

Relatório de Estágio

O Corpo e o Ritmo na Aprendizagem do Violoncelo

Carolina Morais de Matos

Mestrado em Ensino de Música

Dezembro de 2023

Orientador: Professor Levon Mouradian

Coorientador: Professor Manuel Rego

Relatório de Estágio

O Corpo e o Ritmo na Aprendizagem do Violoncelo

Carolina Morais de Matos

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

Dezembro de 2023

Orientador: Professor Levon Mouradian

Coorientador: Professor Manuel Rego

Aos meus pais.

Índice Geral

Índice Geral.....	i
Índice de Figuras.....	v
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Quadros.....	vii
Lista de Termos e Abreviaturas.....	viii
Agradecimentos.....	ix
Resumo I.....	x
Abstract I.....	xi
Resumo II / Palavras-chave.....	xii
Abstract II / Keywords.....	xiii
PARTE I – Prática pedagógica.....	1
1. Âmbito e Objetivos.....	1
1.1. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio.....	1
1.2. Análise SWOT (do Estagiário).....	1
2. Caraterização da Escola.....	2
2.1. Historial e Contextualização.....	2
2.2. Caraterização e Enquadramento.....	3
2.2.1. Corpo docente e não docente.....	5
2.2.2. Corpo discente.....	5
2.3. Organização e Gestão da Escola.....	5
2.3.1. Instalações.....	9
2.4. Oferta Educativa.....	9
2.4.1. Regime de Ensino Articulado.....	10

2.4.2. Regime de Ensino Supletivo.....	11
2.4.3. Curso Secundário.....	11
2.4.4. Regime Livre.....	13
2.5. Ligação à Comunidade.....	14
2.6. Protocolos e Parcerias.....	14
2.7. Ambiente Educativo.....	15
2.8. Resultados.....	15
2.9. Plano de Atividades.....	16
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio.....	17
3.1. Caracterização da Classe.....	17
3.2. Caracterização dos Alunos.....	18
3.2.1. Aluno A.....	18
3.2.2. Aluno B.....	19
3.2.3. Aluno C.....	19
3.3. Descrição das Aulas Observadas.....	20
3.3.1 Aluno A.....	22
3.3.2. Aluno B.....	24
3.3.3. Aluno C.....	25
3.4. Descrição das Aulas Lecionadas.....	27
3.4.1. Aluno A.....	27
3.4.2. Aluno B.....	29
3.4.3. Aluno C.....	32
4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente.....	34
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos.....	34

4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas.....	35
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.....	37
PARTE II – Investigação.....	39
5. Ritmo e movimento corporal na aprendizagem do instrumento.....	39
5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação.....	39
5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura.....	40
5.2.1. Émile Jaques-Dalcroze.....	41
5.2.2. <i>Institut Jaques-Dalcroze</i>	41
5.2.3. <i>Rythmique</i>	42
5.2.4. Sentido Rítmico.....	44
5.3. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação.....	46
5.4. Metodologia de Investigação.....	47
5.5. Desenvolvimento e Apresentação de Dados.....	48
5.5.1. Objetivos das aulas.....	48
5.5.2. Descrição das aulas.....	52
5.5.3. Questionário – recolha e análise de dados.....	56
5.5.4. Testemunhos de alunos de <i>Rythmique</i>	64
5.6. Reflexão Final.....	66
6. Conclusão.....	68
Bibliografia.....	70
Webgrafia.....	74
Anexos.....	76
Anexo 1 - <i>Hellerau European Centre of Arts: Then and Now – an overview</i>	77
Anexo 2 - Excerto da obra <i>Scherzo</i> de Webster/Suzuki, Volume III.....	81

Anexo 3 – Entrevista ao Violoncelista e Pedagogo Daniel Grosgurin (PT/FR).....	82
Anexo 4 – Parecer do Orientador Cooperante.....	84
Anexo 5 – Modelo do Consentimento Informado enviado aos Encarregados de Educação.....	85
Anexo 6 – Planos de Aula, Planeamento Anual e Fichas de Observação (formato digital)	

Índice de Figuras

Figura 1 - Ligação entre o Conservatório e a Orquestra.....	4
Figura 2 - Evolução do Número de alunos entre 2012/2013 e 2017/2018.....	7
Figura 3 - Naturalidade dos Alunos.....	7
Figura 4 - Habilitações Escolares dos Encarregados de Educação.....	8
Figura 5 - Profissões dos Encarregados de Educação.....	8
Figura 6 - Evolução das taxas globais de sucesso entre 2012/13 e 2016/17.....	16
Figura 7 - Excerto da peça <i>Scherzo</i> de C. Webster / S. Suzuki (Volume III).....	53
Figura 8 - Excerto da peça <i>Minuet</i> n.º 3, J.S.Bach / Suzuki (Volume III).....	55

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações Acadêmicas dos Inquiridos.....	58
Gráfico 2 - Análise dos Resultados sobre os anos de experiência no Ensino Artístico Especializado de Música dos inquiridos.....	59
Gráfico 3 - Análise dos Resultados sobre a importância da aplicação de exercícios de movimento corporal para resolver problemas rítmicos.....	59
Gráfico 4 - Análise dos Resultados sobre a frequência com que os inquiridos aplicam movimentos corporais à parte do instrumento.....	60
Gráfico 5 - Análise dos Resultados sobre o conhecimento da metodologia de Émile Jaques-Dalcroze.....	60
Gráfico 6 - Análise de concordância sobre o corpo como primeiro instrumento a ser trabalhado.....	61
Gráfico 7 - Análise de concordância sobre o sentido rítmico ser desvalorizado em relação a outros elementos (ex. melódico e harmônico.....	62
Gráfico 8 - Análise à questão n.º 8 “Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada?”.....	62
Gráfico 9 - Análise à questão n.º 9 “Sente que possui conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?”	63
Gráfico 10 - Análise de concordância sobre se a realização de exercícios de movimento corporal poderão ajudar um aluno com dislexia.....	63
Gráfico 11 - Análise sobre a preparação para acompanhar/orientar alunos com dislexia.....	64

Índice de Quadros

Quadro 1 - Constituição Horária do Regime de Ensino Articulado.....	10
Quadro 2 - Constituição Horária do Regime de Ensino Supletivo.....	11
Quadro 3 – Constituição Horária do Regime Articulado – Componente Técnica-Artística	12
Quadro 4 - Constituição Horária do Regime Articulado – Componente Científica.....	12
Quadro 5 - Constituição Horária do Regime Supletivo – Componente Técnica Artística.	13
Quadro 6 - Constituição Horária do Regime Supletivo – Componente Científica.....	13
Quadro 7 - Constituição Horária do Regime Livre.....	13
Quadro 8 - Programa anual e Objetivos específicos do 2º Grau.....	20
Quadro 9 - Programa anual e Objetivos específicos do 3º Grau.....	21
Quadro 10 - Programa anual e Objetivos específicos do 7º Grau.....	22
Quadro 11 - Processo de Experiência Sensorial.....	49
Quadro 12 - Questões Colocadas no Inquérito por Questionário.....	56
Quadro 13 - Classes de instrumento.....	57

Lista de Termos e Abreviaturas

AEFGA – Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo

EEE – Estágio do Ensino Especializado

ESFGA – Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

HEM - Genève – *Haute École de Musique de Genève*

IJD – *Institut Jaques-Dalcroze*

OCCO – Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras

PE – Projeto Educativo

SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*

TPC – Trabalho Para Casa

UC – Unidade Curricular

Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho foi imprescindível o contributo de várias pessoas às quais agradeço:

Aos meus orientadores, Professor Levon Mouradian e Professor Manuel Rego, pelas sugestões, indicações e disponibilidade.

Ao Professor Cooperante Fernando Costa e alunos.

A todos os meus amigos e amigas, colegas e professores que, de alguma forma, contribuíram para esta investigação e aprendizagem, em particular à Tatiana Leonor pelas longas conversas e leituras.

À minha família por todo o incentivo e enorme suporte ao longo de todo este processo.

Resumo I

Parte Pedagógica

A primeira parte deste trabalho pretende descrever o estágio em observação realizado no Conservatório de Música de Cascais, no ano letivo 2022/2023, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.

A prática pedagógica a que reporta este relatório consiste na observação de aulas de uma classe de violoncelo, inserida num contexto de ensino regular, a Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo. Dadas as circunstâncias do meio social e político em que se insere o Conservatório, este tem apresentado ao longo dos anos, uma série de novas oportunidades e protocolos estabelecidos com várias instituições do concelho, permitindo assim a articulação pedagógica e logística com escolas de ensino regular.

Neste âmbito foi desenvolvido um trabalho com três alunos, correspondentes aos 2º, 3º e 7º graus, do Ensino Básico e Secundário. Para além da observação das aulas foi elaborado, em conjunto com o professor cooperante, um plano anual e a planificação e registo por vídeo de três aulas lecionadas.

Além disto, foi possível debruçar-me sobre a contextualização escolar (histórica e organizacional) de ambas as instituições e ainda sobre os programas e práticas que administram. Foi elaborada uma caracterização dos alunos através de uma descrição do meio envolvente de cada um e do seu percurso na aprendizagem do violoncelo. É também descrito o trabalho observado ao longo deste ano letivo e feita uma reflexão sobre o ponto de vista da professora-estagiária.

Abstract I

Teaching Activity

The first part of this work aims to describe the observation internship carried out at Conservatório de Música de Cascais in the 2022/2023 academic year, as part of the Master's Degree in Music Teaching/Music Education at Escola Superior de Música de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.

The teaching practice to which this report relates consists of observing a cello class in a regular teaching context, Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo. Given the circumstances of the social and political environment in which the Conservatoire is located, over the years it has presented a series of new opportunities and protocols established with various institutions in the municipality, thus allowing pedagogical and logistical articulation with mainstream schools.

In this context, the work was carried out with three students enrolled in the specialized music education, corresponding to the 2nd, 3rd and 7th degrees. As well as observing lessons, an annual plan was drawn up together with the co-operating teacher, and three lessons were planned and recorded on video.

In addition, it was possible to explore the school context (historical and organisational) of both institutions, as well as the programmes and practices they administer. The students were characterised by a description of their environment and their journey in learning the cello. The work observed throughout the school year is also described and a reflection is made on the teacher trainee's point of view.

Resumo II

Projeto de Investigação

A segunda parte deste trabalho teve como objetivo compreender de que forma a abordagem pedagógica de Émile Jaques-Dalcroze pode ajudar a identificar e a resolver problemas de ordem rítmica, em contexto de aulas individuais de violoncelo. A metodologia adotada foi um estudo de caso, onde foram testados alguns exercícios de movimento corporal desenvolvidos por este pedagogo, num aluno com dislexia. Através da observação das aulas realizou-se uma seleção de três exercícios com objetivos distintos e específicos. Foram analisadas a assimilação auditiva e motora do aluno e o resultado consequente da aplicação destes mesmos exercícios. Os resultados e efeitos desta ação são extraídos da observação participante do trabalho realizado ao longo deste ano letivo.

Foi ainda elaborado um inquérito por questionário a professores do Ensino Artístico Especializado para auferir a utilização de movimentos corporais nas aulas de instrumento com o intuito de resolver problemas de ordem rítmica.

Essencialmente, o objetivo desta investigação é realizar uma reflexão final referente à importância da inclusão na prática letiva, do gesto e do movimento corporal no ensino do instrumento.

Palavras-chave: Movimento corporal, Jaques-Dalcroze, *Rythmique*, *Eurhythmics*, Dislexia, Violoncelo, Estudo de caso.

Abstract II

Research

The second part of this work aimed to understand how Émile Jaques-Dalcroze's pedagogical approach (Eurhythmics) can help identify and resolve rhythmic problems in the context of individual cello lessons. The methodology adopted was a case study, in which some body movement exercises developed by this pedagogue were tested on a student with dyslexia. By observing the lessons, three exercises were selected with different and specific objectives. The student's auditory and motor assimilation was analysed, as well the result of their application. The results and effects of this action are drawn from participant observation of the work carried out throughout this school year.

Lastly, a questionnaire was addressed to Specialized Music Education's teachers in order to find out how the use of body movements in instrument lessons can solve rhythmical problems.

Essentially, the aim of this research is to carry out a final reflection on the importance of including gesture and body movement in instrument teaching practice.

Keywords: Body movement, Jaques-Dalcroze, *Rythmique*, *Eurhythmics*, Dyslexia, Cello, Case study.

PARTE I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, a primeira parte do presente Relatório de Estágio tem como objetivo a exposição do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2022/2023. Realizado em regime de observação na Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo, polo do Conservatório de Música de Cascais, teve como Professor cooperante de violoncelo Fernando Costa, orientação do Professor Levon Mouradian e coorientação do Professor Manuel Rego.

1.1. Expetativas Iniciais em Relação ao Estágio

Através do Estágio de Ensino Especializado, ambiciono adquirir ferramentas e desenvolver estratégias para resolução de questões técnicas relacionadas com a prática letiva do instrumento, bem como aprimorar a gestão de conteúdos ao tempo de aula, de modo a conseguir responder de forma adequada às necessidades de cada aluno.

Espero ainda poder observar e vivenciar, do ponto de vista do docente estagiário, o ritmo e ambiente académico próprio de uma escola do ensino especializado, inserida num contexto académico regular de ensino articulado.

1.2. Análise SWOT (do Estagiário)

De origem inglesa, o acrónimo *SWOT* refere-se a *Strenghts* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunitis* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). A análise SWOT trata-se de uma ferramenta que visa a realização de um planeamento estratégico podendo ser utilizada em diversos contextos como empresas, projetos e também numa vertente individual.

Através desta análise pude identificar que o meu ponto forte se debruça na experiência enquanto violoncelista/*performer*. Tendo realizado um percurso académico nesta linha, pude usufruir de diversas e regulares experiências no país e no estrangeiro, nomeadamente em recitais a solo e com piano, concertos de música de câmara e de orquestra bem como participar em projetos musicais educativos e ainda no cruzamento com outras artes do espetáculo, como o teatro. Tive também a oportunidade de lecionar

na Academia de Música de Lisboa no ano letivo 2009/2010 e de ter alguns alunos a título particular de idade adulta. Apesar da minha pouca experiência enquanto docente, encontrei nestas experiências uma via de partilha de conhecimento. A oportunidade de contactar com crianças e jovens em formação, não só permite continuar a aprofundar o repertório do violoncelo como exige uma constante autorreflexão por parte do docente/músico. Obter o grau de Mestre em Ensino da Música não só consiste num aporte ao meu currículo académico mas, acima de tudo, num aumento de ferramentas no que concerne a metodologias e abordagens de ensino/aprendizagem permitindo-me estar mais consciente dos variados contextos educacionais.

As ameaças com as quais poderei deparar-me são a pouca experiência enquanto docente no que toca à gestão do tempo de aula, encontrar o repertório mais indicado a cada aluno e ainda conciliar o estágio em observação com o trabalho na Orquestra Sinfónica Portuguesa.

2. Caracterização da Escola

2.1. Historial e Contextualização

O Conservatório de Música de Cascais¹ é uma escola oficial de Ensino Artístico Especializado da Música desde julho de 2008 com reconhecimento por Autorização Definitiva de Funcionamento N°74/EPC/LVT/2016, emitida pela Direção Geral da Administração Escolar, em 25/10/2016. Rege-se pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e pela Lei de Bases do Sistema Educativo, estando em vigor um contrato de Patrocínio celebrado com o Ministério da Educação e Ciência no ano letivo 2008/2009. Visa fomentar a educação artística especializada e a divulgação da cultura musical, através do ensino da música, no concelho de Cascais. O Conservatório tem como entidade titular a Associação Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras que é o sucessor direto da Escola de Música Concertino, fundada em 2002. Esta Associação tem como objetivo primordial proporcionar aos cidadãos um enriquecimento cultural através do usufruto de concertos de orquestra e música de câmara. Paralelamente tem vindo a desenvolver e

¹ A informação referente ao Conservatório de Música de Cascais foi retirada do seu Regulamento Interno, Projeto Educativo e *website*.

investir na área pedagógica com o objetivo de educar e instruir todos aqueles que revelem interesse num conhecimento mais profundo relacionado com a prática musical, promovendo desta forma uma educação para a cultura. Através de um ensino especializado da música nos níveis de Iniciação, Básico e Secundário, no Conservatório é ministrado o ensino vocacional nos três ciclos de ensino básico e no ensino secundário nos regimes articulado e supletivo. Dispõe ainda de um Curso Livre, autónomo do apoio ministerial, direcionado para alunos de qualquer idade. Atualmente conta com mais de 300 alunos matriculados.

2.2. Caracterização e Enquadramento

Inserido num bairro onde as ofertas culturais e artísticas se encontram em expansão, as instalações do Conservatório de Música e Dança de Cascais foram requalificadas recentemente e contam com salas insonorizadas e totalmente equipadas, oferecendo as melhores condições para o desenvolvimento do seu propósito. Situa-se na Avenida das Acácias, N° 81, Estoril, perto de uma das principais artérias de ligação entre Lisboa e Cascais. Tendo como ponto de partida a renovação do Edifício Cruzeiro, o Conservatório está inserido no perímetro da nova Vila das Artes que envolve também o Museu da Música Portuguesa, o Teatro Municipal Mirita Casimiro, o Auditório Fernando Lopes-Graça (Parque Palmela) e o Auditório Sra. da Boa Nova.

A Direção está a cargo da Associação OCCO podendo fazer-se representar por um membro dos órgãos do Conservatório. A ela compete definir as orientações gerais referentes à organização administrativa e condições de funcionamento. Os órgãos de administração e gestão são os seguintes:

- a) Direção Pedagógica Colegial;
- b) Conselho Pedagógico – presidido pelo Diretor Pedagógico; inclui os coordenadores de departamentos curriculares;
- c) Conselho Administrativo – presidido pelo Presidente da Direção da Entidade Promotora, Associação OCCO.

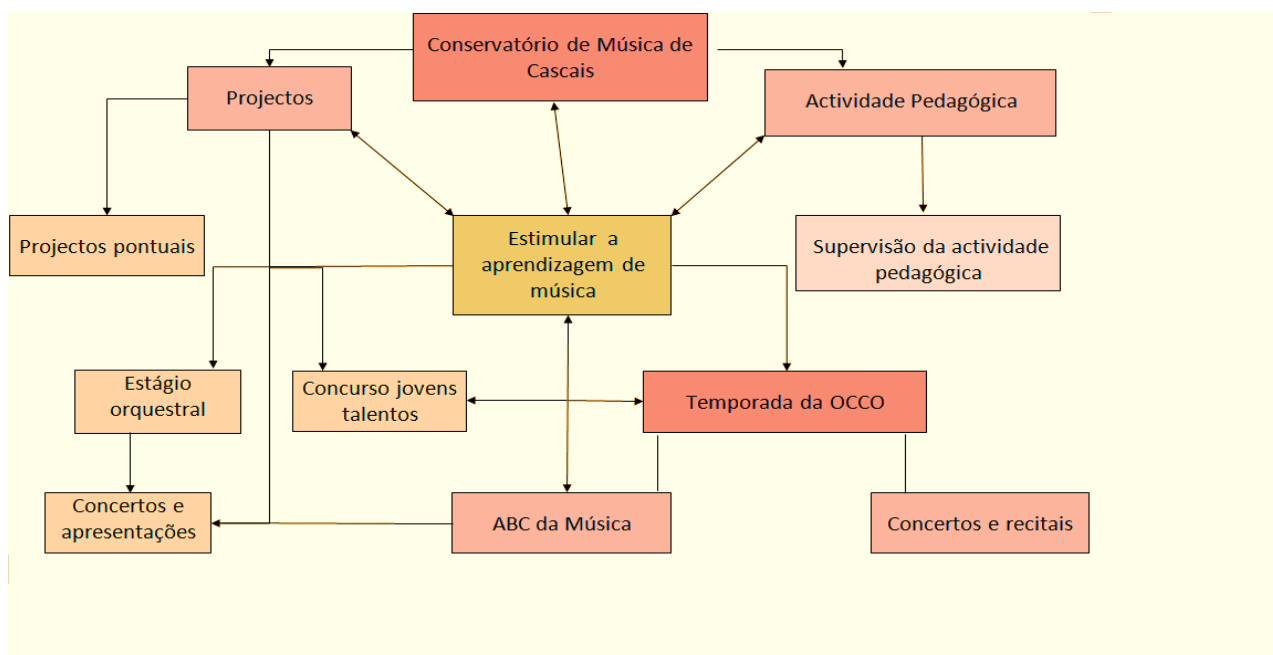
Os conselhos pedagógicos e administrativo dispõem dos seguintes órgãos de apoio:

- a) Conselhos de departamento curriculares;
- b) Conselhos de turma;
- c) Coordenadores de Curso Articulado.

As estruturas de orientação educativa têm a finalidade de colaborar com o conselho pedagógico e conselho executivo para assegurar um acompanhamento eficaz do percurso académico dos alunos, tendo como perspetiva a promoção da qualidade educativa.

O organograma abaixo revela a ligação entre o Conservatório e a Orquestra (OCCO) onde é possível verificar a inclusão de vários projetos e iniciativas com o objetivo de estimular a aprendizagem da música:

Figura 1: Ligação entre o Conservatório e a Orquestra



Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

As audições de classes e os concertos, avaliados pela recetividade por parte do público, pais e Encarregados de Educação bem como as participações em concursos (internos ou externos) é, a par da constante avaliação do projeto em diversos contextos, uma forma de verificar o desempenho dos alunos e do corpo docente. Semestralmente são realizadas

reuniões para avaliação, juntamente com o Conselho Pedagógico, que visam o debate de eventuais problemas que possam surgir relacionados com o plano pedagógico delineado e/ou com o plano anual de atividades. No final de cada ano letivo é realizado um balanço do aproveitamento dos alunos, com reflexo nos resultados obtidos, sendo o objetivo a melhoria do desempenho dos mesmos. Este balanço ocorre durante o mês de julho ou início de setembro e nele está também incluída a avaliação de desempenho dos funcionários da instituição. Tem como objetivo uma procura de bons resultados no desenvolvimento das funções de cada um, bem como uma progressiva e constante melhoria do desempenho na realização das tarefas propostas. Este processo é realizado em conjunto com os professores, Direção Pedagógica e Administração da instituição.

2.2.1. Corpo docente e não docente

Com a Direção Pedagógica a cargo dos professores Lino Monteiro e Tiago Vicente, o Conservatório de Música de Cascais conta com 44 professores. O corpo não docente conta com 8 funcionários, dos quais 5 são administrativos e 3 são vigilantes.

2.2.2. Corpo discente

No ano letivo 2022/2023 o Conservatório, ao abrigo do protocolo realizado com o Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo, conta com sete turmas em pleno funcionamento do Ensino Especializado de Música em Regime Articulado – duas de 5º ano, duas de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. Ao abrigo do mesmo protocolo, desta com o Agrupamento de Escolas Fernando Lopes Graça, conta com quatro turmas também em pleno funcionamento – uma de 5º ano, uma de 6º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. No curso de dança encontram-se 51 alunos inscritos divididos em 5 turmas, a funcionar em regime livre.

2.3. Organização e Gestão da Escola

O Conservatório colabora ativamente com a Câmara Municipal de Cascais e outras instituições em variados projetos na área da música e do ensino. Exemplo disso são as apresentações musicais educativas em escolas do concelho, a coordenação de prolongamentos horários dos alunos e ainda concertos em parceria com a Orquestra de

Câmara de Cascais e Oeiras (OCCO). Ao longo dos anos, tem realizado parcerias com diversas escolas do ensino regular com vista a fomentar o ensino articulado.

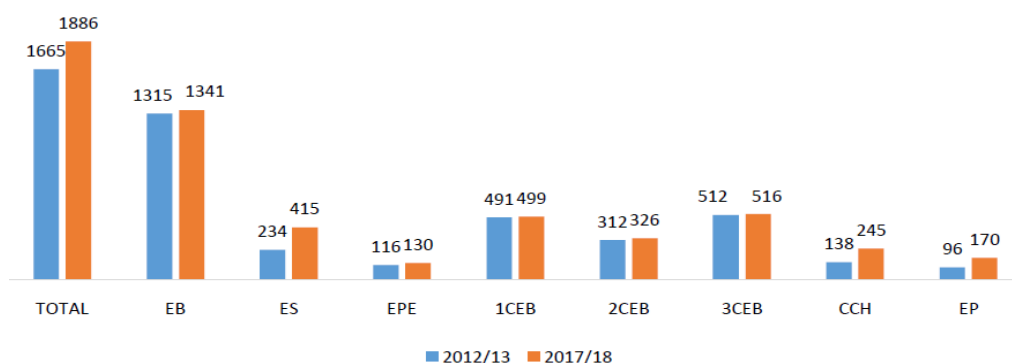
No ano letivo de 2009/2010 foi celebrado um protocolo com o Agrupamento de Escolas Frei Gonçalo de Azevedo (AEFGA) e desde então são constituídas turmas, através de provas de admissão, vocacionadas para o Ensino Especializado de Música em Regime Articulado. As provas são realizadas a alunos finalistas do 1º ciclo do ensino Básico do AEFGA entre abril e maio. As aulas destas turmas (individuais e de grupo) são lecionadas na Escola Sede do Agrupamento, funcionando com contornos muito semelhantes ao Ensino Integrado. A Escola Sede do AEFGA situa-se na Rua 1º de Maio, na freguesia de São Domingos de Rana. Iniciou a sua atividade no ano letivo de 1988/1989, numa tipologia de escola secundária com 3º ciclo (7º ao 12º ano). O agrupamento de escolas teve o seu primeiro ano de funcionamento em 2007/2008 e, para além da escola sede – Escola Básica e Secundária Frei Gonçalo de Azevedo – o agrupamento integra cinco escolas básicas do 1º ciclo, três das quais contam com jardim-de-infância.

A principal missão deste agrupamento incide na educação e formação de cidadãos autónomos, responsáveis, comprometidos e criativos, capazes de conviver com e na diversidade. Nesse âmbito, um dos eixos de intervenção no que toca o plano estratégico do Projeto Educativo reside na Cultura Artística. Nele estão incluídos três pontos com as seguintes metas:

- 1) Projeto de Excelência: Orquestra Juvenil – em articulação com o Conservatório de Música de Cascais, consolidar a Orquestra Sinfónica Juvenil de Cascais;
- 2) Teatro e música – constituir um grupo de teatro e um coro formado por alunos, professores, pais e funcionários não docentes, com atuações nos principais eventos internos e noutros externos para os quais sejam convidados;
- 3) Desporto e artes – implementar programas de promoção da atividade física e desportiva através do desporto escolar e das artes plásticas.

No que concerne a evolução da população escolar, podemos observar no seguinte quadro o aumento do número de alunos entre os anos letivos 2012/2013 e 2017/2018.

Figura 2: Evolução do Número de Alunos entre 2012/2013 e 2017/2018



Fonte: Projeto Educativo AEFGA 2018/22

Com uma significativa diversidade cultural observa-se que entre 2012 e 2018, o agrupamento era constituído por alunos naturais de países europeus (com maior percentagem de portugueses) mas também de outros continentes nomeadamente África e Brasil.

Figura 3: Naturalidade dos Alunos

	2012	2018	DIF
Palops	8%	3%	-5%
Guiné-Bissau	5%	1%	-4%
Europa	2%	2%	0%
Brasil	3%	4%	1%
Portugal	86%	90%	4%
Total	1549	1886	18%

Fonte: Projeto Educativo AEFGA 2018/22

Todas as escolas do agrupamento situam-se na freguesia de São Domingos de Rana, a segunda mais populosa do Concelho de Cascais. Situado na zona nordeste desta freguesia, serve localidades marcadas por um forte crescimento urbano nos últimos anos.²

² <http://www.redesocialcascais.net/files/uploads/2019/12/SAO-DOMINGOS-RANA.pdf>

Numa perspetiva sociológica observa-se uma ligeira evolução relativa às habilitações escolares dos Encarregados de Educação. Em 2018 verificou-se um aumento de Encarregados de Educação licenciados, assim como um aumento dos que concluíram a escolaridade obrigatória. Neste quadro não estão incluídos graus académicos superiores à licenciatura.

Figura 4: Habilitações Escolares dos Encarregados de Educação

	2012	2018
Secundário	26,3%	31,1%
Básico (3º ciclo)	24,7%	24,2%
Licenciatura	11,3%	16,2%
Básico (1º ciclo)	13,5%	13,2%
Básico (2º ciclo)	17,7%	11,4%

Fonte: Projeto Educativo AEFGA 2018/22

No seguinte quadro podemos observar algumas oscilações percentuais em alguns setores profissionais.

Figura 5: Profissões dos Encarregados de Educação

	2012	2018
Trabalhadores dos serviços pessoais	12,6%	8,4%
Emp.De escritório, secretários em geral e operadores de processamento de dados	4,1%	8,0%
Trabalhador de limpeza	10,2%	7,5%
Vendedores	3,7%	6,3%
Trabalhadores qualificados da construção e similares, exceto eletricitista	10,8%	5,8%

Fonte: Projeto Educativo AEFGA 2018/22

Sociologicamente observa-se que mais de um terço (33.3%) dos núcleos são constituídos por famílias de nível social médio-baixo, com baixas habilitações. No entanto, numa perspetiva socioeconómica a população é maioritariamente empregada.

2.3.1. Instalações

O Edifício Sede do AEEFGA dispõe de uma zona destinada ao Conservatório e conta com 9 salas, sendo 7 de pequenas dimensões. As aulas de conjunto estão limitadas a 2 salas uma vez que as restantes não possuem área suficiente para a realização de aulas com formações maiores. As salas possuem luz natural e estão bem equipadas em termos de recursos tais como acesso e aquecimento. No entanto as condições acústicas não são adequadas, pois não existe insonorização dificultando a concentração do pessoal docente e discente. A escola conta ainda com um auditório que é essencialmente usado para práticas de conjunto e apresentações públicas. Possui Bar, Refeitório, Biblioteca/Centro de documentação, Papelaria, Reprografia e um espaço próprio para recreio dos alunos. Os professores têm à disposição uma sala de convívio e uma sala com computadores para apoio administrativo.

O Edifício Sede do Conservatório dispõe de 14 salas de aula (instrumento) com capacidade para 5 utentes, 5 salas de aula (turma) com capacidade para 15 utentes, 1 sala de Percussão com capacidade para 4 utentes, 3 salas de arrecadação de instrumentos, 1 Auditório com capacidade para 120 utentes, 1 sala de professores, 1 Bar, 1 Biblioteca, 2 Zonas de Convívio constituídas por jardim e terraço, 1 gabinete do Conselho Executivo, 1 Secretaria e 1 Portaria/Recepção.

2.4. Oferta Educativa

A oferta educativa do Conservatório consiste nos seguintes pontos:

1. Curso Oficial de Iniciação I a IV (cf. 223-A/2018 de 6 de julho);
2. Curso Oficial Básico e Secundário em Regime Supletivo e Articulado (cf. portarias 223-A/2018 e 229-A/2018, ambas de 3 de agosto);
3. Curso Livre de Pré-Iniciação;
4. Curso Livre de Iniciação I a IV;
5. Curso Livre Básico e Secundário;
6. Curso Livre de Dança.

Podem inscrever-se no Conservatório todos os indivíduos nacionais ou estrangeiros, de ambos os sexos, de acordo com as vagas existentes, sendo que o mesmo se reserva no direito de não abrir turmas em caso de número insuficiente de alunos. A idade mínima de inscrição é de 5 anos, completados até 31 de dezembro do ano letivo a decorrer.

Uma vez que, no decorrer do meu estágio, irei observar alunos do ensino básico e secundário passarei a descrever a oferta educativa relativa ao mesmo.

O Curso Básico de Instrumento tem como objetivo a aquisição de conhecimentos formativos da *performance* instrumental bem como uma formação complementar das bases musicais, com as disciplinas de Formação Musical e Práticas de Conjunto (coral e/ou instrumental). O curso tem a duração de 5 anos e pode ser realizado mediante os Regimes Articulado e Supletivo.

2.4.1. Regime de Ensino Articulado

É destinado a alunos que iniciem simultaneamente o 2º ciclo da escolaridade obrigatória e o Curso Básico de Instrumento. Permite ao aluno frequentar todas as disciplinas na escola que tiver escolhido para frequentar o 2º/3º Ciclos e também as disciplinas do Ensino Vocacional de Música, à disposição no Conservatório de Música de Cascais. As disciplinas do ensino vocacional são quatro com a duração e frequência conforme o quadro seguinte:

Quadro 1: Constituição Horária do Regime de Ensino Articulado

DISCIPLINAS	TEMPOS LETIVOS
Instrumento	1x45 minutos/semana
Formação Musical	1x90 minutos/semana
Classe de Conjunto:	
Coro	1x45 minutos/semana
Orquestra	1x90 minutos/semana

Oferta Escola - Estágio de Orquestra	45 minutos/semana ou tempos equivalentes a realizar nas interrupções letivas
--------------------------------------	--

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

2.4.2. Regime de Ensino Supletivo

Destina-se a alunos que não pretendam levar a escolaridade obrigatória a par com o Ensino Vocacional de Música. O aluno apenas necessita de ter a idade mínima de 10 anos, embora a Direção Pedagógica do Conservatório possa considerar justificável a transição para o 1º grau do Curso Básico com idade inferior à mencionada.

Quadro 2: Constituição Horária do Regime de Ensino Supletivo

DISCIPLINAS	TEMPOS LETIVOS
Instrumento	1x45 minutos/semana
Formação Musical	1x90 minutos/semana
Classe de Conjunto/Coro	1x90 minutos/semana
Complemento de 45 minutos/ Oferta Escola	1x 45 minutos/semana

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

2.4.3. Curso Secundário

O Curso Secundário do Ensino Vocacional de Música destina-se a alunos que tenham concluído o curso Básico de Instrumento numa Escola de Ensino Vocacional oficial ou que realizem com aproveitamento as provas de admissão. Tem a duração de 3 anos e a carga horária semanal do Regime Articulado e Supletivo corresponde à estrutura curricular do Ensino Artístico Especializado nas áreas de dança e de música conforme Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto. O Curso tem as componentes de Formação Musical, Instrumento, Composição, Canto e Dança.

O Curso de Instrumento é de carácter profissionalizante. Visa formar músicos qualificados no domínio da *performance* solista e também na vertente de conjunto, por forma a prepará-los para uma carreira profissional bem-sucedida na área da música.

Quadro 3: Constituição Horária do Regime Articulado – Componente Técnica-Artística

DISCIPLINAS	TEMPOS LETIVOS
Instrumento	1x90 minutos/semana/curso trienal
Classes de Conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.	1x135 minutos/semana/curso trienal
Disciplina de Opção: - Baixo Contínuo - Acompanhamento e Improvisação - Instrumento de Tecla	1x45 minutos/semana/curso bienal ou 1x90 minutos/semana/curso anual Disciplinas lecionadas nos 11º e 12º anos.
Oferta Complementar ³	1x90 minutos/semana/curso trienal

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

Quadro 4: Constituição Horária do Regime Articulado – Componente Científica

DISCIPLINAS	TEMPOS LECTIVOS
História da Cultura e das Artes	1x135 minutos/semana/curso trienal
Formação Musical	1x90 minutos/semana/curso trienal
Análise e Técnicas de Composição	1x135 minutos/semana/curso trienal
Oferta Complementar ⁴	1x90 minutos/semana/curso trienal

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

³ Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa em qualquer das componentes de formação, conforme a Portaria nº243-B de 13 de agosto de 2012.

⁴ *Idem.*

**Quadro 5: Constituição Horária do Regime Supletivo – Componente Técnica-
Artística**

DISCIPLINAS	TEMPOS LECTIVOS
Instrumento	1x90 minutos/semana/curso trienal
Classes de Conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.	1x135 minutos/semana/curso trienal
Disciplina de Opção -Baixo Contínuo - Acompanhamento e Improvisação - Instrumento de Tecla	1x45 minutos/semana/curso bienal ou 1x90 minutos/semana/curso anual Disciplinas lecionadas no 11º e 12º

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

Quadro 6: Constituição Horária do Regime Supletivo – Componente Científica

DISCIPLINAS	TEMPOS LECTIVOS
Formação Musical	1x90 minutos/semana/curso trienal
Análise e Técnicas de Composição	1x135 minutos/semana/curso trienal

Fonte: Projeto Educativo do Conservatório de Música de Cascais 2022

2.4.4. Regime Livre

Aberto a todos os interessados, independentemente da idade e da formação anterior, este curso permite ao candidato escolher as disciplinas que deseja frequentar, independente da sua idade e/ou percurso escolar.

Quadro 7: Constituição Horária do Regime Livre

DISCIPLINAS	TEMPOS LETIVOS
Instrumento	50 minutos/semana
Formação Musical	90 minutos/semana
Coro	60 minutos/semana

Fonte: <https://occo.pt/secundario/>

2.5. Ligação à Comunidade

Para além das ofertas já mencionadas, a Associação OCCO encara a escola como polo cultural do município. Nesse sentido prevê uma dinamização de atividades que visam potenciar o encontro de pessoas de diferentes faixas etárias, possibilitando não só o cruzamento com outras artes como a realização de conferências, simpósios e convenções que promovam o debate científico de questões relacionadas com a musicologia histórica. Nesta perspetiva dinâmica prevê-se a possibilidade de abertura pública regular dos ensaios da orquestra a todos os interessados, visitas de estudo e ainda a realização de Cursos de Verão. Os projetos Música no Museu, ABC da Música e mais recentemente, a Academia Internacional espelham a dinamização da ligação à comunidade.

2.6. Protocolos e Parcerias

A principal parceria do Conservatório é com a Câmara Municipal de Cascais. Tem como parceiros principais a Fundação Marquês de Pombal e a Fundação D. Luís. Com o alto patrocínio de sua Excelência o Presidente da República, conta ainda com o apoio do Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Direção Geral das Artes, Oeiras Valley, Oeiras 27, entre outros.

O AEFGA conta com um conjunto de parcerias estratégicas para o desenvolvimento do seu Projeto Educativo, sendo os principais parceiros nacionais os seguintes:

- Conservatório de Música de Cascais
- Câmara Municipal de Cascais
- Consórcio *SevenAir/Academy*
- Santa Casa da Misericórdia de Cascais
- I.D.E.I.A
- Junta de Freguesia de S. Domingos de Rana

Para além destas, estão estabelecidas parcerias no âmbito do desenvolvimento da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais do ensino secundário.

2.7. Ambiente Educativo

Por iniciativa conjunta do Conservatório e da Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo foi assinado, no ano letivo de 2017/2018, um protocolo com a Câmara Municipal de Cascais para a criação da Orquestra Juvenil de Cascais. Este projeto realizou-se no âmbito “Cascais – Capital Europeia da Juventude 2018!”. Numa primeira fase o seu funcionamento foi assegurado pelos alunos do Conservatório e teve a primeira apresentação pública em novembro de 2017. Tem por objetivo permitir a todos os jovens músicos que residam ou estudem no concelho de Cascais a possibilidade de tocar numa grande orquestra. À execução de algumas das obras mais emblemáticas do repertório, acresce a possibilidade de viajar, promovendo o contacto entre os pares e ainda a partilha de momentos com músicos profissionais de renome nacional e internacional. Foi ainda proposto à Câmara Municipal a celebração de um protocolo de atribuição de 50 bolsas com vista ao crescimento da orquestra e a promoção da continuidade dos estudos musicais após a conclusão do 5º grau. A seleção é feita mediante uma prova de seleção.

2.8. Resultados

No que concerne à evolução das taxas de sucesso, verificou-se um crescimento no ensino básico em 6.6%, 1.3% em relação à evolução nacional. No ensino secundário, observou-se uma melhoria de 2.3%, porém abaixo da evolução registada a nível nacional (2.7%). No que diz respeito ao ensino secundário regular científico-humanístico houve um aumento significativo na taxa de sucesso (7.7%) sempre abaixo da taxa de sucesso a nível nacional.

Figura 6: Evolução das taxas globais de sucesso entre 2012/13 e 2016/17

Ensino/Modalidade	Agrup.	Nacional	Agrup.	Nacional	Evol. Agr	Evol. Nac	DifEvol. Agr / Nac
	2012/13		2016/17		2013/17		
Basico	92,6%	88,5%	99,2%	93,7%	6,6%	5,3%	1%
Secundario	76,8%	80,9%	79,1%	83,6%	2,3%	2,7%	-0,3%
ES RegularCH	62,5%	77,7%	70,2%	81,4%	7,7%	3,6%	4%
ES Profissional	97,8%	88,4%	90,0%	90,4%	-7,8%	1,9%	-10%

Fonte: Projeto Educativo AEFGA 2018/2022

A meta de sucesso escolar do AEFGA pretende melhorar em quatro anos, 4% dos resultados escolares globais dos alunos, melhorar em 10% a qualidade do sucesso escolar e reduzir a 0% a taxa de abandono escolar.

2.9. Plano de Atividades

O Conservatório dispõe, desde o início do ano letivo, de um calendário de atividades onde figuram as datas de todos os concertos, audições e exames em articulação com o calendário escolar da ESFGA. Disponibiliza ainda uma temporada de eventos e concertos que pode ser consultada através do seu *website*.

O Plano de Atividades do AEFGA perspetiva a capacidade organizacional e institucional no desenvolvimento das competências, posicionando o agrupamento no contexto da comunidade envolvente. Para tal define como prioridade a integração dos recursos e potencialidades do agrupamento no conjunto de oportunidades disponíveis no seu ambiente institucional, social e económico através de uma relação de abertura e transparência. A escola é vista como espaço de inovação e investigação na produção de conhecimento, como uma marca diferenciadora prioritária. O mesmo está disponível para consulta⁵.

⁵ <https://esfga.pt/expistenovo/wp-content/uploads/2022/11/PAA20222023comanexos.pdf>

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

Segundo o regulamento do Mestrado em Ensino de Música da ESML referente ao ano letivo de 2022/2023, a natureza do EEE “constitui uma componente essencial e integradora de formação educacional. Não só no que concerne as didáticas específicas e a formação cultural, ética e social na área da docência, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente.” As atividades a desenvolver neste âmbito consistem em adquirir e aumentar competências nos seguintes domínios:

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

Pretende-se ainda aprofundar e operar competências nos domínios científicos e pedagógico-didáticos, habilitando para o exercício da atividade profissional.

3.1. Caracterização da Classe

O Conservatório de Música de Cascais/Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo segue, como modelo de ensino, os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação no que concerne ao Ensino Especializado de Música. O ano letivo na ESFGA divide-se por semestres, sendo que o Conservatório de Música de Cascais organiza-se por trimestres. A distribuição dos conteúdos programáticos ao longo do ano é gerida por cada professor sem que se comprometam os critérios de avaliação. A classe de violoncelo do professor Fernando Costa na ESFGA é constituída por 8 alunos, 5 do Ensino Básico e 3 do Secundário. Em geral, os Encarregados de Educação reconhecem a mais valia do ensino da música integrado no ensino regular chegando a ser uma das razões pela qual pretendem que os seus educandos ingressem nesta escola. No entanto, o ensino regular tem vindo a exigir dos alunos cada vez mais dedicação e tempo de estudo, levando a que se assista, em alguns casos, a uma diminuição da prática necessária ao estudo individual

do instrumento. Este aspeto pode, em alguns casos, afetar um desenvolvimento e progresso fluentes da aprendizagem do instrumento. Por essa razão é de grande relevância o apoio e acompanhamento familiar no estudo individual.

3.2. Caracterização dos Alunos

Uma das premissas do Estágio em Observação consiste no desenvolvimento de práticas pedagógicas com três alunos e, preferencialmente, de graus distintos. Uma vez que a ESFGA abrange apenas o ensino Básico e Secundário, não foi possível obter um aluno do grau de Iniciação. Desta forma foram-me atribuídos dois alunos do ensino Básico em Regime Articulado e um de Secundário em Regime Livre. Os três alunos selecionados, doravante designados por A, B e C⁶, estudam violoncelo desde o início da sua formação com o professor Fernando Costa. Os Encarregados de Educação autorizaram a participação dos seus educandos no meu estágio, dando igualmente permissão escrita para a gravação vídeo de três aulas lecionadas, com vista a avaliação da minha prática pedagógica. Sendo um dos alunos do Básico portador de dislexia, decidi aproveitar essa característica para elaborar, na segunda parte deste relatório, um estudo de caso.

3.2.1. Aluno A

O aluno A, de 11 anos de idade, toca violoncelo desde os 10. Iniciou os estudos musicais na ESFGA quando ingressou no 5º ano e frequenta atualmente o 6º ano de escolaridade, 2º grau do ensino articulado. Na sequência de uma lesão ocorrida na disciplina de Educação Física, e que também o afetou de forma psicológica, este aluno acabou por ter um aproveitamento mediano. Não tem familiares músicos, mas, segundo o aluno, existe o hábito de ouvir música “não clássica” em casa. O violoncelo foi a sua primeira escolha como instrumento.

O aluno A revelou-se bastante apático, com falta de energia nas aulas ao longo do ano letivo porém, com melhorias a partir do mês de maio. Os objetivos gerais de trabalho

⁶ O nome dos alunos foi ocultado por forma a assegurar o seu anonimato.

deste aluno prendem-se maioritariamente com o domínio do instrumento, mas sobretudo com o fortalecimento da mão esquerda uma vez que tem dificuldade em manter os dedos redondos. Apesar de tirar, com o arco, um som rico do instrumento, este fator afeta muito a qualidade do som e da afinação.

3.2.2. Aluno B

O aluno B, com 12 anos de idade, iniciou as aulas de violoncelo com 10 na ESFGA. Frequenta atualmente o 7º ano de escolaridade, 3º grau do ensino articulado. Não tem familiares músicos, mas segundo o aluno existe o hábito de ouvir e cantar música Pop em casa. O pai demonstra interesse no progresso do seu educando tendo dado conhecimento ao professor de instrumento o diagnóstico de “ligeira dislexia”. O contacto entre professor e Encarregado de Educação foi regular ao longo do ano.

Extrovertido, comunicador e simpático em todas as aulas, o aluno B revela boa interação com o professor, curiosidade e vontade de aprender. Gosta de dançar e cantar. Escolheu o violoncelo por gostar da sua sonoridade, embora não tenha sido a sua primeira opção. O aluno tira um bom som do instrumento. O principal objetivo, para além do cumprimento do plano anual previsto para o seu grau, é desenvolver as competências de coordenação motora com a leitura da partitura.

3.2.3. Aluno C

O aluno C, tem 17 anos de idade e iniciou as aulas de violoncelo com 10, na ESFGA. Encontra-se, presentemente, no 11º ano de escolaridade, 7º grau do curso livre e frequenta o curso de Ciências e Tecnologias. Não tem familiares músicos, mas existe o hábito de ouvir vários tipos de música em casa, inclusive clássica. O aluno, na fase da adolescência, tem um estilo extravagante e nutre o interesse pela música através da escuta e do conhecimento de algum repertório sinfónico. Gosta de alguns intérpretes do violoncelo, sobretudo os “não clássicos”. Possui instrumento próprio do qual retira um som rico. É participativo, mas passivo, isto é, apesar do seu interesse e curiosidade, não tem muita energia nas aulas, acabando por tocar tudo com a mesma intensidade. O principal objetivo

pedagógico, para além de manter o progresso do domínio do instrumento, é sobretudo manter o prazer de tocar violoncelo.

3.3. Descrição das Aulas Observadas

Antes de passar à descrição, gostaria de apresentar o programa e objetivos específicos para os três níveis de ensino com os quais realizei o estágio em observação: aluno A (2º grau), aluno B (3º grau) e aluno C (7º grau). Os quadros foram elaborados pela autora e o seu conteúdo foi extraído das matrizes de violoncelo disponibilizadas pelo Conservatório.

Quadro 8: Programa anual e Objetivos específicos do 2º Grau

Técnica	Estudos	Peças
* Escala em duas oitavas e respetivo arpejo: - Sol Maior - Fá Maior	* S. Lee, Método Prático para Violoncelo; * F. Dotzauer, Livro 1, (1 a 10)	*Método Suzuki, II / III Volume; * Cello Time Runners - Kathy and David Blackwell.
Objetivos específicos		
* Afinação; * Sonoridade; * Utilização do arco (boa passagem pelas cordas e equilibrada utilização da totalidade do arco); * Expressividade e interpretação (dinâmicas, articulação e respiração); * Leitura na clave de fá; * Domínio da 1ª e 2ª posição e Extensões; * Melhorar a postura do corpo e posição de ambas as mãos; * Conhecer e identificar a metodologia a adotar durante o tempo de estudo em casa.		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9: Programa anual e Objetivos específicos do 3º Grau

Técnica	Estudos	Peças
<p>* Escala em duas oitavas e respectivos arpejos:</p> <p>- Sol Maior e Menor harmónica</p> <p>- Dó Maior e Menor harmónica</p>	<p>* S. Lee, Método Prático para Violoncelo;</p> <p>* F. Dotzauer, Livro 1, (1 a 10); 113 estudos (de 11 a 34);</p> <p>* Schroder op. 31 (de 20 a 30);</p> <p>* Feuillard – Technique du violoncelle – 2º caderno</p>	<p>* Método Suzuki, II / III Volume;</p> <p>* Cello Time Runners - Kathy and David Blackwell;</p> <p>* Microjazz for cello – Christopher Norton.</p>
Objetivos específicos		
<p>* Afinação;</p> <p>* Sonoridade;</p> <p>* Utilização do arco (boa passagem pelas cordas e equilibrada utilização da totalidade do arco);</p> <p>* Expressividade e interpretação (dinâmicas, articulação e respiração);</p> <p>* Leitura na clave de fá;</p> <p>* Melhorar a postura do corpo e posição de ambas as mãos.</p> <p>* Domínio até à 4ª posição;</p> <p>* Mudanças de posição.</p> <p>* Conhecer e identificar a metodologia a adotar durante o tempo de estudo em casa.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10: Programa anual e Objetivos específicos do 7º Grau

Técnica	Estudos	Peças / Concertos
<p>* Escala em três ou quatro oitavas e respectivos arpejos:</p> <p>- Sol Maior e Menor (harmónica e melódica); Terceiras, Sextas e Oitavas.</p>	<p>* F. Dotzauer 113 estudos (caderno 1 e 2);</p> <p>* F. A. Kumer, op. 57;</p> <p>* D. Popper, op. 71.</p>	<p>* C. Saint-Saëns - O Cisne;</p> <p>* J.S. Bach, Suite II para violoncelo solo</p> <p>* E. Lalo, Concerto em Ré menor, I andamento</p>
Objetivos específicos		
<p>* Afinação;</p> <p>* Sonoridade;</p> <p>* Expressividade e interpretação (dinâmicas, articulações e respiração);</p> <p>* Leitura na clave de fá, dó e sol;</p> <p>* Melhorar a postura do corpo e posição de ambas as mãos;</p> <p>* Diferentes golpes de arco/articulações (<i>stacatto</i>, <i>spicatto</i>);</p> <p>* Diferentes velocidades de vibrato;</p> <p>* Domínio da posição do polegar;</p> <p>* Escolher dedilhações;</p> <p>* Aprofundar os conhecimentos de estilo;</p> <p>* Conhecer e identificar a metodologia a adotar durante o tempo de estudo em casa.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1 Aluno A

No 1º semestre o Aluno A trabalhou a escala de sol maior em duas oitavas e respetivo arpejo, o Estudo n.º 4 do Método Prático de S. Lee e a peça *Moon Over the Ruined Castle, 4th Position Tonalization* de Taki/Suzuki, Volume III. De realçar que este aluno canta afinado e sem esforço, é capaz de descrever detalhadamente os passos que deve seguir

para resolver um determinado problema. Por exemplo, correção da posição da mão esquerda e/ou direita, correção das notas desafinadas e realiza uma boa leitura da partitura (notas e ritmos). Nos ritmos, apesar de simples (mínimas, semínimas e colcheias), demora um pouco mais, mas raciocina rápido. À exceção do Estudo n.º 4, tanto a escala como a peça estão focadas no trabalho da transição da primeira para a quarta posição. Como tal, estes dois pontos foram amplamente explorados pelo professor não só em termos de como se constrói a mudança (movimentos de antecipação e observação da deslocação do braço) como da afinação. Criar referências visuais também se revelou uma via de apoio ao trabalho executado.

Apesar das conversas e consciencialização do professor no que diz respeito à importância de ter bons hábitos de estudo, o aluno A não conseguiu criar uma rotina de estudo em casa, transformando as aulas num processo repetitivo. À audição que tive a oportunidade de assistir (19/12/2022), este aluno faltou. No fim do semestre foi realizado um balanço do trabalho desenvolvido entre o professor e o aluno. Este assumiu que pode melhorar a qualidade e tempo de estudo. O professor sugeriu cronometrar o tempo das tarefas, por forma a tornar o trabalho mais focado. O aluno disse ainda que existem aspetos a melhorar como a afinação e conforto da mão esquerda.

No 2º semestre foi trabalhada a escala de fá maior em duas oitavas e respetivo arpejo, o Estudo n.º 5 de S. Lee e a *Gavotte* de J.B.Lully/Suzuki, Volume III. Com este repertório prosseguiu-se o trabalho na mesma linha do semestre anterior no que concerne ao aperfeiçoamento das mudanças de posição. De uma forma geral é possível constatar que as mudanças fluem melhor quando se trata de tocar a escala. O facto de não haver partitura o aluno parece mais focado nos movimentos. Foi ainda trabalhada a divisão do arco através de exercícios de contagem de tempos com diferentes articulações. Como este aluno tem pouca força na mão esquerda, realizaram-se exercícios de flexibilização do pulso e dos dedos recorrendo a acessórios, como por exemplo uma bola *anti-stress*. Para a mão direita, onde acontece o oposto, foram realizadas rotações pegando em objetos de pesos diferentes (lápiz, garrafas de água, entre outros). A meio do semestre, o professor passou a pedir ao aluno que escrevesse o TPC no fim da aula. Este aspeto revelou que o seu trabalho em casa passou a ser mais metódico, pois a sua apresentação nas aulas melhorou.

Embora se trate de uma criança pré-adolescente, onde as emoções parecem estar um pouco “escondidas” por vergonha, foi possível verificar que o aluno sabe como realizar as tarefas, pela descrição metódica que faz. O estudo individual, sobretudo no primeiro semestre, não foi disciplinado resultando num progresso pouco satisfatório. No entanto no 2º semestre empenhou-se e com algumas mudanças estratégicas do professor, este foi capaz de atingir o objetivo de tocar a peça (*Gavotte*) do início ao fim.

3.3.2. Aluno B

O aluno B, no 1º semestre, trabalhou a escala de dó maior em duas oitavas e respetivo arpejo, o Estudo n.º 8, Livro 1, de F. Dotzauer e o *Scherzo* de Webster/Suzuki, Volume III. Inicialmente o aluno chegava sempre atrasado às aulas, mas após o professor ter contactado o Encarregado de Educação, a situação reverteu-se. O aluno nunca trouxe para a aula uma obra preparada na íntegra levando a que, durante este semestre, o professor pedisse em quase todas as aulas que este solfejasse uma determinada parte (normalmente a parte inicial). Este processo ajudou à concentração, separando as tarefas por etapas: primeiro solfejar o ritmo, depois introduzir as notas. O aluno realiza este tipo de leitura sem problemas no que concerne ao ritmo, apresentando maior dificuldade no solfejo das notas. O problema surge na coordenação do que lê com os gestos e nesse sentido o professor procurou trabalhar o *Scherzo* numa velocidade mais lenta e por secções de quatro compassos. A cada quatro compassos assimilados, acrescentaram-se mais quatro e assim sucessivamente, por forma a criar consciência de um esquema visual e mental. No Estudo foram trabalhadas as mudanças de posição. O aluno não tem fluência no movimento, realizando as mudanças de forma abrupta. Nesse sentido, foram trabalhados movimentos mais calmos usando a respiração associada ao movimento.

A audição de classe serve, na ótica do professor cooperante, como ponto da situação de um trabalho desenvolvido e conta igualmente como uma componente de avaliação. Na audição que antecedeu o Natal e à qual tive a possibilidade de assistir, o aluno estava muito tenso e não foi capaz de tocar a peça na sua totalidade. Esta audição realizou-se sem pianista acompanhador por falta de disponibilidade. As conversas e conselhos do professor sobre a importância dos bons hábitos de estudo, não surtiu efeito no aluno B

pois não conseguiu criar uma rotina de estudo em casa. Esse fator afetou em grande parte o seu progresso bem como o desenvolvimento das aulas. Este aluno queixou-se em várias aulas da quantidade de testes que tem nas restantes disciplinas. No balanço realizado em conjunto com o professor, o aluno disse não ter gostado da sua prestação na audição, reconhecendo que algo deve mudar. O professor sugeriu que ouvisse as obras nas plataformas de música da *internet* e o aluno ficou entusiasmado com essa ideia.

No 2º semestre o repertório trabalhado foi a escala de dó e sol maiores em duas oitavas e respetivos arpejos, o Estudo n.º 8 do Livro 1, de F. Dotzauer e o *Minuet n.º 3* de J.S. Bach /Suzuki, Volume III. Foi ainda trabalhado no tempo de aula uma das peças do repertório de Orquestra que, na opinião dos professores cooperante e estagiário, não é adequada ao nível do aluno. Para tal, o professor teve que fazer uma seleção de partes que o aluno conseguisse tocar. O envolvimento deste aluno mudou positivamente ao longo do 2º semestre. Foram trabalhados aspetos relacionados com a postura nomeadamente posição do braço direito, direção do arco e forma de pegar ao talão. Neste ponto o aluno é bastante desleixado e o professor insistiu bastante na sua correção. Foram utilizadas as mesmas estratégias de leitura da partitura do 1º semestre, ou seja, por partes e por secções. O aluno tem sempre mais dificuldade no momento em que o instrumento é adicionado ao processo. No entanto, foi apresentando progressos: escrever o TPC no fim de cada aula não só ajudou o aluno a esquematizar as tarefas/exercícios a realizar, como também no envolvimento dos pais, pois a família começou a acompanhar o estudo em casa.

3.3.3. Aluno C

Comparativamente aos Alunos A e B, o trabalho com o aluno C foi gerido de forma mais livre, uma vez que não tem obrigação/necessidade de realizar exames. O repertório que trabalhou ao longo do ano letivo foi a escala de sol (maior e menor) em três oitavas, com os respetivos arpejos e ainda uma escala cromática. Trabalhou o Estudo n.º13 de F. Grutzmacher, *Sarabande* da Suite II de J.S. Bach, “O Cisne” de C. Saint- Saëns e o 1º andamento do Concerto em Ré menor de E. Lalo. A qualidade das edições das partituras que utilizou eram muito fracas, retiradas de uma plataforma na *internet*. Isto, a meu ver, constitui uma dificuldade *a priori* que cria confusões uma vez que o texto não é nítido,

por vezes com erros, levando o aluno a ter dificuldade em perceber o que está escrito. No 1º semestre a peça mais trabalhada foi “O Cisne” pois ficou decidido que a tocaria na audição de classe anterior ao Natal. De todo o repertório, esta peça foi sem dúvida a que lhe deu mais prazer tocar. Nela foram trabalhadas, sobretudo, a utilização/divisão do arco, afinação, vibrato e qualidade do som. Como se trata de uma peça de velocidade lenta, suportar notas longas sem deixar “cair” a nota pode constituir um desafio. Para tal o professor trabalhou com o aluno diferentes formas de organizar a velocidade de arco: exercícios com a própria respiração, contagem de vários tempos nos arcos para baixo e para cima e com articulações. A postura/posição da mão esquerda pode ser melhorada pois os dedos ficam na diagonal. No entanto, tecnicamente, demonstra ter uma boa organização mental das diversas posições no violoncelo. Retira um som interessante do instrumento, rico em harmónicos, mas que não é constante. Os exercícios da divisão do arco foram aplicados com vista a melhorar este aspeto. O vibrato deste aluno é pobre, pouco amplo e descontínuo e não houve um aprofundamento neste sentido ao longo do ano. Quando participou na audição de classe, demonstrou-se ligeiramente nervoso antes de tocar, mas foi capaz de lidar com a situação tendo o professor encorajado à sua apresentação. O sentido de pulsação podia ter sido mais preciso nas notas longas, mas o facto de não haver acompanhamento ao piano também não favoreceu neste sentido. A audição foi realizada sem acompanhamento ao piano, por falta de disponibilidade de pianista acompanhador.

O aluno demonstra fluência na leitura das três claves e não tem problemas de solfejo. No geral apresentou-se sempre preparado para as aulas. No trabalho com a *Sarabande* de J.S. Bach o aluno revelou-se sensível aos aspetos harmónicos explorados nos acordes. Revela algum conhecimento geral sobre a teoria da análise harmónica. Demonstrou algum alheamento no que concerne à condução de frases e articulações. Uma das características deste aluno, apesar de se verificar um interesse pela música e pelo violoncelo, é ser pouco ativo e ter pouca energia, tocando tudo com a mesma intensidade. O repertório escolhido nem sempre me pareceu adequado ao nível do aluno, sobretudo o Concerto de E. Lalo. O aluno não revelou ter ferramentas desenvolvidas para abordar este repertório, tendo o professor cooperante justificado esta escolha como fazendo parte do programa referente ao 7.º Grau.

3.4. Descrição das Aulas Lecionadas

As aulas lecionadas ocorreram em três momentos espaçados no tempo: dezembro de 2022, fevereiro e maio de 2023. As escolhas destas datas foram articuladas e discutidas em conjunto com o professor cooperante por forma a que os alunos estivessem num ritmo de trabalho/aulas regular e, por conseguinte, ser mais fácil inserir os conteúdos a abordar. O Aluno B foi objeto de estudo no meu projeto de investigação onde a metodologia adotada foi um estudo de caso.

3.4.1. Aluno A

A primeira aula lecionada ocorreu em dezembro de 2022, onde já contava com 10 aulas observadas. Nos primeiros 10 minutos da aula foi realizada uma contextualização da obra: “Moon over the ruined castle”, *4th Position Tonalization*, Rentaro Taki / Shinichi Suzuki (Volume III). Foi apresentado o compositor, a época e título da obra bem como analisado, em conjunto com o aluno, o carácter expressivo da obra. Não só através do seu título como das indicações escritas no início da peça. O aluno não sabia nada a este propósito e revelou interesse e curiosidade em tomar conhecimento destes aspetos/características da obra. Uma vez que não tinha a peça segura na sua totalidade, foi trabalhada apenas a primeira parte. Posteriormente procedeu-se à identificação e realização das dinâmicas indicadas. Este momento teve a duração de 30 minutos, ocupando a maior parte do tempo de aula. O aluno disse não saber o que eram dinâmicas, mas que já tinha ouvido falar. Identificou-se a dinâmica mínima e máxima da obra, por forma a criar/visualizar um espectro e a partir daí trabalharam-se as nuances. Foram dados, experimentados e aplicados exemplos visuais e físicos de expansão/retração (*crescendo/diminuendo*) tendo como objetivo final transportar essas sensações físicas para a execução instrumental. O aluno colaborou de forma curiosa, positiva e interessada, porém com alguma timidez no momento de experimentar os movimentos físicos sem instrumento. Através dos exercícios de movimento corporal elaborados, mostrou-se mais sensível ao pormenor auditivo e físico enquanto tocava pois, em relação ao que fazia antes, exagerou nos movimentos de forma intuitiva. Por fim, nos últimos 5 minutos da aula, foi realizada uma revisão do conteúdo trabalhado. Colocou-se questões ao aluno sobre as atividades

realizadas durante a aula com vista a verificar o que assimilou e se foi do seu agrado. Disse ter gostado, que foi uma atividade diferente. Mostrou-se relaxado e satisfeito com o que ouviu. Demonstrou interesse e capacidade para prosseguir com o trabalho desenvolvido.

A segunda aula lecionada, ocorreu na quinta semana após a interrupção letiva do Natal. Com a observação das aulas foi possível perceber que o aluno tem alguma dificuldade em manter um sentido de pulsação constante. Por essa razão, em conjunto com o professor cooperante, decidiu-se que esse seria um bom ponto a explorar tendo como objetivo adquirir uma sensação física de pulsação. A obra trabalhada foi o Estudo 5, em sol menor de S. Lee. Nos primeiros 15 minutos, o aluno tocou o Estudo até ao fim e procedeu-se ao seguinte exercício. Sem violoncelo, foi-lhe pedido que solfejasse o ritmo batendo a pulsação com palmas. O aluno solfejou oralmente batendo palmas juntamente com o ritmo. Isto levantou-me a dúvida se este não estaria a confundir ritmo com pulsação. Por essa razão foi-lhe pedido (sem partitura) que primeiro batesse apenas semínimas em conjunto com a voz, depois mínimas com a voz e semínimas com as palmas e finalmente articular as duas coisas mediante o que estava escrito na partitura.

A partitura constituiu sempre um “voltar atrás” no que já estava adquirido por se tratar de um elemento a mais a ser incorporado. Sempre que verificou um erro, demonstrou e corrigiu. As palmas foram realizadas ao nível do peito de forma a poder sentir a energia/gesto de cada impacto bem como a flexibilidade dos braços na realização do movimento. Pretende-se com isto que o movimento tenha um tempo, constante.

O aluno acabou por realizar bem o exercício apesar das dificuldades iniciais. Assimilou a diferença ao conjugar o movimento motor com o oral. Foi possível perceber que, de facto, o aluno não tinha uma base de pulsação estruturada. Posteriormente procedeu-se à identificação dos padrões rítmicos do Estudo que se repetem de 2 em 2 compassos, em frases de 4 compassos. Este tipo de análise visual ajuda à organização mental e cognitiva: identificar padrões rítmicos através da observação da partitura, antecipa e prepara-nos para a diferença. Foi ainda trabalhada a afinação: correção da posição da mão esquerda, não só através da reprodução visual no instrumento pelo professor estagiário como também através do canto. O aluno identificou muito bem os padrões e foi capaz de cantar

afinado o que lhe foi solicitado. No último momento da aula procedeu-se à organização do TPC através de uma revisão do trabalho realizado na aula.

Na terceira e última aula lecionada, no mês de maio, foram definidos como objetivos a correção dos aspetos que envolvem a afinação. A obra trabalhada foi o Estudo 5, em Sol menor de S. Lee. O aluno toca este estudo há cerca de 3 meses e demonstra ter uma afinação pouco precisa no geral. Como tal, o primeiro passo consistiu em colocar o aluno a ouvir-se e para tal procedeu-se à identificação conjunta das notas que apresentam mais dificuldade. Uma das atividades/estratégias que adotei foi dar o exemplo auditivo reproduzindo em curtos trechos (de dois em dois compassos) por forma a que o aluno cantasse e depois reproduzisse no seu instrumento. O aluno respondeu rápida e positivamente ao exercício proposto e demonstrou melhorias. Ao dar ao aluno o exemplo auditivo através da reprodução no meu instrumento, este foi capaz de repetir o que ouviu, primeiro através do canto e depois no seu violoncelo. Este processo resultou numa boa forma de melhorar a sua qualidade de som e linha musical bem como a afinação, pois tomou consciência que aquilo que tocava não correspondia àquilo que cantava. Imitar a forma de tocar do aluno, através do canto e da reprodução, foi também um processo aplicado pelo professor estagiário. Sempre que o aluno tocava uma nota menos bem, foi-lhe perguntado se tinha gostado da qualidade dessa mesma nota e porquê, transmitindo assim uma forma de aprimorar as suas exigências e método de escuta durante o estudo em casa.

3.4.2. Aluno B

A primeira aula lecionada ocorreu em dezembro de 2022, onde já contava com 10 aulas observadas. Como já foi dito, este aluno apresenta dificuldades no que concerne a coordenação da leitura com os movimentos. Essa foi uma das razões pela qual, juntamente com o professor cooperante, achamos que seria interessante a aplicação de alguns exercícios de movimento corporal baseados na metodologia de Jaques-Dalcroze. À semelhança do que aconteceu com o Aluno A, nos primeiros 5 minutos da aula foi elaborada uma contextualização da obra que o aluno tem vindo a estudar: “Scherzo”, C.

Webster / S. Suzuki (Volume III). Uma vez que este não tinha a obra preparada na sua totalidade foi apresentada e trabalhada apenas a primeira parte.

O aluno teve efetivamente dificuldade com a coordenação do ritmo (mão direita) com as notas (mão esquerda). Por essa razão foi aplicado um exercício que consistia em marchar e bater palmas no tempo forte. Foram, primeiramente, realizados exercícios de movimento corporal de identificação de tempo forte / tempo fraco, tendo como objetivo coordenar gesto forte/fraco em correlação com arco para baixo e para cima. Para tal foi proposto ao aluno o mesmo exercício, mas com duas variantes: enquanto o professor estagiário tocava um excerto da obra, foi-lhe pedido que 1) acentuasse o tempo forte enquanto marchava pela sala e 2) que acentuasse o tempo forte com palmas. Foi possível verificar que não tinha apreendido fisicamente o impulso, pois não estava coordenado com a música. Inicialmente o aluno revelou alguma timidez para realizar os exercícios. Apesar disso, esteve disponível para concretizar a atividade e colaborou ativamente sem nunca recusar a participação.

Revelou dificuldade em relacionar os gestos com o tempo forte tendo, no entanto, superado os obstáculos através da percepção física entre peso e leveza. Identificou que um tempo forte é mais “pesado” e que um tempo fraco é mais “leve” e foi capaz de transferir essa ideia para o instrumento efetuando, a meu pedido, ligeiras acentuações na realização da arcada para baixo (primeiro no 1º e 2º tempo do compasso, depois apenas no 1º tempo de cada compasso). Foram ainda realizados exercícios com palmas seguindo o mesmo princípio, mas com o objetivo de sentir o movimento dos braços entre uma palma e outra. Um gesto que antecede um impulso e que dá energia a um novo. Através desta consciência/percepção motora não voltou a ter problemas de coordenação de arco até ao fim da aula. Focou-se também a importância da postura das pernas e dos braços enquanto sentados, seja para tocar ou realizar um exercício. Foi trabalhada a afinação através do canto, repetindo as notas que o professor estagiário tocava no instrumento.

Por fim foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados colocando questões ao aluno sobre as atividades realizadas com vista a verificar o que assimilou. Foi-lhe sugerido repetir as atividades em casa, cantando. O aluno demonstrou interesse, entrega e curiosidade no processo e revelou ser capaz de organizar o gesto de acordo com a música se for estimulado nesse sentido.

A segunda aula lecionada, ocorreu na quinta semana após a interrupção letiva do Natal. Uma vez que este aluno se insere no meu Projeto de Investigação como um estudo de caso, deu-se continuidade à aplicação de exercícios de movimento corporal baseados no método de Jaques-Dalcroze. A peça trabalhada foi o *Minuet* n.º 3, J.S.Bach/Suzuki (III Volume). Sem o instrumento, foi realizada uma atividade de expansão/retração de movimentos com os braços. Através de batimentos no próprio corpo é possível reproduzir e obter uma dimensão sensorial e visual das dinâmicas, ou seja, para mais som mais gesto, mais intensidade, para menos som menos gesto, menos intensidade. A primeira metade do tempo de aula foi realizada sem instrumento. Após os exercícios e antes de tocar a peça, fez-se um “levantamento” das dinâmicas da obra toda e identificou-se as que se encontram nos extremos, isto é, a dinâmica mais *forte* e a dinâmica mais *piano*. O espectro, nesta peça, não é muito largo (*mp* e *mf*), mas foi possível trabalhar os *diminuendos* e *crescendos*. O aluno teve dificuldade em transferir as sensações da atividade para o violoncelo pois não tinha a peça suficientemente preparada. Foi trabalhada apenas uma secção correspondente aos dezasseis primeiros compassos. Nesse sentido foi difícil tirar uma conclusão deste exercício no que concerne a transferência para o instrumento. Porém, mostrou-se disponível e curioso durante as atividades, colaborando com bastante energia e positivamente.

Na terceira e última aula lecionada, no mês de maio, foram definidos como objetivos estimular o aluno para a qualidade da sua sonoridade e afinação e colocá-lo à vontade com a sua expressão corporal sentindo as variações de tempo *ritardando* e *acelerando*. O aluno melhorou significativamente a qualidade da afinação e o sentido de pulsação em relação à primeira aula lecionada. Após tocar a escala de dó maior em duas oitavas com o professor estagiário a fazer as terceiras, a quantidade sonora que tirava do instrumento foi superior. Este momento teve a duração de 10 minutos. Após tocar a peça (*Minuet* n.º 3, Bach/Suzuki, Volume III) fez-se uma reflexão da sua prestação: o que o aluno achou da sua prestação, o que foi bem e o que pode ser melhorado. O professor estagiário realizou os seus comentários, concordando com alguns aspetos que o aluno mencionou, sublinhando que por vezes seria importante começar o estudo pelas partes mais difíceis, neste caso a parte B da obra, uma vez que é a que está menos coesa. De seguida procedeu-se ao exercício de caminhar com a pulsação provocando alterações aleatórias na mesma (*ritardando* e *acelerando*). O aluno reagiu muito bem ao *acelerando* e ao *ritardando*.

Caminhou de forma fluente com a pulsação reagindo muito bem às oscilações. No entanto, quando por fim voltou a tocar a peça com o objetivo de fazer um *ritardando* no fim, não o realizou. Disse que foi por esquecimento. Infelizmente não foi possível auferir com eficácia a transferência cognitiva dos movimentos corporais para a prática musical do instrumento. No entanto, o aluno revelou interesse e curiosidade ao longo da aula e mostrou-se muito mais à vontade com a sua expressão corporal comparativamente à primeira aula lecionada.

3.4.3. Aluno C

A primeira aula lecionada ocorreu em dezembro de 2022, onde já contava com 10 aulas observadas. De acordo com o repertório que o aluno estava a tocar foi acordado, com o professor cooperante, que para esta aula o objetivo seria trabalhar a posição do polegar com o Estudo n.º 13 de Grutzmacher. Segundo o professor cooperante, o objetivo de dar este estudo ao aluno, não era trabalhá-lo na sua totalidade (três páginas), mas sim solidificar a posição do polegar e a construção da mão esquerda nesta zona do instrumento. Para tornar a execução mais simples, foi sugerido pelo professor estagiário que o aluno tocasse duas notas por arco e realizasse as dinâmicas que estão escritas. As arcadas deste Estudo são de oito notas por arco e neste caso o aluno estava a tocá-las separadas. Desta forma foi possível integrar mais um elemento que caracteriza o Estudo (*legatto*) incidindo nas mudanças de arco através da antecipação do gesto seguinte. Foram corrigidas algumas notas erradas. O aluno realizou muito bem a antecipação do movimento do braço direito (arco). Na segunda metade da aula trabalhou-se a postura do braço esquerdo por forma a melhorar a qualidade do som, da afinação e do conforto a tocar. Para se obter conforto quando se toca na posição do polegar é necessário observar o movimento vertical e compensar com a altura do cotovelo, sobretudo nas cordas mais graves. Inicialmente, o movimento de erguer o cotovelo pareceu-lhe um movimento exagerado. Mas através da utilização do espelho existente na sala de aula, foi-lhe possível observar a compensação do cotovelo necessária nas cordas graves. Após esta observação, foi explorada a qualidade do som quando o cotovelo está mais baixo ou mais alto. Foi possível concluir que com o cotovelo mais alto a mão está mais firme, os dedos têm mais peso e, por consequência, o som é mais nítido e claro. Como recapitulação da aula, o

aluno descreveu oralmente o que sentiu e ouviu ao longo do exercício e afirmou ter ajudado bastante a tomada de consciência da importância da altura do cotovelo nesta posição.

Na segunda aula lecionada foi apresentada uma contextualização da obra que o aluno começou a tocar recentemente: Concerto em ré menor de E. Lalo (1º andamento). No meu ponto de vista, é importante fazer esta apresentação das obras pois aproxima os alunos da época, do estilo e “humaniza” o compositor: saber a nacionalidade, onde viveu, que instrumento tocava, que outros artistas viveram nesse período, estimula a curiosidade e aproxima-os. Uma das características da introdução deste 1º andamento, são as anacruses. “*We cannot omit from our discussion of metrical patterns a brief mention of the anacrusic pattern in which the unaccented beats precede the accent.*” (Findlay, 1971, p. 27)⁷. Por essa razão, decidi explorar o movimento/preparação que antecede o tempo forte/1º tempo do compasso. Para tal procedeu-se primeiramente à identificação do tempo forte em cada compasso e a sua importância para a organização do solfejo.

Após essa identificação pedi ao aluno que, sem violoncelo, realizasse movimentos de vai-e-vem com os braços por forma a relaxar e sentir o movimento. Neste exercício estão envolvidos dois movimentos: a preparação e o movimento em si. O aluno estava tenso no início do exercício, pois existe uma tendência para querer controlar tudo. Quando relaxou, foi introduzido o solfejo no movimento. O aluno foi capaz de distinguir a diferença entre o peso de um tempo forte e a leveza de um tempo fraco. Podemos imaginar uma anacruse como um movimento “musical” de preparação de um tempo forte. No último tempo da aula tentou-se que houvesse uma transferência dos sentidos físicos assimilados anteriormente para o instrumento através de uma adaptação. O ímpeto que teve ao tocar as duas primeiras notas (anacruse e tempo forte) foram notórios. Por fim, foram colocadas questões ao aluno sobre as atividades realizadas durante a aula com vista a verificar o que assimilou.

Na terceira e última aula lecionada o objetivo foi trabalhar a tonalidade, as articulação/arcadas e os ornamentos na *Sarabande* da II Suite de J.S. Bach. Para tal, nos primeiros 20 minutos, o aluno tocou do início ao fim sem interrupções. Posteriormente

⁷ Tradução livre da autora: “Não podemos omitir da nossa discussão sobre padrões métricos uma breve menção ao padrão de anacruse no qual o batimento não acentuado precede o acento.”

foi identificada a tonalidade da obra, corrigiram-se notas erradas e clarificaram-se algumas arcadas. Relativamente à afinação das cordas dobradas foi pedido ao aluno que não deixasse passar se sente que algo não está afinado. Isto porque lhe foi perguntado se estava satisfeito com a afinação e este respondeu, prontamente, que sim, no geral, exceto em alguns acordes que identificou prontamente. Uma vez que tem consciência auditiva para identificar o que está menos bem, é importante que desenvolva a sua autocrítica estimulando a curiosidade de ir mais longe, procurando saber que nota/notas podem ser melhoradas na afinação. Neste caso, existem cordas soltas constantemente que podem ajudar a fazer este trabalho de escuta mais exigente e ativa. No que toca aos ornamentos, foi dito ao aluno que, dependendo da nota que antecede o ornamento, é esta que define se o trilo começa da nota superior ou da nota real. Um outro aspeto que ajuda na afinação e conforto físico é a altura do cotovelo esquerdo quando se toca nas cordas mais graves. Foi trabalhada ainda a qualidade da sonoridade nos acordes da seguinte forma: utilizar uma maior velocidade de arco nas notas do baixo por forma ao som não sair “arranhado/apertado”. A qualidade da edição da partitura, na minha opinião, é duvidosa. Nos últimos 10 minutos de aula foram colocadas questões ao aluno sobre os conteúdos abordados com vista a verificar o que assimilou. O aluno mostrou-se um pouco cansado e isso talvez tenha sido fruto da demasiada informação que decorreu da minha parte.

4. Reflexão Final / Análise Crítica da Atividade Docente

4.1. Nível de Consecução dos Objetivos

Conforme se verifica em Milbrath, McPherson, Osborne (2015, p. 936), mencionando Austin *et al* (2006), “a motivação dos alunos para participar em atividades artísticas ou em qualquer outra atividade escolar envolve interações complexas entre o *self-system* (perceções, pensamentos, crenças, emoções), o sistema social (professores, colegas, pais, irmãos), ações (comportamentos motivados, incluindo investimento e regulação da aprendizagem) e resultados (aprendizagem e realizações).”

Foi para mim surpreendente observar como se integrou o ensino regular de um instrumento, passados tantos anos da minha experiência enquanto aluna numa escola de ensino básico. Devo confessar que estava longe de imaginar que esta articulação

resultasse tão bem em termos de visão pedagógica do ensino da música. Quero com isto dizer que o facto de os alunos terem a possibilidade de se deslocarem dentro da própria escola para o exercício das suas aulas de instrumento é revelador de uma evolução e aproximação do ensino das artes ao ensino regular.

A possibilidade de observar um professor no exercício da sua função, foi surpreendentemente rica e instrutiva não só no sentido pedagógico como pessoal. Estas deram-me uma perspetiva muito abrangente em termos de transmissão de conteúdos através da escolha/realização de tarefas, da seleção de repertório e sobretudo na comunicação com os estudantes.

Os alunos que me foram atribuídos foram cooperantes e participativos nas aulas que lecionei e mostraram-se curiosos e motivados para realizar as tarefas propostas. Apesar de se tratar de uma abordagem à qual não estavam habituados, a forma como se entregaram foi, para mim, animadora dando-me confiança para continuar a procurar mais e melhores formas de chegar aos alunos. Outro ponto que também se mostrou revelador foram as gravações das aulas que lecionei. Apesar de constituírem um elemento de avaliação da UC, esta componente deu a perspetiva de observar-me de fora dando uma dimensão positiva em alguns pontos e mais crítica noutros.

4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas

Ter realizado o EEE com o professor e violoncelista Fernando Costa, foi uma mais-valia, sobretudo pela flexibilidade e abertura com que sempre recebeu as minhas propostas. A partilha e discussões sobre variados pontos ligados à pedagogia do instrumento traduziu-se sempre num aporte de reflexão e conhecimento.

Foi interessante confirmar que, de facto, os alunos não aprendem todos da mesma forma. O professor cooperante sublinhou sempre a importância de estes serem capazes de descrever oralmente o processo passo a passo para resolver um determinado problema. Apesar de considerar um aspeto importante, pois estimula o raciocínio e a autonomia, outros elementos poderiam ter sido mais explorados como por exemplo o uso regular do instrumento uma vez que serve de referência não só visual como auditiva a quem está a

aprender. Autores como Estelle Jorgensen (2008, p. 226) dão ênfase à importância da demonstração como complemento indispensável na explicação de tarefas: “Para além de nos apoiarmos na demonstração como forma de exposição não verbal ou gestual que serve uma explicação, precisamos de demonstrar aos nossos alunos porque a linguagem comum ou o discurso proposicional têm limites definidos.”⁸ Senti que nem sempre os alunos tinham noção do que estavam a tocar porque não possuíam uma referência auditiva. Um ponto em comum entre os alunos do Ensino Básico foi perceber que, no trabalho das escalas, a sua forma de ouvir parecia mais atenta e cuidada. Quando se inseria a partitura essa característica parecia diluir-se, o foco passava a ser o que viam. Os cinco sentidos - visão, audição, tato, olfato e paladar - são fundamentais para interpretar e perceber informações do nosso meio ambiente uma vez que transmitem informações ao cérebro, permitindo a compreensão do que nos rodeia. A transferência das sensações para o cérebro passa pela experiência sensorial, ação, memória, percepção e atenção (Grilo, 2015; Merrelho, 2016).

O facto de não haver uma prática regular ou ocasional com acompanhamento ao piano consiste, na minha opinião e do professor cooperante, uma lacuna na formação destes alunos. Por essa razão, o professor promoveu e sugeriu ao longo do ano, a utilização das plataformas de música existentes na internet por forma a tomarem um conhecimento integral das obras. Quando, nos dias que correm, nos debatemos com o futuro das artes e dos artistas e interpretes relativamente ao avanço galopante da inteligência artificial, não devemos esquecer o privilégio que ainda é o contacto humano. No entanto, considero uma mais-valia e de que é um facto cada mais evidente, um professor estar preparado para lidar com ferramentas tecnológicas atualizadas por forma a chegar aos seus alunos. Numa era em que se observa de forma cada vez mais rápida uma evolução da tecnologia e, por consequência um precoce contacto dos jovens, é importante criar pontes que liguem e estimulem os nossos alunos com o intuito de os aproximar da escuta musical.

⁸ Jorgensen, E. R. (2008). Instruction. In *The Art of Teaching Music* (pp. 215–232). Indiana University Press. Tradução livre da autora a partir do texto original: “*aside from relying on demonstrantion as a form of non-verbal or gesture display that serves an explanatory purpose, we need to demonstrate to our students because ordinary language or propositional discourse has definite limits.*”

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Durante o período do Estágio em Observação tive a oportunidade de participar numa Ação de Formação inserida nas Jornadas Pedagógicas do Violoncelo, promovida pela Fundação Franz Schubert⁹. Os professores convidados foram Daniel Grosgrin e Eulàlia Subirà tendo sido Jorge Ribeiro o professor responsável pela atividade. Pretendeu-se desenvolver aptidões específicas com o intuito de promover o desenvolvimento de competências na prática letiva. Os objetivos propostos passaram por desenvolver estratégias e metodologias com vista a promover o interesse dos alunos na aprendizagem da música e em especial do instrumento. Proporcionar aos docentes do Ensino Especializado da Música o acesso a novas práticas de docência desenvolvendo competências no âmbito do reconhecido método de Suzuki, sensibilizar para o desenvolvimento de competências científico-pedagógicas e estratégias específicas da aprendizagem musical através da interligação entre diferentes disciplinas como o desporto e o teatro e ainda consciencializar os docentes para a resolução de problemas posturais e conseqüente melhoria do bem-estar dos alunos enquanto executantes.

Através desta experiência foi possível uma partilha e reflexão muito ricas entre docentes da área da Música com proveniências e anos de experiência distintos.

Eulàlia Subirà, reconhecida pedagoga do violoncelo e do Método Suzuki em Espanha partilhou com os formandos, ao longo de dois dias, uma vasta quantidade de exercícios práticos e transversais ao ensino de qualquer instrumento. Em exercícios de grupo ou entre pares foi possível imergir numa vastidão de possibilidades criativas com o intuito de tornar a pedagogia leve, lúdica e acessível. “Quem não gosta de brincar?” foi uma das perguntas que foi colocada pela formadora ao grupo e que serviu de mote para toda a formação.

Apesar da evolução nos dias que correm, os professores têm, por vezes, dificuldade em encontrar ferramentas que chamem a atenção dos seus alunos por forma a cativá-los. Eulàlia Subirà demonstrou como é possível adaptar jogos tradicionais de tabuleiro (ex. o Loto), objetos (peluches, carrinhos, bolas entre outros brinquedos) bem como canções integrando-os tanto na prática pedagógica como do instrumento. Apesar das atividades

⁹ <https://fundacaofranzschubert.pt/formacoes/cartazes-formacoes/>

exploradas serem mais propícias para as crianças, a verdade é que me senti inspirada a utiliza-las na minha prática pessoal.

Daniel Grosgurin, violoncelista e pedagogo, lecionou na *Haute École de Musique de Genève*, *Musikhochschule* de Heidelberg-Mannheim e na *Schola Cantorum* de Paris. Através de uma abordagem diferente, disponibilizou e partilhou com os formandos diversos aspetos do seu método no que concerne a prática e aprendizagem do instrumento. No âmbito do projeto que criou - *Ovations*¹⁰ - foi possível observar uma experiência realizada com um grupo de música de câmara constituído por alunos entre os 14 e os 17 anos do Conservatório Calouste Gulbenkian (Braga) e uma professora de dança. Neste âmbito foram explorados o cruzamento das duas formas de expressão artística e a sua relação intrínseca no que toca à preparação, expressão individual e/ou em grupo tendo como objetivo final a atuação para um público. Os exercícios foram focados no movimento, ligados ao instrumento de cada um, mas imaginando que os mesmos poderiam “alcançar” as pessoas sentadas na última fila da sala. Foi possível observar uma maior expansão do corpo/movimento e conseqüente aporte de intensão musical que se reproduziu significativamente na qualidade do som. Daniel Grosgurin iniciou os estudos musicais no *Institut Jaques-Dalcroze*, em Genebra e foi igualmente meu Professor de Mestrado em *Performance*, na *HEM - Genève*. Como complemento a este trabalho, recolhi o seu testemunho onde relata a experiência enquanto aluno de *Rythmique*, conceito que irei abordar na segunda parte desta dissertação.

¹⁰ www.ovations.ch

PARTE II – Investigação

5. Ritmo e movimento corporal na aprendizagem do instrumento

5.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

Ao iniciar a minha prática letiva cedo me apercebi da importância do meu percurso académico então realizado, não só através dos conteúdos e das metodologias adquiridas durante o estudo, como da importância que um professor pode ocupar na vida de um aluno. A idade escolar transporta a criança para um contexto social novo onde esta interage com os professores e os seus pares descobrindo um leque de novas oportunidades que vão atuar no seu desenvolvimento. Conforme Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, Gomes (2007, p. 108) a aprendizagem pode ser definida como um processo de construção pessoal, que busca “o equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir, através de mecanismos de assimilação e acomodação” do conhecimento.

Através das teorias da aprendizagem desenvolvidas por vários teóricos ao longo do século XX, é possível verificar que aprender pressupõe não só a assimilação de estruturas cognitivas e metacognitivas, competências e contextos, mas também modos diferentes de olhar os outros, de experienciar novas socializações, com os adultos (professores) e entre crianças (alunos). O seu significado e sentido estão relacionados com a fase de desenvolvimento de cada um dos sujeitos e diretamente ligados à história de vida, diferenças biológicas, psicológicas e socioculturais (Tavares *et al.* 2007)

Neste projeto de investigação resolvi focar a minha análise na componente do movimento corporal, através da utilização de exercícios criados e desenvolvidos por Émile Jaques-Dalcroze, numa aula de violoncelo. Para tal elaborei um plano de aplicação de conteúdos baseados na *Rythmique*, metodologia criada e desenvolvida por este pedagogo. O objetivo será verificar se a sua aplicação pode ou não potenciar uma melhoria na assimilação rítmica do aluno. A metodologia que adotei foi um estudo de caso que contou com a participação de um dos alunos que me foi atribuído, no âmbito do estágio em observação. O facto deste aluno ter um diagnóstico de dislexia, aumentou o meu interesse em testar esta abordagem na assimilação entre a componente cognitiva e motora.

Foi realizado ainda um inquérito por questionário dirigido a professores de instrumento do Ensino Especializado de Música, com o intuito de analisar a informação no que concerne à utilização de exercícios de movimento corporal com os seus alunos, na resolução de problemas rítmicos.

Como complemento reuniu-se um conjunto de testemunhos de alunos de *Rythmique*.

5.2. Estado da Arte e Revisão da Literatura

Durante o meu percurso académico e profissional pude, ao longo do tempo, observar a frustração e desgosto de várias pessoas decorrentes da incapacidade de assimilar uma melodia ou uma marcação rítmica precisa, sendo imediatamente classificadas ou rotuladas por falta de ouvido/talento. Hoje em dia e através de inúmeros estudos comprova-se que estes elementos, quando identificados, podem sofrer um rumo diferente se trabalhados adequadamente.

A primeira vez que tomei consciência do impacto e consequência da gravidade universal em música foi por volta dos meus 23 anos. Estudante de licenciatura à época, tive a oportunidade de travar conhecimento com o violoncelista e pedagogo francês Xavier Gagnepain. Para ele, tudo em música começa por sentir a gravidade, pois sem isso não é possível “a organização rítmica e o seu prolongamento artístico, o universo do tempo musical”¹¹ (Gagnepain, 2017, p. 167). Ao contactar com as teorias e práticas do pedagogo Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) no âmbito do mestrado na *HEM - Genève*, encontrei a ponte que une os princípios de Gagnepain no que concerne à aprendizagem da música através do movimento corporal. A origem e o fim do movimento determinam a medida do tempo e do espaço. Para contrariar a força da gravidade o corpo usa energia. Esta sensação de gravidade transportada para a música “inclui a sensação de crescer e decrescer, acelerar e parar, empurrar e alongar” (Grilo, 2015, p. 39).

¹¹ Tradução livre da autora.

No centro da abordagem de Jaques-Dalcroze “está o ser humano em movimento que é educado para se tornar um indivíduo holístico através do treino direcionado das suas capacidades rítmicas”¹².

5.2.1. Émile Jaques-Dalcroze

Nascido em 1865 em Viena, Áustria, Émile Jaques-Dalcroze iniciou os seus estudos musicais com a sua mãe revelando desde cedo o gosto pela música. Com dez anos de idade, a família estabeleceu-se na Suíça, onde ingressou no *Conservatoire de Musique de Genève*. Em 1883, após concluir os seus estudos, prosseguiu o seu aperfeiçoamento com Gabriel Fauré e Léo Delibes em Paris e posteriormente com Antón Bruckner em Viena.¹³

Em 1892, conforme se lê no *site* oficial do *Institut Jaques-Dalcroze*, foi convidado como professor de solfejo e harmonia pelo Conservatório de Música de Genebra e foi aqui que começou a desenvolver gradualmente uma abordagem de ensino puramente teórica de uma pedagogia rítmica, interativa e multidisciplinar baseada na musicalidade do movimento e da improvisação. Ao constatar que os seus alunos estavam desconectados do seu ouvido interior e com lacunas de expressividade musical, começou por combinar experiências de ordem fisiológica e treino auditivo. Imediatamente percebeu que com os alunos mais velhos, as suas sensações eram premeditadas e lentas e que, por outro lado, as crianças não só se revelavam mais espontâneas, como as suas faculdades auditivas se desenvolviam rapidamente (Jaques-Dalcroze, 1920). Este seria o ponto de partida para o desenvolvimento de uma atividade, inicialmente apelidada por “ginástica rítmica” e que, dispersa por todo o mundo, se estendeu até aos dias de hoje.

5.2.2. Institut Jaques-Dalcroze

Em 1910, o compositor mudou-se para a Alemanha, para a vila jardim de Hellerau, perto de Dresden, onde graças ao apoio de vários mecenas foi edificada uma escola com o objetivo de colocar em prática os conceitos de educação musical aliada ao movimento e

¹² Fonte: <https://www.hellerau.org/en/history/>; tradução livre da autora.

¹³ Fonte: <https://www.dalcroze.ch/>

à criação artística. Conhecida nos dias de hoje como um dos principais centros interdisciplinares de arte contemporânea, *HELLERAU – European Centre for the Arts*¹⁴ foi também o berço do ensino da *Rythmique*. Aqui, juntamente com o arquiteto suíço Adolphe Appia, a *Rythmique* desenvolveu uma polivalência que levou à colaboração entre diferentes disciplinas artísticas e científicas (Croset, 2015). A prática desenvolveu uma polivalência que atraiu nomes como Cortot (música), Cocteau e Claudel (literatura), Hodler (pintura), Stanislawski (teatro) e Diaghilev e Nijinsky (dança), (Croset, 2015).

Porém, com o início da I Guerra Mundial, o compositor viu-se obrigado a regressar a Genebra e em 1915 inaugurou o *Institut Jaques-Dalcroze*, do qual foi diretor até à sua morte, em 1950.

O departamento de *Musique et Mouvement* da *Haute École de Musique de Genève*¹⁵ ministra os seus cursos em estreita ligação com o Instituto. Como podemos verificar no site da instituição,

Este curso é baseado na *Rythmique*, disciplina que reúne os movimentos naturais do corpo, os ritmos da música e as capacidades de imaginação e reflexão. A improvisação também faz parte deste ensino inovador e multidisciplinar, que tem raízes na dança e teatro contemporâneos, bem como em várias áreas de terapia e educação.¹⁶

Atualmente, para além de continuar a formar novos *rythmiciens*, que conseqüentemente estabelecem escolas de formação a nível internacional, desenvolve também uma forte ação sociocultural na cidade de Genebra.

5.2.3. *Rythmique*

O conceito de “música” envolve, pelo menos, três componentes: melodia, ritmo e harmonia. Dos três, o ritmo é incontestavelmente o elemento básico sem o qual não existe

¹⁴ Cf. Anexo 1

¹⁵ Fonte: <https://www.hesge.ch/hem/departements/departement-musique-et-mouvement>

¹⁶ Tradução livre da autora.

a arte musical (Findlay, 1971, p. 1). Do grego *rhythmós* - que significa fluidez, movimento regrado - é o que controla a sucessão dos sons dentro do tempo. Este fenómeno manifesta-se em várias componentes como a natureza, o corpo humano e a memória. Sem que nos apercebamos somos afetados por padrões repetitivos constantes como o dia e a noite, as estações do ano, as fases da lua, as marés, o bater do coração e a respiração. A simples ação de caminhar dá-nos um modelo perfeito de medida e divisão do tempo e é nesta simples ação que se encontra o ponto de partida da *Rythmique* (Findlay, 1971).

Inicialmente, Jaques-Dalcroze pensou que tudo o que em música era de natureza dinâmica e motora, dependia apenas da audição e do tato. Desenvolveu assim os primeiros exercícios acreditando que as sensações musicais eram o resultado do movimento muscular e nervoso do organismo. Porém, na sua aplicação, imediatamente percebeu que a consciência motora e tátil não era inata e o que pensava ser uma arritmia apenas musical, revelou-se como uma arritmia geral. Isto levou-o a considerar a musicalidade auditiva como algo incompleto. Apesar de “ser pelo ouvido que podemos perceber o som e o ritmo” (Jaques-Dalcroze, 1920, p. 37), a solução dependeria por regular as reações nervosas, despertar músculos e nervos, para harmonizar a mente e o corpo provocando relações entre mobilidade e instinto auditivo, harmonia dos sons e duração, tempo e energia, dinamismo e espaço, arte musical e dança (Jaques-Dalcroze, 1920). Apercebendo-se de que o corpo era fonte e veículo de sensações, rapidamente assumiu que “o ritmo musical depende totalmente da nossa consciência motora para obter a sua máxima expressão” (Findlay, 1971). A proposta “pela vivência, partindo das percepções adquiridas na experiência musical, pela análise dessas experiências para depois se chegar a uma intelectualização da música” (Fernandes, 2010) veio permitir a este método, pioneiro e único na sua abordagem, utilizar o corpo como intérprete (Findlay, 1971) na sua base.

Batizada como *gymnastique rythmique* ou simplesmente *Rythmique*, o termo *Eurhythmics*¹⁷, segundo Juntunen (2016) surgiu mais tarde por John Harvey. No entanto, estas terminologias são conhecidas e associadas de forma universal à didática de Dalcroze.

¹⁷ Do grego *eurythmia*, significa ordem rítmica; *eu* (bom) + *rythmós* (movimento/fluidez).

5.2.4. Sentido Rítmico

Quando Xavier Gagnepain nas suas aulas com alunos principiantes começou a privilegiar o ritmo no processo de aprendizagem, rapidamente constatou efeitos positivos: os alunos revelaram-se muito mais fortes em todos os planos do que os que haviam iniciado um ano mais cedo (Gagnepain, 2017). E prossegue afirmando que “educar a consciência rítmica desde cedo, fornece ao músico uma base na qual ele constrói a sua organização técnica e musical.” Porém o sentido rítmico é adquirido pouco a pouco e começa pela tomada de consciência real da sua importância.

“Todos sabem que é o ritmo que dá sentido e forma à justaposição dos sons” (Jaques-Dalcroze, 1920, p. 47). A metodologia de Dalcroze engloba três componentes e obedece a vários processos que estão interligados: o ritmo, o solfejo e a improvisação. Como pretendo incidir na vertente do ritmo não irei explorar as restantes.

Nas aulas de *Rythmique*, o corpo é o instrumento e desta forma promove-se o desenvolvimento rítmico individual, potenciando-o ao máximo. No entanto, a prática assenta numa abordagem em grupo: “o aspeto coletivo é central, porque esta metodologia, embora baseada na experiência pessoal, enfatiza a invenção, a imitação dos outros, o desenvolvimento de um espaço coreográfico pelo grupo e a variedade de produções que daí resultam”¹⁸. Segundo Findlay (1971) a *Rythmique* é baseada nos seguintes objetivos:

- O uso de todo o corpo;
- Coordenação física;
- Movimento corporal como referência;
- Promoção da escuta (auditiva e corporal);
- Integração do corpo, mente e emoção na expressão rítmica;
- Estimulação do impulso criativo, através da liberdade de expressão;
- Aprender com satisfação e felicidade.

¹⁸ Fonte: <https://www.hesge.ch/hem/disciplines/musique-mouvement/rythmique>

Em Portugal o ensino em grupo tem vindo a proliferar como, a título de exemplo, a Orquestra Geração e o Método Suzuki. Relativamente a este último, existe apenas uma escola oficial no país, situada no Porto. Verificou-se que algumas escolas começaram a ministrar o método de forma arbitrária sem qualquer tipo de formação e preparação prévia, tendo gerado críticas desfavoráveis a esta metodologia (Grilo, 2015). No entanto, são inúmeras as instituições de ensino no país que não só seguem a filosofia deste método, como fazem, inclusivamente, o uso dos manuais através de uma adaptação à realidade do ensino e da cultura portuguesa. As aulas de conjunto são importantes por diversos fatores, nomeadamente a motivação. Segundo Afonso (2010, p. 19), Shinichi Suzuki “observou que as crianças vão comunicando umas com as outras, vão tocando peças alegremente e os mais pequenos reparam muito nos mais velhos, sendo este um meio para os encorajar.”

A Orquestra Geração é um projeto “inspirado no Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, que tem na Orquestra Sinfónica Simón Bolívar o seu expoente máximo de qualidade.”¹⁹ A metodologia de ensino aplicada é baseada no princípio da imitação. Uma vez que as crianças começam a falar porque ouvem e imitam os adultos, estes, na posse dos seus instrumentos, começam por imitar os seus professores. Só posteriormente aprendem a ler música nas aulas de formação musical. Grilo (2015, p. 20) atesta que “a reprodução vocal das melodias é igualmente realizada, não só como forma lúdica de abordagem da música, mas também como instrumento ideal para a memorização das mesmas.”

Fonseca (2014), enumerou algumas implicações negativas na prática instrumental de conjunto como, por exemplo, os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, repertório demasiado fácil ou demasiado difícil, más experiências performativas, entre outras. Estes pontos podem afetar a motivação individual do aluno como, por exemplo, o desinteresse no repertório, pela possibilidade de este não apresentar desafios ou ser demasiado difícil, podendo este último despoletar um mau desempenho na *performance* e, por consequência, um efeito negativo no seu autoconceito. As metodologias de ensino por conjunto podem apresentar desvantagens que também poderão advir “do mau desempenho do professor e maestro das orquestras em contexto escolar” (Fonseca, 2014, p. 40). No entanto, o resultado do seu estudo demonstra que “tocar em orquestra é uma

¹⁹ Fonte: <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia>

tarefa para a qual a grande maioria dos alunos tem índices elevados de motivação” e que “tocar em orquestra gera motivação intrínseca nos alunos para o estudo individual do instrumento” (Fonseca, 2014, p. 151).

No entanto, Merrelho (2016, p. 42) afirma pela sua experiência que “enquanto professores do ensino artístico especializado da música deparamo-nos com alunos cujas dificuldades rítmicas vão muito além da falta de entendimento teórico tornando, por vezes, impossível a concretização dos objetivos propostos para a disciplina”. Como já vimos acima, segundo as experiências de Dalcroze, a noção do movimento corporal e rítmico não é congénita. “Mesmo para aqueles que pensam ter um sólido sentido rítmico, vale a pena decifrar o seu mecanismo” (Gagnepain, 2017). Gagnepain (2017) atesta que “o sentido rítmico é, por assim dizer, a condição da sociabilidade do músico” e desafia-nos a refletir: “quem nunca sofreu pela falta de ritmo de um colega?”. Segundo Findlay (1971) o ritmo foi o elemento menos explorado por parte dos estudiosos e técnicos musicais.

Estas afirmações, espaçadas no tempo, corroboram o meu interesse em perceber se através dos exercícios de movimento corporal propostos por Jaques-Dalcroze, encontro uma ferramenta para as aulas individuais de violoncelo. Não só para identificação das capacidades intrínsecas do aluno, como também para perceber de que forma estes podem potenciar a assimilação rítmica. O objetivo final é que possa ocorrer um processo de transferência²⁰ dessas sensações para a prática instrumental.

5.3. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta(s) de Investigação

Durante o meu percurso académico nunca fui alvo de um processo diagnóstico tendo em vista a deteção de dificuldades rítmicas. Contudo posso afirmar, por experiência e observação das aulas de Xavier Gagnepain que as suas teorias são eficazes e interferem noutras valências. Como já vimos acima, o ritmo funciona não só como elemento organizador de gestos, movimentos e sons, mas também em termos de estrutura. A título de exemplo, não é necessário ser arquiteto para identificar que uma casa obedece a uma estrutura básica. Quantos de nós são capazes de olhar para a “casa musical”? “O

²⁰ Transferência refere-se ao conhecimento ou competência adquirida num contexto específico e que é levada para outro diferente (Salomon & Perkins, 1998).

instrumentista frequentemente põe em causa os princípios da base técnica para entender melhor o porquê de uma dificuldade com a qual se defronta, uma e outra vez, na execução do seu instrumento” (Pinheiro, 2016, p. 12). Do ponto de vista de quem cria, está patente uma ordem de procedimentos na qual também podemos, enquanto professores e intérpretes, encontrar padrões organizadores para um discurso musical mais sustentado.

Neste sentido, o principal objetivo é encontrar mais respostas e ferramentas no que respeita a uma melhor integração e desenvolvimento da componente do ritmo, tendo por base o movimento corporal.

5.4. Metodologia de Investigação

A metodologia adotada nesta investigação foi um estudo de caso. Para Meirinhos e Osório (2010),

A investigação suportada por estudos de caso tem vindo a incrementar-se e a ganhar maior reputação. Esta crescente notoriedade no campo da educação e das ciências sociais, muito se tem devido a autores como Yin e Stack, que embora em perspetivas não completamente coincidentes, têm procurado aprofundar, sistematizar e credibilizar o estudo de caso no âmbito da metodologia de investigação.

Tratando-se de um estudo qualitativo, de raiz interpretativa, decidi ainda elaborar um inquérito por questionário a professores do Ensino Artístico Especializado de maneira a obter um resultado complementar de cariz quantitativo. Para Bell (2010, p. 19), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis”. Por outro lado, acrescenta ainda que “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo” (p. 20). A utilização conjunta destas duas técnicas é comum e está relacionada com o tipo de informação que se pretende obter.

Com um aluno a frequentar o 3º grau do regime articulado na ESFGA, o foco incidiu numa proposição específica: auscultar a melhoria da percepção rítmica através da aplicação de exercícios de movimento corporal num aluno com dislexia.

Foram ainda recolhidos alguns testemunhos de ex-alunos de *Rythmique*, por forma a complementar este trabalho.

5.5. Desenvolvimento e Apresentação de Dados

5.5.1. Objetivos das aulas

As gravações por vídeo, realizadas no âmbito do estágio em observação, permitiram-me observar com maior distância o meu desempenho na prática letiva, não só na aplicação dos conteúdos como também na percepção do resultado final.

Como já foi dito, este aluno apresenta algumas dificuldades na assimilação motora. Entende-se por cognição um conjunto de processos mentais que incluem variadas formas de aquisição de conhecimento (percepção, memória, esquemas mentais, etc.). Uma vez que o desenvolvimento cognitivo e motor estão interligados, é fundamental trabalhar a conexão dos processos mentais com as habilidades motoras, especialmente quando se trata de tocar um instrumento musical.

“As mensagens musicais vêm de duas fontes distintas: de um ambiente externo (sensação auditiva) e de um ambiente interno (propriocepção)” (Schnebly-Black & Moore, 1997, p. 24). Para além dos cinco sentidos - visão, audição, tato, olfato e paladar – existe o sistema proprioceptivo que consiste na capacidade do individuo perceber a posição e o movimento do seu corpo. Considerado por Schnebly-Black e Moore (1997) como “o nosso sexto sentido”, este sistema complexo de órgãos funciona através da recolha de informações por meio dos recetores sensoriais. Transmite a informação para o sistema nervoso central até ao cérebro onde se dá o processamento da informação e este, por sua vez, envia ordens aos efetores musculares²¹ (Marques, 2018, p. 7). Tal como refere Schnebly-Black e Moore (1997, p. 19) este processo de transferência ocorre mediante os seguintes passos:

²¹ Nervo, ou terminação nervosa, que transmite o impulso nervoso que vai provocar uma contração muscular.

Quadro 11: Processo de Experiência Sensorial

Experiência sensorial	Percepção	Atenção	Memória	Ação
Informação transmitida pelos cinco sentidos (audição, visão, tato, paladar e olfato).	Junta toda a informação relevante num único acontecimento.	Escolhemos as percepções nas quais nos queremos concentrar.	Identificamos o acontecimento.	Procuramos o significado do acontecimento e decidimos que atitude tomar.

Fonte: Elaborado pela autora

Como a *Rythmique* é baseada na ação do corpo todos os processos que levam ao movimento são importantes. Para a obtenção de uma estabilidade rítmica e de pulsação é fundamental que o sistema proprioceptivo do aluno seja desenvolvido através de atividades que harmonizem tempo, espaço e energia, princípios básicos desta metodologia.

Durante a observação das aulas ao longo do ano foi possível verificar, em alguns momentos, algumas características da dislexia do aluno. Por vezes havia alguma confusão no que toca à leitura das notas, sobretudo as que tinham uma grafia parecida. Relativamente ao ritmo, o aluno demonstrou na maioria das vezes saber identificá-lo através do nome e significado. A dificuldade era mais visível sobretudo na reprodução no instrumento. Estes desafios práticos podem ser influenciados por vários fatores, incluindo o processamento visual, a coordenação motora e a memória de trabalho. A motivação e o nível de atenção podem também afetar a maneira como os sintomas da dislexia se manifestam. No entanto, estes aspetos foram variando de intensidade, consoante o aluno tivesse estudado ou não.

Entre os 13 e os 16 anos observa-se, de forma progressiva, uma transição do pensamento operatório e concreto para um pensamento formal e abstrato (Tavares *et al*, 2007). Jean Piaget, investigador e pedagogo suíço, dedicou-se, entre outras coisas, ao estudo do

desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança e do adolescente. Para ele o desenvolvimento cognitivo divide-se em quatro fases: dos 0 aos 2 anos de idade (sensório-motor), dos 2 aos 7 anos (pré-operatório), dos 7 aos 11/12 anos (operatório concreto) e a partir dos 12 (operatório formal). Piaget considera que o estágio operatório formal é caracterizado por um pensamento abstrato e pelo raciocínio hipotético-dedutivo. Significa que, neste estágio, o adolescente “adquire maior capacidade para pensar sobre possibilidades, através de hipóteses, antecipando determinados resultados” (Tavares *et al*, 2007, p. 70), seja através da reflexão dos seus próprios pensamentos e/ou do ponto de vista dos outros. Desenvolvem qualidade de pensamento crítico e são capazes de aplicar um pensamento lógico a situações mais abstratas e teóricas. No entanto, é importante sublinhar que o desenvolvimento cognitivo é um processo gradual e que a idade em que um indivíduo atinge determinadas capacidades pode variar.

Segundo este pedagogo, o aluno B com 13 anos de idade, encontra-se na transição do pensamento operatório concreto para o pensamento formal e abstrato. Nesta fase, os alunos são capazes de compreender e trabalhar conceitos musicais como, por exemplo, a harmonia e estrutura musical. Podem considerar ambientes musicais hipotéticos e experimentar ideias musicais de forma mais criativa e imaginativa. Têm capacidade para expressar emoções e pensamentos pessoais através da interpretação musical ou da improvisação e tornam-se mais críticos.

Segundo Alves (2017, p. 67) “os indivíduos com DAE²², em termos de caracterização psicoeducacional, são portadores de um potencial intelectual médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria”. Menciona ainda que, no que se refere à aprendizagem musical de um disléxico, S. Oglethorpe (2002, citado por Silva, 2015) afirma que “é frequente haver uma dominância funcional do ouvido esquerdo (que se relaciona com funções cerebrais do hemisfério direito) sobre o direito, o que evidencia que as funções relacionadas com o hemisfério esquerdo, como o ritmo, podem estar enfraquecidas”.

As componentes musicais que podem ser trabalhadas numa obra são vastas. Por exemplo, padrões métricos e rítmicos, forma da obra, fraseado, melodia, articulações, entre outras.

²² Dificuldade de Aprendizagem Específica.

No entanto, em concordância com o professor cooperante, achei que seria interessante a escolha de exercícios que trabalhassem aspectos básicos tais como tempo forte / tempo fraco (pulsação), dinâmicas e velocidade. Os mesmos foram aplicados, respetivamente, em cada aula.

Nas três aulas lecionadas, foram explorados movimentos corporais sem instrumento, tendo como objetivo geral:

- a) Libertar o aluno de tensões físicas;
- b) Colocá-lo à vontade com a sua expressão corporal;

E como objetivos específicos:

1. Sentir a pulsação, com e sem acentuações, com diferentes partes do corpo (padrões métricos);
2. Realizar movimentos de intensidade diferente (dinâmica);
3. Sentir as variações de movimento como *ritardando* e *accelerando* (velocidade).

A escolha e distribuição destes exercícios por parte da professora estagiária teve em conta o total das 3 aulas lecionadas previstas, com a duração de 45 minutos.

Para a aula 1, foi selecionado um exercício de padrões métricos com acentuações: “na sua primeira experiência de padrão métrico, a atenção da criança é direcionada para o reconhecimento do acento” (Findlay, 1971, p. 26). Em Dalcroze, caminhar ou marchar é o ponto de partida para a experiência de movimento. O objetivo é que o aluno, através do simples ato de caminhar, obtenha um ponto de referência (pulsação) que lhe oferece um ritmo fundamental. É a partir deste ponto que toda a música se constrói e relaciona.

Segundo Jaques-Dalcroze (1920, p. 40) “para desenvolver o sentimento rítmico da criança, não é suficiente que ela faça movimentos regulares e simultâneos; é preciso habituá-la a movimentos de intensidade diferente”. Para a aula 2, a seleção foi realizada com o objetivo de trabalhar a acuidade sensorial. Para tal foi utilizada como complemento aquilo a que Edwin Gordon chamou de audiação. Em inglês, *audiation*, trata-se de um conceito amplamente explorado por este pedagogo que consiste em atribuir significado

aos sons: “imitação, memória e identificação são parte do processo de audição” (Gordon, 1999, p.42). Defende que o processo cognitivo de aprendizagem de uma língua é muito semelhante ao de ouvir música internamente e que a audição está para a música como o pensamento para a linguagem, ou seja o cérebro atribui significado aos sons. Por outro lado, Jaques-Dalcroze (1920) já defendia que as práticas dos movimentos corporais despertam imagens no cérebro. Quanto mais fortes as sensações musculares mais as imagens se tornam claras e precisas pois o sentimento nasce da sensação. Neste sentido, Findlay (1971) relembra que o princípio básico do ritmo e da vida, subjacente a toda a expressão dinâmica, é a alternância entre períodos de energia e períodos de descanso.

Por fim, na aula 3, foi escolhido um exercício de movimento com variações de velocidade. Aqui o propósito toca de forma direta o exercício da primeira aula, mas desta vez, com oscilações de velocidade da pulsação: “O movimento, e não a contagem (que é a percepção do tempo e não o tempo em si), é o segredo para desenvolver um verdadeiro sentimento do tempo.” (Findlay, 1971, p. 5). Usualmente, associa-se “tempo” como definição de velocidade e está implícito na expressividade da interpretação (ex. *Adagio* ou *Allegro*). Pretendeu-se que através da escuta, o aluno reagisse às oscilações de velocidade do movimento, neste caso a marchar.

5.5.2. Descrição das aulas

A primeira aula lecionada ocorreu em dezembro de 2022. Nos primeiros 5 minutos da aula foi elaborada uma contextualização da obra que o aluno tem vindo a estudar: “Scherzo”, C. Webster / S. Suzuki (Volume III). Uma vez que não tinha a obra preparada na íntegra foi apresentada e trabalhada apenas a primeira parte (até ao compasso 32). Esta secção apresenta um ritmo constante de semicolcheias, ou seja, o ritmo/movimento da mão direita é contínuo, sendo que as notas (mão esquerda) é que vão variando²³. Na Figura 7 pode observar-se, a título de exemplo, um pequeno excerto dos elementos rítmicos desta primeira parte:

²³ Cf. excerto da partitura no Anexo 2

Figura 7: Excerto da peça *Scherzo* de C. Webster / S. Suzuki (Volume III)



Fonte: Elaborado pela autora

Alves (2017, p. 80)²⁴, refere que “na aprendizagem musical, as crianças com dislexia poderão apresentar dificuldades na percepção rítmica, na percepção auditiva, na noção da pulsação, na leitura da notação musical e na leitura à primeira vista.” O aluno teve efetivamente alguns lapsos de leitura e coordenação do ritmo (mão direita) com as notas (mão esquerda) em momentos particulares como, por exemplo, quando havia um grupo de quatro notas iguais. Neste sentido, foi aplicado um exercício que consistia em acentuar o tempo forte de cada compasso. Para tal foi proposto ao aluno um exercício com duas variantes: enquanto o professor estagiário tocava um excerto da obra, foi-lhe pedido que 1) acentuasse o tempo forte enquanto marchava pela sala e 2) acentuasse o tempo forte batendo com palmas.

Foi possível verificar nas duas variantes, que não estava apreendido fisicamente o impulso, pois não estava coordenado com a música. O aluno revelou dificuldade em relacionar os gestos com o tempo forte. No entanto, superou os obstáculos através da percepção física entre peso e leveza. Identificou que um tempo forte é mais “pesado” e que um tempo fraco é mais “leve” e foi capaz de transferir essa ideia para o instrumento. Pedi, primeiramente, que efetuasse ligeiras acentuações na realização da arcada para baixo (nos 1º e 2º tempos do compasso) e depois apenas no 1º tempo de cada compasso. Foram ainda realizados exercícios com palmas seguindo o mesmo princípio, mas com o objetivo de sentir o movimento dos braços entre uma palma e outra. Um gesto que antecede um impulso e que dá energia a um novo. Através desta consciência/percepção motora não voltou a ter problemas de coordenação de arco até ao fim da aula. Focou-se também a importância da postura das pernas e dos braços enquanto sentado, seja para tocar ou

²⁴ Citando Overy, 2003; Oglethorpe, 2002; Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994; Overy, 2000; citado por Silva, 2015.

realizar um exercício. Foi trabalhada a afinação através do canto, repetindo as notas que o professor estagiário tocava no instrumento.

Por fim, foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhados colocando questões ao aluno sobre as atividades realizadas com vista a verificar o que assimilou. Foi-lhe sugerido repetir as atividades em casa, utilizando o canto. O aluno demonstrou interesse, entrega e curiosidade no processo e revelou ser capaz de organizar o gesto de acordo com a música se for estimulado nesse sentido. Inicialmente o aluno demonstrou alguma timidez para realizar os exercícios. No entanto, esteve disponível para concretizar a atividade e colaborou ativamente, sem nunca recusar a participação.

Na segunda aula lecionada deu-se continuidade à aplicação dos exercícios descritos acima, ou seja, realizar movimentos de intensidade diferentes. A peça trabalhada foi o *Minuet* n.º 3, J.S.Bach / Suzuki (Volume III). Sem o instrumento, foi posta em prática uma atividade de expansão/retração de movimentos com os braços. Através de batimentos no próprio corpo é possível obter uma dimensão sensorial das dinâmicas, ou seja, para mais som mais gesto e mais intensidade, para menos som, menos gesto e menos intensidade. Foi também usada uma mesa para reproduzir os batimentos, oferecendo uma perspetiva diferente (perceção visual e auditiva externa a si). Antes de realizar a atividade, foi pedido ao aluno que imaginasse o som da passagem de um comboio numa estação e ainda o som/intensidade de um trovão. Estes dois exemplos levaram o aluno a audiar: “a audição, é o passado que vive em nós” (Gordon, 2000b, p. 20). Sem interferência da minha parte e através dos dois exemplos imagéticos dados, o aluno foi capaz de reproduzir e descrever o que se passou. Através de um processo de experimentação, concluiu que para menos intensidade, menos movimento e para mais intensidade, mais movimento.

Este exercício ocupou cerca de metade do tempo de aula. Antes de tocar a peça, fez-se um “levantamento” das dinâmicas do excerto que o aluno tinha preparado. Identificaram-se as que se encontravam nos extremos, isto é, a dinâmica mais *forte* e a dinâmica mais *piano*. Como podemos verificar na Figura 8, o espectro não é muito largo (*mp* e *mf*), mas foi possível trabalhar os *diminuendos* e *crescendos*.

Figura 8: Excerto da peça *Minuet n.º 3*, J.S.Bach / Suzuki (Volume III)

7 Minuet No. 3

J. S. Bach

Allegretto

mf con grazia

mp

2a volta (2 1 2)

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno teve dificuldade em transferir as sensações da atividade para o violoncelo pois não tinha a peça suficientemente preparada. Foi trabalhada apenas uma secção (Figura 8), correspondente aos 16 primeiros compassos. Nesse sentido, foi difícil tirar uma conclusão deste exercício relativamente à transferência para o instrumento. Porém, o aluno mostrou-se disponível e curioso durante as atividades, colaborando com bastante energia e de forma positiva.

Na terceira e última aula, lecionada no mês de maio, estipulou-se como objetivos colocar o aluno a ouvir/sentir as variações de tempo *ritardando* e *accelerando* e ainda promover a qualidade da sua sonoridade e afinação. Após tocar a peça (*Minuet n.º 3*, Bach/Suzuki, Volume III) fez-se uma reflexão perguntando ao aluno o que achou da sua prestação: o que foi bem e o que pode ser melhorado. A professora estagiária realizou os seus comentários e, de seguida, procedeu-se ao exercício de caminhar com a pulsação provocando alterações de velocidade aleatórias na mesma (*ritardando* e *accelerando*). O aluno reagiu muito bem ao *accelerando* e ao *ritardando*. Caminhou de forma fluente com a pulsação reagindo muito bem às oscilações. No entanto, quando, por fim, voltou a tocar a peça com o objetivo de fazer um *ritardando* no fim, não o realizou. Disse que foi por

esquecimento. Infelizmente não foi possível auferir com eficácia o efeito dos movimentos corporais para a prática musical do instrumento nesta aula. O aluno melhorou significativamente a qualidade da afinação e o sentido de pulsação em relação à primeira aula. Revelou interesse e curiosidade e mostrou-se muito mais à vontade com a sua expressão corporal.

5.5.3. Questionário – recolha e análise de dados

Através da plataforma *Google Forms*, foi elaborado um inquérito por questionário destinado a professores de instrumento do Ensino Artístico Especializado. De carácter confidencial e anónimo este foi constituído por 1 pergunta de resposta aberta e 11 de escolha múltipla, tendo sido aplicada uma escala do tipo Likert. Segundo Cunha (2007, p. 24), “uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11)”. O objetivo foi reunir informações relativas à prática letiva no que diz respeito à utilização de exercícios de movimento corporal na resolução de problemas rítmicos, bem como auferir a preparação/conhecimento que os professores possuem para ensinar alunos com dislexia diagnosticada. As questões colocadas aos docentes podem ser observadas no seguinte Quadro:

Quadro 12: Questões Colocadas no Inquérito por Questionário

1. Que instrumento leciona?
2. Quantos anos tem de experiência no Ensino Artístico Especializado de Música?
3. Considera importante a aplicação de exercícios de movimento corporal para resolver problemas rítmicos?
4. Sem fazer uso do instrumento, costuma aplicar exercícios de movimento corporal para aquisição de noção rítmica?

5. Tem algum conhecimento sobre a metodologia de Émile Jaques-Dalcroze?
6. Na perspetiva de Jaques-Dalcroze, o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. Concorda com esta afirmação?
7. Concorda que, na aprendizagem musical, o sentido rítmico é desvalorizado em relação a outros elementos (ex. melódico e harmónico)?
8. Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada?
9. Sente que possui conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?
10. Concorda que realizar exercícios de movimento corporal, associados à escuta musical / ensino do instrumento, poderão ajudar um aluno com dislexia?
11. Considera que, em Portugal, os professores e as escolas do Ensino Artístico Especializado de Música estão preparados para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada?
12. Qual é a habilitação académica que possui?

Fonte: Elaborado pela autora

Foram registadas 38 respostas de diversas classes de instrumento. Foi também possível auferir a habilitação académica de cada professor, sendo que mais de metade dos inquiridos possui Mestrado em Ensino de Música.

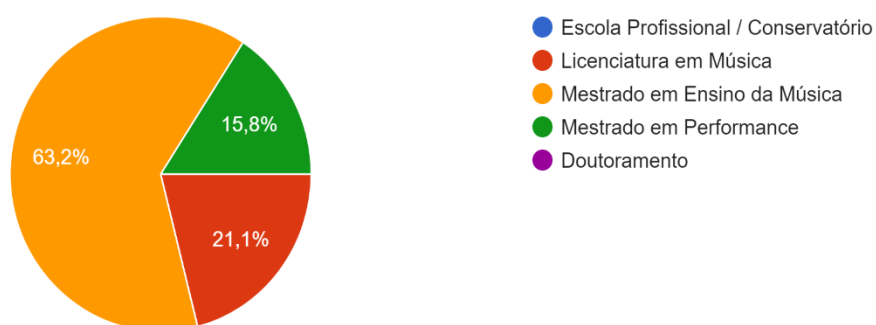
Quadro 13: Classes de instrumento

Instrumento	Número
Violino	11
Viola d'arco	4
Violoncelo	12
Flauta	1
Oboé	1
Clarinete	3

Piano	2
Percussão	2
Trompete	2
TOTAL	38

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela plataforma *Google Forms*

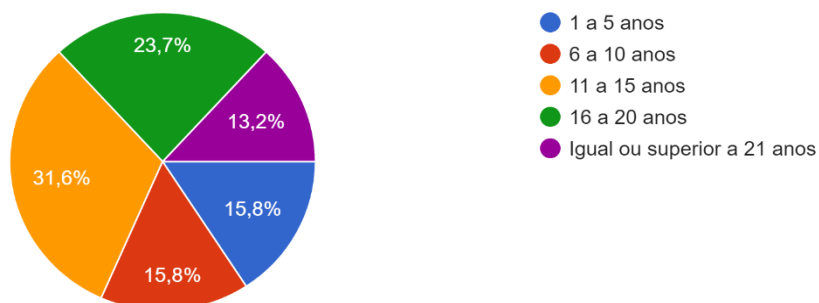
Gráfico 1: Habilitações Acadêmicas dos Inquiridos



Fonte: Elaborado pela autora

Relativamente à pergunta 2 pretendeu-se obter dos inquiridos um leque dos anos de experiência no Ensino Artístico Especializado de Música. A percentagem mais baixa (13,2%) diz respeito aos que possuem uma experiência igual ao superior a 21 anos, sendo que a maioria (31,6%) tem experiência entre 11 e 15 anos. Para uma apreciação mais visual dos resultados, observe-se o Gráfico 2.

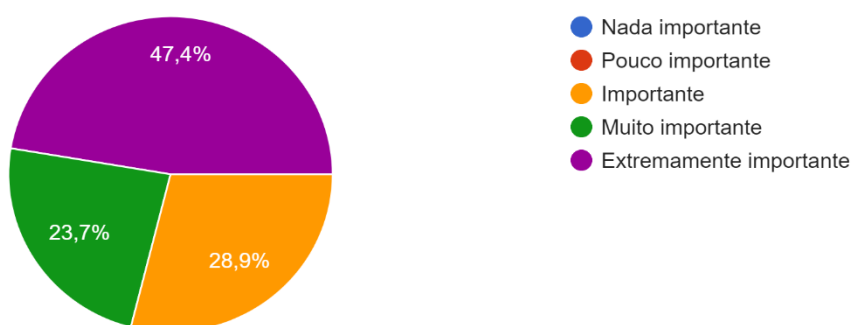
Gráfico 2: Análise dos Resultados sobre os anos de experiência no Ensino Artístico Especializado de Música dos inquiridos



Fonte: Elaborado pela autora

Em resposta à pergunta 3, 47,4% dos inquiridos considera extremamente importante a aplicação de exercícios de movimento corporal para resolver problemas rítmicos, sendo que nenhum considera pouco ou nada importante conforme se verifica no Gráfico infra:

Gráfico 3: Análise dos Resultados sobre a importância da aplicação de exercícios de movimento corporal para resolver problemas rítmicos

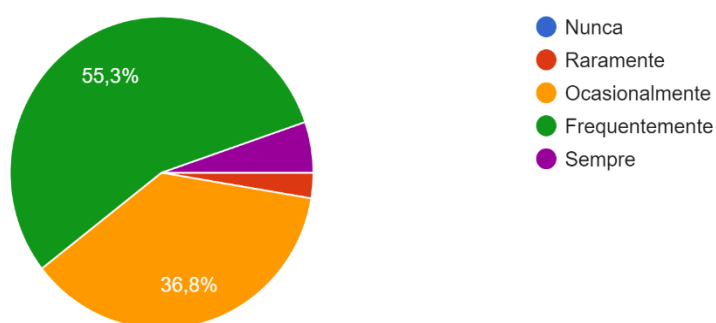


Fonte: Elaborado pela autora

Na questão 4, mais de metade dos inquiridos afirmou usar frequentemente exercícios de movimento corporal à parte do instrumento para aquisição de noção rítmica. Verifica-se

ainda que 5,3% utilizam sempre e 2,6% raramente. Para uma apreciação mais visual dos resultados, observe-se o Gráfico 4.

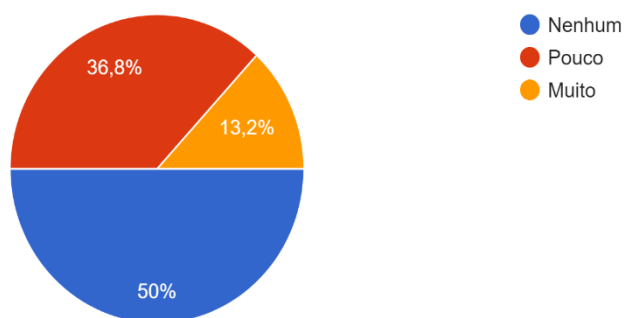
Gráfico 4: Análise dos Resultados sobre a frequência com que os inquiridos aplicam movimentos corporais à parte do instrumento



Fonte: Elaborado pela autora

Da questão 5, metade dos inquiridos afirmou não ter conhecimento nenhum sobre a metodologia de Jaques-Dalcroze e só 13,2% diz ter muito conhecimento.

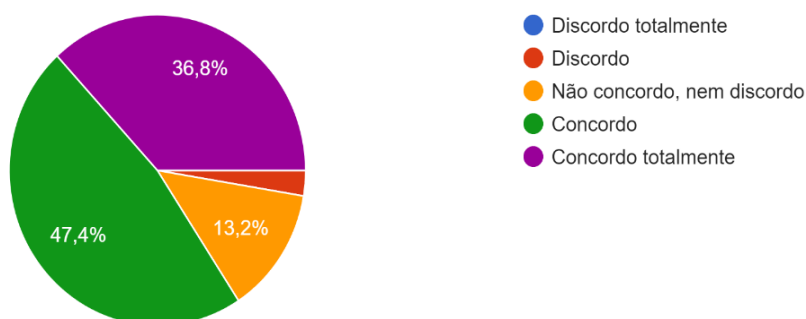
Gráfico 5: Análise dos Resultados sobre o conhecimento da metodologia de Émile Jaques-Dalcroze



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, conforme se verifica no Gráfico 6, 47,4% concorda com a perspectiva dalcroziana de que o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado. Verifica-se também que apenas 2,6% discorda desta afirmação e que 13,2% não concorda nem discorda.

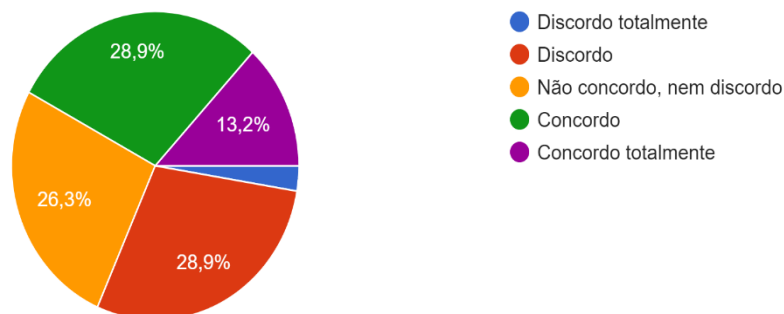
Gráfico 6: Análise de concordância sobre o corpo como primeiro instrumento a ser trabalhado



Fonte: Elaborado pela autora

No que toca à pergunta 7, esta foi a que gerou maior divisão. Com exatamente a mesma percentagem (28,9%) foi possível verificar que há quem concorde e quem discorde. No entanto, 13,2% concorda totalmente e 2,6% discorda totalmente. Para uma apreciação mais visual dos resultados, observe-se o Gráfico seguinte.

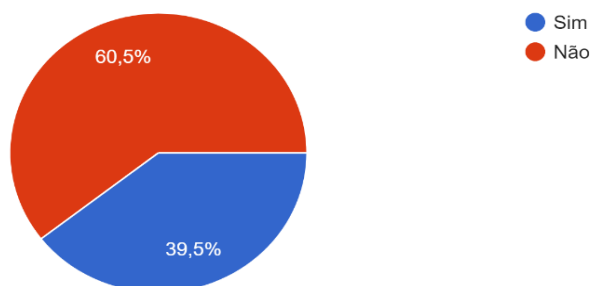
Gráfico 7: Análise de concordância sobre o sentido rítmico ser desvalorizado em relação a outros elementos (ex. melódico e harmônico)



Fonte: Elaborado pela autora

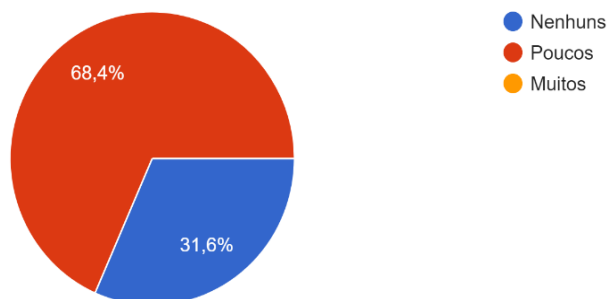
As perguntas 8, 9, 10 e 11 incidiram na componente da dislexia e do movimento corporal no ensino/aprendizagem de um aluno disléxico. Apesar de a maior parte afirmar nunca ter tido um aluno com dislexia diagnosticada, também a maior percentagem afirma ter poucos conhecimentos para ensinar alunos com este diagnóstico. Para uma apreciação mais visual, observe-se os Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8: Análise à questão n.º 8 “Já teve algum aluno com dislexia diagnosticada?”



Fonte: Elaborado pela autora

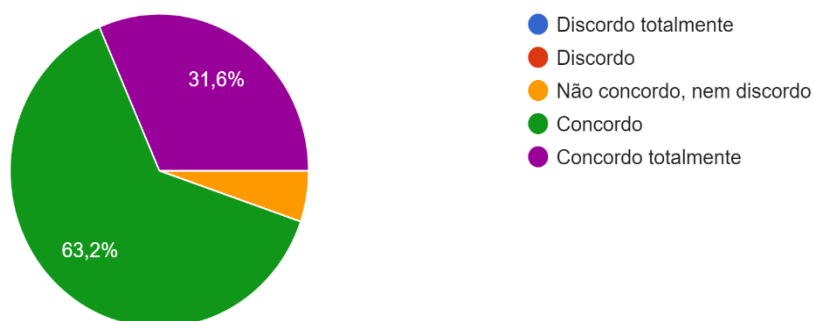
Gráfico 9: Análise à questão n.º 9 “Sente que possui conhecimentos para ensinar alunos com dislexia?”



Fonte: Elaborado pela autora

Em resposta à questão 10, conforme o Gráfico 10, a maior parte dos inquiridos (63,2%) concorda que a realização de exercícios de movimento corporal associados à escuta musical/ensino do instrumento pode ajudar um aluno com dislexia. Apesar de uma percentagem menor, 31,6% concorda totalmente e 5,3% não concorda, nem discorda.

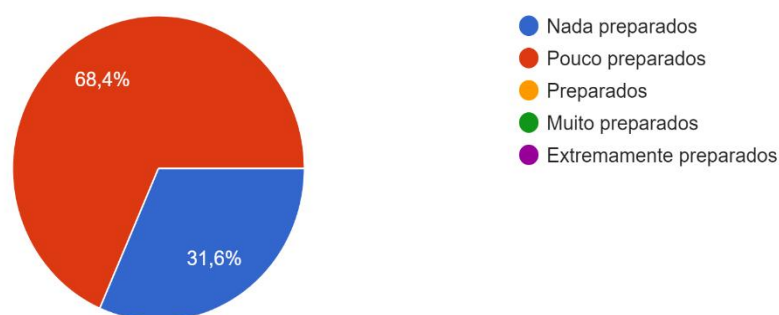
Gráfico 10: Análise de concordância sobre se a realização de exercícios de movimento corporal poderão ajudar um aluno com dislexia



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, conforme o gráfico infra e em resposta à questão 11, todos os inquiridos consideram que as escolas e os professores do Ensino Especializado de Música em Portugal estão pouco (68,4%) ou nada preparados (31,6%) para acompanhar/orientar alunos com dislexia diagnosticada.

Gráfico 11: Análise sobre a preparação para acompanhar/orientar alunos com dislexia



Fonte: Elaborado pela autora

5.5.4. Testemunhos de alunos de *Rythmique*

Em conformidade com o tema, pareceu-me adequado reunir alguns testemunhos de alunos que passaram pela experiência da *Rythmique*.

Nesse sentido foi realizada uma entrevista pessoal direcional ao violoncelista e pedagogo Daniel Grosgrin, de quem fui aluna durante o meu Mestrado em *Performance*. Natural de Genebra, Suíça, recebeu a sua formação musical no Conservatório de Música desta cidade. Aos 19 anos, prosseguiu os seus estudos nos Estados Unidos na Universidade de Indiana com Janos Starker, obtendo o grau de *Master of Music* em 1972. De regresso à Suíça, aconselha-se com Pierre Fournier. Ganhou reconhecimento em concursos internacionais, nomeadamente em Florença e Genebra, levando-o a apresentar-se como solista com orquestras de prestígio. Além disso no âmbito da música de câmara, Daniel

Grosgurin colaborou com artistas de renome participando em festivais de grande prestígio. Fundou o ensemble de cordas *Les Solistes de Genève* e gravou para as etiquetas Naxos, Dante e VDE Gallo. Desempenhou a sua função de docente na *Musikhochschule* em Mannheim, Alemanha, na *Haute École de Musique* em Genebra, Suíça e atualmente, ensina na *Schola cantorum*, em Paris. O seu interesse por abordagens interdisciplinares ligadas à música e *performance* levou-o à criação do projeto *Ovations*, em 2014. Este projeto explora a forma como os músicos podem beneficiar de conhecimentos e técnicas utilizados por atores, bailarinos, atletas e escritores, para melhorar a sua *performance* musical.

Recolher o seu testemunho ofereceu informações interessantes sobre a experiência de alguém que praticou *Rythmique* na sua infância e depois se tornou violoncelista profissional. Prática comum na educação e desenvolvimento infantil nesta cidade, Daniel Grosgurin iniciou-se na *Rythmique* com 6 anos de idade tendo permanecido no Instituto até aos 9. Durante o seu desenvolvimento musical, sentiu benefícios relacionados com esta prática, especialmente na coordenação, pois ajudou-o a superar algumas dificuldades que havia enfrentado ao aprender piano: “*Ça a sans doute aidé à la coordination. J’avais renoncé à l’âge de 9 ans au piano pour lequel je n’étais décidément pas doué manquant de la coordination manuelle nécessaire*”. Quando questionado sobre a relevância da consciência e os benefícios do movimento corporal na prática do violoncelo, afirmou que sim, especialmente durante seus estudos nos EUA, onde seu mestre J. Starker, o fez trabalhar o corpo como um todo. O entrevistado considera ainda importante aplicar os exercícios de Dalcroze no ensino do violoncelo, desde que feito com detalhe. Questionado ainda sobre o facto de ter feito *Rythmique* e se o influenciou relativamente ao gesto musical (físico e não só), Grosgurin acredita que “*c’est sans doute très utile d’avoir de bonnes sensations corporelles non seulement pour jouer d’un instrument mais dans la vie, pour le sport, la posture etc...*”. A entrevista original pode ser consultada em anexo²⁵, em Francês e Português.

Florence Jaccottet é atualmente responsável do departamento “Musique et Mouvement” da *HEM – Genève* e também professora de *Rythmique*, Técnica e Composição do Movimento e dos Ateliers de Experimentação Criativa no *Institut Jaques-Dalcroze*.

²⁵ Cf. Anexo 3

Natural de Lausanne, Suíça, iniciou os estudos musicais através da *Rythmique* com a idade de 4 anos. Segundo ela, “o método de Jaques-Dalcroze, para além de conhecido em todo o mundo, oferece a possibilidade de adquirir competências essenciais em várias profissões ligadas à música.”²⁶ Em 2013 concluiu o *Master of Arts* em Pedagogia Jaques-Dalcroze na *HEM - Genève* e recebeu variados prémios nomeadamente o *Prix de Pédagogie Marguerite Croptier Lange* e o *Prix de l'Institut Jaques Dalcroze*. Em 2015 recebeu do *IJD*²⁷ o título oficial de Professora de *Rythmique*, onde leciona adultos e crianças. Além do ensino, Florence Jaccottet tem um interesse particular pela dança, tendo vindo a explorar diversas formas de expressão artística ao longo dos anos. Desde 2013 que se concentra na dança contemporânea e improvisação, ao lado do bailarino e coreógrafo Emilio Artessero Quesada. A expressão do ritmo e da musicalidade do movimento é central na sua pesquisa artística, resultando numa linguagem contemporânea singular. Essa particularidade levou-a à apresentação de *performances* artísticas divulgando técnicas que desenvolve não só para futuros *rythmiciens* na Suíça, como também, mais recentemente, no Japão e na Coreia do Sul.

Conforme Grilo (2015), Herbert Henke²⁸ afirmou que “não era muito bom a aprender através da audição. Eu tinha muita dificuldade nos ditados e na memorização. Eu conseguia visualizar a página e onde tinha de virar, mas se a minha memória [visual] falhava eu ficava preso!”. E acrescenta que, após ter participado em cursos intensivos de *Rythmique* em idade adulta se tornou “muito melhor a ouvir música e comecei a ser capaz de utilizar mais do que apenas os meus olhos”. (p. 52)

5.6. Reflexão Final

O objeto do presente estudo consistiu em compreender se a realização de exercícios de movimento corporal, segundo a metodologia de Jaques-Dalcroze, pode servir de ferramenta para o entendimento e assimilação rítmica do aluno nas aulas de instrumento.

²⁶ HEM (real.). (2021). *Le département musique et mouvement de la HEM se présente* [Vídeo]. Haute École de Musique de Genève.

²⁷ *Institut Jaques-Dalcroze*.

²⁸ Professor no *Oberlin College de Choral Program and Eurhythmics*.

Através das experiências e observações de Jaques-Dalcroze e Gagnepain podemos constatar que privilegiar a integração rítmica desde cedo na aprendizagem musical, é uma mais valia pois trata-se de um processo importante que se constrói ao longo do tempo através de uma progressiva tomada de consciência.

Do ponto de vista de alguns críticos, o estudo de caso como abordagem de pesquisa apresenta algumas dificuldades tais como não ser possível uma generalização, questionando o valor do estudo de acontecimentos individuais (Bell, 2010). É um facto que, através da metodologia usada e as suas especificidades (tempo e quantidade) o resultado parece tornar-se inglório. No entanto, Denscombe (1998, p. 36) defende que “a possibilidade de generalizar um estudo de caso (...) depende da semelhança do exemplo em causa com outros do seu tipo”. Neste sentido, e uma vez que o professor está sujeito a cada aula às variadas condições do aluno, os resultados podem nem sempre ir ao encontro daquilo que estava planeado. É por isso fundamental “ouvir” o aluno, respeitando o seu tempo e motivando-o para a aprendizagem, não só no que concerne às metodologias como à atuação na sua valorização, por forma a desenvolver confiança e autoestima.

Como se verificou acima, a aplicação de exercícios à parte do instrumento promove outras sensações e mais valências. Ao desenvolver a consciência corporal e a perceção das sensações físicas relacionadas à música e ao movimento, o aluno pode aprender a coordenar os seus movimentos de forma mais eficaz ao tocar um instrumento. Um facto evidente, mas que me parece importante referir, é que o violoncelista desempenha a sua função sentado. Desta forma torna-se ainda mais importante explorar diferentes sensações, para lá do instrumento, uma vez que não possuem a liberdade de outros instrumentistas. Foi possível constatar que existem variadas abordagens de Dalcroze ao ensino do violino, onde o uso da mobilidade, pelo facto de tocarem de pé, é amplamente explorado. Não só em questões rítmicas, como em improvisações relacionadas com o uso do corpo (ex. dançar enquanto tocam). No caso do violoncelista, é mais difícil e por essa razão existe maior dificuldade no processo de transferência destes mesmos princípios para o instrumento. Neste sentido, torna-se fundamental que se promova uma adaptação no processo, daquilo que se adquiriu.

Relativamente aos resultados do inquérito por questionário realizado a professores do Ensino Artístico Especializado, foi interessante verificar que a prática de movimentos corporais é recorrente na sala de aula ainda que a metodologia de Dalcroze seja pouco conhecida. Foi igualmente interessante observar que grande parte dos docentes não se sentem preparados, no exercício da sua função, para orientar alunos com dislexia. Embora se reconheça a limitação de uma amostra pouco significativa, este fator destaca a necessidade de futuras pesquisas num campo de ação mais amplo, envolvendo um número representativo de participantes superior. Uma futura investigação pode expandir a compreensão da eficácia da abordagem da *Rythmique* como complemento às aulas de instrumento, possibilitando uma visão mais abrangente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências. A integração consciente do movimento corporal pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das aptidões dos alunos, estimulando a expressão artística e melhorando a compreensão e a interiorização dos conceitos musicais, podendo vir a representar um avanço significativo no ensino da música e do instrumento em Portugal.

Importa referir que a Associação Portuguesa de Educação Musical tem vindo a promover ações de formação relacionadas com a prática da *Rythmique*, como foi exemplo a que ocorreu no passado mês de janeiro. Estão também previstas outras ações no decorrer dos próximos anos em parceria direta com o *Institut Jaques-Dalcroze*.

6. Conclusão

A eficácia do professor muda ao longo do tempo e nem sempre tem que ver com os anos de experiência. Como partilha Pinheiro (2016, p. 11), “com o decorrer dos anos, e acumulando alguma experiência de ensino, comecei a compreender que o professor de instrumento tem de ser músico e pedagogo, mas também um especialista em comportamento, um observador, um organizador e alguém com muita imaginação e facilidade de adaptação.” Uma das implicações da teoria piagetiana para a educação consiste em adequar tarefas no que diz respeito ao ritmo de progressão do desenvolvimento, pois existem (e existirão) sempre diferenças individuais. Nesse sentido, ao professor de instrumento é-lhe dada a oportunidade de desempenhar um papel fundamental na formação de um ser humano.

A afirmação do psicólogo Kurt Lewin de que “não há melhor prática do que uma boa teoria” só encontra sentido se for acentuado o processo reflexivo dessas mesmas práticas e teorias. Juntunen (2019) atesta que “a abordagem Dalcroze, ou qualquer outra, em si mesma não garante um bom ensino, experiência ou resultados se não houver responsabilidade e reflexão, ética e pessoal, na prática profissional.”

É importante que os educadores musicais reconheçam o estágio de desenvolvimento cognitivo em que os alunos se encontram e adaptem as suas abordagens de ensino por forma a atender às necessidades dessa faixa etária. Isso pode incluir desafios musicais mais complexos, atividades criativas e oportunidades para a exploração musical de forma mais autónoma. Nesse sentido, é de igual importância fornecer apoio individualizado, especialmente a um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas, adaptando as estratégias de ensino e da prática do instrumento por forma a ajudá-lo a desenvolver as suas capacidades musicais. Além disso, pode ser benéfico trabalhar em estreita colaboração com profissionais de educação especial ou terapeutas para desenvolver estratégias que abordem os desafios relacionados à dislexia e à música. Com o apoio adequado e a prática contínua, muitos alunos com dislexia poderão alcançar sucesso na aprendizagem musical.

Na verdade, são inúmeros os exercícios da *Rythmique* que se podem conjugar com o ensino do violoncelo, ou de um instrumento, pois trabalham-se conceitos universais a qualquer percurso musical. Independentemente de serem exercícios de Dalcroze ou não, parece evidenciar-se que o uso de movimentos físicos, externos ao instrumento, desenvolve melhorias em variados aspetos da aprendizagem musical. A influência do ritmo no corpo humano parece ser, sem dúvida, uma dádiva incontestável. Espero que este trabalho possa servir de estímulo para futuras investigações e abrir espaço ao interesse da integração do movimento corporal nas aulas de instrumento.

É em contexto escolar que o indivíduo descobre uma nova liberdade contactando com novas oportunidades que vão atuar no seu desenvolvimento psicossocial. Através da música pretende-se que cada aluno cresça na capacidade de escuta e observação de si e dos outros, oferecendo-lhe assim uma possibilidade de harmonia com o seu ritmo de vida.

Bibliografia

Afonso, Ludovic (2010). *A Implementação do Método Suzuki para Violino em Portugal: Três Estudos de Caso*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Alves, R.J.M. (2017). *A Dislexia na Aprendizagem da Música*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (5ª ed.). Gradiva.

Croset, C. (2015). La Pédagogie Dalcrozienne dans les écoles de Suisse Romande: quelles forces? Quelles fragilités? *Actes des 12èmes Journées francophone de recherche en éducation musical*. Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique: nouvelles voix pour la recherche en pédagogie de la musique. CEFEDM Rhône-Alpes, França.

Cunha, L.M.A. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na Medição de Atitudes*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Departamento de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham, Open University Press.

Fernandes, J. (2010). Método Dalcroze: perspectivas de aplicação no canto coral. *Revista Intermediário*, 1 (1), 78-89.

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

Fonseca, A. F.R.M.C. (2014). *A Importância da Prática de Orquestra no Ensino Especializado da Música - Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Gagnepain, X. (2017). *Du Musicien en Général... Au Violonceliste en Particulier*. La Rue Musicale [transmission]. Cité de la musique – Philharmonie de Paris.

Gordon, E.E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399589>

Gordon, E.E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).

Grilo, A.S.S. (2015). *Dalcroze: A aplicação do método à iniciação do violino em conjunto* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Jaques-Dalcroze, E. (1920). *Le Rythme, La Musique et l'Éducation*. Foetisch Frères S.A. Éditeurs. Lausanne. 1965.

Jorgensen, E.R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Indiana University Press.

Juntunen, M.-L. (2019). Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*. 49–59. FIER.

Juntunen, M.-L. (2016). The Dalcroze Approach: Experiencing and Knowing Music through the Embodied Exploration. In C. R. Abril, & B. Gault (Eds.). *Approaches to Teaching General Music: Methods, Issues, and Viewpoints*. pp. 141-167. The Oxford University Press.

Marques, J.P.R. (2018). *Síndrome de Deficiência Postural – Uma doença proprioceptiva* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Clínica Universitária de Otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina de Lisboa.

Meirinho, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação, Vol 2(2)*. Instituto Politécnico de Bragança.

Merrelho, R.T. (2016). *Sentido rítmico: Dificuldades na sua perceção e aplicação no instrumento* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Milbrath, C., McPherson, G.E., Osborne, M.S. (2015). Artistic Development. In L.S.Lyben, U. Muller, R.M. Lerner. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol.2, pp. 925-941). Wiley.

Pinheiro, A.R. (2016). *O Violoncelo - Jogos para Miúdos / Prescrições para Graúdos*. Gradiva. ISBN 978-989-616-708-0

Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new grove dictionary of music and musicians*. (2nd ed., Vols. 1 a 20). Londres: Macmillan Publishers Limited.

Salomon, G., Perkins, D. N. (1998). Chapter 1: Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23 (1).

Santos, J.R., Henriques, S. (2021). Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta. DOI: <https://doi.org/10.34627/3s9s-k97>

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

Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S.M., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto Editora.

Vieira, J. M. G.A. (2020). *Utilização de Repertório Português Como Veículo de Aprendizagem Formal no Ensino Profissional de Jazz: Uma Proposta Pedagógica* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Yelin, J. (1990). *Mouvement That Fits. Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*. Summy-Birchard Music.

Webgrafia

Diagnóstico Social, Cascais, Freguesia de São Domingos de Rana. Consultado a 12 de maio de 2023 em <http://www.redesocialcascais.net/files/uploads/2019/12/SAO-DOMINGOS-RANA.pdf>

Fundação Franz Schubert. Consultado a 2 de dezembro de 2022 em <https://fundacaofranzschubert.pt/formacoes/cartazes-formacoes/>

Haute École de Musique de Genève. Consultado a 20 de fevereiro de 2023 em <https://www.hesge.ch/hem/>

Haute École de Musique de Genève, Département de Musique et Mouvement. Consultado a 22 de novembro de 2022 em <https://www.hesge.ch/hem/departements/departement-musique-et-mouvement>

Hellerau History. Consultado a 17 de março de 2023 em <https://www.hellerau.org/en/history/>

HEM – Haute école de musique de Genève (2021, janeiro, 15). *Le département musique et mouvement de la HEM se presente* [Vídeo]. YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=vOUtpPXknOs>

Institut Jaques Dalcroze. Consultado a 12 de fevereiro de 2023 em <https://www.dalcroze.ch/>

Online Etymology Dictionary (s.d.). Consultado a 15 de fevereiro de 2023 em <https://www.etymonline.com/>

Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras. Consultado a 5 de janeiro de 2023 em <https://occo.pt/>

Orquestra Geração. Consultado a 22 de agosto de 2023 em <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia>

Plano de Atividades 2022/23. Consultado a 12 de março de 2023 em <https://esfga.pt/expsitenovo/wp-content/uploads/2022/11/PAA20222023comanexos.pdf>

Regulamento Interno do Conservatório. Consultado a 29 de janeiro de 2023 em <http://www.occo.pt/conservatorio/>

Anexos

HELLERAU

Europäisches
Zentrum der Künste
European
Centre for the Arts

Then and now – an overview

1909 – 1914 Hellerau makes the grade

- 1909 The non-profit Gartenstadt Hellerau GmbH and the housing association Baugenossenschaft Hellerau eGmbH are founded thanks in part to the vision of the craftsman and entrepreneur Karl Schmidt, the idea being to offer workers living at the Garden City a musical education.
- 1910 Committee formed to establish a Jaques-Dalcroze music school (Émile Jaques-Dalcroze, Adolphe Appia, Alexander von Salzmann and Heinrich Tessenow), financed by the brothers Wolf and Harald Dohrn.
- 1911 Foundation stone ceremony for the music school. Lessons already begin in the November. Homes for teachers and a guesthouse added.
- 1912 / 1913 Hellerau Festival Theatre opens; world première of Paul Claudel's "L'Annonce faite à Marie". Many well-known figures from the European avant-garde art scene travel to Hellerau to see it, giving the school its reputation as a festival theatre.
- 1914 Tram route to Hellerau completed.
The school closes until the end of the First World War. Formation of a "Founding Committee for an Association to Preserve the Jaques Dalcroze Method in Germany" and of a "Hellerau Association for Teaching Rhythmics and Music", made up of the teachers and students remaining in Hellerau.

1915 – 1925 Hellerau brings schools, culture and people together

- 1915 Émile Jaques-Dalcroze School of Music and Rhythm files for bankruptcy; renamed Bildungsanstalt Hellerau GmbH and limited to property management, under the direction of Harald Dohrn.

"New School of Applied Rhythm" founded by the Hellerau Association for Teaching Rhythmics and Music.
- 1919 The Festival Theatre is empty. To bring the grounds back to life, Harald Dohrn moves the community of craftspeople founded by the architect Heinrich Tessenow into the halls of residence.

Former Dalcroze students found the New School for Rhythm, Music and Physical Education.
- 1920 Founding of the reformatory Hellerau New School (a private school)
-

-
- 1921 Bruno Tanzmann organises the "First Germanic Agricultural Schools Day" at the Festival Theatre.
- Foundation of the "Summerhill" school of democratic education, as part of the New School, by the progressive British educator A. S. Neill. Three New School departments (Rhythmics section, German section and foreign section) cooperate throughout the Festival Theatre grounds.
- 1923 The "International School" suffers from a lack of pupils during the Ruhr crisis. The department officially closes in 1924, when the Saxon government is forcefully removed.
- Alois Schardt, the then headmaster of the New School, develops an exhibition on Expressionist painting, accompanied by art history lectures.
- 1925 The „New School for Rhythm, Music and Physical Education“ moves to Laxenberg, near Vienna.
- The Mathilde Zimmer Foundation opens in the guesthouse rooms, known as the „Rietschel-Schilling House“.
- 1926 – 1939 Upheaval during the Nazi era**
- 1926 Dissolution of Tessenow's community of craftspeople (leaving behind a small printing house in a student residence).
- 1929 Opening of a State Welfare School for the Saxon State Welfare Foundation.
- 1931 Dora Menzler rents space for her school for gymnastics, the poetry of motion and musical education.
- 1932 Alfred Reucker makes efforts to revive the Festival Theatre as a performance venue, e.g. as a rehearsals stage for Dresden State Opera House. The performance of the opera "Iphigénie en Aulide" by Christoph Willibald Gluck is a great success.
- 1933 Reucker is relieved of his post by the National Socialists. The other organisations all also leave the building. Until 1936, the school rents out its rooms to the "German Air Sports Association". The Festival Theatre is empty.
- 1934 The Festival Theatre is the venue for the first "Reich Theatre Week".
- 1935 State Welfare School ordered to close. Harald Dohrn sells his shares in the school and leaves Hellerau.
- 1938 The state buys the Festival Theatre grounds for 430,000 Reichsmark. The theatre is converted into a police college.
- 1939 Student residences demolished and barracks constructed. Later used by the Red Army as a military hospital and barracks.
-

1940 – 1990 **Military occupation**

- 1945 The Festspielhaus site is converted as barracks for the Soviet army. It became the home for constantly several hundred Soviet soldiers, officers and civilians. In case of unrest they were ready for immediate abatement.
The Great Hall served as a gymnasium for the Soviets.
The site was still closed to the public.
During this period, the history of the site was hidden.
- 1979 The Belarusian Michail Worobey, who served as a military artist in Dresden, created two huge wall paintings in both staircases.

1991 – 2008 **Restoration and return of artists and culture**

- 1991 Founding of a friends association for the Hellerau European Workshop for Art and Culture.
- 1992/1993 Grounds stop being used for military purposes and become the property of the Free State of Saxony.

Dresden's Staatsschauspiel playhouse organises the first "Great Festival" on the theatre forecourt.

Restoration starts on what were once the teachers' homes on the east side.

Second "Great Festival", focusing on performance art; a third follows a year later.
- 1996 Guesthouses renovated and roof rebuilt.
- 1997 The Festival Theatre is added to the World Monuments Fund List of 100 Most Endangered Sites. The craftspeople's association Deutscher Werkbund Sachsen e.V. and the Cultural Foundation of the Free State of Saxony move into the eastern guesthouses.

Founding of Festspielhaus Hellerau GmbH by the Cultural Foundation of the Free State of Saxony, the Heinrich Tessenow Foundation and the Friends Association for a European Workshop for Art and Culture.

Deutscher Werksbund Sachsen e.V. moves its offices to the eastern guesthouse building.
- 2001 Renovation starts on the western wing.

Detlev Schneider, committee representative for the European Workshop, fails to be re-elected after 10 years as the Festival Theatre's artistic director.
- 2002 Trans-Media-Akademie e.V. and the Dresden Centre for Contemporary Music move in.
- 2003 The DEREVO dance theatre, which has been active in Dresden for

- years, moves into the Festival Theatre grounds.
- 2004 Dresden Centre for Contemporary Music becomes the Hellerau European Centre for the Arts, founded by theatre manager Udo Zimmermann. The City of Dresden becomes the sponsor for the site.
- Contract concluded with the Forsythe Company GmbH ballet company
- 2005 Renovation begins on the Festival Theatre interior; founding of the Hellerau friends' association for the restoration of the Festival Theatre grounds.
- 2006 Opening ceremony following the completion of the interior restoration with "Fanfanfaren" (fanfares for four trumpets) by Mauricio Kagel in a version specially arranged for Hellerau.
- Renamed "HELLERAU – European Centre for the Arts, Dresden"
- 2008 Udo Zimmermann's time as artistic director comes to an end.
- 2009 – 2018 HELLERAU sparkles**
- 2009 Centenary of Hellerau Garden City and start of year-round performances at the Festival Theatre with Dieter Jaenicke as artistic director.
- 2014 Renovation completed on the western wing. Ten artists' apartments are created, plus a rehearsals stage on the top floor.
- 2015 Hellerau e.V. friends' association sets up an intercultural garden (Golgi Park); a family of Syrian refugees are housed in one of the artists' apartments.
- The Forsythe Company GmbH changes its name to the Dresden Frankfurt Dance Company.
- 2016 Conference against racism and xenophobia; keynote speaker is Martin Schulz (President of the European Parliament)
- 2018 Dieter Jaenicke's time as artistic director comes to an end; Carena Schlewitt takes up the baton.
- The DEREVO dance theatre leaves HELLERAU.
- Restoration of the eastern wing is planned.

Anexo 2 - Excerto da obra *Scherzo* de Webster/Suzuki, Volume III

10

4 Scherzo

C. Webster

Presto $\frac{2}{4}$ $\frac{4}{4}$

p

0 3 0 1 4 3 1 0 3 4 1

9

1 3 4 3 1 0

4th pos.

13

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

4th pos. (2 1) 4th pos. (2 1)

fz *fz*

17

3 0 2 0 3 0 1 3 4 1 4 1 4 0

p

21

2 1 0 2 1 4 0 4 3 1 3 0

25

3 0 2 0 3 0 1 3 4 1 4 2 1 4 1 3

cresc. 4th pos.

29

4 3 1 4 3 1 0 4 3 0 4

f *rit. e dim.*

Anexo 3 - Entrevista ao Violoncelista e Pedagogo Daniel Grosgurin (PT/FR)

Entrevista ao Violoncelista e Pedagogo Daniel Grosgurin

1- Com que idade começou a prática da *Rythmique*?

Com 6 anos de idade.

2- Quantos anos praticou?

Três anos.

3- No seu desenvolvimento musical, enquanto estudante, sentiu benefícios relacionados com a prática da *Rythmique*?

Sem dúvida que me ajudou na coordenação. Aos 9 anos de idade desisti do piano, instrumento para o qual não tinha qualquer talento devido à falta de coordenação necessária de mãos. Foi aí que comecei a aprender violoncelo, onde não tive qualquer dificuldade com os gestos exigidos por este instrumento.

4- Sentiu que, durante o seu percurso, os elementos e consciência do movimento corporal foram benéficos na prática do violoncelo?

Sim, particularmente durante os meus estudos nos EUA, onde o nosso mestre Janos Starker nos fez trabalhar o corpo como um todo.

5- Acredita que o facto de ter feito *Rythmique* o influenciou em relação ao gesto musical (físico e não só)?

É sem dúvida muito útil ter boas sensações corporais, não só para tocar um instrumento como na vida, o desporto, a postura etc...

6- Dalcroze chamava os seus exercícios de “jogos”. Em Portugal não existe o ensino da *Rythmique*. Na impossibilidade de aprender a metodologia Dalcroze, considera importante o uso destes “jogos” no ensino do violoncelo?

É uma boa ideia aplicar os exercícios de Dalcroze no ensino do violoncelo, muito útil se realizado ao detalhe.

Entretien avec le Violoncelliste et Pédagogue Daniel Grosgrin

1- Avec quel âge avez vous commencé la Rythmique?

A six ans.

2- Combient d'années avez vous pratiquer?

Trois ans.

3- En tant qu'étudiant de violoncelle et pendant votre développement musical, avez-vous ressenti des avantages concernant le fait d'avoir pratiqué la Rythmique?

Ça a sans doute aidé à la coordination. J'avais renoncé à l'âge de 9 ans au piano pour lequel je n'étais décidément pas doué manquant de la coordination manuelle nécessaire et commencé alors le violoncelle. Là je n'ai pas eu de difficultés pour les gestes si différents nécessaires sur cet instrument.

4- Lorsque la pratique du violoncelle, pendant votre parcours, avez-vous senti que les éléments et la conscience du mouvement corporel vous a apporté des avantages?

Oui particulièrement pendant mes études aux USA où notre maître Janos Starker nous a fait travailler sur l'ensemble du corps.

5- Croyez-vous que le fait d'avoir fait de la Rythmique vous a influencé par rapport au geste musical (corporel et/ou d'autres)?

C'est sans doute très utile d'avoir de bonnes sensations corporelles non seulement pour jouer d'un instrument mais dans la vie, pour le sport, la posture etc...

6- Dalcroze appelait ses exercices des "jeux". Au Portugal, il n'existe pas l'enseignement de la Rythmique. Dans l'impossibilité de l'apprendre, considérez-vous important l'utilisation de ces "jeux" dans l'enseignement du violoncelle?

C'est une bonne idée d'appliquer les exercices de Dalcroze au violoncelle, très utile si quelqu'un le fait dans le détail.

Anexo 4 - Parecer do Orientador Cooperante



Mestrado em Ensino de Música

Didática do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando: Carolina Morais de Matos	Data: 20/09/2023
Professor Cooperante: Fernando Costa	Local: Lisboa
Professor Orientador (ESML): Levon Mouradian	

Apreciação global qualitativa:

Declaro que, para efeitos de avaliação do estágio do ensino especializado, o mestrando mostrou ao longo destes meses uma enorme vontade de aplicar os seus conhecimentos e experiências com os alunos em observação e uma excelente capacidade de adaptação à realidade profissional, bem como um grande respeito pelos valores do trabalho.

Foi procurando respostas e adaptando e ajustando os objetivos assumidos, de forma a tirar o máximo rendimento de cada aluno. No processo de observação e com atividades experimentais foi conseguindo atingir alguns objetivos e identificando resultados significativos nos alunos.



Data 20/09/2023

O Professor Cooperante

Anexo 5 – Modelo do Consentimento Informado enviado aos Encarregados de Educação

Consentimento informado

O Estágio do Ensino Especializado está inserido no Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. O tema que irei desenvolver assenta numa análise sobre o impacto da abordagem de Jaques-Dalcroze na compreensão e interiorização do ritmo. O objetivo é obter informação como ferramenta de recolha de dados e apenas para fins académicos.

Para o desenvolvimento desta investigação, a sua colaboração é fundamental; sem ela não poderei avançar no conhecimento. Venho assim solicitar autorização para observar as aulas de violoncelo do seu educando ao longo deste ano letivo, bem como a gravação em formato vídeo de 3 (três) aulas por trimestre. Os dados daí decorrentes não permitirão a identificação do aluno, estando garantido o anonimato na análise dos resultados.

Estes resultados apenas serão do conhecimento dos investigadores e uma vez avaliados, serão destruídos cumprindo a proteção de dados. Desta forma, se deseja que o seu educando participe deste estudo, deve dar o seu consentimento informado, respondendo sim a este pedido. Se em algum momento quiser contactar os investigadores pode escrever para matos.carolina86@gmail.com. Agradeço desde já a sua atenção.

Sim ____

Não ____

Data ____/____/____

Assinatura
