

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**SENTIDO RÍTMICO: DIFICULDADES NA SUA
PERCEÇÃO E APLICAÇÃO NO INSTRUMENTO**

Raquel Torres Merrelho

Mestrado em Ensino da Música

Agosto de 2016

Professor Orientador: Irene Lima

Professor Cooperante: Augusto Lino

Agradecimentos

À minha Mãe, à minha irmã e ao Xavier pelo apoio, paciência e compreensão.

Aos meus alunos que me fazem evoluir todos os dias.

A todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

Resumo secção I – Prática Pedagógica

Na secção I do presente trabalho é descrito o estágio curricular supervisionado realizado durante o ano letivo 2015-2016 no Conservatório de Caldas da Rainha (CCR), local onde leciono a disciplina de violoncelo. Estágio sob orientação da professora Irene Lima, tendo como professor cooperante Augusto Lino.

Para além da descrição do conservatório e do contexto onde se insere é realizada uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida a três alunos de diferentes graus de ensino: iniciação, 2º grau e 5º grau. Ao longo do ano letivo foram elaborados para cada aluno trinta planos de aula, uma planificação anual e três aulas gravadas analisadas pela professora orientadora.

Na reflexão final é feita uma análise crítica à minha atividade docente e uma avaliação às metodologias utilizadas durante a realização deste estágio.

Resumo secção II - Investigação

Na segunda parte deste trabalho é relatado o processo de investigação em torno da problemática do ritmo na aprendizagem musical. A investigação incidiu na resolução de duas questões principais: “Qual a origem das dificuldades de sentido rítmico dos alunos?” e “Que estratégias utilizar para a sua resolução?”.

Inicialmente é feita uma contextualização da temática do ritmo, as suas componentes e a sua ligação natural ao ser humano. Esta investigação revelou que, apesar de o ritmo ser algo intrínseco, existem por vezes dificuldades na sua perceção, nomeadamente na sincronização de corpo e música. Estas dificuldades são abordadas através da definição de conceitos como *entrainment* e amusia.

Com o objetivo de encontrar estratégias que facilitassem/aumentassem a perceção do sentido rítmico nos alunos, foram aplicados exercícios e alguns ideais de Émile Jaques-Dalcroze. Para uma melhor compreensão desta metodologia é realizada, na revisão da literatura, uma breve biografia do pedagogo suíço e a descrição do método dalcrozeano.

Por último, é realizado e analisado um inquérito por questionário direcionado a professores de música com o objetivo de perceber o impacto desta problemática no ensino musical, e de que forma os professores a tentam resolver.

Palavras-chave: ritmo, sentido rítmico, *entrainment*, proprioceção, amusia, Émile Jaques-Dalcroze.

Abstract I – Teaching

In the first section of this work it is described the supervised internship report undertaken during the academic year of 2015/2016 at the Conservatório de Caldas da Rainha (CCR), where i teach the cello class. The report was under the guidance of the Professor Irene Lima and the Professor Augusto Lino as cooperating teacher.

Beyond the conservatory description and the context in which it operates, it is performed a critical analysis of pedagogical practice, developed with three students of different educational levels: initiation, 2nd grade and 5th grade. Throughout the school year it was elaborated, for each student, thirty lesson plans, an annual planning and three recorded lectures supervised by the teacher.

In the final reflection a critical analysis of the teaching activity is made as well as an assessment of the methodology used during the course of this internship.

Abstract II – Research

In the second part of this work it is described the research process around the issue of rhythm in music learning. The research focused on two key questions: "What is the origin of sense of rhythm difficulties in students" and "What strategies to use for its resolution?".

Initially it is made a contextualization of a rhythm subject, its components and its natural connection to humans. This research revealed that, despite the intrinsic nature of rhythm, there are sometimes difficulties in perception, particularly in the synchronization body and music. These difficulties are addressed by defining concepts such as entrainment and amusia.

With the goal of finding strategies that facilitate increase the perception of sense of rhythm in students, exercises and some ideals of Émile Jaques-Dalcroze were applied. For a better understanding of this methodology it is performed, in the literature review, a brief biography of the Swiss pedagogue and the description of the dalcroze method.

Finally, a survey is made and analysed in order to understand the impact of this problem on musical education and how teachers try to solve.

Keywords: rhythm, sense of rhythm, entrainment, proprioception, amusia, Émile Jaques-Dalcroze.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo secção I – Prática Pedagógica	ii
Resumo secção II - Investigação	iii
Abstract I – Teaching	iv
Abstract II – Research	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	viii
Lista de Termos e Abreviaturas	x

PRIMEIRA PARTE - PRÁTICA PEDAGÓGICA

Introdução	1
Capítulo I - Caracterização da escola	2
1. Conservatório de Música de Caldas da Rainha	2
2. Projeto Educativo	4
2.1. Espaços e equipamentos	4
2.2. Cursos	6
2.3. Alunos	8
2.4. Docentes e Funcionários	9
3. Organização administrativa e pedagógica	10
4. Análise SWOT	11
Capítulo II – A Prática Educativa	12
1. Iniciação ao Violoncelo	13
1.1. Aluna A - Iniciação II	13
2. 2º Grau de Violoncelo	16
2.1. Aluna B – 2º Grau/6º ano	16

3. 5º Grau de Violoncelo	19
3.1. Aluna C – 5º grau/9º ano	19
Capítulo III – Conclusão	22
SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO	
Introdução	25
Capítulo I - Enquadramento teórico	27
1. Noção do ritmo – revisão da literatura	27
2. Entrainment	30
3. Amusia	32
4. Émile Jaques-Dalcroze	35
Capítulo II – Metodologia da Investigação	42
1. Definição da problemática e justificação do tema	42
2. Objetivos do estudo	43
3. Metodologia	43
Reflexão final	68
Bibliografia	71
Anexos	74

Índice de Figuras

Figura 1 - Freguesias do Concelho de Caldas da Rainha	2
Figura 2 - Ritmo melódico, microtempos e macrotempos por E. Gordon.	29
Figura 3 - Instituto em Hellerau, Dresden.	36
Figura 4 - Espiral auto-reflexiva leweiana	44

Índice de Quadros

Quadro 1 - Espaços do CCR	4
Quadro 2 - Equipamentos do CCR	5
Quadro 3 - Instrumentos lecionados no CCR	6
Quadro 4 - Cursos oficiais lecionados no CCR	6
Quadro 5 - Cursos livres lecionados no CCR	7
Quadro 6 - Número de alunos por instrumento	9
Quadro 7 - Análise SWOT do Conservatório de Caldas da Rainha	11
Quadro 8 - Objetivos gerais da classe de violoncelo	12
Quadro 9 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para a Iniciação Musical	13
Quadro 10 - Repertório anual da Aluna A	15
Quadro 11 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para o 2º Grau	16
Quadro 12 - Repertório anual da Aluna B	18
Quadro 13 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para o 5º Grau	19
Quadro 14 - Repertório anual da Aluna C	21
Quadro 15 - Atividade I “Marchar ao som de uma pulsação”	46
Quadro 16 - Atividade II “Realçar o tempo forte”	46
Quadro 17 - Atividade III “Jogo do salto”	47
Quadro 18 - Atividade IV “Bolas a tempo”	47
Quadro 19 - Atividade V “Balões flutuam no compasso”	47
Quadro 20 - Atividade VI “Click, Stomp, Slap, Clap”	48
Quadro 21 - Atividade VII “Eco no corpo”	48

Quadro 22 - Atividade VIII “A Métrica”	48
Quadro 23 - Etapas da Investigação-Ação	49
Quadro 24 - Perguntas incluídas no inquérito por questionário	59
Quadro 25 - Classes lecionadas pelos professores inquiridos	59

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos por curso	8
Gráfico 2- Pergunta 4: Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado?	60
Gráfico 3 - Pergunta 5: Acha que as habilidades musicais, entre elas a noção rítmica, são congénitas ou adquiridas?	61
Gráfico 4 - Pergunta 6a: Se sim, indique quais as opções que melhor descrevem essas dificuldades.	62
Gráfico 5 - Pergunta 7: Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica?	62
Gráfico 6 - Pergunta 8: Nas aulas, costuma aplicar exercícios de movimento corporal, à parte do instrumento?	63
Gráfico 7 - Pergunta 9: Considera importante a iniciação musical sem instrumento, sem teoria, uma aprendizagem baseada na premissa “sentir antes de perceber”?	64
Gráfico 8 - Pergunta 10: Está familiarizado com o método de Émile Jaques-Dalcroze?	64
Gráfico 9 - Resposta às perguntas 11 e 12 do inquérito por questionário.	65
Gráfico 10 - Pergunta 13: Em termos de aprendizagem musical, concorda que o ritmo é desvalorizado em relação aos outros elementos musicais (harmonia e melodia)?	66

Lista de Termos e Abreviaturas

BPM: batidas por minuto.

CCR: Conservatório de Caldas da Rainha.

GOOGLE FORMS: ferramenta do Google que permite a criação de formulários online.

SWOT: sigla resultante da junção dos termos ingleses Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

PRIMEIRA PARTE

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Introdução

O presente relatório tem como objetivo descrever o contexto e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado que decorreu no Conservatório de Caldas da Rainha, durante o ano letivo 2015/2016, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

Numa primeira parte procede-se à caracterização do estabelecimento de ensino acima referido, quanto à sua localização, instalações, cursos e recursos humanos. É feita a descrição da atividade docente supervisionada a três alunos de diferentes níveis de aprendizagem, classe de iniciação, 2º grau e 5º grau, e no fim uma reflexão final sobre a atividade pedagógica.

Capítulo I - Caracterização da escola

1. Conservatório de Música de Caldas da Rainha

No âmbito do mestrado em ensino especializado da música da Escola Superior de Música de Lisboa, a mestranda encontra-se a realizar o estágio profissional no Conservatório de Caldas da Rainha, em exercício de funções docentes, como professora de violoncelo.

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR) é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, situado na freguesia de Nossa Senhora do Pópulo, no bairro do Avenal, localizado na periferia da cidade de Caldas da Rainha.



Figura 1 - Freguesias do Concelho de Caldas da Rainha

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_da_Rainha

Denominada inicialmente “Escola do Lugar da Música”, a mesma é inaugurada em 1990, estando nessa altura agregada a uma loja de instrumentos musicais. Em 1995, denominando-se então “Lugar da Música”, é dado início à elaboração de um *dossier* de candidatura ao paralelismo pedagógico com a Escola de Música do Conservatório Nacional sendo o mesmo entregue no Ministério da Educação.

A autorização provisória foi concedida em setembro de 1997, permitindo que nesse ano letivo, já com o paralelismo pedagógico, se passasse a designar Conservatório de Caldas da Rainha.

A autorização definitiva foi-lhe atribuída em abril de 2001 e a autonomia pedagógica em 2009. Desde 2009 tem um Polo a funcionar na vila do Bombarral, na sede do Círculo de Cultura Musical Bombarralense.

As verbas para o funcionamento do CCR são obtidas essencialmente através dos apoios financeiros do Contrato de Patrocínio do Ministério da Educação e do Programa Operacional de Potencial Humano do QREN (Fundo Social Europeu). Acrescem ainda as inscrições e propinas pagas pelos alunos não financiados ou em regime de cofinanciamento. Os subsídios, de carácter anual, dependem diretamente da quantidade de alunos inscritos na iniciação musical, nos cursos básicos e secundários, e da qualificação e estabilidade do corpo docente. Existe uma maior comparticipação para o regime articulado, e não há comparticipação para alunos que tenham um desfasamento superior a dois anos em relação ao grau de escolaridade do ensino regular, e para alunos com mais de 18 anos.

O Conservatório de Caldas da Rainha tem protocolos com as seguintes escolas: Agrupamento de Escolas D. João II, Agrupamento de Escolas Raul Proença, Colégio Rainha D. Leonor, Agrupamento de Escolas Fernão do Pó e Agrupamento de Escolas do Cadaval.

Durante o ano letivo são realizados concertos, audições e outros eventos por professores e alunos do CCR, tanto nas instalações da mesma, bem como na Biblioteca Municipal de Caldas da Rainha, no Centro Cultural de Caldas da Rainha, no Museu José Malhoa, no Salão da Junta de Freguesia da N.ª S.ª do Pópulo, e nos auditórios das escolas que têm protocolo. No final de cada ano letivo, é organizado um conjunto de audições que culmina com a Grande Audição Final de Classes de Conjunto, momento em que se juntam todos os alunos do CCR.

O CCR tem sempre em vista o que considera os dois aspetos fundamentais de qualquer ensino artístico: a noção de trabalho e a noção de prazer.

2. Projeto Educativo

2.1. Espaços e equipamentos

O Conservatório de Caldas da Rainha funciona num edifício de três pisos com vários anexos, e é constituído por:

Quantidade	Espaços
1	Pequeno auditório
1	Sala de Professores
1	Sala destinada à Direção Pedagógica
1	Sala polivalente destinada a aulas de conjunto
1	Secretaria
14	Salas de aula
1	Sala de Reuniões
1	Espaço para refeições dos funcionários
1	Sala de arrumações
5	Instalações Sanitárias

Quadro 1 - Espaços do CCR

Fonte: Elaboração da autora

As aulas de percussão e orquestra são lecionadas nas instalações da Banda Comércio e Indústria de Caldas da Rainha. Por questões logísticas, algumas aulas de formação musical são lecionadas nas escolas de Ensino Básico e Secundário.

Relativamente a equipamentos, a escola dispõe de:

Quantidades	Equipamentos
-	Instrumental Orff
6	Pianos
12	Teclados
6	Violinos
3	Violoncelos
2	Contrabaixos
1	Flauta Transversal
1	Saxofone
-	Livros, Partituras, CD'S
-	Aparelhagens
1	Retroprojektor

Quadro 2 – Equipamentos do CCR

Fonte: Elaboração da autora

2.2. Cursos

No quadro 3 podemos observar os instrumentos lecionados no CCR:

Acordeão	Flauta de Bisel	Órgão Eletrónico	Saxofone	Tuba
Baixo Elétrico	Flauta Transversal	Órgão de Tubos	Técnica Vocal	Violino
Bateria	Guitarra Elétrica	Oboé	Trompa	Viola d'arco
Clarinete	Guitarra Clássica	Piano	Trompete	Violoncelo
Contrabaixo	Guitarra Portuguesa	Piano Jazz	Trombone	Percussão

Quadro 3 - Instrumentos lecionados no CCR

Fonte: Projeto Educativo do CCR

Os cursos lecionados no CCR dividem-se em cursos oficiais e cursos livres.

Cursos	Regime de Frequência
Básico (destina-se a crianças e jovens a partir dos 10 anos. Integra o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e corresponde do 5º ao 9º ano de escolaridade).	Regime articulado: o aluno adere ao ensino especializado da música e faz o seu percurso musical em articulação com a escola regular, substituindo algumas das disciplinas do curso da escola básica, que frequenta, por disciplinas da área de música;
Secundário / Complementar (destina-se a quem concluiu um curso básico de música e corresponde ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade).	Regime supletivo: o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música.

Quadro 4 – Cursos oficiais lecionados no CCR

Fonte: Projeto Educativo do CCR

Cursos	Disciplinas	Destinatários
Música na Primeira Infância	Música para bebês	Para crianças dos 0 aos 12 meses, acompanhadas por um adulto
	Expressão Musical	Para crianças entre os 12 meses e os 3 anos, acompanhadas por um adulto
	Música e Movimento	Para crianças entre os 4 e os 6 anos
Iniciação Musical	Instrumento Iniciação Musical Coro Infantil	Para crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico
Curso Livre¹	Instrumento dos cursos oficiais ² Curso Jazz Curso Pop-Rock	Destinado a qualquer pessoa de qualquer idade que pretenda obter conhecimentos na área da música, sem a obrigatoriedade do cumprimento de um programa oficial.
Conservatório Sénior	Canto Coral Cultura Musical Instrumento	Destinado a adultos com mais de 55 anos.

Quadro 5 - Cursos livres lecionados no CCR

Fonte: Projeto Educativo do CCR

¹ O Curso Livre tem autonomia pedagógica, elaborada à medida dos gostos e necessidades de cada aluno.

² Pode ser escolhido qualquer instrumento lecionado nos cursos oficiais.

2.3. Alunos

No presente ano letivo (2015/2016), estão inscritos no CCR 405 alunos, com idades compreendidas entre os 11 meses e os 66 anos.

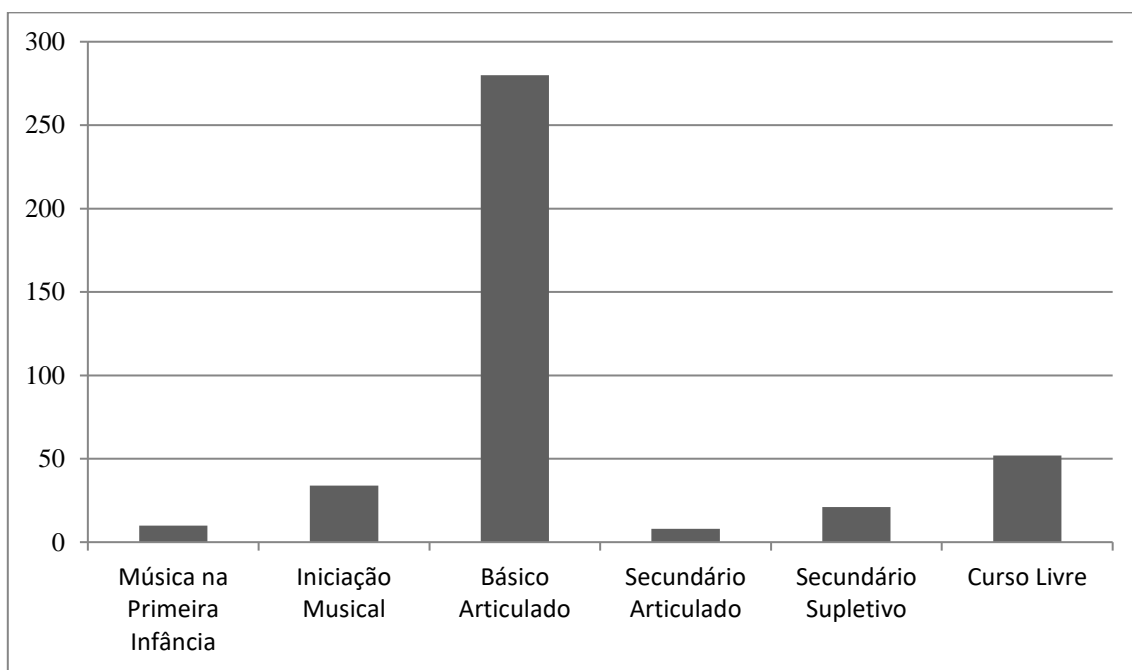


Gráfico 1 - Número de alunos por curso

Fonte: Elaboração da autora

Instrumento	Nº de alunos
Acordeão	8
Bateria	8
Canto Jazz	3
Clarinete	24
Contrabaixo	10
Fagote	3
Flauta de bisel	5
Flauta Transversal	22
Guitarra Clássica	60
Guitarra Portuguesa	11
Oboé	6
Percussão	9
Piano	97

Piano Jazz	2
Saxofone	22
Técnica Vocal	6
Trombone	6
Trompa	5
Trompete	21
Tuba	5
Violino	43
Violoncelo	13

Quadro 6 - Número de alunos por instrumento

Fonte: Elaboração da autora

2.4. Docentes e Funcionários

O corpo docente do Conservatório de Caldas da Rainha é constituído por 40 professores, cuja faixa etária vai dos 20 aos 56 anos. A sua formação académica vai do ensino básico (3º ciclo) ao mestrado. O CCR dispõe ainda uma funcionária de limpeza, duas rececionistas e uma funcionária administrativa.

3. Organização administrativa e pedagógica

Segundo o regulamento interno³, a organização administrativa e pedagógica é composta por:

- Concelho de administração: assume responsabilidade aos níveis administrativo, financeiro e pedagógico;
- Direção administrativa: é o órgão de administração e gestão da escola, com poder deliberativo em matéria administrativa e financeira;
- Direção pedagógica: constituída por uma pessoa singular, ou um grupo de pessoas em direção colegial, deverá ser legalmente habilitada e homologada pelo Ministério da Educação para o desempenho desse cargo;
- Concelho pedagógico: é o órgão máximo de gestão escolar nos domínios da orientação e coordenação pedagógicas;
- Departamentos pedagógicos: é constituído por vários professores da mesma disciplina ou área pedagógica. É presidido pelo Coordenador de Departamento, que deverá ser portador de habilitação própria, reconhecida competência científica, pedagógica e artística.

³ Acedido a 16 de dezembro de 2015 no site do conservatório: www.conservatoriocaldas.pt

4. Análise SWOT

A análise SWOT é uma ferramenta de gestão utilizada para realização de um diagnóstico estratégico de uma empresa ou instituição. Esta ferramenta subdivide-se em duas análises: análise interna onde são apresentados os pontos fortes e pontos fracos que são controláveis pela instituição; e análise externa que corresponde às oportunidades e ameaças do mercado onde a instituição se insere, estas nem sempre são controláveis. O termo SWOT é composto pelas seguintes variáveis:

- **Strengths** – Pontos Fortes
- **Weaknesses** – Pontos Fracos
- **Opportunities** – Oportunidades
- **Threats** – Ameaças

No quadro 7 é apresentada uma análise SWOT do Conservatório de Caldas da Rainha:

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none">• Corpo docente jovem, dinâmico e com sentido colaborativo.• Eficiente gestão financeira.• Boa relação com as escolas do ensino regular.• Localização geográfica.• Variedade de oferta de cursos e instrumentos.	<ul style="list-style-type: none">• Inserida num contexto socioeconómico débil.• Falta de pianistas acompanhadores.• Carência de grande auditório para ensaios de orquestra e apresentações públicas.• Falta de um espaço recreativo para os alunos.• Número reduzido de alunos a frequentar o ensino secundário.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">• Iniciativas musicais no Concelho.• Boas parcerias com as entidades socioculturais locais.	<ul style="list-style-type: none">• Cortes no financiamento de Escolas do Ensino Artístico.• Concorrência próxima de escolas de música.

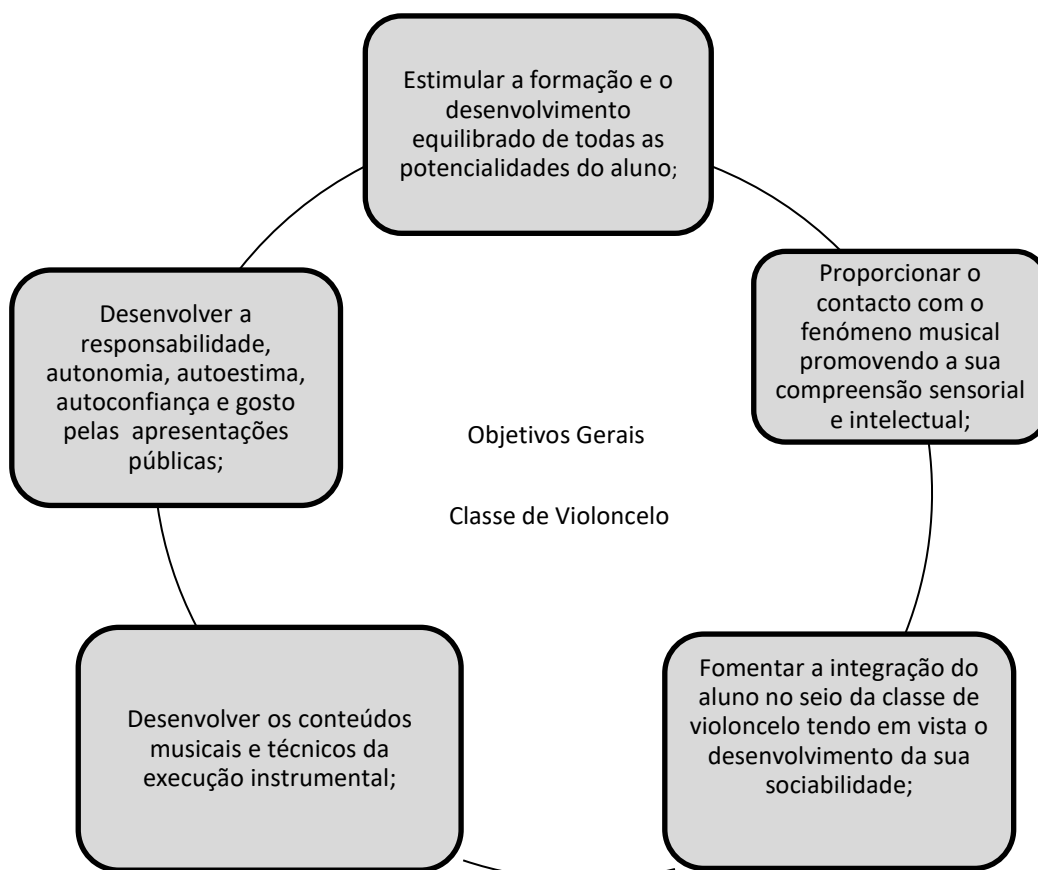
Quadro 7 - Análise SWOT do Conservatório de Caldas da Rainha

Fonte: Elaboração da autora

Capítulo II – A Prática Educativa

Seguindo as normas estabelecidas pela Escola Superior de Música de Lisboa, foram selecionadas três alunas de diferentes níveis de ensino para a realização deste estágio: uma aluna de iniciação musical II, uma aluna do 2º grau (regime articulado) e uma aluna do 5º grau (regime articulado). No início do ano letivo foi obtido junto dos encarregados de educação o consentimento necessário para a participação das suas educandas no estágio. Devido ao carácter pessoal do material recolhido e para garantir o seu anonimato, não serão apresentados nomes, sendo referenciadas como Aluna A (iniciação), Aluna B (2º grau) e Aluna C (5º grau).

No quadro 8 são apresentados os objetivos gerais da classe de violoncelo do CCR:



Quadro 8 - Objetivos gerais da classe de Violoncelo

Fonte: Elaboração da autora

1. Iniciação ao Violoncelo

No quadro 9 são apresentadas as competências a desenvolver ao longo do ano letivo de iniciação:

- Saber segurar o instrumento e escolher a altura do espigão.
- Adquirir uma boa postura do tronco, mão direita e mão esquerda.
- Utilização dos quatro dedos da mão esquerda na 1ª posição.
- Utilização das quatro cordas com domínio do arco, inclinação da vara e noção da linha de som.
- Domínio de golpes de arco simples: *legato*, *detaché* e *staccato*.
- Adquirir independência e responsabilidade na afinação da mão esquerda.
- Noções básicas de pulsação, ritmo e dinâmica.
- Noção de uma correta distribuição de arco em notas separadas ou ligadas, bem como velocidade de arco.
- Aplicação e colocação das notas da pauta no violoncelo.
- Desenvolvimento da leitura na clave de fá e memorização das peças interpretadas.
- Desenvolver a capacidade de ler à primeira vista.

Quadro 9 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para a Iniciação Musical

Fonte: Elaboração da autora

1.1. Aluna A - Iniciação II

Aluna que frequenta o segundo ano de iniciação musical no Conservatório de Caldas da Rainha. Iniciou os estudos de violoncelo com oito anos, no ano letivo anterior (2014/2015). É natural de Caldas da Rainha e frequenta o colégio “O Brinquinho”. Tem uma irmã a frequentar o 3º grau do ensino articulado em oboé que a motivou a entrar no conservatório. Inicialmente quis violino, mas por não gostar do som tão agudo preferiu o violoncelo.

No presente ano letivo a aluna usufrui de uma aula de violoncelo com a duração de 30 minutos e uma aula de formação musical com 50 minutos. O horário semanal de violoncelo é às quintas-feiras das 18h às 18h30. A esta hora a aluna já se sente muito cansada, e por isso é-lhe bastante difícil manter a concentração durante toda a aula.

É uma aluna simpática, motivada e interessada pelo violoncelo. Não obstante uma personalidade muito tímida, foi ultrapassando o problema à medida que a relação com o violoncelo e comigo aumentavam. Devido à sobrecarga de atividades extracurriculares, o estudo individual, durante este ano letivo, não foi regular. Apesar disso tem conseguido alcançar os objetivos propostos pois responde rapidamente ao que lhe é pedido nas aulas.

A encarregada de educação demonstra muito interesse na evolução da aluna, assistindo por vezes às aulas. Apesar de não ter nenhuma educação musical, tenta ajudar a aluna durante o estudo do violoncelo, chamando a sua atenção para aspetos falados nas aulas pela professora. Esteve presente em todas as apresentações públicas e sempre que lhe é solicitado realiza gravações de estudo para trabalho de casa. Estas gravações representam um papel muito importante na evolução da aluna, tanto no processo de gravação, pela concentração requerida, como na audição do resultado final, pois obrigam a aluna a perceber o que está a fazer bem e menos bem. Durante o segundo período, para melhor entendimento por parte da encarregada de educação, a aluna tomou a iniciativa de lhe dar aulas de violoncelo em casa, revelando ambas um enorme interesse pela mútua descoberta relacionada com o instrumento.

Durante estes dois anos de iniciação a aluna adquiriu uma boa relação com o instrumento que lhe irá permitir ingressar no primeiro grau. Tendo a audição como estilo de aprendizagem predominante a aluna tem algumas dificuldades a nível de leitura. Dificuldades que se prendem sobretudo com o ato simultâneo de descodificação da pauta e execução no instrumento. Por esta razão a aluna consegue memorizar as partituras com facilidade. Tem uma boa postura com o violoncelo, e uma posição correta em ambos os braços. Preocupa-se com a qualidade do som e por essa razão tenta manter uma boa direção do arco. Necessita desenvolver o ouvido para conseqüente melhoria da afinação. Nas aulas é-lhe pedido que cante para que aos poucos a afinação se vá interiorizando.

A avaliação, no curso de iniciação, é feita através da avaliação contínua e das audições. Nas audições de classe, realizadas no final de cada período, a aluna demonstrou algum nervosismo e timidez não prejudicando, no entanto, a sua performance. Devido ao apoio demonstrado pela família, a aluna encara as audições como algo benéfico para a sua evolução no violoncelo.

No quadro 10 é apresentado o repertório que foi trabalhado ao longo do ano:

1º período

Escala e arpejo Sol Maior

Escala e arpejo Ré Maior

Paul Herfurth: "Lightly Row"

Kathy and David Blackwell: "Gaily the Troubadour" e "In the Groove"

2º período

Escala e arpejo Dó Maior

Escala e arpejo Fá Maior

Suzuki: "Estrelinha com variações"

Kathy and David Blackwell: "Chopsticks for Two" e "Runaway Train"

3º período

Escala e arpejo Lá Menor Natural

Kathy and David Blackwell: "Double Decker", "French Carol", "Accelerator" e "Cello Time"

Quadro 10 - Repertório anual da Aluna A

Fonte: Elaboração da autora

2. 2º Grau de Violoncelo

No quadro 11 são apresentadas as competências a desenvolver ao longo do ano letivo do 2º grau:

- Aperfeiçoar a noção de afinação.
- Ter uma boa sonoridade no violoncelo.
- Desenvolver os conceitos de forte e piano, crescendo e diminuendo.
- Consolidação da relação entre peso/velocidade e som na mão direita.
- Melhorar a independência, coordenação e precisão do movimento entre as duas mãos.
- Consolidar e alargar o conhecimento da “geografia” do violoncelo iniciando a 2ª, 3ª e 4ª posições.
- Ter bom sentido rítmico, procurando introduzir ritmos mais complexos com diferentes tipos de arcaças, bem como, *ritardandos* e *acelerandos*.
- Saber interpretar uma peça de acordo com o carácter, forma, estilo e época.

Quadro 11 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para o 2º Grau

Fonte: Elaboração da autora

2.1. Aluna B – 2º Grau/6º ano

A aluna B frequenta a turma do 6º A da Escola D. João II em Caldas da Rainha, e o 2º grau em regime articulado no Conservatório de Caldas da Rainha na área de especialização de violoncelo. Iniciou os estudos musicais aos nove anos neste conservatório. Desde cedo demonstrou um grande interesse pelo violoncelo e por isso foi o instrumento escolhido. Vem de uma família com gosto pela música: o pai toca piano e a irmã flauta.

No 2º grau do regime articulado a aluna tem direito a uma aula de violoncelo partilhada com a duração de 90 minutos. No entanto, como a aula era partilhada com uma aluna de 3º grau, foi decidido que cada uma delas teria uma aula individual de 45 minutos.

A aluna B é muito interessada e preocupada no cumprimento dos objetivos propostos. O estudo individual é regular e organizado facilitando a evolução de aula para aula. Gosta de

tocar em conjunto e preocupa-se sempre em estar bem preparada para os ensaios. Participa também em grupos instrumentais fora do conservatório.

O encarregado de educação sempre se mostrou bastante interessado na evolução da aluna. Em casa ajuda-a no estudo, tocando as partes do violoncelo no piano para adquirir desde o início uma boa afinação. É também o pai que a acompanha ao piano nas audições, servindo como uma boa ferramenta de motivação para a aluna.

Desde a iniciação que a aluna apresenta um estilo de aprendizagem cinestésico pois gosta de tocar peças rápidas e difíceis, e tende a aborrecer-se com as peças lentas. A leitura é realizada com bastante facilidade. Neste sentido, durante o presente ano letivo, orientei o trabalho da aluna B para estas características cinestésicas, tentando usar informações direcionadas para a sensação física, ou para as partes do corpo necessárias à realização de um certo tipo de movimento. No 1º grau a aluna teve algumas dificuldades na leitura, querendo muitas vezes usar como suporte as dedilhações escritas na partitura. Este ano e depois de aprender as quatro primeiras posições do violoncelo, percebeu que as dedilhações escritas ainda a confundiam mais, pois por vezes tinha que mudar de posição e como só olhava para a dedilhação escrita não tocava a nota correta. Assim, começou por iniciativa própria, a riscar os números da partitura e a deixar apenas os necessários aquando da mudança de posição. Com esta alteração de mentalidade a leitura na clave de fá melhorou consideravelmente, sendo-lhe ainda indiferente aspetos como a qualidade/quantidade de som, dinâmicas e direção de frases.

A avaliação é feita através de avaliação contínua, um teste e uma audição por período. A aluna apresentou-se sempre bastante segura nos testes o que culminou numa boa nota final (nível 5). Nas audições, a sua excessiva confiança e a vontade de mostrar aos colegas e familiares que é capaz de tocar coisas difíceis levou a uma certa atrapalhão e à obtenção de erros originados apenas pela excitação e falta de concentração. Tenho vindo a tentar refrear este excesso de confiança pois por vezes é-lhe prejudicial.

No quadro abaixo é apresentado o repertório trabalhado ao longo do ano letivo:

1º período

Escala e arpejo Sol Maior e Fá Maior (2 oitavas)

Marderovsky: estudo 122

Tradicional: "Jingle Bells"

Seitz: "Concerto nº 5"

2º período

Escala e arpejo Lá Maior e Lá Menor Harmónica

Marderovsky: estudo 114

Rick Mooney: "Church Bells" e "Japanese Garden"

Seitz: "Concerto nº 5"

3º período

Escala e arpejo Ré Maior e Ré Menor harmónica e melódica

Suzuki - Bach: "Minueto nº3" e Handel: "Chorus from Judas Macabeus"

Seitz: "Concerto nº5"

Quadro 12 - Repertório anual da Aluna B

Fonte: Elaboração da autora

3. 5º Grau de Violoncelo

No quadro 13 são apresentadas as competências a desenvolver ao longo do ano letivo do 5º grau:

- Aumentar e controlar a potência sonora e qualidade tímbrica.
- Saber diferenciar o tipo de sonoridade em relação ao tipo de estilo e período do tema tocado.
- Domínio do arco e de golpes de arco: *detaché, legato, staccato, martelé e spiccato*.
- Consolidar o conhecimento entre 1ª e a 6ª posição, com vista à introdução da posição de polegar.
- Consolidação da técnica do *vibrato*.
- Reconhecimento da utilidade, o objetivo e a especificidade dos exercícios.
- Conseguir ler e tocar uma partitura na clave de dó na quarta linha.
- Dominar a execução do instrumento e controlar o nervosismo em concerto.

Quadro 13 - Competências a desenvolver ao longo do ano letivo para o 5º Grau.

Fonte: Elaboração da autora

3.1. Aluna C – 5º grau/9º ano

A aluna C tem catorze anos e iniciou os estudos musicais aos dez no Conservatório de Caldas da Rainha, polo do Bombarral. Frequenta o 9ºB da Escola Básica e Secundária do Fernão do Pó, Bombarral, e o 5º grau de violoncelo no conservatório. Vem de uma família sem nenhuma ligação com a educação musical, ficando por isso o estudo à responsabilidade da aluna. Durante a sua formação no conservatório sofreu várias vezes a mudança de professor, sendo que eu fui a sua quarta professora. Estas mudanças constantes e consequente pausa entre a mudança de cada professor (pois algumas aconteceram a meio dos anos letivos) prejudicaram a aprendizagem da aluna.

Durante este ano letivo a aluna usufruiu de uma aula de violoncelo com a duração de 45 minutos à quinta-feira das 19h às 19h45.

É uma aluna com uma personalidade muito tímida e com pouca autoconfiança. Tenta manter um estudo individual, mas influenciada pela família e pela própria escola regular, se as notas das outras disciplinas descem, o estudo do violoncelo é completamente posto em segundo plano, prejudicando assim a evolução da aluna. Isto aliado ao facto de ter ficado atrasada devido às constantes mudanças de professor, resultaram num transitar de grau apenas com os objetivos mínimos cumpridos.

O seu estilo de aprendizagem é maioritariamente visual pois tem: alguma dificuldade em tocar sem partitura, necessitando de escrever muita informação, uma necessidade de olhar para o violoncelo para se certificar que está a tocar afinada, e para fazer mudanças de posição. Desta forma direcionei o modelo de ensino para esta característica visual fazendo uso do espelho que se encontra na sala de aula, exemplificando no violoncelo para a aluna poder repetir e usando o recurso das gravações. Constantemente é pedido à aluna que se grave em casa para depois na aula analisar os problemas em conjunto comigo e uma forma de os resolver.

É uma aluna que ainda tem alguns problemas de destreza de mão esquerda tendo dificuldade em tocar passagens rápidas. Nas aulas recorro à ajuda do metrónomo para obrigar a aluna a tocar escalas com diferentes ritmos e velocidades. A minha maior luta tem sido em relação à qualidade/quantidade de som que a aluna produz. Aqui a sua timidez prevalece e a aluna tenta tocar o mais piano possível para não se ouvir. Tem sido feito um trabalho de consciência do que deve sentir na mão e braço direitos para conseguir retirar mais som.

Apesar destas dificuldades, sempre foi uma aluna atenta nas aulas e com vontade de atingir os objetivos propostos. Conseguiu terminar o 5º grau com nota satisfatória (nível 3).

No quadro abaixo é apresentado o repertório trabalhado ao longo do ano letivo:

1º período

Escala e arpejo Fá Maior e relativas menores harmónica e melódica

Squire: estudo nº 6, op. 18

Feulliard: exercicio 7

Squire: "Dança Rústica"

2º período

Escala e arpejo Sol Maior e menores harmónica e melódica

Dotzauer: estudo 21

Vivaldi: "Sonata op. 14 nº5", 1º andamento

3º período

Escala e arpejo Dó Maior e relativas menores harmónica e melódica

Squire: estudo nº 8, op. 18

Vivaldi: "Sonata op. 14 nº5", 2º andamento

Quadro 14 - Repertório anual da Aluna C

Fonte: Elaboração da autora

Capítulo III – Conclusão

A escola é hoje em dia uma das instituições mais importantes na sociedade. A sua função primordial é a formação do indivíduo para a vida e para a sociedade, ou seja, a formação do cidadão. Essa formação ocorre a vários níveis:

- A nível cognitivo, na construção de conhecimentos sobre o mundo que rodeia o indivíduo e sobre si mesmo, e no desenvolvimento de capacidades de memorização, expressão, compreensão, associação, raciocínio.
- A nível afetivo, na convivência, interesse e respeito pelo outro; no conhecimento das suas liberdades e responsabilidades dentro da “pequena” sociedade que é a escola; no respeito pela diversidade.
- A nível social, na tomada de consciência do seu enquadramento na restante sociedade como futuro cidadão da mesma.
- A nível psicológico, no desenvolvimento de um carácter pessoal e de afirmação; saber ouvir e saber expressar-se; criar afetos.

A escola deve preparar então cidadãos para a vida real e para o mundo laboral, que possuam capacidade crítica e reflexiva, noção dos seus direitos, e ferramentas para defesa dos mesmos, deveres e discernimento na correta tomada de decisões.

Sendo a sociedade uma matéria em constante transformação, a escola, como fornecedora dos cidadãos que constituem tal sociedade, deve estar também em frequente atualização e reflexão interna. Procura-se uma “escola reflexiva” (Alarcão, 2001) que olhe para si mesma de uma posição crítica, procurando moldar os seus critérios e ferramentas à sociedade que serve.

O professor será aqui então entendido como o pivô entre a instituição que é a escola e seus futuros cidadãos. Cabe a este a construção de estratégias e metodologias para a implementação e transmissão dos conhecimentos e noções acima referenciadas. Em última instância, cabe ao professor a implementação do ideal reflexivo defendido por Alarcão. As suas estratégias e métodos, bem como as matérias e discussões usadas no ensino, devem refletir a sociedade atual e ser postos em causa e analisados regularmente para fazer face à mudança social. O professor deve ter também a consciência do seu papel na formação direta

do indivíduo, da sua responsabilidade pelo seu sucesso e a influência que exerce na construção de carácter do mesmo.

Tendo em conta estas funções da escola na formação cada vez mais exigente da criança e na procura de uma maior amplitude da mesma, o ensino da música vem sem dúvida fornecer elementos e benefícios únicos na criação de cidadãos multifacetados. São cada vez mais os estudos que comprovam a importância da música no desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças. Esta ideia tem sido levada em consideração por parte dos encarregados de educação que buscam, cada vez mais, um ensino da música para os seus filhos, resultando num aumento de instituições de ensino especializado da música.

O Conservatório de Caldas da Rainha ocupa um lugar importante na vida cultural desta cidade, sendo mesmo um dos seus objetivos a divulgação cultural na mesma.

“Promover a divulgação cultural e artística através de concertos, audições escolares e intercâmbios com outras Escolas de Música do País. Poderá ainda organizar festivais de música, concursos, espetáculos de dança, teatro, ópera, bem como conferências versando assuntos ligados à História da Música, à Literatura, à História da Arte, ou outros;” (*in* Regulamento Interno do CCR).

Ao longo dos anos, o conservatório tem vindo a proporcionar à comunidade escolar de Caldas da Rainha um ensino especializado da música com qualidade e exigência como este requer. É de realçar o profissionalismo do corpo docente que, apesar das adversidades político-económicas vividas nos últimos anos pelo ensino especializado, manteve a sua integridade e foco na procura de estratégias e metodologias para obtenção de excelência nos seus alunos. Apesar deste esforço por parte dos professores, a motivação dos alunos é por vezes prejudicada pela pouca importância que os pais desta cidade ainda dão ao conservatório, ao considerarem as aulas de música menos relevantes do que as restantes disciplinas.

Aquando do início da minha atividade docente no CCR, deparei-me com uma classe de violoncelo fragilizada, fruto das constantes mudanças de professor. Devido à minha pouca experiência profissional, senti necessidade de procurar e adaptar constantemente as metodologias de ensino utilizadas para fazer face às dificuldades demonstradas pelos alunos. Neste sentido o mestrado em ensino da música tornou-se assim uma ferramenta essencial

para o meu crescimento enquanto docente e para o tratamento das dificuldades reveladas pela classe desta instituição.

Durante este ano letivo, com o decorrer do Estágio de Ensino Supervisionado, foi realizada uma análise crítica à minha atividade docente que me fez ter uma maior consciência dos resultados obtidos da mesma.

As aulas de psicopedagogia do primeiro ano de mestrado elucidaram-me acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, que devem ser respeitados pelo professor para que o nível de motivação não diminua. Tendo isto em conta, procurei, na realização da planificação anual, adaptar os objetivos para cada aluno respeitando o seu ritmo de aprendizagem, sem descartar os objetivos definidos pelo conservatório para o respetivo grau.

O facto de as aulas supervisionadas terem sido realizadas através de gravação em vídeo permitiu observar e reavaliar a minha prestação enquanto professora e alterar aspetos que considerava pertinentes para o bom desenvolvimento das aulas. Assim, os planos de aula foram realizados com base no desenvolvimento pretendido tanto para o aluno como para a professora.

A realização do mestrado em ensino da música, com as duas vertentes teórica e prática, foi, sem dúvida, uma mais-valia para a evolução da docência, tornando também os alunos numa parte que beneficiou largamente com este trabalho. Por fim, e apesar de toda a investigação e reflexão até aqui elaborada, penso que devemos olhar para o ensino da música e a escola em geral como uma entidade triangular, onde pais/família – aluno – professor devem trabalhar em conjunto e sintonia para alcançar melhores resultados e por fim o sucesso do educando.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGAÇÃO

Introdução

Cada vez mais a música e os seus benefícios são objeto de estudo por parte de investigadores que defendem a sua aplicação na formação base das crianças. Contudo, devido ao seu carácter abstrato e sensorial, o ensino da música apresenta dificuldades próprias, algumas difíceis de explicar verbalmente. Entre tais dificuldades surgem, bastante referenciados pelos docentes, os problemas relacionados com o ritmo e a sua perceção. Para confirmar esta afirmação, no inquérito por questionário, realizado nesta investigação, quando questionados sobre se os seus alunos demonstravam problemas rítmicos, 100% dos docentes responderam positivamente.

Apesar de geralmente ser abordado como um elemento do contexto musical, o ritmo é um conceito muito mais omnipresente. Desde as estações do ano, às marés e movimento terrestre, ao bater do nosso coração e respiração, a nossa vivência é pautada por padrões rítmicos regulares. Desde os primeiros meses de vida o ser humano lida com esses padrões tornando o sentido rítmico algo intrínseco e natural. Como afirma Findlay (1971), ao explorar o mundo, a perceção sensorial da criança “evoca respostas de movimentos ativos, nos quais o ritmo é desenvolvido inconscientemente” (p.3).

Esta vivência natural com o ritmo é possível graças a uma constante sincronização entre o ritmo interno de cada pessoa e o ritmo do cosmos. Por exemplo: estando uma pessoa habituada a um ritmo de horas diárias e noturnas, quando viaja e dessincroniza esse ritmo, sofre de *jetlag*, uma condição fisiológica que provoca cansaço, consequência da mudança do ritmo circadiano⁴. Se observarmos as nossas experiências musicais por este prisma, dançar, por exemplo, é a sincronização do nosso ritmo interno com um estímulo auditivo externo. Sendo esta sincronização fundamental para a correta perceção da música, e do ritmo da mesma, a falta desta leva a um défice nas habilidades musicais de um sujeito.

Este défice de sincronização foi detetado e documentado recentemente no caso de “*Mathieu*”, um estudante canadiano, que apesar de ter recebido alguma formação musical não conseguia coordenar-se com o tempo de uma música ou dança.

⁴ Ritmo circadiano ou ciclo circadiano representa o período de um dia (24 horas) no qual se completam os processos biológicos dos seres vivos. É o nosso “relógio biológico”.

Durante a minha experiência profissional, deparei-me com problemas deste género nos alunos. Alunos esses que manifestavam dificuldades em sentir um tempo de uma música, acompanhar o metrónomo ou acompanhamento de piano. Deste modo, defini como ponto de partida para esta investigação a resolução das seguintes questões:

- Qual a origem das dificuldades de sentido rítmico dos alunos?
- Que estratégias utilizar para a sua resolução?

Através da participação num *workshop*⁵ intitulado “A simbologia do movimento: danças, jogos e reflexões sobre o movimento na primeira infância”, entrei em contacto com os ideais do bailarino Robert von Laban⁶. Os exercícios aprendidos durante o *workshop* exploravam o movimento corporal como ferramenta pedagógica para crianças na primeira infância.

Sendo Laban discípulo do pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze, os seus ideais vão de encontro ao método dalcrozeano. Este método defende uma aprendizagem sensorial da música antes da aprendizagem teórica, apostando no movimento corporal como ferramenta principal. “A acuidade dos nossos sentidos musicais depende da acuidade das nossas sensações corporais” (Dalcroze, referido em Findlay, 1971, p. 3).

Após uma revisão de literatura relacionada com esta temática, considerei estes ideais uma opção assertiva para a resolução das problemáticas acima referidas.

Para uma melhor compreensão do relatório de estágio optei por traduzir as citações bibliográficas presentes no texto.

⁵ Realizado a 25 de Outubro de 2015 no Conservatório de Caldas da Rainha. *Workshop* destinado a educadores de infância, auxiliares de ação educativa, estudantes de educação, professores de música, professores de dança, psicólogos, terapeutas, pais e qualquer pessoa interessada na educação na primeira infância. Organizado pelo CCR e orientado por Mónica Savá, especializada em dançaterapia e dança para crianças.

⁶ Robert von Laban (1879 - 1958) foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, considerado o maior teórico da dança do século XX.

Capítulo I - Enquadramento teórico

Apesar de ser intuitivamente conhecido por qualquer pessoa, definir o termo música tem sido alvo de discussão ao longo de várias décadas. A palavra música vem do grego “*mousiké*” que na antiguidade grega designava a “arte das musas: poesia, música e dança”, e mais tarde a “arte dos sons”. Segundo Borba e Lopes-Graça (1999) é a “arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em acção a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia...” (p. 274).

1. Noção do ritmo – revisão da literatura

“O ritmo é a base de todas as artes”

(Jaques-Dalcroze, como referido em Bravo, 2011, p. 29)

Segundo Elsa Findlay (1971) dos três elementos da música o ritmo tem sido o que tem recebido menos atenção por parte dos pesquisadores. “Todas as temporadas surgem novos livros de teoria da aprendizagem musical para facilitar o estudo dos instrumentos musicais, mas a teoria e a prática do ritmo permanecem um campo por explorar” (p.1).

A palavra ritmo vem do grego “*rhythmos*” que significa fluidez, movimento. É o ritmo que controla a sucessão de sons dentro do tempo, sendo dos três o elemento mais viciante e independente, pois sem harmonia e melodia pode continuar a haver ritmo (Goodall, como referido em Sommers, 2006). Harriet Seymour (1915) reforça esta ideia dizendo que “(...) não pode haver melodia sem a noção de ritmo ou movimento (...)” (p. 29). Esta associação de ritmo e coordenação de movimentos já vem dos tempos da antiguidade e segundo Gordon parece ser a base da aptidão rítmica (Gordon, 2000, p. 220).

Como afirmado anteriormente este movimento/ritmo está presente em toda a natureza. O ser humano vive sempre em contacto com ritmo e padrões rítmicos desde o útero, através do

bater do coração da mãe, até aos próprios sistemas respiratório, urinário e digestivo que funcionam num equilíbrio se existir uma regularidade rítmica, caso contrário pode resultar em mau estar, doença, morte (Findlay, 1971, p.1). Estes ritmos fisiológicos funcionam numa alternância entre tensão e relaxamento (ex. coração: sístole e diástole) que são vivenciados e registados pela mente humana. Por esta razão há uma tendência natural para a mente dividir os ritmos numa série de batimentos organizados em pares de tempos fortes e fracos, no caso da música ocidental. Considerando que o ritmo é um elemento orgânico e fisiológico pode-se afirmar que cada pessoa possui uma noção de pulsação natural e intrínseca. O ritmo de trabalho de uma pessoa é a interação entre a respiração e/ou a sua pulsação natural e o objeto (trabalho), daí surgirem as cantigas de labor para ajudarem a manter um ritmo de trabalho (Sadie c, 1980, p. 805-806).

1.1. Elementos constituintes do ritmo

Howard Goodall divide o conceito ritmo em vários elementos como: pulsação, tempo, ritmo, acentuação (Goodall como referido em Sommers, 2006)

- Pulsação consiste numa série de pulsos/batimentos repetidos de forma constante e regular. São estes batimentos que nos fazem bater o pé num determinado tempo.
- Tempo é a velocidade, movimento, andamento de uma música, que pode ser lento ou rápido dependendo da interpretação do músico ou da imposição do compositor. O tempo pode ter variações através de *rallentando* e *accelerando* que afeta a organização do ritmo musical. Alguns investigadores também definem o tempo como “cada uma das divisões do compasso, cuja unidade ele representa” (Borba e Lopes-Graça, 1999, p. 627).
- O ritmo musical é a organização da unidade de tempo numa sucessão regular de elementos fracos/ fortes, curtos/longos, sons/silêncios.
- A acentuação é quando alguns tempos ou as suas subdivisões são mais salientados que outros.

Para Gordon (2000) existem três elementos que definem o ritmo: macrotempos, microtempos e o ritmo melódico. Nenhum dos três deve ser considerado mais importante que o outro e devem ser interiorizados pela criança ao mesmo tempo para a noção rítmica ser desenvolvida.

Os macrotempos são os tempos mais longos de duração idêntica que as pessoas identificam quando estão a “marchar” ao som de uma música. Pode variar de pessoa para pessoa mediante o que cada uma sente. Os microtempos são mais curtos e derivam da divisão igual dos macrotempos. Quando os macrotempos são divididos em dois microtempos iguais dizemos que a métrica é binária, e quando são divididos em três a métrica é ternária. O ritmo melódico é um conjunto de padrões rítmicos que inclui pausas, ligações e tempos fracos, macrotempos, microtempos, divisões e prolongações de macrotempos e de microtempos.



Figura 2 - Ritmo melódico, microtempos e macrotempos por E. Gordon

Fonte: (Gordon, 2000)

Todos estes elementos devem ser interiorizados através de movimentos amplos do corpo.

“A “consciência do ritmo” é criada através dos movimentos do corpo através da contração e descontração dos músculos, utilizando graus diferentes de força e tempo. «[...] persisto na minha opinião segundo a qual o corpo de uma criança possui, de forma natural, o elemento essencial do ritmo que é “o sentido do ritmo»” (Jaques-Dalcroze, como referido em Bravo, 2011, p. 28).

Sem a noção de um tempo estável a métrica fica desorganizada tornando o ritmo confuso, por isso é importante incutir na criança desde cedo a noção de sincronização do movimento corporal com a música. (Gordon, 2000)

“Quando conectado com a música, o movimento corporal ajuda a desenvolver uma audição exigente, sentido rítmico estável, capacidade de resposta, discernimento, sensibilidade para a frase musical, audição interna, entendimento da harmonia e da libertação da tensão, e musicalidade. Melhora as habilidades de coordenação, e conecta olhos e ouvidos e corpo e mente.” (Ashley Danyew, p. 7)

Esta sincronização entre movimento corporal e música só é possível se o indivíduo conseguir uma sincronização entre o seu ritmo “natural” ou intrínseco com o ritmo da música que está a ouvir. A esta sincronização damos a designação de *entrainment*.

2. *Entrainment*

“*Entrainment* descreve um fenómeno em que dois processos rítmicos interagem de tal maneira que se ajustam em direção a uma periodicidade comum.” (Clayton, S., Will, 2004). Como referido anteriormente, cada pessoa possui um ritmo natural intrínseco, entende-se aqui que o termo *entrainment* é a sincronização desse ritmo com um estímulo auditivo externo. Na música, a evidência do *entrainment* verifica-se, por exemplo, com o instintivo bater do pé/palmas ao som de uma música independentemente das suas oscilações de tempo.

Este fenómeno foi identificado em 1665 pelo físico holandês Christiaan Huygens⁷. O inventor do relógio de pêndulo descobriu que se colocarmos dois destes relógios na mesma sala, inicialmente com os pêndulos em diferentes posições, passado uma hora e meia estes vão estar sincronizados. Este fenómeno mostra que dois objetos a movimentarem-se em sincronia usam menos energia que dois objetos a movimentarem-se em direções opostas. O termo está presente em muitas áreas como: física, matemática, biologia, ciências cognitivas, entre outras. Um exemplo de *entrainment* em termos biológicos é a sincronização do período menstrual de duas mulheres, quando estas moram em conjunto.

O estudo do *entrainment* em música deu-se nos anos 90 relacionado com a perceção da métrica/pulsção musical. Brown, Merker e Wallin, referenciados em Clayton (2004), afirmam que o que é especial nos seres humanos não é conseguir manter uma pulsção rítmica constante mas sim conseguirmos sincronizar os nossos movimentos com um tempo externo (p. 17). Estudos afirmam que é uma capacidade exclusiva dos seres humanos que nos distingue de outros mamíferos.

Para alguns psicólogos o processo de perceção, atenção e de criação de expectativas são fruto do *entrainment*. Ou seja, mesmo quando uma pessoa é apenas ouvinte, a sua perceção e

⁷ Christiaan Huygens (1629 - 1695) foi um físico, matemático, astrónomo e horologista holandês.

atenção têm que sincronizar com o que está a ouvir. Em termos cognitivos, Mari Riess Jones defende que o *entrainment* processa-se em três fases: a percepção, onde o ouvinte cria expectativas que, se forem concretizadas, levam à sincronização. Caso contrário se estas expectativas não forem concretizadas tem que haver um ajustamento ou assimilação (Jones como referido em Clayton, 2004, p. 15). Findlay (1971) refere que conseguir ter um tempo estável resume-se à capacidade de medir o espaço de tempo entre cada pulsação. Este espaço não é interiorizado intelectualmente mas sim sentido através do movimento. Ou seja, esta capacidade ocorre na fase da percepção. (p. 6) Findlay (1971) dá o exemplo de quando queremos atravessar uma estrada e um carro está a vir na nossa direção. Calculamos a distância entre nós e o carro e adotamos uma velocidade de passo que nos permite atravessar a estrada em segurança. Se conseguirmos atravessar a estrada sem alterarmos a velocidade de passo, significa que calculamos bem a distância e tempo. Tal como, em termos da aprendizagem musical, bater palmas sincronizadas com um tempo requer não só percutir o tempo mas também calcular corretamente a distância entre cada batida. Para se conseguir esta estabilidade rítmica: movimento, espaço e tempo têm que estar perfeitamente homogeneizados (p. 6).

Para Jones quando a sincronização não acontece, cria-se excitação que aumenta a atenção e os resultados na aprendizagem. Outros investigadores contrariam esta ideia defendendo que esta sincronização suscita emoções que podem criar um grande nível de excitação no ouvinte. (Jones como referido em Clayton, 2004, p. 14).

Apesar desta sincronização de corpo e música ser quase natural para a maior parte das pessoas, existe uma minoria que não a consegue realizar. A falta de *entrainment*, e outras incapacidades musicais, já serviram de estudo a muitos investigadores, que a classificaram como amusia.

3. Amusia

O ser humano está em constante contacto com a música. Pessoas de diferentes culturas fazem e ouvem música variada para diversas situações ou propósitos. Somos bombardeados com música a todo o momento desde que nascemos. Este constante envolvimento torna-nos naturalmente predispostos a aprender e entender a música e os seus elementos: melodia, harmonia e ritmo.

No entanto, estudos mostram que 4% da população parece ter uma incapacidade musical, de compreender ou produzir sons musicais. Esta falta de aptidão musical chama-se amusia e foi pela primeira vez descrita, na literatura médica, num artigo de Grant Allen⁸, em 1878. Pode ser congénita ou adquirida. A amusia congénita nasce com a pessoa e parece ser a falta de predisposição para alguma capacidade musical. Pode desenvolver-se por causa do meio cultural e ambiental onde crescemos, por exemplo, pessoas de países africanos, onde há uma grande tradição rítmica, estão mais predispostos a ter falta de aptidão musical a nível harmónico, enquanto pessoas que cresceram com a música ocidental podem ter dificuldades a nível rítmico, quando se trata da complexidade de ritmos de tangos, mambos ou música africana. A amusia adquirida é a perda ou diminuição de capacidade musical que pode ocorrer como consequência de uma doença cerebral.

Sabe-se que, anatomicamente, não existe uma só área cerebral responsável pelo processamento musical. Para o ser humano perceber, processar e tocar música são ativadas áreas distintas do cérebro com diferentes funções cognitivas: auditiva, visual, motora, cognitiva e emocional. A deficiência musical pode ocorrer numa ou em várias áreas cerebrais havendo então diferentes tipos de amusia que podem ocorrer sozinhas ou em simultâneo.

Benton (1977) divide as amusias adquiridas em duas categorias: interpretativas ou de execução, e recetivas (p.378).

⁸ Grant Allen (1848-1899) foi um escritor de ciência e romancista canadense.

Amusias interpretativas ou de execução:

- Amusia oral-expressiva: perda da capacidade de cantar, assobiar ou murmurar uma melodia.
- Amusia instrumental ou apraxia musical: perda da capacidade de tocar um instrumento, em músicos profissionais.
- Agrafia musical: perda da capacidade de escrever música, em músicos profissionais.

Amusias recetivas:

- Amusia recetiva ou sensorial: perda da capacidade de distinguir melodias ouvidas, ou seja não conseguir distinguir entre duas melodias diferentes.
- Amusia amnésica: perda da capacidade de ouvir melodias familiares, por exemplo reconhecer “Os Parabéns”.
- Alexia musical: não conseguir ler escrita musical, numa pessoa que adquiriu capacidades para tal, um músico ou pessoa com formação musical.

Benton (1977) afirma que os problemas relacionados com o ritmo são frequentemente associados à amusia oral-expressiva e amusia instrumental ou apraxia musical (p.378). Estes problemas de amusia parecem estar sempre relacionados com a falta de *entrainment*. Sacks (2007) dá o exemplo de Che Guevara “que podia ser visto a dançar um mambo enquanto a orquestra tocava um tango...” (p. 99). No entanto, só em 2011 foi documentado o primeiro caso de amusia relacionado com ritmo.

“*Mathieu*” foi o primeiro caso de surdez rítmica (ou “beat deafness”), a ser reportado por um grupo de investigadores da Universidade McGill no Canadá, em 2011 (Phillips-Silver et al., 2011, p. 962). Estes investigadores compararam as respostas de sincronização à música de um grupo de dançarinos amadores, com idades entre os 18 e os 50 anos, que não eram profissionais da dança e/ou música, e um estudante canadiano Mathieu que declarou ter dificuldade em manter uma pulsação rítmica com música ou dança, apesar de já ter tido aulas particulares nas duas vertentes. Neste estudo foram utilizados movimentos de dança de corpo inteiro (balançar para cima e para baixo, dobrar os joelhos, entre outros) ao som de uma música. Estes movimentos amplos foram preferidos a movimentos pequenos, como bater as

mãos, porque dão uma melhor percepção da sincronização rítmica ao integrar o sistema auditivo, vestibular e proprioceptivo.

Este primeiro caso demonstrou falta de *entrainment* com música, pois quando colocado sem qualquer estímulo auditivo externo Mathieu conseguia manter uma pulsação estável. Neste estudo perceberam que apesar de não ter qualquer problema no sistema motor e auditivo, Mathieu não conseguia sincronizar os seus movimentos com uma música, nem detetar se outra pessoa estava ou não a dançar sincronizada com a mesma música. Apesar disso, esta dificuldade estava limitada à sincronização com música, pois quando colocado apenas com metrónomo, Mathieu conseguia uma melhor sincronização. Este estudante não revelava quaisquer problemas relacionados com melodia, pois cantava afinado e conseguia distinguir mudanças na altura do som. Phillips-Silver et al. (2011) concluem que a surdez de ritmo pode ser uma nova forma de amusia congénita relacionada com o tempo e não com a melodia. (p. 968).

Para uma melhor compreensão destas incapacidades musicais foram criadas uma série de bateria de testes que comparavam performances de vários pacientes num período de tempo. Desenvolvidas por especialistas nesta área como Jellinck (1933) e Wertheim e Botez (1959), estes testes avaliavam alguns aspetos da musicalidade como ler e escrever música e tocar um instrumento. Recentemente foi criada a bateria de testes “Montreal Battery of Evaluation of Amusia” (MBEA), que foi desenvolvida para avaliar amusias adquiridas, mas hoje em dia é também utilizada para diagnosticar amusias congénitas. Esta bateria consiste numa série de seis testes, três dos quais testam a organização melódica (escalas, contorno e intervalos), dois testam a organização temporal (ritmo e métrica) e o último a memória melódica (Pfeifer e Hamann, 2015, p. 1).

4. Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze nasceu a 6 de julho de 1865 em Viena, Áustria. Começa a aprender piano com a mãe, Julie Jaques, que tinha sido aluna de Johann Heinrich Pestazzoli, mostrando desde cedo gosto pela música e pela composição. Aos dez anos de idade, muda-se com a família para Genebra, e começa a estudar no *Conservatoire de Musique de Genève*. Como relata mais tarde, estes anos como estudante em Genebra serviram de ponto de partida para o seu interesse pela pedagogia musical e pela criação de uma reforma na maneira de ensinar música:

“Eu muitas vezes sofria pelo facto dos professores não procurarem os estados espirituais, nervosos e emocionais dos seus alunos...nem uma palavra acerca da sonoridade, das melodias, das harmonias, das dinâmicas e sonoridades temporais, nem nas emoções ou no estilo, nem a citação de obras bonitas, não existia música...estas são as memórias da minha infância e adolescência que me puseram no caminho dos estudos em pedagogia.” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 5)

Em 1883, depois de concluir os estudos em Genebra, vai para Paris começar a sua carreira como tenor e ator. É através desta versatilidade e gosto pelas artes musical e dramática que introduz o movimento corporal na aprendizagem musical. Aqui estuda composição com Léo Delibes e Gabriel Fauré.

Quando regressa a Genebra, em 1886, conhece o maestro Ernest Adler que lhe oferece o cargo de maestro assistente no Teatro Municipal da Argélia. Esta curta experiência como maestro foi muito importante para Jaques-Dalcroze pois percebe a importância do gesto na música e dá-lhe a conhecer os ritmos do médio oriente tão diferentes dos da música ocidental. A forma confortável como os argelinos executavam polirritmias e ritmos irregulares fê-lo perceber que, nas crianças, o processo poderia tornar-se natural se entrassem em contacto com estes ritmos desde cedo. No ano seguinte volta a Viena onde estuda com Anton Bruckner, Robert Fuchs e Adolf Prosnitz, este último que defende que a improvisação deve ocupar um lugar importante na aprendizagem musical.

Em 1892 é convidado a lecionar harmonia e solfejo no *Conservatoire de Musique de Genève*. É aqui que encontra nos seus alunos algumas lacunas de expressividade musical; mesmo nos

bons alunos Dalcroze encontrava dificuldades em tocar com musicalidade. Dificuldades essas que não estavam em executar ou perceber a teoria mas no sentir/ouvir interiormente o que escreviam ou liam na partitura. Inicialmente com turmas voluntárias e fora do programa do conservatório começa então a desenvolver uma pedagogia interativa e multidisciplinar fundada no princípio da musicalidade do movimento e da improvisação. O primeiro reconhecimento público do método dalcrozeano deu-se a 1905 na Conferência da Associação dos compositores suíços. No ano seguinte realiza-se o primeiro curso para professores.

Devido à falta de apoio em Genebra, em 1910 é convidado a criar o primeiro instituto para lecionar o seu método de ginástica rítmica, na cidade de Hellerau, Alemanha. Aqui continua a desenvolver gradualmente o método.

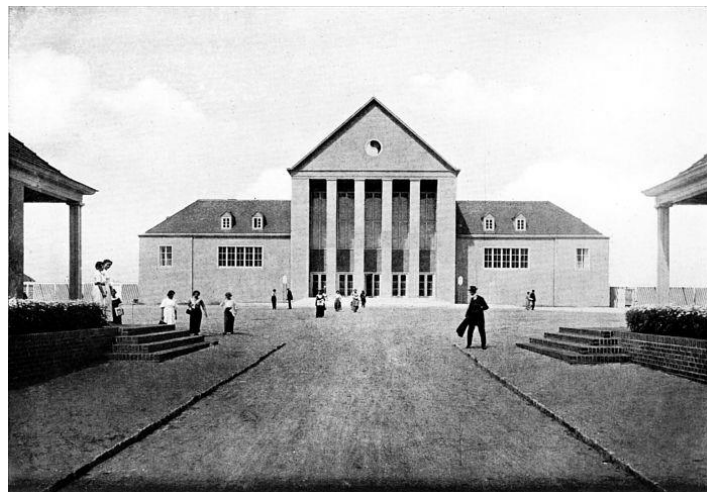


Figura 3 - Instituto em Hellerau, Dresden

Fonte: <http://www.oistat.org>

Com o início da primeira guerra mundial é forçado a voltar para a Suíça, onde em 1915 inaugura o Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra. Em 1920 publica o livro “Le Rhythme, la musique, et l’éducation”, coleção de ensaios escritos entre 1898 – 1920, onde apresenta a sua visão sobre as reformas necessárias na educação musical e as soluções presentes no seu método. Dalcroze foi diretor do instituto desde 1915 até à sua morte, a 1 de julho de 1950.

O Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra conta atualmente com 60 professores, 2600 estudantes e 32 cursos. Tem como missão treinar bons amadores, futuros professores, músicos e artistas versáteis oferecendo cursos a crianças, adolescentes, adultos amadores e/ou profissionais.

O Instituto garante que os benefícios do curso são:

- Musicalidade, sentido rítmico e movimento;
- Imaginação e criatividade;
- Concentração;
- Facilidade na performance em público;
- Autoconfiança;
- Relaxamento e equilíbrio mental;
- Agilidade física e intelectual.

A sua metodologia expandiu-se por todo o mundo existindo neste momento vários institutos com o seu nome.

4.1. Eurritmia: o método dalcrozeano

Como já foi referido anteriormente o método da eurritmia surgiu da necessidade de Dalcroze incutir nos alunos a importância do sentir a música em vez de só a conhecer na teoria. A etimologia da palavra vem do grego “eurhythmy” e é a junção de “eu”= bom com “rhythmos” = movimento, fluidez. Este método desenvolve a percepção musical, aumenta a consciência, a atenção, e o controlo da expressão musical, através da unificação de corpo, mente e espírito. A eurritmia de Dalcroze estuda todos os elementos da música baseando-se nestes três pressupostos:

- Todos os elementos da música devem ser experienciados (vivenciados) através do movimento. “O som pode ser traduzido em movimento e o movimento pode ser traduzido em som”. (Abramson, 1980, p. 62).
- Todo o som musical começa com um movimento, portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento a ser trabalhado.
- Cada um dos elementos musicais - acentuação, melodia, fraseado, harmonia, dinâmica, pulso, andamento, métrica – pode ser estudado através do movimento. Esta consciência rítmica vai ser depois transferida para o ensino do instrumento através da memória cinestésica.

No método dalcrozeano a aprendizagem musical é dividida em três componentes:

- **Eurritmia:** onde são trabalhados os conceitos de ritmo, estrutura, e expressão musical através do movimento. O aluno através da consciência motora chega a um equilíbrio entre espaço (duração), tempo (velocidade) e força (energia dinâmica do som).
- **Solfejo:** desenvolvimento de uma audição interna e de um conhecimento sobre a afinação, escalas e harmonias, através de atividades de compreensão oral e improvisação vocal.
- **Improvisação:** onde é consolidado o conhecimento sobre forma e significados musicais, aqui o aluno desenvolve a criatividade através do uso do movimento, voz e instrumento.

Dalcroze pretendia que estas três componentes fossem desenvolvidas em simultâneo para que a audição interna, a sensibilidade de movimento corporal e a criatividade formassem a base da musicalidade.

O carácter da aula dalcrozeana depende da criatividade e improvisação de cada professor. Por esta razão os professores de euritmia tinham que fazer regularmente um autoexame onde refletiam o planeamento das aulas (como e porque estavam a fazer daquela forma). Porque quanto mais o professor evolui e se aperfeiçoa mais o aluno desenvolve.

Juntamente com o neurologista e psicólogo suíço Eduoard Claparède⁹ tenta criar uma pedagogia que melhorasse e aumentasse a velocidade do processo cinestésico. Estes estudos só começaram a ter resultados quando aplicou exercícios de estimulação e inibição. Para tal Dalcroze dinamiza a atividade com recurso a comandos orais, de forma a obter respostas físicas de acordo com a sua estimulação musical. Inicialmente, este processo de consciência motora começava com o comando falado “hop” em simultâneo com a mudança na improvisação. Mais tarde, e com o crescente desenvolvimento da sensibilidade musical, este comando ia sendo retirado e os alunos já conseguiam reagir às mudanças na improvisação.

A base das aulas de euritmia é caminhar pela sala ao som de música improvisada pelo professor. Isto deve-se ao facto de Dalcroze ter observado no “andar” uma pulsação regular que se mantém mesmo com alterações de tempo ou velocidade, se estamos excitados andamos mais rápido e se estamos cansados atrasamos o passo. O ato de andar é resultado do balanço do corpo todo, que controla peso, massa, velocidade e inércia. Foi para resolver a falta de sentido rítmico e a falta de coordenação motora, enquanto os alunos executavam um instrumento, que Dalcroze decidiu aplicar nas aulas este princípio tão básico do corpo humano. Depois de desenvolver a ideia de caminhar sobre música, Dalcroze começou a explorar todo o tipo de movimentos, bater palmas, movimentos de braços (ex. dirigir), balançar, esticar, encolher, e saltar, sempre com uma pulsação. Isto tornou-o “profundamente consciente da variedade de energias necessárias para movimentar partes

⁹ Eduoard Claparède (1873 - 1940) foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

específicas do corpo”, assim “o corpo poderia ser ele próprio um instrumento” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 12).

4.1.1. Proprioção

Recebemos informação a todo o momento do meio que nos rodeia, desde que nascemos e em todas as situações do cotidiano. Esta informação é avaliada intrinsecamente, para ser tomada uma decisão sobre qual ação iremos realizar. Os nossos sentidos reúnem sensações que são transferidas instantaneamente para o cérebro passando pelos seguintes passos:

- Experiência sensorial – informação transmitida pelos cinco sentidos (audição, visão, tato, paladar e olfato);
- Percepção – junta toda a informação relevante num único acontecimento;
- Atenção – escolhe as percepções nas quais nos queremos concentrar;
- Memória – identifica o acontecimento e compara com momentos semelhantes da nossa memória;
- Ação – procura o significado do acontecimento e decide que atitude tomar.

Na aprendizagem musical o sistema sensorial ocupa um lugar muito importante pois “as mensagens musicais vêm de duas fontes: um ambiente externo (sensação auditiva) e de um ambiente interno (proprioção)” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 24). O sistema proprioceptivo é um complemento à experiência sensorial e é responsável pela informação que chega ao cérebro sobre a disposição do corpo no espaço e sobre o estado dos músculos (tensos ou relaxados). É a percepção que temos de nós próprios mesmo quando não nos estamos a ver, é saber que estamos a sorrir, ou saber onde e como está a perna ou o braço.

“A proprioção baseia-se num sistema de recetores presentes nos músculos, nos tendões e nas articulações que fornecem ao sistema nervoso central informações sobre a posição e sobre os movimentos do corpo. Os recetores do equilíbrio geral têm sede na porção vestibular do labirinto, posicionado no ouvido interno.” (Freschi, como referido em Bravo, 2011, p. 33)

A função dos recetores é levar informação ao cérebro sobre a pressão e energia (sentido de peso) e da facilidade do movimento (sentido de espaço), informações que influenciam as decisões sobre as nossas ações.

“O professor deve ter em conta que o corpo inteiro aprende a organizar as informações sonoras e cinestésicas que o cérebro elabora para produzir os movimentos/sons no momento correto, antecipando e avaliando as distâncias temporais. Por isso, deverá avaliar, não a manifestação final destes fenómenos, mas os processos auditivos/motores e emotivos/afetivos envolvidos, considerando que a dificuldade em “manter o tempo” deve-se a uma falha na coordenação corporal geral.” (Bravo, 2001, p. 33).

Para a obtenção de uma pulsação rítmica intrínseca estável é necessário que o sistema proprioceptivo do aluno seja desenvolvido, que pode acontecer através de atividades que equilibrem tempo, espaço e energia – características do movimento.

A proprioceção, com o seu sentido de espaço, de peso, e de automatismo é necessária e pode ser trabalhada nas aulas de eurrítmica. Sendo o corpo o instrumento a ser utilizado, é necessário que os alunos saibam gerir o seu espaço de forma a respeitar o espaço dos colegas e o espaço da sala, sem se limitarem a imitar e seguirem-se uns aos outros como um cardume. Para a realização de uma ação é necessária energia que contrarie a força da gravidade, o que na música se vai traduzir na sensação de crescer e decrescer, acelerar e parar, empurrar e alongar, desenvolvendo por isso o sentido de peso. O automatismo serve como ferramenta para o aluno ter controlo sobre a performance musical, por isso o professor deve proporcionar pequenos hábitos de movimento em que as crianças aprendam a ter controlo sobre os seus próprios movimentos. “A música tem diversas dimensões, todas elas variáveis, sobre as quais os músicos têm de ter controlo” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 33).

Capítulo II – Metodologia da Investigação

1. Definição da problemática e justificação do tema

“Tudo na vida do homem tem necessidade de um ritmo certo” Platão

Enquanto professores do ensino artístico especializado da música deparamo-nos com alunos cujas dificuldades rítmicas vão muito além da falta de entendimento teórico tornando, por vezes, impossível a concretização dos objetivos propostos para a disciplina. Com a necessidade do cumprimento das planificações estabelecidas para o instrumento, em que determinado repertório deve ser cumprido, a falta de tempo para resolução destas dificuldades na aula de instrumento resulta na desistência de alunos que se consideram carentes de certas aptidões musicais.

Na minha experiência profissional deparei-me com alunos cujo interesse e dedicação (no estudo realizado em casa), não eram suficientes para a evolução desejada no instrumento devido à falta de sentido rítmico. Estes alunos entendem o ritmo na sua teoria, conseguem bater palmas numa pulsação regular, contudo tratando-se de uma performance com acompanhamento de piano, ou juntamente com uma classe de conjunto, surgem dificuldades de sincronização que levam à frustração e à diminuição de motivação na aprendizagem musical. É neste sentido que surge o interesse para o desenvolvimento deste estudo, onde se pretende refletir sobre a aprendizagem do ritmo e do desenvolvimento de sentido rítmico dos alunos.

Deste modo, como ponto de partida para a investigação surgiram as seguintes questões:

- Qual a origem das dificuldades de sentido rítmico dos alunos?
- A noção de sentido rítmico é congénita ou adquirida?
- Existirão estratégias de ensino/aprendizagem que ajudem a desenvolver sentido rítmico?
- Os problemas do ritmo advêm da falta de coordenação com o instrumento?
- Deverá o sentido rítmico ser incutido antes da aprendizagem de um instrumento?

Partindo do princípio que as habilidades musicais são adquiridas e não congénitas, pretendo com esta investigação a busca de estratégias de ensino que minimizem as dificuldades acima referidas nos alunos.

2. Objetivos do estudo

Este estudo tem como objetivo analisar a noção do ritmo, desenvolver os seus conceitos, centrando-se nas dificuldades de ensino/aprendizagem do mesmo.

Tendo como base a metodologia do pedagogo Émile Jaques-Dalcroze pretendo reunir um conjunto de exercícios de movimento corporal fáceis de aplicar nas aulas de instrumento, que visem a melhoria de sentido rítmico.

Para além da aplicação e conseqüente análise de resultados desses exercícios, pretendo através de um inquérito por questionário, perceber o impacto desta problemática do sentido rítmico no ensino musical e de que forma os professores a encaram.

3. Metodologia

A metodologia é um conjunto de processos/métodos que o investigador escolhe para resolução da problemática de investigação. As metodologias adotadas para este estudo foram divididas em duas fases de investigação abaixo descritas:

- 1ª fase: Análise de dados secundários e factos através da revisão de literatura e aplicação da metodologia de investigação-ação num grupo de alunos do Conservatório de Caldas da Rainha.
- 2ª fase: Recolha e análise de dados primários através da realização de um inquérito por questionário a professores do ensino artístico especializado.

“A revisão da literatura pretende elucidar o investigador sobre o “estado da arte” dos trabalhos já realizados sobre o tema que se encontra a estudar. (...) Com as leituras dos trabalhos prévios vêm as certezas de quais os caminhos que podem ser seguidos e de quais os que devemos evitar...” (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 24)

Foi elaborada uma revisão de literatura, apresentada no capítulo anterior, sobre a temática do ritmo através do acesso a bibliotecas e repositórios *online*. Esta pesquisa permitiu um esclarecimento sobre o percurso a seguir e, assim, defini como uma das metas desta investigação a análise de resultados obtidos através da aplicação de exercícios de Dalcroze num grupo de alunos. Sendo assim, escolhi como metodologia o modelo de investigação desenvolvido em 1944 por Kurt Lewin, designado de Investigação-Ação.

Na segunda fase desta investigação foi realizada uma recolha qualitativa de dados primários com carácter exploratório através de um inquérito de questionário direccionado a professores de música do ensino artístico especializado. O questionário é composto por 13 perguntas, na sua maioria de resposta fechada, às quais foram obtidas 44 respostas.

3.1. Investigação-Ação

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2014).

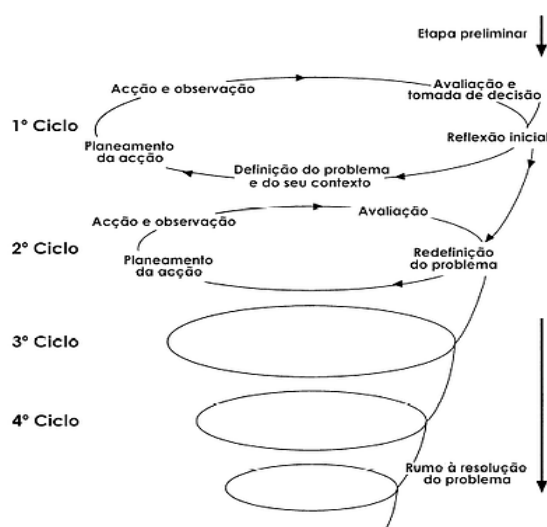


Figura 4 - Espiral auto-reflexiva lewiniana.

Fonte: <http://nautilus.fis.uc.pt>

Durante este ano letivo foram aplicados um conjunto de exercícios (ação) que culminaram numa análise e reflexão sobre os dados obtidos. Assim, pode-se considerar este ano letivo um ciclo de ação-reflexão.

Foi determinado como período de observação desta investigação o 2º e o 3º período do ano letivo 2015/2016. Este tempo de observação englobou 16 aulas de instrumento, retirando-se à partida as aulas para provas e audições estabelecidas pelo conservatório.

Foram escolhidos três alunos da classe de violoncelo do Conservatório de Caldas da Rainha, alunos estes que demonstravam as dificuldades de sentido rítmico acima descritas. A participação dos mesmos nesta investigação foi autorizada no início do ano letivo pelos encarregados de educação (anexo 2, p. 86), tendo sido esclarecidos os motivos e as metodologias que iriam ser aplicadas.

Este grupo de alunos revelava, apesar das suas dificuldades, níveis altos de motivação, interesse e responsabilidade no estudo individual, bem como um acompanhamento ativo por parte dos encarregados de educação. No ano letivo que o presente estudo se realizou um dos alunos frequentava o 1º grau e os restantes o 2º grau, a partir de agora designados por Aluno A, B e Aluna C respetivamente.

3.1.1. Descrição do processo

Foi entregue no início do 2º período, a cada um dos alunos, uma peça de carácter simples destinada exclusivamente a esta investigação. Esta peça respeitava as exigências de cada grau sem, no entanto, ultrapassar as capacidades dos alunos, com vista a manter um grau saudável de motivação.

De forma a perceber a eficácia das atividades aplicadas, foram agendados três momentos de avaliação. O primeiro sem a aplicação das atividades, o segundo passado seis aulas, e o terceiro ao fim de 12 aulas de atividades. Estas foram realizadas sempre no início da aula ainda sem instrumento.

De seguida são descritas as atividades inspiradas no método de ginástica rítmica de Dalcroze, realizadas nas aulas de instrumento. Estas foram baseadas em exercícios do livro “Children’s Choir Games” de Ashley Danyew.

ATIVIDADE I	MARCHAR AO SOM DE UMA PULSAÇÃO
Descrição da atividade	Juntamente com a professora os alunos devem caminhar pela sala marchando sincronizados com a pulsação. Esta pulsação pode ser dada através do metrónomo, de uma música cantada/tocada pela professora, ou através de uma gravação. Sempre que possível, a professora deve marchar juntamente com os alunos.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da pulsação; • Deslocação espaço/temporal; • Atenção e concentração.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Violoncelo, metrónomo ou piano.

Quadro 15 - Atividade I "Marchar ao som de uma pulsação"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE II	REALÇAR O TEMPO FORTE
Descrição da atividade	A professora toca no piano/violoncelo melodias realçando os tempos fortes. O aluno, com uma garrafa em cada mão, caminha pela sala e bate todos os tempos com as garrafas, ex. de um compasso ternário: bate o primeiro tempo no chão e os outros dois batendo com as garrafas entre si. A professora pode pedir diferentes combinações.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da pulsação e do tempo forte do compasso; • Deslocação espaço/temporal; • Atenção e concentração; • Proprioceção.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Violoncelo; • Piano; • Garrafas de água vazias.

Quadro 16 - Atividade II "Realçar o tempo forte"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE III	JOGO DO SALTO
Descrição da atividade	A professora toca no piano/violoncelo padrões de quatro tempos, com variações de tempo. Os alunos têm que caminhar pela sala e saltar no quarto tempo de cada padrão. A professora deve fazer uma pausa entre cada padrão.

Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da pulsação; • Reflexos rápidos ao ter que identificar a velocidade do padrão; • Deslocação espaço/temporal; • Atenção e concentração;
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Piano; • Violoncelo.

Quadro 17 - Atividade III "Jogo do Salto"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE IV	BOLAS A TEMPO
Descrição da atividade	Ressaltar uma bola de ténis no chão a tempo com uma música. Depois de conseguida uma estabilidade rítmica, utilizar músicas que contenham variações de tempo (<i>accelerandos</i> ou <i>ritardandos</i>).
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da pulsação; • Propriocepção; • Coordenação motora.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Colunas; • Bolas de ténis.

Quadro 18 - Atividade IV "Bolas a tempo"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE V	BALÕES FLUTUAM NO COMPASSO
Descrição da atividade	A professora improvisa no piano/violoncelo realçando o primeiro tempo de cada compasso. Os alunos lançam um balão para o ar ou para o colega nesse primeiro tempo, sentindo o balão a flutuar durante o compasso inteiro.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da pulsação; • Atenção e concentração; • Propriocepção.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Piano; • Violoncelo; • Balões.

Quadro 19 - Atividade V "Balões flutuam no compasso"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE VI	CLICK, STOMP, SLAP, CLAP
Descrição da atividade	“Primeiro os teus dedos estalam, depois bates os pés, duas mãos batem nos joelhos e as palmas vêm no fim.” Ensinar esta melodia aos alunos pedindo que façam as ações ao mesmo tempo que as dizem. Sendo que, as palavras <i>estalam</i> , <i>bates</i> , <i>batem</i> e <i>palma</i> coincidem com o 4º, 2º, 3º e 1º tempos respetivamente. Quando a melodia estiver interiorizada fazer o mesmo a sussurrar, no fim fazer as ações a tempo sem cantar.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Identificação da pulsação; • Atenção e concentração; • Coordenação motora.

Quadro 20 - Atividade VI "CLICK, STOMP, SLAP, CLAP"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE VII	ECO NO CORPO
Descrição da atividade	A professora percute um ritmo nas pernas e os alunos imitam. Utilizando o corpo como um instrumento de percussão, a professora reproduz ritmos a serem imitados pelos alunos. Realizar a atividade de olhos fechados.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação e imitação da pulsação e células rítmicas; • Atenção e concentração; • Coordenação motora.

Quadro 21 - Atividade VII "Eco no Corpo"

Fonte: Elaboração da autora

ATIVIDADE VIII	A MÉTRICA
Descrição da atividade	A professora toca músicas de métrica binária e ternária. O aluno, de olhos fechados, caminhando pela sala, ao reconhecer a divisão métrica, realiza uma flexão dos joelhos na correspondência do tempo forte do compasso marcado.
Competências a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido rítmico; • Audição; • Identificação da subdivisão rítmica; • Classificação da métrica.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Piano ou violoncelo.

Quadro 22 - Atividade VIII "A Métrica"

Fonte: Elaboração da autora

No quadro 23 serão apresentadas as diferentes etapas da investigação.

2º PERÍODO		3º PERÍODO	
28.01.16	1º Momento de avaliação	7.04.16	Atividade III e IV
4.02.16	Atividade I	14.04.16	Atividade II e VI
11.02.16	Atividade II	21.04.16	Atividade VII e VIII
18.02.16	Atividade I e III	28.04.16	Atividade III e IV
25.02.16	Atividade IV e VIII	5.05.16	Atividade II e VI
3.03.16	Atividade VI	12.05.16	Atividade VII e VIII
10.03.16	Atividade V e VII	19.05.16	3º Momento de Avaliação
17.03.16	2º Momento de Avaliação		

Quadro 23 - Etapas da Investigação-Ação

Fonte: Elaboração da autora

Os momentos de avaliação consistiram numa série de três exercícios. Ao longo dos três momentos de avaliação os níveis de dificuldade dos exercícios aumentaram gradualmente.

- 1º Exercício: O aluno deve ser capaz de tocar a peça sincronizado com metrónomo, no tempo original da mesma. No último momento de avaliação o aluno deve ser capaz de tocar com diferentes tempos.
- 2º Exercício: O aluno deve ser capaz de tocar a peça sincronizado com a gravação de acompanhamento¹⁰. No último momento de avaliação é mudada a orquestração do acompanhamento, bem como o tempo do mesmo.
- 3º Exercício: O aluno deve ser capaz de tocar a peça em duo com a professora.

¹⁰ Para esta investigação realizei gravações de acompanhamento das peças na aplicação *Sibelius*.

3.1.2. Análise dos resultados

Aluno A - 1º Grau/5º Ano

O aluno A pertence ao 1º grau de violoncelo. Na sua admissão ao conservatório a primeira escolha de instrumento não foi violoncelo, mas sim guitarra. Este facto contribuiu para que no início do ano letivo o interesse do aluno pelo instrumento fosse reduzido. Assim, realizei um plano para aumentar os níveis de interesse e motivação do mesmo, utilizando peças familiares do aluno, bem como apresentação de vídeos através de plataformas *online*. A meio do período o aluno já mostrava gosto pelo violoncelo e interesse por novas técnicas e repertório. Apesar do interesse e de estudo individual regular e organizado, o aluno apresentava algumas dificuldades a nível rítmico.

Na planificação anual deste primeiro grau, defini para a primeira audição a apresentação de duas peças de carácter simples em duo comigo. O aluno conseguiu apresentar as duas peças de memória. No entanto, as dificuldades de sentido rítmico, nomeadamente, em manter uma pulsação estável, não permitiram ao aluno a obtenção da nota desejada (nível 4). Tanto a audição como a nota de final de período foram avaliadas em nível 3. Depois de notar alguma frustração no aluno, argumentei a nota e o que este poderia fazer para melhorar aspetos técnicos. Por estas razões, a este aluno seriam aplicados os exercícios presentes nesta investigação.

Como referido anteriormente, o aluno demonstrou dificuldades a nível rítmico desde a primeira aula. Devido ao seu gosto pela matemática, as dificuldades não eram a nível teórico, pois em poucas semanas, apesar de não ter tido iniciação musical, sabia os nomes de todas as figuras rítmicas, quais os seus valores e representação gráfica. Quando lhe era pedido para que cantasse essas figuras e ao mesmo tempo marcasse o tempo com mão ou pé as dificuldades surgiam. Demonstrava falta de coordenação e movimentos corporais tensos e “robóticos”.

A nível técnico do violoncelo o aluno evoluiu satisfatoriamente, atingindo um ótimo nível de leitura e compreensão da partitura. Ao nível da postura conseguiu cumprir com o que lhe era proposto, demonstrando, mesmo assim, falta de coordenação dos dois braços resultantes de movimentos tensos. A peça, “Go Tell Aunt Rhody” do volume I do método “Suzuki Cello

School” (anexo 3, p. 87), entregue no início do 2º período, foi rapidamente preparada pelo aluno sem grandes dificuldades. Foi-lhe pedido que em casa estudasse com metrónomo, começando por uma velocidade mais lenta, aumentando gradualmente até ao tempo original (80 bpm¹¹).

No primeiro momento de avaliação o aluno sentia-se confortável com a partitura portanto não se percebeu nervosismo aquando da realização dos exercícios. Foi-lhe pedido que tocasse a peça para relembrar aspetos trabalhados nas aulas anteriores. Antes de cada exercício expliquei sucintamente o tipo de tarefa e como a devia realizar.

No 1º exercício, antes de tocar, o aluno ouviu o metrónomo até entender/interiorizar o tempo. Quando se sentiu confortável começou a tocar. No primeiro e segundo compasso conseguiu uma sincronização satisfatória. A partir do terceiro começou a aumentar a velocidade, dessincronizando do tempo do metrónomo. Isto fez com que a sua audição se desligasse completamente do tempo.

No 2º exercício o aluno não conseguiu tocar parte nenhuma da peça com a gravação de acompanhamento. Apesar de lhe ter sido dado o tempo antes da gravação iniciar, o aluno dizia que não compreendia a pulsação. A parte da melodia do violoncelo era tocada pela mão direita do piano, no entanto a linha do baixo atrapalhava o processo de compreensão.

No 3º exercício, a parte de segundo violoncelo era diferente da parte do aluno. Devido à dificuldade sentida no exercício anterior, optei por tocar a mesma melodia que o aluno, colocando-me um pouco atrás deste para que não acompanhasse visualmente as minhas arcadas. A dificuldade em manter a pulsação rítmica permaneceu, no entanto o resultado foi melhor que nos exercícios anteriores. Desta forma o aluno conseguiu tocar a peça do início ao fim.

A primeira reação à aplicação das atividades foi de estranheza, muita timidez e alguns risos próprios da idade, pelo facto de serem exercícios aos quais não estava habituado em contexto de aula. Ao longo das aulas o aluno familiarizou-se com as atividades, possibilitando mais e melhores resultados na concretização das mesmas.

¹¹ Batidas por minuto

No segundo momento de avaliação, ao fim de seis aulas com atividades, notei alguma evolução, não sendo, porém, muito significativa. A coordenação melhorou devido a um maior relaxamento de braços. No terceiro e último momento de avaliação o aluno conseguiu realizar os três exercícios satisfatoriamente. Nesta fase o aluno demonstrou mais envolvimento de movimento corporal, ao respirar antes de começar a tocar, e ao sentir o tempo com o resto do corpo.

O 1º exercício foi executado em duas velocidades diferentes. Foi-lhe pedido que ouvisse oito tempos para interiorizar a pulsação. No tempo mais lento (60 bpm) o aluno demonstrou alguma confusão nos primeiros tempos conseguindo depois uma boa sincronização. No segundo tempo (100 bpm) o aluno conseguiu melhores resultados.

Neste terceiro momento de avaliação a orquestração do acompanhamento do 2º exercício era mais complexa. Mesmo assim o aluno conseguiu acompanhar a gravação do início ao fim, sem a minha ajuda.

No 3º exercício foi-lhe pedido que pensasse num tempo mentalmente, e que respirasse na anacruse para me dar entrada. O aluno conseguiu dar uma entrada perceptível e executar a peça satisfatoriamente.

É de realçar que na audição de classe do 3º período realizada no Conservatório de Caldas da Rainha, este aluno apresentou duas peças (extra investigação) com gravação de acompanhamento de piano demonstrando maior segurança e menos nervosismo. A avaliação de final de 3º período foi de nível 4 demonstrando resolução de algumas dificuldades acima referidas.

Aluno B - 2º Grau/ 6º Ano

O aluno B frequentou durante este ano letivo o 2º grau de violoncelo. Iniciou os estudos musicais no Conservatório de Caldas da Rainha no ano letivo anterior. Durante esse ano, o aluno conseguiu desenvolver satisfatoriamente a técnica base do violoncelo, terminando o 3º período com avaliação de nível 3. As maiores dificuldades no seu percurso foram essencialmente a nível rítmico, na problemática da pulsação rítmica estável e regular. Para

diminuir este problema estabeleci como base do estudo individual a prática com metrónomo e gravação de acompanhamento, e a audição de excertos musicais para interiorizar pulsações rítmicas estáveis. No entanto, apesar deste plano, na audição de final de 3º período do 1º grau o aluno sentiu muita dificuldade em tocar a peça num tempo estável devido ao acompanhamento de piano (professor pianista acompanhador). No fim da audição quando questionado sobre a qualidade da sua performance, alegou que o acompanhamento de piano o atrapalhou por ouvir muito movimento melódico.

Ao contrário do aluno A que demonstrava movimentos corporais tensos e “robóticos”, este aluno manifestava movimentos demasiado relaxados o que me levou a tomar esta como a razão da falta de pulsação rítmica. Ao longo do tempo constatei que o aluno não só atrasava como acelerava demonstrando que o seu relaxamento não seria a razão dessas dificuldades. Este ano letivo, depois da participação no *workshop* de “A simbologia do movimento: danças, jogos e reflexões sobre o movimento na primeira infância”, decidi aplicar desde a primeira aula exercícios de marcha para resolução dessa falta de sentido rítmico.

A peça escolhida para os dois alunos de 2º grau foi “Long, Long Ago” de T.H. Baily (anexo 4, p. 88), presente no vol. II do “Suzuki Cello School”. A razão da escolha desta peça deve-se ao seu carácter simples e pelo facto de não introduzir mudanças de posição, técnica aprendida recentemente.

Na primeira aula expliquei ao aluno a sua estrutura e forma (peça com variações). O aluno dividiu a peça em pequenas partes para estudar em casa. Foi-lhe pedido que estudasse com metrónomo, primeiro num tempo lento aumentando gradualmente.

No primeiro momento de avaliação o aluno já se sentia confortável com a partitura a nível de notas e afinação. O tempo estava instável e a medida das colcheias, figura relevante da variação em causa, não era igual. Antes de cada exercício expliquei sucintamente o tipo de tarefa e como a devia realizar.

No primeiro exercício o aluno demonstrou estudo regular com metrónomo. Sem nervosismo aparente, ouviu o metrónomo até interiorizar o tempo. A apresentação do tema foi positiva conseguindo sincronizar-se com o metrónomo até ao fim. A variação foi menos positiva, pois o aluno começou a acelerar terminando a peça dessincronizado do metrónomo.

Devido à falta de familiaridade do aluno com a gravação de acompanhamento, foi-lhe concedido algum tempo para ouvir a mesma e só depois realizar a tarefa. Aqui os resultados não foram tão positivos. Começou a tocar, mas logo no terceiro compasso ficou fora do tempo. Ao sentir isso o aluno parou de tocar dizendo que não estava a “entender o ritmo”. Numa segunda tentativa, o aluno tocou até ao fim mantendo as dificuldades na regularidade de pulsação.

No terceiro exercício a parte de violoncelo II consistia na linha de baixo do acompanhamento de piano. O aluno sempre mostrou interesse em tocar junto comigo. Aqui, como as partes eram diferentes, o aluno sentiu alguma frustração e preocupação na sua performance.

Pelo facto de a marcha ter sido aplicada desde o 1º período, o aluno não estranhou as novas atividades nas suas aulas. Mostrou-se recetivo e interessado nas mesmas. No entanto, os resultados nem sempre foram positivos pois o aluno demonstrava cansaço físico (a aula de violoncelo era precedida de uma aula de golfe).

No segundo momento de avaliação o aluno demonstrou mais à-vontade no segundo e terceiro exercícios. Esforçou-se para conseguir maior concentração pois ele próprio desejava melhores resultados. Durante o 3º período o aluno foi demonstrando cansaço tanto a nível físico como mental. Foi-lhe pedido que melhorasse notas de algumas disciplinas, deixando por vezes o violoncelo como segundo plano.

No terceiro momento de avaliação o aluno conseguiu tocar a peça de memória. Os tempos dos três exercícios foram alterados, bem como a orquestração do acompanhamento e da partitura de violoncelo II do 3º exercício.

O aluno durante os três exercícios demonstrou maior envolvimento de movimento corporal e maior capacidade de audição para melhor sincronização no 2º e 3º exercício. Conseguiu realmente um melhor teste comparando com o primeiro momento de avaliação.

Quando questionada sobre a evolução do aluno B em classe de conjunto, a professora afirmou uma melhoria da junção com os colegas e de maior atenção ao tempo dado pelo maestro.

Na última aula o aluno questionou a continuidade dos exercícios no ano letivo seguinte, afirmando ter gostado da sua realização e demonstrando interesse pelos mesmos.

Aluna C - 2º Grau/6º Ano

Do grupo de alunos selecionados, a aluna C apresentava maior dificuldade dentro desta temática. O caso desta em específico levou-me, no ano letivo anterior, a uma procura constante de métodos de ensino focados no ritmo e na pulsação rítmica. A aluna C frequentou durante este ano o 2º grau de violoncelo, iniciando os estudos musicais no ano letivo anterior no Conservatório de Caldas da Rainha. Ingressou nesta instituição juntamente com a sua irmã gémea que toca flauta transversal. A escolha do instrumento foi sua, demonstrando desde a primeira aula um enorme gosto pelo violoncelo. Ao longo do primeiro ano demonstrou dificuldades a nível rítmico extremas. Estas dificuldades eram semelhantes na irmã gémea. Da mesma forma que o aluno A, não se tratando de dificuldades a nível teórico, mas no facto de não conseguir sincronizar qualquer ação própria com um estímulo auditivo externo. No 1º grau, nas três audições realizadas, a aluna tinha a peça bem preparada (de memória, boa afinação e notas corretas), no entanto o tempo instável dificultou, por vezes, o reconhecimento da obra executada.

Estas dificuldades foram sempre comunicadas à aluna e aos encarregados de educação, que se mostraram disponíveis para a ajudar no estudo em casa. Apesar do esforço e estudo individual regular a aluna manteve a avaliação em nível 3 a violoncelo, classe de conjunto e formação musical. Procurei o *feedback* dos restantes professores, e as dificuldades sentidas eram relacionadas com ritmo e sincronização.

Com isto, apliquei exercícios de movimento corporal, exercícios sem instrumento, desde a primeira aula do 2º grau. Na audição do 1º período, a aluna executou a peça “Joy to the World” juntamente comigo. Apesar da aplicação dos exercícios, nesta audição a aluna não demonstrou diferenças no controlo rítmico.

Como referido anteriormente, a peça escolhida para o 2º grau foi “Long, Long Ago” de T.H. Baily, presente no vol. II do “Suzuki Cello School”. A aluna conseguiu preparar a peça com notas corretas e boa afinação, estando por isso, no primeiro momento de avaliação, bastante confortável e segura com a mesma.

A aluna demonstrou bastantes dificuldades na realização dos três exercícios, nomeadamente falta de sincronização com metrónomo e gravação de acompanhamento, pulsação rítmica muito instável e falta de coordenação motora.

O primeiro exercício foi realizado duas vezes na mesma velocidade. Antes de começar a tocar, lembrei a aluna que ouvisse com atenção o tempo para o interiorizar. Quando esta sentiu que já percebera o tempo começou a tocar. Rapidamente se dessincronizou do metrónomo, notando-se uma alienação da audição. Tocou a peça até ao fim sem entender essa falta de sincronização. Na segunda tentativa o resultado foi o mesmo.

Foi no segundo exercício que a aluna disse ter sentido mais dificuldades. Apesar de ter obtido anteriormente a gravação de acompanhamento para estudo individual, não conseguiu tocar com a mesma. Tal como aconteceu com o metrónomo e, apesar de a melodia estar presente na mão direita do piano, a aluna não entendeu que estava dessincronizada com a gravação, tocando a peça do início ao fim, acelerando e terminando antes da gravação.

No terceiro exercício, eu, devido à dificuldade sentida no exercício anterior, toquei a mesma parte que a aluna. Coloquei-me atrás desta para que não acompanhasse visualmente as minhas arcadas. Apesar das tentativas de querer alterar a velocidade da pulsação a aluna conseguiu melhores resultados que nos exercícios anteriores.

Como estavam a ser aplicados exercícios de movimento corporal desde o 1º período, a aluna reagiu de forma recetiva e positiva à sua continuidade. Durante a sua aplicação demonstrou falta de coordenação motora, e muita dificuldade de sincronização nos exercícios que implicavam a utilização de material extra (bola de ténis, garrafa e balão) nomeadamente nas atividades II, III, e V.

No segundo momento de avaliação as diferenças foram ligeiramente positivas. Durante o 3º período a aplicação das atividades foram reforçadas em casa. O encarregado de educação mostrou-se interessado na aplicação das mesmas durante o estudo em casa e por isso forneci excertos musicais para ajuda das atividades I, II e IV.

No terceiro momento de avaliação notou-se maior fluidez de movimento corporal. Apesar disso as melhorias não foram significativas.

O primeiro exercício foi realizado uma vez numa velocidade diferente da que a aluna estava habituada. Ouvia oito tempos do metrónomo e começou a tocar. A primeira parte da peça foi positiva, conseguiu ouvir bem o metrónomo e sincronizar com este. Na variação houve uma ligeira aceleração mas menos relevante comparando com o primeiro momento de avaliação.

No segundo exercício as dificuldades mantiveram-se. As várias linhas da gravação de acompanhamento continuaram a confundir a aluna havendo maior dessincronização.

Por último, no terceiro exercício, a aluna mostrou uma melhoria significativa. Possivelmente devido ao meu movimento corporal, a aluna conseguiu executar a peça do início ao fim, mantendo uma pulsação minimamente estável. É de realçar que a entrada para a performance foi dada pela aluna através de uma respiração em anacruse.

Ao longo do ano letivo, notei por vezes quebras de motivação e alguma frustração. A falta de *entrainment* da aluna é profunda sendo necessário um período maior de observação e de aplicação de exercícios que envolvam movimento corporal e sincronização do seu ritmo intrínseco com estímulos auditivos externos. Apesar da pequena evolução observada a aluna conseguiu cumprir os objetivos mínimos para transitar de ano letivo. Das disciplinas de formação musical e classe de conjunto a mestranda obteve um *feedback* positivo na melhoria desta temática.

Esta problemática é verificada não só na classe de instrumento mas também em outras classes do programa de estudos destes alunos (formação musical e classe de conjunto). É de salientar que a aplicação destes exercícios e atividades mostrou-se uma mais-valia na resolução ou melhoria de alguns aspetos desta problemática, tanto na prática do instrumento como nas restantes disciplinas em que se manifestavam. No entanto, o caso da aluna C revela-se como um exemplo onde a aplicação destas metodologias necessita de um aprofundamento significativo, bem como a sua aplicação além da disciplina de instrumento.

3.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma ferramenta de investigação que utiliza processos de recolha sistemática de dados com vista a dar resposta a um determinado problema. Segundo Oliveira e Ferreira (2014), pode ser definido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos” em que o objetivo é “obter de maneira sistemática e ordenada informação sobre uma determinada população a investigar, ou seja, aquilo que fazem, pensam, opinam, sentem, aprovam ou desaprovam, os motivos dos seus atos”. (Oliveira e Ferreira, 2014 p. 112).

3.2.1. Recolha de dados

O inquérito foi enviado através da plataforma *online Google Forms* para professores do ensino da música (anexo 5, p. 89). O preenchimento e envio do inquérito foi totalmente anónimo, procedendo-se apenas à recolha de dados demográficos quanto ao género, idade e classes que lecionavam.

O inquérito é composto maioritariamente por perguntas de resposta fechada. Apesar do inquirido ficar limitado às opções de resposta predefinidas, as perguntas fechadas permitem uma análise mais rápida e uniforme (Oliveira e Ferreira, 2014, p. 115). No quadro seguinte são apresentadas as questões do inquérito por questionário:

Dados Demográficos
1. Género
2. Idade
3. Classe de instrumento que leciona
Prática Pedagógica
4. Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música?
5. Acha que as habilidades musicais, entre elas a noção rítmica, são congénitas ou adquiridas?
6. Tem alunos com dificuldades rítmicas?
7. Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica?

8. Nas aulas, costuma aplicar exercícios de movimento corporal, à parte do instrumento?
9. Considera importante a iniciação musical sem instrumento, sem teoria, uma aprendizagem cinestésica baseada na premissa "sentir antes de perceber"?
10. Está familiarizado com o método de Émile Jaques-Dalcroze?
11. Para Jaques-Dalcroze o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. Concorda?
12. Jaques-Dalcroze defendia também que a aprendizagem prática deve vir antes da aprendizagem teórica. Concorda?
13. Em termos de aprendizagem musical, concorda que o ritmo é desvalorizado em relação aos outros elementos musicais (harmonia e melodia)?

Quadro 24 - Perguntas incluídas no inquérito por questionário

Fonte: Elaboração da autora

No total, foram registadas 44 respostas de professores (anexo 6, p.92), com idades compreendidas entre os 22 e 44 anos de idade. No quadro seguinte são apresentadas as classes lecionadas pelos professores inquiridos:

Classes lecionadas		
▪ Violino	▪ Flauta de transversal	▪ Percussão
▪ Viola-d'arco	▪ Flauta de bisel	▪ Bateria
▪ Violoncelo	▪ Oboé	▪ Orquestra
▪ Contrabaixo	▪ Clarinete	▪ Análise e técnicas de composição
▪ Piano	▪ Trompa	▪ Classe de Conjunto
▪ Teclas	▪ Trompete	
▪ Acordeão	▪ Trombone	

Quadro 25 - Classes lecionadas pelos professores inquiridos

Fonte: Elaboração da autora

3.2.2. Análise de dados

Na primeira pergunta da prática pedagógica pretende-se, de uma forma geral, conhecer o nível de experiência dos professores inquiridos em ensino da música.

Pergunta 4: Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música?

Todos os professores responderam, sendo que:

- 11,4% leciona há menos de 2 anos.
- 47,7% entre 2 e 5 anos.
- 25% entre 6 e 10 anos.
- 15,9% há mais de 10 anos.

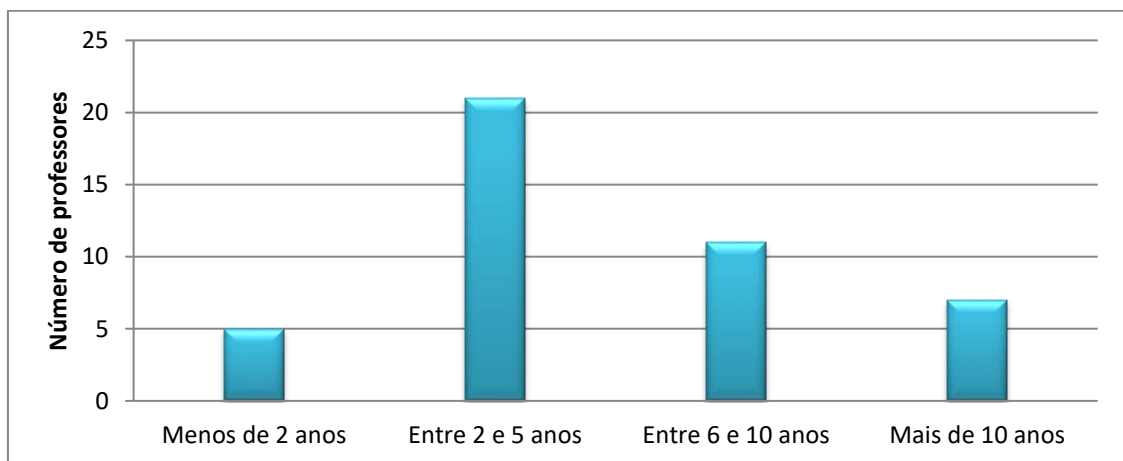


Gráfico 2- Pergunta 4: Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado?

Fonte: Elaboração da autora

Com o intuito de perceber qual o tipo de aproximação por parte dos professores às problemáticas musicais dos alunos, foi colocada a pergunta 5. Os resultados desta podem mostrar se os inquiridos consideram que o fator “talento” se sobrepõe ao esforço do trabalho, ou se tais habilidades podem ser adquiridas e trabalhadas ao longo da aprendizagem musical.

Pergunta 5: Acha que as habilidades musicais, entre elas a noção rítmica, são congénitas ou adquiridas?

- 29,5%: congénitas
- 70,5%: adquiridas

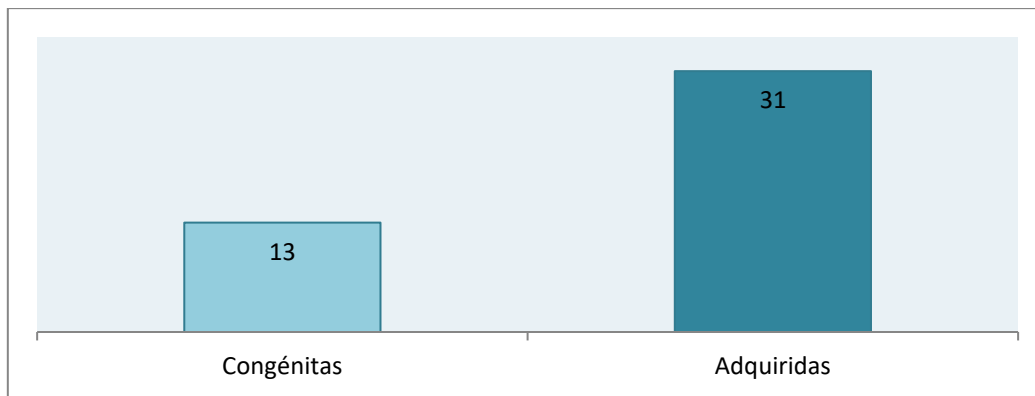


Gráfico 3 - Pergunta 5: Acha que as habilidades musicais, entre elas a noção rítmica, são congénitas ou adquiridas?

Fonte: Elaboração da autora

Pode-se verificar, através do gráfico 3, que 31 professores consideram as habilidades musicais adquiridas, sendo por isso possíveis de desenvolver ao longo da aprendizagem musical da criança. Treze professores consideram as habilidades musicais congénitas.

Pergunta 6: Tem alunos com dificuldades rítmicas?

Esta pergunta tinha duas opções de resposta: “sim” ou “não”. Todos os professores responderam ao “sim” de forma unânime.

Em caso de resposta afirmativa, os professores podiam escolher as opções que melhor se enquadram nessas dificuldades.

- Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular)
- Falta de coordenação motora
- Falta de compreensão teórica do ritmo
- Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento
- Outra

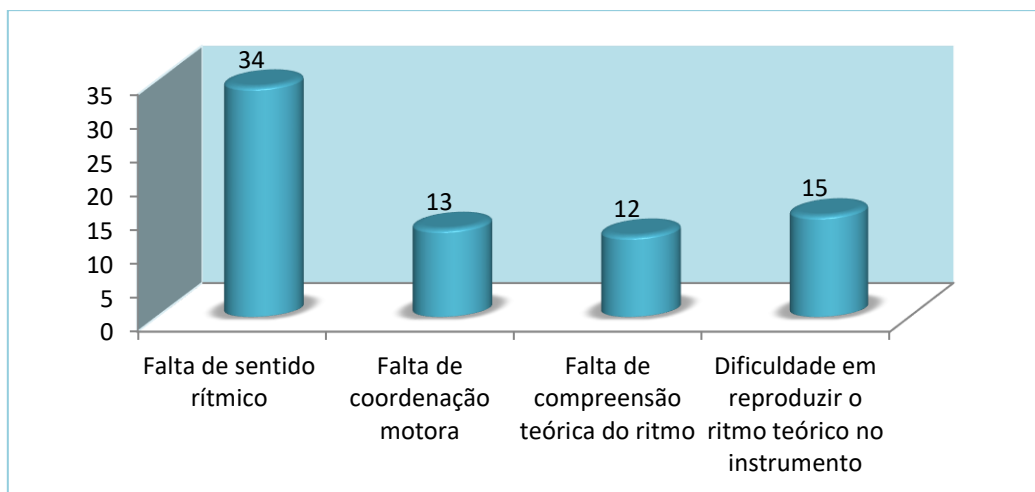


Gráfico 4 - Pergunta 6a: Se sim, indique quais as opções que melhor descrevem essas dificuldades.

Fonte: Elaboração da autora

Apesar de todas as problemáticas apresentadas serem opções escolhidas pelos inquiridos, a problemática “falta de sentido rítmico” revelou-se a mais predominante. O que pode revelar que a problemática do ritmo se deve mais a uma falta de *entrainment* ou sincronização com o instrumento, do que propriamente a falta de compreensão teórica.

Pergunta 7: Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica?

A pergunta 7 foi intervalada num nível de 1 a 5, em que “1” corresponde a pouco importante e “5” muito importante.

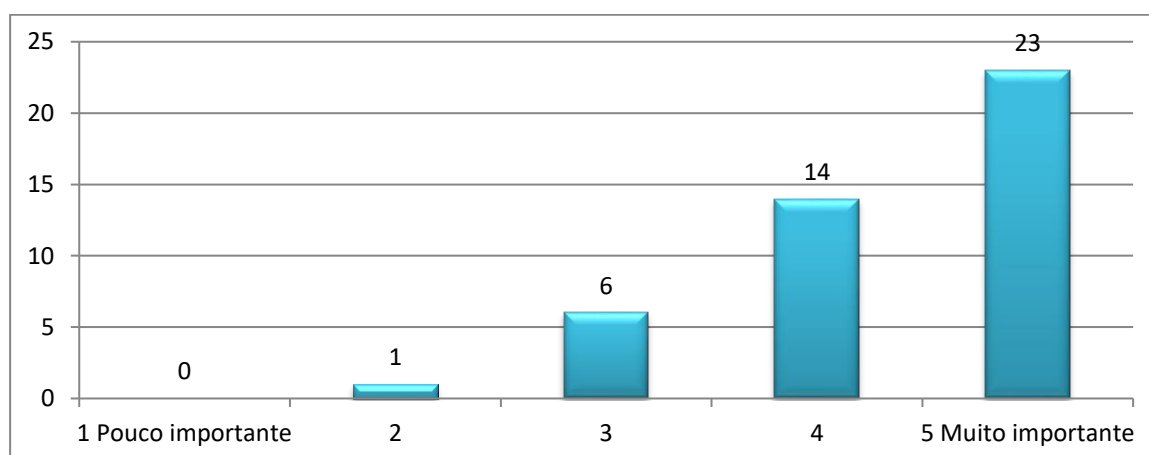


Gráfico 5- Pergunta 7: Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica?

Fonte: Elaboração da autora

Analisando o gráfico 5, pode-se verificar que a maioria dos inquiridos considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica.

Pergunta 8: Nas aulas, costuma aplicar exercícios de movimento corporal, à parte do instrumento?

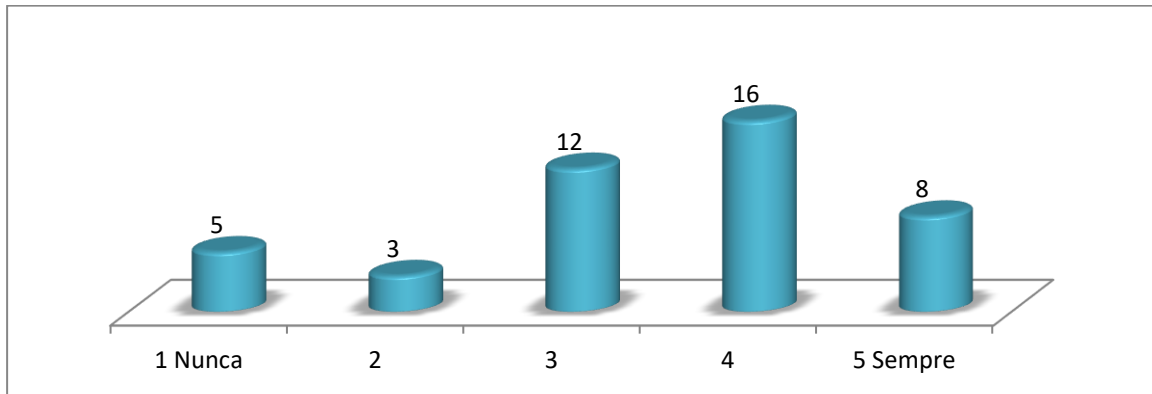


Gráfico 6 - Pergunta 8: Nas aulas, costuma aplicar exercícios de movimento corporal, à parte do instrumento?

Fonte: Elaboração da autora

Através do gráfico 6, pode-se concluir que a maior parte dos inquiridos aplica com alguma regularidade exercícios de movimento corporal nas aulas. Cinco dos professores nunca aplicam este tipo de exercícios nas suas aulas.

A resposta afirmativa a esta pergunta levava o inquirido a responder a uma segunda pergunta sobre quais exercícios aplicava.

Analisando as respostas podemos concluir que a maioria aplica apenas exercícios de movimentos de partes específicas do corpo (mãos e pés), não explorando movimentos de corpo inteiro e sem instrumento.

Pergunta 9: Considera importante a iniciação musical sem instrumento, sem teoria, uma aprendizagem cinestésica baseada na premissa "sentir antes de perceber"?

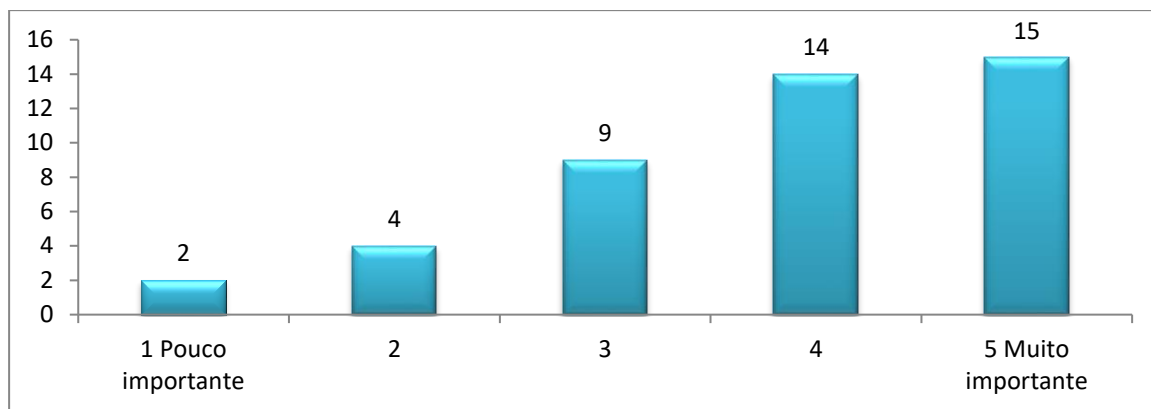


Gráfico 7 - Pergunta 9: Considera importante a iniciação musical sem instrumento, sem teoria, uma aprendizagem cinestésica baseada na premissa "sentir antes de perceber"?

Fonte: Elaboração da autora

Conforme se pode verificar no gráfico 7, mais de metade dos professores considera importante a aprendizagem musical cinestésica. Uma iniciação musical em que o objetivo principal se foca no “sentir” a música em vez de a compreender, sem teoria e sem instrumento.

As três questões seguintes foram elaboradas na tentativa de perceber o conhecimento e opinião dos inquiridos sobre o pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze e a sua metodologia.

Pergunta 10: Está familiarizado com o método de Émile Jaques-Dalcroze?

- 68,2% dos inquiridos não conhece o método.
- 31,8% dos inquiridos afirmou já conhecer o método.

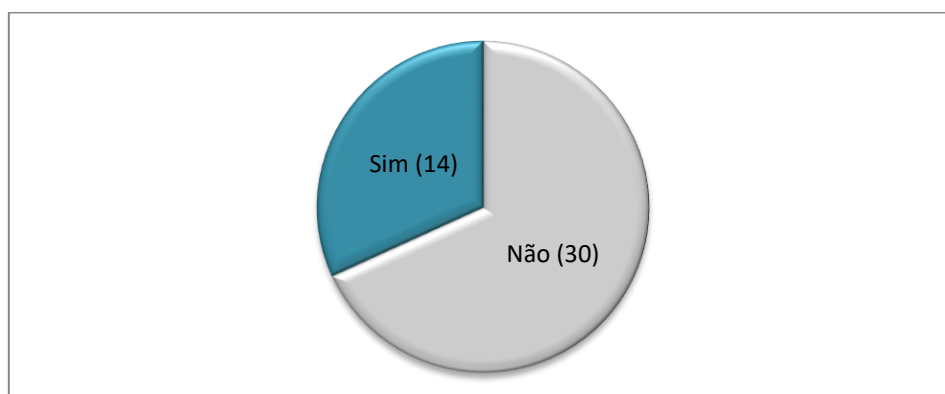


Gráfico 8 - Pergunta 10: Está familiarizado com o método de Émile Jaques-Dalcroze?

Fonte: Elaboração da autora

Com o gráfico 8 verificamos que 30 dos inquiridos desconhece a metodologia de Émile Jaques-Dalcroze. Apenas 14 professores afirmam já conhecer a metodologia do pedagogo suíço.

As duas perguntas seguintes apresentam duas questões defendidas por Jaques-Dalcroze.

Pergunta 11: Para Jaques-Dalcroze o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. Concorda?

Pergunta 12: Jaques-Dalcroze defendia também que a aprendizagem prática deve vir antes da aprendizagem teórica. Concorda?

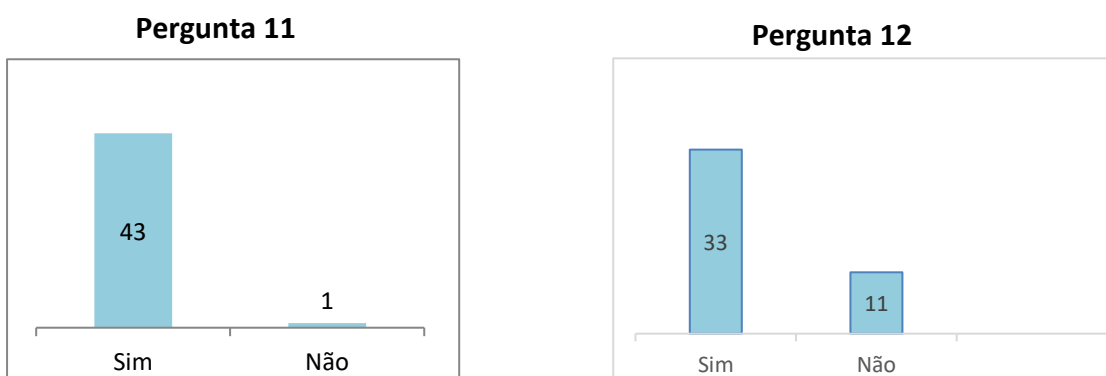


Gráfico 9 - Resposta às perguntas 11 e 12 do inquérito por questionário

Fonte: Elaboração da autora

Na pergunta 11, apenas um professor discorda da ideia de Jaques-Dalcroze em que o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. No entanto quando questionados sobre se a aprendizagem prática deve vir antes da aprendizagem teórica, 33 professores concordaram e 11 não.

A última pergunta aborda a questão apontada por Elsa Findlay de que o ritmo é o elemento musical que recebe menos atenção.

Pergunta 13: Em termos de aprendizagem musical, concorda que o ritmo é desvalorizado em relação aos outros elementos musicais (harmonia e melodia)?

- 54,5% não concorda.
- 45,5% concorda.

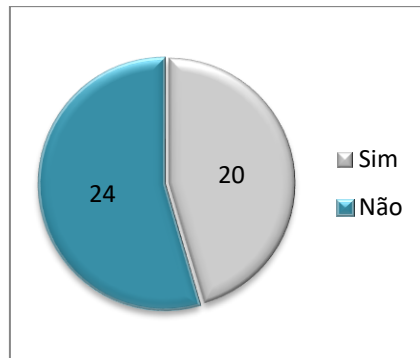


Gráfico 10 - Pergunta 13: Em termos de aprendizagem musical, concorda que o ritmo é desvalorizado em relação aos outros elementos musicais (harmonia e melodia)?

Fonte: Elaboração da autora

Através do gráfico 10, podemos verificar um equilíbrio entre as respostas, verificando-se no entanto uma ligeira tendência para a opção “não”.

A análise dos dados recolhidos permite-me entender a importância que os professores de música dão aos exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica. Mesmo considerando estes exercícios importantes, a aplicação dos mesmos em aula resume-se essencialmente à utilização de movimentos de partes específicas do corpo (mãos e pés), não sendo prática habitual movimentos de corpo inteiro. Contudo, alguns dos inquiridos revelam uma preocupação evidente em relação a esta problemática, aplicando vários tipos de exercícios que englobam não só algum movimento corporal mas também solfejo e exercícios com a voz, o que demonstra uma procura e ao mesmo tempo uma falta de metodologias especializadas na problemática do sentido rítmico e noção do mesmo. Esta evidência vai de encontro à ideia, defendida por Findlay (1971), de que o ritmo é desvalorizado em relação aos restantes elementos da aprendizagem musical (p. 1).

Sendo o cerne da presente investigação a resolução de problemas de sentido rítmico em alunos já iniciados na prática instrumental, uma das questões pertinentes era a possibilidade de estas dificuldades poderem ser resolvidas ou se esta problemática assentava numa falta irreversível de habilidades musicais. Considerando estas habilidades congénitas, o esforço para resolver problemáticas musicais pode tornar-se infrutífero. A maioria dos inquiridos

considera, no entanto, estas habilidades adquiridas, revelando assim a sua predisposição para a aplicação de metodologias que contornem dificuldades no ensino da música.

Apesar da metodologia dalcrozeana não ser do conhecimento comum da maioria dos inquiridos, a concordância com os ideais da mesma é elevada. Essa maioria revela-se bastante evidente na ideia de que o corpo deve ser o primeiro instrumento da aprendizagem musical. Na valorização da aprendizagem cinestésica face à aprendizagem teórica esta maioria torna-se menos evidente, havendo no entanto inquiridos que realçam a noção de que “o aluno deve sentir em primeiro lugar”. Esta noção de sentir e interiorizar cinesteticamente é um dos motes principais do pedagogo suíço: *“Eu sei, porque experienciei”* (Jaques-Dalcroze, como referido em Danyew, p. 7).

Reflexão final

A realização do presente trabalho nas duas componentes de prática pedagógica e investigação foram de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A primeira parte deste relatório de estágio forneceu-me ferramentas que possibilitaram uma maior organização pedagógica através da realização de planificações anuais e de planos de aula semanais. Esta organização mais consciente e planeada juntamente com a visualização das aulas gravadas permitira-me uma constante análise autocrítica sobre os métodos de ensino utilizados e conseqüente reflexão dos aspetos positivos e aspetos a melhorar.

Procurei, assim, o ideal reflexivo defendido por Alarcão (2001) em que o docente deve desenvolver um processo de autocrítica sobre as metodologias e estratégias de ensino utilizadas bem como a importância do seu papel na construção do carácter do aluno.

A secção de investigação teve como principal objetivo a resolução de problemas de sentido rítmico num grupo de alunos selecionados do Conservatório de Caldas da Rainha. Esta parte está intimamente relacionada com a primeira secção na medida em que só é possível construir novas metodologias de ensino depois de uma prática pedagógica reflexiva e planeada.

Inicialmente, não sendo uma preocupação consciente, a pesquisa bibliográfica tornou-se uma dificuldade na realização do trabalho. A dificuldade sentida recaiu sobre encontrar metodologias de ensino em que o foco de ação é o desenvolvimento de sentido rítmico. Existem, por exemplo, várias ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento do ouvido interno, as quais os alunos podem consultar através de plataformas *online*, no entanto, escasseiam as opções para aqueles que não sentem intrinsecamente uma pulsação rítmica estável.

Até à realização desta investigação, utilizava essencialmente o trabalho de metrónomo como ferramenta principal para a resolução desta problemática. No entanto, depois de uma primeira revisão de literatura, encontrei a razão das dificuldades sentidas pelos alunos selecionados. Os problemas de ritmo encontrados nestes alunos não eram falta de compreensão teórica, mas sim falta de sincronização do seu ritmo intrínseco com um ritmo auditivo externo, que poderia ser um metrónomo, acompanhamento de piano, e/ou tocar em

conjunto com outros colegas. Este *entrainment* musical foi documentado pela primeira vez em 2011 por um grupo de investigadores da Universidade McGill, no Canadá.

Após a participação num *workshop* intitulado “A simbologia do movimento: danças, jogos e reflexões sobre o movimento na primeira infância”, procurei saber mais sobre a utilização de exercícios de movimento corporal nomeadamente nos ideais aí aprendidos de Rudolf von Laban.

A revisão bibliográfica demonstrou que estes ideais foram inspirados na metodologia do pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze. Este, depois de encontrar lacunas de expressividade musical nos seus alunos, desenvolveu um método que trabalhasse tais dificuldades através do “sentir” corporalmente a música antes de a entender teoricamente.

Influenciada por estes ideais, adotei como metodologia principal a investigação-ação, onde, inicialmente apliquei exercícios baseados no método dalcrozeano e, de seguida, refleti e analisei os dados obtidos.

Com a escolha dos exercícios a minha pretensão nunca foi criar um novo método, sendo eles baseados no método dalcrozeano, o que pretendi foi através dos resultados obtidos criar uma base para a criação de metodologias de ensino focadas nesta problemática.

Os dados recolhidos da investigação-ação, obtidos através da observação de três momentos de avaliação, revelaram-se positivos, podendo observar-se evolução em cada um dos alunos selecionados. Contudo é importante referir o curto período de observação (dois períodos de um ano letivo) e o número reduzido de alunos, podendo existir outros fatores que influenciem os resultados.

A aplicação destes exercícios revelou-se benéfica para o desenvolvimento de sentido rítmico nos alunos já iniciados na prática instrumental. No entanto, considero importante a aplicação dos mesmos desde a iniciação musical. Aliar estes exercícios à prática instrumental pode resultar numa noção mais consciente da importância do movimento e do corpo na performance musical, com a utilização correta da respiração.

Com o intuito de entender a importância que estes exercícios ocupam no ensino da música das escolas de ensino artístico, procedi, na segunda fase da investigação, à realização de um

inquérito por questionário. De acordo com os resultados obtidos nestes questionários, verifiquei que, apesar da grande importância que os inquiridos atribuem aos exercícios de movimento corporal, a sua aplicação nas aulas de instrumento não é habitual. Tal como eu antes de realizar esta investigação, como ferramenta para a resolução dos problemas de sentido rítmico, os professores recorrem ao uso de metrónomo, exercícios de marcha e movimentos de palmas e pés.

Ao longo do processo de investigação, procurei adaptar a minha prática docente às características de cada aluno, tentando gerir os níveis de motivação para que a eficácia dos exercícios não fosse afetada. Na última aula do ano, os alunos admitiram, excetuando algumas aulas por cansaço físico, terem tido gosto pelas atividades e interesse pela continuidade das mesmas no próximo ano letivo. Aqui, é de realçar o papel dos encarregados de educação que demonstraram interesse em ajudar os seus educandos a ultrapassar as dificuldades sentidas.

A realização deste trabalho revelou-se bastante gratificante pois permitiu uma melhoria na minha atividade docente e nos resultados obtidos pelos alunos. Uma prática pedagógica, onde o processo de análise/reflexão e mudança se repete constantemente, é benéfico para os alunos e desafiante para o professor.

Sabendo que esta investigação apenas constitui uma reduzida parte desta problemática, espero que esta pequena contribuição forneça ferramentas para que outros estudos sejam realizados.

Bibliografia

PRIMEIRA PARTE - PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conservatório de Música de Caldas da Rainha (2015-2016). *Regulamento Interno*. Disponível em: www.conservatoriocaldas.pt

IAPMEI Parcerias para o Crescimento. (s.d.). *Análise SWOT*. Disponível em: <http://www.iapmei.pt/iapmei-art-03p.php?id=2344>

Wikipédia A enciclopédia livre. (2016). *Caldas da Rainha*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_da_Rainha

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO

Dalcroze Society of America. (2016). *What is Dalcroze?*. Disponível em: <http://www.dalcrozeusa.org/>

Institut Jaques-Dalcroze. (s.d.) *Le cursus ijd*. Disponível em: <http://www.dalcroze.ch/>

Nautilus (s.d.). *Magia dos números*. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt>

Abramson, R. M. (1980). Dalcroze Based-Improvisation. *Music Educators Journal*. Vol. 66, Nº 5, pp. 62-68.

Benton, A. (1977). The Amusias. In MacDonald Critchley & R. A. Henson (Eds). *Music and The Brain Studies in the Neurology of Music* (pp. 378 - 396). Londres: William Heinemann Medical Books Limited.

Borba, T., Lopes-Graça, F. (1999). *Dicionário de Música de I a Z II*. Porto: Mário Figueirinhas Editor.

Bowman, Freza, A. (2012). A concept of musical - emotional experiences. *The Oxford Handbook of philosophy in music education*. (p. 53). Nova Iorque: Oxford University Press.

Bravo, A. (2011). *Jogos Didáticos para Iniciação à Prática de Orquestra de Cordas*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/5648>

Clayton, M., Sager, R., & Will, U. (2004). In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *ESEM CounterPoint*. Vol. 1, pp. 1 - 82.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.

Danyew, A. (s.d.). *Games for Children's Choir*. Disponível em: www.ashleydanyew.com

Findlay, E. (1971). *Rhythm and Movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. Nova Iorque: Summy-Birchard Inc..

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

McPherson, G., Welch, G. (2012). Disability in Music, Disability and Music. *The Oxford Handbook of Music Education*. (vol. 1, p.12 - 14). Nova Iorque: Oxford University Press.

Oliveira, E.R., Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação - Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.

Pfeifer, J., Hamann, S. (2015). Revising the diagnosis of congenital amusia with the Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Frontiers in Human Neuroscience*. Vol. 9, Nº 161, pp. 1 - 15. Doi: [10.3389/fnhum.2015.00161](https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00161)

Phillips-Silver, J., Toiviainen, P., Gosselin, N., Piché, O., Nozaradan, S., Palmer, & C. Peretz, I. (2011). Born to dance but beat deaf: A new form of congenital amusia. *Neuropsychologia*. Vol. 49, pp. 961 - 969.

Sacks, O. (2007). *Musicophilia Tales of Music and the Brain*. Nova Iorque: Alfred A. Knopf.

Sadie, S. (Ed.). (1980). Amusia. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (vol. 1, pp. 335 - 337). Londres: Macmillan Publishers Limited.

Sadie, S. (Ed.). (1980). Jaques-Dalcroze. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (vol. 9, p. 554). Londres: Macmillan Publishers Limited.

Sadie, S. (Ed.). (1980). Rhythm. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (vol. 15, pp. 804 - 808). Londres: Macmillan Publishers Limited.

Schnebly-black, J. & Moore, S. (1997). *The Rhythm Inside – Connecting, body, mind and spirit through music*. Portland, Oregon: Rudra Press.

Seymour, H. A. (1915). *How to think music*. Nova Iorque: G. Schirmer.

Sommers, P. (2006, episódio 2). *How Music Works with Howard Goodall - Rhythm*. Reino Unido: Channel 4.

Anexos

Anexo 1 - CD com planificações anuais e planos de aula

Anexo 2 - Comunicado aos Encarregados de Educação



Comunicado aos Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do mestrado em ensino da música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa, realizar-se-á, no presente ano lectivo (2015/2016), no Conservatório de Caldas da Rainha o Estágio do Ensino Especializado do Violoncelo pela Professora Raquel Merrelho.

Com o objectivo de elaborar um relatório de estágio e uma investigação inerente ao mesmo, venho assim pedir a sua colaboração e a do seu educando em metodologias como questionários, entrevistas e gravações de aulas/audições. Tais elementos serão usados exclusivamente no âmbito do trabalho.


Raquel Merrelho


Direcção Pedagógica CCR

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a colaboração do meu educando no Estágio do Ensino Especializado, realizado pela professora Raquel Merrelho, integrado no mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa.

O/A Encarregado/a de Educação

Anexo 3 - Peça escolhida para o 1º grau, "Go Tell Aunt Rhody" do volume I do método "Suzuki Cello School"

5 Go Tell Aunt Rhody

Folk Song

Moderato

mf

1 3 1 0 1 3 1 0 0 4 3 1 0 1 3 0

5 3 4 0 1 0 4 3 3 4 0 1 0

9 3 1 0 1 3 1 0 0 4 3 1 0 1 3 0

Anexo 4 - Peça escolhida para o 2º grau, "Long, Long Ago" de T.H. Baily, presente no volume II do "Suzuki Cello School"

1 Long, Long Ago

Moderato T. H. Bayly

mf

mf

f *p*

f

Variation

mf

f *p*

f

Sentido rítmico: dificuldades na sua percepção e aplicação no instrumento.

O inquérito por questionário em seguida apresentado, foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa. Tem como objectivo recolher dados para uma secção de investigação referente aos problemas da percepção do ritmo, sentido rítmico e a sua aplicação no ensino do instrumento.

Este questionário é individual e anónimo.

Para responder às perguntas, basta assinalar as respostas escolhidas.

Obrigada pela sua colaboração.

***Obrigatório**

1. 1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. 2. Idade *

3. 3. Classe de instrumento que leciona *

4. 4. Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 2 anos
 Entre 2 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Mais de 10 anos

5. 5. Acha que as habilidades musicais, entre elas a noção rítmica, são congénitas ou adquiridas? *

Marcar apenas uma oval.

- Congénitas
 Adquiridas

6. 6. Tem alunos com dificuldades rítmicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. Se sim, indique quais as opções que melhor descrevem essas dificuldades.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular)
- Falta de coordenação motora
- Falta de compreensão teórica do ritmo
- Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento
- Outra: _____

8. 7. Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal na obtenção de noção rítmica? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

9. 8. Nas aulas, costuma aplicar exercícios de movimento corporal, à parte do instrumento? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

10. Se aplica, quais?

11. 8. Considera importante a introdução musical sem instrumento, sem teoria, uma aprendizagem cinestésica baseada na premissa "sentir antes de perceber"? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

12. 10. Está familiarizado com o método de Émile Jaques-Dalcroze? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. 11. Para Jaques-Dalcroze o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. Concorda? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. 12. Jaques-Dalcroze defendia também que a aprendizagem prática deve vir antes da aprendizagem teórica. Concorda? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. 13. Em termos de aprendizagem musical, concorda que o ritmo é desvalorizado em relação aos outros elementos musicais (harmonia e melodia)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Com tecnologia

 Google Forms

Anexo 6 - Respostas do inquérito por questionário relativas à problemática do ritmo

Resposta	1	2	3	4	5	6	7
Questão 5	Adquiridas	Adquiridas	Congénitas	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas
Questão 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico	Falta de coordenação motora	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico (Falta de sentido rítmico
Questão 7	5	5	5	3	5	3	4
Questão 8	5	4	3	3	5	3	1
Questão 8a	Marchar ao som do Metronomo	Sentir pulsação andando; sentir a divisão, percudir o ritmo.	Jogos rítmicos, acompanhar uma música com palmas.	Se o aluno tiver dificuldades em perceber a pulsação rítmica do minuetto, por exemplo, ponho-o a dançar a valsa até compreender, incorporar e conseguir executar o ritmo correctamente. Em crianças de iniciação costumo fazer exercícios para incorporar a posição de descanso, posição correcta para tocarem, posição da mão direita utilizando um lápis em vez do arco, entre outros.			
Questão 9	3	5	5	4	4	1	2
Questão 10	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Questão 1 +1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 13	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

Resposta	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Questão 5	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Congêntas	Congêntas	Adquiridas	Adquiridas	Congêntas
Questão 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico	Falta de sentido rítmico Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular)	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora	Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento
Questão 7	4	5	4	5	4	2	4	4	4
Questão 8	3	4	4	5	4	2	4	3	2
Questão 8a	alguns exercícios de imitação onde reproduzo diversos movimentos corporais e o aluno de seguida imita	Aandar e balançar com a pulsação, bater palmas, etc	Caminhar, balançar ou dobrar os joelhos correspondendo à pulsação	Ex: Percussão intercalada dos pés em mínimas (num compasso 4/4; pé direito no 1o tempo e esquerdo no 3o) em simultâneo com palmas em semínimas e o solfejo da peça em questão.	Solfejo, pulsação	Dança na pulsação.	Balanco do corpo mediante a métrica e ritmo do compasso.	Execução de diferentes ritmos com diferentes partes do corpo; fazer movimento de pendulo; percutir o ritmo	
Questão 9	4	5	3	5	4	4	4	5	3
Questão 10	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Questão 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Questão 13	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Resposta	17	18	19	20	21	22	23	24
Questão 5	Congêntas	Adquiridas	Congêntas	Adquiridas	Congêntas	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas
Questão 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular), Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora, Falta de compreensão teórica do	Falta de coordenação motora	Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular)	Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular)	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora	Falta de sentido rítmico
Questão 7	4	5	5	5	4	5	4	5
Questão 8	2	5	3	4	4	4	4	4
Questão 8a		Caminhar ao som de música, repetir padrões rítmicos feitos com palmas, marcar a pulsação com os pés e elaborar diferentes motivos rítmicos com as mãos.	Batimento do ritmo com o corpo, antes de o executar no instrumento.	exercícios de coordenação motora com o sentido de pulsação. normalmente trabalho o lado do aluno que menos tem desenvolvido, desta forma o aluno assimila melhor o sentido de pulsação.	Caminhar, movimento de braços, etc.		Soffejo, palmas com os ritmos	
Questão 9	3	5	5	3	5	4	4	3
Questão 10	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
Questão 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 12	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Questão 13	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Resposta	25	26	27	28	29	30	31
Questão 5	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Congênitas	Adquiridas	Congênitas	Congênitas
Questão 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico	Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento
Questão 7	4	5	3	5	5	3	4
Questão 8	3	4	3	4	5	3	1
Questão 8a	Cantarolar sobre algumas sílabas "Ia" "No" a melodia e o aluno acompanhar com palmas, com pauzinhos chineses entre outros...primeiro a pulsação depois o ritmo da peça em estudo. Tocar a peça para o aluno e ele memorizar pequenos motivos rítmicos e melódicos...o corpo é o nosso primeiro instrumento tudo o resto é extensão do mesmo! Primeiro o aluno deve sentir.	Percutir as pernas com as mãos; marchar; dançar; andar em círculo; balançar de um lado para o outro	No caso do trombone aplico movimentos que coincidem com o movimento da vara, variando a velocidade do braço direito com os diferentes ritmos que se pretendem praticar.	Dançar, por exemplo. Para que se sintam o balanço/pulsção	cantar o ritmo, percussão corporal.	Ritmos com passada	
Questão 9	4	5	5	5	4	2	3
Questão 10	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Questão 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Questão 12	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 13	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Resposta	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Questão 5	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas	Congêntias	Congêntias	Adquiridas	Congêntias	Adquiridas	Adquiridas
Questão 6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico (sentir uma pulsação rítmica regular), Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora, Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico, Falta de coordenação motora, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico	Falta de sentido rítmico
Questão 7	5	3	3	5	5	5	5	4	5	5
Questão 8	1	3	3	3	4	5	4	1	1	4
Questão 8a			Bater a pulsação com as mãos, sentir a pulsação com movimentos corporais	O aluno deve bater a pulsação com o pé e fazer vários ritmos com o arco em cordas soltas, começando por semínimas e ir diminuindo o ritmo até semicolcheias.	Balouçar o corpo de um lado para o outro conforme a pulsação (imaginando um pêndulo)		Tentar caminhar com a pulsação do trecho a executar		Bater palmas, balançar o corpo ao ritmo e pulsação da peça a trabalhar, cantar e solfejar os ritmos.	
Questão 9	4	1	5	3	2	2	4	5	4	4
Questão 10	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Questão 11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questão 12	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Questão 13	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim

Resposta	42	43	44
Questão 5	Adquiridas	Adquiridas	Adquiridas
Questão 6	Sim	Sim	Sim
Questão 6a	Falta de sentido rítmico	Falta de sentido rítmico, Falta de compreensão teórica do ritmo, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento	Falta de compreensão teórica do ritmo, Dificuldade em reproduzir o ritmo teórico no instrumento
Questão 7	5	5	4
Questão 8	5	5	4
Questão 8a		Os que vão de encontro do resultado pretendido. Depende da criatividade do professor.	Sofrejo, exercícios que conjuguem a marcação da pulsação e o ritmo
Questão 9	5	5	3
Questão 10	Não	Sim	Sim
Questão 11	Sim	Sim	Sim
Questão 12	Sim	Sim	Sim
Questão 13	Não	Não	Sim