



**O canto e as suas características como
ferramenta pedagógica no ensino do violino**

Rui Manuel Mendes de Seiça Rasteiro

Uminho | 2022

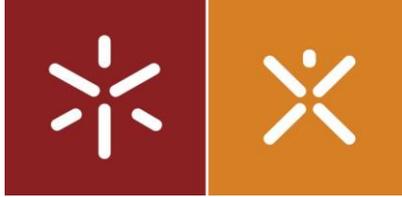


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rui Manuel Mendes de Seiça Rasteiro

**O canto e as suas características
como ferramenta pedagógica no
ensino do violino**

novembro de 2022



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rui Manuel Mendes de Seiça Rasteiro

**O canto e as suas características
como ferramenta pedagógica no
ensino do violino**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Eliot Alexander Lawson Walton

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.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Um primeiro agradecimento ao Professor Doutor Eliot Lawson, meu orientador de estágio, pela sua disponibilidade, sabedoria, solidariedade e amizade. O meu muito obrigado.

Aos professores José Ricardo Reis e Vânia Fontão, por se terem disponibilizado desde a primeira hora, por me terem ajudado e guiado durante todo o estágio e por me ensinarem, sem restrições, tudo o que sabem sobre a missão do ser professor. Aos dois, o meu muito obrigado.

À ARTAVE e CCM, na pessoa do Dr. José Alexandre Reis, por tão bem me receber e disponibilizar tudo o que fosse necessário para a boa realização do estágio. O meu muito obrigado.

Aos meus pais e às minhas irmãs, por toda a paciência, amor e devoção que sempre deram e continuam a dar. Por tudo o que me ensinaram e por fazerem de mim a pessoa que sou hoje. Aos quatro, o meu muito obrigado.

À minha família e amigos que me apoiam incondicionalmente e que, mesmo longe, estão sempre perto. O meu muito obrigado a todos.

E por último, mas sem dúvida não menos importante, um agradecimento muito especial à Rute. A companheira de todas as horas, a pessoa que dá sentido e rumo a tudo. À Rute, que em bons e maus momentos me deu sempre a mão e nunca me deixou caminhar sozinho. À Rute, cujos apoio e carinho nunca faltaram. À Rute, que torna tudo especial. A ti, minha querida Rute, o meu muito obrigado!

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.

RESUMO

TÍTULO | O CANTO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DO VIOLINO

Resumo

Dentro da multiplicidade de metodologias, ferramentas e estratégias de ensino, o canto sempre teve destaque nas grandes escolas de violino, desde a escola franco-belga à escola russa. Não sendo a aplicabilidade do canto uma novidade no ensino instrumental, mesmo dentro do contexto específico do violino, existem outras matérias ligadas ao canto que também merecem a sua atenção e têm potencial pedagógico, embora ainda muito pouco explorado. Dentro das dificuldades sentidas pelos alunos de violino, a afinação, o relaxamento muscular e a expressividade são sempre áreas de particular arduidade. O projeto de intervenção pedagógica tentou fazer um levantamento do potencial pedagógico do canto, da respiração e do uso das vogais e consoantes no ensino do violino e que resultados se podem obter com esta abordagem, bem como em que circunstâncias a aplicar. Através da investigação-ação conseguiram-se dados muito relevantes na sua dimensão investigativa, que contou com inquéritos a alunos e professores bem como grelhas de observação das aulas, e resultados positivos na sua dimensão interventiva, também com inquéritos e com planificações de aulas. O canto, que provém do instrumento primário do ser humano – a voz, teve a capacidade de clarificar imagens técnico-expressivas que ajudaram os alunos na sua interpretação geral. A respiração, uma das fontes primordiais da vida, ajudaram no relaxamento muscular, bem como na preparação de entradas musicais e sentido de fluidez frásica. Por último, as vogais e consoantes ajudaram o canto a criar uma imagem mais aproximada do pretendido na execução instrumental, sobretudo ao nível da articulação. Com as suas limitações, há ainda muito para explorar nestas temáticas, tanto ao nível da sua aplicabilidade como ao nível do registo dos seus benefícios.

Palavras-chave | Ensino; violino; canto; respiração; vogais e consoantes

ABSTRACT

TITLE | SINGING AND ITS CHARACTERISTICS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN VIOLIN TEACHING

Abstract

From the wide range of methodologies, tools and strategies of violin teaching, singing has always been highlighted in the great violin schools, from de Franco-Belgian to the Russian school. While the applicability of singing is not a novelty in instrumental teaching, even within the specific context of the violin, there are other subjects related to singing that deserve their attention and have pedagogical potential, although still very little explored. Among the difficulties felt by violin students, intonation, muscular relaxation and expressiveness are always areas of particular arduousness. The pedagogical intervention project tried to survey the pedagogical potential of singing, breathing and the use of vowels and consonants in violin teaching and what results can be obtained with this approach, as well as in what circumstances to apply it. Through action-research, very relevant data was obtained in its investigative dimension, which included surveys of students and teachers as well as classroom observation grids, leading to positive results in its interventional dimension, accompanied by surveys and lesson planifications. Singing, being the primary instrument of the human being – the voice, had the ability to clarify technical-expressive images that helped students in their general interpretation. Breathing, one of the primary sources of life, helped muscles relax, the preparation of musical cues and also helped giving a sense of fluidity in musical phrases. Finally, the vowels and consonants helped creating, through singing, an image closer to the instrumental execution intention, especially in terms of articulation. With its limitations, there is still much to explore in these themes, both at the level of its applicability as well as in recording its benefits.

Key-words | Education; violin; singing; breathing; vowels and consonants

Conteúdo

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
Lista de figuras.....	x
Lista de gráficos	x
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Tema, objetivos e motivação.....	3
1.1. O Tema.....	3
1.2. Objetivos.....	4
1.2.1. Objetivos de Investigação	4
1.2.2. Objetivos de Intervenção	5
1.3. Motivação	5
2. Contextualização histórica e teórica	6
2.1. A presença do canto no ensino instrumental.....	6
2.2. A respiração e a prática instrumental.....	12
2.3. A presença de vogais e consoantes na música instrumental.....	14
3. O canto e as suas características.....	15
3.1. A mecânica do canto.....	16
3.2. A fisiologia da respiração.....	21
3.3. A fonética das vogais e consoantes.....	23
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA	28
1. Enquadramento contextual	28
1.1. ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave.....	28
1.2. CCM – Centro de Cultura Musical.....	29

1.3.	O grupo de recrutamento M24 (Violino)	29
1.4.	O grupo de recrutamento M32 (Classes de Conjunto)	31
1.5.	Caracterização dos alunos integrantes do Projeto.....	31
1.5.1.	Aluna do 1.º ciclo (Aluna A)	31
1.5.2.	Aluno do 2.º ciclo (Aluno B)	32
1.5.3.	Aluno do 3.º ciclo (Aluno C)	32
1.5.4.	Aluno do secundário (Aluno D).....	33
2.	Questões de investigação	33
3.	Metodologia: Investigação-Ação	35
3.1.	Estratégias de investigação.....	36
3.2.	Estratégias de intervenção.....	36
4.	Apresentação e análise de resultados.....	37
4.1.	Observação das aulas	37
4.2.	Perspetiva dos alunos.....	41
4.2.1.	Perspetiva dos alunos sobre o canto e o violino	43
4.2.2.	Perspetiva dos alunos sobre a respiração e o violino	47
4.2.3.	Perspetiva dos alunos sobre as vogais e consoantes e o violino.....	50
4.3.	Perspetiva dos professores	53
4.3.1.	Perspetiva dos professores sobre o canto e o violino	56
4.3.2.	Perspetiva dos professores sobre a respiração e o violino.....	59
4.3.3.	Perspetiva dos professores sobre as vogais e consoantes e o violino	62
4.4.	Perspetiva pré-intervenção.....	65
4.5.	Perspetiva pós-intervenção	73
5.	Limitações	80
	Considerações finais.....	82
	Referências bibliográficas	84

Anexos	88
Anexo I – Autorizações	88
Anexo II – Questionários.....	92

Lista de figuras

Figura 1 - Grelha de observação de aula do 2.º ciclo (Aluno B)	38
Figura 2 - Grelha de observação de aula do 3.º ciclo (Aluno C)	39
Figura 3 - Grelha de observação de aula da iniciação (Aluna A).....	39
Figura 4 - Grelha de observação de aula do secundário (Aluno D)	40

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Género (alunos)	41
Gráfico 2 - Idades (alunos)	42
Gráfico 3 - Estabelecimentos de ensino (alunos).....	42
Gráfico 4 - Grau de escolaridade (alunos).....	43
Gráfico 5 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência da utilização do canto nas aulas de violino	44
Gráfico 6 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização do canto nas aulas de violino.	45
Gráfico 7 - Perspetiva dos alunos sobre a importância dada ao canto nas aulas de violino	45
Gráfico 8 - Perspetiva dos alunos sobre a importância do canto no seu desenvolvimento violinístico...	46
Gráfico 9 - Perspetiva dos alunos sobre a importância do canto no seu desenvolvimento musical geral	47
Gráfico 10 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência da utilização da respiração nas aulas de violino	47
Gráfico 11 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização da respiração nas aulas de violino	48
Gráfico 12 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração nas aulas de violino	48
Gráfico 13 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração no seu desenvolvimento violinístico	49
Gráfico 14 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração no seu desenvolvimento musical geral	49
Gráfico 15 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência de utilização de vogais e consoantes nas aulas de violino	51
Gráfico 16 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização de vogais e consoantes nas aulas de violino.....	51
Gráfico 17 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes nas aulas de violino	52

Gráfico 18 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes no seu desenvolvimento violinístico	52
Gráfico 19 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes no seu desenvolvimento musical geral.....	53
Gráfico 20 - Género (professores).....	53
Gráfico 21 – Idade (professores)	54
Gráfico 22 - Estabelecimento de ensino (professores)	55
Gráfico 23 - Anos de serviço	55
Gráfico 24 - Perspetiva dos professores sobre a frequência da utilização do canto no ensino do violino	56
Gráfico 25 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização do canto no ensino do violino	57
Gráfico 26 - Perspetiva dos professores sobre a importância dada ao canto no ensino do violino.....	58
Gráfico 27 - Perspetiva dos professores sobre a importância do canto no desenvolvimento de competências violinísticas.....	58
Gráfico 28 - Perspetiva dos professores sobre a importância do canto no desenvolvimento de competências musicais gerais	59
Gráfico 29 - Perspetiva dos professores sobre a frequência do uso da respiração no ensino do violino	59
Gráfico 30 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização da respiração no ensino do violino	60
Gráfico 31 - Perspetiva dos professores sobre a importância dada à respiração no ensino do violino..	61
Gráfico 32 - Perspetiva dos professores sobre a importância da respiração no desenvolvimento de competências violinísticas.....	61
Gráfico 33 - Perspetiva dos professores sobre a importância da respiração no desenvolvimento de competências musicais gerais	62
Gráfico 34 - Perspetiva dos professores sobre a frequência da utilização das vogais e consoantes no ensino do violino.....	62
Gráfico 35 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização de vogais e consoantes no ensino do violino.....	63
Gráfico 36 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no ensino do violino	64

Gráfico 37 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no desenvolvimento de competências violinísticas	64
Gráfico 38 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no desenvolvimento de competências musicais gerais.....	65
Gráfico 39 - Frequência de utilização do canto nas aulas de violino	66
Gráfico 40 - Circunstâncias de utilização do canto nas aulas de violino	66
Gráfico 41 - Importância dada ao canto no contexto das aulas de violino	67
Gráfico 42 - Importância dada ao canto no desenvolvimento violinístico	67
Gráfico 43 - Importância dada ao canto no desenvolvimento musical geral	68
Gráfico 44 - Frequência de utilização da respiração nas aulas de violino	68
Gráfico 45 - Circunstâncias de utilização da respiração nas aulas de violino.....	69
Gráfico 46 - Importância dada à respiração no contexto das aulas de violino.....	69
Gráfico 47 - Importância dada à respiração no desenvolvimento violinístico	70
Gráfico 48 - Importância dada à respiração no desenvolvimento musical geral.....	70
Gráfico 49 - Frequência da utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino.....	71
Gráfico 50 - Circunstâncias de utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino	71
Gráfico 51 - Importância dada às vogais e consoantes nas aulas de violino.....	72
Gráfico 52 - Importância dada às vogais e consoantes no desenvolvimento violinístico	72
Gráfico 53 - Importância dada às vogais e consoantes no desenvolvimento musical geral	73
Gráfico 54 - Ajuda do canto na prática do violino	73
Gráfico 55 - Benefícios do canto como ferramenta de apoio à execução instrumental	74
Gráfico 56 - Importância atribuída ao canto pós-intervenção	75
Gráfico 57 - Canto como ferramenta importante na execução instrumental.....	75
Gráfico 58 - Ajuda da respiração na prática do violino.....	76
Gráfico 59 - Benefícios da respiração como ferramenta de apoio à execução instrumental.....	76
Gráfico 60 - Importância atribuída à respiração pós-intervenção	77
Gráfico 61 - Respiração como ferramenta importante na execução instrumental	77
Gráfico 62 - Ajuda das vogais e consoantes na prática do violino	78
Gráfico 63 - Benefícios da utilização das vogais e consoantes como ferramenta de apoio à execução instrumental.....	78
Gráfico 64 - Importância atribuída às vogais e consoantes pós-intervenção	79
Gráfico 65 - Vogais e consoantes como ferramenta importante na execução instrumental.....	79

Introdução

O presente relatório de estágio, redigido no âmbito da disciplina de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, visa apresentar o processo de aplicação e evolução do Projeto de Intervenção Pedagógica com o tema “O canto e as suas características como ferramenta pedagógica no ensino do violino”. O estágio incidiu sobre os grupos de recrutamento M24 (Violino) e M32 (Classe de Conjunto) e decorreu em duas instituições: o CCM – Centro de Cultura Musical e a Artave – Escola Profissional Artística do Vale do Ave.

O núcleo e denominador comum de todo o projeto foi a questão: “Qual é a influência do canto e suas características na prática do violino?”. Foi com base nesta curiosidade pessoal que tentei desenvolver um projeto que mirasse, por um lado, averiguar qual era a utilização do canto e das suas características no atual ensino do violino e, por outro, se a sua utilização traria alguma mudança significativa, fosse ela positiva ou negativa.

Quando considerei o tema, o meu pensamento inicial foi apenas a influência do canto, a sua utilização e a sua aplicabilidade nas aulas de violino. No entanto, o canto como ferramenta pedagógica num contexto de ensino instrumental era um tema já bastante desenvolvido pela literatura nacional e internacional. Procurei, dessa feita, encontrar mais estratégias extra-instrumentais que poderiam ser utilizadas de uma forma lógica e premeditada e que pudessem resultar em efeitos concretos na sala de aula. É nesse momento que desconstruo o canto e destaco dois ramos deste tronco comum: a respiração, inerente ao canto, à fala e à própria vida; e as palavras, visto que a maior parte de toda a música cantada possui texto.

Para a implementação do projeto no terreno de trabalho e com os agentes alvos do mesmo, a sala de aula e os alunos, respetivamente, foi necessária uma contextualização teórica e histórica de maneira a traçar um enquadramento base que permitisse uma avaliação sobre qual seria o ponto de partida do percurso, que caminho foi já percorrido, de que forma foi percorrido e qual o caminho a percorrer no futuro. Por isso, dividi este relatório em duas grandes partes: parte I – enquadramento teórico que serve, literalmente, para fazer o enquadramento teórico do tema do projeto de intervenção pedagógica; e parte II – prática pedagógica, onde se procura explicar a investigação e intervenção realizadas na sala de aula e/ou com agentes da sala de aula (alunos e professores).

Na parte I, exponho o tema, objetivos e motivação do projeto (ponto 1), bem como uma contextualização teórica e histórica do uso do canto, respiração e vogais e consoantes (ponto 2), apoiada

numa significativa revisão de literatura nacional e internacional, e uma contextualização científica e técnica do canto e suas características (ponto 3), quer pela exploração da mecânica do canto (3.1.), da fisiologia da respiração (3.2.) e da fonética das vogais e consoantes (3.3.). Acredito que este fundamento teórico permitiu um conhecimento abrangente do sobre a utilização do canto, respiração e vogais e consoantes no ensino da música e do violino, ao nível das suas vantagens e da sua história, e que o conhecimento científico das mecânicas do canto, fisiologia da respiração e fonética permitiram apropriações para a realidade violinista que de outra forma não seriam possíveis.

Na parte II, é feita uma contextualização dos locais onde decorreu o estágio, bem como dos grupos de recrutamento a que é dedicado e dos alunos que tomaram parte ativa na investigação e intervenção do projeto (ponto 1). São também apresentadas as questões que guiaram este projeto de intervenção pedagógica (ponto 2) e a metodologia utilizada, a investigação-ação (ponto 3). Depois, é feito o tratamento dos dados, com a sua respetiva apresentação e análise (ponto 4). Por último, apresentam-se as limitações deste estudo (ponto 5).

Este relatório de estágio termina com umas considerações finais e reflexão sobre todo o mestrado, a experiência do estágio e da aplicação do projeto de intervenção pedagógica.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Tema, objetivos e motivação

Neste ponto, serão explicados o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica, quais os objetivos do mesmo, quer ao nível da investigação, quer ao nível da intervenção, e qual a motivação por detrás da escolha deste tema em particular. Considero importante a sua inclusão de maneira a contextualizar o desenho do Projeto, enquadrando-o teoricamente, e para facilitar a sua compreensão.

1.1. O Tema

O tema do Projeto é a influência do canto e das suas características enquanto ferramenta pedagógica no ensino do violino no contexto do ensino especializado de música. No que toca às características do canto, considero que a respiração e o uso de vogais e consoantes são as mais importantes e relevantes para transpor à realidade do violino. Estas características têm influência em duas dimensões importantes da prática violinística: a dimensão técnica, relacionada com toda a execução instrumental; e a dimensão expressiva, relacionada com o cunho pessoal dado ao texto musical, o traço distintivo de qualquer performance musical.

O saber respirar no início de uma frase musical, no meio e até mesmo no fim ajudará tecnicamente, uma vez que prender a respiração restringe os músculos e prejudica o correto funcionamento das mecânicas necessárias à práxis do violino. Sendo um processo e uma necessidade fisiológicos, é lógico que uma respiração correta melhorará o funcionamento do corpo na sua totalidade, estabelecendo condições propícias à correta execução mecânica dos movimentos exigidos pela prática instrumental. Ao permitir jogar com nuances, aclarar entradas musicais corretas e estruturar rítmica e frasicamente as notas da partitura, ajudará também no domínio expressivo. A respiração dará vida à música.

O uso de consoantes e vogais ajudará a entender o tipo de ataque ou articulação que se pretende numa determinada nota ou passagem musical, possibilitando saber de antemão os movimentos técnicos a realizar e escolher o tipo de som com que se quer exprimir o texto musical.

Por sua vez, o canto ajudará, por exemplo, um aluno a corrigir a afinação caso aquilo que o próprio está a cantar não corresponda ao que está a tocar e vice-versa. Sendo a voz o instrumento primário do ser humano, expressar a ideia musical torna-se uma tarefa mais intuitiva que, aliada

à capacidade de ouvir bem a música, permitirá uma transposição da realidade cantada para a realidade tocada. Este processo pode ser uma ferramenta pedagógica a utilizar no contexto de sala de aula e no estudo individual do aluno. A procura do ideal performativo pode ser realizada com recurso ao canto de forma consciente ou inconsciente. O aluno poderá, por exemplo, tentar cantar de forma a assemelhar conscientemente a ideia/imagem concebida na sua mente com aquilo que está a ouvir. Mas também poderá fazê-lo de forma inconsciente, passando a ser o canto a gerar uma ideia/imagem do texto musical na mente do aluno.

Cantar traz consigo o benefício de ajudar na utilização intuitiva das características supramencionadas, porque é necessário respirar para cantar e respirar corretamente para a melodia cantada corresponder à ideia/imagem musical que se pretende tocar. Tácito ao canto está a utilização de sons, que podem ser produzidos através de vogais ou consoantes. Experimentar cantar recorrendo a diferentes vogais e consoantes criará, na bagagem técnico-expressiva dos alunos, uma paleta de cores maior e mais interessante para o propósito máximo da prática instrumental, fazer música.

1.2. Objetivos

O objetivo central da implementação deste Projeto de Intervenção Pedagógica é entender de que forma o canto e todas as suas questões e temáticas subjacentes estão ligados à prática direta do violino e de que forma a sua utilização, tanto deliberada como não deliberada (não consciente) melhora os resultados do estudo individual dos alunos, a qualidade das aulas e, conseqüentemente, a interpretação do repertório trabalhado pelos alunos.

Com a existência de duas dimensões distintas no Projeto, uma investigativa e uma interventiva, importa desconjuntar esse objetivo e delinear um conjunto de objetivos de investigação e objetivos de intervenção que auxiliem no desígnio principal deste Projeto. São propostos objetivos que se esperam ver concretizados durante o contexto de Estágio Profissional.

1.2.1. Objetivos de Investigação

Sendo a investigação parte significativa da intervenção, a delineação de objetivos ajuda na sua focalização. Passo a enunciar aqueles que são para mim objetivos de investigação relevantes:

- Conhecer as mecânicas do canto e as suas características.
- Compreender de que forma a vocalização da música instrumental ajuda na sua interpretação.
- Sondar os professores de canto sobre quais as características basilares do canto.

- Sondar os professores de canto sobre as semelhanças e as diferenças do texto musical vocal e o texto musical instrumental.
- Sondar os professores de violino em relação ao uso do canto e suas características como estratégia pedagógica em ambiente de sala de aula.
- Sondar os alunos de violino em relação à sua experiência com o canto.
- Sondar os alunos de violino em relação ao uso do canto e suas características em ambiente de sala de aula e estudo individual.

1.2.2. Objetivos de Intervenção

Semelhante ao contexto investigativo, a delimitação de objetivos de intervenção ajuda na focalização do Projeto, não permitindo, dessa feita, um deambular pedagógico. São eles os seguintes:

- Demonstrar, tanto a alunos como a professores, a relevância do canto e suas características no ensino e na prática do violino.
- Promover, junto dos alunos, professores e instituições, a utilização do canto e suas características no ensino e prática do violino.
- Consciencializar os professores e os alunos das potencialidades e benefícios do canto e suas características no ensino do violino.
- Medrar a naturalidade e conforto fisiológicos dos alunos como meio de melhoria da prática instrumental.

1.3. Motivação

A motivação por detrás da escolha deste tema partiu da observação pedagógica em contexto de estágio (em particular os alunos da ARTAVE), uma vez que, devido à elevada carga horária de prática do instrumento (tanto em aulas de instrumento, como música de câmara, orquestra e estudo individual), senti que os alunos tocavam violino de forma desconfortável e tensa, não permitindo uma libertação e relaxamento necessários para a prática correta, eficiente e saudável do instrumento. Sendo eu um violinista e sentindo ao longo do meu percurso académico dificuldades de conforto e eficiência técnica, senti que saber quando e como respirar, bem como cantar (muitas vezes interiormente e enquanto toco) me ajudou a desenvolver uma correta e eficiente técnica violinística e permitiu-me expressar a música da maneira que tencionava, dentro das minhas competências técnico-expressivas. O conceito de consoantes e vogais na prática violinística é também muito interessante e merece ser explorado em Portugal. Esse conceito já foi utilizado no estrangeiro, em particular nos Estados Unidos da América pelo lendário pedagogo e violinista Ivan Galamian (Galamian, 1962.p10). O próprio considera, no seu livro

“Principles of Violin Playing and Teaching” (1962), que se pode estabelecer uma analogia entre os elementos mais percussivos e os mais líricos da música com as consoantes e vogais do discurso e do canto, respetivamente. Para ele, as consoantes representam a articulação (quer da mão direita quer da mão esquerda), ao passo que as vogais representam os sons mais cristalinos e líricos, com um início e fim suaves (p.10). A utilização do canto como ferramenta pedagógica ajudará a desviar a atenção do aluno daquilo que está a fazer tecnicamente. O canto ajudaria na expressividade e na afinação, ainda que os alunos não tomassem consciência disso. As questões subjacentes, como a respiração, ajudarão nas questões de relaxamento da postura e da técnica, tornando-a mais eficaz e eficiente, e as consoantes/vogais, ajudarão na articulação, tanto técnica como expressiva, e na consciência contextual, impondo adaptação técnica e expressiva de acordo com a acústica, o tipo de acompanhamento e o andamento a que se toca.

2. Contextualização histórica e teórica

2.1. A presença do canto no ensino instrumental

O canto é utilizado na sala de aula, mas não de forma sistemática. Burton (1986) descobriu, através de questionários respondidos por diretores de mais de cem escolas secundárias e mais de quarenta universidades norte americanas, que apesar do canto ser considerado uma estratégia eficaz no ensino instrumental, raramente era utilizado no contexto de sala de aula. Esta informação leva a inferir que o canto é utilizado, mas não de forma sistemática ou como parte integrante de uma estratégia de ensino, não obstante as suas vantagens e benefícios (Burton, 1986, citado em Bernhard II, 2003, p.28).

Existe relutância por parte de instituições e professores em relação à utilização do canto, seja por medo de perder tempo de aula e não conseguir cumprir o programa, por medo de errar em frente a colegas e alunos, ou pela falta de vontade com o canto. Os professores também não tiveram formação que lhes permita explorar conceitos não convencionais, tal como o canto, como ferramenta pedagógica do ensino instrumental (Moreira, 2017, p.23). Coveyduck (1998) apresenta a perspetiva de que muitas vezes o trabalho relacionado com o canto não é feito, porque se procura apenas ensinar a segurar corretamente no instrumento, corrigir a colocação dos dedos, produzir som, etc. Segundo Robinson (1996), existem três razões abundantemente apresentadas para a não inclusão do canto em ensaios de bandas/orquestras sendo elas o medo de perder tempo com abordagens não orientadas para o concerto, a falta de confiança do professor/maestro nas suas próprias competências de canto e o medo de uma resposta negativa por parte dos alunos. Apesar de a curto prazo se perder algum tempo de ensaio com o canto, os benefícios e médio/longo prazo compensam o tempo de ensaio dispensado para a

abordagem. Com o canto, os alunos desenvolvem competências que os ajudarão a diagnosticar e resolver autonomamente problemas musicais. Esta abordagem permite trabalhar a audição e a acuidade auditiva que não só ajudará a não errar notas (confundir sustentidos com bemóis e bequados), como também ajudará bastante na afinação. A consciência tonal e relativa dos alunos, bem como o uso dos seus ouvidos como os melhores e mais eficazes orientadores de sucesso, fará com que tenham melhores desempenhos a nível individual e coletivo. Para lidar com o medo que muitas vezes advém da falta de confiança nas suas próprias competências ou de experiências negativas do passado com o canto, é necessária a aceitação da inevitabilidade do erro. Isto fará com que se crie um ambiente relaxado entre os alunos que, por sua vez, não terão medo de cantar em frente ao grupo. Por fim, entende-se que os alunos podem sentir-se constrangidos, numa fase inicial, com as reações dos seus pares ou por vergonha. No entanto, existem estratégias para amenizar a vergonha dos alunos e para os encorajar a utilizar o canto. Entoar de boca fechada pode ser uma boa estratégia para alunos mais envergonhados/constrangidos (Coveyduck, 1998, pp.4-5; Robinson, 1996, pp.17-18;).

Não obstante todos os receios existentes por parte de professores e instituições, cantar auxilia os alunos técnica e musicalmente. Sendo a voz o instrumento primário do ser humano, deveria ser natural usá-la (Carriço, 2015, p.29; Moreira, 2017, pp.57-58;).

Considerando uma perspetivação histórica, entre os séculos XVI e XVIII, o paradigma musical assentava na declamação e retórica vocal. Entendia-se que a simbiose entre mimesis, poesia e música resultava num ideal estético superior. Dessa feita, a música vocal era da maior importância, ainda mais com o aparecimento da ópera. Esse ideal estético era igualmente perseguido na escrita instrumental (que floresceu nos períodos Barroco e Clássico), ainda que de forma quase utópica, uma vez que a música instrumental não possui texto. Posto isto, e tendo em consideração o paradigma da época, é seguro afirmar que a música instrumental desses períodos pode ser interpretada como se fosse cantada. Só assim se pode assemelhar uma performance às intenções do compositor. Assim se vê a importância do canto e todas as suas características tácitas para a prática instrumental. Este paradigma serviu de base à criação musical do século XIX, que é das mais tocadas pelos instrumentistas (Biancolino & Martins, 2015, pp.6-5). Pode, por isso, insinuar-se que a grande maioria da música tocada pelos alunos em ambiente escolar ou pelos músicos em contexto profissional é baseada em princípios líricos do canto, distantes da lógica de uma expressividade puramente virtuosística e tecnicista.

Como afirmou Carl Philipp Emanuel Bach “cantar melodias instrumentais com o objetivo de compreender a sua adequada interpretação é um bom método de estudo”. (Bach, 1949, p.151, citado por Carriço, 2015, p.30)

Yuri Yankelevich, um violinista pedagogo russo dos segundo e terceiro quartéis do século XX, foi de tal maneira influenciado pela ópera, aquando dos seus tempos de estudante em Leninegrado¹– cidade de enorme riqueza cultural e musical – pelas vozes do tenor dramático Ivan Yershov e o baixo Fyodor Chaliapin e pela prestação do ator Alexander Ostuzev, que advogava que o violino devia sempre cantar. Também era conhecido pela sua bela voz de barítono, o que fez com que não só os alunos violinistas da classe fossem assistir às suas aulas, mas também alunos de canto. (Lankovsky, 2016, p.5).

Em relação aos benefícios do canto no ensino instrumental, começo por apresentar a perspetiva de Morais (2020), que entende que os alunos têm tendência a tocar de forma passiva, isto é, tocam as notas ou as dedilhações (muitas vezes dissociando-as das notas que representam) que estão a ler na partitura sem lhe darem significado, dissociam o que leem do que ouvem. Constata-se uma tendência para não ouvirem o que estão a tocar. O canto, por sua vez, obriga a uma execução ativa, porque para cantar corretamente as notas escritas na partitura eles precisam, naturalmente, de imaginá-las, de audí-las². Depois de cantarem, os alunos já terão uma atitude ativa relativamente à execução instrumental, passando por aquele que deve ser o processo correto: partitura, leitura, audição interna, execução e audição do resultado. Contudo, é importante frisar que os cuidados e qualidade do canto enquanto ferramenta auxiliar do processo de execução instrumental estão diretamente relacionados com o resultado. Isto significa que se as únicas preocupações do canto forem a afinação, o ritmo e a métrica, estes serão os únicos parâmetros da execução instrumental a serem melhorados ou piorados. Quanto melhor se trabalhar o canto e a audição interior, melhor será o resultado. No entanto, tudo carece de estudo individual. A consciência do que se pretende instrumentalizar melhora o produto final (pp.51-53).

Segundo Robinson (1996), diversos estudos apontam múltiplos benefícios ligados à relação da vocalização com a prática instrumental. Os alunos sujeitos a esta abordagem revelaram melhorias significativas no seu desenvolvimento técnico, na sua atitude e no seu desenvolvimento da aptidão musical (p.18).

¹ Atual cidade de São Petersburgo.

² Do verbo *audiar*, verbo relativo ao conceito de audição, de Edwin Gordon. Significa a capacidade de ouvir e compreender a música sem existência física do som.

Ribeiro (2017), alicerçada em bibliografia de autores como Gordon, Dalby, Cabral e Nascimento, apresenta um ponto de vista similar, vendo o canto como ferramenta/estratégia essencial para o sucesso do estudo de um instrumento, em especial um instrumento de cordas, como o violino. Desenvolve a capacidade de audiar, ouvir e representar que se pretende executar no instrumento, pelo que é visto com grande positivismo por parte de muitos pedagogos (2017, p.24).

Os domínios onde o canto tem vindo a mostrar melhorias mais significativas são no âmbito da musicalidade, fraseado, expressividade, afinação, ritmo, timbre, respiração, articulação, organização da mão esquerda, performance, leitura à primeira vista, capacidade de perceção musical, capacidade de leitura musical, tonalidade e métrica. Destes, os mais destacados pela bibliografia são a musicalidade, fraseado, expressividade, ritmo e afinação, sendo esta última maior beneficiária da aplicação do canto (Beckman II, 2014, p.11; Carriço, 2015, pp.37-39). Carriço (2015) afirma que existem evidências de sucesso no uso do canto também em contexto de ensino em grupo, como comprova o estudo levado a cabo por S. R. Lee (1996), relativamente ao fraseado e à articulação (p.37). No estudo levado a cabo por Coveyduck (1998), conclui-se que o canto teve um impacto significativo na capacidade auditiva e na noção de afinação dos participantes (pp.57-61). Já Morantz (2016) considera que o canto apenas melhora ligeiramente aspetos como a qualidade sonora, afinação e diferenciação de alturas sonoras (pp.35-39).

Apesar de o canto influenciar preponderantemente a afinação, muitos alunos podem ter dificuldades legítimas com este domínio. A justificação pode prender-se com a existência de diferentes tipos de afinações, sendo que as mais comumente abordadas são a Pitagórica, a Justa, a de Temperamento Igual e a Mesotónica. Nenhuma está errada, mas é sempre necessário chegar a um consenso, particularmente quando se faz música em conjunto. Para isso, é necessário ouvir. É através da audição que se pode discernir a afinação e o canto ajuda a trabalhá-la, uma vez que, na ausência de meios mecânicos externos de produção sonora, é através dos ouvidos que os cantores controlam todas as questões técnicas e musicais da sua prática. Ao desenvolver as faculdades auditivas, os alunos vão ouvir melhor a música e, automaticamente, vão tocar melhor (Coveyduck, 1998, pp.9-12).

Personalidades do cenário musical, como Kodály, Dalcroze, Gordon e Schumann, consideram que o canto é da máxima importância no que à formação de um músico concerne. É quase visto como um requisito imprescindível para ser músico (Coveyduck, 1998, pp.2-3). Também Suzuki defendia o canto e o trabalho auditivo como método de aprender um instrumento, semelhante à aprendizagem de

uma língua. Pode, por isso, estabelecer-se um paralelo entre o método desenvolvido por Suzuki³ e a aplicabilidade do canto como ferramenta pedagógica. Dessa forma, a entoação, compreensão e reconhecimento da melodia a interpretar resultarão numa maior facilidade de execução instrumental. Ao compreender o que se pretende musicalmente, é mais fácil fornecer uma resposta técnica eficaz, ou seja, a execução técnica será otimizada de forma a favorecer o resultado musical pretendido. Este trabalho deverá contar, logicamente, com a supervisão do professor (Moreira, 2017, p.17).

Kodály defendia que nas escolas se deveria ensinar Música, dando ênfase ao ensino do canto e de um ponto de vista lúdico e prazeroso, para contrariar o sentimento de tortura dos alunos da época. Rapidamente o pedagogo húngaro entendeu que os alunos talentosos são raros e que se deve procurar desenvolver métodos e modelos de ensino pensados para o aluno comum. Para ele, o aluno deve aprender guiado pela sua própria intuição e deve ser encaminhado para experiências musicais (em especial entre os seus e os dezasseis anos). A escola deve ser o veículo dessas experiências. O ensino deve ser pensado para as massas e a única maneira de o fazer é através do canto (Cruz, 1988, p.10).

O húngaro atentava também que se deveria ensinar tudo quanto possível antes dos quinze anos de idade, visto que considerava que a partir dessa idade as capacidades não melhoram nem se desenvolvem como antes dessa idade (Cruz, 1988, p.11).

Gordon defendia que o canto era uma das maneiras de trabalhar e compreender o conceito de audição. Porém, Beckman II (2014), no seu estudo, que procurava saber se a audição e/ou o canto seriam capazes de ajudar na deteção de erros, revelou que nem a audição nem o canto foram ferramentas eficazes (p.58). Todavia, é possível aproveitar alguma informação desse mesmo estudo: existe uma forte relação entre o que se pretende pedagogicamente com a utilização do canto e o que se pretende pedagogicamente com a utilização da audição. Ambos pretendem desenvolver, na mente do aluno, uma clara ideia/imagem musical a reproduzir no instrumento. Mas no que respeita à deteção de erros, a audição não é mais eficaz que o canto, nem o canto ou a audição são mais eficazes que qualquer método que não utilize estas duas técnicas. O que melhor deteta erros é a aptidão musical do aluno. Quanto melhor o aluno for, mais cedo deteta os erros e mais depressa os corrige (pp.65-66).

“Ensinar alunos a tocar tecnicamente nos seus instrumentos, sem primeiro lhes ensinar competências de audição, é privá-los das bases necessárias para aprenderem a tocar os instrumentos com boa afinação e ritmo, para já não

³ O Método da Língua Materna, desenvolvido por Suzuki, advoga que os instrumentos musicais devem ser aprendidos como se aprendem as línguas: auditivamente, num ambiente de validação e com forte acompanhamento parental.

falar de expressão, qualidade de som e interpretação.” (Gordon, 2000, p.364 citado por Morais, 2020, p.49)

Um erro comum é utilizar a audição para a prática instrumental, quando na verdade se deveria utilizar a compreensão dessa audição para a prática instrumental.

“A audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabamos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que em notação compomos ou improvisamos.” (Gordon, 2000, p.16)

O canto pode ajudar a resolver esse erro, visto que as visões pessoais da música podem ser expressas através dela, tanto interior como exteriormente (Carriço, 2015, p.34). A utilização da audição e da sua exteriorização através do canto ajudará a discernir quais os contornos técnicos necessários para expressar a música como se deseja. Ter consciência musical possibilitará a consciência técnica necessária para o resultado musical pretendido (pp.35-36). Neste contexto, a audição pode ser uma estratégia aliada do canto.

“O som por si só não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado.” (Gordon, 2000, p. 18)

O ensino da música deve passar pela compreensão, ou seja, o professor deve instruir o aluno de maneira que este entenda como funciona a música. Deve saber ouvir, interpretar e/ou criar música (Ribeiro, 2017, p.11).

Existem estudos no campo da neurociência que indicam evidências de conexões entre a fala e o canto. Isto permite a alguns autores afirmar que as crianças devem aprender música quando aprendem a ler e escrever, dando ênfase e preferência à entoação e não ao solfejo rezado (Oliveira, 2018, p.30). Com base neste raciocínio, será de apoiar metodologias que pretendam o som, a prática oral e desenvolvimento do ouvido antes da leitura. Isto é, deve procurar-se ensinar música da mesma forma que se ensina a falar, através da oralidade e não através da escrita, regras gramaticais e outras características que se enquadram no ensino formal (quer do ensino geral quer do ensino da música) (p.31). O autor apresenta a perspectiva de Ward, que considera que as crianças devem aprender primeiro

pela prática e só depois pela teoria e que uma das maneiras mais naturais e fáceis de o fazer é de utilizar o canto, uma vez que a voz é um instrumento que já nasce com o ser humano (p.32). Fazendo uma vez mais menção ao conceito de audição, introduzido e desenvolvido por Edwin Gordon, pretende-se fazer com que os estudantes, desde o mais cedo possível, sejam treinados para formar o seu ouvido, ou seja, desenvolvam a sua dimensão prática e sensorial primeiro e a dimensão teórica mais tarde, para contrariar a formação de músicos passivos que tocam e não reagem ao que ouvem ou apenas corrigem o resultado final sem ter primeiro ouvido internamente o que se pretende tocar (pp.32-33).

A utilização do canto é um alicerce importante na cimentação do desenvolvimento da audição. Especialmente em crianças, o uso do canto é simples, fácil e intuitivo, já que a voz é o instrumento primário do ser humano. É também através da utilização do canto que os alunos podem sentir fisicamente a quantidade de ar necessária para a produção sonora de qualidade, as distâncias entre diferentes intervalos (em especial notas agudas com notas graves e vice-versa). Mais do que o desenvolvimento da voz e da capacidade de cantar, este trabalho permite desenvolver o ouvido interno (audição) e o ouvido externo (audição). Desafiar os alunos a cantar passagens instrumentais e/ou intercalar o canto com a execução instrumental é uma ótima e criativa estratégia para um desenvolvimento completo e abrangente dos jovens instrumentistas (Garner, 2009, pp.48-49).

2.2. A respiração e a prática instrumental

No que diz respeito à respiração, dou ênfase ao estudo realizado por Sakaguchi e Aiba (2016), procurando entender qual a relação entre a respiração e a prática pianística, e ao relatório de estágio de Cardona (2017) que procurou explorar o impacto da respiração nos gestos técnicos do violino e de que forma se manifesta no produto final, a performance.

No estudo levado a cabo por Sakaguchi e Aiba (2016), chegou-se à conclusão que os pianistas que nele participaram prestam atenção à respiração e controlam-na conscientemente, mas apenas em situações específicas, seja para domar a ansiedade, ajudar em partes específicas de peças musicais ou na prática da música em grupo. Excetuando essas situações, não estão cientes da sua respiração. Constatou-se que *tempo*⁴ mais rápidos levam a um aumento da respiração, que as passagens rápidas e mais monótonas contam com respirações mais regulares e que a velocidade da respiração é mais lenta na prática instrumental do que no normal do quotidiano. A respiração é, efetivamente, modulada pela performance musical.

⁴ Plural do italiano *tempo*, em semelhança a *concerto* (singular) e *concerti* (plural).

Apesar de os dados não serem suficientes para extrair conclusões, existem duas hipóteses que, à falta de mais evidência, podem explicar a correlação entre a respiração e a prática pianística:

- 1) A prática do piano é auxiliada pelo canto interior. Como cantar implica, invariavelmente, respirar, a simulação desse canto faz com que a respiração se comporte de forma similar ao canto.
- 2) Tocar piano é uma atividade mecânica e, como em todos os movimentos mecânicos do corpo, o ato físico influenciará, logicamente, a respiração.

No entanto, é improvável que a correlação entre respiração e performance estejam ligadas ao controlo consciente da respiração. É a performance que surte esse efeito e não o performer. (pp.14-17)

Ainda que já haja estudos que abordem esta temática, continua a ser um assunto pouco falado, e muitas vezes ignorado, pelos instrumentistas de cordas.

A respiração destaca-se em momentos de medo, stress ou ansiedade, fazendo com que o indivíduo tome consciência dela. É possível aprender a controlá-la e utilizá-la a gosto, à semelhança dos cantores e instrumentistas de sopro. Para isso, é necessário que os instrumentistas de cordas tomem consciência da sua importância. O controlo e a fluidez dos movimentos são dois efeitos dos positivos principais da consciente e correta utilização do processo respiratório. A descontração muscular, a sonoridade, a intenção musical e a resistência são outras valências onde a respiração surte efeito. Ela varia consoante a obra a interpretar e deverá adequar-se aos gestos a executar. (Cardona, 2017, p.14)

O início de uma peça, concerto, andamento ou passagem são os momentos mais débeis da performance musical. Embora possam existir diversas opiniões sobre essa consideração, a solução desse problema/desconforto pode passar pela utilização da respiração. Sabendo o que se pretende musicalmente, fica a faltar apenas o estímulo que desencadeie o processo musical, que pode ser a respiração, já muitas vezes usada parcialmente (apenas a inspiração) como preparação da performance musical. Contudo, expirar é tão importante como inspirar. A expiração é muitas vezes negligenciada, prejudicando o processo respiratório que, caso efetuado corretamente, revela resultados bastante positivos. Negligenciar a expiração traz prejuízos à performance musical, quer tecnicamente, quer musicalmente.

A inspiração mal orientada provoca inseguranças no controlo do arco, pelo que se deve considerar que a respiração está correlacionada com o movimento do arco. Deve respirar-se corretamente para libertar tensões musculares e auxiliar na expressividade, mas sem coincidir com a

tensão e relaxamento musicais. A inspiração deve ser realizada na anacruse e a música deve ser expirada, tal como fazem cantores e instrumentistas de sopro. (pp.29-33)

Uma respiração adequada tem a capacidade de beneficiar a técnica instrumental. A tranquilidade proveniente de uma correta e adequada respiração tem como conseqüências a beleza, profundidade, emoção e expressividade do som, conseguido por meio do arco. (Velasco, 2014, p.1186)

Apesar de muitos músicos considerarem a respiração um obstáculo ou uma distração, constata-se que pode ser equiparada aos movimentos do arco, inspiração (expansão) no arco para cima e expiração (contração) no arco para baixo. Tal deve-se à localização dos braços, na região envolvente da caixa torácica, fora das estruturas respiratórias. Logo, qualquer distúrbio na respiração terá efeito nos movimentos dos braços, obrigando os instrumentistas a compensar essa falta de sensação de apoio e “peso” nos braços com tensão nos ombros, prejudicial para a saúde e técnica do instrumentista. (Velasco, 2014, p.1187) Velasco (2014) remete também para um registo de Menuhin, que afirma que na prática violinística, a respiração deve ser contínua, devendo evitar-se retê-la (Menuhin, 1971, p.17; Velasco, 2014, p.1188)

2.3. A presença de vogais e consoantes na música instrumental

Relativamente à utilização das vogais e das consoantes, não é possível encontrar bibliografia que ajude a sustentar com solidez teórica a pretensão de utilizar este conceito. Mesmo assim, não considero que seja necessária uma fundamentação extensiva, uma vez que os princípios são fáceis de compreender. Urge a necessidade de colocar o conceito em prática e observar os seus resultados.

Os conceitos de vogais e consoantes ganham relevância quando se tem em consideração o contexto da performance musical, isto é, quando se atenta nas características do local onde se vai tocar, se é uma sala pequena ou um enorme auditório, se a sua acústica é reverberante ou seca, se se vai tocar a solo, com pianista acompanhador, com um grupo de câmara ou com orquestra. Essa consideração deve influenciar o tipo de articulação a utilizar. A preocupação que os cantores têm com a enunciação e articulação do texto cantado é a mesma que os violinistas devem ter com a articulação e enunciação do texto musical. Para os elementos percussivos do texto musical, devem ser utilizados sons análogos às consoantes. Para sons cristalinos e líricos, com um início e fim suaves (sem ataque), devem ser utilizados sons análogos às vogais. Deve ter-se em consideração estes conceitos de maneira a ajudar os gestos técnicos que se pretendem efetuar para obter o som desejado (Galamian, 1962, pp.9-11).

Julián (2008), observa que as vogais são onde a voz se apoia e projeta. Já as consoantes são as responsáveis pela clareza da articulação. Tal assunção faz sentido de um ponto de vista lógico quando transferido à realidade do violino, uma vez que as consoantes seriam os ataques de nota e articulação dos dedos da mão esquerda, produzindo som sem altura definida, e as vogais seriam os sons com altura definida (pp.113-115).

No âmbito do canto coral, o correto uso da fonética e da dicção podem ajudar na afinação, na articulação, na enunciação e clareza do texto (inteligibilidade), precisão rítmica, controlo da dinâmica e eficiência da utilização do ar. Tudo isto traz como consequência um som mais equilibrado e refinado (Carranza e Bentancor, 2013, pp. 1-9). Pegando nesta premissa, podemos transpô-la à realidade instrumental. Saber dar uso à fonética (ou seja, dar uso às vogais, consoantes e suas combinações) pode significar uma definição daquilo que se pretende tocar no instrumento, fazendo com que se correspondam, voluntária ou involuntariamente, os devidos gestos técnicos para a obtenção dos sons que se pretendem. Muitas vezes, as falhas técnicas e/ou expressivas dos instrumentistas advêm da falta de clareza e definição daquilo que se procura sonoramente. Sem uma clara imagem mental do que se pretende, torna-se mais difícil executar os movimentos técnicos corretos.

Conquanto se aborde a analogia das vogais e consoantes com técnicas de produção de som no violino como elementos separados (tipo de som para vogais; tipo de som para consoantes), e se apele ao seu uso conjunto equilibrado e doseado, seria interessante explorar a que corresponderiam, de um ponto de vista técnico e sonoro, diferentes combinações de consoantes e vogais (tal como [ca], [ba], [la], [ti], [po], etc.).

3. O canto e as suas características

Para um melhor entendimento científico do canto e das suas características, optei por apresentar algumas definições e considerações sobre os mesmos. Como enunciado por um dos objetivos de investigação presentes no Projeto de Intervenção Pedagógica e neste Relatório de Estágio, importa conhecer qual é a mecânica do canto, da respiração e do uso de vogais e consoantes. Almeja-se conhecer o processo do ponto de vista científico, ou seja, o que ocorre a nível físico-motor quando se canta, quando se respira e quando se utilizam vogais e consoantes.

3.1. A mecânica do canto

Para caracterizar e definir a mecânica do canto, apoiei-me sobretudo em duas fontes, na tese *A fisiologia do canto erudito como guia para uma prática vocal informada*, de Joana Ferreira (2014), e na tese *A respiração na prática do ensino do Canto*, de Joana Valente (2010).

A produção da voz humana, quer para cantar como para falar, é o fenómeno da vibração das cordas vocais aquando da passagem do ar no momento da expiração. Mecanicamente, funciona através da associação de três elementos: o material suscetível de vibrar; a fonte de energia que provoque vibração do material vibrante; e a caixa de ressonância que amplifique as vibrações.

Existem múltiplos modelos sobre produção vocal. A teoria acústica da produção vocal linear, inserida no modelo fonte-filtro e apresentada na tese de Ferreira (2014), é uma de algumas teorias de produção de voz existentes. Defende que o som produzido pela vibração das pregas vocais aquando da passagem do ar pela zona da glote, especto primário do som, tem como produto final a voz. Para tal, é necessária a interação entre duas energias diferentes: a energia mecânica, produzida pela passagem do ar, e a energia acústica, produzida pela vibração das pregas vocais. Simplificando, o som vocal resulta da filtragem do ar nas pregas vocais e no trato vocal. Dá-se o nome de fonte-filtro a este modelo, precisamente porque existe um *input* e um *output* responsáveis pela produção vocal. O *input* provém da fonte, a vibração das cordas vocais, que submetido a um filtro, o trato vocal, tem como consequência o *output*, a voz. Esta interação fonte-filtro promove eficiência e economia vocais, visto que diminui o esforço de colisão das pregas vocais e aumenta a energia acústica. Para sua maximização, a combinação de força de adução⁵ ou abdução⁶ glótica com o estreitamento do tubo epilaríngeo aumentará a impedância⁷ entre fonte e filtro (2014, pp.11-13).

Tendo já um entendimento básico do modelo fonte-filtro e da teoria acústica da produção vocal linear, importa referir que existem alguns parâmetros fisiológicos que condicionam a produção vocal, tais como a pressão subglótica, a força de adução ou abdução das pregas vocais e a tensão ou distensão das pregas vocais. Verifica-se uma influência direta desses parâmetros no timbre do cantor (ou cantora) e na qualidade da sua fonação, pelo que se considera de extrema importância um controlo eficaz e

⁵ Movimento que tende a aproximar um membro, ou parte dele, do plano médio imaginário do corpo, in Infopédia, <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/adu%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 27-06-2021]

⁶ Afastamento de um membro ou parte dele do plano médio que se supõe dividir o corpo humano em duas partes iguais, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/ABDU%C3%87%C3%83O> [consultado em 27-06-2021].

⁷ Quociente da tensão eficaz pela intensidade eficaz de uma corrente alterna, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/imped%C3%A2ncia> [consultado em 27-06-2021].

eficiente desses mesmos parâmetros condicionantes por parte dos cantores (ou cantoras) (Ferreira, 2014, p.14).

Saber que existem parâmetros fisiológicos condicionantes da produção vocal e quais são não é suficiente, pelo que passo a apresentar uma breve caracterização sua e quais as suas funções no processo de fonação. A pressão subglótica caracteriza-se pela pressão de ar, existente dentro dos pulmões, criada imediatamente abaixo das pregas vocais que excede a pressão atmosférica. É o elemento que determina o controlo da afinação e a força de adução ou abdução das pregas vocais, utilizada também no controlo da intensidade sonora, ou seja, no controlo da dinâmica. Esta pressão é notória no “apoiar” das notas, normalmente utilizada na preparação e/ou antecipação de passagens musicais. Mais pressão equivale a som mais agudo e menos pressão equivale a som grave. Os ajustes da laringe (tais como posicionamentos verticais diferenciados, níveis de tensão das pregas vocais, influência da mucosa, entre outros) são outro elemento de controlo à fonação. O fecho da laringe antes da produção de som e a separação das pregas vocais no momento inicial da produção de som resultam na produção da voz. As pregas vocais fecham até existir força suficiente para vencer a resistência das mesmas. A vibração inicia-se, geralmente, na parte inferior, seguindo para a parte superior. Quando uma das partes se separa, a outra encerra e a repetição desse fenómeno resulta na fonação.

A adução das pregas vocais faz com que criem um obstáculo da corrente de ar expirada, que as faz vibrar ao passar e, conseqüentemente, produz som. A força de adução das pregas vocais determina o tipo de fonação. Isto significa que demasiada adução resulta numa frequência fundamental mais fraca, perdendo-se harmónicos da nota. Já uma adução reduzida resulta no oposto e, para além de produzir uma frequência mais rica em harmónicos e mais projetada, torna a fonação mais fluída. A adução é controlada pelos músculos adutores, alguns dos músculos intrínsecos da laringe, que são os cricoaritenóideos laterais e o cricoaritenóideu posterior.

A tensão das pregas vocais afeta a frequência da fundamental do som produzido e é a base do controlo da fonação dessa frequência. Esse controlo é conseguido através da ação dos cricotiroideos, músculos internos da laringe cuja contração cria tensão sobre o músculo vocalis e sobre os músculos tiroaritenóideos, resultando na fineza e tensão das bordas das pregas vocais que, conseqüentemente, aumentam a frequência da fundamental, ou seja, produzem uma fundamental mais aguda (Ferreira, 2014, pp.15-16). Se as pregas estiverem curtas, espessas e lassas a fundamental é mais baixa, mas se as pregas estiverem longas, finas e tensas a fundamental é mais alta. Isto faz com que seja necessária adaptação subglótica para alterar a altura das notas cantadas/faladas. É ao nível da tensão das pregas

que se controla a dinâmica do som. A altura do som é estabelecida pelo comprimento da prega. Logo, é possível aferir que as mulheres têm pregas vocais curtas e os homens têm as pregas longas.

Os diferentes posicionamentos iniciais das pregas vão influenciar o tipo de início de som, ou seja, início suave através de um posicionamento expirado, início duro com um posicionamento glótico e um início equilibrado. O início suave é caracterizado pela passagem de ar pela glote antes da produção de som. As pregas vocais aproximam-se da zona média para a produção de som, já com ar a passar entre si. Para o efeito, as pregas encontram-se aduzidas, sem encerramento glótico firme. O início duro é alcançado pela adução das pregas antes da fonação, resultando num som audível antes da fonação, como um estalido. Por último, o início equilibrado permite uma afinação pré-fonética da musculatura laríngea.

O tipo de início de som deverá ditar o tipo de finalização de som. O abandono da postura muscular poderá influir num corpo de ressonância. Tal como os tipos de início, existem também fins suaves, duros e equilibrados. O suave é obtido através da abertura gradual da glote antes do término da pressão glótica. A finalização dura é caracterizada por um grunhido consequente da tentativa de soltar as pregas demasiadamente tensas. Por fim, a finalização equilibrada consiste na paragem da saída do ar, mas sem fechar abruptamente a glote nem deixar a saída contínua do ar. Sem a influência acústica das estruturas ressoadoras do trato vocal, que amplificam e enriquecem o som, as pregas vocais produziriam um som pobre e pouco intenso (Valente, 2010, pp.26-31).

Tendo já algum conhecimento da produção de som, seja ele para falar ou cantar, é conveniente afunilar para o processo de cantar, desde o funcionamento da voz como instrumento musical à mecânica da respiração como preparação para o canto.

O processo de cantar gira em torno do aparelho fonador, que se encontra na laringe. Envolto ao aparelho fonador, encontra-se um suporte esquelético que interliga sete cartilagens, através de articulações, membranas e ligamentos, sendo elas a cricoide, a tiroide, as aritenoides (as cinco principais), a corniculada e a cuneiforme (as duas adjacentes). Parte integrante deste suporte esquelético é também o osso hioide.

Passo a descrever, sucintamente, em que consistem as diferentes cartilagens, ossos e estruturas com influência na fonação, bem como a sua localização e função. A cricoide é um anel entre a tranqueia e a tiroide – que se situam abaixo e acima da cricoide, respetivamente – que serve de suporte e base à laringe. A tiroide é a cartilagem mais larga das setes mencionadas e está ligada ao osso hioide, pelas

fibras tiro-hioides, e à cricoide, através das junções cricotiróideas. A sua função prende-se com a produção de duas hormonas, a triiodotironina (T3) e a tiroxina (T4), que têm influência e importância no metabolismo, pressão arterial, temperatura corporal, frequência cardíaca, controlo de peso, estados de humor, entre outros. Para além de ser uma cartilagem integrante do suporte esquelético do aparelho fonador, não tem influência direta no seu funcionamento. As aritenoides são duas estruturas em forma de triângulo situadas no topo da face posterior da cricoide e encontram-se ligadas pelas articulações cricoaritenóides. Têm como função mover-se de forma a aumentar ou reduzir a fenda glótica e a aproximar as cordas vocais, tendo, por isso, preponderância no processo da fonação. A epiglote é uma cartilagem que se situa conectada à tiroide, projetada para cima, em direção à língua, e é importante para evitar a comunicação entre os aparelhos digestivo e respiratório, isto é, evita que a comida invada o sistema respiratório. As cartilagens corniculada e cuneiforme situam-se em cima das aritenoides e têm como função interligá-las à epiglote. O osso hioide está situado acima da tiroide e abaixo da base da língua. Atua como suporte da língua e integra o esqueleto laríngeo, uma vez que liga músculos e ligamentos indispensáveis ao funcionamento laríngeo.

O esqueleto laríngeo é a estrutura que suporta a musculatura e os tecidos moles da laringe e circundantes. Produz a mucosa laríngea e integra as membranas quadrangular e triangular. A laringe, por sua vez, é constituída por dois tipos de músculos – os intrínsecos, com origem e inserção nas cartilagens laríngeas, e os extrínsecos, que ligam a laringe a estruturas não laríngeas. Os músculos intrínsecos são os agentes da mobilidade das pregas vocais, do apoio à respiração e da proteção das vias aéreas. Influenciam a fonação através da adução ou abdução das pregas vocais e da compressão e tensão deles próprios. Já os músculos extrínsecos são o suporte da laringe e são os responsáveis pela modificação da relação espacial da mesma. Ao fazê-lo podem elevá-la ou baixá-la, o que provocará alterações ao nível do ângulo e tensão entre cartilagens laríngeas, influenciando o suporte e equilíbrio da fonação (Valente, 2010, pp.18-22).

Como mencionado anteriormente, a fonação funciona através da associação de material vibrante, fonte de energia que provoque vibração e caixa de ressonância. O fenómeno acústico de transferência das vibrações da fonte (laringe) para as cavidades por meio de excitação do ar ou por meio de ligações entre estruturas denomina-se ressonância. A posição da mandíbula, da língua e da ponta da língua são ressoadores importantes e denominam-se formantes. A velocidade da fala, melodia dos discursos, fenómenos de coarticulações, variações regionais e mecanismos compensatórios são fatores influenciadores de ressonância. Sendo a fonação um processo transformado pelo trato vocal, é

dependente da forma e volume da cavidade bucal, consequência da postura adotada pela língua, do mecanismo velofaríngeo, responsável pela distinção entre fonação oral e nasal, e do tônus muscular das cavidades supralaríngeas.

No seu âmbito, existem três tipos de voz falada, o neutro, o basal e o falsete. No tipo neutro, as frequências da fala são as habituais, possuindo inflexões normais da fala. No tipo basal, são utilizadas frequências mais graves. O falsete é caracterizado pela utilização de frequências agudas.

Por fim, importa referir que para a produção de voz, seja ela falada ou cantada, são necessários quatro sistemas distintos, mas interligados, sendo eles os seguintes: produtor de energia – o aparelho respiratório; sistema vibratório – a laringe; um sistema ressoador – o trato vocal; e o sistema articulatório – lábios, língua, dentes e mandíbulas. (Valente, 2010, pp.31-33)

Para cantar é necessário aparelho fonador, mas também é necessária uma fonte de energia, a respiração. A respiração associada ao canto exige controlo, já que o ataque da nota exige o envolvimento da laringe inteira (em termos de controlo da respiração). Após atacar a nota, a produção de som resulta de mudanças de pressão, reguladas através do mecanismo valvular da laringe. É através desse mecanismo que se obtém a quantidade necessária para a produção de som com determinada qualidade. (Manén, 1981, p.23 citado em Valente, 2010, p.40)

O canto exige ciclos respiratórios distintos dos utilizados pela fala ou pelo repouso, já que utiliza inspirações curtas e expirações bastante mais longas, sendo que no normal uso da respiração a inspiração e a expiração têm durações aproximadas. Para tal finalidade, reporta-se um aumento da atividade muscular torácica e abdominal. Para se obter um volume maior, frases mais longas e variação ampla de tom, o controlo da expiração e da pressão tem de ser oposta à tensão da prega vocal, bem como se deve ver aumentada a capacidade respiratória. Essa é a razão pela qual as habilidades fonoarticulares⁹ no canto pressupõem uma exigência maior do que na fala, ainda que ambos processos utilizem o mesmo aparelho respiratório, laringe, ressoadores e articuladores.

Dentro do campo das respirações existem quatro tipos básicos: a superior (ou clavicular), a média (ou mista, ou torácica), a inferior (ou abdominal) e completa (ou diafragmático-abdominal). A superior é resultante da expansão da parte superior da caixa torácica, visível através da elevação dos ombros. Auxilia a inspiração para a produção de um som de forte intensidade e agudo. A média é conseguida com a ação dos músculos torácicos que fornece suporte adequado e suficiente para a fala.

⁹ Mecanismos de emissão de voz e formação de palavras.

A inferior não ocorre naturalmente, necessitando de treino. Utiliza os músculos do tórax inferior e abdômen. É ideal para a projeção vocal. Na completa, o diafragma e os músculos intercostais servem de suporte da inspiração e expiração, porque aumentam a caixa torácica. Ganha mais importância no canto. A respiração para o canto não é uniforme, mas pode ser caracterizada por uma inspiração rápida, efetiva e silenciosa, levantando o peito e expandido o abdômen. A expiração deve ser realizada com o peito mantido em posição elevada, não permitindo uma expiração normal, como reflexo, mas sem uma expiração deliberada e voluntária. A agilidade tem de estar presente em todos os momentos do canto, mesmo quando é lento e sustentado ou rápido e não sustentado. (Valente, 2010, pp.40-46)

3.2. A fisiologia da respiração

A respiração é o processo que dá nome ao sistema respiratório, que está dividido em duas funções: respiratória e condutora. A primeira consiste na alimentação do sangue e células com oxigênio. A segunda, é responsável pela obtenção de oxigênio e expulsão dióxido de carbono.

A respiração inicia-se com a entrada do ar pelas fossas nasais (nariz). É no teto da cavidade nasal que se encontram as células olfativas, responsáveis pela percepção do olfato. Os pelos do interior do nariz têm a função de filtrar as partículas trazidas pela ar. As células epiteliais produzem muco que aquece e humedece o ar inalado. Essa é razão pela qual a respiração pela boca é mais ineficiente ao nível da função respiratória. No entanto, a respiração pela boca é um processo mais rápido que a respiração pelo nariz, já que passa à frente de todo o processo que o ar incorre quando entra no organismo pelas fossas nasais. Ao permitir uma função condutora mais rápida e ágil, faz com que cantores e instrumentistas de sopros respirem pela boca antes de produzir som.

Após a sua passagem pelas fossas nasais, o ar dirige-se à faringe, região comum aos sistemas respiratório e digestivo. Ao ser comum aos dois sistemas, faz com que tanto comida como ar passem por ela, sendo necessário algum mecanismo que impeça a comida de ir para os pulmões e o ar de ir para o esófago. A epiglote tem a função de proteger as vias aéreas, bloqueando o acesso à laringe e evitando que para lá entre comida.

A laringe, local por onde passa a corrente de ar antes de seguir para a traqueia, é a região que serve de ligação entre a faringe e a traqueia e onde se encontram as pregas (cordas) vocais. As pregas vocais, dependendo da sua contração ou distensão, ditam a função fonadora ou respiratória, respetivamente. Essa região apresenta uma proeminência, mais acentuada em homens, que forma a denominada maçã de Adão. A traqueia é composta por anéis de cartilagem, que a impedem de fechar, permitindo a passagem do ar, e bifurca-se em brônquio primário direito (brônquio de primeira ordem

direito) e brônquio primário esquerdo (brônquio de primeira ordem esquerdo). Os brônquios ramificam-se em bronquíolos que, por sua vez, se ramificam em ductos alveolares, sacos alveolares e alvéolos. Toda esta estrutura encontra-se dentro dos pulmões, local onde chega o ar, através dos brônquios, depois de passar pela traqueia.

Os pulmões são dois órgãos de textura esponjosa situados na zona torácica e revestidos por duas membranas, denominadas pleuras. Entre elas há um líquido, designado líquido interpleural. Os dois pulmões são separados pelo mediastino, região onde se encontram o coração, o esófago, os grandes vasos torácicos (entre os quais a aorta e as artérias e veias pulmonares), o canal torácico, gânglios linfáticos e simpáticos, nervos e parte da traqueia. O pulmão direito é maior que o esquerdo e é constituído por três lobos: superior, médio e inferior. O esquerdo possui apenas dois: superior e inferior. Existem fissuras que ajudam na separação dos lobos e cada pulmão detém uma fissura oblíqua, dividindo, no pulmão esquerdo, os lobos superior e inferior e, no pulmão direito, os lobos médio e inferior. O pulmão direito possui ainda uma fissura horizontal, que separa os lobos médio e superior. Existem, também, três superfícies em cada pulmão: a costal, a mediastinal e a diafragmática, sendo que cada uma é nomeada de acordo com a estrutura anatómica adjacente.

Uma vez nos pulmões, o ar viaja dos brônquios até aos alvéolos, passando pelos bronquíolos. Os alvéolos apresentam estruturas de paredes finas com uma enorme quantidade de vasos sanguíneos e é neles que ocorre o processo mais importante da respiração, a hematose pulmonar. A hematose pulmonar consiste em trocas gasosas de oxigénio e de dióxido de carbono entre o ar e o sangue.

É nos alvéolos que o sangue venoso se converte em sangue arterial, uma vez que o oxigénio entra no sangue a troco do dióxido de carbono que entra nos alvéolos e perfaz o percurso inverso do oxigénio. O sangue é, por isso, o responsável em levar oxigénio às células e de trazer o dióxido de carbono para os pulmões para serem expelidos.

A respiração só é possível com a ajuda dos movimentos respiratórios, que são dois: a inspiração e a expiração. A inspiração caracteriza-se pela entrada de ar nos pulmões. Como o ar ocupa espaço, o organismo recorre à contração do diafragma e dos músculos intercostais para garantir mais espaço para os pulmões dentro da caixa torácica. A expiração é o processo inverso, o diafragma e os músculos intercostais distendem, ocupando mais espaço, o que faz com que os pulmões libertem o ar de maneira a poder diminuir o espaço que ocupam. Apesar de integrarem os movimentos respiratórios, o diafragma e os músculos intercostais desempenham apenas um papel passivo no processo respiratório (Gonçalves, s.d.; Lourenço, 2020; Santos, s.d.).

3.3. A fonética das vogais e consoantes

Os sons da fala são produzidos pela ação de alguns órgãos na corrente de ar oriunda dos pulmões, mas com um conjunto de três condições: 1) corrente de ar; 2) obstáculos encontrados pela corrente de ar; 3) caixa de ressonância. Estas condições são formuladas pelo aparelho fonador.

O aparelho fonador é formado pelas seguintes partes: 1) pulmões, brônquios e traqueia – órgãos respiratórios responsáveis pelo fornecimento da matéria-prima da fonação, a corrente de ar; 2) laringe, local das cordas vocais, responsáveis pela produção de energia sonora a utilizar pela fala; 3) Faringe, boca e fossas nasais (cavidades supralaríngeas), que têm a função de atuar como caixas de ressonância. A cavidade bucal apresenta variações de forma e volume consoante o movimento de órgãos ativos, em especial a língua.

De observar que praticamente todos os sons da maioria dos idiomas mundiais são produzidos na expiração, evidenciando a inspiração como momento de silêncio.

O aparelho fonador funciona com a entrada do ar expelido pelos pulmões, através dos brônquios, na traqueia que, chegando à laringe, atravessa a glote, o primeiro obstáculo da corrente de ar.

A glote, sensivelmente à altura da maçã de Adão, é a abertura das cordas vocais – duas pregas musculares nas paredes superiores da laringe. A abertura ou não da glote vai determinar o som da articulação, que pode ser sonora ou surda. A produção de articulações sonoras é alcançada através da passagem do fluxo de ar pelas cordas vocais tensas, fazendo com que vibrem. Se estiverem relaxadas, o ar passa por elas sem fazê-las vibrar, resultando na produção de articulações surdas.

As articulações também podem ser orais (articulações produzidas apenas pela boca) ou nasais (articulações produzidas pelo nariz e pela boca). Este processo ocorre por chegada do ar à cavidade faríngea e pela utilização de pelo menos uma de duas vias de acesso ao exterior: o canal bucal ou o canal nasal. Entre os dois canais encontra-se o véu palatino, responsável pela obstrução ou não da cavidade nasal, cabendo-lhe a determinação da natureza oral ou nasal do som produzido.

Quando o véu palatino se encontra levantado, cola-se à parede posterior da faringe, deixando aberto apenas o canal bucal, produzindo articulações bucais. Quando se encontra abaixado, deixa os dois canais (bucal e nasal) abertos, permitindo o som escapar pelas fossas nasais, produzindo articulações nasais.

Todavia, na cavidade bucal é onde se produzem uma maior variedade de movimentos fonadores, fruto da maior ou menos separação dos maxilares e bochechas, e devido à mobilidade da língua e lábios (Cunha, C. & Cintra, L., 2014, pp.33-35).

Os sons linguísticos são classificados em três: vogais, consoantes e semivogais.

Em termos de articulação, as vogais são sons criados pela vibração das cordas vocais, modificada pela abertura ou semiabertura das regiões supralaríngeas. Quanto à função silábica, na língua portuguesa, são sempre centro de sílaba.

As consoantes são, por sua vez e em termos de articulação, produzidas sempre que há obstrução à passagem do ar na cavidade bucal. Relativamente à sua função silábica, as consoantes só aparecem junto de uma vogal, transformando-as em fonemas marginais.

As semivogais são os fonemas /i/ e /u/ quando formam sílaba junto de outra vogal, como em pai, rio, seu ou quatrocentos. Apesar de poder não ser relevante para o contexto do Estágio, acrescenta-se, por correção e honestidade científica, que as semivogais se transcrevem foneticamente em [j] e [w] (/i/ e /u/, respetivamente). (p.42)

As vogais podem ser classificadas de duas formas: quanto à articulação e quanto à base acústica.

A região, grau de abertura e o papel das cavidades bucal e nasal definem a vogal ao nível da articulação, podendo ser anteriores ou palatais, centrais ou médias, posteriores ou velares (região da articulação), abertas, semiabertas, semifechadas ou fechadas (grau de abertura) e orais ou nasais (papel das cavidades bucal e nasal). A intensidade define as vogais a nível acústico, podendo ser tónicas ou átonas.

Relativamente à articulação, apesar das vogais serem pronunciadas com a via bucal livre, os órgãos articulatórios têm influência nos diferentes sons das vogais. A aproximação da língua ao palato duro, na parte anterior da cavidade bucal, permite a produção de vogais anteriores ou palatais. Já a aproximação da língua ao véu palatino, na parte posterior da cavidade bucal, produz vogais posteriores ou velares. As vogais produzidas com a língua em posição de repouso são denominadas médias ou centrais. Também podem ser mais ou menos arredondadas, dependendo do grau de relaxamento dos lábios.

A nível tímbrico, a largura do tubo de ressonância (cavidade faríngea e cavidade bucal) vai resultar em vogais abertas e semiabertas, caso haja maior largura do tubo de ressonância, ou em vogais

fechadas e semifechadas, caso haja um maior estreitamento do tubo de ressonância. Como por intensidade se entende a existência ou não de acentuação fonética, designam-se tónicas as vogais acentuadas e átonas as vogais não acentuadas.

A classificação das vogais em orais ou nasais vai depender da posição do véu palatino que, caso levantado contra a parede posterior da faringe, resultará em vogais orais e, caso abaixado, permitindo a passagem de ar para a cavidade nasal, resultará em vogais nasais (pp.42-46).

Semelhante ao que sucede às vogais, as consoantes também se classificam em dois grupos distintos: quanto à articulação e quanto à base acústica.

A nível articulatorio, as consoantes são definidas quanto ao modo – oclusivas ou constrictivas, que poderão subdividir-se em fricativas, laterais e vibrantes; quanto ao ponto – bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais ou velares; quanto ao papel das cordas vocais – surdas ou sonoras; e quanto ao papel das cavidades bucal e nasal – orais ou nasais.

Se as vogais são o resultado da livre passagem do ar pela cavidade bucal, as consoantes são resultado de obstáculos encontrados em qualquer parte da boca – oclusivas se o obstáculo obstruir totalmente a passagem do ar ou constrictivas se o obstáculo apenas obstruir parcialmente. Nas oclusivas, o obstáculo interrompe momentaneamente a corrente de ar. Nas constrictivas, o obstáculo comprime-a, sem a interceder. As consoantes [p], [b], [t], [d], [k] e [g] são oclusivas. As consoantes [f], [v], [s], [z], [ʃ = som ch, como em chá e encher] e [ʒ = som j, como em já e gente], como permitem a passagem de ar por uma estreita fenda na via bucal, produzindo um ruído assemelhado a uma fricção, denominam-se constrictivas fricativas. As consoantes [l] e [λ = som de lh, como em filha] são produzidas pela passagem de ar pelos lados da boca, fruto da presença de dentes ou língua ao centro como obstáculos, e são denominadas constrictivas laterais. As consoantes [r, como em arco e claro] e [R = som rr, como em carro e rua], caracterizadas pelas interrupções breves da passagem de ar como consequência da rápida vibração da língua ou do véu palatino, denominam-se constrictivas vibrantes.

O ponto de articulação resulta da utilização de um obstáculo (total ou parcial) em diversos locais da cavidade bucal. As consoantes formadas pelo contacto labial, [p], [b] e [m], são classificadas como bilabiais. As formadas pela contração do ar entre os dentes incisivos superiores e o lábio inferior, [f] e [v], são classificadas como labiodentais. A aproximação da face interior dos incisivos superiores com a zona pré-dorsal da língua forma as consoantes linguodentais, [s], [z], [t] e [d]. O contacto entre os alvéolos dos dentes incisivos superiores e a ponta da língua forma as consoantes alveolares, [n], [l], [r] e [R como

em carro, a enrolar a letra /r/]. As consoantes resultantes do contacto do dorso da língua com o céu da boca, [ʃ], [ʒ], [λ] e [ɲ = som de nh, como em manhã e canhoto], classificam-se por palatais. Por último, as consoantes [k], [g] e [R como em rua, sem enrolar a letra /r/] resultam do contacto entre a parte posterior da língua com o véu palatino e classificam-se como velares.

A ter em consideração o papel das cordas vocais, as consoantes sonoras são as que se produzem através da vibração das cordas vocais, ao passo que as consoantes surdas são as que se produzem sem vibração das cordas vocais. As consoantes surdas são [p], [t], [k], [f], [s] e [ʃ]. As consoantes sonoras são [b], [d], [g], [v], [z], [ʒ], [λ], [ɲ], [l], [r], [R], [m] e [n]. Acrescenta-se que [m], [n] e [ɲ] são consoantes nasais, sendo as restantes orais (pp.51-56).

Uma vez procedida a categorização e classificação das vogais e consoantes, importa mencionar alguns encontros vocálicos, ou seja, agrupamento de vogais.

Existem os ditongos que, em fonética, se caracterizam pela aglutinação de uma vogal a uma semivogal (ditongo decrescente, como nas palavras *muito* e *pai*) e de uma semivogal a uma vogal (ditongo crescente, como nas palavras *qual* e *frequente*). Também se distinguem em ditongos orais (como em *pai*, *mau* e *céu*) e nasais (como em *mãe*, *põe* e *vem*). Para além dos ditongos, existem os tritongos, caracterizados pela construção semivogal + vogal + semivogal e que também se dividem em orais (*Uruguai* e *enxague*) e nasais (*saguão* e *delinquem*).

À semelhança da junção de vogais, as consoantes também passam pelo mesmo processo, denominados encontros consonantes.

As palavras são encontros de letras. Porém, quando pronunciadas lentamente, formamos grupos específicos, apelidados segmentos fónicos, que se pronunciam numa só expiração. Têm o nome de sílabas. Elas podem ser formadas por apenas vogais, ditongos ou tritongos como também podem ser formadas com o acompanhamento de consoantes. Curiosamente, as sílabas têm semelhanças à música, pois detêm características que lhes conferem ritmo, timbre e intensidade. São constituídas por um núcleo (sempre uma vogal ou ditongo), ataque (consoante antecedente ao núcleo) e coda (consoante procedente ao núcleo). A junção do núcleo com a coda designa-se rima. Tendo como exemplo a palavra *cantar*, dividimo-la em duas sílabas: *can* + *tar*. Da sílaba *can*, podemos dissecar o seu núcleo, *a*, o seu ataque, *c*, e a sua coda, *n*. A rima será, portanto, *an*. Da sílaba *tar*, o núcleo é também *a*, o seu ataque é *t* e a sua coda *r*. A rima é *ar*.

Sílabas terminadas em vogal ou semivogal são consideradas abertas e as terminadas em consoante são consideradas fechadas. Dependendo do número de sílabas, as palavras podem ser monossílabas (uma sílaba – *eu*), dissílabas (duas sílabas – *canta*), trissílabas (três sílabas – *aluno*) e polissílabas (mais de três sílabas – *violino* e *universidade*). (pp.60-67)

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Enquadramento contextual

Este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular anual de *Estágio Profissional*, do 2.º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Música. O estágio decorre em duas instituições: na ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, no polo de Caldas da Saúde, e no CCM – Centro de Cultura Musical, nos polos de Caldas da Saúde e da Fundação Castro Alves, em Bairro, nos grupos de recrutamento M24 (Violino) e M32 (Classes de Conjunto).

1.1. ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

A ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, fundada em 1989, pelo Dr. José Alexandre Reis, é, segundo a informação disponibilizada no seu site, “uma instituição pioneira no Ensino Profissional Artístico.” (“Instituição – Apresentação”, 2010)

É uma instituição que apresenta um modelo bem-sucedido, tendo como prova os seus *alumni* com carreiras prósperas e de sucesso, quer em orquestras de renome ou escolas reputadas. Propõe, como objetivos pedagógicos, uma formação humana e geral sólida e uma formação específica profunda, promovendo, dessa forma, uma formação bipartida e equilibrada, quer a nível sociocultural, quer a nível artístico e técnico.

Nesta escola privilegia-se a aprendizagem e as atividades em grupo tendo, como estratégia, um acompanhamento de desenvolvimento individual e pessoal das competências e talentos dos seus alunos. É nesta simbiose pedagógica que a ARTAVE imerge, com êxito, os seus alunos.

O sucesso das escolas profissionais de música, entre as quais a ARTAVE, pode ser atribuído ao desenvolvimento de projetos autónomos, apoiados pela legislação. O desenvolvimento curricular adaptado à população escolar, apoiado na triade área sociocultural, área artística/científica e área técnica/instrumental, representam os ingredientes secretos deste sucesso. Como habitual nas escolas profissionais, o ensino é feito em contexto de trabalho, o que permite estabelecer harmonia curricular entre os saberes teóricos, teórico-práticos e prático.

“A vivência prática, a criação musical e o academismo são companhias indispensáveis e caminham lado a lado desde que o jovem aluno ingressa na Escola.” (“Instituição – Inovação Pedagógica”, 2010)

Em termos de oferta curricular, esta escola disponibiliza três planos: o Curso Básico de Instrumento, Nível 2 – equivalente ao 9.º ano de escolaridade, o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla, Nível 4 – equivalente ao 12.º ano de escolaridade e o Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão, Nível 4 – equivalente ao 12.º ano de escolaridade. É feito um trabalho intensivo de música de conjunto, em especial de orquestra. Existem duas orquestras, a orquestra ARTAVINHOS, dos alunos do 7.º e 8.º anos, e a orquestra ARTAVE, com os restantes. Ambos trabalhos de orquestra são apoiados por aulas de naípe, de maneira a poder preparar o melhor possível todos os alunos das orquestras. Porém, os seus alunos são também incentivados a participar em recitais e concertos nas zonas de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso. Atualmente, a ARTAVE divide-se em dois polos, um em Caldas da Saúde e outro em Vila Nova de Famalicão.

1.2. CCM – Centro de Cultura Musical

O CCM – Centro de Cultura Musical foi fundado em 1979, pelo Dr. José Alexandre Reis sendo o projeto precursor da ARTAVE. É um Conservatório Regional que abrange a região do médio Ave, tripartindo-se no polo de Caldas da Saúde, no polo de Vila Nova de Famalicão e no polo da Fundação Castro Alves, em Bairro. (“Apresentação”, 2010)

É considerado o único conservatório privado do Norte que, à data da escrita no website, goza de autonomia pedagógica para todos os níveis de ensino. Esse fator permitiu que fossem aplicados, desde cedo, projetos de prática instrumental em grupo provenientes das investigações levadas a cabo pela cooperação ARTAVE – Arizona State University, intituladas *Labs* ou *Piano Teaching Groups*, com resultados positivos. (“A Inovação”, 2010)

A par da sua ação conjunta com a ARTAVE, o CCM é a entidade responsável por diversas atividades de oferta cultural, entre as quais o Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, a Temporada Musical de Santo Tirso e óperas e espetáculos cénicos infantis. Para além dessas atividades, é comum os seus alunos apresentarem-se em recitais/concertos nas regiões de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso, à semelhança dos alunos da ARTAVE, e fazerem, anualmente, a estreia (absoluta ou nacional) de uma nova obra. (“Apresentação”, 2010)

1.3. O grupo de recrutamento M24 (Violino)

Os grupos de recrutamento do ensino especializado da música foram criados no ano de 1998, muito devido a toda a legislação dispersa e desatualizada relativa à docência no ensino especializado da música, como referido na Portaria 693/98. Antes da sua criação, havia muitos problemas em torno da

docência nas academias, conservatórios e escolas profissionais de música, fruto da mistura entre professores habilitados e professores não habilitados, professores com direito a profissionalização e professores sem direito a profissionalização, entre outros. Por sua vez, esta Portaria pretendia habilitar o pessoal docente, ambicionando uma melhoria da qualidade do ensino, e salvaguardar quaisquer expectativas criadas pelos professores em relação à progressão da sua carreira de docente.

A definição de habilitações possibilitou, mormente, dois aspetos – a profissionalização e integração em carreira; a estabilização nas academias, conservatórios e escolas profissionais. A Portaria definiu:

- A organização das disciplinas em grupos e subgrupos.
- Habilitações para docentes do ensino especializado da música.
- Atualização anual do elenco de habilitações.
- A necessidade de apresentação de justificação por parte das instituições de Ensino Superior que pretendam reconhecimento de um curso superior como habilitação própria ou suficiente para a prática da docência no contexto do ensino especializado de música.

Com base nessas premissas, considerou-se a licenciatura em Música, variante Instrumento - violino habilitação própria para o exercício da docência do violino dos cursos Básico e Secundário. Como habilitação suficiente, considerou-se a frequência de um 3.º ano de licenciatura em Música ou bacharelato constituinte de habilitação própria ou profissional, desde que com aproveitamento na disciplina Instrumento do 2.º ano. Todavia, em 2014 com o Decreto-Lei 79/2014, passou a ser obrigatório possuir um mestrado em Ensino de Música.

Neste momento, as aulas de violino têm um total de 90 minutos semanais, normalmente divididos em duas aulas semanais de 45 minutos cada, independentemente do ano ou ciclo. Contudo, no ensino Secundário as duas aulas são individuais, ao passo que no ensino Básico os 90 minutos podem estar divididos numa aula individual de 45 minutos e outra aula em grupo com um outro colega, também de 45 minutos, tal como previsto na alínea *b)* do 46.º artigo da Portaria 223-A/2018. É importante referir que, para além das aulas de Instrumento, está previsto no plano curricular das escolas profissionais de música tempos letivos de estudo individual do Instrumento.

1.4. O grupo de recrutamento M32 (Classes de Conjunto)

À semelhança do explanado no ponto anterior, antes de 2014 a disciplina de Classes de Conjunto podia ser lecionada por licenciados ou bacharéis em Música nas áreas científicas de Instrumento, Direção Coral, Direção Orquestral, Canto, Formação Musical ou Composição, como habilitação própria, ou por quem frequentasse o 3.º ano de licenciatura em Música ou bacharelato constituinte de habilitação própria ou profissional, como habilitação suficiente. É após o surgimento do Decreto-Lei 79/2014 que o mestrado em Ensino de Música passa a ser habilitação própria do ensino de Classes de Conjunto. A particularidade deste grupo de recrutamento é a sua amplitude, uma vez que nele estão englobadas as disciplinas de Música de Câmara, Coro, Orquestra e Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais.

Em conformidade com a carga e divisão horária das aulas de Instrumento, os alunos dos diferentes anos e ciclos têm cargas e divisões semelhantes. Não obstante, os alunos do ensino Secundário têm um total de 135 minutos semanais, normalmente tripartidos em Orquestra, Coro e Música de Câmara. Já os alunos do ensino Básico têm 225 minutos semanais de Classes de Conjunto e Formação Musical, concernindo às escolas fazer a divisão que pretendem. Em relação à particularidade das escolas profissionais de música, os seus alunos têm previsto nos seus planos curriculares prática instrumental de conjunto, normalmente atribuída a trabalho de naípe.

1.5. Caracterização dos alunos integrantes do Projeto

Todos os alunos são elegíveis para a intervenção pedagógica. No entanto, por razões de focalização e rigor do trabalho a realizar, serão integrados apenas quatro alunos, um do 1.º ciclo, um do 2.º ciclo, um do 3.º ciclo e um do Secundário. Apesar de limitar o número de participantes, a proposta de intervenção pedagógica é compatível com as realidades dos grupos de recrutamento M24 (violino) e M32 (classes de conjunto).

Inobstante a restrição do grupo de alunos envolvidos pela proposta interventiva, a investigação a realizar no âmbito da implementação do uso do canto e suas características no ensino do violino incluirá todos os alunos envolvidos na observação pedagógica por mim realizada em contexto de Estágio Profissional.

1.5.1. Aluna do 1.º ciclo (Aluna A)

A aluna, de 9 anos, começou a estudar violino há 2 anos, no CCM – polo das Caldas da Saúde, e é extrovertida e participativa. Apresenta já algum à-vontade com o violino e consegue responder de forma bastante satisfatória às atividades propostas pela professora na aula.

De um ponto de vista mais específico, apresenta maior facilidade na técnica da mão esquerda do que na técnica da mão direita. Apesar de ser senso comum de que a técnica da mão direita (no que toca ao manuseio do arco e respetiva produção sonora) é extremamente importante de forma independente, é também essa técnica que vai facilitar ou dificultar o desenvolvimento da técnica da mão esquerda. Porém, apesar de uma técnica estar já mais avançada que a outra, a aluna possui uma excelente sensibilidade musical e sonora, o que faz com que repare quando erra a nível de afinação e ao nível da produção sonora. Não consegue ainda, devido à sua idade, apresentar soluções técnicas/musicais aos problemas que consegue detetar auditivamente.

Para além da técnica violinística, a aluna sente-se muito confortável com o canto, fazendo com que seja mais fácil explorar o canto como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino.

1.5.2. Aluno do 2.º ciclo (Aluno B)

O aluno, de 10 anos, começou a estudar violino este ano letivo, no CCM – polo da Fundação Castro Alves, e aparenta ser um aluno motivado e entusiasmado com o instrumento. É extrovertido e criativo, arranjando metáforas espontâneas para os gestos técnicos a executar e determinadas passagens musicais. No entanto, apesar de possuir um entusiasmo notório é um pouco distraído e necessita que a professora o chame à atenção dos exercícios e peças a interpretar ou dos gestos técnicos e postura corretos. É um aluno que responde muito bem às instruções dadas pela professora, não tendo ainda capacidade de resolver autonomamente qualquer problema técnico ou musical da sua performance musical.

Apesar de pouco tempo de estudo do violino, tem já uma boa desenvoltura técnica da mão esquerda, sentindo mais dificuldades nos gestos do arco e toda a técnica associada à mão direita. Muita desta dificuldade deve-se à má postura que o aluno tem tendência a adotar, fazendo deste um dos pontos com maior enfoque pela professora nas aulas. A nível de perceção auditiva, é um aluno que possui valências muito positivas, fazendo com que a professora recorra com alguma frequência ao canto como ferramenta a utilizar nas aulas.

1.5.3. Aluno do 3.º ciclo (Aluno C)

O aluno, de 14 anos, é um aluno muito empenhado e descontraído. Tem muita vontade de aprender e demonstra também uma enorme vontade de fazer o trabalho dentro e fora da sala de aula corretamente, bem como executar os gestos técnicos da maneira mais correta possível. No entanto, apresenta uma ligeira dificuldade mecânica do 4.º dedo (mindinho) da mão esquerda, muitas vezes

colocando em tensão desnecessariamente e prejudicando o funcionamento conjunto da mão esquerda. Tem bom controlo de arco e boa qualidade sonora. Tem boa capacidade de autoanálise e já faz um bom trabalho técnico e musical de forma autónoma.

A técnica do arco deste aluno está mais bem desenvolvida que a técnica da mão esquerda, apresentando um bom controlo dos gestos técnicos e de produção sonora, embora com algumas dificuldades em utilizar velocidades e pressão do indicador diferentes ao longo da mesma arcada, fazendo com que os crescendos e diminuendos não se concretizem da forma que o professor e o próprio aluno almejam. Ao nível da mão esquerda, os dedos possuem boas mecânicas e boa independência, havendo apenas tensão na mão esquerda devido à dificuldade que o aluno sente com as mecânicas do 4.º dedo. Corrigindo esse aspeto, o aluno terá uma excelente base técnica para um posterior desenvolvimento e aperfeiçoamento.

A nível auditivo, o aluno é bastante competente, embora se sinta pouco à-vontade com o canto, retraindo-se sempre que o professor pede que cante de forma a exemplificar o que pretende exprimir com a sua performance instrumental. Parece não conseguir relacionar bem os sons que ouve com os sons que canta, podendo fazer com que esta realidade se transponha para o violino e que não oiça com total correção os sons que produz quando comparados aos sons que idealiza/identifica.

1.5.4. Aluno do secundário (Aluno D)

O aluno, de 15 anos, é um aluno um pouco introvertido, mas muito interessado e empenhado. Tem bom controlo de arco e tem, geralmente, um bom som. No entanto, em passagens de maior dificuldade, alivia a tensão do indicador direito no arco e perde qualidade sonora. Tem vontade de tocar com qualidade e de forma musical, mas necessita de dedicar mais tempo ao estudo individual para conseguir atingir os objetivos que o próprio coloca ao seu desenvolvimento instrumental e musical.

A técnica da mão esquerda é bastante interessante, com mecânicas bem desenvolvidas e um vibrato muito apelativo. É um aluno muito bem desenvolvido auditivamente e que faz um uso bastante satisfatório do canto, ainda que com pouco à-vontade. O professor gosta de utilizar o canto com este aluno para trabalhar as questões mais expressivas do repertório que o aluno interpreta, mas não é prática comum pedir ao aluno que cante exteriormente na aula, mas sim interiormente e enquanto toca.

2. Questões de investigação

Para ajudar a guiar o Projeto de Intervenção, prende-se a necessidade de estabelecer questões de investigação. As questões de investigação estabelecidas são em grande número, porque se pretende

apurar resultados em contextos muito concretos. Muitas vezes recorreu-se à multiplicação de questões mais abrangentes em questões mais concretas. No entanto, a questão nuclear é: “Qual é a influência do canto e suas características na prática do violino?”. Tendo esta questão basilar como referência, são enunciadas as seguintes questões:

- Quais são as características principais do canto?
- Quais são os efeitos do canto e suas características (tal como a respiração) a nível fisiológico?
- Será que o canto e suas características ajudam na prática do violino?
- Será que a capacidade de cantar está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita à afinação?
- Será que a capacidade de cantar está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita ao fraseado?
- Será que a capacidade de cantar está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita ao ritmo?
- Será que a capacidade de respirar corretamente está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita ao som?
- Será que a capacidade de respirar corretamente está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita ao fraseado?
- Será que a capacidade de respirar corretamente está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita à métrica?
- Será que a capacidade de vocalizar a música instrumental (atribuir consoantes e vogais ao texto musical) está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita à articulação?
- Será que a capacidade de vocalizar a música instrumental (atribuir consoantes e vogais ao texto musical) está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita aos ataques de nota?
- Será que a capacidade de vocalizar a música instrumental (atribuir consoantes e vogais ao texto musical) está proporcionalmente relacionada com a capacidade de tocar violino no que respeita ao conceito de som?

As duas primeiras questões pretendem-se ver respondidas pelo enquadramento teórico deste Relatório de Estágio. Já às seguintes, pretende-se responder através dos resultados averiguados pela observação pedagógica e implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica.

3. Metodologia: Investigação-Ação

A metodologia a aplicar na concretização deste Projeto será a Investigação-Ação.

“Sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças.” (Coutinho et al., 2009, p.356)

Esta metodologia caracteriza-se pela tentativa de transformação de uma realidade. Sendo composta, morfologicamente, pela justaposição de duas palavras (Investigação + Ação), a ação é vista como mudança e a investigação é vista como compreensão. Isto significa que, no âmbito da Investigação-Ação, é necessário conhecer e compreender determinado assunto se o queremos mudar, podendo essa mudança ser uma melhoria, uma otimização, uma revolução, uma nova perspetiva, etc. (Coutinho et al., 2009, p.360).

Para além de ser uma metodologia participativa, colaborativa, prática, interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa, tem o seu autor como traço distintivo e diferenciador das outras. Ao passo que as investigações apoiadas em diferentes metodologias têm um investigador profissional como autor, a Investigação-Ação tem como autor o principal interessado no produto dessa investigação (Coutinho et al., 2009, pp.362-363; McNiff & Whitehead, 2006, p.8).

Todas as investigações pretendem produzir conhecimento. Porém, a Investigação-Ação é especial, porque o conhecimento por ela gerado tem como propósito melhorar contextos próprios e pessoais de quem investiga. Deve, por isso, ser utilizada para melhorar o nosso conhecimento, desenvolver a nossa aprendizagem e influenciar a aprendizagem de outros (McNiff & Whitehead, 2006, p.12-14).

Existem vários tipos de Investigação-Ação: prática, técnica e crítica. O tipo que se pretende é um de cariz crítico que, como explicado em Coutinho et al. (2009), preconiza a intenção – ação – como

veículo da transformação, suportada pelo conhecimento dessa realidade – investigação (p.365). Vai, portanto, ao encontro daquilo que são as dimensões da Investigação-Ação de acordo com McNiff & Whitehead (2006), que se cristalizam na contribuição para novas teorias (dimensão investigativa da metodologia) e na contribuição para novas práticas (dimensão interventiva da metodologia) (p.45).

“(…) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo:
produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores”
(Simões, 1990, p.32 citado em Coutinho et al., 2009, p.363)

Tratando-se esta investigação de uma tentativa por parte de um futuro professor, eu próprio, e querendo que com ela ocorram mudanças no ensino (em particular no ensino do violino no ensino especializado da música), a Investigação-Ação será o processo mais lógico e benéfico a implementar e é também o processo de investigação sugerido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, que para além da intervenção pedagógica, o Projeto implica uma dimensão investigativa (Coutinho et al., 2009, p.374; Vieira, 2020, p.5). Com esta metodologia procura-se “(…) investigar para a educação.”, o exato propósito deste Projeto (Coutinho et al., 2009, p.376).

3.1. Estratégias de investigação

- Questionários/formulários/inquéritos aos alunos sobre o seu conhecimento relativo ao canto e suas características.
- Questionários/formulários/inquéritos aos alunos relativos ao seu uso ou não do canto ou qualquer uma das suas características no contexto de sala de aula e/ou estudo individual.
- Questionários/formulários/inquéritos aos professores sobre o seu conhecimento relativo ao canto e suas características.
- Questionários/formulário/inquéritos aos professores relativos ao seu uso ou não do canto ou qualquer uma das suas características no contexto de sala de aula.
- Questionários/formulários/inquéritos aos professores e alunos sobre o à-vontade no uso do canto e suas características no contexto de sala de aula.

3.2. Estratégias de intervenção

- Grelhas de observação das aulas.
- Questionários/formulários/inquéritos aos alunos e professores.

4. Apresentação e análise de resultados

4.1. Observação das aulas

A observação das aulas foi o primeiro passo tomado naquele que seria o trabalho de recolha de dados, e posterior análise, de toda a investigação e intervenção pedagógicas. Embora com muitas condicionantes devido às restrições impostas pela crise sanitária da Covid-19 e que mais à frente serão devidamente endereçadas, a observação das aulas, fossem elas pré-intervenção, em plena intervenção ou pós-intervenção, tiveram um papel fundamental para reunir evidências efetivas sobre a utilização ou não do canto, da respiração e das vogais e consoantes no contexto de sala de aula. Isto permitiu um levantamento de dados mais genuínos por serem recolhidos no terreno da ação, apesar dos inquéritos anónimos realizados aos alunos alvo da intervenção pedagógica, dos inquéritos anónimos realizados aos alunos de violino de zonas do país e níveis de escolaridade diferentes e dos inquéritos anónimos realizados a professores de violino, também eles de zonas do país e níveis de escolaridade distintos, terem também sua relevância.

O registo das observações foi realizado com recurso a grelhas de observação que tiveram como principal intuito entender como é que os professores abordavam os diferentes problemas apresentados pelos alunos nos mais diversos repertórios, fossem eles peças, estudos ou andamentos de concertos. Durante toda a observação, procurei compreender os momentos em que o canto ou suas características poderiam, num plano teórico, ser utilizadas nas aulas de violino como ferramentas e se os professores as utilizavam e, em caso negativo, o que levaria os professores a optar por outra abordagem. Também foram importantes para enriquecer a minha bagagem de ferramentas didáticas a utilizar na minha futura atividade docente, tendo procurado não só conhecer novas abordagens como também quando utilizá-las.

Das grelhas de observação constaram parâmetros como o ano de escolaridade do aluno, o repertório e o professor. Da observação em si, tentei fazer uma descrição o mais fiel detalhada possível para que retratasse com exatidão tudo o que ocorria na sala de aula. Interessou-me o trabalho do professor para ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades sentidas em determinadas passagens, que estratégias aplicava para cada situação e qual era o feedback do aluno. No que respeita ao feedback, o meu enfoque foi o feedback da execução instrumental e não tanto um feedback verbal por parte dos alunos.

De seguida, colocarei exemplos de grelhas de observação utilizadas⁹.

	Ano: 5.º	Disciplina: Violino
Data: 02/04/2021	Horário: 14h40 – 15h25	Professor cooperante: Vânia Fontão
Repertório trabalhado: Escala e arpejo de Sol Maior em 2 oitavas e Lá Maior em 1 oitava		
<p>Observações: Esta foi a primeira aula presencial e a professora quis trabalhar escalas com os alunos para detalhes de afinação e para fazer uma avaliação diagnóstica da capacidade técnica dos alunos após as aulas online. Os alunos tocaram a escala de Sol Maior em simultâneo. A professora rapidamente notou que o aluno B baixava a mão esquerda e puxava-a para trás à medida que ia tocando. A aluna K cometia o erro oposto, ou seja, trazia a palma da mão esquerda para debaixo do braço do violino, fazendo com que a mão subisse ligeiramente, deixando a afinação alta. A professora questionou os alunos sobre a sua performance, se tinham algo a melhorar e o quê. Ambos conseguiram identificar o que estava errado. Após essa consciencialização, os alunos já conseguiram tocar a escala de forma mais afinada.</p> <p>Em relação ao arco e à mão direita, ambos cometeram os mesmos erros. Não dobravam os dedos no talão para a mudança de direção do arco, não gastavam o arco todo e não deixavam o arco paralelo ao cavalete, trazendo-o para trás das costas. Quando questionados sobre o que melhorar imediatamente davam conta do erro e corrigiam.</p> <p>Depois da escala, tocaram o arpejo. No entanto, não sabiam as notas do arpejo, visto que é o primeiro ano que estudam Música e na disciplina de Formação Musical ainda não deram esses conceitos. Por causa disso, a professora explicou quais os graus da escala que integram o arpejo. Após saberem as notas do arpejo, revelaram dificuldade nos padrões apresentados à mão esquerda.</p> <p>Após a execução da escala e arpejo de Sol Maior, tocaram a escala de Lá Maior, pois não só possui menos uma oitava como os conceitos e gestos técnicos já estavam lembrados.</p>		

Figura 1 - Grelha de observação de aula do 2.º ciclo (Aluno B)

	Ano: 9.º	Disciplina: Violino
Data: 29/06/2021	Horário: 14h30 – 15h20	Professor cooperante: José Ricardo Reis
Repertório trabalhado: 1.º andamento do Concerto em Sol Maior, de Haydn.		
<p>Observações: O professor tinha pedido ao aluno C que trouxesse as primeiras 3 páginas do concerto lidas e estudadas, de maneira a conseguir trabalhar com o aluno aspetos não relacionados com a leitura de notas. As principais dificuldades demonstradas pelo aluno foram no âmbito ritmo, uma vez que o início do concerto tem uma forte presença de tercinas e, muitas vezes, o aluno não conseguia fazer o ritmo sempre igual.</p> <p>Um das sugestões do professor foi que estudasse as passagens por ritmos, de maneira a procurar uma maior sincronização dos dedos da mão esquerda, dando ao aluno C mais controlo e segurança sobre a passagem. Só após este controlo é que o professor considera correto estudar com metrónomo para garantir que a pulsação não muda.</p> <p>Como complemento, o professor também insistiu para que o aluno C cantasse as passagens. A base de pensamento do professor foi a de que se o aluno fosse capaz de cantar corretamente a passagem, seria mais fácil tocar a passagem.</p>		

⁹ As grelhas são referentes a aulas em que os alunos caracterizados no ponto 1.5 estiveram presentes, mas onde também estiveram presentes outros alunos. Para melhor identificar os alunos no texto das grelhas, os alunos caracterizados no ponto 1.5 mantêm a sua letra identificativa, já os restantes estão identificados com outras letras escolhidas aleatoriamente.

O professor também insistiu com o aluno para corrigir posição do seu mindinho esquerdo (4.º dedo), que estava muito encolhido e retirava flexibilidade ao próprio dedo e à mão esquerda inteira. Não obstante, o professor parabenizou o aluno pelo seu bom trabalho na preparação para a aula.

Figura 2 - Grelha de observação de aula do 3.º ciclo (Aluno C)

	Ano: 3º e 4.º	Disciplina: Violino
Data: 06/05/2021	Horário: 18h00 – 18h45	Professor cooperante: Vânia Fontão
Repertório trabalhado: A Cascata (aluna A), O Caldeirão da Bruxa (aluna X) e Floating By (aluna Y e aluna Z)		
<p>Observações: A aula iniciou com a aluna Y que tocou a sua peça de início a fim. Com a afinação bastante bem, a professora pediu à aluna que tocasse uma vez mais utilizando uma correta distribuição e divisão do arco, isto é, arco todo nas mínimas ou semínimas ligadas e meio arco nas semínimas desligadas. A aluna Y não foi coerente do início ao fim da peça, fazendo uma boa divisão de arco no início da peça e não dividindo corretamente o arco a meio e fim da peça.</p> <p>Seguiu-se a aluna Z que tocou o mesmo que a aluna A, mas mais desafinado um pouco e com menos contacto do arco com a corda. A professora exemplificou à aluna Z como fazer e pediu que imitasse. Após a imitação por parte da aluna Z, a professora questionou-a sobre o que fez para melhorar a sua prestação. A aluna Z não soube responder a tudo, mas teve consciência de que usou mais pressão do indicador direito no arco sobre a corda. A afinação melhorou como consequência da melhoria do som. A divisão do arco ainda tem de ser melhor trabalhada. Parte da dificuldade nasce da direção do arco não ser a mais correta e o arco ir para trás das costas.</p> <p>A aluna A tocou a sua peça, mas com alguns erros de ritmo, revelando falta de estudo. A professora trabalhou a partitura com recurso à entoação e não à execução instrumental. Posto isto, pediu à aluna A que tocasse uma vez mais. Apesar de haver melhorias, a aluna distorce o ritmo consoante as dificuldades técnicas que sente. Após algum trabalho com a professora, a aluna A conseguiu tocar a peça de início a fim sem erros.</p> <p>A aluna X revelou algumas dificuldades na interpretação da peça, muito por causa de não dobrar os dedos da mão direita e de não conseguir ficar com o pulso e mão esquerda na posição correta, deixando que a palma da mão esquerda se vá aproximando, progressivamente, do braço do violino. A professora trabalhou a peça com a aluna X e pediu-lhe que a entoasse. A aluna X cantou bastante bem e logo a seguir a sua execução instrumental revelou melhorias evidentes.</p>		

Figura 3 - Grelha de observação de aula da iniciação (Aluna A)

	Ano: 10.º	Disciplina: Violino
Data: 20/04/2021	Horário: 17h15 – 18h05	Professor cooperante: José Ricardo Reis
Repertório trabalhado: Exercício n.º 49 do Dancla		
<p>Observações: Como estratégia de apoio ao concerto de Rode, o professor quis trabalhar mais um pouco o exercício técnico n.º 49 de Dancla na aula com o aluno. As mecânicas da mão esquerda do aluno são, em geral, muito boas, mas os dedos ainda mexem um pouco por si, não agindo em bloco com os restantes. Por esse motivo, o professor pede que o aluno toque o exercício devagar e que, sempre que possível, toque cordas dobradas quando as combinações de dedilhação o permitem. Isso fará com que o aluno desenvolva a noção de bloco na sua mão esquerda, colocando os seus dedos a movimentarem-se de acordo com o padrão da passagem e não de forma aleatória.</p> <p>Em relação ao som, o professor exemplifica como tirar um bom som fazendo cordas dobradas, lembrando o aluno que ao tocar em duas cordas em simultâneo, o peso natural do braço direito recairá sobre duas cordas distintas, pelo que será necessário mais pressão do dedo indicador para compensar essa distribuição de peso. Alerta também o aluno para a sensibilidade que tem de ter no indicador, pois pressão a mais esmagará as notas e soará arranhado.</p> <p>O aluno toca o exercício, já com cordas dobradas sempre que possível, mas os seus dedos da mão esquerda não estão a fazer os movimentos verticais e transversais com total correção, pelo que o professor exemplifica muito devagar todo o processo de calcar e largar a corda, mantendo sempre a mão firme, mas relaxada na posição correta. O professor utiliza uma analogia ao bambu que, apesar de forte e resistente, é também flexível. A firmeza da mão esquerda é ganha com o tempo que se passa com o instrumento, não sendo possível trabalhar sem ser estudando violino com regularidade.</p>		

Figura 4 - Grelha de observação de aula do secundário (Aluno D)

4.2. Perspetiva dos alunos

Na dimensão investigativa do projeto, interessava recolher informação sobre qual a perspetiva dos alunos em relação ao uso do canto, da respiração e das vogais e consoantes na prática do violino, quer em contexto de sala de aula como em contexto de estudo individual. Procurou-se obter informação variada ao nível do género, idades, grau de escolaridade e estabelecimento de ensino por forma a fortalecer qualquer conclusão tirada das respostas aos inquéritos.

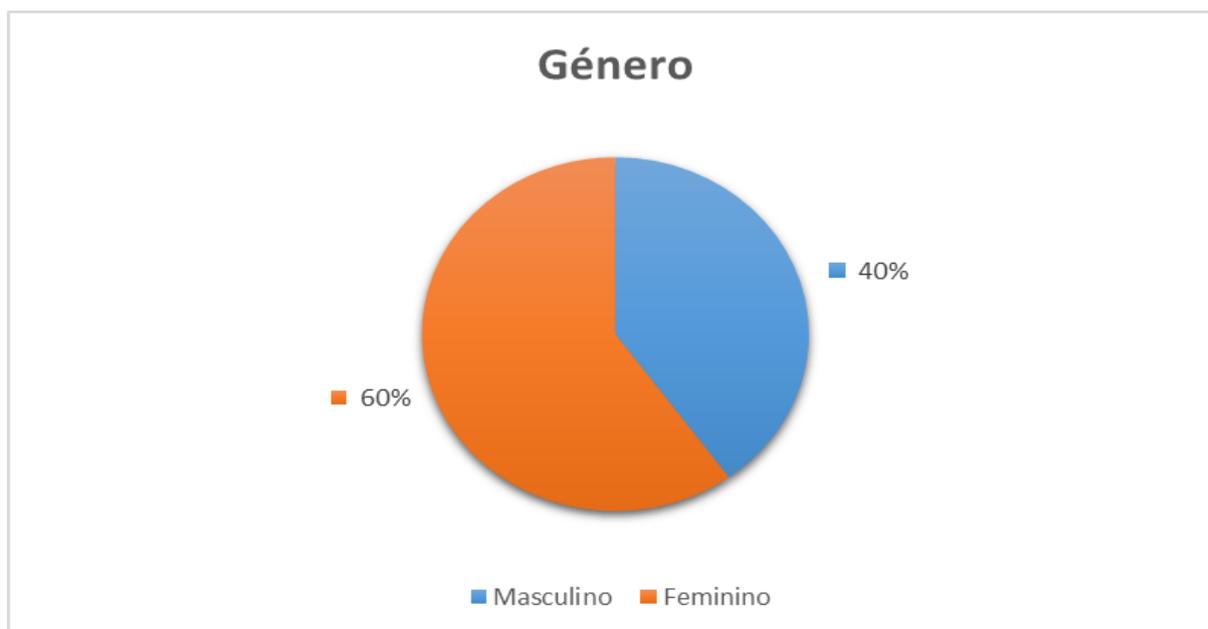


Gráfico 1 - Género (alunos)

Como demonstrado pelo gráfico acima, a população de alunos participante na investigação é maioritariamente feminina, de 60%, apesar do seu rácio não ser muito superior ao da população masculina, de 40%. Este é um dado meramente indicativo, visto não se ter revelado significativo para os resultados que mais à frente serão apresentados.

Em relação às idades (Gráfico 2), pode-se constatar que a maioria dos inquiridos se encontra entre os 14 e os 17 anos, o que significa que este estudo demonstrará uma perspetiva dominada por alunos do 3.º ciclo do ensino básico e alunos do ensino secundário, um universo de alunos do 3.º ao 8.º grau. Este é um dado que já pode ser relevante em alguns parâmetros, pois uma idade mais jovem pode ter implicações ao nível da compreensão relativamente às matérias abordadas. Não obstante, neste estudo não se contou com a participação de alunos do 5.º ano do ensino básico (1.º grau), nem alunos do 1.º ciclo do ensino básico (iniciação). Uma das justificações poderá ser algum grau de complexidade de algumas questões.

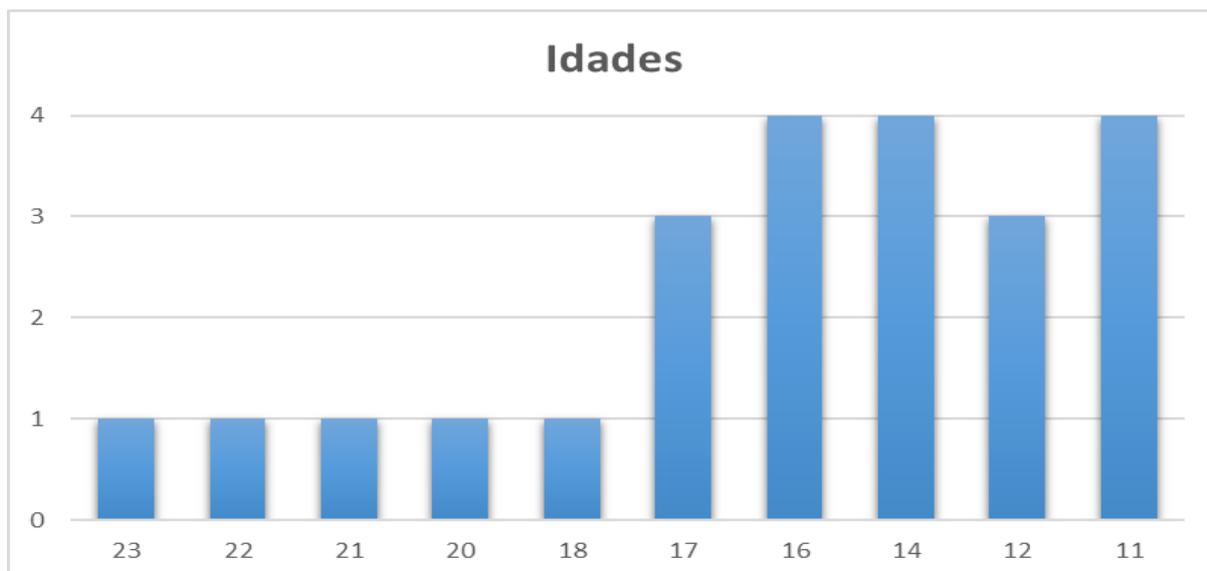


Gráfico 2 - Idades (alunos)

Importou também recolher informação sobre o estabelecimento de ensino dos alunos, pois diferentes tipos de ensino ou diferentes tipos de escolas podem propiciar e proporcionar diferentes abordagens às mesmas matérias. Isso faz com que seja relevante a comparação de algumas respostas tendo em vista os diferentes estabelecimentos de ensino.

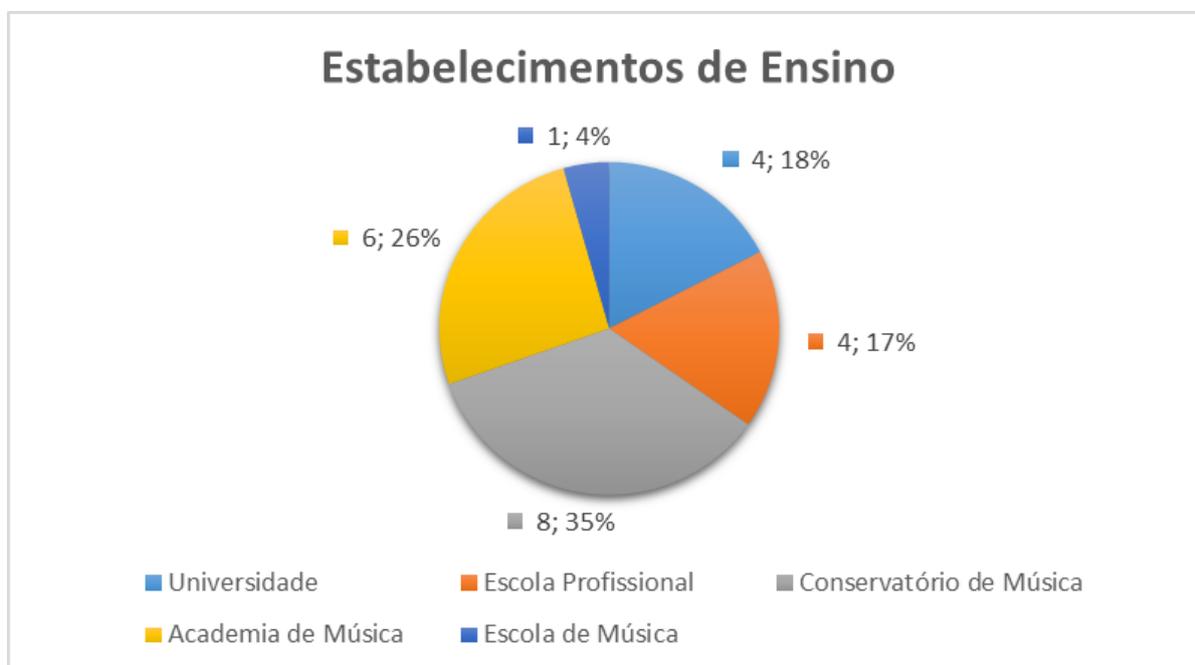


Gráfico 3 - Estabelecimentos de ensino (alunos)

Como se pode observar no gráfico, a maior parte dos alunos estuda num Conservatório de Música (35%), estando em segundo os alunos que estudam numa Academia de Música. É de notar que,

embora seja uma pequena parte, também se contou com a participação de alunos do ensino superior, que dará um contraste pertinente com as opiniões dos alunos dos ensinos básico e secundário.

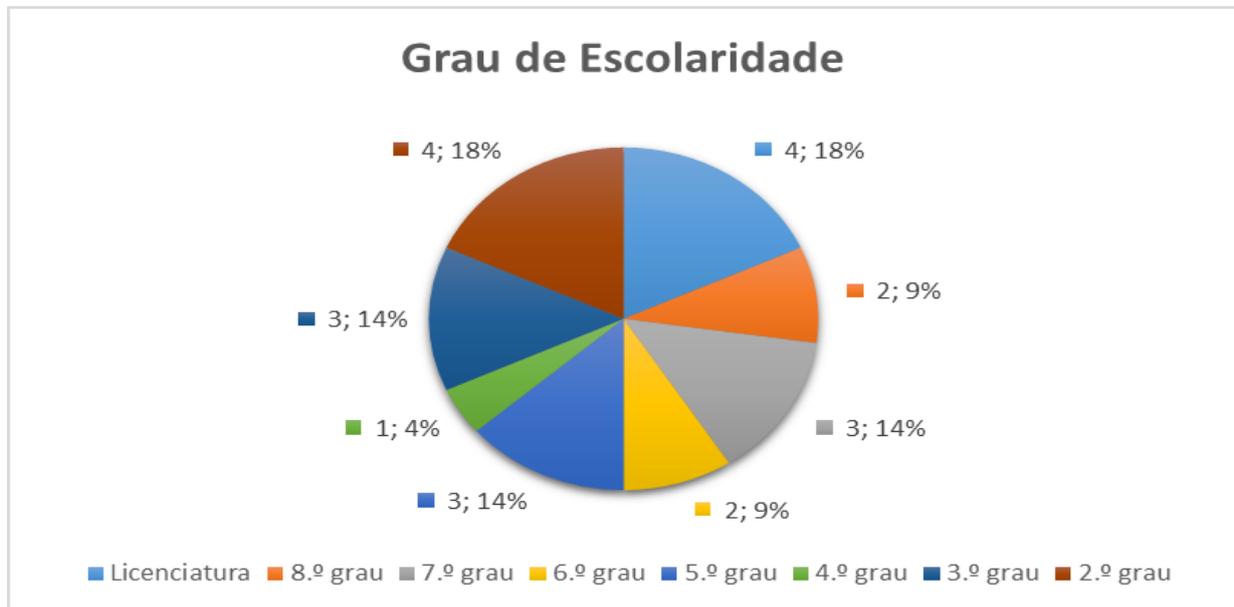


Gráfico 4 - Grau de escolaridade (alunos)

Como complemento do estabelecimento de ensino, o grau de escolaridade vai situar os alunos num patamar médio de desenvolvimento musical e violinístico, contextualizando e interligando as suas opiniões com o seu nível de desenvolvimento. Apesar da sua pertinência, este é um dado meramente indicativo, uma vez que nem sempre o grau de escolaridade corresponde ao nível de desenvolvimento musical e violinístico dos alunos.

4.2.1. Perspetiva dos alunos sobre o canto e o violino

Uma vez completada a caracterização dos inquiridos, procede-se à análise das questões concretas do tema em estudo. Procurou-se responder a questões como “Com que frequência é utilizado o canto nas aulas de violino?”, “Em que circunstâncias é utilizado o canto nas aulas de violino?”, “Qual é, na perspetiva dos alunos, a importância do canto nas aulas de violino?”, “O canto é considerado importante no desenvolvimento violinístico dos alunos?”, “E para o desenvolvimento musical geral, é importante a utilização do canto?”. Com este questionamento extenso é possível traçar um fio condutor do pensamento geral dos alunos em relação ao uso do canto para as aulas e desenvolvimento do violino, bem como da sua importância para o desenvolvimento musical e instrumental.

No gráfico abaixo (Gráfico 5), é possível observar que o canto é utilizado nas aulas de violino, não havendo um único aluno inquirido a desmentir esse facto. Tal pode dever-se ao uso intuitivo e não

deliberado por parte dos professores, mas o certo é que esta ferramenta é utilizada. Em termos de frequência de utilização, a maior parte dos alunos (60%) referiu que o canto, como ferramenta ou estratégia utilizada nas aulas de violino, é utilizado algumas vezes, tendo os restantes 40% admitido um uso muito frequente deste recurso. Quando comparadas as respostas com a evidência obtida nas observações das aulas, consegue perceber-se que o canto é mais utilizado do que os alunos se apercebem. Embora não reclame que o canto é utilizado em todas as aulas de violino, o seu uso é muito frequente, especialmente quando os professores querem corrigir algum aspeto que se restrinja a um compasso, sendo muitas vezes a correção de uma ou duas notas. Como muitas vezes as correções são ao nível da afinação ou de notas erradas, o recurso ao canto facilita a mensagem do professor e o entendimento dos alunos. É mais prático exemplificar através do canto do que com o instrumento, conquanto possa não ser mais eficaz. Essa avaliação da eficácia do canto dependerá sempre do aluno, do professor e da simbiose entre ambos, pelo que esse parâmetro não é alvo desta investigação.

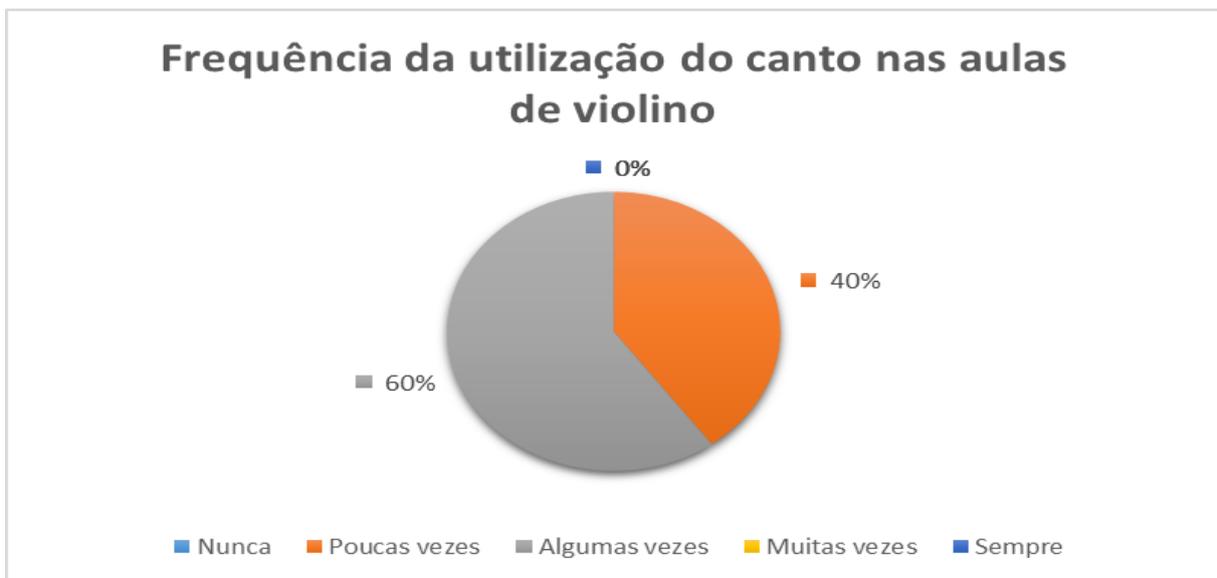


Gráfico 5 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência da utilização do canto nas aulas de violino

Entendido que o canto é, efetivamente, utilizado nas aulas de violino, quer com maior ou menor frequência, importou apurar quais as circunstâncias em que o canto é utilizado. O Gráfico 6 mostra que o maior uso do canto é como exemplificação feita pelo professor, estando logo seguido da ajuda na afinação, na expressividade e na técnica. O mesmo número de alunos admite também que pode ser utilizado como estratégia a implementar no estudo individual.

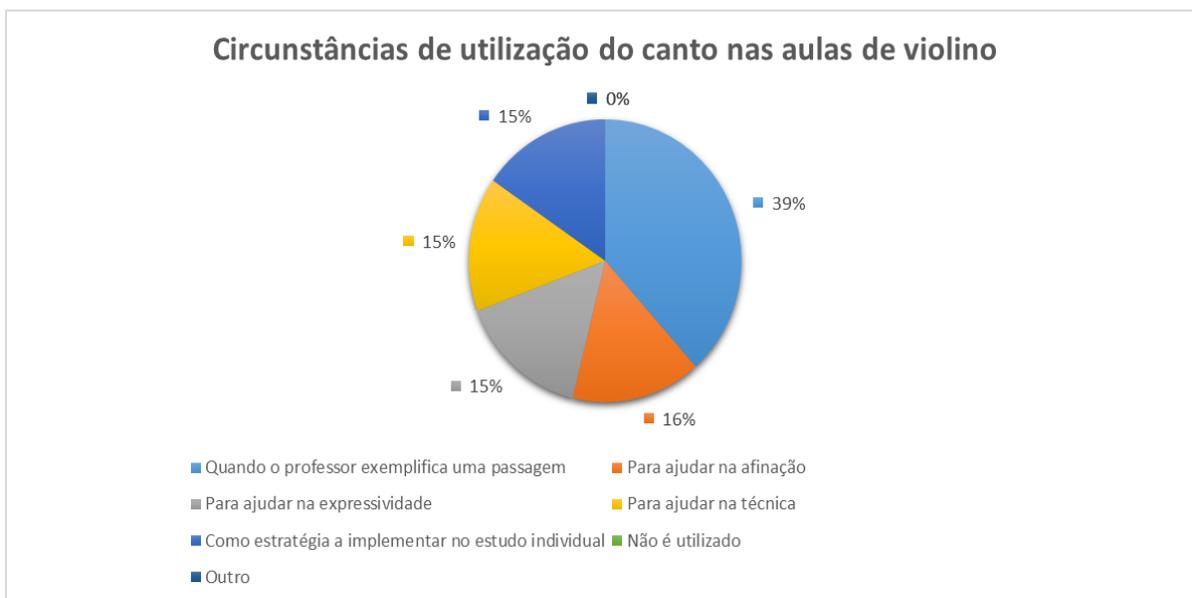


Gráfico 6 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização do canto nas aulas de violino

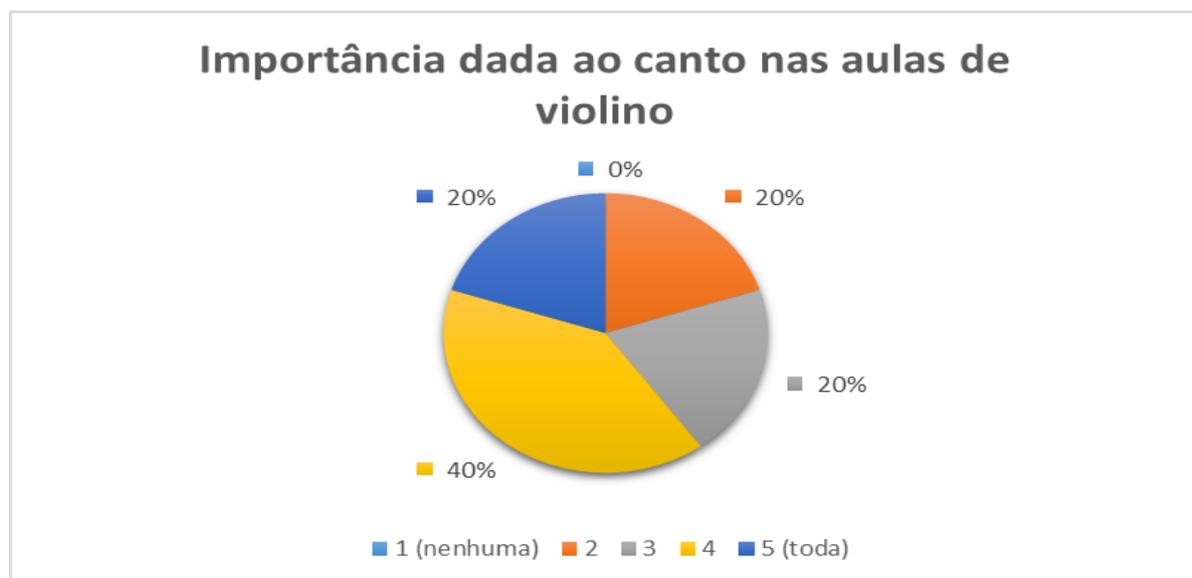


Gráfico 7 - Perspetiva dos alunos sobre a importância dada ao canto nas aulas de violino

No gráfico acima (Gráfico 7), consegue comprovar-se que quer seja em maior ou menor número, a totalidade dos alunos inquiridos considera que o canto é importante no contexto das aulas de violino. Mais de metade (cerca de 60%), considera que o canto tem muita importância (5 significando toda a importância e 4 significando muita importância). Os 20% que consideram pouco importante (avaliado com 2), reconhecem a importância do canto, mas desvalorizam-na em relação a outros aspetos mais tradicionais da lecionação das aulas de violino.

Para além do reconhecimento dado pelos alunos à importância dada ao canto no contexto de sala de aula, buscou-se entender se este pensamento era acompanhado da mesma opinião no que toca

à importância do canto para o seu desenvolvimento instrumental (Gráfico 8). É interessante ver que alunos de etapas diferentes corroboram as suas opiniões com diferentes argumentos. Um inquirido, do ensino superior, explicou que considerava que o canto tem toda a importância no seu desenvolvimento no violino porque permite “(...) ter uma ideia mais clara daquilo que queremos e pretendemos musicalmente.”. Já um inquirido do 2.º ciclo e de uma Escola de Música considera que o canto é importante porque “(...) ajuda a praticar as notas”. No entanto, um aluno do 3.º ciclo e de um Conservatório de Música considera que o canto não é importante porque sente que “(...) não afeta a [sua] técnica nem a aprendizagem relacionada [com] o violino no geral.”.

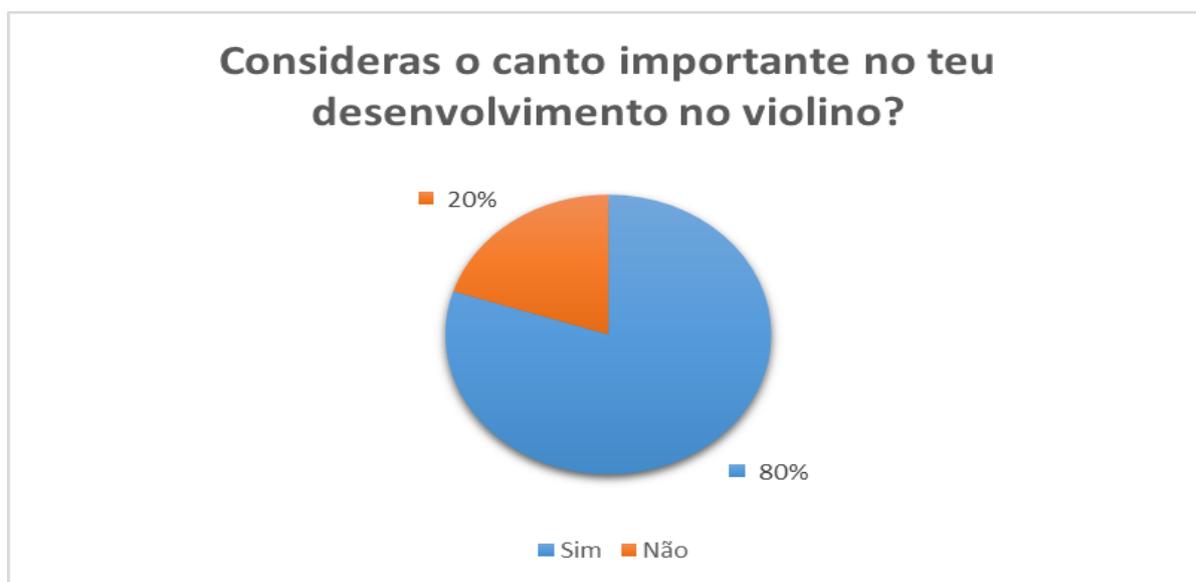


Gráfico 8 - Perspetiva dos alunos sobre a importância do canto no seu desenvolvimento violinístico

Esse mesmo aluno já considera que o canto é importante no desenvolvimento musical geral porque sente que “(...) é uma mais-valia.”. Já o inquirido da Escola de Música atribui a importância ao paralelo que traça entre a utilização do canto e o trabalho desenvolvido na disciplina de Formação Musical, pois “mistura notas musicais com células rítmicas.”.

Neste âmbito, observa-se que a totalidade dos alunos inquiridos considera o canto importante no desenvolvimento musical geral (Gráfico 9).

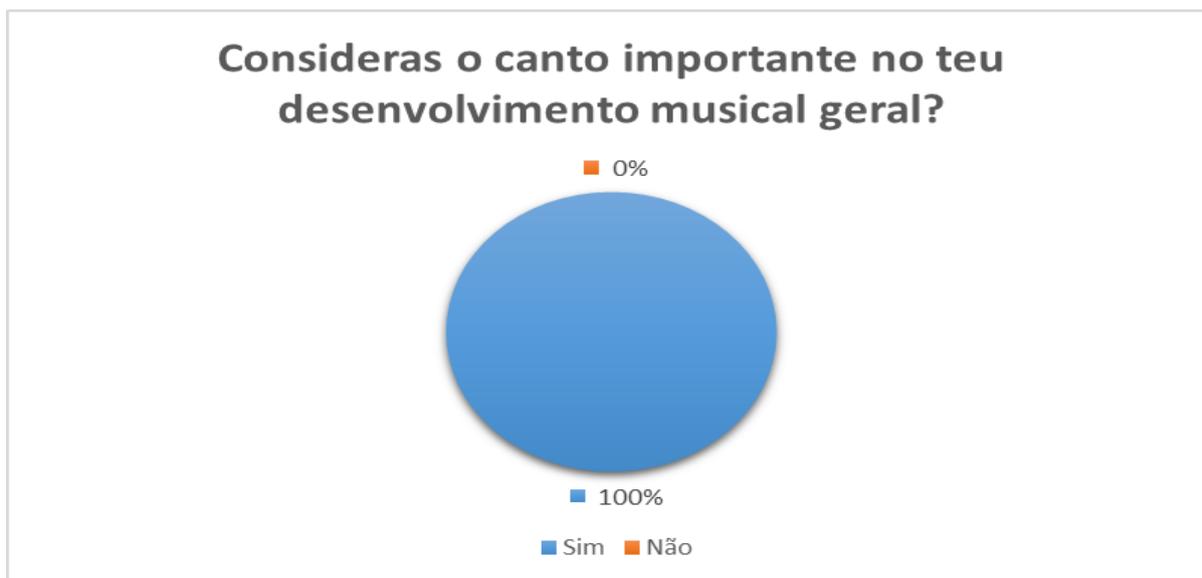


Gráfico 9 - Perspetiva dos alunos sobre a importância do canto no seu desenvolvimento musical geral

4.2.2. Perspetiva dos alunos sobre a respiração e o violino

A mesma série de perguntas relacionada com o canto foi colocada aos inquiridos no que concerne à respiração e seu uso nas aulas de violino, bem como o uso de vogais e consoantes, como será explanado em secção própria.

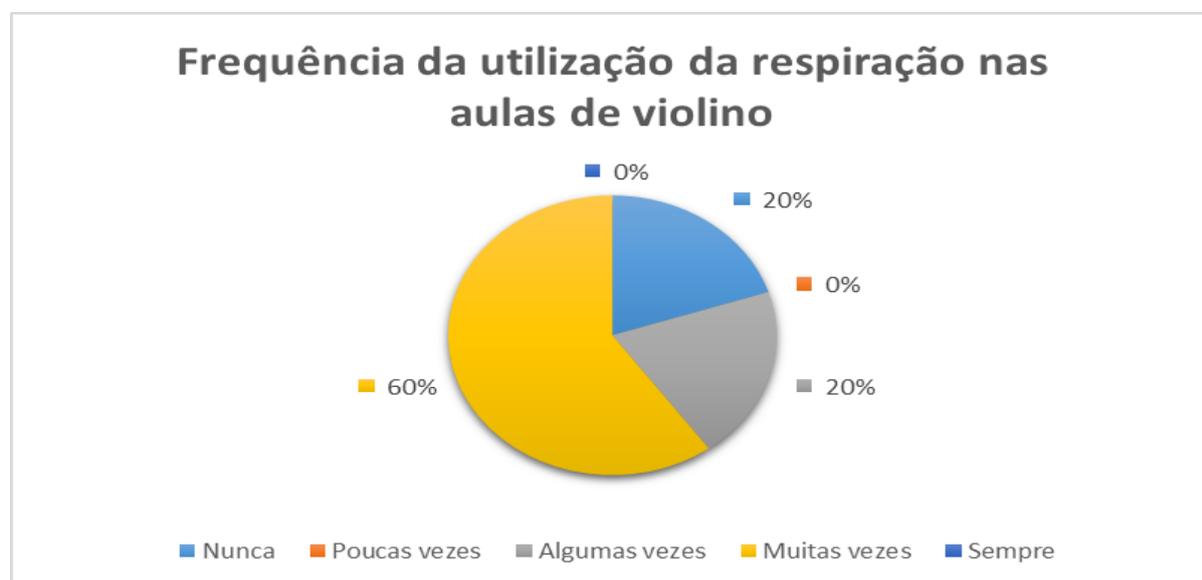


Gráfico 10 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência da utilização da respiração nas aulas de violino

Através do Gráfico 10 pode-se concluir que a grande maioria dos alunos considera que a respiração é utilizada nas aulas de violino. De notar que o conceito de respiração e sua utilização não foram aclarados aos inquiridos de forma propositada para obter informação imparcial e que melhor represente a situação atual da utilização destes conceitos como recursos de pedagogia violinística. Toda

a conceptualização da respiração, assim como do canto e das vogais e consoantes, foi explicada aos alunos que participaram na operacionalização do projeto de intervenção pedagógica. Estes temas e nuances serão aprofundados em secção própria. Esta situação faz com que hajam ainda 20% de alunos inquiridos que considerem que a respiração não é utilizada nas suas aulas de violino.

Abaixo, no Gráfico 11, demonstra-se em que situações é utilizada a respiração nas aulas de violino, com particular enfoque na preparação de uma entrada musical (seja ao início ou a meio de uma peça) e na preparação de uma passagem musical.

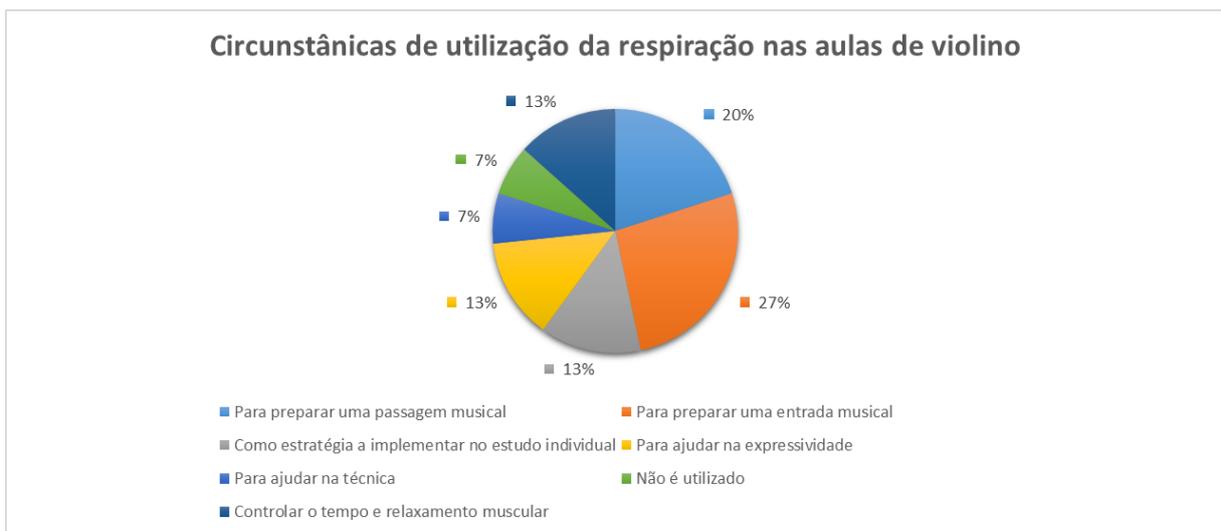


Gráfico 11 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização da respiração nas aulas de violino

No gráfico abaixo (Gráfico 12), está revelado como os alunos distribuem a importância da respiração nas aulas de violino, sem que nenhum considere que não tem importância.



Gráfico 12 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração nas aulas de violino

100% dos inquiridos considerou a respiração como ferramenta importante no desenvolvimento do violino (Gráfico 13). Entre os argumentos que apoiam essa opinião estão razões de diversa ordem tais como a “ajuda nas estradas” ou a “ajuda no relaxamento dos músculos (...)”, algo ainda mais vital quando se considera que “torna tudo mais orgânico e humano”.

A importância atribuída ao seu uso no desenvolvimento musical geral é a mesma (Gráfico 14), contando com argumentos e justificações diferentes. Sendo a respiração uma “(...) fonte primordial da vida”, a própria música “(...) também precisa de respirar, desde pausas (silêncios) à divisão das frases musicais”.

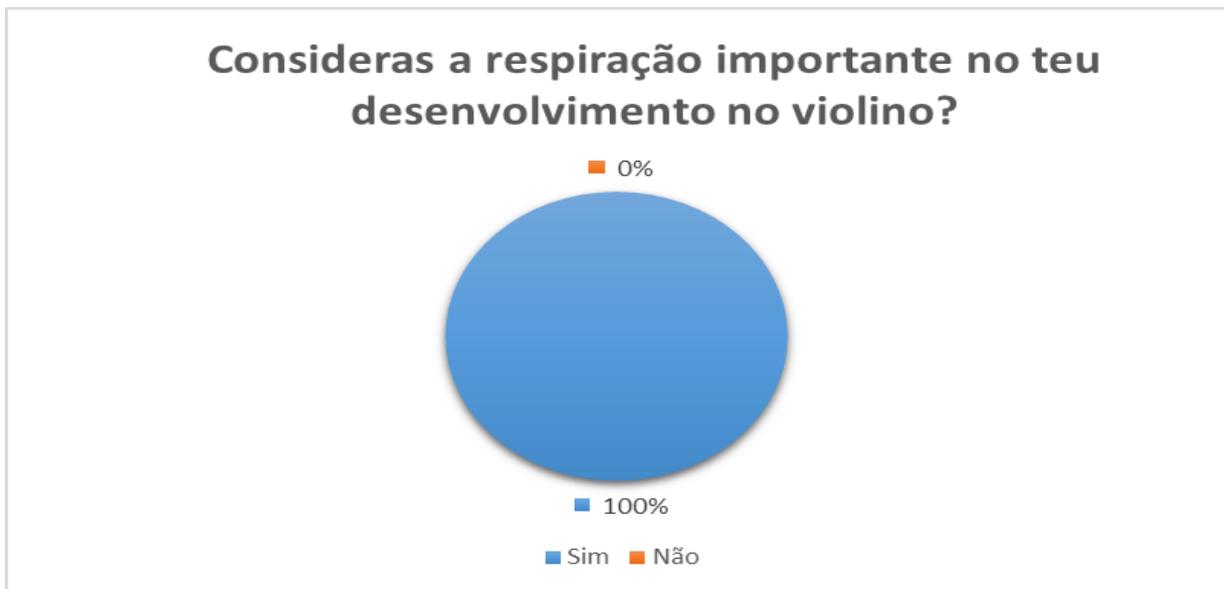


Gráfico 13 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração no seu desenvolvimento violinístico

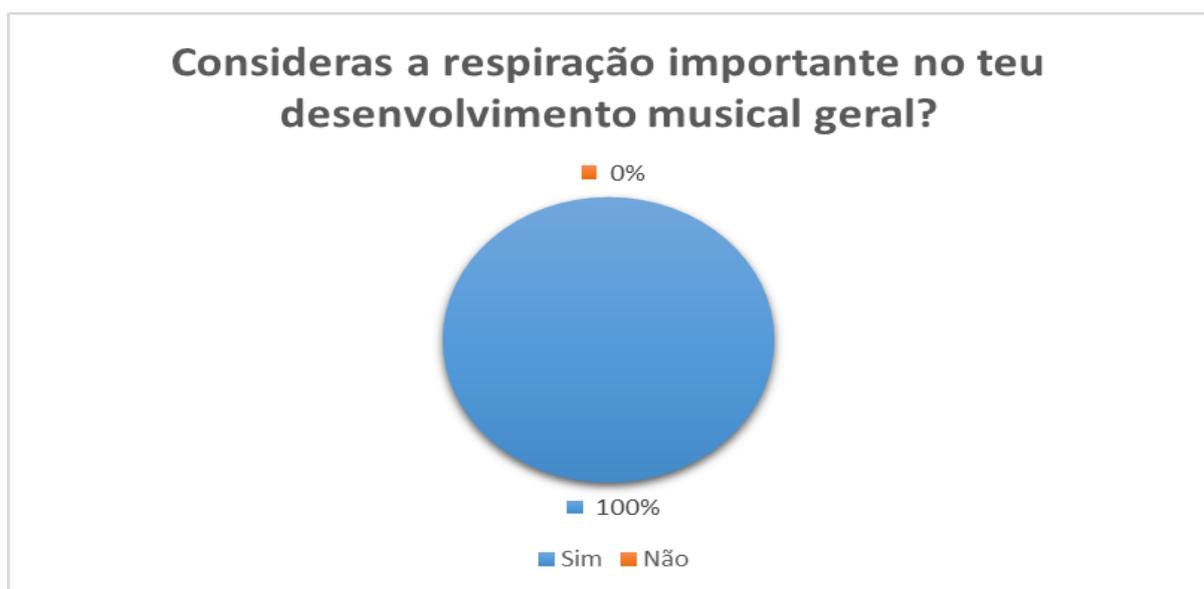


Gráfico 14 - Perspetiva dos alunos sobre a importância da respiração no seu desenvolvimento musical geral

4.2.3. Perspetiva dos alunos sobre as vogais e consoantes e o violino

Sobre a utilização de vogais e consoantes deve fazer-se uma breve explicação para contextualizar qual a intenção de falar deste recurso, qual a sua origem, qual o seu propósito e qual a razão por detrás da sua utilização ou não.

Este conceito de vogais e consoantes foi inicialmente abordado por Ivan Galamian, como já mencionado no enquadramento teórico deste relatório de estágio. Na sua génese, este conceito deve ser utilizado tendo em vista o tipo de som a produzir, como produzi-lo e em que circunstâncias acústicas produzi-lo. Para esse grande pedagogo do violino, as vogais representam sons límpidos e sem ataque no início da nota, ao passo que as consoantes representam sons com ataque no início da nota, clarificando o seu início, a sua duração e o seu fim. Numa analogia com o canto, pode admitir-se que quando se “tocam” vogais imitam-se longos melismas e quando se “tocam” consoantes imita-se a dicção exagerada dos cantores de modo a contribuir para a inteligibilidade do texto.

Numa reflexão sobre o tema, questionei-me sobre qual seria a reação dos alunos à utilização de diferentes vogais e consoantes ou conjuntos de vogais e consoantes (sílabas) para a mesma passagem musical, procurando entender se haveriam diferenças de interpretação ou não. Assumindo o canto como uma prática pedagógica de ensino instrumental, se se cantar com uma articulação não deliberada, corre-se o sério risco de se criar uma imagem mental da passagem musical totalmente diferente daquela que se pretende, ou por estar escrita de determinada forma ou por instrução do professor. Com base nessa premissa, entendi que se deve tentar ao máximo imitar com o canto, incluindo as vogais e consoantes e/ou sílabas, as articulações que se pretendem fazer na execução instrumental.

Feito este esclarecimento que julgo importante, passo à análise dos restantes dados.

No Gráfico 15, abaixo, constata-se que 53% dos inquiridos, mais de metade, considera que este conceito não é abordado nas aulas de violino e, se é abordado, é com pouca frequência. Pode, portanto, deduzir-se que não é uma ferramenta utilizada nem aproveitada pelos professores nos ambientes de sala de aula. Fica, então, a curiosidade sobre em que circunstâncias são utilizadas as vogais e consoantes.

Tendo conhecimento prévio da não utilização maioritária desta abordagem, não é de estranhar que em 56% dos casos não é utilizada. No entanto, conclui-se que quando é utilizada tem como finalidade a contextualização acústica de uma passagem musical e a definição da articulação.

Frequência da utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino

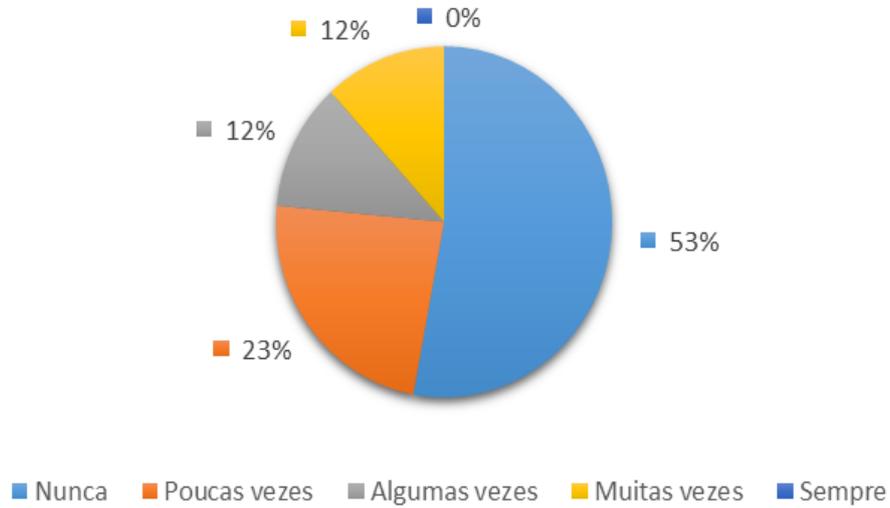


Gráfico 15 - Perspetiva dos alunos sobre a frequência de utilização de vogais e consoantes nas aulas de violino

Circunstâncias de utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino

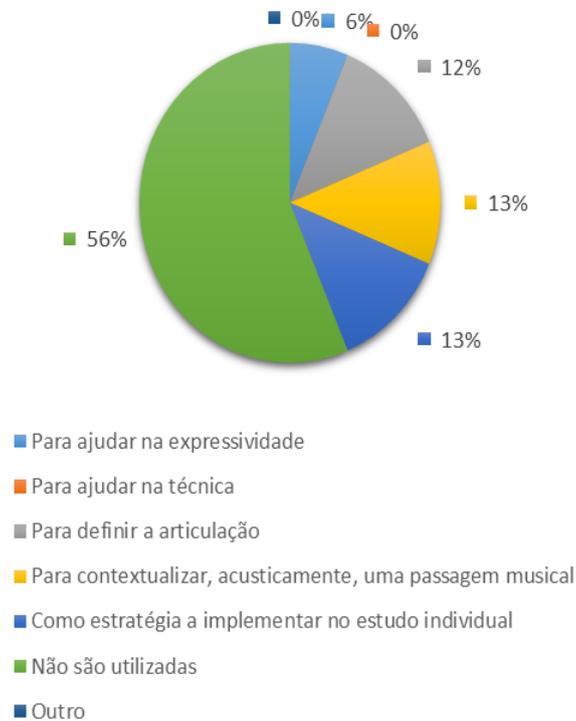


Gráfico 16 - Perspetiva dos alunos sobre as circunstâncias de utilização de vogais e consoantes nas aulas de violino

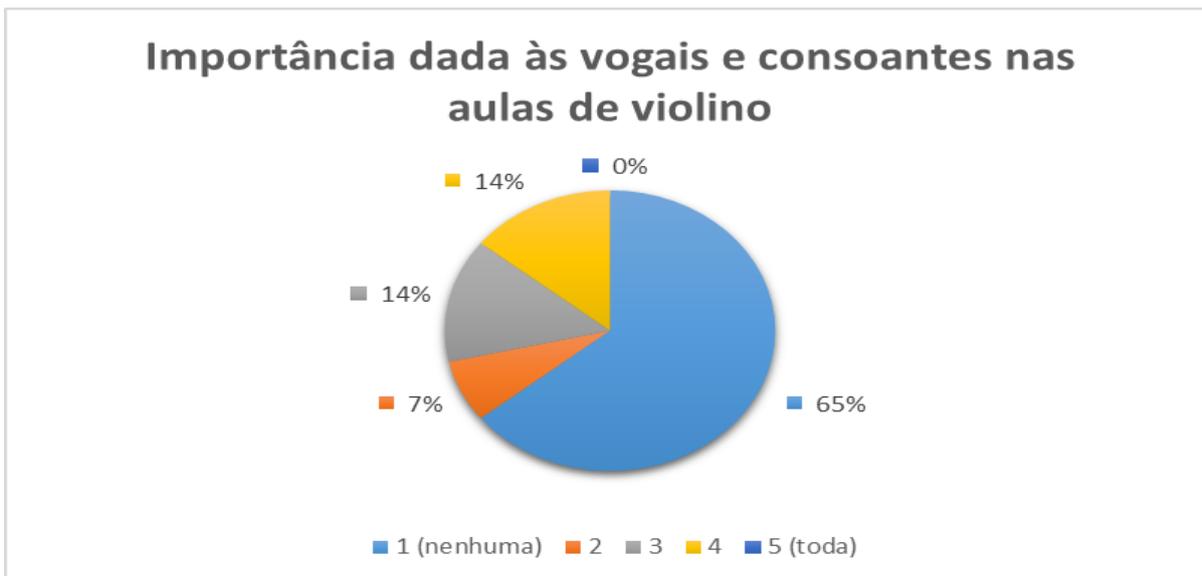


Gráfico 17 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes nas aulas de violino

Pelas razões já acima mencionadas, não é de estranhar que uma grande maioria dos alunos (65%) não reconheça importância às vogais e consoantes nas aulas de violino (Gráfico 17), no seu desenvolvimento violinístico (Gráfico 18) nem no seu desenvolvimento musical (Gráfico 19), justamente porque não lhe conseguem conferir sentido e lógica.



Gráfico 18 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes no seu desenvolvimento violinístico



Gráfico 19 - Perspetiva dos alunos sobre a importância das vogais e consoantes no seu desenvolvimento musical geral

4.3. Perspetiva dos professores

Semelhante à investigação feita a alunos, recolheu-se informação sobre qual a perspetiva dos professores em relação ao uso do canto, da respiração e das vogais e consoantes na prática do violino, quer em contexto de sala de aula quer como estratégia de estudo individual sugerida aos alunos. Procurou-se informação referente ao género, idade, estabelecimento de ensino e tempo de serviço para averiguar se estas informações são relevantes ou não no que alude à sua postura e perspetiva em relação aos pontos concretos em estudo, o uso do canto, da respiração e das vogais e consoantes no ensino do violino.

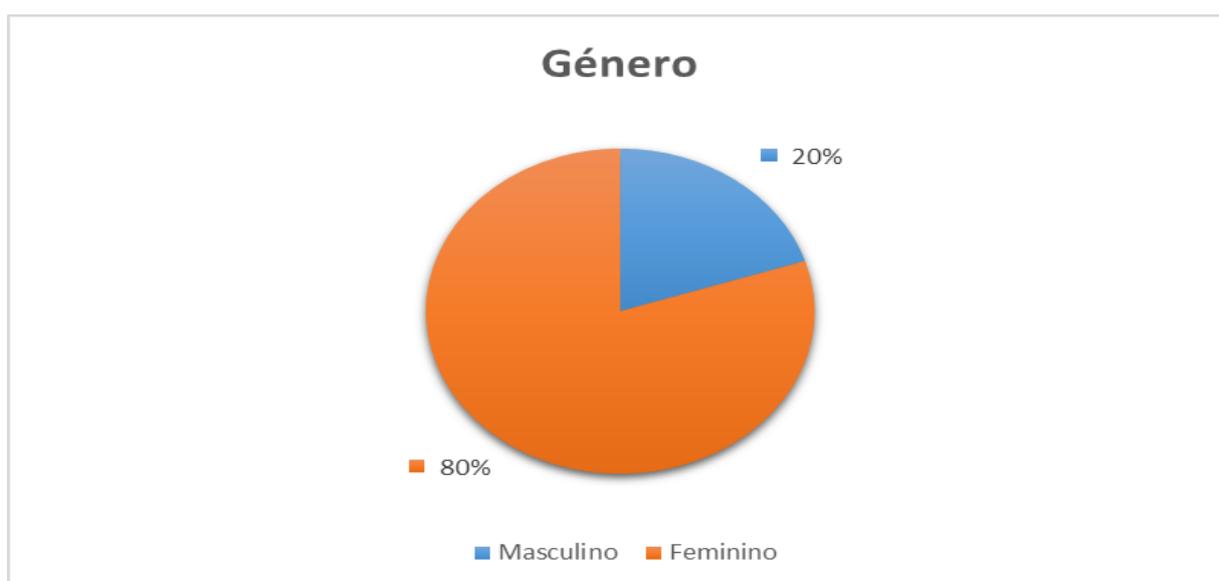


Gráfico 20 - Género (professores)

Em concordância com a realidade nacional do ensino regular (78% de docentes do sexo feminino), a grande maioria dos professores inquiridos são do sexo feminino (80%, como observável no Gráfico 20). Isto significa que a população docente ainda é maioritariamente do sexo feminino. Inobstante, a proporção é tão desequilibrada que não considero que seja um dado relevante nos resultados obtidos nos pontos 4.3.1., 4.3.2. e 4.3.3. (Pordata, 2020)

Seguindo a mesma tendência, a idade dos professores também se concentra em níveis de envelhecimento superiores, isto é, 50% dos professores inquiridos têm mais de 46 anos de idade (Gráfico 21). O rácio nacional de professores com mais de 50 anos por 100 professores com menos de 35 anos é de mais de 2000%, ou seja, significa que existem mais de 2000 professores com mais de 50 anos por cada 100 com menos de 35 anos. Ainda assim, este dado é mais simpático para o pessoal docente inquirido, visto que 50% dos inquiridos possuem menos de 45 anos de idade. Este já poderá ser um dado importante para o entendimento das perspetivas apresentadas pelos inquiridos. Não sendo o ensino uma matéria estancada no tempo, o seu constante evoluir faz com que novas metodologias sejam progressivamente utilizadas nas salas de aulas pela população docente mais jovem.

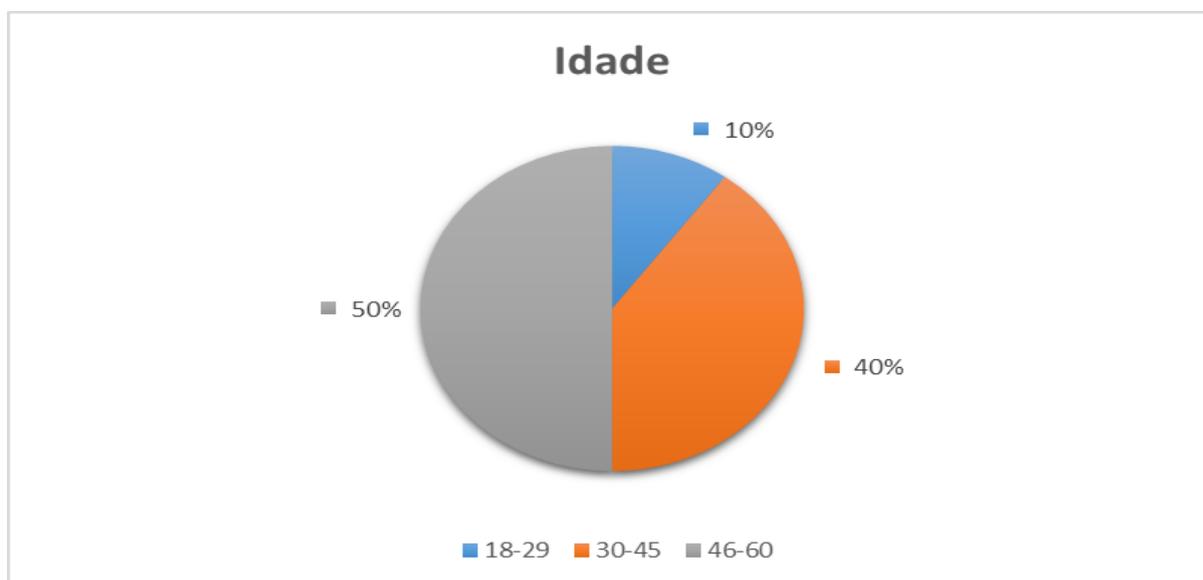


Gráfico 21 – Idade (professores)

No que respeita ao estabelecimento de ensino (Gráfico 22), o Conservatório de Música é o mais representado entre os inquiridos. Todavia, é de notar que existem professores a lecionar em mais do que uma instituição, fazendo com que este dado acabe por não ser significativo quando comparado a outros, como a idade.

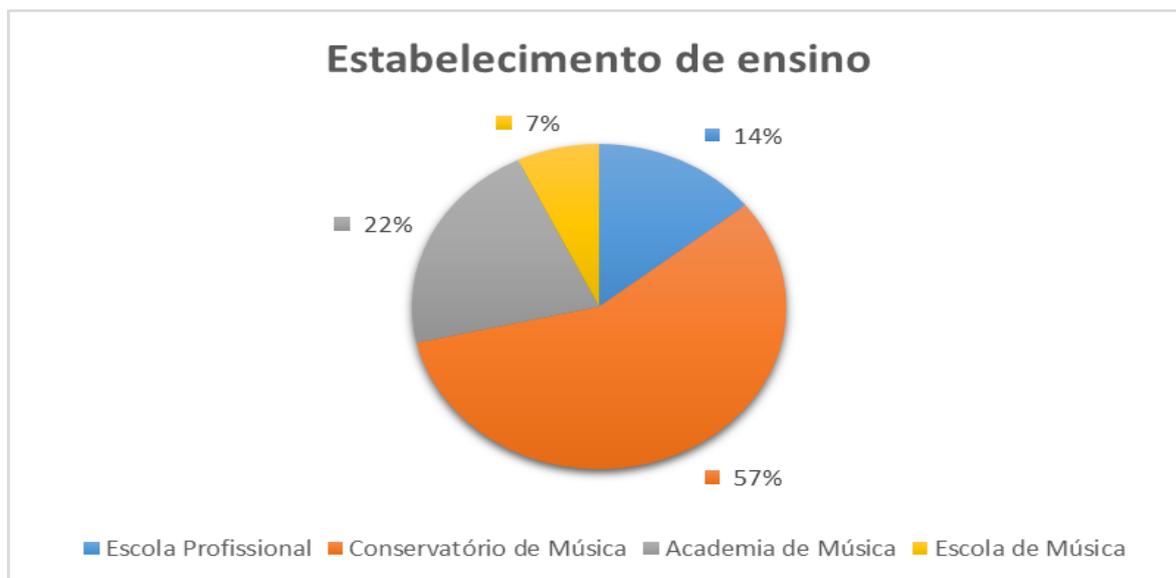


Gráfico 22 - Estabelecimento de ensino (professores)

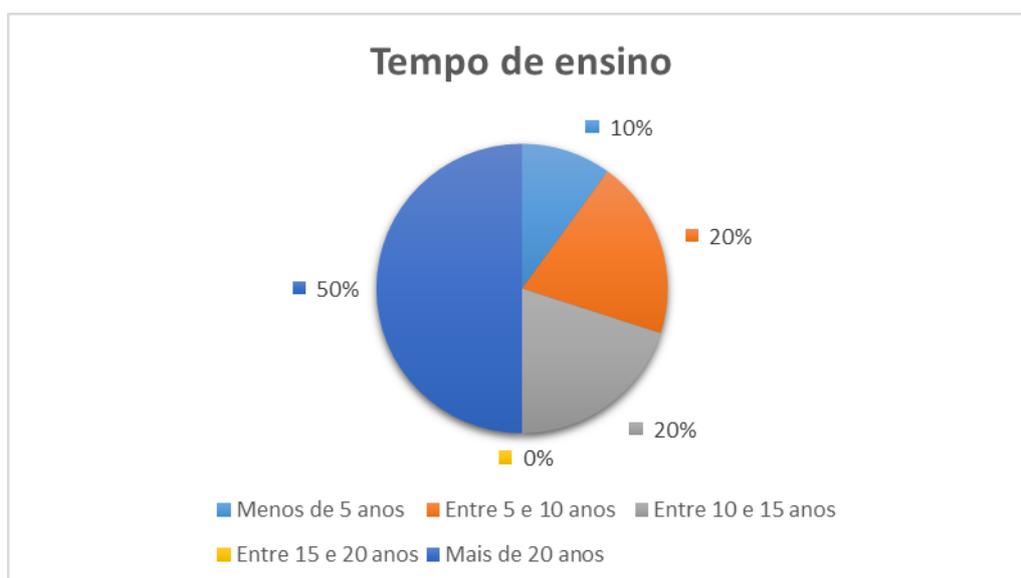


Gráfico 23 - Anos de serviço

Por fim, é possível observar no gráfico acima (Gráfico 23) o parâmetro que me parece mais relevante e preponderante para o ensino praticado por cada professor, que é o seu tempo de serviço. Como é possível observar no gráfico, 50% dos professores inquiridos lecionam há mais de 20 anos, o que permite contar com uma vasta experiência no domínio da pedagogia. Isto faz com que a opinião destes professores relativamente ao uso do canto, respiração e vogais e consoantes seja baseada em largos anos de trabalho no terreno.

4.3.1. Perspetiva dos professores sobre o canto e o violino

Após a caracterização e contextualização dos professores, passa-se à análise da opinião dos professores no que toca aos aspetos de frequência, circunstância e importância da utilização do canto na sala de aula, bem como da importância atribuída ao canto no desenvolvimento violinístico dos alunos e no desenvolvimento geral dos alunos.



Gráfico 24 - Perspetiva dos professores sobre a frequência da utilização do canto no ensino do violino

No que respeita à frequência de utilização do canto no ensino do violino (Gráfico 24), a grande maioria dos professores inquiridos (80%), considera que utiliza o canto muitas vezes, sendo que metade desses 80% considera que utiliza sempre, ou seja, uma das ilações que se pode retirar deste gráfico é que o canto está muito presente no ensino do violino do ensino especializado. Uma surpresa é 10% responder que não utiliza o canto nas aulas de violino. Ainda assim, para um conhecimento mais aprofundando dessa utilização do canto, houve intento de procurar saber quais as circunstâncias em que o canto é utilizado e, dentro das circunstâncias, quais as mais frequentes (Gráfico 25).

O trabalho de aspetos musico-expressivos, como demonstra o gráfico 25, é a circunstância mais frequente. É, no entanto, um conceito abrangente, assim como o trabalho de aspetos técnicos (a segunda circunstância mais frequente). Por esse motivo, retirar esses dois dados da equação permite-nos entender quais as circunstâncias específicas da utilização do canto nas aulas de violino pelos professores inquiridos sem, ainda assim, deixar nota de que no inquérito os professores podiam assinalar mais do que uma resposta, o que faz com que os dados percentuais sejam mais equilibrados.

12% dos inquiridos considera o canto uma ferramenta a ser utilizada pelos alunos, no seu estudo individual e em contexto de sala de aula, e pelos professores, também em contexto de sala de aula. Um dado que não estava antecipado é apenas 9% dos inquiridos utilizar o canto para exemplificar passagens, já que seria de deduzir esta circunstância utilização fosse a mais visada no ensino do violino. Esta dedução deve-se à facilidade da sua implementação no decorrer da aula.

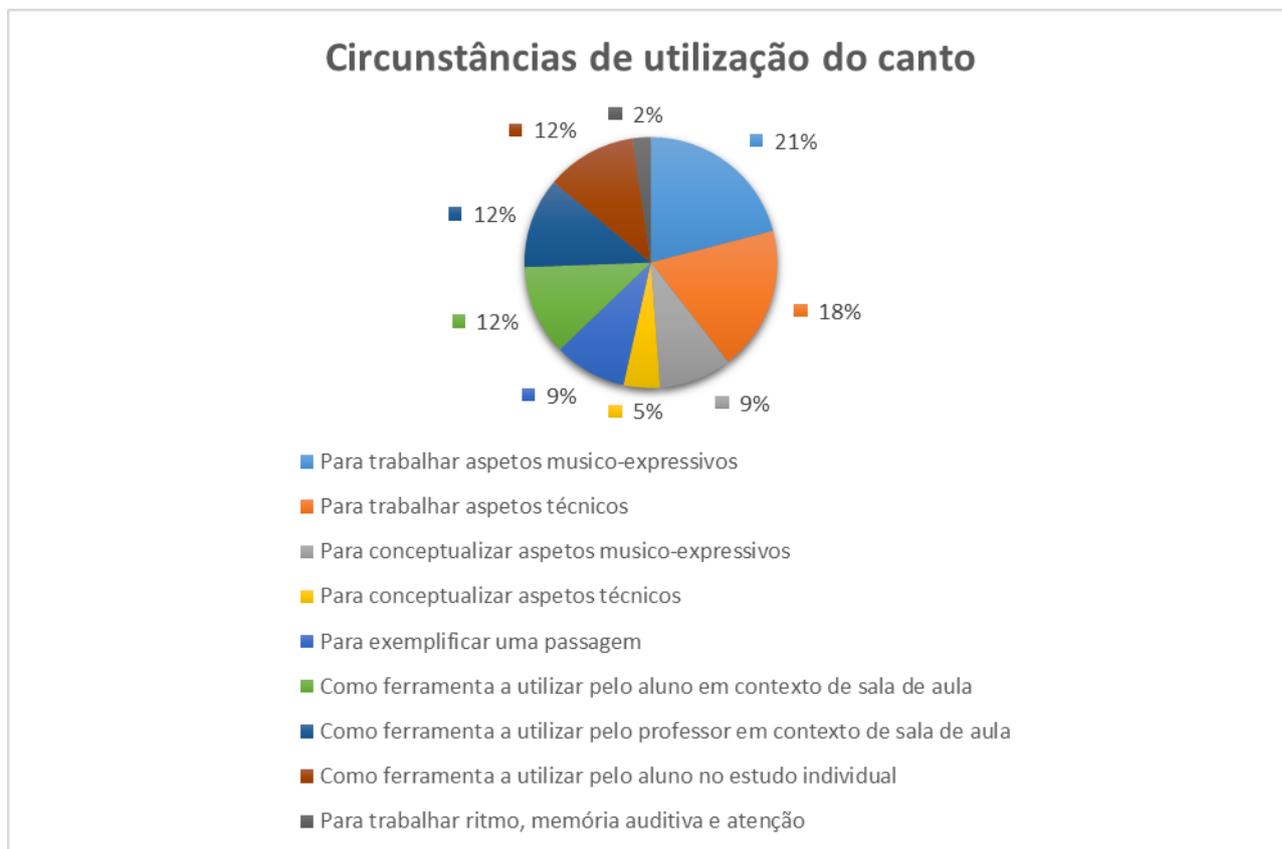


Gráfico 25 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização do canto no ensino do violino

Semelhante ao rácio do gráfico 24, no gráfico 26 é possível observar que 80% dos professores dá muita importância ao canto no ensino do violino, sendo que metade considera que o canto tem toda a importância. Todos os inquiridos concedem importância ao canto, havendo apenas 20% que consideram que o canto tem somente alguma importância nas aulas de violino. Comparando com os gráficos anteriores (Gráficos 24 e 25), é de relevância sublinhar que, ainda que alguns professores não utilizem o canto nas suas aulas, reconhecem-lhe algum grau de importância. Também é de salientar que todos consideram o canto importante no desenvolvimento de competências violinísticas (Gráfico 27) e no desenvolvimento de competências musicais genéricas (Gráfico 28).

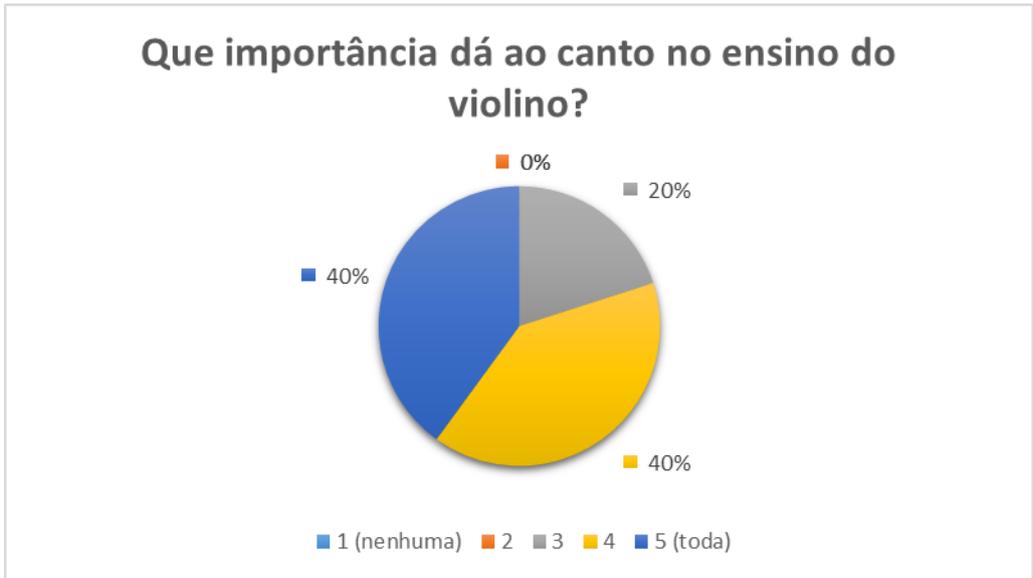


Gráfico 26 - Perspetiva dos professores sobre a importância dada ao canto no ensino do violino



Gráfico 27 - Perspetiva dos professores sobre a importância do canto no desenvolvimento de competências violinísticas



Gráfico 28 - Perspetiva dos professores sobre a importância do canto no desenvolvimento de competências musicais gerais

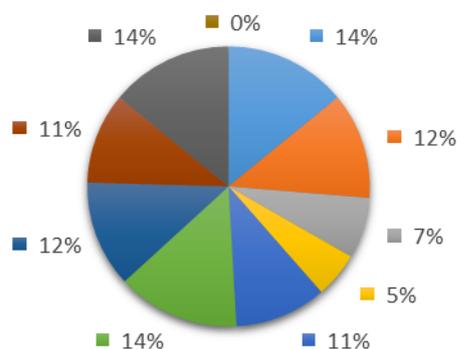
4.3.2. Perspetiva dos professores sobre a respiração e o violino



Gráfico 29 - Perspetiva dos professores sobre a frequência do uso da respiração no ensino do violino

No que refere à da utilização da respiração no ensino do violino (Gráfico 29), 90% dos inquiridos considera que utiliza com muita frequência, sendo que, desses 90%, 50% considera que utiliza em todas as aulas. Apenas 10% assume não utilizar esta ferramenta nas suas aulas.

Circunstâncias de utilização da respiração



- Para trabalhar aspetos musico-expressivos
- Para trabalhar aspetos técnicos
- Para conceptualizar aspetos musico-expressivos
- Para conceptualizar aspetos técnicos
- Para preparar uma passagem
- Para preparar uma entrada musical
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno em contexto de sala de aula
- Como ferramenta a utilizar pelo professor em contexto de sala de aula
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual
- Outro

Gráfico 30 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização da respiração no ensino do violino

Dentro das circunstâncias de utilização da respiração (Gráfico 30), 14% dos professores inquiridos aproveita a respiração para trabalhar aspetos musico-expressivos, como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual e/ou para preparar uma entrada musical. 12% assume uma utilização no trabalho de aspetos técnicos e/ou como ferramenta a utilizar pelo aluno em contexto de sala de aula. Já 11% utiliza a respiração como ferramenta a utilizar pelo próprio em contexto de sala de aula e/ou para preparar uma passagem. Neste contexto, preparação remete para antecipação da passagem musical. Apenas uma minoria dos professores utiliza a respiração para conceptualizar conceitos, sejam eles técnicos ou musico-expressivos.

Como observável no gráfico 31, todos os professores dão importância à respiração no ensino no violino, com apenas 10% a conferir alguma e 20% a conferir muita. Os restantes 70% atribuem toda a importância. Este dado pode dar indícios de que os professores traçam uma ligação entre a respiração e o relaxamento físico e a calma mental, fatores que se intuem importantes para o sucesso da execução instrumental.



Gráfico 31 - Perspetiva dos professores sobre a importância dada à respiração no ensino do violino



Gráfico 32 - Perspetiva dos professores sobre a importância da respiração no desenvolvimento de competências violinísticas

Seguindo a linha de pensamento supramencionada, não é surpresa que os professores sejam unânimes quanto à importância da respiração no desenvolvimento de competências musicais, sejam elas violinísticas (Gráfico 32) ou genéricas (Gráfico 33).



Gráfico 33 - Perspetiva dos professores sobre a importância da respiração no desenvolvimento de competências musicais gerais

4.3.3. Perspetiva dos professores sobre as vogais e consoantes e o violino

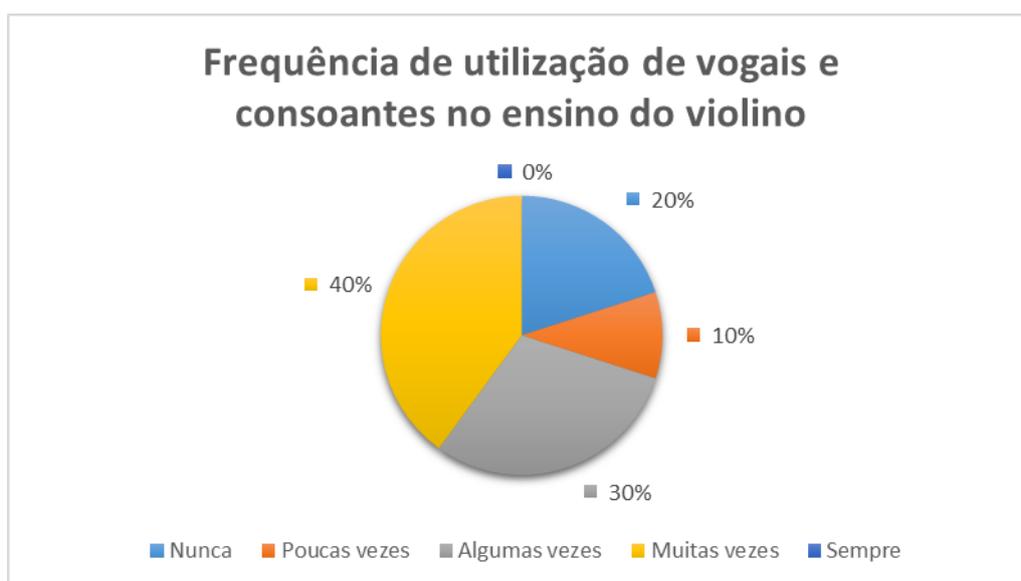
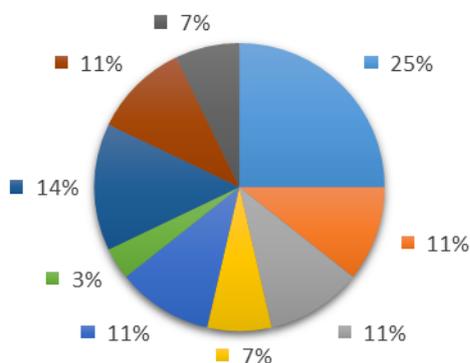


Gráfico 34 - Perspetiva dos professores sobre a frequência da utilização das vogais e consoantes no ensino do violino

Referente à utilização das vogais e consoantes no ensino do violino (Gráfico 34), 80% dos inquiridos infere que utiliza, 40% dos quais muitas vezes, 30% algumas vezes e 10% poucas vezes. 20% assume nunca utilizar este conceito. Não surpreende que haja professores a não utilizar o conceito de vogais e consoantes nas suas aulas de violino, já que, como explanado no enquadramento teórico deste relatório de estágio, este conceito é muito pouco utilizado e pouco difundido.

Circunstâncias de utilização de vogais e consoantes



- Para trabalhar aspetos musico-expressivos
- Para trabalhar aspetos técnicos
- Para conceptualizar aspetos musico-expressivos
- Para conceptualizar aspetos técnicos
- Para contextualizar, acusticamente, uma passagem musical
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno em contexto de sala de aula
- Como ferramenta a utilizar pelo professor em contexto de sala de aula
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual
- Não utilizadas

Gráfico 35 - Perspetiva dos professores sobre as circunstâncias de utilização de vogais e consoantes no ensino do violino

7% dos inquiridos não utiliza de todo as vogais e consoantes no ensino do violino, como é observável no gráfico 35. Dos restantes 93% que utiliza, apenas 3% utiliza este conceito uma ferramenta a utilizar pelo aluno em contexto de sala de aula. 7% aproveita o conceito para conceptualizar aspetos técnicos e 14% como uma ferramenta a utilizar pelo próprio nas aulas de violino. 11% utiliza em diferentes cenários, seja para trabalhar aspetos de componente técnica do repertório dos alunos, para conceptualizar aspetos musico-expressivos, para contextualizar uma passagem musical na sua dimensão acústica e até como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual. 25% assume utilizar este conceito como ferramenta para trabalhar aspetos musico-expressivos do repertório dos alunos.



Gráfico 36 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no ensino do violino



Gráfico 37 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no desenvolvimento de competências violinísticas

No âmbito da importância do conceito de vogais e consoantes no ensino do violino, no desenvolvimento de competências violinísticas e no desenvolvimento de competências musicais genéricas, 20% não considera importante no ensino do violino e 30% não considera importante no desenvolvimento de competências violinísticas e musicais genéricas, quer por convicção própria e por não lhe conferir utilidade quer por não saber como aplicar o conceito ou não o utilizar (Gráficos 36, 37 e 38).



Gráfico 38 - Perspetiva dos professores sobre a importância das vogais e consoantes no desenvolvimento de competências musicais gerais

4.4. Perspetiva pré-intervenção

Nesta parte da análise, pretende-se estabelecer um ponto de partida do conhecimento ou utilização, por parte dos alunos sujeitos à intervenção pedagógica, de qualquer conceito alvo de estudo neste relatório de estágio, ou seja, se os alunos estão familiarizados com a utilização do canto, da respiração e/ou do conceito de vogais e consoantes nas suas aulas de violino. Uma informação importante passada aos alunos antes das suas respostas foi a de não haver respostas corretas ou incorretas, visto que a ideia era enquadrar o mais fielmente possível o seu contexto de pré-intervenção pedagógica.

Quando questionados sobre a frequência com que utilizavam o canto nas suas aulas de violino (Gráfico 39), todos responderam “Algumas vezes”, o que indica que é utilizado, mas não de forma muito frequente. É, no entanto, utilizado para o professor exemplificar uma passagem, como assinalado por todos (Gráfico 40), três deles acrescentaram que também era utilizado como auxílio da afinação e dois assumiram o canto como uma ferramenta que ajuda na expressividade.

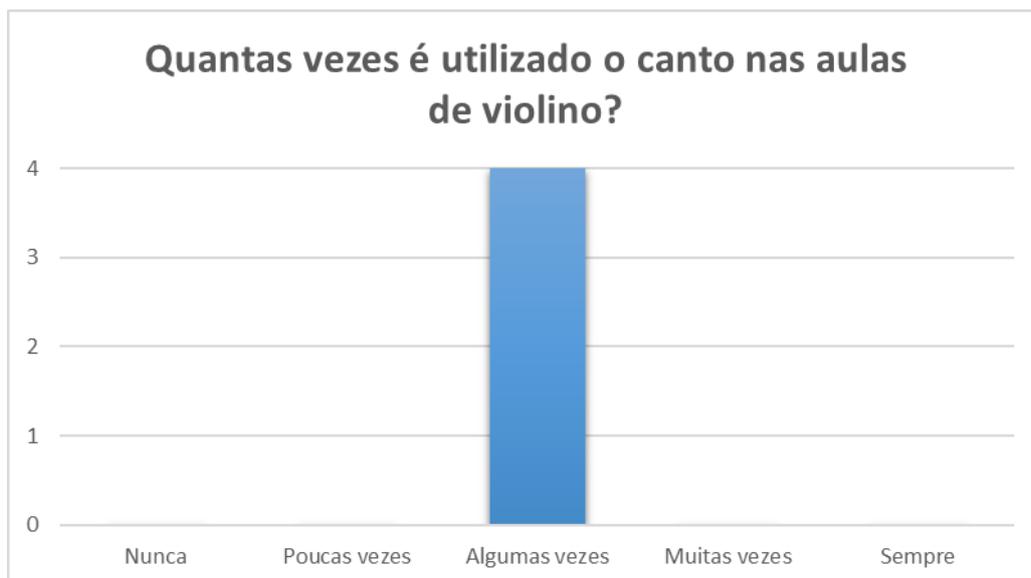


Gráfico 39 - Frequência de utilização do canto nas aulas de violino

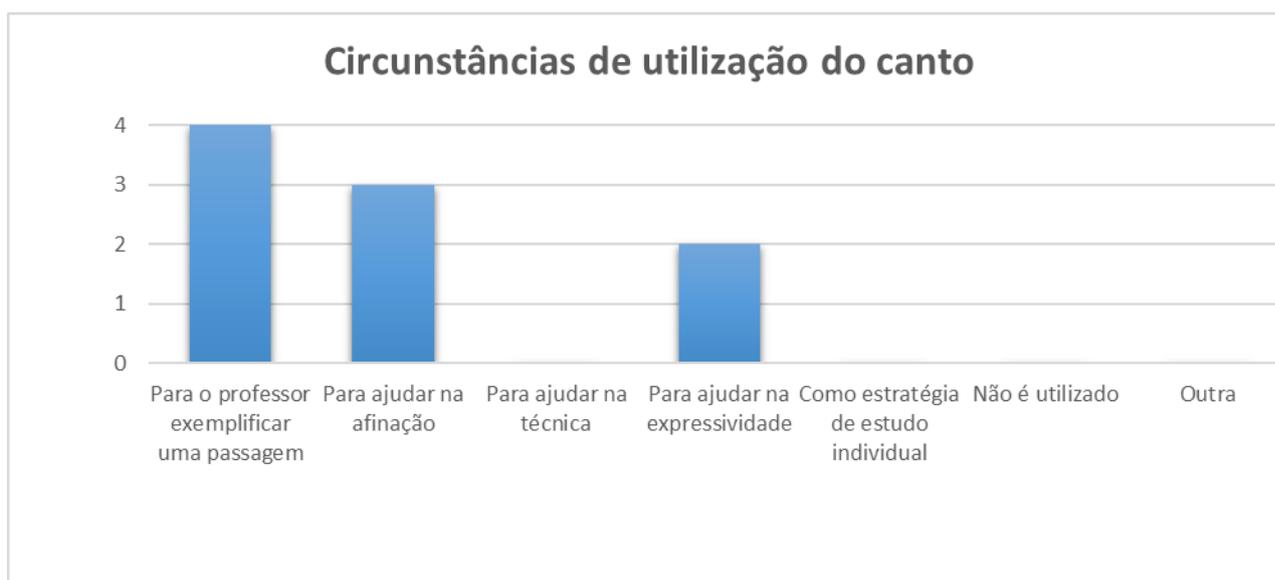


Gráfico 40 - Circunstâncias de utilização do canto nas aulas de violino

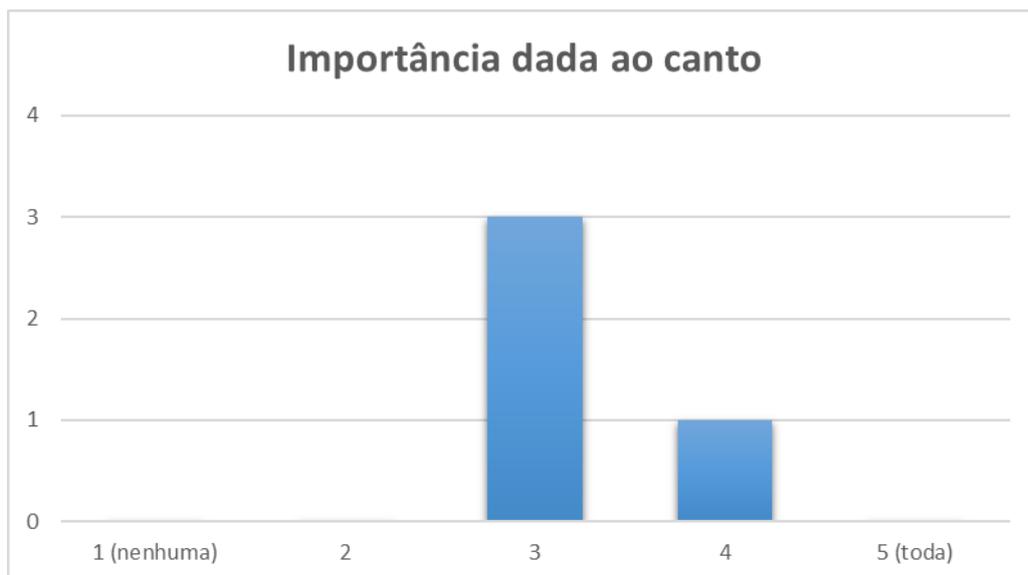


Gráfico 41 - Importância dada ao canto no contexto das aulas de violino

No que toca à importância que os alunos atribuem ao canto nas aulas de violino, como mostra o gráfico 41, não houve unanimidade, muito embora três deles atribuam uma importância moderada, havendo apenas um que considera que o canto tem muita importância nas suas aulas de violino.

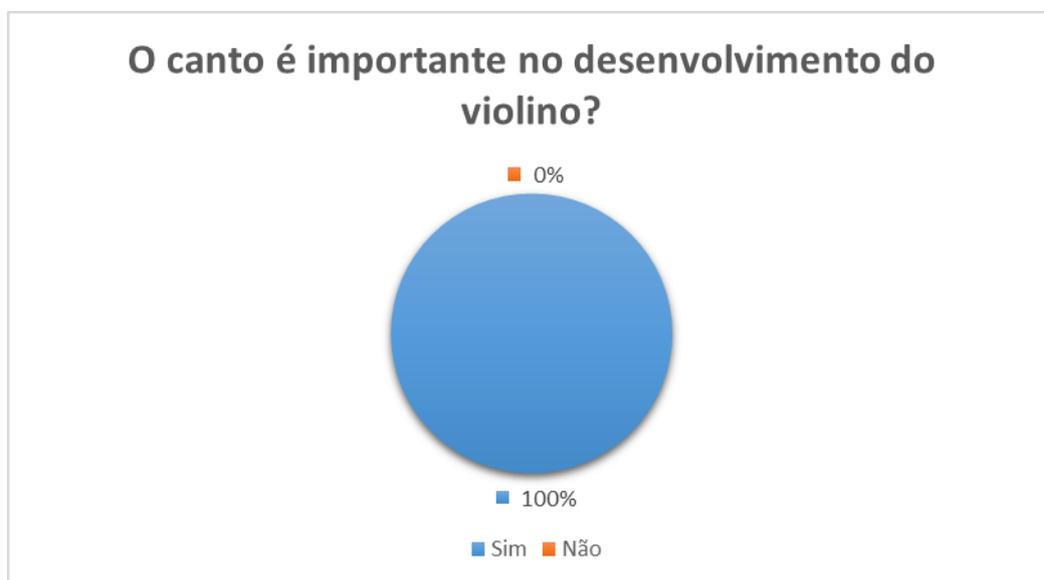


Gráfico 42 - Importância dada ao canto no desenvolvimento violinístico

Os gráficos 42 e 43 mostram que os alunos consideram o canto importante no seu desenvolvimento no violino e musical geral.

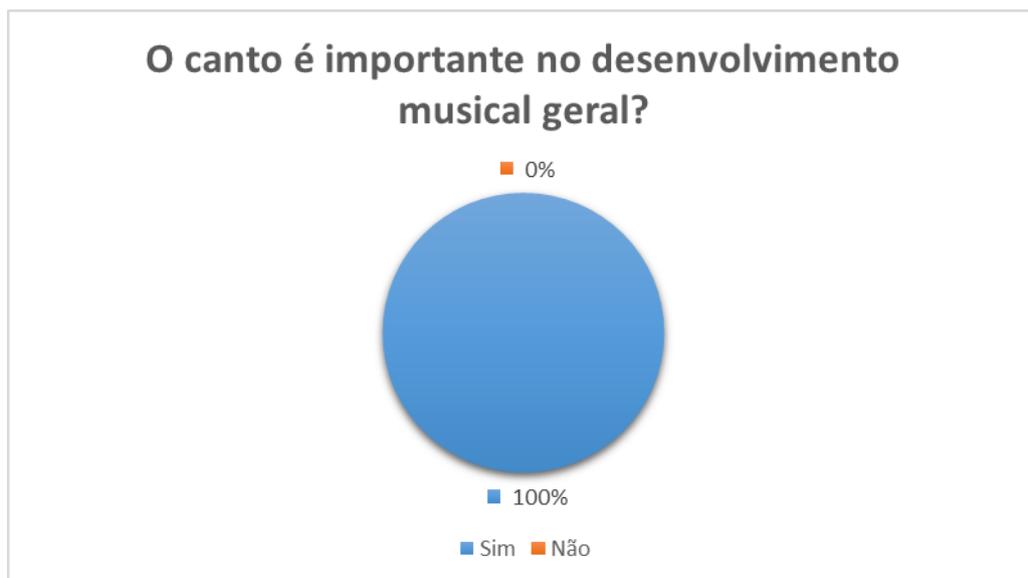


Gráfico 43 - Importância dada ao canto no desenvolvimento musical geral

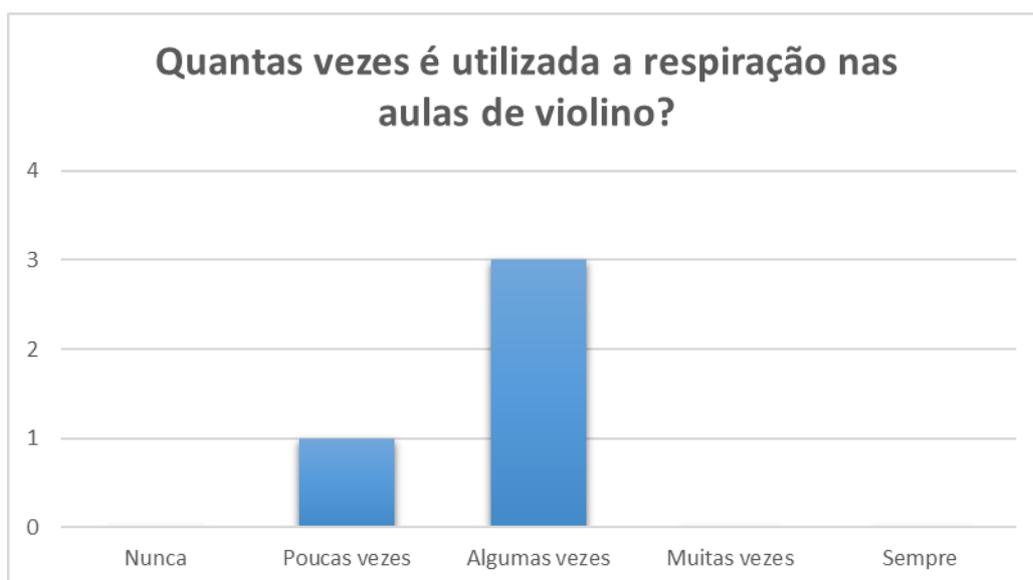


Gráfico 44 - Frequência de utilização da respiração nas aulas de violino

Referente à frequência da utilização da respiração nas aulas de violino (Gráfico 44), há um aluno que refere pouco uso, já os outros três referem uma frequência moderada. De notar que este conceito é muito abrangente e que neste ponto do questionário, em contexto pré-intervenção, os alunos ainda desconheciam as potencialidades desta ferramenta e quais os seus usos. Poderiam não estar esclarecidos e pensar na respiração apenas como meio de relaxamento muscular ou de dar entradas aos colegas em contextos como o de música de câmara ou orquestra, como se veio a confirmar no gráfico 45.

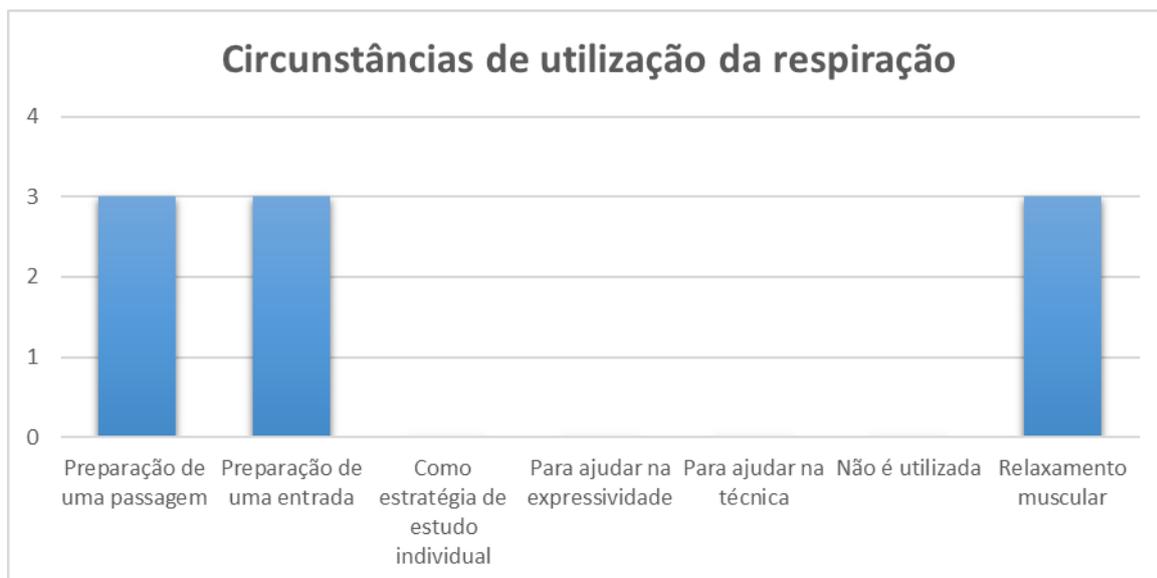


Gráfico 45 - Circunstâncias de utilização da respiração nas aulas de violino



Gráfico 46 - Importância dada à respiração no contexto das aulas de violino

Quando questionados sobre a importância da respiração nas aulas de violino (Gráfico 46), um aluno respondeu que não atribui muita importância, tendo os restantes três mencionado apenas uma importância média. Os gráficos 47 e 48 mostram ainda que há um aluno que não considera que a respiração é importante no seu desenvolvimento violinístico (Gráfico 47) e dois não consideram a respiração importante no seu desenvolvimento musical geral (Gráfico 48).



Gráfico 47 - Importância dada à respiração no desenvolvimento violinístico



Gráfico 48 - Importância dada à respiração no desenvolvimento musical geral

Como seria expectável, os gráficos 49, 50, 51, 52 e 53 demonstram que o conceito de vogais e consoantes não é utilizado nas aulas dos alunos em questão, visto que, como já dito ao longo deste relatório de estágio, é um conceito ainda muito pouco explorado e, na minha ótica, com bastante potencial. No entanto, eu julgo que não utilização deste conceito se deve apenas ao seu uso consciente, visto que aquando da utilização do canto, muitas vezes professores e alunos utilizam diferentes vogais e consoantes para determinar diferentes articulações. Há também, naturalmente, quem ao utilizar o canto

use apenas a mesma vogal ou consoante ou combinação de vogais com consoantes para as diferentes articulações.

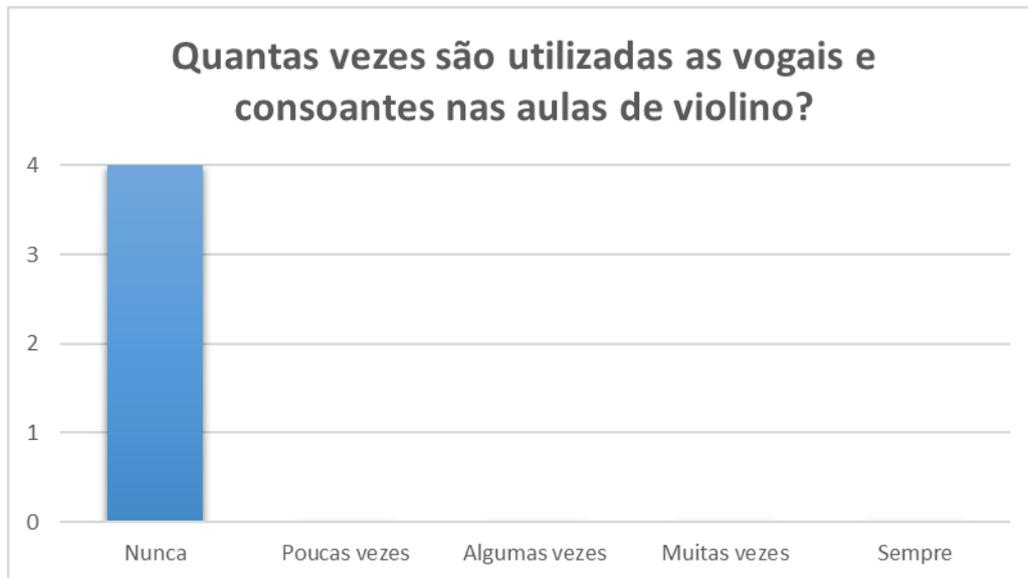


Gráfico 49 - Frequência da utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino

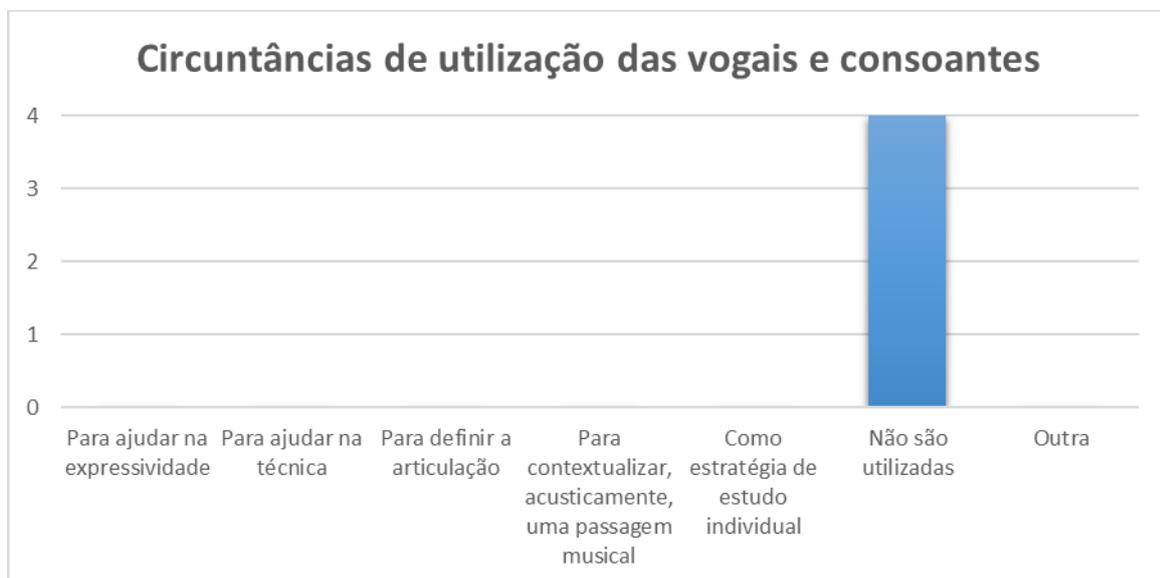


Gráfico 50 - Circunstâncias de utilização das vogais e consoantes nas aulas de violino



Gráfico 51 - Importância dada às vogais e consoantes nas aulas de violino

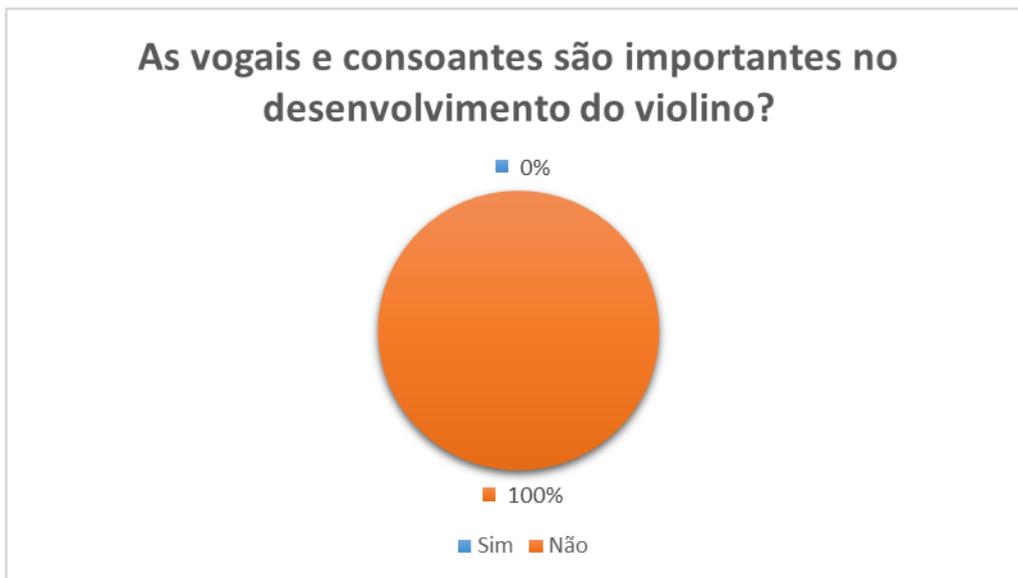


Gráfico 52 - Importância dada às vogais e consoantes no desenvolvimento violinístico

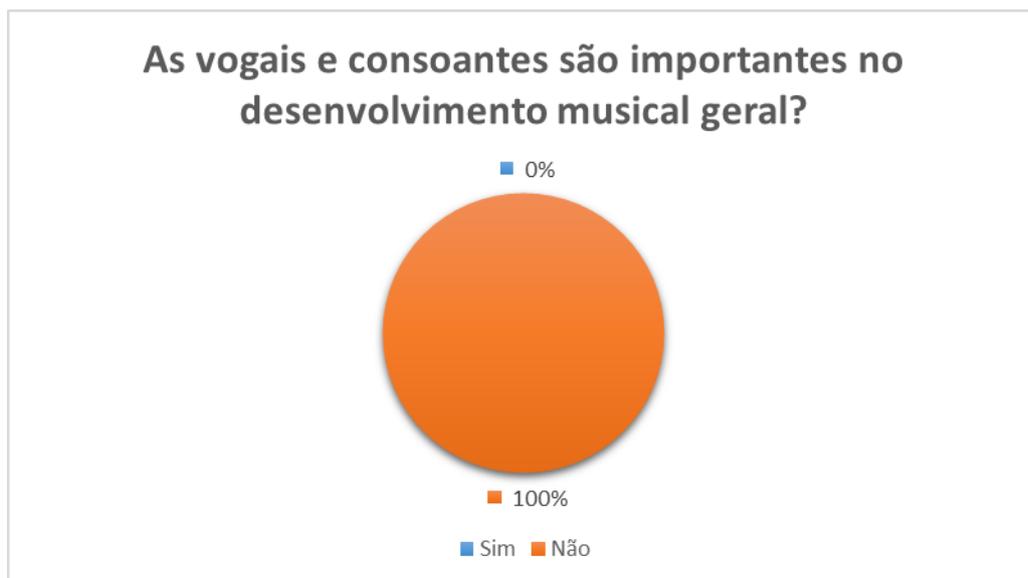


Gráfico 53 - Importância dada às vogais e consoantes no desenvolvimento musical geral

4.5. Perspetiva pós-intervenção

Uma vez concluída a intervenção pedagógica, os alunos foram uma vez mais submetidos a questionário, desta vez com o intuito de entender se aos alunos melhoraram o seu entendimento no que toca aos conceitos abordados, se sentem que tem benefícios e se sentem que estes conceitos são ferramentas que os podem ajudar no futuro.



Gráfico 54 - Ajuda do canto na prática do violino

Tendo como ponto de partida as informações obtidas nos gráficos 39 e 40, que revelaram a moderada frequência da utilização do canto nas aulas de violino e as circunstâncias dessa utilização,

não é surpreendente que os alunos, pós-intervenção, sintam que o canto os ajude na prática do violino (Gráfico 54). Mais do que corresponder às expectativas dos alunos em relação ao canto como ferramenta pedagógica, procurou-se elucidar os alunos no que respeita a utilizações diferentes para o canto enquanto ferramenta pedagógica nas aulas de violino, tal como demonstrado pelo gráfico 55.

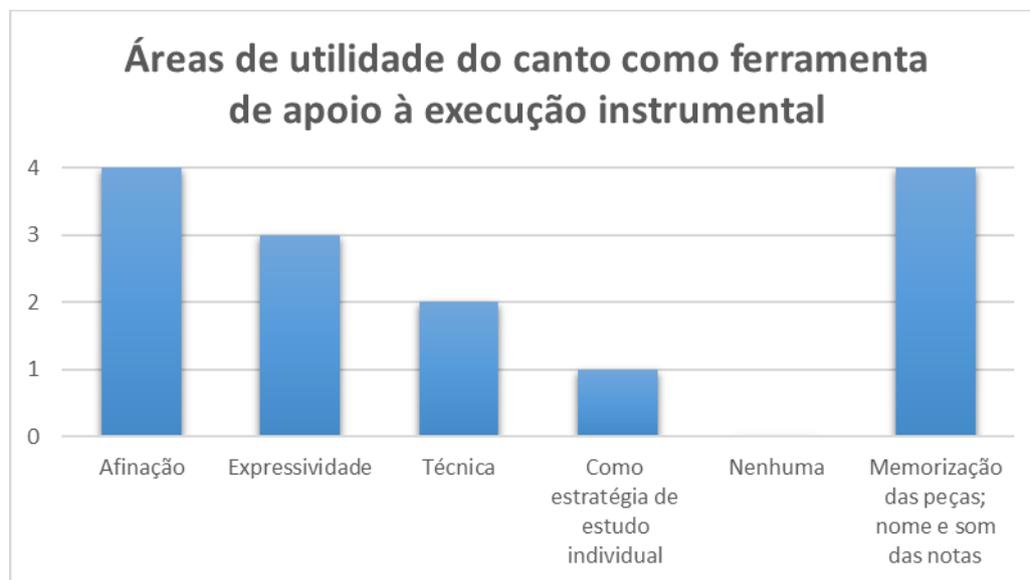


Gráfico 55 - Benefícios do canto como ferramenta de apoio à execução instrumental

Como é observável no gráfico acima (Gráfico 55), o canto pode ser ferramenta para trabalhar a afinação, a expressividade, técnica violinística, estratégia de estudo individual e até como ferramenta de auxílio da memorização das peças, do nome das notas e altura (som) das notas. Respeitante a estes três últimos pontos, cujos alunos na sua totalidade consideraram uma área de utilidade do canto como ferramenta pedagógica, senti, durante a intervenção pedagógica, que é mais benéfico com populações estudantis mais jovens, ou seja, da iniciação até ao 2.º grau (6.º ano de escolaridade). Cantar as peças com o nome das notas, ajuda os alunos a aprender a peça, a memorizá-la e a melhorar a sua identificação das notas no pentagrama, visto que os alunos mais novos ainda estão em fases iniciais da sua aprendizagem musical e a identificação das notas na partitura ainda não é intuitiva. Deve acrescentar-se que os alunos devem ser trabalhados para, desde cedo, identificarem as notas através do seu nome e do seu som e não através da leitura de dedilhações. Por exemplo, um 2.º dedo na corda Lá deve ser lido como Dó e identificado como tal, não como dedo dois ou semelhante.

Relativamente às restantes utilidades apresentadas no gráfico 55, todos os alunos consideram que o canto é útil no trabalho da afinação, três deles conferem utilidade ao trabalho da expressividade, dois à técnica e um como estratégia de estudo individual.



Gráfico 56 - Importância atribuída ao canto pós-intervenção

Em termos de importância atribuída ao canto, todos os alunos o consideraram muito importante, quer a nível geral quer ao nível da execução instrumental, como visível nos gráficos 56 e 57.



Gráfico 57 - Canto como ferramenta importante na execução instrumental



Gráfico 58 - Ajuda da respiração na prática do violino

Em relação à respiração, todos os alunos sentem que a respiração ajuda na prática do violino (Gráfico 58). As áreas em que todos os alunos encontram utilidade e interesse para a respiração como ferramenta pedagógica de apoio à execução instrumental são na preparação de uma entrada e de uma passagem musical. Este dado era previsível, visto que é nesses momentos em que o uso da respiração é mais intuitivo. Três dos alunos responderam ainda que o relaxamento muscular é outra das áreas de utilidade e dois responderam a expressividade e a técnica.



Gráfico 59 - Benefícios da respiração como ferramenta de apoio à execução instrumental

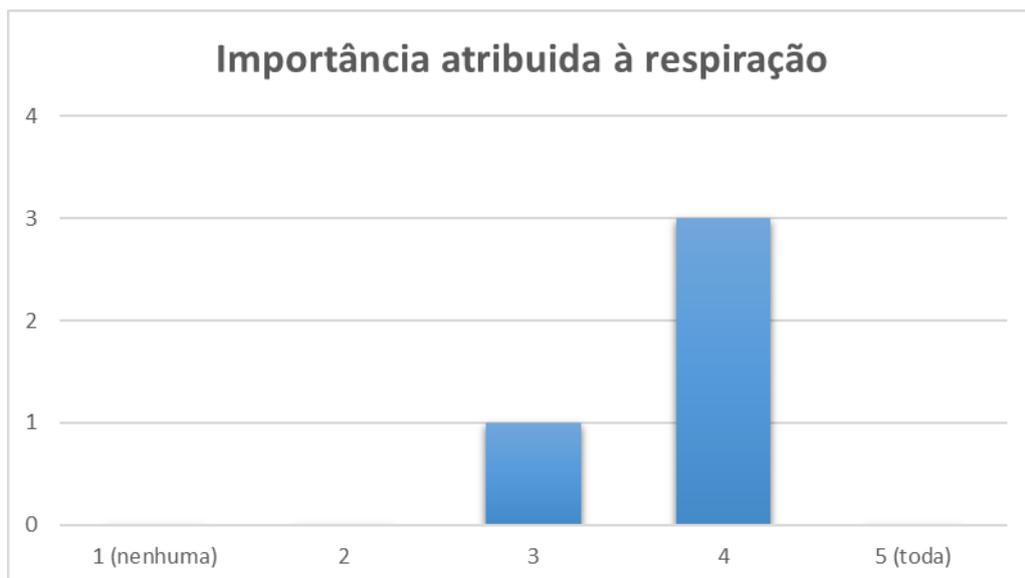


Gráfico 60 - Importância atribuída à respiração pós-intervenção

Na importância atribuída à respiração, um aluno considerou-a algo importante, já os restantes consideraram muito importante (Gráfico 60). Referente à importância da respiração como ferramenta na execução instrumental, todos consideraram importante (Gráfico 61).



Gráfico 61 - Respiração como ferramenta importante na execução instrumental



Gráfico 62 - Ajuda das vogais e consoantes na prática do violino

De acordo com os dados demonstrados no gráfico 62, apenas dois alunos sentem que as vogais e as consoantes ajudam na prática do violino. Os outros dois responderam “Não utilizado”. Isto deve-se ao facto de apenas dois alunos terem alvos desta temática na intervenção pedagógica. Esta foi uma adaptação imposta pelo trabalho feito na sala de aula. Como os inquiridos são todos de idades e fases de estudo diferentes, dois deles são mais novos e o trabalho com vogais e consoantes revelou-se muito abstrato e complexo para o nível de desenvolvimento desses alunos. Dessa feita, substituiu-se a utilização desta ferramenta, ou seja, em vez de se procurar que os alunos diferenciasssem as diferentes articulações das suas peças, aquando da entoação das mesmas, foi-lhes pedido que cantassem as suas peças com o nome de notas, que revelou resultados positivos, como já demonstrado pelo gráfico 55.



Gráfico 63 - Benefícios da utilização das vogais e consoantes como ferramenta de apoio à execução instrumental

O gráfico 63 demonstra que os alunos encontraram lógica e utilidade na utilização das vogais e consoantes como ferramenta de apoio à execução instrumental nas áreas da expressividade, técnica e definição de articulação.

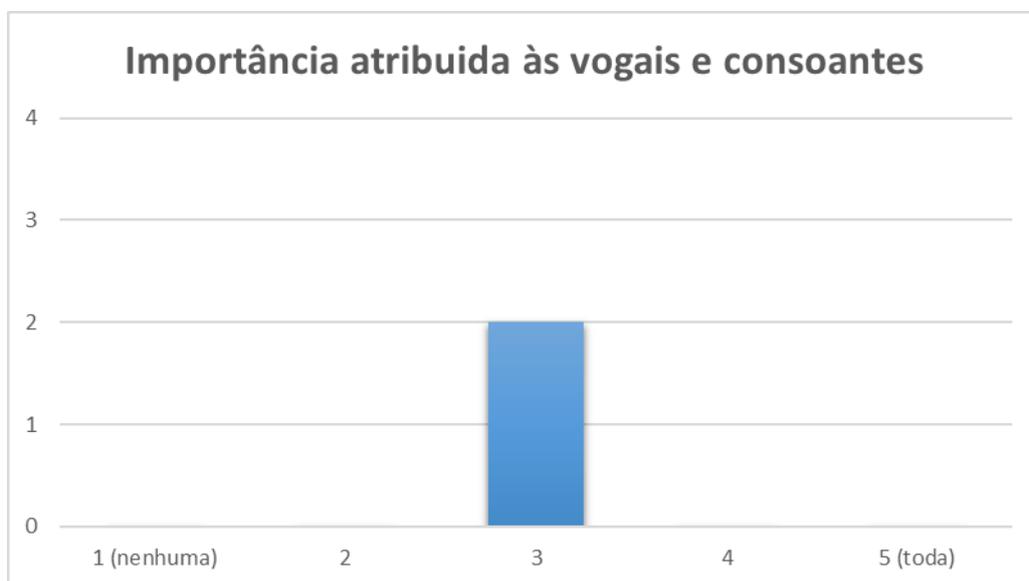


Gráfico 64 - Importância atribuída às vogais e consoantes pós-intervenção

Depois da intervenção pedagógica, os alunos já conseguiram conferir alguma importância à utilização das vogais e consoantes no ensino, embora sem grande relevância quando comparado ao canto ou à respiração (Gráfico 64). No gráfico 65, é possível observar que os alunos que trabalharam este conceito na intervenção pedagógica já atribuem importância às vogais e consoantes como ferramenta na execução instrumental.

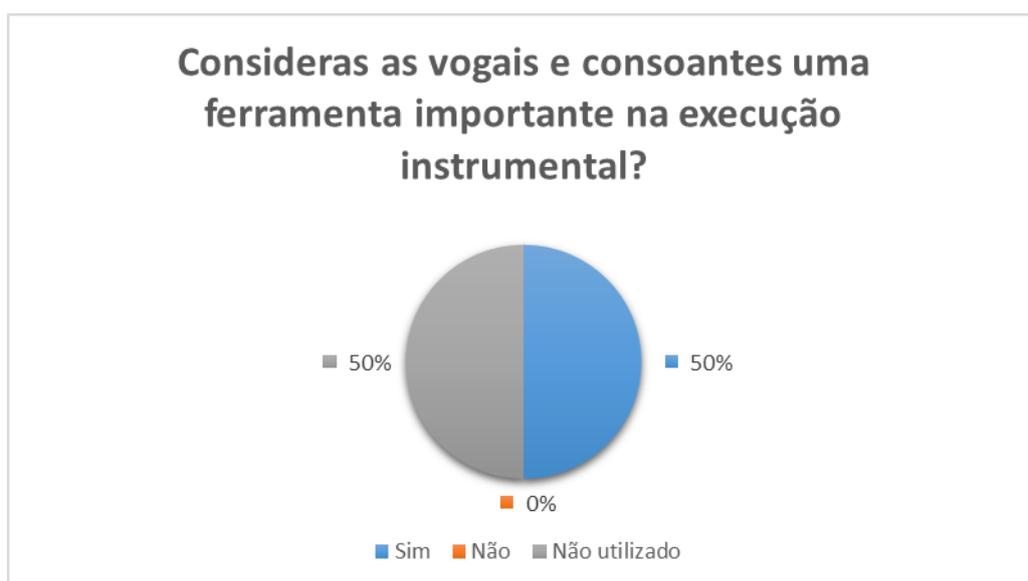


Gráfico 65 - Vogais e consoantes como ferramenta importante na execução instrumental

5. Limitações

Apesar de considerar que a implementação do projeto de intervenção pedagógica e todo o estágio profissional correu de forma bastante satisfatória, teve algumas limitações.

A primeira limitação, e também a mais prolongada e gravosa, foi a pandemia da Covid-19. O mundo vê-se, desde 2020, assolado pela crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 e essa crise fez com que diversos países do mundo tomassem medidas muito restritivas no que toca a atividade presencial, como é o caso da Educação. Sendo este um estágio profissional da profissão docente, a atividade não presencial é um enorme entrave ao normal funcionamento das aulas, em particular aulas de instrumento que, entre muitas outras razões, necessitam dessa característica presencial para se poder ouvir com a maior exatidão e correção possível ou para correções físicas feitas aos alunos (no caso da postura de uma mão ou de um ombro, por exemplo). Para além disso, o país deparou-se com algumas interrupções letivas forçadas, o que fez com que houvesse períodos sem aulas não permitindo, por isso, um acompanhamento regular e normal dos alunos e das aulas. No meu caso em concreto, também encurtou a duração total do estágio, fazendo com que tanto o período de observação, como os de intervenção e recolha de dados diminuíssem.

Outra das limitações, esta já diretamente relacionada com o tema do projeto de intervenção pedagógica e deste relatório de estágio, foi a idade dos alunos. Com a observação e posterior intervenção, percebi que nos alunos mais jovens a abordagem dos conceitos necessitava de um outro tipo de tratamento, pois a idade desses alunos não permitia um claro entendimento do que era pretendido. Mencionando a iniciação e o 2.º ciclo em concreto, falar de vogais e consoantes e de como as diferentes utilizações dessa ferramenta poderiam resultar em articulações e sons diferentes acaba por não fazer sentido pois esses alunos não são capazes de transportar essa analogia para a prática instrumental. No entanto, a entoação das suas peças com nome de notas ajudou os alunos a memorizar mais facilmente o repertório, a consolidar o nome das notas e a fazer com que os alunos perdessem a dependência de auxiliares de memória como o número do dedo nas diferentes cordas para tocar diferentes notas. Isto teve como consequência direta os alunos fazerem a associação dos sons que ouviam com os nomes das notas e não com o número dos dedos.

Também fruto das restrições e recomendações sanitárias, não foi possível recolher informação através de entrevistas como estava previsto. Por essas razões, optei por recolher informação única e exclusivamente através da observação das aulas e das respostas que obtive dos questionários, estando ciente das limitações que os mesmos apresentam. Não obstante a informação não ser tão densa e

extensa, através dos inquéritos consegui informação relevante o suficiente para tirar algumas ilações. Para esse efeito, tive de fazer ligeiras alterações à implementação do projeto de intervenção pedagógica, tais como utilizar os alunos não intervenientes no projeto como população de controlo, de maneira a poder traçar uma comparação da evolução de cada aluno face a diferentes metodologias utilizadas, sendo uma delas a utilização do canto, da respiração e das vogais e consoantes. Apesar de esse controlo ser feito de forma passível, através dos inquéritos e da observação das aulas, foi possível obter informação suficiente. No entanto, todo o estudo desta temática ficou limitado à amostra restrita dos alunos que integraram o meu estágio. Para conclusões sólidas a nível científico a amostra necessitaria de ser bastante maior, com alunos de escolas díspares e em diferentes tipos de ensino. Fica, portanto, lançado o repto a todos os que tiverem curiosidade na exploração e aprofundamento deste tema.

Considerações finais

Este relatório de estágio é o culminar de um mestrado atípico, inevitavelmente influenciado pela pandemia da Covid-19. Ainda assim, apesar de nem sempre as circunstâncias serem favoráveis, em especial no período do Estágio, penso que foram dois anos muito enriquecedores e aos quais devo, sem qualquer dúvida, todas as incertezas que se tornaram em certezas e todas as certezas que se tornaram incertezas. Isto porque aprendi imenso sobre a profissão docente, sobre o ensino. Também aprendi imenso sobre o passado da profissão, o estado atual da mesma e sobre os seus possíveis caminhos de futuro. Ficam, portanto, transformadas em certezas todas as incertezas que tinha. Porém, tudo aquilo que achava saber e conhecer revelou-se insuficiente ou errado. O mundo do ensino, em particular do ensino especializado da música, é como um passeio por um bosque. Podemos caminhar pelo bosque todos os dias que seguramente vamos encontrar sempre algo de novo, de entusiasmante, algo que nos apaixone e volte a apaixonar. E o ensino é assim. Dessa feita, todas as certezas se transformam em incertezas. Este mestrado mostrou-me que todos os dias se pode aprender algo de novo, que todos os dias o desafio de ensinar nos obriga a ser criativos e a procurar soluções para problemas que julgávamos nem existirem.

No que refere ao estágio, foi para mim um contacto fantástico com o mundo do ensino, fez com que a minha vontade de ensinar crescesse e se intensificasse. Sobretudo o sentimento de satisfação em fazer parte do processo de sucesso de alguém que nos deposita cega confiança. Dar o melhor de nós em prol do melhor de outrem é um sentimento que vicia e eu sem dúvida fiquei viciado em ver os alunos melhorarem de aula para aula, de semana para semana, de mês para mês, do início do ano letivo ao seu final. Em relação à implementação do projeto de intervenção pedagógica, senti que foi um sucesso. Enquanto num primeiro momento tentei entender o conhecimento prévio dos alunos relativo ao canto, respiração e vogais e consoantes como estratégias de apoio a utilizar na execução do violino, o facto de poder mostrar as aplicações que cada uma destas estratégias pode ter no contexto da preparação de uma peça musical e quais os benefícios e especificidades de cada uma e ser bem assimilado pelos alunos revela-se, para mim, num sucesso. É certo que no processo de ensino muitos aspetos têm influência no trabalho realizado na sala de aula, tais como calendários, projeto educativo da instituição, programas a cumprir, entre outros. É, no entanto, possível assimilar estes conceitos como estratégias de ensino e implementá-los sempre que se revelar justificado. O objetivo deste projeto de intervenção pedagógica nunca foi hegemonizar estas ferramentas em prol de outras, mas sim de aumentar o leque de possibilidades. Tal como uma paleta de cores está para um pintor. Quantas mais cores e nuances o pintor tiver ao seu dispor, mais completo será o quadro, mesmo que o quadro seja só branco, só negro

ou cinzento. Ter as cores à disposição dá maior liberdade criativa. Com o canto, a respiração e as vogais e consoantes é o mesmo, são apenas mais cores para a paleta de cores já ao dispor dos professores de violino.

Referências bibliográficas

- ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave. (2010). *Instituição – Apresentação*.
http://artave.pt/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html
- ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave. (2010). *Instituição – Inovação Pedagógica*.
http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html
- Beckman II, R. D. (2014). *The Effects of Audiation on the Melodic Error Detection Abilities of Fourth and Fifth Grade Band Students* [Doctoral thesis, Rutgers, The State University of New Jersey]. Rutgers University Community Repository <https://doi.org/doi:10.7282/T3HD7X89>
- Bernhard II, H. C. (2003). Singing in Instrumental Music Education: Research and Implications. *Update: Applications of Research in Music Education*, volume 22 (1), 28-35.
<https://doi.org/10.1177%2F87551233020220010501>
- Biancolino, T. & Martins, J. H. (2015). O ideal de expressão na música europeia do século XVI ao XVIII: investigações estéticas sobre as bases declamatórias e retóricas do canto e seus vínculos com a música instrumental do período. In *XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Vitória* (pp.1-8)
<https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/viewFile/3574/1093>
- Cardona, A. B. V. (2017). *Aspetos técnicos e musicais subentendidos na prática violinística. A inclusão tácita de recursos gestuais e fisiológicos no ensino do instrumento* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/57703>
- Carranza, R. & Bentancor, N. A. (2013). Dicción, fonética y técnica vocal: el entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria. In *IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina* (pp.1-9)
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42515>
- Cariço, A. (2015). *A Aplicabilidade Pedagógica do Canto no ensino do Violoncelo* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/38146>
- CCM – Centro de Cultura Musical. (2010). *Apresentação*. http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html

- CCM – Centro de Cultura Musical. (2010). *A Inovação*. http://ccm-inforartis.org/id/34/mod/base_content/cfile/a_inovacao.html
- Concurso Pessoal Docente. (2019). *Grupos de recrutamento*. <https://concursopessoaldocente.azores.gov.pt/2019/grupos-recrutamento.asp>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009) Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume XIII (2), 455 – 479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coveyduck, S. (1998). *Vocalization and its effect on the intonation of a beginning instrumentalist* [Unpublished master's thesis, University of Calgary]. Calgary. <http://hdl.handle.net/1880/25950>
- Cruz, C. B. (1988). Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Revista de Educação Musical* 56, 10 – 14.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2014). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (21st ed.) Edições João Sá da Costa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014) Diário da República: I.ª série, n.º 92. <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012) Diário da República: I.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/178548>
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. (1st ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Garner, A. (2009). Singing and Moving: Teaching Strategies for Audiation in Children. *Music Educators Journal*, volume 95 (4), 46-50. <http://www.jstor.org/stable/30219238>
- Gonçalves, F. S. (s.d.). Sistema Respiratório. Infoescola. <https://www.infoescola.com/biologia/sistema-respiratorio/>
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. (2nd ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Julián, P. P. (2008) Los fonemas como recurso expresivo en el canto lírico. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*. (Extra 10), 107 – 118. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD-SI-2/13-pilarposadasFINAL.pdf

- Lankovsky, M. (2016). *The Russian Violin School: The Legacy of Yuri Yankelevich*. (1st ed.) Oxford University Press.
- Lourenço, R. (2020, October 29). *Sistema Respiratório*. Kenhub.
<https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/sistema-respiratorio>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. (1st ed.). SAGE Publications Ltd.
- Menuhin, Y. (1971). *Violin: Six Lessons with Yehudi Menuhin*. (1st ed.) Faber Music.
- Morantz, C. (2016). *The effect of singing instruction on the tone quality and intonation of beginning brass players* [Doctoral thesis, University of Georgia]. University of Georgia Theses and Dissertations.
<http://hdl.handle.net/10724/36855>
- Morais, M. (2020). *Quem canta seus males espanta - O uso do canto como estratégia para uma aprendizagem musical mais consciente* [Master's thesis, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo & Escola Superior de Educação do Porto] Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16232>
- Moreira, J. (2017). *O Canto como ferramenta pedagógica no ensino/aprendizagem de Oboé no ensino especializado de Música* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/57204>
- Oliveira, T. (2018). *O Canto como ferramenta de desenvolvimento musical nas orquestras do ensino especializado da música em Portugal* [Master's thesis, Escola Superior de Música de Lisboa] Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9860>
- Pordata. (2020). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*.
<https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+do+sexo+feminino+em+percentagem+dos+docentes+em+exerc%3%adcio+nos+ensinos+pr%3%a9+escolar++b%3%a1sico+e+secund%3%a1rio+total+e+por+n%3%advel+de+ensino-782>
- Pordata. (2019). *Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: por nível de ensino – Continente*.
<https://www.pordata.pt/Portugal/%3%8ndice+de+envelhecimento+dos+docentes+em+exerc%3%ad>

[cio++nos+ensinos+pr%c3%a9+escolar++b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio+por+n%c3%advel+de+ensino+++Continente-944-7743](#)

Portaria n.º 74-A/2013 do Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. (2013) Diário da República: I.ª série, n.º 33. <https://dre.pt/application/conteudo/458607>

Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação. (2018) Diário da República: I.ª série, n.º 149. <https://dre.pt/application/conteudo/115886163>

Portaria n.º 229-A/2018 do Ministério da Educação. (2018) Diário da República: I.ª série, n.º 156. <https://dre.pt/application/conteudo/116068173>

Portaria n.º 693/98 do Ministério da Educação. (1998) Diário da República: I.ª série-B, n.º 203. <https://dre.pt/application/conteudo/566825>

Ribeiro, J. (2017). *Aplicação de uma nova estratégia de ensino do instrumento – violino: Contributos da Teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon* [Master's thesis, Universidade de Aveiro].
Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Robinson, M. (1996). To sing or not to sing in instrumental class. *Music Educators Journal*, 17-21.

Sakaguchi, Y. & Aiba, E. (2016). Relationship between Musical Characteristics and Temporal Breathing Pattern in Piano Performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, volume 10 (381), 1-18.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00381>

Santos, V. S. (s.d.). *Sistema Respiratório*. Biologianet. <https://www.biologianet.com/anatomia-fisiologia-animal/sistema-respiratorio.htm>

Velasco, O. (2014). Um estudo sobre o autoconhecimento da respiração e do aquecimento aplicado à prática instrumental do violino. In *Anais do III SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (pp.1185-1193) <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4721>

Vieira, F. (2020). *Dossiê de orientações gerais do estágio*. Universidade do Minho

Anexos

Anexo I – Autorizações



Declaração

(Para efeitos de autorização)

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, da Artave – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, declaro que tomei conhecimento do projeto de intervenção pedagógica *O canto e as suas características como ferramenta pedagógica no ensino do violino*, a desenvolver e implementar pelo aluno estagiário Rui Manuel Mendes de Seiça Rasteiro e que autorizo o meu educando a responder a qualquer questionário/formulário/inquérito/entrevista que seja utilizado no âmbito da aplicação do projeto supramencionado e na elaboração do conseqüente relatório de estágio, desde que a sua integridade e anonimato fiquem absolutamente garantidos e assegurados.

O Encarregado de Educação,

_____, ___/___/____



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Declaração

(Para efeitos de autorização)

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, do CCM – Centro de Cultura Musical, declaro que tomei conhecimento do projeto de intervenção pedagógica *O canto e as suas características como ferramenta pedagógica no ensino do violino*, a desenvolver e implementar pelo aluno estagiário Rui Manuel Mendes de Seça Rasteiro e que autorizo o meu educando a responder a qualquer questionário/formulário/inquérito/entrevista que seja utilizado no âmbito da aplicação do projeto supramencionado e na elaboração do consequente relatório de estágio, desde que a sua integridade e anonimato fiquem absolutamente garantidos e assegurados.

O Encarregado de Educação,

_____, ____/____/____



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

Ao abrigo do ponto 18 da Parte 1 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Rui Manuel Mendes de Seixa Rasteiro está autorizado a identificar a Artave – Escola Profissional Artística do Vale do Ave no âmbito do seu relatório de estágio, bem como se vê obrigado a salvaguardar o anonimato de todo e qualquer aluno interveniente.

O Diretor Pedagógico da Artave,

Santo Tirso, 9 de março de 2022



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

Ao abrigo do ponto 18 da Parte 1 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário Rui Manuel Mendes de Seiça Rasteiro está autorizado a identificar o CCM – Centro de Cultura Musical no âmbito do seu relatório de estágio, bem como se vê obrigado a salvaguardar o anonimato de todo e qualquer aluno interveniente.

O Diretor Pedagógico do CCM,

Santo Tirso, 9 de março de 2022

Anexo II – Questionários

23/03/22, 01:05

A influência do canto e suas características na prática do violino

A influência do canto e suas características na prática do violino

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Universidade do Minho, e tem como objetivo aferir qual é a perspetiva dos alunos no que toca à influência do canto e suas características na prática e no ensino do violino. Como características do canto, considere mais relevantes para a realidade violinística a respiração e a utilização de vogais e consoantes. O questionário é anónimo e não tem respostas corretas ou incorretas. Pretende-se apenas uma recolha de dados que permitam averiguar três aspetos principais:

- 1) Com que frequência são utilizados em contexto de sala de aula;
- 2) Em que momentos/contextos são utilizados;
- 3) Qual a importância atribuída a este recurso.

Agradeço desde já a atenção dispensada no preenchimento deste questionário.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

*Obrigatório

Caracterização

1. 1 - Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro/Prefiro não divulgar

2. 2 - Idade *

3. 3 - Estabelecimento de Ensino *

Marcar apenas uma oval.

- Escola de Música
- Academia
- Conservatório
- Escola Profissional
- Outra: _____

4. 4 - Ano de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- 5.º ano
- 6.º ano
- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano
- Outra: _____

5. 5 - Grau *

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
- 1.º grau
- 2.º grau
- 3.º grau
- 4.º grau
- 5.º grau
- 6.º grau
- 7.º grau
- 8.º grau
- Outra: _____

O canto e a aprendizagem do violino

6. 1 - Com que frequência utilizas o canto nas aulas de violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

7. 2 - Em que circunstância é utilizado o canto nas aulas de violino? (Podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Quando o professor exemplifica uma passagem.
 Para ajudar na afinação.
 Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Não é utilizado.

Outra: _____

8. 3 - Que importância dás ao canto na aprendizagem do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

9. 4 - Consideras que o canto é importante no teu desenvolvimento no violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. 4.1 - Porquê? *

11. 5 - Consideras que o canto é importante no teu desenvolvimento musical geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. 5.1 - Porquê? *

A respiração e a aprendizagem do violino

13. 1 - Com que frequência utilizas a respiração nas aulas de violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

14. 2 - Em que circunstância é utilizada a respiração nas aulas de violino? (Podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para preparar uma passagem.
 Para preparar uma entrada musical.
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Não é utilizado.

Outra: _____

15. 3 - Que importância dás à respiração na aprendizagem do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

16. 4 - Consideras que a respiração é importante no teu desenvolvimento no violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

17. 4.1 - Porquê? *

18. 5 - Consideras que a respiração é importante no teu desenvolvimento musical geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

19. 5.1 - Porquê? *

4 - O uso de consoantes e vogais na aprendizagem do violino

20. 1 - Com que frequência utilizas as consoantes e vogais nas aulas de violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

21. 2 - Em que circunstância são utilizadas as consoantes e as vogais nas aulas de violino? (Podes seleccionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Para definir a articulação.
 Para contextualizar, acusticamente, uma passagem musical. (Para ajudar a diferenciar a produção sonora em diferentes salas e acústicas)
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Não são utilizadas.

Outra: _____

22. 3 - Que importância dá às consoantes e vogais no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

23. 4 - Consideras que as consoantes e vogais são importantes no teu desenvolvimento no violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

24. 4.1 - Porquê? *

25. 5 - Consideras que as consoantes e vogais são importantes no teu desenvolvimento musical geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

26. 5.1 - Porquê? *

5 - Considerações finais

27. Se tiveres alguma sugestão ou comentário, podes fazê-lo em baixo:

A influência do canto e
suas características na
prática do violino

Quero desde já deixar o meu agradecimento pelo contributo dado e por toda a atenção dispensada.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A influência do canto e suas características na prática do violino

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Universidade do Minho, e tem como objetivo aferir qual é a perspectiva dos professores em relação à influência do canto e suas características na prática e no ensino do violino. Como características do canto, considere mais relevantes para a realidade violinística a respiração e a utilização de vogais e consoantes. O questionário é anónimo e não tem respostas corretas ou incorretas. Pretende-se apenas uma recolha de dados que permitam averiguar três aspetos principais:

- 1) Com que frequência são utilizados em contexto de sala de aula;
- 2) Em que momentos/contextos são utilizados;
- 3) Qual a importância atribuída a este recurso.

Agradeço desde já a atenção dispensada no preenchimento deste questionário.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

*Obrigatório

1 - Caracterização

1. 1 - Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro/Prefiro não divulgar

2. 2 - Idade *

3. 3 - Estabelecimento de ensino *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Escola de Música
- Academia
- Conservatório
- Escola Profissional

Outra: _____

4. 4 - Tempo de ensino *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Mais de 20 anos

2 - O canto e o ensino do violino

5. 1 - Com que frequência utiliza o canto no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

6. 2 - Em que circunstância utiliza o canto? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para trabalhar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para trabalhar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para conceptualizar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para conceptualizar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para exemplificar uma passagem.
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo professor no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual.

Outra: _____

7. 3 - Que importância dá ao canto no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

8. 4 - Considera que o canto é importante no desenvolvimento de competências violinísticas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

9. 4.1 - Porquê? *

10. 5 - Considera que o canto é importante no desenvolvimento de competências musicais genéricas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

11. 5.1 - Porquê? *

3 - A respiração e o ensino do violino

12. 1 - Com que frequência utiliza a respiração no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

13. 2 - Em que circunstância utiliza a respiração? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para trabalhar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para trabalhar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para conceptualizar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para conceptualizar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para preparar uma passagem.
- Para preparar uma entrada musical.
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo professor no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual.

Outra: _____

14. 3 - Que importância dá à respiração no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

15. 4 - Considera que a respiração é importante no desenvolvimento de competências violinísticas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

16. 4.1 - Porquê? *

17. 5 - Considera que a respiração é importante no desenvolvimento de competências musicais genéricas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

18. 5.1 - Porquê? *

4 - O uso de consoantes e vogais no ensino do violino

19. 1 - Com que frequência utiliza consoantes e vogais no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

20. 2 - Em que circunstância utiliza as consoantes e as vogais? (Pode selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para trabalhar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para trabalhar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para conceptualizar aspetos musico-expressivos. (Fraseado, utilização de dinâmicas, vibrato, etc.)
- Para conceptualizar aspetos técnicos. (Afinação, coordenação das duas mãos, som, divisão do arco, etc.)
- Para contextualizar, acusticamente, uma passagem musical. (Para ajudar a diferenciar a produção sonora em diferentes salas e acústicas)
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo professor no contexto de sala de aula.
- Como ferramenta a utilizar pelo aluno no estudo individual.

Outra: _____

21. 3 - Que importância dá às consoantes e vogais no ensino do violino? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

22. 4 - Considera que as consoantes e vogais são importantes no desenvolvimento de competências violinísticas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

23. 4.1 - Porquê? *

24. 5 - Considera que as consoantes e vogais são importantes no desenvolvimento de competências musicais genéricas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

25. 5.1 - Porquê? *

5 - Considerações finais

26. Se tiver alguma sugestão ou comentário, pode fazê-lo em baixo:

23/03/22, 01:06

A influência do canto e suas características na prática do violino

A influência do canto e
suas características na
prática do violino

Quero desde já deixar o meu agradecimento pelo contributo
dado e por toda a atenção dispensada.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional,
poderei ser contactado através do e-mail
ruiseicarasteiro@gmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A influência do canto e suas características na prática do violino

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Universidade do Minho, e tem como objetivo aferir qual é a influência do canto e suas características na prática e no ensino do violino. Como características do canto, considerei mais relevantes para a realidade violinística a respiração e a utilização de vogais e consoantes. O questionário é anónimo e não tem respostas corretas ou incorretas. Pretende-se apenas uma recolha de dados que permitam averiguar três aspetos principais:

- 1) Com que frequência são utilizados em contexto de sala de aula;
- 2) Em que momentos/contextos são utilizados;
- 3) Qual a importância atribuída a este recurso.

Agradeço desde já a atenção dispensada no preenchimento deste questionário.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

1 - Caracterização

1. 1 - Género

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro/Prefiro não divulgar

2. 2 - Idade

3. 3 - Estabelecimento de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- ARTAVE
- CCM

4. 4 - Ano de escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- 5.º ano
- 6.º ano
- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano
- Outra: _____

5. 5 - Grau

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
- 1.º grau
- 2.º grau
- 3.º grau
- 4.º grau
- 5.º grau
- 6.º grau
- 7.º grau
- 8.º grau
- Outra: _____

2 - O canto e a aprendizagem do violino

6. 1 - Com que frequência utilizas o canto nas aulas de violino?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

7. 2 - Em que circunstância é utilizado o canto nas aulas de violino? (Podes selecionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Quando o professor exemplifica uma passagem.
 Para ajudar na afinação.
 Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Não é utilizado.

Outra: _____

8. 3 - Que importância dás ao canto na aprendizagem do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

9. 4 - Consideras que o canto é importante no teu desenvolvimento no violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. 4.1 - Porquê?

11. 5 - Consideras que o canto é importante no teu desenvolvimento musical geral?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. 5.1 - Porquê?

3 - A respiração e a aprendizagem do violino

13. 1 - Com que frequência utilizas a respiração nas aulas de violino?

Marcar apenas uma oval.

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

14. 2 - Em que circunstância é utilizada a respiração nas aulas de violino? (Podes selecionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para preparar uma passagem.
 Para preparar uma entrada musical.
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Não é utilizado.

Outra: _____

15. 3 - Que importância dás à respiração na aprendizagem do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

16. 4 - Consideras que a respiração é importante no teu desenvolvimento no violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

17. 4.1 - Porquê?

18. 5 - Consideras que a respiração é importante no teu desenvolvimento musical geral?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

19. 5.1 - Porquê?

4 - O uso de consoantes e vogais na aprendizagem do violino

20. 1 - Com que frequência utilizas as consoantes e vogais nas aulas de violino?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

21. 2 - Em que circunstância são utilizadas as consoantes e as vogais nas aulas de violino? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Para me ajudar na expressividade.
 Para me ajudar na técnica.
 Para definir a articulação.
 Para contextualizar, acusticamente, uma passagem musical. (Para ajudar a diferenciar a produção sonora em diferentes salas e acústicas)
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Não são utilizadas.

Outra: _____

22. 3 - Que importância dá às consoantes e vogais no ensino do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

23. 4 - Consideras que as consoantes e vogais são importantes no teu desenvolvimento no violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

24. 4.1 - Porquê?

25. 5 - Consideras que as consoantes e vogais são importantes no teu desenvolvimento musical geral?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

26. 5.1 - Porquê?

5 - Considerações finais

27. Se tiveres alguma sugestão ou comentário, podes fazê-lo em baixo:

A influência do canto e suas características na prática do violino

Quero desde já deixar o meu agradecimento pelo contributo dado e por toda a atenção dispensada.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A influência do canto e suas características na prática do violino

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Universidade do Minho, e tem como objetivo aferir qual é a influência do canto e suas características na prática e no ensino do violino. Como características do canto, considerei mais relevantes para a realidade violinística a respiração e a utilização de vogais e consoantes. O questionário é anónimo e não tem respostas corretas ou incorretas. Pretende-se apenas uma recolha de dados que permitam averiguar três aspetos principais:

- 1) Com que frequência são utilizados em contexto de sala de aula;
- 2) Em que momentos/contextos são utilizados;
- 3) Qual a importância atribuída a este recurso.

Agradeço desde já a atenção dispensada no preenchimento deste questionário.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

1 - Caracterização

1. 1 - Género

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro/Prefiro não divulgar

2. 2 - Idade

3. 3 - Estabelecimento de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- ARTAVE
- CCM

4. 4 - Ano de escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano
- 4.º ano
- 5.º ano
- 6.º ano
- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano
- Outra: _____

5. 5 - Grau

Marcar apenas uma oval.

- Iniciação
- 1.º grau
- 2.º grau
- 3.º grau
- 4.º grau
- 5.º grau
- 6.º grau
- 7.º grau
- 8.º grau
- Outra: _____

2 - O canto e a aprendizagem do violino

6. 1 - Após a abordagem do canto como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, sentes que te ajuda na prática do violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

7. 2 - Em que área achas que o canto te é mais útil como ferramenta de apoio à execução instrumental? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na afinação.
 Na expressividade.
 Na técnica.
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Nenhuma.

Outra: _____

8. 3 - Que importância atribuis agora ao canto na aprendizagem do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

9. 4 - Após a abordagem do canto como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, consideras o canto importante no desenvolvimento da tua execução instrumental?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. 4.1 - Porquê?

3 - A respiração e a aprendizagem do violino

11. 1 - Após a abordagem da respiração como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, sentes que te ajuda na prática do violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

12. 2 - Em que área achas que a respiração te é mais útil como ferramenta de apoio à execução instrumental? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na expressividade.
- Na técnica.
- Para preparar uma passagem.
- Para preparar uma entrada musical.
- Como estratégia a utilizar no estudo individual.
- Nenhuma.

Outra: _____

13. 3 - Que importância atribuis agora à respiração na aprendizagem do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

14. 4 - Após a abordagem da respiração como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, consideras a respiração importante no desenvolvimento da tua execução instrumental?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

15. 4.1 - Porquê?

4 - O uso de consoantes e vogais na aprendizagem do violino

16. 1 - Após a abordagem das vogais e consoantes como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, sentes que te ajudam na prática do violino?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Outra: _____

17. 2 - Em que área achas que as vogais e consoantes te são mais úteis como ferramenta de apoio à execução instrumental? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Na expressividade.
 Na técnica.
 Na definição da articulação.
 Na contextualização acústica de uma passagem musical. (Para ajudar a diferenciar a produção sonora em diferentes salas e acústicas)
 Como estratégia a utilizar no estudo individual.
 Nenhuma.

Outra: _____

18. 3 - Que importância atribuis agora às vogais e consoantes na aprendizagem do violino?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nenhuma	<input type="radio"/>	Toda				

19. 4 - Após a abordagem das vogais e consoantes como uma ferramenta a utilizar nas aulas de violino, consideras que são importantes no desenvolvimento da tua execução instrumental?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

20. 4.1 - Porquê?

5 - Considerações finais

21. Se tiveres alguma sugestão ou comentário, podes fazê-lo em baixo:

A influência do canto e suas características na prática do violino

Quero desde já deixar o meu agradecimento pelo contributo dado e por toda a atenção dispensada.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderei ser contactado através do e-mail ruiseicarasteiro@gmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários