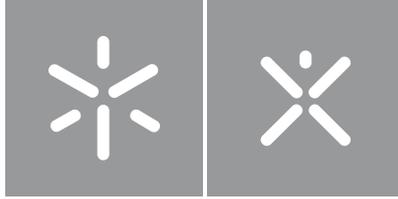




Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Monteiro Dias

**Aplicação do método "Canto para tocar.
Toco para cantar", de Barceló e Sousa
no ensino da guitarra clássica**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

José Carlos Monteiro Dias

**Aplicação do método "Canto para tocar.
Toco para cantar", de Barceló e Sousa,
no ensino da guitarra clássica**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Ricardo Iván Barceló Abeijón

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 RepositoriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

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

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho acadêmico.

Em primeiro lugar, desejo expressar a minha profunda gratidão à minha família pelo seu apoio incondicional.

Agradeço igualmente ao Professor Doutor Ricardo Barceló pela orientação valiosa, pelo apoio contínuo e pela aprendizagem enriquecedora durante o meu percurso académico.

Também aos meus colegas e amigos, que participaram de discussões construtivas e trocas de ideias, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

Por fim, estendo o meu agradecimento a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para este projeto, direta ou indiretamente. Os vossos esforços e apoio foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A todos, o meu sincero 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.

Aplicação do método “Canto para Tocar. Toco para Cantar” de Barceló e Sousa, no ensino da guitarra clássica

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado durante o ano letivo de 2022/2023. O estágio foi realizado no Conservatório do Vale do Sousa e abrangeu alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, bem como do ensino secundário, sob orientação do Professor Doutor Ricardo Barceló.

Durante o percurso musical, percebeu-se que é possível mostrar um alto grau de proficiência técnica sem que isso reflita uma capacidade equivalente de compreensão musical.

Neste sentido, este relatório aborda a aplicação do método "Canto para Tocar, Toco para Cantar," desenvolvido por Barceló e Sousa, no contexto do ensino da guitarra clássica. O método proposto enfatiza a integração do canto e da execução instrumental, utilizando canções de repertório clássico de renomado valor no universo musical da guitarra clássica. Essa abordagem visa aprimorar a expressão musical, a compreensão da música, e, conseqüentemente, a musicalidade e a interpretação dos estudantes.

Os resultados obtidos indicam que as estratégias do método aplicado têm o potencial de enriquecer muito positivamente a capacidade de expressão artística no ensino da guitarra clássica. No entanto, atingir a excelência na diferenciação entre melodia e acompanhamento, bem como na execução com sentido musical refinado, permanece como um desafio que exige esforço constante.

Palavras-chave: ensino de música; guitarra clássica; canto; expressão musical; compreensão musical.

Application of the "Sing to Play. Play to Sing" method by Barceló and Sousa in classical guitar teaching

Abstract

This Internship Report is part of the Master's program in Music Education at the University of Minho, conducted during the academic year 2022/2023. The internship took place at the Conservatório do Vale do Sousa and involved students from the 1st, 2nd, and 3rd cycles, as well as secondary education, under the guidance of Professor Ricardo Barceló.

During the course of musical exploration, it became evident that it is possible to demonstrate a high degree of technical proficiency without it necessarily reflecting an equivalent capacity for musical understanding.

In this context, this report addresses the implementation of the "Sing to Play. Play to Sing" method, developed by Barceló and Sousa, in the context of classical guitar education. The proposed method emphasizes the integration of singing and instrumental performance, using classic repertoire songs of recognized value in the classical guitar music world. This approach aims to enhance musical expression, understanding of music, and, consequently, the musicality and interpretation of students.

The results obtained indicate that the strategies of the applied method have the potential to greatly enhance the capacity for artistic expression in classical guitar education. However, achieving excellence in distinguishing between melody and accompaniment, as well as in executing with refined musicality, remains a challenge that requires constant effort.

Keywords: music education; classical guitar; singing; musical expression; musical understanding.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de ilustrações	x
I. Introdução	1
II. Enquadramento teórico	2
2.1 Teoria da aprendizagem musical e audição	3
2.1.1 Abordagens na teoria da aprendizagem musical	3
2.1.2 Definição e conceito de audição	4
2.1.3 A importância da audição na prática musical	5
2.1.4 Componentes da audição e sua relação com a aprendizagem musical	6
2.1.5 Os benefícios criativos da audição na improvisação e composição musical	7
2.2 Canto no ensino instrumental	7
2.2.1 Papel do canto no desenvolvimento musical	7
2.2.2 Benefícios do canto no ensino instrumental	8
2.2.3 Dificuldades de implementação do canto na sala de aula	9
2.2.4 Pedagogos e abordagens promotoras do canto como prática educativa: o ensino instrumental e o conceito de Kodály	10
2.2.5 O papel do canto no desenvolvimento da audição	12
2.2.6 O canto e as suas relações com a expressividade e compreensão harmónica	13
2.2.7 O papel do canto nas diferentes vertentes do ensino instrumental	16
2.3 A proposta do método “Canto para tocar. Toco para cantar”	18
2.3.1 Prática de conjunto na educação musical	20
2.3.2 O uso das canções como ferramenta pedagógica	21
2.3.2.1 Contribuições das canções na língua materna para o envolvimento dos alunos	22
2.3.3 Consciência harmónica na prática musical	24
2.4 Considerações finais	26
2.4.1 Recapitulação dos principais pontos abordados	26
2.4.2 Implicações do estudo e possíveis direções futuras de pesquisa	28

III. Contexto de intervenção pedagógica	29
3.1 Caracterização da instituição – Conservatório do Vale do Sousa	29
3.2 Caracterização da componente letiva	30
3.3. Caracterização dos alunos	31
3.3.1. Aluno A	31
4.3.2. Aluna B	31
4.3.3. Aluno C	31
4.3.4. Aluno D	32
4.3.5. Aluna E	32
4.3.6. Aluna F	32
4.3.7. Aluno G	32
4.3.8. Aluno H	32
4.3.9. Aluna I	33
4.3.10. Aluna J	33
4.3.11. Orquestra de Guitarras	33
IV. Fase de Intervenção	34
4.1 Problemática de estudo e motivação	34
4.2 Questões de investigação e de intervenção	34
4.3 Objetivos da prática pedagógica	35
4.4 Metodologias de investigação e de intervenção e instrumentos de recolha de dados	36
4.5 Planificação de aulas	37
4.6 Avaliação da intervenção	38
4.6.1 Questionário aos professores de instrumento	38
4.6.1.2 Informação geral	38
4.6.1.3 Sentido musical	42
4.6.1.4 Estratégias	45
4.6.1.5 Notas adicionais	48
4.7 Avaliação da intervenção em contexto de aula individual	49
4.7.1 Informação geral	49
4.7.2 Fase inicial	50
4.7.3 Estratégias	56
4.7.4 Resultados	58
4.7.5 Notas adicionais	59
4.8 Avaliação da intervenção em contexto de aula em grupo	60

4.8.1 Resultados	60
V. Conclusão	61
VI. Referências bibliográficas	62
VII. Anexos	68
7.1 Grelhas de observação	68
7.2 Inquérito por questionário: Professores de Instrumento	79
7.3 Método aplicado: “Canto para Tocar. Toca para Cantar”, de Barceló e Sousa	84
7.4 Jovano Jovanke – Quarteto de guitarras	94
7.5 Autorização de identificação do Conservatório do Vale do Sousa	114

Índice de ilustrações

Gráfico 1: Idade.....	38
Gráfico 2: Género	39
Gráfico 3: Tipo de Instituição	39
Gráfico 4: Níveis de ensino	40
Gráfico 5: Instrumento	40
Gráfico 6: Experiência de ensino	41
Gráfico 7: Dificuldade em distinguir a melodia principal e o acompanhamento	42
Gráfico 8: Perceção das mudanças harmónicas	42
Gráfico 9: Dificuldade na distinção das frases musicais.....	43
Gráfico 10: Sentido musical atribuído	44
Gráfico 11: Estratégias para o desenvolvimento do sentido musical	45
Gráfico 12: Ciclo de estudos.....	49
Gráfico 13: Género	50
Gráfico 14: Confortabilidade para cantar.....	50
Gráfico 15: O aluno percebe a diferença entre a melodia principal e o acompanhamento	51
Gráfico 16: Interesse na aprendizagem de acordes.....	52
Gráfico 17: A letra mostrou-se adequada ao aluno.....	52
Gráfico 18: O aluno canta afinado	53
Gráfico 19: Depois de cantar a letra o aluno consegue tocá-la expressivamente	53
Gráfico 20: Sentido musical atribuído ao cantar	54
Gráfico 21: Sentido musical atribuído ao tocar	54
Gráfico 22: Adaptação para tocar em conjunto.....	55
Gráfico 23: Motivação	55
Gráfico 24: Concentração.....	56
Gráfico 25: Metodologia	56
Gráfico 26: Estratégias aplicadas	57
Gráfico 27: Depois da aplicação do método, o aluno passou a distinguir com facilidade a melodia do acompanhamento?	58
Gráfico 28: Ao tocar a peça no seu estado original, o aluno demonstrou consciência das variações harmónicas presentes?	58
Gráfico 29: O aluno passou a tocar a peça com maior sentido musical?	59

I. Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, realizado durante o ano letivo 2022/2023 nas disciplinas de Guitarra (M11) e Classe de Conjunto: Orquestra de Guitarras (M32). O estágio teve lugar no Conservatório do Vale do Sousa (CVS) e contou com a orientação dos professores cooperantes, nomeadamente o professor António Pacheco na disciplina de Guitarra e o professor Pedro Correia na disciplina de Classe de Conjunto.

Após uma reflexão sobre o tema que deu origem ao projeto de Intervenção, identifiquei a necessidade de realizar uma Investigação-Ação centrada no desenvolvimento do sentido musical. Como estratégia principal, escolhi utilizar o método "Canto para Tocar. Toco para Cantar" de Barceló e Sousa. Durante o meu percurso musical, apercebi-me de que é possível mostrar um alto grau de proficiência técnica sem que isso reflita uma capacidade equivalente de compreensão musical. Assim, decidi abordar este tema de forma mais sistematizada e aplicá-lo na intervenção pedagógica.

Dessa forma, este relatório está organizado em várias secções, abrangendo as metodologias de investigação, o enquadramento teórico, o contexto e fase da intervenção, bem como os resultados obtidos.

II. Enquadramento teórico

No campo do ensino da guitarra clássica, é importante explorar abordagens pedagógicas que permitam uma formação musical abrangente e eficaz. Tradicionalmente, o ensino nessa área tem se concentrado principalmente na técnica instrumental, com menos ênfase em aspetos como audição musical, expressividade e compreensão harmónica.

Nesse contexto, o Método "Canto Para Tocar. Toco Para Cantar" surge como uma proposta inovadora, que busca integrar o canto como uma ferramenta pedagógica no ensino da guitarra clássica. Reconhecendo o canto como um meio potencialmente benéfico para o desenvolvimento da audição, expressividade e compreensão harmónica, esse método propõe uma abordagem mais abrangente para os estudantes de guitarra clássica.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão dos benefícios e desafios da utilização do Método "Canto Para Tocar. Toco Para Cantar" no ensino da guitarra clássica. Ao explorar essa abordagem durante o estágio, busca-se oferecer uma base teórica e prática que possa contribuir para uma formação musical mais completa e integrada dos estudantes.

Os objetivos deste enquadramento teórico são:

- Apresentar uma revisão da literatura sobre a teoria da aprendizagem musical, destacando a importância da audição musical e sua relação com o ensino da guitarra clássica.
- Investigar o papel do canto no desenvolvimento da audição, expressividade musical e compreensão harmónica, evidenciando as contribuições teóricas e práticas de pedagogos renomados nessa área.
- Explorar a proposta do Método "Canto Para Tocar. Toco Para Cantar", analisando os seus fundamentos, estratégias de ensino e recursos utilizados, com foco na sua aplicabilidade no contexto do ensino da guitarra clássica.

- Contribuir para a discussão e reflexão acerca da importância do canto como recurso pedagógico no ensino da guitarra clássica, fornecendo subsídios teóricos e práticos que possam embasar a prática docente e promover uma formação musical mais abrangente e significativa.

2.1 Teoria da aprendizagem musical e audição

2.1.1 Abordagens na teoria da aprendizagem musical

A teoria da aprendizagem musical desempenha um papel fundamental na compreensão dos processos pelos quais os indivíduos adquirem conhecimento e habilidades musicais. Dentre as diversas abordagens teóricas existentes, destaca-se a teoria da aprendizagem musical desenvolvida por Edwin E. Gordon. Neste contexto, este trecho discutirá de forma sucinta a visão geral dessa teoria e abordará algumas das principais abordagens e teorias relevantes.

A teoria da aprendizagem musical de Gordon tem como foco central o desenvolvimento auditivo e a percepção musical. De acordo com Gordon, a aprendizagem musical ocorre em estágios sequenciais nos quais os alunos progredem gradualmente no desenvolvimento de habilidades auditivas e na compreensão dos elementos musicais básicos (Gordon, 2007). Essa abordagem teórica propõe que a percepção e a compreensão musical são fundamentais para a aquisição e o domínio da música. Um dos conceitos-chave na teoria de Gordon é a audição, que se refere à capacidade de ouvir música internamente, mesmo na ausência de estímulos sonoros externos (Gordon, 2007). A audição desempenha um papel central no desenvolvimento musical, permitindo que os estudantes internalizem os sons musicais e os manipulem mentalmente.

A prática da audição possibilita o desenvolvimento de habilidades como o canto, a execução instrumental e a improvisação musical de forma mais significativa. Além da teoria da aprendizagem musical de Gordon, existem outras abordagens e teorias relevantes que contribuem para a compreensão da aprendizagem musical. Por exemplo, a teoria do construtivismo, desenvolvida por Piaget, enfatiza o papel ativo do aluno na construção do conhecimento musical por meio da interação com o ambiente (Piaget, 1970). Essa abordagem destaca a importância das atividades práticas e da exploração do instrumento musical no processo de aprendizagem musical.

Outra abordagem relevante é a teoria da aprendizagem por recepção, proposta por Ausubel, que enfatiza a assimilação de novos conceitos musicais por meio da relação com os conhecimentos prévios do aluno (Ausubel, 1968). Essa perspectiva destaca a importância de criar conexões significativas entre os novos conhecimentos e as estruturas cognitivas existentes dos estudantes.

Essas abordagens e teorias apresentadas representam apenas uma amostra das perspectivas existentes na teoria da aprendizagem musical. Ao considerar esses fundamentos teóricos, é possível aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem musical e embasar de forma sólida a aplicação do método "Canto Para Tocar. Toco Para Cantar" no ensino da guitarra clássica.

2.1.2 Definição e conceito de audiação

O termo audiação foi introduzido pelo pedagogo musical Edwin E. Gordon (1927-2015) e pode ser definido como a capacidade de ouvir e compreender música mesmo na ausência de estímulos sonoros externos, ou seja, quando o som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Gordon afirma que tal como atribuímos significado à fala através do pensamento, também atribuímos significado à música através da audiação. Essa habilidade interna permite perceber, organizar e interpretar mentalmente os elementos musicais, como ritmo, melodia, harmonia e estrutura, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento musical e no aprofundamento da compreensão musical.

A audiação vai além da mera audição passiva, envolvendo processos cognitivos mais complexos, como a interpretação e a projeção de sons internamente. Trata-se de um processo ativo que permite aos músicos antecipar, reconhecer e reproduzir mentalmente sons musicais, bem como compreender e interiorizar a música de forma mais profunda. Gordon defende que é através da audiação que o som se torna verdadeiramente música, quando alguém traduz os sons na mente de modo a dar-lhes sentido (Gordon, 2000, p. 18). Segundo o autor, a audiação é uma habilidade musical essencial que pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo do tempo. Através de práticas e exercícios específicos, os músicos podem fortalecer a sua capacidade de audiar, expandindo a sua compreensão musical e aperfeiçoando a sua expressividade na performance (Gordon, 2007).

Além disso, como mencionado por Klemp (2009, p. 44), "os melhores músicos são os melhores ouvintes". Essa afirmação destaca a estreita relação entre a habilidade de audiar e a excelência musical.

O desenvolvimento do ouvido interno, a compreensão musical e a identificação do músico com o material sonoro são aspectos essenciais para aprimorar a audição e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento da musicalidade dos estudantes. É através da capacidade de audiar que os estudantes podem interiorizar e compreender a música de forma mais profunda, permitindo uma interpretação mais expressiva e uma conexão mais significativa com a obra musical.

2.1.3 A importância da audição na prática musical

A audição desempenha um papel fundamental na prática musical, sendo considerada uma habilidade essencial para músicos e estudantes de música. A capacidade de audiar permite que os indivíduos ouçam e compreendam a música internamente, mesmo na ausência de sons físicos. Essa habilidade não se limita apenas à audição, mas envolve a compreensão e interpretação dos elementos musicais, como ritmo, melodia, harmonia e estrutura (Gordon, 2007).

A importância da audição na prática musical é enfatizada por Hallam (2015), que destaca que ela fornece uma base sólida para o desenvolvimento musical. Segundo a autora, por meio da audição, os músicos são capazes de internalizar e expressar musicalmente suas ideias e intenções musicais. Isso permite que estabeleçam uma conexão profunda com a música, ampliando sua sensibilidade musical, expressividade e capacidade de comunicação musical.

Além disso, Hallam ressalta o papel crucial da audição no processo de aprendizagem musical. Ao audiar internamente a música, os estudantes podem antecipar e compreender as estruturas musicais, identificar padrões, realizar análises musicais e desenvolver uma compreensão harmônica mais sólida. Isso contribui para uma aprendizagem mais profunda e significativa, auxiliando na interpretação e execução musical.

A audição também está intimamente ligada à criatividade musical, conforme apontado por Hallam. Por meio da audição, os músicos podem explorar e desenvolver ideias musicais originais, improvisar e compor. Ao audiar internamente diferentes possibilidades musicais, eles são capazes de imaginar e experimentar diferentes combinações de sons e estruturas musicais, enriquecendo sua expressão e criatividade musical.

2.1.4 Componentes da audição e sua relação com a aprendizagem musical

A audição, enquanto fenómeno musical intrínseco ao ser humano, é composta por diferentes componentes que desempenham um papel essencial na aprendizagem musical. A investigação e exploração desses componentes são relevantes para compreender a sua relação com o processo de aprendizagem musical. Dentre os principais componentes da audição, destacam-se a percepção, a memória e a imaginação musical.

Segundo Hallam (2015), a percepção musical é a capacidade de ouvir e identificar os elementos musicais presentes numa composição, como ritmo, melodia, harmonia e timbre. Através de uma percepção auditiva apurada, os músicos conseguem reconhecer padrões musicais, apreender nuances expressivas e interpretar adequadamente uma obra musical.

No que diz respeito à memória musical, Patel (2008) argumenta que desempenha um papel fundamental na audição e na aprendizagem musical. A memória permite o armazenamento e a recuperação de informações musicais, possibilitando aos músicos recordar melodias, harmonias, ritmos e estruturas musicais. O desenvolvimento de uma memória musical sólida contribui para a interpretação e execução fluida de uma peça musical, bem como para a construção de um repertório amplo.

No contexto da imaginação musical, Swanwick (1988) destaca que esta está relacionada com a habilidade de criar e reproduzir mentalmente sons musicais. Através da imaginação, os músicos são capazes de audiar internamente diferentes possibilidades musicais, experimentar variações interpretativas e antecipar eventos musicais. A imaginação musical estimula a expressividade e a criatividade dos músicos, permitindo-lhes explorar novas sonoridades e desenvolver uma abordagem personalizada à música.

Estes componentes da audição estão intrinsecamente interligados com a aprendizagem musical. De acordo com Hallam (2015), uma percepção musical aguçada possibilita aos estudantes identificar e compreender os elementos musicais presentes numa obra. A memória musical facilita o processo de aprendizagem, permitindo a reprodução de músicas e a construção de um repertório sólido. A imaginação musical estimula a criatividade e a experimentação, incentivando os estudantes a explorarem diferentes possibilidades sonoras.

Consequentemente, a integração e o desenvolvimento destes componentes da audição durante o processo de aprendizagem musical possibilitam aos estudantes aprofundar a sua compreensão musical, aprimorar a sua expressividade na performance e ampliar a sua criatividade na criação musical (Hallam, 2015; Patel, 2008; Swanwick, 1988). Assim, a exploração e o desenvolvimento destes componentes revelam-se como aspetos essenciais para uma aprendizagem musical significativa e enriquecedora.

2.1.5 Os benefícios criativos da audição na improvisação e composição musical

A prática da audição pode ser uma ferramenta valiosa que oferece diversos benefícios criativos no contexto musical. A audição, ou seja, a capacidade de ouvir mentalmente sons e padrões musicais, pode trazer benefícios no desenvolvimento da criatividade, especialmente nas atividades de improvisação e composição. Ao desenvolver a audição, os músicos têm a capacidade de criar e experimentar novas ideias musicais internamente, sem a necessidade de executar fisicamente os sons (Kratus, 2017). Isso permite que explorem livremente diferentes combinações de melodias, harmonias e ritmos, estimulando a sua imaginação musical. Na improvisação, a audição é essencial. Ela permite que os músicos criem solos e linhas melódicas espontaneamente, enquanto estão a tocar. Através dessa audição interna, podem aceder a escalas, acordes e padrões musicais previamente conhecidos, combinando-os de forma original e criativa para criar uma performance única. Da mesma forma, na composição musical, os compositores podem conceber e estruturar as suas ideias musicais, organizando melodias, harmonias e texturas sonoras na mente antes de as transcrever para a partitura (Pressing, 1988).

No ensino de música, a prática da audição é frequentemente incentivada através de atividades como cantar ou tocar de ouvido, improvisar sobre progressões de acordes e experimentar diferentes combinações de sons. O objetivo é fornecer aos estudantes as ferramentas para que possam desenvolver a sua criatividade musical e expressar-se de maneira mais autêntica e pessoal (Sawyer, 2003).

2.2 Canto no ensino instrumental

2.2.1 Papel do canto no desenvolvimento musical

Segundo Levitin (2006), o canto proporciona uma experiência direta e imediata da música. Permite aos estudantes explorar e experimentar elementos musicais essenciais, como melodia, ritmo, harmonia e

expressão emocional, de forma integrada. Ao cantar, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de percepção auditiva, afinação, articulação e controle vocal, que são transferíveis para o estudo de um instrumento.

Além disso, de acordo com Sundberg (1987), o canto é uma forma altamente pessoal e emocional de expressão musical, incentivando os estudantes a estabelecerem uma conexão profunda com a música, expressando as suas emoções e transmitindo significado através da voz. Esta dimensão emocional do canto pode ter um impacto positivo na interpretação musical e na comunicação artística dos alunos, independentemente do instrumento que estejam a estudar.

2.2.2 Benefícios do canto no ensino instrumental

O canto no contexto do ensino instrumental tem sido reconhecido como uma prática que traz uma série de benefícios para os estudantes. Diversos pesquisadores e especialistas destacam a importância dessa abordagem no desenvolvimento musical dos alunos, fornecendo-lhes oportunidades únicas de aprimoramento em diferentes aspetos.

Um dos benefícios do canto no ensino instrumental é a contribuição para o desenvolvimento auditivo e a percepção melódica. Através do canto, os estudantes têm a oportunidade de internalizar as melodias, aprimorar sua capacidade de reconhecimento e identificação das notas musicais, e assim, desenvolver um ouvido mais apurado para nuances melódicas (Gordon, 2007).

Adicionalmente, o canto desempenha um papel relevante no desenvolvimento técnico dos alunos em seus respectivos instrumentos. Os exercícios vocais, como a adequada respiração, articulação das palavras e controle do fluxo de ar, podem ser transferidos para a execução dos acordes, escalas e técnicas específicas de cada instrumento. Essa transferência de habilidades contribui para uma maior expressividade e qualidade sonora na performance instrumental (Hallam, 2015).

Outro benefício do canto no ensino instrumental é a conexão emocional com a música. O ato de cantar permite aos estudantes expressarem suas emoções de maneira mais intensa, o que resulta em interpretações musicais mais envolventes e com maior sensibilidade artística. Essa dimensão emocional proporcionada pelo canto cria uma maior conexão com a música e transmite uma profundidade emocional aos ouvintes (Swanwick, 1988).

Além disso, o canto também desempenha um papel importante no fortalecimento da confiança e da autoexpressão dos estudantes. Ao cantar e tocar um instrumento, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação musical, adquirem maior segurança ao se apresentarem em público e expressam-se de forma mais autêntica. Isso contribui para o crescimento pessoal e artístico, tornando-os músicos mais completos (Patel, 2008).

2.2.3 Dificuldades de implementação do canto na sala de aula

A implementação do canto na sala de aula pode apresentar desafios e dificuldades. Embora seja reconhecido como uma prática benéfica, alguns obstáculos podem surgir durante o processo de incorporação do canto ao ensino instrumental.

Embora não seja necessário que os professores sejam especialistas em canto, é possível que professores instrumentistas não possuam formação ou habilidades vocais específicas, o que pode representar um desafio na condução das atividades vocais em sala de aula. Diante dessa situação, é fundamental que eles busquem aprimoramento e orientação adequada, a fim de garantir um ensino de qualidade aos alunos (Chapman, 2016).

Além disso, a resistência por parte dos estudantes pode ser um desafio a ser enfrentado. Alguns alunos podem sentir-se desconfortáveis ou inseguros ao cantar em público, especialmente se não possuírem experiência prévia ou confiança em suas habilidades vocais. É crucial criar um ambiente acolhedor e encorajador, onde os alunos se sintam à vontade para explorar e desenvolver as suas vozes.

Por fim, é importante abordar a diversidade de habilidades vocais dos alunos como um desafio a ser considerado. Alunos com diferentes níveis de habilidade vocal podem estar presentes na mesma turma, exigindo do professor a capacidade de adaptar as atividades e oferecer apoio individualizado para atender às necessidades de cada aluno.

Para superar essas dificuldades, é essencial que haja um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica adequada. A capacitação dos professores, o estabelecimento de um ambiente encorajador e a inclusão gradual de atividades vocais no currículo, conforme destacado por Green (2002), podem contribuir para uma implementação mais eficaz do canto na sala de aula instrumental.

2.2.4 Pedagogos e abordagens promotoras do canto como prática educativa: o ensino instrumental e o conceito de Kodály

Segundo o conceito de Kodály, a educação musical teve uma ampla disseminação em escolas de diversos países europeus, América, Japão e Austrália. Como resultado, várias publicações e adaptações dessa abordagem foram traduzidas para diferentes idiomas (O'Leary, 1986). Embora o foco principal de Kodály não fosse a educação musical instrumental, sua pedagogia e filosofia contribuem para o ensino instrumental (O'Leary, 1986). Kodály enfatizou a importância da aprendizagem diária, e entre 1950 e 1980, na Hungria, seu país de origem, os alunos privilegiavam aulas de música diárias e ensaios de coro uma ou duas vezes por semana (Brito da Cruz, 2010). De acordo com esse princípio, as crianças aprendiam com mais eficácia por meio de aulas mais curtas em um período de tempo mais próximo, em vez de aulas longas em períodos de tempo mais espaçados (O'Leary, 1986).

Kodály observou que os alunos adquiriam habilidades de leitura e uma compreensão mais profunda da melodia de uma música quando aprendiam a cantar antes de começar a tocar um instrumento (Kodály, 1974). Dentro do conceito de Kodály, a aprendizagem musical por meio do canto era considerada uma atividade natural para a criança e servia como base para a posterior aprendizagem instrumental (Entin, 1990; Forrai, 1985). Dessa forma, após um processo completo de educação musical, ao aprender a tocar um instrumento, as crianças precisam apenas adquirir as habilidades específicas do instrumento (Csikota, 2004).

Kodály acreditava que as atividades nas aulas de música deveriam ser divertidas para serem eficazes: “Qual é o nosso objetivo? Deverá ser ensinar música na escola de forma que não seja uma tortura, mas divertido para os alunos; incutir neles uma sede de música nobre, uma sede que durará para toda a vida” (Kodály, 1974, p. 120). Dessa forma, a ampliação da prática instrumental pode ser desenvolvida de diversas maneiras, estimulando e integrando uma ampla variedade de atividades agradáveis para os alunos. A maneira como os conteúdos são ensinados por meio de atividades e eventos de aprendizagem tem um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos (Arends, 2008). As crianças respondem entusiasmadamente a atividades que envolvem jogos e incluem treinamento auditivo, reprodução auditiva, movimentos corporais, improvisação, entre outras (O'Leary, 1986).

A maior parte da literatura acadêmica relacionada ao Conceito de Kodály concentra-se na formação musical (Brito da Cruz, 1998, 1988; Hiney, 2017, 2022; Houlahan & Tacka, 2015), havendo poucos estudos sobre a adaptação dos princípios de Kodály para o ensino instrumental (O'Leary, 1986). Em 1979, Géza Szilvay publicou o método "Colourstrings", que utiliza os princípios de Kodály para o aprendizado do violino por meio do uso de cores, revolucionando o ensino musical na Finlândia não apenas para o violino, mas também para outros instrumentos, como guitarra, piano, flauta e contrabaixo, além de música de câmara e orquestra (Ortiz, 2015). No método de Szilvay, o Conceito de Kodály está profundamente presente, uma vez que a pedagogia de Kodály sempre foi parte integrante de sua formação. Segundo Mitchell (1998), Szilvay acreditava que seu método de violino era uma aplicação pura do conceito de Kodály, com a diferença de que o violino era introduzido às crianças antes mesmo de aprenderem a ler. O'Leary (1986) apresenta uma visão geral das adaptações existentes para o ensino instrumental, destacando em particular o trabalho de Arja Suorsa-Rannanmäki (1986) para guitarra, Jussipekka Rannanmäki (1983) para piano e Zoltán Jeney (1986) para flauta.

No contexto do ensino instrumental na Austrália, Pitcher (2008) incorpora algumas estratégias do conceito de Kodály. Descrevendo um cenário em que o conhecimento teórico muitas vezes é separado da prática instrumental, ela utiliza atividades de canto como estratégias de ensino-aprendizagem para melhorar a percepção de afinação dos alunos, especialmente na afinação de instrumentos de cordas, além de atividades de audição, solfejo e entoação dos conteúdos programáticos antes de executá-los ou estudá-los no instrumento. Como exemplo dessa prática, Pitcher (2008) superpõe a afinação da nota "desafinada" do aluno com a nota "verdadeira" produzida por outro instrumento, e por meio do canto, os alunos determinam se a nota cantada deve ser mais aguda ou mais grave para atingir a nota "verdadeira". Com essas estratégias, a autora promove um maior desenvolvimento da memorização e musicalidade, maior consciência de entoação e afinação, e melhoria na acuidade auditiva dos alunos.

Segundo Coveyduck (1998), a capacidade de empregar a atividade do canto no estudo e na prática instrumental, permite praticar simultaneamente competências essenciais do instrumento, como, por exemplo, respiração, afinação e frase. Coveyduck considera que as dificuldades técnicas do instrumento, como o som, a postura e a digitação, não deveriam impedir a aprendizagem de outras capacidades musicais na prática do instrumento, que por vezes, devido à insuficiência do tempo de aula, são esquecidas. Assim como Brito da Cruz (2010) menciona, "o tempo de exposição à música, à prática musical, não é um fator menor". Muitos professores insistem que o tempo de aula instrumental não é

suficiente para incluir atividades não direcionadas à prática instrumental, ao passo que, como refere O’Leary (1986), “o facto de o tempo ser limitado, aponta para a necessidade de planear as aulas” (p. 57). Nomeia que o professor necessita de estar preparado com qualquer atividade que possa ser necessária, e também enfatiza a importância de um desenvolvimento sistemático das capacidades, encaixando momentos altos de concentração com atividades menos exigentes, o que possibilitará as crianças aprenderem melhor e melhorarem a sua capacidade de concentração (O’Leary, 1986).

Como refere Arends (2008, p.95): “A planificação e o uso de objetivos têm um efeito de atração nos alunos e na sua aprendizagem”.

2.2.5 O papel do canto no desenvolvimento da audição

O canto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento musical, como destacado por pedagogos proeminentes, incluindo Zoltán Kodály (1882-1967). Embora o conceito de audição não tenha sido desenvolvido na época de Kodály, as suas ideias indiretamente abordaram essa questão. Kodály defendia que o canto era essencial para a expressão musical das crianças e que a restrição exclusiva à execução técnica de um instrumento poderia limitar o seu desenvolvimento musical. Para ele, todas as crianças deveriam aprender canções de ouvido, sem depender da notação musical, antes de ingressar na educação musical formal ou instrumental. Ao ser capaz de cantar a melodia, a criança demonstra assimilação e compreensão do conteúdo musical.

Neste processo de aprendizagem, o canto desempenha um papel fundamental, pois funciona como uma ferramenta única na construção do ouvido interno. Através do canto, os estudantes têm a capacidade de antecipar a música antes mesmo de ela existir, desenvolvendo assim seu ouvido musical, sendo “nos primeiros níveis de desenvolvimento auditivo[...] uma ferramenta muito válida no desenvolvimento do ouvido...” (A.Klemp, 2009, p. 40).

Jos Wuytack, discípulo de Carl Orff, deu ênfase especial ao canto, relacionando-o com as formas de expressão mais primitivas presentes nas crianças. Ele afirmou que o canto "nasce da palavra, compondo-se de palavras" (Sousa A. B., 2003, p. 109). Maurice Martenot (1890-1980), um influente pedagogo francês, também considerava o canto como o meio mais desejável para a educação musical. Para ele, a aprendizagem musical deveria começar com o canto, enfatizando a importância de expor a criança aos mesmos padrões rítmicos e melódicos nos estágios iniciais de sua formação. Isso permitiria uma

memorização duradoura e estabeleceria laços afetivos mais profundos com a mãe ou o professor (Sousa A. B., 2003, p. 110).

Ao analisar a fundo todas estas metodologias, o canto mostra-se, indubitavelmente, uma ferramenta vital no desenvolvimento do ouvido musical ou da audição. Para Kodály, o canto a capella é a base de qualquer aprendizagem musical e instrumental fazendo parte deste processo, jogos a cantar combinados com o movimento que conduzem ao desenvolvimento musical (Feldman & Contzius, 2016).

Desse modo, o canto é uma das ferramentas que mais potencializam outras competências musicais, sendo ele um dos atributos mais relevantes de um músico e que não deve ser negligenciado. Além de auxiliar na aprendizagem das notas musicais, o canto possibilita uma melhor compreensão das relações intervalares, desenvolvendo igualmente o sentido de fraseado, articulação, dinâmica e até mesmo a autoconfiança na execução instrumental (A.Klemp, 2009).

2.2.6 O canto e as suas relações com a expressividade e compreensão harmónica

2.2.6.1 Exploração da expressividade musical através do canto

A prática do canto desempenha um papel significativo na exploração da expressividade musical. Por meio do uso da voz como instrumento principal, os cantores têm a capacidade de transmitir emoções de forma intensa e pessoal. Através do canto, é possível expressar nuances emocionais, entonações e dinâmicas que agregam significado e profundidade às interpretações musicais (Caldwell, 1994; Sundberg, 1987).

A expressividade no canto é alcançada por meio da aplicação de técnicas vocais específicas, como controle da respiração, manipulação das articulações e uso consciente das dinâmicas. Essas técnicas permitem que os cantores expressem com precisão e sutileza as intenções emocionais contidas na música (Miller, 1986).

Adicionalmente, a prática regular do canto contribui para o desenvolvimento da expressividade individual de cada cantor. À medida que os intérpretes se familiarizam com as suas vozes e exploram as suas capacidades expressivas, adquirem maior confiança na sua expressão vocal. Nesse sentido, Clift and

Hancox (2010) realizaram um estudo preliminar com cantores de um grupo coral universitário, e os resultados revelaram benefícios significativos em termos de expressão emocional, conexão com os outros membros do coro e aumento da autoestima. Essas descobertas sugerem que o canto coral proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da expressividade e o fortalecimento das relações sociais entre os participantes.

Outro ponto relevante é que a expressividade no canto vai além da interpretação melódica. Os cantores têm a possibilidade de explorar a expressão por meio da articulação das palavras, enfatizando determinadas sílabas e utilizando dinâmicas adequadas, o que contribui para uma transmissão efetiva da mensagem musical.

Além disso, o canto em grupo, seja em coros ou conjuntos vocais, oferece a oportunidade de explorar a expressividade coletiva, buscando uma interpretação unificada e de impacto emocional (Caldwell, 1994; Sundberg, 1987). Essas perspectivas ressaltam a importância do canto como uma forma de expressão musical rica e diversificada, que vai além das notas e melodias, envolvendo aspectos linguísticos, dinâmicos e coletivos.

2.2.6.2 Compreensão dos acordes e das funções tonais através do canto

O desenvolvimento da compreensão harmônica e das funções tonais através do canto é uma abordagem pedagógica que vai além da simples identificação teórica de acordes e estruturas musicais. De acordo com Gordon, não se trata apenas de identificar acordes na partitura como um quebra-cabeças teórico ou um jogo puramente intelectual. É somente quando o aluno é capaz de escutar interiormente as inflexões harmônicas que ocorrem ao longo da peça, ou seja, quando ele sente que faz sentido mudar para determinado acorde naquele momento, que o desenvolvimento da audição harmônica ocorre.

Nesse sentido, as funções tonais devem ser aprendidas na experiência de cantar, durante a qual a consciência auditiva das mudanças harmônicas relevantes se tornará mais clara. Somente dessa forma as funções harmônicas deixam de ser algo abstrato nos elementos da composição e ganham um verdadeiro significado musical para os estudantes.

Barceló e Sousa (2017, p.15) enfatizam a importância de utilizar acordes básicos como acompanhamento harmônico para desenvolver a consciência harmônica das crianças.¹ Os autores revelam que normalmente os alunos demonstram grande interesse em aprender acordes para poderem usar a guitarra como acompanhamento de músicas de vários estilos, especialmente da música popular pop-rock. Incluir os acordes no repertório da disciplina de guitarra clássica como elementos de aprendizagem permite que o aluno se familiarize com esse elemento musical tão desejado e inicie o estudo da harmonia prática e o desenvolvimento pleno de sua consciência musical. Outra situação mencionada pelos autores é que há jovens que já sabem tocar acordes, tendo sido essa a principal forma como começaram a estudar o instrumento. Esses estudantes tiveram seu primeiro contato musical em grupos instrumentais fora do contexto escolar. Não é incomum encontrar um estudante de guitarra clássica que tenha começado a tocar guitarra em uma banda pop ou rock em um contexto de convívio informal e, para aprofundar seus conhecimentos de música, tenha ingressado no meio acadêmico.

Nesse sentido, as pesquisas de Lucy Green sobre a forma como os músicos "populares" (ou seja, "não acadêmicos" ou não "eruditos") aprendem música são relevantes. Como mencionado anteriormente, frequentemente os estudantes de guitarra clássica tiveram ou têm, simultaneamente ao estudo acadêmico, experiências informais de aprendizagem, que podem ocorrer em contextos de grupo, em bandas de diversos estilos (pop, rock, jazz, heavy metal, etc.), ou de forma individual. Green descreve que a prática de aprendizagem mais comum entre os músicos "populares" é a imitação do instrumento de ouvido, sem recorrer a partituras, apenas ouvindo, geralmente por meio de gravações. Dessa forma, sem utilizar livros de teoria, notação musical ou um professor que supervisione seus estudos, o músico popular desenvolve seu sentido musical procurando imitar o que ouve em seu instrumento. Com base nessa prática, as noções de harmonia são obtidas intuitivamente.

Por outro lado, embora esses músicos sejam capazes de usar acordes de forma estilisticamente apropriada, geralmente não conseguem nomeá-los ou discuti-los de forma precisa, a não ser de maneira vaga e metafórica. Somente posteriormente, caso o músico queira desenvolver suas noções

¹ É de destacar que o ensino de acordes para acompanhar, de forma pragmática, através de uma série de posturas básicas no braço da guitarra, indicadas mediante uma série de "letras" e símbolos, já era tradicional na guitarra barroca. Era uma prática comum aprender a tocar primeiro "*de rasgueado*" e só depois "*de punteado*", como é evidenciado no método para guitarra de Gaspar Sanz (1640-1710), *Instrucción de Música sobre la Guitarra Española*. Zaragoza, 1674, pp. 6-7.

com maior sofisticação, ele procura um professor que o ajude a sistematizar e progredir em seus conhecimentos ou então se aprofunda em livros e vídeos de teoria e harmonia.

2.2.7 O papel do canto nas diferentes vertentes do ensino instrumental

2.2.7.1 A contribuição do canto no desenvolvimento das capacidades auditivas

A contribuição do canto no desenvolvimento das capacidades auditivas é um aspecto relevante no contexto do ensino musical. O canto, como prática musical vocal, desafia os cantores a ouvir, discriminar e reproduzir com precisão os sons musicais, promovendo o aprimoramento das habilidades auditivas. Estudos acadêmicos têm destacado a importância do canto no desenvolvimento das capacidades auditivas. Por exemplo, pesquisas conduzidas por Trainor et al. (2012) mostraram que a participação em aulas de música desde a infância pode ter efeitos positivos no cérebro e no comportamento relacionados à audição. Isso indica que o canto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da audição musical.

Além disso, o canto oferece uma oportunidade única para os cantores explorarem diferentes aspectos da audição musical, como a identificação de nuances de timbre, variações de intensidade e articulação das notas (Kraus et al., 2012). Através da prática regular do canto, os cantores desenvolvem a capacidade de ouvir e reproduzir com precisão esses elementos musicais, contribuindo para uma audição mais refinada e sensível.

Outro aspecto importante é a capacidade de audição relativa ao contexto harmônico. Durante o canto, os cantores são desafiados a ouvir e interpretar as relações entre as notas e acordes em uma determinada tonalidade. Essa habilidade de discernir as relações harmônicas é fundamental para uma interpretação musical precisa e expressiva. Pesquisas adicionais também destacam os benefícios do canto para o desenvolvimento das habilidades auditivas em diferentes faixas etárias, incluindo melhorias na discriminação de altura tonal, percepção rítmica e memória auditiva (Skoe & Kraus, 2012).

2.2.7.2 A utilização do canto na promoção da expressividade musical

A utilização do canto como ferramenta para promover a expressividade musical tem sido objeto de estudo

e análise no campo da educação musical. O canto, enquanto prática vocal, oferece aos intérpretes uma oportunidade única de explorar e comunicar emoções e intenções artísticas por meio da voz, tornando-se um meio poderoso de expressão musical.

Estudos acadêmicos têm apontado os benefícios do canto no desenvolvimento da expressividade musical. Por exemplo, Gabrielsson e Juslin (1996) realizaram uma pesquisa que constatou que participantes que receberam treinamento vocal demonstraram uma maior habilidade em transmitir emoções e expressar nuances musicais em suas performances. Esses resultados destacam a relevância do canto no aprimoramento da expressividade musical dos cantores.

Além disso, a prática do canto proporciona aos intérpretes uma compreensão mais profunda da relação entre música e emoção. Estudos, como o de Juslin e Västfjäll (2008), mostram que o canto pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade emocional dos cantores, bem como para sua capacidade de transmitir emoções de forma autêntica e impactante. Essa habilidade de expressar emoções por meio do canto resulta em interpretações musicais envolventes e cativantes.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da expressividade individual dos cantores. Através da prática regular do canto, os intérpretes têm a oportunidade de explorar e aprimorar sua expressão vocal, experimentando diferentes estilos musicais, técnicas de interpretação e estudos de expressividade musical (Sundberg (1983).

2.2.7.3 O canto como ferramenta para o aperfeiçoamento do fraseado musical

A habilidade de frasear de forma expressiva e musical desempenha um papel crucial na interpretação de obras musicais. O canto, como uma prática vocal que requer a manipulação consciente da melodia e do ritmo, apresenta-se como uma ferramenta fundamental no aprimoramento do fraseado musical.

Diversas pesquisas acadêmicas têm destacado a relevância do canto no aprimoramento do fraseado musical. Um estudo conduzido por Gabrielsson (1999) investigou os efeitos do treinamento vocal no fraseado musical de cantores profissionais, constatando que aqueles que receberam treinamento vocal demonstraram uma maior habilidade em moldar e conferir expressividade às frases musicais em comparação com indivíduos sem treinamento vocal. Esses resultados sugerem que o canto pode

desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de técnicas específicas para a transmissão de intenções musicais por meio do fraseado.

O canto proporciona aos praticantes uma compreensão aprofundada das sutilezas inerentes ao fraseado musical. Através da prática regular, é possível explorar uma ampla variedade de estilos musicais, experimentar variações rítmicas e enfatizar palavras ou notas específicas para expressar emoções particulares. Dessa forma, o canto permite o desenvolvimento de uma sensibilidade refinada em relação ao fraseado musical, possibilitando uma interpretação expressiva e envolvente. Pesquisas, como o estudo conduzido por Sundberg (1987), demonstram que o canto contribui para o refinamento da sensibilidade em relação ao fraseado musical, promovendo a capacidade de moldar e interpretar as frases de maneira mais expressiva e artística.

Outro aspeto relevante reside na influência do canto na expressão emocional por meio do fraseado musical. Estudos, tais como o trabalho de Gabrielsson (2011), evidenciam que o canto auxilia os intérpretes a estabelecerem uma conexão emocional com a música, permitindo-lhes transmitir emoções autênticas e impactantes por meio do fraseado. Por meio da prática dedicada ao canto, os praticantes desenvolvem a habilidade de expressar nuances emocionais sutis nas frases musicais, enriquecendo, assim, sua interpretação de forma significativa.

2.3 A proposta do método “Canto para tocar. Toco para cantar”

A proposta pedagógica apresentada pelo método “Canto para tocar. Toco para Cantar”, de Barceló e Sousa, procura combinar dois aspetos: por um lado, manter uma ligação robusta com um repertório clássico de reconhecido valor no universo musical da guitarra clássica e, por outro lado, introduzir as recentes inovações didáticas mencionadas anteriormente.

Para isso, Barceló e Sousa começam por escolher um conjunto de 12 peças de quatro mestres influentes da guitarra clássica, presentes nos programas oficiais da guitarra clássica em praticamente todo o mundo: Ferdinando Carulli (1770-1841), Fernando Sor (1778- 1839), Mauro Giuliani (1781- 1829), Matteo Carcassi (1792- 1853). As peças selecionadas apresentam uma melodia principal facilmente cantável e uma parte de acompanhamento harmónico ou uma melodia secundária que lhe serve de apoio. O método transformou essas peças cantáveis em canções reais, prontas a serem efetivamente

cantadas pelos alunos que as estudam.

Para evidenciar essa distinção, os autores repartiram cada uma das peças em duas partes, que se apresentam na partitura separadamente. Sendo, portanto:

- uma parte dedicada à melodia principal, que deverá ser cantada, com a letra criada pelos autores.
- uma parte dedicada ao acompanhamento harmónico ou a uma melodia secundária que funciona como contraponto à melodia principal.

De modo a cativar a imaginação das crianças, os autores criaram uma série de letras para cada uma das melodias principais, de teor poético e lúdico diversificado, apropriado à faixa etária a que se destinam, sensivelmente entre os 9 e os 14 anos. Encontram-se letras de natureza contemplativa, nostálgica, alegre, brincalhona, fantasiosa e sombria.

A adequação da letra ao carácter das melodias teve em conta vários aspetos que visam destacar o sentido rítmico e musical das mesmas:

- a coincidência entre a dinâmica do verso escrito e o fraseado melódico a qual se justapõem- a extensão da frase, o momento da respiração, de cadência, de mudanças de parte, etc;
- a coincidência entre os acentos silábicos e os acentos musicais da melodia;
- a reprodução ou simulação fonética da ornamentação através da escolha de sílabas apropriadas.

Com a parte do acompanhamento harmónico os autores pretendem evidenciar o tipo de padrão rítmico-tonal predominante que constitui o acompanhamento da melodia, tornando claro como tal acompanhamento se distingue da melodia principal. No caso do suporte harmónico se apresentar na forma de uma melodia secundária trata-se de tornar clara a textura contrapontística da peça.

Para Barceló e Sousa, a canção criada que agora pode ser cantada e acompanhada com a guitarra põe em evidência, com toda a naturalidade, o seu conteúdo musical. Os autores revelam que, pela sua experiência de ensino nos diferentes níveis, os alunos que estão preocupados demais com a resolução

de problemas mecânicos, muitas vezes não se apercebem do papel relativo das vozes e são incapazes de separar a melodia – “o canto” – do acompanhamento harmónico.

Assim sendo, o simples facto do aluno tomar consciência da distinção estrutural surtirá efeitos notáveis a nível da sua auto regulação técnica e evolução musical.

2.3.1 Prática de conjunto na educação musical

Uma vez que o método "Canto para Tocar. Toco para Cantar", de Barceló e Sousa, apresenta a prática de conjunto como uma de suas propostas fundamentais, é essencial abordar esse tema em maior detalhe. A prática de conjunto na educação musical tem sido amplamente discutida por vários investigadores e autores, como Keith Swanwick. Swanwick é um influente investigador da área musical e defende a importância do ensino em grupo como um meio eficaz de evolução musical e criativa. Tradicionalmente, o ensino musical tem sido predominantemente individualizado, especialmente nos conservatórios e academias de música. No entanto, autores como Swanwick argumentam que a ênfase na cooperação e na prática em grupo é uma abordagem educativa privilegiada no processo de aquisição de conceitos musicais.

A prática de conjunto proporciona uma série de benefícios para os alunos. Ao observar e interagir com os seus colegas de grupo, o aluno desenvolve habilidades de escuta atenta, observando como eles cantam, tocam, posicionam e seguram os seus instrumentos, atacam as cordas e movimentam os dedos, e resolvem os desafios técnicos e musicais. Essa atenção aos detalhes contribui significativamente para a motivação do aluno, uma vez que ele deseja acompanhar e fazer parte de um grupo coeso e focado nos mesmos objetivos musicais.

Pesquisas têm mostrado os benefícios da prática de conjunto na educação musical. Por exemplo, o pedagogo e guitarrista Gerald Klickstein (2009) demonstrou a importância da colaboração musical e explora os benefícios que os músicos podem obter ao participar de conjuntos musicais.

No livro, Klickstein destaca como a prática de conjunto pode fortalecer as habilidades de comunicação musical, desenvolver habilidades de escuta ativa e colaboração, além de cultivar um senso de coesão e unidade entre os músicos que estão tocando juntos. Ele também discute como a experiência de tocar

em conjunto pode ser enriquecedora emocionalmente e oferecer uma sensação de conexão e pertencimento. Além disso, Klickstein aborda a importância da prática de conjunto para aprimorar as habilidades de desempenho e expressão musical. O autor explora como a interação com outros músicos durante a prática e o desempenho em conjunto pode levar a um maior entendimento e interpretação musical, bem como ao desenvolvimento de habilidades de improvisação e adaptação.

A prática de conjunto também oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a música de forma coletiva, experimentando a dinâmica de tocar em conjunto, a interação musical e a comunicação não verbal entre os membros do grupo. Essas experiências enriquecedoras ajudam a desenvolver a sensibilidade musical, a capacidade de adaptação e a expressividade artística dos alunos. Portanto, a prática de conjunto na educação musical, defendida por Swanwick e outros investigadores, representa uma abordagem valiosa e complementar ao ensino individualizado. Essa modalidade educativa promove o desenvolvimento de habilidades musicais, a motivação do aluno e o sentido de pertença a um grupo, contribuindo para uma formação musical mais completa e enriquecedora.

2.3.2 O uso das canções como ferramenta pedagógica

A utilização das canções como ferramenta pedagógica na educação musical tem sido amplamente reconhecida como uma prática eficaz e enriquecedora no contexto educacional. Diversos estudos e pesquisas têm evidenciado os benefícios significativos que essa abordagem pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem da música.

Nas suas investigações, Wallin, Merker e Brown (1999) realçam que a música, especialmente através das canções, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos. O uso de canções na educação musical proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde os alunos podem envolver-se ativamente com a música e seus elementos, aprimorando suas habilidades auditivas, perceptivas e expressivas.

Conforme apontado por Swanwick (2011), a inclusão de canções na educação musical proporciona uma rica e singular oportunidade para a expressão criativa e artística dos alunos. Ao envolver-se no ato de cantar, os estudantes são convidados a explorar as suas vozes de forma individual e única, expressando as suas emoções e pensamentos de maneira genuína. Essa liberdade de expressão vocal incentiva a

autonomia dos alunos, permitindo que desenvolvam um senso de identidade e confiança nas suas habilidades musicais.

Por meio das canções, os estudantes são encorajados a interpretar as letras e melodias de maneira pessoal, conferindo-lhes as suas próprias emoções, significados e nuances. Cada aluno traz suas experiências e vivências para a música, tornando a interpretação uma expressão verdadeiramente pessoal. A partir dessa conexão pessoal com a música, os estudantes são motivados a se engajar emocionalmente e intelectualmente, o que contribui para um aprendizado mais profundo e significativo.

2.3.2.1 Contribuições das canções na língua materna para o envolvimento dos alunos

A incorporação de canções que abordam temas relevantes para a cultura e a língua materna dos alunos na educação musical pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento dos estudantes. Pesquisas têm destacado o papel importante que as canções desempenham no fortalecimento do senso de identidade cultural e na promoção do envolvimento e interesse na aprendizagem musical.

Segundo Hallam (2006), o uso de canções que refletem a cultura e a língua dos alunos pode aumentar a motivação e o interesse pela música, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e relevante para os estudantes. A familiaridade com os temas abordados nas canções e a conexão com a cultura de origem dos alunos estimulam a sua participação ativa nas atividades musicais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades musicais e a expressão criativa.

A utilização de canções com temas culturais e linguísticos relevantes promove uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao explorar as mensagens e significados das canções, os alunos desenvolvem uma compreensão mais rica e sensível das expressões artísticas, incentivando uma participação ativa e reflexiva nas práticas musicais.

Campbell (2010) destaca que essa abordagem contribui para o fortalecimento do vínculo emocional com a música e promove um maior sentido de pertencimento e identidade cultural. O uso de canções na língua materna dos alunos proporciona um ambiente musical acolhedor, no qual eles se sentem representados e conectados emocionalmente, facilitando assim o envolvimento com as atividades musicais.

2.3.2.2 Exploração dos elementos linguísticos, rítmicos e melódicos nas canções

No que diz respeito aos elementos linguísticos, as canções oferecem uma plataforma rica para a exploração da linguagem e da cultura. As letras das músicas contêm palavras, frases e expressões que refletem a língua materna dos alunos e aspectos culturais relevantes para eles. Ao cantar e interpretar as letras, os estudantes aprimoram as suas habilidades de pronúncia, entonação e compreensão da linguagem, além de expandirem seu vocabulário. Isso estabelece uma conexão significativa entre música e linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação oral e escrita dos alunos.

Além dos elementos linguísticos, as canções também envolvem aspectos rítmicos e melódicos cruciais para o desenvolvimento musical. Através do ritmo presente nas canções, os estudantes internalizam noções de pulsação, métrica e frases musicais, o que estimula sua percepção rítmica e habilidades de manter uma estrutura temporal, aspectos fundamentais tanto para a execução musical como para a apreciação da música.

As melodias presentes nas canções oferecem oportunidades para os alunos explorarem a altura, o timbre e a expressividade vocal. Ao cantar diferentes melodias, os estudantes desenvolvem a sua capacidade de reproduzir e reconhecer sequências de notas, aprimorando sua capacidade auditiva e memória musical. Além disso, ao interpretar as melodias com expressividade, os alunos aprendem a transmitir emoções e sentimentos através da música, o que promove o desenvolvimento da sua expressão artística e habilidades de interpretação musical (Campbell, 2010).

2.3.2.3 Expressividade e emoção através da interpretação das letras e melodias

Através da combinação das letras e melodias, os estudantes têm a oportunidade de explorar e expressar uma ampla gama de emoções, tornando a experiência musical mais significativa e impactante.

Ao interpretar as letras das canções, os alunos envolvem-se com as histórias e mensagens transmitidas pelas palavras. A conexão emocional com a letra permite que eles expressem os seus próprios sentimentos e experiências de vida, tornando cada interpretação única e pessoal. Esse processo não apenas aprimora suas habilidades vocais, mas também promove o desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo-lhes reconhecer e comunicar suas emoções de forma mais autêntica.

Além disso, a interpretação das melodias também desempenha um papel crucial na expressividade musical. Através das nuances de dinâmica, fraseado e articulação, os estudantes podem adicionar profundidade e emoção à música. A variação no timbre e na intensidade vocal permite que eles transmitam diferentes estados de espírito, desde alegria e entusiasmo até melancolia e introspeção.

Pesquisadores como Juslin e Laukka (2004) enfatizam a importância da interpretação expressiva na música e como ela pode evocar respostas emocionais tanto nos intérpretes quanto nos ouvintes.

2.3.2.4 Benefícios das canções na memória

A utilização de canções como estratégia pedagógica oferece uma série de benefícios significativos para a memória e o processo de aprendizagem em contextos educacionais. Dentre as vantagens mais relevantes, destacam-se:

Primeiramente, a musicalidade presente nas canções, com suas repetições e estruturas bem definidas, contribui para uma maior facilidade de memorização de conteúdos. A repetição melódica e rítmica presente nas canções pode melhorar a retenção de informações o uso de canções como ferramenta educacional pode levar a uma memorização mais eficiente, especialmente quando os estudantes precisam de lembrar-se de sequências (Levitin, 2006).

Além disso, a combinação de melodia e letra nas canções possibilita associar informações a serem lembradas, estabelecendo conexões cognitivas mais robustas. Diversos estudos mostraram que a música pode ajudar na memorização e recuperação de palavras e conceitos específicos, pois a música pode servir como uma "âncora" para as informações, facilitando a lembrança posterior (Janata, Tomic & Rakowski, 2007).

2.3.3 Consciência harmónica na prática musical

O método "Canto para Tocar. Toco para Cantar", proposto por Barceló e Sousa, destaca a importância da consciência como um dos princípios fundamentais. Por isso, é imprescindível examinar esse tema com maior profundidade.

A consciência harmónica é um elemento fundamental na educação musical, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento dos estudantes. Esta capacidade permite-lhes compreender, interpretar e aplicar os princípios da harmonia na sua prática musical, resultando em uma maior sensibilidade e habilidade na performance.

Na educação musical, a consciência harmónica assume um papel primordial ao fornecer aos alunos uma compreensão mais profunda da música, permitindo-lhes apreciar as suas nuances e significado de forma mais rica. Isto resulta numa performance mais expressiva e envolvente, à medida que os estudantes compreendem as relações entre os elementos harmónicos numa composição musical e utilizam esse conhecimento para se expressar artisticamente.

Para alcançar a consciência harmónica, os alunos precisam desenvolver a capacidade de reconhecer acordes, identificar progressões harmónicas e compreender as relações entre os elementos harmónicos numa composição musical. Este processo ocorre gradualmente à medida que os estudantes avançam nos seus estudos musicais e são expostos a estruturas harmónicas mais complexas.

A inclusão de atividades práticas é essencial para aprimorar a consciência harmónica dos alunos. A análise de partituras e a realização de acompanhamentos harmónicos, como proposto por Barceló e Sousa, permitem que os estudantes apliquem os seus conhecimentos em contextos musicais reais.

A notação de acordes, também incentivada pelos autores do método, visa a compreensão da harmonia musical. Ao representar graficamente os acordes presentes numa peça musical, a notação de acordes permite aos estudantes visualizar a estrutura harmónica de forma clara e concisa. Isto facilita a análise harmónica, ajudando os alunos a identificar sequências de acordes, modulações e relações funcionais entre os elementos harmónicos.

2.3.3.1 Reconstrução e execução das peças musicais em duo

A estratégia pedagógica do método "Canto para Tocar. Toco para Cantar" adota uma abordagem criativa e inovadora. Essa metodologia consiste em transformar peças musicais concebidas originalmente para serem tocadas a solo em duos instrumentais, onde a música é dividida em duas partes distintas: o acompanhamento e a melodia. Essa divisão estrutural permite que os estudantes se engajem em papéis complementares durante a execução das peças musicais.

Enquanto um estudante assume a responsabilidade de executar o acompanhamento, que pode consistir tanto num acompanhamento dedilhado como em acordes e ritmos que sustentam a harmonia da música, o outro estudante concentra-se na execução da melodia principal, explorando a expressividade e as nuances da linha melódica.

Uma das principais vantagens dessa abordagem é o desenvolvimento de habilidades específicas para cada papel. Aqueles que assumem o papel de acompanhamento aprimoram sua compreensão da harmonia e a capacidade de criar um suporte musical sólido para a melodia. Por outro lado, os estudantes responsáveis pela execução da melodia têm a oportunidade de aprofundar as suas habilidades de expressão e interpretação, enriquecendo a musicalidade da peça.

Além disso, a execução em duo promove uma interação musical entre os estudantes. Eles precisam de estar atentos às nuances musicais do parceiro, responder a suas escolhas interpretativas e criar uma comunicação musical harmoniosa. Essa colaboração ativa aprimora as habilidades de escuta e comunicação musical, proporcionando uma experiência de aprendizado mais envolvente.

Além disso, a execução em duo estimula o desenvolvimento da audição interna. Os estudantes precisam de estar atentos ao que o parceiro está a tocar, adaptando-se e ajustando as suas interpretações em tempo real. Essa prática aprimora a capacidade de ouvir e responder musicalmente, tornando-os músicos mais sensíveis e conectados com a música que estão a executar.

2.4 Considerações finais

2.4.1 Recapitulação dos principais pontos abordados

Neste enquadramento teórico, foi explorada a importância do canto e da audição na educação musical, bem como a relevância da consciência harmónica no desenvolvimento musical dos estudantes.

Primeiramente, destaca-se que a consciência harmónica desempenha um papel fundamental na compreensão da música e no aprimoramento da performance musical. A capacidade de reconhecer acordes, identificar progressões harmónicas e compreender as relações entre elementos harmónicos permite aos estudantes uma maior sensibilidade e expressividade musical. Isso proporciona uma conexão mais profunda com a música que estão executando, enriquecendo a sua prática musical de forma significativa.

Ao desenvolver a consciência harmónica, os estudantes tornam-se mais capazes de interpretar e aplicar os princípios da harmonia na sua prática musical, o que resulta numa maior sensibilidade e habilidade na performance. Essa compreensão dos elementos harmónicos numa composição musical permite que os alunos explorem a música com uma perspetiva mais abrangente, compreendendo as suas nuances e significados de forma mais rica. Em segundo lugar, ressalta-se o papel essencial do canto no ensino instrumental. O canto não apenas fortalece a habilidade vocal dos alunos, mas também aprimora a sua capacidade de audição e compreensão musical. Através do canto, os estudantes podem explorar a expressividade musical e compreender nuances harmónicas, promovendo uma abordagem mais completa e enriquecedora na prática musical.

O canto proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver uma maior sensibilidade auditiva, identificando as nuances e variações no som. Além disso, a capacidade de cantar diferentes melodias e sequências de notas permite que os estudantes aprimorem a sua memória musical e habilidades de reprodução musical. Ao praticar o canto em conjunto com a execução instrumental, os estudantes também desenvolvem habilidades de coordenação e sincronização, melhorando assim a qualidade da sua performance geral. Além disso, enfatiza-se a relevância de incorporar canções que abordam temas culturais e linguísticos pertinentes para os alunos. O uso de canções como estratégia pedagógica é de suma importância na educação musical. Ao fazê-lo, os estudantes envolvem-se de forma mais significativa nas atividades musicais, desenvolvendo uma compreensão mais rica e sensível das expressões artísticas.

As canções com temas culturais e linguísticos relevantes promovem uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao explorar as mensagens e significados das canções, os alunos desenvolvem uma compreensão mais rica e sensível das expressões artísticas, incentivando uma participação ativa e reflexiva nas práticas musicais. Através das canções, os estudantes também são estimulados a explorar e expressar suas próprias emoções e experiências, promovendo uma conexão pessoal e significativa com a música.

Em conclusão, este estudo evidenciou que a consciência harmónica, o canto e a audição desempenham papéis cruciais no desenvolvimento musical abrangente dos estudantes. Através da compreensão dos princípios da harmonia, o canto e a audição, os alunos tornam-se músicos mais conscientes, expressivos e empenhados na sua prática musical. A pesquisa e prática contínuas nessa área certamente trarão benefícios substanciais para o campo da educação musical, proporcionando uma experiência musical mais enriquecedora e significativa para os estudantes. A importância contínua do canto e da audição no

desenvolvimento musical dos estudantes, especialmente através do uso estratégico de canções, reforça a necessidade de se priorizar essas práticas na educação musical, visando promover o desenvolvimento musical abrangente e significativo dos alunos.

2.4.2 Implicações do estudo e possíveis direções futuras de pesquisa

No que se refere ao ensino instrumental, há uma série de perspectivas futuras promissoras que podem ser exploradas em relação aos benefícios específicos do canto e da audição na aprendizagem musical.

Em primeiro lugar, é fundamental aprofundar as investigações sobre como o canto pode influenciar positivamente a prática instrumental dos estudantes. Estudos mais detalhados podem examinar como o desenvolvimento da habilidade vocal por meio do canto pode contribuir para uma maior consciência da expressividade musical e da técnica instrumental. A capacidade de cantar melodias e linhas musicais pode proporcionar aos estudantes uma maior compreensão das nuances e dos aspectos interpretativos da música, permitindo que apliquem esse conhecimento diretamente em seus instrumentos. Em segundo lugar, a audição pode desempenhar um papel relevante no ensino instrumental, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da expressividade musical dos estudantes. Investigar como o treino auditivo e a prática da audição musical podem ajudar os estudantes a conectarem-se emocionalmente com a música que estão a tocar pode ser um aspecto interessante a ser explorado.

Por fim, a tecnologia pode ser uma aliada valiosa para aprimorar o uso do canto e da audição no ensino instrumental. O desenvolvimento de aplicativos e recursos interativos pode oferecer aos estudantes oportunidades de prática individual e acompanhamento para aprimorar a sua habilidade de audiar e cantar.

III. Contexto de intervenção pedagógica

3.1 Caracterização da instituição – Conservatório do Vale do Sousa

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido no Conservatório do Vale do Sousa, nos grupos de recrutamento de Guitarra (M11) e de Música de Câmara (M32).

O Conservatório do Vale do Sousa situa-se em Lousada e começou por ter a designação de Academia de Música. Foi criado no âmbito da Associação de Cultura Musical de Lousada (ACML) e estabeleceu-se através de um protocolo assinado entre a Associação e a Inspeção-Geral de Educação. Foi autorizado o funcionamento provisório da Academia de Música da ACML a partir do ano letivo 1994/1995. No ano letivo 1998/1999 a Academia de Música obteve a autorização definitiva nos termos nº5 do artigo 28 do Decreto-Lei no 553/80 de 21 de novembro e do Decreto-Lei no 71/99, de 12 de março, para o funcionamento dos cursos básicos de clarinete, flauta transversal, piano, percussão, saxofone, trombone, trompete e viola dedilhada. No ano letivo 2005/2006 foi aprovada pela Direção Regional da Educação do Norte a alteração da designação de Academia de Música da ACML para Conservatório do Vale do Sousa. A 10 de dezembro do ano de 2010 é concedido a Autonomia Pedagógica ao Conservatório do Vale do Sousa. No que diz respeito à oferta educativa, o Conservatório conta atualmente com mais de 400 alunos e oferece as opções de cursos que se seguem: acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, formação musical, guitarra, guitarra portuguesa, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d'arco, violino e violoncelo.

O conservatório dispõe de cursos de música no âmbito oficial e não oficial de ensino, o que possibilita uma maior abrangência de indivíduos com acesso a aprendizagem musical, independentemente das suas ambições profissionais na área da música. Os cursos de música oficiais lecionados no Conservatório do Vale do Sousa estão divididos em dois ciclos de estudo: o Curso Básico e o Curso Complementar ou Secundário. Os mesmos podem ser frequentados em dois tipos de regime de ensino: articulado ou supletivo. Uma mais valia apresentada pelo Conservatório é o facto de ter constituídas parcerias colaborativas com escolas da região do Vale do Sousa e, também, com escolas de concelhos vizinhos, contribuindo para um acesso à aprendizagem mais abrangente.

O conservatório dispõe um bom nível de instalações, materiais pedagógicos e recursos humanos. A escola está bem equipada, tendo estantes para todos os alunos e instrumentos que podem ser alugados por um pequeno valor que é utilizado para a manutenção dos mesmos. A instituição apresenta uma variedade considerável de atividades extracurriculares e aulas de apoio aos alunos, tais como as disciplinas de Criação Musical e Leitura de Repertório. Fornece salas climatizadas adaptadas para todo o tipo de aula, um bar, internet com vários pontos de acesso, e tem à disposição um sistema de transporte que leva os alunos da escola regular para o Conservatório.

A participação dos pais e encarregados de educação no contexto escolar tem um papel preponderante na ação educativa do Conservatório, tendo como estratégias operacionais o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades (Miranda et al, 2017):

- Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música, que levam a música a Jardins de Infância, a algumas creches particulares, a escolas do 1º Ciclo e a três Unidades Especializadas para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita
- Coro de Pais e Amigos do Conservatório do Vale do Sousa, que promove a um maior envolvimento da comunidade educativa no processo ensino e aprendizagem;
- pareSeres da terra, uma aposta na música popular/tradicional portuguesa, trazendo outras tipologias musicais, sitiadas fora do contexto erudito;
- Coro Feminino do Conservatório do Vale do Sousa, fundado em 2007 e constituído por alunas e ex-alunas. Este apresenta-se regularmente em várias salas de todo o país e já arrecadou diversos prémios nacionais e internacionais;
- Música para bebés e papás, que desde 2016 proporciona sessões de partilha de afetos e emoções, onde as crianças são estimuladas a escutar e a vocalizar sons, mas também a desenvolver competências motoras no sentido de uma melhor consciência corporal e rítmica.

3.2 Caracterização da componente letiva

As disciplinas em observação foram Instrumento (M11) Guitarra Clássica e Música de Conjunto (M32) Orquestra de Guitarras, sendo que os alunos intervenientes propostos para a intervenção pedagógica abrangem ambos os grupos de recrutamento, especialmente o 2º e 3º ciclos do ensino básico, compreendendo a faixa etária entre os 9 e 14 anos. Nas aulas de instrumento, os alunos do ensino

básico têm uma aula semanal de quarenta e cinco minutos e estas aulas são lecionadas individualmente. No caso do Ensino Secundário, os alunos têm igualmente aulas individuais, mas contam com duas aulas de quarenta e cinco minutos. A aula de música de conjunto é composta por uma Orquestra de Guitarras do 3º ciclo, tendo apoio de alguns alunos do ensino secundário. A duração da aula é de uma hora e meia.

3.3. Caracterização dos alunos

3.3.1. Aluno A

O Aluno A é um estudante do 1º grau, do 5º ano, e não teve iniciação prévia de guitarra. Ele é um jovem calmo e tranquilo, demonstrando uma atitude atenta em relação às instruções e orientações do professor. Demonstra interesse em aprender e desenvolver as suas habilidades musicais apesar de algumas dificuldades comuns. Uma característica marcante desse aluno é a escolha consciente de não possuir um telemóvel. Essa opção educacional motivada pelo encarregado de educação revela um nível de maturidade e autodisciplina incomuns para sua idade, demonstrando uma compreensão clara de suas prioridades.

4.3.2. Aluna B

A Aluna B é uma aluna de guitarra do 1º grau que se destaca pela sua atenção e sorriso constante. Mesmo sem ter tido iniciação prévia, ela demonstra um notável interesse e entusiasmo em aprender a tocar o instrumento. Apesar de algumas dificuldades comuns, mostra-se envolvida na aula, fazendo perguntas ao professor. A Aluna B também toca órgão, revelando sua versatilidade musical.

4.3.3. Aluno C

O Aluno C é um aluno que está no segundo ano de iniciação na guitarra. Ele demonstra um apreço genuíno pelo instrumento. No entanto, em algumas ocasiões, ele pode se sentir cansado, o que resulta em momentos de distração. Apesar dessas breves distrações e apresentar dificuldades comuns, o Aluno C é um aluno que sempre respeita as orientações do professor. Ele é diligente ao seguir as instruções e quando é questionado pelo professor, ele prontamente responde e participa ativamente das discussões em sala de aula.

4.3.4. Aluno D

O Aluno D é um aluno excepcional de guitarra no 4º grau, com três anos de iniciação. Ele apresenta uma maturidade de execução do instrumento notável para sua idade, está envolvido na aula, tem forte interesse pela guitarra e busca constantemente aprimorar suas habilidades, através do estudo regular e procurando vídeos de interpretações. No entanto, às vezes, ele pode ser um pouco precipitado ao executar as peças em sala de aula.

4.3.5. Aluna E

A Aluna E é uma aluna do 6º grau, em regime supletivo, que se destaca pela sua atenção às orientações do professor durante as aulas de guitarra. Ela demonstra uma postura simpática e envolvida nas atividades da aula, contribuindo para uma atmosfera colaborativa. A Aluna E valoriza o respeito mútuo e é esforçada, mesmo enfrentando as dificuldades comuns do aprendizado do instrumento.

4.3.6. Aluna F

A Aluna F é uma aluna do 1º grau que teve dois anos de iniciação na guitarra. Ela presta atenção às orientações do professor durante as aulas, mas por vezes preocupa-se em excesso. Os seus hábitos de estudo e desenvolvimento ainda não estão no nível desejado, considerando o seu tempo de iniciação. No entanto, a Aluna F está envolvida na aula e apresenta um aproveitamento satisfatório.

4.3.7. Aluno G

O aluno G é um aluno do 4º grau que enfrenta algumas dificuldades em comparação com os seus colegas, principalmente devido à falta de estudo. No entanto, ele demonstra atenção durante as aulas e segue prontamente as orientações do professor. A sua atitude respeitosa em relação ao professor é notável.

4.3.8. Aluno H

O aluno H é um aluno exemplar do 4º grau que demonstra hábitos de estudo positivos e está em um nível sólido no grau em que se encontra. Durante as aulas, o Aluno H é atento e segue prontamente as orientações do professor. A sua dedicação aos estudos reflete o seu progresso consistente na guitarra.

4.3.9. Aluna I

A aluna I é uma aluna do 3º grau que demonstra um desempenho relativamente bom e atenção durante as aulas. Ela possui uma postura calma e respeitosa em relação ao professor. No entanto, é perceptível que ela depende muito da partitura para executar as peças musicais. Com hábitos de estudo mais regulares, a Aluna I teria potencial para se tornar mais fluente no instrumento e alcançar um maior desenvolvimento musical.

4.3.10. Aluna J

A aluna J é uma aluna do 4º grau que apresenta um desempenho médio na execução do instrumento. Ela demonstra respeito em relação ao professor Além disso, a Aluna J revela um genuíno gosto pela música e pelo instrumento. Com o seu interesse pela música, há potencial para que ela aprimore suas habilidades e alcance um melhor desempenho através de um estudo mais regular do instrumento.

4.3.11. Orquestra de Guitarras

A orquestra de alunos do 3º ciclo é composta por onze estudantes entusiastas, incluindo dois alunos do ensino secundário que reforçam o grupo. O equilíbrio entre os elementos masculinos e femininos contribui para uma dinâmica diversificada e inclusiva. A sala de aula da orquestra é caracterizada por um bom ambiente, onde os alunos demonstram bom humor e entusiasmo. Eles revelam um genuíno gosto pelo instrumento, o que se reflete no seu empenho e dedicação. Embora todos os alunos apresentem uma boa execução do instrumento, naturalmente alguns se destaquem mais do que outros, levando em consideração as suas habilidades individuais e níveis de experiência. O nível de execução da orquestra revela um bom desempenho.

IV. Fase de Intervenção

4.1 Problemática de estudo e motivação

Enquanto aluno, comecei a aprender música por tocar guitarra e cantar canções. Quando ingressei no ensino especializado, notei que alguns instrumentistas muito virtuosos que tinham tido uma educação musical convencional não compreendiam o que estavam a tocar quando lhes perguntava algo sob as funções harmónicas ou melódicas da peça.

Os estudantes de música podem mostrar um alto nível de destreza técnica sem que isso reflita uma capacidade equivalente de compreensão musical. Isso acontece porque executar um instrumento pode limitar-se a reproduzir corretamente uma série de notas que aparecem escritas na partitura seguindo um conjunto de regras e convenções meticulosamente aprendidas e decoradas.

4.2 Questões de investigação e de intervenção

Segundo John Elliott, a investigação-ação pode ser definida como «o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre» (in Serre, 2014, pp. 15-16) e é neste sentido que passo a enumerar as seguintes questões:

Será que cantar melhora a audição de um instrumentista?

Que estratégias de ensino podem ser usadas para desenvolver a perceção harmónica e melódica?

Quais os graus de ensino que se adequam à aplicação do método “Canto para tocar. Toco para cantar”?

Passando agora da investigação à ação, as questões da intervenção pedagógica são as seguintes:

- Será que a experiência do canto tornará mais completa e aprofundada a compreensão musical?

O método de reconstrução das peças tornando-as em canções será benéfico para o entendimento das diferentes funções musicais?

- O facto das letras das canções criadas para as melodias do repertório a trabalhar estarem na língua materna dos alunos e coincidirem com o fraseado melódico, facilitará a sua integração e imaginação da peça a executar?
 - O carácter divertido das letras e títulos das peças atrairá a atenção e envolvimento dos alunos na aula?
- 2 – A prática de acordes e a análise harmónica facilitará a capacidade de identificar e sentir as diferentes funções harmónicas?
- A não notação de notas e padrões específicos do acorde na partitura propiciarão consciência harmónica aos alunos?
- 3 – A música de conjunto e a ligação com outras realidades instrumentais e estilísticas desenvolverá nos alunos a compreensão do repertório clássico e romântico de guitarra?
- 4 – Haverá diferenças significativas de interpretação ao comparar um aluno que tocou a canção da peça do método antes de tocar a obra original do que outro que apenas tocou a obra original?

4.3 Objetivos da prática pedagógica

As questões que surgiram no âmbito desta problemática serviram de base para orientar o trabalho de investigação e intervenção em contexto escolar. De seguida, passo a enunciar os objetivos a cumprir durante a prática pedagógica:

- Verificar se a experiência do canto tornará mais completa e aprofundada a compreensão musical dos instrumentistas;
- Perceber o possível efeito que as letras das canções terão na atribuição de sentido musical;
- Saber se a prática de acordes e a análise harmónica facilitará a capacidade de identificar e sentir as diferentes funções harmónicas;
- Verificar se a música de conjunto e a ligação com outras realidades instrumentais e estilísticas desenvolverá nos alunos a compreensão do repertório clássico e romântico de guitarra;
- Avaliar possíveis diferenças de interpretação de um aluno que utilizou o método para tocar uma das doze peças fornecidas e outro que não utilizou.

4.4 Metodologias de investigação e de intervenção e instrumentos de recolha de dados

Tal como Serre aplicou no seu projeto, a “investigação-ação passa essencialmente por quatro fases que se traduzem num ciclo: planificar, implementar, observar e refletir” (2014, p. 17), planificam-se as atividades correspondentes aos interesses e necessidades dos alunos, implementam-se as atividades na sala de aula para poder observar os seus efeitos e os resultados e, por fim, reflete-se sobre eles, para reformular o processo, melhorar a prática, adequar as estratégias e metodologias, consoante os dados obtidos.

Tendo por base a investigação e a análise do contexto, as estratégias de intervenção pretendem aplicar o método “Canto para tocar. Toco para Cantar” nas aulas de guitarra clássica de forma a verificar o seu valor e analisar os resultados da sua aplicação. Para encontrar resposta às questões de investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados e estratégias de intervenção e investigação:

Instrumentos de recolha de dados:

- Observação participante;
- Inquéritos por questionário;
- Análise documental.

Estratégia de intervenção:

- Observação de aulas;
- Planificação de atividades a partir do método do “Canto para Tocar. Toco para Cantar” para as aulas de guitarra;
- Execução de obras musicais por parte dos alunos.

Estratégias de investigação:

- Criação de grelhas para a recolha de dados decorrentes da aplicação de aulas aos alunos;

- Aplicação de questionários aos alunos para perceber o grau de compreensão destes no que respeita à compreensão harmónica e melódica, em particular, do sentido musical;
- Questionário colocado a professores de guitarra e outros instrumentos para perceber se a falta de compreensão musical ao executar a peça é um problema geral e comum;
- Análise de legislação e de programas de conservatórios.

4.5 Planificação de aulas

Como plano para a fase de intervenção foram selecionadas as peças a serem trabalhadas com os alunos, em conjunto com os professores cooperantes **(consultar anexo 7.3)**. Na disciplina de Guitarra, foram atribuídas as peças Arco-íris / Andantino, Op. 59 – Matteo Carcassi para os alunos do 1º e 2º ciclos; Noite/Nº13, op. 50 – Mauro Giuliani para os alunos do 3º ciclo (à exceção do Aluno D); e Rara Alegria/Nº 14, op. 60 – Fernando Sor para os alunos do ensino secundário (incluindo o Aluno D do 3º ciclo). As peças atribuídas são repertório sólido no programa no repertório da disciplina, e desse modo, serão incluídas como parte da disciplina, inclusive, podendo os alunos tocá-las em contexto de prova ou audição.

Para a disciplina de Música de Conjunto, foi elaborado pelo estagiário um arranjo musical para quarteto de guitarras, seguindo os mesmos princípios do método aplicado na disciplina de Guitarra **(consultar anexo 7.4)**. Desse modo, foi elaborado um arranjo de uma canção tradicional, com a inclusão de uma letra em português que transmitiu o sentido métrico e expressivo da melodia. Foram feitas as devidas notações dos acordes na pauta, com o intuito de facilitar a execução da peça em conjunto. Adicionalmente, foram criados vídeos com partitura interativa e áudios personalizados para cada guitarra, de forma a que os alunos pudessem estudar em casa as peças de conjunto, utilizando o áudio das restantes guitarras como referência.

Além do anteriormente referido, foi realizado um inquérito por questionário direcionado a professores de instrumento **(consultar anexo 7.2)**, com o intuito de reconhecer a opinião de professores de instrumento sobre a compreensão do sentido musical dos seus alunos e estratégias/ferramentas que permitem desenvolver essa competência (ver secção VIII). Além disso, foram elaboradas grelhas através de um formulário que serviram como guias de registo para as observações da fase de intervenção pedagógica **(consultar anexo 7.1)**.

4.6 Avaliação da intervenção

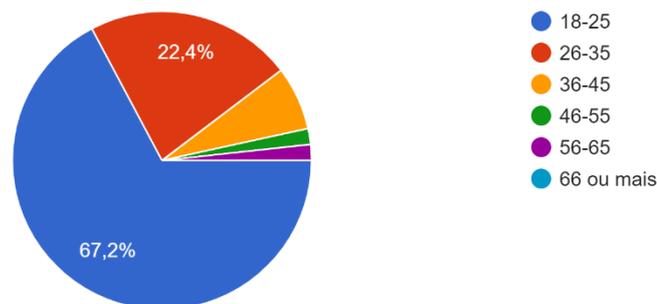
4.6.1 Questionário aos professores de instrumento

Com o intuito de entender a percepção dos professores de instrumento em relação à compreensão do sentido musical dos seus alunos e as estratégias/ferramentas que utilizam para desenvolver neles essa competência, 58 professores de instrumento participaram neste questionário.

Atribui-se que sentido musical significa a capacidade de expressar as diferentes nuances rítmicas, melódicas e harmônicas de uma forma que a execução permita ao ouvinte seguir e compreender facilmente as ideias musicais.

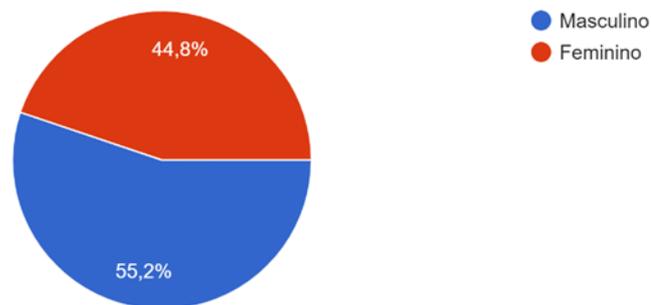
4.6.1.2 Informação geral

Gráfico 1: Idade



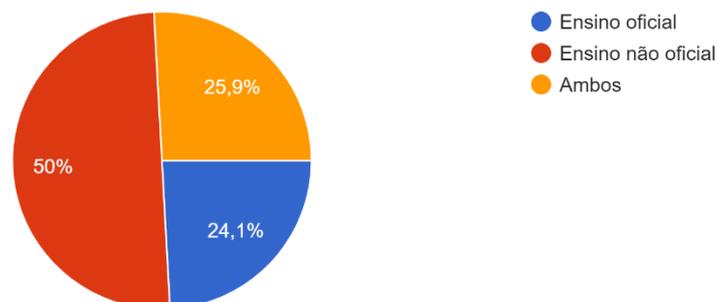
A maioria dos professores (67,2%) está na faixa etária dos 18 aos 25 anos, indicando uma representação significativa de professores mais jovens. Cerca de 22,4% têm entre 26 e 35 anos, enquanto 6,9% estão na faixa etária dos 36 aos 45 anos. As faixas etárias a partir dos 46 anos apresentam uma presença menor, com 3,4% dos participantes.

Gráfico 2: Gênero



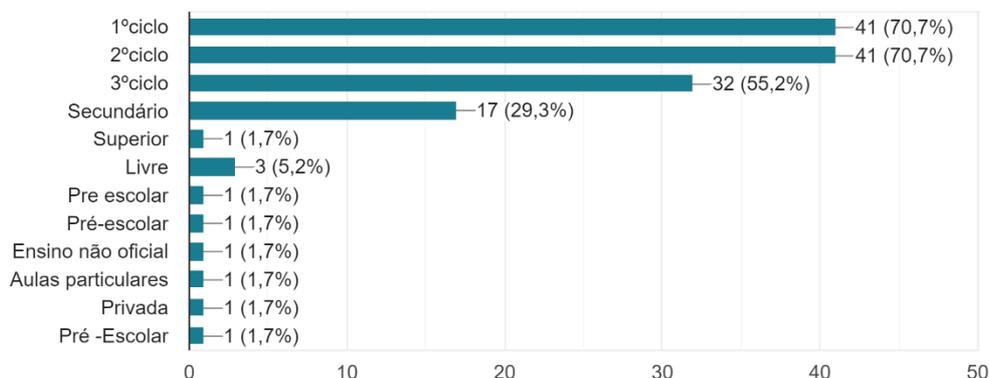
No que concerne ao gênero, observa-se que 55,2% dos participantes são do sexo masculino, enquanto 44,8% são do sexo feminino. Isso indica uma distribuição relativamente equilibrada, com uma ligeira maioria masculina.

Gráfico 3: Tipo de Instituição



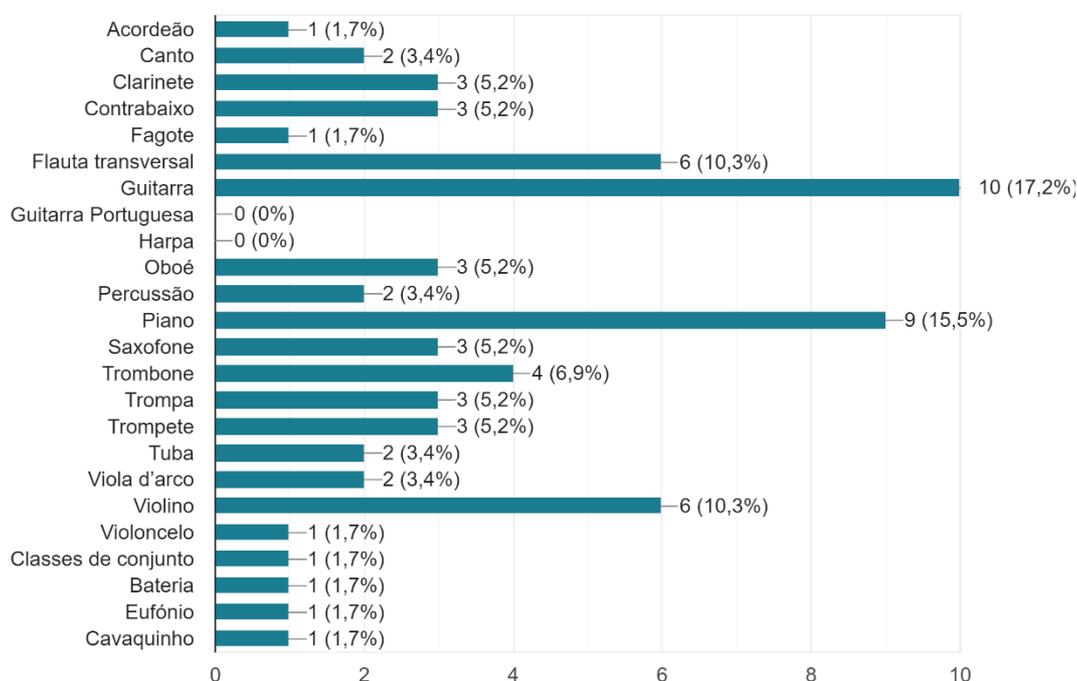
Dos participantes, metade (50%) tem experiência no ensino não oficial. Outros 25,9% relataram experiência em ambas as categorias, ou seja, tanto no ensino oficial quanto no não oficial. Além disso, 24,1% dos professores têm experiência exclusivamente no ensino oficial.

Gráfico 4: Níveis de ensino



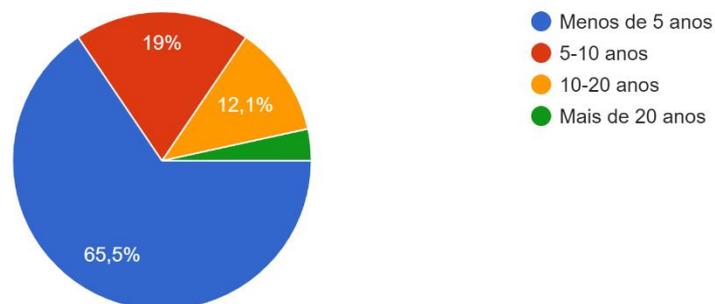
A maioria dos professores leciona em vários níveis de ensino. Mais precisamente, 70,7% dos professores lecionam tanto no primeiro ciclo quanto no segundo ciclo. Além disso, 56,2% têm experiência no terceiro ciclo e 29,3% no ensino secundário. Por fim, uma pequena parcela de 1,7% dos professores leciona no ensino superior. Essa diversidade de níveis de ensino reflete a experiência dos professores no ensino instrumental, abrangendo desde os níveis mais básicos até o ensino superior.

Gráfico 5: Instrumento



A pesquisa destaca uma notável diversidade de instrumentos de ensino, com ênfase especial na guitarra e no piano, enriquecendo substancialmente as respostas a este questionário. Isso é reflexo da valorização de instrumentos tanto harmônicos quanto melódicos, abrangendo uma variedade de famílias de instrumentos e diferentes contextos de ensino instrumental.

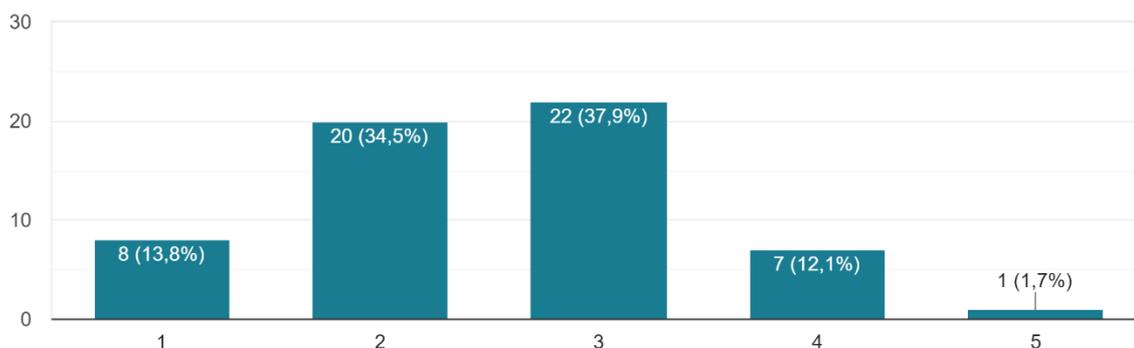
Gráfico 6: *Experiência de ensino*



A maioria dos professores (65,5%) tem menos de cinco anos de experiência no ensino de instrumentos musicais, o que indica a presença significativa de profissionais mais jovens na profissão e pode trazer perspectivas frescas e abertas em relação à compreensão do sentido musical dos alunos. Cerca de 19% dos professores têm uma experiência de ensino de 5 a 10 anos, representando um grupo com uma experiência intermediária. Além disso, aproximadamente 12,1% dos professores têm entre 10 e 20 anos de experiência no ensino, enquanto uma parcela menor (3,4%) possui mais de 20 anos de experiência. Isso reflete uma diversidade de experiências no campo do ensino instrumental, o que pode contribuir para a variedade de perspectivas em relação à compreensão do sentido musical dos alunos.

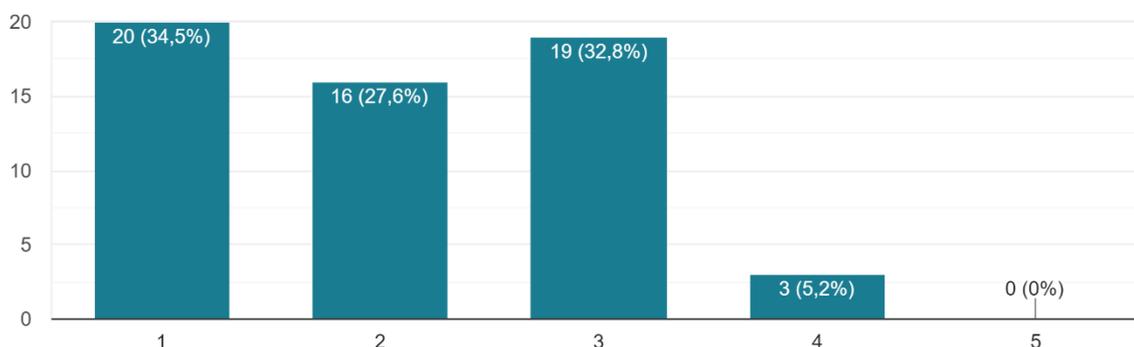
4.6.1.3 Sentido musical

Gráfico 7: Dificuldade em distinguir a melodia principal e o acompanhamento



Observou-se que, ao avaliar o grau de dificuldade que os alunos enfrentam na distinção entre a melodia principal e o acompanhamento, 13,8% dos professores classificaram o grau de dificuldade como 1, indicando que seus alunos têm nenhum ou muito pouco problema em fazer essa distinção. A maioria dos professores, representando 34,5%, optou pela classificação 2, sugerindo que seus alunos enfrentam uma dificuldade leve nesse aspecto. Além disso, 37,9% dos professores classificaram como 3, o que indica uma dificuldade moderada na distinção entre melodia principal e acompanhamento. Cerca de 12,1% dos professores selecionaram a classificação 4, indicando que alguns de seus alunos enfrentam uma dificuldade considerável nesse aspecto. Uma parcela menor, equivalente a 1,7%, escolheu a classificação 5, sugerindo que apenas um número muito limitado de seus alunos enfrenta dificuldades significativas ou extremas nessa tarefa.

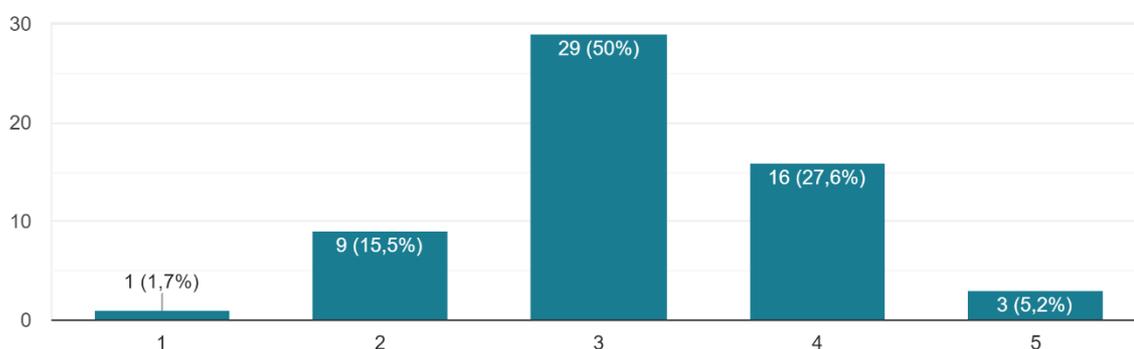
Gráfico 8: Percepção das mudanças harmônicas



Ao avaliar a percepção dos alunos em relação às mudanças harmônicas, observa-se a seguinte

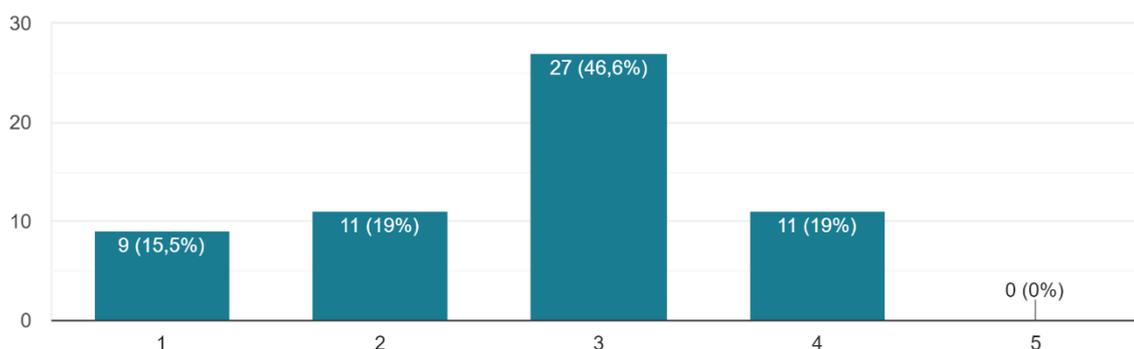
distribuição: 34,5% dos professores classificaram como 1, indicando que a maioria dos alunos apenas toca as notas sem pensar na função harmônica. Além disso, 27,6% dos professores atribuíram a classificação 2, sugerindo que um grupo considerável de alunos não está completamente consciente das mudanças harmônicas. Outros 32,8% dos professores escolheram a classificação 3, indicando que uma parcela significativa de alunos possui alguma consciência das mudanças harmônicas. Uma parcela menor, 5,2%, selecionou a classificação 4, o que sugere que alguns alunos estão bastante conscientes das mudanças harmônicas. Nenhum dos professores escolheu a classificação 5, o que indica que nenhum dos alunos é altamente consciente das mudanças harmônicas.

Gráfico 9: Dificuldade na distinção das frases musicais



Ao avaliar o grau de dificuldade que os alunos têm em distinguir o papel das vozes e/ou frases musicais, observa-se a seguinte distribuição: 1,7% dos professores classificaram como 1, o que sugere que uma parcela muito pequena dos alunos não tem dificuldades em distinguir o papel das vozes e/ou frases musicais. Além disso, 15,5% dos professores atribuíram a classificação 2, indicando que um grupo modesto de alunos enfrenta dificuldades leves nesse aspecto. A maioria dos professores, representando 50%, optou pela classificação 3, indicando que um número significativo de alunos tem uma dificuldade moderada na distinção das vozes e frases musicais. 27,6% dos professores classificaram como 4, sugerindo que alguns alunos enfrentam dificuldades consideráveis nesse aspecto. Por fim, uma parcela menor, 5,2%, selecionou a classificação 5, indicando que um número limitado de alunos tem uma dificuldade bastante significativa em distinguir o papel das vozes e/ou frases musicais.

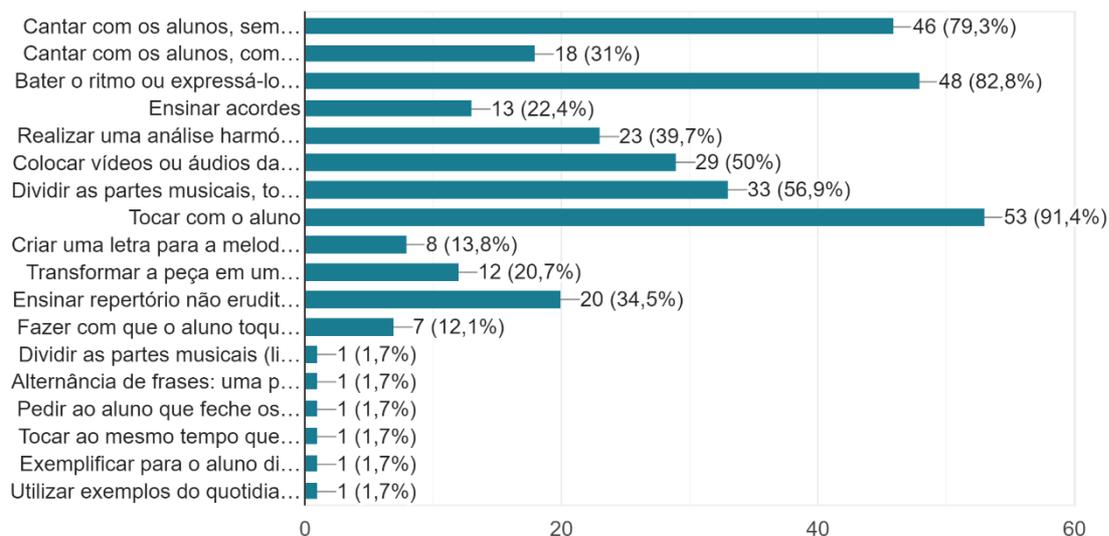
Gráfico 10: Sentido musical atribuído



Ao avaliar a percepção dos professores sobre a capacidade dos alunos de atribuir sentido musical à peça que estão executando, observa-se a seguinte distribuição: 15,5% dos professores classificaram como 1, o que indica que uma parcela considerável dos alunos frequentemente precisa de estratégias adicionais do professor para atribuir sentido musical à peça. Além disso, 19% dos professores atribuíram a classificação 2, sugerindo que um grupo significativo de alunos requer alguma ajuda do professor para dar um sentido musical adequado à peça. A maioria dos professores, representando 46,6%, optou pela classificação 3, indicando que um número considerável de alunos é capaz de atribuir algum sentido musical à peça, mas pode precisar de alguma orientação adicional. Além disso, 19% dos professores classificaram como 4, sugerindo que alguns alunos são capazes de dar um sentido musical apropriado à peça, com pouca necessidade de ajuda do professor. Nenhum dos professores escolheu a classificação 5, o que indica que nenhum dos alunos é capaz de atribuir sentido musical à peça com facilidade.

4.6.1.4 Estratégias

Gráfico 11: Estratégias para o desenvolvimento do sentido musical



Observa-se que os professores empregam diversas estratégias para auxiliar os alunos a conferir sentido musical às peças que executam. A estratégia mais difundida, adotada por 91,4% dos professores, é "Tocar com o aluno," que implica tocar a peça em conjunto com o aluno, fornecendo orientação e exemplificação. Em segundo lugar, 82,8% dos professores optam por "Bater o ritmo ou expressá-lo por meio da voz," auxiliando os alunos na compreensão do ritmo da peça através de batidas ou vocalizações. "Dividir as partes musicais, tocando-as" é uma estratégia comum, sendo escolhida por 56,9% dos professores, permitindo que os alunos compreendam as diferentes partes da música. "Colocar vídeos ou áudios da peça a executar" é selecionada por 50% dos professores, oferecendo aos alunos a oportunidade de ouvir interpretações profissionais da peça. "Realizar uma análise harmônica/melódica da peça com o aluno" é escolhida por 39,7% dos professores, envolvendo uma análise mais aprofundada da harmonia e melodia da peça. "Ensinar repertório não erudito, como pop/rock" é adotada por 34,5% dos professores, ampliando o leque de estilos musicais que os alunos podem explorar. "Ensinar acordes" é escolhida por 22,4% dos professores, permitindo que os alunos compreendam a estrutura harmônica das peças musicais. "Transformar a peça em um duo, trio, etc." é uma estratégia utilizada por 20,7% dos professores, promovendo a colaboração musical entre os alunos. "Criar uma letra para a melodia principal" é adotada por 13,8% dos professores, tornando a música mais acessível e significativa para os alunos. "Fazer com que o aluno toque a peça em conjunto com instrumentos diferentes" é escolhida por 12,1% dos professores, proporcionando uma experiência de ensemble musical. "Outras opções" são

consideradas por 10,2% dos professores, demonstrando a criatividade e flexibilidade nas abordagens pedagógicas.

Dê a sua opinião sobre o que pode ajudar um aluno a desenvolver sentido musical.

27 respostas

Tal como a leitura ajuda a falar melhor, a audição de música ajuda a desenvolver o sentido musical.

Arranjar uma narrativa/história para a peça estudo!

O estudo de casa.

Ouvir muita música erudita

Cantar, ouvir a obra

Pensar em estados de espírito ou imaginar um enredo/história em torno da música.

A noção e a prática de Dinâmicas e articulação podem desenvolver o sentido musical.

Recurso, por exemplo, à sinestesia, à imagética à criação e resolução de problemas e também metáforas

Analisar as diferentes partes da música e cantar as mesmas.

Pedir ao aluno que comente excertos musicais, atribuindo sensações/sentimentos, palavras, gestos, etc., àquilo que sente através da música;
Tocar a peça que o aluno esteja a estudar com uma intenção completamente oposta àquela que é mais intuitiva musicalmente;
Ouvir muita música, mas com "ouvidos bem abertos", atentos ao maior número de pormenores possível;
Tornar o instrumento como mero meio de expressar aquilo que o aluno pensa/sente, e não o oposto.

Ouvir música do instrumento e de instrumentos diferentes, cantar, analisar a obra

Os alunos ganharem o hábito de cantar antes de executar a leitura da obra e mesmo durante o restante processo de leitura e estudo.

Pedir que os alunos criem uma história para aquela obra ou até atribuir sentimentos diferentes para diferentes frases.

Tocar com o aluno de modo a ele perceber o início e o fim de cada frase, assim como o grau de importância de cada nota, ou até as diferentes "cores" que pode ter cada frase.

Ouvir vários estilos de música e saber o que cada obra que ouvimos significa.

Saber o que está por trás da obra, saber o que o compositor pensava quando estava a escrever a obra que estão a executar

Conseguir ter uma história para cada peça que interpreta.

Ir a concertos

Associar a música a histórias, imagens, cores, sensações, pessoas

Levá-lo a criar uma história com a própria música, associar momentos da música com emoções, e cantar.

Acima de tudo é preciso deixar que o aluno encontre por ele mesmo o gosto musical. Nós enquanto professores temos de os conduzir para tal e não traumatizá-los de que a música clássica é "difícil e secante". Após eles adquirirem o gosto é muito fácil o aluno desenvolver esse sentido musical. O truque é em cada música, analisá-la com eles, para que percebam o sentido formal da obra, e depois dar o nosso ponto de vista em relação à condução das linhas rítmicas, harmônicas e melódicas, para que eles percebam o que pode fazer. O que costume fazer é pedir-lhes para eles próprios darem um sentido à música, e depois discutimos na aula se faz sentido ou não.

Cantar a melodia

Ouvir diferentes estilos e compositores.

Por experiência própria, entendo que os alunos desassociam a performance instrumental de tudo o que será (ou poderá, ou deverá, ser) musical, talvez por culpa da abordagem à música, no geral, ser demasiado focada na técnica. Algo que normalmente auxilia o aluno a desenvolver sentido musical, ou perceber como o poderá adquirir, é mostrar que o instrumento deve soar como uma voz, como se alguém se encontrasse a cantar sem palavras. Desta forma é frequente pedir ao aluno que cante com uma sílaba aberta. Outra estratégia passa por cantar uma qualquer música conhecida do aluno de forma parecida a como este toca (ex.: com as notas muito separadas) para que este perceba o "erro" que está a cometer e possa assim agir para o corrigir. Por último, gravar o aluno e reproduzir posteriormente a gravação para que a ouça costuma ser uma experiência bastante reveladora e enriquecedora para o aluno.

Ouvir muita música. De vários estilos, como vários tipos de cadências, de forma a desenvolver sentido crítico e musical sobre o que tocam.

Cantar com o aluno é importante para desenvolver o seu sentido musical e ajuda-o a trabalhar o ouvido que também é bastante importante

Ouvir música. Ouvir diferentes versões da mesma obra.

Ouvir mais música clássica/instrumental isso acaba por ajudar a desenvolver o sentido musical e também a parte emocional.

Considero que tocar com outros instrumentos é de grande ajuda, pois, quando cada um tem uma linha diferente, eles sentem a necessidade de perceber onde a parte deles se encaixa. Eles ouvirem a peça a ser tocada também ajuda, especialmente por vários músicos diferentes, porque eles também se começam a aperceber o que é que cada uma faz de diferente e em que zona da peça ou situação.

Cantar também é de grande ajuda, especialmente se o professor incentivar o aluno a utilizar, por exemplo, a respiração como forma de dar sentido musical e construir ou identificar frases musicais.

No geral, um contacto grande dos alunos com diferentes tipos de peças, instrumentos e até formações (dueto, trio, orquestra) ajuda a formentar o espírito do sentido musical de uma obra, pois acredito que os alunos sintam um pouco a necessidade de simplificar a obra, para ser mais fácil para eles a perceberem, o que leva ao desenvolvimento do sentido musical, quase como necessidade de perceber a música que estão a ouvir

De aluno para aluno as estratégias podem mudar, sendo umas mais fáceis que outras dependendo do tipo de aprendizagem que o aluno prefere, mas em regra geral, tocar com o aluno, cantar a melodia principal enquanto o aluno toca e utilizar exemplos do dia a dia para explicar algum conceito musical foram recursos que sempre me ajudaram a fazer com que o aluno atingisse certos patamares, tanto a nível expressivo como técnico

As observações dos professores revelam uma abordagem diversificada e abrangente para o desenvolvimento do sentido musical em seus alunos. Várias estratégias e aspetos fundamentais podem ser destacados. Primeiramente, a audição atenta da música é enfatizada como um pilar fundamental para o desenvolvimento do sentido musical. É comparada à leitura, que contribui para melhorar a expressão oral. Os professores recomendam que os alunos explorem uma ampla gama de estilos e compositores para enriquecer sua compreensão musical. Uma abordagem narrativa é igualmente

relevante. Os professores incentivam os alunos a atribuir histórias e emoções às peças que executam. A narrativa torna a experiência musical mais envolvente e significativa. Estratégias que abrangem vários sentidos são prevalentes, incluindo o canto, a percepção rítmica e abordagens multissensoriais que combinam diferentes modalidades sensoriais, como a audição e o movimento. A colaboração musical também é destacada. Tocar junto com os alunos e experimentar a música em conjunto com outros instrumentos é considerado eficaz no desenvolvimento do sentido musical na análise harmónica e melódica, bem como a compreensão das partes individuais da música, são mencionadas como estratégias fundamentais para o desenvolvimento do sentido musical.

A promoção da criatividade é um aspeto vital. Os professores incentivam os alunos a criar as suas próprias narrativas musicais, associar momentos musicais a emoções e usar a imaginação como uma ferramenta para explorar a música. A introdução de estilos musicais não eruditos, como o pop/rock, é vista como uma maneira de diversificar a experiência musical dos alunos, permitindo que explorem diversos estilos. Um elemento central é a conexão emocional. Os professores destacam a importância de tocar com expressão e atribuir significado emocional às peças, tratando o instrumento como um meio de expressar pensamentos e sentimentos. A escuta crítica é enfatizada como uma habilidade valiosa. Alguns professores sugerem que os alunos ouçam várias versões da mesma obra e analisem a música com um ouvido crítico para desenvolver o sentido musical.

Por fim, os professores sublinham a importância de permitir que os alunos descubram e desenvolvam seu próprio gosto musical. Evitam rotular a música clássica como "difícil e enfadonha," incentivando os alunos a explorar e encontrar a música que verdadeiramente os cativa.

4.6.1.5 Notas adicionais

Do mesmo modo que tocar com os alunos pode contribuir para o desenvolvimento da sua musicalidade, é imperativo que tal prática seja realizada de forma criteriosa. Quando os docentes frequentemente participam em atuações conjuntas com os discentes, existe o risco de prejudicar a capacidade de autorregulação e desenvolvimento autónomo dos estudantes, embora, em cenários específicos, a imitação possa revelar-se benéfica. Além disso, verifica-se na análise deste questionário que, mesmo com a consciência e aplicação de diversas estratégias no desenvolvimento das competências dos alunos, a conquista da excelência na diferenciação entre melodia e acompanhamento, bem como na execução com sentido musical, permanece como um desafio que requer contínua dedicação e aprimoramento.

4.7 Avaliação da intervenção em contexto de aula individual

Durante a fase de intervenção, foram selecionadas peças musicais específicas para os diferentes ciclos de estudo (**consultar Anexo 7.3**). A peça "Arco-íris / Andantino, Op. 59" de Matteo Carcassi foi atribuída aos alunos do 1º e 2º ciclos. Os alunos do 3º ciclo, com exceção do Aluno D, receberam a peça "Noite/Nº13, op. 50" de Mauro Giuliani. Por outro lado, os alunos do ensino secundário, incluindo o Aluno D do 3º ciclo, focaram-se na peça "Rara Alegria/Nº 14, op. 60" de Fernando Sor.

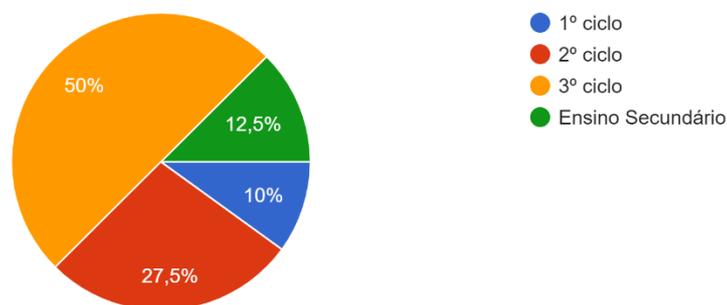
Durante o período de investigação, aplicaram-se as estratégias delineadas pelo método em questão, juntamente com estratégias complementares adicionais. O objetivo principal consistiu em avaliar se os alunos desenvolveriam uma compreensão mais aprofundada da melodia, do acompanhamento, das funções harmónicas e, por conseguinte, da expressão musical presente nas peças musicais. O propósito subjacente a essa abordagem era capacitar os alunos para executarem as peças com uma maior sensibilidade e uma interpretação musical mais enriquecedora.

Cada aluno recebeu a partitura original da peça musical, bem como uma canção baseada nessa peça que continha uma parte com acompanhamento, incluindo as funções harmónicas correspondentes, e outra parte com a melodia, que também incluía uma letra em português. Este material foi fornecido pelo método utilizado na intervenção.

Durante a intervenção, um total de 40 aulas individuais de guitarra foram ministradas aos alunos como parte do tema de investigação.

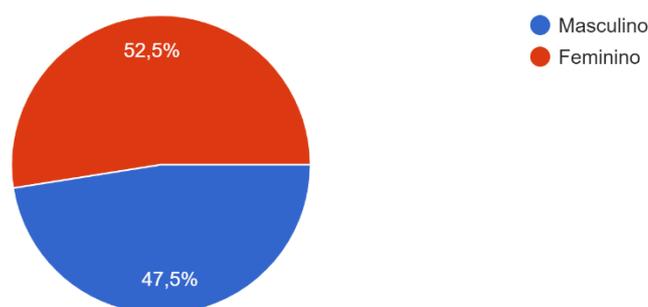
4.7.1 Informação geral

Gráfico 12: Ciclo de estudos



A distribuição dos alunos por ciclo de estudos foi a seguinte: 3º Ciclo (50%), 2º Ciclo (27,5%), 1º Ciclo (10%) e Secundário (12,5%). Os dados refletem uma concentração no 3º Ciclo, seguida pelo 2º Ciclo, com presenças menores no 1º Ciclo e no Secundário.

Gráfico 13: Género

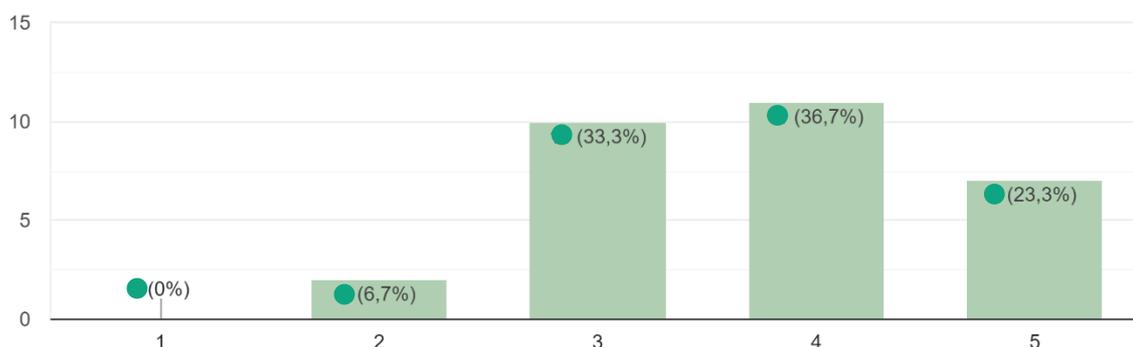


A distribuição de género entre os alunos é equilibrada, com 52,5% do sexo feminino e 47,5% do sexo masculino, refletindo uma representação quase igual de ambos os géneros e, portanto, contribuindo para o equilíbrio geral.

4.7.2 Fase inicial

Dado que uma das estratégias fundamentais do método é incentivar o aluno a cantar a melodia, um aspeto relevante a considerar seria a disposição do aluno de guitarra em cantar durante as aulas de instrumento. Foram obtidos os seguintes resultados:

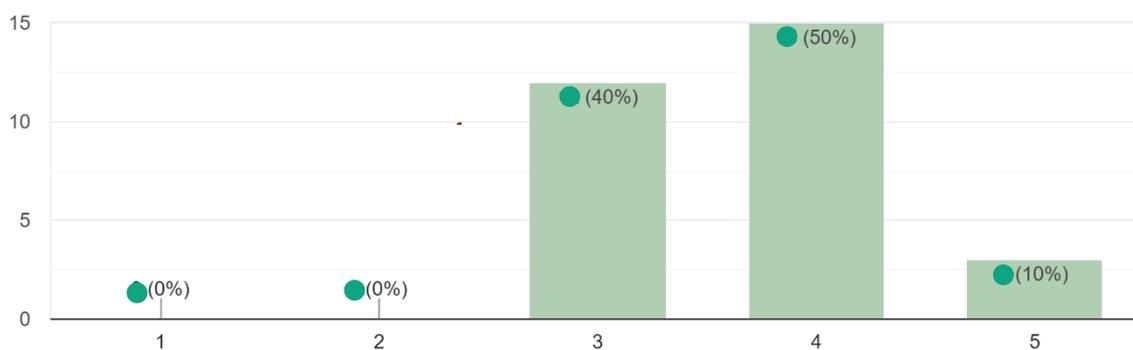
Gráfico 14: Confortabilidade para cantar



Os dados indicam que a maioria dos alunos (36,7%) demonstrou um nível 4 de conforto ao cantar, seguido por 33,3% dos alunos que manifestaram nível 3. Um pequeno percentual, 6,7%, relatou nível 2, enquanto um número significativamente maior, 23,3%, expressou um alto nível de conforto no canto, com um nível 5.

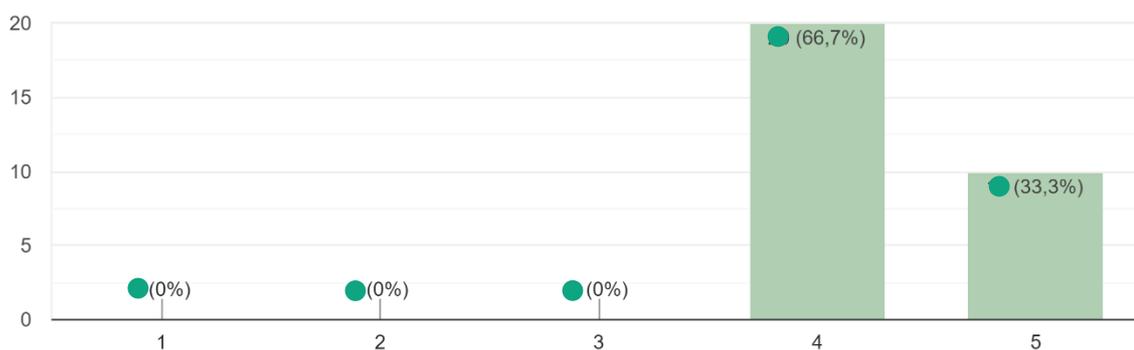
Essa distribuição demonstra que a maioria dos alunos estava confortável com o canto, até porque frequentavam o grupo coral do conservatório. Embora alguns alunos não se tenham sentido inicialmente tão à vontade inicialmente, o facto da aula ser individual e a participação do professor cantando junto facilitaram o processo. Conforme mais aulas eram lecionadas, esses alunos começaram a encarar com maior naturalidade. É importante destacar que nenhum aluno se recusou a cantar, e houve pouca relutância. Por outro lado, vários alunos envolvidos demonstraram um entusiasmo natural e espontâneo pelo canto.

Gráfico 15: O aluno percebe a diferença entre a melodia principal e o acompanhamento



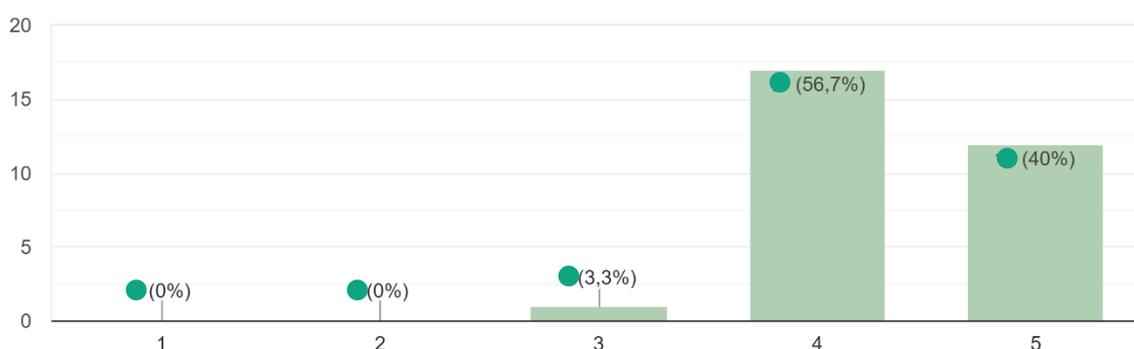
Durante as aulas de intervenção, os alunos foram questionados sobre o papel da melodia e do acompanhamento. Nesse processo, 50% dos alunos demonstraram uma boa distinção, enquanto 40% apresentaram uma compreensão razoável. Apenas 10% dos alunos mostraram facilidade significativa nessa diferenciação. Esses resultados indicam que a maioria dos alunos alcançou um nível moderado de entendimento da distinção entre melodia e acompanhamento, com a necessidade de alguma orientação por parte do professor para uma compreensão mais clara. Apenas uma pequena parcela de alunos não exigiu orientação e compreendeu facilmente essa distinção.

Gráfico 16: Interesse na aprendizagem de acordes



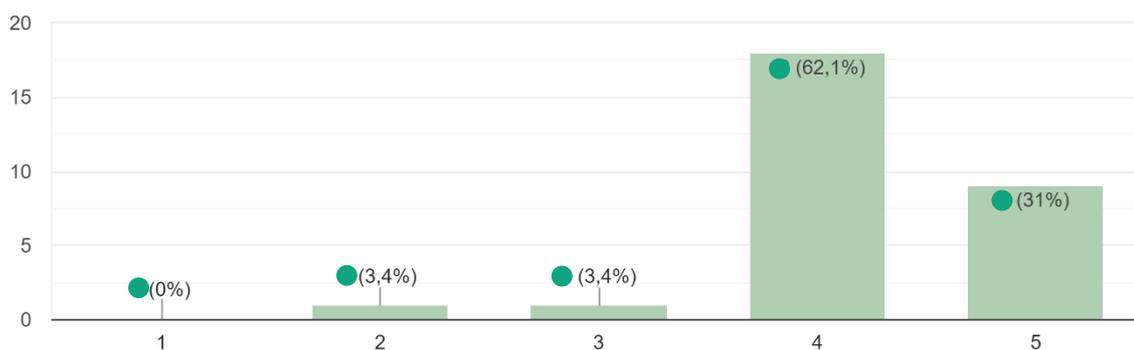
Os dados refletem um excelente nível de interesse na aprendizagem de acordes por parte dos alunos. Cerca de 66,7% dos alunos demonstraram uma boa motivação, enquanto 33,3% deles demonstraram um entusiasmo ainda maior. Essa análise sugere que a grande maioria dos alunos está bastante motivada em aprender acordes.

Gráfico 17: A letra mostrou-se adequada ao aluno



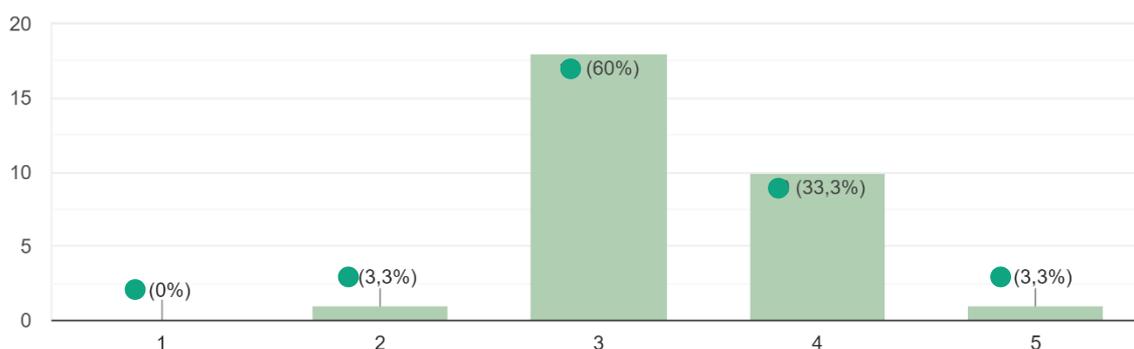
Os dados indicam que a letra se revelou bastante apropriada aos alunos. Um dos aspetos do método incluía a atribuição de uma letra na língua materna, que se adequasse à métrica da melodia, fosse apelativa e que estivesse em concordância com o carácter da música e a expressividade da melodia. A maioria dos alunos (56,7%) foi avaliada com um nível 4, enquanto 40% deles receberam uma avaliação de nível 5, o que indica uma elevada adequação. Além disso, vários alunos memorizaram a letra com facilidade e ainda outros cantaram-na espontaneamente, até mesmo fora do contexto da aula.

Gráfico 18: O aluno canta afinado



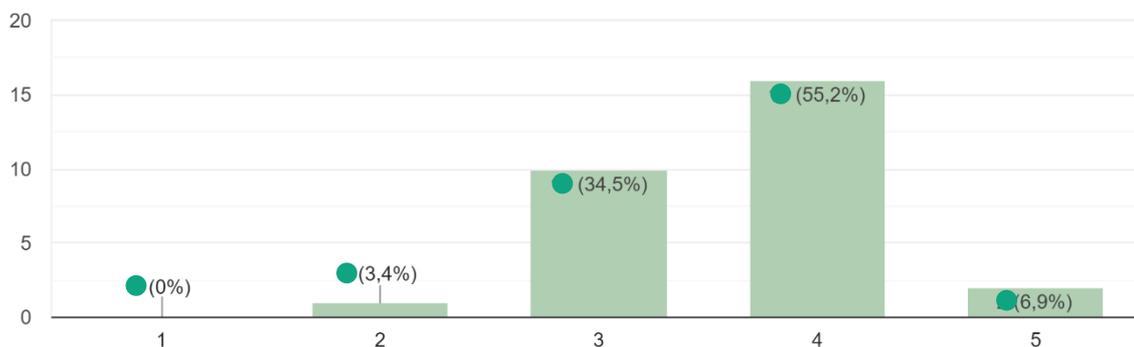
Os dados indicam que 62,1% dos alunos demonstraram cantar afinados, sendo que 31% deles apresentaram excelente afinação. Apenas uma pequena percentagem de alunos, 6,8%, teve alguma dificuldade com a afinação, o que sugere que a maioria dos alunos conseguiu manter uma afinação adequada ao longo do processo de aplicação do método. A diferença na afinação entre os alunos não revelou ter tido um impacto significativo na habilidade de tocar a melodia no instrumento posteriormente. No entanto, os alunos com excelente afinação geralmente eram capazes de perceber quando cometiam erros na melodia.

Gráfico 19: Depois de cantar a letra o aluno consegue tocá-la expressivamente



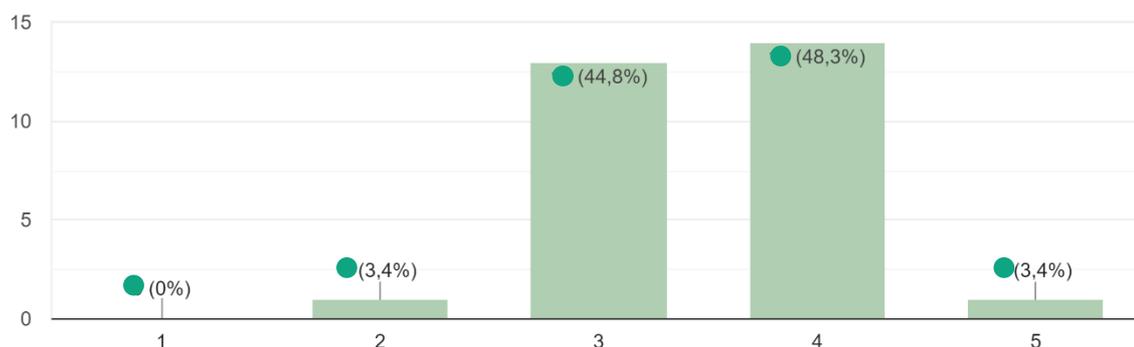
Quando os alunos cantaram a letra antes de tocar a melodia, notou-se que a transição para tocar a melodia foi facilitada em termos de ritmo. No entanto, em relação à expressividade, que envolve a interpretação das nuances da música, a maioria dos alunos necessitou de uma explicação mais detalhada para compreender como poderiam aplicar as técnicas vocais no instrumento. Isso incluiu orientações sobre a respiração nas frases, sílabas tônicas e ênfase em tempos fortes e fracos. Os resultados da avaliação revelam que a maioria dos alunos (60%) tocou com uma expressão razoável. Um grupo menor de alunos (33,3%) alcançou um bom nível em termos de expressividade, enquanto uma parcela reduzida atingiu resultados excelentes.

Gráfico 20: Sentido musical atribuído ao cantar



Os dados indicam que maioria, ao cantar, 55,2% dos alunos demonstraram um bom sentido musical, seguido de uma parte com um sentido musical razoável (34,5%). Isso indica que a maioria dos alunos apresentou um sentido musical satisfatório ao cantar, mas poucos demonstraram uma habilidade excepcional nesse aspeto.

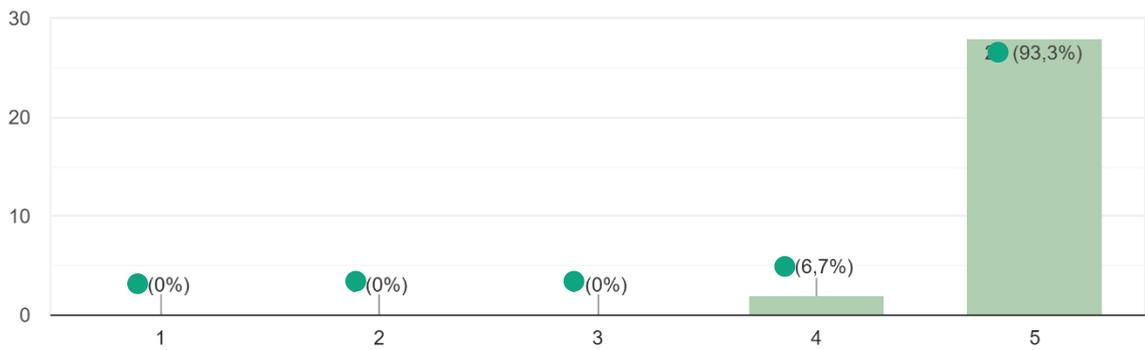
Gráfico 21: Sentido musical atribuído ao tocar



Os dados revelam que, ao tocar, a maioria dos alunos demonstrou um bom sentido musical, seguido por uma parcela considerável com um sentido musical razoável. Isso sugere que a maioria dos alunos possui um senso musical satisfatório ao tocar, mas que ainda precisa de ser trabalhado. Além disso, os alunos demonstraram um sentido musical um pouco melhor ao cantar do que ao tocar.

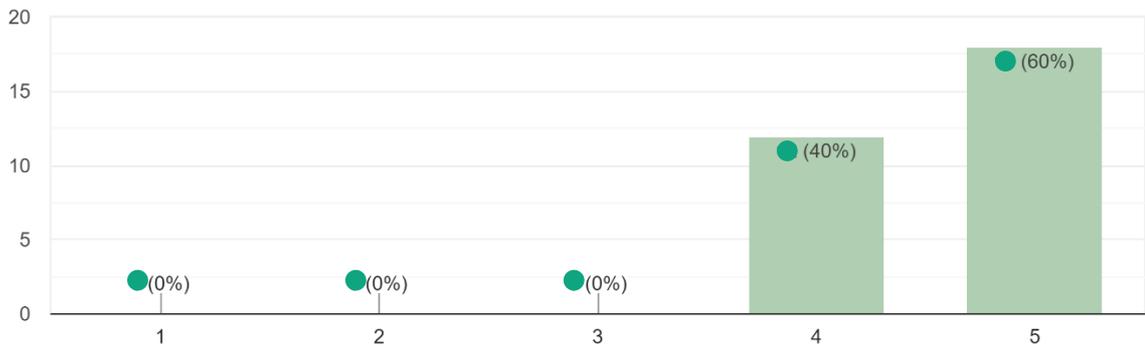
Para que os alunos tocassem com mais musicalidade, foi necessário explicar e relacionar com a melodia cantada, interligando esses aspetos. Por outro lado, também houve casos, como o Aluno G, que demonstraram melhor sensibilidade musical ao tocar do que ao cantar.

Gráfico 22: Adaptação para tocar em conjunto



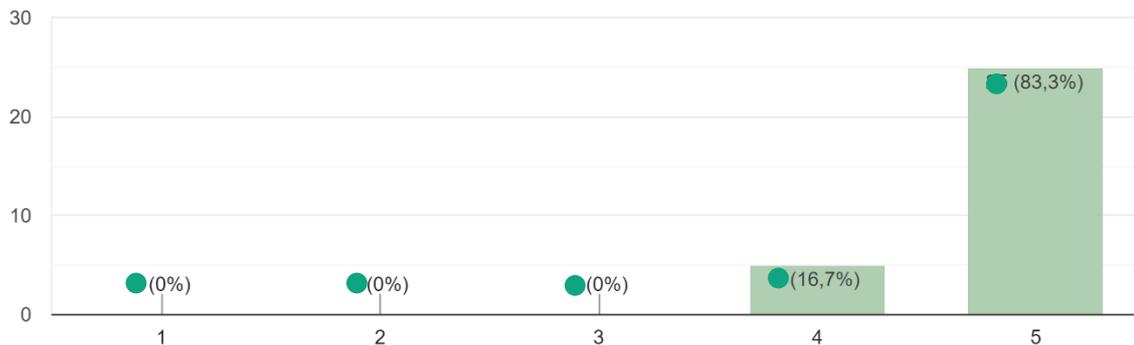
Com base nos dados, todos os alunos demonstraram uma excelente capacidade de tocar em conjunto com o professor. Essa observação é particularmente notável, considerando que a maioria dos alunos não tinha experiência anterior na orquestra de guitarras. Esses resultados enfatizam a eficácia da abordagem em tocar em conjunto, uma das estratégias do método aplicado, revelando a adaptação natural dos alunos a essa prática.

Gráfico 23: Motivação



A motivação dos alunos durante o processo de intervenção foi predominantemente alta, com 60% dos alunos demonstrando um alto nível de motivação (nível 5) e 40% revelando uma motivação considerável (nível 4). Isso reflete um alto grau de envolvimento e entusiasmo dos alunos em relação ao método aplicado, já que foi algo sem precedentes.

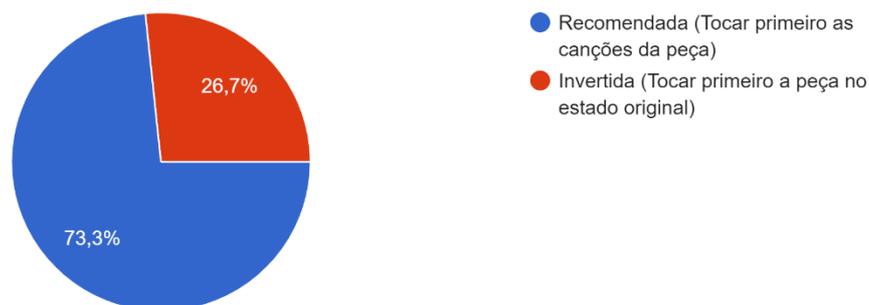
Gráfico 24: Concentração



A concentração dos alunos durante o processo de intervenção foi bastante alta. Isso destaca a boa capacidade dos alunos em manter o foco durante as aulas e o alto envolvimento com o método. Além disso, demonstra o entusiasmo gerado pela novidade de um novo professor e por um método de ensino diferente.

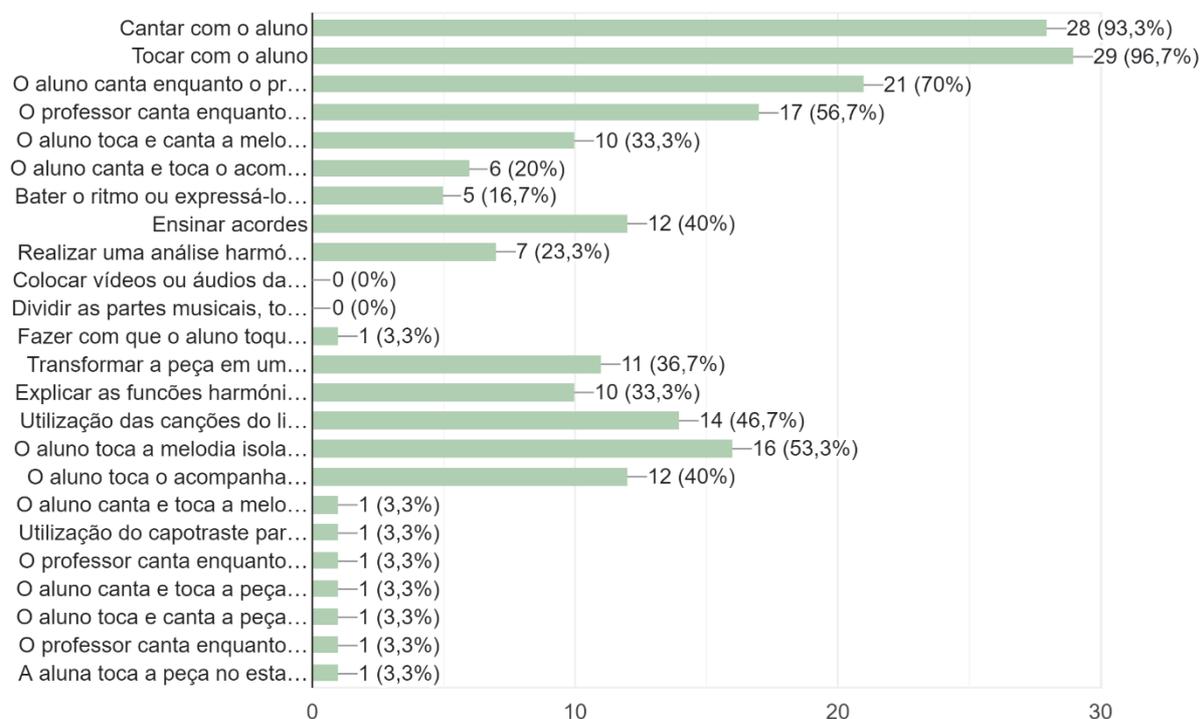
4.7.3 Estratégias

Gráfico 25: Metodologia



Para verificar a existência de diferenças significativas nos resultados entre a situação em que os alunos aprendiam a canção primeiro e depois a peça, e vice-versa, essa abordagem foi aplicada. Geralmente, os alunos que aprendiam a canção primeiro tinham uma maior facilidade para tocar o ritmo da melodia com precisão. No entanto, os resultados finais foram semelhantes.

Gráfico 26: Estratégias aplicadas



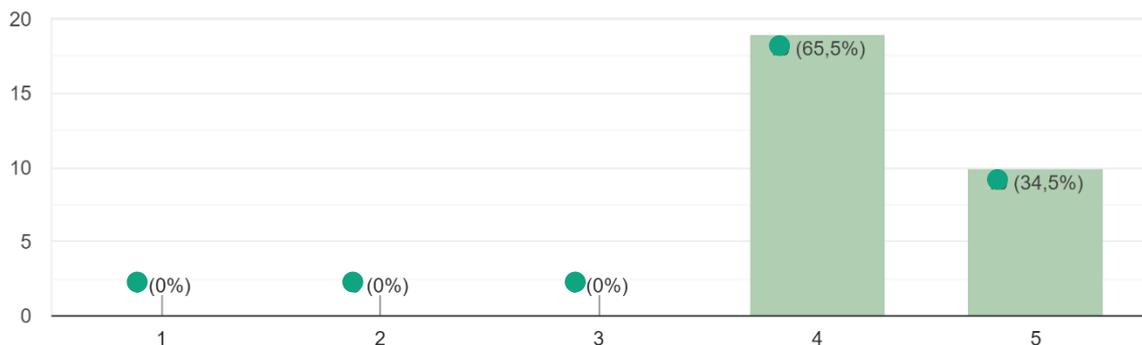
Durante o processo de intervenção, uma variedade de estratégias foi aplicada para melhorar o desempenho dos alunos em relação à compreensão dos papéis musicais e à execução com musicalidade. As estratégias mais amplamente utilizadas incluíram "Cantar com o aluno" (93,3%) e "Tocar com o aluno" (96,7%). A primeira demonstrou ser eficaz para ajudar na compreensão da melodia e da letra, enquanto a segunda facilitou a transição entre o canto e a execução da melodia.

Essas estratégias, em conjunto com tocar a melodia isoladamente e o acompanhamento isoladamente, contribuíram para o entendimento mais claro dos papéis de acompanhamento e melodia.

As estratégias, juntamente com perguntas de raciocínio, ajudaram os alunos a compreender mais claramente os papéis musicais e incentivaram uma execução mais expressiva, através do canto das canções.

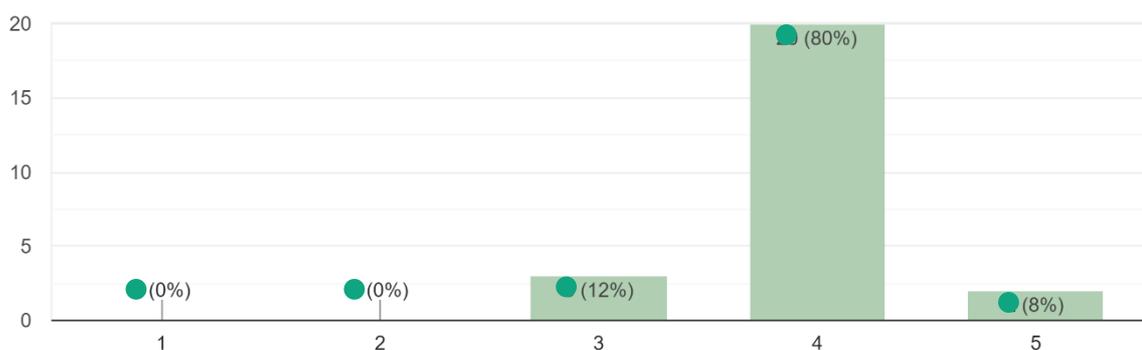
4.7.4 Resultados

Gráfico 27: Depois da aplicação do método, o aluno passou a distinguir com facilidade a melodia do acompanhamento?



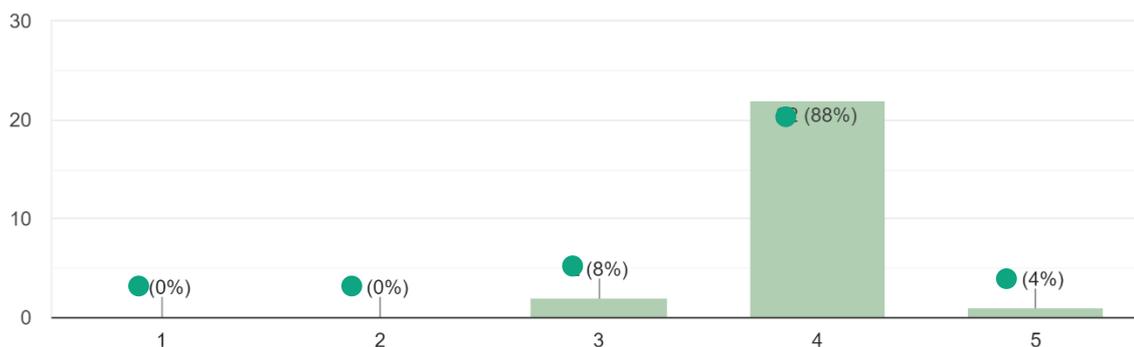
Após a aplicação do método, a maioria dos alunos (65,5%) demonstrou a capacidade de distinguir com facilidade a melodia do acompanhamento, enquanto uma parcela menor (34,5%) alcançou um nível de excelência nessa habilidade. Isso indica que o método teve um impacto positivo no desenvolvimento da capacidade dos alunos de discernir entre melodia e acompanhamento. No entanto, é importante notar que essa é uma habilidade que a grande parte dos alunos ainda não estava completamente habituada a utilizar de forma consciente e exigiu um esforço contínuo para atingir um melhor domínio nessa capacidade.

Gráfico 28: Ao tocar a peça no seu estado original, o aluno demonstrou consciência das variações harmônicas presentes?



Ao tocar a peça no seu estado original, a maioria dos alunos (80%) demonstrou consciência das variações harmônicas presentes. No entanto, poucos atingiram a excelência. Isso indica que a aplicação do método teve um impacto positivo na capacidade dos alunos de compreender as variações harmônicas na peça musical, mas que ainda há trabalho contínuo a ser feito para atingir um domínio mais completo dessa habilidade.

Gráfico 29: O aluno passou a tocar a peça com maior sentido musical?



Após a aplicação do método, a maioria dos alunos demonstrou uma melhoria significativa no sentido musical ao tocar a peça, o que indica a eficácia do método na promoção dessa habilidade. No entanto, alcançar a excelência nesse aspecto foi raro. Isso sugere que, sem dúvida, a utilização do método contribuiu para o desenvolvimento da musicalidade das peças que estavam a tocar, mas que é necessário continuar a aplicar nas aulas e requer um esforço contínuo para aprimorar essa habilidade.

4.7.5 Notas adicionais

- A Aluna B mostrou entusiasmo, memorizou a letra da canção e cantou afinada. Ela estava ansiosa por mais aulas e fez revisões ao tocar a peça original. Também relatou que cantava a melodia da canção antes de dormir.
- O Aluno D estudou a peça no estado original e aplicou as técnicas de canto, embora não se sentisse muito confortável em cantar.
- A Aluna E demonstrou muita motivação para com o método aplicado, relatando que cantava e tocava em casa, compartilhando com a família.
- Várias aulas começaram com uma reflexão sobre musicalidade.
- Os alunos praticaram a diferenciação entre a melodia e o acompanhamento e identificaram onde a melodia principal estava nas peças.
- Os alunos trabalharam nas respirações e nas dinâmicas da melodia através das relações com o canto.
- Vários alunos lembraram-se das letras das canções, o que influenciou positivamente o seu desempenho.
- A Aluna B escolheu uma das peças trabalhada na intervenção para tocar na prova de guitarra.
- Os princípios do método "Canto para tocar. Toco para cantar" foram aplicados a outras peças que os alunos estavam a tocar. Em alguns casos, como o da Aluna E, uma letra foi criada em tempo real em colaboração com

ela. Além disso, foi analisado como poderiam aplicar os princípios do método nas obras que estavam a trabalhar, bem como nas futuras.

4.8 Avaliação da intervenção em contexto de aula em grupo

Para a disciplina de Música de Conjunto, foi elaborado pelo estagiário um arranjo musical para quarteto de guitarras, seguindo os mesmos princípios do método aplicado na disciplina de Guitarra (**ver anexo 9.4**). Desse modo, foi elaborado um arranjo de uma canção tradicional, com a inclusão de uma letra em português que transmitiu o sentido métrico e expressivo da melodia. Foram feitas as devidas notações dos acordes na pauta, com o intuito de facilitar a execução da peça em conjunto. Adicionalmente, foram criados vídeos com partitura interativa e áudios personalizados para cada guitarra, de forma a que os alunos pudessem estudar em casa as peças de conjunto, utilizando o áudio das restantes guitarras como referência.

4.8.1 Resultados

A aplicação do método nas aulas em grupo, no contexto da orquestra de guitarras, gerou resultados que apresentaram semelhanças, mas também algumas diferenças em comparação com as aulas individuais. Assim como nas aulas individuais, os alunos demonstraram entusiasmo e apreciação pelo arranjo musical, influenciados pelo caráter incomum da métrica da peça em 7/8 e pelo toque oriental da composição.

Por um lado, a utilização de notação de acordes e letras para as melodias da música simplificou o processo de compreensão da obra. No entanto, em contraste, quando solicitados a cantar a melodia junto com a letra, alguns alunos inibiram-se a cantar diante dos colegas, manifestando desconforto. No que diz respeito às perguntas colocadas sobre aspetos de musicalidade, uma vez que estas não eram direcionadas a um aluno específico, notou-se que os estudantes mais predispostos em se expressar em público tendiam a responder, enquanto outros preferiam apenas ouvir passivamente. Além disso, houve momentos em que ocorreram divisões em dois grupos, entre as guitarras que desempenhavam o acompanhamento e aquelas responsáveis pelas melodias. Essas divisões contribuíram para o entendimento mais claro das distintas funções desempenhadas pelos instrumentos na orquestra.

No geral, é possível concluir que os alunos nas aulas em grupo também se beneficiaram com a introdução de técnicas de canto, embora o ato de cantar durante as aulas só se tenha mostrado eficaz quando foi realizado pelo professor. Isso permitiu que os alunos compreendessem a interpretação musical mais plenamente.

V. Conclusão

Em conclusão, é evidente que a aplicação do método "Canto para tocar. Toco para cantar" teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos. As estratégias utilizadas, como cantar com os alunos e tocar com eles, utilizar uma letra na língua materna e divertida, a notação dos acordes, tocarem apenas o acompanhamento e depois a melodia, demonstraram ser muito eficazes na promoção da compreensão dos papéis musicais e no desenvolvimento da musicalidade. A maioria dos alunos mostrou melhorias na sua capacidade de distinguir entre a melodia e o acompanhamento.

O entusiasmo dos alunos, sobretudo durante as aulas individuais, foi tão notável que, em alguns casos, refletiu-se na partilha das práticas e lições aprendidas durante as aulas de intervenção com as suas famílias. Além disso, o repertório provou ser de fácil implementação, uma vez que as obras têm um valor universal na guitarra clássica. Como resultado, alguns alunos tocaram essas peças em contextos de prova ou audição.

Nas aulas de guitarra em grupo, a introdução de notação de acordes e letras simplificou a compreensão musical. No entanto, no que diz respeito aos alunos cantarem, isso demonstrou ser pouco eficaz. Para obter os benefícios do canto em contexto de grupo, a responsabilidade de cantar e dar sentido à música recaiu mais sobre o professor, enquanto os alunos escutavam atentamente.

Além disso, tanto na análise do questionário aplicado aos professores como nos resultados da intervenção, fica evidente que atingir a excelência na distinção entre a melodia e o acompanhamento, bem como na execução com um sentido musical refinado, continua a ser um desafio que requer um esforço constante.

Em última análise, a implementação bem-sucedida do método não apenas melhorou a compreensão dos alunos sobre os papéis musicais, mas também estimulou o seu entusiasmo pela música e proporcionou-lhes as ferramentas necessárias para continuar a desenvolver as suas habilidades musicais de forma independente. O método "Canto para tocar. Toco para cantar", de Barceló e Sousa, mostrou ser uma abordagem eficaz e motivadora para o ensino música da guitarra clássica.

VI. Referências bibliográficas

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Barceló, R., & Sousa, T. (2017). *Canto para tocar. Toco para Cantar*. Diego Marin Librero – Editor.

Brito da Cruz, C. (1988). *Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

<http://hdl.handle.net/10400.21/1458>

Brito da Cruz, C. (1998). *Sobre Kodály e o seu conceito de educação musical: abordagem geral e indicações bibliográficas*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

<http://hdl.handle.net/10400.21/1458>

Brito da Cruz, C. (2010). *Aprender a ler sem partitura*. Revista Associação Portuguesa de Educação Musical.

<http://hdl.handle.net/10400.21/1341>

Brown, S., Merker, B., & Wallin, N. L (1999). *The origins of music*. MIT Press.

<https://doi.org/10.7551/mitpress/5190.001.0001>

Caldwell, J. T. (1994). *Expressive Singing*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads (2nd ed.)*. Oxford University Press.

Chapman, J. L. (2016). *Singing and teaching singing (3rd ed.)*. San Diego, CA: Plural Publishing.

Clift, S. M., & Hancox, G. (2001). *The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society*. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248–256.

<https://doi.org/10.1177/146642400112100409>

Coveyduck, S. (1998). *Vocalization and its effect on the intonation of a beginning instrumentalist*. [Unpublished Master's thesis]. University of Calgary.

Csikota, J. (2004). *Kodály Method and Its Influence on Teaching Wind Instruments in Hungary*. Midwest Clinic.

https://www.midwestclinic.org/user_files_1/pdfs/clinicianmaterials/2004/jozsef_csikota.pdf

Entin, P. (1990). *Integrating a Kodaly Music Curriculum into a Developmental Early Childhood Program*. [Master's thesis, Faculty of the School of the Arts of Virginia Commonwealth University]. VCU Scholar Compass.

<https://doi.org/10.25772/D3GE-9W98>

Forrai, K. (1985). *The Legacy of Zoltán Kodály*. *International Journal of Music Education*, 6, 37-38.

Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). *Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience*. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91.

<https://doi.org/10.1177/0305735696241007>

Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 501–602). Academic Press.

Gabrielsson, A. (2011). 'Merging with the music', *Strong Experiences with Music: Music is much more than just music*. (pp. 77–90). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199695225.001.0001>

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2001). *Preparatory audiation, audiation, and music learning theory: A handbook of a comprehensive music learning sequence*. GIA Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. GIA Publications.

Gordon, E. (2010). *Essential preparation for beginning instrumental music instruction*. GIA Publications.

Gordon, E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education (1st ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315253169>

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Company.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hallam, S. (2015). *The Power of Music: A Research Synthesis of the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People*. ISME Commissioned Research.

Hiney, A. (2017). *Pedagogy through performance: a Kodály-based musical literacy programme for communitarian choirs*. [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/23379>

Hiney, A. (2022). Using a shared research practices paradigm with adult choral singers for the teaching and learning of musical literacy skills. *International Journal of Music Education*.

<http://hdl.handle.net/10773/33382>

Houlahan & P. Tacka, M. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education* (2^aed.). Oxford University Press.

Janata, P., Tomic, S. T., & Rakowski, S. K. (2007). *Characterization of music-evoked autobiographical memories*. *Memory* (Hove, England), 15(8), 845–860.

<https://doi.org/10.1080/09658210701734593>

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). *Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening*. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238.

<https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>

Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms*. *The Behavioral and brain sciences*, 31(5), 559–621.

<https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>

Klempt, B. (2009). *The Effects of Instrumental Training on the Music Notation Reading Abilities of High School Choral Musicians*. [Doctoral Dissertation, Mason Gross School of Arts]. Rutgers University Community Repository.

<https://doi.org/doi:10.7282/T3474B0D>

Klickstein, G. (2009). *The musician's way*. Oxford University Press.

Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (1^aed.). Boosey & Hawkes.

Kratus, J. (2017). *Music listening is creative*. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51.
doi:10.1177/0027432116686843

Kraus, N., Strait, D. L., & Parbery-Clark, A. (2012). Cognitive factors shape brain networks for auditory skills: spotlight on auditory working memory. *Annals of the New York Academy of Sciences*,

<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06463.x>

Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin.

Miller R. (1986). *The structure of singing : system and art in vocal technique*. Schirmer Books; Collier Macmillan.

Mitchell, B. S. (1998). String Teaching plus Kodály Equals Colourstrings. *American String Teacher*, 48(1), 73-77.

<https://doi.org/10.1177/000313139804800113>

O'Leary, M. (1986). *Teaching the Flute to young children using an approach based on music education principles of Zoltán Kodály*. [Master's thesis, Universidade de Melbourne]. University Library Catalogue.

<http://hdl.handle.net/11343/36542>

Ortiz, A. (2015). Entrevista a Géza Szilvay, creador del Método Colourstrings. Centro para la Pedagogía de los Instrumentos de Cuerda.

<http://www.cepic.es/p/entrevista-geza-szilvay.html>

Pressing, J. (1988). *Improvisation: Methods and models*. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 129–178). Clarendon Press/Oxford University Press.

Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A. (2012). *Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 129–138.

<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06462.x>

Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Sundberg, J. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Northern Illinois University Press.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Routledge.

Swanwick, K. (2011). *Teaching Music Musically (Classic Edition)*. Taylor & Francis Group.

Szabó, H. (1969). *The Kodály concept of music education*. Boosey & Hawkes.

Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.

Pitcher, E. (1998). Mastering Musicianship: an integrated approach to string pedagogy for Australia. *Australian Kodaly Bulletin*, 39-42.

<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.105474008328133>

Skoe, E., & Kraus, N. (2012). *A little goes a long way: How the adult brain is shaped by musical training in childhood*. *The Journal of Neuroscience*, 32(34), 11507–11510.

<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1949-12.2012>

Sundberg, J., Askenfelt, A., & Frydén, L. (1983). *Musical Performance: A Synthesis-by-Rule Approach*. *Computer Music Journal*, 7(1), 37–43.

<https://doi.org/10.2307/3679917>

Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A. (2012). *Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 129–138.

<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06462.x>

VII. Anexos

7.1 Grelhas de observação

Grelhas de Observação - Canto para tocar. Toco para cantar

* Indica uma pergunta obrigatória

Informação Geral

1. Aluno *

Marcar apenas uma oval.

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- G
- H
- I
- J
- Outra: _____

2. Ciclo de Estudos

Marcar apenas uma oval.

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Ensino Secundário

3. Género

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outra: _____

4. Nº da Aula

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

Outra: _____

5. Data

Fase inicial

Sobre o aluno

6. Confortabilidade para cantar

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

7. O aluno percebe a diferença entre a melodia principal e o acompanhamento

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

8. Interesse na aprendizagem de acordes

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

9. A letra mostrou-se adequada ao aluno

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

10. O aluno canta afinado

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

-

11. Depois de cantar a letra o aluno consegue tocá-la expressivamente

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

-

12. Sentido musical atribuído ao cantar

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

—

13. Sentido musical atribuído ao tocar

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

—

14. Adaptação para tocar em conjunto

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

—

15. Motivação

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

—

16. Concentração

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

5

Estratégias

17. Metodologia

Marcar apenas uma oval.

- Recomendada (Tocar primeiro as canções da peça)
- Invertida (Tocar primeiro a peça no estado original)

18. Estratégias aplicadas

Marcar tudo o que for aplicável.

- Cantar com o aluno
- Tocar com o aluno
- O aluno canta enquanto o professor acompanha
- O professor canta enquanto o aluno acompanha
- O aluno toca e canta a melodia em simultâneo
- O aluno canta e toca o acompanhamento
- Bater o ritmo ou expressá-lo por meio da voz
- Ensinar acordes
- Realizar uma análise harmónica/melódica da peça com o aluno
- Colocar vídeos ou áudios da peça a executar
- Dividir as partes musicais, tocando-as (linha de baixo, melodia , harmonia, ritmo, etc.)
- Fazer com que o aluno toque a peça em conjunto com instrumentos diferentes
- Transformar a peça em um duo, trio, etc.
- Explicar as funções harmónicas
- Utilização das canções do livro "Canto para tocar.Toco para cantar"
- O aluno toca a melodia isoladamente
- O aluno toca o acompanhamento isoladamente
- Outra: _____

Resultados

19. Depois da aplicação do método, o aluno passou a distinguir com facilidade a melodia do acompanhamento?

Marcar apenas uma oval.

Pouco evidente

1

2

3

4

5

Bastante evidente

20. Ao tocar a peça no seu estado original, o aluno demonstrou consciência das variações harmônicas presentes?

Marcar apenas uma oval.

Pouco evidente

1

2

3

4

5

Bastante evidente

21. O aluno passou a tocar a peça com maior sentido musical?

Marcar apenas uma oval.

Pouco evidente

1

2

3

4

5

Bastante evidente

22. Notas adicionais

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

7.2 Inquérito por questionário: Professores de Instrumento

A fim de reconhecer a opinião dos professores de instrumento sobre a compreensão do sentido musical de seus alunos e as estratégias/ferramentas que permitem desenvolver essa competência, foi elaborado o seguinte inquérito por questionário:

"Canto para Tocar. Toco para Cantar"

No âmbito da investigação do Relatório de Estágio, no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, pretende-se com este breve questionário (3-4 minutos), reconhecer a opinião de professores de instrumento sobre a compreensão do sentido musical dos seus alunos e estratégias/ferramentas que permitem desenvolver esta competência.

Não há respostas certas ou erradas, por isso valorizamos a sua sinceridade nas respostas. Este formulário é completamente ANÓNIMO.

Obrigado pela colaboração!

Explicação de termos utilizados:

Sentido musical: Neste formulário, sentido musical significa a capacidade de expressar as diferentes nuances rítmicas, melódicas e harmónicas de uma forma que a execução permita ao ouvinte seguir e compreender facilmente as ideias musicais.

* Indica uma pergunta obrigatória

Informação Geral

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 66 ou mais

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

3. Em que tipo de instituição leciona ou lecionou? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino oficial
 Ensino não oficial
 Ambos

4. Que níveis de ensino leciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- 1ºciclo
 2ºciclo
 3ºciclo
 Secundário
 Superior
 Outra: _____

5. Indique o(s) instrumento(s) que leciona: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Acordeão
 Canto
 Clarinete
 Contrabaixo
 Fagote
 Flauta transversal
 Guitarra
 Guitarra Portuguesa
 Harpa
 Oboé
 Percussão
 Piano
 Saxofone
 Trombone
 Trompa
 Trompete
 Tuba
 Viola d'arco
 Violino
 Violoncelo
 Outra: _____

6. Há quantos anos leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 5 anos
- 5-10 anos
- 10-20 anos
- Mais de 20 anos

Sentido Musical

7. Qual o grau de dificuldade que os seus alunos têm em distinguir a melodia principal do acompanhamento? *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum

- 1

- 2

- 3

- 4

- 5

- Bastante

8. Os alunos entendem prontamente quando ocorre uma mudança harmónica? *

Marcar apenas uma oval.

Não, apenas tocam as notas sem pensar qual é a função delas.

1

2

3

4

5

Sim, estão muito conscientes das mudanças harmónicas.

9. Qual o grau de dificuldade que os seus alunos têm em distinguir o papel das vozes e/ou frases musicais? *

Marcar apenas uma oval.

Nenhum

1

2

3

4

5

Bastante

10. Sente que os alunos conseguem atribuir sentido musical à peça que estão a executar? *

Marcar apenas uma oval.

Não, tenho frequentemente de arranjar estratégias para ajudar os alunos a atribuírem sentido musical à peça.

1

2

3

4

5

Sim, facilmente dão um sentido musical muito apropriado à peça, sendo necessário pouca ajuda do professor.

Estratégias

11. Que estratégias costuma usar para ajudar os alunos a atribuir sentido musical? *

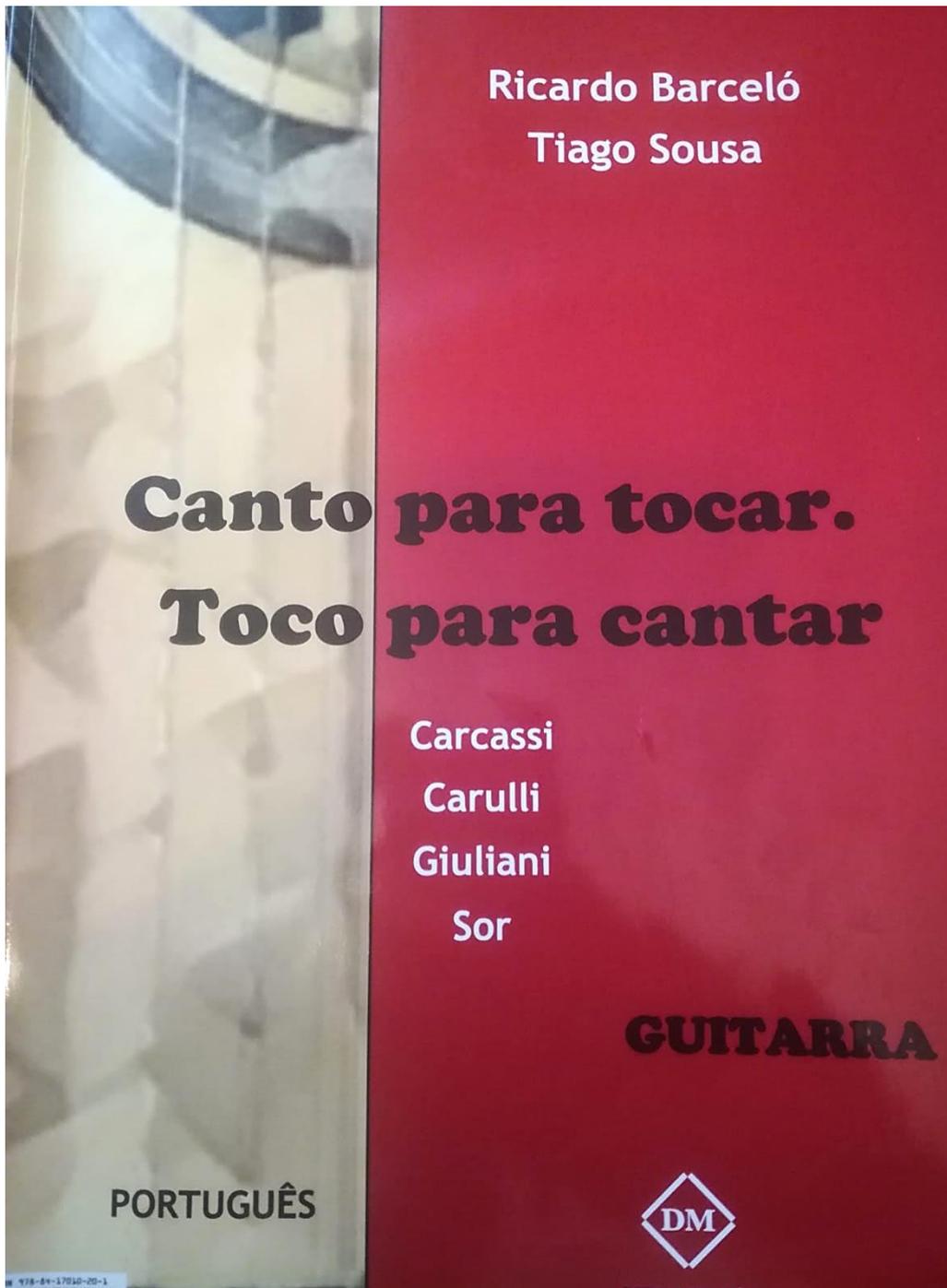
Marcar tudo o que for aplicável.

- Cantar com os alunos, sem palavras específicas
- Cantar com os alunos, com palavras específicas
- Bater o ritmo ou expressá-lo por meio da voz
- Ensinar acordes
- Realizar uma análise harmónica/melódica da peça com o aluno
- Colocar vídeos ou áudios da peça a executar
- Dividir as partes musicais, tocando-as (linha de baixo, melodia, harmonia, ritmo, etc.)
- Tocar com o aluno
- Criar uma letra para a melodia principal
- Transformar a peça em um duo, trio, etc.
- Ensinar repertório não erudito, como pop/rock
- Fazer com que o aluno toque a peça em conjunto com instrumentos diferentes
- Outra: _____

12. Dê a sua opinião sobre o que pode ajudar um aluno a desenvolver sentido musical.

7.3 Método aplicado: “Canto para Tocar. Toca para Cantar”, de Barceló e Sousa

Segue em anexo algumas partes do método aplicado durante a intervenção pedagógica.



12 CANÇÕES
MELODIA / ACOMPANHAMENTO

Estudo nº 1, op 50 -M. Giuliani

A raposa

Quantos cães
eu oiço ladrar?
Terei tempo
de escapar?

Escapar!
Devo escapar!
Não consigo
nem pensar.

Corro e corro.
Estão quase aqui!
Ser raposa
é assim.

Consegui,
já consegui!
As galinhas
são p'ra mim.

Andantino em Dó maior, op. 59 - M. Carcassi

Arco íris

Um mergulho
no arco íris
é quimera
ou realidade?

Será ouro?
Será prata?
Sete cores

Andantino, Op. 59

Matteo Carcassi

The image displays a musical score for the piece "Andantino, Op. 59" by Matteo Carcassi. The score is written in 4/4 time and consists of five staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The music is characterized by a steady, flowing melody in the upper voice, supported by a simple harmonic accompaniment in the lower voice. The second staff includes a repeat sign (double bar line with two dots) and a first ending bracket. The third staff continues the melodic and harmonic development, featuring some chromaticism. The fourth staff shows further melodic elaboration. The fifth staff concludes the piece with a final cadence. The page number 87 is visible at the bottom center.

Estudo nº 13, op. 50 - M. Giuliani

Noite

Não; não posso perder
nesta escuridão
a minha orientação.
Devo regressar!
Será que há um
lobo? Medo!
Noite! Medo!
Volto cedo.
Já!

Lição nº 14, op. 60 - F. Sor

Rara alegria

Um céu de prata.
Fios de ouro.
As nuvens trazem
contemplação.

Uma lágrima
de melancolia,
rara alegria
na minha vida

Um céu de prata.
Fios de ouro.
Um novo dia
brilhará enfim.

Noite

Mauro Giuliani
Ricardo Barceló e Tiago Sousa

Allegreto

Melodia

Acompanhamento

lám(i) rém(iv)

Não não pos so per der nes taes cu ri

3 Mi7(V7) lám(i) Mi7(V7) lám(i)

dão a mi nha o rien ta ção. De vo re gres

6 rém(iv) lám(i) Mi(V)

sar! Se rá quehá um lo bo? Me do!

9 lám(i) Mi7(V7) lám(i) Mi(V) lám(i) Mi7(V7) lám(i) Mi(V) lám(i)

Noi te! Me do! Voi to ce do. Já

Canto para tocar. Toco para Cantar - Ricardo Barceló e Tiago Sousa

N° 13, op. 50

Mauro Giuliani

3

5

7

9

10

Rara alegria

Fernando Sor
Ricardo Barceló e Tiago Sousa

Melodia

Acompanhamento

mim(i) Si7(V7) mim(i)

Um céu de pra ta fi os de ou ro As nuvens

6 lám(iv) Dó(VI) Si7(V7) Si7(V7) Mi(V-lám) lám(i)

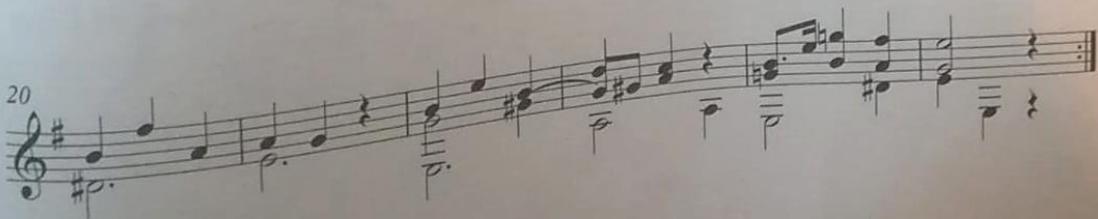
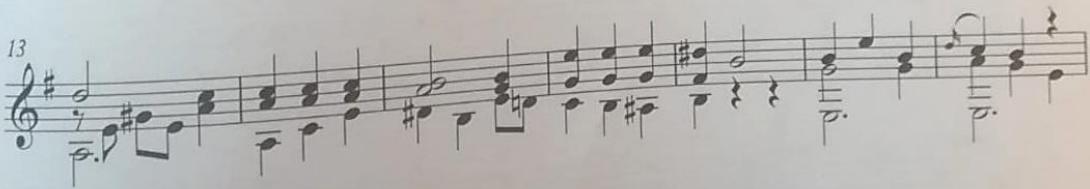
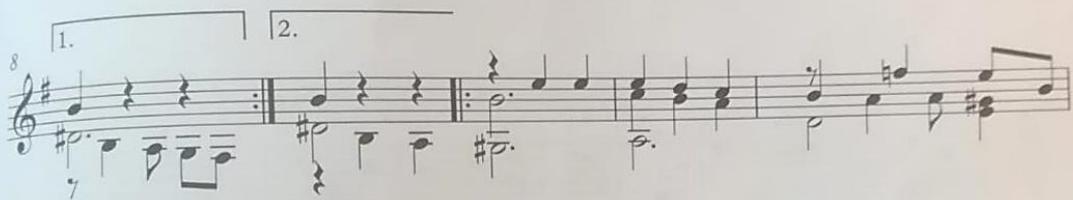
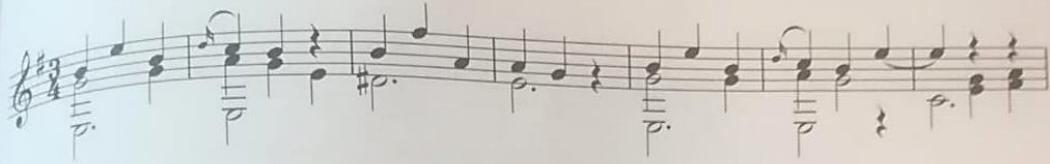
tra zem con tem pla ção ção U ma lá gri ma

12 rém(iv) Mi(V) Mi7(V7) lám(i) lám(i) Si7(V7-mim) mim(i)

de me lan co li a ra raa le gri a

N° 14, op. 60

Fernando Sor



16 Dó(VI) mim(i) lá#7dim(vii-Si) Si7(V7) mim(i) Si7(V7)

na mi nha vi da Um céu de pra ta fi os de

21 mim(i) mim(i) Mi(V-lám) lám(iv) mim(i) Si7(V7)mim(i)

ou ro As nu vens tra zem con tem pla ção.

7.4 Jovano Jovanke – Quarteto de guitarras

Foi elaborado pelo estagiário um arranjo musical para trio ou quarteto de guitarras, seguindo os mesmos princípios do método aplicado na disciplina de Guitarra, como parte da disciplina de Música de Conjunto. Foram criados vídeos com partitura interativa e áudios personalizados para cada guitarra, de forma a que os alunos pudessem estudar em casa as peças de conjunto, utilizando o áudio das restantes guitarras como referência.

Os conteúdos puderam ser facilmente acedidos através de um dispositivo eletrónico, como telemóvel, tablet ou computador, através do seguinte link:

<https://joscardosdias1.wixsite.com/website/post/guitarrista-do-mundo-%C3%A1udios-e-v%C3%ADdeos>

Letra (Parte B e C)

Jovano Jovanke,

És tão linda com o teu sorriso

e todos param te ver.

Minha amada de olhos negros

és a minha doce paixão,

Jovanke.

Jovano Jovanke

Trio de Guitarras

Tradicional (Macedónia)

Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

G1 Standard tuning G2 Standard tuning G3 Standard tuning

♩ = 290

Intro

Measures 1-4: Intro. Chords: D, D/A, D, D/A, D, D/A, D, D/A.

Measures 5-9: Section A. Chords: D, D/A, D, D, D/A, D, Gm, Cm, D, Cm.

Measures 10-13: Section B. Chords: D, D/A, D, D/A, D, D/A, D, D/A.

Measures 14-17: Chords: D, D/A, D, D/A, D, D/A, D, E°, D7/F#.

C

G1: 18 3 19 20 21

G2: 2 3 4 1 2

G3: Gm Gm/D Gm Cm D D/A D Gm Gm/F

G1: 22 4 23 24 25

G2: 2 1 2 3 2 3 2 1

G3: Eb Eb/Bb Cm Cm/G Cm D D/A

1. 2.

G1: 26 27 28 29

G2: 3 2 1 3 2

G3: D D/A D E° D7/F# D D/A D D/A

A 2

G1: 30 31 32 33

G2: 4 3 2 1 2 3 4 3 2 1

G3: D D/A D D/A D Gm Cm D

G1

G2

G3

34 35 36 37

D D/A D D/A D Gm Cm

B 2

38 39 40 41

③

D D/A D D/A D D/A D D/A

42 43 44 45

D D/A D D/A D D/A D E° D7/F#

C 2

46 47 48 49

Gm Gm/D Gm Cm D D/A D Gm Gm/F

G1

G2

G3

50 51 52 53 4

H P

3

②-----③

E \flat E \flat /B \flat Cm Cm/G Cm D D/A

1. 2.

54 55 56 57

③

D D/A D E $^{\circ}$ D7/F \sharp D D/A D D/A

A 3

58 59 60 61

D D/A D D/A D Gm Cm Cm D

62 63 64 65 66

D D/A D D/A D Gm Cm D D/A

3

G1

G2

G3

D E° D7/F# Gm Gm/D Gm Cm D D/A

G1

G2

G3

D GmGm/F Eb Eb/Bb Cm Cm/G Cm D D/A

1. 2. 3

G1

G2

G3

D D/A D E° D7/F# D D/A D D/A D D/A D D/A

Dal Segno

G1

G2

G3

D D/A D D/A D D/A D E° D7/F#

Jovano Jovanke

Trio de Guitarras

Tradicional (Macedónia)

Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

Standard tuning

♩ = 290

Intro

The musical score is written for a single guitar (G1) in standard tuning. It begins with an introduction in 7/8 time, marked with a tempo of 290 bpm. The key signature has one flat (B-flat). The score is divided into several sections: **Intro** (measures 1-10), **A** (measures 11-17), **B** (measures 18-21), **C** (measures 22-29), **A 2** (measures 30-39), and **B 2** (measures 40-44). The score includes various musical notations such as treble clef, key signature (one flat), time signature (7/8), and dynamic markings like 'H' (forte) and 'P' (piano). It also features articulation marks like accents and slurs, and performance instructions such as '3' (triplets) and 'H P' (forte/piano). The score is numbered with measure numbers from 1 to 44.

C 2

45 1 2 4 46 3 47 48

49 50 51 52 ^{H P}
3

53 4 54 55 56
② ----- ③ ③

A 3

57 58 59

60 61 62

63 64 65 66

C 3

67 2 4 68 3 69

70 71 72

73 74 ^{H P}
3 75

1. 2. **B 3** 3

76 77 78 79 80

Dal Segno

83 84 85 1 2 4

Jovano Jovanke

Trio de Guitarras

Tradicional (Macedónia)

Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

Standard tuning

♩ = 290

Intro

A

B

C

A 2

B 2

The musical score is written for guitar in standard tuning (G2) and 7/8 time. It begins with an 'Intro' section consisting of a whole rest for 4 measures, followed by a double bar line and a repeat sign. The first ending (A) consists of a whole rest for 2 measures. The main body of the piece starts at measure 7. The first ending (A) is marked with a first ending bracket and a repeat sign, leading to a second ending (B) which is a whole rest for 2 measures. The second ending (B) is followed by a double bar line and a repeat sign. The piece then continues with a series of eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes (measures 22-24) and a half note (measure 24). The piece concludes with a final ending (B 2) consisting of a whole rest for 3 measures.

Musical staff with measures 43, 44, and 45.

C 2

Musical staff with measures 46, 47, 48, and 49.

Musical staff with measures 50, 51, 52, 53, and 54. Includes a triplet of notes in measure 52 marked with 'H' and 'P'.

Musical staff with first and second endings for measures 54, 55, 56, and 57.

A 3

Musical staff with measures 58, 59, 60, and 61. Includes a double bar line with a '2' above it in measure 58.

Musical staff with measures 62, 63, 64, 65, and 66. Includes a double bar line with a '2' above it in measure 62.

C 3

Musical staff with measures 67, 68, 69, and 70. Includes a repeat sign in measure 67.

Musical staff with measures 71, 72, 73, 74, and 75. Includes a triplet of notes in measure 74 marked with 'H' and 'P'.

Musical staff with first and second endings for measures 75, 76, 77, and 78.

B 3

Musical staff with measures 79, 80, and 81.

Musical staff with measures 82, 83, and 84.

Dal Segno

Musical staff with measures 85 and 86.

Jovano Jovanke

Trio de Guitarras
 Tradicional (Macedónia)
 Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

Standard tuning
 ♩ = 290

Intro
 D

G3

A
 D Gm Cm D Cm

B
 D D

C
 D E° D7 Gm Cm

D Gm E♭ Cm

A
 D D E° D7

A 2
 D

Gm Cm D

Gm Cm D

B 2
D



C 2
D E^o D7 Gm Gm Cm D



Gm E^b Cm



1. 2.

D D E^o D7 D



A 3
D Gm Cm D



Gm Cm D



C 3
D E^o D7 Gm Cm D Gm



E^b Cm D



1. 2.

D E^o D7 D



B 3
D Dal Segno D E^o D7



Jovano Jovanke

Trio de Guitarras
Tradicional (Macedónia)
Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

Standard tuning

♩ = 290

Intro

G4

1 2 3 4

5 6 7 8 9

10 11 12 13

14 15 16 17

18 19 20 21

22 23 24 25

26 27 28 29

30 31 32 33

34 35 36 37

38 39 40 41

1/2

Musical staff 1: Treble clef, key signature of two flats (B-flat, E-flat). Measures 42-45. Notes: 42 (G4), 43 (A4), 44 (B-flat4), 45 (C5).

Musical staff 2: Treble clef, key signature of two flats. Measure 46 starts with a repeat sign and a circled 'C' with '2' below it. Measures 47-49. Notes: 47 (G4), 48 (A4), 49 (B-flat4).

Musical staff 3: Treble clef, key signature of two flats. Measures 50-53. Notes: 50 (G4), 51 (A4), 52 (B-flat4), 53 (C5).

Musical staff 4: Treble clef, key signature of two flats. Measures 54-57. First ending (1.) covers measures 54-55, second ending (2.) covers measures 56-57. Notes: 54 (G4), 55 (A4), 56 (B-flat4), 57 (C5).

Musical staff 5: Treble clef, key signature of two flats. Measure 58 starts with a repeat sign and a circled 'A' with '3' below it. Measures 59-61. Notes: 59 (G4), 60 (A4), 61 (B-flat4).

Musical staff 6: Treble clef, key signature of two flats. Measures 62-65. Notes: 62 (G4), 63 (A4), 64 (B-flat4), 65 (C5).

Musical staff 7: Treble clef, key signature of two flats. Measure 66 starts with a repeat sign and a circled 'C' with '3' below it. A double bar line with a section symbol (§) follows. Measures 67-69. Notes: 67 (G4), 68 (A4), 69 (B-flat4).

Musical staff 8: Treble clef, key signature of two flats. Measures 70-73. Notes: 70 (G4), 71 (A4), 72 (B-flat4), 73 (C5).

Musical staff 9: Treble clef, key signature of two flats. Measures 74-79. First ending (1.) covers measures 74-76, second ending (2.) covers measures 77-79. Notes: 74 (G4), 75 (A4), 76 (B-flat4), 77 (C5), 78 (B-flat4), 79 (A4).

Musical staff 10: Treble clef, key signature of two flats. Measure 80 starts with a repeat sign and a circled 'B' with '3' below it. Measures 81-83. Notes: 81 (G4), 82 (A4), 83 (B-flat4).

Dal Segno

Musical staff 11: Treble clef, key signature of two flats. Measures 84-85. Notes: 84 (G4), 85 (A4).

Jovano Jovanke

Trio de Guitarras

Tradicional (Macedónia)

Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron

Standard tuning

$\text{♩} = 290$

Intro

D D/A D D/A D D/A D D/A

A

D D/A D D D/A D Gm Cm | 1. D Cm | 2. Cm

B

D D/A D D/A D D/A D D/A

D D/A D D/A D D/A D E° D7/F#

C

Gm Gm/D Gm Cm D D/A D Gm Gm/F

Eb Eb/Bb Cm Cm/G Cm D D/A

1. D D/A D E° D7/F# | 2. D D/A D D/A

A 2

D D/A D D/A D Gm Cm D

D D/A D D/A D Gm Cm

B 2

D D/A D D/A D D/A D D/A

D D/A D D/A D D/A D E^o D7/F#

C 2

Gm Gm/D Gm Cm D D/A D Gm Gm/F

E^b E^b/B^b Cm Cm/G Cm D D/A

1. D D/A D E^o D7/F# 2. D D/A D D/A

A 3

D D/A D D/A D Gm Cm Cm D

D D/A D D/A D Gm Cm

3

D D/A D E^o D7/F# Gm Gm/D Gm Cm

D D/A D Gm Gm/F E_b E_b/B_b Cm Cm/G

Cm D D/A D D/A D E^o D7/F# D D/A D D/A

3

D D/A D D/A D D/A D D/A

Dal Segno

D D/A D E^o D7/F#



José Carlos Monteiro Dias · 28 de jan. · 1 min para ler



Guitarrista do Mundo - Áudios e Vídeos

Atualizado: há 0 dias

Jovano Jovanke - Tradicional Macedónia | Trio de Guitarras (Arranjo: José Dias | Versão: Guy Bergeron)

DA D DA D E'D1F Gm GmDmB Gm Cm D DA D Gm GmF E- E-B-



Jovano Jovanke.mp3
Faça download de MP3 • 6,52MB



Guitarra 1



A screenshot of a music player showing a guitar score for 'Guitarra 1'. The score is displayed on three systems of staves. The first system has a yellow highlight over the first two measures. The second system has a yellow highlight over the first measure. The third system has a yellow highlight over the first measure. The player interface at the bottom shows a progress bar at 0:58 / 7:53, a volume icon, and a settings icon.

 Jovano Jovanke - Tocar Guitarra 1.mp3
Fazer download de MP3 • 6.38MB 

Guitarra 2



A screenshot of a music player showing a guitar score for 'Guitarra 2'. The score is displayed on three systems of staves. The first system has a yellow highlight over the first two measures. The second system has a yellow highlight over the first measure. The third system has a yellow highlight over the first measure. The player interface at the bottom shows a progress bar at 5:56 / 7:52, a volume icon, and a settings icon.

 Jovano Jovanke - Tocar Guitarra 2.mp3
Fazer download de MP3 • 6.60MB 

7.5 Autorização de identificação do Conservatório do Vale do Sousa



DECLARAÇÃO

Declara-se pela presente e para os devidos efeitos que autorizamos a divulgação, do nome da instituição Conservatório do Vale do Sousa, em sede de relatório de estágio, por parte do estagiário José Carlos Monteiro Dias. O citado estagiou nesta escola e por conseguinte, tem naturalmente a autorização concedida.

Lousada, 17 de outubro de 2023