

Relatório de Estágio

Da prática individual ao desempenho musical:
Uma proposta de exercícios e estratégias para o estudo de Harpa.

Maria Carolina Patrocínio Coimbra

Mestrado em Ensino de Música

Setembro 2022

Orientador: Professora Doutora Teresa Rombo

Relatório de Estágio

Da prática individual ao desempenho musical:
Uma proposta de exercícios e estratégias para o estudo de Harpa.

Maria Carolina Patrocínio Coimbra

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Setembro 2022

Orientador: Professora Doutora Teresa Rombo

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	viii
Lista de Termos e Abreviaturas	ix
Agradecimentos	x
Resumo I: Prática Pedagógica	xi
Abstract I: Teaching Practice	xii
Resumo II: Projeto de Investigação/ Palavras-chave	xiii
Abstract II: Research Project/ Keywords	xiv
PARTE I - Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e Objetivos	1
1.1. Competências a Desenvolver	1
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	2
2. Caracterização da Escola	3
2.1. Historial e Contextualização	3
2.2. Enquadramento e Caracterização	6
2.3. Organização e Gestão da Escola	6
2.4. Oferta Educativa.....	7
2.5. Ligação à Comunidade	11
2.6. Protocolos e Parcerias	12
2.7. Ambiente Educativo	13
2.8. Resultados	13
2.9. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola.....	14

2.9.1. Atividades de complemento e enriquecimento curricular	14
2.9.2. Educação para a Saúde e Qualidade de Vida	15
2.9.3. Orquestra Geração	15
3. Práticas Educativas Desenvolvidas no Estágio	16
3.1. Enquadramento.....	16
3.2. Caracterização da Classe de Harpa	16
3.3. Caracterização dos Alunos Selecionados	17
3.3.1. Aluno A (4.º ano de Iniciação)	17
3.3.2. Aluno B (7.º ano/3.º grau)	17
3.3.3. Aluno C (8.º ano/4.º grau)	17
3.4. Descrição das Aulas Observadas.....	18
3.4.1. Aluno A (4.º ano de Iniciação)	19
3.4.2. Aluno B (7.º ano/3.º grau)	20
3.4.3. Aluno C (8.º ano/4.º grau)	22
3.5. Descrição das Aulas Lecionadas	24
3.5.1. Aluno A (4º ano de Iniciação)	24
3.5.2. Aluno B (7.ºAno/3.ºGrau)	25
3.5.3. Aluno C (8.ºAno/4.ºGrau)	26
3.6. Atividades Extracurriculares	27
4. Análise Crítica da Atividade Docente.....	28
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos.....	28
4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas.....	31
PARTE II: Investigação	32
5. Da prática individual ao desempenho musical: Uma proposta de exercícios e estratégias para o estudo de Harpa.....	32
5.1. Descrição do Projeto de Investigação	32
5.2. Motivação e Objetivos.....	33

5.3. Estado da Arte e Revisão de Literatura	35
5.4. Metodologia de Investigação e Fundamentação Teórica	38
5.5. Proposta de Exercícios e Estratégias para uma Prática Eficaz.....	38
5.5.1. Postura Corporal na Harpa	42
5.5.2. Descrição e Análise da Proposta de Exercícios e Estratégias para uma Prática Eficaz.....	46
5.6. Impacto das Estratégias e Exercícios Propostos.....	75
5.6.1. Apresentação e Análise das Respostas ao Questionário.....	75
6. Conclusão.....	85
Bibliografia.....	87

Índice de Figuras

Figura 1: Distribuição dos alunos da EAMCN por regime de frequência.	8
Figura 2: Distribuição dos alunos por regime e por curso.....	8
Figura 3: Distribuição dos alunos do regime Supletivo por curso	9
Figura 4: Distribuição dos alunos por nível e por instrumento, regime integrado	10
Figura 5: Distribuição de alunos por grupo de instrumento, regime integrado.....	11
Figura 6: Formação académica dos Pais e Mães dos alunos	13
Figura 7: Número de alunos da classe de Harpa por Curso e Ano.....	16
Figura 8: Posição cóccix, pernas, pés e costas	43
Figura 9: Posição da Harpa.....	43
Figura 10: Posição do braço esquerdo, livre; Posição do braço direito, apoio leve	44
Figura 11: Posição e ângulo do pulso.....	45
Figura 12: Posição da mão, polegar e 2º, 3º e 4º dedos.....	45
Figura 13: Excerto de Mandoline de Parish Alvars.....	47
Figura 14: Aplicação dos Ritmos 1 ao excerto de Mandoline.....	48
Figura 15: Excerto de Fantasia para Harpa op.35 de Louis Spohr	49
Figura 16: Aplicação dos Ritmos 2 ao excerto de <i>Fantasia</i>	49
Figura 17: Aplicação dos Ritmos 2 ao excerto de <i>Fantasia</i>	49
Figura 18: Aplicação dos Ritmos 4 ao excerto de <i>Mandoline</i>	51
Figura 19: Aplicação do Ritmo 4c com duas mãos ao excerto de <i>Mandoline</i>	51
Figura 20: Aplicação dos Ritmos 5 ao excerto de <i>Mandoline</i>	52
Figura 21: Esquema para reposição do 4º dedo, escalas ascendentes	53
Figura 22: Esquema para reposição do 4.º dedo usando o processo de construção, escalas ascendentes.....	53
Figura 23: Esquema para reposição do polegar, escalas ascendentes	54

Figura 24: Esquema para reposição do polegar usando o processo de construção, escalas ascendentes.....	54
Figura 25: Esquema para reposição do polegar, escalas descendentes	55
Figura 26: Esquema para reposição do polegar usando o processo de construção, escalas descendentes.....	55
Figura 27: Esquema para a reposição do 2º e 3º dedos, escalas descendentes	56
Figura 28: Esquema para a reposição do 2º e 3º dedos usando o processo de reposição, escalas descendentes.....	56
Figura 29: Exemplo de treino de Escala com o Ritmo 2b.....	57
Figura 30: Exemplo de treino de Escala com o ritmo 5c.....	57
Figura 31: Excerto de <i>Fantasia para Harpa</i> de Louis Spohr.....	58
Figura 32: Blocos de acordes para a 1ª progressão do acorde de 7ª, <i>Fantasia</i>	59
Figura 33: Exercício para a reposição de cada dedo, <i>Fantasia</i>	59
Figura 34: Exercício com combinações de 2 dedos, <i>Fantasia</i>	60
Figura 35: Exercício com combinações de 3 dedos, <i>Fantasia</i>	60
Figura 36: Excerto da cadência do bailado do <i>Quebra-nozes</i> de Tchaikovsky.....	62
Figura 37: Blocos de acordes, cadência do bailado do <i>Quebra-nozes</i>	63
Figura 38: Exemplo da aplicação do Ritmo 1a, cadência de <i>Quebra-nozes</i>	64
Figura 39: Excerto de <i>Impromptu</i> op.86, Gabriel Fauré.....	65
Figura 40: Exercício dos vizinhos para o 4º e 3º dedo incorporado no acorde, <i>Impromptu</i> op.86	67
Figura 41: Excerto de <i>Danse Sacrée</i>	67
Figura 42: Abertura da <i>Forza del Destino</i>	70
Figura 43: Exercício nos saltos das oitavas com Ritmo 2b, <i>Forza del Destino</i>	71
Figura 44: Parte inicial do <i>Impromptu</i> op.86.....	71
Figura 45: Exercício de construção dos 2 primeiros compassos, usando o 2º dedo e polegar, <i>Impromptu</i>	73

Figura 46: Exercício de construção dos 2 primeiros compassos usando o 2º, 4º dedos e polegar, <i>Impromptu</i>	73
Figura 47: Exercício de construção, mãos juntas, usando 2ºdedo e polegar, <i>Impromptu</i>	73
Figura 48: Exercício de construção, mãos juntas, usando o 2º, 4º dedos e polegar, <i>Impromptu</i>	74
Figura 49: Repetição do acorde em ciclo usando o exercício de construção, <i>Impromptu</i>	74
Figura 50: Em geral e ao longo destes anos os benefícios dos exercícios/estratégias que aprendeste comigo foram positivos? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante).	76
Figura 51: Sentes que o estudo de passagens com os ritmos ensinados foi positivo? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante)	76
Figura 52: Qual o nível de dificuldade que sentiste em compreender os ritmos ensinados? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante).....	77
Figura 53: Quanto tempo demoraste a consolidar os ritmos, de modo a os poderes usar sozinho no teu estudo?.....	77
Figura 54: Tens feito um uso frequente dos ritmos aprendidos no teu estudo individual?	78
Figura 55: Qual o impacto na qualidade do som usando os exercícios de ritmos? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (muito elevado).....	78
Figura 56: Qual o impacto na independência de dedos usando os exercícios de ritmos? Responde de 1(muito pouco) a 5 (muito elevado).....	78
Figura 57: Durante o conservatório foi-te explicado de modo claro e detalhado o processo de estudar e tocar escalas?	79
Figura 58: Sentes que estudar as reposições detalhadas nas escalas te ajudou? Enumera factos concretos.	80
Figura 59: Sentes que o uso do exercício de construção no estudo de escalas é útil? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante)	80
Figura 60: Pensas que o teu ouvido esteja preparado para o som que queres produzir? 81	

Figura 61: Na técnica de harpejos ascendentes e descendentes, sentes que aplicar o exercício de construção de cada dedo trouxe benefícios? Responde de 1(muito pouco) a 5 (bastante).....	81
Figura 62: Tens feito um uso frequente do exercício dos vizinhos no teu estudo individual?	82

Índice de Tabelas

Tabela 1: Cronologia da história do Conservatório Nacional, 1835-1930.....	4
Tabela 2: Alunos em Regime Integrado, 2017/2018.....	10
Tabela 3: Ritmos de grupos de duas notas	47
Tabela 4: Ritmos para grupos de 3 ou 6 notas.....	48
Tabela 5: Ritmos 4 para grupos de 4 ou 8 notas.....	50
Tabela 6: Ritmos 5 para grupos de 4 ou 8 notas.....	50
Tabela 7: Esquema do exercício de construção a partir da “volta de cima”, parte I, Fantasia.....	61
Tabela 8: Esquema do exercício de construção a partir da “volta de cima”, parte II, Fantasia.....	61
Tabela 9: Exercício para o estudo do movimento de cada dedo, cadência de <i>Quebra- nozes</i>	63
Tabela 10: Exemplos de combinações de 2 e 3 dedos, cadência de <i>Quebra-nozes</i>	64
Tabela 11: Incorporação de ritmos, cadência de <i>Quebra-nozes</i>	65
Tabela 12: Exercício de construção, <i>Impromptu</i> op.86.....	66
Tabela 13: Processo de construção para o salto do 2º dedo na técnica dos acordes, <i>Danse Sacrée</i>	68
Tabela 14: Exercício nos saltos das oitavas, <i>Forza del Destino</i>	70
Tabela 15: Saída do 1º acorde e reposição do 2º em processo de construção, <i>Impromptu</i> op.86	72

Lista de Termos e Abreviaturas

AHS	American Harp Society
EAMCN	Escola Artística de Música do Conservatório Nacional
EEE	Estágio do Ensino Especializado
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
IPL	Instituto Politécnico de Lisboa
MEM	Mestrado em Ensino de Música
PEE	Projeto Educativo da Escola
RE	Relatório de Estágio
REEE	Regulamento do Estágio do Ensino Especializado
UC	Unidade Curricular

Agradecimentos

Ao meu marido e ao meu filho, pelo apoio e amor incondicional.

À Professora Irina Zingg, pela partilha de tantos conhecimentos que contribuíram de forma decisiva para a minha aprendizagem do instrumento e desenvolvimento artístico.

Ao Padre Edgar Clara por toda a sua ajuda e apoio.

Aos meus pais, pela paciência e auxílio na revisão final deste trabalho e por todo o apoio absoluto ao longo do meu percurso profissional.

À Professora Cooperante Ana Castanhito, pelo estimulante acompanhamento no Estágio.

À Professora Teresa Rombo pela disponibilidade na partilha de valiosos ensinamentos, críticas e sugestões.

Resumo I: Prática Pedagógica

O presente Relatório pretende dar a conhecer o trabalho pedagógico que desenvolvi no estágio efetuado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Música de Lisboa. Descrevo o Estágio Pedagógico em Observação supervisionado pela Professora Cooperante Ana Castanhito e realizado na sua Classe de Harpa da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), ao longo do ano letivo de 2017/2018. O trabalho desenvolvido ao longo do estágio foi estabelecido de acordo com o programa em vigor e tendo em conta as planificações anuais dos três alunos que foram envolvidos no estágio. Tive também oportunidade de organizar e lecionar uma *masterclass* para a classe de Harpa, o que constituiu um enorme desafio. Após uma contextualização da EAMCN e dos três alunos acompanhados no estágio, descrevo as práticas pedagógicas e metodologias das aulas que observei, assim como das aulas que lecionei. Apresento uma análise crítica sobre as observações e a atividade docente por mim desenvolvidas, com o objetivo de possibilitar uma racionalização dos saberes, assim como a tomada de consciência das práticas reais que permitam que a minha ação como docente seja mais eficaz viabilizando a adaptação a diversas situações educativas, através de uma prática pedagógica reflexiva.

Abstract I: Teaching Practice

This report aims to present the pedagogical work that I developed in the internship carried out in the context of the Master's Degree in Music Teaching, Escola Superior de Música de Lisboa. I describe the Pedagogical Internship in Observation supervised by the Cooperating Teacher Ana Castanhito and carried out in her Harp Class of the Artistic School of Music of the National Conservatory (EAMCN), throughout the school year 2017/2018. The work developed during the internship was established according to the current program and taking into account the annual plans of the three students who were involved in the internship. I also had the opportunity to organize and teach a masterclass for the Harp class, which was a huge challenge. After a contextualization of the EAMCN and the three students accompanied in the internship, I discuss the pedagogical practices and methodologies of the classes I observed, as well as the classes I taught throughout the school year. I present a critical analysis of the observations and the teaching activity developed, with the aim of enabling a rationalisation of knowledge, as well as awareness of real practices that allow my action as a teacher to be more effective by enabling adaptation to different educational situations, through a reflective pedagogical practice.

Resumo II: Projeto de Investigação/ Palavras-chave

Neste trabalho de investigação proponho um conjunto de estratégias e exercícios que designo por exercícios e estratégias para uma prática eficaz. Para a concretização do trabalho é apresentada uma revisão da literatura. A literatura especializada sobre o tema demonstra, de diversas formas, o papel importante da prática eficaz durante o crescimento e desempenho musical. Neste sentido, a proposta que apresento, procura ser um contributo conducente a um bom desempenho musical, procurando fomentar o desenvolvimento de uma prática eficaz, desde os primeiros anos da aprendizagem do instrumento. As estratégias propostas baseiam-se no uso de ritmos, exercícios de construção, exercícios de *pushing*, organização de reposições e podem ser usados em escalas, arpejos, acordes, técnica de oitavas e acordes arpejados. Todos estes processos têm como objetivo a procura de um som consistente, brilhante e cheio, que possa ser controlado em diferentes dinâmicas. Devem ser acompanhados por uma postura correta da mão e do corpo, de modo a evitar lesões físicas. A relação e interação professor-aluno é imprescindível para a obtenção de bons resultados. O professor tem como papel ajudar o aluno nos movimentos mecânicos, na procura auditiva e na construção da individualidade do aluno e da sua autocrítica.

Palavras-chave:

harpa; pedagogia da harpa; ensino/aprendizagem da harpa; prática instrumental; técnicas de estudo; ferramentas de prática; prática eficaz; *performance* na harpa

Abstract II: Research Project/ Keywords

In this research work, I propose and present a set of strategies and exercises that I call strategies and exercises for effective practice. In order to accomplish this work a literature review is carried out. The specialized literature on the subject demonstrates, in several ways, the significant role of effective practice during growth and musical performance. In this sense, the proposal that I present seeks to be a contribution conducive to good musical performance, seeking to promote the development of an effective practice since the early years of learning the instrument. The proposed strategies are based on the use of rhythms, construction exercises, pushing exercises, reposition organization and can be used in scales, arpeggios, chords, octave technique and arpeggiated chords. All these processes are aimed at finding a consistent, bright, and full sound that can be controlled in different dynamics. They must be accompanied by correct hand and body posture to avoid physical injury. The teacher-student relationship and interaction is essential to obtain good results. The teacher's role is to help the student in the mechanical movements, in the auditory search, and in the construction of the student's individuality and self-criticism.

Keywords:

harp; harp pedagogy; harp teaching/learning; instrumental practice; practice techniques; practice tools; effective practice; harp performance

PARTE I - Prática Pedagógica

Nesta primeira parte descrevo o trabalho de Prática Pedagógica realizado no decorrer do Estágio em Observação. São apresentados, caracterizados e analisados os elementos, práticas educativas e princípios pedagógicos que as suportam, relativos à prática pedagógica presente no estágio realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) no ano letivo 2017/2018.

1. Âmbito e Objetivos

O Relatório de Estágio (RE) surge inserido na Unidade Curricular (UC) de Estágio do Ensino Especializado (EEE) do Mestrado em Ensino da Música (MEM), da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), sendo orientado no âmbito da UC de Didática do Ensino Especializado.

Este documento pretende descrever, refletir e analisar as aprendizagens nas áreas da pedagogia, da didática e da investigação por mim realizadas durante o ano letivo 2017/2018, na modalidade de Estágio em Observação.

1.1. Competências a Desenvolver

De acordo com o Regulamento do Estágio do Ensino Especializado (REEE), o EEE visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, através da iniciação à prática profissional para a habilitação para a docência. A principal finalidade do estágio é complementar a formação académica dos estudantes, possibilitando a aproximação dos estudantes do MEM a uma situação real e a aquisição e o desenvolvimento de competências, sobretudo a três níveis, destacados no REEE:

- Conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- Aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- Domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da Escola e a investigação educacional;

O EEE permite ainda aprofundar e operacionalizar os diferentes domínios científico, pedagógico e didático. Possibilita a reflexão sobre a prática, a aquisição de novas ferramentas para a superação em situações práticas concretas e o desenho de novas estratégias de ensino. A função de professor implica o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais.

1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Ao longo de toda a minha formação académica e profissional anterior fui adquirindo conhecimentos teóricos e desenvolvendo competências sobre o ensino da Harpa, que coloquei em prática em situações pontuais como seminários ou mesmo na lecionação do instrumento em tempo parcial. A realização do estágio na EAMCN foi, desde o primeiro momento, um desafio estimulante e uma etapa marcante na minha formação, quer a nível académico, quer a nível pessoal. No início do estágio preocupava-me o facto de considerar que o modelo de Estágio em Observação não ser facilitador da relação professor-aluno. Este ponto foi ultrapassado pela boa articulação e cooperação entre todos os intervenientes: orientadora, estagiária, alunos e encarregados de educação. Em relação aos alunos envolvidos, não foi possível trabalhar com os do ensino secundário pois, no ano letivo 2017/2018, a classe de Harpa da EAMCN apenas teve alunos dos cursos de iniciação e básico. Por esta razão não foi possível trabalhar com alunos que, de algum modo, já perspetivavam o acesso ao ensino superior, o que teria sido um desafio diferente e certamente muito enriquecedor.

2. Caracterização da Escola

A caracterização da Escola que apresento foi elaborada tendo como referência o ano letivo 2017/2018 e o documento mais recente à data, disponibilizado pela EAMCN e intitulado Projeto Educativo da Escola (PEE) 2016-2017 (PEE, EAMCN, 2016), assim como o Relatório de Avaliação Externa (IGEC, 2017). O PEE é o instrumento privilegiado de afirmação da autonomia da Escola, descrito no Decreto-Lei n.º 137/2012 como um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva (Decreto-Lei n.º 137/2012).

2.1. Historial e Contextualização

A história da EAMCN remonta à criação, por decreto real de 1835, do Conservatório de Música e de certo modo espelha e retrata o ensino da música em Portugal. Até então o ensino musical público estava centrado no Real Seminário de Música da Patriarcal, criado por D. João V, em 1713, seguindo a tradição das escolas que há vários séculos formavam os coros das grandes catedrais e das capelas de Corte europeias (Fernandes, 2013). A Tabela 1 apresenta uma síntese dessas designações e os principais responsáveis pelos projetos educativos no período 1835-1930, (Rosa, 2000; Borges, n.d.).

A criação do Conservatório de Música está ligada ao trabalho do músico João Domingos Bomtempo¹ (Fonte, 1993) que, por decreto de 1835, viria a instalar-se na Casa Pia de Lisboa, sendo Bomtempo seu diretor. No entanto, um ano mais tarde, em 1836 foi instituído o Conservatório Geral de Arte Dramática, que incorporava o Conservatório de Música, seccionado em duas Escolas, a Escola de Música e a Escola de Teatro e Declamação, que incluía uma disciplina de dança. A direção das duas Escolas estava a cargo dos seus mentores iniciais: João Domingos Bomtempo e Almeida Garrett², respetivamente. Na sequência da abolição das Ordens Religiosas em Portugal, uma portaria de 1837 determina que o Conservatório fique instalado no Convento dos Caetanos.

¹ João Domingos Bomtempo, pianista, compositor e pedagogo (1775-1842)

² Almeida Garrett, escritor e dramaturgo (1799-1854)

O Conservatório, com as suas secções ou escolas, passou por várias fases a que corresponderam várias designações e planos de estudo.

Tabela 1: Cronologia da história do Conservatório Nacional, 1835-1930

Ano	Designação	Observações
1835	Conservatório de Música (Casa Pia)	Decreto de 5 de maio atribui a direção a J. D. Bomtempo
1836	Conservatório Geral de Arte Dramática: Escola de Música e Escola de Teatro e Declamação	Decreto de 15 de novembro integra o CM no Conservatório Geral de Arte Dramática sendo J.D. Bomtempo diretor.
1840	Conservatório Real de Lisboa	Por pedido de Bomtempo a Rainha Dona Maria II nomeou o seu marido D. Fernando como presidente honorário do CM.
1863		Guilherme Cossoul ³ assume a direção e introduz modificações no plano de estudos.
1869		O decreto de 29 de dezembro extingue a escola de dança e a disciplina de Harpa para diminuir a despesa.
1901	Conservatório Real de Lisboa: Secção Musical e Secção Dramática	Augusto Machado ⁴ introduz importante reforma, consagrada no decreto de 24 de outubro. Neste plano de estudos surge o curso geral de Harpa (5 anos).
1910	Conservatório Nacional de Lisboa: Secção Musical e Secção Dramática	
1919	Conservatório Nacional de Lisboa	O Decreto nº 5546 de 9 de maio introduz importante reforma. Vianna da Motta ⁵ assume a direção e Luís de Freitas Branco ⁶ é diretor da secção de música.
1930	Conservatório Nacional: Secção de Música e Secção de Teatro	Recessão Imposta, Decreto 18881 (DG, 1930)

Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliográfica citada.

³ Guilherme Cossoul, músico e compositor (1828-1880)

⁴ Augusto Machado, compositor (1845-1924)

⁵ Vianna da Motta, pianista, compositor e pedagogo (1868-1948)

⁶ Luís de Freitas Branco, compositor, musicólogo e pedagogo (1890-1955)

Com a reforma de 1930 que assentava na necessidade de realizar uma apreciável economia para o Estado, iniciou-se um longo ciclo no ensino musical em Portugal. Em 1971 e na sequência da reforma do ensino de Veiga Simão⁷, foi nomeada pelo Ministério da Educação uma comissão para rever e reestruturar o ensino, considerado desatualizado face aos programas de 1930. A Comissão Orientadora da reforma do Conservatório Nacional era presidida por Madalena Perdigão⁸. Em 1972 iniciou-se um novo plano de estudos provisório designado por Experiência Pedagógica de 1971 e considerado como o primeiro passo no sentido da criação do ensino artístico integrado (Rocha, 2008).

Em 1983 (Decreto-lei 310/83) é criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que passa a lecionar apenas o ensino básico e secundário. Os planos de estudo da reforma de 1930 são extintos em 1993 e são implementados os novos planos previstos em 1983, com algumas adaptações. A atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), surge pela reconversão do antigo Conservatório Nacional.

Ao longo da sua história, o Conservatório Nacional terá influenciado toda uma geração de músicos, compositores, pedagogos e musicólogos portugueses. No caso da Harpa, é de todo o mérito citar os nomes de Clotilde Rosa (1930-2017) e de Mário Falcão. Ambos fizeram os seus estudos iniciais de harpa no Conservatório Nacional. Foi no verão de 1962 que Mário Falcão desafiou Clotilde Rosa a tocarem *Imagens Sonoras* de Jorge Peixinho⁹, o que terá ocasionado a aproximação de Clotilde Rosa a este compositor e ao meio musical português de vanguarda¹⁰. Clotilde Rosa iniciou, aos 12 anos, os seus estudos com Cecília Borba¹¹ no Conservatório Nacional de Lisboa. Entre 1960 e 1963 continuou os seus estudos de harpa com em Phia Berghout¹² em Amesterdão. Prosseguiu os estudos de harpa em Paris, 1964, com Jacqueline Borot¹³ e de estudos em baixo cifrado em Colónia, 1967, com Hans Zingel¹⁴. Lecionou as disciplinas de Análise e Técnicas e

⁷ Veiga Simão, Professor Catedrático, Ministro da Educação Nacional (1970-1974), da Indústria e Energia (1983-1985), da Defesa Nacional (1997-1999) (1929-2014)

⁸ Madalena Perdigão, criadora e diretora do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian (1923-1989)

⁹ Jorge Peixinho (1940-1995), compositor, pianista e maestro português

¹⁰ <http://mic.pt>

¹¹ Cecília Borba, harpista açoriana, professora no Conservatório Nacional (1895-1975)

¹² Sophia Rosa Berghout, harpista dos Países Baixos (1909-1993)

¹³ Jacqueline Borot, harpista e professora no Conservatório de Paris (1916-1999)

¹⁴ Hans Zingel, harpista, musicólogo professor na Musikhochschule em Colónia (1904-1978)

mais tarde a disciplina de Harpa no Conservatório Nacional. Foi responsável pela introdução da música contemporânea no programa curricular de Harpa. Mário Falcão é *Professor Emeritus na State University of New York at Fredonia*. Recebeu o Prémio *Lifetime Achievement 2018* da *American Harp Society*¹⁵ (AHS), sendo um membro ativo da AHS desde 1969. É membro fundador do World Harp Congress¹⁶ fazendo parte do Conselho de Administração.

2.2. Enquadramento e Caracterização

A EAMCN localiza-se no Bairro Alto, em Lisboa, nas instalações do antigo Convento dos Caetanos. A funcionar desde 1983 como escola pública do ensino especializado da música, opera ainda em três polos, situados em Loures, Amadora e Seixal. Estes polos oferecem os cursos de iniciação e no do Seixal foi autorizado em 2016/2017 o funcionamento do 1º grau em regime articulado. A partir do ano letivo 2018/2019 ocorreu a mudança de instalações da EAMCN para a Escola Secundária Marquês de Pombal. Esta mudança é provisória, enquanto decorrerem as obras de reabilitação do edifício do Conservatório Nacional.

2.3. Organização e Gestão da Escola

Os órgãos de gestão da EAMCN são constituídos pela Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral e as estruturas de orientação educativa. O Relatório de Avaliação Externa (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017) reconhece que “o bom clima organizacional e a existência de objetivos dirigidos para os bons desempenhos académicos e performativos promovem uma cultura de exigência, em torno da educação e formação musical” e que “a direção estabelece consensos, delega competências, partilha responsabilidades e valoriza os contributos dos vários intervenientes, com efeitos positivos na satisfação dos trabalhadores. (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017, p. 9).

¹⁵ <https://www.harpsociety.org/>

¹⁶ <https://worldharpcongress.com/organization/>

2.4. Oferta Educativa

A EAMCN dispõe de uma oferta educativa abrangente que contempla o Curso de Iniciação, o Curso Básico, Curso Secundário e Cursos Profissionais, apoiada num corpo docente qualificado.

O Curso de Iniciação é destinado a crianças dos 6 aos 9 anos de idade que frequentam o 1º ciclo da escolaridade obrigatória. Pretende desenvolver as aptidões dos alunos na área da música, para que possam ingressar no Ensino Especializado de Música com uma capacidade técnica e musical adequada à escolha de uma opção.

O Curso Básico, regulamentado pela portaria 691/2009 de 25 de junho, permite ao aluno aprofundar as suas capacidades musicais, ficando apto a fazer a sua opção a nível secundário por um curso de música, caso seja esse o seu interesse.

O Curso Secundário pode ser frequentado na EAMCN como curso vocacional, regulamentado pelo despacho 65/SERE/90, ou como Curso Profissional de nível IV, de acordo com a legislação em vigor para os cursos profissionais de música. Estes cursos, de cariz profissionalizante, preparam também os alunos para o ingresso no ensino superior de música.

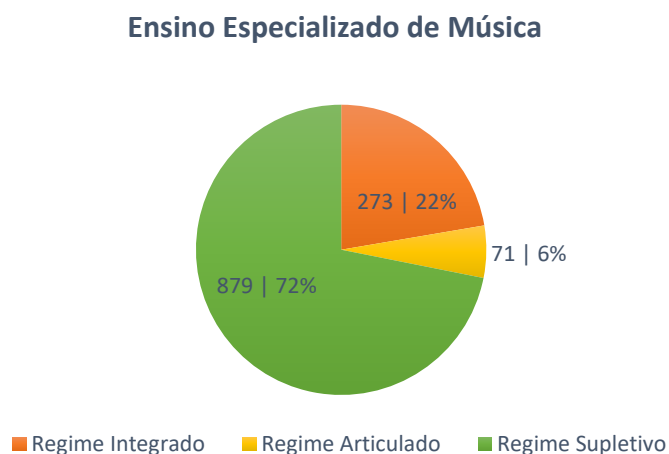
Com base na atual legislação, Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) e da Lei-Quadro do Ensino Artístico (Decreto-Lei 344/90), os cursos básicos e secundários de Música podem ser frequentados nos seguintes regimes:

- a) Integrado, com frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
- b) Articulado, com frequência das disciplinas da componente vocacional e da área de projeto na EAMCN (no curso básico) e das disciplinas das componentes vocacional e específica (no curso secundário);
- c) Supletivo, cursos constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas que constam das componentes de formação específica e vocacional, no nível secundário.

Nas Figuras 1 a 4 apresento a caracterização da EAMCN no que respeita à distribuição dos alunos face à oferta formativa oferecida. Estas figuras foram elaboradas com base nos dados apresentados no Relatório de Avaliação Externa (Avaliação Externa das Escolas-

Relatório EAMCN, 2017, p. 2). A Figura 1 mostra a distribuição dos alunos da EAMCN por regime de frequência. Os cursos de iniciação estão incluídos no regime supletivo e os cursos profissionais no regime integrado. Apenas 6% dos alunos frequentam o regime articulado. A grande maioria dos alunos frequenta a EAMCN em regime supletivo.

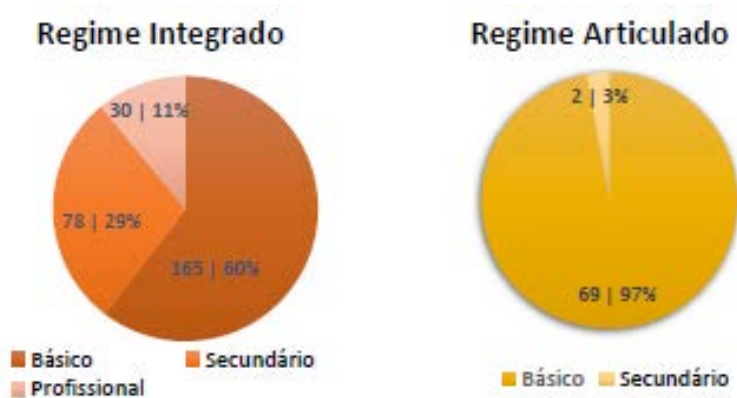
Figura 1: Distribuição dos alunos da EAMCN por regime de frequência.



Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliográfica citada.

A Figura 2 mostra a distribuição dos alunos por regime e por curso para o ano letivo de 2016/2017 (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017), no que diz respeito aos regimes integrado e articulado. Apenas 3% dos alunos em regime articulado estão inscritos no ensino secundário.

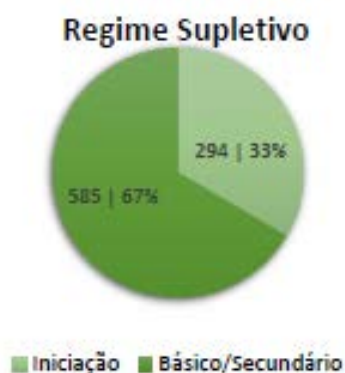
Figura 2: Distribuição dos alunos por regime e por curso



Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliográfica citada

Como se pode observar na Figura 3, 33% dos alunos em regime supletivo frequentam o curso de iniciação e 67% frequentam o ensino Básico e Secundário. O Relatório de Avaliação Externa é omissivo no que respeita à distribuição por curso dos alunos (Básico e Secundário) em regime supletivo.

Figura 3: Distribuição dos alunos do regime Supletivo por curso



Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliografia citada.

O serviço educativo é assegurado por 229 docentes, sendo que 45% pertencem aos quadros. Dos 25 trabalhadores não docentes, 20 são assistentes operacionais e 5 assistentes técnicos. Exercem ainda funções na Escola um elemento com contrato emprego-inserção do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., uma psicóloga a tempo parcial e um técnico de produção e de coordenação técnica (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017, p. 2).

No Relatório de Avaliação Externa (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017, p. 12) a equipa de avaliação destaca sete pontos fortes da EAMCN, realçando o trabalho colaborativo entre os professores, sobretudo dos que lecionam a área artística, para construção de projetos multidisciplinares, no âmbito da música, do canto e da composição. Realça também a valorização dos sucessos dos alunos e a promoção de incentivos à melhoria dos desempenhos, com impacto favorável na sua autoestima e motivação e o forte sentido de identificação e pertença à Escola, a existência de relações interpessoais positivas e o ambiente educativo acolhedor e sereno, que propiciam o desenvolvimento das aprendizagens. As áreas de melhoria apontadas no referido relatório são quatro e visam alcançar níveis mais elevados de sucesso académico, sobretudo nos cursos profissionais e secundários, assim como a implementação de mecanismos de formação junto dos trabalhadores e o aperfeiçoamento do processo de autoavaliação.

Relativamente ao ano letivo 2017/2018 os dados disponíveis no *site* da EAMCN¹⁷ permitem caracterizar os alunos do regime integrado segundo o instrumento. A Tabela mostra a distribuição dos 285 alunos em regime integrado pelos três cursos ministrados.

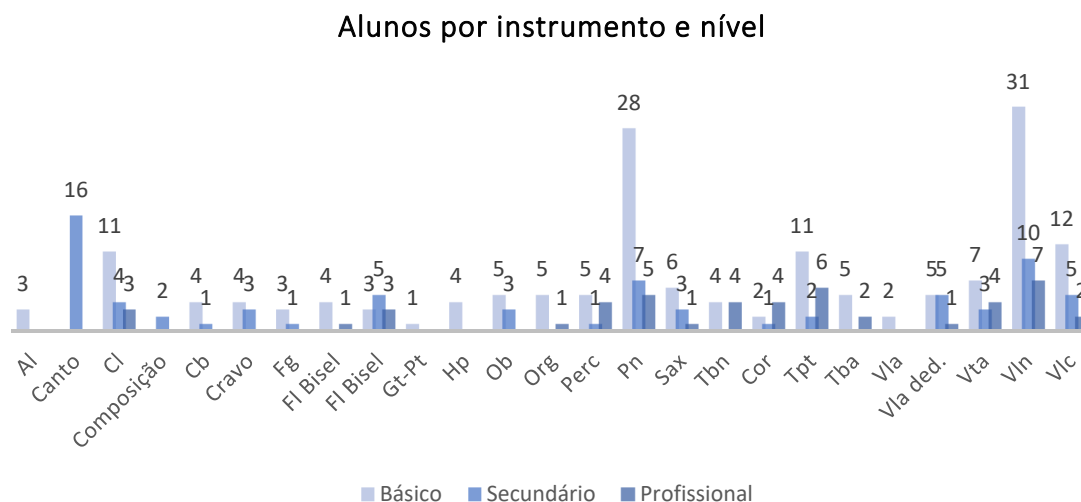
Tabela 2: Alunos em Regime Integrado, 2017/2018

Cursos	Número de alunos
Básico	165
Secundário	72
Profissional	48

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados recolhido do *site* da EAMCN.

A Figura 4 mostra a distribuição dos alunos por nível e por instrumento. Como se pode observar, no ensino básico é notória a preferência dos alunos pelos instrumentos Violino e Piano. Esta tendência é atenuada nos níveis mais avançados. No ensino Secundário a preferência dos alunos é o Canto, enquanto no ensino profissional as diferenças são esbatidas, mas é notório o reduzido número de alunos em instrumento de sopro madeiras.

Figura 4: Distribuição dos alunos por nível e por instrumento, regime integrado

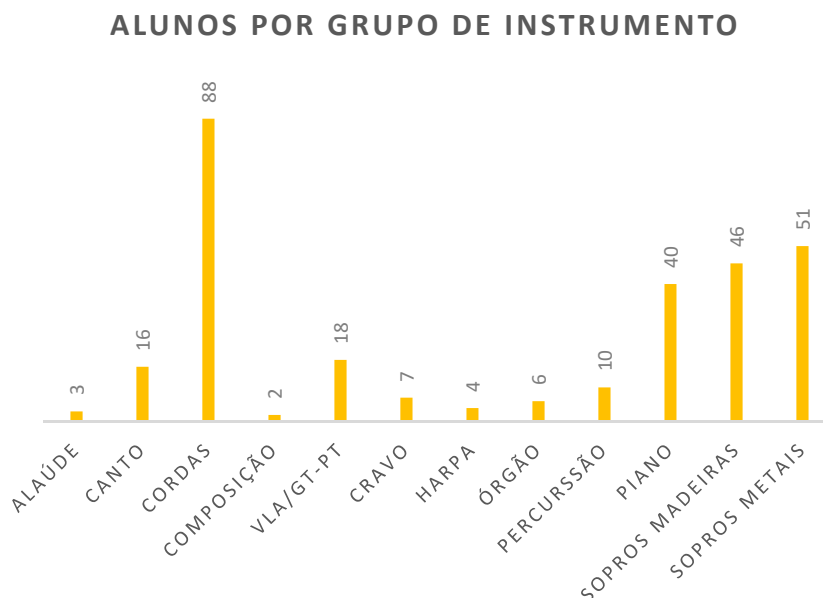


Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados recolhido do *site* da EAMCN.

¹⁷ <http://www.emcn.edu.pt/>

A Figura 5 mostra, para o conjunto de todos os alunos em regime integrado, a distribuição de alunos por grupo de instrumento. Apenas 4 alunos frequentam o curso básico integrado de Harpa.

Figura 5: Distribuição de alunos por grupo de instrumento, regime integrado



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados recolhido do *site* da EAMCN.

2.5. Ligação à Comunidade

Uma instituição com tão longa história tem necessariamente uma ligação forte à comunidade envolvente e o PEE reforça essa ligação, indicando como objetivo a sensibilização da comunidade envolvente para a música, de modo a atrair mais jovens à Escola. Neste sentido, a EAMCN organiza ainda uma série de outras atividades, tais como *masterclasses*, seminários, conferências, concertos, audições, concursos, exposições, publicações e visitas de estudo, como complemento da formação dada e divulgação, de modo a proporcionar aos mais jovens candidatos um contacto mais efetivo com a escola, por forma a habilitá-los a uma opção mais informada e abrangente. Com a mesma finalidade, a EAMCN propõe-se intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país (Projeto Educativo da Escola, 2016, p. 5).

Com forte ligação ao Conservatório Nacional, a Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional¹⁸ é uma associação sem fins lucrativos, criada para promover a EAMCN, concedendo apoios no âmbito da formação artística dos alunos da Escola. Também a Associação de Pais da Escola de Música do Conservatório Nacional¹⁹ tem como objetivo trabalhar a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na EAMCN. Nos inquéritos efetuados pela EAMCN os pais e encarregados de educação gostam que os filhos frequentem a mesma e valorizam os resultados escolares, os níveis de exigência e a qualidade do ensino ministrado, em particular na componente artística (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017).

Em março de 2018 surge a publicação mensal Semibreves, Boletim do Conservatório Nacional. Neste boletim as atividades, informação e concertos são apresentados de forma organizada e operacional. Nas palavras de Lilian Kopke, diretora da EAMCN, surge um espaço para refletir sobre questões importantes, tais como a liberdade de expressão, a diversidade, a poesia e a história. Este boletim pode ser acedido pelo *site* da EAMCN ou pela sua página no *Facebook*²⁰.

2.6. Protocolos e Parcerias

A EAMCN possui uma rede de parcerias consolidada e os protocolos estabelecidos junto de instituições públicas e privadas, com impacto na melhoria da prestação do serviço educativo, são considerados como um ponto forte da Escola (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017). Essa lista é extensa e pode ser consultada no PEE (PEE, EAMCN, 2016).

¹⁸ <http://www.aemcn.pt>

¹⁹ <http://associacaopaiseamcn.weebly.com>

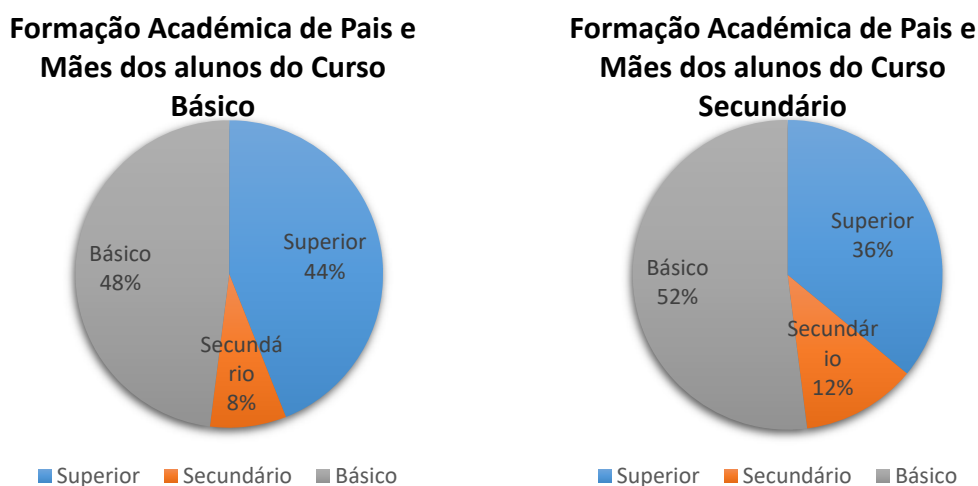
²⁰ <https://www.facebook.com/escolademusicadoconservatorionacional>

2.7. Ambiente Educativo

O envolvimento de pais, encarregados de educação e famílias na vida escolar é forte e revela um ambiente educativo propício ao desenvolvimento do projeto educativo da EAMCN. Nos cursos de iniciação são incentivados a acompanhar os seus educandos, dentro e fora da sala de aula. A presença de encarregados de educação nas reuniões com os diretores de turma é elevada, tal como é elevada a adesão a iniciativas culturais propostas pela EAMCN.

A Figura 6 ilustra a formação académica de Pais e Mães dos alunos dos cursos Básico e Secundário (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017).

Figura 6: Formação académica dos Pais e Mães dos alunos



Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliografia citada.

2.8. Resultados

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa (Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN, 2017) os resultados escolares revelam progressos, consistência e sustentabilidade, em particular, no regime integrado onde, na formação artística, se posicionam sempre acima dos 80% de aprovações, sendo nulas as taxas de abandono no regime integrado. No entanto, tal não se verifica nos regimes articulado e supletivo onde ocorrem taxas de sucesso menores.

2.9. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola

Com o objetivo de possibilitar aos alunos uma formação completa e integral a EAMCN desenvolve projetos e estratégias entre as quais se destacam as seguintes atividades:

2.9.1. Atividades de complemento e enriquecimento curricular

A estratégia definida pela EAMCN para implementar as atividades de complemento e enriquecimento curricular contempla iniciativas internas dirigidas à Comunidade Escolar, assim como apresentações fora da EAMCN, nomeadamente em locais e espaços públicos da cidade. No ano letivo 2017/2018, entre outras atividades, saliento:

- Festival Maio Musical (Masterclasses e Concerto)
- Recitais e Masterclasses
 - Improvisação ao Piano (António Vitorino D’Almeida)
 - Flauta (Adriana Ferreira)
 - Cravo (Menno Van Delft)
 - Oboé e Piano (Courtney Miller e René Lecuona)
 - Violino (Ana Pereira)
 - Clarinete (Lenin Izaguirre) e Percussão (Alin Gonçalves, Ualeson Anjel, Eden Paulo)
 - Clarinete (Domingos Elias)
 - Música Antiga (Jill Feldman e Peter Holtslag)
- III Semana de Música Antiga
- Concerto de Final de Estágio com a Banda na Marinha com alunos do curso profissional da EAMCN
- Ciclo de concertos do Conservatório Nacional no Museu Nacional da Música
- Temporada de Concertos do Conservatório Nacional
- Concertos fora da EAMCN:
 - Orquestra Sinfónica do Conservatório Nacional
 - Coro e Orquestra do Conservatório Nacional
 - Orquestra de Sopros do Conservatório Nacional
 - Orquestra Jovem de Cordas
 - Classe de Música Antiga do Conservatório Nacional

- Ensemble Bomtempo e da Orquestra de Câmara do Conservatório Nacional, no âmbito da programação "Natal em Lisboa"
- Coro do Atelier Musical
- Conferências, Palestras e Cursos livres
- Concursos
- Projeto Os Dias do Conservatório
- Projeto Vem descobrir o teu instrumento musical
- Projeto Dias da Harpa
- Intercâmbio das classes de piano da EAMCN e do IGL
- Gala da Bolsa GDA/ EAMCN.

2.9.2. Educação para a Saúde e Qualidade de Vida

Com este projeto pretende-se promover a Educação para a Saúde de forma transversal, no desenvolvimento dos currículos das diferentes disciplinas da formação geral, visando a adoção de estilos de vida saudável, criando hábitos de alimentação saudável e fomentando a prática regular da atividade física.

2.9.3. Orquestra Geração

O projeto Orquestra Geração (OG), desenvolvido pela EAMCN desde 2007 em parceria com várias instituições públicas e privadas, é um projeto centrado na ação e desenvolvimento social através da música e é inspirado no *El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (Fundación Musical Simón Bolívar)*.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas no Estágio

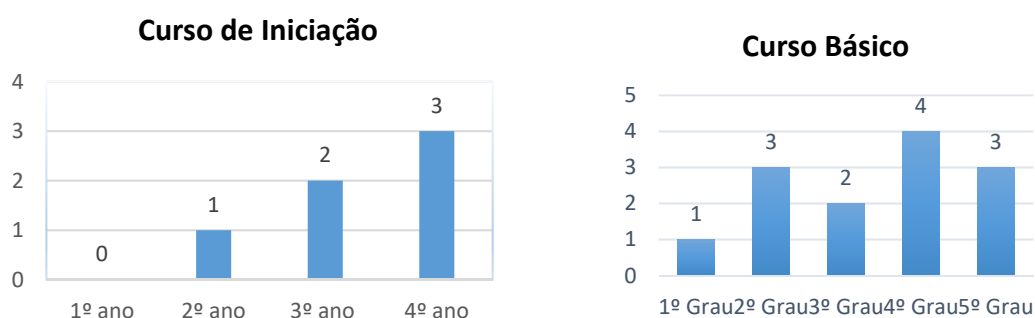
3.1. Enquadramento

Seguindo o modelo de Estágio em Observação foram-me atribuídos 3 alunos da Classe de Harpa da EAMCN, lecionada pela Professora Cooperante, Ana Castanhito. Por razões de privacidade os alunos são identificados apenas por uma letra: A, B e C. No presente ano letivo não houve inscrições de alunos do Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano), tal como a Figura 7 mostra. Por esse motivo, desenvolvi o estágio com o aluno A do 4.º ano do curso de Iniciação, o aluno B do 3.º grau/7.º ano do ensino básico e o aluno C do 4.º grau/8.º ano do ensino básico. No início do Estágio foi enviado um *email* aos encarregados de educação pela Professora Cooperante com a informação relativa às atividades decorrentes da realização do estágio curricular do Mestrado em Ensino da Música.

3.2. Caracterização da Classe de Harpa

Frequentam a Classe de Harpa da EAMCN 19 alunos distribuídos pelo Curso de Iniciação (1.º ao 4.º Ano de Iniciação) e pelo Curso Básico (5.º ao 9.º ano), tal como mostra a Figura 7. São 6 alunos inscritos no Curso de Iniciação e 13 no Curso Básico.

Figura 7: Número de alunos da classe de Harpa por Curso e Ano



Fonte: Elaboração da autora a partir da bibliografia citada.

Dos 165 alunos matriculados no Curso Básico em Regime Integrado no ano letivo 2017/2018 na EAMCN, apenas 4 têm como instrumento a Harpa, uma percentagem de 2.4%.

3.3. Caracterização dos Alunos Seleccionados

3.3.1. Aluno A (4.º ano de Iniciação)

Frequenta o 4.º ano de iniciação em regime supletivo. Estuda numa escola privada e reside em Lisboa. No início do ano escolar tinha 8 anos de idade. Iniciou o estudo de Harpa no Conservatório Nacional com 6 anos de idade na classe da professora Ana Castanhito. Tem uma irmã mais nova que também frequenta o ensino de música. Tem uma harpa céltica em casa. Revela muita energia, extrovertida, com gosto em tocar e muito musical, manifestando um grande potencial. No entanto revela algumas dificuldades a nível de concentração e pouca regularidade no estudo diário. Prepara-se para fazer as provas de acesso ao 1.º grau, que serão no final do ano letivo.

3.3.2. Aluno B (7.º ano/3.º grau)

Frequenta o 7.º Ano em regime supletivo. Estuda numa escola privada e vive em Lisboa. No início do ano escolar tinha 13 anos. Iniciou o estudo de Harpa no Conservatório Nacional na classe da professora Ana Castanhito. Não tem irmãos. Revela boa capacidade musical, por vezes um pouco desconcentrado, mas demonstra vontade em superar os desafios propostos. Até ao início do ano letivo tinha uma harpa céltica em casa, mas durante o ano os pais adquiriram uma harpa de pedais, o que influenciou positivamente o progresso e a motivação na aprendizagem do instrumento. Possui grande potencial, apesar de ser pouco regular no estudo. No final do ano o seu progresso foi bem visível, principalmente desde que teve a nova harpa.

3.3.3. Aluno C (8.º ano/4.º grau)

Como não havia alunos no ensino secundário na classe de Harpa, a Professora Cooperante escolheu o aluno mais avançado da classe. Frequenta o 8.º Ano em regime supletivo. Estuda em casa, através de aulas privadas e vive em Lisboa. No início do ano escolar tinha 14 anos. Iniciou o estudo de Harpa no Conservatório de Coimbra e desde há dois anos frequenta o Conservatório Nacional na classe da Professora Ana Castanhito. Tem uma irmã mais nova, que também estuda em casa. Revela-se pouco comunicativo, mas inteligente pois compreende e executa rapidamente o que lhe é explicado e pedido. No início do ano letivo não tinha harpa em casa, mas ia regularmente estudar ao Conservatório. Desenvolve um estudo metódico, regular e estável. O seu progresso foi

enorme, principalmente desde que passou a ter harpa. Tem elevada capacidade de trabalho e as aulas são sempre muito produtivas.

3.4. Descrição das Aulas Observadas

Devido a atrasos nos processos burocráticos entre a Escola Superior de Música de Lisboa e a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, o estágio iniciou-se no dia 17 de outubro. Por indicação da Professora Cooperante e devido ao reduzido número de aulas por período, foi decidido que apenas iria lecionar uma aula por período letivo, para não interferir demasiado na relação professor-aluno. Deste modo apenas lecionei 3 aulas a cada um dos alunos, uma em cada período.

Como fui mãe no final de dezembro, não me foi possível assistir às aulas lecionadas pela Professora Cooperante durante o mês de janeiro e fevereiro. Retomei no mês março. Para mitigar esta ausência e por sugestão da Professora Cooperante, organizei no terceiro período um Workshop sobre técnica.

No Estágio do Ensino Especializado foram observadas aulas dos três alunos caracterizados no ponto anterior. Todas as aulas foram realizadas na sala de Harpa. O Conservatório possui duas harpas de concerto, uma harpa de pedais de 40 cordas e uma harpa céltica. Ter harpas de tamanhos diferentes é bastante positivo, o que permite acompanhar gradualmente o crescimento físico de cada aluno. O facto de haver uma harpa de pedais com 40 cordas é crucial para a evolução do aluno, pois permite uma mais fácil transição da harpa céltica para a harpa de concerto.

A estrutura das aulas observadas foi bastante regular ao longo do ano, sofrendo apenas alterações em épocas de audições ou exames. As aulas incluíam as seguintes secções: Técnica, Repertório, Leitura à Primeira Vista, Improvisação e, para o aluno do curso de iniciação, um jogo didático.

A secção técnica, para os dois alunos do ensino básico, incluiu: escalas em várias tonalidades; colocação dos pedais na tonalidade pedida; arpejos em várias inversões e um Estudo. Para o nível de iniciação, compreendeu pequenos exercícios retirados do livro *Harpologie* (Canton, 2004), um projeto de iniciação à Harpa.

A parte do repertório ocupava grande parte da aula e incluía as peças que o aluno foi trabalhando ao longo do ano. Normalmente a professora solicitava ao aluno que tocasse

a peça uma vez do início ao fim (ou a secção que teria ficado de estudar) e só depois começava a trabalhar as partes mais delicadas ou com maiores dificuldades.

A leitura à primeira vista foi realizada em algumas aulas e era normalmente na última parte da aula.

No final de cada aula a professora anotava no caderno dos alunos o trabalho a realizar em casa, fazendo assim um pequeno resumo de tudo o que tinha sido feito na aula. Foi muito interessante observar todo o trabalho pedagógico realizado pela professora e a sua capacidade de adaptação a cada aluno e também a cada situação.

3.4.1. Aluno A (4.º ano de Iniciação)

O foco de trabalho foi o desenvolvimento das competências motoras, melhorar e corrigir a posição das mãos. Apesar de o aluno revelar muitas capacidades musicais necessita de um trabalho continuado para adquirir e manter uma boa postura corporal.

Nas primeiras aulas, para treinar os acordes de três dedos, foram usados exercícios técnicos do livro *Harpologie* e a peça *Simplicidade* de António de Oliveira²¹, em conjunto com exercícios de leitura à primeira vista, ou de improvisação em forma de jogo didático. Foram detetadas algumas dificuldades de leitura, pelo que foi necessário alterar o plano inicial de modo a reforçar as competências de leitura. Para ultrapassar esta situação a professora criou uma história para que a melodia simples com a forma ABA fosse clara e interiorizada, permitindo a interpretação da peça *Simplicidade*.

Em novembro, foi introduzida uma nova peça *Marelles no 7* de Bernard Andrès²². Trata-se de uma peça mais complexa do que a primeira. De novo, foram detetadas algumas dificuldades de leitura. Na audição de Natal, o aluno tocou a peça *Simplicidade*.

No segundo período o aluno avançou de forma regular com os exercícios técnicos, terminou o trabalho da peça *Marelles no 7* e foram introduzidas duas novas peças, *Peça no 22* e *As Borboletas na ópera* do livro *The Golden Harp* (Bouchaud, 2000). Tocou a *Peça no 22* na audição deste período. A professora introduziu também um duo, para tocar

²¹ António de Oliveira, compositor português do renascimento (fl, c. 1600)

²² Bernard Andrès harpista e compositor francês (1941)

com outro aluno da classe. O aluno revelou muito interesse e motivação no estudo desta peça.

No terceiro período o trabalho continuou com a peça *Borboletas na ópera* e foi iniciada uma outra, *O Golfinho* do livro *Io suono l'Arpa* de Gabriella Bosio²³ (Bosio, 2015). No dia 5 de maio a professora realizou provas para todos os alunos. Este aluno apresentou exercícios técnicos e a peça *Marelles no 7*, estudada entre o 1.º e o 2.º período e aperfeiçoada para a prova. Na audição final deste período tocou a peça *Borboletas na ópera* e ficou de aperfeiçoar a peça *O Golfinho* nas férias de verão.

3.4.2. Aluno B (7.º ano/3.º grau)

Este aluno iniciou neste ano a transição da harpa de pedais de 40 cordas para a harpa de concerto de 47 cordas. O objetivo principal foi o de melhorar o domínio da harpa de pedais, não só pelo uso dos mesmos, mas também a adaptação à tensão e distância das cordas. Como já referido, até metade do ano letivo o aluno tinha uma harpa céltica em casa, o que dificultava o seu desenvolvimento. A compra da harpa de pedais, aumentou a sua motivação para o estudo do instrumento e o seu desempenho foi superior.

O primeiro período foi dedicado aos estudos *Friandises no 53* de Bernard Andrès (Andrès, 2012) e ao *Estudo no 17* de Grossi²⁴ (Grossi, 1986), o primeiro focado na técnica de arpejos longos de acordes de três dedos e o segundo na sequências de escalas. A professora trabalhou ao longo das aulas a posição da mão, a articulação dos dedos e a posição do polegar. Foi também realizada uma análise harmónica dos estudos e, apesar de não haver dinâmicas escritas, a professora deixou ao critério do aluno a sua escolha. Em relação às peças, começaram por trabalhar a peça *Danse of the blessed Spirits* de Gluck, numa transcrição para nível intermédio. Em novembro foi introduzida uma nova peça, *Martine* de Bernard Andrès. O estudo do aluno neste período foi menos regular, o que dificultou um progresso mais rápido no domínio das peças. O trabalho da professora foi sempre constante e persistente, usando as seguintes estratégias:

- Divisão da peça por partes e trabalhar seguindo as partes definidas;
- Leitura das notas;

²³ Gabriella Bosio, harpista e professora italiana

²⁴ Maria Grossi, harpista e compositora italiana (1885-1974)

- Tocar mãos separadas;
- Juntar lentamente as duas mãos;
- Aumentar gradualmente a velocidade;
- Questionar onde e porquê há hesitações ou dúvidas;
- Demonstrar para o aluno;
- Corrigir posição;
- Executar dinâmicas.

A peça *Danse of the blessed Spirits* foi a peça apresentada na audição do primeiro período.

No segundo período foi dada continuidade ao trabalho realizado anteriormente e introduzida uma nova rotina técnica. O início das aulas passou a ser dedicado a escalas e arpejos. A professora referia uma tonalidade e era pedido ao aluno que colocasse os pedais conforme as alterações correspondentes. Nas primeiras vezes o aluno apresentou bastante dificuldade, pois confundia a sequência de sustenidos com bemóis, dificuldades que foram superadas com esta estratégia. As escalas e arpejos eram primeiro tocados num tempo lento, controlando a articulação e posição de cada dedo, sempre com a participação ativa da professora que ia corrigindo. Depois avançavam gradualmente o tempo. A peça *Martine* foi apresentada na audição deste período.

O terceiro período foi o mais produtivo de todos. O facto de o aluno passar a ter uma harpa de pedais, não só ajudou no seu desempenho técnico, mas, sobretudo, na sua motivação, o que foi a chave de sucesso na aprendizagem. Ao longo dos meses foram trabalhadas escalas, arpejos e três peças, *Le Rouet* de Alphonse Hasselmans (Hasselmans, 1900), *Distant lights There they live This autumn night* de Susann McDonald e Linda Wood do livro *Haiku for the Harp* (McDonald & Wood, 1986) e a *Peça/Estudo no. 3* do livro *Friandises* de Bernard Andrès (Andrès, 2012). Foi muito interessante a professora ter introduzido a peça contemporânea do livro *HaiKu*, uma peça não muito conhecida e pouco tocada. Haiku é poesia japonesa e aponta para pequenos momentos na natureza que foram significativos para o poeta. Cada poema contém dezassete (5-7-5) sílabas fixas e uma referência às estações do ano. Segundo as compositoras estas peças foram concebidas para proporcionar formação em algumas das técnicas geralmente utilizadas pelos compositores do século XX, tais como ritmos complexos, mudança de compassos, utilização de acessórios, e improvisação. Espera-se que o conhecimento confortável

destas técnicas encoraje os jovens harpistas a executar nova música e a apreciá-la. Esta peça contemporânea estava inserida no projeto extracurricular *Do Som e da Sombra*.

O esquema e estratégia de trabalho para as peças foi o descrito anteriormente. Na peça *Le Rouet* de Hasselmans, a melodia é tocada pelo polegar. O aluno revelou algumas dificuldades em fazê-la sobressair com o fraseado desejado. A professora focou o trabalho no fraseado da melodia e na correção da posição e articulação do polegar. O trabalho realizado consistiu em tocar primeiro a melodia isolada com os outros dedos, de modo que o aluno saiba bem o que deve ouvir. Depois tocar a melodia ainda isolada com o polegar, controlando a sua posição e articulação. Tocar o acompanhamento e cantar a melodia, e por fim juntar tudo. No final deste período o aluno realizou uma prova global na qual tocou o seguinte programa: *Peça/Estudo no 3* de Bernard Andrès, *Le Rouet* de Hasselmans e *Martine* de Bernard Andrès.

3.4.3. Aluno C (8.º ano/4.º grau)

Aluno com grandes capacidades, mas muito tímido, o que dificulta a comunicação e afeta bastante as audições, provas, exames. Deste modo o objetivo principal deste ano foi trabalhar este ponto, no sentido de valorizar todo o seu potencial. O trabalho desenvolvido com o aluno nas competências motoras foi desenvolver tecnicamente a mão, expandir o volume de som e melhorar a coordenação entre as mãos e os pedais. Em relação às competências expressivas, o objetivo foi desenvolver a sua capacidade musical em relação ao fraseado, dinâmicas e estilo musical.

No início do ano letivo, o aluno não tinha harpa, mas foi sempre muito disciplinado e organizado com o estudo na escola. No fim do 1º Período, a compra da harpa elevou o nível de motivação para a prática do instrumento, o que marcou de forma muito positiva o seu percurso ao longo do ano.

Durante o primeiro período a professora escolheu dois estudos e duas peças. Em relação aos estudos começou por ver o *Estudo no 2* de Bochsa²⁵ (Bochsa, 1970), dedicado a acordes de 4 notas descendentes. O objetivo principal para este estudo foi obter igualdade de som nos 4 dedos, o que foi alcançado com facilidade. Não havendo dinâmicas escritas,

²⁵ Robert Nicolas-Charles Bochsa, harpista e compositor francês (1789-1856)

a professora deu liberdade ao aluno para as escolher. Houve também um grande trabalho neste sentido, pois o aluno nem sempre tinha a percepção se realizava a dinâmica escolhida ou não. O resultado final foi muito gratificante.

O segundo estudo escolhido e que o aluno começou algumas semanas depois do primeiro foi o *Estudo no 1* dos Quinze Prelúdios de Carlos Salzedo²⁶ (Lawrence & Salzedo, 1929). Este estudo é dedicado à técnica de oitavas nas duas mãos. Além das oitavas há bastantes mudanças de pedais, o que aumenta a dificuldade do estudo. A estratégia adotada consistiu em dividir este estudo em 3 partes. Em cada uma o estudo foi realizado primeiramente de mãos separadas, pois a coordenação das duas mãos e dos pedais é bastante complexa.

Em relação às peças, começou por estudar a peça *Air de Danse* de Henriette Renié²⁷ do álbum *Six Pièces Brèves* (Renie, *Six Pièces Brèves*, 1919). De modo a organizar e orientar o estudo do aluno, a estratégia usada foi a de dividir a peça em partes. Nesta peça a professora trabalhou principalmente o fraseado, fazendo vários exercícios, como por exemplo, cantar a melodia e reproduzir na harpa, repetindo até que o fraseado na harpa seja o mesmo do canto. Ao longo do processo há também muito trabalho de metrônomo de modo que o aluno sinta a pulsação e avance na velocidade das mãos. Esta peça foi apresentada na audição deste período com um resultado muito positivo.

A segunda peça foi iniciada quando a primeira já estava mais avançada. A professora optou por uma peça da mesma compositora, com o título *Danse d'Autrefois*, que faz parte de um ciclo de três peças *Feuillets d'Album* (Renie, *Feuillets d'album*, 1902). A estratégia de trabalho e metodologia usada foi semelhante ao da peça anterior.

No segundo período, o aluno participou num projeto de orquestra onde tocava na obra *Requiem de Ruther*. Foi uma experiência que o motivou bastante. Nesta peça, conseguiu realizar ótimos contrastes de dinâmicas. No decorrer do período, para além de escalas e arpejos, foi trabalhado o *Estudo no 8a* de Pozzoli²⁸ e iniciou o *Estudo no 8b* de Pozzoli do livro *Studi Di Media Difficoltà* (Pozzoli, 1984) e a peça *Esequisse* de Renié do álbum

²⁶ Carlos Salzedo, harpista, pianista, compositor e maestro (1885-1961)

²⁷ Henriette Renié, harpista, compositora e pedagoga francesa (1875 - 1956)

²⁸ Ettore Pozzoli, pianista e compositor italiano (1873-1957)

Feuillets d'Album. O *Estudo no 8* reforçou a técnica de acordes de três dedos nas várias inversões, e os arpejos de 4 dedos com reposição. Com a peça *Esequisse* o aluno obteve em geral um bom resultado.

O terceiro período foi dedicado à preparação da prova final, que consistiu no seguinte programa: Escalas, Arpejos, *Estudo no 8a e no 14* de Pozzoli e *Esquisse de Renié*. Além deste programa, tocou uma peça contemporânea do livro HaiKu de Susan MacDonald e Linda Woods, inserido no projeto extracurricular *Do Som e da Sombra*. O aluno realizou um ótimo percurso ao longo deste período, conseguindo fazer uma prova final de elevado nível.

3.5. Descrição das Aulas Lecionadas

Neste ponto apresento o trabalho que desenvolvi com os três alunos ao longo do estágio, de acordo com o que está definido no programa de Harpa em vigor na EAMCN e tendo em conta a planificação anual de cada aluno realizada pela Professora Cooperante.

O conjunto de objetivos, conhecimentos e competências relativos à aprendizagem da Harpa, foi desenvolvido tendo em consideração o nível de aprendizagem e características individuais de cada aluno.

Os documentos relativos aos planos de aulas e fichas de observação e planificação anual encontram-se na lista de anexos dos planos de aula (em suporte digital).

3.5.1. Aluno A (4º ano de Iniciação)

No nível da iniciação é fundamental promover o desenvolvimento das competências motoras, para automatizar as bases técnicas. Os pequenos exercícios introduzidos nas aulas lecionadas visam melhorar e corrigir a posição da mão, melhorar a articulação dos dedos e a posição do polegar, assim como a postural corporal. Este aluno revelava algumas dificuldades de leitura que foram trabalhadas. Usei jogos didáticos diferentes e desconhecidos do aluno, o que ajudou a estimular o gosto pela aprendizagem do instrumento. Desenvolver a capacidade de ler e executar em simultâneo com facilidade e a leitura à primeira vista foram competências desenvolvidas nas aulas que lecionei no primeiro e terceiro período. A leitura à primeira vista e a motivação para a aprendizagem do instrumento foi trabalhada num duo e que depois tocámos em conjunto. Esta metodologia permite também o desenvolvimento das competências auditivas e

performativas. Na aula do segundo período, treinamos a memória auditiva com jogos de imitação auditiva: o aluno tinha de repetir pequenos motivos musicais tocados por mim, ouvidos de olhos fechados.

O repertório abordado ao longo do ano tem um nível de dificuldade crescente, as técnicas apresentadas são progressivas, de acordo com o ritmo de aprendizagem do aluno. Isto demonstra o crescimento e evolução no domínio do instrumento. Ao longo do ano, o aluno desenvolveu competências motoras, expressivas, de leitura e performativas. Em geral, o aluno realizou um bom ano. Apesar do estudo pouco regular demonstra muitas capacidades e facilidades musicais.

3.5.2. Aluno B (7.º ano/3.º grau)

Procurei dar continuidade às estratégias as estratégias definidas pela Professora Cooperante e ajudar o aluno a superar algumas dificuldades. Na aula do 1º Período o aluno chegou 40 minutos atrasado o que fez com que fosse necessário alterar o plano efetuado. Visto que o aluno estava a preparar a audição, não fizemos o *estudo n° 17* de Gross, como planeado. Começamos diretamente com a peça *Danse of the blessed Spirits*. Trabalhámos os pontos onde o aluno tinha hesitações, revendo de mãos separadas e lentamente.

O exercício usado para o desenvolvimento das competências musicais e de interpretação consistiu em pedir ao aluno que imaginasse uma história. Após formularmos a história, a interpretação musical foi mais bem conseguida. Trabalhámos também os inícios das peças, pois o aluno tinha dificuldades com a respiração musical e o tempo inicial resultava instável. Conseguimos ainda fazer uma primeira leitura da peça nova *Martine*, ler pequenas partes de mãos separadas e juntar lentamente.

Na aula do segundo período trabalhámos bastante escalas e arpejos. Começámos por tocar escalas, escolhi duas tonalidades: Lá Maior e Mi bemol Maior. O aluno conseguiu, sem a minha intervenção, pensar na armação de clave de cada uma e colocar os pedais corretos. Corrigi a posição da mão, insistindo na abertura entre o 2º dedo e o polegar. Trabalhámos também a peça da audição *Martine*. Tal como no primeiro período, nota-se, na interpretação, um desfasamento entre o aluno e a peça. Por isso usei a mesma estratégia, criando com o aluno uma história concreta para a peça e ligando cada acontecimento a uma das partes da peça.

Outro exercício realizado foi o de imitação. Toquei pequenas partes para o aluno e seguidamente ele repetia. Estes exercícios ajudaram o aluno a desenvolver competências expressivas e performativas. Nesta aula trabalhamos ainda a segunda página da peça *La Rouet*. Trabalhámos pequenas partes com ritmos diferentes daqueles que estavam escritos, e quando o aluno tocou como o escrito, estava muito mais seguro.

A aula do terceiro período ocorreu duas semanas antes da prova final de ano. Nesta prova tive de apresentar escalas e arpejos, o *Estudo Charade III*, a peça *Martine* e a peça *La Rouet*. Constatei um grande desenvolvimento do aluno nos seguintes pontos: rapidamente colocou os pedais na tonalidade pedida, a posição do polegar e do 2º dedo estavam corretas, apresentou a peça *Martine* de uma forma mais madura e musical, com contrastes de dinâmica, com carácter, qualidade de som de cada dedo e controlo da pulsação. Na peça *La Route* a qualidade de som de cada dedo não estava regular, por isso voltámos a trabalhar com exercícios de ritmos e acentos, e revemos também as dinâmicas. No *Estudo Charade III* o aluno apresentava pequenas hesitações o que provocava descontrolo na pulsação.

3.5.3. Aluno C (8.º ano/4.º grau)

Na aula do primeiro período, trabalhamos a técnica de oitavas do *Estudo no 1* de Carlos Salzedo. Para aperfeiçoar esta técnica começámos por exercitar as reposições do polegar, usando o exercício de construção. O mesmo foi feito para o 4º dedo. Expliquei e demonstrei o movimento correto de cada um dos dedos tendo o aluno correspondido como o pretendido. Nas peças *Air de Danse*, *Danse d'autrefois* e *Gymnopedie*, trabalhamos a respiração no início das peças, os harmónicos e pequenas secções onde ainda havia hesitações.

Na aula do segundo período trabalhamos principalmente os *Estudos 8a e 8b* de Pozzoli. No *Estudo 8a* estava bastante seguro, por isso trabalhamos principalmente dinâmicas e aumentámos a velocidade. No *Estudo 8b*, o foco do trabalho foi a reposição do 3º dedo e do polegar, usando exercícios de construção e de ritmos. Na peça *Esquisse de Renié*, começámos por trabalhar a 3ª parte, aquela que estava menos segura. Para obter um melhor fraseado pedi ao aluno que cantasse a frase musical com a direção musical correta, tocando-a de seguida na Harpa. O aluno tocou a mão esquerda cantando a melodia e seguidamente juntou as duas mãos. O resultado foi muito positivo.

A aula do terceiro período foi dedicada à preparação da prova final. Começámos por trabalhar a passagem do polegar nas escalas. No *Estudo 14* de Pozzoli, trabalhámos uma pequena parte com metrónomo à colcheia, avançando a pulsação de 10 em 10. Em pouco tempo, o aluno elevou a velocidade. Na peça *Esquisse*, usei a estratégia de testar a memória, pedindo para começar a tocar em vários pontos diferentes. Trabalhámos o fraseado, cantando a melodia e tocando a mão esquerda e, na reexposição, trabalhámos com metrónomo, de modo a atingir a velocidade pretendida.

3.6. Atividades Extracurriculares

Os alunos realizaram algumas atividades ao longo do ano. No 1.º e 2.º períodos participaram numa audição de classe organizadas pela Professora Cooperante, nas quais colaborei. No 3.º período realizaram a Prova Global, onde tocaram grande parte do programa trabalhado ao longo do ano. A realização de uma Prova Global é algo muito importante para o aluno, pois, por um lado, é proposta a realização de um objetivo concreto e, por outro, prepara o aluno para exames futuros, audições e concursos. Outra atividade muito interessante e original organizada pela Professora Cooperante e com colaboração das turmas de expressão dramática foi o projeto *Do Som e da Sombra*, em que os alunos de harpa tocavam *Haikus* compostos por Susan MacDonald e Linda Woods.

No dia 1 de maio de 2018 realizei um Workshop de técnica com todos os alunos da Classe de Harpa. Após analisar as peças que cada um iria tocar na audição, escolhi pequenas secções de cada uma delas com as quais trabalhámos alguns tipos de técnica, como por exemplo, acordes de 3 dedos arpejados e de 4 dedos arpejados, salto de acordes, entre outros.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

4.1. Nível de Consecução dos Objetivos

No ponto 1.1 foram definidos os objetivos para este estágio. Em relação ao primeiro ponto, conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente, penso ter adquirido o conhecimento da instituição escolar, pois o estudo e pesquisa realizados, imediatamente antes e no decorrer do estágio, sobre a história e o funcionamento da Escola de Música do Conservatório Nacional, deram-me um melhor conhecimento desta Instituição. Levou-me também a estar consciente do impacto nacional que tem no âmbito cultural do País, pois é uma Escola de tradição, com professores de renome e de onde saíram muitos dos melhores músicos portugueses, como é o caso já referido dos harpistas Clotilde Rosa e de Mário Falcão.

Em relação ao segundo ponto, aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação, consegui aplicar conteúdos aprendidos nas UC do MEM de Psicopedagogia e Didática da Música, adaptando-os a cada um dos três alunos e relacionando-os com a metodologia usada pela Professora Cooperante. A observação do trabalho realizado por cada aluno, identificando as dificuldades e entraves à sua progressão foi o ponto de partida para delinear estratégias e adaptar as os procedimentos didáticos às características individuais dos alunos, aos seus estilos motivacionais e cognitivos. No decorrer das aulas observadas e lecionadas foi importante verificar como a motivação e aprendizagem são fenómenos que se articulam. O professor tem um papel importante, decisivo mesmo, no que respeita a identificar como e quando é possível potencializar essa articulação a fim de contribuir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem. Com crianças e adolescentes o aproveitar acontecimentos da vida familiar, como a comprar de uma nova harpa, é de grande importância, tal como pequenos incentivos e jogos que criam um ambiente que favorece a aprendizagem.

Efetivamente, para que a aprendizagem ocorra de modo satisfatório, além de outros aspetos, deve atender-se a que é comum haver um estilo de aprendizagem dominante em cada individuo, ou seja, cada estudante apresenta uma inclinação à aquisição do conhecimento por diferentes canais sensoriais. A investigação em educação indica que o estilo de aprendizagem difere de pessoa para pessoa e pode alterar-se ao longo do tempo.

Este facto também foi observado entre os alunos da classe de Harpa, nas diferentes formas de perceber, processar, armazenar e recordar o que estavam a aprender. Os Estilos de Aprendizagens dominantes em cada aluno como os descritos por Fleming em 1987 permitem que o professor desenhe um processo de aprendizagem que estimule o aluno, de modo a atrair a sua atenção para a matéria ensinada. Pode ser considerado como um instrumento cognitivo que o professor utiliza para introduzir as crianças na aprendizagem de uma nova competência. O modelo VAK deu origem ao modelo VARK (*Visual, Aural, Reading or Write and Kinesthetic*) que pode também incorporar estratégias multimodais (Fleming & Baume, 2006; Fleming & Mills, 1992). Este modelo é baseado nos sentidos e compreende quatro estilos:

O aluno visual estabelece relações entre ideias e conceitos a partir de imagens. Mostra como preferência de aprendizagem o uso de gráficos, esquemas, diagramas e quadros, comunicando melhor de forma gráfica, fazendo desenhos e esquemas para transmitir as suas ideias.

Para o aluno auditivo as palestras, discussões e histórias favorecem a aprendizagem pois estabelece relações entre ideias e conceitos a partir de sons, especialmente da linguagem falada. Aprecia não só o escutar, mas também o fazer leituras em voz alta e participar em debates.

O estilo de aprendizagem de Leitura e Escrita diferencia-se do estilo visual por ser mais específico com os conteúdos escritos. O aluno com este perfil tem maior facilidade na leitura e em transmitir as suas ideias em redações, optando por estudar com texto, além de sempre anotar, palavra por palavra, as informações das aulas expositivas.

O aluno cinestésico tem facilidade de aprender com a prática, por isso estímulos externos são essenciais para que os conteúdos sejam apreendidos. O uso de experiências que envolvem tocar, sentir e explorar é de grande relevância. Atividades concretas, como simulações, demonstrações envolvendo o movimento corporal, dinâmicas e métodos lúdicos são estratégias preferenciais.

Sem aplicar formalmente o questionário VARK²⁹ pude observar ao longo do ano letivo que os 3 alunos possuíam estilos de aprendizagem distintos. Com o aluno A a aprendizagem era facilitada com a introdução de pequenos jogos didáticos, a demonstração e experimentação, o tocar em conjunto, indicando ser um aluno com um perfil cinestésico. O aluno B revela preferências por um estilo de aprendizagem auditivo, sendo que as estratégias de reproduzir o que a professora toca, cantar a tocar, repetir várias vezes pequenas passagens favoreceram a aprendizagem. No aluno C pude observar um estilo Visual/Leitura e Escrita. Este aluno faz com facilidade a leitura à primeira vista, anota o que deve corrigir, desenvolve um estudo metódico, regular e estável. Como o aluno tem uma boa capacidade de leitura os exercícios de começar a tocar em vários - pontos diferentes da partitura foram muito eficazes para a memorização.

Um outro conceito que tive a oportunidade de aplicar, em contexto de aula, foi o conceito de *feedback*. No mundo da música, é algo que nos acompanha no quotidiano e estando sempre presente na nossa carreira como profissionais, é crucial no percurso da nossa aprendizagem. Qualquer que seja a área de trabalho é através do *feedback* que conseguimos melhorar. Em relação ao ensino nas artes é essencial e deve estar sempre presente. No entanto, é importante que seja usado de modo correto. Booth (2009) apresenta alguns aspetos que considera essenciais para o professor fornecer um bom *feedback*. O professor deve ser capaz de criar uma boa atmosfera, saber escolher o momento apropriado, saber escutar, demonstrar atenção, fornecer um *feedback* instrutivo, credível e consciente, não se basear em opiniões pessoais. Usar um protocolo simples de *feedback* com os 3 alunos foi gratificante pois possibilitou eliminar barreiras tais como o medo, a autodefesa, a baixa autoestima e recriar a autoimagem do aluno usando uma nova dinâmica nas relações professor aluno em que este por sua vez percebe que o professor está pronto para o acompanhar, o orientar e valorizar tendo como objetivo o sucesso da aprendizagem.

No que diz respeito ao terceiro ponto, domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino/aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional, a realização deste estágio com a professora Ana Castanhito foi, sem dúvida, um período muito importante na minha

²⁹ <https://vark-learn.com/>

carreira de ensino. Lecionar desde 2013 (em escolas suíças, italianas e portuguesas, em seminários e *masterclasses*) ajudou-me a criar uma metodologia pessoal com objetivos que, a meu ver, são essenciais para o crescimento do aluno.

Assistir às aulas da Professora Cooperante ajudou-me a ampliar a minha visão no ensino e aprendizagem da Harpa e a perceber outros pontos fundamentais no desenvolvimento do aluno, como a improvisação, a leitura à primeira vista e a associação da técnica (escalas e arpejos) à teoria musical. Ajudou-me também a ver que cada aluno é diferente e, apesar do professor ter de se adaptar a cada um, não deve deixar de ter um papel firme na relação com o aluno. Posso afirmar que houve, sem dúvida, um trabalho de equipa muito positivo entre mim, a Professora Cooperante, os três alunos e os respetivos carregados de educação. A Professora Cooperante deu-me o espaço necessário para explorar e trabalhar com os alunos os conteúdos da metodologia que adoto e as estratégias de estudo que preconizo, das quais falarei na secção relativa ao projeto de investigação.

4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas

Em geral, a maior facilidade foi a cooperação entre os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Desde o início que houve uma grande empatia com os alunos, o que facilitou todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano. A maior dificuldade, principalmente no início do primeiro período, foi cumprir a duração das atividades programadas no planeamento da aula. Penso que, ao longo do ano, foi algo que consegui melhorar e nos segundo e terceiro períodos o planeamento correspondeu à prática, com ligeiras adaptações, tendo em conta a situação concreta de cada um dos alunos no momento da aula. Nestas idades os alunos são muito sensíveis a pequenos acontecimentos do dia a dia, transportando-os para a sala. Cabe ao professor estar atento e ser capaz de rapidamente criar um ambiente propício para o desenrolar da aula. Sinto que neste contexto a observação participativa e reflexiva que procurei realizar ao longo do estágio é o ponto-chave para uma pedagogia adaptada, que deve procurar tornar os alunos o mais autónomos possível e conscientes da sua própria aprendizagem.

PARTE II: Investigação

5. Da prática individual ao desempenho musical: Uma proposta de exercícios e estratégias para o estudo de Harpa.

5.1. Descrição do Projeto de Investigação

O objetivo principal deste projeto foi a elaboração de uma série de exercícios e estratégias para uma prática eficaz da Harpa. Estes exercícios visam trabalhar a igualdade de som de dedos, a independência de dedos, o tipo de som produzido e o desenvolvimento consciente do que se pretende escutar. Para otimizar a eficiência, reveste-se da maior importância o papel do professor no acompanhamento do trabalho do aluno, na execução das estratégias e dos exercícios propostos. O professor deve, por um lado, controlar a qualidade da execução e, por outro, levar o aluno a um processo reflexivo de autocrítica, de forma a tornar-se autónomo, promovendo a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. O psicólogo Flavell designou este processo por metacognição, ou seja, a cognição sobre a cognição, o processo mediante o qual o indivíduo realiza operações cognitivas, além de as acompanhar enquanto elas acontecem (Flavell, 1987). Ocupam lugar de destaque os trabalhos desenvolvidos por John Flavell para a compreensão da metacognição e da sua relação com a aprendizagem.

A proposta de uma série de exercícios e estratégias para uma prática efetiva da Harpa surge na sequência da não existência de um documento escrito com este tipo de abordagem para uma prática eficaz do instrumento.

A primeira etapa focou-se na pesquisa bibliográfica sobre o tema. Após uma reflexão crítica sobre o meu próprio percurso académico e a minha relação com a Escola de Harpa Russa, recolhi, selecionei e documentei um conjunto de estratégias e exercícios que ilustro para serem explorados em sala de aula e no estudo individual do instrumento.

Tenho vindo a aplicar estas estratégias, não só no meu estudo profissional como harpista, mas também na minha prática pedagógica como docente do Ensino Superior. Tenho a convicção de que os resultados destas estratégias são muito positivos, por observação direta da evolução dos estudantes. No entanto, o número de estudantes de Harpa é

reduzido e a adoção de metodologias qualitativas envolvendo a obtenção de dados com uma amostra reduzida teria fortes limitações. Não obstante, decidi incluir neste trabalho os resultados de um breve inquérito por questionário (através da plataforma online Google Forms) que dirigi aos alunos de harpa que tenho orientado nos últimos anos. Teve como público-alvo 7 estudantes do ensino superior e foi respondido por todos.

5.2. Motivação e Objetivos

Na música, a qualidade da prática e o nível de desempenho estão intrinsecamente ligados. No entanto, a prática individual é uma área que, por vezes, é subestimada ou negligenciada durante o percurso académico do aluno. Eu própria, ao longo do meu percurso académico, tenho vindo a constatar que o estudo ou prática eficaz é um ponto sensível, que gera alguma incerteza entre alunos e professores. A motivação para o desenvolvimento deste trabalho foi a evidência de que uma boa execução musical não acontece por acaso, mas é resultado de uma meticulosa preparação.

Nos diferentes níveis de ensino é frequente encontrar alunos em dificuldade, sem respostas para questões como:

- Como devo organizar o meu estudo? Como posso melhorar uma determinada passagem? Como devo estruturar uma peça? Como devo determinar os meus objetivos?

Estas questões foram abordadas em 1932 pelo pianista e pedagogo, Walter Giesecking (Leimer & Giesecking, 1972, p. 46), que apontou um aspeto central do ensino da música³⁰:

"... um dos deveres mais importantes de um pedagogo, se não o mais importante, é ensinar o aluno a praticar corretamente"

Refletindo sobre este pensamento, e consciente que ensinar é levar a aprender (Altet, 2000), a questão que surge é:

- Como levar o aluno a aprender a praticar de modo eficaz o instrumento?

³⁰ Tradução livre da autora a partir do texto original: “*One of the most important duties of a pedagogue, if not the most important, is to teach the pupil how to practice correctly*” (Leimer e Giesecking, 1972, p. 46).

Como é óbvio, não existe uma resposta única para esta questão, mas a investigação aponta para elementos que, quando presentes, promovem e facilitam o desempenho musical. Neste sentido, este trabalho procura dar contributos e definir estratégias que facilitem e promovam o desenvolvimento da autonomia do aluno de Harpa, desde os primeiros anos de aprendizagem do instrumento, e que possa aplicar ao longo da sua vida profissional como músico. Tendo em conta que as metodologias e estratégias de ensino devem ser adaptadas e ajustadas em função de cada aluno, o objetivo deste projeto é delinear e construir estratégias para a prática individual em sala de aula, que promovam uma boa base musical na prática individual do aluno, em contexto de aprendizagem da Harpa. No entanto, não basta conhecer estratégias, é necessário saber quando, como e onde as usar, assim como é fundamental desenvolver competências para avaliar o progresso da sua prática instrumental.

Ao longo do meu percurso académico conheci na Universidade das Artes de Zurique³¹ (ZHdK) a Professora Irina Zingg, harpista e pedagoga russa, com quem tive (e ainda tenho) a fantástica oportunidade de trabalhar desde os meus 16 anos. Com ela aprendi e desenvolvi estratégias e exercícios que têm origem na Escola de Harpa Russa, cujo principal influenciador foi o harpista e pedagogo russo Aleksandr Slepushkin³². Infelizmente Slepushkin morreu cedo, não nos tendo deixado documentação escrita sobre a sua pedagogia. Muito daquilo que hoje sabemos foi passado de professor para professor. Chegou até mim através da professora Irina Zingg que atualmente leciona Harpa Moderna na Civica Scuola di Musica Claudio Abbado em Milão, nos cursos de licenciatura e mestrado. Irina Zingg foi discípula da harpista Milda Agazarian, nascida em Erevan, Arménia. Milda Agazarian formou-se na Escola de Música Especializada Gnessin de Moscovo, com uma medalha de ouro e um prémio do Conservatório Estatal Tchaikovsky de Moscovo. Estudante e sucessora dos lendários harpistas e pedagogos russos Mark Rubin, Ksenia Erdely (contemporânea de Slepushkin) e Vera Dulova (aluna de Maria Korchinska que, por sua vez, foi aluna de Slepushkin), Milda Agazarian preserva e continua a desenvolver as tradições da famosa Escola de Harpa Russa. Atualmente é *Visiting Professor* de Harpa na Royal Academy of Music³³, London.

³¹ <https://www.zhdk.ch/>

³² Aleksandr Slepushkin, harpista e professor do conservatório de Moscovo (1870-1918)

³³ <https://www.ram.ac.uk/people/milda-agazarian>

Esta minha experiência com a Escola de Harpa Russa foi também uma motivação acrescida para a realização desta investigação. Pelo facto de não existir um método publicado com a exposição e explicação dos exercícios e estratégias que proponho, senti a necessidade de os explorar neste Projeto de Investigação.

Do trabalho de recolha e investigação realizados resulta uma proposta de exercícios concretos que designo por exercícios e estratégias para uma prática eficaz e que envolvem exercícios de ritmos, de construção, de organização de reposições que podem ser aplicados a escalas, arpejos, acordes, técnica de oitavas e acordes arpejados. Os exercícios propostos são demonstrados usando pequenas partes de peças, clarificando deste modo o seu uso. As estratégias propostas baseiam-se no uso de ritmos, exercícios de construção, organização de reposições, que podem, como disse, ser usados em escalas, arpejos, acordes, técnica de oitavas e acordes arpejados.

Os exercícios e estratégias para uma prática eficaz indicam também o papel do professor e para o modo como a prática individual pode ser desenvolvida em sala de aula, e concebem também um percurso orientado e estruturado para a melhor forma de atingir um maior desempenho musical.

5.3. Estado da Arte e Revisão de Literatura

A prática ou estudo individual é fundamental para o desenvolvimento das competências musicais, sendo, no entanto, diferentes e diversas as abordagens referentes à problemática do ensino e da eficácia da prática individual no estudo do instrumento para a aquisição de um alto nível de desempenho na execução musical. Isso é demonstrado por diversos autores (Barry, 1990; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Lehmann, 1997; Pitts, Davidson, & McPherson, 2000; Williamon & Valentine, 2000; Hallam, 2001a, 2001b; McPherson & Renwick, 2001; Jørgensen, 2001, 2002, 2004, 2012).

É usual encontrar na literatura projetos de investigação que descrevem atividades e estratégias especialmente concebidas para melhorar o nível de execução de um indivíduo. Jørgensen (2004) apresenta e classifica as estratégias para a prática individual do instrumento tomando como ponto de partida as três fases da prática instrumental autodidata (*self-teaching*): o planeamento e a preparação da prática instrumental, a execução e finalmente a observação e avaliação da prática instrumental realizada.

Acrescenta ainda uma quarta fase que designa por metaestratégias e que remete para a aprendizagem autorregulada, definida no âmbito da perspectiva sociocognitiva, como os pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo, os quais são planeados e sistematicamente adaptados às necessidades, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (Zimmerman, 1989). Jørgensen define metaestratégias como sendo o conhecimento das estratégias, o controlo e a regulação dessas estratégias por parte do sujeito. Apresenta assim um modelo para a prática instrumental com quatro fases que se interligam, agindo ciclicamente.

Encontramos na literatura, o conceito de prática deliberada (*deliberate practice*) em diversos autores como (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Williamon & Valentine, 2000; Jørgensen, 2001; McPherson & Renwick, 2001), (Jørgensen & Lehmann, Practice, 2012), prática estruturada (*structured practice*) em (Barry, 1990), ou ainda de prática eficaz (*effective practice*) como nos trabalhos de (Hallam, 1998; Hallam, 2001a; Hallam, 2001b; Hallam, et al., 2012), em oposição à prática livre ou informal. O pressuposto subjacente à definição de prática eficaz é que a prática eficaz pode assumir muitas e diversas formas e que requer consideráveis capacidades metacognitivas por parte do músico para que saiba reconhecer o que é eficaz para si (Hallam, et al., 2012).

O conceito de prática deliberada foi apresentado por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) como o resultado de uma investigação sobre a aprendizagem ótima e a melhoria do desempenho. Pretenderam distinguir as atividades delineadas, com o objetivo principal de atingir e melhorar as competências, de outros tipos de atividades quotidianas, nas quais a aprendizagem pode ser um resultado indireto. Assim, nem todo o tempo gasto no instrumento se qualifica necessariamente como uma prática deliberada. A prática deliberada é conceptualizada como orientada para objetivos, estruturada, e eficaz, embora a motivação, os recursos e a atenção possam ser fatores que restrinjam a sua eficácia.

O conceito de prática estruturada surge no estudo de Barry (1990) realizado com estudantes do ensino secundário. É estudado o efeito que diferentes condições de prática têm no desempenho instrumental do aluno. Os estudantes foram designados aleatoriamente para um de três grupos de prática diferentes: prática concebida por professores, prática concebida pelo estudante e prática livre. Os resultados deste estudo sugerem que os alunos que utilizaram uma abordagem estruturada da prática (métodos de

professor e de aluno) foram capazes de corrigir mais erros de desempenho do que os sujeitos que não utilizaram não utilizaram um método específico (prática livre).

Vários estudos mostram que as estratégias para uma prática instrumental eficaz são geralmente pouco conhecidas, mesmo ao nível dos estudantes do ensino superior ou entre músicos profissionais (Hallam, 2001a; Pitts, Davidson, & McPherson, 2000; McPherson & Renwick, 2001) e, se conhecidas, não são praticadas (Byo & Cassidy, 2008).

Por outro lado, durante a formação do músico, os professores não valorizam, por vezes, a questão das estratégias para o estudo ou prática instrumental, como mostra o estudo de Burwell e Shipton (2013). Estes autores desenvolveram um projeto de investigação sobre propostas de estratégias para a prática do instrumento, usando uma abordagem de intervenção individual. Neste estudo foram escolhidos 8 participantes voluntários de entre os estudantes do curso de *Estudos de Performance* da *Canterbury Christ Church University* a participar num estágio em residência durante 2 semanas. Este estágio ofereceu aos estudantes uma série de estratégias explícitas de prática individual, em resposta a problemas que foram identificados ao refletir sobre gravações do seu trabalho, com a ajuda do tutor-investigador. Os resultados do estudo revelaram que os estudantes de música, para sua própria surpresa, tinham pouco conhecimento sobre a prática individual e de estratégias de prática antes de entrar neste estágio em residência. Os autores constataram que os estudantes tinham pouca visão sobre o que os motivou a prosseguir a sua formação musical e quais os fatores que influenciaram o resultado da qualidade da sua prática.

Uma vez que a literatura sobre estratégias e técnicas de prática eficaz, dedicadas especificamente ao ensino e aprendizagem da Harpa, não é muito extensa, o trabalho que apresento parte da investigação de técnicas da prática atual na música, para conceber e propor um conjunto de exercícios, especialmente dedicados para o instrumento Harpa, que promovam uma prática eficaz do instrumento. Estes exercícios e a filosofia que os agrega possibilitam também o processo reflexivo do próprio aluno, estimulando a sua autonomia e melhorando o desempenho musical. O processo reflexivo conduz o aluno a definir o que pretende ouvir, a ouvir o som produzido e ser capaz de implementar as estratégias necessárias para atingir os objetivos.

5.4. Metodologia de Investigação e Fundamentação Teórica

Com este projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, pretendo elaborar, analisar e divulgar o papel que um conjunto de estratégias desenvolvidas em sala de aula, podem imprimir no meio educativo, no âmbito da autonomia da aprendizagem, para uma prática individual eficaz de Harpa. O termo aqui utilizado, *prática eficaz*, é usado no sentido de uma prática que produz efeitos, tal como Hallam (Hallam, 1998, p. 142) a descreve³⁴:

"...aquela que atinge o produto final desejado, no menor tempo possível, sem interferir com os objetivos a longo prazo"

As questões subjacentes são:

- Como definir e construir estratégias facilitadoras de uma prática individual eficaz?
- Como pode a concretização de estratégias em sala de aula tornar a prática individual gratificante e melhorar o desempenho musical?

O trabalho que apresento está sustentado na revisão de literatura, na análise e na proposta de trabalho que designei por exercícios e estratégias para uma prática eficaz. Para compreender a adesão e o interesse dos alunos a esta proposta de exercícios elaborei um questionário que foi respondido por 7 estudantes do ensino superior a quem leciono aulas de harpa. Dado que o universo de alunos de harpa é reduzido, este questionário é apenas um ponto de partida para um estudo mais vasto sobre a eficácia da proposta que apresento, as suas limitações e pontos fortes.

5.5. Proposta de Exercícios e Estratégias para uma Prática Eficaz

Nesta secção apresento uma proposta de exercícios concretos que designo por exercícios e estratégias para uma prática eficaz e que envolvem exercícios de ritmos, de construção, de organização de reposições que podem ser aplicados a escalas, arpejos, acordes, técnica de oitavas e acordes arpejados. Numa primeira fase, é muito importante que o aluno tenha

³⁴ Tradução livre da autora a partir do texto original: "... *that which achieves the desired end product, in as short a time as possible, without interfering with long term goals*" Hallam (1998, p. 142)

um excelente acompanhamento por parte do professor, de modo que o seu ouvido seja treinado para o resultado a obter. Ao mesmo tempo é fundamental que o professor dê *feedback* e promova no aluno a autocrítica, por forma a que este se torne progressivamente autónomo.

No livro *New Formula, Piano Teacher and Piano Student* (Safonov, 1916) Wassili Safonoff³⁵ apresenta uma série de estratégias e fórmulas com o objetivo de que o aluno adquira e mantenha a independência dos dedos, uniformidade no toque, agilidade e beleza no som. As estratégias que apresento têm exatamente esses objetivos.

De modo a ser o mais concreta possível na demonstração destas estratégias, uso para cada exercício, uma parte específica de uma peça do repertório de Harpa e apresento a forma como estudá-la. Gostaria ainda de alertar para a importância do estudo de escalas e arpejos, separadamente das peças, às quais se podem também aplicar os vários exercícios propostos. O professor tem como função controlar, quer o resultado do som produzido, quer toda a parte mecânica da mão, pulso, braços, ombros, costas, pernas e pés, de modo que o aluno não crie maus hábitos corporais que levem a lesões físicas. Quanto mais livre o corpo estiver, maior e mais amplo será o som.

Os exercícios e estratégias para uma prática eficaz que apresento resultam da minha relação com a Escola de Harpa Russa. Com este trabalho pretendi selecionar, sistematizar e organizar um conjunto de exercícios e estratégias que tenho vindo a desenvolver ao longo do meu percurso de harpista, quer como estudante, quer como docente.

A minha relação com a Escola de Harpa Russa

Para melhor enquadrar a origem das várias estratégias de estudo que apresento neste trabalho, gostaria primeiramente de contextualizar a minha relação com a Escola de Harpa Russa. A primeira Classe de Harpa (Podguzova, 2022) na Rússia, foi criada em 1862 no Conservatório de São Petersburgo pelo harpista alemão Albert Zabel³⁶. A maior parte da sua carreira foi vivida em São Petersburgo, na altura capital do Império Russo. De 1848-1851, Zabel foi harpista solo na Ópera de Berlim, mas em 1855, a convite da direção dos

³⁵ Wassili Safonoff, pianista, pedagogo, maestro e compositor russo (1852-1918)

³⁶ Albert Zabel, harpista, compositor e pedagogo alemão/russo (1834-1910).

Teatros Imperiais, mudou-se para São Petersburgo, tornando-se harpista solo no Ballet Imperial, um lugar que manteve até ao fim da sua vida.

Zabel (que não falava russo e comunicava em alemão) trouxe para a Rússia a Escola de Harpa de Berlim, desenvolvendo-a e dando-lhe uma visibilidade notável. Uma contribuição significativa para o desenvolvimento performativo da Harpa na Rússia foi feita pelo seu trabalho, publicado em 1900, *The Method for the Harp* (Zabel, 1900), com instruções em inglês, francês e alemão, sendo o primeiro método para Harpa com movimento duplo de pedais.

Também de interesse histórico e metodológico é o seu panfleto *Uma palavra aos compositores sobre o uso prático da harpa na orquestra* (publicado em russo em 1899). Como professor da classe de Harpa introduziu práticas inovadoras, como apresentações conjuntas com os seus alunos. Significativo foi o concerto realizado no Conservatório em 1875, no qual Zabel se apresentou como parte de um conjunto de 8 harpas que tocaram *Ave Maria* e *Marcha* da abertura da obra *Sonho de uma noite de verão* de Felix Mendelssohn³⁷. Era adorado por muitos compositores e maestros. Enquanto trabalhou com a orquestra Zabel fez as suas próprias versões de muitos solos de Harpa no repertório do teatro, incluindo bailados de Ludwig Minkus³⁸, a ópera *Lucia di Lammermoor* de Gaetano Donizetti³⁹ e óperas de Giuseppe Verdi⁴⁰. Contemporâneo de Tchaikovsky⁴¹ editou as cadências de Harpa, que ainda hoje tocamos nos bailados *O Lago dos Cisnes*, *Bela Adormecida* e *O Quebra-Nozes*. A pedido de R. Wagner (durante sua digressão na Rússia em 1863) Zabel escreveu o arranjo para a parte de Harpa da cena *Feitiços de Fogo* da ópera *A Valquíria*, para duas harpas.

Uma das suas alunas preferidas foi Ekaterina Walter-Kühne⁴², uma personalidade marcante no mundo da Harpa na Rússia. Ela manteve a tradição da Escola do seu professor e teve uma carreira semelhante, tendo-lhe sucedido, quer no Teatro Mariinsky, quer no Conservatório de São Petersburgo. Mais tarde foi professora no Conservatório de

³⁷ Felix Mendelssohn, compositor, pianista e maestro alemão (1809-1847)

³⁸ Ludwig Minkus, compositor, violinista e pedagogo russo (1826-1917)

³⁹ Gaetano Donizetti, compositor italiano (1797-1848)

⁴⁰ Giuseppe Verdi, compositor italiano (1813-1901)

⁴¹ Piotr Ilitch Tchaikovsky, compositor russo (1840-1893)

⁴² Ekaterina Walter-Kühne, harpista russa (1870-1931)

Moscovo. Em 1917, após a revolução soviética, Ekaterina emigrou para a Alemanha, onde permaneceu até à sua morte. Dos seus vários alunos, destaca-se Ksenia Erdely⁴³. Foi uma das harpistas mais brilhantes do sec. XX. Em 1899 Erdely tornou-se a harpista solista do Teatro Bolshoi em Moscovo. A sua atividade pedagógica prolongou-se por 70 anos, tendo em 1911, tomado posse da classe de Ekaterina Walter-Kühne no Conservatório de Moscovo, para onde se mudou após o seu casamento.

Contemporânea de Albert Zabel, Ida Eichenwald⁴⁴ foi a primeira professora do Conservatório de Moscovo. Após a sua brilhante carreira em Berlim, foi-lhe inicialmente proposto o lugar de Harpa solista no Teatro de Mariinsky em São Petersburgo, e mais tarde no Teatro de Bolshoi em Moscovo, onde ocupou o lugar de 1864 a 1901. Ida teve vários alunos de grande sucesso tais como Nadegda Sokolovskaya, N. Anisimova e Vladimir Lukin.

Outro harpista que deixou uma grande marca na Rússia foi Franz Schollar⁴⁵. Schollar além de harpista era também trompista. Chegou à Rússia em 1883 e entrou no Teatro Mariinsky como primeira trompa e mais tarde, também como harpista. Foi professor de Trompa e Harpa na Court Chapel entre 1886 e 1922. Pedagogo de enorme talento, Schollar desenvolveu um sistema de ensino estruturado e eficaz (Zingg, 2021). Os seus alunos com maior sucesso foram Nikolai Parfenov, Nikolai Amosov, Daniil Grigoriev, V. Kanishev e Ivan Polomarenko.

A Escola de Harpa Russa sofreu outras influências por parte de harpistas estrangeiros, nomeadamente, August Insprucker (harpista alemã), Giannina e Virginia Ciarlone (irmãs e harpistas italianas) Heinrich Ome (harpista checo e aluno de Hanus Trneczek) e Adalgisa Mollica (harpista italiana aluna de H.Renie e A.Hasselmans). Um dos maiores marcos no mundo moderno da Harpa Russa foi Aleksandr Slepushkin⁴⁶. Slepushkin teve uma brilhante e muito interessante carreira: militar de profissão, aos 30 anos decidiu abandonar a sua carreira e começar a aprendizagem da Harpa. Infelizmente existem poucos escritos sobre a sua vida e, muito do que se sabe, chegou até nós de forma oral. Nasceu a 30 de outubro de 1870 em São Petersburgo. Filho de uma família aristocrática, recebeu uma

⁴³ Ksenia Erdely, harpista, pianista, pedagoga e compositora russa de origem alemã (1878-1971)

⁴⁴ Ida Eichenwald, harpista e pedagoga russa (1842-1917)

⁴⁵ Trompista, harpista e pedagogo checo (1859-1938)

⁴⁶ Harpista e professor do conservatório de Moscovo (1870-1918)

cuidada educação, e desde cedo começou a tocar violino, piano e trompete. Apesar do seu talento para a música, seguir a carreira militar eram os planos da sua família. Ao fim de quase dezassete anos como militar, em 1902 deixou a sua carreira para se dedicar à Harpa. De acordo com todas as fontes acima referidas, teve as suas primeiras aulas de Harpa com a harpista alemã do Teatro Mariinsky August Insprucker em São Petersburgo. Mais tarde mudou-se para Berlim para estudar com um dos grandes pedagogos e harpistas do seu tempo, Wilhelm Posse⁴⁷. Em 1908, ganhou a audição para o Teatro Bolshoi, tornando-se o harpista principal da orquestra. No mesmo ano foi convidado para professor do Conservatório de Moscovo, onde ensinou até à sua morte. Os seus alunos mais importantes foram: Maria A. Korchinska⁴⁸ (professora de Vera Dulova⁴⁹), Nikolai G. Parfenov, Klementina Baklanova, Maria A. Bedelevich-Pushechnikova, E. Raiskaya, Evgenia Sulimova e Sofia Tauer.

5.5.1. Postura Corporal na Harpa

A importância de uma boa postura corporal na aprendizagem de um instrumento musical é reconhecida entre músicos, professores e investigadores. Nesta secção procuro definir e ilustrar algumas estratégias para integrar e trabalhar as noções de uma boa postura corporal desde o início da aprendizagem da Harpa. Em especial o professor deve dar atenção à correta posição da mão e do corpo do aluno.

Altura do banco, posição do cóccix e das pernas

O banco deve ser regulado de acordo com a altura do aluno. O pescoço deve estar acima da tábua da harpa e a cabeça ligeiramente acima do pescoço da harpa. Deste modo o aluno tem uma melhor visão do instrumento e há menos probabilidade de levantar o ombro direito.

O cóccix deve estar entre a ponta e o meio do banco, de modo a não criar problemas na lombar e para que possa sentir o movimento do diafragma, que será muito importante na execução. A posição do cóccix, pernas, pés e costas está representada na Figura 8. As pernas devem estar ligeiramente abertas e devem formar um ângulo de cerca de 90°. Para

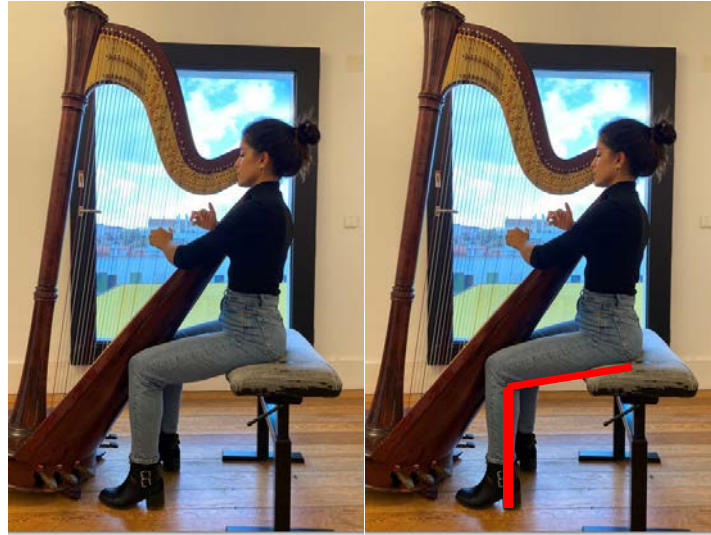
⁴⁷ harpista, pedagogo e compositor alemão (1852-1925)

⁴⁸ Harpista e pedagoga russa (1895-1979)

⁴⁹ Harpista e pedagoga russa (1909-2000)

isto acontecer, muitas vezes é preciso tocar de tacões, de modo a levantar os gémeos sem dificuldade.

Figura 8: Posição cóccix, pernas, pés e costas

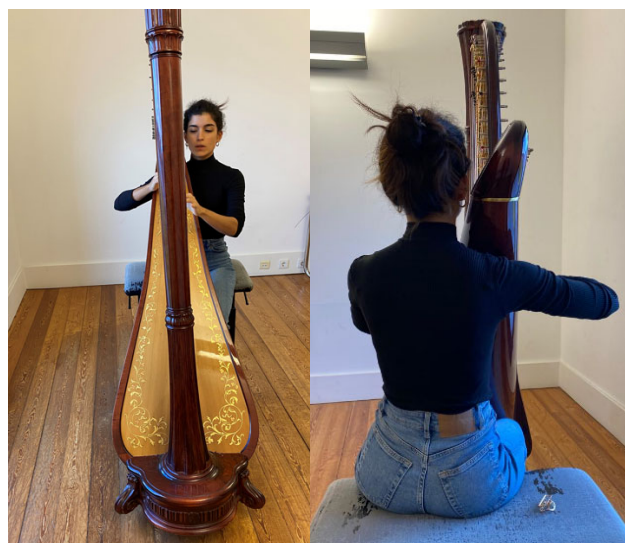


Fonte: Elaboração da autora.

Posição da Harpa

Como referido no Método de Henriette Renié (1946), a harpa deve estar o mais direita possível de modo a facilitar a leitura, soltar o braço direito e controlar melhor os pedais. Na Figura 9 ilustro a posição da Harpa, que deve ser apoiada em ambos os joelhos de modo a deixar os dois ombros livres.

Figura 9: Posição da Harpa



Fonte: Elaboração da autora.

Posição braços e pés

O braço direito deve apoiar-se levemente na tábua da harpa (sem qualquer pressão!), como ilustra a Figura 10, à direita, enquanto o braço esquerdo deverá estar livre, sem contacto com a harpa, como mostra a Figura 10 à esquerda.

Figura 10: Posição do braço esquerdo, livre; Posição do braço direito, apoio leve



Fonte: Elaboração da autora.

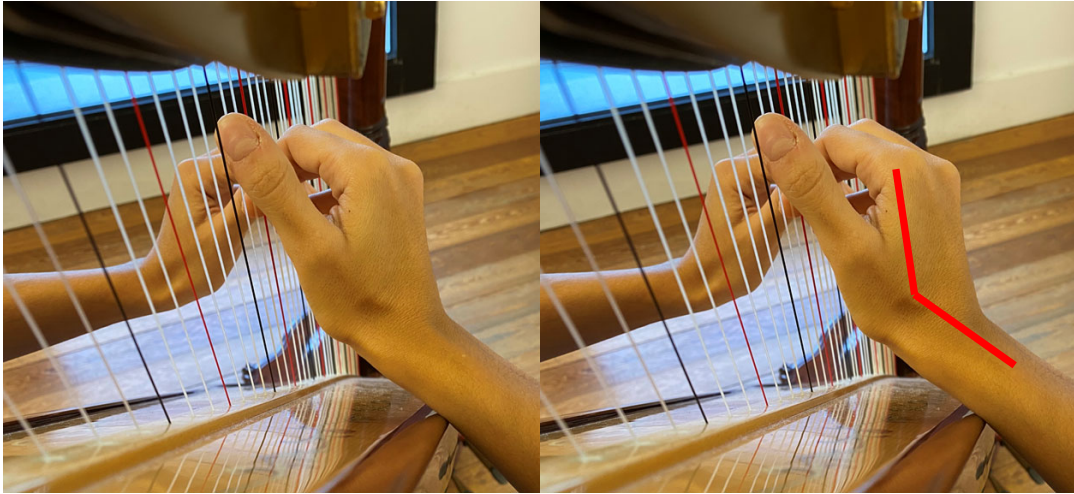
Os dois cotovelos devem estar levantados de modo a formar uma linha perpendicular com a parede. O ombro direito e o ombro esquerdo devem estar alinhados e sem qualquer tensão. Os pés devem estar sempre em contacto com o chão e só devem ser colocados nos pedais, quando for necessário alterar a sua posição.

Posição da mão e do pulso

O pulso deve formar um ângulo de cerca de 120° em relação à mão, tal como ilustrado na Figura 11. O professor deve prestar muita atenção ao relaxamento do pulso do aluno, pois é um dos pontos mais críticos dos harpistas. Aconselho que o professor faça o controle através do toque na mão do aluno enquanto este toca.

O pulso deve sempre acompanhar a saída da mão das cordas, acompanhando, por exemplo, o polegar depois de tocar um acorde arpejado. Este acompanhamento do pulso contribuí para um melhor relaxamento.

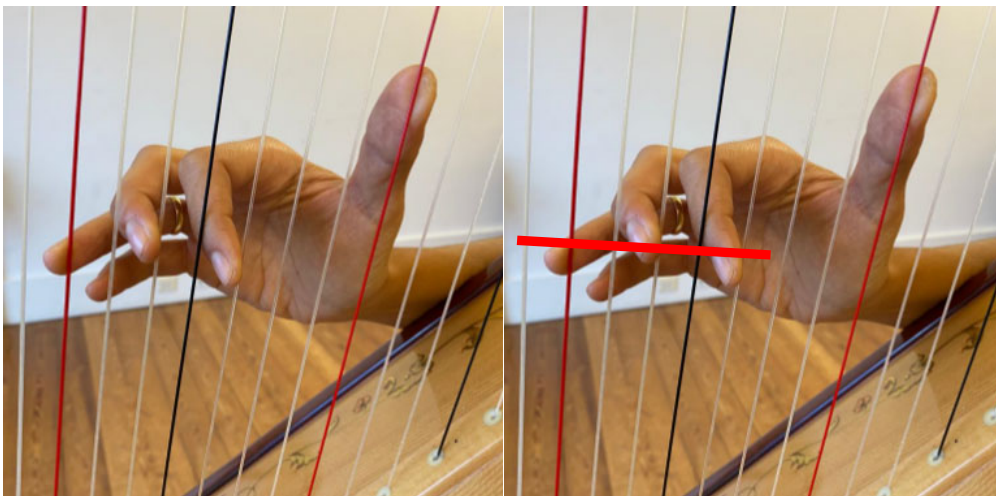
Figura 11: Posição e ângulo do pulso



Fonte: Elaboração da autora.

Os 2º, 3º e 4º dedos devem ser colocados de modo a formarem uma linha reta entre eles, e a ponta dos dedos deve apontar para o chão.

Figura 12: Posição da mão, polegar e 2º, 3º e 4º dedos



Fonte: Elaboração da autora.

O polegar deve estar bem distanciados do 2º dedo e colocado ligeiramente mais alto que os restantes dedos, mas sem esticar o músculo abductor curto do polegar.

Posição e articulação dos 2º, 3º e 4º dedos

Os 2º, 3º e 4º dedos devem formar um arco, a falange distal não deve ser dobrada para trás, mantendo assim o máximo contacto com a corda, e consequentemente o máximo

controlo. De modo a obtermos o máximo de som da corda, as três falanges devem ser articuladas no sentido da palma da mão e imediatamente relaxadas. A corda deve ser beliscada paralelamente à tábua, de modo a produzir o máximo de vibração possível.

Articulação do polegar

O polegar deve beliscar a corda na direção da coluna. Visto que este dedo tem apenas duas falanges (distal e proximal), devemos usar não apenas estas duas falanges, mas incluir também o osso trapézio no movimento, de modo a usar todo o músculo abdutor curto do polegar. Após tocar a corda, o dedo deve imediatamente relaxar.

5.5.2. Descrição e Análise da Proposta de Exercícios e Estratégias para uma Prática Eficaz

Nesta secção apresento uma descrição e análise dos exercícios e estratégias para uma prática eficaz que proponho. Inicio a secção com a descrição dos Exercícios de Ritmos, que constituem uma base ampla para aplicar nas diferentes estratégias propostas, estratégias essas que envolvem outros exercícios que designo por exercício ou processo de construção e exercícios dos vizinhos.

A aplicação de cada uma das estratégias propostas é realizada e demonstrada a partir de um excerto de uma obra musical. Para um uso mais eficaz e produtivo destas estratégias em sala de aula exige-se uma estreita e apurada interação entre aluno e professor. O professor é chamado a um acompanhamento correto e regular, sendo necessária a máxima cooperação do aluno, não só na execução dos exercícios, mas também na vontade de melhorar a aprendizagem.

A. Exercícios de Ritmos

Um dos aspetos mais usados no estudo dos vários instrumentos para alcançar a agilidade necessária em determinadas passagens, é o uso de ritmos. A alteração do ritmo permite ao músico assimilá-la de várias formas e criar autonomia e controlo. Este estudo com ritmos deve ser realizado na aula com o professor. Aluno e professor devem prestar atenção ao que se pretende ouvir. O estudo de ritmos deve ser realizado numa dinâmica forte, com a articulação exagerada e o máximo de contacto da ponta dos dedos com as



cordas. Nas figuras rápidas o ouvido deve prestar a máxima atenção à igualdade dos dedos. As notas lentas devem ter um peso maior, uma maior acentuação. Ao iniciar o estudo de uma passagem, os ritmos usados devem ser mais fáceis e lentos, de modo a facilitar a leitura e a memorização das notas. Devem ser estudadas, primeiro com mãos separadas, e apenas quando as mãos estiverem independentes e seguras, se devem juntar. Com o avançar do estudo, o aluno deverá também aumentar progressivamente a velocidade.

Apresento em seguida tabelas de ritmos e exemplos de passagens assim como os usar. Posteriormente estes exercícios de ritmos serão incorporados noutros exercícios.

Ritmo 1: Ritmos para grupos de 2 notas

A Tabela 3 apresenta ritmos para grupos de 2 notas ou um número par de notas.

Tabela 3: Ritmos de grupos de duas notas

1a	1b
	

Fonte: Elaboração da autora.

Consideremos o excerto de *Mandoline* de Parish Alvars apresentado na Figura 13.

Figura 13: Excerto de *Mandoline* de Parish Alvars



Fonte: Retirado da partitura original.

A aplicação dos Ritmos 1 ao excerto de *Mandoline* é apresentado na Figura 14. O Ritmo 1a é apresentado em cima à esquerda para a mão direita e em baixo à esquerda para as

duas mãos. O Ritmo 1b é apresentado em cima à direita para a mão direita e em baixo à direita para as duas mãos.

Figura 14: Aplicação dos Ritmos 1 ao excerto de *Mandoline*



Fonte: Elaboração da autora.

Ritmos 2 e 3: Ritmos para grupos de 3 ou 6 notas

A Tabela 4 apresenta os Ritmos 2 e 3 para grupos de 3 ou 6 notas.

Tabela 4: Ritmos para grupos de 3 ou 6 notas

<p>2a</p>	<p>2b</p>
<p>3a</p>	<p>3b</p>
<p>3c</p>	<p>3d</p>
<p>3e</p>	<p>3f</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Consideremos o excerto de *Fantasia para Harpa op.35* de Louis Spohr mostrado na Figura 15.

Figura 15: Excerto de *Fantasia para Harpa op.35* de Louis Spohr



Fonte: Retirado da partitura original.

A Figura 16 exemplifica a aplicação dos Ritmos 2 da Tabela 4 na passagem da mão esquerda do excerto de *Fantasia para Harpa op.35* de Louis Spohr (Figura 15). Na Figura 16, à esquerda, é apresentado a aplicação do Ritmo 2a e à direita o Ritmo 2b.

Figura 16: Aplicação dos Ritmos 2 ao excerto de *Fantasia*



Fonte: Elaboração da autora.

A Figura 17 exemplifica a aplicação dos Ritmos 3 da tabela 4 na passagem da mão esquerda do excerto de *Fantasia para Harpa op.35* de Louis Spohr (Figura 15). Os Ritmos 3a e 3b são apresentados em cima, os Ritmos 3c e 3d ao meio e os Ritmos 3f e 3f em baixo.

Figura 17: Aplicação dos Ritmos 2 ao excerto de *Fantasia*







Fonte: Elaboração da autora.

Ritmo 4 e 5: Ritmos de grupos de 4 ou 8 notas









As Tabelas 5 e 6 apresentam ritmos 4 e 5 para grupos de 4 ou 8 notas.

Tabela 5: Ritmos 4 para grupos de 4 ou 8 notas

4a	4b
	
4c	4d
	

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 6: Ritmos 5 para grupos de 4 ou 8 notas

5a	5b
	
5c	5d
	
5e	5f
	
5g	5h
	

Fonte: Elaboração da autora.

Os exercícios apresentados relativos aos Ritmos 4 e 5 devem ser usados após o Ritmo 1 estar consolidado, de modo a aumentar progressivamente o grau da dificuldade. A Figura 18 exemplifica a aplicação do Ritmo 4 (Tabela 5) na passagem da mão direita do excerto de *Mandoline* de Parish Alvars (Figura 13). Ritmo 4a (cima esquerda) e Ritmo 4b (cima direita); Ritmo 4c (baixo esquerda) e Ritmo 4e (baixo direita).

É importante que o aluno exagere os acentos escritos e que, na quintina as notas sejam iguais, mas mais leves.

Figura 18: Aplicação dos Ritmos 4 ao excerto de *Mandoline*



Fonte: Elaboração da autora.

Assim que a mão direita estiver segura e sólida, conseguindo realizar os ritmos em diferentes velocidades, o aluno deve realizar o mesmo com as duas mãos, começando novamente num tempo lento, tendo muito cuidado em tocar as notas da mão esquerda exatamente como a nota da mão direita correspondente (linha vermelha), como demonstrado na Figura 19.

Figura 19: Aplicação do Ritmo 4c com duas mãos ao excerto de *Mandoline*



Fonte: Elaboração da autora.

Para os Ritmos 5 descritos na Tabela 6, a Figura 20 exemplifica a sua aplicação à mão direita. São mostrados os Ritmos 5a a 5h, na mesma ordem definida na Tabela 6.

Tal como nos ritmos 4, o aluno deve também treinar os Ritmos 5 primeiro com a mão direita e depois juntando as mãos.

Figura 20: Aplicação dos Ritmos 5 ao excerto de *Mandoline*



Fonte: Elaboração da autora.

B. Estratégias para trabalhar Escalas

Este é um dos elementos mais difíceis na Harpa. Para um bom controlo da qualidade e equilíbrio do som em todos os dedos, e também para obter velocidade (sem perder qualidade do som), o ponto principal das escalas está nas reposições. O professor deve ser extremamente claro e cuidadoso no ensino das escalas, explicando e treinando com o aluno passo a passo. É preciso uma grande persistência, paciência e regularidade no estudo das escalas por parte do aluno, de modo a obter resultados. Neste ponto o professor deve encontrar forma de, em face de cada aluno concreto, delinear estratégias de motivação para o estudo diário do instrumento. Como referido anteriormente, o elemento chave está nas reposições.

Estratégias para o estudo de Escalas Ascendentes

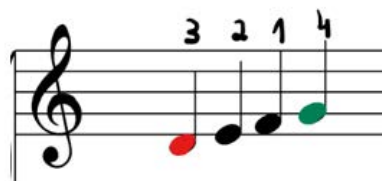
Para o treino de Escalas ascendentes proponho a seguinte estratégia baseada em pequenos exercícios. As reposições das Escalas ascendentes devem ser organizadas do modo seguinte:

- Repor o 4º dedo assim que o 3.º tocar
- Repor o 2º e 3º dedo assim que o polegar tocar

Para treinar a reposição do 4º dedo proponho:

- Preparar nas cordas o 3º, 2º e 1º dedo
- Tocar o 3º (a vermelho) e repor o 4º (a verde), tal como ilustrado na Figura 21. O 4º dedo deve chegar à corda completamente relaxado. O movimento entre o 3º e o 4º dedo deve ser automático. Repetir várias vezes este movimento.

Figura 21: Esquema para reposição do 4º dedo, escalas ascendentes



Fonte: Elaboração da autora.

- Utilizar o processo de construção, ou seja, ir acrescentando uma nota de cada vez, antes e depois da passagem do polegar, conforme explicado nos exemplos da Figura 22.

Figura 22: Esquema para reposição do 4.º dedo usando o processo de construção, escalas ascendentes

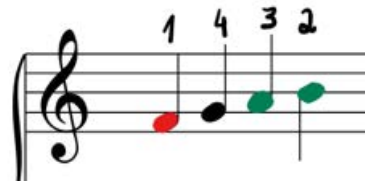


Fonte: Elaboração da autora.

A proposta para treinar a reposição do polegar em Escalas ascendentes consiste em:

- Preparar nas cordas o polegar e o 4º dedo
- Tocar o polegar (a vermelho), repor imediatamente o 3º e 2º dedo (a verde) e abrir o polegar para a próxima posição, ver Figura 23.

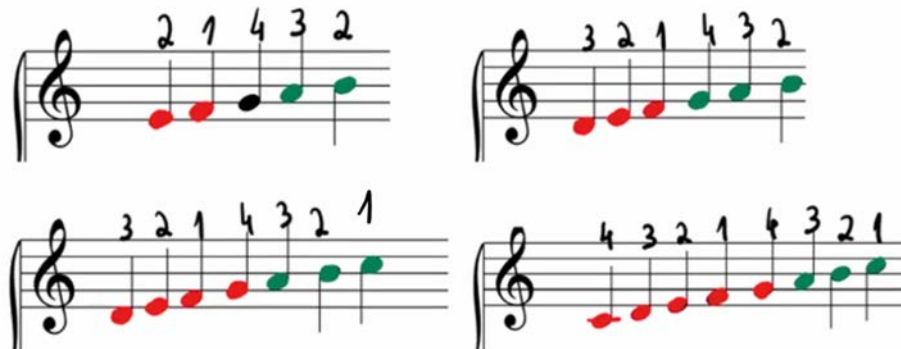
Figura 23: Esquema para reposição do polegar, escalas ascendentes



Fonte: Elaboração da autora.

- Continuar o estudo usando o processo de construção seguindo o esquema da Figura 24, a saber:
 - Tocar o 2º e 1º dedo (a vermelho) e repor o 3º e 2º dedos (a verde), como mostra a Figura 24 em cima à esquerda
 - Tocar o 3º, 2º e 1º (a vermelho) e repor o 4º, 3º e 2º dedos (a verde), como mostra a Figura 24 em cima à direita
 - Tocar o 3º, 2º, 1º e 4º (a vermelho) e repor o 3º, 2º e 1º (a verde), como mostra a Figura 24 em baixo à esquerda
 - Tocar o 4º, 3º, 2º, 1º e 4º (a vermelho) e repor o 3º, 2º e 1º (a verde), como mostra a Figura 24 em baixo à direita

Figura 24: Esquema para reposição do polegar usando o processo de construção, escalas ascendentes



Fonte: Elaboração da autora.

Estratégias para o estudo de Escalas Descendentes

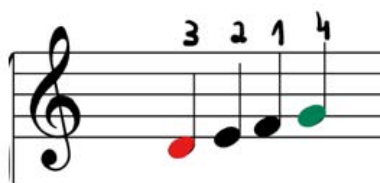
As reposições das Escalas descendentes são organizadas do modo seguinte:

- Repor o polegar assim que o 2º dedo tocar
- Repor o 2º e 3º dedo assim que o 4º dedo tocar

O treino da reposição do polegar em Escalas descendentes consiste em:

- Preparar nas cordas o 2º, 3º e 4º dedos
- Tocar o 2º dedo e repor imediatamente o polegar, tal como se mostra no esquema da Figura 25. Repetir este movimento várias vezes até ficar automático, tendo sempre em atenção que o polegar quando chega à corda deve estar relaxado.

Figura 25: Esquema para reposição do polegar, escalas descendentes



Fonte: Elaboração da autora.

- Usar o processo de construção, seguindo o esquema mostrado na Figura 26:
 - Tocar o polegar e 2º dedo (a vermelho) e repor o polegar (a verde)
 - Tocar o polegar, 2º e 3º dedos (a vermelho) e repor o polegar (a verde)

Figura 26: Esquema para reposição do polegar usando o processo de construção, escalas descendentes

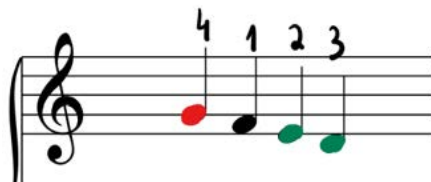


Fonte: Elaboração da autora.

Para treinar a reposição do 2º e 3º dedos proponho as etapas:

- Preparar nas cordas o 4º dedo e polegar
- Tocar o 4º dedo (a vermelho), repor o 2º e 3º dedos (a verde) e abrir o 4º para a próxima posição, seguindo o esquema da Figura 27.

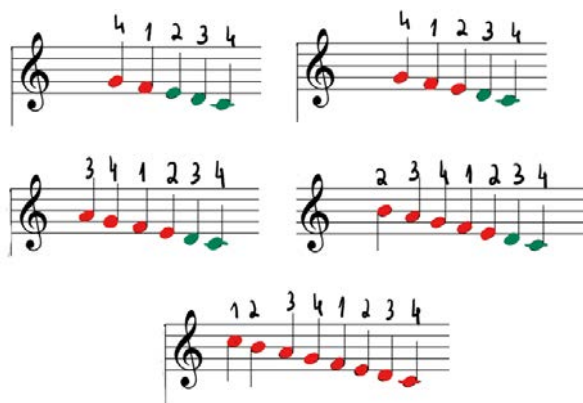
Figura 27: Esquema para a reposição do 2º e 3º dedos, escalas descendentes



Fonte: Elaboração da autora.

- Usar o processo de construção, seguindo o esquema mostrado na Figura 28 que consiste em:
 - Tocar o 4º dedo e polegar (a vermelho) e repor o 2º, 3º e 4º dedos
 - Tocar o 4º dedo, polegar e 2º (a vermelho) e repor o 3º e 4º dedos
 - Tocar o 3º, 4º dedos, polegar e 2º (a vermelho) e repor o 3º e 4º dedos
 - Tocar o 2º, 3º, 4º, dedos, polegar e 2º (a vermelho) e repor o 3º e 4º dedos
 - Tocar toda a escala

Figura 28: Esquema para a reposição do 2º e 3º dedos usando o processo de reposição, escalas descendentes



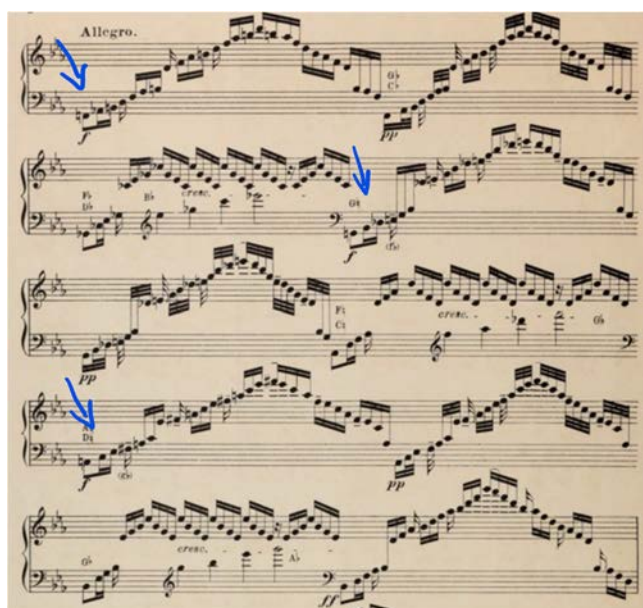
Fonte: Elaboração da autora.

C. Estratégias para trabalhar Arpejos Ascendentes e Descendentes

Arpejos, tal como a palavra própria sugere, são um dos elementos mais típicos neste instrumento. Para obter um som equilibrado em cada dedo, claro e cristalino é preciso, em primeiro lugar, usar o ouvido para definir claramente o que queremos ouvir e, seguidamente trabalhar eficazmente para isso. Volto a frisar a importância do professor neste processo. O professor tem como papel ajudar o aluno a treinar o seu ouvido para o tipo de som que quer ouvir, de modo que, num futuro, possa ele trabalhar de modo autónomo.

Como exemplo, neste ponto usarei uma parte da *Fantasia para Harpa* de Louis Spohr, mostrado na Figura 31, em que os arpejos de sétima são ascendentes e logo de seguida descendentes. O mesmo tipo de exercícios pode ser usado para passagens de acordes só ascendentes ou só descendentes.

Figura 31: Excerto de *Fantasia para Harpa* de Louis Spohr



Fonte: Retirado da partitura original.

O primeiro passo é o estudo separado para cada uma das três progressões dos acordes de sétima, assinalados a azul na Figura 31. Exemplifico os passos a fazer para o primeiro acorde, que deverão depois ser repetidos nos seguintes. Todos estes exercícios devem ser realizados numa dinâmica forte, articulados e relaxados, prestando a máxima atenção à igualdade de todos os dedos. Como esquema de trabalho proponho:

- Estudar em blocos de acordes como exemplificado na Figura 32.

Figura 32: Blocos de acordes para a 1ª progressão do acorde de 7ª, *Fantasia*



Fonte: Elaboração da autora.

- Trabalhar a reposição de cada dedo individualmente, repetindo o processo como indica na Figura 33.

Figura 33: Exercício para a reposição de cada dedo, *Fantasia*



Fonte: Elaboração da autora.

- Trabalhar com todas as combinações de dois dedos tal como mostra a Figura 34:

Figura 34: Exercício com combinações de 2 dedos, *Fantasia*

The musical score for Figure 34 consists of six systems, each with a treble and bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat major) and the time signature is 4/4. The exercises are as follows:

- System 1: Treble clef has notes G4, A4, B4, A4, G4 with fingerings 2, 1, 2, 1, 2. Bass clef has notes G3, A3, B3, A3, G3 with fingerings 2, 1, 2, 1, 2.
- System 2: Treble clef has notes A4, B4, C5, B4, A4 with fingerings 3, 1, 3, 1, 3. Bass clef has notes A3, B3, C4, B3, A3 with fingerings 3, 1, 3, 1, 3.
- System 3: Treble clef has notes B4, C5, D5, C5, B4 with fingerings 4, 1, 4, 1, 4. Bass clef has notes B3, C4, D4, C4, B3 with fingerings 4, 1, 4, 1, 4.
- System 4: Treble clef has notes C5, B4, A4, G4, F4 with fingerings 1, 2, 3, 2, 1. Bass clef has notes C4, B3, A3, G3, F3 with fingerings 1, 2, 3, 2, 1.
- System 5: Treble clef has notes D5, C5, B4, A4, G4 with fingerings 2, 1, 2, 1, 2. Bass clef has notes D4, C4, B3, A3, G3 with fingerings 2, 1, 2, 1, 2.
- System 6: Treble clef has notes E5, D5, C5, B4, A4 with fingerings 3, 2, 3, 2, 3. Bass clef has notes E4, D4, C4, B3, A3 with fingerings 3, 2, 3, 2, 3.

Fonte: Elaboração da autora.

- Trabalhar com todas as posições de três dedos, como a Figura 35 ilustra:

Figura 35: Exercício com combinações de 3 dedos, *Fantasia*

The musical score for Figure 35 consists of four systems, each with a treble and bass clef staff. The key signature is two flats (B-flat major) and the time signature is 4/4. The exercises are as follows:


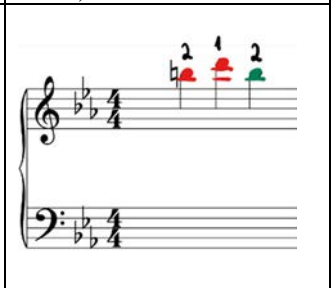

- System 1: Treble clef has notes G4, A4, B4, A4, G4 with fingerings 3, 2, 1, 3, 2, 1, 2, 3. Bass clef has notes G3, A3, B3, A3, G3 with fingerings 3, 2, 1, 3, 2, 1, 2, 3.
- System 2: Treble clef has notes A4, B4, C5, B4, A4 with fingerings 4, 2, 1, 2, 4. Bass clef has notes A3, B3, C4, B3, A3 with fingerings 4, 2, 1, 2, 4.
- System 3: Treble clef has notes B4, C5, D5, C5, B4 with fingerings 4, 3, 1, 3, 4. Bass clef has notes B3, C4, D4, C4, B3 with fingerings 4, 3, 1, 3, 4.
- System 4: Treble clef has notes C5, B4, A4, G4, F4 with fingerings 4, 3, 2, 3, 4. Bass clef has notes C4, B3, A3, G3, F3 with fingerings 4, 3, 2, 3, 4.

Fonte: Elaboração da autora.

- Fazer o exercício de construção a partir da “volta de cima”

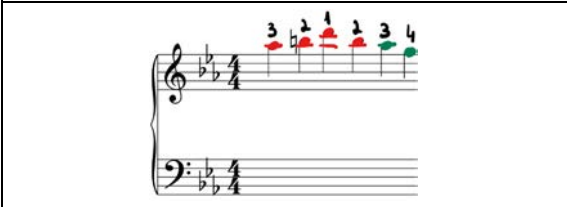
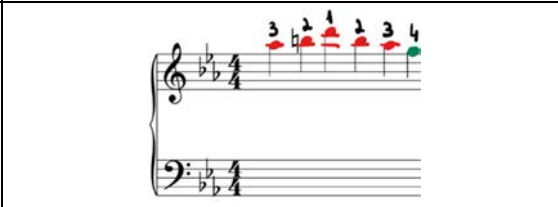
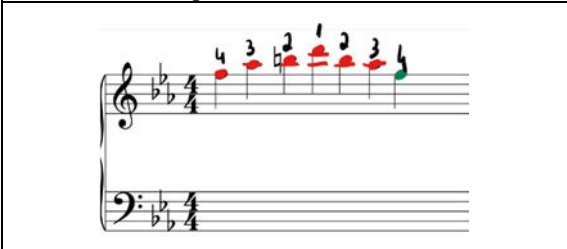
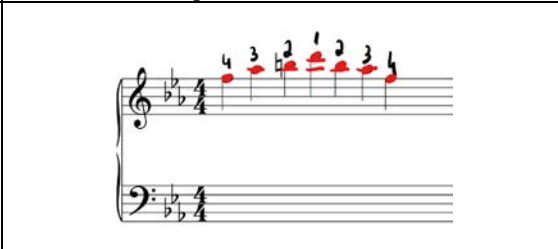
O esquema das Tabela 7 e 8, em que são apresentadas as primeiras sete notas, mostra como realizar o exercício de construção a partir da “volta de cima”. O exercício continua acrescentando com as notas seguintes da mesma forma.

Tabela 7: Esquema do exercício de construção a partir da “volta de cima”, parte I, Fantasia

Tocar o 2º dedo (a vermelho) e repor (a verde)	Tocar o 2º e o polegar (a vermelho) e repor o 2º (a verde)	Tocar o 3º, 2º e o polegar (a vermelho) e repor o 2º e 3º (a verde)
		

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 8: Esquema do exercício de construção a partir da “volta de cima”, parte II, Fantasia

Tocar o 3º, 2º, o polegar e o 2º (a vermelho) e repor o 3º e 4º (a verde)	Tocar o 3º, 2º, o polegar, 2º e 3º (a vermelho) e repor o 4º (a verde)
	
Tocar o 4º, 3º, 2º, polegar, 2º e 3º (a vermelho) e repor o e 4º (a verde)	Tocar o 4º, 3º, 2º, polegar, 2º e 3º (a vermelho) e repor o e 4º (a verde)
	

Fonte: Elaboração da autora.

- Fazer o exercício de construção a partir da “volta de baixo”, exatamente como foi estruturado o exercício de construção a partir da “volta de cima”.

O aluno deverá fazer o mesmo para a “volta de baixo”, neste caso começando com a mão esquerda. Estes exercícios devem ser realizados, numa fase inicial de forma lenta, muito consciente do movimento de cada dedo, exagerando o volume de som. Numa fase mais avançada, deve ser realizado numa velocidade mais rápida com uma articulação mais curta.

- Estudar com as tabelas de ritmos (Tabelas 3 a 6)

Em geral, neste tipo de passagens, deve-se pensar num crescendo interior na subida e na descida, de modo a sustentar o som e a que este fique rico e cheio. Também se deve dar uma maior ênfase nos dedos centrais (2º e 3º), pois são os que enriquecem o som.

D. Estratégias para trabalhar Arpejos Ascendentes e Descendentes nas várias inversões

Como exemplo, usarei uma pequena passagem da cadência do bailado do *Quebra-nozes* de Piotr Ilitch Tchaikovsky.

Figura 36: Excerto da cadência do bailado do *Quebra-nozes* de Tchaikovsky



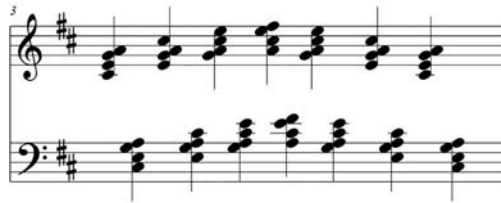
Fonte: Retirado da partitura original.

A dificuldade desta cadência está em manter um fraseado bonito no polegar, mas sem perder a clareza de todas as outras notas, pois são elas que dão suporte ao som. Para isso, de modo a termos um grande controlo nas notas pequenas, e para que tenhamos um som mais claro e o mais equilibrado possível, aconselho o aluno a fazer os exercícios seguintes

para cada secção delineada a cores (vermelho, verde, azul, laranja, roxo, castanho, amarelo) na Figura 36.

- Estudar em blocos, de modo a avançar com a leitura e com a memória mecânica da mão, como demonstrado na Figura 37. Este exemplo corresponde à secção da linha vermelha da Figura 36 e deve ser realizado nas restantes secções.

Figura 37: Blocos de acordes, cadência do bailado do Quebra-nozes



Fonte: Elaboração da autora.

- Estudar o movimento de cada dedo separadamente, tal como indica a Tabela 7, correspondente à secção da linha vermelha da Figura 36, e deve ser realizado nas restantes secções.

Tabela 9: Exercício para o estudo do movimento de cada dedo, cadência de *Quebra-nozes*

Polegar	2º dedo

Fonte: Elaboração da autora.

Para além do exercício para o estudo do movimento de cada dedo proposto na Tabela 7, uma estratégia eficaz consiste em acrescentar um dos ritmos anteriormente explicados, (Tabelas 3 a 6). A Figura 38 mostra o exemplo da aplicação do Ritmo 1a:

Figura 38: Exemplo da aplicação do Ritmo 1a, cadência de *Quebra-nozes*



Fonte: Elaboração da autora.

- Estudar o movimento de todas as combinações de dois e três dedos

As combinações de dois e três dedos, 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4 e 1-2-3, 1-2-4, 1-3-4, 2-3-4, inicialmente de forma mais simples, depois juntando os ritmos das tabelas anteriores.

Relembro, mais uma vez, a importância de fazer estes exercícios numa dinâmica forte, exagerando a articulação e o relaxamento, e estando especialmente atentos à igualdade de som em cada dedo. Conforme a velocidade vá aumentado, a articulação deve ser mais curta. Apresento na Tabela 10 alguns exemplos das combinações de dois e três dedos:

Tabela 10: Exemplos de combinações de 2 e 3 dedos, cadência de *Quebra-nozes*

Dedilhação: 1-2	Dedilhação: 2-4
Dedilhação: 1-2-3	

Fonte: Elaboração da autora.

Assim que cada secção estiver consolidada, será possível juntar duas ou mais secções e realizar um trabalho análogo.

- Trabalhar a passagem com os ritmos sugeridos nas tabelas. Neste caso, começaríamos por usar o ritmo para grupos de 2 notas, depois os ritmos para grupos de 4 e 8 notas. Exemplifico na tabela 11 usando alguns dos ritmos (Tabelas 3 a 6).

Tabela 11: Incorporação de ritmos, cadência de *Quebra-nozes*

Com ritmos 2a	Com ritmos 4a	Com ritmos 5a
		

Fonte: Elaboração da autora.

Todo este processo pode ser realizado também em passagens com arpejos ascendentes, como por exemplo, no *Impromptu* op.86 de Gabriel Fauré, Figura 39.

Figura 39: Excerto de *Impromptu* op.86, Gabriel Fauré



Fonte: Retirado da partitura original.

Para obter melhor controlo dos dedos, igualdade e melhor qualidade de som podemos usar o exercício dos vizinhos. Este exercício consiste em repetir continuamente uma determinada combinação de dedos. Mais uma vez, deve-se prestar atenção à igualdade dos dedos, à qualidade do som e ao relaxamento da mão e corpo.

Na Tabela 12 exemplifico como pode ser aplicado no excerto do *Impromptu* op.86 de Fauré, usando o processo ou exercício de construção.

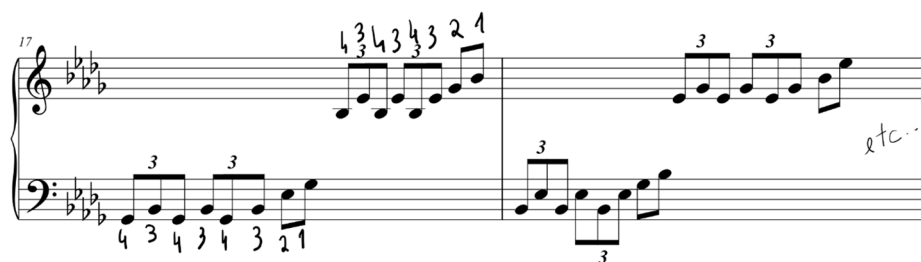
Tabela 12: Exercício de construção, *Impromptu* op.86

The image displays four systems of musical notation for a piano exercise. Each system consists of a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The exercise is divided into four systems, each starting with a measure number in the top left corner of the system: 1, 5, 9, and 13. The notation includes various rhythmic patterns, including quarter and eighth notes, and trills. Fingerings are indicated by numbers 1-4 below the notes. Trills are marked with a '3' above the notes. The exercise is repeated four times, with each system ending in a double bar line with repeat dots. The first system shows a sequence of notes in the bass clef: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The second system shows a sequence: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2. The third system shows a sequence: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The fourth system shows a sequence: G3, F3, E3, D3, C3, B2, A2, G2.

Fonte: Elaboração da autora.

O exercício de construção deve ser continuado até completar todas as notas do acorde. É possível realizar o exercício dos vizinhos incorporando-o no acorde, ou seja, escolhemos uma das combinações de dedos e repetimo-la dentro do arpejo, tal como a Figura 40 exemplifica. Este exercício pode ser realizado em qualquer combinação de dois dedos.

Figura 40: Exercício dos vizinhos para o 4º e 3º dedo incorporado no acorde, *Impromptu op.86*



Fonte: Elaboração da autora.

E. Estratégias para Técnica de Acordes

Neste ponto apresento alguns exercícios que ajudam a tocar os acordes com mais segurança e controlo de som em todos os dedos. É muito comum, nos diferentes níveis de ensino, observar que ao tocar acordes se dá demasiado ênfase ao polegar ou ao 4º dedo, pois são as duas pontas da mão onde normalmente se acumula tensão. Para superar esta dificuldade e para obter um som cheio e redondo é necessário um grande controlo e contacto com as cordas principalmente nos 2º e 3º dedos, que são geralmente os dedos mais fracos. Usarei como exemplo uma passagem da *Danse Sacré* de Claude Debussy, ilustrada pela Figura 41.

Figura 41: Excerto de *Danse Sacrée*

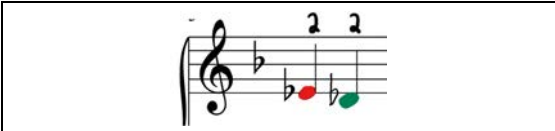
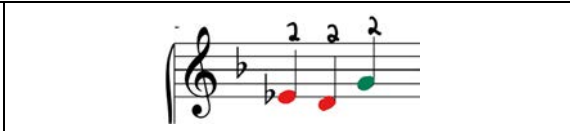
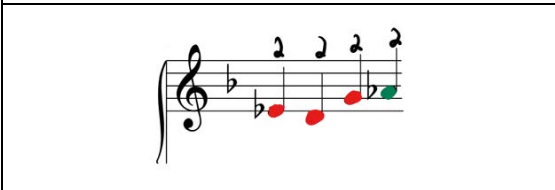
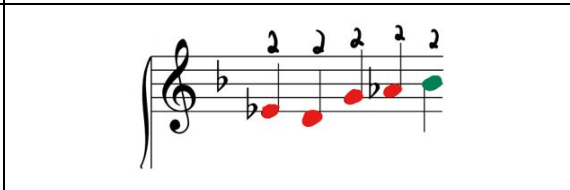
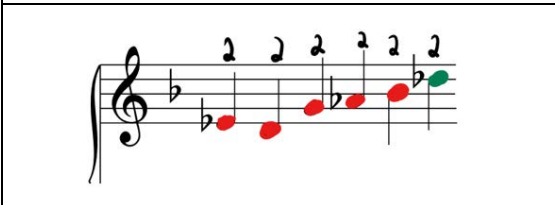
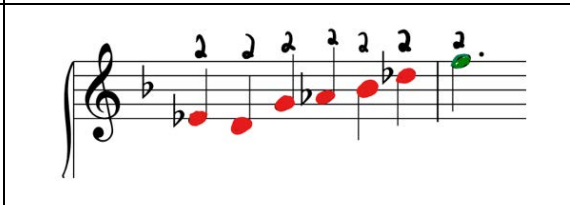


Fonte: Retirado da partitura original.

Sugiro que os seguintes exercícios sejam feitos em pequenas secções. Para demonstrar o exercício considere o compasso rodeado a vermelho. Seguindo a mesma linha dos exercícios expostos anteriormente na técnica de arpejos, o objetivo é desmontar os acordes, de modo que cada dedo articule corretamente e saiba para onde ir.

Proponho que o estudo seja realizado usando o processo de construção, treinando os saltos de cada dedo, primeiro de mãos separadas e depois de mãos juntas. Na Tabela 13 exemplifico como estudar, por exemplo, os saltos do 2º dedo. Cada salto deve ser repetido várias vezes, de modo que o movimento fique mecanizado. É função do professor controlar o total relaxamento do dedo, mão e pulso, sempre que o dedo chegar à corda seguinte. A vermelho estão sinalizadas as notas a serem tocadas e a verde a nota que se deve apenas repor sem tocar.

Tabela 13: Processo de construção para o salto do 2º dedo na técnica dos acordes, *Danse Sacrée*

Fonte: Elaboração da autora.

O mesmo trabalho pode ser realizado para cada um dos outros dedos individualmente, e seguidamente para todas as combinações de dois dedos, três dedos, e por fim o acorde tal como escrito. Este trabalho deve ser feito, numa primeira fase, de mãos separadas e depois com as mãos juntas. Realço mais uma vez a importância de fazer estes exercícios, não só de forma mecânica mais sobretudo de forma auditiva. A qualidade e igualdade de som a obter em cada dedo deve ser prioridade, cabendo ao professor fazer o controle do som e dar o *feedback* necessário para se obter a evolução pretendida.

Por vezes, acontece que as notas interiores do acorde não se ouvem, o que provoca uma lacuna no som. Isto deve-se à falta de controlo sobre o 2º e 3º dedo. Para esta situação o exercício designado por exercício de *pushing* permite resultados muito positivos. Tal como o nome indica, consiste em pressionar as cordas sem as tocar, usando somente a força dos dedos, sem criar qualquer tensão no resto do corpo. Pressionando as quatro cordas do acorde, conseguimos analisar a amplitude com que cada dedo empurra a corda e ver qual deles será necessário reforçar. Assim que se obtenha um *pushing* igual em todos os dedos, a dificuldade será contornada.

F. Estratégias para Técnica de oitavas

Tocar oitavas na Harpa é um elemento complexo, pois abrange as duas pontas da mão (4º dedo e polegar), o que geralmente cria tensão e endurecimento do pulso e do braço. Para evitar esta situação, é essencial o controlo por parte do professor tocando na mão do aluno enquanto este executa. Além disso, é importante que o aluno esteja ciente do movimento a realizar. Um dos movimentos principais é o do pulso, obviamente usado em todos os outros elementos já expostos, mas nas oitavas deve haver uma especial atenção.

Nas oitavas da mão direita este movimento deve ser realçado, o pulso deve realizar um movimento de 120º para 90º a cada reposição. Na mão esquerda esta amplitude é menor, pois geralmente as oitavas são feitas com a mão aberta (*etouffée*). O aluno deve imaginar que o 4º dedo e o polegar tocam um contra o outro, em movimentos contrários, e com a mesma pressão nas cordas. Assim que a oitava é tocada, deve haver um total relaxamento da mão através do movimento do pulso e imediatamente repor a oitava seguinte. Apesar de já ter falado da importância da posição dos cotovelos, realço uma especial atenção para isto na execução de oitavas. Para facilitar a execução pode-se imaginar uma ligação entre o polegar e o cotovelo, mantendo uma linha perpendicular em relação à parede da sala. Mentalmente é importante que o polegar lidere a oitava, apesar de os dois dedos mostrarem o mesmo tipo som.

Para exemplificar esta estratégia e o trabalho a realizar nos saltos das oitavas, usarei um excerto da *Forza del Destino* de Giuseppe Verdi, Figura 42, onde demonstrarei o trabalho a realizar.

Figura 42: Abertura da *Forza del Destino*



Fonte: Retirado da partitura original.

Inicialmente procuramos trabalhar o movimento de cada dedo numa pequena secção, por exemplo no primeiro compasso. A Tabela 14 mostra uma sequência de exercícios para o polegar em que, tal como anteriormente, as notas vermelhas devem ser tocadas e as notas verdes repostas. Aconselho a repetição de cada um dos seguintes passos várias vezes. O movimento do polegar deve ser acompanhado com o movimento do pulso, e deve estar completamente relaxado sempre que chegar à próxima corda.

Tabela 14: Exercício nos saltos das oitavas, *Forza del Destino*

Fonte: Elaboração da autora.

Um procedimento análogo pode ser realizado para o 4.º dedo e depois com os dois dedos juntos. Pode-se ainda incorporar os ritmos anteriormente apresentados (Tabelas 3 a 6), quer para cada um dos dedos separados, quer para os dois dedos juntos. Quando a mão direita estiver segura, pode-se realizar os ritmos juntamente com a mão esquerda. A Figura 43 mostra como incorporar o Ritmo 2b neste exercício.

Figura 43: Exercício nos saltos das oitavas com Ritmo 2b, *Forza del Destino*



Fonte: Elaboração da autora.

G. Estratégias para trabalhar Acordes Arpejados

Outro aspeto que gostaria de abordar nesta proposta é o trabalho que se pode realizar para os acordes arpejados. Sendo um elemento muito comum no repertório de Harpa, a obtenção de um som igual e redondo em cada dedo, requer estudo e o uso de estratégias eficazes. Tomando como exemplo o início do *Impromptu* op.86 de Fauré (Figura 44), em que os acordes escritos se tocam arpejados, apresento estratégias que podem ser usadas.

Figura 44: Parte inicial do *Impromptu* op.86



Fonte: Retirado da partitura original.

Um dos movimentos mais importantes da mão é a saída do polegar. O movimento do polegar deve ser acompanhado pelo movimento do pulso, realizando um movimento

perpendicular à tabua da harpa. A reposição do acorde seguinte deve ser feita primeiro pelos dedos do meio (2º e 3º) e só depois pelo 4º dedo e polegar. Primeiramente de mãos separadas e mais tarde de mãos juntas, proponho treinar a saída de cada acorde e a reposição do próximo, sempre de forma arpejada, estando atentos à igualdade e à ligação do som entre os dedos.

Tal como anteriormente, nos exercícios para a mão direita mostrados na Tabela 15 está representado a vermelho o que deve ser tocado e a verde o que deve ser reposto. Cada um dos exercícios deve ser repetido pelo menos duas vezes, ou até que o movimento da reposição seja automático. O mesmo tipo de trabalho poderá ser feito para cada um dos acordes, quer com a mão direita, quer com a mão esquerda.

Tabela 15: Saída do 1º acorde e reposição do 2º em processo de construção, *Impromptu* op.86

Fonte: Elaboração da autora.

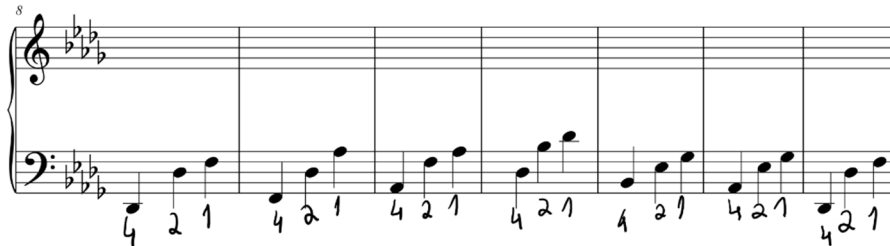
Depois de cada mão estar segura de cada reposição, pode-se realizar um exercício de construção, em que se treina a reposição das várias combinações para dois e três dedos, como demonstro em dois exemplos para a mão esquerda. A Figura 45 mostra o exercício de construção dos 2 primeiros compassos, usando o 2º dedo e polegar e a Figura 46 ilustra o mesmo tipo de exercício com 3 dedos, o 2º e 4º dedos e polegar. Para um trabalho mais produtivo, esta passagem deverá ser dividida em secções de dois compassos, realizando os seguintes exercícios em cada uma.

Figura 45: Exercício de construção dos 2 primeiros compassos, usando o 2° dedo e polegar, *Impromptu*



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 46: Exercício de construção dos 2 primeiros compassos usando o 2°, 4° dedos e polegar, *Impromptu*



Fonte: Elaboração da autora.

Este exercício pode também ser realizado com as duas mãos tal como mostra a Figura 47, usando uma combinação de dois dedos, o 2° dedo e polegar.

Figura 47: Exercício de construção, mãos juntas, usando 2°dedo e polegar, *Impromptu*



Fonte: Elaboração da autora.

A Figura 48 mostra, para mãos juntas, o exercício de construção usando uma combinação de 3 dedos, o 2° e 4° dedos e polegar.

Figura 48: Exercício de construção, mãos juntas, usando o 2º, 4º dedos e polegar,

Impromptu



Fonte: Elaboração da autora.

Outro exercício muito importante para o trabalho de som é repetir o acorde em ciclo, a partir da volta de cima e também a partir da volta de baixo, utilizando o exercício de construção.

Figura 49: Repetição do acorde em ciclo usando o exercício de construção,

Impromptu



Fonte: Elaboração da autora.

5.6. Impacto das Estratégias e Exercícios Propostos

Ao longo dos últimos quatro anos como docente do Ensino Superior e também com a experiência como docente em vários conservatórios e escolas internacionais e nacionais, desde 2013, tenho tido a oportunidade de aplicar as estratégias expostas diretamente nos meus alunos. Em geral, tenho sentido um resultado muito positivo na aplicação destes exercícios. Muitos alunos chegam até mim com inúmeros problemas e lacunas técnicas, o que muitas vezes me leva a realizar com o aluno um trabalho extra de revisão, de modo a consolidar as bases técnicas necessárias.

Poder aplicar estas estratégias e observar, por vezes, um resultado quase imediato, outras vezes, após um resultado de meses ou anos de trabalho é, sem dúvida, uma grande satisfação e uma confirmação de que as estratégias resultam. No entanto, esta validação é empírica e algo subjetiva, e reconheço a necessidade da realização de um estudo qualitativo para avaliar, quer o potencial, quer as limitações deste tipo de exercícios e estratégias para uma prática eficaz da harpa, que permita *performances* de nível elevado. Para apresentar um estudo qualitativo dos resultados seria necessário um universo com maior dimensão, de modo a não enviesar os resultados. Optei por apresentar neste trabalho o inquérito realizado sob a forma de questionário *online* de modo a ter um *feedback* inicial de modo a perceber a adequação e como os estudantes de harpa encaram a introdução destes exercícios e estratégias nas aulas e no estudo individual de harpa.

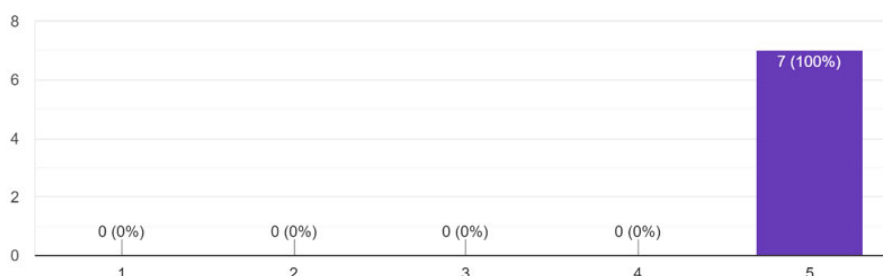
Como trabalho futuro, será crucial perspetivar de que forma estas estratégias se poderão aplicar a um universo mais amplo, procurando estabelecer um modelo de intervenção que possa ser utilizado por diferentes alunos e professores. Havendo um número significativo de utilizadores destas estratégias (alunos e professores) será possível desenvolver métodos de validação dos resultados da sua implementação, bem como o grau de satisfação dos alunos face às estratégias propostas. Serão também definidos indicadores de impacto que possam aferir a eficácia da utilização das estratégias.

5.6.1. Apresentação e Análise das Respostas ao Questionário

O foco deste questionário, realizado no início de setembro de 2022, é procurar saber as opiniões dos sete estudantes de harpa de nível superior, com idades compreendidas entre os 18 e 28 anos, que nos anos que estudaram na minha classe dois ou mais letivos, a

respeito das estratégias e exercícios que proponho de uma forma sistematizada na secção 5.5. Em termos metodológicos o questionário engloba quinze questões tendo sido usadas questões abertas, questões semiabertas, questões fechadas e questões escalonadas usando uma escala de importância. A primeira pergunta do questionário é uma pergunta escalonada, usando uma escala de importância, em que o inquirido classifica a importância dos benefícios dos exercícios/estratégias que aprendeu. A resposta é unânime em considerar que os benefícios foram bastante positivos (ver Figura 50).

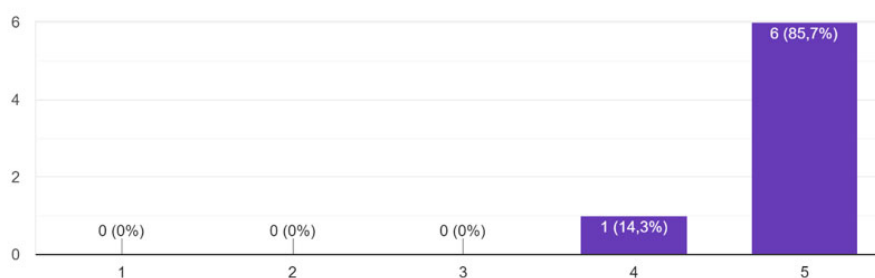
Figura 50: Em geral e ao longo destes anos os benefícios dos exercícios/estratégias que aprendeste comigo foram positivos? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante).



Fonte: Elaboração da autora.

As questões 2 a 6 focam os exercícios e estratégias com ritmos descritos na secção 5.5. As questões e respetivas respostas são mostradas nas Figuras 51 a 56. Foram usadas quatro questões escalonadas usando uma escala de importância, Figuras 51, 52, 55 e 56, e duas questões de resposta fechada, Figuras 53 e 54. A Figura 51 mostra que os alunos

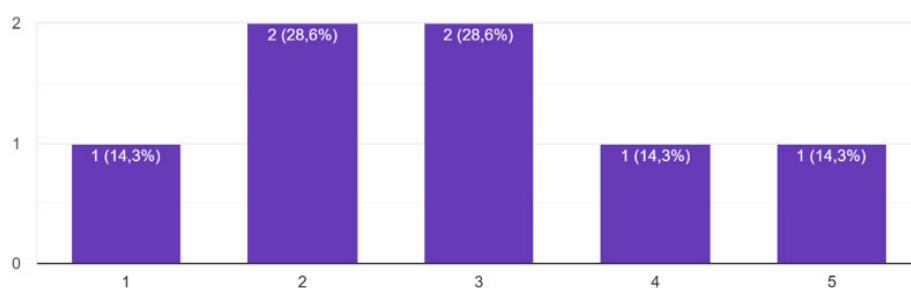
Figura 51: Sentes que o estudo de passagens com os ritmos ensinados foi positivo? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante)



Fonte: Elaboração da autora.

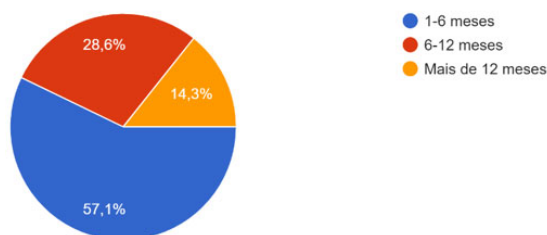
consideram que o estudo de passagens aplicando os exercícios e estratégias ensinados foi positivo. Quanto ao nível de dificuldade sentida em compreender e interiorizar as dinâmicas propostas as respostas mostram alguma dispersão (ver Figura 52). De igual modo o tempo necessário para a consolidação das dinâmicas de forma a serem usadas no estudo individual do instrumento é variável, sendo que mais de metade dos alunos refere 1 a 6 meses, mas um dos estudantes reconhece que demorou mais de um ano a ser capaz de aplicar as estratégias e exercícios de modo autónomo (ver Figura 53).

Figura 52: Qual o nível de dificuldade que sentiste em compreender os ritmos ensinados? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante)



Fonte: Elaboração da autora.

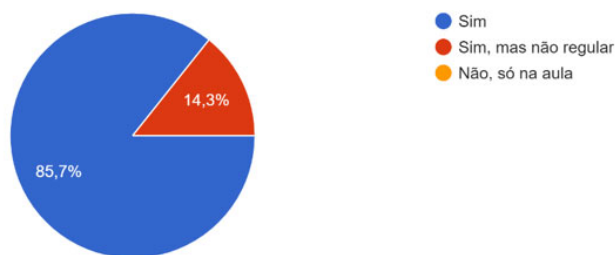
Figura 53: Quanto tempo demoraste a consolidar os ritmos, de modo a os poderes usar sozinho no teu estudo?



Fonte: Elaboração da autora.

Apesar de os estudantes sentirem níveis de dificuldade diversos na aplicação dos exercícios e estratégias de ritmos e de o tempo necessário para a sua aplicação autónoma ser variável, os estudantes referem de forma inequívoca que o estudo de passagens com os ritmos ensinados foi positivo e que, como mostra a Figura 54, fazem uso frequente dos ritmos aprendidos no estudo individual, sem a orientação direta do professor.

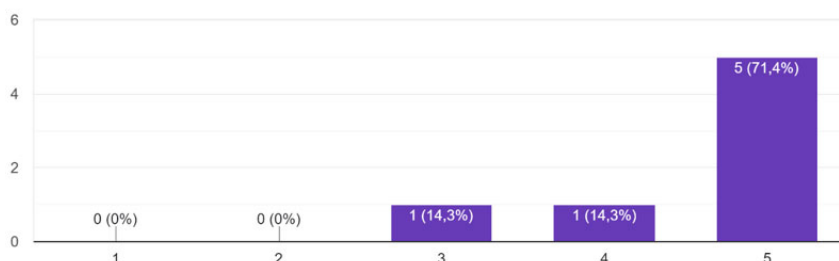
Figura 54: Tens feito um uso frequente dos ritmos aprendidos no teu estudo individual?



Fonte: Elaboração da autora.

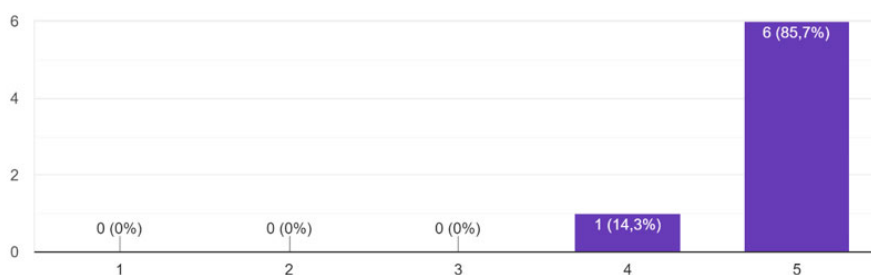
Os estudantes reconhecem também que o uso dos exercícios de ritmos propostos teve um impacto muito positivo na qualidade de som (ver Figura 55), assim como na independência de dedos (ver Figura 56).

Figura 55: Qual o impacto na qualidade do som usando os exercícios de ritmos? Responde de 1 (muito pouco) a 5 (muito elevado)



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 56: Qual o impacto na independência de dedos usando os exercícios de ritmos? Responde de 1(muito pouco) a 5 (muito elevado)

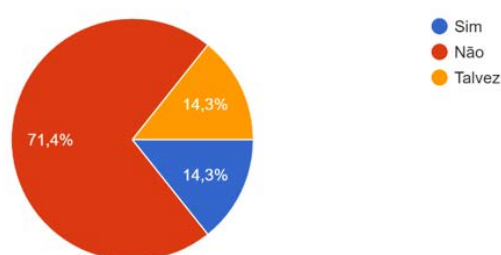


Fonte: Elaboração da autora.

Sumarizando as respostas às questões relativas aos exercícios de ritmos, podemos concluir que os estudantes consideram que os exercícios de ritmos propostos tiveram um impacto positivo, melhorando a qualidade do som e a independência de dedos. É também de realçar o uso regular deste tipo de exercícios e estratégias de modo autónomo, no estudo individual sem a orientação direta do professor. Este processo é lento pois a aprendizagem leva o seu tempo e cada estudante tem o seu próprio ritmo. Não esqueçamos as palavras de Clotilde Rosa enquanto estudante de harpa e piano, “ a harpa acabou por ocupar todo o meu tempo, tinha mesmo de estudar muito; a harpa é um instrumento difícilimo...” (D'Abreu, 2013).

Relativamente ao estudo de escalas, as questões colocadas e respostas dadas podem ser visualizadas nas Figuras 57 a 59. Para tal, foram utilizadas uma pergunta fechada, uma pergunta escalonada e uma pergunta semiaberta que reúne uma pergunta fechada e outra aberta, sendo esta última um desafio para que os estudantes refletissem sobre o processo que implementaram no estudo das escalas e suas consequências no desempenho, enumerando factos que suportassem a resposta. Apesar do número reduzido de participantes no inquérito, constata-se que os estudos anteriores não os sensibilizam o suficiente para a importância do detalhe no estudo de escalas, tal como a Figura 57 ilustra.

Figura 57: Durante o conservatório foi-te explicado de modo claro e detalhado o processo de estudar e tocar escalas?

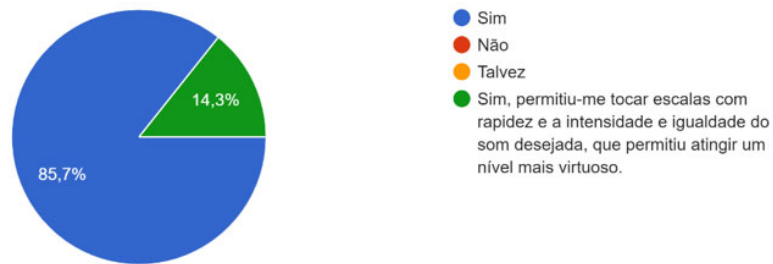


Fonte: Elaboração da autora.

A pergunta semiaberta pretendia averiguar o impacto dos exercícios de reposições no estudo de escalas. A totalidade dos alunos refere que estes exercícios e estratégias são muito positivos. Apenas um estudante apontou que tocar escalas com rapidez, intensidade e igualdade do som permitiu atingir um nível de performance mais virtuoso. Os restantes estudantes responderam afirmativamente, mas sem identificar factos (ver Figura 58).

Figura 58: Sentes que estudar as reposições detalhadas nas escalas te ajudou?

Enumera factos concretos.

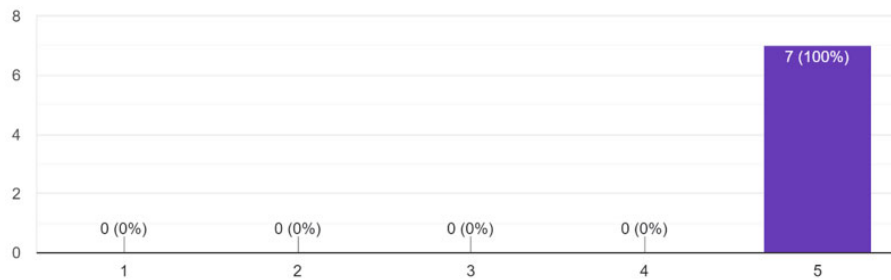


Fonte: Elaboração da autora.

Os estudantes consideram que o uso de exercícios de construção no estudo de escalas é bastante útil, como mostra a Figura 59.

Figura 59: Sentes que o uso do exercício de construção no estudo de escalas é útil?

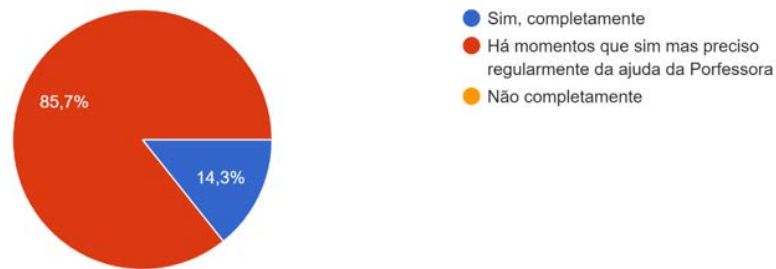
Responde de 1 (muito pouco) a 5 (bastante)



Fonte: Elaboração da autora.

A qualidade do som e o modo como cada estudante percebe o som produzido e o relaciona com o som que se pretende que seja produzido é um ponto importante no estudo individual do instrumento. O primeiro passo é preparar o ouvido para o som que se pretende produzir, o que é um processo de aprendizagem lento e que requer uma atenção particular do professor como é evidenciado pelas respostas dadas (ver Figura 60).

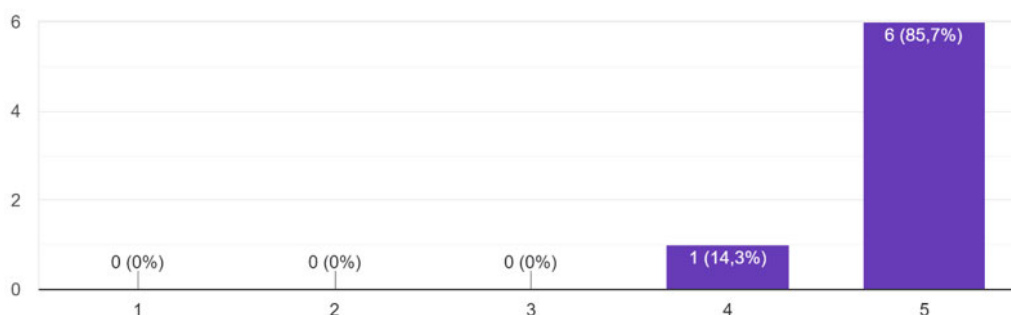
Figura 60: Pensas que o teu ouvido esteja preparado para o som que queres produzir?



Fonte: Elaboração da autora.

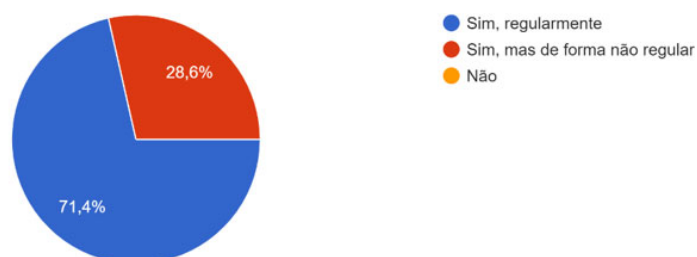
As Figuras 61 e 62 mostram questões e respostas relativas ao uso do processo de construção descrito na seção 5.5 na técnica de harpejos ascendentes e descendentes assim como à utilização frequente do exercício dos vizinhos no estudo individual. Nestes dois pontos os estudantes referem fazer uso destes exercícios e estratégias, mostrando que a aprendizagem é um lugar de articulação de esquemas e processos e sendo transformadora permite a adequação a novas situações.

Figura 61: Na técnica de harpejos ascendentes e descendentes, sentes que aplicar o exercício de construção de cada dedo trouxe benefícios? Responde de 1(muito pouco) a 5 (bastante)



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 62: Tens feito um uso frequente do exercício dos vizinhos no teu estudo individual?



Fonte: Elaboração da autora.

O uso de questões abertas em questionários tem a vantagem de o entrevistado não se deparar com respostas pré-elaboradas, respondendo sim com as suas palavras, permitindo uma total liberdade de expressão e originalidade. No entanto, dificulta a organização e análise das respostas, exigindo também mais tempo na resposta. Decidi incluir duas questões abertas pois elas desempenham um papel exploratório inicial, estabelecendo as primeiras pistas para a melhoria e aperfeiçoamento dos exercícios e estratégias propostos.

A primeira questão aberta colocada foi relativa às dificuldades sentidas:

Em geral, qual a maior dificuldade que tiveste na consolidação de todos os exercícios anteriormente expostos?

Uma vez que apenas tenho sete respostas transcrevo as mesmas:

- “Foi treinar o meu ouvido para reconhecer o som final desejado.”
- “Execução de ritmos.”
- “Concentrar no exercício, ao mesmo tempo que tinha de relaxar os dedos que não estavam a ser utilizados, mas sem deixar de ter contacto com as cordas.”
- “Penso que o mais difícil é garantir que estou a fazer o exercício corretamente, o que exige não só compreender o exercício e para o que este serve, mas sim com o som certo e a posição certa sem criar tensões

ou algum tipo de movimento extra. Pode ser um processo ligeiramente demorado consolidar todos estes pontos ao mesmo tempo para a realização dos exercícios.”

- “Criar o hábito de estudar passagens pequenas e de forma detalhada com estes exercícios em vez de repetir trechos maiores, e treinar o ouvido para o som ideal.”
- “Porventura o posicionamento na minha mão que por vezes por não estar posicionada de uma forma correta fico com tendência a lesionar-me.”
- “Perceber sozinha quando usar os diferentes exercícios.”

A segunda questão pretende escutar a opinião dos estudantes sobre a eficácia das estratégias no desempenho:

Em geral, qual pensas que tenha sido o teu grande melhoramento nos últimos dois anos, ou nos anos que estudaste comigo?

- “Para mim foi consolidar a técnica que tinha aprendido inicialmente com a Irina. Antes sabia a teoria, mas não conseguia aplicar muito bem. Também aprendi diferentes métodos de estudo que uso, principalmente, na semana antes das performances! Relativamente à música de conjunto (música de câmara e orquestra), ensinaste-me a preparar muito bem as partituras, o que faz agora toda a diferença. Obrigada!! 😊”
- “Melhoria no som.”
- “Som mais claro e presente. Maior controlo dos dedos e independência de dedos.”
- “Sinto uma grande melhora no meu som, uma maior destreza dos dedos, tal como rapidez e maior autonomia no estudo individual.”
- “Acho que nunca aprendi tanto como nestes dois anos, sinto que evolui imenso tecnicamente, na qualidade de som, na forma de estudar e preparar repertório, mas também na compreensão e abordagem musical das peças (na procura de imagens, sentidos, fraseado, ligação). Sinto que todas estas estratégias contribuíram para uma enorme evolução com uma grande rentabilização de tempo de estudo: as peças evoluem melhor em muito menos tempo. Tem sido uma experiência de ensino muito completa e enriquecedora a muitos níveis.”

- “Penso que tem sido em termos técnicos o que fez com que ficasse com um som melhor.”
- “Adqu岸i imensos exercícios novos para estudar além do tocar e repetir por partes que é ensinado regularmente no conservatório.”

Apesar de número reduzido de alunos que trabalharam regularmente com esta proposta de exercícios e estratégias, o inquérito realizado permitiu obter um *feedback* inicial e exploratório de modo a perceber a aceitao e a eficácia destes exercícios e estratégias nas aulas e no estudo individual de harpa. As respostas dos alunos mostram que apesar do processo de assimilao destes exercícios e estratégias ser lento e requerer uma prática instrumental regular, o uso frequente e consciente destes exercícios e estratégias tem um impacto positivo no desempenho musical.

6. Conclusão

Na primeira parte deste trabalho, Parte I, foi apresentado o trabalho pedagógico realizado com os alunos, assim como as atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio em Observação, no ano letivo de 2017/2018 na EAMCN, na classe de Harpa da Professora Cooperante Ana Castanhito. A realização do Estágio permitiu-me refletir sobre a forma de transmitir aos mais novos os ensinamentos relativos à aprendizagem do instrumento. Efetivamente, o fundamental é que o aluno se sinta motivado e empenhado na aprendizagem. Para além de procurar fornecer-lhe uma base sólida e progressiva da técnica da Harpa, é importante cativá-lo, por forma a que a música possa ser algo de gratificante e que, mesmo que ele não venha a seguir uma carreira musical, tenha gosto em ouvir música com algum sentido crítico. Poder observar as aulas da Professora Cooperante foi, sem dúvida, muito enriquecedor para o meu crescimento como docente.

No decorrer do Estágio, tive oportunidade de me confrontar com novas estratégias, como por exemplo os jogos didáticos usados, com a dificuldade e importância da motivação e com o valor da individualidade de cada aluno que tem de ser respeitada. O trabalho desenvolvido permitiu que, enquanto professora saiba refletir sobre as minhas próprias práticas educativas, em constante adaptação. Destaco a importância que a Professora Cooperante colocou na organização de várias atividades, de modo a que os alunos se conhecessem e interagissem entre si. As audições, *workshops* e outras atividades em conjunto foram fonte de motivação para os alunos. O *feedback* da Professora Cooperante relativo às aulas que lecionei e a prática da observação sistemática que realizei, permitiu-me desenvolver competências para que, enquanto professora, possa refletir continuamente sobre as minhas próprias práticas educativas e melhorá-las.

Na segunda parte deste trabalho, Parte II foi apresentado o trabalho de investigação. A partir da revisão da literatura necessária, desenvolvi a proposta de uma série de exercícios e estratégias para uma prática eficaz da Harpa, que designei por exercícios e estratégias para uma prática eficaz. Esta proposta envolve exercícios de ritmos, exercícios de construção, exercícios de *pushing*, organização de reposições e podem ser usados em escalas, arpejos, acordes, técnica de oitavas e acordes arpejados. Visam uma proposta de prática individual eficaz no estudo do instrumento. No entanto, para a obtenção de bons resultados é fundamental um acompanhamento correto e regular por parte do professor, bem como o envolvimento do aluno, no seu processo de aprendizagem, que inclui a

motivação para aprender, a execução dos exercícios e a vontade de corrigir e adotar uma postura correta do corpo, de modo a evitar danos físicos.

Este trabalho não se encerra em si próprio e fornece bases para trabalhos futuros, como por exemplo, a produção de um método de estudo para Harpa. Estou motivada e aberta a novos desafios, ideias e desenvolvimentos futuros, na constante procura e aperfeiçoamento de exercícios e estratégias a aplicar na aprendizagem do instrumento. Revejo-me no papel de professor-aprendiz, aprendendo com outros músicos, colegas, alunos e experiências musicais que possam reforçar o meu papel de docente, oferecendo o melhor aos meus alunos.

Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações Pedagógicas*. (M. Coimbra, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Andrès, B. (2012). *Friandises*. Editions Combre.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535-558.
- Barry, N. H. (1990). The Effects of Different Practice Techniques upon Technical Accuracy and Musicality in Student Instrumental Performance. *Research Perspectives in Music Education*, 26(1), 26-45.
- Bochsa, N.-C. (1970). *Célèbre Études pour la Harpe-Quarante Etudes Faciles*. Alphonse Leduc.
- Booth, E. (2009). Feedback: Giving and Getting It Right. Em *The music teaching artist's bible: Becoming a Virtuoso Educator*. Oxford University Press.
- Borges, M. J. (s.d.). *História*. Obtido em 1 de março de 2018, de Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt/>
- Bosio, G. (2015). *Io suono l'Arpa*. Didattica Attiva.
- Bouchaud, D. (2000). *The Golden Harp*. Éditions Billaudot.
- Burwell, K., & Shipton, M. (2013). Strategic approaches to practice: an action research project. *British Journal of Music Education*, 2(1), 329-345.
- Byo, J. L., & Cassidy, J. W. (2008). An Exploratory Study of Time Use in the Practice of Music Majors. Self-Report and Observation Analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 33-40.
- Canton, S. (2004). *Methode de harpe pour les debutants*. Harpologie.
- Cheng, E. K.-W., & Durrant, C. (2007). An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: a single case study. *British Journal of Music Education*, 24(2), 191-205.
- Costa, D. (1999). An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: two methods of approach. *British Journal of Music Education*, 16(1), 65-77.

- D'Abreu, E. L. (maio de 2013). Clotilde Rosa, Entrevista e testemunhos. *glossas*, 8, 18-25.
- Decreto-Lei n.º 137/2012. (2012). *Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02*.
- DG. (1836). Artigo 3º. *Diário do Governo*.
- DG. (1930). n.º 223/1930, Série I de 1930-09-25. *Diário do Governo*.
- DR 149. (1983). Decreto-lei 310/83. *Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-01*.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fernandes, C. (2013). «Boa voz de tiple, sciencia de música e prendas de acompanhamento». *O Real Seminário da Patriarcal, 1713-1834*. Lisboa: BNP.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. Weinert, & R. Kluwe, *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-30). Hillsdale: Lawrence.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 4-7.
- Fleming, N., & Mills, C. (1992). Helping Students Understand How They Learn. *The Teaching Professor*, 7(4).
- Fuente, M. (1993). João Domingos Bomtempo e o Conservatório de Lisboa. Em J. Alvarenga, *João Domingos Bomtempo, 1775-1842*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Grossi, M. (1986). *Metodo Per Arpa Con L'aggiunta Di 65 Piccoli Studi Facili E Progressivi Di Ettore Pozzoli*. Ricordi.
- Hallam, S. (1992). *Approaches to learning and performance of expert and novice musicians*. PhD thesis: University of London, UK.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching : a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational,.
- Hallam, S. (2001a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.

Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.

Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680.

Hasselmans, A. (1900). *3 Petites pièces faciles pour harpe, op. 9*. Durand.

Hatfield, J. L., & Lemyre, P. (2016). Foundations of Intervention Research in Instrumental Practice. *Frontiers in Psychology*, 6. Obtido de <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.02014>

IGEC. (2017). *Avaliação Externa das Escolas-Relatório EAMCN*. Inspeção Geral da Educação e Ciência.

Jørgensen, H. (2001). Instrumental learning: is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*, 18(3).

Jørgensen, H. (2002). Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire. *Music Education Research*, 4(1), 105-119.

Jørgensen, H. (2004). Jorgensen Strategies Individual Practice. Em A. Williamon, *Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford: University Press.

Jørgensen, H., & Lehmann, A. C. (2012). Practice. Em G. E. McPherson, & G. F. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 677–693). New York, NY: Oxford University Press.

Lawrence, L., & Salzedo, C. (1929). *Method for the harp: fundamental exercises with illustrations and technical explanations*. New York : G. Schirmer.

Lehmann, A. C. (1997). The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. Em I. Deliege, & J. Sloboda, *Perception and cognition of Music*. East Sussex: Psychology Press.

Leimer, K., & Giesecking, W. (1972). *Piano Technique Consisting of the Two Complete Books The Shortest Way to Pianistic Perfection and Rhythmics, Dynamics, Pedal and Other Problems of Piano Playing*. New York: Dover Publications.

- Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: an investigation of children's practice and performance. *International Journal of Music Education*, 26(3), 243-267.
- Lisboa, T., Chaffin, R., & Logan, T. (2011). A self-study of practice: Words versus action in music problem solving. Em A. Williamon, D. Edwards, & L. Bartel (Ed.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 517-522). Utrecht, The Netherlands: European Association of Conservatoires.
- McDonald, S., & Wood, L. (1986). *Haiku for the Harp*. Music Works.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 2(3), 169-186.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2017). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice . *Psychology of Music*, 1-15.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *Music Education Research*, 3(2), 155-167.
- PEE, EAMCN. (2016). *Projeto Educativo da Escola*. Obtido de Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt/>
- Pitts, S., Davidson, J., & McPherson, G. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case studies of three young instrumentalist. *Music Education Research*, 2(1), 45-56.
- Podguzova, M. M. (2022). Albert Zabel - O primeiro professor de harpa na Rússia. *Arte Musical e Educação*, 10(1), 133-145. doi:10.31862/2309-1428-2022-10-1-133-145
- Pozzoli, E. (1984). *Studi Di Media Difficoltà*. Ricordi.
- Reid, A. (2001). Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research*, 3(1), 25-40.
- Renié, H. (1902). *Feuillets d'album* . Henry Lemoine.
- Renié, H. (1919). *Six Pièces Brèves*. Louis Rouhier.
- Renié, H. (1946). *Méthode Complète de Harpe*. Alphonse Leduc.
- Renwick, J. M., & McPherson, E. G. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173-188.

- Rocha, I. (2008). A cultura/formação geral nos currículos do ensino especializado da música. *Revista de Educação Musical.*, 131.
- Rosa, J. C. (2000). Depois de Bomtempo: A Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa nos anos de 1842 a 18621. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 83-116.
- Safonov, V. (1916). *New Formula for the Piano Teacher and Piano Student*. London: J. & W. Chester.
- Sikes, P. (2013). The Effects of Specific Practice Strategy Use on University String Players' Performance. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 318-333.
- Sloboda, J., Davidson, J., Howe, M., & Moore, D. (1996). The role of practice in the development. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
- Zabel, A. (1900). *Methode für Harfe = Methode pour la harpe = Method for the harp*. Leipzig: J.H. Zimmermann.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. 81(3), pp. 329-339.
- Zingg, I. (2021). *History of the Russian Harp School*. Obtido em 11 de outubro de 2021, de Italian Harp Association: <http://www.associazioneitalianarpa.it/history-of-the-russian-harp-school-by-irina-zingg/>