



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

INICIAÇÃO AO VIOLONCELO: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Mestrado em Ensino da Música

César Liberato Anjo Gonçalves

Agosto de 2014

Professor Orientador: Professora Clélia Vital

Professor Cooperante: Professor Rodrigo Reis

In memoriam Tiago Anjo de Freitas.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Clélia Vital, pela paciência, pelos ensinamentos e pelas sábias sugestões na concretização deste trabalho.

Aos alunos e encarregados de educação da EANA pela imprescindível colaboração porque, sem eles, o estágio não teria sido possível.

Aos professores que, de um modo geral, fizeram parte do meu percurso académico, pois foram combustível de resiliência, incentivo e motivação.

Aos amigos pela presença incansável nos melhores e piores momentos, e pelas tertúlias infundáveis à procura do sentido da vida. À Ana Freijo e ao Helder Sousa pelo valioso contributo dado na leitura do trabalho.

Aos meus pais pelo apoio incondicional prestado ao longo de toda esta jornada, separados por um oceano, mas sempre presentes na minha vida.

À minha irmã Raquel que em terra de antípodas é um exemplo de coragem na procura de um sonho.

À Ana Caeiro. O seu amor, paciência, determinação e incentivo, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Resumo I (Prática Pedagógica)

No mundo actual, repleto de desafios, em que a sociedade exige cada vez mais do cidadão, é importante que os professores, como elementos fundamentais na formação para a cidadania, desenvolvam profissionalmente capacidades e competências que os façam pensar e reflectir sobre esta realidade. Uma orientação pedagógica construtiva, por parte do professor, não só em termos de aprendizagem dos alunos, mas também na construção do seu saber e prática pedagógica, torna-se fundamental.

A Prática Pedagógica a que reporta este relatório foi desenvolvida no ano lectivo de 2012/2013 na Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA). O mestrando desenvolveu a orientação pedagógica do ensino do violoncelo a três alunos que, conforme o regulamento em vigor do estágio do Mestrado em Ensino da Música, deve ser ministrada a discentes a frequentar níveis diferentes do ensino especializado da música, neste caso, Iniciação, 3º Grau e 5º Grau.

Nesta primeira secção do relatório de estágio elabora-se a caracterização da escola e dos alunos, bem como a explanação das práticas educativas desenvolvidas, fornecendo uma descrição e levantamento das actividades adoptadas e das problemáticas que surgiram no decurso do estágio, identificando as opções tomadas para a resolução das mesmas.

A partir dos resultados obtidos no estágio e de uma auto-avaliação da prática educativa, elaborou-se uma análise crítica da actividade docente que permitiu identificar aspectos positivos e menos positivos, que possam ser futuramente melhorados.

Resumo II (Investigação)

Nesta parte abordam-se as estratégias e recursos do ensino/aprendizagem do primeiro ano de iniciação ao violoncelo. Apresenta-se uma revisão da literatura sobre os recursos e estratégias do ensino/aprendizagem de um modo geral, bem como uma revisão da literatura sobre o ensino da música.

O foco principal da investigação incidiu sobre a análise objectiva de quatro métodos de violoncelo dos pedagogos Paul Tortelier (1914-1990), Els Knaven-Rats (n. 1929), Barbara

Marcinkowska (n. 19..) e Elias Arizcuren (n. 19..), com o intuito de compreender as diferentes abordagens seguidas por estes no ensino dos conteúdos de iniciação ao violoncelo. Esta análise comparativa permitiu dilucidar os pontos convergentes e divergentes dos diferentes métodos de violoncelo, bem como introduzir estratégias e recursos já utilizados pelo mestrando ao longo da sua experiência profissional enquanto docente.

Destaca-se que os métodos tendem a ser convergentes relativamente à técnica, diferindo nas abordagens que cada um segue para leccionar cada conteúdo. Por fim, esta investigação permite aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes estratégias e recursos que podem ser utilizados para leccionar os conteúdos de iniciação ao violoncelo, podendo esta investigação ser um proveitoso material de trabalho para os docentes de violoncelo.

Palavras-chave (Investigação)

Ensino do violoncelo, Iniciação ao violoncelo, Métodos de ensino, Desenvolvimento técnico.

Abstract I (Teaching)

In a modern and challenging world, in which society demands more and more of its citizens, it is of outmost importance that teachers, as essential elements in the making of citizenship, develop in their practice the abilities and competences that allow them to think and reflect about reality. It is now fundamental that the teacher can develop a constructive pedagogic guidance, not just for the benefit of his students learning process but also for the construction of his/her own knowledge and teaching practice. The Pedagogic Practice described in this report was developed during the school year of 2012/2013 at the Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA).

Accordingly to the current regulation for the Music Teaching Masters Degree, it was developed the teaching practice of the cello with three students in three different grades (in this case, Initiation, 3rd and 5th Grades).

In this first section of the report, it will be described specificities of the school and students and give the breakdown of the educational techniques we developed, while listing and describing the activities performed, the issues encountered and the solutions found.

Based on the results attained from the self-assessment of the Teacher's Practice, it's elaborated a critical analysis of the pedagogic activity, which allowed to identify which aspects were positive and which require future improvement.

Abstract II (Research)

In this section it will be revised the general literature about cello teaching with an emphasis on music initiation, and described the strategies used and resources available. The main focus of the investigation fell on the objective analysis of four cello methods (Paul Tortelier (1914-1990), Els Knaven-Rats (b. 1929), Barbara Marcinkowska (b. 19..) and Elias Arizcuren (b. 19..)) with the purpose of understanding their different approaches. This study allowed a critical analysis of their converging and diverging points, along with the introduction of strategies and resources previously used in the professional teaching practice.

It was found that these methods seem convergent in terms of technique, mainly differing on the approach of the teaching of each content. Finally, it is found that this investigation allows to deepen the knowledge about the different strategies and resources that can be used to teach the cello initiation contents, which makes it a very useful working tool to cello teachers.

Keywords (Research)

Cello teaching, Cello initiation, Teaching methods, Technical development.

Índice

Introdução	14
Secção I – Prática Pedagógica	18
1. Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA)	20
1.1. Oferta Formativa	21
1.2. Infra-estrutura	24
2. Caracterização dos Alunos	26
2.1. Aluno A Iniciação	26
2.2. Aluno B Regime Articulado – 3º Grau	27
2.3. Aluno C Regime Articulado – 5º Grau	28
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	29
3.1. Enquadramento	29
3.2. Linhas Orientadoras da Docência	30
3.2.1. Metodologias e Estratégias Adoptadas	32
3.2.2. Planos de Aula	37
3.3. Aulas Ministradas	38

3.3.1. Aluno A Iniciação	38
3.3.2. Aluno B Regime Articulado – 3º Grau	44
3.3.3. Aluno C Regime Articulado – 5º Grau	48
3.4. Outras Actividades Desenvolvidas	52
4. Análise Crítica da Actividade Docente	54
5. Conclusão	58
Secção II – Investigação	60
1. Descrição do Projecto de Investigação	60
2. Revisão da Literatura	63
2.1. Estratégias de Ensino/Aprendizagem	63
2.2. Ensino Especializado da Música – Instrumento	66
3. Metodologia de Investigação	73
4. Apresentação e Análise de Resultados	74
4.1. Apresentação Professor-Aluno	74
4.2. O Primeiro Contacto com o Instrumento	75
4.3. A Mão Direita e o Arco	79
4.3.1. Exercitar a Posição e Movimentos da Mão Direita com o Arco	86
4.3.2. Praticar os Movimentos do Arco no Violoncelo	88

4.4. Mão Esquerda	89
4.4.1. Exercícios de Desenvolvimento da Mão Esquerda	91
4.4.2. Aspectos Relevantes na Iniciação à Mão Esquerda	93
4.5. <i>Pizzicato</i>	94
4.6. Repertório	95
4.7. Análise Crítica	96
5. Conclusão	103
Reflexão Final	105
Bibliografia e Fontes	110
Anexos da Secção I	115
Anexo I – CD com Planificações Anuais e Planos de Aula	116

Lista de Figuras

Secção II

Fig. 1 - Exercício para verificar a posição correcta do violoncelo	78
Fig. 2 - Exercício para levantar o violoncelo e sentir o peso do instrumento	79
Fig. 3 - Segunda parte do exercício	81
Fig. 4 - Exercício que simula o abrir e fechar de uma porta	81
Fig. 5 - Gesto 1	82
Fig. 6 - Gesto 2	82
Fig. 7 - Gesto 3	83
Fig. 8 - Posição da mão direita no arco	83
Fig. 9 - Colocação da mão direita no arco	84
Fig. 10 - Golpe de arco para cima e para baixo (“exercício em forma de oito”)	86
Fig. 11 - Exercício para a consolidação do contacto da mão com o arco	87
Fig. 12 - Posição da mão esquerda no violoncelo	89
Fig. 13 - Exercício para encontrar a posição correcta dos dedos da mão esquerda	90
Fig. 14 - Exercício para a extensão dos dedos da mão esquerda	94
Fig. 15 - <i>Pizzicato</i>	95
Fig. 16 - Ilustrações de alunos da autora	102

Lista de Tabelas

Secção I

Tab. 1 - Número total de aulas leccionadas por aluno e por mês alvo da Prática Pedagógica 38

Tab. 2 - Actividades desenvolvidas 53

Tab. 3 - Avaliação dos alunos 53

Introdução

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Ministério da Educação, 2001, p. 149).

A audição é umas das capacidades sensoriais que o ser humano primeiro percebe¹ e o interesse das crianças pelo som é manifestado desde cedo pela sua vontade em imitar os sons do mundo que as rodeiam. Vivendo rodeada de sons desde a nascença, a criança desenvolve-se naturalmente num meio sonoro que estimula as suas capacidades auditivas.

O canto mostra-se como uma das primeiras experiências musicais de todas as crianças ao serem incentivadas por pais e educadores a desenvolver o canto de melodias. Leonido (2006, p. 2) refere que todos os indivíduos possuem um grau de aptidão musical que deve e pode ser estimulada e desenvolvida, independentemente do meio onde se insere. Há, no entanto, a referir que estando a criança introduzida num meio musicalmente rico, o contacto constante com a música cria mais e melhores estímulos que poderão propiciar um maior desenvolvimento das suas competências musicais.

Alguns destacados pedagogos musicais, como Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Jos Wuytack (1935), demonstram nas suas metodologias que as experiências musicais são meios importantes para incrementar e desenvolver as capacidades físicas, intelectuais, afectivas e emocionais dos educandos. A educação artística permite, então, desenvolver competências como a imaginação, a criatividade e o sentido estético.

A aprendizagem musical de ordem prática pode ser feita através da expressão vocal e da prática instrumental, podendo ainda recorrer à prática corporal². Durante a infância, alguns pedagogos (Dalcroze, Zoltán Kodály (1882-1967), Orff, entre outros) referem que se deve

¹ De acordo com Nunes (2009), “o sistema auditivo está funcional a partir do quarto mês de gravidez, quando o tímpano fica definitivamente formado” (p. 3).

experimentalizar antes de compreender, ficando a aprendizagem teórica para uma fase posterior. No caso da aprendizagem de um instrumento como o violoncelo, esta linha de pensamento poderá resultar na fase de iniciação ao instrumento, contudo, com a complexificação do repertório em estudo, a leitura das notas musicais e do ritmo tornam-se necessários dado que a memorização das obras pode tornar-se um processo complexo.

O ensino de um instrumento musical é um ensino essencialmente prático que, acima de tudo, permite aos alunos experimentar e fazer música, e não apenas ouvir. A utilização do corpo na execução do instrumento faz com que o ensino deva ser dado com especial cuidado para que o aluno não crie hábitos posturais incorrectos que possam trazer consequências futuras ao nível corporal. O papel do professor na iniciação ao instrumento revela-se de uma importância extrema visto que deve ter especial cuidado em ensinar desde o início uma postura correcta da execução do instrumento, bem como encontrar as estratégias que melhor se adequem a cada aluno para a sua aprendizagem. Segundo Lopes e Silva (2010, p. IX) a influência do professor chega a ser superior a factores como o ambiente familiar, a sua motivação e o seu potencial intelectual, referindo ainda que os bons professores fazem uma significativa diferença na aprendizagem dos alunos. Os mesmos autores referem ainda que um mau ensino dado por um professor menos eficaz tem efeitos de tal ordem no aluno que dificilmente um professor mais eficaz consegue minorar.

No caso da música, todos os instrumentistas são potencialmente professores do seu instrumento, não havendo assim uma separação clara entre instrumentista e professor na vida de um músico (Glaser & Fonterrada, 2006, p. 92). Possuindo, assim, uma formação inicialmente na área da execução instrumental, verifica-se a necessidade de uma formação pedagógica adequada para que os instrumentistas/professores possam desenvolver competências que os auxiliem a ser melhores educadores.

Os mestrados em ensino da música pretendem assim ser uma ferramenta essencial no desenvolvimento das competências dos instrumentistas para a leccionação do seu instrumento. Possuindo uma importante componente teórica, o desenvolvimento e aplicação dessas competências dá-se pela prática profissional na área da docência. Assim, a

² Por exemplo, Dalcroze considera que o movimento e o corpo auxiliam na capacitação musical do indivíduo

realização de uma prática de ensino supervisionada mostra-se um marco importante na formação de professores.

No decurso desta linha, o Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) pressupõe a realização de um Estágio do Ensino Especializado (EEE) que deve ser acompanhado pela unidade curricular Didáctica do Ensino Especializado (DEE). Esta disciplina tem um papel fulcral no estágio dos mestrandos pois permite orientar os mesmos no decurso da sua Prática Pedagógica.

A Prática Pedagógica decorreu na Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA), no pólo de Portalegre, com a qual a ESML protocolou o estágio. Esta escolha justifica-se pelo facto de o mestrando já leccionar nesta escola há cerca de dois anos.

De acordo com o regulamento em vigor do estágio do Mestrado em Ensino da Música, o mestrando teve que ministrar aulas a discentes a frequentar níveis diferentes do ensino especializado da música, isto é, um aluno na iniciação, um aluno no ensino básico e um aluno no ensino complementar. Porém, devido à classe de violoncelo ser diminuta e ao facto do aluno mais avançado frequentar nesse ano lectivo o 5º grau, não foi possível ministrar aulas no ensino complementar. Posto isto, o mestrando desenvolveu a prática pedagógica na Iniciação, 3º Grau e 5º Grau, e teve que leccionar um total de trinta aulas por cada aluno, sendo que o orientador do estágio teve a incumbência de observar e avaliar uma aula por aluno em cada trimestre.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas secções. A primeira secção é referente à Prática Pedagógica onde se fará uma caracterização do contexto onde decorreu o estágio (escola e alunos), uma descrição das práticas educativas desenvolvidas, bem como uma análise crítica da actividade do docente na qual se pretende enunciar e reflectir sobre os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica, debatendo questões relativas à docência e aos aspectos que podem ser melhorados no futuro.

A segunda secção versará sobre a realização da investigação que tem como objecto de estudo a iniciação ao violoncelo. Neste capítulo é realizada uma revisão da literatura sobre o

(Leonido, 2006, pp. 8-9).

tema, a apresentação da metodologia usada na investigação e a apresentação e análise dos resultados obtidos.

Por fim, é feita uma reflexão final sobre o ensino e aprendizagem do instrumento, bem como a importância do papel do professor no ensino especializado da música, quer relativamente à sua prática docente, quer relativamente à componente da investigação.

Por forma a preservar a privacidade dos alunos, sempre que são referidos os mesmos decidiu-se utilizar o género masculino.

Refere-se ainda que todas as citações de autor feitas ao longo do trabalho serão traduzidas pelo mestrando para a língua portuguesa³, e que para a elaboração das referências bibliográficas seguiu-se a 6ª edição das normas da American Psychological Association (APA).

³ O mestrando optou por não utilizar neste trabalho o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

Secção I – Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa decorreu na Escola de Artes do Norte Alentejano, no pólo situado na cidade de Portalegre.

Com 447,9 Km², o concelho de Portalegre encontra-se situado no Alto Alentejo, (pertencendo à NUT 2 (Alentejo)), a sudeste do centro geodésico de Portugal. Constituído por 10 freguesias e cerca de 25 000 habitantes, faz fronteira a norte com os concelhos de Marvão e Castelo de Vide, a oeste com o concelho do Crato, a sul com Monforte e Arronches e, por fim, a este com a província da Estremadura espanhola.

A marcada litoralização de Portugal tem relegado o interior do país ao esquecimento político. Desta forma, a cidade de Portalegre entrou em estagnação e não assistiu de perto às inovações industriais que foram surgindo no âmbito nacional. Com o desenvolvimento de grandes áreas industriais no litoral do país, deu-se um êxodo para o litoral do território nacional a partir da década de 1960, assistindo-se a um

“[...] ciclo de desinvestimento, que as poucas unidades fabris, e uma agricultura virada para a subsistência (onde o comércio de produtos agrícolas se resumia, praticamente, ao mercado local) não conseguiam nem atrair investimentos capazes de atrair população, nem inovar a nível do sector agrícola que se continuava a reger por práticas desadequadas aos contextos de modernização que se verificavam no resto do continente” (Escola de Artes do Norte Alentejano – Portalegre, Ponte de Sor e Sousel, 2012, p. [7]).

Ainda no Projecto Educativo da EANA refere-se que, nos últimos anos, a cidade intensificou o seu papel como centro de comércio e serviços. Destaca-se a criação do Instituto Politécnico de Portalegre que tem levado a alterações nos hábitos de consumo e de estar da população da cidade. Porém, o concelho demonstra ainda incapacidade para se tornar um pólo capaz de atrair investimento e, conseqüentemente, população.

Os dados dos últimos dois censos revelam uma diminuição significativa da população do concelho de Portalegre. A baixa taxa de natalidade do concelho (7,9%), inferior à média nacional e regional, e a alta taxa de envelhecimento (169,6%) revelam problemas futuros ao nível do equilíbrio demográfico.

Relativamente ao ensino e formação, a cidade de Portalegre possui dois agrupamentos de escolas de ensino básico, constituídos por jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo e do 2º e 3º ciclo do ensino básico, bem como duas escolas secundárias. Estas últimas absorvem não só alunos da cidade e de freguesias do concelho, como também alunos de concelhos fronteiriços.

Apesar do decréscimo populacional das camadas mais jovens, o aumento da população imigrante, principalmente proveniente dos países de leste, contribui desde há alguns anos para a criação de um dinamismo demográfico que pode reflectir-se no aumento da procura educacional variada.

Contrariamente ao passado, em que as associações culturais divididas entre música, teatro e dança foram relativamente frequentes, actualmente o decréscimo da população e a falta de investimento reduziram em muito este tipo de oferta. Alguns prédios que antigamente albergavam sessões de teatro ou concertos foram abandonados ou requalificados⁴.

No que toca a associações destaca-se a FICAR, situada na Rua do Comércio, uma das ruas principais e mais movimentadas da cidade. Esta oferece um variado leque de iniciativas em várias áreas, como exposições, ensino de instrumentos tradicionais, sessões de leitura, apresentação de livros, entre outras.

O Auditório Municipal é partilhado pela Escola de Artes do Norte Alentejano. Todavia, apenas esta o dinamiza com as audições escolares das classes de instrumento.

Refere-se, contudo, como local de excelência da cidade para eventos culturais, o Centro de Artes de Espectáculos de Portalegre (CAEP). Inaugurado em 2006, e construído de raiz para o

⁴ Refere-se, por exemplo, o caso do Cineteatro de Portalegre que recentemente se transformou numa discoteca e bar nocturno.

feito, é uma espécie de oásis das actividades culturais nesta zona do interior do país. Possui dois auditórios, um grande e um pequeno, tendo o grande um fosso de orquestra que permite a representação de óperas.

1. Escola de Artes do Norte Alentejano (EANA)

A Escola de Artes do Norte Alentejano, anteriormente denominada Conservatório Regional de Portalegre, é uma escola de ensino artístico especializado da música, particular e cooperativa, que se encontra afecta à Escola de Música do Conservatório Nacional, à qual cabe a certificação dos cursos concluídos na EANA.

Esta escola tem como suporte jurídico uma Associação de serviço público sem fins lucrativos, a qual tem a mesma denominação. As suas actividades tiveram início em 1988, ano em que a instituição obteve Autorização Provisória de Funcionamento pelo Ministério da Educação. Estas autorizações foram renovadas consecutivamente até 1994, ano em que é atribuída à EANA a Autorização Definitiva de Funcionamento. Para tal contribuiu a cedência de novas instalações pela autarquia local, nomeadamente a antiga Igreja da Misericórdia e anexos, remodeladas para a prática específica das actividades da EANA. É de referir que a EANA foi reconhecida como Instituição de Utilidade Pública por despacho do Secretário de Estado da Reforma Educativa, de 28 de Junho de 1991.

Com o objectivo de facultar o acesso ao ensino especializado da música de forma mais alargada, nomeadamente ao nível do concelho e distrito, a Associação decidiu executar uma política de descentralização, criando em 2000, em parceria com a Câmara Municipal de Ponte de Sor, um pólo de actividade nessa localidade. Este pólo possui Autorização Definitiva de Funcionamento pelo Ministério da Educação desde 2006 e situa-se nas instalações remodeladas especificamente para as actividades da EANA, atribuídas pela autarquia local.

No seguimento desta política, a EANA criou em 2007 uma secção em Sousel com o apoio da autarquia local. Este novo pólo obteve Autorização Provisória de Funcionamento em 2007 e

encontra-se actualmente a funcionar ainda em espaço provisório até à conclusão das obras das instalações definitivas que serão cedidas pela Câmara Municipal de Sousel.

Esta política de descentralização da EANA desempenha um papel fundamental no acesso ao ensino especializado da música numa região interior do país, proporcionando assim mais oportunidades de estudo à população escolar do concelho e distrito de Portalegre.

A EANA é financiada pelo Ministério da Educação e pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH), pertencente ao Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), entidades que dão suporte financeiro essencial ao funcionamento e desenvolvimento das actividades educativas. Cabe a esta escola dar cumprimento a normativos específicos, aos níveis da habilitação do seu corpo docente, espaço físico e todas as especificidades que uma escola desta natureza necessita para a obtenção desse reconhecimento por parte do Ministério da Educação.

O Plano de Actividades da EANA, enquanto guião orientador de toda a actividade pedagógica da mesma, permite fixar orientações emitidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Pedagógico, assim como de outros Órgãos, tendo como objectivo perspectivar acções que levem ao conhecimento público da vida da instituição.

A EANA, nos seus três pólos de actividade, tem ao seu serviço 37 docentes, 11 funcionários e um universo de 416 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis e regimes do ensino artístico especializado.

No pólo de Portalegre, no ano lectivo 2012/2013 matricularam-se 231 alunos, 35 alunos de iniciação, 153 em regime articulado e 43 em regime supletivo. Refere-se que este universo estudantil foca-se no ensino básico, existindo apenas 11 alunos que frequentaram nesse ano lectivo o ensino complementar (no caso de Portalegre, somente em regime supletivo).

1.1. Oferta Formativa

De acordo com a legislação em vigor, a EANA lecciona três níveis de ensino artístico da música:

- Iniciação: maioritariamente a partir dos 5 anos, podendo começar antes, vai até aos 10 anos. Este nível acompanha tendencialmente os alunos que frequentam do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. O currículo escolar da iniciação é constituído por aulas de instrumento e iniciação musical, esta última também com componente de prática de conjunto.
- Ensino Básico: alunos com idades compreendidas geralmente entre os 10 e os 15 anos que frequentem do 5º ao 9º ano do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. No ensino musical, corresponde do 1º ao 5º grau.
- Ensino Complementar: alunos com idades compreendidas normalmente entre os 15 e os 18 anos que frequentem do 10º ao 12º ano do Ensino Secundário. No ensino da música, corresponde do 6º ao 8º grau.

No caso dos Ensinos Básico e Complementar, é possível a frequência dos mesmos por alunos com idades mais avançadas que tenham iniciado o ensino da música tardiamente, em relação ao que seria ditado como expectável.

Os Ensinos Básico e Complementar podem ser frequentados em dois regimes: articulado e supletivo. No caso da EANA, apenas existe ensino articulado complementar no pólo de Ponte de Sor. Porém, existe um protocolo com a Escola Mouzinho da Silveira ES 3 de Portalegre que faz o possível por reunir os alunos que frequentam o ensino especializado da música numa turma específica, por forma a facilitar a coordenação de horários com a EANA.

O regime articulado permite uma maior interligação do ensino da música com o ensino de uma escola de ensino regular⁵, ou seja, as disciplinas musicais são parte integrante do currículo oficial das escolas de ensino regular, tendo como consequência directa a influência da avaliação das disciplinas musicais no desempenho global do aluno. Existe a substituição de algumas disciplinas do curriculum regular, como a Educação Musical ou a Educação Visual, pelas disciplinas específicas da música ministradas na EANA conforme normativos legais. Esta medida permite assim que os alunos possam ter a mesma carga horária que os

⁵ Denominam-se no presente relatório escolas do ensino regular aquelas que apresentam um ensino não especializado e que compreendem os níveis de estudo do 1º ao 12º ano de escolaridade.

seus colegas que não frequentam o ensino especializado da música. Não obstante, um educando a frequentar o ensino especializado da música possui uma necessidade de estudo tendencialmente maior dada a exigência da aprendizagem de um instrumento. Neste ano lectivo, no caso do pólo de Portalegre, o ensino das disciplinas não especializadas, como o Português, Matemática, Ciências da Natureza, entre outras, fez-se em articulação com a escola EB 2,3 José Régio e o agrupamento de escolas EB 2,3 Cristóvão Falcão.

O regime supletivo não tem qualquer vínculo a uma escola de ensino regular. Desta forma, os alunos que se encontram neste regime devem frequentar todas as disciplinas do ensino regular, em simultâneo com a frequência das disciplinas de música na EANA. Adverte-se que, neste sistema, por não haver vínculo a uma escola de ensino regular, não existe influência das avaliações das disciplinas musicais no desempenho global do aluno na escola do ensino regular.

Anteriormente havia um regime de ensino livre, também designado por curso livre. Este era caracterizado por não haver impedimento de frequência por idade, por não possuir a necessidade de estar vinculado a uma escola e por não implicar avaliações. Além disso, os alunos eram livres de escolher as disciplinas, sem necessidade de atender a currículos oficiais e obrigatórios. Porém, segundo fontes oficiais da EANA, o modelo de financiamento POPH impede a oferta deste regime, pelo que o mesmo foi descontinuado.

Relativamente às opções instrumentais, a escola lecciona aulas dos seguintes instrumentos:

- Madeiras: Flauta e Clarinete
- Metais: Trompa, Trompete e Trombone
- Teclas: Piano, Acordeão
- Cordas dedilhadas: Guitarra clássica
- Cordas friccionadas: Violino, Viola de Arco e Violoncelo

Além destas, são ainda ministradas as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto, que se pode manifestar na vertente de Coro, Orquestra ou Música de Câmara. No ensino complementar existe também a oferta de outras disciplinas como História da Música, Análise e Técnicas de Composição, Organologia, entre outras, que estão condicionadas às possibilidades de leccionação por parte da escola.

1.2. Infra-estrutura

Tal como referido no ponto 1., as instalações do pólo de Portalegre são a Igreja da Misericórdia e seus anexos, situando-se numa zona privilegiada do centro histórico da cidade de Portalegre. Estas instalações apresentam alguns problemas inerentes a edifícios antigos e carecem regularmente de manutenção com vista à sua conservação. Além disto, existe igualmente uma limitação notória de espaço, manifestada no défice do número de salas.

As treze salas de ensino são de pequenas dimensões, condicionando assim as aulas das classes de conjunto. A insonorização é praticamente inexistente, havendo inclusive salas sem portas o que possibilita facilmente a audição de qualquer som feito externamente à mesma. Existe carência de materiais como cadeiras pequenas para crianças, equipamento para aquecimento e não existe qualquer isolamento térmico em portas e janelas. Destas treze salas, apenas quatro possuem piano, duas delas destinadas às aulas de formação musical.

O auditório, utilizado para aulas de conjunto e apresentações públicas, quer de alunos, quer de professores, localiza-se na Igreja da Misericórdia. Este espaço possui iluminação insuficiente, falta de aquecimento e uma acústica não tratada.

A EANA possui um espaço próprio para os professores com um computador para apoio administrativo. Não possui bar, refeitório ou máquinas de alimentação, bem como não existe espaço próprio para recreio dos alunos. Refere-se ainda a inexistência de um centro de documentação musical ou biblioteca que sirva de apoio a alunos e professores no desenvolvimento das actividades lectivas.

Relativamente ao seu património instrumental, a EANA possui instrumentos musicais tanto para empréstimo aos alunos que não possuem condições económicas para aquisição de instrumento próprio, como para aluguer. Verifica-se contudo que o restauro e manutenção dos instrumentos é praticamente inexistente. A título de exemplo, dos seis violoncelos existentes, apenas um é considerado utilizável.

A localização do edifício no centro histórico de Portalegre demonstra-se por vezes um problema para pais e alunos. As escolas do ensino regular situam-se na periferia da cidade, o que dificulta muito a deslocação dos educandos entre as duas escolas, principalmente aqueles a frequentar o regime articulado.

Devido às recentes alterações no financiamento das actividades lectivas, destaca-se ainda que a EANA tem manifestado graves carências financeiras, causando défice nas verbas disponíveis para reparação e manutenção de instrumentos, afinação dos pianos, bem como no atraso de vários meses no pagamento dos vencimentos de todos os recursos humanos envolvidos.

2. Caracterização dos Alunos

2.1. Aluno A | Iniciação

O aluno, de 8 anos no final do ano lectivo, é natural do Estado de Mato Grosso do Sul, no interior do Brasil, e veio ainda muito novo para Portugal com a família. No início do ano lectivo residia com os pais em Ponte de Sor.

No ano lectivo 2012/2013, encontrava-se a frequentar o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB Mestre de Avis, em Avis. Esta escola possuía uma parceria com a EANA resultando na ida de um professor de iniciação musical à escola para leccionar esta disciplina. Porém, este foi o primeiro ano de ensino especializado da música para o aluno com orientação nas áreas de instrumento e iniciação musical na EANA, sendo, assim, o primeiro contacto do educando com o instrumento violoncelo.

O horário semanal das aulas foi definido às quintas-feiras das 16h30 às 16h53. Contudo, por vezes, o mestrando procedeu a um aumento do horário até às 17h15 por considerar o tempo manifestamente pouco para o funcionamento e aproveitamento normal da aula.

O aluno revelou-se empenhado, curioso e educado. Demonstrou igualmente uma grande vontade de aprendizagem e antecipou-se frequentemente nas obras que viria a trabalhar futuramente. Revelou sempre respeito e admiração pelo professor, manifestando contudo, no início, uma certa timidez. Esta situação foi-se alterando ao longo do ano lectivo.

As suas perguntas na aula revelaram um aluno muito observador e inteligente, e cedo percebeu que é importante solidificar os objectivos que se iam atingindo. Apesar de faltar algumas vezes, chegava geralmente à aula com o trabalho feito, compreendido e consolidado. Aprendeu a ler as notas na clave de Fá com uma rapidez notável. No final de Novembro de 2012 já era capaz de reconhecer todas as notas naturais da pauta musical na primeira posição do violoncelo, o que abriu um óptimo caminho para o decorrer do ano lectivo. Demonstrou igualmente muitas facilidades ao nível da motricidade.

Relativamente ao contexto familiar, os pais têm alguns conhecimentos musicais e assiduamente asseguravam a música nas cerimónias religiosas de uma igreja situada no local de residência. Alguns familiares, também vindos do Brasil, são igualmente músicos amadores, proporcionando a este aluno um meio musical relativamente rico, o que se manifesta nas suas competências auditivas. O pai mostrou-se sempre muito empenhado na evolução e sucesso escolar do filho, acompanhando-o e ajudando-o, inclusivamente no estudo em casa. Manifestou sempre o cuidado de perguntar ao docente sobre os progressos do educando e sobre o trabalho que deveria ser feito em casa.

2.2. Aluno B | Regime Articulado – 3º Grau

Com 12 anos no final do ano lectivo, é natural e residente na cidade de Portalegre.

Iniciou o estudo do violoncelo no ano lectivo 2010/2011 sob a orientação do mestrando. Porém, não teve iniciação ao violoncelo e começou os estudos do instrumento no 1º grau oficial. Frequentando o regime articulado, a responsabilidade do estudo individual, com metas a cumprir, era mais que evidente e necessária.

No ano lectivo 2012/2013, frequentava o 7º ano de escolaridade em regime articulado com a escola EB 2, 3 José Régio de Portalegre. Este foi o 3º ano da aprendizagem do violoncelo na EANA, encontrando-se a frequentar o 3º grau.

O horário semanal das aulas foi definido às quintas-feiras das 17h15 às 18h00 e sextas-feiras das 16h15 às 17h00.

O Aluno B, pontual e assíduo, revelou ser confiante, empenhado e muito interessado pelo instrumento. Demonstrou igualmente ser atento, responsável e com boa auto-estima. O respeito pelo professor foi uma constante e a relação saudável de comunicação entre ambos facilitou muito o ministrar das aulas. Manifestou também interesse pelos eventos musicais em agenda e diversas vezes questionou o docente sobre concertos, repertório para violoncelo, violoncelistas e outras curiosidades do mundo musical. Todavia, aponta-se a sua pouca autonomia, quer no quotidiano quer nas aulas de violoncelo.

Durante este ano lectivo, o aluno manifestou dificuldades metacognitivas (algumas das quais já davam indícios nos anos anteriores) principalmente ao nível auditivo, mas também ao nível da motricidade, com conseqüências no resultado final da performance instrumental.

Apesar de não possuírem formação musical, os pais mostraram sempre interesse e atenção com a educação do aluno. No seu primeiro ano de violoncelo, estiveram presentes na grande maioria das aulas, o que permitiu deixar instruções importantes, úteis no estudo em casa.

2.3. Aluno C | Regime Articulado – 5º Grau

Aluno de 15 anos no final do ano lectivo, é natural e residente na cidade de Portalegre.

Iniciou o ensino especializado da música quando frequentava o 5º ano de escolaridade. Os primeiros anos do estudo do violoncelo foram ministrados por outro professor, sendo que a orientação do mestrando se deu a partir do 3º grau.

No ano lectivo 2012/2013, encontrava-se a frequentar o 9º ano de escolaridade e 5º grau de violoncelo, em regime articulado com a escola EB 2, 3 Cristóvão Falcão.

O horário semanal de aula foi definido das 15h00 às 16h30 às quintas-feiras.

Aluno assíduo e pontual, é tímido e pouco dialogante, mesmo entre colegas. Quando fala, fá-lo num volume muito baixo, por vezes difícil de perceber pelo professor, característica esta que aparenta ser parte integrante da sua personalidade. O educando revelou facilidades ao nível da leitura musical da clave de Fá, sabendo aplicar bem os conhecimentos no registo grave e médio do instrumento. Contudo, ao nível da leitura musical de outras claves, manifestou mais dificuldades.

Sobre o contexto familiar, refere-se que os pais mostraram-se pouco presentes e revelou-se complicado conseguir agendar uma reunião. O contacto mais assíduo com o núcleo familiar foi feito com o avô, presidente da associação da EANA, que sempre mostrou interesse pelos progressos do neto.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Enquadramento

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 7º, alínea c)) refere que o ensino básico deve “[...] promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3069).

O modelo de ensino da Escola de Artes do Norte Alentejano segue os parâmetros regulados para o ensino especializado da música. O número de horas semanais de contacto com o professor e aprendizagem do instrumento depende do curso e grau em que se está matriculado.

As iniciações têm 22 minutos e 30 segundos de aula semanal, enquanto as aulas do curso básico articulado e supletivo têm 1 hora e 30 minutos semanais, ficando a divisão deste tempo em duas vezes por semana, dependente da disponibilidade de sala e horário, tanto do professor como do aluno.

O mestrando teve como dias semanais dedicados à escola a quinta e sexta-feira. Dados os condicionalismos de horário dos alunos, as aulas só foram possíveis decorrerem durante a tarde e noite. Apenas com o aluno B foi possível dividir o tempo total de aula em dois blocos: um à quinta-feira e outro à sexta-feira.

Não raras vezes as aulas prolongaram-se para além do estipulado. Sem prejuízo tanto do aluno como do professor, este questionou regularmente a possibilidade de prolongamento do tempo de aula, sobretudo nos níveis de iniciação, onde o tempo lectivo era manifestamente pouco.

3.2. Linhas Orientadoras da Docência

Durante o século XX surgiram novas perspectivas teóricas do ensino da música direccionando-o para uma pedagogia centrada na criança, tendo em consideração os interesses da mesma. Evidencia-se ainda que a premissa adoptada foi de que a educação musical é acessível a todos, na medida em que todos possuem capacidades para a sua aprendizagem e desenvolvimento (Soares, 2012, p. 29).

Referindo-se ao desenvolvimento de escolas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca⁶ refere que:

“[...] as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (pp. 11-12).

Apesar de aplicada a alunos com necessidades educativas especiais, esta constatação pode e deve ser aplicada a todos os alunos. A premissa de um ensino adequado às necessidades específicas de cada aluno pretende romper com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, baseados na ideia de que todos podem ser ensinados como se fossem um só.

A aprendizagem de um instrumento, essencialmente técnico-prática, exige dos alunos uma grande capacidade de trabalho prático individual. O facto de cada indivíduo possuir capacidades psíquicas e motoras diferentes, leva a que a aprendizagem do instrumento possua uma natureza tendencialmente focada em dado aluno e nas suas características próprias. Isto justifica o facto das aulas de instrumento serem compostas tendencialmente por um aluno, apesar de algumas escolas de música adoptarem aulas de instrumento com

⁶ UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. [s.l.]: Autor.

mais de um educando⁷. Acrescenta-se que um aluno por turma permite ao professor trabalhar de forma mais concentrada e dedicada.

De acordo com a experiência profissional do mestrando, verifica-se que a concentração de uma criança, sozinha numa sala com o professor, é incomparavelmente maior do que se estiver numa turma. Também aqui poderá criar-se uma relação muito próxima entre professor e aluno, facilitando aspectos de confiança e motivação que poderão originar um melhor aproveitamento. No entanto, refere-se que as aulas de grupo podem e devem acontecer, visto manifestarem ser uma mais-valia na aprendizagem dos alunos através da partilha de conhecimentos e observação mútua.

O ensino a crianças, pré-adolescentes e adolescentes é um desafio, dado que estas faixas etárias apresentam necessidades específicas a cada etapa do seu crescimento. Exigindo o ensino do instrumento particularidades nas competências motoras e psíquicas do indivíduo, o professor é desafiado a tomar atenção a cada alteração que possa ocorrer e a desenvolver competências adaptativas para que possa atender da melhor forma possível às características individuais de cada aluno que vão sendo modeladas em conformidade com o seu crescimento humano, físico e psíquico. Nos anos 1920, Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu a Teoria da Epistemologia Genética que tenta explicar como o conhecimento é adquirido e construído ao longo dos diferentes estágios de vida, considerando que “os professores devem conhecer a psicologia genética para compreenderem os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e as possibilidades de raciocínio de cada aluno em cada estágio” (Morgado, 2005, p. 38).

Com o intuito de desenvolver a autonomia, autoconfiança, motivação e gosto pelo instrumento, o mestrando baseou a sua actividade docente em princípios pedagógicos que permitissem desenvolver essas competências nos alunos. Para a definição dos mesmos, o mestrando apoiou-se nos princípios pedagógicos elencados por Cunha (1996, pp. 59-68) e por Pitano e Noal (2008, pp. 2-7):

⁷ No caso do método de Shinichi Suzuki (1898-1998) as aulas de instrumento são leccionadas frequentemente com mais de um aluno.

- Princípio da fascinação – exposição dos conteúdos de maneira a que esta desperte o fascínio no aluno e que o faça mobilizar as suas energias para os conhecer de forma mais interessada.
- Princípio da expectativa – a expectativa positiva de que o aluno aprenderá, fará com que o mesmo obtenha resultados positivos.
- Princípio do respeito – o professor deverá respeitar as características, interesses e estágio de desenvolvimento do aluno.
- Princípio do encorajamento – transmissão de coragem, confiança e conforto para que auxiliar o aluno a ultrapassar os desafios.
- Princípio da confrontação - o professor deve corrigir atitudes, comportamentos ou acções menos positivas do aluno, confrontando o mesmo com as consequências daí advindas.
- Princípio da exigência – o professor deve adoptar uma atitude constantemente proactiva de procura da excelência nos seus alunos, sendo esta exigência a verdadeira responsável pelo aperfeiçoamento constante.

3.2.1. Metodologias e Estratégias Adoptadas

Os seres humanos não nascem com predisposição natural para terem integrado nos seus gestos habituais um instrumento musical. A aprendizagem do instrumento faz-se através do que se chama técnica, transmitida oralmente durante vários séculos. Apesar de desde o século XVI surgirem tratados de execução instrumental, é, sobretudo, a partir do século XX que começam a surgir métodos pedagógicos para o ensino instrumental. Cabe ao professor do instrumento instruir o aluno sobre a melhor forma de executá-lo, sendo que a técnica utilizada pelo docente é resultado de vários anos de experiência de um professor que, por sua vez, também foi instruído por outro professor. Desta forma, verifica-se que o processo de ensino do instrumento é intergeracional, dado que certos conhecimentos podem ser transmitidos durante dezenas e, em certos casos, centenas de anos.

Há inclusive o epíteto de “escola” associado ao desenvolvimento de diferentes técnicas de execução instrumental em diferentes países. Dão-se como exemplos a escola francesa com Jean-Louis Duport (1749-1819), a escola belga com Adrien-François Servais (1807-1866), e a escola russa com Karl Davydov (1838-1889). Sendo a Europa um continente com larga tradição na música instrumental, o tempo determinou que cada região do continente ou mesmo país se diferenciasse nas abordagens técnicas de cada instrumento. Esta diferenciação é muitas vezes caracterizada por pormenores ínfimos, por exemplo na posição da mão direita do arco, nos instrumentos de corda friccionada.

Abaixo mencionam-se e descrevem-se os três livros usados na leccionação das aulas:

- *Gammes et Arpèges* de Jules Leopold-Loeb (1852-1933)⁸

Embora não sejam identificadas divisões sectoriais no livro, pode dizer-se que o mesmo divide-se em duas secções. A primeira para alunos que dominam apenas escalas em duas ou três oitavas e os respectivos arpejos, especificando que dedilhação é mais cómoda para as escalas em todas as tonalidades (maiores e menores), através de um critério de diferenciação da dedilhação, consoante seja uma escala de duas ou três oitavas. Em anexo às escalas encontra-se uma tabela de dezoito golpes de arco e diferentes articulações na tonalidade de Dó Maior que, contudo, devem ser adaptadas a todas as escalas, em todas as tonalidades, após o aluno dominar a respectiva dedilhação. O autor sugere ainda que estas variações sejam tocadas em diferentes tempos e dinâmicas.

A segunda secção é dirigida aos alunos mais avançados e possui escalas e arpejos de quatro oitavas em todas as tonalidades, sugerindo igualmente uma dedilhação para a sua execução. Além destas escalas simples, o autor apresenta ainda as escalas em intervalos de terceiras intercaladas e em intervalos de terceiras, sextas e oitavas paralelas.

A adopção deste livro assenta no facto deste ser bem organizado e prático, na medida em que possui uma estrutura hierárquica de dificuldade, permitindo uma gradual progressão: a primeira secção para níveis mais baixos, a segunda para níveis mais avançados na execução

⁸ Leopold-Loeb foi um violoncelista e pedagogo, professor no Conservatório Nacional de Música de Paris. Loeb, J. (1903). *Gammes et Arpèges*. Paris: Costallat & C.^{ia}.

do instrumento. A sugestão de dedilhações e os exercícios de golpe de arco mostram-se muito práticos e úteis dado que auxiliam o aluno a estudar uma dedilhação cómoda na execução das escalas, bem como a exercitar a técnica da mão direita. Sendo as escalas um alicerce na aprendizagem da execução musical, este método foi utilizado com os alunos do 3º e 5º grau para trabalhar afinação, articulação e agilidade da mão esquerda, bem como golpes de arco da mão direita.

- *Méthode du jeune violoncelliste* de Louis Feuillard (1872-1941)⁹

Este método possui uma estrutura progressiva, partindo do ensino inicial do instrumento até a alunos com grau de avanço médio, por exemplo, 8º grau. Estas características fazem deste livro um importante auxiliar na aprendizagem do violoncelo.

Divide-se em três partes, num total de sessenta lições. Cada lição não equivale necessariamente a uma aula, uma vez que as lições são progressivamente dadas em função da evolução e cumprimento de metas por parte do aluno. Uma pequena peça musical complementa a lição aprendida, pondo em prática as componentes técnicas que foram trabalhadas. A peça é sempre escrita para dois violoncelos, prevendo o acompanhamento por parte do professor.

A primeira parte desenvolve o estudo técnico na primeira posição através da exploração de diversos aspectos, como extensões, meia posição, primeiras escalas em duas oitavas e diversos tipos de articulação de arco. O aluno deverá ser capaz de dominar armações de clave simples até três alterações e compassos simples. O autor inclui ainda a selecção de alguns estudos de Friedrich Dotzauer (1783-1860)¹⁰ como complemento.

A segunda parte é relativamente mais extensa e explora gradualmente as posições superiores até à 7ª posição. As armações de clave estendem-se às restantes tonalidades onde, simultaneamente, o autor propõe escalas e arpejos mais complexos e já inclui

⁹ Feuillard foi professor no Conservatório Nacional de Música de Paris. Um dos seus alunos mais famosos foi Paul Tortelier. Salienta-se a sua actividade de pedagogo ao desenvolver um método e estudos para violoncelo. Enquanto violoncelista, dedicou-se à música de câmara.

¹⁰ Dotzauer foi um violoncelista e compositor alemão, autor de vários livros de estudos muito usados pelos violoncelistas.

compassos compostos. Há continuidade no trabalho dos aspectos técnicos e expressivos com exercícios de diferentes tipos de articulação, estudo de harmónicos e leitura na clave de Dó na 4ª linha. No final desta parte o autor inclui excertos de três sonatas de Bernhard Romberg (1767-1841)¹¹.

A terceira e última parte procura trabalhar as posições de polegar, inicialmente com um trabalho técnico de escalas e pequenos exercícios e posteriormente com a inclusão de peças simples nas posições do braço e do polegar.

Em complemento a este método, o mestrando facultava ainda aos alunos o acesso ao livro *60 études du jeune violoncelliste*¹², do mesmo autor, que trabalha em particular a mão do arco.

O método mostra-se muito organizado, dado que os exercícios surgem de forma hierárquica. É um método que aborda aspectos técnicos importantes, desde o estudo inicial até a um nível mais avançado do instrumento, mostrando-se um bom auxílio para o professor. Este método permite trabalhar a colocação dos dedos nas cordas, mudanças de posição e agilidade da mão esquerda, articulação, golpes de arco, entre outros. O facto de possuir uma peça musical no fim de cada trabalho técnico mostra-se proveitoso, visto que permite aplicar esse prévio estudo técnico numa peça musical e assim verificar se o mesmo foi compreendido e aplicado pelo aluno.

- *Suzuki Cello School* de S. Suzuki¹³

Este método, amplamente divulgado pelo mundo do ensino instrumental da música, foi inicialmente concebido para violino, mas rapidamente alargado a outros instrumentos, onde se inclui o violoncelo.

¹¹ Romberg, violoncelista de nacionalidade alemã, foi responsável por algumas inovações no instrumento, nomeadamente o aumento da escala. Como compositor contribuiu para um significativo aumento do repertório para violoncelo.

¹² Feuillard, L. R. (1958). *60 études du jeune violoncelliste*. Nice: Delrieu.

¹³ Suzuki, violinista japonês, foi responsável por um dos mais importantes métodos pedagógicos para o ensino do violino, alargando-se posteriormente a outros instrumentos. Suzuki, S (1991). *Suzuki Cello School Cello*. (Vols. 1). Florida: Summy-Birchard.; Suzuki, S (1992). *Suzuki Cello School Cello*. (Vols. 2). Florida: Summy-Birchard.

A sua filosofia abrange vários aspectos da vida de uma criança, assim como o envolvimento dos pais, e tem como máxima a premissa de que todas as crianças têm potencial para a aprendizagem musical, criando um ser humano mais completo e estimulando a confiança e respeito por si mesmo. O método é dividido em dez volumes, constituídos por peças musicais com um nível de dificuldade progressiva.

O mestrando utilizou o primeiro volume do método com o aluno da iniciação. Este volume contém peças que as crianças conhecem e com as quais facilmente se identificam. Estas permitem motivar os alunos, visto que as melodias simples são mais facilmente aprendidas pelo aluno e, assim, este desenvolve um estado de grande motivação, autoconfiança e satisfação.

3.2.1.1. Planeamento e Estrutura Geral da Aula

O ensino do instrumento exige um elevado grau de disciplina que deve ser inculcada desde o início nos mais variados aspectos. O ser humano é, tendencialmente, um ser de hábitos e, como tal, este aspecto deverá ser tido em conta na criação de disciplina e autonomia no estudo.

Desde o início das aulas que o mestrando inculcou nos alunos o dever e responsabilidade de, autonomamente, retirarem o instrumento da caixa assim que entrassem na sala de aula e preparassem o arco (que pode implicar a aplicação de resina). Devido ao pouco tempo de aula, a prontidão e agilidade neste processo permite aproveitar da melhor forma o tempo útil de aula disponível, sobretudo com os alunos de iniciação. De seguida, o mestrando dava a nota Lá e o aluno deveria afinar o seu instrumento, pretendendo assim com este método desenvolver a autonomia do aluno neste processo e, simultaneamente, a sua capacidade auditiva, com reflexos na afinação¹⁴.

Após concluída a afinação do instrumento, seguem-se as cordas soltas ao mesmo tempo que a mão esquerda faz pequenos alongamentos na perna, abrindo as articulações e provocando um fluxo de sangue que permita a irrigação dos músculos. O mestrando adoptou este

¹⁴ Excepção feita ao aluno de iniciação por não ter ainda conhecimentos e experiência para afinar o próprio instrumento.

procedimento porque, em geral, os alunos vindos directamente da escola, nunca tinham tempo de aquecer o corpo antes da aula de violoncelo.

O segundo procedimento consistia em lembrar o trabalho de casa, ajudando para tal o plano de aula. Quase sempre se começou por trabalhar escalas. Os alunos tiveram acesso no início do ano lectivo às escalas a trabalhar durante o mesmo e, para isso, o mestrando deu-lhes acesso ao livro *Gammes et Arpèges* de Leopold-Loeb.

Por fim, e tendo o resto da aula disponível para trabalhar estudos e peças, as aulas eram geridas preferencialmente por um ou outro item. Não raras vezes e de forma a não aborrecer o aluno com a repetição exaustiva da mesma obra, o mestrando mostrava ao computador vídeos ou gravações áudio de obras para violoncelo ou mesmo da obra que o aluno estava a trabalhar, tocada por ilustres violoncelistas. Desta forma, o aluno iria conhecendo os nomes de diferentes intérpretes que não só marcaram épocas como elevaram o violoncelo ao nível que hoje temos.

3.2.2. Planos de Aula

A EANA não possui planos curriculares para cada classe de instrumento. No início de cada ano lectivo cada professor de instrumento deve elaborar o seu próprio plano curricular anual para cada grau de ensino e para cada aluno.

O mestrando elaborou os planos anuais dos alunos tendo por base o Programa do Curso de Violoncelo da Escola de Música do Conservatório Nacional. Estes planos tiveram em consideração o espaço temporal necessário para a aprendizagem, desenvolvimento e consolidação de competências, bem como as capacidades específicas de cada aluno. Neste plano constam os objectivos gerais e as competências a desenvolver ao longo do ano, nomeadamente auditivas, motoras, expressivas, de leitura e outras, figurando ainda o repertório que deve ser trabalhado ao longo do ano por cada aluno.

O mestrando redigiu ainda uma distribuição por período lectivo dos objectivos definidos em cada competência a desenvolver, o que auxiliou consideravelmente na organização e gestão do tempo disponível.

De acordo com as instruções dadas pela Escola Superior de Música de Lisboa, o mestrando teve a obrigatoriedade de elaborar planos de aula para cada aluno. Estes planos foram construídos em função dos objectivos gerais e específicos a cumprir, enunciando as actividades e estratégias a desenvolver para o cumprimento dos mesmos. Aponta-se que as metas a atingir foram revistas todas as semanas após a conclusão de cada aula em colaboração com o próprio aluno e, conseqüentemente, o mestrando redigiu o plano da aula seguinte tendo em consideração o trabalho feito na aula anterior. O diálogo com os alunos sobre os progressos em cada aula permitiu consciencializar os alunos do trabalho já realizado e dos objectivos ainda por cumprir, permitindo assim que os mesmos pudessem ter estes factores em consideração no seu estudo em casa.

3.3. Aulas Ministradas

As aulas na EANA tiveram início a 20 de Setembro de 2012. Para o cumprimento do Estágio de Ensino Especializado apenas se contabilizaram as aulas a partir de 4 de Outubro de 2012.

De acordo com os normativos do mestrado, cumpriram-se assim as trinta aulas necessárias para cada aluno para ser validado o referido estágio. Por cada aluno, foi ainda requerida a gravação de três aulas para avaliação das mesmas pelo orientador do estágio.

	Out. 2012	Nov. 2012	Dez. 2012	Jan. 2013	Fev. 2013	Mar. 2013	Abr. 2013	Mai. 2013	Jun. 2013	Total
Aluno A	4	3	2	5	4	2	4	5	1	30
Aluno B	4	3	2	5	4	2	4	5	1	30
Aluno C	4	3	2	5	4	2	4	5	1	30

Tab. 1 - Número total de aulas leccionadas por aluno e por mês alvo da Prática Pedagógica

3.3.1. Aluno A | Iniciação

Para o Aluno A foram definidos para o ano lectivo 2012/2013 os seguintes objectivos gerais, encontrando-se os objectivos específicos mencionados na planificação anual do aluno (Anexo I):

- Adquirir noções básicas de posicionamentos e execução básica do instrumento;

- Desenvolver o gosto pelo instrumento;
- Desenvolver a coordenação motora, raciocínio e concentração;
- Contacto com as primeiras peças, fáceis de execução e de leitura, com o propósito de estimular os diferentes tipos de competências através da conquista de metas de aprendizagem.

Para atingir os objectivos acima referidos, lista-se abaixo o repertório, estudos, exercícios técnicos e escalas trabalhadas pelo aluno ao longo do ano lectivo.

- Escala de Ré Maior numa oitava e arpejos;
- Escalas de Sol Maior (uma oitava) e Dó Maior em duas oitavas e arpejos;
- Lições n.^{os} 1, 2, 3, 4, 5 e 9 do 1º livro do método Feuillard;
- Exercícios de mudança de cordas do 1º livro do método Suzuki;
- Peças n.^{os} 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13 e 15 do 1º livro do método Suzuki.

Sendo o primeiro ano de aprendizagem do violoncelo, o Aluno A não dispunha de instrumento próprio. Fez-se uma verificação dos instrumentos pertencentes à escola e constatou-se que esta não possuía nenhum instrumento com o tamanho necessário para o aluno. O pai prontificou-se a encontrar um instrumento para o filho, contudo, apenas foi possível adquirir o instrumento para a quarta aula.

Na primeira aula, o professor apresentou o instrumento ao aluno através da introdução das diferentes partes que constituem o instrumento. Durante a mesma, o professor tocou algumas peças infantis para o discente, como forma de estimular o interesse do mesmo pelo instrumento, bem como familiarizá-lo com a sonoridade do violoncelo.

O primeiro impacto do aluno com o professor foi muito positivo. Demonstrou uma grande vontade de aprender violoncelo e mencionou por várias vezes que gostava de integrar o grupo familiar que assiduamente tocava em ocasiões religiosas e familiares.

O facto de o aluno só ter levado um instrumento seu para a quarta aula, fez com que as aulas anteriores fossem desenvolvidas com o violoncelo do professor. Houve assim necessidade de o docente reflectir sobre o que poderia ensinar ao aluno nestas condições. Na segunda aula, o docente introduziu a posição em que deve ser colocado o violoncelo.

Este ensinamento foi suportado por um vídeo do violoncelista e pedagogo Elias Arizcuren¹⁵, bem como orientações e jogos facultados pela orientadora da Prática Pedagógica.

Foi posteriormente introduzida a posição do arco e exercitada através de jogos e exercícios como a «aranha» e o «pára-brisas». Na «aranha» o aluno deve posicionar correctamente a mão no arco do violoncelo e andar ao longo da vara do arco com a mão, deslizando os dedos progressivamente. O «pára-brisas» consiste na execução do movimento semelhante ao pára-brisas de um carro, provocando a rotação do pulso, mas mantendo sempre a posição correcta da mão direita no arco. Após estes exercícios o professor ensinou o aluno a colocar o arco nas cordas do violoncelo e a retirar som do mesmo. O docente orientou o aluno a colocar o peso do braço em cima da corda e colocou o seu braço por cima do braço do aluno para ensinar o movimento correcto, através de exercícios de arco de cordas soltas. Como é natural, no início o aluno teve dificuldade em tirar som do violoncelo, mas logo nessa aula ficou com a noção do que é necessário fazer para atingir o objectivo. Ainda sobre a posição do arco, o aluno teve inicialmente, e como é natural quando se inicia a aprendizagem de um instrumento, tendência para descair a mão direita para o final do arco. Sempre que necessário, o professor interrompia o aluno de tocar e ajudava-o a ajustar a posição por forma a não o deixar criar hábitos errados.

Na quarta aula o aluno trouxe um instrumento adequado ao seu tamanho. Este era um instrumento produzido em série numa fábrica e, conseqüentemente, não possuía as mesmas

¹⁵ Arizcuren, nascido em Espanha, é violoncelista e maestro. Aprendeu violoncelo com o seu pai, Elias Arizcuren Ezcurra e com Gaspar Cassadó, entre outros. Fundou em 1969 o Trio Mendelssohn. Escreveu algumas obras sobre o violoncelo e foi autor de um vídeo sobre a técnica do instrumento.

características que teria se fosse construído manualmente por um luthier. Nestes casos, existe necessidade de proceder a alguns ajustes no instrumento, nomeadamente no cavalete e na alma, ajustes esses feitos pelo docente. Verificou-se que, apesar de ter tido a introdução ao violoncelo num instrumento maior, o aluno apreendeu bem a posição em que o violoncelo devia ser colocado, sendo necessário o professor efectuar apenas alguns ajustes na posição das costas.

Após a aquisição do instrumento adequado, o professor tinha as condições para introduzir a mão esquerda no instrumento. Para tal, o docente começou por facultar ao aluno um mapa com a escala do violoncelo e colocou no instrumento linhas orientadoras para que o aluno soubesse onde colocar o 1º, 3º e 4º dedo. O mestrando não colocou uma fita no lugar do 2º dedo porque naturalmente este é colocado na posição correcta.

Para a colocação da mão esquerda no braço do violoncelo, o docente ensinou o aluno a apertar o braço do instrumento primeiro e a retirar a força dos dedos aos poucos até eles ficarem arqueados. O aluno não demonstrou dificuldades e facilmente adoptou a posição correcta da mão esquerda, manifestando apenas algum défice de força no 4º dedo. Para ajudar a resolver esta situação, o professor aconselhou o aluno a fazer dois exercícios antes de estudar:

- Colocar os três primeiros dedos da mão esquerda posicionados na escala do instrumento e pisar e levantar o 4º dedo da corda sucessivamente;
- Colocar a mão esquerda em cima de uma mesa, e exercendo pressão sobre a mesma e com os dedos arqueados, o aluno devia com a mão direita levantar o 4º dedo da mão esquerda da mesa (que devia manter-se a fazer pressão contra a mesa) e deixar cair o mesmo de seguida. O professor solicitou ao pai a supervisão destes exercícios e o estudo do aluno em casa permitiu visualizarem-se os primeiros resultados no início do 2º período.

No ensino do *pizzicato*, o docente explicou ao aluno que quanto maior a quantidade de contacto de um dedo com a corda melhor será o som. Exercitou-se o *pizzicato* com o polegar na direcção direita-esquerda, bem como *pizzicato* com o 1º e 2º dedo da mão direita unidos

e com movimentos da direita para a esquerda, beliscando a corda ligeiramente na diagonal. A utilização do *pizzicato* demonstrou-se uma aprendizagem rápida de assimilar para o aluno.

Refere-se ainda que durante os exercícios das cordas soltas feitos em várias aulas, o docente tocava algumas melodias e ritmos simples na mesma tonalidade da corda que estava a ser tocada. Esta estratégia revelou-se bastante motivadora para o aluno, uma vez que o incentivou a querer aprender a tocar o mais rapidamente possível.

Nas aulas de iniciação musical, o professor da disciplina não trabalhou a clave de Fá pelo que se mostrou necessário despende algum tempo a ensinar o aluno a ler a mesma. A aproximação à leitura desta clave foi feita gradualmente. Primeiro com exercícios de reconhecimento de notas na pauta e posteriormente com exercícios em que se devia colocar as notas numa pauta vazia.

A aprendizagem da leitura da clave de Fá é importante para a aprendizagem das peças musicais. A primeira obra trabalhada foi a *Estrelinha* do livro do Suzuki. A motivação e expectativa na aprendizagem da peça revelou-se grande para o aluno, mas a dificuldade que ainda demonstrava ao nível da leitura das notas musicais, nem sempre acompanhou o seu entusiasmo e motivação. A sua boa capacidade de memorização e observação foram elementos facilitadores na aprendizagem da peça dado que o professor tentou ensinar a mesma também através da imitação e reprodução da melodia ouvida. Verificou-se que o aluno logo repetia o que acabara de ouvir apenas com uma ou outra nota errada que corrigiu rapidamente. Porém, verificou-se que esta facilidade na memorização provocou em alguns casos dificuldades. O docente observou que, se no processo inicial de memorização do repertório o aluno memorizasse uma nota musical errada, a correcção deste erro manifestava-se algo complicada. Mesmo com o docente a alertar para a necessidade de correcção do mesmo, o aluno manifestou grande dificuldade em corrigir algo que havia anteriormente memorizado. Desta forma, foi necessário abrandar o ritmo da aula, trabalhando ao pormenor os aspectos técnicos e estimulando a opinião crítica do aluno para a qualidade do seu trabalho.

Ao longo do ano lectivo, a dificuldade mais significativa mostrou-se ao nível da posição das costas, frequentemente arqueadas. Uma das causas desta situação foi a falta de cadeiras

pequenas na escola, o que significou que o aluno tivesse que se sentar demasiado na beira da cadeira e nem sempre numa posição confortável. Posto isto, a necessidade de compreender a importância de uma boa posição foi várias vezes lembrada pelo professor.

Salienta-se ainda alguma tendência para colocar o arco na diagonal e para retirar peso da mão esquerda. Quando isto se manifestava, o docente lembrava o aluno para ter em atenção o percurso correcto que o arco deve fazer na corda, bem como a importância de fazer os exercícios da mão esquerda para colocar o peso certo nas cordas do instrumento.

Numa perspectiva global, o Aluno A mostrou-se tendencialmente pontual, mas pouco assíduo. Isto deveu-se sobretudo à distância existente entre a sua residência e a EANA e à dependência do transporte do pai.

Atendendo ao ambiente musical rico que tinha em casa, mostrou rápidas conquistas nas competências motoras e auditivas, demonstrando muita facilidade em memorizar o repertório e os exercícios ensinados. Manifestou igualmente um bom sentido rítmico, bem como uma boa noção de afinação, dado que raramente tocava notas desafinadas. Quando isso acontecia, o próprio aluno rapidamente tomava consciência e corrigia e apenas se mostrava necessária a intervenção do docente em corrigir a afinação em casos excepcionais.

As notícias que vinham de casa eram de que o violoncelo era tocado todos os dias e isso notava-se no desenvolvimento do aluno.

As apresentações públicas foram o seu forte. A primeira audição foi a única antecedida de alguns nervos mas, nas seguintes, mostrou-se desinibido e gostou de aparecer em público. Isto foi uma relativa surpresa. O aluno apresentou várias obras por audição (obras curtas do método Suzuki) e todas de memória. Não sendo uma classe grande na escola e tendo este potencial, o aluno gozou de alguma reputação, que teve de ser controlada para não criar ostentação e vaidade na sua pessoa.

Evidencia-se o facto de o aluno não ter terminado o ano lectivo. No início do ano lectivo, a família comunicou ao docente que estariam a preparar o regresso da família ao país de origem, Brasil, em consequência do pouco trabalho encontrado em Portugal. Esta

possibilidade aconteceu efectivamente e a última aula assistida pelo aluno foi a 16 de Maio de 2013, faltando assim a três aulas para o término do ano lectivo. Desta forma, apesar de o aluno não ter comparecido às últimas três aulas, o docente elaborou os respectivos planos de aula e considerou assim as aulas ministradas.

Dos objectivos gerais propostos inicialmente o aluno cumpriu satisfatoriamente todos os constantes na planificação anual, bem como adquiriu relevantes competências ao nível auditivo, motor e de leitura, aliás, todas as competências propostas nestas áreas. Ficaram por desenvolver algumas competências ao nível da expressão, como o reconhecimento de diferentes tipos de articulação (*detaché, staccato e martelé*).

3.3.2. Aluno B | Regime Articulado – 3º Grau

Para o Aluno B foram definidos para o ano lectivo 2012/2013 os seguintes objectivos gerais, encontrando-se os objectivos específicos mencionados na planificação anual do aluno (Anexo I):

- Maior domínio técnico do instrumento;
- Concentração, métodos e hábitos de estudo regulares;
- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;
- Participação nas actividades;
- Consolidação dos conhecimentos adquiridos no 2º grau.

Para atingir os objectivos acima referidos, lista-se abaixo o repertório, estudos, exercícios técnicos e escalas trabalhadas pelo aluno ao longo do ano lectivo.

- Escalas de Sol Maior, Sol menor harmónica, Fá Maior e relativas menores, todas em duas oitavas e com respectivos arpejos;
- Lições n.ºs 14, 16, 26 e 29 do método de Feuillard;

- Estudo n.^{os} 4, 5 e 17 de Dotzauer;
- Estudo n.^{os} 1 e 4 de Grützmacher¹⁶;
- Estudo n.^{os} 2 e 3 de Popper¹⁷;
- Sonata em Dó Maior de Bréval¹⁸.

À semelhança do que se observou no ano lectivo 2011/2012, o aluno continuou a revelar algumas dificuldades de aprendizagem, sobretudo ao nível das competências auditivas.

Para ajudar a ultrapassar as suas dificuldades auditivas, o docente desenvolveu várias estratégias. Foram feitos exercícios de correcção das posições da mão esquerda, nomeadamente distâncias entre os dedos e noção dos diferentes tipos de extensão, exercícios de comparação entre as notas pisadas e as cordas soltas e exercícios de comparação com base na vibração simpática das cordas quando as notas se encontram afinadas. Contudo, várias foram as aulas onde a questão de afinação foi abordada e, apesar da chamada de atenção por parte do professor, o aluno negava que o que tocava estava desafinado, numa demonstração de que não tinha consciência desse facto.

Por sugestão da orientadora, o docente executou ainda exercícios auditivos e melodias simples ao piano. Esta estratégia tinha como objectivo que o aluno cantasse as notas e melodias afinadas com o apoio do piano. Porém, o discente mostrou igualmente dificuldade e não conseguia reproduzir facilmente a frequência afinada da nota tocada no piano.

Tal como referido no ponto 3.3.1., o estagiário mostrou aos alunos documentos áudio e vídeo para que os mesmos assistissem e, de uma forma informal, discutissem um pouco com o docente sobre o que ouviram, as suas interpretações, opiniões e outras constatações que

¹⁶ Friedrich Grützmacher foi um violoncelista alemão nascido em 1932 e falecido em 1903. Foi igualmente um compositor prolífero que contribuiu para um aumento do repertório para violoncelo. Evidencia-se também o facto de fazer arranjos de obras para violoncelo de compositores anteriores a ele. As suas cadências dos concertos para violoncelo são ainda hoje tocadas.

¹⁷ David Popper nasceu em Praga em 1843 e faleceu em 1913. Violoncelista, é sobretudo conhecido pelo seu trabalho enquanto compositor de obras para o violoncelo.

achassem relevantes. No caso deste aluno, a expectativa era de que a sua autocrítica se desenvolvesse a partir do que ouvia e, dessa forma, que o desenvolvimento das suas competências auditivas se demonstrasse de forma positiva. Mas tal não aconteceu e, apesar de terem sido notadas algumas melhorias no final do ano lectivo em consequência das diferentes estratégias aplicadas, o aluno não conseguiu estabelecer um padrão correcto de afinação.

Relativamente à qualidade do som, constatou-se que tendencialmente o aluno toca com peso e velocidade de arco de forma uniforme para tudo. Isto provocou a emissão de um som rígido, arranhado e tenso e, como tal, o professor decidiu desenvolver exercícios que trabalhassem a utilização de diferentes pesos do arco na corda, bem como diferentes velocidades de arco. Questionado o aluno da qualidade do seu som, na maioria das vezes este respondia que gostava do som e que não lhe soava mal, tornando-se, por isso, necessário que o mesmo compreendesse auditivamente diferentes timbres e sonoridades que podem ser retirados do instrumento. Para tal, foi necessário que o aluno compreendesse que as velocidades e peso de arco variam em função do som que se pretende retirar do instrumento. De referir que o professor detectou que o aluno, ao escrever, exerce igualmente uma força notável sobre o caderno.

O aluno fez exercícios de peso e de relaxamento da mão direita, chegando inclusive o professor a tentar aliviar o peso do braço. Porém, verificou-se que os exercícios técnicos aplicados resultavam momentaneamente, mas que rapidamente o aluno voltava a tocar com peso e velocidade uniforme.

A audição de música e visualização de vídeos pretendeu, nesta dificuldade, que o aluno percepcionasse outras formas de tocar e ouvisse e visse outros violoncelistas a tocar o instrumento, que não apenas o professor. Isto porque se verificou que o aluno demonstrou muita dificuldade em imitar o que o professor fazia, mesmo após exaustivas explicações.

¹⁸ Jean-Baptiste Bréval foi um violoncelista e compositor francês, nascido em 1753 e falecido em 1823. Escreveu sobretudo obras para violoncelo, bem como o tratado para violoncelo *Traité du violoncelle*, Op. 42 (1804).

Algumas das suas dificuldades rítmicas manifestaram-se nas escalas, principalmente quando se aumentava a velocidade de execução, e nas peças musicais. Para tal, o professor sentiu necessidade de trabalhar com o aluno os ritmos de forma isolada, com o intuito de que o aluno compreendesse, dentro de um compasso, como o ritmo se encaixava na hierarquia do mesmo, pedindo inclusive que cantasse o ritmo na tentativa de que o assimilasse mais facilmente.

A preparação da Sonata de Bréval mostrou-se um trabalho árduo, na medida em que foi necessário desconstruir a obra tecnicamente para que o aluno conseguisse executá-la. Foram estudadas e abordadas isoladamente as questões técnicas, como acordes, notas ligadas e mudanças de posição. Este trabalho pormenorizado surtiu alguma evolução, mas o aluno não conseguiu alcançar todas as metas desejadas.

Foram ainda executadas leituras à 1ª vista com o objectivo de estimular e desenvolver a leitura melódica e rítmica do aluno.

Numa apreciação geral, o Aluno B foi muito assíduo e interessado. Demonstrou sempre uma simpatia e respeito pela aula, pelo professor e pela comunidade escolar em geral. Muito organizado e pontual, manteve sempre uma relação próxima com o professor. Comunicou com o docente com regularidade através de correio electrónico, onde relatou os interesses paralelos ao ensino do violoncelo, bem como dúvidas e dificuldades que surgiam durante a semana.

As suas dificuldades motoras e auditivas relacionam-se com a sua falta de autonomia. O facto de demonstrar uma grande dependência relativamente à decisão do professor faz com que o discente não possua autonomia e iniciativa para encontrar novas soluções para enfrentar as suas dificuldades, apesar do constante estímulo por parte do docente para desenvolver esta capacidade. Este aspecto provocou-lhe claramente mais dificuldades no estudo individual e dificultou visivelmente a sua evolução na aprendizagem do instrumento.

Nas várias apresentações que foram feitas ao longo do ano lectivo, o aluno teve, em geral, resultados razoáveis, manifestando-se bons em alguns momentos. Apesar dos habituais nervos, nunca transpareceu que isso afectasse demasiado a sua prestação.

Apesar de terem sido observadas algumas melhorias ao nível das competências motoras, conclui-se que este aluno deverá trabalhar muito no futuro para conseguir ultrapassar as dificuldades que ainda tem, sobretudo ao nível das competências auditivas. Dos objectivos gerais propostos para este ano lectivo, não foi atingido totalmente um que se considera importante: a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Isto está intimamente relacionado com a falta de autonomia do aluno, mais especificamente ao nível das competências auditivas, visto que o aluno não reconhece bem a afinação e a correcção da mesma.

Também outras questões específicas como a pulsação, ritmo e leitura carecem de trabalho mais atento e insistente por parte do professor e do aluno. Dentro das competências motoras, a mão esquerda carece de segurança na articulação, afinação e maleabilidade, sobretudo nas mudanças de posição.

3.3.3. Aluno C | Regime Articulado – 5º Grau

Para o Aluno C foram definidos para o ano lectivo 2012/2013 os seguintes objectivos gerais, encontrando-se os objectivos específicos mencionados na planificação anual do aluno (Anexo I):

- Consolidação de conhecimentos adquiridos;
- Procura de uma maior autonomia do aluno no seu estudo individual e em geral da sua postura perante a relação com o instrumento.

Para atingir os objectivos acima referidos, lista-se abaixo o repertório, estudos, exercícios técnicos e escalas trabalhadas pelo aluno ao longo do ano lectivo.

- Escalas de Dó Maior, Ré Maior em três oitavas com arpejos;
- Escala de Sol Maior, Mi menor e Si menor em duas oitavas com arpejos;
- Lições n.ºs 1, 2, 3, 4, 5, 28, 45 e 46 de Feuillard;

- Estudo n.^{os} 21, 24 e 28 de Lee¹⁹, Op. 31 2º livro;
- Estudo n.^{os} 11 de Popper;
- Estudo n.º 5 de Grützmacher;
- Sonata para dois violoncelos em Dó Maior de Boccherini²⁰;
- Peça *Le Cygne* de Saint-Saëns²¹.

Sendo o 5º grau um ano terminal no ensino vocacional da música (ano em que é concluído o ensino básico), a planificação anual foi discutida em conjunto com o aluno para que este se pudesse identificar com o repertório, tendo em consideração os objectivos e competências que devia alcançar até ao final do ano lectivo.

Dando continuidade à preparação técnica que já tinha sido feita no 4º grau, durante este ano lectivo introduziu-se a posição de pestana, ou seja, a colocação e utilização do polegar da mão esquerda na zona mais aguda da escala. Para tal foi necessário que o aluno compreendesse correctamente as distâncias entre os dedos da mão esquerda para realizar os tons e meios-tons. A agilidade na passagem de uma posição sem utilização do polegar no ponto para a utilização do polegar foi exercitada através do estudo das passagens de forma lenta e repetida para que todos os gestos, mesmo que mínimos, fossem apreendidos pelo aluno. O aluno evoluiu ao longo do ano lectivo neste aspecto, sendo ainda necessário no final do ano proceder a correcções na posição pois a afinação por vezes não era a desejável, não obstante ser afinado na posição básica.

Ainda nas mudanças de posição, trabalhou-se as simples entre a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição, com o intuito de tornar a mudança de posição suave, certa e ágil. Para tal, o docente explicou ao aluno a importância do gesto rotativo do braço esquerdo na mudança da posição, bem

¹⁹ Sebastian Lee (1805-1887) foi um violoncelista, pedagogo e compositor alemão.

²⁰ Luigi Boccherini foi um compositor e violoncelista italiano, nascido em 1743 e falecido em Madrid em 1805. Enquanto compositor, escreveu um significativo número de obras para violoncelo, espelhando a forma como virtuosamente tocava.

como a utilização de notas de passagem que servissem de apoio “fantasma” para chegar de forma correcta e certa à posição pretendida. Possuindo a peça *Le Cygne* de Camille Saint-Saëns imensas mudanças de posição, esta foi aproveitada para exercitar e aplicar esta competência técnica. Pode dizer-se que o objectivo foi compreendido, necessitando ainda de melhor consolidação.

O aluno mostrou dificuldade ao nível das dinâmicas, tocando, tendencialmente, num nível sonoro piano. Para combater esta dificuldade, o professor tentou resolver o assunto através da técnica, pedindo ao aluno para usar mais peso no braço direito para tirar mais som, aplicando também exercícios de velocidade de arco. O aluno mostrou dificuldades na exteriorização do som, dada a sua visível inibição a tocar.

Para o estudo da Sonata de Boccherini, o professor introduziu ao aluno o contexto histórico em que a obra está inserida, facilitando a compreensão estética da obra. Esta sonata, apesar de não ter um nível técnico muito elevado, exige o domínio de alguns aspectos técnicos, como variação nas articulações e dinâmicas. Como tal, a dificuldade do aluno na utilização de várias dinâmicas mostrou-se uma tarefa árdua de ultrapassar numa obra como esta. Facilmente o aluno ignorava o contraste de dinâmicas que figuravam inicialmente na partitura. No decorrer desta situação, o professor pedia ao discente para tocar o mais piano possível e depois tocar o mais forte possível, com o intuito de exercitar o extremo das dinâmicas e levar o aluno a compreender o efeito que o contraste de dinâmicas pode representar na interpretação musical de uma obra. Como a variação dinâmica era facilmente esquecida, o professor sugeriu frequentemente que o aluno escrevesse na partitura símbolos e outras anotações que o pudessem alertar para as dinâmicas. Para ultrapassar este problema, o aluno fez ainda a lição número 28 de Feuillard, que aborda especificamente a alternância de dinâmicas. Porém, apesar de nas aulas ter demonstrado algumas melhorias, o trabalho desenvolvido não se revelou nas suas prestações em público.

O aluno mostrou igualmente dificuldades na execução de diferentes timbres sonoros, tocando sempre no mesmo. O professor solicitou ao educando que fizesse alguns exercícios,

²¹ Camille Saint-Saëns nasceu em Paris em 1835 e faleceu em 1921 em Argel. Foi um compositor, pianista e organista francês. O seu concerto para violoncelo é uma das obras mais importantes do repertório do instrumento.

tocando com o arco mais perto do cavalete e em cima da escala do instrumento, bem como que fizesse exercícios em cordas soltas com o arco no talão, *sul ponticello* e em todo o âmbito tocável do arco nas cordas (entre o cavalete e a escala). Este exercício permitiu ao aluno explorar os diferentes timbres que podem ser feitos consoante o local em que se toca com o arco. O aluno mostrou resultados positivos, apesar da quantidade de som emitida ter sido sempre reduzida.

Ao nível da leitura, verificaram-se dificuldades na leitura da clave de Dó na 4ª linha, que surgiu em vários estudos e obras do repertório, bem como dificuldades rítmicas. Para a aprendizagem da clave de Dó na 4ª linha o professor desenvolveu com o aluno exercícios de leitura simples com esta clave, nomeadamente exercícios aleatórios de reconhecimento das notas. O aluno conseguiu dominar este desafio e o objectivo foi atingido com sucesso.

Relativamente ao ritmo, o Aluno C demonstrou dificuldades, principalmente em ritmos compostos e sempre que estes apareciam, o docente sentiu a necessidade de isolar o ritmo e trabalhar com o aluno apenas essa célula rítmica. Verificou-se que o aluno conseguiu compreender e executar os ritmos compostos das obras do repertório, mas o docente ficou com algumas dúvidas se, caso o ritmo aparecesse noutra contexto, o aluno conseguiria tocá-lo.

De modo geral, o aluno foi sempre assíduo, pontual e simpático. Demonstrou algum interesse pela aula mas não exprimiu muitas emoções. Dado o facto de ser intrinsecamente pouco comunicativo, falou sempre de forma discreta e num volume baixo. Raras vezes tomou a iniciativa de falar, fazendo-o apenas quando se lhe perguntava alguma coisa, mas sempre com respostas curtas e introvertidas. Isto constituiu um desafio ao docente, visto que teve que desenvolver estratégias para colocar o aluno num ambiente confortável por forma a falar mais aberta e livremente com o professor. Como estratégia, o docente adoptou o diálogo sobre assuntos mais informais que pudessem ajudar o aluno a desenvolver conversa com o mesmo, nomeadamente sobre o seu quotidiano, os seus estudos, os seus desejos profissionais, entre outros assuntos. Os resultados apareceram por norma no decorrer de metade da aula após a implementação das várias estratégias adoptadas.

As apresentações públicas foram, em geral, bem conseguidas, à excepção de uma audição em que o aluno não tocou por sua iniciativa algumas das obras previstas, nomeadamente a integral dos andamentos da Sonata em Dó Maior de L. Boccherini, argumentando que não se sentia preparado, por não ter estudado.

No 3º período, e a trabalhar em contra-relógio para a prova final que era composta por um mini recital com todas as obras musicais trabalhadas durante o ano lectivo, o aluno esforçou-se ligeiramente mais. No exame final do 5º grau, que representa o término do ensino básico do ensino especializado da música, o aluno conseguiu ultrapassar com sucesso apenas algumas das metas que tinham sido estabelecidas inicialmente.

Em termos de objectivos gerais cumpridos, o aluno ganhou maior consolidação sobre os conhecimentos adquiridos em anos anteriores. Contudo, apesar de uma melhoria, podia ter adquirido maior autonomia no estudo individual com repercussão no seu desenvolvimento enquanto instrumentista. Ficaram por cumprir alguns objectivos específicos tais como a procura autónoma de diferentes cores e timbres, uma procura de melhor qualidade e linha de som e a consolidação da posição de polegar, que também não foi totalmente satisfatória. O aluno mostrou reconhecer quase sempre a necessidade de corrigir a afinação. Ao nível da leitura, um dos objectivos foi a aprendizagem e implementação da clave de Dó na 4ª linha, que foi bastante satisfatória.

3.4. Outras Actividades Desenvolvidas

Durante o ano lectivo, o docente desenvolveu com os alunos outras actividades como aulas abertas aos encarregados de educação, comunidade escolar e audições. Estas actividades tiveram a seguinte calendarização:

1º Período	
6 de Dezembro 2012	- Aula aberta aos pais
13 de Dezembro 2012	- Audição da classe de violoncelo
2º Período	
31 de Janeiro de 2013	- Audição da classe de violoncelo
4 de Abril de 2013	- Aula aberta à comunidade escolar

3º Período	
6 de Junho de 2013	- Audição da classe de violoncelo

Tab. 2 - Actividades desenvolvidas

Além destas actividades, o docente solicitou durante o 1º período que cada aluno elaborasse um trabalho escrito sobre um violoncelista à sua escolha.

A classe de violoncelo teve como pianista acompanhadora a professora Isabel Almeida. Contudo, quando existiu impossibilidade horária da mesma fazer este acompanhamento, o docente substituiu-a nas obras musicais mais simples de acompanhar, mesmo em audição.

Sempre que houve audições de outras classes, os alunos da classe de violoncelo eram convidados a estar presentes, desde que não coincidisse com as aulas de violoncelo. Esta medida foi apenas excepcional nas audições gerais da escola onde, por motivos de participação nos grupos de câmara ou orquestra, os alunos tinham de estar todos presentes. Estas audições gerais tinham data na última semana de cada período pelo que não traziam problema de maior ao aproveitamento dos alunos.

O docente esteve ainda presente nas reuniões de docentes sempre que foi necessário, por norma uma reunião por cada período lectivo.

Por último, coloca-se abaixo uma tabela com as classificações obtidas pelos alunos em cada período, numa escala qualitativa o Aluno A, e numa escala quantitativa de 1 a 5 os Alunos B e C.

	1º Período	2º Período	3º Período
Aluno A	Bom	Muito Bom	Bom
Aluno B	3	3	3
Aluno C	3	4	3

Tab. 3 - Avaliação dos alunos

4. Análise Crítica da Actividade Docente

O mestrando iniciou a sua actividade profissional como professor no ano lectivo 2009/2010, fazendo com que no ano de realização da prática pedagógica já possuísse três anos de experiência lectiva. Contudo, a frequência de um mestrado em ensino da música verificou-se necessária, na medida em que a aprendizagem de uma componente pedagógica e didáctica poderia auxiliar o mestrando a melhorar a sua prestação enquanto docente de violoncelo.

Tal como já mencionado, cada aluno assistiu a 30 aulas durante o ano lectivo. Uma vez que a escola tem financiamento do POPH, as coincidências de dias de aulas com feriados municipais, regionais ou nacionais significaram a obrigatoriedade de repor essas aulas pois estes dias são comparados às faltas dadas por um professor. Desta forma, verificou-se a necessidade de, em algumas situações, repor aulas aos sábados, o que acarretou alguns constrangimentos, tanto aos alunos como ao professor.

As iniciações têm 22 minutos e 30 segundos de aula semanal o que é manifestamente muito pouco tempo útil para a leccionação dos conteúdos programáticos. Se se pensar que neste período de aula está incluído o tempo que um aluno demora a preparar o instrumento para começar a aula, como afiná-lo, limpá-lo e arrumá-lo no final, verifica-se que o tempo efectivo e útil de aula é relativamente pouco. Desta forma, no caso do Aluno A, mostrou-se complicado verificar o trabalho realizado em casa, leccionar novos conteúdos e exercitá-los no tempo útil de aula. Para contornar esta situação, o docente optou por tentar, sempre que possível e necessário para o sucesso da aprendizagem, estender o tempo de aula mediante a disponibilidade do aluno e dos seus pais. Esta opção mostrou-se pertinente, pois só assim foi possível desenvolver o trabalho realizado, o que permitiu uma melhor aprendizagem dos conteúdos por parte do aluno.

As aulas do curso básico articulado e supletivo têm 1 hora e 30 minutos semanais de aula, ficando a divisão deste tempo em duas vezes por semana, dependente da disponibilidade de sala e horário, tanto do professor como do aluno. Apenas com o Aluno B foi dividido o tempo total de aula em dois blocos: um à quinta-feira e outro à sexta-feira. Isto aconteceu

porque o Aluno B não possuía disponibilidade para ter uma aula de 1 hora e 30 minutos na quinta-feira e, desta forma, o tempo de aula foi complementado à sexta-feira. Porém, o facto do Aluno B não possuir tempo para estudar entre a aula de quinta-feira e a de sexta-feira, mostrou que, efectivamente, esta divisão não trouxe mais-valias, contrariamente ao que poderia ter acontecido se os dois blocos fossem leccionados num espaço temporal maior (que também não era possível, dada a condicionante horária do professor).

Como referido anteriormente no ponto 3.2.2., a EANA não possui planos curriculares pré-definidos para cada classe de instrumento. Em cada ano lectivo, cada professor deve assim elaborar a sua própria planificação curricular anual para cada grau de ensino e aluno, tendo em consideração os normativos provenientes do Programa do Curso de Violoncelo da Escola de Música do Conservatório Nacional. Esta opção da escola apresenta-se como uma oportunidade para direccionar o ensino para as competências e especificidades de cada aluno.

A capacidade de auto-avaliação da actividade docente apresenta-se fundamental para a reflexão das práticas desenvolvidas, através da identificação dos aspectos positivos, negativos e desafios, incrementando assim a evolução do mestrando enquanto professor. As aulas gravadas em vídeo, cujo objectivo principal era permitir ao orientador visualizar a prática docente do mestrando, foram bastante úteis para uma reflexão crítica sobre a actividade docente do próprio mestrando. O resultado foi um melhoramento da prestação e das abordagens desenvolvidas nas aulas seguintes.

A criação de um bom ambiente de aula pode ser crucial para o bom ensino e aprendizagem do instrumento. Através do diálogo sobre assuntos extra-aula, o docente pretendeu criar uma boa relação professor-aluno, condição propícia ao desenvolvimento da confiança com o professor, motivação e gosto pelo instrumento e pela aula, trazendo resultados visivelmente positivos na aprendizagem do educando. Além disto, o docente esteve sempre disponível para esclarecer dúvidas dos alunos durante a semana através de meios de comunicação como telemóvel e correio electrónico. Embora nem todos os alunos usassem esse recurso, com os que o fizeram atestou-se que esta disponibilidade incrementou a confiança e a boa relação professor-aluno.

O uso de estratégias multimédia nas aulas para ampliar o leque de conhecimentos musicais dos alunos, aliada à formação musical ampla do professor, permitiu ao mesmo por vezes escapar à formação erudita e desenvolver abordagens diferentes na aula, relativamente ao que é geralmente convencional. Este mostrou-se um aspecto positivo no desenvolvimento da motivação dos alunos e num maior ganho de cumplicidade entre o docente e os educandos.

Outro aspecto que se considera positivo na prática pedagógica foi a insistência por parte do professor nos aspectos a ultrapassar e trabalhar. Quando um aluno não conseguiu atingir determinado objectivo, o docente tentou criar abordagens diversas e criativas para o ajudar a ultrapassar o desafio. Esta persistência transparecia para os alunos e inculcia nestes um estímulo e motivação para eles próprios encontrarem mecanismos e se esforçarem para atingir o objectivo.

De uma forma geral, o mestrando tentou sempre adequar os conteúdos programáticos às especificidades e evolução de cada aluno, bem como adequar as abordagens e estratégias para situações semelhantes, consoante o aluno a quem era leccionado o conteúdo.

Relativamente a aspectos menos positivos, o professor teve dificuldade em corrigir pela positiva os alunos, ou seja, teve tendência para evidenciar o que estava mal e raramente felicitou os alunos pelo esforço e objectivos cumpridos. Há assim que tentar elogiar mais os alunos e apresentar os erros cometidos pelos mesmos de forma positiva, de modo a não os desincentivar. A orientadora evidenciou este aspecto e o mestrando tentou, durante o ano lectivo, incrementar um sentido de auto-estima em cada aluno.

Menciona-se também a demasiada insistência na correcção de erros, ficando muito tempo com os alunos a tentar corrigir determinado aspecto. Apesar de não pretender saltar por cima de erros não corrigidos, a insistência por esta correcção mostrou diversas vezes o efeito inverso ao desejado. Há que tentar controlar esta situação no futuro porque, por vezes, os resultados não surgem logo, pois é necessário dar um tempo de reflexão e de apreensão dos conteúdos.

Apesar do mestrando ter ensinado aos seus alunos como se estuda, a orientadora referiu que seria igualmente essencial orientar o estudo individual de forma mais concreta, nomeadamente através da indicação de prazos para atingir os objectivos propostos. De facto, verifica-se que esta estratégia seria uma mais-valia, pois os alunos tomavam a consciência e a responsabilidade de estudar para atingirem um dado objectivo, num certo período de tempo. Esta também é uma forma de os ajudar a organizar o seu estudo.

Relativamente à gestão das aulas, a orientadora mencionou a necessidade de gerir melhor o tempo útil de aula. Relacionado com esta evidência, o docente teve alguma dificuldade em estabelecer pequenas metas dentro de grandes objectivos. A abordagem através da ultrapassagem de objectivos mais pequenos irá estimular os alunos, pois verificam de forma mais frequente que atingem objectivos, incrementando assim a sua motivação pela aula, pelo estudo e pelo instrumento.

Além dos desafios que se colocam, decorrentes dos aspectos menos positivos acima mencionados, verificou-se que as dificuldades auditivas do Aluno B e as dificuldades de comunicação/diálogo do Aluno C mostraram-se um grande desafio para o professor. Se, no segundo caso, através do diálogo o professor conseguiu observar alguma evolução na relação professor-aluno no decorrer do ano, no primeiro caso o professor, em certa altura, sentiu-se com dificuldades em conseguir ajudar o aluno. O docente demonstrou durante o ano lectivo alguns períodos de exaustão e de dificuldade para imaginar e criar novas formas de solucionar o problema do Aluno B, após a adopção de várias estratégias já criadas pelo mesmo. Mostrou-se, assim, um grande desafio, a ultrapassagem destes períodos de estagnação e a tentativa de encontrar mecanismos diferentes daqueles habitualmente usados, para contornar as dificuldades que persistem nos alunos. Contudo, refere-se que o docente poderia ter recorrido ao conselho de colegas para encontrar estratégias diferentes das suas para ajudar o aluno a ultrapassar a sua dificuldade auditiva.

5. Conclusão

O Estágio de Ensino Especializado realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa no ano lectivo 2012/2013 na Escola de Artes do Norte Alentejano em Portalegre decorreu de forma muito produtiva e enriquecedora, tanto a nível pessoal, como profissional ao nível da docência. A troca de ideias entre o mestrando, orientadora e professor cooperante permitiram desenvolver novas competências ao nível da docência com vista a compreender novas abordagens e estratégias de ensino/aprendizagem.

Importa referir que, na explanação das aulas ministradas, optou-se por reportar apenas as informações que se consideraram mais relevantes e significativas para ser possível tecer uma análise e reflexão da docência, visto que uma descrição detalhada de tudo o que ocorreu durante o ano lectivo não seria possível de realizar.

As planificações desenvolvidas (anuais e trimestrais) mostraram-se uma mais-valia para todo o desenvolvimento do estágio, na medida em que auxiliaram na estruturação do ensino ao longo do ano lectivo, períodos lectivos e aulas. A planificação por aula permitiu traçar objectivos mais curtos, o que se mostrou muito eficaz para o professor e aluno, dado que possibilitou não só ir ajustando os objectivos específicos a cumprir, bem como também o facto de a cada aula os alunos saberem os objectivos cumpridos e os ainda por cumprir, tornando assim a relação entre professor-aluno mais confiante e incrementando a motivação e o desejo de aprender e ultrapassar os desafios por parte dos alunos.

O desafio que o estágio colocou no mestrando permitiu ao mesmo reflectir e melhorar sobre a sua prática educativa. As aulas gravadas para a orientadora foram uma ferramenta muito útil para a identificação de aspectos positivos e de aspectos que necessitam ser melhorados no futuro. Verificou-se que o docente demonstrou pontos fortes na docência tais como a persistência, o empenho, a criatividade e a formação musical alargada, o que permitiu extrapolar o ensino musical dito “tradicional”. Da análise, menciona-se a necessidade de melhorar futuramente a comunicação com o aluno, com vista a estimular mais facilmente a confiança, encontrar melhores estratégias de ensino/aprendizagem para conseguir auxiliar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, conhecer e compreender de forma mais

aprofundada as características do indivíduo inerentes a cada estágio de desenvolvimento, por forma a adequar melhor as estratégias de ensino/aprendizagem que se enquadram em cada estágio, e desenvolver aulas mais divertidas e com mais actividades lúdicas enquadradas a cada estágio de desenvolvimento. Por último, da análise crítica conclui-se também que o mestrando deve melhorar o seu desenvolvimento nas aulas, nomeadamente ao nível do *feedback*, através da adopção de elogios e de correcção dos erros dos alunos pela positiva, e ao nível da gestão do tempo de aula.

Actualmente as características sociais, económicas, políticas e culturais são diferentes das do tempo em que o docente desenvolveu a sua infância e adolescência. Será importante que um professor tente compreender como é viver a infância e/ou adolescência na actualidade, através da análise constante dos fenómenos sociais e culturais, com o intuito de adequar-se melhor aos interesses dos alunos que agora estudam, permitindo assim que o diálogo entre professor-aluno seja facilitado e que as aulas se tornem mais interessantes e adequadas aos interesses actuais de cada aluno.

Por último, refere-se que a secção seguinte, referente à componente da investigação, contribuirá para desenvolver novos conhecimentos sobre a docência, permitindo assim auxiliar o mestrando a melhorar a sua prestação enquanto professor, no futuro.

Secção II – Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

O completo domínio da execução do violoncelo é alcançado através do aperfeiçoamento de diversas componentes da técnica do instrumento. O auge dessa técnica será obtido através do equilíbrio e sincronização das técnicas das duas mãos, extensivo ao uso do corpo, cujo principal objectivo é atingir o melhor resultado sonoro possível de acordo com os parâmetros musicais exigidos a determinado grau de ensino.

As características existentes na constituição dos instrumentos, como a curvatura do cavalete, as distâncias entre cordas, o tamanho do próprio instrumento, entre outras, bem como as próprias características físicas (como dedos maiores ou menores, mais largos ou mais finos, etc.), e psicológicas de cada indivíduo fazem com que a aplicação de uma solução única na aprendizagem do violoncelo seja um ideal que se mostra difícil de alcançar. Afigura-se difícil englobar num só método técnico para violoncelo todos os recursos possíveis que possam ser utilizados para a iniciação ao instrumento. Neste sentido existe a necessidade de procurar e desenvolver estratégias e recursos capazes de complementar a abordagem de cada método de acordo com as características físicas e psicológicas de cada aluno.

Considerando o supracitado, mostra-se importante compreender os estilos de aprendizagem e características físicas e psicológicas de cada aluno por forma a adequar a cada indivíduo recursos e estratégias que se mostrem pertinentes para a sua aprendizagem individual.

Os diferentes métodos de iniciação ao violoncelo possuem exercícios variados que podem ser utilizados pelos professores para o ensino de determinados conteúdos. Contudo, algumas vezes estes métodos podem não auxiliar na resolução de problemas específicos de determinados alunos e torna-se necessário que o professor procure e/ou desenvolva estratégias alternativas adequadas ao indivíduo para combater essa dificuldade. Para tal, é essencial que o professor possua capacidade para analisar os problemas, tenha

conhecimentos abrangentes dos diferentes métodos a que pode recorrer e capacidade para criar soluções/estratégias alternativas, o que pode requerer uma grande habilidade de abstracção relativamente ao ensino convencional e um apelo à criatividade do docente.

De acordo com a metodologia de Quivy e Campenhoudt (1992) definiu-se como pergunta de partida para a investigação a seguinte: quais as estratégias e recursos que podem ser utilizados e/ou criados como auxiliares no ensino/aprendizagem da iniciação ao violoncelo.

Deste modo, o presente projecto de investigação aborda as estratégias e recursos de ensino/aprendizagem do primeiro ano da iniciação ao violoncelo. Serão analisadas as diferentes formas de ensinar/aprender determinados conteúdos através de quatro métodos de violoncelo, bem como apresentar as estratégias e recursos já utilizados pelo mestrando ao longo da sua experiência profissional enquanto docente.

A escolha dos métodos foi feita sobretudo a pensar no modelo de abordagem usado pelo mestrando ao longo dos anos. Além dos métodos de Paul Tortelier²² (1975), Elias Arizcuren (1985), Els Knaven-Rats²³ (1988), Barbara Marcinkowska²⁴ (1994), o mestrando optou por colocar pequenos apontamentos sobre a abordagem de Louis Feuillard (1953) aos conteúdos abordados. Isto justifica-se por este método ter sido aquele pelo qual o mestrando fez a iniciação ao violoncelo, sendo a sua importância também justificada por ser um método onde existe sempre uma melodia (geralmente do repertório convencional) a acompanhar os exercícios, possuindo o acompanhamento de um segundo violoncelo feito pelo professor.

Não é objectivo deste trabalho colocar em causa a qualidade e a eficácia dos métodos estudados, mas sim compreender como cada um aborda cada conteúdo, e apresentar exercícios que os possam complementar.

A escolha deste tema encontra razões no facto de cada professor ser em si uma conjugação de métodos de aprendizagem, adquiridos ao longo da sua própria aprendizagem do instrumento. Como tal, cada indivíduo tem um modo próprio de interpretar e relacionar a

²² Tortelier foi um violoncelista francês e professor no Conservatório Nacional de Música de Paris. Escreveu igualmente obras para o instrumento.

²³ Knaven-Rats é uma violoncelista que desenvolveu a sua actividade pedagógica na Holanda.

²⁴ Marcinkowska é uma violoncelista polaca, pedagoga e autora de várias publicações sobre o instrumento.

aprendizagem dos diferentes métodos de ensino pelo que cada professor irá criar estratégias próprias de resolução das dificuldades encontradas. Nesse sentido, a apresentação dos recursos e estratégias complementares são meramente sugestões de adoção para a comunidade docente.

2. Revisão da Literatura

2.1. Estratégias de Ensino/Aprendizagem

“Consta que um psicólogo terá dito a um grupo de pessoas que teria ensinado um cão a falar. Perante a insistência daquelas, terá apresentado o cão e solicitado ao mesmo que falasse. O cão não falou. O psicólogo terá explicado que de facto *ensinou o cão a falar, porém este não aprendeu*” (Silva, 2007, p. 15).

A eficácia do ensino depende intrinsecamente do sucesso da aprendizagem, o que leva a inferir que qualquer abordagem de ensino deve ter em consideração uma abordagem da aprendizagem pois, sem ela, o indivíduo não retém efectivamente os conhecimentos que lhe foram transmitidos.

Silva (2007, p. 16) refere que o processo de aprendizagem inclui dois aspectos aparentemente contraditórios: a mudança e a estabilidade. A mudança é observada na alteração dos comportamentos do indivíduo decorrentes do ensino/aprendizagem, como por exemplo, a aquisição ou alteração de um comportamento. No entanto, é necessário que haja estabilidade, ou seja, retenção dos ensinamentos que têm como consequência directa a aquisição de novos padrões de comportamento para que efectivamente a aprendizagem seja bem-sucedida.

Enquanto seres tendencialmente sociáveis, o processo educativo não pode ser entendido como um processo isolado que não sofre influências externas ao indivíduo. Vygotsky²⁵ desenvolveu a Teoria Sociocultural que defende que o processo de desenvolvimento do indivíduo está dependente do meio em que se insere, dado que o indivíduo se desenvolve e constrói o seu conhecimento através dos estímulos provenientes do meio externo em que se insere (Sousa, 2005, p. 43). Aplicando-se o caso à educação, os alunos encontram-se inseridos num grupo sociocultural detentor de uma história, cultura, tradição, saberes, etc.,

²⁵ Lev Vygotsky (1896 – 1934) foi um importante pedagogo da sua época. Desenvolveu a Teoria Sociocultural que defende que o contexto é responsável pelo desenvolvimento do sujeito.

e, como tal, o seu desenvolvimento é feito com base nas suas experiências de vida e na interacção que estabelece com os outros indivíduos. Desta forma, observa-se que é na família, enquanto meio em que a criança maioritariamente se desenvolve nos primeiros estágios de vida, que experiencia mais vivamente uma socialização, usufruindo de experiências fundamentais na construção de afectos e apropriação de conhecimentos socioculturais, pessoais, entre outros (Matta, 2001, p. 327).

Posto isto, os professores devem tornar-se capazes de compreender o contexto sociocultural em que a criança se insere por forma a adaptar as suas estratégias de ensino ao indivíduo em concreto, bem como compreender as suas características inerentes a cada estágio de desenvolvimento. No século XX, a Teoria Genética de Piaget aponta que o processo de educação deve ter em consideração os diferentes estágios de desenvolvimento dos indivíduos para que os professores possam conhecer o progresso cognitivo e as possibilidades de raciocínio de cada aluno em cada estágio de desenvolvimento. Além disto, Piaget alerta para que os professores se tornem auxiliadores da sua aprendizagem e não apenas transmissores de conhecimento (Morgado, 2005, p. 38). Verifica-se que Piaget pretende incentivar a um ensino direccionado ao desenvolvimento da criança, abandonando o ensino tradicional baseado na pura recitação de conhecimento em que os alunos são sujeitos passivos na sua educação. Desta forma, o ensino deverá afastar-se de um ensino organizado na lógica da retenção e evocação mnésica da informação, ou seja, a aprendizagem deve significar a construção de conhecimento e destrezas cognitivas que proporcionem a aquisição e utilização de processos de análise de resolução de problemas (Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

A elaboração de estratégias de ensino inovadoras e criativas permitem assim revolucionar o ensino e abandonar por completo o ensino tradicional referido acima. Segundo Lopes e Silva (2010, p. 135) as estratégias representam planos de acção que conduzem o ensino em direcção a objectivos anteriormente fixados. Por outras palavras, uma estratégia de ensino é um conjunto de acções que o professor delinea para alcançar determinados objectivos de aprendizagem nos alunos. Os mesmos autores enumeram algumas estratégias de ensino: ensino recíproco, instrução directa, ilustrações, ensino indutivo, ensino de estratégias de resolução de problemas, entre outras (Lopes & Silva, 2010, p. 136). Para o desenvolvimento

destas estratégias, o docente deve dotar-se de métodos e outros meios necessários para atingir os objectivos traçados.

O ensino de estratégias de resolução de problemas pretende dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam elaborar planos de acção que possam auxiliá-los a ultrapassar um desafio ou a atingir um objectivo. O desenvolvimento desta competência reforça a autonomização dos alunos relativamente à aprendizagem, na medida em que serão assim capazes de compreender os seus desafios e problemas e construir o caminho para os enfrentar, sem depender essencialmente do professor para tal.

Estando directamente relacionadas, as estratégias de ensino devem enquadrar-se nas estratégias de aprendizagem para que possam surtir o efeito pretendido. Segundo Bruner (como referido em Rafael, 2005, p. 170) depreende-se que as estratégias de ensino devem ser desenvolvidas tendo em consideração as experiências que mais eficazmente incutem no indivíduo uma vontade para a aprendizagem, como devem ser estruturadas as informações para que possam ser compreendidas pelos alunos, entre outros.

Lopes e Silva (2010) referem que os estilos de aprendizagem “podem ser usados para prever que tipos de estratégias ou métodos de ensino serão mais eficazes para que um determinado aluno leve a cabo uma determinada tarefa com êxito” (p. 301). Assim, num aluno cujo estilo de aprendizagem seja a partir de texto escrito ou imagem, o professor deverá incrementar estratégias de ensino que utilizem maioritariamente recursos escritos e pictóricos por forma a incrementar a aprendizagem do educando.

Segundo Simão (2005) as estratégias de aprendizagem são “[...] operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar [...]” (p. 264). Lopes e Silva (2010, p. 155) referem que as estratégias de aprendizagem têm como principal objectivo dotar os alunos de ferramentas para aprenderem de forma autónoma os diferentes conteúdos curriculares, permitindo incrementar e potenciar a aprendizagem visto que os alunos aprendem a aprender. Neste sentido, as estratégias de aprendizagem demonstram ser um mecanismo essencial para os alunos na medida em que os dotam de ferramentas capazes de os auxiliar na resolução de problemas e a tornarem-se indivíduos mais autónomos relativamente à sua educação. Segundo Simão (2005)

“só quando o aluno dá mostras de se ajustar continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso da actividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objectivo a atingir de modo mais eficaz possível, é que podemos falar de utilização de estratégias de aprendizagem” (pp. 265-266).

A motivação mostra-se um factor crucial na aprendizagem de um aluno e o professor possui um papel fundamental na estimulação da mesma. Lemos (2005) afirma que o “desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (p. 193) e refere que a motivação produz melhor aprendizagem e desempenho, bem como mais confiança em si próprio, verificando-se que “os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas” (Lemos, 2005, p. 193). A motivação dos alunos pode ser desenvolvida através da organização dinâmica das aulas, do ensino dos conteúdos de forma mais didáctica e divertida com o intuito de alegrar e incutir o desejo e a vontade de aprender.

2.2. Ensino Especializado da Música – Instrumento

Tal como anteriormente referenciado, o Ministério da Educação (2001, p. 149) refere a importância das artes para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, permitindo o desenvolvimento da imaginação, razão e emoção.

Durante o século XX, as correntes pedagógicas que emergiram posicionam uma pedagogia centrada na criança e, no caso da Educação Musical, que esta seja acessível a todos (Soares, 2012). Para Leonido (2006) “[...] cada indivíduo é detentor de um grau médio de aptidão musical, o qual deve e pode ser estimulada e desenvolvida [...]” (p. 2). Também Edwin Gordon²⁶ (n. 1927) (2000) defende que “a música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música” (p. 6). Para Gordon (2000, pp. 1-2), a aprendizagem musical deve iniciar-se o mais

²⁶ Gordon é um investigador e professor na área da educação musical. Desenvolveu o conceito de «audiação» (ocorre quando se ouve e compreende a música) e aprofundou o estudo sobre as aptidões musicais.

cedo possível, pois as crianças devem aprender simultaneamente os alicerces de audição e fala (linguagem) e os alicerces do vocabulário musical de audição e canto. Na falta de estabelecimento dos alicerces da aprendizagem musical antes da criança iniciar a educação básica aos cinco ou seis anos, Gordon (2000) refere que

“os problemas da educação musical continuarão a afligir-nos, independentemente do que quer que tentemos fazer para os erradicar. A educação musical remediativa é impossível. Quando muito, podemos continuar a fazer o que temos feito este tempo todo: tentar ineficazmente compensar os antecedentes musicais inadequados das crianças, assumindo o papel de organizadores de passatempos em vez de educadores” (p. 2).

Sobre a forma como esta aprendizagem musical deve ser iniciada, pedagogos como Dalcroze, Orff, Willems e Suzuki defendem que se deve praticar antes de teorizar/compreender, à semelhança do que acontece com a aprendizagem da língua materna em que se desenvolve a fala antes de se aprender a ler e escrever. Orff refere, inclusive, que o facto de a compreensão vir depois da experiência possibilita à criança de sentir inicialmente o ritmo e as melodias e só depois compreender as suas componentes (Leonido, 2006, p. 17). Assim, a aprendizagem teórica da música é uma necessidade que provém e se torna uma consequência efectiva da prática e da experimentação.

Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) comparam o trabalho de um instrumentista à profissão de um artesão, em que este deve trabalhar individualmente a matéria-prima até ao produto final, referindo que “este tipo de ofício requer contacto íntimo com o objecto, dedicação de tempo, atenção a detalhes, cuidados estéticos, e por assim ser, é dotado de um viés artístico, personificando uma identidade cultural” (p. 94). À semelhança do processo de transmissão de conhecimentos nos artesãos, também na música existe uma relação de proximidade entre mestre e aprendiz. Os ensinamentos do professor podem ser de tal forma marcantes que irão influenciar e moldar toda a personalidade do novo instrumentista.

Este tipo de ensino tradicionalista e de carácter individual, em que os conhecimentos se transmitiam essencialmente através da oralidade entre mestre e aprendiz, tal como o ofício de artesão, foi adoptado até o começo da abertura de conservatórios musicais (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012, p. 96). Na Europa, a abertura destas instituições dá-se sobretudo a

partir do século XVIII e XIX, mencionando-se, por exemplo, a abertura do Conservatório Nacional de Paris em 1795 e o Conservatório de Música, em Lisboa, em 1835. Actualmente, este tipo de aprendizagem ainda se verifica e é questionado por autores como Glaser e Fonterrada (2006) que apontam que “a tendência do músico-professor é repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos” (p. 92). Apesar de ainda hoje se verificarem aulas individualizadas em que existe transmissão de conhecimentos entre professor e aluno, foi no século XIX que as outras componentes musicais, como a história e a formação auditiva, começaram a ser leccionadas para além da relação mestre-aprendiz.

Com o surgimento do ensino formal da música nos conservatórios, foram desenhados programas rígidos de ensino do instrumento que deviam ser seguidos pelos alunos escrupulosamente, tendo no entanto em consideração níveis progressivos de dificuldade. Esta rigidez programática teve como consequência uma falta de liberdade, quer do professor quer do aluno, sendo que o primeiro não possuía muita margem para desenvolver reflexões críticas e criativas ao longo do processo de aprendizagem, e o segundo deveria adaptar-se às exigências do programa, sem considerar o seu estágio de desenvolvimento, as suas especificidades físicas e psíquicas, nem a sua anterior experiência musical (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012, p. 95). Menciona-se que nesta metodologia de ensino se denota uma ausência de estratégias e recursos que pudessem permitir o desenvolvimento da motivação e, conseqüentemente, o incremento da aprendizagem do aluno. Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 96) mencionam ainda que nesta época assistiu-se a uma fragmentação do conhecimento musical que perdurou durante muito tempo, nomeadamente o estudo da técnica instrumental fora do repertório e a conseqüente descontextualização do seu sentido musical.

Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 97) consideram que o estudo do instrumento que tenha como objectivo desenvolver habilidades físicas mostra-se um equívoco metodológico na medida em que irá interferir negativamente ao restringir a prática instrumental apenas à aquisição de habilidades motoras. Os mesmos autores enfatizam ainda que a execução de exercícios e estudos, separados do conteúdo onde se encontram inseridos e direccionados para resolver problemas técnicos, podem criar “uma série de estereótipos psicomotores

que, na maioria dos casos, em lugar de beneficiar o aluno, o prejudica” (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012, p. 97).

No ensino/aprendizagem dos instrumentos musicais os professores recorrem a vários métodos²⁷ que os auxiliam na sua prática docente dado que constituem-se como guias úteis de trabalho. No entanto, Penna (2009) (como referido em Reys & Garbosa, 2010, p. 110) referem que os professores devem conhecer de forma aprofundada os diferentes métodos de ensino com o objectivo de verificar se as concepções, conteúdos e objectivos de cada pedagogo se adaptam às necessidades dos seus alunos. Este conhecimento permite que o docente faça uma escolha consciente dos métodos a utilizar em cada situação e para cada aluno, tornando-o capacitado para estruturar caminhos visando o sucesso do ensino.

A par da extrema importância dada ao desenvolvimento da técnica, os métodos de ensino têm sido estruturados com o objectivo de desenvolver a técnica como habilidade prioritária. Santiago (1994, como referido em Reys & Garbosa, 2010) contesta esta abordagem “[...] alegando que dessa maneira se compartimentaliza a música, ou seja, a aquisição de habilidades técnicas para manusear o instrumento se faz desconectada de outras aquisições relacionadas aos conhecimentos cognitivos, como história e harmonia, ao desenvolvimento da percepção e da musicalidade” (p. 108).

Apesar desta tendência focalizada na componente técnica dos instrumentos, começam a surgir no século XX pedagogos que defendem o ensino musical de forma integrada, ou seja, um ensino em que possam ser desenvolvidas as diferentes componentes necessárias à educação musical permitindo, inclusive, melhores resultados na aprendizagem. Por exemplo, Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 98) apresentam um Modelo de Ensino e Aprendizagem da Performance Musical que assenta na interacção entre a consciência corporal (movimento), memória (aquisição/automatização) e consciência (conhecimento musical). Neste modelo, entende-se que para o sucesso da aprendizagem da performance musical dever-se-á estudar as diferentes componentes, nunca descurando o estudo das outras duas:

²⁷ Reys e Garbosa (2010, p. 107) referem que o termo método tem sido utilizado tanto para designar um caminho para atingir um objectivo, como também para designar um objecto material, um livro didáctico que se destina ao ensino do instrumento.

“[...] um estudo concentrado apenas na aquisição de habilidades motoras e na automatização – ou seja, nas relações entre “movimento” e “memória”, sem contemplar a “consciência” – não permite uma memorização sólida, e além de não oferecer preparo para uma performance segura a curto prazo, impede um desenvolvimento mais completo das habilidades musicais a longo prazo” (Cerqueira, Zorzal e Ávila, 2012, p. 98).

Swanwick²⁸, baseado nas teorias de Piaget dos estágios de desenvolvimento, desenvolve um esquema triangular em que o processo criativo na aprendizagem pelas crianças se baseia nas relações entre os conceitos psicológicos de domínio, imitação e jogo imaginativo e seus elementos musicais: controlo do som, carácter expressivo e estrutura (Swanwick, 2006, p. 65). A partir destas ideias teóricas, Swanwick propõe um modelo de aprendizagem musical integrado que pressupõe a experiência musical através das actividades de composição (C), literatura (L), apreciação (A), habilidades técnicas (S) e performance (P), conhecido por C(L)A(S)P. As actividades auditivas, escrita musical, história da música e técnica de execução instrumental foram reunidas por Swanwick em dois grupos: aquisição de habilidades (*skill acquisition* – S) e estudos de literatura sobre música (*literature studies* – L). Swanwick (2012) considera que estas actividades têm como papel sustentar e habilitar a actividade musical e refere que

“o ensino da música tendeu até há relativamente pouco tempo a excluir os verdadeiros elementos do jogo criativo (criação, composição e improvisação) e orientou-se em seu lugar no domínio das destrezas de execução e “apreciação” ou também a ouvir música em público, [...]” (p. 49).

Tendo desenvolvido esta teoria com base em estudos, verifica-se assim que a adopção desta metodologia de ensino poderá incrementar a aprendizagem do instrumento e conceber um ensino da música mais abrangente que permita aos alunos desenvolver conhecimentos mais alargados e consolidados.

Ao contrário de Swanwick, a metodologia desenvolvida por Suzuki assenta na aquisição progressiva de habilidades técnicas para atingir a expressão musical. Sousa (2010, p. 73) refere que na metodologia de Suzuki as crianças aprendem a tocar instrumentos através da

repetição e da imitação, induzindo assim a um ensino onde não existe a componente “consciência”, como defendido por Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012). No entanto, apesar de o ensino se basear na imitação e repetição, dado que o método considera que o ensino de um instrumento é semelhante ao ensino da língua materna, em que primeiro se fala e depois se aprende a ler e escrever, este método recorre à aprendizagem progressiva da técnica através da execução de peças musicais permitindo assim não só desenvolver as habilidades técnicas, como também a parte da expressão musical.

Suzuki atribuiu uma grande importância ao meio ambiente em que o aluno se insere, defendendo que a criança deve ser rodeada de música para permitir uma aprendizagem colaborativa e de educação permanente (Soares, 2012, p. 39). Soares (2012, p. 39) refere ainda que, para Suzuki, o talento musical não nasce com os indivíduos e não é um elemento condicionante da aprendizagem; o talento musical resulta do meio em que o indivíduo se insere e, por isso, dá tanta importância à necessidade de a criança se inserir num meio musicalmente rico. A par disto, Suzuki considera ainda que o convívio entre crianças favorece o desenvolvimento musical e artístico, razão pela qual este método tem sido também aplicado a aulas de conjunto.

No método Suzuki as crianças aprendem inicialmente apenas por imitação e repetição, visto não saberem ler. Para tal, é necessário recorrer à memória para que esta aprendizagem seja possível. Sobre a utilização da memória, Ramos (2012) afirma que “quanto mais cedo se inicia o processo do treino de memória, mais capacidades de memorização são adquiridas” (p. 6). A memorização musical na aprendizagem de um instrumento, mesmo em anos mais avançados, mostra-se muito vantajosa na medida em que permite ao aluno desprender-se da leitura e, assim, focalizar-se e dar mais atenção aos detalhes expressivos e musicais.

Na sequência dos seus estudos, Gordon criou, em 1980, o conceito de «audiação». Esta “[...] ocorre quando se ouve e compreende a música cujo som já não está ou pode nunca ter estado, fisicamente presente” (Gordon, 2000, p. 17)²⁹. Para Gordon, o processo de

²⁸ Keith Swanwick é um investigador e educador musical britânico que propôs a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical.

²⁹ O autor refere ainda que “A audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem. Audiar enquanto se executa música é como pensar enquanto se fala e audiar enquanto se escuta música é como pensar naquilo que alguém disse e está a dizer, enquanto se ouve essa pessoa falar” (Gordon, 2000, p. 17).

memorização não pressupõe a compreensão e, como tal, pode não permitir efectivamente uma aprendizagem. Ao invés, se o trabalho de memorização for feito com base na audição, Gordon defende que o processo de aprendizagem terá resultados mais positivos, na medida em que houve uma compreensão do texto musical e não somente uma memorização pura do mesmo (Ramos, 2012, p. 53).

Ainda de acordo com as ideologias de Gordon, o facto da memorização, através de audição, permitir que o aluno se focalize no que está a ser executado, em detrimento da leitura da notação musical, e assim mais concentrado, poderá incrementar o sucesso da performance. Além disso, “os alunos sentem-se mais confiantes, evidenciando resultados mais positivos, o que levará ao aumento da motivação na aprendizagem de um instrumento musical” (Ramos, 2012, p. 54).

Tal como anteriormente referido, a motivação é elemento fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que o desejo e vontade de aprender permitem a obtenção de mais e melhores resultados de aprendizagem. Na prática instrumental, a imposição de objectivos mais pequenos e concretos poderá ser uma forma de motivar os alunos a realizar um estudo mais sólido e aprofundado. Também a adopção de estratégias de ensino centradas no aluno permitirá não só atender ao nível de desenvolvimento cognitivo e instrumental em que cada aluno se insere, como também permitir ao aluno que tome parte no processo de escolha do repertório conforme os seus interesses. Outras formas de suscitar a motivação do aluno podem relacionar-se com o suscitar da curiosidade por compositores, contexto das peças e outros aspectos musicais (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012, p. 64). Além destas, a criação de um ambiente favorável e de uma boa relação professor-aluno são determinantes também para a motivação. A motivação fará o aluno empenhar-se mais, aplicando as suas energias no sentido do desafio e do prazer de fazer música, reflectindo assim não uma obrigação em tocar, mas sim um interesse e realização pessoal em aprender um instrumento.

3. Metodologia de Investigação

Para o desenvolvimento da investigação optou-se por seguir a metodologia de Quivy e Campenhoudt (1992), que pressupõe a investigação em sete etapas: pergunta de partida, exploração (leituras e entrevistas exploratórias), problemática, construção do modelo de análise, observação, análise das informações e conclusões.

De acordo com a referida metodologia, na primeira etapa definiu-se como pergunta de partida quais as estratégias e recursos que podem ser utilizados e/ou criados como auxiliares no ensino/aprendizagem da iniciação ao violoncelo.

Na etapa da exploração, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica e respectiva leitura das referências com o intuito de compreender a contextualização teórica do objecto de estudo, nomeadamente literatura sobre estratégias do ensino/aprendizagem, bem como literatura sobre o ensino/aprendizagem da música, focalizando a relativa à iniciação ao instrumento. O confronto de teorias e ideias da comunidade científica permitiram a construção da revisão da literatura, a qual auxiliou na definição específica da problemática em estudo.

Optou-se por escolher a leitura e análise de dados documentais como o modelo de análise central para a presente investigação, não descurando os dados recolhidos da observação directa das aulas leccionadas pelo mestrando em anos anteriores, bem como da sua experiência enquanto discente. Neste sentido, a leitura e análise dos quatro métodos anteriormente referidos, articuladas com as leituras realizadas e com a experiência do mestrando, permitiram reflectir e compreender as diferentes estratégias e recursos que podem ser adoptados na iniciação ao violoncelo.

4. Apresentação e Análise de Resultados

O primeiro ano de iniciação ao violoncelo pressupõe a abordagem inicial ao instrumento e a leccionação de conteúdos base que são importantes para o restante desenvolvimento do indivíduo enquanto instrumentista. A correcta aprendizagem desses conteúdos é crucial para o sucesso do aluno nos anos sucessivos, pelo que mostra-se da maior importância que os docentes procurem encontrar as melhores formas de ensinar com vista a incrementar o sucesso da aprendizagem do aluno.

Neste capítulo ir-se-ão apresentar e analisar os diferentes aspectos técnicos que são leccionados na iniciação ao violoncelo: posição do instrumento, posição da mão direita, posição da mão esquerda, *pizzicato* e repertório. Pretende-se igualmente tecer considerações sobre a importância do primeiro contacto entre professor-aluno.

4.1. Apresentação Professor-Aluno

A primeira abordagem feita pelo professor a um novo aluno que inicia os estudos de um instrumento tem uma elevada importância no que concerne à motivação e à empatia que este terá com o seu tutor. É importante nestas idades não saturar com muita informação e ainda mais importante criar desde cedo uma ligação que, espera-se, irá perdurar durante alguns anos durante o seu percurso de aprendizagem.

Haydt (1997) diz-nos que o primeiro contacto com o professor é onde se verifica a organização do trabalho, o respeito e a motivação para aprender. Ainda neste contacto, o professor deve procurar uma relação de amizade e de confiança para que o aluno encontre na sala de aula um local onde se sinta confortável. Desta forma, será mais fácil para o professor manter a disciplina na sala de aula.

Tendo em conta a duração normal de uma aula de iniciação, que em alguns casos não vai além dos 25 minutos no actual currículo do ensino oficial, a primeira aula geralmente resume-se ao conhecimento mútuo entre professor-aluno. O professor deverá também

avaliar as características físicas do aluno por forma a perceber qual o tamanho adequado do instrumento.

Nas idades que são objecto de estudo desta investigação, é importante mencionar a presença dos pais nesta primeira aula e nas seguintes. Muitas vezes o desbloqueio de comunicação pode demorar a ser feito e os progenitores poderão ter um papel fundamental na criação de laços com o professor. Adianta-se que os pais podem também aprender sobre as questões técnicas introduzidas na aula, podendo assim ajudar o aluno no seu estudo individual em casa.

De referir também a importância de um ambiente acolhedor para a leccionação das aulas, o que, na primeira aula, poderá ter impacto. Para tal, a sala pode estar ornamentada com imagens alusivas ao instrumento, nomeadamente fotografias de célebres violoncelistas ou até desenhos/pinturas elaboradas pelos alunos. A utilização destes adornos elaborados pelos alunos poderá ajudar o novo discente a sentir-se confortável no novo ambiente.

4.2. O Primeiro Contacto com o Instrumento

O primeiro contacto com o instrumento é provavelmente a etapa mais importante para um jovem aluno que inicia o estudo do mesmo. Este passará a fazer parte do quotidiano do discente e, como tal, pretende-se que este “corpo estranho” ao indivíduo seja interpretado como uma extensão do próprio corpo, traduzindo-se num cada vez maior domínio do instrumento.

Alguns autores propõem a execução de alguns exercícios preliminares antes de se ensinar o aluno a colocar o instrumento.

Knaven-Rats (1988, p. 8) sugere alguns exercícios para incutir o relaxamento dos membros superiores, nomeadamente a elevação dos braços seguida de queda dos mesmos por efeito da força de gravidade. Paralelamente propõe o mesmo exercício direccionado para o relaxamento dos pulsos, com o intuito de que se tudo estiver relaxado as mãos podem assumir uma posição natural ligeiramente arredondada, mencionando que neste caso os dedos irão ficar ligeiramente curvos e o polegar redondo e a apontar para o 1º e 2º dedo.

A autora (1988, p. 8) refere ainda dois exercícios que estimulam a independência das mãos:

- Juntar o polegar direito no mindinho direito e o polegar esquerdo no indicador esquerdo, ou vice-versa. De seguida, o polegar de cada uma das mãos deverá juntar-se a cada um dos dedos dessa mão, em sequência. Desta forma o polegar direito e esquerdo andarão em sentido contrário.
- Fazer movimentos horizontais (esquerda-direita) em uma das mãos e na outra mão movimentos verticais (cima-baixo), fortalecendo a independência das mãos ao efectuarem movimentos distintos.

Arizcuren (1985, 4:37) propõe também a utilização de uma bola esponjosa para ajudar no relaxamento e compreensão da posição da mão esquerda e direita. Sugere o envolvimento da bola pela mão, seguindo os contornos da mesma, bem como a execução de um exercício que consiste em atirar a bola de uma mão para a outra, exercício que deverá ser feito com as mãos relaxadas.

Dado que o violoncelo é um instrumento que deve ser tocado com o indivíduo sentado, a cadeira/banco é um objecto fundamental para o instrumentista. Como tal, esta/este deve adequar-se à posição, possibilitando estabilidade e bem-estar físico na execução do violoncelo e permitindo evitar problemas físicos futuros.

Tortelier (1975) menciona que

“a altura da cadeira deve ser escolhida de acordo com a altura das pernas do aluno para que, quando os pés assentam no chão, as coxas estejam paralelas. Quanto à cadeira, deve ser plana, sem armação e de preferência firme em vez de mole” (p. 14).

Da mesma forma, Knaven-Rats (1988, p. 9) sugere que a cadeira tenha uma superfície completamente plana e que a altura da mesma seja aquela em que os pés consigam ficar assentes no chão com os joelhos a fazerem um ângulo recto.

Tendo em conta o público-alvo desta investigação, a colocação do violoncelo encostado ao corpo deve ser acompanhado de pequenos jogos/brincadeiras que darão ao aluno uma maior cumplicidade com o instrumento e conhecimento das suas características físicas tal como tamanho, peso e robustez.

O tamanho do espigão deve ser proporcional ao tamanho do aluno e há autores que determinam especificamente qual a relação da altura do instrumento com algumas partes do corpo. Tortelier (1975) diz que “o espigão deve ser longo o suficiente para ser confortável para o músico. O violoncelo deve ser colocado ligeiramente à esquerda do centro do corpo. Desta maneira irá descansar contra o joelho esquerdo apontando para a frente [...]” (p. 14).

Marcinkowska (1994, p. 9) propõe os seguintes passos para a colocação do instrumento: (1) sentar na ponta da cadeira, com os pés bem assentes no chão, colocando a perna esquerda ligeiramente avançada em relação à perna direita; (2) pousar o violoncelo no joelho esquerdo, tendo em consideração que a cravelha da corda Dó deve estar perto da orelha esquerda e quase à altura do centro da cabeça; (3) adaptar a altura do espigão em função da altura da cadeira.

Knaven-Rats (1988, p. 9) acrescenta ainda que se deve colocar o corpo do violoncelo aproximadamente ao nível do estômago, com as cravelhas acima do ombro esquerdo, assegurando que exista espaço entre a cabeça do violoncelo e o pescoço do aluno. Sugere que o corpo seja apoiado nas nádegas, mas sem deixar o corpo inclinar para trás. A autora indica uma ferramenta para verificar se a posição adoptada é a correcta: levantar o violoncelo com a mão esquerda e, de seguida, levantar-se sem mexer os pés.

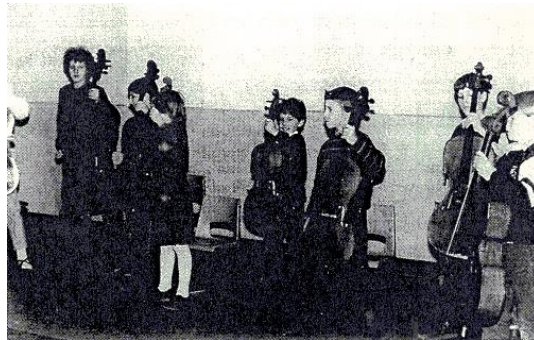
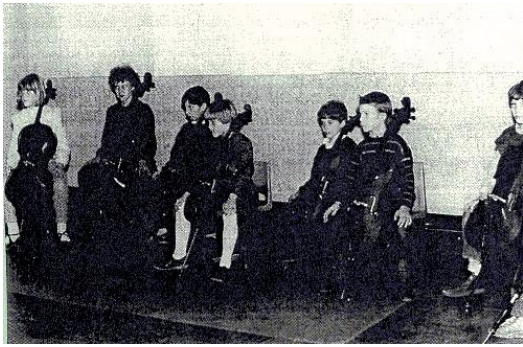


Fig. 1 - Exercício para verificar a posição correcta do violoncelo
(Knaven-Rats, 1988, p. 9)

Arizcuren (1985) sugere que o aluno balance “[...] nas quatro direcções da cadeira até encontrar o equilíbrio. Isto impede uma má posição dos pés” (7:15).

Alguns autores defendem que, apesar do violoncelo ser um instrumento limitado em termos de movimentação simultânea à execução (sobretudo ao nível do uso das pernas) alguns procedimentos feitos na iniciação ao estudo do instrumento contribuem para um acelerar da cumplicidade com o instrumento. Por exemplo, Arizcuren (1985) afirma que “o primeiro contacto com o violoncelo é muito importante. Movimentos tão naturais como andar, balancear-se, ajudam o jovem aluno a familiarizar-se com o instrumento, dando-lhe confiança no seu manuseio” (1:25 – 1:40). No seu método em vídeo o autor (1985, 1:42 – 2:23) demonstra alguns exercícios simples como o levantar do instrumento desde o chão até acima da cabeça por etapas (pés, cintura, peito e cabeça), pois este dá uma noção do peso do instrumento. Este exercício visa também incutir nos alunos o cuidado que devem ter ao pousar o instrumento no chão. Além deste, o autor sugere a utilização de uma melodia simples para que o aluno se movimente com o violoncelo obedecendo ao ritmo.

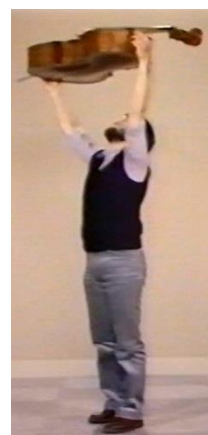


Fig. 2 - Exercício para levantar o violoncelo e sentir o peso do instrumento
(Arizcuren, 1985, 1:42 – 2:23)

Existem assim vários jogos didáticos que podem ser desenvolvidos para auxiliar o aluno a sentir-se confortável com o instrumento, através de exercícios de destreza e de sincronização de movimentos. Neste contexto, a criatividade mostra-se uma importante ferramenta de trabalho para o professor.

4.3. A Mão Direita e o Arco

O ensino do arco é um dos aspectos técnicos mais importantes de toda a aprendizagem do instrumento. É a partir daqui que resulta praticamente todo o som emitido pelo instrumento, num complexo jogo físico que se traduz na expressividade do instrumento. O peso, o contacto, a velocidade e inclinação do arco são alguns dos aspectos técnicos dessa

expressividade que requerem, para além de muita prática, uma boa introdução à posição que a mão direita deve exercer ao segurar a vara.

Em termos anatómicos, a vara não é propriamente o objecto mais fácil de se manipular. Apesar de, nesta idade, a criança já ter adquirido uma extensa experiência do uso do tacto durante o seu crescimento, o primeiro contacto com o arco é, na grande maioria das vezes, feito de forma errada. Mesmo os adultos, usando a observação, têm dificuldade em replicar uma correcta posição da mão.

Nos últimos anos têm aparecido alguns utensílios que pretendem auxiliar o jovem estudante a adquirir mais rapidamente uma boa posição. No caso do violoncelo, um desses auxiliares é o elefante de borracha que, por ser um objecto didáctico e apelativo, os alunos tendem a gostar do mesmo e a ter vontade de o utilizar. Este é acoplado à vara e permite colocar os dedos e interior da mão de forma correcta. Não obstante, faz-se a análise do que nos dizem os violoncelistas nos seus métodos.

Todos os violoncelistas são unânimes em referir que a solução para uma boa mão direita é o seu relaxamento. Por consequência, uma mão pouco relaxada não só dificultará a motricidade como se traduzirá numa inferior qualidade do som. Assim, é necessário trabalhar desde cedo com o jovem aluno formas de adquirir este relaxamento ao mesmo tempo que a mão se vai habituando à posição correcta.

Para a primeira abordagem, Knaven-Rats (1988, pp. 10-13) refere que se deve segurar no arco como se estivesse a apanhar uma maçã, sugerindo um exercício dividido em três partes para consolidar a posição:

- (1) Pegar na zona de equilíbrio do arco, colocando o polegar na parte de trás e os nós dos dedos na mesma direcção que a vara do arco. Com a mão esquerda segurar na ponta do arco e esticar o braço. O pulso direito irá mover-se. Fazer o movimento para trás, voltando à posição inicial. Ainda segurando o arco com a mão esquerda,

mexer o braço direito para a frente e para trás (afastar e aproximar o arco do corpo) regressando sempre à “posição inicial”³⁰;

- (2) Partindo do arco na posição horizontal, direccioná-lo para cima através da rotação do pulso, mantendo sempre a posição correcta do mesmo;

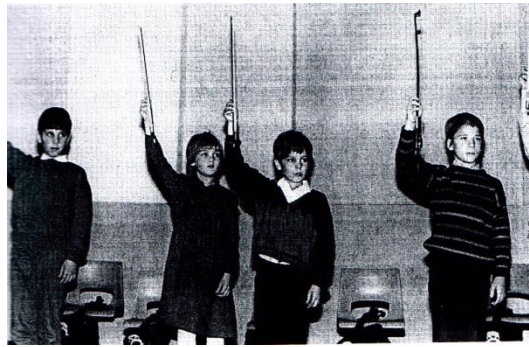


Fig. 3 - Segunda parte do exercício
(Knaven-Rats, 1988, p. 13)

- (3) Segurar o arco com a mão esquerda na ponta e levar a mão direita para o talão do arco. Rodar o arco para a direita como se a ponta se estivesse a afastar para a frente, tal como o movimento de abrir uma porta. Fazer o movimento contrário para “fechar a porta”.



Fig. 4 - Exercício que simula o abrir e fechar de uma porta
(Knaven-Rats, 1988, p. 13)

Marcinkowska (1994, pp. 13-14) propõe a execução de três exercícios (que a autora denomina gestos) antes do aluno colocar a mão na vara do arco:

³⁰ A autora refere que a «posição inicial» é: “estar de pé, com o peso equilibrado em ambos os pés e as pernas ligeiramente afastadas, levantar o arco com a mão direita como se estivesse a pegar numa maçã [...]” (p. 10).

- Gesto 1: o aluno deve descontrair os braços na posição natural e depois colocar o braço direito no joelho, levantando de seguida lentamente o braço com o pulso descontraído.

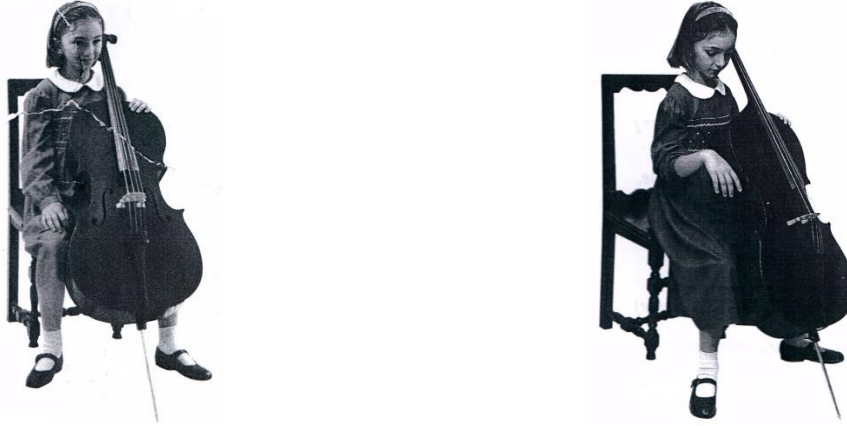


Fig. 5 - Gesto 1
(Marcinkowska (1994, p. 13))

- Gesto 2: partindo do gesto 1, deve-se alongar o braço direito como se este estivesse a abrir-se. O cotovelo irá subir ligeiramente e o pulso deverá manter-se em linha com o antebraço.



Fig. 6 - Gesto 2
(Marcinkowska (1994, p. 14))

- Gesto 3: partindo do gesto 1, após levantar o braço lentamente com o pulso descontraído, segurar no arco com a mão esquerda e colocar o talão do arco na mão direita. Os dedos vão-se colocar livremente na vara, mantendo a sua fisionomia natural.



Fig. 7 - Gesto 3
(Marcinkowska (1994, p. 14)

A autora (1994, p. 15) menciona ainda, de forma detalhada, como devem posicionar-se os dedos da mão direita no arco: o dedo médio (2º dedo) deve colocar-se uma parte na parte metálica, e a outra nas cerdas³¹; o dedo mindinho sobre a bola ornamental da noz; o polegar coloca-se atrás do 2º dedo; e o 1º e 3º dedo deverão atingir uma posição naturalmente. Esta explicação pormenorizada permite que o aluno possua etapas que possa seguir para conseguir colocar correctamente a mão direita no arco no início da aprendizagem. Da mesma forma torna-se mais fácil à supervisão dos pais terem esta descrição do procedimento.



Fig. 8 - Posição da mão direita no arco
(Marcinkowska, 1994, p. 15)

Após todo este processo, Marcinkowska (1994) explicita como se deve colocar o arco no violoncelo:

³¹ Também Tortelier (1975, pp. 16-17) dá a mesma indicação.

“colocar o arco na corda sol entre o cavalete e o fim da escala. Articular o arco para baixo, e para cima, tendo o cuidado de manter o arco paralelo ao cavalete e tocando sempre na mesma zona da corda. Ao andar com o arco para baixo, o pulso vai aplanando gradualmente. Ao ir para cima, o pulso arredonda outra vez” (p. 17).

Tortelier (1975, p. 15) defende que o ombro, o braço e a mão direita devem formar uma linha não quebrada e que o cotovelo deve sempre seguir a linha natural do braço. Tal como Marcinkowska (1994, p. 15), o autor (1975, p. 16) faz uma descrição pormenorizada da posição de cada dedo da mão direita no arco: o polegar deve estar inclinado e ser colocado para que a carne esteja em contacto com a esquina da noz e a unha na vara do arco; o dedo do meio deve estar metade na parte metálica e a outra metade nas cerdas; o indicador deve ser colocado ligeiramente vertical à vara, logo acima da primeira articulação do dedo e, para obtenção de mais pressão na vara exercida pelo dedo indicador, este deverá apoiar-se na vara com a zona mais acima da articulação do dedo; o terceiro dedo deve ser colocado inteiramente na noz de forma a sentir a forma côncava; e o mindinho deve ser colocado logo acima da ornamentação circular da noz.

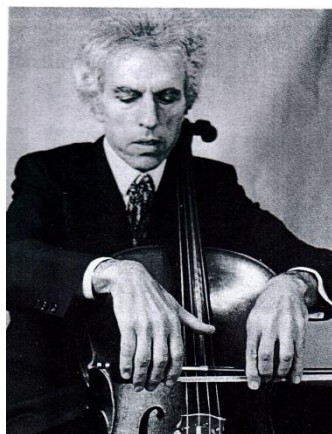


Fig. 9 - Colocação da mão direita no arco
(Tortelier, 1975, p. 17)

O violoncelista afirma ainda que é corrente fazer o aluno prender o arco com a mão, com o intuito de segurá-la. Na realidade, o aluno deverá apenas deixar cair a mão relaxada na vara para obter a forma desejada. Para evitar o primeiro cenário, Tortelier (1975, p. 17) apresenta alguns passos a seguir para uma correcta posição da mão:

- Segurar o arco com a mão esquerda e colocá-lo na corda Ré perto do talão com as cerdas pousadas na corda;
- Deixar relaxar o braço direito à frente do corpo;
- Colocar a mão direita acima da noz e, sem pôr ainda o polegar, deslizar a mão lentamente para que os restantes dedos atinjam o seu ponto de contacto;
- Ainda segurando o arco com a mão esquerda, flectir os quatro dedos da mão direita como se fossem trazer o arco para a pessoa. Repetir esta acção várias vezes. Se feito correctamente irá resultar na colocação dos dedos em contacto ideal com o arco;
- Colocar o polegar na posição correcta;
- Retirar a mão esquerda e imediatamente fazer uma arcada para baixo de forma enérgica (este passo é feito já com o violoncelo).

Por sua vez Arizcuren (1985, 11:00 – 11:45), numa diferente abordagem, sugere agarrar o arco com ambas as mãos (uma em cada ponta) e balouçar em várias direcções, ondulando o arco e esticando os braços à vez. Isto ajudará a conhecer a posição do arco desde o talão à ponta, como também o movimento de mudança entre as cordas (embora ainda sem uma colocação exacta dos dedos). O prioritário neste exercício é compreender a movimentação do pulso.

O mesmo autor (1985, 25:40) refere que para a colocação do arco o aluno deverá virar a mão com a palma para cima de forma relaxada e natural, sendo-lhe colocado o arco na mão, no ponto de equilíbrio, pelo professor. Depois, o aluno deve assentar o polegar na vara e o professor auxilia-o a estabelecer a posição da mão. De seguida, o aluno deverá fazer movimentos verticais e horizontais com o arco e, quando adquirir uma posição mais segura do arco no violoncelo, o aluno deve deixar cair o arco à ponta, e sentir o ricochete. Arizcuren (1985, 31:10 – 31:57) sugere ainda que o aluno faça um exercício que consiste em executar um pequeno golpe de arco no talão para cima, e na ponta um pequeno golpe de arco para

baixo, com o intuito de o aluno se familiarizar com as características particulares de cada extremidade do arco (nomeadamente a diferença do peso).



Fig. 10 - Golpe de arco para cima e para baixo (“exercício em forma de oito”)
(Arizcuren, 1985, 31:10 – 31:57)

4.3.1. Exercitar a Posição e Movimentos da Mão Direita com o Arco

Nesta fase da infância, a abordagem demasiado técnica do ensino do arco pode provocar ao aluno alguma desmotivação, por tédio. A criatividade do professor na concepção de pequenos jogos para ajudar a uma correcta posição é, então, essencial para continuar a captar a atenção da criança. O curioso é que é particularmente no ensino do arco que abundam as mais diversas estratégias de desenvolvimento e estímulo. Praticamente todos os autores que serviram de base a esta investigação mencionam alguns jogos e exercícios.

Mencionam-se os exercícios propostos por Arizcuren (1985, 11:47 – 19:11):

- Com o arco já no violoncelo, balouçar no ângulo das cordas percebendo o movimento de todo o braço para cima e para baixo usando a amplitude necessária para tocar na corda Lá e Dó. Depois, reduzir a distância das mãos chegando-as mais para meio do arco, reduzindo a amplitude do movimento. Aqui o movimento concentra-se essencialmente no pulso. Com este exercício o aluno ganhará percepção da amplitude necessária no uso do braço e pulso, ao mesmo tempo que trabalha o relaxamento dos membros.

- Encontrar o ponto de equilíbrio do arco segurando apenas com o polegar e balouçar à frente, atrás e para os lados. A partir daqui, colocar um pequeno objecto em cima do pulso. No ponto de equilíbrio com o polegar (como feito no exercício anterior) usar o indicador e o mindinho para desequilibrar e equilibrar o arco. Após repetir este gesto, colocar todos os dedos e flexibilizá--los fazendo com o arco movimentos verticais e horizontais³².
- O exercício da «aranha»³³ faz-se segurando o arco com a mão esquerda, de preferência com a ponta do arco pousada nas cordas do violoncelo. Depois o aluno coloca a mão direita junto à ponta (e à mão esquerda) em posição de agarrar o arco, devendo caminhar com os dedos da mão direita em pequenos movimentos até chegar ao talão. Este exercício estimula ao percurso usado pelo braço direito e à posição do pulso durante o percurso do arco do talão à ponta e vice-versa.

Knaven-Rats (1988) apresenta também um exercício que consiste em esticar os dedos da mão direita do arco, segurando o mesmo com a mão esquerda. De seguida, a mão direita deve manter-se relaxada, enquanto os dedos puxam e soltam o arco. “Este exercício é dos mais importantes para a destreza do arco, e deve ser feito sempre antes de tocar” (p. 21).

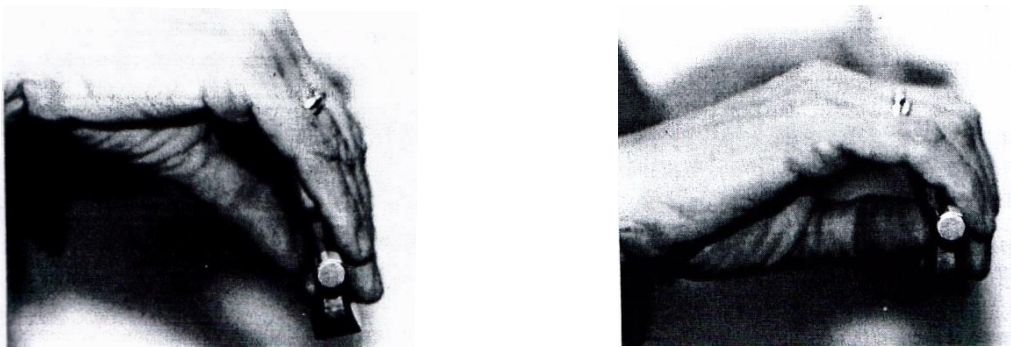


Fig. 11 - Exercício para a consolidação do contacto da mão com o arco
(Knaven-Rats, 1988, p. 21)

³² Este exercício tem diversas variações possíveis, sendo uma delas o exercício comumente denominado «párrasas». Este permite oscilar com o arco num ângulo de 180º, em que o polegar é o único dedo em constante contacto com o arco. O indicador e o mindinho oscilam entre si no balanço feito ao arco. Exercício também mencionado por Knaven-Rats (1988, p. 21).

³³ É um dos exercícios mais utilizados para exercitar a posição dos dedos nos instrumentos de arco. Tanto Arizcuren (1985, 17:45 – 19:11) como Tortelier (1975, p. 34-35) mencionam este exercício como sendo muito importante para a compreensão dos movimentos do braço e pulso durante o percurso que o arco faz do talão à ponta e vice-versa.

4.3.2. Praticar os Movimentos do Arco no Violoncelo

Knaven-Rats (1988, p. 26) sugere a prática de um exercício que consiste primeiro em fazer arcos para baixo, num gesto repetitivo para perceber como chegar à ponta, tendo em atenção que o aluno mantenha sempre a mão e braço relaxados na ponta do arco dado que o natural movimento do pulso criará no dedo indicador a tensão necessária para manter o arco em cima da corda. De seguida fazer o mesmo exercício mas no movimento de arcada para cima, repetindo ambos os exercícios até o movimento ficar sólido.

Só depois a autora (1988, p. 26) sugere a execução de arcadas para baixo e para cima de forma contínua. Refere ainda a importância de o aluno aprender a dividir o arco em várias partes, bem como defende que se deve ensinar a fazer cordas dobradas assim que o aluno dominar os movimentos do arco.

Marcinkowska (1994, p. 24) afirma que devem ser feitos vários jogos com o intuito dos alunos conhecerem as cordas soltas, sugerindo que, no caso das mudanças de corda, se deve parar o arco antes de mudar. Ao parar, o aluno deve assumir a nova posição e então avançar com o arco para a nota seguinte. Além disso, nas mudanças de corda, a autora (1994, p. 34) menciona que o arco deve ser dividido em duas partes iguais e a mudança deve ser feita bem no meio do arco, devendo-se observar o movimento que o braço faz para efectuar a mudança da corda.

A autora apresenta ao longo do método a explicação dos ritmos e, à medida que vão sendo introduzidos novos ritmos vão surgindo sinais para a gestão do arco, bem como avisos para não diminuir o som na ponta, por exemplo.

Marcinkowska (1994, p. 29) apresenta jogos para dois violoncelos com ritmos e melodias alternadas, possibilitando ao professor acompanhar o aluno nestes exercícios.

Tortelier (1975, p. 17) sugere um exercício para cimentar a posição da mão direita: colocar o arco à ponta, na corda Ré, segurando-o firmemente com a mão esquerda e assegurando que está perpendicular ao cavalete; como um comboio numa linha férrea, deslizar a mão ao longo do arco para cima e para baixo, mantendo os dedos quietos. Este exercício deverá ser

feito em todas as cordas, mantendo sempre o arco perpendicular à corda e observando as diferentes direcções que o arco adopta ao mudar, repetindo o exercício até que o braço se habitue aos movimentos.

4.4. Mão Esquerda

A mão esquerda permite tocar diferentes alturas das notas, ritmos e expressividade, dando corpo às melodias. A sua importância manifesta-se sobretudo ao nível da motricidade fina que lhe está associada. A mão esquerda é muitas vezes símbolo do virtuosismo atribuído aos músicos e é normal que as crianças sintam a vontade de rapidamente aprenderem a colocar a mão.

A posição ideal de colocação da mão esquerda é definida por Marcinkowska (1994) da seguinte forma: “o pulso deve estar em linha com o antebraço. Os dedos devem estar arredondados e relaxados e o cotovelo na posição natural. O polegar coloca-se atrás do dedo médio” (p. 36).

Knaven-Rats (1988) celebra com apoteose a introdução da mão esquerda e descreve-a assim: “[...] colocar a mão esquerda no braço [do violoncelo] completamente relaxada e colocar a mão como se fosse apanhar uma maçã. [...] O polegar deverá ficar atrás do 2º dedo” (p. 40).

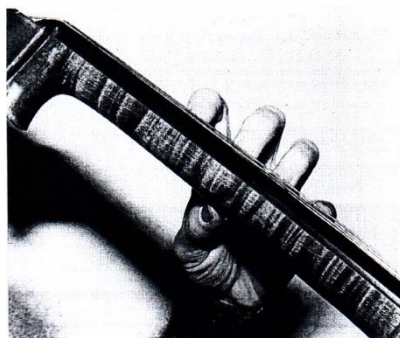


Fig. 12 - Posição da mão esquerda no violoncelo
(Knaven-Rats, 1988, p. 40)

Note-se que a autora começa por introduzir primeiro o 3º e o 4º dedo e só depois o 1º e 2º dedo. Consta-se que a grande maioria dos autores prefere introduzir os dedos sequencialmente, do 1º ao 4º dedo.

Suetholz (2011, p. 34) refere que, apesar de frequentemente se encontrar nos métodos de ensino que os dedos devem incidir sobre a escala de forma inclinada, sendo o ponto de contacto com a corda as pontas dos dedos, é comum encontrar quem defenda que tocar com a parte mais carnuda dos dedos resulta num som mais robusto e encorpado.

Numa primeira fase, a colocação da mão esquerda deve ser interpretada da mesma forma da que anteriormente foi ensinada para a mão direita. Knaven-Rats (1988, p. 40) dá o mesmo exemplo da simulação de agarrar uma maçã para ambas as mãos.

Tortelier (1975) adianta no seu método que “o braço nunca deve tocar o corpo, mesmo na posição mais baixa [1/2 posição]. [...] O cotovelo deve ser sempre flexível e leve [...]” (p. 24), como também refere que

“para encontrar uma posição correcta dos dedos colocar toda a mão estendida na ilharga do violoncelo. Depois dobrar as duas primeiras articulações para dentro até elas ficarem verticais. [...] Na posição final, as duas primeiras articulações devem manter-se verticais enquanto o resto da mão mantém-se plana” (p. 26).



Fig. 13 - Exercício para encontrar a posição correcta dos dedos da mão esquerda (Tortelier, 1975, p. 26)

O autor (1975, p. 27) refere que a posição do polegar deve ser oposta ao segundo dedo que, no seu conjunto, devem obter a forma de um anel. O objectivo é reforçar a energia central da mão e ajudar o 3º e 4º dedo, mais fracos. Tortelier (1975, p. 27) menciona ainda que, usando a parte da carne junto à unha, o polegar deve estar dobrado e oblíquo ao braço, o que ajudará os dedos a caírem verticalmente nas cordas.

Relativamente ao posicionamento dos dedos, Sazer (1995, p. 127) afirma que muitos pedagogos ensinam os alunos a separar os dedos, sempre preparados para tocar uma nota, adquirindo uma posição fixa nas distâncias entre eles. O autor critica a utilização de fitas coladas na escala para auxiliar o lugar onde o aluno deve colocar os dedos, dado que defende que esta metodologia traz mais danos que virtudes pelo facto do distanciamento fixo entre os dedos causar tensão e ser pouco natural (Sazer, 1995, p. 127). Assim, afirma ainda que os alunos devem ser ensinados a confiar no seu corpo, nomeadamente pela audição, para compreender a posição correcta dos dedos.

4.4.1. Exercícios de Desenvolvimento da Mão Esquerda

A resistência da mão esquerda deve ser trabalhada a par de um relaxamento constante desde o início, para evitar um rápido desgaste físico.

Tortelier (1975) menciona que “Pablo Casals foi provavelmente o primeiro violoncelista a tocar com uma mão esquerda pianística. O levantar dos dedos é tão importante como baixá-los” (p. 54), e sugere alguns exercícios para desenvolver a mecânica dos dedos:

- Exercício para levantar os dedos: colocar a mão esquerda firme na escala; com a mão direita colocar um dos dedos no dedo indicador da mão esquerda, ao mesmo tempo que este resiste à pressão feita pela mão direita; e, quando a pressão de ambas as mãos estiver no máximo, levantar o indicador esquerdo mantendo a posição curvada. Deve-se repetir o exercício nos outros dedos;
- Exercício para baixar os dedos: colocar a mão esquerda firme na escala; levantar o 1º dedo e segurá-lo firmemente com a mão direita; depois, deixar cair o dedo

aproveitando a resistência feita com a mão direita, que deverá resultar num ruído de articulação. Repetir o exercício nos outros dedos.

Tortelier (1975, p. 54) escreve também sobre a necessidade de compensar o 3º e 4º dedo usando a técnica de catapulta em que a articulação destes dedos é auxiliada por um pequeno movimento do pulso.

Também Arizcuren (1985, 32:30 – 34:16) estabelece alguns exercícios para o desenvolvimento da mão esquerda:

- Deslizar a mão esquerda ao longo de toda a escala do violoncelo para que o aluno perca o medo de conhecer e tocar em toda a extensão tocável do instrumento³⁴;
- Na primeira posição, colocar o polegar oposto ao 2º dedo e depois, na posição de pestana (harmónico), colocar o polegar ao lado do 1º dedo;
- Articular as cordas com vigor com cada um dos dedos à vez. Deve ouvir-se o som da articulação³⁵ (39:48)

Arizcuren (1985, 43:15 – 45:28) apresenta também exercícios para ganhar força nos dedos:

- Com uma esponja dura, apertar os dedos (um de cada vez) contra a esponja usando o polegar como oponible a cada dedo;
- Com a mão esquerda em cima de uma superfície lisa, colocar pressão nos dedos e levantar com a mão direita um dedo de cada vez. Depois soltar e sentir a articulação;
- Também com a mão esquerda em cima de uma superfície lisa, a mão direita coloca pressão em cima do dedo da mão esquerda e este tenta subir, ao que a mão direita deve retirar a pressão e o dedo esquerdo sobe de repente³⁶.

³⁴ Refere-se que muitos alunos criam medo de usar os agudos por pensarem ser muito difícil. Este exercício mostra-se importante para combater este receio.

³⁵ Neste exercício é importante que o aluno compreenda a necessidade de relaxamento dos dedos. Por norma, após o ataque articulado de uma nota com a mão esquerda, a criança tende a manter a tensão da mão num registo de energia que pode ser prejudicial se não for percebido pelo professor.

Marcinkowska (1994) não é muito descritiva na metodologia de colocação dos dedos, mas sugere um processo que só é possível quando o aluno já tem bases relativamente sólidas de leitura na pauta. A autora (1994, p. 39) elabora um mapa com todas as notas possíveis de tocar com o 1º dedo na primeira posição. Posteriormente, o aluno põe em prática algumas melodias simples em que usa a corda solta e o 1º dedo. Curiosamente, a autora alerta para o facto de, quando o 1º dedo está na corda Dó (nota Ré) e Sol (nota Lá) de forma afinada, as cordas soltas superiores vibram por simpatia.

4.4.2. Aspectos Relevantes na Iniciação à Mão Esquerda

Knaven-Rats (1988, p. 34) defende que é importante a aprendizagem dos harmónicos desde cedo. Arizcuren (1985, 21:53 – 22:34) mostra que desde o início os alunos devem aprender a 1ª posição e a 4ª posição, podendo ser usada para os mesmos exercícios de dedos. O autor (1985, 55:34 – 55:50) refere ainda que, para alunos com insegurança na mudança de posição, o som pode tornar-se crispado, resultado do excesso de força sobre a corda. Uma pequena esponja debaixo do dedo e o deslizar leve sobre a corda é um bom exercício de correcção e dá ao aluno uma sensação de maior relaxamento.

Relativamente ao uso da extensão, quando a evolução do aluno permite abordar este aspecto técnico, Arizcuren (1985, 75:42 – 76:46) refere que é importante fazer exercícios sem o violoncelo, como por exemplo, desenhar uma linha numa superfície plana e colocar nela os quatro dedos. Primeiro, afastar o indicador e o mindinho e, depois os restantes. O aluno compreenderá o movimento de extensão e ao mesmo tempo estimulará a independência de dedos já que há imensas variações e conjugações possíveis. Com o violoncelo, Arizcuren (1985, 75:30 – 75:41) mostra o estender do dedo indicador mantendo o polegar a acompanhar o 2º dedo. O professor pode auxiliar prendendo o 1º dedo à escala, enquanto o aluno faz a extensão movimentando os restantes dedos (e a mão). O autor refere ainda a importância de manter a linha do pulso e do antebraço, evitando a quebra do pulso.

³⁶ Este exercício é também sugerido por Tortelier (1975, p. 19).

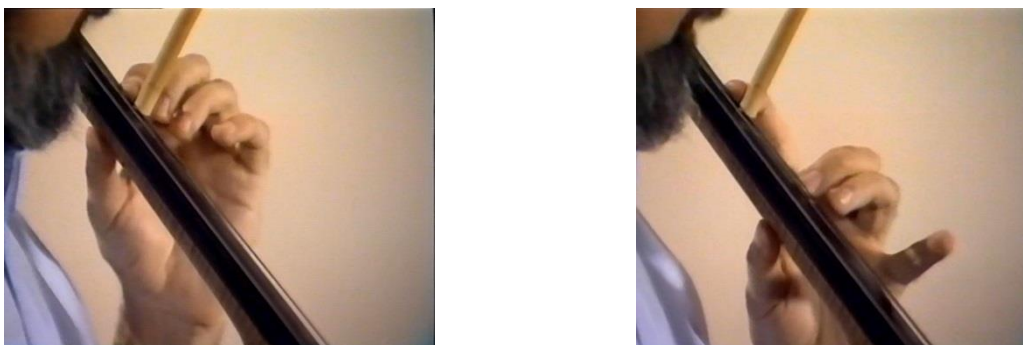


Fig. 14 - Exercício para a extensão dos dedos da mão esquerda
(Arizcuren, 1985, 75:30 – 75:41)

Feuillard (1953, p. 19) sugere o seguinte exercício: na primeira posição, articular o 1º e 3º dedo, ouvindo bem ambas as notas e o intervalo de segunda maior que daí resulta; depois, o aluno deve procurar a extensão, para que o 2º dedo ocupe o lugar anteriormente tocado pelo 3º dedo.

4.5. Pizzicato

O *pizzicato* é a forma mais simples que as crianças têm para produzirem som no violoncelo. Verifica-se que o resultado sonoro difere de acordo com a abordagem usada para beliscar a corda. Os instrumentistas têm por hábito dizer que o uso de muita carne do dedo torna o som mais cheio ou redondo, e até com mais ressonância. Em geral, o movimento de execução e a zona da corda são determinantes para o resultado do som pretendido. Mas, numa fase inicial, o objectivo do *pizzicato* pode igualmente passar por criar no aluno uma maior relação com o instrumento através de uma emissão de som que não terá dificuldade em ser agradável.

Arizcuren (1985) apresenta vários exercícios para o *pizzicato*. Num deles, o autor (1985, 10:44 – 10:54) sugere que o aluno deslize os dedos das duas mãos ao longo de toda a extensão da corda, beliscando a corda no final. O braço deverá fazer um movimento suave e redondo, estendendo-o tanto quanto possível.

O autor (1985, 40:44 – 40:58) apresenta também um exercício para a mão esquerda que consiste em fazer *pizzicato* na corda Lá com o 1º dedo, na corda Ré com o 2º, na corda Sol

com o 3º e na corda Dó com o 4º. Este exercício deverá ser depois feito de forma inversa (4º dedo na corda Lá e assim sucessivamente), bem como poderá ser feito com vários ritmos e velocidades.

Para Marcinkowska (1994, p. 10) o uso do *pizzicato* resume-se à importância de conhecer as cordas, sugerindo que para tal se coloque a mão direita perto do fim da escala e que se golpeiem as cordas com o indicador ou dedo médio.



Fig. 15 - *Pizzicato*
(Marcinkowska, 1994, p. 10)

Da mesma forma, para Feuillard (1953, p. 10), os exercícios iniciais em *pizzicato* ajudam igualmente a localizar as cordas soltas do violoncelo no pentagrama.

4.6. Repertório

Dos quatro métodos aqui analisados, apenas dois usam, de forma explícita, repertório tratado e organizado: os métodos de Knaven-Rats (1988) e Marcinkowska (1994). Em ambos os casos a introdução é feita de forma gradual para se chegar aos poucos às primeiras melodias.

Estes métodos optam por introduzir desde logo a pauta, sinalizando a localização das cordas soltas em repetidos exercícios que farão o aluno saber onde ficam as notas na pauta. A introdução dos dedos da mão esquerda vai enriquecendo cada vez mais os exercícios, até que é possível a execução de uma melodia tradicional popular ou infantil. Knaven-Rats

(1988) usa diversas melodias populares e infantis holandesas (público-alvo do método), e Marcinkowska (1994) opta pelas francesas. Uma importante característica em ambos os casos é o facto de vários exercícios serem acompanhados por um segundo violoncelo e, no caso de Knaven-Rats (1988), um trio de violoncelos.

Refere-se que, contrariamente, alguns métodos como o método Suzuki, fazem uma larga introdução ao ensino do violoncelo sem o aluno aprender a ler efectivamente a pauta³⁷. Este recorre à memória e imitação para a aprendizagem de melodias e só mais tarde é introduzida a leitura.

4.7. Análise Crítica

Nos capítulos anteriores teceu-se uma análise objectiva sobre a visão de grandes pedagogos envolvidos no ensino inicial do violoncelo. Algumas destas práticas têm sido adoptadas na leccionação do instrumento, mostrando claros resultados positivos.

Neste capítulo, e na sequência dos aspectos técnicos abordados, é possível tecer algumas considerações sobre o cruzamento da informação analisada e outros aspectos que podem complementá-la.

A comunicação professor-aluno pode ser complementada aproveitando as modernas tecnologias. No actual mundo da internet, o correio electrónico mostra-se uma ferramenta óptima de comunicação entre o professor e os pais e/ou alunos, já que estes dominam cada vez mais cedo a tecnologia. Da mesma forma, as plataformas de vídeo como o *Youtube* ou o *Vimeo* tornam-se úteis na procura de música em arquivo na certeza de encontrar uma vastidão de resultados, sendo de acautelar, no entanto, a qualidade da informação através de uma filtragem.

Como dito anteriormente no capítulo 4.1., Haydt (1997) refere que o aluno deve encontrar na sala de aula um local seguro. A exposição de trabalhos feitos por alunos mostra-se benéfica para tornar a sala de aula acolhedora e despertar uma relação de confiança e amizade entre professor-aluno. Ao orgulharem-se da exposição dos seus trabalhos, os

alunos criam afinidade com o espaço e, ao mesmo tempo, procuram conhecer o trabalho elaborado pelos restantes colegas. Seja qual for a temática dos mesmos, é certa a absorção da informação.

A questão relativa à correcta posição de sentar numa cadeira poderá ser mais complexa do que a exposição feita nos métodos analisados. Sazer (1995) refere que a melhor cadeira deve ter um ângulo em

“[...] que o acento seja mais alto na parte de trás do que na frente para que os joelhos estejam ligeiramente a um nível abaixo das coxas. [...] A maioria dos violoncelistas fica confortável com um nível de inclinação entre 15 a 20 graus” (p. 58).

Esta opinião é, portanto, diferente da de Tortelier (1975) e de Knaven-Rats (1988) que mencionam o uso de cadeiras planas.

No entanto, há que referir que nas escolas geralmente só se encontram cadeiras planas, pelo que é natural que os docentes peçam para que os alunos se sentem na ponta da cadeira. Desta forma, e atendendo a que a altura da cadeira é a indicada para o aluno, este pode afastar ligeiramente as pernas para a frente abrindo o ângulo da perna e baixando a altura do joelho.

Em relação à sequência pela qual é melhor leccionar os conteúdos, constatou-se que a opção dos autores analisados é divergente. Marcinkowska (1994) sugere que se inicie com o *pizzicato*, assim como Feuillard (1953), apesar de o fazerem de forma completamente distinta. Esta opção implica que o violoncelo esteja já na sua posição de execução. Knaven-Rats (1988), Tortelier (1975) e Arizcuren (1985) começam pelo ensino do arco, o que não compromete que este seja feito logo ao violoncelo.

Considera-se que o uso do *pizzicato* como introdução à emissão de som no instrumento deve fazer-se com exercícios próprios simultaneamente à colocação do instrumento na posição correcta. Acredita-se que esta é a melhor estratégia para a motivação do aluno,

³⁷ Esta situação depende da idade com que o aluno inicia o estudo e se já aprendeu a leitura musical.

mencionando inclusivamente que, ao adoptar esta abordagem quando o aluno inicia o estudo do arco, este já compreenderá como posicionar-se com o instrumento.

No ensino do arco, os autores mostram uma visão convergente num aspecto técnico que requer muita prática e concentração. A atenção do professor deve ser redobrada durante esta fase, já que é muito fácil um aluno criar tensão exagerada, sacrificando o som e a flexibilidade do seu braço. A primeira reacção de um aluno de iniciação ao instrumento será mexer o seu braço em bloco, mas será necessário criar mecanismos para o desbloqueio consciente da restante articulação do membro. A criatividade de um professor na elaboração de estratégias para que o aluno ganhe relaxamento e, acima de tudo, para que compreenda a sua importância, é fundamental para a consolidação desta etapa. Tendo este aspecto consolidado, o aluno pode prosseguir para o desenvolvimento da mão direita com os diferentes tipos de articulação.

Da experiência enquanto docente existem exercícios complementares aos referidos pelos autores que podem ser utilizados, dado que se obtiveram resultados favoráveis com eles:

- Após o aluno adquirir uma posição correcta a segurar o arco: o exercício consiste em articular quatro notas (em corda solta, à excepção da corda Lá devido à diferente inclinação do braço) ao talão e fazer um arco longo até à ponta onde se repetirão mais quatro articulações. O aluno deve olhar o tempo todo para o seu braço direito, garantindo visualmente que o movimento é suave. Algumas paragens deverão ser feitas para manter o relaxamento. Não só a direcção do arco ficará consolidada, como a qualidade do som do aluno melhorará.
- Exercício mais complexo e que necessita de algum material extra. O aluno deve estar sentado com o violoncelo. Com duas cadeiras em ambos os lados do aluno, prender um elástico na ponta e outro no talão do arco e, respectivamente, a cada uma das cadeiras. Alguma atenção deve ser dada no sentido de colocar as cadeiras numa posição confortável para o aluno poder movimentar-se e o arco encontrar o espaço ideal nas cordas. Uma vez que os elásticos têm um limite de tensão, este exercício não poderá ser feito com todo o arco; ao centro já se obtêm os resultados pretendidos. Ao fazer uma arcada para baixo, o aluno sentirá a tensão da ponta a

querer ir para cima, pelo que não necessitará de grande esforço para o fazer. Da mesma forma, após atingir o ponto de equilíbrio dos elásticos, irá com o arco para cima e sentirá a tensão do elástico a puxar o arco para baixo. Neste ritmo de jogos de tensões, o objectivo é que o aluno perceba que não necessita de grande esforço e que a movimentação do arco pode ser um movimento relaxado. O maior resultado surgirá após repetição do exercício onde, depois da retirada dos elásticos, o aluno sentirá leveza no movimento.

Quanto à mão esquerda, a abordagem é relativamente ampla comparando os diferentes métodos. O método de Marcinkowska (1994) mostra-se interessante ao introduzir aos poucos cada um dos dedos com exercícios específicos. Knaven-Rats (1988) tem a particularidade de começar por introduzir primeiro o 3º e o 4º dedo e só depois o 1º e 2º dedo. Ainda assim, constata-se que a grande maioria dos autores prefere introduzir os dedos, sequencialmente, do 1º ao 4º dedo.

Tal como referido em 4.4., Suetholz (2011, p. 34) menciona que existem alguns métodos que referem que os dedos devem incidir sobre a escala de forma inclinada, sendo o ponto de contacto com a corda as pontas dos dedos, enquanto outros defendem que ao tocar com a parte mais carnuda dos dedos obtém-se um som mais robusto e encorpado. Esta foi também a orientação que foi dada ao mestrando enquanto aluno, tendo obtido resultados positivos.

Ao longo da experiência enquanto docente, foram criadas algumas estratégias que ajudaram os jovens a adquirir uma correcta posição do braço esquerdo, como por exemplo:

- A partir da posição do pulso recto com o antebraço podemos usar uma pequena bola almofadada para simular o apertar dos dedos na corda. Apesar das diferentes opiniões acerca do peso do braço e pressão dos dedos nas cordas, tal como Suetholz (2011, pp. 34-35), pensa-se que o ideal é um compromisso entre os dois gestos. Assim, a partir da posição natural da mão a segurar a bola, o aluno passa para o braço do violoncelo quase de forma natural. Quase, porque poderá surgir alguma tensão resultante da sensação ao tacto mais dura por parte da madeira, comparativamente à bola esponjosa;

- Uma outra abordagem consiste em o aluno agarrar o braço do violoncelo, entrando os dedos em contacto com o polegar. O aluno escolhe uma corda e, lentamente, deve recuar os dedos para que as pontas se situem em cima da corda escolhida. Refere-se que, para garantir o relaxamento do aluno ao pressionar as cordas, é importante que estas não estejam muito altas (em relação ao ponto).

Relativamente aos exercícios para ganhar destreza na articulação da mão esquerda, adoptou-se com sucesso o seguinte exercício:

- Em cima de uma mesa o aluno coloca a mão esquerda numa posição relaxada mas com os dedos curvos em cima da superfície plana. Note-se que, de forma natural, o pulso não estará totalmente em contacto com a mesa pelo que pede-se para o aluno criar um pouco de pressão para baixar o pulso. Isto fará com que os tendões, naturalmente, criem pressão também sobre os dedos contra a mesa. Usado apenas este peso, a mão direita levanta à vez cada dedo, deixando-o cair de seguida sobre a mesa onde se deverá ouvir o contacto do dedo com esta. De imediato, o aluno deve relaxar completamente o dedo em questão. Este exercício ajuda o aluno a ter noção da pressão necessária para articular as cordas³⁸.

Nestas idades, a relação dos alunos com a afinação ainda não está muito desenvolvida. Esta investigação tem em conta que o aluno terá aulas de iniciação musical ao mesmo tempo que inicia o estudo do instrumento. Assim, é frequente encontrar professores que utilizam o método de marcar com uma tira a localização das notas afinadas, sendo mais comum encontrar estas marcas no 1º, 3º e 4º dedos. Funciona, então, como uma espécie de trastes de uma guitarra. Acredita-se que os alunos devem permanecer no máximo um ano com estas marcas, pelo que o professor deve mentalizar o aluno para o desaparecimento deste auxiliar.

Contudo, para Sazer (1995, p. 127) a colocação destas fitas traz mais danos que virtudes, já que o distanciamento entre os dedos causa tensão por ser pouco natural, defendendo que os alunos devem ser ensinados a confiar no seu corpo e ouvidos para colocar os dedos no

³⁸ Tal como o exercício de Arizcuren (1985) mencionado na página 92.

sítio correcto. Ainda assim, crê-se que é possível estabelecer um compromisso entre a colocação das fitas e o estímulo do aluno para que confie nas suas competências auditivas.

No que concerne ao ensino da extensão, este depende da evolução do aluno. Arizcuren (1985) tem uma abordagem extremamente útil e prática e Feuillard (1953) apresenta um exercício muito dinâmico.

Marcinkowska (1994) usa frequentemente um segundo violoncelo no seu método, que pode ser tocado pelo professor ou mesmo por um aluno mais avançado. Considera-se este aspecto muito importante para a integração e motivação do jovem aluno que, não só encontra aqui um modelo de observação e comparação, como estabelece laços de comunicação entre colegas, construindo sinergias essenciais no meio musical. Destaca-se no método de Feuillard (1953) os exercícios acompanhados de uma melodia, geralmente popular entre o repertório clássico, com acompanhamento de um 2º violoncelo feito pelo professor.

Sobre o repertório, é fundamental, tendo em conta a idade em que o aluno inicia, a escolha de pequenas obras, de acordo com técnicas já anteriormente abordadas, para consolidação do que foi aprendido. As obras infantis são, assim, ótimas ferramentas de motivação. Normalmente os alunos aprendem-nas no jardim-de-infância e, sendo verdadeiras esponjas do mundo que os rodeia, mantêm-nas na memória por muito tempo. Contudo, o repertório não se deve resumir a melodias infantis. Podem e devem ser feitas abordagens simples a melodias do repertório clássico tradicional e, aos poucos, os alunos vão-se identificando e criando laços com a tradição musical. Neste campo, o método Suzuki promove uma ótima sequência de obras nos dois primeiros livros, os quais o mestrando utiliza com frequência, com resultados ótimos em termos de motivação. Estas obras, contudo, não se resumem à realidade japonesa, nacionalidade do seu autor, já que as suas melodias, apesar de terem um título diferente, são as mesmas ensinadas nos nossos jardins-de-infância, sendo hoje universais.

Paralelamente, acredita-se que se devem usar pequeninas melodias contemporâneas, estimulando as crianças a saírem do tonalismo e abrindo-lhes os horizontes para a música moderna e contemporânea. Marcinkowska (1994) fá-lo no seu método de forma eficaz.

De forma geral, Tortelier (1975) tem um método descritivo muito interessante e, embora não feito especificamente para crianças, dá conselhos muito úteis e usa imagens como forma de complemento ao texto.

Em Knaven-Rats (1988), apesar de descritivo e igualmente com imagens, o método tem uma construção textual endereçada aos mais novos, adicionando e misturando aspectos técnicos e também teórico-musicais. Demonstra criatividade na abordagem de estratégias úteis para uma aula de instrumento que capta a atenção do aluno.

Arizcuren (1985) usa aquele que é, provavelmente, o melhor meio de comunicação: o audiovisual. Apesar de limitado na quantidade de informação, devido ao tempo disponível, consegue mostrar uma grande parte dos conteúdos importantes na leccionação do violoncelo. Mostrou ser muito criativo na abordagem a aspectos técnicos, dando frequentemente diversas alternativas para o mesmo objectivo.

O método de Marcinkowska (1994) é, para o mestrando, o mais interessante para a idade alvo desta investigação. A forma como faz a progressão dos conteúdos é gradual e coerente com exercícios variados para o mesmo objectivo a trabalhar. Em complemento, distribui pelas páginas pequenos desenhos feitos pelos seus alunos, ilustrativos das temáticas das peças musicais e da posição de execução do violoncelo.



Fig. 16 - Ilustrações de alunos da autora
(Marcinkowska, 1994, p. 25 e p. 42)

5. Conclusão

Em mais de três séculos de existência, o violoncelo sofreu inúmeras alterações que contribuíram para uma melhor performance. O violino é, na família das cordas, o instrumento que mais visibilidade tem, e a transformação do violoncelo decorreu em parte graças à evolução deste. Uma das grandes alterações foi o uso do espigão, a partir do século XIX, revolucionando a disponibilidade do executante para um maior virtuosismo e resultando num aumento do repertório especialmente a partir do século XX. E, com o repertório, surgem os primeiros métodos e estudos dedicados ao instrumento.

No século XX dá-se um maior reconhecimento do violoncelo como instrumento solista, ao mesmo tempo que surgem grandes pedagogos como Casals, Feuillard, Tortelier, Rostropovich, entre outros, a quem, a par da carreira como executantes, eram atribuídas (novas) escolas técnicas. Hoje, com a globalização, esta individualização tem desaparecido pouco a pouco.

O mestrando optou por não mencionar a questão das “Escolas Nacionais” e principais correntes técnicas de alguns países europeus. Isto justifica-se pelo facto do ensino dos aspectos técnicos do violoncelo na sua fase inicial mostrar estar, na análise destes métodos, relativamente uniformizado, apesar dos autores terem proveniência geográfica distinta. Na iniciação a um instrumento, o ideal é que a perspectiva de abordagem seja devidamente fundada, não em torno de uma tradição, mas sim da sua utilidade. Todos os autores justificam as razões que levam ao estabelecimento de uma determinada posição do arco, ou da mão esquerda, ou mesmo do simples acto de se sentar apesar de, por vezes, o conteúdo da informação divergir. Esta questão é sempre importante para que o aluno perceba que o que lhe está a ser exigido irá ter uma repercussão positiva na sua evolução.

De uma forma geral, verifica-se que os conteúdos e especificidades técnicas estão uniformizados entre os autores. Os pontos divergentes residem essencialmente no tipo de abordagem seguida para ensinar os conteúdos, como por exemplo, como explicam a aprendizagem do conteúdo ou, no caso da mão esquerda, a sequência com que ensinam a

colocação de cada dedo. Observa-se igualmente uma diferença na sequência de leccionação dos conteúdos, ou seja, autores como Marcinkowska (1994) e Feuillard (1953) optam por começar o ensino do violoncelo com o *pizzicato*, enquanto Knaven-Rats (1988), Tortelier (1975) e Arizcuren (1985) optam por iniciar com o ensino do arco.

Em Portugal, só muito recentemente começaram a surgir métodos de iniciação ao instrumento em língua portuguesa³⁹, mais dinâmicos e apelativos, dado que tendencialmente usam-se os livros estrangeiros, sendo inclusivamente raras as traduções. Neste cenário, refere-se a necessidade de adequação e criação de métodos mais apelativos de iniciação ao violoncelo em língua portuguesa, nomeadamente a utilização de ilustrações a cores, mais dinâmicos e adequados aos alunos da actualidade. Além disto, a utilização das novas tecnologias, como material audiovisual nas aulas de instrumento, permite tornar o ensino do instrumento algo mais dinâmico, didáctico e adequado às exigências das crianças do nosso tempo.

³⁹ Mencionam-se por exemplo: Louro, C. (2013). *O meu primeiro método de violoncelo*. Lisboa: Arts2science. e Brito, M. C. (2011). *O meu primeiro livro de violino*. Lisboa: Foco Musica – Educação e Cultura.

Reflexão Final

O estágio permitiu ao mestrando tomar consciência e desenvolver continuamente um processo de autocritica por forma a melhorar assiduamente a sua prestação enquanto professor, bem como a reflectir sobre os desafios que se colocam à docência.

A eficácia do ensino varia visivelmente com a exequibilidade da aprendizagem e o seu processo inclui dois aspectos aparentemente contraditórios: a mudança e a estabilidade (Silva, 2007, p. 16). O mestrando identificou, durante o ano lectivo 2012/2013, a existência de um desafio entre estes dois aspectos: se, por um lado, a aprendizagem pressupõe uma mudança (neste caso uma mudança que se reflecte no desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas essenciais ao ensino do instrumento, existindo assim uma mudança de um estágio evolutivo para outro), por outro lado há que atender a que a aprendizagem só se torna efectiva com a estabilidade. Este factor é um dos mais desafiantes pois só através da consolidação dos conceitos ensinados é que existe efectiva aprendizagem. Para tal, não importou apenas ao docente ensinar os conteúdos e exercitá-los, mas também desenvolver estratégias e mecanismos de verificação que pudessem permitir observar se existiu ou não consolidação dos conhecimentos transmitidos aos alunos. Se sim, esta estabilidade constitui um produto, um resultado visível da mesma.

Além disso, a aprendizagem deve pressupor a construção de destrezas cognitivas e conhecimento, através da apreensão de mecanismos de procura e selecção de informação e de processos de análise e resolução de problemas que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de uma autonomia no aprender e no realizar (Almeida, 1996; Rosário, 1999; Silva & Sá, 1993) (como referido em Rosário & Almeida, 2005, p. 144).

O ensino de estratégias para resolução de problemas tem como objectivo autonomizar os alunos relativamente à aprendizagem, dotando-os de mecanismos que permitam criar planos de acção que possam servir como metodologia para ultrapassar um desafio ou realizar uma actividade desejada. Assim, o ensino de estratégias e técnicas de trabalho permitirão ao aluno desenvolver no futuro as suas próprias soluções para a aprendizagem.

No caso da aprendizagem de um instrumento, o desenvolvimento desta capacidade no aluno mostra-se fulcral para a evolução do mesmo. Isto porque, dado que a aprendizagem de um instrumento depende largamente do estudo individual de cada aluno, este deve desenvolver capacidades que lhe permita criar planos de acção e soluções para as dificuldades que lhe surgem durante o estudo, reflectindo-se, evidentemente, no desenvolvimento da própria autonomia. Para tal, é importante que o professor auxilie o aluno a encontrar essa autonomia através do desenvolvendo de estratégias em aula. Estas estratégias podem passar por indicações precisas da organização do estudo a fazer em casa e pelo estímulo do aluno em ter uma opinião crítica sobre o seu desempenho.

A prática educativa desenvolvida demonstrou que o contexto familiar em que se insere cada um dos alunos pode influenciar o desenvolvimento dos mesmos na aprendizagem musical. Verifique-se o caso do Aluno A que, por se encontrar inserido num ambiente familiar musicalmente rico, demonstrou claras facilidades na aprendizagem musical geral e específica do instrumento. Rosário e Almeida (2005, p. 144) referem, inclusivamente, que a aprendizagem decorre mais por influência dos aspectos pessoais e internos do aluno do que das condições de estímulo e de reforço efectuados pelo professor.

A forma como é estruturado o conhecimento para que o aluno o possa entender e a sequência pelo qual são leccionados os conteúdos não deve ser aplicável a todos os alunos em todas as situações, pois cada indivíduo tem especificidades próprias de aprendizagem. O que influencia a determinação da estruturação da matéria e da sequência pela qual é leccionada é o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno, as experiências anteriores e interesses do mesmo (Rafael, 2005, p. 172). Desta forma, mostra-se um desafio para o professor a compreensão das características que podem ser observadas no aluno em cada estágio de desenvolvimento, bem como o conhecimento de experiências anteriores e interesses do aluno. Este conhecimento do contexto individual de cada educando é incrementado consoante o número de anos em que o aluno e o professor se conhecem, permitindo assim que ao longo do tempo este desafio possa ser ligeiramente atenuado.

Além disto, há que atender a que os estilos de aprendizagem diferem de indivíduo para indivíduo. Existem alunos que aprendem melhor a partir de imagens ou texto escrito, outros

que aprendem melhor através da audição e aqueles que são cinestésicos, ou seja, aprendem ao pensar em acções e movimentos corporais. O ensino de um instrumento recorre muito à aprendizagem cinestésica e auditiva. Porém, é necessário observar e tentar compreender qual o estilo de aprendizagem adequado a cada aluno, enfatizando-o e possibilitando assim a melhoria da aprendizagem.

Lemos (2005) refere que a motivação produz melhor aprendizagem e desempenho, bem como mais confiança em si próprio, verificando-se que “os alunos motivados demonstram comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar o desafio ou utilizar estratégias de resolução de problemas” (p. 193). A motivação do aluno pode ser desenvolvida através da organização dinâmica das aulas e do ensino dos conteúdos de forma mais didáctica e divertida com o intuito de alegrar e incutir o desejo e a vontade de aprender. Neste sentido, refere-se que, no futuro, o docente deverá desenvolver aulas mais dinâmicas e divertidas para o aluno com o intuito de o motivar mais e melhor, dado que um aluno motivado tende a demonstrar estar disposto a despende mais energia e esforço para ultrapassar dado desafio. Porém, há ainda que referir que o processo de motivação é um processo aberto. Um aluno que pode estar motivado, no início do ano lectivo, pode perder a motivação com o decorrer das aulas. Desta forma, o professor deve desenvolver um processo contínuo de motivação do educando através da adopção de estratégias adequadas ao mesmo, para que este continue a ter vontade de aprender. No caso do instrumento, pode passar pela adopção de estratégias alternativas e não convencionais que se aproximem mais da realidade actual do discente, como por exemplo, o recurso mais regular às novas tecnologias e a estilos musicais que lhe seja mais familiar.

O *feedback* professor-aluno/aluno-professor é algo que deve ter-se em consideração durante a leccionação das aulas. Sendo considerada uma informação fornecida por alguém sobre o desempenho ou compreensão de um indivíduo, face a determinado assunto, o *feedback* deve ser encarado como algo recíproco: é fornecido pelo professor ao aluno, mas também é fornecido pelo aluno ao professor. Lopes e Silva (2010, p. 49) consideram que este último *feedback* (aluno-professor) é o que demonstra ser mais eficaz na melhoria do

desempenho do aluno, dado que fornece informações para que o professor possa melhorar as suas estratégias de ensino.

Um estudo de Hattie de 1999 (como referido em Lopes & Silva, 2010, p. 49) revela que existem tipos de *feedback* mais eficazes que outros: *feedback* sob a forma de vídeo, áudio e de ensino assistido por computador revelam-se mais eficazes, enquanto os elogios, castigos e recompensas são menos eficazes. No caso do ensino do instrumento, refere-se que o *feedback* sob a forma de vídeo, áudio e elogio poderão ser utilizados com o intuito de incrementar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O elogio, apesar de se apresentar como uma das formas menos eficazes de *feedback*, é um dos mecanismos mais facilmente utilizáveis na sala de aula. Contudo, para Lopes e Silva (2010, p. 49) o elogio deve estar relacionado com o comportamento a reforçar: deve especificar com clareza o comportamento que se pretende reforçar e deve ser credível. Os mesmos autores referem ainda que deve elogiar-se o esforço e não a inteligência, elogiar o aluno por atingir metas específicas e não apenas por ter trabalhado, elogiar a acção e não o carácter da pessoa, desenvolver elogios apreciativos e não avaliativos, etc. Desta forma, torna-se deveras desafiante ao docente desenvolver estratégias eficazes de *feedback*, mesmo ao nível do elogio, visto que o elogio deve ser dado de forma correcta para surtir efeito. Assim, a aprendizagem que o docente deve fazer para desenvolver o elogio correcto e conseguir aplicá-lo na altura certa é trabalhosa e deve ser consolidada ao longo do tempo.

Apesar do ensino estar vinculado a um sistema educativo e com este a sujeição a regras e organização do tempo lectivo disponível, é muito importante que a qualidade da informação administrada ao aluno tenha em consideração o tempo que este demora a absorvê-la. Para tal, o professor deve socorrer-se de amplas estratégias de motivação, bem como perspicácia da análise de problemas de aprendizagem e respectivas alternativas.

Um projecto de investigação é, para o professor-investigador, um importante trabalho de angariação de informação com vista a alargar os horizontes de acção pedagógica. Se entendermos que a aprendizagem de um instrumento é, em grande parte, um trabalho de preparação física e motora muito orientado segundo uma tradição oral e suportado por uma componente teórico-musical, é de extrema importância que um docente pesquise e

aprofunde conhecimentos sobre os estudos que têm sido desenvolvidos sobre a área específica que lecciona. Esta procura de informação tem a finalidade de o auxiliar no encontro das suas próprias ideias e fundamentações com vista ao sucesso da sua área de intervenção profissional.

Estudar um instrumento e, posteriormente, ensinar abrange inúmeros aspectos de grande importância que devem ser pensados de forma a abandonar a tradição, aumentando a consciência para princípios básicos do ensino de um instrumento que resultem num dinamizar da aula, repercutindo-se na receptividade e aproveitamento do aluno.

Esta investigação foi assim uma contribuição para conhecer/compreender alguns métodos de ensino do violoncelo e as diferentes abordagens que podem ser usadas na iniciação ao instrumento, permitindo assim melhorar a prestação do mestrando enquanto docente e fazê-lo aprender/compreender as diferentes abordagens que se podem desenvolver perante a especificidade de cada aluno.

Bibliografia e Fontes

Arizcuren, E. (1985). *Técnica del violoncello: Principios básicos* [videocassete]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Centro de publicaciones.

Azevedo, M. (2011). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. S. (2009). Análise do método *Der Cello-Bär* de Heike Wundling à luz do modelo C(L)A(S)P e da Teoria de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick. *Cadernos do Colóquio*, 10 (2), 25-42. Disponível em:
<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/554>

Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C., & Ávila, G. A. (2012). Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*, 26, 94-109. Disponível em:
http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/26/num26_cap_09.pdf

Cunha, P. O. (1996). A relação pedagógica. In Cunha, P. O., *Ética e Educação* (pp. 53-68). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Escola de Artes do Norte Alentejano – Portalegre, Ponte de Sor e Sousel (2012). *Projecto Educativo da Escola de Artes do Norte Alentejano - Portalegre e Secções de Ponte de Sor e Sousel*. Portalegre: Autor.

Feuillard, L. R. (1953). *Methodes du jeune violoncelliste*. Nice: Delrieu.

Glaser, S., & Fonterrada, M. (2006). Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, 14 (15), 91-99. Disponível

em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/305>

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (P. M. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Haydt, R. C. C. (1997). *A interação professor-aluno: Curso de Didática Geral* (4ª ed.). São Paulo: Editora Ática.

Internet Cello Society (1995). *Internet Cello Society*. Disponível em: <http://www.cello.org/>

Justi, L. A. M (2008). Referencial Piagetiano para a pesquisa em educação musical. *Cadernos do Colóquio*, 9 (1). Disponível em:

<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/234>

Knaven-Rats, E. (1988). *Ik speel cello / I play the cello*. Amesterdão: Broekmans En Van Poppel B.v.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I Série, N.º 237 (14-10-1986). 3067-3081.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Leonido, L. (2006). *Métodos Activos de Ensino de Música*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Marcinkowska, B. (1994). *Je commence le Violoncelle*. Paris: Editions Armiane.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morais, M. F., & Bahia, S. (Coords.) (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Morgado, L. (2005). Jean Piaget: um pedagogo?. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 25-42). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Nunes, P. A. L. (2009). *Experiência auditiva no meio intra-uterino*. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0157.pdf>

Pitano, S. C., & Noal, R. E. (2008). Princípios pedagógicos/saberes necessários: Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire e a práxis educativa. In *II Seminário Diálogos com Paulo Freire: Educação Popular, Formação Profissional e Movimentos Sociais*, 20-22 Novembro 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/#TEXTOSPALETRANSTES>

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. [s.l., s.d.]. Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a Aprendizagem e o Ensino. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 166-182). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Ramos, T. D. M. (2012). *Audiação e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/10157>

Raychev, E. D. (2003). *The virtuoso cellist-composers from Luigi Boccherini to David Popper: A review of their lives and works*. (Tese de Doutoramento, The Florida State University). Disponível em: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4434&context=etd>

Reys, M. C. D., & Garbosa, L. W. F. (2010). Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, 18 (24), 107-116. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/209>

Rosário, P. S. L., & Almeida, L. S. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D’Água Editores.

Sazer, V. (1995). *New directions in cello playing: How to make cello playing easier and play without pain*. Los Angeles: Ofnote.

Silva, C. F. (2007). *Teorias da Aprendizagem: Para uma Educação Baseada na Evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Simão, A. M. V. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio D’Água Editores.

Soares, D. M. de O. (2012). *O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática lectiva*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23436>

Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-51). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A alma da arte na descoberta do outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

Suetholz, R. J. (2011). *A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-06062011-125105/pt-br.php>

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamento y educación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Tortelier, P. (1975). *How I Play How I Teach*. Londres: Chester Music.

Anexos da Secção I

Anexo I – CD com Planificações Anuais e Planos de Aula