



Universidades Lusíada

García, Isabel Martín, 1987-

A prática instrumental coletiva no contexto do ensino integrado de música da Casa Pia de Lisboa

<http://hdl.handle.net/11067/892>

Metadados

| | |
|---------------------------|---|
| Data de Publicação | 2014-06-03 |
| Resumo | A presente dissertação tem como objetivo abordar considerações teóricas e metodológicas musicais relativas ao ensino da Prática Instrumental Coletiva (PIC). Pretendo estudar diferentes recursos e procedimentos aplicados às aulas da disciplina de PIC no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa, com a finalidade de auxiliar o docente no ensino grupal do instrumento. Para o efeito, são apontadas diferentes competências e metodologias que definem a PIC, destacando os benefícios... |
| Palavras Chave | Música na escola - Instrução e estudo - Portugal - Lisboa, Performance instrumental de grupo - Instrução e estudo - Portugal - Lisboa, Casa Pia de Lisboa (Portugal) |
| Tipo | masterThesis |
| Revisão de Pares | Não |
| Coleções | [ULL-FCHS] Dissertações |

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-19T15:37:55Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

A prática instrumental coletiva no contexto do ensino integrado de música da Casa Pia de Lisboa

Realizado por:

Isabel Martín García

Orientado por:

Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Co-orientado por:

Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira

Constituição do Júri:

| | |
|----------------|---|
| Presidente: | Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta |
| Orientador: | Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro |
| Co-orientador: | Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira |
| Arguente: | Prof. Doutor Rui Miguel Cabral Lopes |

Relatório aprovado em: 30 de Maio de 2014

Lisboa

2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

METROPOLITANA
ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Mestrado em Ensino de Música

A Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa

Isabel Martín García

Lisboa

Dezembro 2013



METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Mestrado em Ensino de Música

A Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa

Isabel Martín García

Lisboa

Dezembro 2013

Isabel Martín García

A Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa e à Academia Nacional Superior de Orquestra para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música.

Orientador: Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Co-orientador: Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira

Lisboa

Dezembro 2013

Ficha Técnica

Autora Isabel Martín García
Orientador Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro
Co-orientador Prof. Doutor. Pedro Filipe Russo Moreira
Título A Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa
Local Lisboa
Ano 2013

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

GARCÍA, Isabel Martín, 1987-

A Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa / Isabel Martín García ; orientado por Ricardo Nuno Futre Pinheiro, Pedro Filipe Russo Moreira. - Lisboa : [s.n.], 2013. - Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa, em regime de associação com a Academia Nacional Superior de Orquestra.

I - PINHEIRO, Ricardo Nuno Futre, 1977-

II - MOREIRA, Pedro Filipe Russo, 1981-

LCSH

1. Música na escola - Instrução e estudo - Portugal - Lisboa
2. Performance instrumental de grupo - Instrução e estudo - Portugal - Lisboa
3. Casa Pia de Lisboa
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. School music - Instruction and study - Portugal - Lisbon
2. Ensemble playing - Instruction and study - Portugal - Lisbon
3. Casa Pia de Lisboa
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations
5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. MT740.G37 2013

APRESENTAÇÃO

A Prática Instrumental Coletiva no Contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa

Isabel Martín García

A presente dissertação tem como objetivo abordar considerações teóricas e metodológicas musicais relativas ao ensino da Prática Instrumental Coletiva (PIC). Pretendo estudar diferentes recursos e procedimentos aplicados às aulas da disciplina de PIC no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa, com a finalidade de auxiliar o docente no ensino grupal do instrumento.

Para o efeito, são apontadas diferentes competências e metodologias que definem a PIC, destacando os benefícios e necessidades que a disciplina requer. Deste modo, são contextualizadas estas características que fundamentam de forma teórica e musical a disciplina, inseridas no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa.

Enquadrado no formato de Estudo de Caso analisam-se, nesta investigação efetuada mediante a observação e a pesquisa, diferentes atividades e estratégias realizadas nas aulas de PIC de violino e de viola durante dois anos letivos (2011-2013) da minha docência no projeto musical da Casa Pia de Lisboa.

Esta dissertação tem como finalidade documentar e apresentar diferentes atividades, no sentido de ampliar os recursos pedagógicos dos docentes, bem como melhorar a dinâmica de grupos no ensino coletivo de instrumento.

Palavras-chave: Prática Instrumental Coletiva, Ensino de música, Casa Pia de Lisboa, Pedagogia do violino e viola, Metodologia de grupo.

PRESENTATION

Instrumental Group Tuition in the Context of Integrate Musical Education at the Casa Pia of Lisbon

Isabel Martín García

The present thesis addresses certain theoretical considerations and musical experiences related to Instrumental Group Tuition. It studies different techniques and methods used in group classes in the Integrate Musical Education at the Casa Pia in Lisbon, with the aim of providing support for the teacher in group instrumental tuition.

In order to achieve this, a range of methodologies and competencies that define group tuition are discussed and the requirements and benefits of the discipline are highlighted. Therefore, I will situate the fundamental principles of group tuition within a theoretical framework as well as considering the regulations of the Casa Pia Music Project.

Different activities and strategies were carried out based on research and observation, within the framework of a case-study. The study involved the Instrumental Group Tuition of violins and violas in two school years (2011- 2013) in the Musical project of Casa Pia of Lisbon.

The purpose of this report is to record and present different types of activity which could be used to develop teaching resources, in addition to improving the group dynamics in instrumental tuition.

Keywords: Musical education, Group methodology, Instrumental Group Tuition, Group lessons, Musical project of Casa Pia of Lisbon, Violin and viola education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Esquema metodológico da dissertação | 26 |
| Tabela 2 – Dimensão do grupo nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa | 32 |
| Tabela 3 - Aprendizagem das normas e regras de conduta na PIC | 43 |
| Tabela 4 - As escalas do repertório | 49 |
| Tabela 5 - As dinâmicas das músicas | 63 |
| Tabela 6 - A estrutura das músicas | 67 |
| Tabela 7 - Os golpes de arco das músicas | 68 |
| Tabela 8 - O tempo das músicas | 70 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 – Formações da mão esquerda | 48 |
| Ilustração 2 – O peso do talão no arco ao contrário | 53 |
| Ilustração 3 – Os fatores do arco | 55 |
| Ilustração 4 – Mistura dos fatores do arco | 56 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 11 |
| Primeira Parte - Enquadramento teórico | |
| 1. A Prática Instrumental Coletiva | 15 |
| 1.1- Definição | 15 |
| 1.2- Competências pedagógicas do trabalho coletivo..... | 16 |
| 1.3- Metodologia do trabalho nas classes de conjunto | 18 |
| 1.3.1- Organização coletiva | 18 |
| 1.3.2- Fundamentos metodológicos coletivos | 20 |
| 1.4- Métodos de ensino coletivo | 21 |
| 1.4.1- Desenvolvimento histórico dos métodos coletivos | 21 |
| 1.4.2- O Método Suzuki | 23 |
| Segunda Parte – Enquadramento empírico | |
| 2. A PIC na Casa Pia de Lisboa: Metodologia da investigação | 25 |
| 2.1- Investigação qualitativa: o Estudo de Caso | 25 |
| 2.2- Métodos de recolha de dados | 27 |
| 2.3- Contextualização do projeto musical da Casa Pia | 29 |
| 2.3.1- A Casa Pia de Lisboa | 29 |
| 2.3.2- Caracterização do projeto musical..... | 30 |
| 2.3.3- Caracterização da PIC no projeto musical da Casa Pia..... | 31 |
| 2.3.4- Apresentação da amostra | 32 |
| 2.4- Necessidades educativas da PIC na Casa Pia de Lisboa..... | 33 |
| 2.5- Conteúdos específicos | 35 |
| 2.6- Organização dos dados | 36 |

| | |
|---|----|
| 2.7- Apresentação dos dados..... | 40 |
| 3. A PIC na Casa Pia: abordagem prática..... | 43 |
| 3.1- Disciplina..... | 43 |
| 3.2- Aprendizagem do violino | 45 |
| 3.2.1- Colocação..... | 46 |
| 3.2.2- Estudo dos fundamentos do violino | 48 |
| 3.2.3- Estudo dos fundamentos do arco..... | 51 |
| 3.2.4- Som..... | 57 |
| 3.2.5- Ritmo | 58 |
| 3.2.6- Afinação..... | 60 |
| 3.2.7- Dinâmicas..... | 63 |
| 3.2.8- Timbre | 65 |
| 3.3- Interpretação..... | 66 |
| 3.3.1- Estrutura musical..... | 67 |
| 3.3.2- Articulação..... | 68 |
| 3.3.3- Tempo | 70 |
| 3.3.4- Pausas musicais..... | 71 |
| 3.3.5- Carácter..... | 72 |
| 3.4- Desenvolvimento de competências | 73 |
| 3.4.1- Movimentos corporais..... | 73 |
| 3.4.2- Capacidades cognitivas | 74 |
| 3.5- Interdisciplinares | 77 |
| 3.5.1- Introdução à Música de Câmara | 77 |
| 3.5.2- Historia da Música | 77 |
| 3.5.3- Fomação Musical: componentes musicais numa partitura | 78 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.4- Representação em concerto | 78 |
| 4. Observações pedagógicas da PIC no projeto da Casa Pia | 79 |
| 5. Conclusão..... | 83 |
| Referências | 85 |
| Bibliografia..... | 90 |
| Apêndices..... | 91 |
| Lista de apêndices | 92 |
| Apêndice A - Músicas do projeto na ordem do Método Suzuki | 93 |
| Apêndice B - Os exercícios e os recursos de aprendizagem em grupo | 95 |
| Apêndice C - Planificação educativa: aplicação de exercícios às músicas..... | 97 |
| Anexo - Objetivos de violino do Conservatório Metropolitano | 99 |
| Índice de exercícios | 101 |

INTRODUÇÃO

O ensino da música instrumental pode ser ministrado de modo individual ou coletivo, sendo o modelo individual o adotado no âmbito da música erudita ocidental. Enquanto na maioria da instrução escolar, universitária, desportiva, linguística ou artística se defende a educação coletiva, o ensino do instrumento, seja no ensino artístico público ou privado, obtém-se na disciplina de Instrumento, com um ratio professor/aluno de 1:1, onde o professor se centra nas dificuldades de aprendizagem e necessidades personalizadas do aluno. Não obstante, existem várias disciplinas coletivas, no âmbito da música, inseridas no percurso formativo de um instrumentista como Orquestra, Banda, Música de Câmara ou Conjunto Instrumental. Estes grupos, embora partilhem com o ensino individual de instrumento um desenvolvimento técnico e musical, diferem nos meios e na metodologia de trabalho empregue.

A disciplina de Prática Instrumental Coletiva (PIC), incluída no plano de ensino artístico português, constitui uma importante ferramenta pedagógica no ensino musical, onde os alunos consolidam, partilham e asseguram os conteúdos desenvolvidos nas aulas individuais. Realiza-se, portanto, um aperfeiçoamento instrumental, mediante a participação do aluno no *ensemble*, a assimilação das aprendizagens instruídas pelos professores e a interação com os restantes estudantes. Acresce que a Prática Instrumental Coletiva abona a favor do desenvolvimento pessoal, já que, além de produzir benefícios no instrumento, contribui para um crescimento a nível intelectual, afetivo e social.

Justificação do tema

O desenvolvimento do ensino instrumental é dirigido à preparação individual do instrumentista, facultando nos músicos as competências individuais orientadas à formação de solistas. Contudo, na atualidade, a demanda do mercado musical solicita “músicos de orquestra”, músicos capacitados instrumentalmente que além disto, saibam adequar-se e integrar-se nos requisitos do coletivo. Esta razão, em conjunto com a necessidade humana de fazer música em grupo, realça os sistemas baseados em metodologias de música em grupo.

Este engrandecimento dos sistemas musicais coletivos motiva-me no sentido de aprofundar a pedagogia em grupo, visto que esta, atualmente, goza de um importante estatuto.

Dentro do curriculum de estudos musicais, mais concretamente no nível de iniciação, o ensino coletivo de instrumento está representado na disciplina de Prática Instrumental Coletiva, também denominada Classes de Conjunto.

Relativamente à produtividade de dita disciplina, a pedagogia coletiva apresenta um desafio para a maioria dos docentes, visto que a generalidade da preparação pedagógica recebida durante a etapa formativa dos professores centra-se na instrução dos métodos e procedimentos individuais, sendo o ensino instrumental pouco focado em modelos coletivos.

Assim, a escolha do tema está relacionada com uma tentativa de melhorar e aperfeiçoar a pedagogia e a produtividade da PIC, tanto para aumentar o meu desempenho como docente, como para oferecer aos alunos um ensino de qualidade.

Objetivos do estudo

Este trabalho, focado desde a perspetiva do professor, tem como objetivo geral conhecer os fundamentos teóricos e funcionais da Prática Instrumental Coletiva, mais particularmente nos seguintes itens:

- Definir o significado de Prática Instrumental Coletiva.
- Conhecer as competências que o trabalho instrumental em grupo desenvolve.
- Compreender as particularidades das diferentes dimensões do grupo.
- Desenvolver os conteúdos e as metodologias da PIC.
- Definir recursos e estratégias que produzam um ótimo desempenho do trabalho instrumental em grupo.
- Estruturar e organizar as aulas em grupo para aumentar o rendimento das mesmas.

Estes objetivos têm como principal utilidade fazer o docente refletir sobre os conhecimentos mais funcionais que a Prática Instrumental Coletiva capacita.

Procedimentos metodológicos

Para desenvolver de uma forma íntegra os objetivos da investigação, o estudo está estruturado em dois níveis funcionais do conhecimento: a secção teórica e a secção empírica, que fundamentam a noção da Prática Instrumental Coletiva.

A parte teórica, realizada após a análise à documentação relativa à bibliografia disponível, recolhe os principais conceitos teóricos que assentam a PIC.

A secção empírica utiliza o Estudo de Caso, para analisar mais detalhadamente um caso em particular: a PIC no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa, projeto no qual leciono. A PIC é analisada no contexto no qual se insere, estudando as suas necessidades específicas, as metodologias utilizadas, recolhendo uma representação dos exercícios realizados e relacionando a teoria com a minha experiência docente.

Revisão da literatura

Na pesquisa bibliográfica que serviu de base à presente dissertação, apresenta-se uma grande diferença de nível entre o número de estudos sobre conhecimentos teóricos e práticos. Existem vários estudos sobre recursos musicais nas aulas de conjunto que foram fundamentais para um maior conhecimento da matéria e melhor delimitação das questões a abordar. Assim, refiro alguns dos autores que produziram estudos neste sentido, nomeadamente Arrans (2002), Martín (2002), Ceballos (2002) e Cebriá (1996) que desenvolvem os fundamentos teóricos da classe coletiva (que desenvolverei no primeiro capítulo desta dissertação). Dos estudos consultados, destaca-se a perspetiva do papel conferido ao professor na classe musical em grupo, conferindo-lhe a responsabilidade do desenvolvimento prático da disciplina. Nestes documentos encontram-se divergências sobre as metodologias, os procedimentos, a dimensão do grupo e os objetivos a utilizar nas aulas de conjunto, entre outras diferenças significativas (como referido no primeiro capítulo).

Passando da teoria à prática, existem ainda poucos exemplos baseados na experiência e na realização das aulas de grupo, apesar de existir um grande interesse sobre esta matéria. No Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM, 2004), aparecem alguns artigos que relatam as experiências de educadores

musicais sobre o ensino coletivo no Brasil, expondo diferentes práticas de coletivos musicais neste país.

Na pesquisa sobre sistemas do ensino em grupo de violino, destaca-se o método Suzuki como principal suporte da pedagogia coletiva em violino, consultado em Suzuki (2004), McCall (1993) e Starr (1976). Nesta pesquisa observou-se a peculiaridade da pedagogia coletiva que se serve do repertório autóctone como meio de aprendizagem, como pode ser observado na dissertação sobre ensino coletivo de Ying (2007) que direciona o ensino coletivo do violino para a elaboração de uma metodologia coletiva baseada em melodias do folclore brasileiro. De forma similar, surge a pedagogia taiwanesa do professor Wong observada em Chu (2009), que se encontra influenciada pelo repertório musical oriental. Neste sentido, será estudada nesta dissertação a adaptabilidade do método e da metodologia empregados no projeto musical da Casa Pia, enriquecendo-se de exercícios e estratégias de consolidados pedagogos de violino como Galamian (1998), Flesch (1995), ou Fischer (1997).

Estrutura da dissertação

A presente dissertação, como foi já referido, tem como objetivo expor diferentes níveis essenciais relacionados com a Prática Instrumental Coletiva, espelhando-se por seu turno na própria estrutura da dissertação: a fundamentação teórica que a define, a inserção no contexto específico da Casa Pia de Lisboa, a abordagem prática que a torna viável e certas considerações para garantir o sucesso do ensino em matéria coletiva.

A dissertação está estruturada em dois níveis claramente diferenciados, o teórico e o empírico. O enquadramento teórico define e desenvolve, no primeiro capítulo, os fundamentos teóricos das aulas de grupo. O nível empírico centra a dissertação no Estudo de Caso. Assim, no segundo capítulo é desenvolvida a metodologia da investigação, inserindo o estudo da PIC no âmbito da realidade musical e social do projeto da Casa Pia de Lisboa, descrevendo o contexto e explicando as variáveis que o constituem. O terceiro capítulo elabora a aplicação empírico-prática das aulas de grupo, apresentando e explicando diferentes exercícios utilizados no projeto musical da Casa Pia de Lisboa. Por último, no quarto capítulo realiza-se uma abordagem das diferentes observações pedagógicas sobre a execução das aulas em grupo, observadas nas lições. A finalidade da dissertação é transmitir ao docente de uma forma organizada e estruturada, uma visão integral e pedagógica da PIC.

PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A PRÁTICA INSTRUMENTAL COLETIVA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo pretende abordar de forma teórica os diferentes conceitos relacionados com a dinâmica de grupos. Torna-se fundamental delimitar a PIC no âmbito dos pressupostos pedagógicos que a definem, atentando às diferentes competências educativas que a envolvem, ponderando as variadas metodologias ou procedimentos nas aulas de conjunto e considerando os diversos métodos de ensino coletivo.

1.1 – DEFINIÇÃO

A Prática Instrumental Coletiva envolve um agrupamento de instrumentistas que realizam música em conjunto, beneficiando, de diferentes formas, com as qualidades do grupo. Estas classes em grupo permitem trabalhar de um modo integrador os diferentes aspetos que o aluno adquire de forma isolada e independente na aula individual de instrumento (Arrans, 2002, p.246). Desta forma, as duas disciplinas são complementares: a aula individual favorece a autonomia pessoal enquanto a aula de classe coletiva possibilita o intercâmbio e a cooperação. Assim esta última poderá potenciar conhecimentos e destrezas musicais e interpretativas, reforçando o trabalho diário individual (Id. *ibid.*).

Tal como afirma Arrans “a classe coletiva supõe o trabalho individual integrado num projeto comum que deve comportar a aquisição de hábitos, atitudes, valores e normas de convivência fundamentais para a atividade musical” (2002, p.245). O desenvolvimento musical e humano dos alunos, segundo este argumento, define a PIC como uma disciplina fundamental, justificada no percurso académico pelos seus valores formativos.

Assim, estas competências, destrezas, atitudes e valores formativos que a prática do trabalho coletivo faculta, constituirão a seguinte secção de estudo.

1.2 – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO TRABALHO COLETIVO

O interesse da PIC deve-se às aptidões e capacidades que os alunos adquirem e ampliam mediante o trabalho em grupo. Estas competências, segundo a definição proposta de Piaget (1964, *Apud* Simão *et al.*, 2002, p.74) para o desenvolvimento mental da criança, estão centradas nos quatro pilares fundamentais do conhecimento (psicomotor, intelectual, afetivo e social) aplicadas à dinâmica de grupos instrumentais.

- **Desenvolvimento psicomotor:** define-se desenvolvimento psicomotor como a interação existente entre o pensamento, consciente, ou não, e o movimento efetuado pelos músculos, com ajuda do sistema nervoso. Desta forma, o cérebro e músculos influenciam-se e educam-se mutuamente, fazendo com que o indivíduo se desenvolva no plano do pensamento e da motricidade (Conceição, 1984, p.23-24). Assim a educação em grupo reafirma o esquema corporal, trabalhando a coordenação, a sincronização de movimentos, o relaxamento muscular e o equilíbrio (Cebriá *et al.*, 1996, p.14). O movimento coordenado, no âmbito da PIC, traduz-se na melhoria de aspetos técnicos como a sincronização rítmica, a articulação e a precisão na afinação (Ceballos, 2002, p.54).

- **Desenvolvimento intelectual:** o ensino coletivo proporciona uma visão dos próprios problemas do aluno na aprendizagem ao conseguir refleti-los nos outros (Ceballos, 2002, p.54), ou seja, é comum que o estudante não esteja consciente dos seus erros, mas é capaz, por sua vez, de os descobrir no trabalho do resto do grupo. Quando os alunos interagem entre si produzem melhores resultados do que quando trabalham individualmente, produzindo-se assim uma reestruturação e aumento dos esquemas intelectuais de perceção, atenção e memória que, segundo Escoriza (1998, p.65), são as capacidades cognitivas necessárias para a aprendizagem.

- Desenvolvimento da perceção: no contexto do trabalho de grupo produz-se a ampliação da capacidade sensorial, auditiva e visual, progredindo o sentido de tempo, de dinâmicas, de qualidade sonora, de golpes de arco ou distribuição de arco (Arrans, 2002, p.241).

- Desenvolvimento da capacidade de atenção: no conjunto o aluno prestará especial cuidado aos gestos e à reprodução dos movimentos dos professores e dos

outros alunos. Incita-se a uma exatidão na produção musical de todos os alunos ao tentar igualar o tempo e a qualidade da emissão sonora, potenciando assim a atenção, a capacidade de reação e a concentração (Arrans, 2002, p.243).

- Desenvolvimento da memória: na prática coletiva é necessária a interpretação sem partitura, favorecendo os tipos de memória musical (rítmica, auditiva, mental e intuitiva) e memória instrumental (visual, tátil e muscular) (Williams, 2011, p.145).

- **Desenvolvimento afetivo:** o aperfeiçoamento das noções interpretativas de expressão e comunicação musical proporciona um acréscimo na capacidade emotiva e sensitiva da pessoa.

Por outro lado, é também desenvolvida a personalidade do aluno, na medida em que ao ser escutado, comparado e avaliado pelos seus companheiros, é melhorado o trabalho pessoal do aluno perante o grupo para desfrutar da aprovação dos outros, incrementando-se o sentido crítico e autocrítico, o que conduz a uma reafirmação da personalidade (Arrans, 2002, p.240).

Assim, o trabalho cooperativo melhora a segurança e confiança em si próprio, inibindo as tensões da atuação em público (Ceballos, 2002, p.54).

- **Desenvolvimento social:** a atividade artística coletiva contribui para a socialização do aluno, já que o instrui em competências humanas e valores de equipa. A classe coletiva implica um aumento no respeito das regras de conduta através da integração num grupo liderado pelo professor (Arrans, 2002, p.239). No contexto de aula, cada instrumentista toma consciência da importância do seu trabalho no seio do grupo e assume um papel idêntico no que diz respeito ao resto dos seus integrantes. Não obstante, dentro do conjunto da classe coletiva há um grande número de instrumentistas com diferentes graus de confiança, de afinação, de capacidade de memorização ou de personalidade, mas entre todos existe um sentido de cooperação que constitui uma pequena sociedade (Id, *ibid*). Tudo isto implica uma relação humana que favorece o contacto com os demais e a consequente integração e a disposição de adaptação ao meio circundante. Neste sentido, a interação humana e musical produzida nas aulas de grupo fomenta a colaboração, a responsabilidade, a tolerância e o respeito pelos outros, educando para os valores, valias fundamentais na nossa profissão, devido à necessidade de estabelecer grupos ao interpretar música. (Arrans, 2002, p.236).

1.3 – METODOLOGIA DO TRABALHO NAS CLASSES DE CONJUNTO

A validade da PIC depende de um conjunto de procedimentos que a apoiem na transmissão dos benefícios do coletivo e na assimilação dos atributos educativos e humanos anteriormente referidos. Assim, apresento diferentes linhas de atuação práticas e metodológicas no âmbito da PIC.

No ensino, o conceito de metodologia associa-se à organização de elementos e procedimentos nas aulas, aspetos que competem aos professores na tarefa de elaborar projetos curriculares e planificações didáticas (Ceballos, 2002, p.56). Tendo presente esta noção de metodologia das classes de conjunto, apresento, em primeiro lugar, a organização coletiva como condicionamento dos procedimentos a adotar, e posteriormente, analiso os diferentes fundamentos e princípios metodológicos comuns ao âmbito da PIC.

Devido à falta de legislação que regule o funcionamento das aulas de grupo, remeto para os diferentes autores e pedagogos especialistas em educação musical grupal.

1.3.1 - ORGANIZAÇÃO COLETIVA

A escolha de certos procedimentos a aplicar na sala de aula depende da dimensão do grupo de educandos. Encontram-se uma grande diversidade e confrontação de organizações grupais: desde o modelo de *masterclass* a outros grupos “camerísticos”, ou a grupos de maiores dimensões. Assim cada tipo de organização grupal favorecerá um determinado tipo de trabalho.

A pedagoga de violino, Kato Havas (1961) interroga-se sobre a questão da possibilidade do ensino coletivo do violino, à qual responde referindo que considera praticável se não houver mais de quatro pessoas por grupo e se estes quatro forem maleáveis nos princípios do modelo de *masterclass* ou aula magistral, que favorece o trabalho individual. Tal significa que, se o professor explica e demonstra os exercícios a realizar, os alunos praticam-nos de forma individual. Isto cria uma saudável competitividade entre os alunos, uma atitude crítica entre eles e um conhecimento consciente do que estão a tentar fazer. Se por alguma razão é impossível ter só quatro

alunos por aula, outra possibilidade seria enquanto os membros de um grupo tocam por grupos, outro grupo de quatro participaria ativamente observando e discutindo (Havas, 1961, p.64). Concordando com o modelo de *masterclass*, Ceballos adiciona que, do ponto de vista cognitivo, é necessário contar com o trabalho individualizado dos membros integrantes da classe, pois tanto as falhas como os acertos dos outros são recursos de aprendizagem coletivos (2002, p.54).

Como oposição ao pensamento de Kato Havas, apresento a metodologia coletiva de Arrans (2002, p.237) que defende que a classe coletiva não consiste em transmitir conhecimento tocando alternadamente”. Supõe um aproveitamento tanto do ensino dos professores como do ambiente que o trabalho comum proporciona. Como apoio, Susan Hallam no seu trabalho *Instrumental Teaching* (1998), aborda também a temática do ensino instrumental em grupo. Hallam compara o ensino instrumental em conjunto ao ensino escolar. Desta forma, o professor deverá contemplar o grupo como um todo, ao invés de se preocupar em demasia com os aspetos individuais de cada aluno. O professor deve ter em atenção o ritmo da aula que deverá ser intermédio e as indicações que não deverão ter um tempo superior ao da prática do grupo na aula. Hallam sugere que o número de alunos das aulas instrumentais em grupo seja de 4 a 6, admitindo que o valor máximo seria de 10 alunos por grupo (Id, *ibid*).

No que respeita à controvérsia em torno da dimensão da classe, Martín (2002, p.192) afirma que a classe coletiva não poderá obter um bom trabalho com um grande número de componentes, sendo o número máximo de componentes oito. Segundo o autor, é conveniente motivá-los a fazer sugestões e perguntas que manifestem as suas inquietudes e a fazer audições comentadas para fomentar a prática auditiva e crítica.

Como generalização acerca da questão grupal o pedagogo da música, Carl Orff afirmou, nos anos 50, que a capacidade interpretativa devia adquirir-se de modo quase ritual em grupos, destacando a imitação e a invenção como núcleo do seu método (Swanwick, 2000, p.18).

Na diversidade de dimensão dos grupos, a seleção dos diferentes procedimentos e recursos pedagógicos encontra-se determinada pelo formato de organização coletiva. Independente da dimensão do grupo e da liberdade de estratégias, a Prática Instrumental Coletiva envolve diferentes procedimentos vinculados à metodologia das aulas de grupo a ter em conta para o êxito da classe, explicados de seguida.

1.3.2 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS COLETIVOS

A PIC caracteriza-se por procedimentos específicos dirigidos a uma formação baseada no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, na construção de novos conhecimentos e na distinção e posterior eliminação de instruções erróneas. Estes procedimentos são baseados nas aprendizagens de diferentes pedagogos.

A função do professor será a de estruturar e planificar atividades pensadas segundo uma gradação lógica e funcional. A formação dos discentes será baseada no princípio da individualização, tendo em conta o nível de cada aluno (Ceballos, 2002, p.54), adequando assim as atividades às possibilidades individuais de desenvolvimento do educando. Nesta tarefa, o professor será o guia e mediador responsável por desenvolver a expressão e compreensão do aluno, fomentar a motivação, transmitir expectativas alcançáveis e proporcionar as estratégias necessárias para que o docente complete a tarefa por si mesmo. Para a aquisição dos objetivos, deve utilizar técnicas de exposição da informação, análise, audição e discussão (Ceballos, 2002, p.60-62). O professor deve procurar a autonomia dos alunos mediante explicações claras, baseadas em exemplos, com o vocabulário adaptado à idade dos alunos, recorrendo à linguagem imagética (analogias, comparações ou metáforas) e demonstrando o pensamento por detrás de cada situação específica (Hallam, 1998).

De forma a explicar como o professor da PIC deve trabalhar os conteúdos de maneira integrada, Swanwick utiliza a expressão inglesa “CLASP”, que corresponde às três principais atividades na música: compor (*composition*), ouvir música (*audition*) e tocar em público (*performance*), devendo estas atividades ser intercaladas com o estudo de história da música (*literature studies*) e aquisição de competências (*skill*) (1991, p.2). No Brasil, esse processo ficou conhecido como *TECLA*: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação (Swanwick, 2003, p.70). Assim, a aprendizagem musical é completada por um variado conjunto de atividades como o solfejo, o estudo individual, as atuações em público, os ensaios, a improvisação, ou a audição, reforçada por outros conteúdos interdisciplinares das disciplinas de Formação musical, Harmonia, Análises, História da música, Canto, Movimento ou Cenografia. No que concerne ao princípio de desenvolvimento social subjacente ao trabalho coletivo (cf. página 17 desta dissertação), o dever do professor será o de incitar a interação dos indivíduos, distribuindo responsabilidades, impulsionando a cooperação e criando um ambiente de disciplina e respeito (Ceballos, 2002, p.57).

1.4 - MÉTODOS DE ENSINO COLETIVO

Existem diferentes abordagens à aprendizagem de um instrumento, nomeadamente uma aprendizagem que se baseie exclusivamente em aulas individuais de instrumento, outra que se baseie apenas em aulas de conjunto, ou podemos encontrar uma associação entre ambas.

Segundo a *Gran Enciclopedia Rialp*, um método pedagógico é um conjunto ordenado e unificado de conhecimentos, apresentados e elaborados segundo conteúdos educativos que têm como objetivo conseguir aprendizagem (1991 *Apud* Enciclopedia GER, 2008). É importante sinalizar que método não é sinónimo de repertório, sendo estas nomenclaturas acidentalmente confundidas, no meio musical, por alguns usuários dos métodos que utilizam as partituras sem seguir os procedimentos associados. Relativamente às aulas de instrumento ministradas em grupo, os métodos utilizados diferem consoante a escola, pelo qual distingo diferentes métodos coletivos enquadrados no seu contexto histórico e nos seus princípios específicos. Também é estudado o método do pedagogo japonês Shinichi Suzuki, devido à sua massificada utilização e respetiva aplicação no projeto musical da Casa Pia de Lisboa.

1.4.1. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DOS MÉTODOS COLETIVOS

Os métodos de ensino coletivo estão diretamente relacionados com os aspetos do desenvolvimento do ensino do instrumento. Há conhecimento das aulas coletivas de instrumento desde as primeiras décadas do século XIX (Hikiji, 2006, p.129). O ensino coletivo propagou-se em 1843, quando Felix Mendelssohn inaugurou o Conservatório de Leipzig (Alemanha), que incorporava esta metodologia, seguido por diversos conservatórios na Europa (Oliveira, 1998). Nos EUA o ensino em grupo foi instaurado pelo Conservatório de Boston fundado em 1867 (Id, *ibid*), incentivado pela rentabilidade do grande número de alunos.

O fim do século XIX abriu o caminho para a especialização do sistema individual e o respetivo desuso das classes coletivas, devido à objeção de muitos professores relativamente ao rendimento das aulas coletivas e à instauração dos cursos superiores de música, que exigiam um aperfeiçoamento musical mais exigente (Cruvinel, 2003). Assim, instaurou-se o sistema do “conservatório”, cuja base é o ensino instrumental assentado em aulas individuais.

Em oposição à individualização instrumental dos conservatórios, surge o ensino coletivo associado às escolas. Em 1890, aparece no Reino Unido o movimento *Maidstone*, programa de ensino coletivo de violino implantado nas escolas com o propósito de desenvolver o interesse pela música orquestral e o ensino do violino (Ying, 2007, p.13). Em 1911, Albert Mitchell implantou o ensino de cordas nas escolas públicas americanas, publicando o trabalho “*Class Method for the Violin*”, depois de uma série de *masterclasses* em Boston (Wassell, 1965 *Apud* Chu, 2009, p.5).

A diferença dos programas de ensino coletivo nos conservatórios e nas escolas públicas consistia no número de alunos. As classes dos conservatórios eram formadas por turmas de até 4 alunos, enquanto nas escolas públicas eram de 16 a 30. Os conservatórios estavam orientados para a execução de solos e usavam métodos de violino como David, Herman, Beriot e Laoureux¹, enquanto nas escolas, o objetivo consistia na formação de orquestras. Embora usando os métodos dos conservatórios, as escolas publicaram métodos baseados no folclore tradicional (Oliveira, 1998).

Em relação ao ensino coletivo de instrumentos de cordas, um dos primeiros métodos de que se tem notícias é de Lewis A. Benjamin nos mediados do século XIX² (Ying, 2007, p.12). Mais de um século depois, datam-se os métodos americanos de Applebaum, Rolland, Anderson e Nelson³, usados no ensino coletivo de instrumentos de cordas. No Brasil, no que diz respeito ao ensino coletivo com instrumentos de cordas, encontramos o método de ensino coletivo dos instrumentos de arco desenvolvido por Alberto Jaffé⁴ (Hikiji, 2006). Relativamente aos métodos para iniciação do ensino de violino, destaca-se ainda o método de Neil Mackay⁵ e no sistema musical asiático, assiste-se à consolidação de sistemas coletivos como o método Suzuki e a pedagogia taiwanesa do professor Wong⁶.

¹ Método *Violinschule* de Ferdinand David (1863), *Violinschule* de Friedrich Hermann (1879), *Méthode de violon*, Op.102 de Charles-Auguste de Bériot (1858) e *A Practical Method for Violin* de Nicolas Laoureux (1907). Estes métodos formados por estudos, exercícios e repertório para violino, estão estruturados em vários volumes e têm músicas a solo ou com acompanhamento, diferenciando nível inicial e avançado.

² Lewis A. Benjamin, Sr., professor em New York e Brooklyn entre 1847 e 1891, desenvolveu *The Musical Academy* (1851) como o primeiro ensino de violino.

³ Método *String Builder: a String Class Method for Class or Individual Study* de Samuel Applebaum (1960), o método *The Teaching of Action in String Playing* de Paul Rolland (1974), o método *All for Strings* de Gerald Anderson (1986) e o método *Tunes* de Sheila M. Nelson (1986).

⁴ Método na década dos anos 70 com os objetivos de introduzir obras célebres do repertório da música erudita, a rápida formação de uma orquestra e o ensino de teoria paralelo à prática do instrumento.

⁵ Método *The First Year Violin Tutor, Suitable for Class Teaching or Individual Students* de Neil Mackay (1965), pensado pelo pedagogo canadiano de violino para aulas de conjunto.

⁶ Método do pedagogo violinista Fu-Tong Wong (China, 1948 -) consultado em Chu (2009)

1.4.2 - O MÉTODO SUZUKI

Este método é caracterizado pela centralidade concedida pelo seu autor às aulas de instrumento ministradas em conjunto (Starr, 1976, p.27). O fundador, Shinichi Suzuki (1898-1998), foi um violinista e pedagogo musical japonês, criador do “Instituto para a Educação do Talento” (Trindade, 2010, p.12,13). Suzuki baseou-se na aprendizagem da língua materna como estratégia de ensino instrumental mediante a repetição de sons musicais (2007, p.17), desenvolvendo desde a infância o ambiente musical e as características físicas e psicológicas essenciais para adquirir as capacidades musicais (2004, p.13). Assim Suzuki defende que o talento é adquirido e não é inato (2004, p.10). O método apresenta as seguintes características essenciais:

- Participação ativa dos pais: cooperam ativamente assistindo às aulas dos educandos, ao estudo individual e às apresentações públicas (Starr, 1976, p.15).

- Estabelecimento do repertório mediante a revisão contínua das músicas estudadas anteriormente e a audição diária do repertório com as gravações proporcionadas (Starr, 1976, p.7). O método de Suzuki, criado para o ensino de violino, foi organizado em dez volumes de dificuldade progressiva, desde a iniciação básica do instrumento (baseada em canções populares) até abordar aos concertos para violino de W. A. Mozart. O sucesso que o método obteve no ensino do violino, produziu a reformulação para outros instrumentos (Trindade, 2010, p.27), sendo o repertório nos volumes iniciais praticamente similar para os instrumentos de cordas.

- O Método Suzuki atribui grande importância à execução em conjunto. Orienta esta matéria com a necessidade de motivar as crianças através do contacto com outras, do desenvolvimento de hábitos de tocar em grupo e do espírito de civismo e solidariedade que a prática em grupo proporcionam, dando primazia à introdução na *performance* musical. (McCall, 1993, p.8).

Entre outros contributos, o método tem como finalidade aumentar o gosto estético e artístico, a concentração, a disciplina, a memória, a socialização e a coordenação motora. Rapidamente se difundiu não só no Japão como também no mundo Ocidental, encontrando grande aceitação principalmente nos Estados Unidos. Em Portugal, o método Suzuki é utilizado em grande parte dos conservatórios e escolas profissionais de música, principalmente como método de iniciação ao instrumento (Trindade, 2010, p.38, 45).

Enquadrado teoricamente o conceito de Prática Instrumental Coletiva mediante o estudo da teoria que fundamenta as aulas de grupo, passo a abordar de uma forma empírica o conceito de Prática Instrumental Coletiva. Para isto, procedo ao estudo empírico da Prática Instrumental Coletiva no contexto do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa.

SEGUNDA PARTE: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

2. A PIC NA CASA PIA DE LISBOA: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Após a fundamentação teórica da PIC, a seguinte etapa da presente dissertação consiste em definir a metodologia da investigação, baseada em princípios empíricos. A investigação que pretendo abordar visa uma maior perceção da Prática Instrumental Coletiva de acordo com os princípios observados no âmbito da Casa Pia de Lisboa. A sua realização tem implícita uma série de processos metodológicos ordenados e organizados que formam o conhecimento da matéria estudada.

2.1 – INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: O ESTUDO DE CASO

Para a realização da dissertação, é utilizada uma metodologia de tipo qualitativo para tratamento da informação da matéria investigada. Segundo a natureza dos dados, a investigação é qualitativa quando interpreta uma realidade particular (Coutinho, 2011, p.37), neste caso a PIC na Casa Pia de Lisboa. Segundo Wierma, a perspetiva qualitativa de investigação, descreve os fenómenos por palavras em vez de números (1995 *Apud* Coutinho, 2011, p.26). Desta forma, o interesse está mais no conteúdo, do que no procedimento, e serve-se do Estudo de Caso para desenvolver a busca dos fatores concretos com o propósito de particularizar (Id, *Ibid*, p.27).

A presente investigação tem por base o modelo do Estudo de Caso, porque, citando Gil (2008, p.57), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos para permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo. Segundo a tipologia de estudos definidos por Stake (1995 *Apud* Coutinho, 2011, p.296) a minha investigação adapta-se a um Estudo de Caso de nível instrumental ao ser um estudo empírico que investiga uma disciplina particular, no seu contexto, de forma a facilitar a compreensão dos recursos, procedimentos e estratégias que a PIC engloba. Apresento um Estudo de Caso que tem como fim o conhecimento teórico e prático das bases da disciplina de PIC, lecionada na Casa Pia de Lisboa e integrando os alunos de violino e de viola em nível de iniciação. O alcance temporal da investigação é de dois anos letivos (2011-2013).

A investigação qualitativa baseia-se no método indutivo para o seu desenvolvimento, sendo no seguinte esquema adaptado aos objetivos da dissertação:

Tabela 1: esquema metodológico da dissertação

| Esquema indutivo da investigação qualitativa | Esquema metodológico da dissertação |
|---|-------------------------------------|
| 1. Investigador recolhe os dados | Método de recolha dos dados |
| | Contextualização |
| | Necessidades educativas |
| 2. Levantamento de questões | Conteúdos específicos |
| 3. Organização dos dados em categorias 4. Busca de padrões | Organização dos dados |
| | Apresentação dos dados |
| 5. Construção da teoria | Abordagem prática |
| | Observações pedagógicas |

Fonte: Elaboração própria adaptada a partir do esquema da investigação qualitativa (Coutinho, 2011, p.26).

Segundo este esquema, a teoria surge *a posteriori* dos factos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação e na interpretação da informação (Coutinho, 2011, p.26). Em primeiro lugar são apresentados os métodos de recolha de dados, sendo que posteriormente é caracterizada a inclusão da PIC no âmbito do Ensino Integrado de Música da Casa Pia. Aqui são estudados o contexto e os diferentes fatores que motivam, fundamentam e particularizam a realização deste estudo, nomeadamente o enquadramento legal, as variáveis do projeto e as divergências em torno do seu modelo. Recolhidos os dados, são posteriormente analisados os fundamentos e as razões que a dissertação ambiciona, segundo as necessidades observadas. A secção metodológica é finalizada com um estudo dos dados, no que respeita à sua organização e à sua apresentação, mediante um esclarecimento das diferentes formas de estruturação dos recursos metodológicos possíveis, segundo as características da realidade institucional do projeto.

A função desta secção metodológica é delimitar os princípios da disciplina de PIC no projeto musical da Casa Pia de Lisboa e desenvolver os fundamentos metodológicos do terceiro capítulo (a abordagem prática) e do quarto capítulo da dissertação (observações pedagógicas), contribuindo para o conhecimento global da PIC.

Relativamente aos tipos de investigação (segundo a perspetiva qualitativa na relação teoria-prática), esta dissertação perspetiva-se numa investigação de índole prática, sendo o objetivo melhorar a experiência da PIC, como consequência do contributo da descrição e compreensão de situações concretas (Coutinho, 2011, p. 27).

2.2 MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com os procedimentos de recolha de dados, para a realização desta investigação de índole qualitativa, recorro a duas linhas de atuação: a descrição da observação e a análise da pesquisa documental (Coutinho, 2011, p.99).

O princípio fundamental para a realização da dissertação, nascida da inquietude de melhorar a formação dos professores instrutores da Prática Instrumental Coletiva, foi o emprego do método descritivo com o fim de caracterizar as variáveis envolvidas na investigação (Coutinho, 2011, p.100). O método descritivo baseia-se em técnicas de observação como estratégia de recolha de informação (Coutinho, 2011, p. 27). Nesta investigação pedagógica a observação tem um papel fundamental na obtenção e na análise dos dados pois, citando Estrela, “em todos os sistemas de formação de professores, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (1994, p.56).

Após a consulta das tipologias de observação definidas por Estrela e, segundo a perspetiva da situação do observador, esta dissertação define-se no modelo de observação participante (Estrela, 1994, p.31), pois a minha observação foi realizada na condição de docente ativo, produzindo atividades pensadas conforme as necessidades presenciadas.

Se considerar o processo de observação, o professor observador encontra-se ante as tipologias de observação naturalista e ocasional. A observação naturalista é definida como observação direta e distanciada que permite uma descrição das estratégias e atividades utilizadas por outros docentes mais experimentados (Id, *Ibid*) com os quais partilho a sala nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa. Neste aspeto, o projeto da Casa Pia é muito enriquecedor, pois, as aulas de PIC foram partilhadas simultaneamente com os docentes César Nogueira, Eliana Magalhães, Francisco Moser, Inês Saraiva, João Andrade, Maria João Matos e Rita Cardona, devido à minha docência nas especialidades de PIC de violino e viola, nas duas escolas onde se desenvolve o Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa.

Em adição à anterior tipologia de recolha de informação, desenvolve-se a observação ocasional, quando assumo o papel de observador da classe ao utilizar certas

estratégias consultadas na pesquisa bibliográfica ou pensadas na aula de PIC, sendo o professor o sujeito da observação e os procedimentos de ensino o objeto (Estrela, 1994, p.34, 35). Esta tipologia, baseada na minha condição de observadora equiparada com a minha condição de docente, procura inovar, ampliar e aperfeiçoar o leque de estratégias e exercícios pensados para as aulas de PIC. Estas atividades são complementadas com a consulta das aprendizagens de importantes pedagogos de violino como Suzuki, Galamian⁷, Hoppenot, Flesch⁸ ou Menuhin⁹, entre outros.

Em ambas as técnicas, segundo o plano apresentado por Estrela (1994, p. 57), observam-se as situações educativas, identificam-se as exigências de aprendizagem dos alunos e recolhem-se as atividades necessárias para responder às necessidades educativas. Sendo esta investigação de tipo descritivo, na medida em que não se manipulam variáveis, mas antes se descrevem os fenómenos utilizando os métodos descritivos (Coutinho, 2011, p.37).

É importante destacar que este estudo depende exclusivamente da observação direta do observador, recolhendo-se os dados em forma de anotações escritas e detalhadas da situação investigada, evitando, assim, instrumentos audiovisuais de gravação. O motivo é a preservação da identidade e da privacidade das crianças da Casa Pia de Lisboa, pela Lei 67/98 “Lei da Proteção de dados pessoais” e pela Lei 147/99 de 1 de setembro “Lei de Proteção de Crianças e Jovens em perigo”, requisito essencial na elaboração desta dissertação.

Como enunciado, a observação é complementada com a pesquisa documental como procedimento de recolha de dados. O material recolhido nesta pesquisa documental é analisado e utilizado para validar evidências das fontes e informações. Esta fonte material vai caracterizar o âmbito do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa, assim como fundamentar a elaboração dos recursos metodológicos e estratégias da PIC.

⁷ Ivan Galamian (1903-1981) nascido no Irão, foi um dos mais influentes pedagogo de violino do século XX, professor de Perlman ou Zukerman. Influenciado pelas escolas russas e francesa, seus ensinamentos atentam para a necessidade da individualidade de cada estudante e para o controle mental sobre os movimentos físicos como chave para a dominação da técnica (Salles, 1998, p.17).

⁸ Carl Flesch (1873-1944) foi um importante violinista e conhecido pedagogo húngaro, professor de Henry Szeryng ou Ida Haendel entre outros grandes nomes. Foi famoso por sua pureza clássica, técnica impecável e ampla visão de estilos. Autor do Arte de Tocar Violino, conduz os problemas técnicos e musicais para um caminho racional (Id, *ibid*).

⁹ Yehudi Menuhin (1916-1999) foi um violinista e maestro estado-unidense, considerado um dos maiores virtuosos do violino do século XX e defensor da educação e dos direitos das minorias. Aplicou no seu ensino, os conhecimentos de ioga adquiridos na Índia.

2.3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO MUSICAL DA CASA PIA

Cada projeto possui condições culturais, sociais, históricas e político-económicas que o determinam e dirigem. Assim neste capítulo procedo à exploração da realidade a investigar, mediante a apresentação das questões mais relevantes sobre o projeto musical da Casa Pia de Lisboa, apresentando a instituição, os seus fundamentos, características e motivações do seu projeto musical.

2.3.1 – A CASA PIA DE LISBOA

No trabalho de reconstrução da cidade de Lisboa, assolada pelo terremoto de 1755, Diogo Pina Manique fundou no dia 3 de Julho de 1780 a Casa Pia de Lisboa, que recebeu no Castelo de São Jorge órfãs, mendigos e pessoas sem recursos. Segundo o regulamento elaborado, foram aplicados métodos pedagógicos que transformaram a Casa Pia numa grande Instituição de Solidariedade Social precursora no ensino técnico-profissional e no ensino artístico em Portugal (Casimiro, 2008, p.87).

No início do século XIX, desde a ocupação napoleónica, a Casa Pia de Lisboa sobreviveu em condições de precariedade e de insuficiência de abastecimento provocada pela instabilidade social, situação emendada pela restauração da instituição em 1835, devolvendo-lhe o prestígio inicial. Neste momento, a instituição foi transferida para os Jerónimos e criou em Lisboa um Conservatório de Música anexado à Casa Pia de Lisboa (Casa Pia de Lisboa, 1998).

Em 1935 reformulou-se a instituição, concentrando na Casa Pia todos os estabelecimentos de educação e assistência social dependentes da Direcção-Geral de Assistência integrando institutos como o Asilo D. Maria Pia, o Asilo Nuno Álvares Pereira, entre outros. A instituição caracterizou-se pelo ensino de uma formação integral, desenvolvendo-se no ensino técnico-profissional, artístico, musical, agrícola e desportivo (Id, *ibid*).

Nos anos 80, reorganizou-se e modernizou-se a Casa Pia mediante a redução da massificação do Internato, o alargamento da oferta educativa e a reabilitação de novos espaços nos diferentes colégios. A crise em 2002, consequência do escândalo do caso de pedofilia, repercutiu-se na instituição, com a proposição de várias medidas

reformistas, resultantes no relatório “Casa Pia de Lisboa – Um Projeto de Esperança”. (Id, Ibid). Como projeto inovador, em 2009 surge, em parceria com o Conservatório de Música da Metropolitana de Lisboa, o Projeto Musical Casa Pia de Lisboa, com o objetivo de criar o Ensino Integrado de Música.

Assim, a Casa Pia de Lisboa é um instituto público que promove os direitos e a proteção das crianças e jovens em risco de exclusão, ou com necessidades educativas especiais, para assegurar o seu desenvolvimento integral através da educação, formação e inserção social e profissional. Esta instituição tem como principal objetivo o interesse da criança e a construção do seu projeto de vida, através do ajuste de recursos e princípios orientadores às necessidades de cada educando, patente no lema bordado na sua bandeira: “Instruir, Educar e Amparar” (Araújo *et al.*, 2000, p.42).

2.3.2 – CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO MUSICAL

Simões Margiochi, provedor da Casa Pia de Lisboa, considerou em 1889 que a música instrumental constitui um ramo do ensino agradável para as crianças, sendo ginástica para o corpo e o ouvido. Também afirma: “é um excelente elemento educativo, sendo reconhecida a sua influência na modificação dos costumes das crianças, tornando-as apaixonadas pela sublime arte. É dessa paixão abençoada que nascem os artistas de raça” (Araújo *et al.*, 2000, p.101, 102).

Segundo esta premissa, a Casa Pia de Lisboa foi pioneira no ensino da música em Portugal. Na tradição do ensino da música instrumental na Casa Pia, em 1798 contava com uma banda; em 1826 criou-se uma Escola de Clarins para o Exército; em 1835 foi criado na Instituição o Conservatório de Música, em substituição do Seminário da Patriarcal, única escola oficial de música até então; ainda em 1835, introduz-se as aulas de Música para alunos e alunas na Reforma do Programa Escolar do Estabelecimento; em 1841 constitui-se a banda de música dos alunos cegos da Casa Pia (Araújo *et al.*, 2000, p.101 e 174). Na atualidade, no departamento de atividade de Expressão, no ramo da música, conta com as atividades do Ensino Integrado de Música, Coro da Casa Pia, Banda Juvenil, Orquestra Ligeira Juvenil, Grupo de Gaitas de Foles, Grupo de Percussão, Oficina dos Malucos e Projeto RitmoS.

Correspondente à grande importância que a Casa Pia concede à música destaca-se o Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa. Este projeto surgiu no ano 2009, no CED D. Nuno Álvares Pereira e no CED D. Maria Pia, através do protocolo realizado entre a Casa Pia e a Metropolitana, em particular com o seu Conservatório. Definido no formato de ensino vocacional de música, o objetivo do projeto é integrar o ensino artístico na escolaridade obrigatória, a partir do segundo ciclo de ensino básico, recebendo os alunos uma formação musical profissionalizante, nas modalidades de violino, viola e violoncelo, paralelamente ao contexto geral de ensino escolar. Os educandos, além de frequentar o *currículum* escolar, cursam as disciplinas musicais de Instrumento, PIC, Formação Musical e Coro, no segundo ciclo de ensino com uma carga letiva de 17 horas semanais, sendo acrescentadas no terceiro ciclo as disciplinas de Orquestra, Naípe (em substituição da PIC) e Prática de Teclado (Leiderfarb, 2010, p.12-14).

Durante o ano letivo 2012-2013, quarto ano do Ensino Integrado de Música da Casa Pia, o projeto contava com 100 alunos, que cursavam o segundo e o terceiro ciclo da escolaridade básica. A Casa Pia fornece os instrumentos e os materiais necessários para dotar os participantes de uma formação profissional efetiva. Neste sentido, o projeto tem como finalidade o aproveitamento escolar, o desenvolvimento de qualidades humanas e musicais, o gosto pela arte e a potenciação da integração social, contribuindo para melhorar os resultados cognitivos, comportamentais e sociais dos alunos (Lusa, 2012). Prevê-se que o Ensino Integrado de Música se estenda, no próximo ano, até ao 9º ano de escolaridade, facilitando a continuação dos estudos na Escola Profissional de Música da Metropolitana.

2.3.3– CARACTERIZAÇÃO DA PIC NO PROJETO MUSICAL DA CASA PIA

Apresento a Prática Instrumental Coletiva como uma disciplina que carece ainda de um enquadramento pedagógico, e mesmo legislativo, que a situe no contexto do ensino artístico em Portugal. Legalmente, no Decreto-Lei 1550/2002, no qual se estabelece o plano de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de música, em regime articulado, constata-se uma carga horária semanal de duas aulas de classe de conjunto de 50 minutos, tanto para o 5.º, como para o 6.º ano de escolaridade; no âmbito do projeto Casa Pia, a carga horária letiva é superior.

A disciplina de Prática Instrumental Coletiva, no projeto, está estruturada em 10 aulas coletivas mensais. Diferencia-se em diferentes tipos de coletivos:

- PIC 5º/6º: aula semanal de violinos/violas 5.º ou 6.º ano.
- PIC Conjunto: aula semanal de violinos/violas de 5.º e 6.º em conjunto.
- PIC Sábados: aula quinzenal de violinos/violas de 5.º e 6.º ano do conjunto dos dois CEDs (Nuno Álvares Pereira e Maria Pia) lecionadas os Sábados. Durante o ano letivo 2011-1012, uma destas aulas, era realizada em conjunto com os Pequenos Violinos/Violas da Metropolitana.

Nos Decretos-Lei (310/83, 344/90 e 1550/2002) é notória a falta de definição no *currículum* do ensino artístico, sendo delegado no docente os conteúdos programáticos e metodologia a seguir, por não existir um enquadramento legal específico.

2.3.4 – APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é modificada dependendo do tipo de organização coletiva (ponto 2.3.3), variando, desta forma, o número de indivíduos que a integram.

Tabela 2: dimensão do grupo nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa

| Número alunos | PIC 5º/6º | PIC Conjunto | PIC Sábados |
|---------------|-----------|--------------|-------------|
| Violinos | 3 | 12 | 24 ou mais |
| Violas | 3 | 6 | 12 ou mais |

Fonte: Elaboração própria

A população do estudo é constituída por educandos de violino e de viola com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, integrando estes o 5º e 6º ano do Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa.

O Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa é composto por turmas de doze educandos, sendo distribuídas em 6 violinos, 3 violas e 3 violoncelos, com o objetivo de no terceiro ciclo, integrar uma orquestra de cordas.

2.4 – NECESSIDADES EDUCATIVAS DA PIC NA CASA PIA DE LISBOA

A disciplina de PIC é fundamental no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa, contando com uma carga letiva de dez aulas mensais. No âmbito desta disciplina em particular, existem qualidades técnicas e pessoais que a PIC desenvolve, registando-se também fontes de conflito que constituem o fundamento das necessidades educativas que pretendo abordar. Estas necessidades estão interligadas com as questões práticas da investigação, derivadas da observação e da análise do estudo da PIC no projeto da Casa Pia de Lisboa.

No projeto está estipulada a adoção do modelo do Método Suzuki como aplicação no âmbito das aulas de PIC. Tal escolha fundamenta-se no facto de Suzuki conferir à prática em grupo uma grande importância, pois afirmava que as crianças desfrutavam mais tocando em grupo, existindo uma influência das crianças mais avançadas, constituindo esta a verdadeira Educação do Talento (Suzuki, 2004, p.99). Embora as aulas de conjunto se encontrem baseadas no método Suzuki (estudado no ponto 1.4.2), destaco certas alterações observadas nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa em relação ao método original:

- Apoio dos pais: no método Suzuki primeiro ensinam-se aos pais a tocar uma obra para que sejam bons professores em casa, sendo as crianças realmente educadas no seu lar. Assim para adotar uma boa postura e prática adequada em casa, é preciso que o pai tenha experiência direta (Suzuki, 2004, p.98). No projeto da Casa Pia, os educandos não contam com o apoio dos pais, os quais não assistem às aulas nem estudam diariamente com eles. Isto traduz-se, em muitos casos, em comportamentos inadequados, falta de concentração nas aulas e falta de seguimento dos educadores nos estudos dos educandos.

- Idade de iniciação: “nos primeiros 5 anos, a criança aprende a sua língua materna por escuta e imitação dos seus pais”. Suzuki, baseando-se neste pressuposto, considera ser o melhor momento para iniciar a criança na música, dada essa grande capacidade” (Sánchez Ortiz, 2010). Enquanto o método Suzuki está direcionado para uma iniciação precoce ao violino, a idade de iniciação à música dos nossos alunos situa-se nos 9 ou 10 anos. As dificuldades geradas neste âmbito são:

- Nesta idade, a metodologia da repetição (cf. 1.4.2) é insuficiente comparada com as qualidades cognitivas dos educandos.
- Contacto tardio com a música, refletido em carências rítmicas e musicais não potenciadas na infância, assim como tensões corporais adquiridas com os anos.
- Falta de entusiasmo pelo repertório que estão a interpretar, já que músicas como Estrelinha, ou Os Patinhos são atrativas para um público mais infantil.

- Reiteração do repertório: entre os princípios do método encontra-se o estabelecimento do repertório, mediante a revisão das músicas estudadas anteriormente (1.4.2). A repetição das músicas que tocam semanalmente durante anos redonda em muitos casos na falta de motivação e de gosto pela música que estão a interpretar, pois, segundo Hilgard, a repetição em sucessão produz uma perda da eficiência que comumente é atribuído à fadiga (1966, p.5).

- Falta de modelo a seguir: os educandos não contam com o acompanhamento dos alunos mais avançados do projeto, pois no terceiro ciclo do Ensino Básico passam a integrar a orquestra e deixam de frequentar as aulas de conjunto.

Estas adaptações curriculares, junto com a origem conflituosa de certos alunos que integram o projeto, supõem no campo metodológico, estratégias específicas e uma remodelação dos recursos a aplicar de tal forma que garantam a correta readaptação ao contexto no qual está inserido, mediante aulas motivadoras e educativas.

Destacam-se na sala de aula comportamentos desajustados, falta de motivação¹⁰, dificuldades de concentração, ausência de estudo e falta de assiduidade, características comuns a determinados alunos da Casa Pia de Lisboa. Neste sentido, cabe ao professor planear uma dinâmica de aulas motivadoras e proveitosas, envolvendo ao máximo o professor e exigindo o máximo dos seus educandos.

Acresce que esta exigência pedagógica se agrava no projeto musical da Casa Pia de Lisboa, evidenciando a carência de um plano de estudos definido e legislado no qual se reflitam os objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos e competências da unidade curricular da PIC. A única orientação fornecida aos docentes pela direção pedagógica consiste em ensinar segundo um repertório baseado no Método Suzuki,

¹⁰ A motivação, nesta dissertação, será definida como o grau de interesse que a pessoa tem pela sua atividade e pelas consequências que esta atividade cria, sendo fundamental para que o indivíduo continue com o trabalho desempenhado (López, 2006, p.23).

um método utilizado na iniciação musical do violino. Para exercer a docência conforme este método, os professores devem fazer parte da *International Suzuki Association* e realizar cursos de formação nos quais aprofundem os fundamentos pedagógicos de Suzuki, as suas ideias e diferentes técnicas educativas. Porém, os docentes da Casa Pia não possuem a instrução específica que os acredita como professores qualificados a instruir o método Suzuki original, não estando invalidados de lecionar segundo outros critérios.

Estas reflexões em torno das principais adaptações da PIC no projeto direcionam o estudo à resolução das necessidades educativas.

2.5 – CONTEÚDOS ESPECÍFICOS

As questões pedagógicas anteriormente referidas conduzem a uma análise aprofundada do estudo da disciplina de PIC, com o objetivo de superar as necessidades educativas.

Os conteúdos ou interrogações que esta dissertação quer desenvolver, no contexto da PIC na Casa Pia, definem-se nos seguintes aspetos a averiguar ou descrever:

1. Fomentar técnicas que melhorem o comportamento dos educandos da Casa Pia de Lisboa com o fim de aumentar a produtividade da disciplina de PIC.
2. Elaborar os conteúdos programáticos e metodológicos da disciplina de PIC na Casa Pia de Lisboa, ao carecer esta de um plano curricular legislado.
3. Promover a utilização de metodologias que desenvolvam as capacidades técnicas e musicais dos alunos, garantindo o sucesso da disciplina.
4. Desenvolver propostas de intervenção que melhorem competências motoras e cognitivas, assim como propostas interdisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento íntegro dos alunos da Casa Pia de Lisboa.
5. Adaptar corretamente a metodologia e os recursos instrumentais aos diferentes tipos de agrupamentos de PIC que integram o projeto da Casa Pia de Lisboa.
6. Desenvolver competências de aprendizagem, que substituam a repetição (que fomenta o Método Suzuki) por outras metodologias baseadas no raciocínio, mais adaptadas aos educandos do segundo ciclo.
7. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento dos educandos.

Estas questões estão circunscritas à disciplina de PIC no projeto musical da Casa Pia de Lisboa, pela minha condição de docente nas disciplinas de Instrumento (Violino e Viola d'arco) e de Prática Instrumental Coletiva (tanto de violinos como de violas). Assim, estes conteúdos específicos pretendem manifestar os principais fundamentos empíricos sobre a prática instrumental em grupo, contextualizado num projeto específico, com o fim de ajudar e potenciar o docente no desempenho pedagógico da PIC nos primeiros anos de ensino.

Utilizando uma metodologia de índole qualitativa e partindo da reflexividade (Coutinho, 2011, p. 29), procedo a uma análise e organização dos diferentes dados observados durante a prática e que garantem os conteúdos específicos definidos.

2.6 – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A informação recolhida foi posteriormente organizada, interpretada, analisada e relacionada com os critérios teóricos e metodológicos definidos no primeiro capítulo da dissertação, para dar solução às carências da disciplina.

A organização consiste na sistematização da informação obtida, classificada segundo os critérios de repertório das aulas de PIC, da metodologia nas referidas aulas e dos recursos de aprendizagem em grupo.

- **Repertório das aulas de PIC**

O repertório é uma variável imposta pelo Conservatório Metropolitano, do qual o projeto da Casa Pia depende pedagogicamente, devido à necessidade de unificação de peças nas aulas de conjunto dos Sábados, quando eram partilhadas com os Pequenos Violinos da Metropolitana (cf. 2.3.3). A maioria delas pertence ao método Suzuki, embora a ordem de dificuldade seguida não se corresponde à disposição estabelecida por Suzuki, como se pode observar na tabela do Apêndice A. Constata-se também a inclusão de música de bandas sonoras às músicas do Método Suzuki. Saliento que o método foi fundamentado no ensino infantil, pelo qual conta também com músicas tradicionais populares. As músicas trabalhadas nas aulas de grupo são as mesmas que nas aulas individuais, pelo que as aulas de grupo são um reforço e consolidação dos conteúdos trabalhados individualmente.

- **Tipos de metodologias de PIC**

Como referido no ponto 1.3.1, a organização coletiva condiciona o tipo de metodologia a empregar no contexto da sala de aula. Esta variável delimita os procedimentos a utilizar nas aulas, sendo que a metodologia dependerá do número de alunos do grupo.

No projeto da Casa Pia, as aulas de Prática Instrumental Coletiva estão estruturadas em grupos que diferem no seu número de alunos (cf. ponto 2.3.4). A aula de PIC 5º/6º, segundo as teorias enumeradas no ponto 1.3.1, está canalizada para uma metodologia de *masterclass*, centrando-se mais na teoria da prática e interpretação do instrumento, poupando tempo em explicações e permitindo, sempre que necessário, a audição individual de cada estudante, sem sobrecarregar o resto. Os restantes tipos de aulas, PIC Conjunto e PIC Sábados, centra-se mais na consolidação e no desenvolvimento de outras capacidades, assim como na aprofundação no conceito de conjunto instrumental. É aconselhável em ambos os tipos de aula abranger objetivos técnicos e musicais.

No que concerne aos grupos de grande dimensão de educandos, não é fácil a audição (Havas, 1961, p.64). Por este motivo, os grupos grandes produzem alguma incerteza relativamente à perfeição sonora final uma vez que num grupo grande diluem-se mais facilmente os erros. Uma forma de comprovar a efetividade de cada componente e prestar atenção personalizada a cada aluno consiste na redução do coletivo a pequenos subgrupos, empregando diferentes critérios de seleção:

- Seleção aleatória: redução segundo um critério de probabilidade. Um exemplo seria a diminuição do grupo, segundo o critério da inicial do nome. Assim, a escolha reduzir-se-ia aos alunos cujo nome comece por uma determinada letra do abecedário. Ex. “Letra J” envolveria os alunos Jaime, João, Joana, Jorge, Júlio...

- Seleção ordenada: redução do grupo por um critério sistemático:

- Por ano ou idade: selecionando o ano de estudos ou de nascimento.

- Por filas: os alunos encontram-se colocados em várias filas segundo a altura dos educandos. Dentro deste tipo de escolha, uma modalidade recomendável é a seleção pelos extremos da fila, escolhendo alunos progressivamente desde os extremos em direção ao centro, já que mediante o afastamento é possível perceber com mais facilidade cada intérprete.

- **Recursos de aprendizagem em grupo**

Para a aprendizagem instrumental em conjunto, enuncio diferentes técnicas de ensino encaminhadas a conceder autonomia ao educando e facilitar a produtividade musical:

- Repetição: segundo Suzuki, a capacidade é algo que temos de gerar mediante a repetição insistida de uma ação até ser uma parte nossa (Suzuki, 2004, p.45). A este respeito, é aceite a reiteração como forma de modelar a versão musical (Mantel, 2010, p.239). Porém, este automatismo tem de ser realizado a partir de uma atitude.

No segundo ciclo do Ensino Básico, os sistemas cognitivos das crianças permitem substituir a repetição por outros recursos baseados no raciocínio. Nomeadamente:

- Comparação: o aluno mediante a confrontação com o resto de estudantes e professores distingue e emenda os seus erros com base no modelo de espelho (Ceballos, 2002, p.54). Dentro da comparação, será situada a **competição** como estratégia de confrontação e desejo de superação em relação ao coletivo, de forma a testar as capacidades próprias de cada educando.

- Prática mental: é a representação mental dos movimentos e da sonoridade. Permite maior efetividade, concentração, consciência, uma coordenação controlada e um acesso mais direto às discrepâncias (Klöppel, 2005, p.14). Segundo esta perspetiva, a execução do violino está mais na mente do que nos dedos e consiste em aprender o como e porquê do problema técnico (Castillo, 1993, p.15). Segundo Klöppel o objetivo principal do músico não é a realização dum movimento, senão o som resultante do dito movimento. Assim, cantar ou dirigir a música inclui uma representação sonora ou imagem exata dos movimentos da interpretação (2005, p.7).

- Isolamento de dificuldades: a separação das dificuldades, físicas e mentais, é útil para nos centrar nos meios concisos na consecução das dificuldades.

Dependendo do tipo de objetivo, podemos separar a realização das mãos. Assim, o estudo das músicas em *pizzicati* ajuda a tomar consciência da mão esquerda, principal responsável da afinação; enquanto fazer as músicas em cordas soltas, tomando consciência do arco, ajuda a melhorar o som e os diferentes movimentos que a mão direita realiza. Outra modalidade desta estratégia é a realização das músicas em duo; enquanto um educando, com o violino colocado,

realiza a música com a mão esquerda, outro educando, com o arco, será o encarregado do aporte sonoro do instrumento, reproduzindo a música entre ambos.

- Modificação: o significado da modificação ou da variação evidencia-se quando se elimina parcialmente as indicações que o próprio compositor tem sinalizado (Mantel, 2010, p.153). A alteração do tempo, das acentuações, das dinâmicas, dos arcos, do carácter, da velocidade, da intensidade, do ritmo ou de outras indicações da partitura, ajuda a aumentar a consciência e fixar a realização dos movimentos. Da mesma forma, o professor deve incentivar o aluno a interpretar uma mesma obra de maneiras diferentes, para uma melhor compreensão e assimilação. Será definida como **exagero** quando apresente um excesso na busca das qualidades a alterar.

- Interrupção: segundo Bachmann existem exercícios que obrigam a executar com precisão as ordens do cérebro de movimento ou de inibição, pois, reforçamos as diversas zonas do cérebro e desenvolvemos a mobilidade e rapidez das reações cérebro-motrices (1996, p.16 *Apud* Froseth, 2001, p.55). Assim incorporar pausas ou silêncios entre dificuldades musicais conduz à reflexão, ao cumprimento de ordens cerebrais e à consciência do resultado sonoro global.

- Jogo: outro recurso pedagógico aplicável seria incrementar o carácter lúdico da classe coletiva, empregando o jogo para incentivar o interesse dos alunos. Assim, para Piaget a forma de aprender das crianças é através do jogo: os jogos de movimento, sensoriais, de expressão e lógicos são os que desenvolvem estratégias de pensamento; os jogos rítmicos, com sons, coordenação e relação são o início da aquisição de capacidades que podem ser aplicadas à aprendizagem musical (Lacárcel, 1995, p.24).

Suzuki concordava com a ideia do jogo como forma de potenciar a aprendizagem, tal como expõe nas suas memórias:

Iniciar as crianças com a diversão de jogar, fazendo com que este espírito os guie na direção correta, é a maneira segundo a qual deveria começar todo ensino infantil. [...] À medida que as crianças avançam, também o fazem os jogos de prova. Estes jogos estão desenhados para comprovar o progresso do seu poder de intuição, para além de conseguir a educação da sua capacidade. (Suzuki, 2004, p.100, 103).

Estes recursos metodológicos foram pensados de forma racional e sistematizada, baseados na qualidade e na otimização do rendimento, e complementando a repetição como processo de assimilação.

2.7 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A apresentação dos dados é o fruto da síntese entre a teoria em matéria coletiva e a prática diária das aulas da PIC. Assim, as atividades de aprendizagem que se apresentarão no seguinte capítulo foram classificadas segundo as competências da PIC.

Os objetivos e competências da PIC no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa estão direcionados para o conhecimento das características e possibilidades sonoras do violino e da viola¹² e para a sua aplicação na interpretação em grupo. Compreendem os objetivos definidos pelo Conservatório Metropolitano (cf. Anexo) junto com outras exigências pertencentes à vertente coletiva da disciplina.

Seguindo o modelo pedagógico de TECLA (cf. ponto 1.3.2 da dissertação), adoto o princípio de Técnica, Execução, Literatura e Aquisição de competências, deixando o conteúdo de Composição para uma fase mais avançada do ensino. Deste modo, estruturei os objetivos da disciplina nestes aspetos, complementando o processo com a introdução dum capítulo de disciplina, de forma a melhorar a conflitualidade entre os educandos. Também adiciono uma secção de interdisciplinaridade dado o carácter introdutório da disciplina para futuros grupos musicais e a característica profissionalizante que define o Ensino Integrado de Música.

- Disciplina e comportamento: nos termos do projeto, define-se a necessidade de dar uma educação musical com valor humano (cf. páginas 30-31). Enumerados certos comportamentos inadequados e conflituosos na sala de aula, será preciso a distribuição de responsabilidades e a demarcação de normas que fomentem o respeito e o clima de trabalho. Assim, com a finalidade de ter um ambiente propício para a aprendizagem musical, proponho diferentes normativas que incentivem a ordem.

- Aprendizagem do instrumento: baseado no princípio da técnica, que citando Willems, representa a parte material, mecânica e corporal do ofício

¹² Nesta dissertação, emprego a denominação de violino como instrumento de cordas friccionadas sustentado sobre o braço (englobando a designação de viola) e a utilização das partituras de violino como exemplo dos exercícios a apresentar. Embora o som resultante seja diferente, em particular no intervalo de quinta entre ambos instrumentos, os procedimentos técnicos e musicais são idênticos, a nível de iniciação, sendo as transcrições do violino válidas para a viola (Martin, 2002, p.71).

instrumental (2011, p.197), pretende-se reforçar e ampliar os principais elementos técnicos lecionados nos primeiros anos de violino e, por extensão, da viola como a colocação, o estudo do arco, do som, do ritmo ou da afinação entre outros, analisados desde uma perspetiva coletiva.

- Interpretação: o estudo da execução da linguagem musical (Mantel, 2010, p.30) engloba elementos como fraseado, tempo, carácter ou articulações entre outros, trabalhados a nível coletivo.

- Desenvolvimento de competências: segundo os princípios do método Suzuki, o desenvolvimento do violinista deve complementar-se com a simultaneidade de outras atividades físicas e mentais:

Somos capaces de realizar un gran número de acciones mientras hablamos, porque lo hacemos de forma natural. Sucede exactamente lo mismo con el violín. [...] A medida que los niños avanzan se comprueba el progreso de su poder de intuición, además de profundizar en la educación de su capacidad. Si esta habilidad práctica y el poder vital de la intuición son impulsados de tal manera que se convierten en un potencial ilimitado que actúa de forma natural, el niño descubrirá de repente que esto le ayuda a lograr una capacidad aún mayor en cualquier campo de actividad ¹³ (Suzuki, 2004, p.103).

Neste contexto, desenvolve-se a interpretação musical como aumento de habilidades motoras, sensitivas e noutras capacidades cognitivas como a memória, a coordenação ou a concentração.

- Interdisciplinares: o ensino do instrumento musical abarca o conhecimento de outras disciplinas musicais teóricas, históricas e estéticas. Ao pôr o instrumento ao serviço da música, o aluno adquire de maneira homogénea e interligada os conhecimentos teóricos e práticos da educação musical (Willems, 2011, p.191), compreendendo também a Análise, História da música ou introdução à Música de Câmara, entre outras.

Estruturadas segundo estes princípios e objetivos, as atividades adequam-se as necessidades educativas do projeto musical da Casa Pia de Lisboa.

¹³Estamos capacitados para realizar um grande número de ações enquanto falamos, pois as efetuamos de forma natural. Acontece o mesmo com o violino. [...] Com o avanço dos meninos, observa-se o progresso do seu poder de intuição e do aumento da aprendizagem das suas capacidades. Praticam-se esta capacidade e a impulsão da habilidade da intuição, convertendo-se num potencial ilimitado que ajudará à criança a conseguir uma capacidade ainda superior em qualquer campo da atividade.

Devida à diversidade de grupos no âmbito da PIC na Casa Pia de Lisboa, algumas destas estratégias encontram-se sinalizadas com um **3** para indicar que é recomendável a execução desta atividade na aula semanal de PIC 5º/6º, por contar apenas com a presença de 3 alunos, pois como apresentado na secção 1.3.1 da dissertação, a dimensão do grupo é determinante no trabalho a desenvolver.

Definida a PIC partindo dos fundamentos teóricos e situando a disciplina nas linhas gerais do projeto, procedo no capítulo seguinte à compilação e definição de exercícios e atividades práticas que se apliquem nesta dinâmica de grupos musicais. Os exercícios foram contextualizados no âmbito da Casa Pia de Lisboa e serviram para melhorar a realização da prática coletiva do violino e da viola, propostas a partir da experiência desenvolvida da PIC no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa.

Estes exercícios foram fundamentados e desenvolvidos segundo os planos metodológicos traçados no presente capítulo.

3. A PIC NA CASA PIA: ABORDAGEM PRÁTICA

Procedo à seleção dos exercícios mais destacados das aulas de PIC, ordenados segundo os objetivos e competências da PIC (cf. 2.7), fundamentados nos recursos de aprendizagem em grupo e concretizados no repertório (cf. 2.6).

3.1 – DISCIPLINA

Para uma correta aprendizagem, segundo Emmer (1987 apud García, 2008, p.18) o controlo da classe e a disciplina são os principais componentes para obter um ensino eficaz. Define-se disciplina como o conjunto de procedimentos, incluindo normas e regras, para manter a ordem e favorecer a consecução de objetivos propostos no processo de aprendizagem do aluno (Gotzens, 1986 apud García, 2008, p.18).

Nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa, é comum que se produzam estados de impaciência quando o aluno não é o foco de atenção, tornando-se irrequieto perante certas situações. Assim é necessário estabelecer regras que fomentem o respeito, a convivência e a partilha. Como estratégia pedagógica, a turma assimilou e aplicou à rotina diária das aulas a seguinte tabela com a normativa, baseada nos valores de respeito e educação, que descreve as obrigações e os deveres dos alunos.

Tabela 3 - Aprendizagem das normas e regras de conduta na PIC

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Comparecer com pontualidade e assiduidade. 2- Apresentar-se com as tarefas realizadas e agir de maneira responsável. 3- Respeitar os colegas e professores. 4- Não rir, nem criticar os colegas e ajudá-los quando for possível. 5- Acatar as atividades propostas pelo professor sem nenhum tipo de queixa. 6- Atuar com educação: uso de <i>com licença, desculpe, por favor e obrigada</i>. 7- Manter silêncio, saber ouvir e pedir permissão para participar inteligentemente. 8- Ocupar o lugar designado pelo professor. 9- Manter a sala limpa e cuidar dos materiais (estante, espelho, mesa e cadeira). 10- Assistir às aulas com o material: instrumento, partituras, caderno e lápis. 11- Comer ou mascar está proibido, assim como comparecer à aula com telemóveis. |
|---|

Fonte: elaboração própria em base à normativa escolar

Delimitada a normativa, realizaram-se os seguintes exercícios que procuram fixar um bom comportamento mediante a eliminação de condutas perturbadoras. Baseando-se assim no *Condutismo*, utiliza-se o prémio como reforço, procurando aumentar a probabilidade de resposta ao recompensar o desempenho (Id, *ibid*). O castigo usa-se como supressão temporária de respostas imediatas (Hilgard, 1966, p.136).

Exercício 1 - O cartão vermelho

Explicada a normativa na aula de PIC, apresenta-se um cartão com um lado amarelo e o reverso vermelho. A primeira admoestação será amarela, a modo de precaução, e a segunda será vermelha, a modo de punição.

Fonte: elaboração própria em função do castigo como eliminação de condutas negativas

Exercício 2 - Castigos e prémios educativos

Há “castigos educativos” como colocar o aluno na posição de professor, tocar só perante a turma ou penalizar o aluno com a interpretação das músicas executando-as sem arco. O prémio consiste em ajudar o professor na afinação dos instrumentos, tocando o violino ou a viola do docente.

Fonte: observação de aulas

Exercício 3 - Sinais de alerta

O exercício iniciou-se com a implantação de uma palavra ou sinal de alerta que supusesse a serenidade, empregada em circunstâncias de descontrolo. Depois de várias tentativas, combinou-se utilizar a palavra *pipoca*, supondo a volta imediata à “posição de descanso”, ao silêncio absoluto e à ausência completa de movimento, exercício idêntico ao jogo da estátua.

Fonte: observação de aulas

Estabelecendo uma relação entre as condutas e o reforço da aplicação imediata, como são os pontos positivos ou negativos, apresento o seguinte exercício baseado nos Programas de Economias de Fichas, que consistem em criar um sistema de simulação mercantil originado pela conduta (López *et al.*, 2006, p.116).

Exercício 4 – Pontos valorativos de condutas

Na sala, para as aulas de PIC 5º/6º e para as aulas de PIC Conjunto existe uma tabela onde se valoriza a pontualidade, a assiduidade e os comportamentos dos alunos. Nesta tabela, serão valorizadas positiva ou negativamente as diferentes condutas, mediante pontos extra ou pontos negativos, a substituir por uma recompensa.

Fonte: elaboração a partir de López *et al.* (2006, p.116)

No âmbito das técnicas de modificação de conduta foram encontradas técnicas de respiração para conseguir o relaxamento, como maneira de propiciar a tranquilidade, a confiança e o domínio de si mesmo aos educandos (López *et al.*, 2006, p.161), que podemos aplicar às aulas de PIC.

Exercício 5 - Respiração como técnica de relaxamento

Em certas ocasiões, é interessante sinalizar que é efetivo deter o decorrer da aula e parar uns instantes para fazer exercícios de respiração que transmitam calma aos alunos. Assim associando a respiração com o tempo musical, podemos praticar inalar em três tempos, sustar em três tempos e expirar em três tempos, por exemplo.

Fonte: elaboração própria segundo as técnicas de respiração e relaxamento

Os anteriores itens relacionados com a conduta aumentaram atitudes positivas, conseguindo-se um ambiente de organização, fomentando as relações pessoais e desenvolvendo as condições favoráveis para o ensino.

3.2 – APRENDIZAGEM DO VIOLINO

Para alcançar um domínio de qualquer instrumento musical é imprescindível dominar múltiplos recursos técnicos, sendo a técnica a capacidade de dirigir mentalmente e executar fisicamente todos os movimentos necessários das mãos, dos braços e dos dedos (Galamian, 1998, p.17). Para compreender a técnica de violino foram estudados de forma separada, ordenada e consciente os diferentes fundamentos do violino em combinação com o funcionamento fisiológico que a música precisa (Id, *ibid*, p.15). Segundo esta afirmação, os termos técnicos do violino foram estruturados nas bases de colocação, fundamentos do violino e do arco e técnica do som no violino.

A primeira base, **Colocação**, incide na postura do corpo e no estudo das posições essenciais para a prática instrumental, com o fim de assimilar uma postura que permita uma execução cómoda e eficiente de todos os movimentos necessário para a interpretação (Id, *Ibid*, p.25). A segunda base, **Estudo dos fundamentos do violino e do arco**, baseia-se na explicação dos princípios de colocação e de funcionamento do violino e do arco, assim como no esclarecimento dos movimentos elementares que realizam ambas as mãos. A última base incide no estudo do som musical como produto final de todos os movimentos realizados, pois, segundo Galamian, dentro do aspeto técnico do violino encontra-se a necessidade de um controlo técnico total, associado à exigência de um conhecimento da música interpretada mediante o estudo do ritmo, afinação, ou cores sonoras (1988, p.16); assim nesta última secção analisarei os conceitos relacionados com as qualidades musicais e sonoras de **Som, Ritmo, Afinação, Dinâmicas e Timbre**, na interpretação do violino.

Nesta análise, a técnica é associada às músicas numa lista progressiva por nível, como definida no Apêndice A. O repertório é comum ao violino e à viola, à exceção de Música no Coração que não foi transcrita para viola. A finalidade desta hierarquia musical é conseguir objetivos técnicos à medida que as músicas são estudadas, exibindo uma clara união entre repertório, técnica e prática musical.

A seguir apresentam-se as diferentes estratégias e exercícios em grupo que se realizaram no projeto musical para favorecer o desenvolvimento técnico e instrumental dos estudantes. O fundamental desta secção é que o aluno disponha de todas as ferramentas que a técnica interpretativa oferece para poder assim materializar plenamente as suas ideias musicais (Galamian, 1998, p.17).

3.2.1 – Colocação

As aulas de conjunto são fundamentadas numa unificação de critérios pré-estabelecidos (Arrans, 2002, p.246,). O público deteta facilmente as diferenças visuais entre os componentes do grupo, ao passo que num grupo grande os erros auditivos são mais difíceis de distinguir. Sendo os critérios visuais tão importantes ao nível *performativo* é necessário igualar e reforçar aspetos como a postura corporal e a posição do violino ou do arco.

Seguindo o método Suzuki, recorreremos a duas posições fundamentais de colocação:

- **Posição de descanso:** é a postura básica dos intervalos que antecedem ou precedem à atuação, ou os períodos nos quais os alunos recebem instrução. Os pés estão juntos e o violino situa-se debaixo do braço direito, deixando visível o cavalete; o arco encontra-se na mão esquerda, apontando para o chão (Starr, 1976, p.40).

- **Posição de equilíbrio:** é a postura propícia para a interpretação. Adequa uma posição confortável, contribuindo por uma maior estabilidade entre o instrumento e o corpo. Extraída do método Suzuki, o pé esquerdo, o violino e o nariz encontram-se alinhados. Nesta postura, os pés estão colocados em forma de V, um pouco separados, e com o pé esquerdo ligeiramente adiantado. As pernas estão separadas procurando estabilidade (Starr, 1976, p.41-48).

Segundo Menuhin, o fundamento essencial da técnica do violino é uma boa postura baseada na posição mais natural que absorve e facilita os diversos movimentos do corpo associados com a ação de tocar o violino (1987, p.17). Assim, segundo esta premissa, são desenvolvidos diferentes exercícios que trabalham a colocação do corpo e do instrumento, baseados na naturalidade, na estabilidade e no relaxamento, efeito de um contínuo equilíbrio de forças opostas (Id, *Ibid*).

Exercício 6 - As posições do corpo

Efetuar a alternância entre a posição de descanso e a posição de equilíbrio com rapidez, analisando boas e más colocações dos educandos a fim de igualar a colocação da turma e examinando possíveis tensões de mãos, bocas ou costas.

Fonte: observação de aulas

A posição dos pés concede uma grande solidez corporal, pelo qual é importante a colocação dos pés para alcançar o equilíbrio mediante a distribuição do peso do corpo (Starr, 1976, p.41).

Exercício 7 - Os pés no equilíbrio corporal

Para comprovar a diferença de equilíbrio entre os pés juntos na posição de descanso e a estabilidade que apresenta a posição de pés em forma de V da posição de equilíbrio, os alunos em pares realizam pequenos empurrãozinhos procurando manter a posição solicitada.

Fonte: observação de aulas

O professor também deve evitar a posição caída do violino para o chão, prestando atenção ao posicionamento das almofadas e encorajando os alunos a procurar uma posição saudável e natural.

Exercício 8- Horizontalidade do violino

Devida à inércia de alguns alunos de direcionar o violino ao chão, um exercício para garantir a horizontalidade do violino consiste em colocar um berlinde por cima das cordas Ré e Sol do violino, procurando que o berlinde permaneça sobre as cordas, enquanto tocam as músicas.

Fonte: elaboração própria para evitar a posição caída do instrumento

Exercício 9 - Liberdade de movimentos na posição de equilíbrio

Podemos intercalar a prática da posição do violino com outros movimentos que facilitem a distensão, como levar a mão esquerda ao nariz ou ao ombro direito, cumprimentar os colegas com a mão esquerda, caminhar pela sala, abrir e relaxar a mandíbula ou flexionar joelhos.

Fonte: observação de aulas

Com o violino entre as mãos, é usual que os alunos de iniciação sofram tensões ao contar entre as suas mãos com um instrumento com o qual não estão familiarizados (Hoppenot, 2002, p.10). Assim, a posição de equilíbrio procura evitar tensões desnecessárias, já que os joelhos se encontram suavemente flexionados, as costas devem estar direitas e o professor deve vigiar a elevação de ombros. Também há uma certa tendência da cabeça se inclinar sobre a queixeira. Assim, há que cuidar a colocação da cabeça e possíveis tensões na mandíbula.

Exercício 10 - Colocação da cabeça

Colocar um livro na cabeça para testar a horizontalidade da cabeça e a posição caída da cabeça.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993)

Uma boa postura deve ser praticada e garantida desde as primeiras aulas. No estudo do violino, qualquer movimento deve ser realizado com a maior naturalidade possível, evitando as tensões. Assim, a postura correta do corpo e do violino evita futuras lesões e influência positivamente na produção sonora do instrumento.

3.2.2 – Estudo dos fundamentos do violino

A altura das notas produz-se pela correta colocação dos dedos sobre as cordas. Embora sejam os dedos que determinam a altura do som, mediante a sua colocação sobre a longitude de vibração da corda, estes são influenciados pelos movimentos do braço e do cotovelo.

É importante sinalizar o costume de alguns alunos de colar a mão ao braço do violino ou de colocar o cotovelo para fora, fatores que dificultam a afinação (Galamian, 1998, p.25-34).

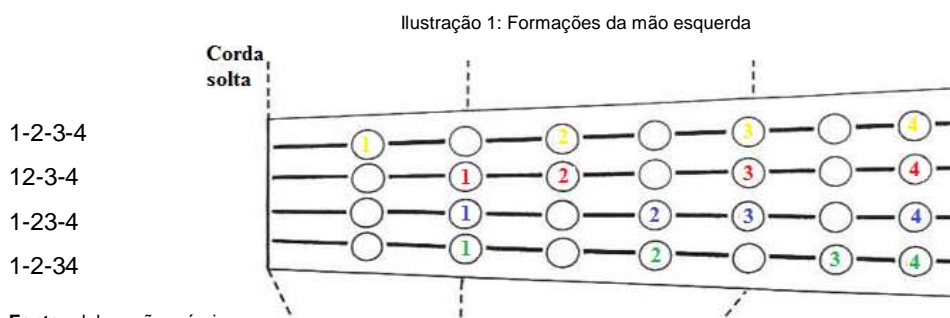
Exercício 11 - Ajuda dos mais novos na colocação da mão esquerda

Podemos solicitar a ajuda dos alunos mais novos, quando estes terminarem a interpretação das suas músicas, para que ajudem os outros alunos com uma correta posição da mão esquerda. Devem evitar que se colem as mãos no braço do violino, mantendo o pulso direito, ou ajudando à correta colocação do cotovelo.

Fonte: elaboração a partir de aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993)

Para o estudo da mecânica dos dedos sobre a corda, é importante tomar consciência das diferentes formações da mão esquerda e do estudo das escalas e arpejos em grupo, fundamentos elementares que constituem as músicas.

Dependendo da situação do meio-tom ou do tom, segundo a colocação dos dedos na corda, encontramos diferentes tipos de formações de mão esquerda. As mais comuns são apresentadas na seguinte ilustração.



Analisando a sua aplicação nas músicas: até ao Moto Perpetuo as músicas trabalham o marco da mão 1-23-4, no Long, long ago é a formação 12-3-4 e em Música no Coração trabalha-se o atraso do primeiro dedo, 1-2-3-4. A partir dos Minuetos as músicas combinam vários padrões, pelo que será necessário o seu estudo individualizado, de forma a esclarecer dúvidas.

3

Exercício 12 - Formações da mão esquerda

Escolhida uma música constituída por uma combinação de várias formações, distribuem-se no chão as formações escritas sobre um papel. Os alunos têm que antecipar a colocação dos dedos sobre a corda e pisar a folha correspondente à formação, para depois colocar a formação correta dos dedos e tocar. Seguem-se as formações correspondentes a cada música:

| Formações | Músicas |
|---------------------------------|--|
| 12-3-4 e 1-23-4 | <u>Minueto 1 e 3, Alegre pastorinho, Coro caçadores</u> |
| 1-2-34, 12-3-4 e 1-23-4 | <u>Minueto 2, Coral, Bourrée, Dois Granadeiros, Gavotte Bach</u> |
| 12-34, 1-2-34, 12-3-4 e 1-23-4 | <u>Minueto Bach</u> |
| 1—23-4, 1-2-34, 12-3-4 e 1-23-4 | <u>Gavotte de Lully, Gavotte de Mignon</u> |

Fonte: elaboração própria a partir das diferentes formações que constituem as músicas

Para melhorar a afinação em grupo é importante o estudo das escalas (com os seus respetivos arpejos) que constituem o repertório (definidas na seguinte tabela), na medida em que esclarece a posição dos dedos na corda, segundo a correta sucessão de tons ou meios-tons:

Tabela 4 - As escalas do repertório

| Escala violino | Escala viola | Músicas |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Lá M | Ré M | Da <u>Estrelinha ao Moto Perpetuo</u> |
| Sol M | Dó M | <u>Long, long ago, Alegre Pastorinho, Coro Caçadores</u> <u>Minueto 1 e 3 (modulação V grau)</u> <u>Minueto 2 e Coral (modulação relativo menor)</u> <u>Bourrée Haendel (modulação V e ao relativo m.)</u> <u>Gavotte de Mignon (modulação V, v, III)</u> |
| Ré m e Ré M | Sol m e Sol M | <u>Dois Granadeiros</u> |
| Lá m (natural, harmónica e melódica) | Ré m (natural, harmónica e melódica) | <u>Gavotte de Lully (Relativo Maior)</u> |
| Sol m (natural e harmónica) | Dó m (natural e harmónica) | <u>Minueto Bach (modulação Relativo Maior e resumo de Minueto 3)</u> <u>Gavotte Bach (modulação Relativo M e V m)</u> |
| Do M | - | <u>Música no Coração</u> |

Fonte: elaboração própria

As escalas e arpejos são um exercício completo, uma vez que combinam a melhoria na afinação produzida pela correta colocação dos dedos da mão esquerda, com o trabalho de produção da vibração sonora da mão direita. Assim, além de consolidar a afinação, produz benefícios na coordenação, na velocidade ou na qualidade sonora, e permitem a aplicação de dificuldades técnicas (Galamin, 1998, p.127-131).

Existe uma grande variedade de maneiras de estudar escalas. Embora a mais recomendável seja a aplicação das dificuldades de cada música sobre a escala correspondente, os seguintes exercícios apresentam diferentes possibilidades em relação ao estudo das escalas.

Exercício 13 - Estudo das escalas

Apresenta-se exemplos de modalidades do estudo das escalas, baseados no método Galamian, a aplicar nas anteriores escalas e arpejos.

- Golpes de arco: *detaché, martelé, legato e staccato.*

- Acentuação: 

- Ligaduras: 

- Ritmos: 

Fonte: ritmos e ligaduras extraídos do método Galamian (1998, p. 18, 127-131).

Exercício 14 - Estudo das escalas com as exigências do repertório

Associar o estudo das escalas com as dificuldades do repertório é uma estratégia que serve na consecução dos objetivos das músicas. A continuação apresento uns modelos de realização de escalas extraídos de Wartberg (2004) baseados nas dificuldades das músicas aplicadas às escalas.

| Música | Trabalho das escalas |
|---------------------|---|
| Estrelinha | Trabalhar a escala com os ritmos das variações. |
| Minueto 1 |  etc. |
| Minueto 3 |  |
| Alegre Pastorinho |  |
| Os Dois Granadeiros |  etc. |

Fonte: elaboração com Wartberg (2004)

O professor deve aproveitar a vertente grupal para a melhoria dos exercícios técnicos, pois em grupo aumenta a disciplina e a vontade (Arrans, 2002, p.242) facilitando assim o estudo mais especializado e técnico do instrumento.

3.2.3 – Estudo dos fundamentos do arco

Os princípios dos movimentos do arco supõem uma referência importante no estudo de qualquer instrumentista de cordas, pois definem o som. Aqui trato de exercícios relativos à compreensão da colocação da mão direita, dos movimentos do braço e dos fatores que envolvem o arco e determinam a qualidade sonora.

Nas aulas de conjunto da Casa Pia de Lisboa, como se explicou no ponto 2.2, as aulas são partilhadas com outros docentes. Assim, um professor será designado como principal, havendo um professor assistente encarregado de recolocar as posições dos alunos. Ambos deverão prestar atenção à colocação da mão direita, já que esta é muitas vezes descuidada, tendo em conta certa tendência dos alunos a esticar o polegar, eliminar o mindinho, esticar o anelar ou afastar o indicador (Galamin, 1998, p.65-70)

Exercício 15 - Colocação da mão direita sobre o arco

Para consolidar a colocação da mão sobre o arco são realizados diferentes exercícios de arco para aperfeiçoar a colocação dos dedos e os movimentos da mão direita:

- Aranha: a mão trepa pelo arco, dedo por dedo, a semelhança do deslocamento das aranhas, mantendo cada dedo na sua posição de pegar no arco.
- Limpa-para-brisas: o arco vira para a esquerda e a direita mediante o exclusivo movimento do pulso, mantendo a colocação dos dedos sobre o arco.
- Mexer a comida: o arco, colocado verticalmente, realiza voltas em círculos a semelhança de uma colher a mexer a sopa. Também podemos “salpicar” verticalmente, a modo de pôr sal na comida.
- Foguete: o arco, verticalmente colocado, sobe e baixa realizando o movimento desde o ombro.
- A persina: o arco, colocado horizontalmente baixa e sobe. O braço mexe inteiro em bloco.
- A escova de dentes: o arco horizontalmente mexe para a esquerda e a direita como se estivéssemos a limpar os dentes.

Fonte: observação de aulas

Colocada a mão, o arco move-se de forma horizontal, paralelo ao cavalete, em direção de *arco para baixo* (▾) ou *arco para cima* (▴), dependendo do sentido em que a mão envia o arco. Já que a aprendizagem das músicas tem como finalidade a atuação em grupo, a direção dos arcos encontra-se unificada, para resultar num espetáculo visualmente atrativo. A escolha da direção do arco está condicionada pelo peso do arco, pois os *arcos para baixo* coincidem normalmente com as partes fortes do compasso, para aproveitar o suplemento energético que dá o arco no talão.

Exercício 16 - Modificação da direção de arco

Para perceber a diferença de som no início das notas causada pela alteração do peso do arco e sentir os movimentos do braço em ambos os sentidos, escolhe-se uma música sem muita dificuldade rítmica para tentar igualar o *arco para baixo* e o *arco para cima*.

Um exemplo de alteração de arco consiste na reprodução de Os Patinhos com todas as notas *arco para baixo*, com o seu correspondente círculo.



Depois pratica-se o seu inverso, Os Patinhos *arco para cima*, sentindo a falta do peso do talão no início da nota e tentando compensá-la com o peso do braço.

Fonte: observação de aulas

Além do movimento horizontal do arco, encontramos o movimento vertical do braço que nos desloca pelas quatro cordas do violino, por meio do cotovelo.

Exercício 17 - Trabalho das músicas em cordas soltas

A execução das músicas em cordas soltas permite memorizar em que corda está cada nota, assim como o nível correto do cotovelo.

Fonte: observação de aulas.

Exercício 18 - O registo grave do violino

As músicas até ao Moto Perpetuo centram-se nas cordas Lá e Mi do violino (Ré e lá na viola), evitando as cordas graves. A transposição destas músicas mais elementares, uma oitava inferior, permite aos alunos mais avançados o trabalho do cotovelo, nas cordas graves, e o reforço dos sons graves, uma vez que permite dar suporte harmónico aos alunos iniciais ao juntar ambas vozes, à distancia de oitava.

Fonte: elaboração própria com o objetivo de descobrir as cordas graves do instrumento

Estudados os movimentos do braço direito, terá que se proceder a um estudo pormenorizado das três zonas nas quais se distribui o arco, nomeadamente o talão, o meio e a ponta¹⁴ (Castillo, 1993, p.31). Este conhecimento é fundamental para perceber como as diferentes partes influenciam na produção do som

O talão, devido ao seu peso, aumenta a produção sonora. Porém, alguns alunos exibem complicações na sua correta utilização, pois o peso do talão é suportado em grande medida pelo mindinho que, às vezes carece de força suficiente ou se encontra mal colocado.

Os seguintes exercícios melhoram a interpretação no talão:

¹⁴ As três partes definidas por Castillo, na língua original, espanhol, são: *Talón, mitad, punta*.

Exercício 19 - O peso do talão no arco ao contrário



Este exercício consiste em pegar no arco ao contrário, na ponta, e sustê-lo durante uns segundos, sentindo o suporte do dedo mindinho. Em seguida, tocar na metade inferior do arco, para que o aluno sintam a diferença de peso do arco entre o talão e a ponta, como observa-se na imagem a esquerda - Ilustração 2 – O peso do talão no arco ao contrário.

Fonte: observação de aulas. Imagem extraída de <http://dir.coolclips.com/>

Exercício 20 - Potenciar o talão

Para potenciar o uso do arco no talão, realiza-se o exercício de pegar a meio do arco e sugerir ao aluno que toque na zona do talão, ficando assim o cotovelo ao nível da cabeça.

Fonte: elaboração própria com a finalidade de tocar ao talão

Exercício 21 - A flexibilidade no estudo do talão

O talão também precisa da flexibilidade do pulso nas mudanças de arco, pelo que este exercício consiste em tocar no talão com pouco arco, só a mexer o pulso e os dedos, sendo outro colega o encarregado de assegurar que o antebraço não mexe.

Fonte: elaboração própria para o desenvolvimento da flexibilidade

A ponta carece do peso que possui o talão, pelo que precisará de um contacto constante entre as cerdas e o arco, sem torcer o arco ou virar a vara. Assim, uma das dificuldades da prática do arco na ponta é o movimento do arco paralelo ao cavalete.

Exercício 22 - Trabalho do arco na ponta

Colocam-se os alunos em pares, um em frente ao outro, para comprovar que o colega em frente não vire o arco.

Outra modalidade consiste no aproveitamento das sombras formadas pelo sol que entra pela janela, para mostrar aos alunos que tocam na ponta e paralelo ao cavalete segundo a observação da produção das sombras.

A ponta também precisa da transmissão do peso do braço sobre o arco, sendo que tocar forte ajudará a sentir a pressão sobre a corda.

Fonte: elaboração própria

O trabalho do meio do arco nasce da formação de um quadrado entre o antebraço, o braço, o peito e o arco (Galamin, 1998, p.76). A partir do quadrado, o antebraço é o responsável pela ação, sendo o meio do arco a zona que facilita o trabalho de articulações musicais (cf. 3.3.2).

Analisadas as partes do arco, certas músicas são estudadas para as reconhecer e as associar com a posição do braço, dos dedos e do pulso. Deste modo, a música Os Patinhos realiza-se no talão e as Variações da Estrelinha e o Moto Perpetuo no meio do arco. A maioria das músicas combinam e trabalham as diferentes partes do arco.

Exercício 23 - Modificação das partes do arco

Neste exercício utiliza-se a modificação para diferenciar e conhecer as partes do arco. Neste aspeto, trabalharemos Os Patinhos à ponta ou Moto Perpetuo ao talão para observar, em comparação ao original, a diferença de movimentos e forças que o braço tem de realizar nas diferentes partes do arco.

Fonte: observação de aulas

Outra variável que determina a produção do som é a **quantidade de arco** ou distância a percorrer pelo arco. Pode abarcar desde o *arco todo* a pouca quantidade de arco, dependendo da velocidade de arco e da quantidade sonora que queremos obter.

Explicadas as partes, o objetivo é a correta utilização e combinação delas. O seguinte exercício melhora os movimentos do passo do arco:

Exercício 24 - O arco voador

Consiste em tocar as músicas sem friccionar as cordas, para sentir a direção dos movimentos do arco.

Fonte: elaboração própria a partir de Fischer (1997)

O uso do arco é proporcional ao volume sonoro, de tal forma que uma maior quantidade de arco produz um aumento de sonoridade. Com frequência os alunos apresentam dificuldades em usar o *arco todo*, elemento imprescindível na obtenção de dinâmicas fortes.

Exercício 25 - Quantidade de arco

Este exercício consiste em fazer uma competição entre os alunos, de maneira que os alunos que não empreguem o *arco todo* fiquem eliminados pelo professor, com a finalidade de ampliar a longitude dos movimentos do braço.

Fonte: observação de aulas

Exercício 26 - Potenciação do emprego de todo o arco

Em passagens que seja necessário a utilização de todo o arco, podemos pedir ao aluno para tocar em posição “sentado à chinês”, já que o uso de todo o arco fará com que o aluno bata com o talão do arco na perna, consciencializando-o a usar o *arco todo*.

Fonte: observação de aulas

Relativamente ao arco existem diferentes parâmetros ou fatores do arco que produzem uma grande riqueza sonora. Adotando a classificação de Castillo¹⁵ (1993, p.35), os fatores de movimento do arco sobre as cordas classificam-se em ponto de contacto, velocidade de arco e pressão do arco.

¹⁵ Os três fatores definidos por Castillo, na língua original, espanhol, são: *Punto de contacto*, *Velocidad e Presión* ou *Peso*. Galamian (1998, p.157), na mesma língua, define-os como *Punto de ataque*, *Velocidad del golpe* e *Presión del arco*.

Documentada na seguinte ilustração, os fatores do arco segundo Castillo (1993), definem-se:

Ilustração 3: Os fatores do arco



Fonte: elaboração própria

- Ponto de contacto: definido pela intersecção das cerdas do arco colocadas na corda, com a relação da distancia entre o cavalete e a escala.

- Velocidade de arco: é a relação entre o tempo que demoramos a movimentar o arco com o espaço que o arco percorre.

- Pressão do arco: ou peso do arco na corda, é a quantidade de peso transferido à corda naturalmente pelo braço direito.

O movimento mais rápido do arco, o contacto com as cordas perto do cavalete e o aumento da pressão do braço direito na vara produzem um aumento do volume sonoro do instrumento. No seu livro, Castillo afirma que estes três fatores estão intimamente ligados e estabelece-se entre eles uma dependência no momento de produzir um som com qualidade e intensidade (Id, *Ibid*). Existem assim vários exercícios que beneficiam o controlo do arco e do som.

Exercício 27 - Ponto de contacto

Para o trabalho do ponto de contacto é útil a semelhança com as faixas da autoestrada, relacionando o ponto de contacto com a velocidade e a pressão. Perto do cavalete circulam a menor velocidade veículos pesados como camiões; no meio circulam carros mais rápidos e menos pesados; e perto da escala circulam motos de competição, mais leves e muito rápidas. Escolhida uma faixa, pedir aos alunos para interpretar uma música sem sair da faixa escolhida já que se poderia produzir um colapso no trânsito do arco.

Fonte: elaboração própria para o trabalho do ponto do contacto

O ponto de contacto tem consequências na qualidade sonora, pois tocar mas perto do cavalete produz um som rico em intensidade expressiva e, em oposição, tocar sobre o ponto pode conduzir a um som mais elegante (Flesch, 1995, p.13).

Em relação à velocidade de arco, esta encontra-se associada à distribuição do arco que se quer empregar e ao tempo necessário em dita execução, razão pela qual o estudo da velocidade do arco será baseado na quantidade de arco e no tempo.

Exercício 28 - Velocidade do arco

3

Escolhida uma nota, é cronometrado quem a consegue realizar no tempo indicado, sendo mais complicado em velocidades extremadamente lentas. Assim, o educando deve tocar a nota com a duração exigida, sem parar o arco, insistindo na conservação da qualidade sonora. Realizado em turnos, o educando que conseguir aguentar mais tempo ganha.

Fonte: elaboração própria a partir de Galamian (1998)

Exercício 29 - Variação do tempo na velocidade do arco

Selecionada uma música, podemos aumentar ou reduzir progressivamente o tempo de interpretação da música e eliminar os alunos que não realizem a indicação de velocidade requerida.

Como exemplo, escolhido o Allegro, para o trabalho do *arco todo* nas semínimas, é aumentado o tempo da música e, como consequência, produz-se um aumento da velocidade do arco. Serão eliminados os alunos que não utilizem todo o arco.

Fonte: observação de aulas

Exercício 30 - Pressão do arco

A pressão do arco encontra-se associada aos golpes de arco e às dinâmicas. Assim, pedindo para interpretar a música mediante notas com ataque, os educandos param o arco entre elas, para observar a preparação e antecipação da pressão sobre as cordas e a posterior relaxação.

Fonte: elaboração própria

O estudo da modificação dos anteriores parâmetros do arco ajuda a ampliar o leque de recursos sonoros do aluno, mediante a assimilação da relação entre a qualidade sonora e a qualidade técnica e física do arco.

Exercício 31 - Mistura dos fatores do arco

3

| | | |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| Velocidade de arco | Ponto de contacto | Pressão do arco |
|--------------------|-------------------|-----------------|

Este exercício surge como imitação do jogo do “Galo”, sendo aplicado aos fatores do arco. Realizado em pares, numa frase musical concreta, o aluno tem direito a um movimento da ficha quando conseguir tocar a frase com a indicação do fator de arco que está marcada no tabuleiro, com o objetivo de conseguir fazer três peças em linha, tendo em conta que as casas da direita implicam um grau elevado da ação e as da esquerda um grau mínimo.

Fonte: elaboração própria a partir da Ilustração 4 – Mistura dos fatores do arco

3.2.4 – Som

Explicada a colocação e os mecanismos que definem o violino e o arco, procedo ao desenvolvimento dos principais elementos que constituem os sons musicais no violino. Suzuki prestava especial atenção à produção do som em cada lição atendendo à qualidade da produção sonora e ao fomento do gosto pelo som (Starr, 1976, p.39).

Nas aulas de PIC o conceito de som é formado por uma união dos sons individuais que passam a englobar o som de PIC, como um todo.

Exercício 32 - Adição progressiva a um som

Escolhendo um modelo sonoro que pode ser cordas soltas ou um tema simples, o exercício consiste, em cada repetição, na união e integração progressiva dos componentes ao som original, com a finalidade de manter o som constante.

Fonte: elaboração própria a partir do conceito de integração sonora

O som é o produto final da música, neste caso fruto da vibração sonora produzida pela fricção das cerdas do arco sobre as cordas (Pedro, 1996, p.9). O som está definido pelas seguintes qualidades sonoras, definidas por Pedro (1996):

- Duração: é o tempo que demora o som desde o seu início ao seu fim. A duração será definida musicalmente na secção de **ritmo**.
- Altura: é a qualidade sonora que nos permite distinguir se um som é agudo ou grave. Musicalmente, será explicada na secção de **afinação**.
- Intensidade: determinada pela amplitude de vibração, consiste na maior ou menor força com que são emitidos os sons. Define-se na secção musical de **dinâmica**.
- Timbre: permite-nos distinguir um instrumento de outro. Quando um corpo entra em movimento produz-se uma fundamental e os respetivos harmónicos, que em conjunto determinam o **timbre ou cor musical**.

O som está relacionado com o arco, que fundamentalmente produz a vibração (explicados os seus fundamentos na secção 3.2.3). Assim associamos o arco com a sonoridade do instrumento, encontrando-se esta interligada com a afinação, com a duração dos sons produzidos pelo arco, com a intensidade dinâmica e com a qualidade sonora.

3.2.5 – Ritmo

Segundo Galamian, o sentido técnico do ritmo relaciona-se com a realização dos movimentos da mão esquerda e da mão direita, no momento exato e com a velocidade justa para obter o ritmo musical correto (1998, p.37). Em muitas situações encontramos problemas rítmicos como inexatidões rítmicas, pausas breves ou variações de tempo associadas a um uso defeituoso do arco, dessincronização rítmica ou ausência de ritmo interior (Hoppenot, 2002, p.113-121). Para uma correta interpretação rítmica o primeiro passo seria a interiorização da pulsação. Este aspeto rítmico encontra-se unido ao movimento corporal.

Exercício 33 - Os pés na interiorização da pulsação

Verifica-se como útil o trabalho de coordenação com pés para a interiorização da pulsação rítmica. Realizam-se simultaneamente várias ações para sincronizar a música com a sua pulsação, tais como bater os pés e cantar, ou tocar e andar conjuntamente.

Fonte: observação de aulas

Exercício 34 - Jogos de palmas na pulsação

Para sentir a pulsação, o compasso e o ritmo, usam-se as palmas rítmicas com as mãos. Assim, podem ser usados os jogos de coordenação de palmas: colocados os alunos em círculo, cada um terá a palma da mão direita para cima e a mão esquerda debaixo da mão do seu colega. Os alunos passam a palma ao colega em cada pulsação enquanto cantam a melodia. Os alunos devem tirar a mão se o colega se engana na nota ou se este atrasar ou acelerar a pulsação. Também podem ser utilizados os jogos de mãos tradicionais das meninas.

Fonte: elaboração própria a partir de jogos tradicionais de palmas


Exercício 35 - Pizzicato

O *pizzicato* pressupõe um ataque preciso a cada nota ao beliscar a corda. Como estratégia rítmica, revela-se um recurso positivo na interiorização do tempo, mediante a precisão que transmite o ataque direto. Contudo ao prescindir da utilização do arco, os alunos reduzem a dificuldade deste e podem focar a sua concentração no tempo e na colocação dos dedos da mão esquerda sobre a corda. Também é útil na interiorização do tempo, a realização das músicas só com *pizzicato* de mão esquerda mediante a articulação dos dedos sobre a corda.

Fonte: elaboração própria desde o conceito de *pizzicato* no desenvolvimento do ritmo

Muitas das inexatidões rítmicas estão associadas a problemas técnicos do arco, pelo que o estudo das músicas em cordas soltas ajuda-nos a assimilar o movimento do arco e eliminar variações de tempo ou pausas associadas a dúvidas do braço direito. Também podemos aproveitar a precisão do arco com os impulsos do *arco para baixo* ou *arco para cima* que ajudam o aluno a perceber a pulsação interna e a importância do arco na exatidão rítmica.

Exercício 36 - A precisão do arco na exatidão rítmica

A acentuação e a variação rítmica são perfeitas para aumentar a dificuldade rítmica e para destacar certas notas, levando o aluno a pensar sobre os movimentos necessários para o destaque da dita nota e para sincronizar a precisão do arco com o tempo musical. Assim, o Moto Perpetuo pode ser acompanhado com variações rítmicas como por exemplo  repetições de notas (por ex. em semicolcheias repetir duas vezes cada nota), ou modificação da acentuação das notas (por exemplo um aluno acentua o segundo tempo do compasso e combina com outros alunos que realizam outras acentuações (como exemplifica na seguinte pauta).



Fonte: elaboração própria a partir da modificação rítmica

Exercício 37 - O ritmo mental

Enquanto trabalhamos uma peça, a introdução de uma senha combinada, será traduzida numa pequena suspensão na interpretação. O aluno deve continuar a pensar na música e manter o ritmo interno, em silêncio. Na próxima senha os alunos devem continuar a tocar e coincidir na nota.

Fonte: exercício extraído de Klöppel (2005, p.41-42).

Exercício 38 - Subdivisão rítmica





Para uma correta precisão rítmica é necessário sentir as figuras de menor valor rítmico que constituem as músicas. Assim por exemplo, a Canção de maio pode ser subdividida em colcheias. Em grupo, enquanto metade toca a versão original, a outra metade interpreta a versão em subdivisão de colcheias como especificado na seguinte pauta:



Fonte: elaboração própria da subdivisão rítmica em figuras rítmicas menores

Exercício 39 - Acompanhamento com *ostinato rítmico*

O *ostinato rítmico*, ou peça que repete insistentemente um padrão rítmico, pode ser uma estratégia adotada para a assimilação de ritmos implícitos nas músicas, realizados como acompanhamento percussivo com os pés. Entre a imensa variedade de ritmos a escolher, as músicas podem ser acompanhadas com a repetição de diferentes células rítmicas.

Por exemplo tocaremos Os Patinhos com as células  ou ; Moto Perpetuo com  e no Long, long ago com ; entre outros exemplos de *ostinato* possíveis.

Fonte: elaboração própria a partir do *ostinato* como assimilação rítmica

Segundo Galamian (1998, p.38) muitas mudanças de tempo produzem-se por problemas técnicos, não por motivos musicais, pelo que estes exercícios procuraram melhorar e reforçar o fator rítmico e a continuidade do ritmo, evitando modificações não intencionais de tempo.

3.2.6 – Afinação

A afinação, ou altura das notas, é determinada pela frequência ou número de vibrações da corda por segundo (Pedro, 1996, p.9). Musicalmente, a afinação define-se como “a arte de formar intervalos exatos entre as notas” (Hoppenot, 2002, p.107). A dificuldade da entoação radica numa procura constante da altura exata das notas que se deve cultivar desde o início da educação do músico. Tal como afirma Hoppenot: “A iniciação à afinação permanece ausente, paradoxalmente, no ensino do violino” (Id, *ibid*). Assim é importante o conhecimento dos intervalos e os fundamentos da mecânica da mão esquerda nomeadamente formações da mão esquerda e escalas (cf. 3.2.2), desde o início da educação do músico sem que nunca chegue a ser algo aproximativo.

Assim, para uma correta afinação é importante o estudo das escalas e das formações da mão esquerda, e a sua aplicação às peças, de uma forma consciente e controlada, incrementando a capacidade de escuta e reação, interiorizando as próprias sensações e desenvolvendo a memória auditiva e tátil.

As dúvidas na colocação dos dedos produzem desajustes na afinação (Hoppenot, 2002, p.108). Assim a tendência dos alunos de colar a mão no braço do violino, de mexer o pulso com a colocação dos terceiros e dos quartos dedos, de tirar em excesso os dedos da corda e de situar os quartos dedos baixo do braço do violino produzem desafinações por colocações erróneas dos dedos (cf. exercício 11).

Exercício 40 - A preparação dos dedos sobre a corda

Uma colocação correta dos dedos sobre a corda evita problemas de afinação, pelo que um bom exercício para a entoação seria a reprodução da música sem arco enquanto tocamos em *pizzicato* ou cantamos, retirando os dedos a um centímetro da corda, sem nenhum movimento de pulso.

Fonte: elaboração própria para evitar desajustes na afinação

A articulação da mão esquerda, ajuda à afinação, à precisão rítmica (como explicado no exercício 35) e à coordenação da mão esquerda com os movimentos do arco.

Exercício 41 - Afinação e articulação de dedos

Interpretar a música sem arco, com o choque percutido que produzem as notas ao serem colocados os dedos na corda. Ter em conta que temos dois movimentos: *pôr* e *tirar* dedos.

Fonte: elaboração própria com os benefícios da articulação de dedos

Desde o princípio é fundamental consciencializar o aluno para a importância entre afinação mecânica e ouvido interno mediante exercícios que relacionem canto e entoação (Hoppenot, 2002).

Exercício 42 - Afinação e canto

Cantar constitui uma estratégia favorável para o conhecimento sonoro da partitura. Serve para verificar o nome das notas e melhorar a entoação interior, esforçando-se o aluno por imaginar a altura e o intervalo das notas. Um exercício para ganhar consciência e concentração na afinação e na correta colocação dos dedos, seria escolher uma nota e tocar essa nota no violino, enquanto as demais são cantadas e vice-versa, ou seja, cantar a nota escolhida enquanto as demais são tocadas.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993).

Exercício 43 - Cantar como resposta

A mistura entre tocar e cantar, para além de favorecer a afinação, melhora outros elementos como o fraseado, a dinâmica e o conceito de respiração. Este exercício que beneficia a interpretação instrumental mediante o canto, consiste na entoação de uma frase por um grupo, cuja resposta é tocada por outro grupo. Trata-se de igualar as condições de canto e interpretação instrumental e observar que a afinação é idêntica em ambas as opções.

Fonte: elaboração própria a partir do princípio de afinação na mente e no instrumento

O estudo da formação da mão esquerda deve ser complementado com a atenção ao resultado auditivo entre intervalos. Um aluno tocará afinado se souber qual é o som correto; tem de se ouvir a si mesmo e julgar se a realidade e a representação coincidem, sendo educado num processo consciente e alcançando uma relação entre ouvido, dedos e mente (Hoppenot, 2002). Neste processo é importante cultivar o “ouvido mental” exercitando a afinação interior, ou seja, conhecer com clareza o que se deve ouvir e confrontar isto com o que realmente está a soar.

Exercício 44 - Contacto auditivo

A vinculação entre “fitas = afinação”¹⁶ é um preconceito que prejudica, em determinados educandos, o cuidado da afinação ao serem guiados pela imagem e não pelo som. Assim tocar com olhos fechados, no escuro, depois de desligar as luzes da sala, ou tocar em círculo de costas, favorece a consciência auditiva.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.33).

A afinação não é um fator fácil de analisar em grupos grandes e faz, em muitas ocasiões, com que os alunos descuidem a sua afinação pessoal quando inseridos em massas sonoras grandes. Para além da subdivisão em grupos mais pequenos para uma percepção mais particular (metodologia explicada na página 37), nas aulas em

¹⁶ As fitas são uma referência visual colocadas no ponto da escala do violino. Ajudam o aluno na correta colocação dos dedos na corda. São utilizadas como uma técnica de ajuda à afinação, porém, não deixam de ser uma referência que precisa de um ajuste dos dedos em conjunto com a audição dos intervalos

grupo trabalha-se a importância da afinação individual no coletivo de tal forma que o aluno analise e compare a sua afinação com a do grupo.

Exercício 45 - Afinação e dinâmica

Para otimizar a afinação, é preciso ouvir o conjunto sonoro, pelo que ajuda tocar em dinâmica *piano*, promovendo a audição e afinação com o resto dos colegas.

Fonte: observação de aulas

Exercício 46 - Afinação e tempo

A interiorização das distâncias físicas entre os dedos na consciência que o desenvolvimento da afinação requer, precisa de uma moderação do tempo. Num tempo lento é mais fácil verificar cada nota, de tal forma que o aluno fixe mental e fisicamente a posição certa do dedo.

Fonte: observação de aulas

A afinação encontra-se relacionada com o conceito de melodia e harmonia. A produção de intervalos verticais favorece o desenvolvimento da afinação, aprendendo auditivamente os conceitos de harmonia e de relação tonal (Galamin,1998, p.37)

Exercício 47 - O cânon

Músicas como Estrelinha ou Canção de Maio possibilitam a sua interpretação em cânon a 2, 3 ou 4 vozes, atividade usada para a assimilação do conceito de polifonia, de afinação vertical e de relação harmónica tonal, ajudando a afinação.

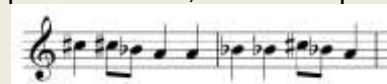


Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall,1993, p.33).

O ensaio das músicas mais fáceis noutras tonalidades obriga o aluno a clarificar os intervalos e a consolidar o conceito de tonalidade e de afinação.

Exercício 48 -Variação harmónica

A variação entre tonalidade menor-maior e a introdução dos modos no conhecimento da noção de tonalidade/modalidade, resulta importante na associação das relações entre os intervalos. Assim O Balão do João em modo menor requer da modificação da terceira para menor, ou Tia Rosa da Arábia, em modo árabe, precisa do atraso do primeiro dedo, como se apresenta no pentagrama:



Estas variações harmónicas são associadas com uma modificação nas formações da mão esquerda.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall,1993, p.57).

3.2.7 – Dinâmicas

As dinâmicas são variações de intensidade sonora, determinadas pela amplitude de vibração da corda (Borba, 1996, p.429). Há que distinguir entre indicações súbitas (do *pp* ao *ff*) e graduais (crescendos e diminuendos). Nas partituras usadas encontramos as seguintes anotações dinâmicas:

Tabela 5 - As dinâmicas das músicas

| Música / Dinâmica | <i>pp</i> | <i>p</i> | <i>mf</i> | <i>f</i> | <i>ff</i> |  |  | Total |
|------------------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|---|---|-------|
| 1. <u>Balancé</u> | | | | | | | | 0 |
| 2. <u>A Estrelinha (Variações)</u> | | | | 1 | | | | 1 |
| 3. <u>O Balão do João</u> | | | | 1 | | | | 1 |
| 4. <u>Tia Rosa</u> | | 1 | | 2 | | 1 | | 4 |
| 5. <u>Os Patinhos</u> | | 1 | | 2 | | | | 3 |
| 6. <u>Canção das Crianças</u> | | | | 1 | | | | 1 |
| 7. <u>Canção de Maio</u> | | 1 | | 3 | | 1 | 1 | 6 |
| 8. <u>Allegro</u> | | | | 2 | | | 1 | 3 |
| 9. <u>Moto Perpetuo</u> | | 2 | | 3 | | | | 5 |
| 10. <u>Minueto 1</u> | | 1 | 1 | 3 | | 2 | 1 | 8 |
| 11. <u>Over the Rainbow</u> | | | | | | | | - |
| 12. <u>Minueto 3</u> | | 1 | | 3 | | 2 | 3 | 9 |
| 13. <u>Minueto 2</u> | | 5 | | 7 | | | 1 | 13 |
| 14. <u>Long, Long ago</u> | | 4 | 2 | 5 | | | 5 | 16 |
| 15. <u>Coral "Judas Maccabeus"</u> | | 1 | | 3 | | 2 | 4 | 10 |
| 16. <u>O Alegro Pastorinho</u> | | | | 1 | | | | 1 |
| 17. <u>Bourrée</u> | 2 | 6 | | 6 | | 12 | 10 | 36 |
| 18. <u>Os Dois Granadeiros</u> | | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 4 | 15 |
| 19. <u>Gavotte de Lully</u> | | | 1 | | | 1 | 7 | 9 |
| 20. <u>Coro dos Caçadores</u> | | | | 3 | 1 | | | 4 |
| 21. <u>Minueto de Bach</u> | 1 | 3 | 1 | 5 | | 6 | 9 | 25 |
| 22. <u>Gavotte de Bach</u> | | 5 | 8 | 2 | | 9 | 15 | 39 |
| 23. <u>Música no Coração</u> | | | | 1 | | 1 | 2 | 4 |
| 24. <u>Gavotte "Mignon"</u> | | 2 | 3 | | | 1 | 3 | 9 |

Fonte: elaboração própria

Na tabela destaca-se a ausência de *mp* e observam-se músicas mais indicadas para o trabalho de dinâmicas, devendo, este trabalho de intensidade sonora, ser inculcado desde o início da aprendizagem do estudante. É importante sinalizar que a designação da dinâmica nas partituras é considerada uma proposta interpretativa e não uma imposição musical.

É comum que os alunos considerem que estão a tocar forte sem que essa dinâmica seja a resultante. As dinâmicas serão trabalhadas mediante a noção de exagero dos fatores do arco ou variáveis sonoras do arco (cf. página 55).

Exercício 49 - Perceção das dinâmicas

Solicitar a um aluno para tocar no fundo da sala, seguindo uma sequência dinâmica requerida, e pedir ao resto dos companheiros que registem a sua perceção das dinâmicas, sendo posteriormente comparadas.

Fonte: elaboração própria a partir do conceito de sonómetro

Exercício 50 - O jogo das dinâmicas

O professor esconde um objeto na sala enquanto um dos alunos se encontra fora. Quando o aluno entrar, tem de encontrar o objeto com a ajuda dos seus colegas, que tocarão mais *forte* enquanto ele se aproximar do mesmo e mais *piano* se se afastar.

Fonte: "Hot and cold" game: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.41).

Exercício 51 - Imitação de dinâmicas segundo o arco

O professor toca segundo diferentes dinâmicas que os alunos seguem mediante a observação e a imitação de fundamentos do arco, como a distribuição de arco, a velocidade de arco, o ponto de contacto e a pressão.

Fonte: observação de aulas

Exercício 52 - Dinâmica e distribuição de arco

A modificação da zona do arco será acompanhada de uma dinâmica obtida mediante uma adaptação dos conceitos do arco (cf. página 52); assim *forte* na ponta requer de um aumento importante da pressão, enquanto o *piano* no talão se concretiza pela libertação do peso e pela diminuição da velocidade.

Fonte: elaboração própria a partir da aplicação dos fundamentos do arco

Exercício 53 - Dinâmicas e movimentos corporais

A associação entre dinâmicas e movimentos corporais aumenta a produtividade da intensidade sonora. Por exemplo, enquanto os alunos tocam as músicas tem de baixar-se ou ajoelhar-se nos *pianos* e levantar-se nos *fortes*.

Fonte: observação de aulas

Exercício 54 - Independência entre tempo e dinâmica

Em muitas ocasiões o *forte* é acompanhado erroneamente de um aumento na velocidade do tempo, enquanto uma diminuição no tempo, às vezes, é interpretada intuitivamente como *piano*. Assim serão modificadas as dinâmicas, tocando *forte* devagar e *piano* depressa.

Fonte: elaboração própria a partir do erro de "correr" nos fortes

Exercício 55 - O eco

Em músicas como Patinhos e Minueto 2 onde está aludido o efeito de eco, um aluno toca a frase principal numa dinâmica escolhida e o resto dos colegas terão que realizar o "eco", ou efeito sonoro repetitivo, numa dinâmica menor indicada pelo aluno, esforçando-se pela execução do *piano* de grupo.

Fonte: elaboração própria para desenvolver o *piano* de grupo

Exercício 56 - Os solistas

Há alunos que sistematicamente tocam em *piano* para esconder deficiências musicais. Este exercício, para destapar as encobertas de este tipo de alunos, consiste em obrigá-los a tocar em *forte*, como se fossem solistas, enquanto o resto dos alunos interpretará as músicas em *piano*.

Fonte: elaboração própria para fomentar a contribuição pessoal no grupo

3.2.8 – Timbre

Designada musicalmente como cor (Borba, 1999, p.635), o timbre está relacionado com a vibração da corda. Define-se como a qualidade da sonoridade que produzimos e que nos permite distinguir dois ou mais instrumentos iguais em altura, duração e intensidade (Pedro, 1996, p.9).

Exercício 57 - Atrás da cortina

Pedir a diferentes alunos para tocar atrás de um quadro ou de uma cortina enquanto os outros ouvem as diferenças. Serve para consciencializar os alunos da importância da qualidade sonora e do timbre, assim como de outros elementos sonoros como a afinação ou as dinâmicas.

Fonte: elaboração própria para os alunos perceberem os diferentes timbres

Exercício 58 - Adivinha quem toca

O exercício consiste em cobrir os olhos de um aluno da turma, que será encarregado de descobrir pelo som quem dos colegas está a tocar.

Outra maneira de realizar o exercício consiste, em escolhido um instrumento, pedir aos diferentes alunos que toquem o instrumento selecionado, de forma a perceberem que cada aluno produz sons diferentes no mesmo instrumento.

Fonte: elaboração própria desde a noção de timbre e qualidade sonora de cada instrumentista

Para Galamian as diversas opções de combinação dos fatores do arco (velocidade de arco, pressão do arco e ponto de contacto) têm como resultado vários estilos de produção sonora no que se refere ao carácter da cor do som. Um som produzido com muito arco e pouca pressão tem um carácter leve e livre; um som com muita pressão e pouca velocidade terá um carácter denso e concentrado. Além disto, quanto mais próximo ao cavalete se encontre o ponto de contacto, mais brilhante será o som e mais incisivo será o timbre. Nas proximidades do ponto ou escala, a cor é mais pálida, mais delicada e quente (1998, p.87). Segundo o autor há muitos violinistas que se adaptam estritamente a um só tipo de sonoridade limitando o alcance expressivo da interpretação (Id, *ibid*, p.88) pelo que no seguinte exercício será trabalhada a procura de diferentes cores ou matizes sonoras e a sua mistura, adquirindo um domínio sobre o amplo leque de timbres e cores.

Exercício 59 - À procura de cores

Os alunos devem interpretar uma passagem especificada procurando diferentes cores ou colorações sonoras: Leve-pesado, duro-mole, rápido-lento, fino-grosso, escuro-claro, ruído-silêncio, grande-pequeno, frio-quente, áspero-suave, doce-amargo.

Fonte: elaboração própria a partir do conceito de Galamian de cor do som

3.3 – INTERPRETAÇÃO

Uma vez determinados os diferentes componentes técnicos necessários para o desenvolvimento das capacidades de expressão do aluno, procedo à ampliação dos elementos interpretativos mais significativos, pois o ensino do instrumento pressupõe que o professor ensine ao aluno “não só a dominar tecnicamente o instrumento, mas também a tocá-lo de uma forma musicalmente expressiva” (Swanwick, 1994, p.10).

De acordo com alguns autores e de forma não consensual, a música pode ser definida segundo uma dupla vertente: ciência e linguagem. Assim, a técnica se define pelos valores absolutos relacionados com o aspeto físico¹⁷ da música (Flesch, 1995, p.7), enquanto a interpretação, enquadrada em valores relativos, define-se como a execução de uma obra musical segundo a conceção pessoal do intérprete, sendo influenciado pelo gosto e o estilo segundo o lugar e a época (Galamian, 1998, p.16). Segundo esta linha expressiva, a música pode ser considerada uma linguagem, na medida em que é um sistema de comunicação de informação mediante um código musical, pelo que interpretar significa aclarar o sentido do texto musical (Mantel, 2010, p.28). À semelhança de um orador, um intérprete deve ter as qualidades de dicção e emissão do som, e saber expressar-se com autoridade, com o objetivo de ser compreendido por todos (Galamian, 1998, p.19).

Nesta secção sintetizo as diferentes indicações que aparecem na partitura e tornam possível uma interpretação clara e concisa, analisando a estrutura musical, o tempo, a articulação, os golpes de arco, as pausas musicais e o carácter da música. Abarcando, o nível estrutural, estilístico e expressivo da partitura como texto literário, com o objetivo de compreender em profundidade os elementos que dão valor real e significado ao texto musical. Conhecendo a forte relação entre técnica e interpretação, as dinâmicas ou o timbre embora explicados na secção de técnica, também são o retrato da conceção pessoal do gosto do intérprete.

Em relação ao ensino interpretativo de música, o objetivo das aulas será unificar e uniformizar a variedade de gostos e componentes interpretativos, e procurar um discurso musical coletivo, segundo os exercícios apresentados de seguida.

¹⁷ A afinação mede-se em Hz, a unidade da frequência; as dinâmicas em dB, unidade de intensidade; e o tempo tem a sua equivalência em semínimas como unidade de tempo na classificação dos valores rítmicos.

3.3.1 – Estrutura musical

A música, como qualquer linguagem, estrutura-se em frases. Assim uma obra tem frases ou componentes que podem ser organizadas em início, desenvolvimento, ponto culminante e conclusão, constituindo uma estrutura musical coerente (Mantel, 2010, p.131).

O conhecimento da estrutura musical ajuda a memorizar e perceber a composição musical. Também a estruturação em frases ajuda a reduzir o trabalho de muitos dos exercícios enumerados, ao concentrar o estudo nas células ou frases que mais precisam de trabalho, em vez de tocar de início a fim a música.

Tabela 6: A estrutura das músicas

| Estrutura | Músicas |
|------------|--|
| ABA | <u>Estrelinha, Tia Rosa, Cancão de Maio, Coral</u> |
| AA'BA' | <u>Balão do João, Long, long ago</u> |
| AABA | <u>Allegro</u> |
| ABCA | <u>Moto Perpetuo</u> |
| AA-BA'-BA' | <u>Alegre Pastorinho, Bourrée</u> |

Fonte: elaboração própria

Exercício 60 - Estruturas similares

A igualdade de estrutura, tonalidade e compasso permite a combinação simultânea de algumas músicas. Este é o caso da Estrelinha que pode ser tocada simultaneamente com a Cancão de maio.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.32).

Exercício 61 - Modificação estrutural

Escolhida uma música modificaremos a ordem das frases, como exercício de concentração e de conhecimento da estrutura musical.

Ex. Balão do João com a estrutura BCAB.

Fonte: elaboração própria para a distinção da estrutura musical

O estudo da construção destas frases que englobam o discurso musical é denominado fraseado.

Exercício 62 – As frases do discurso musical

Para os alunos perceberem o conceito de fraseado, o professor conta um conto com uma entoação monótona. Posteriormente realizará o mesmo, exagerando a entoação. Transportado à música, procurar uma nota de chegada e direcionar a música a esse ponto clímax, ajudando-se de conceitos como fraseado e dinâmica.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.61).

Dentro de uma frase, segundo a sua construção, há notas mais importantes que outras, conforme as articulações ou os elementos de união da frase, os quais passo a analisar.

3.3.2 – Articulação

A articulação dos sons refere-se à correta pronúncia dada às notas, segundo for a emissão, o percurso e o final das notas (Borba, 1996, p.92). Representa-se mediante umas anotações que enfatizam determinadas notas tornando relevante a sua importância tonal, rítmica ou expressiva.

- **Ligadura:** une um grupo de notas musicais de diferentes alturas, contribuindo para a sua articulação e expressividade. Aparece a partir dos Minuetos.

- **Ponto:** indica uma separação na nota na qual se situa, interrompendo o som em relação com à seguinte nota. Na teoria, o valor das notas com este ponto perdem aproximadamente metade do seu valor (Pedro, 1996). Também pode ser encontrado em combinação com acentos, indicando que a nota deve ser interpretada com o acento correspondente, mas cortando a duração da mesma pelo efeito do *staccato*. O ponto é a primeira notação de articulação ensinada, já que é introduzida já desde as variações da Estrelinha e reiterada na maioria das músicas. Às vezes encontra-se acompanhado com a indicação de *off*, o que significa sair da corda, como observado na Gavotte de Mignon e no Minueto 2.

- **Acento:** ataque forte e diminuição rápida da intensidade (é equivalente ao *fp*). Só encontramos acentos no Coro dos Caçadores, música recomendada para trabalhar ataques, pois combina as indicações de ponto, acento, ponto-acento e ligadura.

- **Linha:** indica que se deve destacar ligeiramente e manter toda a duração da nota (Pedro, 1996). Introduzida no Allegro, aparece no Minueto 3, Minueto 2, Coral, Bourrée, Os Dois Granadeiros, Minueto de Bach e Gavotte “Mignon”.

Os mecanismos de movimento dos dedos, da mão direita e do braço direito, determinados pelas anotações de articulação, produzem um tipo de sonoridade e características musicais definidos pelos golpes de arco (Castillo, 1993, p.42). Os principais golpes de arcos trabalhados nas músicas são:

Tabela 7 - Os golpes de arco das músicas


| Golpe de arco | Músicas |
|-----------------|---|
| <i>Detaché</i> | Maioria das músicas |
| <i>Martelé</i> | <u>Variações</u> , <u>Canção de Maio</u> , <u>Allegro</u> , <u>Gavotte de Lully</u> |
| <i>Legato</i> | <u>Allegro</u> |
| <i>Staccato</i> | <u>Canção de Maio</u> , <u>Moto Perpetuo</u> |

Fonte: elaboração própria

Segundo Motatu (1993) estes golpes de arco podem-se definir:

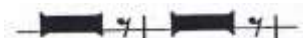
- *Detaché*: golpe de arco com um princípio e um final claramente definidos, mantendo durante o seu percurso a mesma intensidade sonora. A velocidade do arco, a pressão e o ponto de contacto devem ser constantes.

Descrição gráfica: 

- *Martelé*: golpe de arco mordente, cujo início se realiza a partir do contacto com a corda, diminuindo progressivamente a intensidade do som, terminando o golpe de arco sobre a corda. Descrição gráfica: 

- *Legato*: golpe de arco que não interrompe o som, não articulando separação entre as notas.

- *Staccato*: golpe de arco firme, cujos inícios e finais são produzidos bruscamente, mantendo-se a intensidade durante toda a duração da nota, que corresponde a metade do valor da nota com ponto. Descrição gráfica:



Nos golpes de arco curtos, nomeadamente *staccato* e *martelé*, é preciso relacioná-los com as diferentes partes do arco, com o peso do arco, com a velocidade de arco e com o ponto de contacto.

Exercício 63 - Golpes de arco

Em modo de competição, escolher um fator do arco, por exemplo a quantidade de arco em um determinado golpe de arco, e eliminar os alunos que não cumpram o requisito. Exemplo: Allegro com a intenção de usar as semínimas *arco todo* para o *martelé*, ou no Coro do Caçadores, *arco todo* nos acentos, entre outros exemplos.

Fonte: observação de aulas

Desde os Minuetos, é incorporado o conceito de ligadura que une no mesmo arco uma determinada sucessão de notas. As diferentes combinações de direção de arco (exercício 16) no estudo das músicas, podem servir como reforço para melhorar a coordenação da mão esquerda com as mudanças de arco e para fazer o aluno sentir as mudanças de corda.

Exercício 64 - Modificação da articulação do arco

Podemos estudar o Moto Perpetuo com a variação de duas notas ligadas - duas soltas, que encontramos na variação do Long, long ago.

Fonte: elaboração própria misturando diferentes objetivos de músicas distintas

3.3.3 – Tempo

O tempo, como fator expressivo, encontra-se relacionado com o grau de velocidade com que se executa uma obra musical (Borba, 1999, p.627). O intérprete escolherá o tempo em função da indicação de tempo sugerida:

Tabela 8 – O tempo das músicas

| Tempo | Músicas |
|-------------------------|---|
| <i>Andante</i> | <u>Canção das Crianças</u> |
| <i>Andantino</i> | <u>Minueto 2</u> |
| <i>Moderato</i> | <u>Long, long ago, Os Dois Granadeiros</u> |
| <i>Allegretto</i> | <u>Minueto 1, Minueto 3, Música de Handel, Gavotte de Lully, Minueto de Bach, Gavotte de Mignon</u> |
| <i>Allegro Moderato</i> | <u>Canção de Maio</u> |
| <i>Allegro</i> | <u>Allegro, Moto Perpetuo, Coro dos Caçadores, Alegre Pastorinho</u> |

Fonte: elaboração própria

A maioria das músicas corresponde a tempos rápidos, observando-se uma ausência de tempos lentos. As indicações de tempo são informações aproximadas de tempo, acompanhadas em ocasiões de anotações metronómicas que apontam de forma fiável a velocidade da peça (como acontece no Minueto 1). O metrónomo permite estudar a música no tempo correto evitando modificações temporais.

Exercício 65 - Modificação do tempo

Uma maneira de aperfeiçoar uma música será averiguar se o aluno está habilitado para tocar corretamente essa música, variando a sua velocidade:

- Variação súbita de velocidade: os tempos lentos servem para interiorizar o movimento de cada músculo do nosso corpo para além de ajudar a detetar e melhorar incorreções; os tempos rápidos permitem desafiar o aluno (cf. exercício 29).

- Variação progressiva de velocidade: aumentado de forma progressiva a velocidade, o aluno é testado de forma a averiguar quais são os seus limites. Por exemplo, tocar Os Patinhos e o Moto Perpetuo subindo progressivamente a velocidade e eliminando os alunos que não conseguirem tocar a música no tempo e com os objetivos técnicos, até ser encontrado um vencedor.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.44).

Para sentir o tempo, são apropriados os exercícios de pulsação e movimento, referidos na secção de ritmo (exercícios 33 ao 39), para os alunos sentirem a continuidade do tempo e a associação de variação de tempo (com as indicações de *piu mosso*, *ritardando*, *calando* ou *rallentando* que aparecem nas partituras).

3.3.4 – Pausas musicais

Inerente aos fraseados, encontramos pausas como suspensão ou repouso do discurso musical. Supõem uma paragem da produção sonora, mas não do tempo musical. Como exercício, as pausas podem ser substituídas por palavras, respirações ou movimentos corporais:

Exercício 66 - O preenchimento das pausas

Numa música com pausas, como Os Patinhos, podemos utilizar o silêncio para enviar uma ordem como gritar “pausa” ou “círculo”, para contar determinado número de colcheias que abarcam o silêncio, para relaxar tensões mediante a flexão de joelhos, ou para deixar cair o braço esquerdo e recolocar rapidamente a mão esquerda.

Fonte: observação de aulas

Os silêncios servem para enfatizar ou remarcar a frase, pelo que é importante a respiração como recurso intrínseco do discurso musical. A respiração cumpre duas funções:

- 1) Em entradas unifica o início da frase musical:

Exercício 67 - Relação das respirações com o tempo musical

A respiração unifica a entrada pois está relacionada com o tempo musical, na medida em que segundo se execute a respiração, determinará o tempo musical. Assim, diferentes alunos podem experimentar vários tipos de respiração e a efetividade de cada um.

Fonte: elaboração própria a partir da respiração como preparação e início da atividade musical

Desta forma, a respiração apoia o desenvolvimento rítmico em configurações rítmicas como as anacruses ou os contratempos, sendo nestes casos necessária a respiração para sentir os tempos fortes da música.

- 2) As respirações ajudam a configurar a estrutura musical separando umas frases de outras, relacionando-se, assim, com as pausas ou descansos sonoros. Encontramos respirações, sinalizadas com uma vírgula, a partir da Bourrée de Haendel.

Exercício 68 - A pausa e a ressonância

Este exercício, interessante no cuidado do som, consiste em associar a pausa à ressonância. Assim, cessando a música, damos importância à ressonância da última nota, ouvindo a vibração sonora que permanece no ar ao fim de cada frase.

Fonte: elaboração própria no conceito de pausa como ressonância acústica

3.3.5 – Carácter

O carácter da música é a representação de um estado emocional ou anímico. Pode ser colocado junto a indicações de tempo como o *Allegro giocoso* de O Alegre Pastorinho ou o *Maestoso* do Coral de “Judas Maccabaeus”. Também se pode apresentar junto a um matiz dinâmico como o *p expressivo* da Bourrée de Haendel, o *piano agitato* de Os Dois Granadeiros, o *mf grazioso* da Gavote de Lully ou o *piano dolce* dos Minuetos de Bach.

Explicado no timbre (ponto 3.2.8), as diversas opções de velocidade de arco, pressão e ponto de contacto determinam os diferentes tipos de som. Galamian, como explicado na página 65, defende que os violinistas devem possuir diferentes tipos de som que se adequem ao alcance expressivo da sua interpretação (1998, p.88).

Exercício 69 - Adivinhar o carácter da música

O aluno escolherá um carácter (por exemplo: aborrecido, ofuscado, misterioso, romântico, ou jocoso entre outros) e aplicá-lo-á a uma música, tendo o grupo restante que descobrir qual é o carácter representado.

Fonte: elaboração própria em relação ao exercício 59

3.4 – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Segundo Galamian a chave da capacidade, da destreza e do domínio da técnica está na coordenação entre mente e músculos que produzem os movimentos físicos, ou que considera-se o mesmo, a capacidade para realizar a sequência que compreende da ordem mental à resposta física de forma rápida e precisa (1998, p.14). Assim, interpretar não se limita exclusivamente a fazer movimentos que reproduzem som, supondo um compromisso entre movimentos físicos e pensamento racional.

A partir deste conceito de capacidade, baseio o estudo em movimentos corporais e em capacidades que ajudam à coordenação e à concentração. Obrigam o aluno a realizar várias ações simultâneas, libertam pontos de tensão e consciencializam o aluno para a importância da união entre corpo e mente, visto que nas aulas de PIC à parte de pretender objetivos técnicos e musicais, estão pensadas para a consecução de competências físicas e mentais ligadas à interpretação musical. Desta forma, a associação entre intelecto, música e movimento será o propósito nas seguintes atividades pensadas para favorecer a colocação, o relaxamento, a coordenação, a concentração, a memória e o fator sensitivo.

3.4.1 – Movimentos corporais

No âmbito do violino, estudo diferentes movimentos que podem ser sincronizados com a interpretação. Estes movimentos estão associados ao equilíbrio, ao relaxamento ao autocontrolo e ao conceito do corpo como veículo de interação com o mundo.

Exercício 70 - Os movimentos corporais

A interpretação das músicas intercaladas com movimentos corporais como deslocar-se, dar voltas, andar, inclinar-se, saltar ou sentar-se de pernas cruzadas, são ações que os alunos imitam segundo os movimentos do professor.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.32).

Exercício 71 - A relaxação corporal

As tensões dificultam a interpretação e podem provocar lesões condicionadas pelo mau uso do corpo. É importante cuidar a posição do corpo e evitar a tensão muscular, pelo que durante as aulas, praticaremos a eliminação de posições incorretas como ombros elevados, mandíbula apertada (abrindo a boca ou sorrindo), tensão de polegares, costas direitas (tocar em pares costas com costas), ou tensão de joelhos entre outros elementos de posição corporal.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.32).

Exercício 72 - Equilíbrio corporal

Exercícios como tocar com um joelho levantado, tocar de cócoras, tocar com o pé-coxinho ou tocar com o violino sobre a cabeça fazem o aluno consciente do seu próprio corpo.

Fonte: observação de aulas

Exercício 73 - Música e movimento

A modo de jogo é proposto um exercício para coordenar pernas e braços mediante as ações de tocar e andar, à vez de melhorar a pulsação musical. Assim, podemos dar um passo no primeiro tempo da música (para os Minuetos) ou dar um passo na última colcheia (Moto Perpetuo), entre outros exemplos, até chegar à parede oposta da sala enquanto tocamos. Quem dos participantes se enganar é eliminado.

Fonte: elaboração própria utilizando a competição na simultaneidade de ações

Exercício 74 - Contacto visual com o professor

Muitas vezes estão tão concentrados no seu próprio instrumento que ignoram o modelo, pelo que é importante definir o exercício de imitação espontânea como parar o arco em pontos estratégicos, de forma que o aluno acompanhe a ação e observe e fixe os movimentos do professor.

Fonte: observação de aulas

3.4.2 – Capacidades cognitivas

A interpretação supõe um compêndio de exercitações mentais e racionais. Resulta de um somatório entre memória, coordenação, concentração e treino sensorial. Estes exercícios potenciam um estudo mais consciente, aumentando a efetividade da aprendizagem, ampliando a segurança na interpretação e formando músicos mais sólidos ao envolver diferentes áreas do cérebro.

- Memória

Nas aulas de conjunto, as músicas são interpretadas de memória, resultando numa combinação de memória auditiva, memória visual e memória motora (López *et al.*, 2006, p.11).

Exercício 75 - Memória auditiva

Um aluno toca uma nota, o seguinte toca a nota anterior e agrega outra nota, e assim sucessivamente. Se o aluno se enganar sai do jogo até ser encontrado um ganhador.

Fonte: elaboração própria de estratégia para exercitar a memória

Exercício 76 - Memória visual

Um educando, através de mímica, deve realizar os movimentos do arco sem tocar no violino, sendo os restantes alunos responsáveis por adivinhar a música. Outra modalidade da memorização dos movimentos consiste em o aluno, com os olhos fechados, ouvir o professor a tocar. Quando indicado, o aluno deve saber a nota, a zona do arco e a direção do arco correspondentes à última nota interpretada.

Fonte: elaboração própria a partir de Suzuki (1983, p.103)

- Coordenação

A coordenação melhora a produtividade no estudo e a concentração na atividade violinística. Compreende a combinação de várias ações simultâneas com a interpretação musical. Renomeiam-se os exercícios 39, 40, 42, 53, 70, 71, 72 e 73:

O exercício 40, articulação de dedos, ou exercício de percussão dos dedos da mão esquerda, é útil na coordenação de ambas as mãos, pois em excertos rápidos é comum o arco antecipar-se à mão esquerda.

Os exercícios 39, 42, 53, 70, 71, 72 e 73 coordenam a ação de tocar com cantar, com andar ou com fazer outros movimentos corporais.

Outro exercício de simultaneidade rítmica e musical:

Exercício 77 - Simultaneidade musical

Sugeridas já algumas práticas polifónicas na interpretação a várias vozes das peças, exercícios 47 e 60, a Estrelinha e as variações são ideais para trabalhar a combinação rítmica e a coordenação musical. Enquanto um grupo toca o Pica-pau, outro interpreta simultaneamente os Números, sendo possível fazer outras combinações entre variações, ou com o tema.

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.32).

- Concentração

A concentração é a focalização da atenção do aluno sobre uma dificuldade específica. Os seguintes exercícios supõem um passo à superação da interpretação quotidiana.

Exercício 78 - Eliminar uma nota

A atividade consiste em tocar uma música com a eliminação de uma nota escolhida para perceber a importância das funções tonais das notas que compõem a música (fundamental - dominante - subdominante - terceira menor ou maior).

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.30).

Exercício 79 - A nota humana

Repartir as notas da escala ao assignar uma ou várias notas a cada constituinte do grupo. Entre todos interpretam a música, tocando cada educando a sua nota, sem pausas. Esta atividade favorece a continuidade musical e o sentido rítmico e temporal, contribuindo para a concentração.

Fonte: elaboração própria para o desenvolvimento da concentração

Exercício 80 - Responder perguntas ou recitar

Este exercício, definido nas memórias de S. Suzuki, pretende verificar a interiorização das músicas ao intercalar a interpretação com a resolução de perguntas, das quais são exemplo “Quantos anos tens?” ou “Quem são os teus irmãos?”. Também se pode aplicar como exercício, declamar um poema ou recitar uma tabuada de multiplicação enquanto os alunos tocam.

Fonte: elaboração a partir de Suzuki (1983, p.102.)

Exercício 81 - Tocar e cantar

Enquanto tocamos podemos cantar com letra as primeiras músicas que os educandos conhecem desde a sua infância como O Balão do João ou Os Patinhos. A Estrelinha, além de ser cantada com a letra popular, também pode ser cantada com as letras do abecedário em inglês, articulando-se, de esta forma, com a disciplina de Inglês.

As canções também são um recurso válido para ordenar verbalmente ao cérebro o movimento motor a realizar, ao combinar tocar com cantar segundo diferentes critérios: com a distribuição de arco (meio-todo), com os dedos a colocar sobre a corda (um, dois, três, quatro) ou com a direção de arco (cima-baixo), segundo a dificuldade das músicas. Assim, como exemplo, escolhida a Cancão das Crianças, cantaríamos enquanto tocamos a distribuição do arco de *meio-todo-meio-meio-todo-meio-meio-todo-meio-meio-meio*.

Fonte: elaboração própria articulando com as disciplinas de inglês ou coro

Os jogos (cf. página 39) supõem motivação, diversão e desafio intelectual. Descrevo dois jogos como estratégia de aperfeiçoamento das capacidades adquiridas com a realização das músicas.

Exercício 82 - As cartas das capacidades

3

As cartas, formadas a partir de uma recompilação de capacidades, estão repartidas em dois grupos. Num monte estão as cartas das músicas (da Estrelinha ao Moto Perpetuo) e noutro monte estão as cartas de capacidades: olhos fechados (exercício 44), tocar sem polegar (exercício 73), tocar e cantar (exercício 81), tocar e andar (exercício 70), tocar com a perna levantada (exercício 72), mímica (exercício 76), metade e dobro de velocidade (exercício 65), sorrir (exercício 71), ou tocar em cordas soltas (exercício 17), entre outros possíveis exercícios. O aluno seleciona uma carta de cada tipo e realiza a música segundo a capacidade requerida.

Fonte: elaboração própria a partir da recopilación de diferentes ejercicios

Exercício 83 - Jogo da bola

3

A bola é uma forte motivação para os rapazes e serve para melhorar a pulsação. O exercício consiste em o aluno tocar enquanto passa ao colega uma pequena bola no início de cada compasso, sincronizando a interpretação com os movimentos dos pés.

Fonte: elaboração própria com a bola como fator de coordenação e concentração

3.5 – INTERDISCIPLINARES

A *performance* musical surge da compreensão integral da música mediante a associação do repertório musical com outras disciplinas musicais tais como a Formação Musical, a História da Música, a Estética, a Análise ou a Introdução à Música de Câmara, entre outras (Arrans, 2002, p.57).

3.5.1 - Introdução à Música de Câmara

Segundo o definido no desenvolvimento social (p. 17), interpretar música em grupo supõe compreender a função de cada intérprete, escutando o acompanhamento do piano, integrando-se equilibradamente no conjunto, como mais um membro do mesmo, e sendo consciente da sua responsabilidade no grupo. Assim, é importante estimular a audição de outras vozes, praticadas nos exercícios 18, 47 ou 60, e a integração no grupo, exercícios 32 e 56. A incorporação de segundas vozes, como em Over the Rainbow, permite trabalhar a polifonia, destacando as diferenças entre as funções de solista e de acompanhamento.

3.5.2 - História da música

Embora as músicas tenham sido selecionadas segundo critérios pedagógicos, devem ser contextualizadas segundo o seu período histórico e correntes estéticas e interpretativas. Classificando conforme os géneros, as primeiras músicas definem-se como canções populares para crianças. Neste grupo, situam-se as seis primeiras músicas complementadas com as composições de Suzuki. No segundo grupo incluem-se as canções de danças formadas por *Minuetos*, *Gavottes* e *Bourrées*. No terceiro grupo, encontram-se músicas programáticas de diversas temáticas como Long, Long ago, O Alegro Pastorinho, Os Dois Granadeiros, Coro dos Caçadores e Coral de “Judas Maccabeus”; e por último situam-se as músicas dos filmes Over the Rainbow e Música no Coração.

Cada género deve ser interpretado segundo as suas características próprias. Entre os períodos históricos, e por conseguinte estéticos, encontramos no período barroco os compositores J. S. Bach, J. B. Lully e G. F. Haendel. No período romântico temos como representantes R. Schumann, C. M. v. Weber, A. Thomas e T. H. Bayly, e no século XX situa-se S. Suzuki, H. Arlen, Rodgers & Hammerstein.

3.5.3 - Formação Musical: componentes musicais duma partitura

A partitura é a representação gráfica da música. O compositor transcreve as ideias musicais em forma de indicações ou símbolos arbitrários que o músico decifra e transforma numa representação sonora. Consequentemente, para uma correta interpretação de uma partitura é necessário o conhecimento das anotações musicais.

No método Suzuki, inicialmente os alunos aprendem música auditivamente, mediante a audição e a repetição, e só posteriormente aprendem a ler a notação musical. Porém, o objetivo dos nossos alunos não é aprender segundo esta metodologia, mas sim aprender música com o repertório Suzuki como forma de desenvolvimento (cf. página 36), pelo qual é preciso desenvolver a leitura musical. Assim, é necessário a assimilação por parte dos educandos dos conceitos de armação de clave, compasso, indicação de tempo, repetições, indicações dinâmicas e agógicas, ligaduras, reguladores, fraseados, articulações, indicações de expressão, de direção de arco e componentes técnicos, entre outros.

Exercício 84 - Concurso de formação musical

Para o conhecimento das partituras trabalhadas nas aulas de PIC, a modo de jogo, elaboram-se questões relativas ao compositor, estrutura da obra, articulação, dinâmicas, compasso ou tonalidade.

Fonte: elaboração própria com questões de formação musical pertencentes às músicas

Exercício 85 – Os intervalos das músicas

Como reforço da formação auditiva e da afinação, o aluno deverá adivinhar certo intervalo característico de alguma das músicas, escolhido pelo professor.

Por exemplo: Os Dois Granadeiros começa com o intervalo de 4ª perfeita (Lá-Ré)

Fonte: aulas de grupo do Método Suzuki (McCall, 1993, p.50).

3.5.4 - Representação em concerto

Um dos propósitos finais de tantas horas de estudo é a *performance* em público ou a demonstração dos conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos. A PIC também beneficia das audições e dos concertos como apresentação do trabalho realizado. Como forma de avaliar a produtividade da PIC, os concertos constituem um importante meio de observação da realidade interpretativa e uma revisão de conteúdos, capacidades e competências. Avaliar significa destacar o valor, pelo que as avaliações foram enquadradas numa perspetiva de reforço dos aspetos positivos e insistência sobre aqueles que os alunos devem progredir, na medida em que a música é um exercício de alta exigência, que implica um trabalho constante e minucioso.

4. OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PIC NO PROJETO DA CASA PIA

Devido ao matiz formativo da dissertação de ampliar os recursos pedagógicos dos professores, neste capítulo, em modo de epílogo, serão descritas diferentes observações pedagógicas presenciadas durante as aulas com o objetivo de refletir sobre os atributos do professor e as características pedagógicas presenciadas nas aulas de PIC.

O sucesso da PIC radica na consciencialização da importância da disciplina, o que implica que os constituintes se esforçam por contribuir ativamente, desenvolvendo as suas capacidades, integrando-se no grupo e alcançando positivamente um resultado de equipa (Arrans, 2002, p.245); na medida em que basta um único elemento que não cumpra os requisitos para desestabilizar o resultado de todo o grupo. Para isto é preciso que tanto os fundamentos como os meios práticos sejam os adequados, de forma a garantir um produto de qualidade, sendo imprescindível uma metodologia centrada nas necessidades e capaz de potencializar o rendimento.

No decorrer das aulas de PIC no Ensino Integrado de Música da Casa Pia de Lisboa notabilizou-se o desenvolvimento musical, a formação humana e os benefícios sociais que o projeto ambiciona e verificaram-se outras vantagens no decorrer quotidiano da PIC no projeto musical da Casa Pia de Lisboa:

- Os educandos mostraram-se altamente motivados, estimulados, divertidos e desinibidos, especialmente nas atividades mais lucrativas e competitivas.
- O trabalho em grupo centrou-se no aperfeiçoamento de capacidades como coordenação, ouvido harmónico ou consciência corporal, trabalho cuja realização muitas vezes é descuidada nas aulas individuais.
- Reduz-se o tempo gasto nas aulas individuais com explicações e resoluções de dificuldades comuns que se podem tratar coletivamente.
- Apresenta a possibilidade dum maior número de estratégias pedagógicas, tanto individuais como coletivas, oferecendo uma elevada quantidade de recursos educativos.

- Conforme os princípios do Método Suzuki (cf. 1.4.2) os alunos principiantes encontram-se em contínua audição do repertório que os alunos mais experientes repetem semanalmente, facilitando a posterior aprendizagem das músicas, já interiorizadas auditivamente.

Apesar destes benefícios, nas aulas de PIC na Casa Pia de Lisboa também se apresentaram diversos inconvenientes que considero importante destacar:

- As práticas coletivas arrastam, em certas ocasiões, o encobrir de carências por falta de estudo, mencionando-se ações fingidas como *playback*.

- Comprovou-se que o labor de lidar com um grupo grande pode ser classificado como exigente, desgastante ou cansativo para o docente, envolvendo um aumento de autoridade, atenção e energia.

- As aulas de grupo incrementam o trabalho para o professor, que tem que se antecipar e planificar cuidadosamente os objetivos e metodologias das aulas.

Assim, o professor deve conhecer na perfeição a tarefa pela qual é responsável desempenhar. Igualmente, tem de conhecer as características e capacidades do coletivo e adequar-se à matéria-prima que maneja, identificando dificuldades, mandando tarefas, avaliando a qualidade da aprendizagem e consciencializando a unidade de grupo (ENECIM, 2004, p.41).

Considerando estes aspetos, é importante destacar que o professor deve conhecer as metodologias possíveis, propondo atividades encaminhadas a fomentar a autonomia do educando (Galamian, 1998, p.20). Por este motivo, os exercícios apresentados no terceiro capítulo complementam a repetição com metodologias que promovem as capacidades de pensar, agir, interatuar e retificar, aumentando a consciência, a concentração e a atenção. Desta forma, no Apêndice B podem ser observadas a elaboração dos exercícios seguindo os recursos de aprendizagem em grupo (cf. 2.6).

Numa aula de conjunto é essencial que o professor desenvolva um plano organizado de ação da aula de grupo para evitar o fracasso por falta de preparação prévia, devendo o professor manter os alunos constantemente ocupados e interessados em toda a duração da aula, para que não haja distrações. O docente deveria planificar uma matriz de exercícios como se apresenta no Apêndice C preenchida segundo as atividades pensadas em função das necessidades particulares do grupo. O professor deve respeitar o tempo intermédio de evolução e assimilação da turma e procurar

grupos homogêneos que agilizarão o ensino (ENECIM, 2004, p.20). As atividades propostas devem resolver dificuldades, avançando nos seus problemas do mais elementar ao mais complexo. (Galamian, 1998, p.18). Também como forma de aumentar a efetividade, deverá planejar atividades paralelas de tipo interpretativo ou compreensivo (por exemplo, mandar um grupo realizar o exercício 60 enquanto outro grupo trabalha questões de arco), visto que em certos momentos é preciso trabalhar uma dificuldade específica num grupo mais reduzido, não sendo estimável deixar inativo o restante grupo e perder a atenção dos educandos (Barros de Oliveira *et al.*, 1999, p.81). Conseqüentemente, o professor nunca deve esquecer o grupo como um todo, embora pretenda potencializar pequenas individualidades (Pulgar, 2005, p.45).

Na dinâmica de grupos, o professor deve favorecer a partilha e a comunicação, e facilitar e reforçar a aprendizagem, reconhecendo e valorizando o aprendido (Id, *ibid*). Dentro das capacidades do docente, presenciadas nas aulas da PIC na Casa Pia de Lisboa, destaca a capacidade de solucionar as dificuldades que surgem no decorrer da aula e corrigir individualmente empregando um olhar, um toque ou um sorriso.

Por último, o docente deve ter consciência da sua influência no grupo e facultar e coordenar, sendo um líder democrático, treinador e facilitador, mas com controlo e carisma sobre os educandos (Barros de Oliveira, 1999, p.24) razão que me compeliu a incorporar nesta dissertação uma secção de regras, que noutros projetos não seria necessária, adequando a funcionalidade às circunstâncias.

Em relação às características da PIC no projeto musical da Casa Pia de Lisboa é possível indicar certas apreciações fruto da observação e da exercitação:

- A PIC surgiu à semelhança da lecionada no Conservatório Metropolitano. Porém, dadas as características do projeto da Casa Pia (a estruturação da turma em 6 violinos, 3 violas e 3 violoncelos, e o grande número de aulas de PIC), faria sentido direcionar alguma secção da prática coletiva ao aproveitamento das riquezas tímbricas e polifónicas da diversidade dos instrumentos de cordas, e introduzir disciplinas como iniciação à Música de Camara (sob a forma de quarteto de cordas) ou Orquestra de cordas. Esta ideia poderia ser readaptada com o “*Suzuki. String Quartets for Beginning Ensembles*”, ou experimentando outros métodos coletivos de cordas (cf. 1.4.1).

- Embora a PIC esteja centrada no *ensemble* de violinos/violas, a diferença de níveis é patente na modalidade de PIC Conjunto, que combina o quinto e o sexto ano da escolaridade. Neste grupo, poderiam ser aproveitados os conhecimentos dos

alunos mais experientes do projeto, utilizando-os como professores “assistentes” ao realizar pequenas ajudas pedagógicas e os potenciar com dificuldades acrescentadas, já que em algumas ocasiões os alunos mais avançados são esquecidos, limitando o seu progresso musical. Assim, podemos agregar outras vozes ou acompanhamentos de maior dificuldade, tais como o trabalho das cordas graves do violino, das cordas dobradas, do desenvolvimento rítmico, das articulações ou da introdução ao *vibrato* entre outras possibilidades, conforme a capacidade de criação do professor, ou recorrendo a livros como *77 Variations on Suzuki Melodies* (Starr, 2000).

- No âmbito do repertório, deveria ser considerada a adequabilidade das músicas à idade dos educandos e ao âmbito português, já que o gosto pelo repertório é uma importante motivação para as crianças, e muitas das “músicas populares” não são populares no contexto nacional.

- Contemplando a trajetória do ensino orientado para metodologias coletivas, com o fim de reduzir custos, encontraram-se debates sobre a substituição do ensino individual pelo coletivo. Segundo o projeto musical da Casa Pia de Lisboa, é suposto as aulas de grupo serem indicadas até que o aluno adquira a técnica básica do instrumento, recomendando-se nas fases iniciais da aprendizagem com função complementar às aulas individuais. A dificuldade progressiva das músicas observadas evidenciou que as músicas mais complexas precisam de um seguimento, por parte do professor, mais individual dos seus componentes, para uma interpretação mais exigente e precisa que analise o controlo motor específico do aluno, e uma verificação detalhada das capacidades essenciais. No desenvolvimento das dificuldades da instrução do instrumento, o ensino coletivo assume a função de complementar a aprendizagem individual, pelo que não deve ser admitida a sua substituição.

- Enquadrado no conceito de criatividade, definido por Bertrand como a capacidade de associar os seus estudos a novos elementos e os renovar (1991, p.167), ficou registada, como curiosidade, a iniciativa própria de um grupo de alunos do quinto ano da Casa Pia, de coreografar a música Os Patinhos, conjugando interpretação, ritmo, dança e movimento, realizada no intervalo entre aulas.

- Como característica de Serviço à comunidade, próprio de uma educação integrada, a PIC da Casa Pia possui a capacidade de traduzir a sua formação e os seus saberes em prol da sociedade (Id, *ibid*), mediante a capacidade de transformar os saberes adquiridos em concertos beneficentes, culturais ou divulgativos.

5. CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado em ensino de música teve como ambição a melhoria de uma área da pedagogia instrumental selecionada num nível de iniciação e aplicada a um projeto específico. A sua realização, baseou-se no modelo de Estudo de Caso e centrou a investigação na disciplina de PIC sustentada em três bases fortemente interligadas: a teoria que a fundamenta, as circunstâncias que a condicionam e a prática que a apresenta. Assim, estas três secções são as referências que constituem um conhecimento global da disciplina, desenvolvendo as carências conceptuais e pedagógicas da matéria estudada. Contudo, o estudo encontra-se inserido num contexto particular, com noções do estudo que são extrapoláveis e extensíveis à disciplina noutras realidades ou projetos.

A pretensão da dissertação foi refletir, organizar e estruturar os fundamentos e práticas da disciplina de PIC no projeto musical da Casa Pia de Lisboa; este trabalho não pretendeu constituir a programação didática da disciplina nem se converter no manual essencial de PIC no projeto. Conseguiu recolher e dar fundamento científico e rigor metodológico às diversas aprendizagens, técnicas e procedimentos que muitos dos docentes transmitiam aos alunos de forma intuitiva e quase autodidata. Também deu uma possível resposta às carências metodológicas e metódicas da disciplina no seu contexto, à par de registrar diferentes pedagogias que poderão ajudar futuros docentes em matéria análoga. Fica patente uma rica variedade de exercícios, técnicas e metodologias devido à formatação do projeto, que permite aprender os conhecimentos de outros docentes com os quais partilho a sala de aula.

O projeto musical da Casa Pia de Lisboa nasce da necessidade de uma educação integral seguindo os requisitos sociais e educacionais da instituição. A inserção social pode adquirir-se mediante a educação artística, segundo o movimento de Herbert Read, “Educação pela Arte” que aproveitou as expressões artísticas como meio de desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos indivíduos e na sua mais-valia para a transformação da sociedade (Duarte Jr, 2008, p.117). A música surge aqui como multiplicador de educação e cultura, ao nos ajudar a pensar, criar, agir, autoconhecer, exprimir sentimentos, compreender o mundo e viver em sociedade.

Citando a Swanwick, “A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais. Mas, por si só, essas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional” (2003, p.18). Assim devemos considerar a inserção da música no ensino não como um complemento recreativo e social mas como uma conjugação dos conhecimentos, atitudes, valores e oportunidades do ensino musical com os saberes do ensino escolar. Assim, desenvolveu-se o Ensino Integrado de Música da Casa Pia.

Dentro do projeto, destaca-se a disciplina de Prática Instrumental Coletiva como matéria significativa desta forte união entre Música – Educação – Sociedade. A PIC incrementa capacidades físicas e mentais, assim como as aptidões de disciplina, ordem, trabalho em equipa, atenção, responsabilidade e motivação entre outras. Também facilita a formação musical e humana, desenvolvendo a personalidade do aluno e a sua participação na sociedade.

Como epílogo, destaco a principal qualidade que define a PIC segundo o critério de qualquer um dos nossos educandos: “a prática em grupo é mais divertida”. Esta combinação de divertimento, rendimento, música, educação e sociedade, converte a Casa Pia, através das suas atividades pedagógicas, num importante lugar de relacionamento, integração e crescimento pessoal e profissional, demonstrando aptidões e talentos em pessoas que, pelas amargas circunstâncias e vivências quotidianas, não teriam acesso à educação musical em conjunto com o desenvolvimento artístico, intelectual e emocional que esta implica.

Vivendo na atualidade num mundo marcado pela transgressão política e a crise económica e ética, dever-se-ia começar a investir numa educação baseada no esforço, na exemplaridade, na verdade, na igualdade, no bem comum, no prestígio e na qualidade profissional como valores humanos que proporcionem às próximas gerações um futuro melhor. Assim, o investimento em cultura e formação é uma arma poderosa para conseguir uma futura sociedade mais saudável, competente e humana. Deste desejo de prosperidade nasce esta dissertação, contribuição da minha profissão e legado dos meus conhecimentos e experiência de docente, de forma a enriquecer e fortalecer a pedagogia da música. A educação não é uma ciência estática, encontra-se em contínuo dinamismo dependendo das circunstâncias em que atua. Por isso, incito a completar este trabalho, situando a PIC noutras realidades sociais, abarcando outros repertórios, contemplando outras metodologias ou envolvendo outros objetivos, porque a diversidade em educação é abundante e o conhecimento é ilimitado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gerald ; FROST, Robert (1986) – All for Strings : Comprehensive String Method. San Diego : Kjos Neil A. Kjos Music Company.

APPLEBAUM, Samuel (1960) – String Builder : a String Class Method for Class or Individual Study. New York : Belwin Mills.

ARAÚJO, Luís Manuel de [et al.] (2000) – 220 Anos : Casa Pia de Lisboa : Instruir, Educar e Amparar : Centro Cultural Casapiano. Lisboa : Casa Pia de Lisboa.

ARRANS LARA, Álvaro (2002) – La práctica de grupo en el grado elemental : Programación de las actividades colectivas en este nivel. In Oposiciones al Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas : Temario de la especialidad de violín. Murcia : Máster ediciones. p. 235-255.

BARROS DE OLIVEIRA, José H. ; BARROS OLIVEIRA, António M. (1999) – Psicologia da educação escolar II : Professor – Ensino. 2.ª ed. Coimbra : Almedina.

BÉRIOT, Charles-Auguste de (1858) – Méthode de violon. Op.102. Paris : Schott.

BERTRAND, Yves (1991) – Teorias Contemporâneas de Educação. Trad. Elisabete Pinheiro e Clementina Nogueira. Lisboa : Instituto Piaget.

BORBA, Tomás ; LOPES GRAÇA, Fernando (1996) – Dicionário de Música. 2.ª ed. Porto : Mário Figueirinhas Editor. Vol. 1.

BORBA, Tomás ; LOPES GRAÇA, Fernando (1999) – Dicionário de Música. 2.ª ed. Porto : Mário Figueirinhas Editor. Vol. 2.

CASA PIA DE LISBOA (1998) – Casa Pia de Lisboa [em linha]. Lisboa : PT Comunicações. [Consult. 11 Jan. 2013]. Disponível em WWW: < URL <http://www.casapia.pt> >.

CASTILLO, José Francisco del (1993) – Principios básicos para el estudio y ejecución del violín. Venezuela : Monte Ávila Editores.

CEBALLOS MARTÍNEZ, Aitor Jesús (2002) - La clase colectiva de instrumento en el grado elemental. Música y educación. Madrid. ISSN 0214-4786. 51 (2002) 53-71.

CEBRIÁ GENOVÉS, Pascual ; ORTEGA SANSOLINI, Ricardo J. ; FERNÁNDEZ FERRANDIS, Juan E. (1996) – La clase colectiva : Fundamentos básicos para su programación, su orientación y su evaluación. Madrid : Mundimúsica.

CERQUEIRA, Daniel Lemos (2009) - Semana da Pedagogia Musical : Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. Ictus. Salvador : UFBA. ISSN 2238-6599. Vol. 84, 2 (2009) 37-44.

CHU, Yuyu (2009) – Fu-Tong Wong, a taiwanese violin pedagogue : the Wong group violin teaching method. Saarbrücken : Verlag Dr. Müller.

CONCEIÇÃO, Jeorginearle de França [et al.] (1984) – Como entender o excepcional deficiente mental. Rio de Janeiro : Rotary Club.

COUTINHO, Clara Pereira (2011) – Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas : teoria e prática. Coimbra : Almedina.

CRUVINEL, Flavia Maria (2003) - Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas : a educação musical como meio de transformação social. Goiânia : UFG. Monografia de Especialização.

DAVID, Ferdinand (1863) – Violinschule. Leipzig : Breitkopf & Härtel.

DUARTE JR, João Francisco (2008) – Fundamentos estéticos da educação. 10.^a ed. Campinas : Papyrus.

ENECIM (2004) - Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia : [s.n.].

ENCICLOPEDIA GER (2008) – Enciclopedia GER [em linha]. Madrid : Nomalia Internet. [Consult. 17 Dez. 2012]. Disponível em WWW: < URL <http://www.encyclopediaiger.com> >.

ESCORIZA NIETO, José (1998) – Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona : Universitat de Barcelona

ESTRELA, Albano (1994) – Teoria e Prática de Observação de Classes : uma estratégia de formação de Professores. 4.^a ed. Porto : Porto editora.

FISCHER, Simon (1997) – Basics. London : Peters.

- FLESCHE, Carl (1995) – Los problemas del sonido en el violín. Madrid : Real Musical.
- FROSETH, James O. ; WEIKART, Phyllis (2001) - Música y movimiento : Actividades rítmicas en el aula. Barcelona : GRAÓ.
- GALAMIAN, Ivan (1998) – Interpretación y enseñanza del violín. Madrid : Pirámide.
- GARCIA CORREA, Antonio (2008) – La disciplina escolar. Murcia : Universidade de Murcia.
- GIL, António Carlos (2008) – Métodos e Técnicas de pesquisa social. 6.^a ed. São Paulo : Atlas.
- HALLAM, Susan (1998) – Instrumental Teaching : a practical guide to better teaching and learning. Oxford : Heinemann.
- HAVAS, Kato (1961) – A new approach to violin playing. London : Bosworth.
- HERMANN, Friedrich (1879) – Violinschule. Leipzig : C. F. Peters.
- HIKIJ, Rose Satiko Gitirana (2006) – A música e o risco : etnografia da performance de crianças e jovens. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo.
- HILGARD, Ernest R. (1966) – Teorias da aprendizagem. São Paulo : Herder.
- HOPPENOT, Dominique (2002) – El violín interior. Madrid : Real Musical.
- KLÖPPEL, Renate (2005) – Ejercitación mental para músicos : aprender más fácilmente – actuar con más seguridad. Trad : David Padrós. Huelva : Idea books.
- LACÁRCEL MORENO, Josefa (1995) – Psicología de la música y educación musical. Madrid : Visor.
- LAOUREUX, Nicolas (1907) – A Practical Method for Violin. Trad : Theodore Baker. New York : G. Schirmer.
- LEIDERFARB, Luciana (2010) - Crianças com música dentro. Semanário Expresso-Suplemento Actual. Paço de arcos. 13/03/2010.12-14.

LEWIS A. BENJAMIN, Sr. (1851) – The Musical Academy. New York : Autor.

LÓPEZ DE LA LLAVE, Andrés ; PÉREZ-LLANTADA, María Carmen (2006) – Psicología para intérpretes artísticos. Madrid : Thomson.

LUSA (2012) - Música potencia resultados escolares e enquadramento social de alunos da casa Pia [em linha]. Lisboa : Agência Lusa. [Consult. 10 Dez. 2012]. Disponível em WWW: < URL <<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=523604&tm=4&layout=121&visual=49>>.

MACKAY, Neil (1965) – The First Year Violin Tutor : Suitable for Class Teaching or Individual Students. Londres : Galliard.

MANTEL, Gerhard (2010) – Interpretación : del texto al sonido. Trad. Gabriel Menéndez Torrellas. Madrid : Alianza Música.

MARTÍN DÍAZ, Wladimiro (2002) – Tema 21. La práctica de grupo en el grado elemental : Programación de las actividades colectivas en este nivel. In Historia, literatura, pedagogía y cultura de la viola : Temario completo para oposiciones. Madrid : Musicalis. p.189-195.

MCCALL, Carolyn (1993) – Group Lessons for Suzuki Violin and Viola. Miami : Summy-Birchard.

MENUHIN, Yehudi (1987) – Violin : Seis lecciones con Yehudi Menuhin. Madrid : Real Musical.

MOTATU, Demetri (1993) – Técnica de la mano derecha: 18 Golpes de arco Op.36 Nº1. Zaragoza : Piles.

NELSON, Sheila Mary (1986) – Tunes for my String Orchestra. Londres : Boosey & Hawkes Music Publishers.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James de (1998) - O ensino coletivo de instrumentos de corda : reflexão e prática. São Paulo : PPG-Música/ECA-USP. Dissertação.

PEDRO, Dionisio de (1996) – Teoría completa de la música. Vol.1. 3.^a ed. Madrid : Real Musical.

PULGAR BURGOS, José Luis (2005) – Evaluación del aprendizaje en educación no formal : Recursos prácticos para el profesorado. Madrid : Narcea.

ROLLAND, Paul ; MUTSCHLER, Maria (1974) – The Teaching of Action in String Playing. Chicago : Illinois University Press.

SIMÃO, Livia Mathias ; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de ; COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto (2002) – Noção de objeto, concepção de sujeito : Freud, Piaget e Boesch. São Paulo : Casa do Psicólogo.

STARR, William (1976) – The Suzuki Violinist : a guide for teachers and parents. Miami : Summy-Birchard.

STARR, William (2000) - 77 Variations on Suzuki Melodies : Technique-Builders for viola. Miami : Summy-Birchard.

SUZUKI, Shinichi (2004) – Educados con amor : El método Clásico de la Educación del talento. Trad. Lluís Fernández Carbonell e Elena Gil López. Miami : Summy-Birchard.

SWANWICK, Keith (1991) – A basis for music Education. London : Routledge.

SWANWICK, Keith (1994) – Ensino instrumental enquanto ensino de música. Cadernos de Estudo-Educação Musical. [em linha]. São Paulo. ISSN: 0103-6521 4/5 (1994) 7-14 [Consult. 28 Nov. 2012]. Disponível em WWW: < URL http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>.

SWANWICK, Keith (2000) – Música, pensamiento y educación. Trad. Manuel Olasagasti. 2.ª ed. Madrid : Morálata.

SWANWICK, Keith (2003) – Ensinando Música Musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo : Moderna.

TRINDADE, Alexandra Sofia Monteiro da Silva (2010) – A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal. Aveiro : Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

WARTBERG, Kerstin (2004) – Step by step : an introduction to successful practice. Miami : Summy-Birchard.

WILLEMS, Edgar (2011) – Las bases psicológicas de la educación musical. Trad. Sieglinde Lluent. Barcelona : Paidós.

YING, Liu Man (2007) - O Ensino Coletivo Direcionado no Violino. São Paulo : Universidade de São Paulo. Dissertação.

BIBLIOGRAFIA

FROEHLICH, M. A. (2004) – 101 Ideas for Piano Group Class. Miami : Summy-Birchard

SALLES, Mariana Isdebski (1998) – Arcadas e golpes de arco. Brasília : Thesaurus.

WASSELL, A. W. (1954) – Albert G. Mitchell: a Pioneer in Class Instrumental Music Instruction in America. Music Educators Journal, xl. 5 (1954) 29–31

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Músicas do projeto na ordem do Método Suzuki

Apêndice B – Os exercícios e os recursos de aprendizagem em grupo

Apêndice C – Planificação educativa: aplicação de exercícios às músicas

APÊNDICE A

Músicas do projeto na ordem do Método Suzuki

| Música Projeto Casa Pia | Compositor | Ordem de Suzuki |
|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| 1. <i>Balancé</i> | Canção Popular | |
| 2. <i>A Estrelinha (Variações)</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 1 |
| 3. <i>O Balão do João</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 2 |
| 4. <i>Tia Rosa</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 4 |
| 5. <i>Os Patinhos</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 3 |
| 6. <i>Canção das Crianças</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 5 |
| 7. <i>Canção de Maio</i> | Canção Popular | Volume 1 – Nº 6 |
| 8. <i>Allegro</i> | S. Suzuki | Volume 1 – Nº 8 |
| 9. <i>Moto Perpetuo</i> | S. Suzuki | Volume 1 – Nº 9 |
| 10. <i>Minueto 1</i> | J. S. Bach | Volume 1 – Nº 13 |
| 11. <i>Somewhere Over the Rainbow</i> | H. Arlen | - |
| 12. <i>Minueto 3</i> | J. S. Bach | Volume 1 – Nº 15 |
| 13. <i>Minueto 2</i> | J. S. Bach | Volume 1 – Nº 14 |
| 14. <i>Long, Long ago</i> | T. H. Bayly | Volume 2 – Nº 4 |
| 15. <i>Coral de “Judas Maccabeus”</i> | G. F. Haendel | Volume 2 – Nº 1 |
| 16. <i>O Alegro Pastorinho</i> | R. Schumann | Volume 1 – Nº 16 |
| 17. <i>Bourrée</i> | G. F. Haendel | Volume 2 – Nº 6 |
| 18. <i>Os Dois Granadeiros</i> | R. Schumann | Volume 2 – Nº 7 |
| 19. <i>Gavotte de Lully</i> | J. B. Lully | Volume 2 – Nº 10 |
| 20. <i>Coro dos Caçadores</i> | C. M. v. Weber | Volume 2 – Nº 3 |
| 21. <i>Minueto de Bach</i> | J. S. Bach | Volume 3 – Nº 2 |
| 22. <i>Gavotte de Bach</i> | J. S. Bach | Volume 3 – Nº 3 |
| 23. <i>Música no Coração</i> | Rodgers & Hammerstein | - |
| 24. <i>Gavotte “Mignon”</i> | A. Thomas | Volume 2 – Nº 9 |

APÊNDICE B

Os exercícios e os recursos de aprendizagem em grupo

| Recursos de aprendizagem em grupo | Exercícios |
|--|---|
| Repetição | 32 |
| Imitação | 6, 9, 15, 51, 74 |
| Ajuda de elementos externos | 1, 8, 11, 21, 44 |
| Comparação | 4, 6, 22, 43, 49, 53, 57 |
| Prática mental | 37, 42, 46, 76 |
| Isolamento de dificuldades | 14, 15, 17, 24, 35, 40, 41, 38, 79 |
| Modificação | 16, 18, 19, 23, 29, 36, 42, 48, 52, 54, 57, 61, 64, 65 |
| Sincronização | 33, 47, 60, 77 |
| Exagero | 19, 20, 26, 46, 55, 56 |
| Interrupção | 3, 5, 30, 78 |
| Competição | 25, 28, 63 |
| Lúdico | 3, 7, 8, 12, 15, 27, 34, 50, 58, 59, 62, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 80, 82, 83, 84, 85 |

APÊNDICE C

Planificação educativa: aplicação de exercícios às músicas

| Música / Objetivos | Colocação | Fundamentos | | Som | | | | Interpretação | | | | | Competências | | Interdiscipl. |
|-------------------------------------|-----------|-------------|------|-------|----------|--------|-----------|---------------|-------|-------------|--------|----------|--------------|------------|---------------|
| | | Violino | Arco | Ritmo | Afinação | Timbre | Dinâmicas | Estrutura | Tempo | Articulação | Pausas | Carácter | Movimentos | Cognitivas | |
| 1. <i>Balancé</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. <i>Estrelinha- Variações</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. <i>O Balão do João</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. <i>Tia Rosa</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. <i>Os Patinhos</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. <i>Canção das Crianças</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. <i>Canção de Maio</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. <i>Allegro</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. <i>Moto Perpetuo</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. <i>Minueto 1</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. <i>Over the Rainbow</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. <i>Minueto 3</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. <i>Minueto 2</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. <i>Long, Long ago</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. <i>Coral “Judas M.”</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. <i>O Alegro Pastorinho</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. <i>Bourrée</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. <i>Os Dois Granadeiros</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. <i>Gavotte de Lully</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. <i>Coro dos Caçadores</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. <i>Minueto de Bach</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. <i>Gavotte de Bach</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. <i>Música no Coração</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. <i>Gavotte “Mignon”</i> | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO

Objetivos de violino do Conservatório Metropolitano

Objetivos de violino do Conservatório Metropolitano

- Posição correta do violino e do arco.
- Conhecimento das arcadas.
- Conhecimento das principais figuras rítmicas.
- Trabalho dos golpes de arco: *martelé*, *legato*, *detaché*, *staccatto*.
- Controlo nas diversas partes do arco: ponta, meio e talão.
- Noção de intervalos e colocação dos dedos em função do intervalo.
Tonalidades, escalas e arpejos.
- Utilização das quatro cordas.
- Reconhecimento dos elementos da pauta.
- Sentido de compasso.
- Obtenção de som com qualidade
- Desenvolvimento auditivo. Afinação.
- Noções e utilização de dinâmicas
- Desenvolvimento do sentido musical.

Índice de exercícios

Exercícios de disciplina

| | |
|---|----|
| Exercício 1: o cartão vermelho..... | 44 |
| Exercício 2: castigos e prémios educativos..... | 44 |
| Exercício 3: sinais de alerta | 44 |
| Exercício 4: pontos valorativos de condutas | 44 |
| Exercício 5: respiração como técnica de relaxamento | 44 |

Exercícios de colocação

| | |
|---|----|
| Exercício 6: as posições do corpo..... | 46 |
| Exercício 7: os pés no equilíbrio corporal..... | 47 |
| Exercício 8: horizontalidade do violino | 47 |
| Exercício 9: liberdade de movimentos na posição de equilíbrio | 47 |
| Exercício 10: colocação da cabeça..... | 47 |

Exercícios de mão esquerda

| | |
|---|----|
| Exercício 11: ajuda dos mais novos na colocação da mão esquerda..... | 48 |
| Exercício 12: formações da mão esquerda | 49 |
| Exercício 13: estudo das escalas..... | 50 |
| Exercício 14: estudo das escalas com as exigências do repertório..... | 50 |

Exercícios de arco

| | |
|---|----|
| Exercício 15: colocação da mão direita sobre o arco | 51 |
| Exercício 16: modificação da direção de arco | 52 |
| Exercício 17: trabalho das músicas em cordas soltas | 52 |
| Exercício 18: o registro grave do violino..... | 52 |
| Exercício 19: o peso do talão no arco ao contrário..... | 53 |
| Exercício 20: potenciar o talão | 53 |
| Exercício 21: a flexibilidade no estudo do talão..... | 53 |
| Exercício 22: trabalho do arco na ponta..... | 53 |
| Exercício 23: modificação das partes do arco | 54 |
| Exercício 24: o arco voador | 54 |
| Exercício 25: quantidade de arco..... | 54 |
| Exercício 26: potenciação do emprego de todo o arco..... | 54 |
| Exercício 27: ponto de contacto | 55 |
| Exercício 28: velocidade do arco | 56 |
| Exercício 29: variação do tempo na velocidade de arco | 56 |
| Exercício 30: pressão do arco..... | 56 |

| | |
|---|----|
| Exercício 31: mistura dos fatores do arco | 56 |
|---|----|

Exercícios de som

| | |
|---|----|
| Exercício 32: adição progressiva a um som | 57 |
|---|----|

Exercícios de ritmo

| | |
|--|----|
| Exercício 33: os pés na interiorização da pulsação | 58 |
| Exercício 34: jogos de palmas na pulsação | 58 |
| Exercício 35: pizzicato | 58 |
| Exercício 36: a precisão do arco na exatidão rítmica | 59 |
| Exercício 37: o ritmo mental..... | 59 |
| Exercício 38: subdivisão rítmica..... | 59 |
| Exercício 39: acompanhamento com <i>ostinato</i> rítmico | 59 |

Exercícios de afinação

| | |
|--|----|
| Exercício 40: a preparação dos dedos sobre a corda | 60 |
| Exercício 41: afinação e articulação de dedos | 60 |
| Exercício 42: afinação e canto | 61 |
| Exercício 43: cantar como resposta | 61 |
| Exercício 44: contacto auditivo | 61 |
| Exercício 45: afinação e dinâmica..... | 62 |
| Exercício 46: afinação e tempo | 62 |
| Exercício 47: o cânon | 62 |
| Exercício 48: variação harmónica | 62 |

Exercícios de dinâmicas

| | |
|--|----|
| Exercício 49: percepção das dinâmicas | 64 |
| Exercício 50: o jogo das dinâmicas..... | 64 |
| Exercício 51: imitação de dinâmicas segundo o arco..... | 64 |
| Exercício 52: dinâmicas e distribuição de arco..... | 64 |
| Exercício 53: dinâmicas e movimentos corporais..... | 64 |
| Exercício 54: independência entre tempo e dinâmica | 64 |
| Exercício 55: o eco | 64 |
| Exercício 56: os solistas | 64 |

Exercícios de timbre

| | |
|--|----|
| Exercício 57: atrás da cortina..... | 65 |
| Exercício 58: adivinha quem toca | 65 |
| Exercício 59: à procura de cores..... | 65 |

Exercícios de estrutura musical

| | |
|--|----|
| Exercício 60 estruturas similares | 67 |
| Exercício 61: modificação estrutural | 67 |
| Exercício 62: as frases do discurso musical..... | 67 |

Exercícios de articulação

| | |
|--|----|
| Exercício 63: golpes de arco..... | 69 |
| Exercício 64: modificação de articulação do arco | 69 |

Exercícios de tempo

| | |
|--|----|
| Exercício 65: modificação do tempo | 70 |
|--|----|

Exercícios de pausas musicais

| | |
|---|----|
| Exercício 66: o preenchimento das pausas..... | 71 |
| Exercício 67: relação das respirações com o tempo musical | 71 |
| Exercício 68: a pausa e a ressonância..... | 71 |

Exercícios de carácter

| | |
|--|----|
| Exercício 69: adivinhar o carácter da música | 72 |
|--|----|

Exercícios de movimentos corporais

| | |
|---|----|
| Exercício 70: os movimentos corporais..... | 73 |
| Exercício 71: a relaxação corporal | 73 |
| Exercício 72: equilíbrio corporal..... | 74 |
| Exercício 73: música e movimento..... | 74 |
| Exercício 74: contacto visual com o professor | 74 |

Exercícios de capacidades cognitivas

| | |
|---|----|
| Exercício 75: memória auditiva | 74 |
| Exercício 76: memória visual | 74 |
| Exercício 77: simultaneidade musical | 75 |
| Exercício 78: eliminar uma nota..... | 75 |
| Exercício 79: a nota humana | 75 |
| Exercício 80: responder perguntas ou recitar..... | 76 |
| Exercício 81: tocar e cantar | 76 |
| Exercício 82: as cartas das capacidades | 76 |
| Exercício 83: jogo da bola..... | 76 |

Exercícios interdisciplinares

| | |
|--|----|
| Exercício 84: concurso de formação musical | 78 |
| Exercício 85: os intervalos das músicas..... | 78 |