



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eliana Teresa Azevedo de Magalhães

**O Trabalho instrumental no estudo
individual de violino do ensino básico:
uma proposta de metodologia**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eliana Teresa Azevedo de Magalhães

O Trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta de metodologia

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Eliot Lawson
e do
Professor Doutor Luís Pipa

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Eliana Teresa Azevedo de Magalhães

Endereço electrónico: eliana_mag@hotmail.com

Telefone: 918316660

Número do Bilhete de Identidade: 13446732

Título do Relatório: O Trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico:
uma proposta de metodologia

Supervisor (es): Professor Dr. Eliot Lawson e Professor Doutor Luís Pipa

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento:

Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE
INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Um trabalho, como o que apresento, pressupõe muitas horas de estudo e trabalho, múltiplas dificuldades e um grande espírito de sacrifício.

Elaborar este trabalho não seria possível sem a ajuda dos meus professores, dos meus amigos e familiares. É, por isso, legítimo da minha parte uma palavra de agradecimento a todos.

Agradeço especialmente aos meus supervisores, Professor Dr. Eliot Lawson e Professor Doutor Luís Pipa, pelo constante acompanhamento e apoio durante todo o ano lectivo.

Ao meu orientador cooperante, Professor Dr. José Lage, pelo tempo despendido e conselhos sempre úteis.

Ao Professor Doutor Rui Cabral Lopes, à Alexandra Costa, à Isabel Martín, ao Miguel Gomes e à Cristiana Abreu pela ajuda Bibliográfica.

Ao Professor Doutor Manuel Esteves, ao Rui Ferreira e à Vânia Fontão pela leitura e aconselhamento nas várias fases do relatório.

Por último, agradeço à minha família que foi “sacrificada”. Ao meu pai pela ajuda com o tratamento de dados, e à minha mãe e irmão pelo constante apoio moral. Por isso, é justo que dedique este trabalho ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão.

**O Trabalho instrumental no estudo individual de violino de ensino básico:
uma proposta de metodologia**

Eliana Teresa Azevedo de Magalhães

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Universidade do Minho, 2013

RESUMO

Este relatório, realizado no âmbito do estágio supervisionado do Mestrado em Ensino de Música, tem como principal propósito o trabalho individual de violino no ensino básico, nomeadamente os seus problemas e soluções metodológicas, de maneira a proporcionar um desenvolvimento da técnica do instrumento mais rápido e eficiente.

No plano de intervenção foi abordada a prática instrumental individual e coletiva, com vista a melhorar o trabalho individual e em sala de aula de professores e alunos, tendo proposto uma metodologia que inclui exercícios e conselhos para os vários problemas relacionados com a prática e a performance de violino, e tendo aplicado uma grande parte em sala de aula durante a intervenção.

Foi também destacada a memorização, tendo reunido conselhos de autores para a sua melhoria, sendo explicado o funcionamento geral do cérebro e do processo de memorização, ligado a aspetos que poderão ter influência na performance musical, como o medo do palco, a leitura à primeira vista e a motivação.

Palavras-chave: trabalho individual; ensino básico; prática instrumental; técnica do violino; interpretação musical; memorização.

The instrumental work in individual study violin basic education: a proposed methodology

Eliana Teresa Azevedo de Magalhães

Professional Practice Report

Masters in Musical Teaching

Universidade do Minho, 2013

ABSTRACT

This report, made in the final stage of the Masters in Music Teaching, has as principal aim the violin individual work in basic education, with special attention to its main problems and methodological solutions, intended to develop the instrumental technique in a more quick and efficient way.

In the intervention plan the individual and collective instrumental practice, were emphasized with the intent to improve the individual and classroom work both to teachers and students, together with a methodological proposal, that included exercises and suggestions to the various problems related to violin practice and performance. Most of these methodological suggestions were applied in the classroom during the intervention.

Memorization was also addressed, through the gathering of advices from different authors and the general function of the brain and memorization process was explained, connected to aspects that may influence the musical performance, such as stage fright, sight reading and motivation.

Key-words: individual work; basic education; instrumental practice, violin technique, musical interpretation; memorization.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xiv
ÍNDICE DE EXEMPLOS MUSICAIS.....	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	3
1.1. Caraterização da escola – Casa Pia de Lisboa, CED D. Nuno Álvares Pereira.....	3
1.2. Caraterização das turmas	4
1.3. Plano geral da Intervenção.....	4
1.3.1. Tema e objetivos da intervenção	4
1.3.1.1. Contextualização do tema.....	4
1.3.2. Estratégias de Intervenção	5
1.3.2.1. Tipologia de atividades.....	6
1.3.2.2. Orientação Metodológica.....	6
1.3.2.3. Métodos e técnicas de recolha e análise da informação.....	7
1.3.2.4. Inquéritos por questionário.....	7
1.3.2.5. Dimensão das amostras.....	8
1.3.2.6. Plano de trabalho.....	8
1.3.2.7. Métodos de ensino e aprendizagem.....	9
1.4. Observação de aulas.....	9
1.4.1. Aspectos teóricos essenciais para a criação e análise da grelha de observação.....	10
1.4.2. Considerações da observação de aulas	10

CAPÍTULO II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	12
2.1. Atividades.....	12
2.2. Metodologia.....	13
2.2.1 Estratégias para a resolução de problemas técnicos	13
2.2.1.1. Considerações acerca da aula de instrumento	13
2.2.1.2. Considerações acerca do estudo individual.....	17
2.2.1.3. Eficácia no estudo individual.....	20
2.2.1.4. Posição do corpo a tocar.....	21
2.2.1.5. Dedilhações.....	25
2.2.1.6. Interpretação Musical.....	26
2.2.1.7. Tensão Muscular.....	28
2.2.1.8. Mão Direita.....	30
2.2.1.9. Mão Esquerda.....	39
2.2.2. Aulas de conjunto	53
2.2.2.1. Exercícios para as aulas de conjunto.....	55
2.2.3 Resolução de problemas associados ao processo mental de execução musical.....	57
2.2.3.1. Considerações sobre o “cérebro musical”	57
2.2.3.2. Conceitos do processo de memorização musical.....	62
2.2.3.3. Considerações auxiliares de memorização musical.....	64
2.2.3.4. Reflexões acerca da leitura à primeira vista	67
2.2.3.5. Apreciações sobre o medo do palco	68
2.2.3.5.1. Conselhos práticos para a eliminação do medo do palco.....	70
2.2.3.6. Motivação	71
2.3. Análise dos Questionários	72
2.3.1. Questionário de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho nas aulas.....	72
2.3.2. Questionário relativo ao trabalho instrumental de violino.....	77
2.3.2.1. Comparação dos dados.....	84
CAPÍTULO III - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	89
3.1. Síntese dos resultados dos questionários	

relativamente aos objetivos formulados.....	89
3.2. Avaliação da execução dos objetivos definidos.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
BIBLIOGRAFIA.....	99
ANEXOS.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS

Optei por abreviar os seguintes termos:

AMEC – Associação Música Educação e Cultura

E. S. – Escola Superior

E.P. – Escola Profissional

CONS. – Conservatório

CED – Centros de Educação e Desenvolvimento

CED MP – Centro de Educação e Desenvolvimento de D. Maria Pia

CED NAP – Centro de Educação e Desenvolvimento de D. Nuno Álvares Pereira

CPL – Casa Pia de Lisboa

CPL-NA – Casa Pia de Lisboa, CED D. Nuno Álvares Pereira

CPL-MP – Casa Pia de Lisboa, CED D. Maria Pia

EIM – Ensino Integrado de Música

PIC – Prática Instrumental Coletiva

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo teórico de relações entre habilidades musicais e condições de estudo	19
Figura 2: Direcção do peso do corpo na posição do violino	22
Figura 3: Balancé	23
Figura 4: Colocação da cabeça no violino	23
Figura 5: Divisão da mão em duas partes	24
Figura 6: Posição dos dedos da mão esquerda na colocação do violino	24
Figura 7: Posições incorretas mais frequentes da mão esquerda	25
Figura 8: Posição do violino ao talão	32
Figura 9 Posição do violino ao meio	32
Figura 10: Posição do violino à ponta	32
Figura 11: Áreas correspondentes a cada um dos hemisférios cerebrais.....	59
Figura 12: Os hemisférios cerebrais esquerdo e direito.....	60
Figura 13: Imagem do cérebro e do início da medula espinal	60
Figura 14: Localização das áreas no córtex	60
Figura 15: Neurónio.....	61
Figura 16: Resumo do Modelo de Interesse de Hidi e Renniger (2006)	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentagem por género da amostra.....	73
Gráfico 2: Ano de início de estudo do instrumento	73
Gráfico 3: Idades dos inquiridos	73
Gráfico 4: Desempenho nas aulas de instrumento.....	73
Gráfico 5: Desempenho no estudo individual de violino.....	74
Gráfico 6: Desempenho nas aulas de naípe.....	74
Gráfico 7: Utilização de metrónomo e afinador	75
Gráfico 8: Influência dos locais de estudo.....	75
Gráfico 9: Principais locais de estudo.....	76
Gráfico 10: Género dos indivíduos da amostra.....	77
Gráfico 11: Ano de início do estudo do instrumento.....	77
Gráfico 12: Instituição à qual pertencem os indivíduos da amostra	78
Gráfico 13: Atividade profissional dos indivíduos da amostra.....	78

Gráfico 14: Realização de exercícios de superação de dificuldades técnicas do violino	79
Gráfico 15: Dificuldades sentidas mais frequentemente no estudo individual.....	79
Gráfico 16: Recorrência dos inquiridos a gravações.....	81
Gráfico 17: Realização de pesquisa sócio histórica	81
Gráfico 18: Facilidade de memorização das obras musicais	82
Gráfico 19: Principais tipos de memorização utilizados.....	82
Gráfico 20: Tempo despendido no estudo individual de violino.....	83
Gráfico 21: Nível de concentração no estudo individual de violino	83
Gráfico 22: Motivação no estudo individual de violino	84
Gráfico 23: Género da amostra	84
Gráfico 24: Comparação dos exercícios de estudo.....	85
Gráfico 25: Comparação das dificuldades no estudo individual	86
Gráfico 26: Comparação dos tipos de memorização utilizados.....	87
Gráfico 27: Comparação da motivação para estudar violino	87
Gráfico 28: Comparação do tempo despendido no estudo do instrumento	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese do Plano de Intervenção	5
Tabela 2: Modelos de aprendizagem.....	15
Tabela 3: Distribuição do tempo de estudo.....	20
Tabela 4: Modelo de interpretação musical	27
Tabela 5: Prestação nas aulas	75
Tabela 6: Respostas dos inquiridos acerca da evolução no instrumento.....	76
Tabela 7: Respostas dos inquiridos acerca de exercícios para superar dificuldades	80
Tabela 8: Outras dificuldades de estudo individual.....	80

ÍNDICE DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo musical 1: Melhoria do Som através de pontos – sonoros (arpejo).....	31
Exemplo musical 2: Melhoria do Som através de pontos – sonoros (cordas dobradas).....	31
Exemplo musical 3: Mudanças de Corda.....	33
Exemplo musical 4: Mudanças de corda com pontos – sonoros	33
Exemplo musical 5: Kreutzer – 42 Studies – nº4.....	34

Exemplo musical 6: J.S. Bach – Partita n°1 – Double.....	35
Exemplo musical 7: J.B. Viotti – Concerto n°2 – Moderato	36
Exemplo musical 8: Mazas op. 36, vol. I, n°5.....	36
Exemplo musical 9: N. Paganini – Moto Perpetuo	36
Exemplo musical 10: F. Ries – Perpetum Mobile.....	36
Exemplo musical 11: Exercício de Balzato.....	37
Exemplo musical 12: Exercício de Ricochet	38
Exemplo musical 13: Kreutzer – 42 Studies – n°6.....	38
Exemplo musical 14: H. Schradieck – “The school of violin Technique”, vol.I, n °1	39
Exemplo musical 15: Exercício para manter os dedos na corda	40
Exemplo musical 16: Exercício de Trilos.....	43
Exemplo musical 17: Exercício de Trilos.....	43
Exemplo musical 18: Extensão de dedos.....	46
Exemplo musical 19: Exercício de aquecimento para extensões.....	46
Exemplo musical 20: Exercício para fortalecer o 4º dedo	47
Exemplo musical 21: Exercício de Harmónicos Naturais	50
Exemplo musical 22: Exercício de Harmónicos Artificiais	51
Exemplo musical 23: Exercício de Harmónicos Artificiais e Pizzicattos de Mão Esquerda.....	51
Exemplo musical 24: Escala Cromática.....	53
Exemplo musical 25: Pizzicattos de Mão Esquerda.....	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Questionário de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho nas aulas.....	104
Anexo II - Questionário relativo ao trabalho instrumental de violino	106
Anexo III - Exemplo de Grelha de observação focalizada de Instrumento.....	109
Anexo IV - Exemplo de Grelha de observação focalizada de Naípe	111
Anexo V - Exemplo de planificação de aula de Instrumento	113
Anexo VI - Exemplo de planificação de aula de Naípe.....	114
Anexo VII - As três fases do desenvolvimento até ao domínio adulto	115
Anexo VIII - Posição do violino em pé - à esquerda, e sentado - à direita.....	115
Anexo IX - Exercícios de mudanças de corda.	116
Anexo X - Escala com variações rítmicas.	117

Anexo XI - As diversas actividades educacionais segundo Swanwick.....	118
---	-----

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio assinala o apogeu do estágio profissional supervisionado e incorporado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Música.

Ao longo da prática de estágio supervisionado procurei utilizar e adaptar os conhecimentos adquiridos, de forma a colocar em prática alguns dos fundamentos estudados, construir novos conhecimentos, e aprender em contexto prático novas ferramentas, que se revelaram essenciais para a minha formação profissional.

A intervenção foi baseada no trabalho instrumental no estudo individual de violino focada no ensino básico, com o objetivo de realizar uma proposta de Metodologia.

O trabalho individual do instrumento surge como base essencial à formação de qualquer instrumentista, sendo visível neste a técnica do instrumento e a musicalidade, que se complementam na educação da performance musical.

Este trabalho individual do aluno é necessário na medida em que apenas as aulas com o professor não são suficientes, sendo a execução musical de qualquer instrumento algo prático e susceptível de melhorar ou piorar com a assiduidade da sua prática.

Neste contexto é, na educação musical, diversas vezes notada uma dificuldade dos alunos em saber organizar o estudo e tirar o maior partido do trabalho que é realizado fora do contexto letivo, com vista a melhorar a performance do instrumento.

Considerei pertinente, em primeiro lugar, caracterizar o contexto de estágio, tendo sido descritas as variáveis consideradas mais importantes neste, como a escola onde foi realizada a intervenção e as turmas que constituíram o fundamento desta.

Assim, abordei as estratégias de intervenção que considerei adequadas, definindo os seus objetivos, estratégias de ensino/aprendizagem e estratégias de investigação e avaliação da ação.

Aqui, foram descritas a tipologia de atividades, a observação das aulas, com enfoque para os aspetos teóricos essenciais na criação e análise da grelha de observação, e considerações principais retiradas da observação das aulas focalizada.

Na segunda parte deste relatório de estágio, considerei apropriado fazer uma abordagem da intervenção pedagógica mais aprofundada, tendo subdividido este capítulo em três subcapítulos.

No primeiro, descrevi as atividades mais pertinentes realizadas na intervenção;

No segundo, abordei uma proposta de metodologia centrada na resolução dos problemas principais relacionados à técnica do violino, ao processo mental de execução musical e à performance, visto que todos estes aspetos são trabalhados pelo instrumentista durante o tempo de prática individual;

No terceiro subcapítulo realizei a análise dos inquéritos por questionário e a síntese dos resultados destes, relativamente aos objetivos formulados.

Foram abordadas, na terceira e última parte deste relatório de estágio supervisionado as considerações finais do relatório, assim como as suas limitações.

CAPÍTULO I - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A estruturação deste capítulo foi feita em quatro subcapítulos nos quais se procura caracterizar o contexto da intervenção, enquadrar o projeto geral da intervenção e abordar a observação das aulas realizadas.

Relativamente ao contexto da intervenção, optei por realizar uma caracterização da escola e das turmas envolvidas na intervenção.

A esta caracterização segue-se uma apresentação do plano geral de intervenção feita à luz do tema e dos objetivos da intervenção, das estratégias utilizadas, e da apresentação da tipologia de atividades, que trata os métodos de recolha e análise de informação e os métodos de ensino e aprendizagem.

Por último, debate-se a temática de observação de aulas, incluindo alguns aspetos teóricos essenciais para a criação e análise da grelha de observação e as considerações retiradas da observação de aulas focalizadas.

1.1. Caracterização da escola – Casa Pia de Lisboa, CED D. Nuno Álvares Pereira

A Casa Pia de Lisboa foi fundada a 3 de Julho de 1780, no sentido de receber crianças órfãs e abandonadas após a crise social decorrente do terramoto que assolou Lisboa em 1755, sendo atualmente constituída por seis CED tendo sido este estágio de ensino supervisionado realizado no CED D. Nuno Álvares Pereira.

O CED D. Nuno Álvares Pereira, localizado na Junqueira, é constituído por ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e ensino técnico-profissional de nível 2 nas áreas de Panificação/Pastelaria e Hotelaria (empregado de bar), tendo sido criado, no ano de 2009/2010, o Ensino Integrado de Música, num projeto em parceria a nível de orientação pedagógica com a Metropolitana de Lisboa (AMEC), que abrange também o CED D. Maria Pia.

O Ensino Integrado de Música combina o programa curricular normal do ensino público com o ensino de música. Na área musical são lecionadas as disciplinas de Instrumento, Formação Musical, Coro e Prática Instrumental Coletiva, nos dois primeiros anos (correspondentes ao 5º e 6º ano de escolaridade), sendo a disciplina de PIC substituída pelas disciplinas de Orquestra e Naípe a partir do 7º ano e incluindo no currículo escolar a disciplina de Prática de Teclado.

1.2. Caracterização das Turmas

No presente ano letivo de 2012/2013, existem quatro turmas, visto que o projeto foi iniciado em 2008, que correspondem ao 5.º, 6.º e 7.º e 8º ano do Ensino Básico. A turma do 5º ano é constituída por 15 educandos, sendo as restantes turmas constituídas, cada uma, por 12 educandos. Estes 12 elementos que constituem cada uma das turmas do 6º M, 7º M e 8º M são divididos em três grupos: o grupo dos violinos, o grupo das violas d' arco, e o grupo dos violoncelos, com 6, 3 e 3 elementos, respetivamente.

O meu projeto foi centrado nas disciplinas de Instrumento e Naipe, tendo considerado como grupo alvo deste projecto de intervenção os alunos de violino das turmas 7º M e 8º M do EIM, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Trata-se, assim, de uma amostra que compreende 3 elementos do sexo masculino e 9 elementos do sexo feminino.

1.3. Plano geral da Intervenção

1.3.1. Tema e objetivos da intervenção

O tema trabalhado no âmbito deste projeto de intervenção foi “o trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta de metodologia”.

Para tal, como foi referido, realizei este estudo de caso nos alunos de violino das turmas de 7ºM e 8º M do EIM, enumerando para a realização da intervenção pedagógica quatro objetivos:

1. Promover a utilização de metodologias que auxiliem a perceção rítmica, a musicalidade e as capacidades técnicas;
2. Desenvolver propostas de intervenção que melhorem a capacidade de concentração e memorização;
3. Desenvolver a competência autocrítica e a autoregulação da aprendizagem, com enfoque na identificação e resolução de problemas a nível da técnica e da interpretação;
4. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências.

1.3.1.1. Contextualização do tema

Com base no tema de trabalho instrumental de violino procurei, no decorrer das aulas que lecionei, dar enfoque à maneira como os educandos poderiam trabalhar em contexto de estudo individual as competências e objetivos definidos em sala de aula.

Investiguei os diferentes métodos existentes, exercícios técnicos de violino e artigos de aconselhamento à técnica instrumental com o intuito de criar uma proposta metodológica que auxiliasse os educandos não só no estudo individual de violino, mas também nas diversas fases da aprendizagem e na resolução dos problemas a elas implícitos.

Procurei dar ênfase à autoavaliação do aluno, e à construção da componente crítica do seu próprio trabalho, para que os educandos ganhassem a autonomia necessária para saber trabalhar individualmente e tirar o maior proveito do tempo despendido para o estudo do violino.

1.3.2. Estratégias de Intervenção

O trabalho realizado durante o primeiro semestre, resumiu-se, primeiramente, à observação de aulas e recolha de informação, que foi realizada através da leitura de documentos relevantes sobre a escola e os alunos de violino das turmas, tendo assistido em média a 4 horas semanais de aulas individuais de violino e de naípe e reunido com o meu orientador cooperante.

Durante o segundo semestre lecionei 21 horas letivas, sendo que 11,5 horas corresponderam a aulas de Instrumento e a outra metade a aulas de Naípe.

Tabela 1 - Síntese do Plano de Intervenção

Estratégia	Objetivos	Informação a recolher
Inquérito por questionário acerca do estudo de violino	Fomentar a autoavaliação dos educando em relação ao estudo do instrumento e o desempenho nas aulas de instrumento e naípe	Dados acerca do estudo individual de violino: exercícios, métodos e dificuldades.
Inquérito por questionário de auto-avaliação	Reconhecer dificuldades a nível do estudo individual de violino, desempenho, motivação e concentração dos educandos, com o objetivo de criar exercícios que colmatem essas dificuldades	Dados acerca do desempenho dos educandos nas aulas de instrumento, naípe e no estudo individual.
Planificação das aulas	Articulação correta do tempo de aula; superação das dificuldades técnicas de execução do programa de violino e naípe dos educandos através de exercícios.	Programa de instrumento e naípe que alunos estão a tocar; principais dificuldades; exercícios metodológicos, para superar dificuldades técnicas do instrumento.

Estratégia	Objetivos	Informação a recolher
Grelha de observação das aulas focalizada	Aprendizagem de novas metodologias e atitudes de relação professor/aluno; novas abordagens à resolução de problemas específicos do instrumento.	Documentar as aulas do professor observado
Exploração de tarefas orientadas para a compreensão dos processos de aprendizagem.	Melhorar as dificuldades técnicas dos educandos.	Observar os educandos a tocar

1.3.2.1. Tipologia de atividades

Procurei, no âmbito das atividades desenvolvidas com os educandos, que estes se focassem na resolução de problemas de forma a obterem ferramentas que possibilitem um trabalho individual produtivo e que os conduza à realização dos objetivos curriculares.

Assim, considerei objetivo fomentar a capacidade autocrítica do aluno, numa metodologia de aula centrada na ação/discussão, e melhorar a técnica instrumental do aluno através de atividades que conduzam à resolução de problemas.

Na parte final relatarei as conclusões às quais cheguei e os resultados da minha intervenção com os alunos e da minha experiência como professora.

1.3.2.2. Orientação Metodológica

A orientação metodológica deste relatório teve por base a obra *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*, de Clara Pereira Coutinho (2011), sendo caracterizada por uma perspetiva qualitativa, que se centra no método indutivo "porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto" (Pacheco, 1993, p. 160), e dá ênfase a uma relação teórico - prática, cujo objetivo "é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas" (op. cit., p. 27).

1.3.2.3. Métodos e Técnicas de recolha e análise de informação

Para a obtenção de informação recorri a técnicas de observação *participante* e *participativa*, cujo objetivo foi recolher os dados no meio natural em que ocorreram com a minha participação ativa, durante a observação das aulas, e mediatizada durante a intervenção (idem).

Ainda no âmbito da recolha de informação utilizei o inquérito por questionário, com predominância de respostas fechadas, de forma a assegurar um fácil preenchimento e de facilitar a análise e a categorização da informação recolhida.

Realizei dois questionários destinados a dois diferentes grupos de amostra, sendo ambos constituídos por duas questões de resposta aberta, colocadas no sentido de fornecer informação adicional acerca de técnicas para a melhoria do estudo instrumental de violino.

Verdadeiramente foi realizado um esforço de maneira a utilizar uma linguagem simples, embora técnica, com o intuito de facilitar a compreensão dos inquéritos por parte dos educandos.

Antes de proceder à aplicação dos questionários realizei um pré-teste no qual melhorei o tipo, a forma e a ordem das questões. Na presente intervenção foram aplicados dois questionários de cada em pré-teste a educandos do EIM escolhidos aleatoriamente. Desta aplicação resultaram reformulações dos questionários, das quais surgiram melhorias que se demonstraram muito vantajosas.

A aplicação dos questionários foi realizada com abordagem presencial dos inquiridos, em suporte de papel, tendo sido utilizadas técnicas estatísticas na análise de dados, que foi realizada com base quantitativa.

1.3.2.4. Inquéritos por questionário

Ambos os questionários realizados foram incidentes no trabalho a nível do estudo de instrumento, tendo o primeiro como amostra os alunos de violino do local onde realizei o Estágio de Supervisão Pedagógica, e, o segundo extrapolado a uma dimensão de amostra mais alargada.

Esta amostra abrange, não só os indivíduos da amostragem do questionário anterior, mas também os professores de violino do EIM, do CED MP e do CED NAP e alguns alunos de violino escolhidos aleatoriamente de uma Escola Profissional, de uma Escola de Ensino Superior

e de um Conservatório, no sentido de fazer um levantamento da hipótese de existência de diferença a nível da prática de estudo instrumental entre estes sujeitos da amostra e os do EIM.

O primeiro questionário (ver Anexo I) apresenta um carácter de autoavaliação na medida em que procurei que se focasse na motivação, concentração e desempenho dos alunos relativamente às aulas de instrumento, às aulas de naípe, ao estudo individual, na utilização de aparelhos eletrónicos auxiliares ao estudo, e terminando com sugestões dos próprios educandos para melhoria da sua prestação nos campos acima identificados.

O segundo questionário (ver Anexo II) incide no trabalho de estudo de violino, salientando o levantamento das principais dificuldades a nível técnico dos educandos, assim como exercícios que permitem a sua superação; as técnicas de memorização utilizadas; os elementos auxiliares à interpretação musical (utilização de gravações áudio e/ou vídeo das obras a executar; pesquisa acerca do contexto histórico em que a obra musical se insere); e o tempo de estudo despendido para o instrumento, assim como o fator motivação.

Para além de terem sido essenciais para a recolha de informações durante a realização deste relatório, os questionários que realizei fizeram com que os alunos realizassem uma introspeção acerca do seu trabalho individual e da sua evolução tanto na disciplina de instrumento como na disciplina naípe, o que se torna uma mais-valia no desenvolvimento do seu sentido crítico e de autoavaliação do seu desempenho.

1.3.2.5. Dimensão das amostras

O primeiro inquérito por questionário, com carácter de autoavaliação foi realizado a 13 indivíduos, sendo estes constituídos por 7 rapazes e 9 raparigas do EIM.

O segundo inquérito por questionário foi aplicado a uma população de 45 indivíduos, sendo esta amostra constituída por 18 indivíduos do sexo masculino e 27 indivíduos do sexo feminino.

1.3.2.6. Plano de trabalho

A presente intervenção baseou-se no seguinte plano de atividades:

Fase I - (Novembro a Janeiro de 2012/2013):

- Identificação de fontes documentais
- Revisão das leituras
- Elaboração teórica

- Observação das aulas
- Realização de grelhas de observação
- Realização do projeto da intervenção pedagógica

Fase II - (Fevereiro a Junho de 2013):

- Construção do inquérito por questionário
- Seleção dos objetos de estudo
- Elaboração de materiais para as aulas
- Intervenção nas aulas
- Realização do questionário pré-teste
- Aplicação dos questionários em suporte papel
- Análise de Metodologias existentes
- Análise dos questionários
- Entrega do Portefólio de Estágio

Fase III - (Julho a Outubro de 2013):

- Tratamento dos dados e produção do relatório

1.3.2.7. Métodos de Ensino e Aprendizagem

No âmbito dos métodos de ensino e aprendizagem foquei-me na posição do corpo do aluno quando está a tocar, de forma a evitar tensões desnecessárias e lesões físicas posteriores, na resolução de problemas da técnica violinística, com recurso a exercícios que podem ser utilizados nas aulas de instrumento, nas aulas de conjunto ou no estudo individual, e na recolha de materiais auxiliares, como métodos de estudos e peças que o aluno poderá trabalhar para superar dificuldades.

1.4. Observação de aulas

Relativamente à observação de aulas procedi à criação de uma grelha de observação focalizada (ver anexo III e IV), com o intuito de registar dados que contribuíram para a melhoria da minha prática de ensino / aprendizagem.

Foram realizadas reuniões com o orientador cooperante e o professor observado antes e depois das aulas.

A reunião de pré - observação revelou-se muito útil, visto ter ficado a conhecer melhor o historial socioeconómico, comportamental e de aprendizagem dos educandos, e ter possibilitado definir estratégias que foram ao encontro do que pretendia observar.

Na reunião de pós - observação foi feito um balanço dos dados obtidos, nomeadamente das melhorias de aprendizagem dos alunos, das metodologias utilizadas e da abordagem professor/aluno.

Para além disto, a análise posterior dos dados observados ajudou-me a compreender a dinâmica e a interação de uma sala de aula.

1.4.1. Aspectos teóricos essenciais para a criação e análise da grelha de observação.

Na criação da grelha de observação focalizada preocupei-me, em relação aos educandos, em fornecer as informações principais como o nome, a turma a que pertencem e o programa que tocaram na aula e, em relação ao professor observado, em registar as metodologias utilizadas durante a aula, assim como métodos e exercícios para resolução de problemas técnicos e uma coluna dedicada a observações, onde registei dificuldades que detetei nos educandos durante as aulas, e conselhos que o professor deu aos educandos.

Adicionei, ainda, a minutagem relativa ao tempo que o professor utilizou com cada parte do programa e a parte da aula em que se insere.

Para efeitos de registo adicionei à grelha uma coluna de data, sumário e duração da aula.

1.4.2. Considerações da observação de aulas

A observação das aulas e o seu registo através das grelhas de observação focalizada permitiram-me conhecer novas metodologias do instrumento trabalhadas pelo professor observado, dificuldades dos alunos observados, métodos e estratégias para resolução de problemas tanto a nível técnico como no âmbito da relação professor - aluno e da comunicação e diálogo educativo.

Verifiquei que o professor observado utilizou sempre linguagem adequada à sala de aula, sendo evidente a boa comunicação professor/aluno e aluno/professor. Evidenciou rigor científico, para além de estimular a autonomia dos alunos através do desenvolvimento de

hábitos e métodos de estudo que possibilitaram a correcção de problemas individuais, tendo aplicado técnicas de trabalho essenciais para colmatar as necessidades dos educandos.

CAPÍTULO II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. Atividades

No âmbito da intervenção pedagógica foquei-me, durante as aulas práticas, na correção de alguns dos principais erros detetados nos alunos, tais como má postura do corpo ao segurar o violino e o arco, corpo rígido e tenso ou demasiado mole, cabeça mal posicionada, violino descaído, dificuldades na audição da afinação correta e do resultado sonoro, assim como na interpretação e memorização da obra.

Muitos destes problemas resultam de um trabalho individual do instrumento realizado de forma incorreta pelos educandos, pelo que procurei fornecer soluções através de conselhos e exercícios para resolver as dificuldades técnicas detetadas, dando primazia à melhoria da autonomia no trabalho individual, reunindo uma proposta metodológica que a possibilitasse.

Considerei importante elaborar uma contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos participantes na intervenção, tendo reunido todos os componentes necessários à intervenção realizada através da elaboração de guias de registo sistemático, tais como grelhas de observação focalizadas e planificação de cada uma das aulas (ver anexo V e VI).

Estes serviram como orientadores na trajetória de evolução do contexto de estágio supervisionado, sendo de interesse primordial que os educandos adquirissem, para além das competências de aprendizagem exigidas, autonomia na resolução de problemas, responsabilidade, boa relação com o grupo, e preocupação com a ética.

Assim, o objectivo principal das atividades letivas que realizei com os educandos no contexto da intervenção foi dar-lhes uma formação musical, na área de instrumento e naipe, adequada, que os tornasse mais autónomos no seu estudo individual, apresentando assim resultados mais satisfatórios nas aulas. Esse objectivo foi atingido na íntegra e sem dificuldades, dada a boa assimilação, por parte dos alunos, dos conceitos ensinados, o que tornou a sua progressão mais rápida.

Nas aulas de Naipe, recorri a uma abordagem metodológica que se centrasse no trabalho de grupo, mais concretamente, nas respirações em conjunto, no início e fim das frases, na uniformidade das dedilhações e na divisão do arco.

A realização de exercícios técnicos diversificados, a autonomia dos alunos, o raciocínio, a resolução de problemas, a participação, o dinamismo, e a atenção/concentração foram algumas das estratégias delineadas para o reforço das aprendizagens.

Uma das dificuldades em ensinar qualquer movimento, especialmente um muito subtil, é o facto de ser quase impossível comunicar a sensação que deve preceder o movimento. O aluno está, porém, sempre a tentar imitar uma imagem visual e isto, de facto, é uma grande desvantagem, pois ao seguir a sua vontade ativa ele está a suprimir a consciência do subtil sem a qual o movimento visível não pode acontecer¹. (Menuhin & Primrose 1991, p. 18)

2.2. Metodologia

2.2.1. Estratégias para a resolução de problemas técnicos

2.2.1.1. Considerações acerca das aulas de Instrumento

A técnica de tocar violino é baseada na participação activa de ambos os braços, que, apesar disto desempenham funções completamente diferentes. Enquanto o braço direito, com a ajuda do arco, produz o som, o esquerdo tem a função de reduzir o comprimento da secção vibrante da corda, determinando, assim, o número de vibrações, e consequentemente a altura do som; isto é conseguido ao ser posicionado um dos dedos da mão esquerda na corda². (Flesch, 1968, p.5)

Segundo Swanwick, para que a aula de instrumento não se torne cansativa, o professor deve procurar maneiras de fazer os seus alunos tocar, na aula, o mesmo material musical de maneiras diferentes - devagar, rápido, *legato*, *detaché*, com diferentes ritmos e acentos, com diferentes dedilhações e posições da mão, entre outros. (1994, p. 145)

O autor refere que dar oportunidades aos alunos de experimentar com a música de diversas maneiras faz com que a visão intuitiva, inconscientemente, encontre novas maneiras de

¹ Tradução livre conforme o original –“One of the difficulties in teaching any movement, especially a very subtle one, is that it is almost impossible to communicate the sensation which must precede the movement. The student is, therefore, always trying to imitate a visual image and this, in fact, is a great drawback, for in following his active will he is suppressing the consciousness of the subtle without which the visible movement itself cannot happen”.

² Tradução livre conforme o original –“The technique of violin playing is based on the active participation of both arms, which, however, perform entirely different functions. While the right arm, with the assistance of the bow, produces the actual sound, the left arm has the task of reducing the length of the vibrating section of the string, thus determining the number of vibrations, and consequently the pitch of the tone; this is accomplished by placing one of the fingers of the left hand on the string.”

abordar a performance, fornecendo maneiras alternativas de análise e permitindo uma consciência de inúmeras possibilidades de expressividade com o repertório.

Muitas vezes o que acontece quando os alunos são confrontados com uma dificuldade após outra, obtendo pouca gratificação musical, é que a execução musical torna-se inconsciente e numa rotina e o conhecimento musical não evolui nem é projectado para um público (op. cit., p. 149).

Também a atitude do professor em sala de aula contribui muito para a motivação, o interesse e a aprendizagem dos seus alunos.

Um estudo de Andrea Creech e Susan Hallam mostra que a eficácia do professor é particularmente influenciada por facetas do controlo do professor, incluindo liderança, confiança e empenho (2010, pp. 417 – 419)

As autoras descobriram que por um processo de melhoria da eficácia coletiva, professores que sejam auto-eficazes podem dar aos pais a confiança necessária para ajudar os seus filhos a aprender, e inculcar nos seus alunos crenças eficazes que suportam a persistência da aprendizagem e aumentam o interesse dos alunos em relação ao professor e à aprendizagem (como citado em Creech & Hallam, 2003, p. 35).

As descobertas apresentadas aqui sugerem que a eficácia do professor é muito influenciada pelas qualidades de controlo do professor em parceria com a sua sensibilidade em relação aos alunos.

Segundo Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993, p. 367) a motivação do indivíduo para realizar determinada tarefa e o esforço que este exerce no desempenho da mesma mostram grande influência na performance. Para além disto, deve ter-se em conta o conhecimento pré-existente dos indivíduos para que a tarefa seja corretamente compreendida após um curto período de instrução. Os indivíduos devem, ainda, receber conhecimento e feedback imediato dos resultados da sua performance e repetir várias vezes as mesmas tarefas ou tarefas similares (como citado em Fitts & Posner, 1967; Gibson, 1969; Welford, 1968).

Quando estas condições são respeitadas a prática melhora a precisão e a velocidade da performance nas tarefas cognitivas, perceptuais e motoras.

Joyce, Calhoun e Hopkins (2009) definiram uma tabela de modelos de aprendizagem que constituem ferramentas para estudos de investigação em ensino. A tabela 2 apresenta um exemplo destes modelos, assim como a sua adaptação (Papatzikis, 2008, pp. 420-421).

Tabela 2: Modelos de aprendizagem

Modelo	Adaptação
Pensamento indutivo	Desenvolvimento do pensamento musical e técnico da performance do violino; construção conceptual, compreensão do conteúdo da performance do violino.
Realização conceptual	Aprendizagem de conceitos e estudo de estratégias relevantes à performance do violino
Formação em inquérito	Raciocínio casual e compreensão da recolha de informação e construção de conceitos relevantes à performance do violino
Crescimento Cognitivo	Melhoria do desenvolvimento musical e técnico e ajuste da instrução para facilitar o crescimento intelectual.

Femke Colborne (2011, p. 54) defende que as palavras que os professores utilizam nas aulas, durante o feedback da performance do aluno, podem influenciar dramaticamente o seu progresso.

Colborne reuniu o testemunho de vários psicólogos e professores de cordas:

S. Dweck liderou vários estudos mostrando diferentes resultados entre crianças que são reconhecidas pelo seu esforço versus outras que são reconhecidas pelo seu talento ou habilidade. O seu livro *Mindset: The New Psychology of Success* foca as implicações positivas do que ela chama "mentalidade crescente"³ - a crença que o sucesso é determinado pelo trabalho árduo. O que contrasta com o que ela denomina por "mentalidade fixa"⁴ - a ideia de que o talento é inato e que não há nada que se possa fazer para mudar isto.

Num estudo realizado por Dweck incluindo 400 crianças foi concluído que depois da realização de uma tarefa as crianças que foram reconhecidas pela sua inteligência perderam a sua confiança e a satisfação de realizar a tarefa (se esforço significa inteligência, então terem de se esforçar significa que não o são), por outro lado, as crianças cujo esforço foi reconhecido permaneceram confiantes e ansiosas. (op. cit. pp. 55 – 56)

Roger Terry sublinhou que a linguagem que os professores utilizam é muito importante na maneira como as crianças aprendem. Os professores devem utilizar linguagem sensorial que ajude os alunos a visualizar as instruções. Ao ensinar uma criança como segurar o arco, por

³ Tradução livre do original "growing mindset".

⁴ Tradução livre do original "fixed mindset".

exemplo, o professor deve pensar sobre como se sente a segurar o arco numa posição particular e ser o mais específico possível.

De acordo com Terry, a pior coisa que um professor deve fazer é dizer ao aluno para não fazer algo, exprimindo que os nossos cérebros não lidam com linguagem negativa.

Se lhe disserem para não pensar num papagaio roxo numa árvore verde, qual é a primeira coisa que pensa? Se disser ao aluno para não fazer algo, ele tem que negar essa imagem⁵.

Terry alerta ainda para a importância de dar aos alunos um feedback positivo e ser específico em relação ao que eles fizeram bem, não devendo o professor utilizar as palavras "mas" e "tenta". O autor afirma que muitas vezes os professores apenas comentam o negativo, e que é também importante dar aos alunos apenas uma coisa para melhorar de cada vez, para que eles consigam acompanhar. (op. cit., p. 57)

Hannah Roberts acredita também no poder da linguagem sensorial, afirmando que muitas vezes uma imagem tirada de um contexto extra-musical pode libertar algo de um aluno muito mais rapidamente do que uma longa e detalhada análise.

Roberts enfatiza, porém, que diferentes abordagens funcionam de formas distintas em diferentes alunos, particularmente no que se refere à crítica, que deve ser enquadrada no contexto.

Depende completamente do contexto. Que tipo de aluno tem? Um tímido ou um arrogante? Um sensível ou insensível? Eu peso a sua abordagem, o seu carácter, a razão para a crítica, a abordagem preferida para a crítica e a mensagem que quero que eles retirem da experiência.⁶

Em conclusão, Colborne verifica que o louvor pode ser quase tão maléfico como a crítica e, qualquer que seja a natureza do feedback, o professor deve escolher as palavras que usa muito cuidadosamente. (op. cit., p. 58)

Simon Fisher (2012, p. 83) destaca que ensinar não precisa de se basear apenas em mostrar ao aluno o que fazer e o que não fazer, mas descobrir o que os alunos realmente

⁵Tradução livre do original – “If I tell you not to think of a purple parrot in a green tree, what is the first thing you think of? If you say don't do something, the student has to negate that picture”.

⁶Tradução livre do original – “It depends completely on the context. What kind of student do you have? A shy one or an arrogant one? A sensitive or an insensitive one? I weight up their approach, their character, the reason for the criticism, the preferred outcome of the criticism and the message I want them to take away from the experience”.

pensam acerca da maneira como tocam, referindo que o desafio de um professor é identificar os maus conceitos que estão por detrás das melhores intenções de alguém para tocar bem.

Também Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993, p. 399) concordam com esta visão, destacando o famoso professor Ivan Galamian:

Um violinista famoso, Galamian (1962, p.206) discute a importância de elogiar para construir autoconfiança, mas adverte que elogiar demasiado faz com que “relaxem os seus esforços”⁷.

2.2.1.2. Considerações acerca do estudo individual

Para muitos alunos a coordenação rigorosa entre os dois braços que tocar violino exige é algo muito difícil de realizar, pelo que é importante que o professor trabalhe com o aluno ambos os braços e mãos, tanto independentemente como sincronizados.

É fundamental que o aluno, para além das aulas de instrumento, trabalhe o instrumento em estudo individual, sendo igualmente importante que este tenha sempre em mente exercícios e técnicas fundamentais à aprendizagem, razão pela qual reuni, como proposta metodológica, um conjunto de exercícios que têm como objectivo o trabalho de alguns dos componentes principais da técnica do violino.

Os violinistas destacaram a prática individual como a atividade mais importante relacionada com a melhoria da performance violinística. Estudar individualmente é uma atividade particularmente interessante porque os violinistas controlam, eles próprios, a duração e distribuição do seu trabalho semanal. Em contraste, a maioria das outras atividades que ajudam a melhorar a performance do violino, como a performance em público a solo e as aulas, são constrangidos por fatores externos⁸. (Erikson, et al., 1993, p. 375)

Relativamente ao trabalho individual do instrumento há uma concepção muito difundida de que se os indivíduos são talentosos de uma forma inata, podem facilmente e rapidamente

⁷ Tradução livre do original – “A famous violin teacher, Galamian (1962, p. 206) discusses the importance of giving praise to build self-confidence, but warns against too much praise as it causes “them to relax their efforts”.

⁸ Tradução livre do original – “Violinists rated practice alone as the most important activity related to improvement of violin performance. Practice alone is a particularly interesting activity because the violinists themselves control its duration and distribution during the week. In contrast, most other activities judged to improve violin performance, such as public solo performance and taking lessons are highly constrained by external factors”.

atingir um nível excepcional de performance uma vez que tenham adquirido as habilidades e conhecimentos básicos.

Material biográfico desaprova esta noção na medida em que estudos mostram que o nível máximo de performance de um indivíduo num dado domínio não é obtido automaticamente como função de uma experiência alargada, mas pode ser aumentado, mesmo por indivíduos com muita experiência, como resultado de esforço deliberado para melhorar.

Consequentemente, os níveis estáveis de performance após uma extensa experiência não são rigidamente limitados por factores possivelmente inatos e imodificáveis, mas podem ser aumentados por esforço deliberado.

Uma Performance de nível elevado é adquirida lentamente e durante um longo período de tempo como resultado do trabalho individual e da prática, mostrando os estudos que os mais altos níveis de performance parecem requerer no mínimo dez anos prévios de intensa preparação (Ericsson et al., 1993, p. 366).

Bloom (1985) caracterizou este período de preparação em três fases:

1) – É iniciada com a introdução às atividades principais da área e é concluída com o início da instrução e da prática deliberada.

2) – Consiste num extenso período de preparação e termina com o compromisso individual para realizar as actividades propostas num regime de tempo integral.

3) – Compreende um compromisso a tempo integral de melhoria da performance e termina quando o indivíduo consegue viver como executante profissional da área escolhida ou termina o seu compromisso de tempo integral na actividade.

Durante as três fases (ver anexo VII), o indivíduo requer apoio de fontes externas como pais, professores, e instituições educacionais. Poderá ainda existir uma quarta fase que integre uma performance extraordinária, onde o indivíduo ultrapassa o conhecimento dos seus professores e faz uma contribuição única e inovadora na sua área (Ericsson et al., 1993, p. 369)

Sloboda (1991) defende que na performance musical as crianças e adolescentes são julgados, principalmente, pela sua proficiência técnica. Por outro lado, os intérpretes adultos são julgados pela sua interpretação e habilidade de expressar emoções através da música, o que coincide com a visão de Roth (1982) que destaca que para se tornarem músicos excepcionais e de nível internacional, os indivíduos devem contribuir com interpretações únicas da música.

Bamberger (1986) e Barlow (1952) referem que a incapacidade de muitas crianças prodígio terem sucesso na música como adultos é muitas vezes atribuída às dificuldades durante a transição de idade - possivelmente resultado de treino e instrução inapropriados durante a fase inicial e média do treino musical.

Quando considerada a motivação necessária para a realização de trabalho instrumental todos os dias durante anos e décadas, enquanto a maioria das crianças e adolescentes de idade similar participam em actividades de lazer, tornam-se aparentes as restrições da aquisição de um desempenho excepcional na área da música.

O compromisso de trabalhar deliberadamente distingue o intérprete excepcional da vasta maioria de crianças e adultos que têm dificuldade em atender até às exigências muito mais pequenas das escolas. (Ericsson et al., 1993 p. 400)

McPherson (1993) construiu um modelo de análise relativo à habilidade dos instrumentistas de tocar música visualmente, auditivamente e criativamente. Neste modelo, um número de relações das componentes musicais, estatisticamente válidas, são representadas visualmente. Assim, as linhas descontínuas indicam uma fraca relação, enquanto as contínuas indicam uma relação forte.

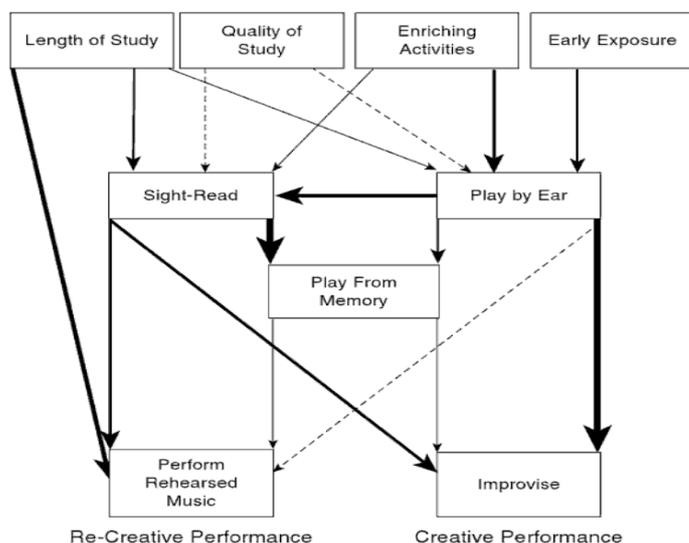


Fig. 1 - Modelo teórico de relações entre habilidades musicais e condições de estudo

Podemos verificar que a capacidade de tocar “de ouvido” está muito relacionada com a capacidade de improvisar, e que a leitura à primeira vista está relacionada com o nível com que o instrumentista consegue executar música previamente ensaiada, entre outras conexões essenciais para a compreensão dos fatores fundamentais a uma educação musical completa.

O aparecimento deste modelo veio confrontar muitas das crenças previamente definidas, mostrando que os alunos orientados tradicionalmente para uma abordagem visual na

aprendizagem de um instrumento musical eram tipicamente ineficientes na sua habilidade para ouvir (e compreender) música tanto na partitura como auditivamente.

Este modelo demonstra como é indispensável adicionar importância a uma educação musical inicial, que enfatize a improvisação e a audição (o “tocar de ouvido”), para que os iniciantes desenvolvam a sua capacidade de “pensar no som”. (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, pp. 8 – 9)

2.2.1.3. Eficácia no estudo individual

Christina Carter (2012, p. 43) refere a queixa frequente por parte dos seus alunos de que a prática do instrumento é aborrecida. Carter revela não estar surpreendida, visto que a técnica mais comum do estudo individual é a repetição, sendo que os músicos são treinados para fazerem as mesmas tarefas vezes e vezes sem conta até estas estarem consistentes e corretas.

A autora aconselha uma reestruturação do tempo de estudo, sugerindo uma prática em bloco, semelhante às conhecidas na prática de desporto, que prima por um intuitivo horário que beneficia a aprendizagem a longo termo, onde se dividiria uma hora de estudo em pequenas passagens que o instrumentista gostaria de trabalhar, alternando o tempo de estudo entre elas, sem que cada parte não tenha mais de vinte minutos.

Carter (ibid) sugere a seguinte distribuição de tempo para uma hora de estudo, repetindo a sequência em intervalos de vinte minutos e alternando esta prática com a tradicional:

Tabela 3: Distribuição do tempo de estudo

Duração	Exercício / Passagem
2 minutos	Cordas soltas, escala, cordas soltas, escala
6 minutos	Exposição do concerto
2 minutos	Terceiras, arpejo, terceiras, arpejo
5 minutos	Excerto 1
5 minutos	Excerto 2

No âmbito da prática tradicional, baseada na repetição, a autora refere que também aqui é possível tornar o estudo mais interessante e diversificado, utilizando as seguintes variações:

- Variações rítmicas;
- Deslocações rítmicas;
- Colocar o metrónomo a bater a contratempo, forçando a subdivisão das passagens rítmicas;

Carter induz à gravação, durante o estudo, do desempenho com uma câmara de filmar, para que os alunos consigam identificar os seus problemas e corrigi-los.

A autora aconselha, ainda, que o instrumentista saiba como se sente antes de entrar na sala para estudar, visto que ter uma atitude positiva em mente aumenta o sucesso do desempenho.

Também Auer, (1921), o famoso professor de violino e C. E. Seashore (1938) recomendam que os períodos de prática devem ser limitados a 1 hora, com várias pausas entre os períodos. De acordo com o autor, uma condição necessária para a prática é que o indivíduo esteja completamente concentrado no que está a tocar, de forma a notar áreas com potencial de melhoria e evitar erros. (Erikson, et all., 1993, pp.370 – 371)

2.2.1.4. Posição do corpo a tocar

Durante a aula de instrumento ou estudo individual, penso que é relevante que o aluno se preocupe com a posição do seu corpo, devendo o professor auxiliar o aluno neste âmbito.

De acordo com Swanwick, algo que ajuda o aluno, principalmente a encontrar a posição mais correta para tocar é a utilização, por parte do professor e dele próprio, de metáforas, imagens mentais e imagens mentais da acção. Por exemplo, imaginar que se segura um morango muito sensível entre o polegar e o 2º dedo para ajudar a corrigir a posição do arco (como citado em Phyllis Young, 1978).

Assim, em vez da abordagem comum de ser o professor a mover a mão, ou os dedos, do aluno até à posição e ângulos corretos, o aluno passa a ter controlo da posição da sua mão quando segura o arco, começando a gerar um esquema ou plano de sua autoria para a sua correção, uma imagem mental que pode ser refinada e aperfeiçoada.

Ao desenvolver imagens da ação o aluno está a aprender como lidar com a música, tornando-se mais autónomo, aprendendo como aprender. (1994, p. 145)

Com o intuito de obter uma boa posição a tocar o instrumentista deverá manter as costas direitas apoiando o peso do corpo no fundo das costas, as pernas afastadas, encontrando-se o pé esquerdo mais para a frente do que o direito (paralelo à cabeça do violino) e os joelhos ligeiramente fletidos de forma a assegurar ao aluno um melhor equilíbrio (ver anexo VIII).

Se as pernas estiverem afastadas como se fosse um marinheiro no convés de um navio, e o peso do corpo for atirado conscientemente para os calcanhares, coluna e omoplatas, com um impulso do quadril ligeiramente para a frente, descobriremos que não só a fadiga de estar sempre na mesma posição é diminuída, como a tendência para atirar o peso do corpo para trás servirá como perfeita contra-acção à posição projectada para a frente do violino⁹. (Havas, 1961, p. 15)

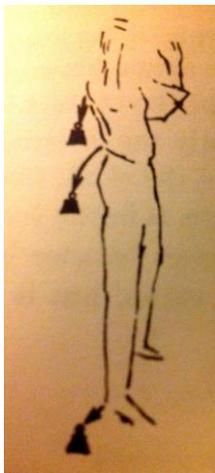


Fig.2 - Direção do peso do corpo na posição do violino

Kató Havas (ibid) dá grande importância à existência de equilíbrio na posição do instrumentista, sendo que muitas vezes estes pontos não são óbvios, devendo ser procurados e ajustados às necessidades de cada um.

Segundo a autora, muitos violinistas têm-se concentrado no desenvolvimento dos músculos que vêm em ação como as mãos e os dedos, o que explica porque é que alguns pontos que visualmente não são tão óbvios não foram notados.

Havas (1961) refere que a melhor maneira de explicar o sentimento de equilíbrio é visualizar um balancé, sendo que se nos sentarmos numa ponta, é o peso do nosso corpo, não um esforço, que puxa um lado do balancé para baixo e o outro para cima. Um equilíbrio perfeito

⁹ Tradução livre conforme o original – “If the legs are set apart like a sailor’s on a ship’s deck, and if the weight of the body is thrown consciously back onto the heel, spine and shoulder blades, with the hip thrust slightly forward, we shall find not only that the fatigue of standing is greatly diminished, but that the tendency to throw the weight *backwards* will act as a perfect counter-action to the jutting-forward position of the violin”.

requer o mesmo peso de ambos os lados, se não estiverem ambos os lados iguais a nossa posição deve ser alterada de acordo com as necessidades de equilíbrio, podendo por vezes um pequeno ajuste fazer toda a diferença entre movimento e imobilidade (op. cit., p. 14).

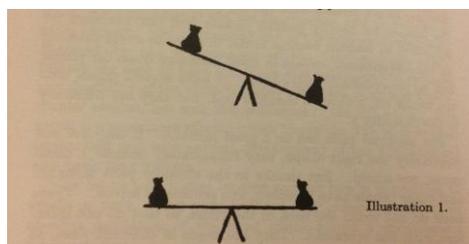


Fig.3 - Balancé

É também importante que o instrumentista tenha o maxilar descontraído quando segura o violino; os dois ombros ao mesmo nível, (visto que é frequente os alunos subirem um dos ombros mais do que o outro, o que pode causar tensões indesejadas); e que o violino se encontre paralelo ao chão.

Relativamente à colocação do violino, é na realidade o movimento de baixar a cabeça, o movimento para a frente com o peso do crânio, que coloca o queixo no violino. Como o peso se encontra na parte de trás da cabeça, age como um ponto de equilíbrio à posição para a frente do violino (op. cit., p. 16).

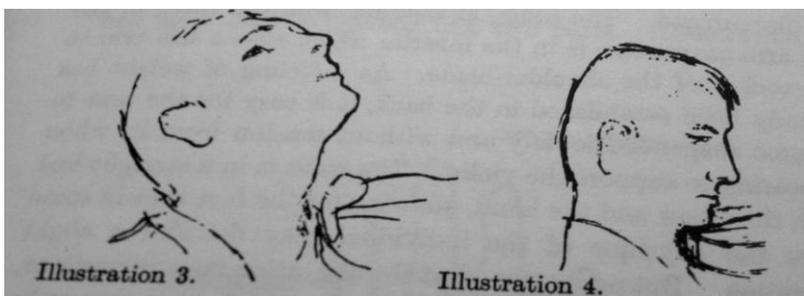


Fig.4 - Colocação da cabeça no violino (op. cit., p. 17)

Menuhin (& Primrose, 1991, p. 36) destaca que é sempre importante estudar em pianíssimo permitindo construir aos poucos a força e o peso necessários, à medida que o controlo, equilíbrio e flexibilidade das articulações e músculos melhoram.

Refere, também, que no movimento do arco para baixo, pode ser rapidamente compreendido que o braço direito, ao ser afastado do corpo, puxa o corpo consigo.

Este afastamento pode ser induzido através do movimento do corpo no sentido dos ponteiros do relógio, começando de um primeiro impulso nos dedos do pé esquerdo, que se afastam do chão, para introduzir uma reação no sentido dos ponteiros do relógio no corpo, movimento no decorrer do qual o alongamento do braço deve viajar numa sequência natural até

à cabeça. Antes de a cabeça atingir a sua completa e passiva queda, visto que começa a descair para a direita, o violinista deve mudar o seu peso ligeiramente para o pé direito, dando início ao processo oposto (na arcada para cima).

Havas (1961, p. 19) defende uma divisão das mãos em duas partes sendo a primeira a parte superior da mão, constituída por quatro dedos, do dedo indicador ao dedo médio, e a segunda a parte inferior da mão, formada pelo polegar e o seu músculo.

Cada dedo possui uma extremidade, 1ª e 2ª falanges e uma articulação de base. (op. cit., p. 1)

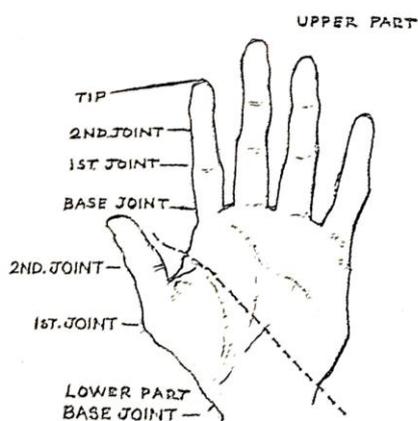


Illustration 7.

Fig.5 - Divisão da mão em duas partes

Como referido pela autora, o violino apoia-se naturalmente no espaço existente entre o polegar e o dedo indicador (op. cit., p.20).

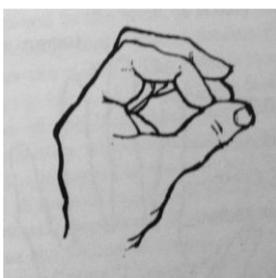


Fig.6 - Posição dos dedos da mão esquerda na colocação do violino

Fischer (2012, p. 82) ilustra algumas das posições incorretas da mão esquerda utilizadas pelos alunos:

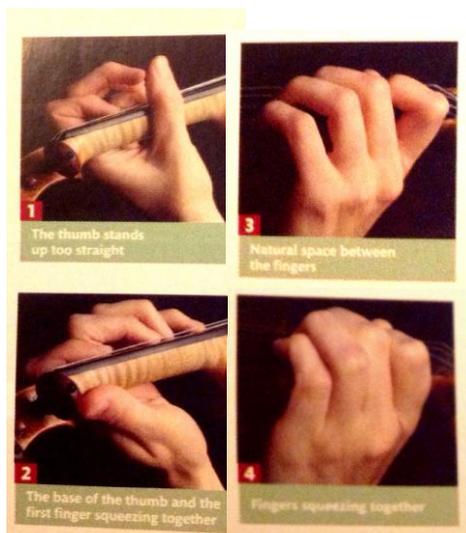


Fig.7 - Posições incorretas mais frequentes da mão esquerda

Kató Havas (1961, p. 25) indica que, no âmbito da mão direita, se a segunda falange do polegar não dobrar toda a mão ficará tensa, visto que é o polegar da mão direita que guia o arco através da corda, sendo que nas mudanças de arco ao talão ou à ponta esta ação deve ser delicada, devendo o arco estar paralelo ao cavalete e à escala em todas as posições.

O peso do arco deverá, assim, ser concentrado nos músculos que ligam o braço à omoplata direita, removendo o perigo de ter demasiada pressão na mão direita, devendo o instrumentista ter o cuidado de não levantar demasiado o cotovelo, para deixar livre o antebraço e o pulso.

2.2.1.5. Dedilhações

As dedilhações¹⁰, realizadas pela mão esquerda, constituem um dos pontos mais importantes da técnica do violino.

Constituídas por inúmeras possibilidades e escolhas, as dedilhações escolhidas podem modificar toda a interpretação musical da obra. De acordo com Flesch, a sua escolha deve ser feita segundo dois pontos de vista - o técnico e o musical.

Tecnicamente, a escolha das dedilhações deverá obedecer à regra de causar o mínimo de esforço; musicalmente deverá obedecer às intenções do compositor e assim conformar-se com as regras de uma performance estilística correta. O som do violino então produzido deve ser livre de quaisquer barulhos incidentais.

¹⁰ O termo pode ser definido como "a escolha do dedo usado para produzir uma certo som, indicado por um número acima da nota musical." – (Flesch, 1968, p. 5.)

As dedilhações representam, assim, uma ponte, ligando o gosto pessoal do intérprete com as intenções do compositor (1968, p. 5).

Segundo Flesch, as dedilhações nas mudanças de posição deverão ser feitas preferencialmente quando um meio-tom ocorre na música, de maneira a realizar as mudanças de posição da forma mais inaudível possível, sendo estas menos visíveis quando executadas com dedos diferentes (op. cit., p. 55).

O autor relata ainda que, de forma similar às dedilhações, também o carácter de uma frase pode ser mudado de acordo com a corda em que é tocada.

As nuances emocionais criadas desta forma podem ser desde as mais subtis às de uma natureza altamente com espírito. É evidente, porém, que a escolha da dedilhação é também de grande importância como a expressão do mais puro gosto pessoal do intérprete.¹¹ (op. cit., p. 5)

2.2.1.6. Interpretação Musical

Segundo Rink (1995, p. 211) a realidade da performance força uma realização de escolhas que devem ser feitas entre alternativas apropriadas para cada questão, sendo que fazer escolhas é uma parte importante de qualquer interpretação, tanto na análise quanto na performance.

Também as decisões analíticas são muitas vezes consideradas performance, sugerindo que muitas das possibilidades de escolha, não são corretas ou erradas, mas simplesmente diferentes, conduzindo a perspectivas variadas (como citado em Lester, 1995).

Fischer (2012a, pp. 88 - 89) refere que os compositores nem sempre marcam *crescendos* e *diminuendos*, mas os intérpretes devem identificá-los de qualquer forma. As dinâmicas criam um senso de espaço e distância e o número de variações na interpretação é incontável (dinâmicas, articulação, variedade de cor e ataque, etc.), devendo o instrumentista evitar tocar a mesma nota da mesma maneira duas vezes.

Lamont (2012, p. 587) defende que tocar para o público inclui, frequentemente, uma grande porção de emoções tanto positivas como negativas, definindo um elevado nível de desafio (tanto para os próprios intérpretes como para as audiências, críticos, e outros);

¹¹ Tradução livre conforme o original – “The emotional nuances created in this manner can be of the most subtle kind, sometimes even of a highly spiritual nature. It is evident, therefore, that the choice of fingering is also of the greatest importance as an expression of the purely personal taste of the performer”

requerendo um elevado nível de habilidade musical; e tendo o potencial de gerar mais conexões com os outros, tanto intérpretes como com o público, oferecendo potencial para a confirmação de identidade e de autoestima do intérprete em relação à música, o que forma a base para as carreiras futuras na música.

Segundo Gonçalves (2010, p. 15), o Modelo para a Interpretação Musical proposto por Correia (2007, pp. 102-3) dá conta de como o intérprete explora os gestos expressivos e os relaciona com os seus significados pessoais, com a intenção final de criar uma maior comunicação com o público.

Este modelo de interpretação pode ser utilizado para preparar uma performance a nível pessoal, mas é também uma orientação para os professores desenvolverem o discurso pessoal e artístico de cada um dos seus alunos de performance, na procura de uma boa comunicação com o público.

Tabela 4 - Modelo para a interpretação musical

1. Contextualização	2. Exploração emocional do contexto	3. Coactivação	4. Devir
Os performers adotam inevitavelmente um contexto ou campo semântico para a obra musical que vão executar.	Inspirados nesse contexto, os performers usam imagens de movimento e/ou metáforas de ação, de modo a coordenarem a sua representação emocional na construção de uma narrativa imaginada de intenções. Quando aplicam este conteúdo emocional aos sons musicais tornam-nos expressivos, mas razoavelmente abstractos.	Este treino repetitivo é crucial para enfrentar as condições peculiares da Performance: 'incorporando' a rede criada de emoções o Performer está a preparar-se para ser capaz de funcionar, ainda que por curtos períodos de tempo, a partir da consciência nuclear.	Quando performa, ele concentra-se nessa rede emocional sonora reproduzindo o que foi decidido nos ensaios. 'Perfomar' seria então, talvez paradoxalmente, não tanto reproduzir automaticamente o que foi memorizado, mas aceitar o compromisso de reviver a narrativa emocional que foi criada nos ensaios.

Rachel Barton Pine (Setembro 2011, p. 71) declara que os estudos técnicos podem ser fundamentos para a abordagem e a interpretação musical, dando o exemplo dos estudos de Wohlfahrt, que assegura terem sido muito importantes na sua formação como violinista.

Wohlfahrt escreveu na sua introdução aos 60 estudos:

O estudo do violino apresenta certas dificuldades que são frequentemente a causa do abatimento do zelo e ambição dos alunos, mesmo antes de estes dominarem os primeiros rudimentos. É importante, porém, suavizar estas primeiras asperezas mostrando-lhes a utilidade e tornando-as agradáveis. Se praticado cuidadosamente e inteligentemente, estes estudos servem como fundação sólida para a técnica de qualquer executante ambicioso por se tornar um artista¹².

Conforme Pine, não há dúvidas de que os 60 estudos para violino foram veículos de sucesso para o desenvolvimento de uma base técnica sólida. São tipicamente a primeira coleção de estudos dados aos alunos antes do seu progresso para os estudos de Mazas, Dont e Kreutzer, bem como as escalas e livros técnicos de Schradieck, Sevcík e outros. Os estudos de Wohlfahrt para além de introduzirem novos componentes técnicos, possuem bonitas melodias e estruturas harmónicas interessantes. (Pine, 2011, p. 74)

Alguns problemas com que os alunos se deparam podem, também, provir do programa que estão a trabalhar, por exemplo, a técnica tradicional do violino estabelecida até ao século XIX não explora alguns aspetos que se podem encontrar na música contemporânea, onde se pode constatar a procura por novos efeitos¹³ sonoros, incluindo a utilização de uma maior variedade de timbres e material intervalar.

Estes efeitos, podem constituir dificuldades a nível do estudo individual do instrumento, por serem efeitos e timbres que não são trabalhados normalmente no repertório de violino mais tocado, exigindo uma preparação técnica diferente. (Copetti e Tokeshi, 2005, p.321 - 322).

2.2.1.7. Tensão Muscular

Grigory Kalinovsky (2010, p. 97) declarou, quando questionado qual o problema técnico mais comum que ajudava os alunos a ultrapassar, que este era a tensão muscular.

O autor referiu que muitos alunos desenvolvem tensão no ombro direito quando tentam tirar um grande som do violino, o que se deve quase sempre a uma fraqueza nos músculos

¹² Tradução livre conforme o original – “The study of the violin presents certain difficulties which are frequently the cause of a sudden abatement in the pupil's zeal and ambition, even before he has mastered the first rudiments. It is important, therefore, to smooth these first asperities by showing their utility and making them agreeable. If practiced carefully and intelligently, these studies will serve as a solid foundation for the technique of any player ambitious to become an artist”

¹³ Alguns exemplos desses efeitos são a produção de sons percussivos no tampo do violino; tocar com pouca pressão nos dedos da mão esquerda; ou mexer nas cravelhas, enquanto se fricciona a corda, entre outros.

deltóides¹⁴, que controlam o peso do braço do arco durante a performance. Para testar o músculo, Kalinovsky dá aos seus alunos um exercício simples:

Exercício 1

- a) Segurar o arco com o braço horizontalmente em frente.
- b) Rodar o cotovelo num ângulo de 90° graus, mantendo o ombro para baixo e o pulso relaxado e pendurado abaixo do cotovelo, para que o antebraço aponte cerca de 45° graus para baixo.
- c) Levantar o cotovelo o mais alto possível e baixar outra vez, mantendo o ombro para baixo e o antebraço a apontar sempre para o chão.
- d) Por o braço na mesma posição, mas desta vez movendo o cotovelo para cada um dos lados.

O objetivo deste exercício é que o aluno seja capaz de mover o braço livremente no eixo horizontal, mantendo qualquer nível de altura do cotovelo para qualquer corda, possibilitando obter um grande som sem tensão.

Descontração do maxilar

Este exercício tem como objectivo corrigir a pressão que a maioria dos alunos faz com o maxilar ao apoiar o violino.

Exercício 2

a) O aluno deverá tocar com a boca ligeiramente aberta, fazendo com que a pressão do maxilar diminua, parando de vez em quando para descansar, e assegurando que é na mesma o queixo e o pescoço que apoiam o violino e não o braço esquerdo.

Obs. Mastigar pastilha elástica pode ajudar também a relaxar o maxilar.

Melhoria do equilíbrio

Com o objetivo de melhorar o apoio e o equilíbrio do aluno quando toca violino, o aluno deverá sempre assegurar-se que toca com as pernas afastadas, posicionando a perna esquerda

¹⁴ Músculos responsáveis por levantar o braço para longe do corpo.

na direção do violino e, ligeiramente á frente da direita, mantendo os joelhos fletidos o suficiente para que o peso do corpo seja apoiado na parte inferior da coluna.

Adicionalmente, o aluno poderá realizar o seguinte exercício:

Exercício 3

a) Tocar, colocando todo o peso do corpo numa só perna (levantando a outra) e alternar as pernas sem parar de tocar.

2.2.1.8. Mão Direita

Melhoria do Som

O arco é o elemento que estabelece uma relação estreita com a qualidade de som produzido, a qual é marcada pela pressão (peso) que o arco imprime nas cordas do violino, pela velocidade (rapidez) com que passa sobre estas, e pelo ponto de contacto (localização) das cerdas do arco com as cordas do violino.

O domínio destes três fatores, de uma maneira lógica, razoável e sistematizada, permitem ao executante um absoluto controlo sobre a intensidade e qualidade do som que produzirá com o seu instrumento (Castillo, 1990, pp. 36 - 37).

Exercício 4

O aluno deverá, neste exercício, tocar cada uma das cordas soltas, para cima e para baixo, em frente a um espelho (de forma a poder observar a direção do arco), com o metrónomo em semínima = 60, assegurando-se que o arco se mantém paralelo à corda e que o braço está na altura adequado da corda em que está a tocar, na seguinte ordem:

4 tempos por nota.

6 tempos por nota.

8 tempos por nota.

12 tempos por nota.

16 tempos por nota.

Segundo Rodenburg (2012, p. 52) há uma conexão entre a maneira como um instrumentista respira e o som que faz, podendo ser ouvida a diferença na qualidade do som

quando é feita uma respiração adequada a tocar. Se a respiração for correta (a partir do diafragma) retirará, também, pressão dos ombros.

Exercício 5

Com as mudanças de posição o comprimento da corda é alterado, pelo que durante a mudança de posição o arco deverá aproximar-se da corda, podendo os seguintes exercícios de pontos - sonoros ser utilizados.

As seguintes imagens indicam os pontos - sonoros através de números com círculo.

Os símbolos de + e - indicam como deve ser ajustada a pressão do arco, sem mudar o volume das notas (Fischer, 2012b, p. 85)

Exemplo Musical 1 – Melhoria do Som através de pontos – sonoros (arpejo)

Musical score for Example Musical 1, showing arpeggiated chords. The tempo is marked as ♩ = 75. The score consists of two staves of music in 2/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The first staff begins with a bowing direction symbol (v) and a circled number 4. The notes are arpeggiated, with fingerings indicated by circled numbers 1, 2, 3, and 4. A 'simile' marking is present. The second staff continues the arpeggiated pattern with similar fingerings and bowing directions.

Exemplo Musical 2 – Melhoria do Som através de pontos – sonoros (cordas dobradas)

Musical score for Example Musical 2, showing double strings. The score consists of one staff of music in 2/4 time, with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The notes are double strings, with fingerings indicated by circled numbers 1, 2, 3, 4, and 5. Bowing directions are indicated by circled numbers 1 and 4. The score begins with a bowing direction symbol (v).

Direcção do arco

É importante referir, relativamente à direcção do arco, que o aluno deverá ter consciência do diferente peso do arco à ponta e ao talão.

Assim, o aluno:

- Deverá apoiar o peso do braço no indicador quando o arco realiza movimento ascendente;

b) Deverá apoiar o peso no dedo mindinho quando o arco realiza movimento descendente.

Poderá também realizar o seguinte exercício indicado por Kató Havas (1961, p.25).

Exercício 6

- a) Começar com a arcada para baixo mantendo o arco direito e perto do cavalete, sendo que, à medida que o arco se aproxima do ponto de equilíbrio, devagar e a partir do meio, o instrumentista deverá guiar o arco para a frente, para longe do corpo, sentindo que o polegar está a "puxar" o peso da ponta do arco.
- b) Repetir este movimento ao contrário, começando com o arco para cima, exceto que agora o polegar "puxa" o peso do talão.

A prática lenta deste exercício assegurará um perfeito controlo do arco ao talão e à ponta. À medida que a velocidade de realização do exercício aumenta, o instrumentista começará a sentir o arco mais leve, uma sensação de que as mudanças de arco são transportadas "pelo ar", permitindo libertar o cotovelo e o pulso (ibid).

As seguintes figuras ilustram a correta posição do arco ao talão, meio e ponta, respetivamente, sendo visível que o braço forma um triângulo na posição ao talão, um quadrado ao meio, e um trapézio à ponta (Castillo, 1990, p. 32)



Fig.8 - Posição ao talão

Fig.9 - Posição ao meio

Fig.10 - Posição à ponta

Exercício 7

Para corrigir a direção do arco o aluno poderá tocar encostando o ombro direito a uma esquina de uma parede ou de um armário (de forma a poder encostar o ombro mesmo na extremidade para que o arco possa ir para baixo sem bater na parede/armário), verificando que:

- a) O braço fica encostado á parede/armário quando o arco vai para baixo

b) Apenas o ombro permanece encostado (havendo flexão do antebraço em direção ao violino) quando o arco sobe.

Mudanças de Corda

Segundo Simon Fischer (2012b, p. 84) quanto mais espessa for a corda, mais pesada e lenta deve ser a arcada, caso contrário as cerdas passam à superfície da corda sem aderir a esta. Da mesma forma, quanto mais espessa for a corda, mais longe o cavalete deve ser tocada.

Para se obter o melhor sítio em que cada corda deverá ser tocada pode ser realizado o seguinte exercício:

Exercício 8

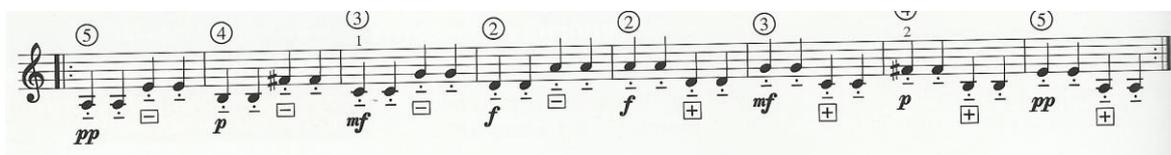
Exemplo Musical 3 – Mudanças de Corda



- Fazer cordas soltas, em arcadas lentas, usando mais velocidade de arco do que pressão, e verificando qual o local onde é mais fácil realizar maior amplitude da corda.
- Dividir a área entre o cavalete e a escala em cinco partes, sendo o ponto - sonoro 1 o mais perto do cavalete e o ponto - sonoro dois o mais perto da escala.
- Como a corda sol não responde bem demasiado perto do cavalete é melhor tocá-la no ponto - sonoro 4.
- Deve ser tido em conta a diferença a sonora entre cada instrumento.
- Se uma corda mais aguda for tocada no mesmo ponto - sonoro de uma grave a pressão deve ser muito menor.

O seguinte exemplo musical indica os pontos - sonoros através de números com círculo. Os símbolos de + e - indicam como deve ser ajustada a pressão do arco, sem mudar o volume da nota.

Exemplo Musical 4 – Mudanças de Corda com pontos – sonoros



Este exercício deverá ser complementado com os seguintes métodos:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. III -

Exercício 15;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 1 - Estudo

n.º 10;

Kató Havas – exercício (ver anexo IX).

Staccatto

Consiste numa série de golpes de arco curtos e pequenos, numa mesma direção, requerendo ação da mão, com o objetivo de “morder” a corda firmemente, libertando a pressão de seguida.

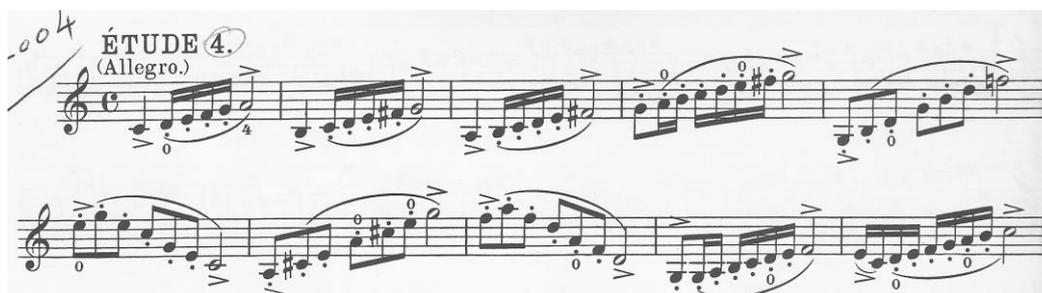
Exercício 9

O aluno deverá:

- a) Tocar uma corda à escolha solta para baixo;
- b) Realizar 4 grupos de 4 semicolcheias com uma arcada para cima apoiando o arco apenas com o polegar, 1º e o 3º dedos da mão direita, mantendo os outros dedos levantados;
- c) Aumentar para 5 e 6 grupos de 4 semicolcheias gradualmente.

Este exercício deverá ser complementado com os seguintes métodos:

Exemplo Musical 5 – Kreutzer 42 studies, nº 4



Kreutzer 42 studies, estudo nº 4;

Wohlfahrt - Sixty studies op. 45, livro 2 - Estudo nº 45;

Exemplo Musical 7 - J. B. Viotti - Concerto n. 22 – Moderato



Exemplo Musical 8 - Mazas op. 36, vol. I – Special Studies – n°5



Spicatto

O Spicatto aproveita a possibilidade que possui o arco de "saltar" sobre as cordas e permite a obtenção de um som curto e percussivo na execução de passagens velozes e virtuosas (op. cit., p. 46).

Para estudar o Spicatto deverão ser utilizados as seguintes obras:

Exemplo Musical 9 - N. Paganini - Moto Perpetuo



Exemplo Musical 10 - F. Ries - Perpetum mobile



Spicatto Volante

É uma sucessão de Spicattos numa mesma direção numa arcada para cima. A mão e o pulso guiam o arco que "morde" a corda produzindo um som curto e preciso numa velocidade rápida (op. cit., p. 48).

Balzato

Tem uma estreita relação com o Spicatto, aproveitando o "saltar" do arco sobre as cordas, mas neste caso, como o movimento é mais lento e a arcada mais ampla, é o pulso que controla o arco. O antebraço participa ativamente, lançando e deixando cair o arco sobre a corda. A mão e os dedos devem estar livres e relaxados (op. cit., p. 47).

Poderá ser realizado o seguinte exercício:

Exercício 11

Exemplo musical 11 - Exercício de Balzato



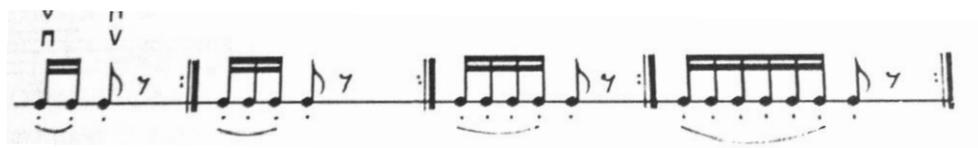
Este exercício pode ser complementado com a Sonata K. 304 - Allegro de W.A. Mozart.

Ricochet

É um golpe de arco baseado totalmente na natural repercussão do arco sobre as cordas. O arco é lançado para a corda, sendo a repercussão deste movimento organizada numa mesma direção em virtude do impulso inicial, fazendo as cerdas contacto total com a corda. (op. cit., pp. 49 - 50)

O ricochet pode ser praticado utilizando o seguinte exercício:

Exercício 12



Exemplo Musical 12 – Exercício de ricochet

Martelé

Consiste num golpe de arco que se obtém "mordendo" fortemente as cordas, utilizando muita pressão, e libertando-a logo de seguida numa arcada muito veloz que produz um som seco e forte.

Esta arcada deve ser praticada em duas fases, na metade superior do arco e na metade inferior do arco (op. cit., p. 40).

Poderá ser utilizado o seguinte método complementar:

Exemplo Musical 13 - Kreutzer 42 Studies - n.º 6



2.2.1.9. Mão Esquerda

Estudo de Passagens com semicolcheias

Exercício 13

Na realização de passagens com semicolcheias o aluno poderá:

- Colocar o metrónomo a uma velocidade muito lenta aumentando gradualmente de velocidade;
- Realizar deslocações da acentuação das semicolcheias (ex. Começar a acentuar a 2ª semicolcheia de cada grupo e, de seguida acentuar apenas a 3ª semicolcheia de cada grupo);

c) Realizar alterações rítmicas que obriguem os dedos a mexer em velocidades diferentes: 1 - galope de colcheia; 2 - galope de colcheia ao contrário; 3 - duas colcheias + duas semicolcheias; 4 - duas semicolcheias + duas colcheias; 5 - uma colcheia + três semicolcheias; 6 - três semicolcheias + uma colcheia.

Este exercício deverá ser complementado com os seguintes métodos:

Wohlfahrt - Sixty studies op. 45, livro 1 - Estudo n°15;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 1 - Estudo n°9;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 2 - Estudo n°19;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 3 - Estudo n°28;

Dedos da mão esquerda

O aluno deverá tocar em cada uma das cordas a seguinte sequência, de forma a assegurar uma boa "dicção" dos dedos da mão esquerda e uma melhoria na rapidez dos mesmos.

Exercício 14

Exemplo Musical 14 - H. Schradieck - "The School of violin Technics", vol. I, n°1



Este exercício pode ser complementado com o seguinte estudo:

Wohlfahrt - Sixty studies op. 45, livro 2 - Estudo n. ° 51

Segundo Simon Fischer (2012, p. 83) pressionar a corda com força contra a escala é necessário para um bom pizzicato de mão esquerda, podendo ser usada pressão extra do dedo para criar diferentes efeitos tonais, mas a pressão normal do dedo deve ser a mínima possível para tocar com um som puro, não mais. O autor alerta que demasiada pressão pode conduzir a

uma perda da agilidade. Em vez disso, o aluno deve dividir a pressão do dedo em cinco partes, em que 5 é o dedo levemente na superfície da corda e um é a corda a tocar na escala.

Assim, quando o aluno descobre a pressão certa, que se encontra perto do 2, os dedos ficam muito mais livres.

Para deixar ficar os dedos na corda poderá ser realizado o seguinte exercício de Fischer (2011, p.107).

The image shows a musical exercise for violin, labeled 'Exemplo Musical 15'. It consists of four staves of music, each starting with a double bar line and a repeat sign. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes are G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6, B6, C7. The fingerings are 1 2, 1 3, 1 4, and 1 4. The second staff has the same notes and fingerings: 2 1, 2 3, 2 4, and 2 4. The third staff has the same notes and fingerings: 3 1, 3 2, 3 4, and 3 4. The fourth staff has the same notes and fingerings: 4 1, 4 2, 4 3, and 4 4. The exercise is designed to help maintain finger contact with the string.

Exemplo Musical 15 – Exercício para manter os dedos na corda

Vibratto

O Vibratto está dividido em três partes: o Vibratto de braço, de pulso e de dedos.

A) Vibratto de braço

No vibratto de braço enquanto o braço está torcido sob o violino, o antebraço deverá criar um movimento contínuo, ou uma combinação de dois movimentos.

O primeiro é uma espécie de trémulo em direcção ao cavalete, o segundo é uma leve torção na articulação do cotovelo. (Havas, 1961, p. 11)

Exercício 15

O aluno deverá imaginar que "está a abanar uma árvore" quando realiza exercícios de Vibratto, de forma a recorrer á imagética e relaxar a mão esquerda.

- Com o 2º dedo na nota *mi* da corda lá o aluno deverá fazer em 1º lugar o movimento do braço (todo em bloco) para trás, em direcção á nota *ré#*, e em 2º lugar o movimento do braço para a frente, em direcção á nota *fá*.

b) Realizando esta sequência com aumento de velocidade gradual e, conseqüente diminuição da amplitude de vibração do braço, o aluno deverá ouvir as notas *ré#* e *fá* sem realizar mudança de posição, utilizando apenas a amplitude do movimento e mantendo o braço relativamente fixo mas flexível.

c) O aluno poderá realizar o exercício descrito acima noutras cordas e com outros dedos, de forma a trabalhar a técnica de "Vibratto de braço" de cada um dos dedos da mão esquerda.

B) Vibratto de pulso

Este tipo de Vibratto envolve a oscilação do pulso e, tal como o Vibratto de braço, é um trémulo em direção ao cavalete (Havas, op. cit.).

Exercício 16

Para melhorar o *Vibratto* de pulso o aluno poderá:

a) Tocar a nota *ré* na corda *lá* com o 2º dedo e trocar para o mesmo *ré* com o 1º dedo, e vice-versa, realizando a mudança de posição com o pulso.

b) O aluno poderá realizar este exercício com outros dedos e noutras cordas.

c) Encostando o pulso ao corpo do violino o aluno poderá efetuar movimentos para trás e para a frente movendo apenas o pulso.

C) Vibratto de dedos

É constituído por duas partes: a primeira é uma rápida oscilação da ponta dos dedos, a segunda é uma rápida alternância da última falange dos dedos entre pressionar e libertar a corda. (Havas, op. cit.)

Exercício 17

Para melhorar o *Vibratto* de dedos, utilizado principalmente nas posições agudas, o aluno deverá:

a) Com o 2º dedo na nota *dó#* realizar movimentos para trás e para a frente movendo apenas a 1ª falange, que deverá dobrar e esticar.

b) Realizar este exercício com os outros dedos e noutras cordas

D) Os três tipos de Vibratto

Exercício 18

- a) Colocar o antebraço esquerdo contra o corpo do violino até estar completamente imóvel.
- b) Colocar o 1º dedo na corda e fazer um movimento rápido para a frente com o pulso, com uma torção para a esquerda, sem que o braço se desloque do violino ou o dedo deixe a corda.
- c) Fazer pequenas pausas intermédias e realizar este exercício regularmente até que o movimento se torne rápido e contínuo (op. cit., p.11).

Exercício 19

- a) Com a mão esquerda na terceira posição, fixar o polegar no seu lugar e oscilar entre a 1ª e a 3ª posições com cada dedo tocando na corda apenas ligeiramente e realizando um pequeno acento rítmico na nota da 1ª posição.
- b) Realizar o exercício lentamente e aumentando a velocidade gradualmente (Menuhin & Primrose, 1991, p. 53).

Estudos complementares de Vibratto:

Gerald E. Anderson e Robert S. Frost - All for Strings, comprehensive string method - Vol.II, anexo p. 47, exercício 5 e vol. 3, exercício 7

Trilos

Para trabalhar a técnica da mão esquerda na execução de passagens com trilos o aluno poderá realizar o seguinte exercício:

Exercício 20

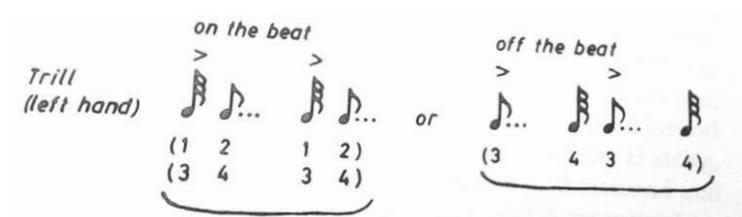
- a) Colocar o 1º dedo numa das cordas e alternar com o 2º dedo, realizando as seguintes figuras rítmicas com o metrónomo em pulsação ♩ = 60, perfazendo sempre 4 tempos: colcheias, tercinas de colcheia, semicolcheias, quintinas, grupos de seis semicolcheias.
- b) Realizar este exercício do 2º para o 3º dedos e do 3º para o 4º dedos.

Exercício 21

Menhuin (& Primrose, 1991, p. 54) afirma que no estudo de trilos o violinista deve sempre concentrar-se no "levantar".

No seguinte exemplo o acento (>) não se refere ao som ou ao arco, mas sim ao levantar o dedo.

Exemplo Musical 16 – Exercício de Trilos



Este exercício deverá ser praticado entre todos os pares de dedos e em cordas dobradas.

O levantar dos dedos podem ser combinados com o pulso dobrado para dentro, ou como exercício diferente, com o pulso dobrado para fora, em todas as posições e em todas as cordas.

Exemplo Musical 17 – Exercício de trilos



Estes exercícios poderão ser complementados com os seguintes métodos:

Kreutzer - 42 Studies - Estudo nº 13;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 2 - Estudo nº14

Mudanças de Posição

As mudanças de posição podem ser realizadas com auxílio de *notas de passagem*, de forma a garantir uma afinação o mais perfeita possível para a nota em que se está a mudar.

Estas *notas de passagem* são mais utilizadas para estudo do que para a performance da obra, assegurando um movimento correto da mão esquerda. Podem ser feitas de duas maneiras:

- a) Mudança com o dedo da nota anterior para o mesmo dedo da posição a mudar.
- b) Mudança com o dedo da nota com que se vai tocar na posição depois da mudança.

A precisão da afinação depende principalmente da segurança máxima na mudança de posição, e isto, por sua vez, é determinado pela perspicácia do sentido muscular; este sentido, estando subjacente à habilidade do intérprete, tem como tarefa estimar a distância entre as posições individuais. Mas esta distância diminui com o aumento da posição do dedo na escala. As distâncias da oitava posição, por exemplo, são apenas metade das da primeira posição. (...) Desta forma, é praticamente impossível dar um tratamento uniforme às dedilhações nas diferentes posições, (...) servindo estas apenas para facilitar a compreensão entre o professor e o aluno¹⁵. (Flesch, 1968, pp. 5 - 6)

Segundo Flesch, até à 4ª posição a mudança de posição é executada por um movimento do antebraço. Nas posições mais altas, a mudança de posição é feita por um movimento combinado do braço e antebraço para a direita, em direção ao meio do peito. O autor refere que este movimento se torna mais pronunciado quando a mão está a tocar nas cordas mais graves. (op. cit., p. 51)

Relativamente à preferência entre realizar mudanças de posição ou mudanças de corda Flesch afirma que se é desejado um timbre uniforme para a frase, é melhor realizar mudança de posição e não mudança de corda, mas para facilitar o arco, o instrumentista deve evitar, sempre que possível, mudar a corda sacrificando apenas uma nota.

A mudança de posição, permitir-nos-á, por vezes, eliminar um salto de corda, o que é sempre indesejável. (op. cit., p. 152)

¹⁵ Tradução livre conforme o original – “Accuracy of intonation depends primarily on maximum sureness in the changing of position, and this, in turn, is determined by the acuteness of the muscular sense; this sense (...) has the task of estimating the distance between individual positions. But this distance diminishes at an increasing rate; the higher the finger is placed on the finger-board. The distances in the eight position, for instance, are only half of those in the first position. (...) It is quite impossible to give uniform treatment to the fingering in different positions (...) This is to facilitate understanding between teacher and pupil”.

Flesch (op. cit., p. 55) destaca, ainda, que qualquer mudança de posição, produz um certo acento na nota depois do salto. Isto é causada pelo movimento mais ou menos forte da mão esquerda, especialmente se ocorrer *glissando*.

Um princípio básico define que os tempos fracos não deverão ser acentuados, a não ser que o contrário seja expressamente indicado pelo compositor. Para além disto, devemos ter o cuidado de, sempre que possível, realizar as mudanças de posição em tempos fortes.

Métodos Complementares:

Wohlfahrt - Sixty studies op. 45, vol. 2 - Estudo n.º 35 a 39 (1ª - 3ª posições);

Gerald E. Anderson e Robert S. Frost - All for Strings, comprehensive string method - Vol.3, exercício 93;

Samuel Applebaum - String Builder, a string class method for class or individual study - Vol. 3, exercício 38 (Mudanças com o 2º dedo);

Samuel Applebaum - String Builder, a string class method for class or individual study - Vol. 3, exercício 25 (Mudanças com o 3º dedo);

Extensão de dedos

Fazer extensões tem como propósito evitar as mudanças de posição, tanto quando são desnecessárias, como para eliminar o acompanhamento de *glissando*⁶. Como na extensão apenas o dedo é envolvido, sem a participação do braço, não é necessária uma mudança de posição.

Assim, as extensões devem estar confinadas àquelas que não prejudicam a mão (causando distensões dos tendões) e ao mesmo tempo melhoram a performance, podendo ser distinguidas extensões inferiores e extensões superiores.

As extensões com o 4º dedo devem apenas ser usadas em casos excepcionais, na medida em que o pequeno tamanho do 4º dedo e a necessidade de o colocar na corda quase esticado, tornam a mudança de posição preferível, especialmente na 1ª posição. A precisão da afinação e o Vibrato são ambos prejudicados pela colocação horizontal do dedo (Flesch, 1968, pp. 80-81).

Para fazer extensões com o 4º dedo poderá ser utilizado os seguintes exercícios de Simon Fischer (2010, p. 95):

⁶ "O *glissando* ou *portamento* é uma conexão mais ou menos audível entre dois tons, produzidos por uma mudança de posição. Por *glissando*, eu entendo que é um *efeito técnico*, por *portamento*, um *meio de expressão*." (Flesch, 1968, p.101)

Exercício 22

a) O 4º dedo encontra-se inicialmente curvado, adquirindo, conforme a extensão fica maior uma forma mais esticada.

b) O exercício deverá ser realizado na 5ª posição, onde as notas são mais aproximadas, antes de ser praticado na 3ª e 1ª posições.

Exemplo Musical 18 – Extensão de dedos

Obs. - O exercício poderá ser repetido noutra corda e com outros dedos.

Exercício 23

Este exercício poderá ser usado para um rápido aquecimento antes de tocar escalas.

a) O 1º dedo deve ficar na corda momentaneamente quando o 4º dedo é usado, de forma a tocar com uma boa afinação e movimento suave.

b) Este exercício exagera a distância e faz com que seja muito mais fácil para o 4º dedo atingir as notas.

c) O 4º dedo deve manter-se curvado e toda a mão deve estar relaxada.

Exemplo Musical 19 – Exercício de aquecimento para extensões

Fortalecimento do 4º dedo da mão esquerda

Muitos violinistas evitam a utilização do 4º dedo se conseguirem um efeito melhor, ou um efeito correto mais facilmente, ao usar o 3º. É a música que interessa, não a batalha de um dedo por oposição ao outro.

O 4º dedo deverá ser utilizado quando o violinista se sentir confortável e seguro, e o 3º poderá também ser usado em sua substituição desde que não cause más dedilhações ou problemas de afinação.

Exercício 24

Para fortalecer o 4º dedo, em primeiro lugar o violinista deverá ter uma imagem mental de como o seu 4º dedo deveria ser, imaginando o dedo forte e livre, lembrando-se do sentimento de força que fornecem os outros dedos e transpô-lo para o 4º dedo, visualizando toda a mão e pulso e braço relaxados. Esta imagem mental deverá ser usada o máximo possível quando o violinista está a tocar.

- a) Praticar exercícios de Vibratto usando o 4º dedo, aumentando gradualmente a velocidade com um metrônomo.
- b) Praticar escala e arpejos de um só dedo utilizando o 4º dedo
- c) Praticar trilos de 3º e 4º dedos
- d) Exercício pontuado - o 4º dedo deverá ser retirado da corda o mais rápido possível. (Fischer, 2010, p. 94)

Exemplo Musical 20 – Exercício para fortalecer o 4º dedo



Posições agudas

As posições agudas do violino iniciam -se na 5ª posição e estendem-se até à 12ª posição, aproximadamente o fim da escala.

Quanto mais alta for a posição, maior deve ser a rotação axial do antebraço para a esquerda com um movimento correspondente do braço. O polegar deve seguir a mão e não deve agarrar o fim do braço do violino, deixando o resto da mão mover-se por si. As mudanças de

posição são efetuadas não através da mão, mas sim do antebraço, que apenas pode subir na escala juntamente com o polegar.

A distância entre as notas individuais diminuem quanto mais alta for a posição, devendo as progressões de meio-tom com o mesmo dedo ser substituídas com o mínimo de *glissando*. A substituição do 4º dedo pelo 3º tem a vantagem adicional de diminuir, de alguma forma, a rotação axial do antebraço (Flesch, 1968, p. 33).

Cordas dobradas

Exercício 25

Para estudar cordas dobradas¹⁷ o aluno deverá:

- a) Tocar só a voz superior.
- b) Tocar só a voz inferior.
- c) Tocar ambas as vozes mantendo o arco apenas na corda da voz superior.
- d) Tocar ambas as cordas mantendo o arco apenas na corda da voz inferior.
- e) Tocar ambas as cordas, tentando ouvir em cada execução se cada voz está afinada e se os intervalos se encontram afinados em conjunto.

Oitavas

Na realização de oitavas simples, utilizando o 1º e o 4º dedos, (salvo exceção de oitavas em posições muito agudas em que se utiliza o 1º e o 3º dedos), é aconselhável manter o 2º e 3º dedos na corda de maneira a compensar a fragilidade e a pouca força do 4º dedo e salvaguardar lesões na mão esquerda.

Podem ser utilizados os seguintes métodos:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. II

Para trabalhar as oitavas quebradas:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. II;

H. E. Kayser - Elementary and Progressive Studies for the violin, op. 20, vol. 3 - Estudo n.º 36;

C. Flesch - "Das Skalensystem".

¹⁷ "Dois sons tocados simultaneamente em duas cordas produzem uma *corda dobrada*." Não deve ser confundido com *acordes*, que são mais de dois sons tocados simultaneamente num número de cordas correspondente. A técnica dos dedos da mão esquerda é a mesma quando dois sons aparecem na notação como cordas dobradas, soando simultaneamente, ou com intervalos *quebrados*." (Flesch, 1968, p. 158)

Oitavas Dedilhadas

Na realização de oitavas dedilhadas é importante não cansar a mão a ponto de ocorrer lesão no tendão, devido à exigência de extensão física dos dedos que este tipo de oitavas requer.

Segundo Flesch (1968, pp. 224-234) quando possível é aconselhável uma alternância entre oitavas dedilhadas e simples, na medida em que a mão tenha possibilidade de descansar durante a realização das oitavas simples, que exigem menos esforço. O autor aconselha ainda que o intérprete dê preferência à alternância 1/3 - 2/4, em vez de 1/3 - 1/3 ou 2/4 - 2/4 que causaria *glissandos* indesejáveis e menos objetividade de afinação.

Pode ser usado o seguinte método:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. III;

C. Flesch - "Das Skalensystem".

Terceiras

É o intervalo mais utilizado nas obras para violino. Não requer extensões, como as oitavas dedilhadas e as décimas, *glissandos* consecutivos com o mesmo dedo, não necessitando da ocorrência de mudança de corda com o mesmo dedo, como nas sextas (Flesch, 1968, p. 163).

Para estudar terceiras deverão ser utilizados os seguintes métodos:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. II - Exercício 3;

C. Flesch - "Das Skalensystem".

Sexas

Segundo Flesch (1968, p. 177), "devemos limitar o uso dos mesmos dedos nas sextas principalmente às distâncias de meio-tom, devendo [esta dedilhação] ser evitada, sempre que possível, se a distância for de um tom."

Para estudar terceiras deverá ser utilizado o seguinte método:

H. Schradieck - "The School of violin Technics - Exercises in Double stops", vol. II;

C. Flesch - "Das Skalensystem".

Quintas Perfeitas

As quintas perfeitas podem apenas ser corrigidas pela mudança da posição de toda a mão e mesmo do braço. Ao nível das dedilhações deve ser dada preferência à utilização do 1º e 2º dedos (Flesch, 1968, p. 163).

Décimas

Flesch indica que há apenas uma dedilhação para as décimas: 1/4. Porém, as dedilhações dos outros intervalos, precedentes das décimas, tornam-se importantes elementos, visto que preparam e facilitam a grande extensão requerida pelas décimas. Nesta conexão devemos considerar as sextas, oitavas e terceiras.

As sextas (e as terceiras, apesar de serem uma combinação mais rara), precedentes de décimas deverão ser tocadas com os dois dedos do meio sempre que possível. Em combinação com as décimas, a dedilhação das oitavas 1/4 deve ser evitada sempre que possível, devido à extensão dupla. Se, porém, for usada a dedilhação das oitavas 3/1 ou 4/2, a extensão subsequente é confinada apenas a uma corda, reduzindo a dificuldade pela metade. (1968, pp. 250 - 252)

Para além disto o instrumentista deve ter em conta que quando realiza cordas dobradas que exijam extensão de dedos, como as décimas, é o 1º dedo que deve fazer a extensão, não o 4º dedo.

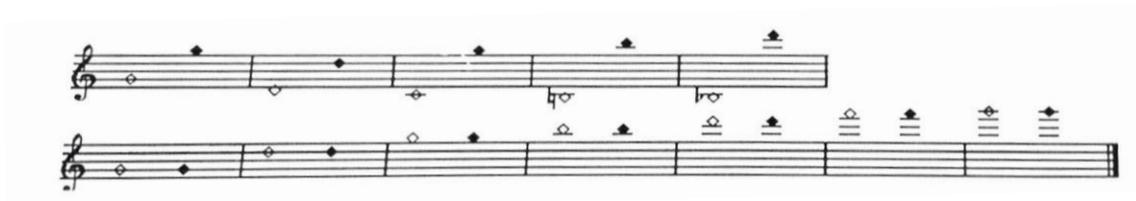
Pode ser utilizado o seguinte método.

C. Flesch - "Das Skalensystem".

Harmónicos Naturais

Para obter harmónicos naturais coloca-se o dedo suavemente sobre a corda em pontos específicos onde se geram os nós de vibração sonora da corda, estes pontos são: a metade da corda, a 4ª, a 3ª, a 5ª e a 6ª partes da corda (Castillo, 1990, p.74).

Exercício 26



Exemplo Musical 21 – Exercício de harmónicos naturais

Podem ser utilizados os seguintes métodos complementares:

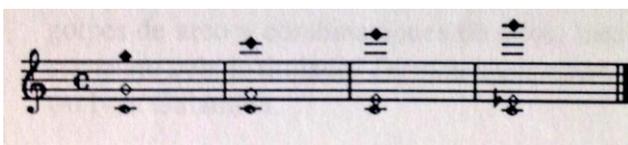
Gerald E. Anderson e Robert S. Frost - All for Strings, comprehensive string method - Vol. 3, n.º 129;

Samuel Applebaum - String Builder, a string class method for class or individual study - vol. 3 – n.º 86

Harmônicos Artificiais

Nos harmônicos artificiais a corda é recortada ao ser pisada fortemente com o 1º dedo e levemente com o 4º dedo (Castillo, 1990, p. 75).

Exercício 27



Exemplo Musical 22 – Exercício de harmônicos artificiais

Carl Flesch aconselha a substituição de um harmônico artificial (dedos 1/4) por um natural (dedos 3/0), na corda *Mi*, visto que este harmônico falha frequentemente em responder". (Flesch, 1968, p. 375)

Pode ser realizado o seguinte estudo complementar, que poderá também ser usado para trabalhar os pizzicatos de mão esquerda:

Mazas, op. 36, vol. II, Brilliant Studies, estudo nº57

Exemplo Musical 23 - Estudo de harmônicos e pizzicatos de mão esquerda

Escalas

Exercício 28

Neste exercício o aluno deverá tocar a escala de Sol Maior em duas oitavas tendo como objectivo a correção da posição da mão direita, assim, o aluno deverá observar a sua mão direita durante todo o exercício, e parar em cada nota duas vezes, cumprindo as seguintes indicações:

- a) O aluno deverá começar a tocar com o arco do talão até ao meio, confirmando que o braço direito se encontra na altura adequada para cada uma das cordas e que o pulso está dobrado para cima, permitindo flexibilidade da mão.
- b) O aluno deverá confirmar que, no meio, o braço está alinhado em ângulo reto com o antebraço.
- c) Do meio até à ponta - o aluno deverá confirmar que o arco continua paralelo com o braço esticado à ponta e que o pulso está dobrado para baixo de forma natural.
- d) O aluno deverá seguir a ordem inversa do exercício na nota seguinte da escala, e, assim consecutivamente, permitindo um movimento regular do arco.

Poderá ainda ser feito um exercício complementar de escala com variação rítmica (ver anexo X).

Arpejos

Segundo Flesch (1968, p. 274), na execução da maioria dos arpejos os dedos devem ser colocados na corda simultaneamente, dado que o movimento do arco é rápido, assemelhando-se, do ponto de vista de dedilhação, aos acordes.

Pode ser utilizado o seguinte método:

C. Flesch - "Das Skalensystem"

Escalas Cromáticas

O seguinte métodos é ideal para praticar escalas cromáticas:

C. Flesch - "Das Skalensystem" - Escala Cromática¹⁸

¹⁸ Em cima as dedilhações de Flesch correspondem a dedilhações com glissando, em baixo é utilizada a dedilhação contemporânea, que alterna sempre os dedos, sendo ambas válidas.



Exemplo Musical 24 – Escala cromática

Pizzicatto de mão esquerda

É normalmente representado por um +. A corda é fortemente beliscada por um dedo da mão esquerda, num movimento realizado para fora da escala e debaixo para cima, tendo a corda firmemente pisada com o dedo que fixa a nota (a não ser que se toque cordas soltas) (Castillo, 1990, p. 74).

Pode ser praticado o pizzicatto de mão esquerda com o capricho n.º 24 de N. Paganini:



Exemplo Musical 25 –
Pizzicattos de mão esquerda

2.2.2. Aulas de Conjunto

Segundo Duckworth (1999, pp. 78-79), os grupos desenvolvem-se, normalmente, segundo cinco dimensões:

- "Adesão" - estágio onde os membros individuais iniciam o seu envolvimento no grupo e o envolvimento de outros;
- "Influência" - que se expressa conforme os membros vão ficando mais confortáveis com os seus papéis específicos e começam a partilhar opiniões, sentindo cada membro que pode contribuir para o resultado final;
- "Emoções" - que se tornam importantes à medida que os membros ganham a confiança de que se podem expressar livremente;
- "Diferenças individuais" - que convergem consoante os membros vão partilhando experiências pessoais, habilidades e conhecimentos, e começam a reconhecer e a valorizar as diferenças individuais que cada membro possui;

- "Produtividade" - que é alcançada quando as ideias individuais de cada membro são analisadas, combinadas e sintetizadas, gerando novas ideias que não teriam sido conseguidas individualmente.

Piaget (1969) e Vygotsky (1978), entre outros, defendem que o desenvolvimento do conhecimento intelectual é construído socialmente através da interação com o ambiente físico e social dos outros (Fisher, 2006, p. 19).

Para a implementação da aprendizagem cooperativa o planeamento é crucial, devendo o instrutor, em primeiro lugar, criar uma lista de objetivos, tanto académicos, como envolvendo a habilidade social.

A nível dos objetivos académicos, o instrutor deve decidir se a aula será usada para introduzir novos conceitos, ou se será usada para rever matéria.

Nas aulas de conjunto, a música não só é executada num contexto social mas é também aprendida e compreendida nesse contexto.

A aprendizagem musical envolve a construção de planos, imagens, esquemas, maneiras de pensar, praticar, tocar e responder; aprender por imitação e comparação com as outras pessoas. O ser humano é fortemente motivado pela observação de outros e esforça-se para rivalizar com os seus pares, muitas vezes com um efeito mais directo do que a instrução dos professores. Esta influência é particularmente forte entre pessoas de idade e grupo social similar. Os requerimentos básicos para alguém que toque um instrumento são uma audição cuidadosa e uma observação perspicaz.

Um grupo orientado por um bom professor possui a circunstância ideal para o desenvolvimento destas atitudes. Devemos pensar nas "masterclasses" onde todos os presentes podem aprender alguma coisa. Dar atenção à postura, som, estilo de tocar e realização técnica de outra pessoa faz parte da motivação em grupo, assim como o estímulo dos triunfos dos outros e a consolação do reconhecimento das suas dificuldades.

Há aqui oportunidade para o conhecimento intuitivo e para a aprendizagem por osmose (Swanwick, 1994, pp. 151-152).

Muitos dos efeitos a longo prazo de uma carreira individual em performance vêm de experiências que dão prioridade ao desafio, em vez do prazer, através da música.

De acordo com um estudo de Persson (2001 pp. 275 - 288) é destacado o facto de o caminho que precede o sucesso do intérprete nem sempre precisar de reflectir satisfação e

suporta a opinião de Davidson e Burland (2006, pp. 475 - 490) que destacam que é importante para os músicos criar métodos para lidar com as experiências negativas.

Davidson e Burland também enfatizam a importância de ter um leque de experiências positivas com os outros de forma a desenvolver uma identidade musical pessoal forte.

A relativa escassez de experiências inteiramente solitárias no estudo indicam que os participantes sentem que as experiências importantes de performance são mais tipicamente partilhadas com outros, mesmo que os efeitos dessas performances partilhadas sejam considerados mais frequentemente em termos do individual do que do grupo. Os resultados sugerem também que a conexão emocional aos outros pode ser uma alternativa para combater a ansiedade da performance (Lamont, 2012, p. 588).

Nas aulas de conjunto, o professor deverá alertar os alunos para a posição em que estão a tocar, especialmente se os alunos estiverem sentados, como é exemplo numa aula de naipe, de orquestra, ou de música de câmara.

Em primeiro lugar, o aluno deverá colocar-se bem sentado na cadeira, de preferência na ponta da cadeira, mantendo as costas direitas e o peso do corpo apoiado no fundo das costas e no pé esquerdo.

De seguida, aluno deverá manter o pé direito mais para trás do que o esquerdo, de forma a conseguir tocar com o arco na corda *mi* sem bater com o arco na perna. Os ombros deverão manter-se ao mesmo nível e o violino deverá estar paralelo ao corpo (ver anexo VIII).

2.2.2.1. Exercícios para aulas de conjunto

Os seguintes exercícios podem ser aplicados em aulas de conjunto (de música de câmara, naipe, ou aulas de instrumento em grupo) com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas mesmas em diferentes aspetos da técnica violinística e do trabalho de grupo.

Exercício 29 - respiração em grupo

a) Os alunos deverão tocar alguns compassos da obra que estão a trabalhar de memória, para que possam tocar de costas voltadas uns para os outros (assegurando-se que não possuem contacto visual) regulando-se apenas pelos movimentos de respiração uns dos outros.

b) É importante reunir o grupo de instrumentistas no início da aula, sentá-los e fazê-los inspirar e expirar juntos antes de começarem a tocar, de maneira a que todos fiquem sincronizados (Rodenburg, 2012, p. 52).

Exercício 30 - "o espelho"

Os alunos deverão escolher um representante, tocando alguns compassos da obra que estão a trabalhar, deverão tentar imitar o local do arco onde o colega está a tocar e as dedilhações que está a fazer, com o objetivo de criar nos alunos um sentido de necessidade uniformidade do grupo. O exercício poderá ser repetido as vezes necessárias e, com várias partes da obra, fazendo os alunos imitar outros dos seus colegas de grupo.

Exercício 31 - Escala em intervalos de 3ª

Com o intuito de melhorar a afinação do grupo o professor poderá pedir a um aluno (ou grupo de alunos) que comece a tocar a escala, escolhendo outro aluno (ou grupo) para iniciar a escala na terceira nota do colega, tocando juntos até ao fim em intervalos de 3ª, (ex. Dó Maior - 2º aluno começa quando o 1º tocar a nota Mi). Este exercício pode ser realizado com três grupos, ficando o 3º grupo, desta forma, à distância de uma 5ª do primeiro e iniciando a escala na 3ª nota do colega do 2º grupo.

Este exercício é também extrapolável às aulas de instrumento, sendo realizado pelo professor em conjunto com o aluno.

Exercício 32 - Concentração

Na realização de uma escala numa aula de conjunto, o professor poderá verificar que muitos dos alunos perdem a concentração passados alguns minutos, pelo que este exercício é recomendável para melhorar a concentração dos alunos.

Assim, um aluno deverá começar a tocar a escala sendo parado pelo professor a qualquer momento através de gestos, passando a vez ao colega do lado que deverá continuar a tocar a escala onde o colega parou e assim sucessivamente até todos os alunos do grupo terem tocado.

Obs. - Para dificultar este exercício o professor poderá escolher um aluno para continuar o que o colega estava a fazer apenas apontando para ele.

Exercício 33 - audição de Harmonia

Com o objectivo de complementar o trabalho realizado nas aulas teóricas musicais e de desenvolver a audição harmónica dos alunos o professor poderá pedir a um aluno que toque uma melodia, pedindo de seguida a outro aluno que toque um acompanhamento improvisado para a melodia que o colega tocou, utilizando os graus básicos de harmonia: I, IV e V.

2.2.3. Resolução de problemas associados ao processo mental de execução musical

O "guia de desenvolvimento do curriculum musical", de Leung e Macpherson (2010, p. 159), identifica 4 principais objetivos de estudar música: desenvolver a criatividade e a imaginação; desenvolver competências e processos; cultivar a resposta crítica e perceber as artes em contexto.

De forma a encontrar soluções para os problemas associados ao processo mental de execução musical, identificado em vários alunos, é abordado, de uma forma sucinta, o funcionamento do cérebro humano, nomeadamente no que se refere à capacidade de apreciação musical, à criatividade, à memorização, à leitura à primeira vista, ao medo do palco e à motivação.

2.2.3.1. Considerações sobre o “cérebro musical”

É curioso que algo considerado tão transcendente como a arte seja fruto de sinais elétricos e químicos transmitidos por células neurais. Os neurónios organizados em circuitos, comunicam entre si por meio de reações eletroquímicas. O padrão ou o desenho dos circuitos é o que permite a construção de todas as imagens. Isso vale tanto para o que se passa no mundo exterior – visões ou sons, por exemplo – como para imagens interiores, produzidas e transformadas por um estado emocional. São elas que constituem aquilo a que chamamos espírito humano. (Damásio, 2010, p. 119)

Segundo Rocha e Fidalgo (2001, p. 59), o encéfalo do ser humano é constituído por três componentes: o cérebro, o tronco ou talo cerebral e o cerebelo.

O tronco ou talo cerebral caracteriza-se por ser a porção de tecido nervoso que une o cérebro e cerebelo à espinal medula sendo constituído pelo bolbo raquidiano, pela protuberância e pedúnculos. (Fincher, 1985, p.14).

A espinal medula transmite sinais entre o corpo e o encéfalo, é o centro dos comportamentos voluntários e da actividade reflexa.

O cerebelo controla a coordenação dos movimentos, equilíbrio e postura, estando associado à linguagem, ao pensamento e planeamento. (Rocha & Fidalgo, 2001, pp.58 - 59)

O cérebro, percorrido na sua longitude por uma cisura longitudinal, divide-se em dois hemisférios - o direito e o esquerdo - unidos por feixes de fibras de comunicação, onde se destaca o corpo caloso como o maior. (Fincher, 1985, pp. 9 -10).

A superfície dos hemisférios está coberta pelo córtex cerebral, uma camada com três milímetros de espessura que é composta por milhões de neurónios. O córtex por sua vez divide-se em quatro zonas, as dos lobos cerebrais: dois lobos frontais, dois lobos temporais, dois lobos occipitais e dois lobos parietais. (Rocha & Fidalgo, 2001, p.59)

O neocórtex é a zona do córtex onde se armazena a memória consolidada, ou de longo prazo (aquela que foi formada à mais de seis semanas). (Lacerda, 2010, p. 54)

O tálamo, localizado no centro do cérebro, fornece informação sensorial e tem um papel importante na função da memória. (Rocha & Fidalgo, 2001, p.60)

O estriado é constituído por duas zonas: uma activa-se quando fazemos acções novas e a outra trabalha quando fazemos coisas rotineiras, em que não temos de pensar. O stress crónico dá preponderância à segunda.

A *default network* é onde se processa a actividade cerebral de fundo, que funciona por defeito: sempre que pode, o cérebro desliga-se das funções ativas e aciona esta rede. É associada às memórias autobiográficas. (Lacerda, 2010, p.54)

O sistema límbico é composto por um complexo grupo de áreas corticais e nódulos subcorticais que trocam informações através de um conjunto de feixes de associação, sendo constituído pela amígdala, hipotálamo e hipocampo.

Assim, o hipotálamo controla o sistema endócrino, regula funções biológicas básicas e o mecanismo das emoções; a amígdala está envolvida na memória, na emoção, no medo e na agressão; e o hipocampo é uma estrutura situada no córtex, estando envolvido na

aprendizagem, na memória recente e na emoção, sendo que uma lesão nesta zona poderá provocar amnésia. (Rocha & Fidalgo 2001, p. 60)

As regiões límbicas têm um papel determinante nas emoções que originam reações orgânicas e comportamentais específicas. São também importantes para diversas funções viscerais e endócrinas, intervindo em muitas formas de aprendizagem, porque atuam na criação da memória para factos recentes, ou a curto termo. (Almeida, 2010, p. 219)

Segundo Ilari (2003, p.9), o predomínio de um lado do cérebro sobre o outro tem bases neurofisiológicas e neuroanatômicas, podendo ser generalizável para outras funções cerebrais. (como citado em Carneiro, 2001).

Relativamente às suas funções gerais, a linguagem, o raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas são comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro, frequentemente citado como dominante ou principal. As funções manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandados pelo hemisfério direito. Carneiro (2001) refere que o hemisfério esquerdo é responsável pela perceção dos sons relacionados com a linguagem verbal, enquanto no hemisfério direito são percebidos a música e os sons emitidos por animais. (ibid)

A aprendizagem musical depende dos dois hemisférios na medida em que é independente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal, entre outras (Ilari, 2003, p.9).

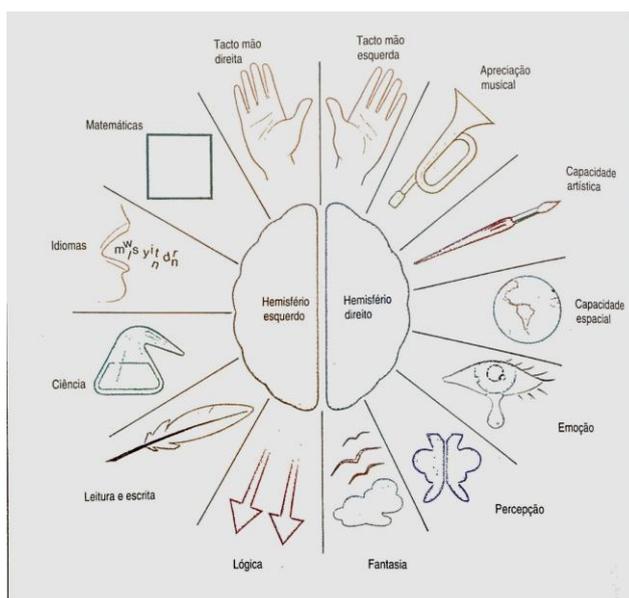


Fig.11 - Áreas correspondentes a cada um dos hemisférios cerebrais (Fincher, 1985, p.20).

Quando se avalia experimentalmente a atividade de cada um dos hemisférios cerebrais, o não dominante revela-se geométrico, espacial, mas incapaz de completar frases, por mais simples que elas sejam, e de demonstrar qualquer experiência consciente.

O hemisfério dominante, pelo contrário, demonstra capacidades linguísticas e um funcionamento aritmético, que se assemelha mais ao dos computadores atuais.

A interação entre os dois hemisférios é fundamental para que possamos ser capazes de reconhecer conscientemente as informações e efetuar depois as ações mais apropriadas. Apesar do hemisfério dominante se encontrar em maior ligação à consciência, ele precisa que o outro hemisfério lhe veicule estímulos pelo corpo caloso. (Almeida, 2010, p. 242).

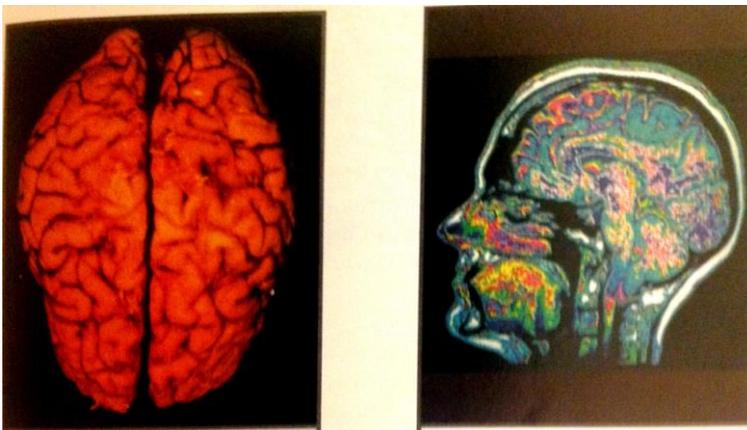


Fig.12 - Os hemisférios cerebrais - esquerdo e direito

Fig.13 - Imagem do cérebro e do início da medula espinal
(Rocha e Fidalgo, 2001, p. 61)

Ao nível da localização das diferentes áreas nos lobos cerebrais podem ser distinguidas: no lobo frontal - o pensamento e a locomoção; no lobo parietal - o tato; no lobo occipital - a visão; e no lobo temporal a audição. (Rocha & Fidalgo, 2001, p. 62)

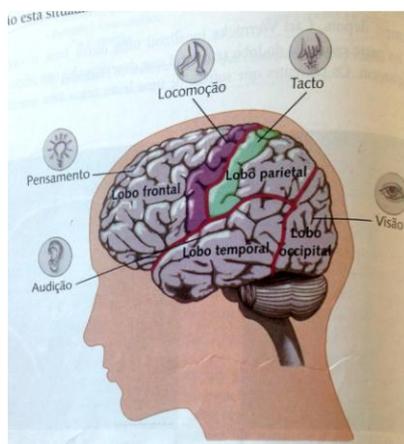


Fig.14 - Localização das áreas no córtex
(ibid)

A transmissão de impulsos nervosos, levada a cabo mediante trocas físico-químicas associadas a alterações elétricas, tem lugar nas membranas envolventes dos neurónios.

Os neurónios, ou células nervosas, são compostos por um corpo celular, do qual partem vários prolongamentos - o axónio e as dendrites, rodeados pelas células de Schwann, que formam a bainha de mielina. As células gliais¹⁹ ou neuróglias são de suporte, preenchendo os espaços entre os neurónios, de forma a atender às suas necessidades metabólicas. A perturbação elétrica no extremo do axónio ou das dendrites induz à libertação de uma substância química denominada neuro-transmissor. (Fincher, 1992, pp. 11-14)

As fibras nervosas (dendrites e axónios) são reunidas em feixes e formam os nervos, que transportam impulsos através do corpo.

Ao espaço entre as ramificações de um axónio e as dendrites e corpo celular de outro neurónio chama-se sinapse. As células nervosas comunicam entre si pelas extremidades dos seus prolongamentos celulares: as sinapses, sendo esta comunicação química (Rocha & Fidalgo, 2001, pp. 53-55).

Ilari (2003, pp. 9-10) destaca que estas conexões do cérebro se organizam em "construtos do neurodesenvolvimento" ou sistemas que são combinados entre si e dos quais depende o desenvolvimento do cérebro. São eles o sistema de controlo da atenção, da memória, da linguagem, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor, do pensamento superior, e do pensamento social. (como citado em Levine, 2003)

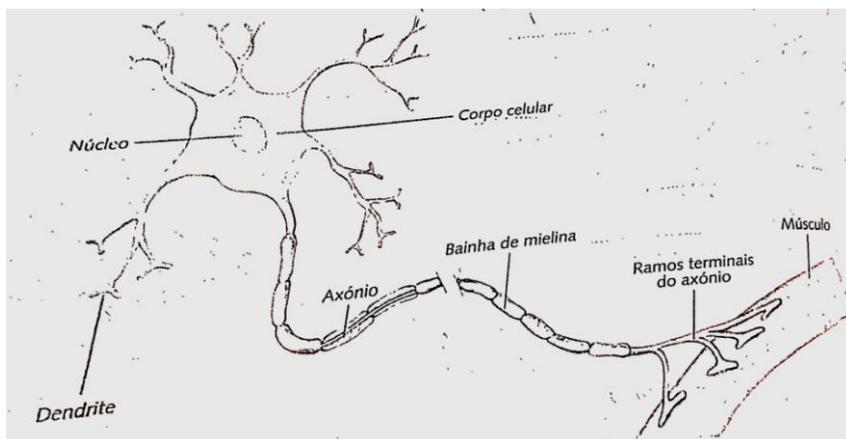


Fig.15 -
Neurónio (Rocha e
Fidalgo, 2001, p. 54)

¹⁹ Conjunto de células 10 vezes superior aos neurónios. (Lacerda, 2010, p.52)

2.2.3.2. Conceitos do processo de memorização musical

A grande força da criatividade é, evidentemente, a imaginação. E esta nada mais é do que a manipulação de imagens, que podem ser visuais, auditivas, tácteis ou olfativas. Essa manipulação depende não só das imagens que alguém capta em determinado momento, como daquelas guardadas no armazém de memórias. A imaginação, portanto, recupera informações que foram guardadas nos circuitos nervosos, onde, com a ajuda da emoção, foram organizadas de acordo com certas categorias. Um grande artista ou inventor é alguém que consegue usar a emoção para manipular essas imagens visuais, auditivas, tácteis ou olfativas de forma extraordinariamente rica. (Damásio, 2010, p. 119)

A capacidade de uma pessoa adquirir e reter espontaneamente informações, bem como de as armazenar, para mais tarde as reconhecer e poder aplicar, constitui a memória.

O mecanismo de aquisição, codificação, consolidação ou armazenamento e recuperação dessas informações está relacionado com as experiências de vida e envolve também motivação e estados emocionais. (Almeida, 2010, p. 232)

A memória pode ser classificada sob diversas perspectivas. No que concerne à sua maior ou menor persistência, alguns autores admitem na memória várias fases temporais enquanto outros as consideram sistemas de memória independentes.

Há uma memória de *reprodução imediata, sensorial* ou *ativa*, outra para *factos recentes*, de *curto termo* ou *curto prazo* e ainda outra de *longo termo* ou *remota*, para os factos e conhecimentos adquiridos há já bastante tempo.

A memória *de reprodução imediata, sensorial* ou *ativa*, considerada também de trabalho por alguns investigadores, é a que retém a informação apenas temporariamente, por segundos ou minutos, para que possa ser utilizada em atos de sequência imediata. Associa-se a uma fase de processamento executivo que integra *atenção seletiva*, bem como a funções cerebrais que se organizam de forma a atingir um dado objetivo. (op. cit. p.233)

A memória *de curto termo*, ou *prazo*, é também temporária, embora persista mais tempo do que a de reprodução imediata se os estímulos se repetirem, já que sem eles vai-se progressivamente apagando, estando dependente da normalidade da atividade elétrica cerebral.

Ao contrário da retenção de factos recentes ou a curto prazo, a memória remota, ou de longo termo ou prazo é duradoura e não necessita estimulação repetida, não sendo, por isso, sensível às interrupções da atividade elétrica do cérebro.

Como subtipos da memória remota, ou de longo termo ou prazo, existem a memória *explícita*, ou *declarativa*, e a memória *implícita* ou *processual*.

A memória denominada *explícita*, *declarativa* ou *factual* é a memória para acontecimentos ou factos e possui dois componentes: a memória *episódica* ou *autobiográfica*²⁰, e a memória *explícita* ou *declarativa*²¹. (ibid)

A memória *implícita* ou *processual* é uma forma de memória a longo prazo, de desenvolvimento lento, exigindo treino continuado e aumentando com ele e com o tempo. Possui um subtipo que se refere à memória *de competência motora*, para a aprendizagem de procedimentos motores²². A execução dos procedimentos memorizados não precisa depois de consciencialização, nem se perde mesmo que não seja submetida a repetição.

Consoante o tipo de percepções que estão envolvidas, as memórias armazenam-se em diferentes sítios do sistema nervoso encefálico. Enquanto a *memória visual* reside no lobo occipital, a *memória auditiva* armazena-se no lobo temporal e a *memória verbal* depende da integridade do hipocampo e regiões parahipocampais do hemisfério dominante. (op. cit. p. 234)

A aprendizagem consiste na aquisição de novos conhecimentos e comportamentos por meio de um somatório de experiências, que se traduzem pelo estabelecimento de novos circuitos e pela abertura de mais sinapses neuronais no sistema nervoso central. Isto acontece graças à chamada *plasticidade funcional* que caracteriza as células nervosas. (op. cit. p. 236).

A possibilidade de um indivíduo reconhecer e interpretar estímulos sensoriais auditivos, visuais ou táteis, respeitantes a si próprio e a tudo o que o rodeia, denomina-se *gnosia*. Em condições normais existe constantemente a noção de diversas características do ambiente e também da existência, do posicionamento e dos segmentos corporais (op. cit. p. 237).

O "ouvido interno" é essencial para a formação de imagens musicais e esta faculdade é desenvolvida através da interação com a expressão musical intuitiva, e da análise minuciosa. Toda a performance musical é inevitavelmente "tocar de ouvido" e uma análise astuta a este termo curioso de Philip Priest mostra claramente as diversas atividades educacionais que são abrangidas por esta terminologia. (Swanwick, 1994, p. 155)

As categorias abaixo mostram algumas das possibilidades:

²⁰ É a memória específica para acontecimentos, relacionando-os no espaço e no tempo.

²¹ É a memória semântica através da qual se retêm factos independentemente de acontecimentos relacionados.

²² Intervém na aprendizagem de atos como cozinhar.

- e) Símbolos memorizados, onde a memória da notação musical do instrumentista a partir da qual foi aprendida a obra é usada como auxiliarem visual;
- f) Símbolos imaginários, onde o instrumentista constrói estes símbolos mentais de forma a ajudá-lo a encontrarem as notas de referência;
- g) Imitação de um modelo (auditiva e visual), onde ambas as ações físicas e sonoras produzidas são observadas e copiadas;
- h) Imitação de um modelo (apenas auditiva), através da cópia de um padrão rítmico ou melódico baseado no que é ouvido - sendo ao vivo ou através de gravação;
- i) Imitação do som imaginado, quando o intérprete tenta reproduzir padrões ou melodias que se recorda;
- j) Variação improvisada, alterando a música original (lida ou recordada) mas mantendo a estrutura;
- k) Invenção a partir de um enquadramento, tocando a partir de um esboço no ritmo e estilo que prevalece;
- l) Invenção sem enquadramento, às vezes denominada extemporização, sendo o intérprete livre de escolher todos os aspetos da música;
- m) Invenção experimental, através da descoberta de sons e nuances novos ao intérprete e, talvez, à música. (ver anexo XI)

As atividades musicais muitas vezes envolvem mais do que um dos processos descritos, ao mesmo tempo e qualquer intérprete deve estar mais ou menos consciente destes - intuitivamente, ou através de análise.

Foi, assim, assumido entre os educadores musicais que a habilidade relacionada à notação musical e tudo o que lhe está implícito é essencial para uma boa "compreensão" da música. Contudo, o valor da notação musical como instrumento de memorização e transmissão nem sempre é necessário (Swanwick, 1994, pp.155 - 157).

2.2.3.3. Considerações auxiliares de memorização musical

Mishra (2010, p. 447) destaca a descoberta de que a ansiedade aumenta quando um músico toca de memória e que a margem de erro aumenta nesta condição (como citado em Leglar 1978).

O autor distingue que tanto a posição de série (parte onde se encontra da música) como o grupo temporal (agrupamento de partes segundo sequência de altura ou pausas), (Deutsch, 1980) e a estrutura da frase musical influenciam o bom desempenho da memória, permitindo ao intérprete formar uma imagem mental da obra, tendo sido verificado que a parte central das obras é mais difícil de memorizar do que o seu início ou fim (memória recente). (op. cit., p. 449)

Os lapsos de memória nem sempre são causados por uma falta de memória, podendo os erros técnicos ou físicos ser a sua causa. Alguns erros técnicos podem não ser visíveis até à remoção da partitura, sendo estes considerados erros físicos. As distrações podem também conduzir aos lapsos de memória, apesar de serem consideradas como uma falha de atenção e não de memória.

Palmer (1992) argumentou que a representação mental de uma obra é baseada nas preferências interpretativas do intérprete, que influenciam a percepção da estrutura da frase. (op. cit. p.450)

Secções similares de música são diversas vezes confundidas, resultando por vezes em modulações indesejáveis, omissões, ou repetições adicionais de música.

Especial atenção na memorização deverá ser dada a compassos difíceis e também a compassos não estruturais (compassos localizados no meio de uma secção ou frase, onde a ocorrência de erros de memória é mais provável), (Mishra, 2010, p. 459)

Kató Havas (1961, p.68) refere a importância de concentrar os movimentos físicos num único ponto de controlo (neste caso nas articulações de base da mão esquerda) para que os restantes possam ser realizados através de impulsos naturais e a mente fique livre para recriar e transmitir a música através do movimento deste único ponto, em vez de ser continuamente ocupada por vários aspetos físicos.

Para auxiliar a memorização musical Havas (ibid) propõe o seguinte:

- a) A obra deve ser, em primeiro lugar, bem decorada através da partitura, devendo o intérprete dar especial atenção às dedilhações e às arcadas.
- b) O intérprete deve, em cada dia, colocar de lado um curto período de tempo para simplesmente "ouvir" a música sem o instrumento.
- c) A melodia deve ser decorada frase a frase, devendo o intérprete olhar para cada frase cuidadosamente como um todo de forma a distinguir como cada frase se encaixa na arquitetura do resto da composição.

d) A partitura deve ser posta de lado e o intérprete deve aprender a imaginar e a ouvir a música tão clara como se fosse tocada no instrumento.

e) Quando o primeiro tema está dominado a nível de memorização o intérprete deve repeti-lo mais uma vez transferindo, desta vez, a imagem para os movimentos das articulações de base da mão esquerda.

f) Quando toda a composição está memorizada é mais estimulante rever a sua imagem mental durante uma caminhada (ibidem).

Menuhin (& Primrose, 1976, p.107) afirma que, para ele, o primeiro estágio do processamento de memorização é perceber, tendo que classificar tanto os pequenos elementos em detalhe como os elementos maiores da forma geral da obra. Depois de analisar a obra e de tentar seguir a visão do compositor, o autor compara a parte sensorial, dos dedos, com a sequência emocional e o aspeto da página.

Numa investigação do Instituto de Tecnologia de Massachusetts foi provado que depois de observarem milhares de objetos, as pessoas lembravam-se tanto do que tinham visto como de uma imensa quantidade de pormenores sobre essas imagens, o que permitiu saber que quando estamos concentrados e conhecemos os objetos, conseguimos memorizar uma surpreendente quantidade de informação. Como dica temos de querer fixar os pormenores e fazer um esforço de concentração para conseguirmos aproveitar ao máximo a nossa capacidade de memorização visual. (Lacerda, 2010, pp. 56 - 57)

Por outro lado, uma investigação do MIT publicada no jornal *Neuron* em 2009 demonstrou cientificamente que dormir ajuda à memorização: as fases mais profundas do sono (quando acontecem repetições aceleradas) são fundamentais para a passagem das memórias do hipocampo, onde se instalam, com um espaço de armazenamento limitado, para o neocórtex, onde se consolidam, libertando o hipocampo para receber novos dados (op cit., p.57).

Mathew Walker, investigador da Universidade de Berkeley, verificou num dos seus trabalhos de investigação que é durante a segunda metade da noite que o cérebro faz uma espécie de limpeza, que lhe permite adquirir novos conhecimentos, no dia seguinte. Neste período, ondas cerebrais, conhecidas como fusos de sono, parecem estar a estabelecer ligações entre diferentes regiões da cabeça (Sá, 2012, p. 86).

Estes fusos - impulsos elétricos gerados durante o sono não-REM ²³(altura em que não sonhamos) - podem ocorrer até mil vezes por noite, sobretudo na segunda parte. O que quer dizer quem se dormirmos seis horas ou menos, podemos estar a diminuir a nossa capacidade de aprender. As diferenças chegam a atingir os 40% entre um grupo que dormiu oito horas e outro que dormiu menos do que isso (idem).

A mente está, normalmente, intensamente concentrada no desafio físico da execução. Nestes momentos, os nossos hábitos de estudo individuais compensam. Se nos preparamos bem o instinto e o treino tomam conta do nosso corpo, fazendo-nos tocar quase sem erros²⁴. (Pine, 2011, p. 74)

2.2.3.4. Reflexões acerca da leitura à primeira vista

A criança aprende, primeiro, a ver a letra individual, a associar estas com os sons, a transformar estes sons em palavras, as palavras em frases, as frases em parágrafos...Conforme aprende a ler, a leitura vai-se tornando mais fácil, porque lê em unidades maiores. Isto é exatamente paralelo á leitura na música²⁵. (Seashore, 1938)

A leitura à primeira vista pode ser aprendida tão lógica e sistematicamente como aprender a tocar violino, sendo importante a abordagem que cada um faz sobre a leitura à primeira vista. Se o instrumentista está continuamente ocupado a tentar coordenar todos os movimentos, a leitura à primeira vista torna-se uma tarefa impossível.

Se a atenção consciente for dissipada em demasiadas direções, o instrumentista irá paralisar de ansiedade. Assim, é importante que todas as ações físicas sejam uma transmissão espontânea e natural da conceção mental.

O melhor caminho será por de lado, diariamente, uma porção de tempo dedicada o estudo da leitura à primeira vista. (Havas, 1961, p.67)

²³ Fase REM - Rapid Eye Movement (Movimento rápido dos olhos) caracterizada pela agitação ocular, aceleração no ritmo da respiração e aumento da atividade cerebral. É a altura em que ocorrem os sonhos (Sá, 1 de Novembro 2012, p. 86)

²⁴ Tradução livre do original – “The mind is intensely focused on the physical challenge of execution. In these moments, our practice habits pay off. If we have prepared well, instinct and training will take over and our bodies will likely perform flawlessly”.

²⁵ Tradução livre do original – “The child first learns to see individual letter, to associate these with sounds, to weave the sounds into words, the words into phrases, the phrases into clauses. As he learns to read, reading becomes easier because he reads in larger units. This is exactly parallel to sight reading in music”. (Seashore, 1938, In Sloboda, 2005, p. 3)

John Sloboda (2005, p.5) afirma que é necessário deixar claro que um músico com facilidade de leitura à 1ª vista tem uma imensa vantagem em relação a outros músicos em quase todos os aspectos da vida musical. O autor refere que muitos músicos profissionais não poderiam realizar o seu trabalho sem um elevado nível de habilidade de leitura.

Sloboda destaca que um ouvinte apenas tem que ouvir, ao contrário de um leitor, que tem de decidir que notas tocar a seguir, em referência à partitura, organizando o seu comportamento motor e, ao mesmo tempo, tentando recordar a impressão aural criada pelas notas que já tocou. (op. cit., p. 7)

De acordo com Kató Havas, antes de pegar no instrumento o intérprete deverá:

- a) Registrar tonalidade, pulsação, tempo, e dinâmicas.
- b) Concentrar-se em ouvir a música frase a frase na sua cabeça como se fosse tocada no violino.
- c) Quando a imagem mental da música estiver clara o intérprete deverá revê-la, desta vez transferindo a imagem para as articulações de base da mão esquerda (enquanto a música é ouvida com a mente), o levantar e pousar das respectivas articulações de base estão a "tocá-la".

Este método permite que quando as notas forem transferidas para o instrumento, será o violino a estar ao serviço da música e não a música ao serviço dos dedos. A prática lenta de escalas, arpejos, mudanças de posição e cordas dobradas será também de grande ajuda (Havas, op. cit.).

A violinista Rachel Barton Pine relata que utilizou os estudos para praticar a leitura à primeira vista. Assim, sempre que o seu professor lhe dava um estudo novo para ler, era colocando um metrónomo num tempo um pouco mais rápido que o confortável, incentivando-a a não parar a meio da leitura. (Pine, 2011, p. 74)

2.2.3.5. Apreciações sobre o medo do palco

É importante perceber que o medo do palco não é nada mais do que o medo de não ser capaz de controlar as ações pessoais à frente de pessoas. Claro que as razões para isto podem ser tantas como há pessoas, porque cada indivíduo é diferente do outro²⁶. (Havas, 1974, p.136)

²⁶ Tradução livre do original – "It is most important to understand that stage fright is nothing more than the fear of not being able to control one's actions in front of people. Of course the reasons for this can be as many as there are people, because each individual is different from any other".

O que resulta claro das teorias acerca da ansiedade e do medo é que a ansiedade só pode ser compreendida se forem tidos em conta alguns dos seus aspetos cognitivos, particularmente porque um dos aspectos básicos da ansiedade parece ser a incerteza. Além disso, é razoável concluir que a ansiedade se pode distinguir do medo porque o objeto do medo é "real", "externo", "conhecido" ou "objetivo".

Segundo Strongman, as origens da ansiedade são obscuras ou incertas para o sujeito, contudo, a ansiedade pode ser motivadora e parece ser um aspeto inevitável da condição humana. A ansiedade e o medo são sem dúvida emoções negativas e podem ser muito perturbadoras.

Para o autor, tanto quanto se pode afirmar que existem emoções isoladas, a constelação da ansiedade e do medo tem um lugar indubitável entre elas (2004, p. 148).

Uma emoção tem uma contrapartida física, sendo estas reações passíveis de medida das vias neuronais e das conexões sinápticas ou quaisquer manifestações de outro tipo. Torna-se mais recomendável considerar um e outro aspeto como as duas faces de uma mesma moeda. Um sentimento é o aspeto subjetivo daquilo que é fisicamente observável como reacção corporal. O descontrolo, o embaraço, o medo ou a cólera têm as suas contrapartidas físicas. (Music, 2002, p. 72)

A psicanálise caiu muitas vezes na tentação de explicar afeições físicas reais como produtos derivados de estados psicológicos. Mas é verdade que o afetivo e o somático estão interligados, e que se relacionam e unem segundo vias complexas. (op. cit., p. 75)

Neste âmbito Luis Bigotte de Almeida referiu que ultimamente tem havido maior consciência das interseções psiquiatria-neurologia, ao serem conhecidas numerosas perspectivas da interação cérebro-mente. O autor diz que há situações evidentes em que o funcionamento do sistema nervoso se relaciona com as alegrias, os prazeres, as tristezas e as mágoas, bem como com a sabedoria, a justiça e tudo aquilo que nos é dado ver e ouvir, tal como surpreendentemente já era referido pelos mentores da escola hipocrática, há milhares de anos (2010, pp. 13-14).

Almeida afirma que está hoje bem estabelecido que não pode existir raciocínio sem haver emoção. Toda a nossa vida de relação depende da capacidade de nos emocionarmos. Essa possibilidade resulta da intervenção do sistema nervoso central, nomeadamente de regiões do lobo frontal que percebem e modulam o comportamento emocional. (op. cit., p. 227).

A emoção modula constantemente a forma como os dados e os acontecimentos são guardados na memória. Isto é especialmente verdade no que diz respeito à memória para pessoas e para características relacionadas com elas. Afinal de contas, a sociabilidade faz parte da nossa memória genética, com a qual nascemos e que é resultado de milhões de anos de evolução. (Damásio, 2010, p. 119)

O medo do palco é o resultado da falta de coordenação física e mental. Se o funcionamento mental estiver difundido em direções diferentes torna-se confuso e fraco, até que numa última fase, no momento em que tudo deveria funcionar, é incapaz de direcionar alguma coisa; irá funcionar por um tempo mas a mínima perturbação será o suficiente para criar caos. Nenhuma quantidade prática física irá eliminar o medo do palco.

2.2.3.5.1. Conselhos práticos para a eliminação do medo do palco

Segundo Havas (1961, pp. 69 – 70) O objetivo é encontrar uma maneira de praticar que assegure o instrumentista de que após cada sessão ele de facto melhorou; e que é ele, não os seus dedos, que está no controle. Se de dia para dia o instrumentista for cada vez mais confiante (e tiver satisfação no que faz) será fantástico ver, no âmbito da performance em público, que o medo do palco irá diminuir e eventualmente desaparecer.

a) O primeiro passo é que o instrumentista se livre de todos os obstáculos físicos, tais como produção de som forçada, Vibratto defeituoso e complexo em relação ao braço do arco, para que estes não prejudiquem o funcionamento da mente.

g) O segundo passo é dar à mente uma ação positiva, como ouvir e transmitir a música. Se a mente estiver treinada para estar ocupada com trabalho construtivo, não terá tempo para dissipar no medo.

h) O terceiro passo é coordenar toda a ação física num ponto de orquestra através do qual a mente poderá controlar todo o processo criativo.

i) Para além disto, tudo o que é tocado em público deverá ser preparado meses antes do evento para que possa ser posto de lado e esquecido por um tempo. Este é o chamado "processo de amadurecimento".

j) Uma dieta adequada, sono sem perturbações e exercício físico são tão importantes na eliminação do medo do palco, senão mais, que as horas que o instrumentista passa a trabalhar um concerto

Grigory Kalinovsky (2010, p. 97) aconselha os estudantes de violino a serem fisicamente ativos, afirmando que o violinista Pinchas Zukerman lhe ensinou a mesma abordagem.

“Um pouco de exercício ajuda a superar os nervos da performance”, afirma o autor, completando que um dos seus alunos tremia incontrolavelmente no início de cada performance, pelo que sugeriu que ele corresse um pouco umas horas antes de tocar, o que libertava adrenalina da mesma forma que os nervos do palco fazem, levando a que o efeito da hormona no corpo seja reduzido no palco

2.2.3.6. Motivação

O comportamento da espécie humana tem muito a ver com a motivação e esta relaciona-se com as emoções. Por outras palavras, o valor emocional de qualquer estímulo é avaliado pelo sistema nervoso central e neste especialmente pelo córtex cerebral. (Almeida, 2010, p. 224).

A apreciação do estímulo vai ter como consequência a génese de uma experiência interna, na qual participam o sistema nervoso autónomo, ou vegetativo, e também o sistema endócrino. Essa experiência interna de cariz emocional vai então dar origem a um comportamento, que resulta da relação emotiva entre a natureza do indivíduo e o seu meio ambiente. A natureza do indivíduo, ou seja, a sua maneira de ser, revelada na personalidade e temperamento, resulta da interação entre duas componentes, a carga genética e a representação, que em si foram criando todas as experiências de vida. (ibid)

McPherson, Davidson e Faulkner (2012, pp. 16 – 17) relatam o caso de várias crianças que revelaram excitação nos dias antes, e na primeira semana da aprendizagem do seu novo instrumento.

Em alguns casos, o seu interesse individual foi complementado por situações positivas como ir para casa e atuar para os seus familiares, onde experienciaram o entusiasmo de serem aplaudidos pelos seus esforços.

Infelizmente, porém, os autores verificaram que algumas das crianças tinham pais que demonstraram falta de interesse na aprendizagem dos seus educandos. As experiências iniciais reforçaram a perceção das crianças de que as suas primeiras tentativas para fazer música não era algo que os seus pais apreciassem, ou que as levasse ao sentirem-se especiais como resultado de saberem tocar um instrumento.

É importante que o aluno esteja motivado para que a aprendizagem musical se revele mais produtiva; por outro lado, o aluno depara-se com diversas dificuldades que poderão fazer vacilar a sua motivação.

Verifica-se, desta forma, a importância que os pares têm na motivação, e na manutenção do interesse na aprendizagem dos instrumentistas, tornando-se relevante consciencializar as famílias dos jovens instrumentistas, colegas e mesmo professores para este aspeto.

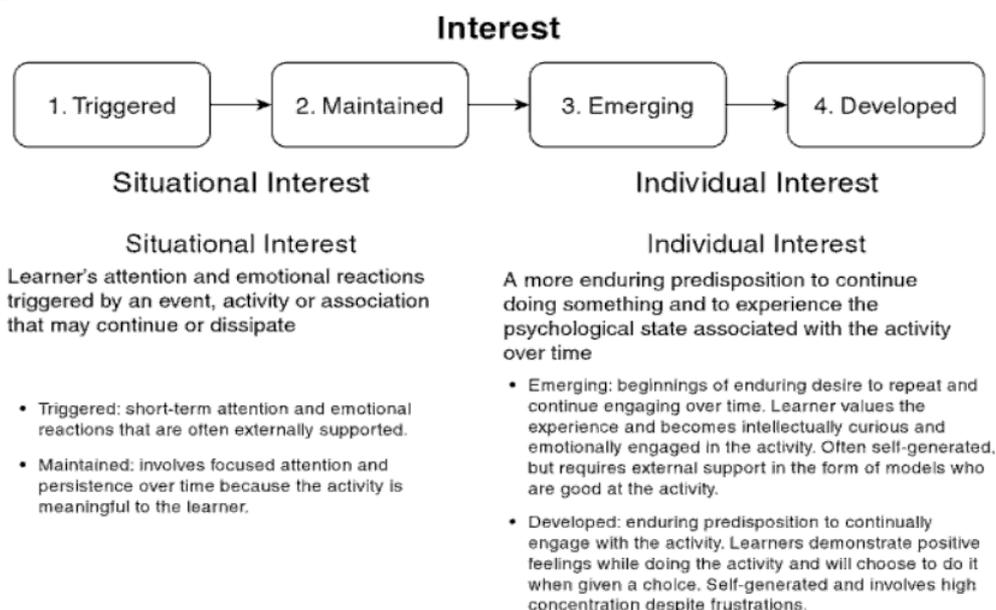


Fig. 16 - Resumo do Modelo de Interesse de Hidi e Renniger (2006)

2.3. Análise dos Questionários

2.3.1. Questionário de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho nas aulas

Com o objetivo de realizar uma avaliação preliminar do projeto procedi à análise de dados recolhidos dos inquéritos por questionário.

Relativamente ao questionário de carácter autoavaliativo referente aos alunos de violino participantes na intervenção a amostra é constituída por oito indivíduos do sexo masculino e nove indivíduos do sexo feminino, perfazendo um total de 17 indivíduos pertencentes ao CED D. Nuno Álvares Pereira, da Casa Pia de Lisboa, e participantes na intervenção.

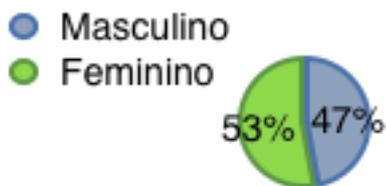


Gráfico 1 - Percentagem por género da amostra

No que se refere ao ano de escolaridade de início do estudo do instrumento e às idades dos inquiridos verificou-se o seguinte:

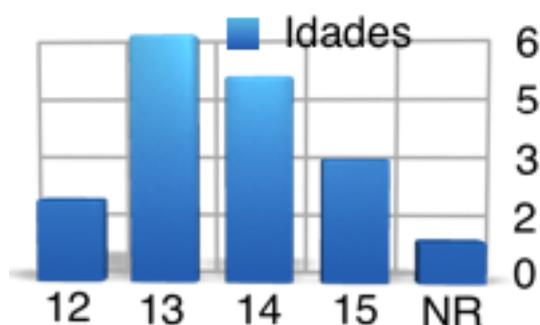
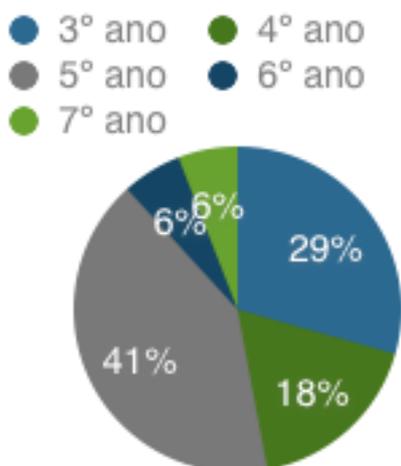


Gráfico 2 - Ano de início de estudo do instrumento (à esquerda)

Gráfico 3 - Idades dos inquiridos (à direita)

Pode ser concluído através da leitura dos gráficos que a maioria dos inquiridos iniciou o estudo do instrumento no 5º ano de escolaridade, tendo grande parte dos inquiridos 13 anos de idade.

Os seguintes dados correspondem à autoavaliação de 0 a 5 do desempenho dos 17 educandos nas aulas de instrumento, estudo individual de violino e naipe:

Gráfico 4 - Desempenho nas aulas de Instrumento

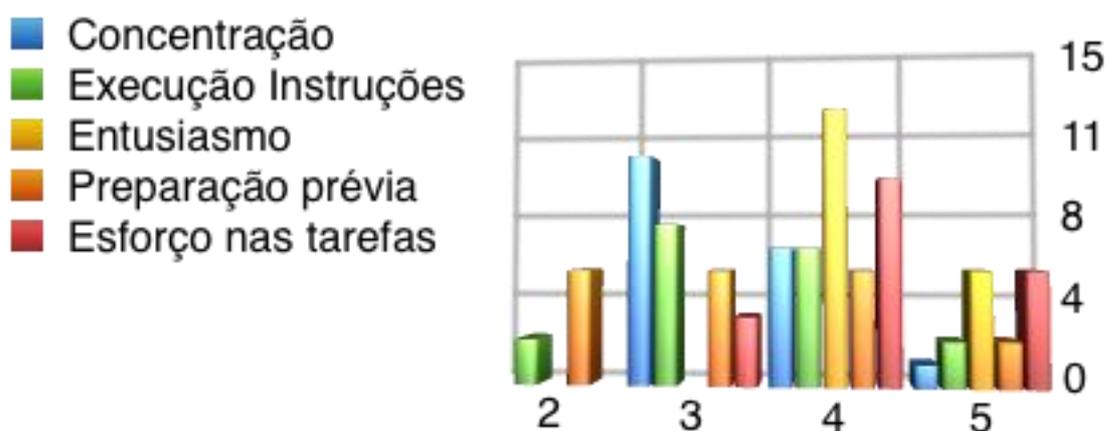


Gráfico 5 - Desempenho no estudo individual de violino

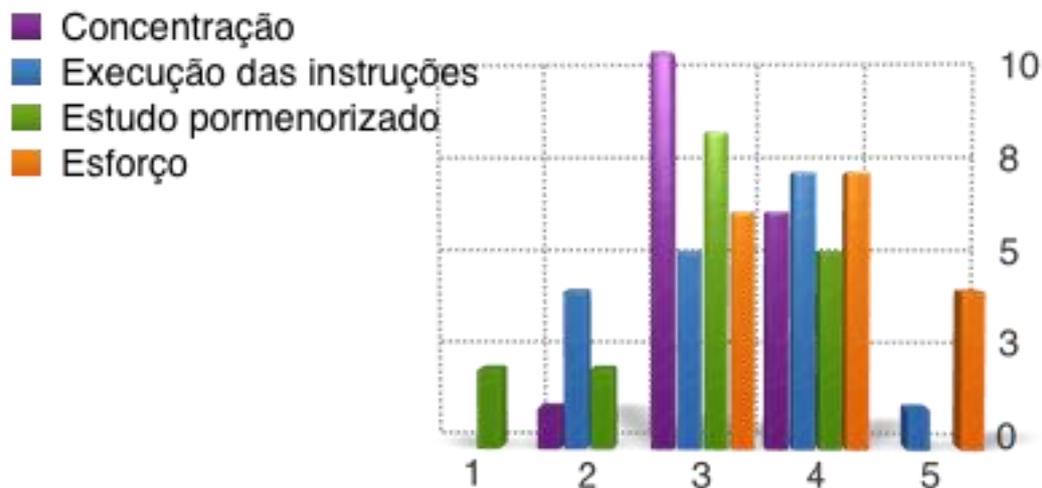
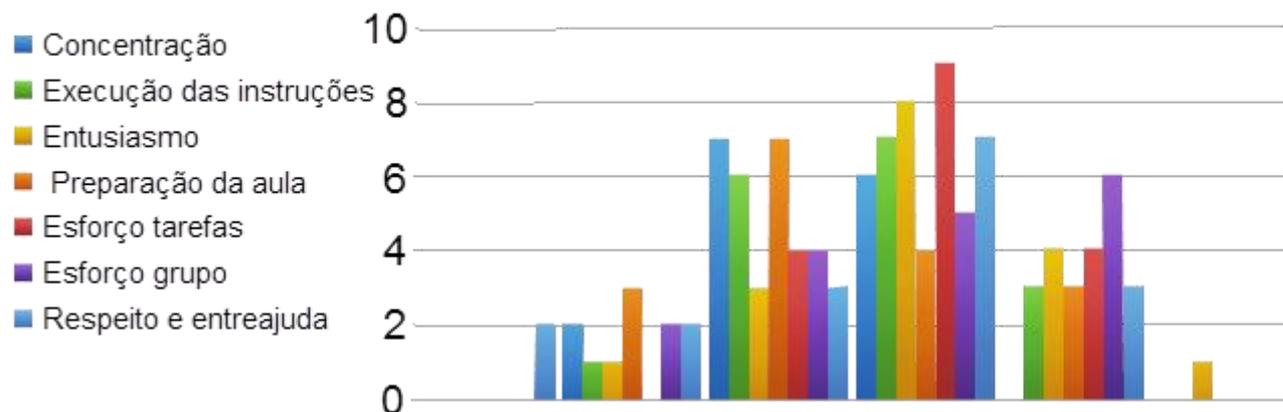


Gráfico 6 - Desempenho nas aulas de Naípe



Destaca-se da leitura destes gráficos que grande maioria dos inquiridos se sente entusiasmado para as aulas de instrumento e de naípe, sendo relevante o nível de concentração que os inquiridos revelaram ter durante as aulas de instrumento e naípe, e o estudo individual do instrumento.

No âmbito de questão de resposta aberta, foi perguntado aos educandos como poderiam melhorar a sua prestação nas aulas, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

Tabela 5 – Prestação nas aulas

4 - A nível da sua prestação nas aulas, o que acha que deveria fazer para melhorar?	
"Deveria pensar mais no que estou a fazer e estudar mais".	"Estudar mais pelo menos 2 a 3 horas por dia e concentrar-me mais".
"Estar mais atenta, pensar em tudo antes de estudar e estudar devagar".	"Melhorar a minha atenção, a paciência, vontade e pormenores".
"Devia preparar-me mais para as aulas".	
"Deveria prestar mais atenção, esforçar-me mais, demonstrar mais interesse e empenhar-me".	
"Estudar melhor individualmente".	
"Concentrar-me mais".	
"Estar mais atenta".	
"Ter confiança e não ter medo de falhar".	

No que concerne à utilização dos educandos de metrónomo e afinador como instrumentos auxiliares de estudo verificou-se que 53% dos inquiridos utiliza metrónomo e afinador.

● Sim
● Não
● Não Respondeu

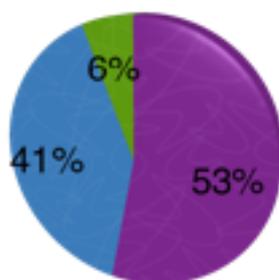


Gráfico 7 - Utilização de metrónomo e afinador

Quando questionados acerca da existência de influência do local de estudo no trabalho individual 12 indivíduos responderam que sim 4 responderam que não, tendo um educando escolhido não responder à questão.

● Sim
● Não
● Não Respondeu

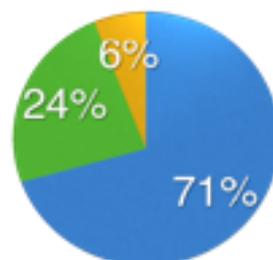


Gráfico 8 - Influência do local de estudo

Aos indivíduos que responderam sim à pergunta anterior foi questionado qual o local onde consideraram que o seu trabalho foi mais produtivo, tendo sido a escola o local preferido dos inquiridos para estudar individualmente.

- Escola
- Casa
- Outro
- Não Respondeu

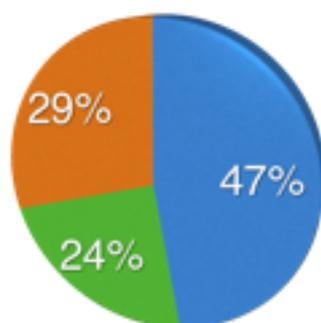


Gráfico 9 - Principais locais de estudo

Na última pergunta deste questionário, também de carácter aberto, foi questionado aos educandos o que é que os marcou mais ou ajudou a que tivesse uma maior evolução no violino, de tudo o que aprenderam sobre como estudar uma obra musical, tendo sido dadas, pelos educandos, as seguintes respostas:

Tabela 6: Respostas dos inquiridos acerca da evolução no instrumento

7 - De tudo o que aprendeu sobre como estudar uma obra musical individualmente o que é que o marcou mais, ou ajudou a que tivesse uma maior evolução no violino?	
"Ver os meu colega mais avançados, e também porque a minha professora gastava o seu tempo livre para ajudar-me".	"Ter um estudo pormenorizado, um estudo feito com aumento gradual e estudar com o olhos fechados".
"Ter diminuído o número de notas tocadas por arco para melhorar a mão direita".	"Tenho de fazendo que não consigo".
"Um concerto difícil porque ajudou-me a evoluir e a trabalhar mais".	"Exagero nas dinâmicas".
"Uma obra de Vivaldi porque era demasiado avançada e obrigou-me a estudar bastante".	"Conseguir ler as notas à 1ª vista cada vez melhor".
"Foi aquela em que tive mais dificuldade e esforcei-me mais".	"O momento em que acabei a etapa suzuki e passei para a música "a sério" ".
"O entusiasmo a saber ler música".	"Velocidade normal".
"Começar a tocar a obra musical devagar e ter atenção a tudo".	

2.3.2. Questionário relativo ao trabalho instrumental de violino

No âmbito do questionário sobre o estudo instrumental de violino concluí que foram inquiridos 18 indivíduos do sexo masculino e 27 do sexo feminino, perfazendo um total de 45 indivíduos da amostra.

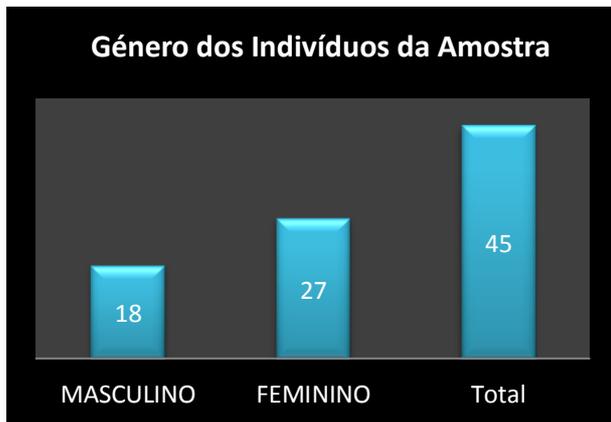


Gráfico 10 – Género dos indivíduos da amostra

No que concerne ao ano de início do estudo do instrumento verificou-se o seguinte:

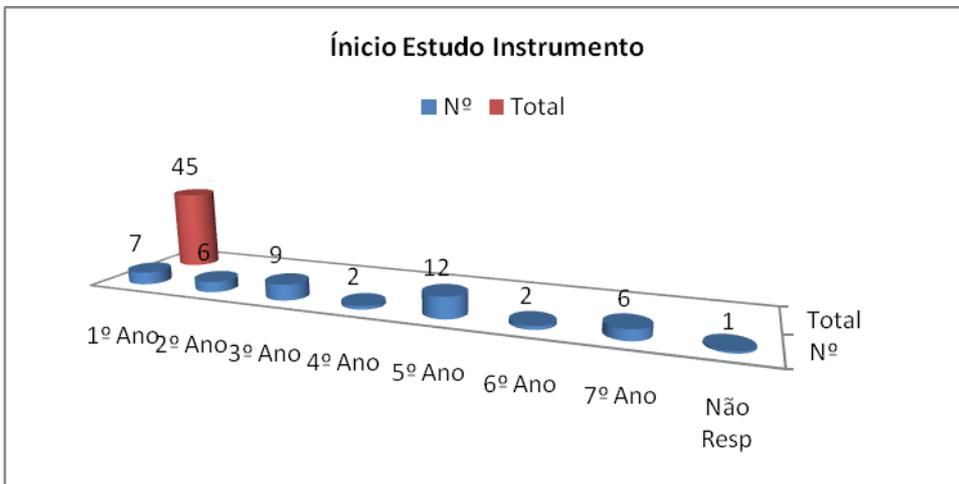


Gráfico 11 – Ano de início do estudo do Instrumento

A amostra foi realizada aleatoriamente sendo constituída por indivíduos pertencentes a um Conservatório, a uma Escola Profissional, a uma Escola de Ensino Superior, e à CPL, dividindo-se em indivíduos do CED MP e CED NAP. Esta amostra diversificada permitiu-me fazer posteriormente uma comparação dos resultados entre as escolas e entre o nível de ensino.

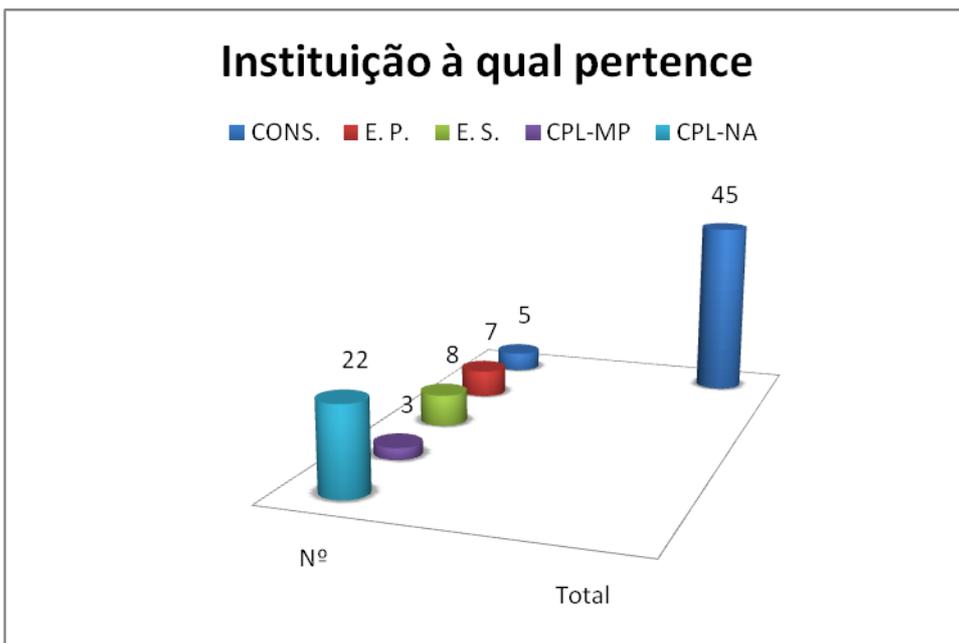


Gráfico 12 – Instituição à qual pertencem os indivíduos da amostra

No âmbito da actividade profissional foram inquiridos 38 alunos e 7 docentes.

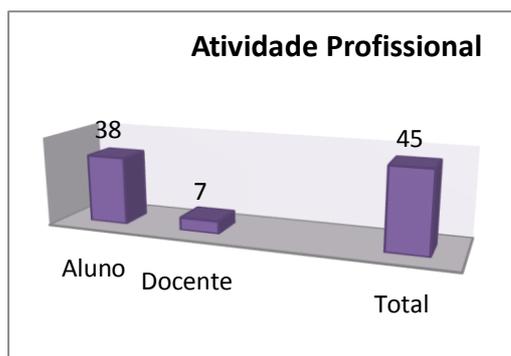


Gráfico 13 – Atividade profissional dos indivíduos da amostra

Relativamente ao que incide no trabalho de estudo de violino, foquei-me no levantamento das principais dificuldades a nível técnico e em exercícios que permitem a sua superação, tendo obtido os seguintes resultados:

Gráfico 14 – Realização de exercícios de superação de dificuldades técnicas do violino

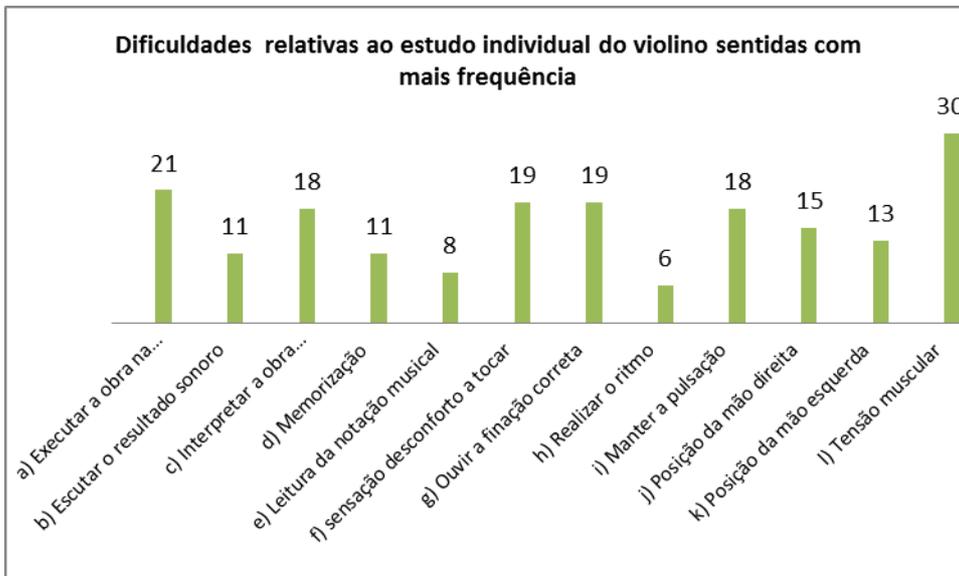
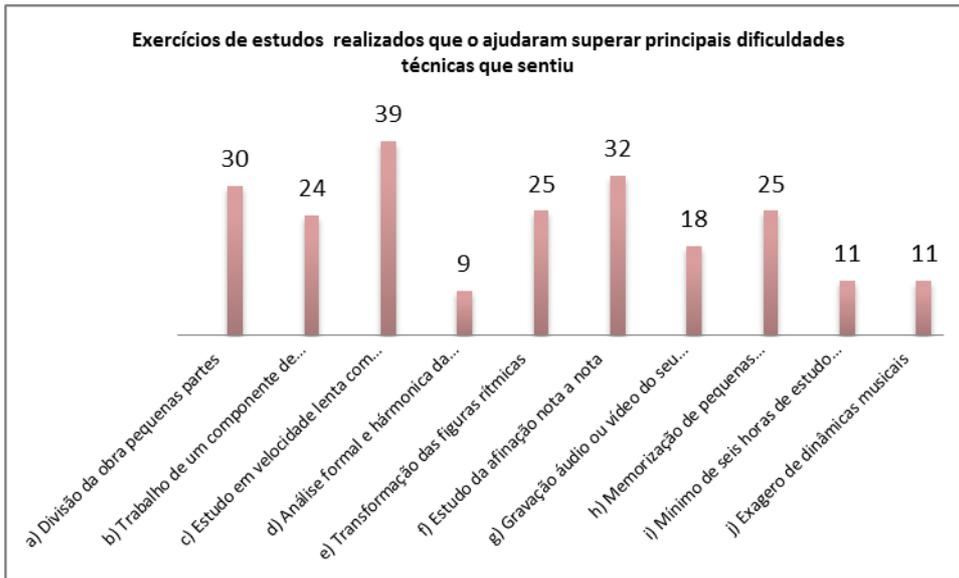


Gráfico 15 – Dificuldades técnicas do violino sentidas mais frequentemente no estudo individual

A análise destes dois gráficos mostra que as principais dificuldades sentidas no estudo individual de violino foram a tensão muscular, a execução da obra na velocidade indicada, a sensação de desconforto a tocar e a audição da afinação correta. Destaca-se aqui, a sensação de desconforto a tocar aliada à tensão muscular causadas muitas vezes pela posição incorreta do corpo quando o instrumentista está a tocar, mas também por uma falta de cuidado que se verifica na maioria dos casos, do instrumentista com a correta manutenção dos seus músculos, aos quais seria benéfico a realização de aulas de Pilates, yoga ou da técnica Alexander.

De acordo com os dados seria importante existir uma maior preocupação das escolas, conservatórios e universidades de música com a saúde física dos educandos, devendo ser sugerido a estas a disponibilização do acesso dos educandos a aulas que auxiliem o grande esforço físico que fazem.

Para superar as dificuldades sentidas no estudo individual os inquiridos destacaram como respostas principais que estudam lentamente com aumento gradual da velocidade, que fazem um estudo nota-a-nota para trabalhar a afinação e que fazem uma divisão da obra em pequenas partes.

Em forma de questão aberta pedi aos inquiridos que enumerassem outros exercícios de estudo realizados, que os tivessem ajudado a superar as principais dificuldades técnicas que sentiram e, noutra questão que indicassem outras dificuldades que sentem quando estudam individualmente, tendo obtido as seguintes respostas:

1.1.1. Enumere outros exercícios de estudo realizados que o ajudaram a superar as principais dificuldades técnicas que sentiu.	
"Separar mão direita e mão esquerda".	"Cordas dobradas; Vibratto; Vibratto sem som".
"Exercícios de articulação de mão esquerda para um bom controlo, independência dos dedos e rapidez; exercícios de arco em cima do cavalete para a qualidade de som; exercícios de cordas dobradas com intervalos de 2ª, 3ª e 6ª; escalas com quartas porque é o intervalo perfeito e é bom para a afinação".	"Solfejar e cantar".
"Estudos, tocar partes que tenha dificuldade com ritmos; ver vídeos de profissionais a tocar o mesmo".	"Alterar o n.º de notas por arco".
"Tocar nota-a-nota, tocar lentamente".	"Tocar mais devagar".
"Solfejar noutras claves".	"Fazer tudo mais lento, acelerar, pormenorizar, ouvir as músicas".

Tabela 7: Respostas dos inquiridos acerca de exercícios para superar dificuldades

1.2.1. Indique outras dificuldades que sente quando estuda individualmente.	
"Dificuldade de concentração superior a 2 horas".	"Ouvir o tempo para um estudo mais produtivo".
"Não consigo tocar numa velocidade mais lenta (quando toca soa mal e sinto-me desconfortável)".	"Afinação".
"Sentar-me mal".	"Em manter o tempo correto, porque toco apressadamente e muito baixo".
"Concentração".	"Prestar atenção".

Tabela 8: Outras dificuldades de estudo individual

Optei por realizar um levantamento da recorrência, por parte dos inquiridos, a gravações áudio e vídeo, com o intuito de auxiliar a interpretação musical, tendo obtido vinte e nove respostas afirmativas, quinze respostas negativas e um indivíduo que decidiu não responder à questão.

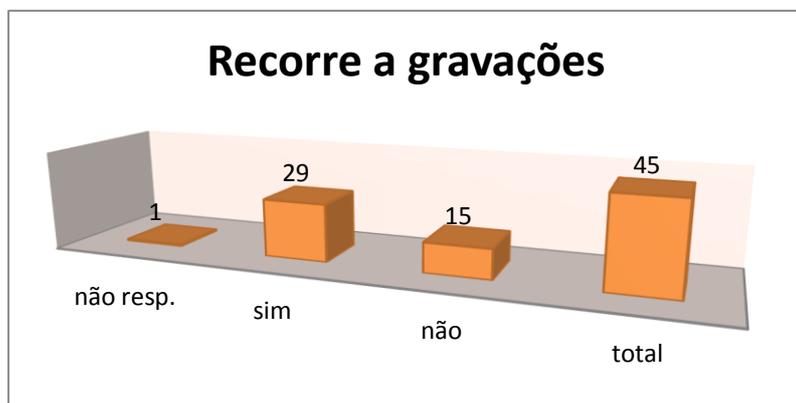


Gráfico 16 – Recorrência dos inquiridos a gravações

Ainda com o intuito de auxiliar a interpretação musical questionei os inquiridos acerca da realização de uma pesquisa sócio histórica das obras que estão a tocar, tendo obtido 18 respostas afirmativas, 26 respostas negativas e uma resposta em branco.

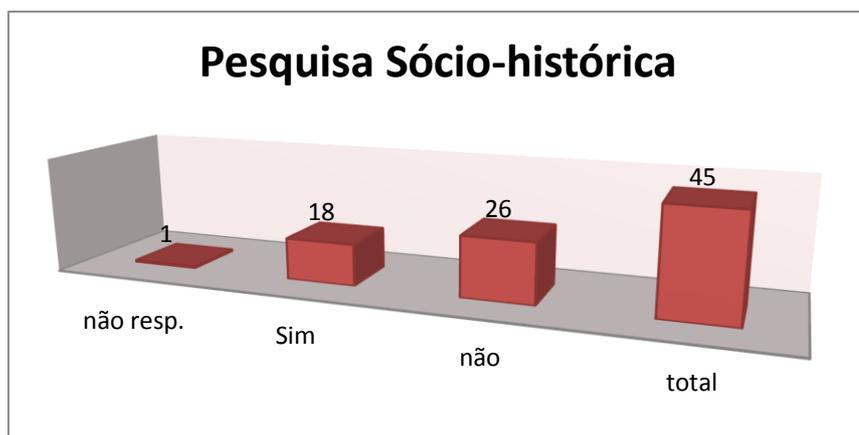


Gráfico 17 – Realização de pesquisa sócio histórica

Foquei-me na memória musical com o intuito de verificar quantos dos inquiridos apresentam dificuldade em memorizar as obras musicais, o que pode prejudicar a sua performance, pretendendo com esta análise averiguar a necessidade de realização de exercícios que auxiliem a memorização musical em sala de aula e no estudo individual.

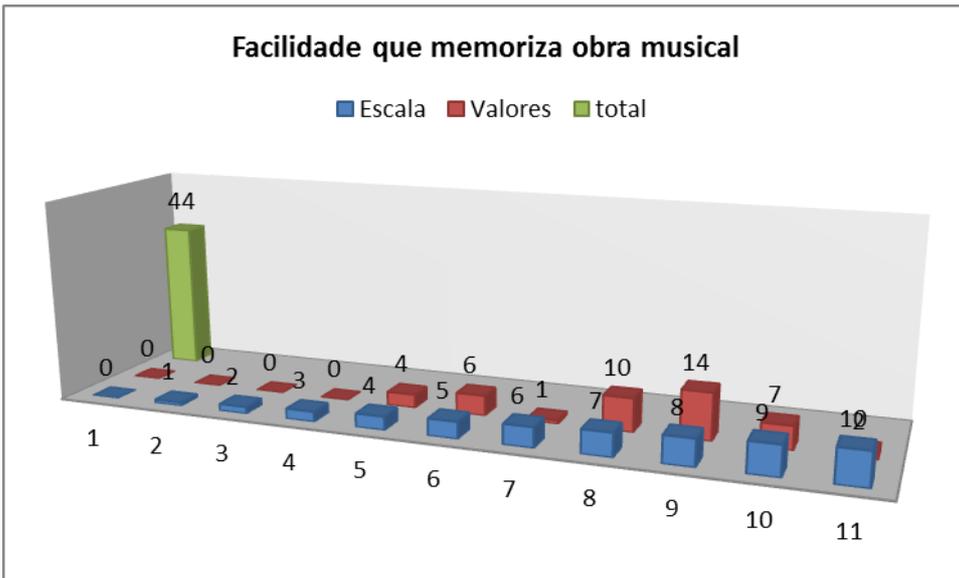


Gráfico 18 – Facilidade de memorização das obras musicais

Ainda no âmbito da memorização considerei relevante examinar quais os tipos de memorização mais utilizados pelos inquiridos.

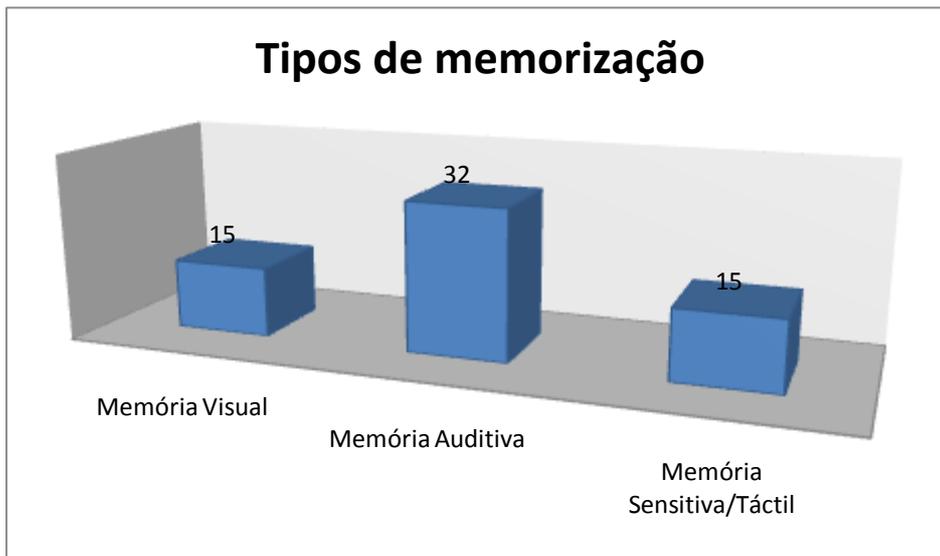


Gráfico 19 – Principais tipos de memorização utilizados

Sendo a intervenção baseada no estudo instrumental de violino considerei primordial averiguar o tempo despendido pelos inquiridos na prática individual do instrumento. Assim, considerei as opções: menos de 1 hora por semana; menos de 1 hora por dia; 2 a horas por dia; e 3 a 6 horas por dia, verificando-se no gráfico abaixo que a opção 2 a 4 horas por dia foi a mais respondida.

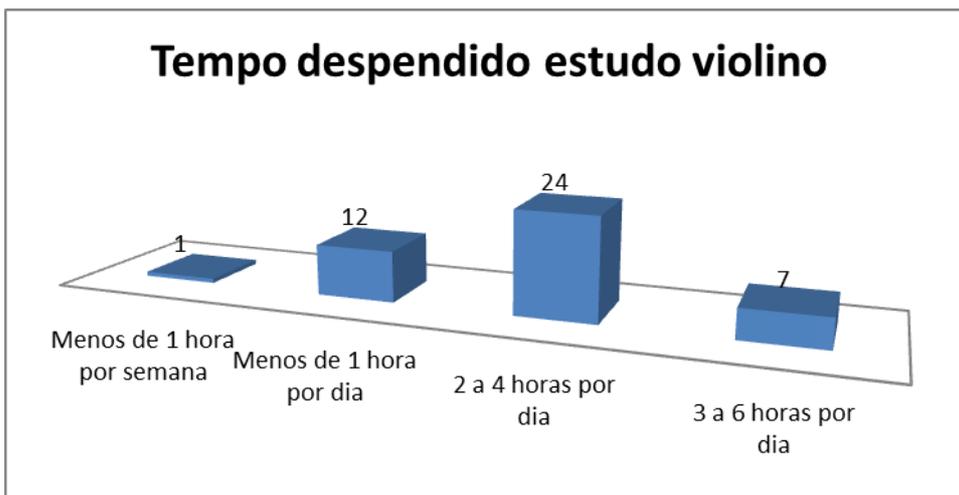


Gráfico 20 – Tempo despendido no estudo individual de violino

Para um estudo individual proveitoso é necessário que os instrumentistas aproveitem o tempo de que dispõem para estudar com uma boa concentração. A motivação é também um fator deveras importante para que o instrumentista tire o máximo proveito do seu instrumento, aumentando a qualidade da sua performance.

Quando pesquisados os níveis de concentração durante a prática individual do violino foi revelado que a maioria dos inquiridos considera a sua concentração no nível 4, numa escala de 0 a 5.

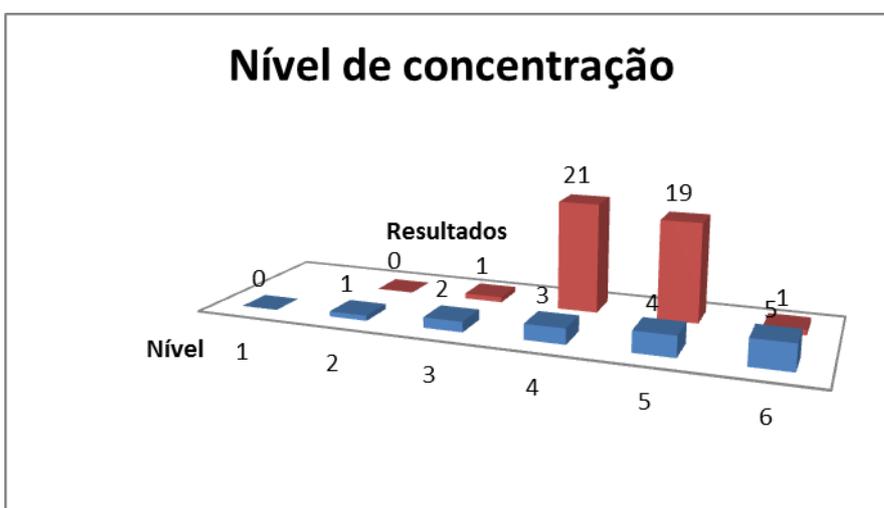


Gráfico 21 – Nível de concentração no estudo individual de violino

A nível da motivação para trabalhar individualmente o instrumento a maioria dos inquiridos referiu que gosta de estudar, seguindo-se a este fator de motivação a responsabilidade de aparecer preparado nas aulas.



Gráfico 22 – Motivação no estudo individual de violino

2.3.2.1. Comparação dos dados

Procedi à comparação dos dados recolhidos entre escolas, de maneira a testar a hipótese de existência de diferenças a nível do estudo de violino, entre as diferentes instituições de ensino.

Assim, utilizei como amostra os cinco primeiros questionários de cada escola, obtendo uma população de 20 indivíduos pertencentes a uma Escola Profissional de Música, a um Conservatório, a uma Escola de Ensino Superior, e ao CPL-NA. O género da amostra é caracterizado por 7 indivíduos do sexo masculino e 13 indivíduos do sexo feminino, sendo todos os indivíduos alunos.

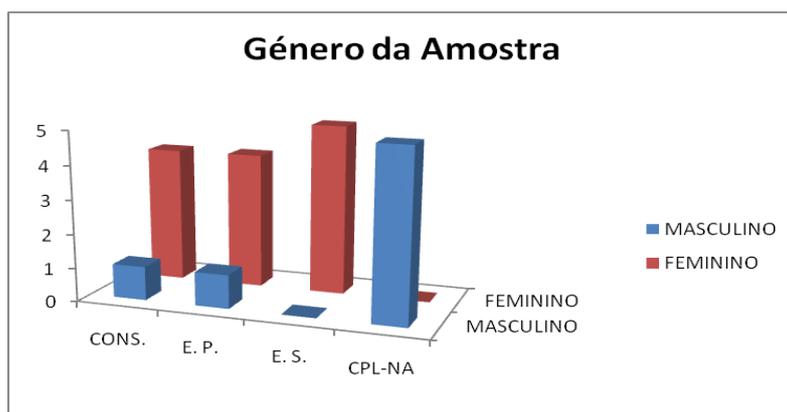


Gráfico 23 – Género da amostra

No âmbito dos exercícios realizados, que ajudaram os educandos a superar as principais dificuldades técnicas que sentiram, obteve-se os seguintes resultados:

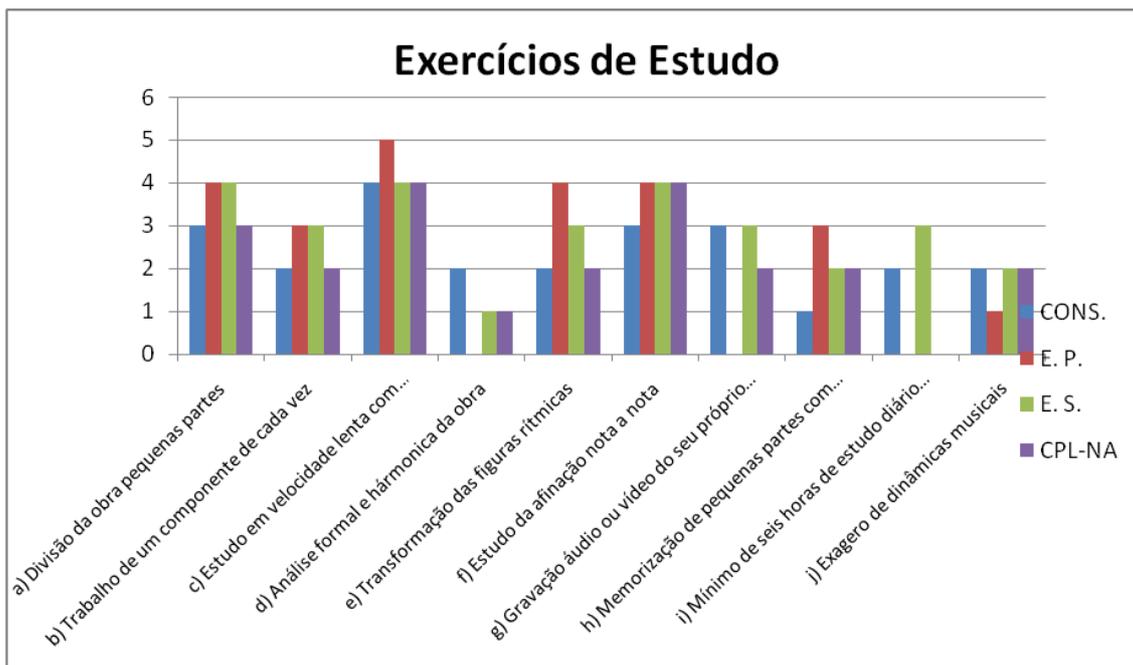


Gráfico 24 – Comparação dos exercícios de estudo

Analisando o gráfico pode ler-se que a maioria dos inquiridos das diferentes instituições de ensino realiza um estudo em velocidade lenta com aumento gradual, dividindo as obras em pequenas partes e estudando a afinação nota a nota.

Dos inquiridos, apenas um aluno da Escola de Ensino Superior e da CPL-NA realizou análise formal e harmónica da obra, e só dois alunos do Conservatório e três alunos da Escola de Ensino Superior estudam instrumento 6 horas diárias.

Pelo menos metade dos alunos da Escola Profissional e da Escola de Ensino Superior transformam as figuras rítmicas no estudo e trabalham um componente de cada vez, sendo que apenas dois alunos do Conservatório e da CPL-NA o fazem.

Nenhum aluno da Escola Profissional realiza gravações áudio ou vídeo do seu próprio desempenho, sendo que três alunos do Conservatório e da Escola de Ensino Superior e dois da CPL NA realizam esta atividade.

Apenas um aluno do Conservatório exagera as dinâmicas musicais, sendo que dois alunos da Escola Profissional, Escola de Ensino Superior e CPL-NA estudam recorrendo a este exercício.

Relativamente às dificuldades sentidas com mais frequência no estudo individual destaca-se a tensão muscular como o principal problema destacado, seguida pela sensação de desconforto a tocar e as dificuldades na interpretação das obras.

As dificuldades menos sentidas foram a leitura da notação musical, a realização do ritmo e a audição do resultado sonoro.

Destacam-se os problemas de memorização sentidos pelos alunos da Escola de Ensino Superior e do Conservatório, sendo que muitos alunos de todas as escolas apresentam ainda dificuldades em ouvir a afinação correta, manter a pulsação e com as posições relativas à mão direita e esquerda.

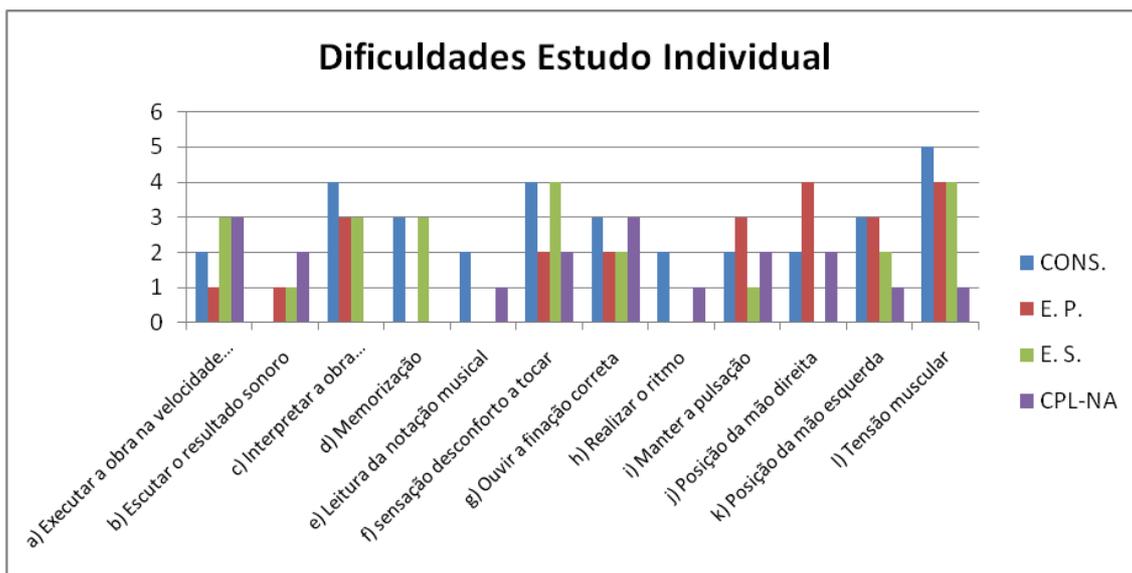


Gráfico 25 – Comparação das dificuldades no estudo individual

Comparando os tipos de memorização que os educandos afirmam utilizar pode ser verificado que a memória auditiva é a mais desenvolvida, sendo utilizada pelos 5 alunos da Escola Profissional, por 4 alunos da Escola de Ensino Superior e por 3 alunos do Conservatório e CPL-NA. Segue-se a memória visual, utilizada por 8 educandos das instituições e a memória sensitiva/tátil, utilizada por 6 educandos.

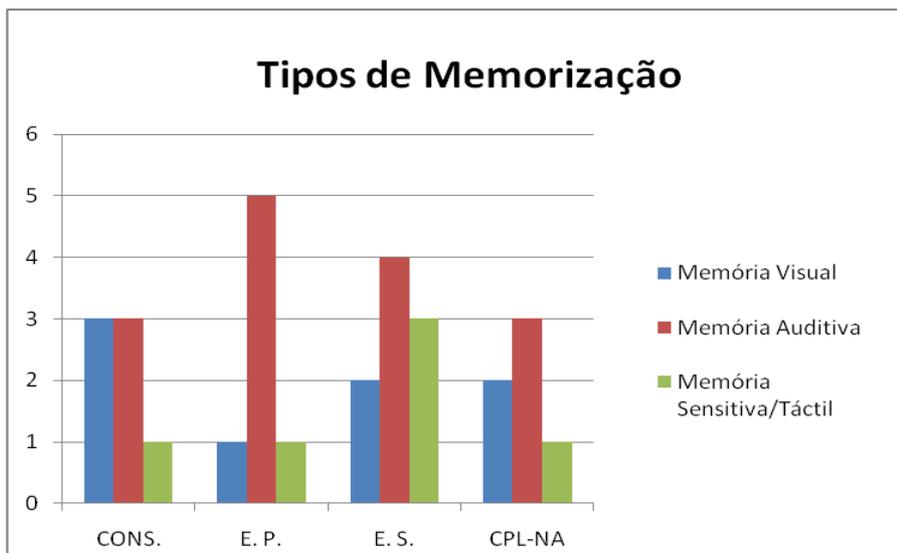


Gráfico 26 – Comparação dos tipos de memorização utilizados

Relativamente à motivação para estudar violino pode-se afirmar que os alunos mais motivados são os do Conservatório e os da Escola de Ensino Superior, afirmando que estudam porque gostam, sendo que os educandos menos motivados são os da Escola Profissional e CPL-NA, revelando que estudam porque se sentem obrigados de aparecer preparados nas aulas.

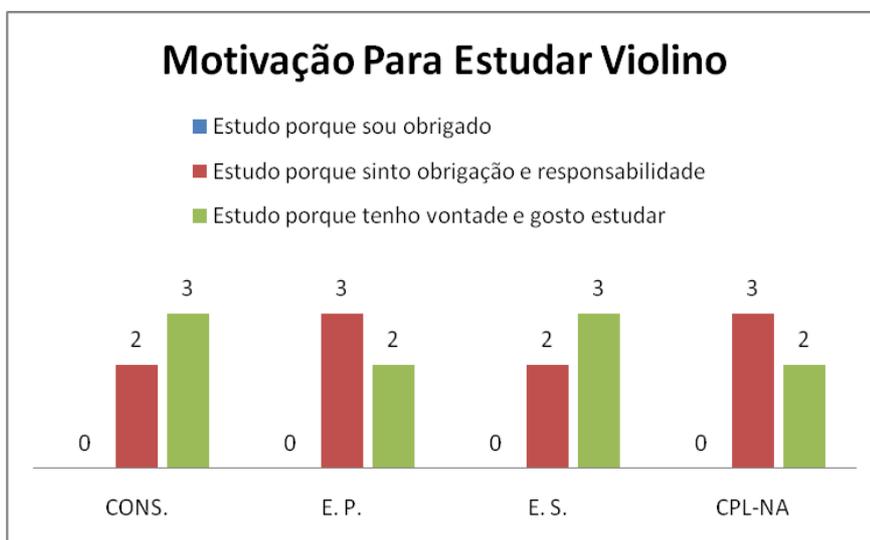


Gráfico 27 – Comparação da motivação para estudar violino

Por último foi comparado o tempo despendido pelos educandos para o estudo de violino, sendo que os educandos que mais estudam são os da Escola de Ensino Superior,

No nível básico destaca-se a Escola Profissional, com todos os alunos a afirmar que estudam entre 2 a 4 horas por dia, seguindo-se o Conservatório e a CPL-NA, em que um aluno escolheu não responder.

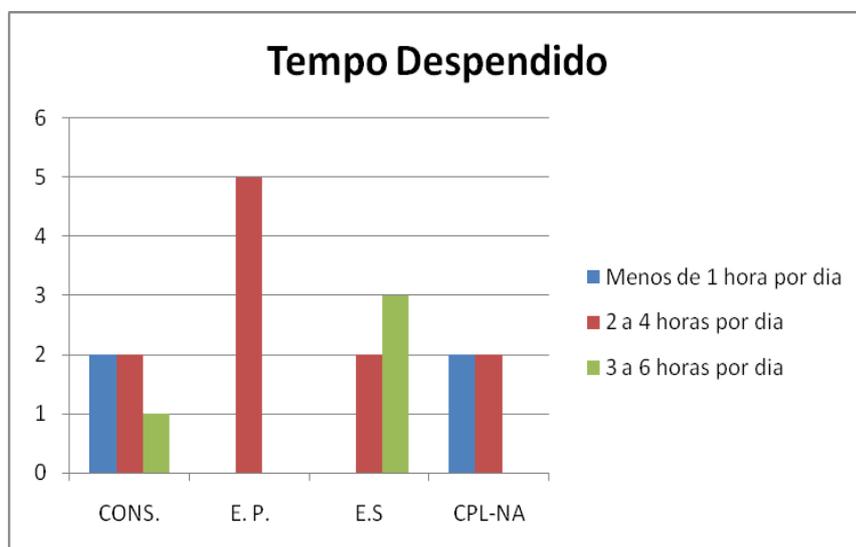


Gráfico 28 – Comparação do tempo despendido no estudo do instrumento

CAPÍTULO III - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

3.1. Síntese dos resultados dos questionários relativamente aos objetivos formulados

Relativamente aos objetivos formulados, os inquiridos por questionário revelaram-se uma fonte de informação deveras útil no balanço de toda a intervenção, nomeadamente no que engloba as aulas práticas, e na identificação das principais áreas problemáticas do estudo individual de violino, permitindo visualizar os hábitos de trabalho individual ao nível de diferentes espaços, localizações e idades dos inquiridos. Esta permitiu uma abordagem que visou a correção e solução dos problemas encontrados nos educandos através de uma metodologia proposta que é centrada nas principais lacunas reveladas por estes na aprendizagem do instrumento.

A realização de uma comparação entre educandos das diferentes instituições de nível básico, complementar e superior que participaram na amostra mostrou ser deveras vantajosa.

Os resultados apresentados no gráfico relativo ao tempo despendido para o estudo revelam a necessidade dos educandos de nível superior de estudar mais, em comparação aos do ensino básico e complementar, devido à exigência que o repertório mais avançado impõe, porém, é possível verificar que as dificuldades sentidas no estudo individual são semelhantes nos ensino básico/complementar e superior, à exceção da leitura da notação musical, da realização do ritmo e da posição da mão direita, sendo que os alunos realizam exercícios semelhantes nas diferentes instituições para colmatar essas dificuldades.

Também a motivação apresentou resultados semelhantes entre educandos do ensino básico, complementar e superior.

De acordo com a experiência recolhida é necessário que os alunos tirem o melhor proveito do tempo de que dispõem para estudar instrumento, realizando uma metodologia adequada à resolução dos seus problemas tanto de origem técnica, como psicológica, como o medo do palco, o que fará com que a sua evolução entre o ensino básico e superior seja maior, criando instrumentistas melhor preparados e mais motivados para enfrentar uma carreira no mundo musical.

3.2. Avaliação da execução dos objetivos definidos

Quanto aos objetivos definidos, considero que estes foram bem executados, principalmente no que se refere à proposta metodológica, visto que a aplicação de muitos dos exercícios e métodos nas aulas de intervenção conduziram a uma melhoria das dificuldades sentidas pelos alunos.

Como guias de registo sistemático de observação e análise da prática elaborei grelhas de observação, focalizadas no ensino de violino e naípe, e procedi à planificação de cada uma das aulas dadas por mim no contexto da intervenção pedagógica.

A apresentação dos principais materiais e exercícios utilizados durante as aulas, assim como sugestões de diversos autores que alvitram metodologias para resolução de problemas relacionados com o violino, conduziu à formação de uma proposta metodológica que permitiu melhorar o desempenho musical e o rendimento pedagógico das aulas de instrumento, naípe e do estudo individual dos educandos.

Como estratégia de intervenção metodológica, a utilização de inquéritos por questionários mostrou-se extremamente importante, tendo incidido no trabalho de estudo de instrumento; na autoavaliação do desempenho pessoal de educandos e docentes; nas principais dificuldades de estudo e exercícios realizados para as superar; nas técnicas de memorização; na utilização de gravações e instrumentos eletrónicos auxiliares; e na pesquisa acerca do contexto histórico em que a obra musical se insere.

Esta estratégia permitiu-me retirar algumas conclusões referentes à intervenção pedagógica e ao estudo instrumental de violino, sendo relevante para um contexto reflexivo acerca das aulas ministradas por mim durante a intervenção, no sentido de apurar o impacto das práticas de ensino e aprendizagem.

Em contexto de sala de aula procurei proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem estimuladores, que implicassem um papel ativo por parte dos mesmos para o desenvolvimento de competências desejado.

A supervisão da evolução da técnica do violino e o diálogo foram modelando a minha ação, reorientando-a, de maneira a ir ao encontro das necessidades de reforço dos educandos e do seu ritmo de aprendizagem.

Esforcei-me por proporcionar um bom ambiente de trabalho, com o estabelecimento de regras, de conquista do respeito e confiança mútuos, e esta estratégia fez resultar a relação pedagógica entre mim e os educandos.

Verifiquei que muitos dos alunos tinham dificuldade em saber como estudar individualmente, e de forma a resolver os problemas técnicos da obra que estavam a tocar, pelo que procurei fornecer exercícios que fossem relacionados com cada um dos principais problemas da técnica violinística e que permitissem a sua resolução, tendo notado melhorias visíveis, principalmente a nível da postura dos alunos, do braço e mão direita, do braço e mão esquerda, e da posição do corpo a tocar violino. Notei também melhorias na técnica de *Vibratto*, na afinação em geral, na execução dos diferentes golpes de arco, e na organização estrutural e de fraseado das obras.

Alguns educandos tiveram dificuldade em acelerar passagens rápidas, especialmente em semicolcheias, pelo que propus a realização por parte dos alunos de um estudo individual com alteração do ritmo e das acentuações, que se verificou muito eficaz.

Procurei envolver os alunos para o estudo, posteriormente utilizando como recurso instrumentos electrónicos auxiliares como o metrónomo e o afinador.

Aferi, na maioria dos educandos, a existência de tensão muscular que não lhes permitia tocar com uma boa técnica, pelo que procurei corrigir a tensão muscular através de conselhos individuais de correcção da posição, adaptados à fisionomia de cada um.

Nas aulas de Naípe notei que os educandos estavam demasiado preocupados com o que estavam a tocar individualmente, o que fazia com que, por vezes, prejudicassem o grupo. Assim, recorri a uma abordagem metodológica que se centrasse no trabalho de grupo, mais concretamente, nas respirações em conjunto, no início e fim das frases, na uniformidade das dedilhações e na divisão do arco.

O desenvolvimento de métodos de estudo autónomo e de estratégias diversificadas de trabalho visaram a estimulação da autonomia, dinamismo e independência dos alunos em geral, que sempre foram dinâmicos, persistentes e em constante procura do saber.

A realização deste relatório de estágio revelou-se uma mais-valia no meu desenvolvimento pessoal, na medida em que me permitiu entender as principais relações entre pares no ensino, investigar soluções para os problemas detetados e conhecer comportamentos e atitudes da relação professor/aluno.

A descoberta de novos métodos e exercícios que conjuguei numa proposta metodológica, possibilitar-me-ão abordar o ensino com melhor preparação, tornando-me uma docente mais focalizada e conhecedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Luis Bigotte de (2010). Introdução à Neurociência - Arquitectura, função, interacções e doença do Sistema Nervoso. Lisboa: Climepsi Editores, pp.13-14, 219-242.
- Andersson, Gerald E., FROST, Robert S. *All for Strings - comprehensive string method*. vol. 2, San Diego, CA: Neil A Kjos Music
- Andersson, Gerald E., FROST, Robert S. *All for Strings - comprehensive string method*. Vol. 3, San Diego, CA: Neil A Kjos Music
- Applebaum, Samuel. *String Builder, a string class method for class or individual study*. Vol.3, New York: Belwin-Mills Publishing Corp.
- Auer, Leopold (1921). *Violin Playing as I Teach It*, New York: Frederick A. Stokes Company. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review. vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Bach, J.S. *Partita n.1 – Double*. (Ed. Jenö von Hubay), Wien: Universal – Edition A.G.
- Bamberger, J. (1986). *Cognitive issues in the development of musically gifted children*. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Barlow, F. (1952). *Mental prodigies*. New York: Greenwood Press. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Bloom, B.S. (1985). *Generalizations about talent development*. In B. S. Bloom (ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507-549). New York: Ballantine Books. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Brandes, V., Hass, R. (Ed.) (2009). *Music that works - Contributions of Biology, Neurophysiology, psychology, Sociology, Medicine and Musicology*, Viena: Springer - Verlag, p. 27 In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406

- Carneiro, Celeste (2001). Lateralidade, percepção e cognição. *Cérebro e Mente* [Revista eletrônica], 13, Universidade Estadual de Campinas, 05/06. 2001. In Ilari, Beatriz (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical, revista da abem, n.º9, Departamento de Artes - UFPR, p.9
- Carter, Christine (2012). Athletic Advantage, *The Strad*, vol. 123, nº1472. pp.42 - 48, 12/2012
- Castillo, José Francisco del (1990). *Princípios básicos para el estudio y ejecución del violín*. Caracas: Monte Ávila Editores,
- Coetzee, Chris (2003). Violin – An easy guide to reading music, playing your first piece, enjoying your violin. London: Connaught/New Holland Publishers, Ltd.
- Colborne, Femke (2011). Mind your Language, *The Strad*, vol.122, nº1457, pp. 54 -58, 09/2011
- Copetti, Rafaela; Tokeshi, Eliane (2005). *Técnica expandida para violino: classificação e avaliação do seu emprego na música brasileira*. Comunicação apresentada no 15º Congresso da ANPPOM. Brasil
- Creech, Andrea, & Hallam, Susan (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: A literature review. *British Journal of Music Education*. vol. 20, nº1, 29–44. In Creech, Andrea, Hallam, Susan (2010). *Interaction within the violin teaching studio: the influence of Interpersonal dynamics and outcomes for teachers*, *Psychology of Music*, vol. 38, nº 403, pp. 1- 20. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Creech, Andrea, Hallam, Susan (2010). *Interaction within the violin teaching studio: the influence of Interpersonal dynamics and outcomes for teachers*, *Psychology of Music*, vol. 38, nº 403, pp. 1- 20. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição, Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Davidson, J. W., & Burland, K. (2006). *Musician identity formation*. In McPherson, G.E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 475–490.
- Damáσιο, António (2010). “Não existe memória sem emoção”, *Focus*, nº 547, p.119, 07/04/2010
- Deliège, Irène, Wiggins, Geraint (2006). *Musical Creativity - Research in theory and practice*. New York: Psychology Press, p. 99 – 100

- Deutsch, D. (1980). The processing of structured and unstructured tonal sequences. *Perception & Psychophysics*, 28, pp. 381 – 389. In Mishra, Jennifer (2010). *Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance*. *Psychology of Music*, vol.38, n°447, pp. 1 – 16. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Dietrich, A. (2007). Who's afraid of a cognitive neuroscience of creativity, 12, pp. Methods, 42, 22-27. In Hargreaves, David J. (2012). *Musical Imagination: perception and production, beatitude and creativity*. *Psychology of Music*, vol. 40, n°539, pp. 2 – 20. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Duckworth, G. (1999). *Group Dynamics*, in M. Lorince (ed.) *Proceedings from pedagogy Saturday III*. Cincinnati, Ohio: Music Teachers National Association Inc. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall., pp.78 -79 In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; *Psychological Review*, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; *Psychological Review*, vol. 100, n°3, pp. 363-406
- Fay, Richard R., Jones, Mari Riess, Popper, Arthur N. (Ed.) (2010). *Music Perception*. New York: Springer Science and Business Media, LLC, pp. 2, 89, 117.
- Fincher, Jack (1985). *The Brain, mystery of matter and mind*, New York: Torstar books Inc.; trad. Vitor Amorim Rodrigues (1992). *O cérebro - O mistério da matéria e da mente*. Amadora: Ediclube, pp. 11 -14.
- Fischer, Simon (2010). Left Fourth finger. *The Strad*, vol. 12, n° 1446, pp. 94 - 95, 10/2010
- Fischer, Simon (2012). Mindset - a guide to common misconceptions in string playing. *The Strad*, vol. 123, n° 1472, pp. 82 - 83, 12/2012
- Fischer, Simon (2012a). Identifying waves in Music, *The Strad*. Vol. 123, n° 1469, Pp. 88-89, 09/2012
- Fischer, Simon (2012b). Tone production, *The Strad*, Vol. 123, n° 1471, pp. 84 – 85,
- Fisher, Christopher C. (2006). *Applications of Selected Cooperative Learning - Techniques to Group piano instruction*. Oklahoma: University of Oklahoma - Graduate College, p.19
- Fitts, P., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Monterey, California: Brooks/Cole
- Flesch, Carl (1924). *The Art of Violin Playing*, volume I. Nova Iorque: Carl Fisher inc.

- Flesch, Carl (1968) *Violin Fingering - Its Theory and Practice*, London: Lowe & Brydone Ltd., (trad. Barrie and Rockliff, 1966), p. 5
- Flesch, Carl. *Das Skalensystem*. (Ed. Max Rostal) Erler/Berlin: Verlag von Ries
- Galamian, I. (1962). Principles of violin playing & teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. In Ericsson, Krampe, Tesch-romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n°3, pp. 363-406.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. In Ericsson, Krampe, Tesch-romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n°3, pp. 363-406.
- Gonçalves, Maria da Rocha (2010). *Estádios de Desenvolvimento da apreciação musical - o que os intérpretes valorizam*. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte, dissertação de mestrado não publicada.
- Hargreaves, David J. (2012). *Musical Imagination: perception and production, beatitude and creativity*. Psychology of Music, vol.40, n°539, pp. 2 – 20. Consultado em sagepub.com.uk, aceso a 19/11/2011).
- Havas, Kató (1961). *A New approach to violin playing*, London: Bosworth & Co, Ltd.
- Havas, Kató (1974). Stage Fright - Its causes and cures with special reference to violin playing. London: Bosworth & Co, Ltd.
- Ilari, Beatriz (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical, revista da abem, n.º9, Departamento de Artes - UFPR
- Joyce, B., Calhoun, E., and Hopkins, D. (2009). Models of Learning–Tools for Teaching (3rd ed.). Milton Keynes, UK: Open University Press. In Papatzikis E. (2011). *Performance implications of instructional material in instrumental music education: A case study*, AEC, International Symposium on Performance Science, pp. 420-421
- Kalinovsky, Grigory (2010). Ask the teacher, *The Strad*. vol. 12, n°1446, p. 97, 10/2010
- Kayser, H. E. *Elementary and Progressive Studies for the violin*. Op. 20, (Ed. Louis Svecenski) vol.750. New York: G. Schirmer, inc.
- Kreutzer, R. *42 Études ou Caprices for violin*. (Ed. Friedrich Hermann) London: Edition Peters, n° 284

- Lacerda, Isabel, (2010). Cérebro – As novas descobertas da ciência, *Revista Sábado*, nº 313, pp. 48-58, 29/04/2010
- Leglar, M.A. (1978). *Measurement of indicators of anxiety levels under varying conditions of musical performance*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN, USA. In Mishra, Jennifer (2010). *Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance*. *Psychology of Music*, vol. 38, nº447, pp. 1 – 16. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Lester, Joel, *Performance and analysis: interaction and interpretation*. In Rink, J. (Ed.), (1995). *The practice of performance. Studies in musical interpretation*. London: University Press, pp. 197 - 216.
- Levine, Mel. (2003). *Educação individualizada*. Rio de Janeiro: Campus. Em Ilari, Beatriz (2003). *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*, revista da abem, nº9, Departamento de Artes – UFPR, pp. 9-10
- Leung, Bo Wah, Macpherson, Gary E. (2010). *Research studies in Music education: the Hong Kong context*. *Psychology of Music*, vol. 32, nº 115. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Macpherson, Gary E., Davidson, Jane W., Faulkner, Robert (2012). *Music in our lives – Rethinking Musical Ability, Development & Identity*. New York: Oxford University Press
- Mazas, J.F. *Brilliant Studies*, Op. 36, Vol.II (Ed. Walther Davisson), London: Edition Peters, nº1819b
- Mazas, J.F. *Special Studies*, Op. 36, Vol.I. (Ed. Walther Davisson), London: Edition Peters, nº1819a
- Menuhin, Yehudi, Primrose, William (1991). *Yehudi Menuhin Music Guides - Violin and Viola*, London: Kahn & Averill
- Mishra, Jennifer (2010). *Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance*. *Psychology of Music*, vol.38, nº447, pp. 1 – 16. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Music, Graham (2001). *Afecto e emoção*. Coimbra: Almedina. trad. Pereira, Miguel Serras (2002). *Affect and emotion*. Cambridge: Icon books, Ltd., pp. 71 – 75
- Pacheco, José A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento) In

- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição, Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Paganini, Niccolò. *24 Capricci per violino*, op.1. (Ed. Salvatore Accardo), Milano: G. Ricordi & C.
- Paganini, Niccolò. *Moto Perpetuo*, op.11, n° 6. (Ed. Riccardo Tagliacozzo), Milano: G. Ricordi & C.
- Palmer, C. (1992). The role of interpretive preferences in music performance. In Mishra, Jennifer (2010). Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance. *Psychology of Music*, vol.38, n°447, pp. 1 – 16. Consultado em sagepub.com.uk, aceso a 19/11/2012
- Papatzikis, E. (2011). Performance implications of instructional material in instrumental music education: A case study, AEC, International Symposium on Performance Science, pp. 420-421
- Persson, R. (2001). *The subjective world of the performer*. In Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 275 – 289
- Pine, Rachel Barton (2011). Power Studies, *The Strad*. Vol.122, n°1457. Pp.71-77
- Priest, P., (1989) Playing by ear: its nature and application to instrumental learning. *British Journal of Music Education*, vol. 6, n.º2, pp. 173–191 .In Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge
- Ries, F. Suite n° 3 – V and. - Perpetuum Mobile, op. 34 (Ed. Joseph Gingold), n°2053, New York: International Music Company
- Rink, John (ed.) (1995). *The practice of performance*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 89
- Rocha, Ana, Fidalgo, Zilda (2001). *Psicologia 12º ano*. Lisboa: Texto Editora, Lda., pp. 53-55
- Rode, Pierre. *24 Capricces*. (Ed. Ferdinand David), vol. 231, New York: G. Schirmer, inc.
- Rodenburg, Patsy (2012). The Power of Presence, *The Strad*. Vol. 123, n°1465, pp. 52 - 56, 05/2012
- Roth, H. (1982). *Master violinists in performance*. Neptune City, NJ: Paganinia. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; *Psychological Review*, vol. 100, n°3, pp. 363-406
- Sá, Sara, (2012). À Descoberta do Cérebro. *Revista Visão*, p. 86, 1/11/2012

- Samson, Jim, HARPER-SCOTT, J.P.E. (Ed.) (2009). *An Introduction to Music studies*, New York: Cambridge University Press
- Schradiack, Henry. *The School of violin Technics – Exercises for promoting dexterity in the various positions*. vol. I, New York: G. Schirmer, inc.
- Schradiack, Henry. *The School of violin Technics - Exercises in Double stops*. Vol. II, New York: G. Schirmer, inc.
- Schradiack, Henry. *The School of violin Technics - Exercises in Different methods of bowing*. Vol. III, New York: G. Schirmer, inc.
- Seashore, C. (1938). *The Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill; reprinted by Dover Books: New York (1967). In Sloboda, John, (2005). *Exploring the Musical Mind*. New York: Oxford University Press Inc.
- Sloboda, J. A. (1991). *Musical expertise*. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Strongman, Kenneth T. (1996). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores. (trad.) Almeida, José Nunes de (2004). *The Psychology of Emotion - Fourth Edition*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge
- Viotti, Jean B. *Concerto n. 22 in A minor*. (Ed. Joseph Joachim), Berlin: N. Simrock
- Welford, A. T. (1968). *Fundamentals of skill*. London: Methuen. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, vol. 100, n° 3, pp. 363-406
- Wohlfahrt, Franz. *Sixty Studies*. Op. 45, Vol. I. (Ed. Gaston Blay), vol.838, New York: G. Schirmer, inc.
- Wohlfahrt, Franz. *Sixty Studies*. Op. 45, Vol. II. (Ed. Gaston Blay), vol.839, New York: G. Schirmer, inc.
- Young, P. (1978) *Playing the String Game*. Austin: University of Texas. In Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Luis Bigotte de (2010). *Introdução à Neurociência - Arquitectura, função, interações e doença do Sistema Nervoso*. Lisboa: Climepsi Editores, pp.13-14, 219-242.
- Almén, Byron, Pearsall, Edward (ed.) (2006). *Approaches to meaning in Music*. Bloomington: Indiana University Press
- Andersson, Gerald E., Frost, Robert S. *All for Strings - comprehensive string method*. vol. 2, San Diego, CA: Neil A Kjos Music
- Applebaum, Samuel. *String Builder, a string class method for class or individual study*. Vol.3, New York: Belwin-Mills Publishing Corp.
- Auer, Leopold (1921) *Violin Playing as I Teach It*. New York: Frederick A. Stokes Company
- Bach, J.S. *Partita n.1 – Double*. (Ed. Jenö von Hubay), Wien: Universal – Edition A.G.
- Brandes, V., HASS, R. (Ed.), (2009). *Music that works - Contributions of Biology, Neurophysiology, psychology, Sociology, Medicine and Musicology*. Viena: Springer - Verlag
- Carter, Christine (2012). Athletic Advantage, *The Strad*, vol. 123, nº1472. pp.42 - 48, 12/2012
- Castillo, José Francisco del (1990). *Principios básicos para el estudio y ejecución del violín*. Caracas: Monte Ávila Editores,
- Coetzee, Chris (2003). *Violin – An easy guide to reading music, playing your first piece, enjoying your violin*. London: Connaught/New Holland Publishers, Ltd.
- Colborne, Femke (2011). Mind your Language, *The Strad*, vol.122, nº1457, pp. 54 -58, 09/2011
- Copetti, Rafaela; Tokeshi, Eliane (2005). *Técnica expandida para violino: classificação e avaliação do seu emprego na música brasileira*. Comunicação apresentada no 15º Congresso da ANPPOM. Brasil
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª Edição, Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Creech, Andrea, HALLAM, Susan (2010). *Interaction within the violin teaching studio: the influence of Interpersonal dynamics and outcomes for teachers*. *Psychology of Music*, vol. 38, nº 403, pp. 1- 20. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012.
- Damásio, António (2010). “Não existe memória sem emoção”, *Focus*, nº 547, p.119, 07/04/2010

- Davidson, J. W., & Burland, K. (2006). *Musician identity formation*. In McPherson, G.E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 475–490,
- Deliège, Irène, Wiggins, Geraint (2006). *Musical Creativity - Research in theory and practice*. New York: Psychology Press
- Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association Inc.; Psychological Review, vol. 100, n°3, pp. 363-406
- Fay, Richard R., Jones, Mari Riess, Popper, Arthur N. (Ed.) (2010). *Music Perception*. New York: Springer Science and Business Media, LLC
- Fincher, Jack (1985). *The Brain, mystery of matter and mind*, New York: Torstar books Inc.; trad. Vitor Amorim Rodrigues (1992). *O cérebro - O mistério da matéria e da mente*. Amadora: Ediclube
- Finney, Steven A., Palmer, Caroline (2003). *Auditory feedback and memory for Music performance: sound evidence for an encoding effect*, Ohio State University, Columbus - Ohio: Ohio State University. Memory and Cognition, vol.31, n°1, pp. 51 - 64.
- Fischer, Simon (2010). Left Fourth finger. *The Strad*, vol. 12, n° 1446, pp. 94 - 95, 10/2010
- Fischer, Simon (2012). Mindset - a guide to common misconceptions in string playing. *The Strad*, vol. 123, n° 1472, pp. 82 - 83, 12/2012
- Fischer, Simon (2012a). Identifying waves in Music, *The Strad*. Vol. 123, n° 1469, pp. 88 - 89, 09/2012
- Fischer, Simon (2012b). Tone production, *The Strad*, Vol. 123, n° 1471, pp. 84 – 85,
- Fisher, Christopher C. (2006). *Applications of Selected Cooperative Learning - Techniques to Group piano instruction*. Oklahoma: University of Oklahoma - Graduate College, p.19
- Fitts, P., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Monterey, California: Brooks/Cole
- Flesch, Carl (1924). *The Art of Violin Playing* – vol. I. Nova lorque: Carl Fisher inc.
- Flesch, Carl (1939). *The Art of Violin Playing* – vol. II. Nova lorque: Carl Fisher inc.
- Flesch, Carl (1966) *Violin Fingering - Its Theory and Practice*, London: Lowe & Brydone Ltd., (trad. Barrie and Rockliff, 1968)
- Flesch, Carl. *Das Skalensystem*. (Ed. Max Rostal) Erler/Berlin: Verlag von Ries

- Gonçalves, Maria da Rocha (2010). *Estádios de Desenvolvimento da apreciação musical - o que os intérpretes valorizam*. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte, dissertação de mestrado não publicada.
- Hargreaves, David J. (2012). *Musical Imagination: perception and production, beatitude and creativity*. *Psychology of Music*, vol.40, nº539, pp. 2 – 20. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Havas, Kató (1961). *A New approach to violin playing*, London: Bosworth & Co, Ltd.
- Havas, Kató (1974). *Stage Fright - Its causes and cures with special reference to violin playing*. London: Bosworth & Co, Ltd.
- Ilari, Beatriz (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical, revista da abem, n.º9, Departamento de Artes - UFPR
- Kalinovsky, Grigory (2010). Ask the teacher, *The Strad*. vol. 12, nº1446, p. 97, 10/2010
- Kayser, H. E. *Elementary and Progressive Studies for the violin*. Op. 20, (Ed. Louis Svecenski) vol. 750. New York: G. Schirmer, inc.
- Kreutzer, R. *42 Études ou Caprices for violin*. (Ed. Friedrich Hermann) London: Edition Peters, nº 284
- Lacerda, Isabel, (2010). Cérebro – As novas descobertas da ciência, *Revista Sábado*, nº 313, pp. 48-58, 29/04/2010
- Lamont, Alexandra (2012). *Emotion, engagement, and meaning in strong experiences of Music performance*. *Psychology of Music*, vol.40, nº574, pp. 1-22. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Leung, Bo Wah, Macpherson, Gary E. (2010). Research studies in Music education: the Hong Kong context. *Psychology of Music*, vol. 32, nº 115, p. 159. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Llave, Andrés López de la, PÉREZ - LLANTA, M. Carmen (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos: Estratégias para lá mejora técnica, artística y personal*. Universidad Nacional de Educación a Distance (UNED) Madrid: Thomson Editores Spain Paraninfa, capítulos 7 e 9.
- Macpherson, Gary E., Davidson, Jane W., Faulkner, Robert (2012). *Music in our lives – Rethinking Musical Ability, Development & Identity*. New York: Oxford University Press
- Mazas, J.F. *Brilliant Studies*, Op. 36, Vol.II (Ed. Walther Davisson), London: Edition Peters, nº1819b

- Mazas, J.F. *Special Studies*, Op. 36, Vol.I. (Ed. Walther Davisson), London: Edition Peters, n°1819a
- Memória. *Enciclopédia Moderna Larousse*, (2009). Vol.12, Mem Martins: Círculo de Leitores, Printer Portuguesa, pp. 4848 – 4850
- Menuhin, Yehudi, Primrose, William (1991). *Yehudi Menuhin Music Guides - Violin and Viola*, London: Kahn & Averill
- Milani, Margareth, Santiago, Diana (2010). *Signos, Interpretação, análise e performance*. Curitiba, R. Cient/FAP, pp. 143 -162.
- Mishra, Jennifer (2010). *Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance*. *Psychology of Music*, vol.38, n°447, pp. 1-16. Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012
- Moore, Peter (2002). *E=mc2, As Grandes Ideias que moldaram o nosso mundo*. London: Quintet Publishing Limited. (trad.) Pinto, Susana (2005). Porto: Fubu Editores, pp. 170 – 188
- Music, Graham (2001). *Afecto e emoção*. Coimbra: Almedina. trad. Pereira, Miguel Serras (2002). *Affect and emotion*. Cambridge: Icon books, Ltd., pp. 71 – 75
- Olivaux, Thierry (ed.) (2001). *Enciclopédia de Ciências Larousse - Medicina e Saúde*, Círculo de Leitores, pp. 74 – 79
- Paganini, Niccolò. *24 Capricci per violino*, op.1. (Ed. Salvatore Accardo), Milano: G. Ricordi & C.
- Paganini, Niccolò. *Moto Perpetuo*, op.11, n° 6. (Ed. Riccardo Tagliacozzo), Milano: G. Ricordi & C.
- Papatzikis, E. (2011). Performance implications of instructional material in instrumental music education: A case study, AEC, International Symposium on Performance Science, pp. 420-421
- Pereira, Alexandre, Poupa, Carlos (2012). *Como escrever uma Tese, monografia ou livro científico usando o Word*. 5ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo
- Pine, Rachel Barton (2011). Power Studies, *The Strad*. Vol.122, n°1457, pp.71-77
- Ries, F. Suite n° 3 – V and. - Perpetuum Mobile, op. 34 (Ed. Joseph Gingold), n°2053, New York: International Music Company
- Rink, John (ed.) (1995). *The practice of performance*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinta, Tiija (2010). *Adolescents, Music and Music therapy - Methods and techniques for clinicians, educators and students*. *Psychology of Music*, vol.38, n°502, pp. 1- 5
Consultado em sagepub.com.uk, acessado a 19/11/2012

- Rocha, Ana, Fidalgo, Zilda (2001). *Psicologia 12º ano*. Lisboa: Texto Editora, Lda., pp. 53-55
- Rode, Pierre. *24 Capricces*. (Ed. Ferdinand David), vol. 231, New York: G. Schirmer, inc.
- Rodenburg, Patsy (2012). The Power of Presence, *The Strad*. Vol. 123, nº1465, pp. 52 - 56, 05/2012
- Sá, Sara, (2012). À Descoberta do Cérebro. *Revista Visão*, p. 86, 1/11/2012
- Samson, Jim, Harper-Scott, J.P.E. (Ed.) (2009). *An Introduction to Music studies*, New York: Cambridge University Press
- Schradiack, Henry. The School of violin Technics – Exercises for promoting dexterity in the various positions. Vol.I, New York: G. Schirmer, inc.
- Schradiack, Henry. *The School of violin Technics - Exercises in Double stops*. Vol. II, New York: G. Schirmer, inc.
- Schradiack, Henry. The School of violin Technics - Exercises in Different methods of bowing. Vol. III, New York: G. Schirmer, inc.
- Sevcik, Otakar (1986). "Shifting the position and preparatory scale studies, op. 8". G. Schirmer, Inc.; 1986.
- Sloboda, J. A. (1991). *Musical expertise*. In Ericsson, Krampe, Tesch-Romer (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. American Psychological Association, Inc; Psychological Review, Vol. 100, nº3, pp. 363-406
- Sloboda, John (2010). *The Music instinct: How Music works and why we can't do without it*. London: Psychology of Music, vol.38, nº506, pp. 1 - 4. Consultado em sagepub.com.uk, acedido a 19/11/2012
- Strongman, Kenneth T. (1996). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi Editores. (trad.) Almeida, José Nunes de (2004). *The Psychology of Emotion - Fourth Edition*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge
- Viotti, Jean B. *Concerto n. 22 in A minor*. (Ed. Joseph Joachim), Berlin: N. Simrock
- Wohlfahrt, Franz. *Sixty Studies*. Op. 45, Vol. I. (Ed. Gaston Blay), vol.838, New York: G. Schirmer, inc.

ANEXOS

Anexo I - Questionário de autoavaliação e reflexão sobre o desempenho nas aulas



Universidade do Minho

Questionário no âmbito da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado de Mestrado

Tema: O trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta de metodologia

Por favor responda ao seguinte questionário de forma concisa e completa.

Dados do Indivíduo

- a)**- Sexo (assinalar com um "x"): Masculino_____ Feminino_____
- b)**- Início do estudo do Instrumento (ano) _____
- c)**- Instituição à qual pertence_____
- d)**- Idade_____

1 - Relativamente ao seu desempenho nas aulas de instrumento, classifique de 1 a 5 relativamente a:

- a)- Concentração ____
- b)- Execução rápida das instruções dadas pelo professor ____
- c)- Entusiasmo ____
- d)- Preparação previa da aula ____
- e)- Esforço na realização das tarefas ____

2 - Relativamente ao seu desempenho a nível do estudo individual de violino, classifique de 1 a 5 relativamente a:

- a)- Concentração ____
- b)- Execução das instruções dadas pelo professor na aula prévia ____
- c)- Estudo Pormenorizado ____
- d)- Esforço na realização das tarefas ____

3 - Relativamente ao seu desempenho nas aulas de naípe, classifique de 1 a 5 relativamente a:

- a)- Concentração ____
- b)- Execução rápida das instruções dadas pelo professor ____
- c)- Entusiasmo
- d)- Preparação prévia da aula ____
- e)- Esforço na realização das tarefas ____
- f) - Esforço no trabalho em grupo ____
- g) Respeito pelos colegas e entreaajuda ____

4 - A nível da sua prestação nas aulas, o que acha que deveria fazer para melhorar?

5 - Relativamente ao trabalho individual de violino utiliza instrumentos como o afinador e o metrónomo para auxiliar o seu estudo?

- Sim ____
- Não ____

6 - Sente que o local onde estuda tem influência no seu trabalho individual?

- Sim ____
- Não ____

6.1. - Se respondeu sim indique com um *x* qual o local onde sente que o seu trabalho é mais produtivo:

- Escola ____
- Casa ____
- Outro _____

7 - De tudo o que aprendeu sobre como estudar uma obra musical individualmente o que é que o marcou mais, ou ajudou a que tivesse uma maior evolução no violino?

Terminou o preenchimento deste questionário, obrigada pela sua colaboração!

Anexo II - Questionário relativo ao trabalho instrumental de violino



Universidade do Minho

Questionário no âmbito da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado de Mestrado

Tema: O trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta de metodologia

Por favor responda ao seguinte questionário de forma concisa e completa.

Dados do Indivíduo

- 1- Sexo (assinalar com um "x") : Masculino_____ Feminino_____
- 2- Início do estudo do Instrumento (ano) _____
- 3- Instituição à qual pertence_____
- 4- Atividade profissional (assinalar com um "x". Pode selecionar mais que uma):
Aluno_____ Docente_____ Instrumentista regular de orquestra/música de câmara/solista_____
Outro_____ Qual?_____
- 5- Tempo de docência (no caso de ter respondido docente):_____

Grupo A

Nesta secção procura-se apurar aspectos específicos do percurso musical pessoal no que respeita ao estudo individual do instrumento (violino)

Por favor, responda assinalando com um "x" a sua resposta.

1. Aquando da sua formação como violinista já alguma vez sentiu, em contexto de estudo individual, dificuldade em superar objetivos de nível técnico?

Sim_____ Não_____

1.1 Se respondeu sim, marque um x nos exercícios de estudo realizados que o ajudaram a superar as principais dificuldades técnicas que sentiu.
a) Divisão da obra em pequenas partes
b) Trabalho de um componente de cada vez
c) Estudo em velocidade lenta com aumento gradual
d) Análise formal e harmónica da obra
e) Transformação das figuras rítmicas
f) Estudo da afinação nota a nota
g) Gravação áudio ou vídeo do seu próprio desempenho
h) Memorização de pequenas partes com vista a uma melhor concentração no que está a executar
i) Mínimo de seis horas de estudo diário do instrumento.
j) Exagero de dinâmicas musicais

1.1.1. Enumere outros exercícios de estudo realizados que o ajudaram a superar as principais dificuldades técnicas que sentiu.

1.2. Das seguintes dificuldades relativas ao estudo individual do violino marque com um x as que sente com mais frequência.

a) Executar a obra na velocidade indicada na partitura	g) Ouvir a afinação correta
b) Escutar o resultado sonoro	h) Realizar o ritmo
c) Interpretar a obra expressivamente	i) Manter a pulsação
d) Memorização	j) Posição da mão direita
e) Leitura da notação musical	k) Posição da mão esquerda
f) Sensação desconforto a tocar	l) Tensão muscular

1.2.1. Indique outras dificuldades que sente quando estuda individualmente.

2. Recorre a gravações de outros instrumentistas, em formato áudio ou vídeo, das obras que está a executar como meio de auxiliar a sua interpretação musical?

Sim_____ Não_____

2.1. Com vista a melhorar a performance da obra que está a executar realiza, normalmente, uma pesquisa sócio - histórica relativa ao contexto em que a obra se insere?

Sim_____ Não_____

3. Numa escala de 0 a 10 classifique a facilidade com que memoriza uma obra musical.

Classificação: _____

3.1 Que tipo de memorização considera resultar melhor no seu caso?

Assinale com um x (pode assinalar mais do que uma opção).

4. Relativamente ao estudo individual de violino indique, assinalando com um x, qual a opção de tempo despendido que mais se enquadra no seu caso.

Menos de 1 hora por semana.

Menos de 1 hora por dia.

2 a 4 horas por dia.

3 a 6 horas por dia.

4.1 Considerando a escolha da alínea anterior, indique o seu nível de concentração quando se encontra a estudar individualmente de 1 a 5, sendo 1 nada concentrado e 5 muito concentrado.

4.2. No âmbito da sua motivação para estudar individualmente violino escolha uma das seguintes opções, assinalando com um x:

Estudo apenas porque sou obrigado.

Estudo porque me sinto obrigado e sinto responsabilidade de aparecer preparado nas aulas.

Estudo porque tenho vontade e gosto de estudar.

Terminou o preenchimento deste questionário, muito obrigada pela sua colaboração!

A Mestranda:

Eliana Magalhães

Anexo III – Exemplo de planificação de aula de Instrumento

<u>Local:</u> CED D. Nuno Álvares Pereira	<u>Data:</u> 18/04/2013	<u>Turma:</u> 8ºM <u>Aluno:</u> M.ª Rita Pereira
---	-------------------------	---

<u>Aula n.º:</u> 3		<u>Conceitos Fundamentais a Desenvolver:</u> Tonalidade de Sol Maior;afinação; velocidade de dedos			
<u>Exercícios Técnicos, repertório de violino:</u> Peça e escala		<u>Duração:</u> 45 minutos		<u>Hora:</u> 18h05	
<u>Função Didática:</u> ; aprender como trabalhar individualmente componentes técnicos como velocidade de dedos da mão esquerda, afinação, movimento mão direita.					
Sumário: H. Fiocco - "allegro", Escala de Sol Maior 3 oitavas; Exercício de correção da direção do arco.					
<u>Objectivo da aula:</u> Melhoria da execução da peça a nível técnico, trabalho dos movimentos das mãos direita e esquerda, afinação, velocidade na escala de Sol Maior e mudanças de posição.					
<u>Parte da aula</u>	<u>Conteúdo</u>	<u>Objectivos específicos</u>	<u>Organização Metodológica/ Descrição do exercício</u>	<u>CrITÉrios de êxito</u>	<u>Minutagem</u>
1ª	Escala de Sol Maior em 3 oitavas; arpejo ligado 2 a 2.	Trabalhar o som e a afinação; realizar a escala e o arpejo com boa dicção da mão esquerda e boa distribuição do arco, fazer o movimento correto nas mudanças de posição.	Execução lenta, 4 tempos em cada nota, aumentando progressivamente para 4 notas ligadas e 8 notas ligadas. Realização do arpejo ligado 2 a 2. Mudanças de posição da escala e arpejo.	Velocidade do arco estável; boa distribuição do arco, afinação cuidada; mudança para a 3ª posição e 5ª posição bem realizada, mantendo o braço e a mão "em bloco".	10 min.
2ª	Primeira página do "Allegro" de H. Fiocco	Trabalho de leitura a nível da notação musical e sua aplicação no violino; pulsação; posição da mão direita em velocidade, mudanças de corda, velocidade da mão esquerda.	Solfejo com o aluno identificando a estrutura frásica da obra; explicação e demonstração dos movimentos das mãos; execução com metrónomo com aceleração progressiva para trabalhar velocidade dos dedos e Mudanças de corda.	Bom solfejo e execução rítmica; boa afinação; consciência dos movimentos das mãos em velocidade; bom movimento de mudanças de corda em ambas as mãos.	20 min.

3 ^a	Segunda e terceira páginas do "Allegro"	Trabalho de leitura a nível da notação musical, distinção das partes iguais e diferentes da 1 ^a página; trilos; pulsação; mudanças de corda	Trabalho de velocidade, afinação e mudanças de corda com execução das passagens mais difíceis através de transformação rítmica da passagem, execução com diferentes golpes de arco.	Boa afinação; boa pulsação; relações de afinação da mão esquerda, execução das passagens o mais "limpas" possível a uma velocidade aproximada à real, método de trabalho individual de passagens rápidas.	10 min.
4 ^a	Exercício de correção da direção do arco	Corrigir a direção do arco.	Encostar o ombro ao armário de forma a impedir que o cotovelo se mova horizontalmente .	Realizar o exercício com uma posição correta do corpo e do violino, conseguir uma boa direção do arco sem o auxílio do armário.	5 min.

Anexo IV – Exemplo de planificação de aula de Naípe

<u>Local:</u> CED D. Nuno Álvares Pereira	<u>Data:</u> 27/02/2013	<u>Turma:</u> 7ºM e 8º M <u>Segundos violinos</u>
---	-------------------------	--

<u>Aula de Naípe nº:</u> 1 e 2	<u>Conceitos Fundamentais a Desenvolver:</u> Execução da notação musical, afinação em grupo, regras para tocar em grupo.
--------------------------------	---

<u>Repertório de Orquestra</u>	<u>Duração:</u> 90 minutos	<u>Hora:</u> 16h35
--------------------------------	----------------------------	--------------------

<u>Função Didática:</u> consciencialização em relação às regras sobre como tocar em grupo; aprender como trabalhar em grupo componentes técnicos como a afinação e a divisão do arco, realização de dinâmicas e da notação da obra
--

<u>Sumário:</u> Escala de sol maior 2 oitavas, Bizet "Toreadores"; Beethoven "Sinfonia nº 5" (arranjos para orq. de cordas), exercício de escalas em terceiras.
--

<u>Objectivo da aula:</u> Melhoria da execução das obras de orquestra em grupo, consciencialização do trabalho em grupo e como melhorá-lo, afinação em grupo.

<u>Parte da aula</u>	<u>Conteúdo</u>	<u>Objectivos específicos</u>	<u>Organização Metodológica/ Descrição do exercício</u>	<u>CrITÉrios de êxito</u>	<u>Minutagem</u>
1ª	Escala de Sol Maior em 2 oitavas. Exercício de escala em terceiras.	Trabalhar o som e a afinação do grupo através do exercício da escala em terceiras; realizar a escala e o arpejo com distribuição do arco igual e mudanças de nota ao mesmo tempo.	Execução lenta, 4 tempos em cada nota, chamando a atenção para a audição da afinação dos colegas e da própria, distribuição igual do arco, respiração e mudança de nota em conjunto. Execução da escala ligada 2 a 2.	Velocidade do arco estável; boa distribuição do arco, afinação cuidada; Consciência tonal, boa execução em grupo.	10 min.
2ª	Bizet - "Toreadores"	Trabalho de leitura a nível da notação musical em grupo; pulsação e rigor rítmico, respirações em conjunto, Afinação, execução perceptível da obra no grupo em velocidade aproximada á real.	Solfejo com os alunos identificando a estrutura frásica da obra e as dinâmicas; distribuição igual do arco em cada frase; entradas em conjunto e rigor rítmico, execução da notação musical correta, afinação em grupo. Execução das dinâmicas assinaladas	Bom solfejo e execução rítmica; boa afinação em grupo; consciência de distribuição do arco em grupo; consciência da estrutura da obra, respiração e entradas em grupo, boa execução da obra.	35 min.

3 ^a	Bizet - "Toreadores"	Verificar o que os alunos retiveram da aula através da execução da obra completa	Execução da obra sem interrupções. Diálogo com os alunos acerca dos componentes a trabalhar no estudo individual.	Execução de toda a obra com ritmo e notas certas, boa afinação em grupo e boa pulsação, distinção da estrutura, entradas e respirações em simultâneo.	5 min.
4 ^a	Beethoven - sinfonia 5	Trabalho de leitura a nível da notação musical e sua aplicação no violino; pulsação; relações de afinação da mão esquerda.	Solfejo com os alunos identificando a estrutura frásica da obra e as dinâmicas; distribuição igual do arco em cada frase; entradas em conjunto e rigor rítmico, execução da notação musical correta, afinação em grupo. Execução das dinâmicas assinaladas	Trabalho de leitura a nível da notação musical e sua aplicação no violino; pulsação; relações de afinação da mão esquerda.	35 min.
5 ^a	Beethoven - sinfonia 5	Verificar o que os alunos retiveram da aula através da execução da obra completa	Execução da obra sem interrupções. Diálogo com os alunos acerca dos componentes a trabalhar no estudo individual.	Execução de toda a obra com ritmo e notas certas, boa afinação e pulsação e distinção da estrutura.	5 min.

Anexo V – Exemplo de Grelha de observação focalizada de Instrumento

Data	Aula n.º	Aluno	Turma
12/11/2012	1	Joana Borges	8º M

Hora	Duração	Sumário
13h15	45 minutos	Escala de Sol Maior - 3 oitavas; H. Schradieck - "The School of violino Techniques", vol. I, estudo 14

Obra	Exercícios realizados	Organização Metodológica	Observações	Parte da aula / Minutagem
Escala de Sol Maior - 3 oitavas	Mudanças de posição; afinação.	Mudanças para a 3ª e 5ª posições; Exercícios de afinação com <i>glissando</i> na mudança;	Foram trabalhadas na aula minuciosamente as mudanças de posição, nomeadamente o movimento de ambas os braços e das mãos e a afinação lenta das notas da escala, visto serem estas as dificuldades detectadas na aluna.	1ª / 15 min.
H. Schradieck - "The School of violin Techniques", vol. I, estudo 14	Trabalho de afinação na 5ª posição. Execução lenta dos primeiros 5 exercícios;	Trabalho de afinação com destaque para a colocação dos dedos da mão esquerda nas posições agudas e para a distância entre os dedos na 5ª posição; Execução lenta dos 5 primeiros exercícios e recomendações para o estudo dos mesmos.	O professor explicou que a aluna deveria realizar os 5 primeiros exercícios deste método, todos os dias depois de tocar a escala e o arpejo, de forma a melhorar a afinação e a colocação de dedos na 5ª posição.	2ª / 30 min.

Anexo VI – Exemplo de Grelha de observação focalizada de Naípe

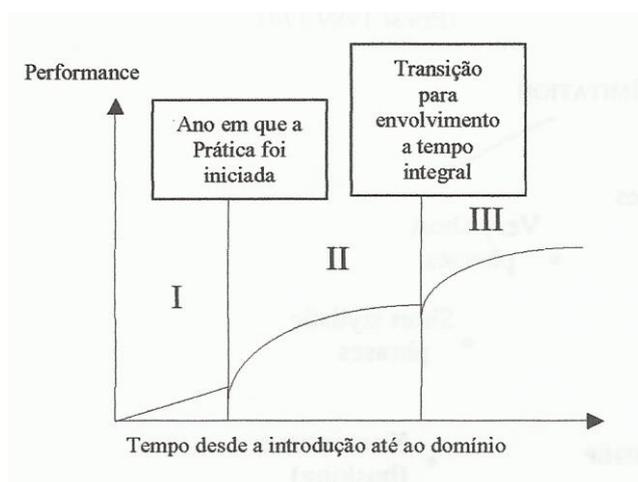
Data	Aula n.º	Naípe	Turma
21/11/2012	12	1ºs violinos	7º M e 8º M

Hora	Duração	Sumário
15h50	90 minutos	"Plink, plank, plunk" - ; E. Elgar - "Pomp and Circunstance". Escala de Fá Maior.

Obra	Exercícios realizados	Organização Metodológica	Observações	Parte da aula / Minutagem
Escala de Fá Maior e arpejo	Trabalho de grupo a nível de afinação; Respiração e entradas em grupo	- 4 tempos cada nota; - 2 tempos cada nota	O professor referiu que os alunos deveriam ouvir-se mutuamente e realizou exercícios de respiração com cada aluno, alertando para a importância de estes respirarem em cada frase e manterem contacto visual para além do auditivo. Os alunos realizaram a escala dois a dois e tentaram afinar pelo colega com que estavam a tocar.	1ª / 20 min.
"Plink, plank, plunk" -	Técnica de <i>pizzicato</i> ; afinação, realização da notação musical.	Demonstração do professor da execução correta de <i>pizzicattos</i> , correção de problemas de execução na técnica dos alunos, entradas e execução em grupo. Solfejo em grupo da notação musical, execução e algumas partes da obra lentamente para trabalho de afinação, divisão dos alunos em grupos para executarem partes da obra.	O professor referiu que os alunos deveria realizar a técnica de <i>pizzicato</i> através do apoio do polegar direito na escala e de um movimento de beliscar a corda na horizontal de forma a produzir um som mais bonito. Os alunos solfejaram a obra em conjunto para trabalhar o ritmo e as notas musicais	2ª / 35 min.

Obra	Exercícios realizados	Organização Metodológica	Observações	Parte da aula / Minutagem
E. Elgar - " Pomp and Circunstance"	Técnica de arco - como retomar o arco corretamente em grupo; afinação e execução correta da notação musical e do ritmo.	Solfejo da notação musical e do ritmo em grupo; correção de alguns erros de performance individuais; Trabalho de afinação.	O professor alertou para a necessidade de os alunos trabalharem as partes individualmente em casa. Foram definidas dedilhações e arcadas que permitiam uma melhor execução da obra por parte dos alunos.	2ª / 35 min.

Anexo VII – As três fases do desenvolvimento até ao domínio adulto (Eriksson, et all., 1993, p. 369).



Anexo VIII – Posição do violino em pé - à esquerda, e sentado - à direita. (Coetzee, 2003, p.32)



Anexo IX – Exercícios de mudanças de corda (Havas, 1961, pp. 34-35)

No.1

No.2

No.3

No.4

Anexo X – Escala com variações rítmicas (Carter, 2012, pp.45-46)

VARIATION 2.3



VARIATION 2.4



VARIATION 3.1



VARIATION 3.2



VARIATION 3.3



Examples of grouping variations on a C major scale

VARIATION 4



VARIATION 5



Examples of rhythmic variations on a C major scale

VARIATION 1.1



VARIATION 1.2



VARIATION 2.1



VARIATION 2.2



