



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Tive aula de violoncelo. E agora?

A consciência dos desafios do estudo do instrumento fora da sala de aula

André Correia da Rocha

Orientadores

Professor Coordenador Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha

Professor Coordenador José Filomeno Martins Raimundo

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Coordenador Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha e do Professor Coordenador José Filomeno Martins Raimundo, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Adjunto Pedro Miguel Reixa Ladeira,

Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Adjunto Convidado António José de Carvalho Pereira,

Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Coordenador Miguel Jorge Ferreirinha Cardoso da Rocha,

Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Para a minha avó Nita

As palavras não mudam a realidade. Mas ajudam-nos a pensar, a conversar, a tomar consciência. E a consciência, essa sim, pode mudar a realidade.

Sampaio da Nóvoa, 10 de junho de 2012

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar ao Professor Coordenador Miguel Rocha. Sem a sua determinação e sabedoria não seria hoje violoncelista e esta dissertação nem sequer existia.

Obrigado à Professora Adjunta Catherine Strynckx pela orientação ao longo da minha formação e pela ajuda na elaboração do questionário.

Ao Professor Coordenador Raimundo pela sua alegria contagiante e pela sua disponibilidade infinita.

Obrigado ao Professor Coordenador António Lopes, meu amigo contrabaixista, pela revisão do português e inglês, pela força, pela orientação efetiva e pela amizade.

Obrigado aos meus alunos por me aturarem, permitirem fazer o que gosto e por terem respondido ao questionário.

Aos professores que responderam e que passaram o questionário aos seus alunos, obrigado pela vossa ajuda preciosa.

À minha Família, Amigos e Mais-que-Tudo, por estarem sempre presentes.

Obrigado Avó pelo teu coração de ouro que faz a nossa família sorrir.

Prefácio

O Relatório de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música, que apresento neste documento, compreende duas partes:

- A **1.ª parte** caracteriza a Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina no ano letivo de 2015/2016, a uma aluna de 3.º grau de violoncelo e a uma classe de conjunto constituída por seis alunos de violoncelo, com níveis entre o 2.º e o 6.º grau.

- A **2.ª parte** descreve o Projeto do Ensino Artístico, que incidiu sobre o estudo individual de violoncelo, tendo como instrumento de investigação um questionário, aplicado a alunos e professores de várias escolas do ensino artístico especializado em Portugal Continental.

Índice geral

Agradecimentos.....	ix
Prefácio	xi
Índice geral.....	xiii
Índice de figuras.....	xv
Índice de tabelas.....	xvii
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	1
1. Introdução da Parte I.....	3
2. Caracterização do Conservatório Regional do Algarve	5
3. Identificação do aluno de violoncelo e da classe de conjunto	7
4. Disciplina de violoncelo de 3.º grau	9
5. Registo dos sumários e questões trabalhadas	11
6. Planificação e reflexão de algumas aulas individuais	17
6.1. Aula do dia 14/1/2016	17
6.2. Aula do dia 15/4/2016	18
6.3. Aula do dia 14/6/2016	20
7. Classe de conjunto	23
8. Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada.....	25
9. Partituras utilizadas.....	27
PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	29
Resumo.....	31
Abstract.....	33
1. Introdução da Parte II	35
2. Pergunta de investigação e objetivos.....	37
3. Revisão da literatura.....	39
3.1. Métodos conducentes ao estudo eficaz	39
3.2. Manutenção do estudo eficaz	41
3.3. Fatores que permitem a mudança para o estudo eficaz.....	43
4. Metodologia.....	45
4.1. Estudo de natureza quantitativa.....	45
4.2. Instrumento da recolha de dados	45
5. Análise de dados	47
5.1. Caracterização do universo de respondentes.....	47
5.2. Análise do Vídeo 1.....	53
5.3. Estratégias para o Vídeo 1	54
5.4. Análise do Vídeo 2.....	56

5.5. Estratégias para o Vídeo 2	63
5.6. Autoanálise.....	64
5.7. Estratégias individuais.....	65
6. Discussão dos resultados	67
7. Conclusão.....	69
8. Referências bibliográficas	71
ANEXO A.....	73
ANEXO B.....	77

Índice de figuras

Figura 1- Melodia sem notas de passagem	19
Figura 2- Melodia com notas de passagem	19
Figura 3- N.º de respondentes por faixa etária	47
Figura 4- N.º de respondentes por anos de estudo	48
Figura 5- N.º de respondentes por grau completado.....	48
Figura 6- N.º de respondentes por horas de estudo/semana	49
Figura 7- N.º de alunos do Ensino Básico por horas de estudo/ semana.....	49
Figura 8- N.º de alunos do Ensino Secundário por horas de estudo/ semana.....	50
Figura 9- N.º de alunos do Ensino Superior por horas de estudo/ semana	50
Figura 10- N.º de Alunos e Professores.....	51
Figura 11- N.º de respondentes por sexo.....	51
Figura 12- N.º de respondentes por classe de violoncelo.....	52
Figura 13- N.º de professores por classe de violoncelo.....	52
Figura 14- % de itens performativos- Vídeo 1	53
Figura 15- % de itens performativos- Vídeo 1- análise dos alunos.....	53
Figura 16- % de itens performativos- Vídeo 1- análise dos professores	54
Figura 17- Estratégias sugeridas- Vídeo 1- professores e alunos	55
Figura 18- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos.....	56
Figura 19- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos professores	57
Figura 20- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos até ao 4.º grau	57
Figura 21- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do Ens. Sec.	58
Figura 22- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 3.º.....	59
Figura 23- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 4.º.....	59
Figura 24- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 5.º.....	60
Figura 25- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 6.º.....	60
Figura 26- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 7.º.....	61
Figura 27- Análise do vibrato por grau concluído - Vídeo 2.....	61
Figura 28- Análise do vibrato por tempo de estudo - Vídeo 2.....	62
Figura 29- Análise do vibrato por experiência docente - Vídeo 2.....	62
Figura 30- Estratégias sugeridas- Vídeo 2- professores e alunos	63
Figura 31- % de itens performativos- autoanálise- alunos.....	64
Figura 32- % de itens performativos- autoanálise- professores	64
Figura 33- Estratégias sugeridas- autoanálise- alunos e professores.....	65

Índice de tabelas

Tabela 1- Número de alunos por ciclo e tipo de ensino	5
Tabela 2- Programa de violoncelo de 3.º grau	9
Tabela 3- Sumários das aulas de violoncelo de 3.º grau	11
Tabela 4- Planificação da aula de violoncelo do dia 14/1/2016	17
Tabela 5- Planificação da aula de violoncelo do dia 15/4/2016	18
Tabela 6- Planificação da aula de violoncelo do dia 14/6/2016	20

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO **SUPERVISIONADA**

1. Introdução da Parte I

Esta 1.^a parte descreve a Prática de Ensino Supervisionada de aulas individuais (a uma aluna de 3.^o grau de violoncelo) e de aulas de conjunto (a uma classe de conjunto de violoncelos), realizadas no ano letivo de 2015/2016, no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.

Antes de ingressar como estagiário nesta instituição, lecionei um mês na Academia de Música de Elvas (onde lecionara no ano letivo passado) e assisti ainda a aulas de violoncelo e de classe de conjunto no Conservatório Regional de Setúbal, experiências que considero enriquecedoras para a minha formação. No entanto, veio a determinar a minha escolha a proximidade do Conservatório Regional do Algarve com o meu então local de residência, bem como a grande abertura da Instituição para a realização deste estágio.

Para além deste [1.º Capítulo](#) (Introdução) são apresentados outros sete, que passo a discriminar. O [Capítulo 2](#) apresenta o Conservatório Regional do Algarve Maria Campina. A caracterização da aluna e da classe de conjunto é feita no [Capítulo 3](#). No [Capítulo 4](#) é exposto o programa de violoncelo do grau em que a aluna se encontra (3.^o). Os sumários e as questões trabalhadas com a aluna de violoncelo constituem o [Capítulo 5](#). O [Capítulo 6](#) apresenta a planificação de três aulas de violoncelo, distribuídas ao longo do período de estágio ([6.1](#), [6.2](#), [6.3](#)). A Classe de Conjunto é abordada no [Capítulo 7](#). No [Capítulo 8](#) é feita uma reflexão acerca da experiência adquirida com a realização deste estágio. As partituras utilizadas estão descritas no [Capítulo 9](#).

2. Caracterização do Conservatório Regional do Algarve

O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC) situa-se em Faro e foi fundado em outubro de 1972 pela pianista Maria Campina, com o apoio da C.M. de Faro, da Junta Distrital e da Casa do Algarve e Lisboa. Inicialmente em instalações adjacentes ao Teatro Lethes, o CRAMC viria a necessitar de instalações mais adequadas, muito devido ao aumento do número de alunos, pelo que em 1991 conhece o atual espaço (na Avenida Dr. Júlio Filipe Almeida Carrapato, n.º 93, Faro), cedido pela Câmara Municipal de Faro e construído com um importante apoio governamental.

O CRAMC tem vindo a desenvolver atividades várias, na forma de concertos em diversos pontos do país, em Espanha e França, gravações para a R.D.P. e R.T.P., bem como registos áudios de alunos e professores, com elevada qualidade. De realçar o concurso de piano Maria Campina, que em memória à sua fundadora, nasceu em 1984 (ano da morte de Maria Campina) e que persiste atualmente, sendo uma referência nacional a nível de concursos de piano.

O CRAMC é um edifício com área coberta de 3071 m² e com três pisos, a seguir discriminados:

- Cave, com Biblioteca, Discoteca, 34 salas, 4 casas de banho, corredor e 4 arrecadações,
- Rés-do-Chão, onde se situam os Serviços Administrativos, Reprografia, Direção Pedagógica, Direção Administrativa e 32 salas, 6 casas de banho, 3 corredores, 2 arrecadações, terraço e um Auditório com 480 lugares (dois pianos de meia cauda e aparelhagem de som e luz),
- 1.º Andar, com uma sala Museu Maria Campina

O corpo docente é formado por 22 professores e o discente por 340 alunos distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1- Número de alunos por ciclo e tipo de ensino

Curso Básico	143
Curso Secundário	12
Curso de Iniciação	113
Curso Pré-Escolar	13
Curso Livre	47

Fonte: *Projeto Educativo 2013-2016*

O Conservatório ministra cursos nos regimes articulado e supletivo, sendo o regime articulado o mais procurado.

3. Identificação do aluno de violoncelo e da classe de conjunto

A aluna de violoncelo tem 12 anos, teve dois anos de iniciação de violoncelo e está atualmente no 3.º grau, no regime articulado. É uma aluna com um poder de concretização elevado em situação de aula, no entanto com alguma irregularidade no estudo diário. Apresenta desafios a nível técnico, de postura e execução e tem grande facilidade na leitura à primeira vista, ainda que com alguns problemas importantes de afinação e de ritmo.

A classe de conjunto é constituída por seis alunos de violoncelo, onde esta aluna se inclui, com níveis compreendidos entre o 2.º e o 6.º grau.

4. Disciplina de violoncelo de 3.º grau

A tabela seguinte reconhece competências gerais e possibilidades de programa do 3.º grau de violoncelo:

Tabela 2- Programa de violoncelo de 3.º grau

Competências e conhecimentos	Programa
<ul style="list-style-type: none"> • Afinação do violoncelo pelo próprio aluno • Adoção de posturas corretas • Funcionamento do braço, pulso e mão com descontração e consequente canalização do peso do braço (esquerdo e direito) • Método de estudo • Capacidade de leitura rítmica e melódica • Sentido de pulsação • Domínio da 1.ª à 5.ª posição • Domínio de escalas maiores (e respetivos arpejos) em duas oitavas, executadas em várias arcadas • Aplicação correta da dedilhação proposta • Agilidade e segurança na execução • Afinação • Boa qualidade sonora, com noção de fraseado e dinâmicas • Capacidade de concentração • Capacidade de memorização 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Studienwerke fur Violoncello</i>; Somló, K. • <i>Fundamentals of violoncello technique</i>; Dotzauer/Grant • <i>Violoncell-Schule</i>; Dotzauer, J., J., F. • <i>Praktischer Lehrgang fur das Violoncellospiel, Vol. 1-5</i>; Langin, F. • <i>Suzuki Cello School, Vol. 1-5</i>; Suzuki, S. • Sonatas de Bréval, Vivaldi, Chinzer • <i>Concertino, op. 44</i>; Kougell, A. • <i>Romanze op. 92, n.º 3</i>; Goltermann, G. • <i>Ancient Pieces for Cello and Piano - Lost Melodies</i>; Stutschewsky, J. • <i>Estudos op. 57</i>; Kummer, F. A. • <i>Estudos op.31 vol. 1 e 2</i>; Lee, S.

De uma maneira geral foram realizadas as seguintes atividades:

- Exercícios de postura e de arco
- Execução de várias arcadas na escala
- Exercícios de imitação com vista à correção da postura e ao desenvolvimento da concentração e coordenação motora
 - Uso das cordas soltas e da voz para desenvolver a afinação
 - Desenvolvimento do método de estudo
 - Aplicação e interiorização de estratégias várias para a consciencialização e resolução de problemas de afinação, de postura, e de arco

Os objetivos acima descritos são avaliados na execução de uma escala e de um estudo ou peça, escolhido de entre a lista de manuais especificada no item *Programa* da tabela anterior. A avaliação é contínua e incide sobre:

Competências e conhecimentos: 70%

Atitudes e Comportamentos (interesse, comportamento e participação): 30%

5. Registo dos sumários e questões trabalhadas

Os sumários e conteúdos das aulas de violoncelo lecionadas encontram-se sistematizados na tabela seguinte:

Tabela 3- Sumários das aulas de violoncelo de 3.º grau

Data	Sumário	Questões trabalhadas
7/1/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício da 4.ª posição (n.º 109 de <i>Violoncell-Schule</i>, de Dotzauer) . Peça n.º 14 de <i>Violoncell-Schule</i> . Sonata em Dó Maior, Op. 40, N.º 1, de Bréval (1.ª página) 	<ul style="list-style-type: none"> . Afiinação da 4.ª posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho
14/1/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício da 4.ª posição (n.º 109, de Dotzauer) . Peça n.º 4 do livro <i>Fun with double stops</i> . peça n.º 14 do livro de Dotzauer, com enfoque para as dinâmicas . Sonata de Bréval Op. 40 (1.ª página) 	<ul style="list-style-type: none"> . Afiinação da 4.ª posição . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço esquerdo até à ponta de cada dedo . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas
22/1/2016	Aula dada pela professora cooperante	-----
28/1/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício da 4.ª posição (n.º 109, de Dotzauer) . Peça n.º 4 do livro <i>Fun with double stops</i> . Sonata de Bréval Op. 40 (1.ª página) 	<ul style="list-style-type: none"> . Método de estudo para peças em cordas dobradas . Aplicação de ritmos para melhorar a execução de passagens rápidas
4/2/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios da 4.ª posição (n.º 109, de Dotzauer) . Peça n.º 4 de <i>Fun with double stops</i> . Escala de Sol Maior . Sonata de Bréval Op. 40 (1.º andamento completo) 	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicação de ritmos na escala . Exercícios de imitação de arcadas na escala . Método de estudo para peças em cordas dobradas

11/2/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício da 4.^a posição (n.º 109, de Dotzauer) . Peça n.º 3 de <i>Fun with double stops</i> . Escala de Sol Maior . Sonata de Bréval Op. 40 (1.º andamento completo) 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço esquerdo até à ponta de cada dedo . Método de estudo para peças em cordas dobradas . Método de estudo por unidade de trabalho
18/2/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício da 4.^a posição e de postura . Peça de cordas dobradas . Sonata de Bréval Op. 40 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a posição . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço direito e esquerdo . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas
23/2/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício de 4.^a posição . Sonata de Bréval Op. 40, exercícios para a estudar 	<ul style="list-style-type: none"> . Método de estudo . Aplicação de cordas soltas para maior consciencialização da afinação . Aplicação de setas com a tendência correta da afinação por cima das notas da partitura
3/3/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Peças de cordas dobradas do livro <i>Fun with double stops</i> . Sonata de Bréval Op. 40 	<ul style="list-style-type: none"> . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço direito e esquerdo . Método de estudo em cordas dobradas . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas

8/3/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de afinação . Sonata de Bréval Op. 40 com acompanhamento de 2.º violoncelo (preparação para a audição) 	<ul style="list-style-type: none"> . Enfoque para a necessidade de volume sonoro . Relação do volume sonoro com a quantidade de arco . Noções de fraseado
10/3/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício de Dotzauer n.º 15 . N.º 109 e n.º 110, de Dotzauer 	<ul style="list-style-type: none"> . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço esquerdo e direito . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho
17/3/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de mão esquerda, nomeadamente da 4.ª posição . Peça n.º 4 do livro <i>Cello Time Sprinters</i> . Sonata de Bréval Op. 40, exercícios de afinação 	<ul style="list-style-type: none"> . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Posição da mão direita . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Execução de peças sem a mão esquerda (apenas com o arco) para maior consciencialização do papel do arco . Método de estudo por unidade de trabalho . Noções de fraseado
7/4/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercício de Dotzauer n.º 15 . Exercícios de arco na escala de Sol Maior 	<ul style="list-style-type: none"> . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço esquerdo até à ponta de cada dedo . Imitação como técnica de melhoramento da postura . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas

15/4/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de arco na escala de Sol Maior . Exercícios e peça com notas de passagem . <i>Pavane</i> de Fauré 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a posição . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço esquerdo até à ponta de cada dedo . A problemática da mudança de posição e respetiva nota de passagem . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas
27/4/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de notas de passagem . N.º 16, de Dotzauer 	<ul style="list-style-type: none"> . Determinação das notas de passagem . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho
5/5/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de notas de passagem (do livro de Somló) . <i>Pavane</i>, de Fauré 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação nas mudanças de posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho
19/5/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Escala de Fá Maior e Arpejo . Exercícios de notas de passagem e de arco 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a posição . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço direito e esquerdo . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação

2/6/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Escala de Fá Maior e arpejo . Exercícios de notas de passagem e de arco . <i>Cantabile</i> de Kummer . <i>Pavane</i> de Fauré 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a posição e da 3.^a posição . Relaxamento do polegar direito e esquerdo . Canalização do peso do braço direito e esquerdo . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas
9/6/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Escala de Fá Maior e Arpejo . Exercícios de notas de passagem (do livro de Somló) e de arco . <i>Cantabile</i> de Kummer . <i>Pavane</i> de Fauré 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a e 3.^a posição e respectivas mudanças para a 1.^a posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Método de estudo por unidade de trabalho . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas . A execução de dinâmicas e fraseado
14/6/2016	<ul style="list-style-type: none"> . Escala de Fá Maior e Arpejo . Exercícios de arco na escala . Exercícios de notas de passagem e de arco (do livro de Somló) . <i>Cantabile</i> de Kummer . <i>Pavane</i> de Fauré 	<ul style="list-style-type: none"> . Afinação da 4.^a e 3.^a posição e respectivas mudanças para a 1.^a posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação . Exercícios de imitação na escala . Execução de peças sem a mão esquerda (apenas com o arco) para maior consciencialização do papel do arco . A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas . A execução de dinâmicas e fraseado.

6. Planificação e reflexão de algumas aulas individuais

Apresenta-se, de seguida, a planificação e reflexão de três aulas de violoncelo. Foi utilizada uma tabela para a planificação, acompanhada de um breve texto de reflexão.

6.1. Aula do dia 14/1/2016

Tabela 4- Planificação da aula de violoncelo do dia 14/1/2016

Programa	Conteúdos	Tempo (45min)
1. Exercício da 4. ^a posição (n.º 109, de Dotzauer)	. Afinação da 4. ^a posição . Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação	5 min
2. Peça n.º 4 do livro <i>Fun with double stops</i>	. Método de estudo de cordas dobradas	15 min
3. peça n.º 14 do livro de Dotzauer	. Execução da peça só com o arco (sem a mão esquerda) . Sinalização de notas desafinadas através da marcação de setas na partitura, por cima das notas, com a tendência correta de afinação . Solfejo como resolução de problemas rítmicos . Relação entre quantidade de arco e dinâmicas	10 min
4. Sonata de Bréval em Dó Maior, Op. 40, N.º1 (1. ^a página)	. Método de estudo . Execução das dinâmicas impressas e do fraseado musical	15 min

Esta aula teve como objetivo potenciar a perceção da qualidade de execução do instrumento. Foi pedido que a aluna executasse os exercícios da 4.^a posição tocando simultaneamente a corda solta adjacente, por forma a melhor perceber a afinação, anotando na partitura se determinada nota deveria ser mais aguda (seta para cima, colocada por cima da nota) ou mais grave (seta para baixo).

A Peça n.º 4 do livro *Fun with double stops* privilegia as cordas soltas, sendo uma das mais simples de executar. Tal como as outras, permite uma forte consciencialização do grau de afinação, uma vez que o intervalo só soa afinado se cada voz estiver afinada. Do mesmo modo permite solucionar posturas incorretas da mão esquerda, nomeadamente relativamente à curvatura dos dedos (se não estiverem curvos, simplesmente não se ouve a corda adjacente

mais aguda). Foi também transmitido à aluna o método de estudo da peça, que consiste em tocar primeiro uma das vozes, em seguida tocar a mesma voz posicionando também a outra com a mão esquerda, fazer o mesmo para a outra voz, tocar só o arco (sem a mão esquerda) e finalmente tocar como está escrito. Nestes passos o metrônomo deve garantir a velocidade constante de execução.

Foi sugerida e aplicada em tempo de aula a unidade de trabalho de dois compassos, relativamente à peça de Dotzauer e à sonata de Bréval (para as peças em questão foi uma quantidade confortável de compassos). Em passagens rápidas foram aplicados ritmos por 3 e por 6 (em passagens de tercinas), que produziram progressos significativos em tempo de aula.

Para além dos fatores atrás mencionados, a interpretação foi ainda trabalhada ao longo das aulas, estimulando o imaginário musical da aluna.

6.2. Aula do dia 15/4/2016

Tabela 5- Planificação da aula de violoncelo do dia 15/4/2016

Programa	Conteúdos	Tempo (45 min)
<p>1. Escala Sol Maior, em duas oitavas, com todo o arco e a seguinte arcada:</p> <p>- Π V Π V Π V Π (...) Sol Lá Si Dó Ré Mi Fá# Sol Lá (...)</p> <p>2. Exercício de imitação de arcadas e dinâmicas na escala.</p> <p>3. Arpejo com as seguintes arcadas:</p> <p>- Π V Π V Π V Π (...) - Π V Π (...) Sol Si Ré Sol Si Ré Sol (...)</p>	<p>. Utilização do arco todo com utilização de arcadas diferenciadas</p> <p>. Dissociação entre o trabalho do arco e da mão esquerda (execução da escala sem a mão esquerda), para maior consciencialização da qualidade do trabalho de arco</p> <p>. Afição da 4.^a posição e da mudança entre a 1.^a e a 4.^a posição</p> <p>. A problemática da mudança de posição e da respetiva nota de passagem</p> <p>. Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação</p> <p>. A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas</p>	15 min
<p>4. Execução de um trecho musical com mudanças de posição e com uma melodia de notas de passagem implícita.</p>	<p>. A problemática da mudança de posição com a determinação da respetiva nota de passagem</p> <p>. Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação</p>	15 min

5. <i>Pavane</i> , de Gabriel Fauré	. Execução das dinâmicas impressas e do fraseado musical	15 min
-------------------------------------	--	--------

Esta aula teve como objetivo principal abordar de forma clara e motivante a problemática das mudanças de posição, com vista à gradual interiorização da sua importância. Para tal compus um pequeno trecho musical com uma melodia implícita, descoberta ao tocar a nota de passagem na segunda metade da nota anterior à mudança de posição.

Apresento o trecho inicial (com um acompanhamento simples, também para violoncelo):



Figura 1- Melodia sem notas de passagem

A aluna, após incorporar assim as notas de passagem, descobre a seguinte melodia:



Figura 2- Melodia com notas de passagem

Em relação à *Pavane*, para além de questões relativas à afinação e ao ritmo, foi pedido à aluna para usar todo o arco, de maneira a contrariar a tendência em usar cada vez menos arco. Esta estratégia produziu resultados imediatos uma vez que a aluna passou a tocar logo com mais arco e mais forte.

6.3. Aula do dia 14/6/2016

Tabela 6- Planificação da aula de violoncelo do dia 14/6/2016

Programa	Conteúdos	Tempo (45 min)
<p>1. Escala de Fá Maior, em duas oitavas, com todo o arco e as seguintes arcadas: - Π V Π V Π V Π (...) Fá Sol Lá Sib Dó Ré Mi Fá Sol (...)</p> <p>2. Exercício de imitação de arcadas e dinâmicas na escala.</p> <p>3. Arpejo com as seguintes arcadas: - Π V Π V Π V Π (...) - Π V Π (...) Fá Lá Dó Fá Lá Dó Fá (...)</p>	<p>. Utilização do arco todo com utilização de arcadas diferenciadas</p> <p>. Dissociação entre o trabalho do arco e da mão esquerda (execução da escala sem a mão esquerda), para maior consciencialização da qualidade do trabalho de arco</p> <p>. Afiinação da 4.^a posição e da mudança entre a 1.^a e a 4.^a posição</p> <p>. A problemática da mudança de posição e da respetiva nota de passagem</p> <p>. Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação</p> <p>. A relação entre a quantidade de arco e as dinâmicas</p>	10 min
<p>4. Exercícios de mudança de posição (livro de Somló):</p> <p>- Da 1.^a para a 4.^a posição: "3-3" pág.5 "1-1" pág.4 "4-4" pág.5</p> <p>- De consolidação da 3.^a posição: "1-3-4" pág.10</p> <p>- Da 1.^a para a 3.^a posição: "3-3" pág.11 "3-1" pág.12 "2-1" pág.12</p>	<p>. Afiinação da 4.^a e 3.^a posição</p> <p>. A problemática da mudança de posição e da afinação da nota de passagem</p> <p>. Uso de corda solta em simultâneo como referência para a afinação</p>	15 min

5. <i>Cantabile</i> , de August Kummer (pág. 16 do livro de Somló)	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicação das mudanças de posição estudadas anteriormente . Execução da peça só com o arco (sem a mão esquerda) . Sinalização de notas desafinadas através da marcação de setas na partitura, por cima das notas, com a tendência correta de afinação . Solfejo como resolução de problemas rítmicos . Relação entre quantidade de arco e dinâmicas 	10 min
6. <i>Pavane</i> , de Gabriel Fauré	. Execução das dinâmicas impressas e do fraseado musical	10 min

Nesta aula a aluna teve alguma dificuldade em executar as arcadas pedidas na escala pelo que foi proposto que dissociasse o trabalho de arco do da mão esquerda (executar o arco sem a mão esquerda). Após esta tarefa a execução da escala não verificou os problemas constatados anteriormente. Quanto aos exercícios de mudança de posição foram anotadas, na partitura, algumas setas relativas a notas desafinadas. A aluna já mostra alguma rapidez na execução deste processo, o que constitui um progresso relativamente a aulas anteriores.

A execução do *Cantabile* de Kummer careceu de volume sonoro e de dinâmicas, pelo que foi pedido que a aluna se concentrasse em usar o arco todo e não se preocupasse com outras questões (nomeadamente de afinação). Este processo de focalização veio a revelar-se bastante produtivo.

Na abordagem da *Pavane* de Fauré, para além da problemática anterior, foram ainda resolvidas questões rítmicas através da subdivisão do tempo.

7. Classe de conjunto

A classe de conjunto que acompanhei realizou-se a seguir a cada aula individual de violoncelo e foi composta por toda a classe de violoncelo do Conservatório (seis alunos), que também foi orientada pela professora cooperante. Foram estudadas e executadas várias peças, tendo eu exclusiva responsabilidade no arranjo e preparação da peça *Love me Tender* ([Anexo A](#)), para três vozes distintas. Seleciono, de seguida, três momentos de aulas com a respetiva descrição das atividades realizadas.

4/2/2016- Divisão das partes pelos alunos (dois alunos por cada parte). Indicação do tempo da peça. Execução separada das partes seguida de execução conjunta (houve alguns problemas de afinação, principalmente na voz de baixo).

3/3/2016- A afinação foi trabalhada estimulando a escuta da voz que, em cada momento, é a referência da afinação (a que toca a corda solta, por exemplo), assinalando-a na partitura. Foi ainda pedido aos alunos que indicassem na partitura, por cima de cada nota desafinada, se a nota deveria ser mais aguda (seta para cima) ou mais grave (seta para baixo). Esta estratégia permitiu alguns resultados em tempo de aula, ainda que um pouco modestos.

7/4/2016- Para além da problemática da afinação, abordada em aulas anteriores, foram trabalhadas questões de fraseado musical. A música foi comparada à comunicação oral e as frases musicais às frases da linguagem verbal. Dessa comparação resultou a rápida conclusão de que os fins das frases, por norma, seriam acompanhados de um diminuendo. A repetição do texto (a peça tem uma repetição) foi encarada como uma oportunidade de dizer a mensagem de uma maneira diferente (na segunda vez o tema foi tocado mais piano, de uma forma mais intimista). Do mesmo modo, o texto principal (a voz de cima), teria de ser bem percebido pelo que as outras linhas (mais graves) teriam de estar atentas de maneira a tocarem sempre mais piano que a melodia principal.

Nos compassos finais foi introduzido um ralentando que marcaria o final da peça. Perante alguma dificuldade em consegui-lo foi trabalhada a subdivisão do tempo, como se a mesma produzisse o som de um comboio antigo em movimento. Esta analogia permitiu tratar a questão do ralentando como se de uma travagem do comboio se tratasse: não pode ser repentina, mas sim gradual. Finalmente pedi que o ralentando fosse determinado pela voz superior, por forma a aumentar a escuta (e conseqüente coesão) entre todos os elementos da classe, estratégia que se revelou bastante eficaz.

8. Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada

A realização desta disciplina permitiu aumentar substancialmente a consciência da minha performance enquanto professor. Essa tomada de consciência, nomeadamente através da visualização de vídeos das aulas dadas e consequente análise conjunta com colegas e professor Miguel Rocha, identificou aspetos positivos e negativos. Foi fundamental o ambiente saudável de entreajuda e o espírito crítico de colegas, do professor e de mim próprio, que permitiram melhorar os aspetos mais negativos (nomeadamente questões de abordagem a problemas de postura, de posicionamento do arco ou da mão esquerda, ou ainda questões relacionadas com a gestão do tempo de aula).

Relativamente à aluna alvo deste estágio foram constatados progressos quanto à qualidade de execução das peças, nomeadamente no que diz respeito à afinação e fraseado, bem como um melhoramento substancial na adoção de posturas mais corretas do ponto de vista visual e sensorial (foram também substancialmente eliminadas tensões parasitas, nomeadamente nos polegares e ombros).

A classe de conjunto permitiu ainda desenvolver questões sensíveis como a abordagem ao equilíbrio entre vozes, conseguido nomeadamente através da potencialização da escuta entre os alunos. Para além disso foram também ganhas algumas competências sociais e de liderança.

9. Partituras utilizadas

Basler-Novsak, S., Stein, S. (1988). *Fun with Double-Stops for Young Cellists- Book 1*. Hamburg-London: N. Simrock

Blackwell, K., Blackwell, D. (2005). *Cello Time Sprinters- a third book of pieces for cello*. UK: Oxford University Press

Bréval, J., B., (1951) *Sonata em Dó Maior Op. 40, n.º1*. Mainz: Schott. (trabalho original publicado em 1795)

Dotzauer, J., J., F., Klingenberg, J. (s.d.) *Violoncell-Schule*. Frankfurt: Edition Peters (trabalho original publicado em 1906)

Fauré, G. (Compositor), & Birtel, W. (Arranjador). (2013). *Pavane Op.50*. Germany: Schott Music GmbH & Co. KG. Mainz

Somló, K., Dotzauer, J. J. F., Kummer, F. A. (1956). *Studienwerke fur Violoncello*. Budapeste: Edition Musica Budapest

PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Resumo

Este trabalho de investigação permitiu estimar a capacidade que os alunos possuem em identificar e encontrar estratégias de resolução de problemas performativos. Do mesmo modo, foi possível relacionar essa capacidade de análise com a interpretação realizada por docentes, identificando e caracterizando as diferenças interpretativas. Finalmente foi ainda analisada a imagem que alunos e professores possuem acerca das suas capacidades performativas. Todos os itens foram sistematizados tendo sido extraídas algumas conclusões. Deste modo, verificou-se que a maioria dos alunos identificou os mesmos problemas de execução que a classe docente, numa peça dos primeiros graus, tendo sido interpretados corretamente os parâmetros “afinação”, “coordenação entre o arco e a mão esquerda” e “expressividade”. A análise da classe docente e dos alunos diferencia-se pela dispersão dos resultados (maior no grupo de alunos). Por outro lado, verificou-se na análise, do segundo vídeo, que a qualidade do vibrato exigia uma maturidade característica de quem segue o instrumento no secundário, a partir do 6.º ano de violoncelo. Verificou-se ainda, através da introspeção pedida aos respondentes, que a postura corporal era o único item que se destacava na autoavaliação dos alunos (identificado como Ponto Forte pela maior parte dos alunos), enquanto que a classe docente assinala uma tendência clara de identificação de pontos fracos relativamente à técnica da mão esquerda (“altura do braço esquerdo”, “afinação”, “mudanças de posição” e “coordenação entre o arco e a mão esquerda”) e assinala a “articulação” e “expressividade” como parâmetros Fortes.

Palavras chave

Violoncelo, Método de estudo, Estratégias, Performance

Abstract

This research has allowed us to gauge the ability that students have to identify and find strategies for performance troubleshooting. Similarly, it was possible to relate the students' analysis ability with that of the teachers, identifying and characterizing differences of interpretation. Finally, the image that students and teachers have about their own performing capabilities was further analyzed. All items were organized and some conclusions have been drawn. Thus, results show that most of the students have identified the same problems as the class teacher, in a video a piece of the first grade, namely the tuning parameters, the coordination between the bow and the left hand and expressiveness. The analysis of the teacher and the students differs in terms of the dispersion of the results (higher in the group of students). On the other hand, in a second video the performance of the piece required a vibrato quality characteristic of those who are learning the instrument at a secondary level, from the sixth grade. It was also found, through the respondents' self-examination, that the body posture was the only item that stood out in their self-evaluation (identified as a strong point for most students). On the other hand, the class teacher is more emphatic about the weaknesses regarding the technique of the left hand ("height of the left arm", "tuning", "change of position" and "coordination between the bow and the left hand") and highlights "articulation" and "expressiveness" as strong parameters.

Keywords

Cello, Study Method, Strategies, Performance

1. Introdução da Parte II

Aquilo que me motiva como professor são essencialmente cinco razões. A primeira prende-se com a passagem de testemunho de um legado cultural e artístico que me foi transmitido pelos meus professores e que constitui um dos pilares da tradição musical ocidental. Uma outra razão tem a ver com o meu desejo de ajudar a encontrar soluções para desafios técnicos, promovendo o bem-estar e o sucesso na execução do instrumento. Em terceiro lugar, penso que o exercício desta profissão permite expressar a minha individualidade e criatividade, nomeadamente através do trabalho em torno da interpretação. Além disso, considero fundamental mostrar os horizontes de possibilidade que o aluno pode atingir na sua evolução e servir de veículo para os atingir. Finalmente, ser professor permite-me valorizar a interação humana como meio privilegiado de aprendizagem.

Apesar da atividade como professor entendo que não deixo de ser aluno, primeiro porque tenho de imaginar constantemente o lugar do aluno, de maneira a poder perceber e identificar as suas dificuldades; segundo porque para além de professor sou instrumentista, o que implica estudo individual. Entendo ainda que estas duas funções se complementam, nomeadamente devido à necessidade em exemplificar corretamente os exercícios e peças dados aos alunos.

É neste contexto que surge o interesse pelo estudo individual, em especial no que diz respeito à sua eficácia. Nos anos em que estudei e lecionei deparei-me sempre com a dificuldade em transportar para o contexto de estudo individual as diretrizes apresentadas na aula, pelo que decidi ser esse o tema da minha dissertação de mestrado em Ensino da Música-variante de Violoncelo.

Nesta 2.^a parte, o [Capítulo 2](#) apresenta a pergunta de investigação e objetivos. No [Capítulo 3](#) é feita a revisão bibliográfica referente ao estudo eficaz, quanto à sua caracterização ([3.1.](#)), às premissas que o sustentam no tempo ([3.2.](#)) e às condições que iniciam a sua concretização ([3.3.](#)). O [Capítulo 4](#) aborda a natureza quantitativa da metodologia de investigação ([4.1](#)) e o tipo de instrumento usado ([4.2](#)). Os resultados são analisados no [Capítulo 5](#), que caracteriza o universo de respondentes ([5.1](#)), as respostas para cada uma das três situações ([5.2](#)- Vídeo 1, [5.4](#)- Vídeo 2 e [5.6](#)- Autoanálise), bem como as respetivas estratégias escolhidas ([5.3](#); [5.5](#) e [5.7](#)). A Discussão dos resultados é o [Capítulo 6](#), que precede a Conclusão ([Capítulo 7](#)). Seguem-se as referências bibliográficas ([Capítulo 8](#)) e o [Anexo B](#), que consiste na cópia do questionário aplicado.

2. Pergunta de investigação e objetivos

Face ao exposto na introdução relativamente à minha experiência como aluno e professor, revela-se como uma das preocupações centrais na minha prática docente tentar determinar a capacidade que os alunos de violoncelo possuem para identificar as dificuldades de execução do instrumento e das soluções ou estratégias para as superar. Esta é a questão base que está na origem deste trabalho.

Assim sendo, em termos de objetivos, urge:

- 1.1. Saber se os alunos identificam os problemas performativos de outros violoncelistas;
- 1.2. Identificar que soluções/estratégias apresentam para ultrapassar problemas;
- 1.3. Determinar qual a relação dessa análise com a consciência que têm dos seus próprios problemas e das próprias soluções;
- 1.4. Compreender como é que são ultrapassadas as dificuldades através do estudo.

3. Revisão da literatura

Pretendo nesta revisão caracterizar o estudo eficaz, recorrendo a duas obras de referência e relacionando-as com publicações científicas (secção 3.1). De seguida, especifico as premissas necessárias para que o aluno continue a estudar de forma eficaz com frequência (secção 3.2). Finalmente, é minha intenção explicar como se pode adquirir esse tipo de hábitos de estudo de excelência (secção 3.3).

3.1. Métodos conducentes ao estudo eficaz

O método de estudo de instrumento é um tema já abordado por vários autores, dos quais começo por destacar a obra de Kaplan (2004). Segundo o autor, quando o estudo do instrumento é eficaz, estará o aluno, de forma mais ou menos consciente, a passar por uma das quatro fases (p. 29):

1. Fase da observação (o erro é consciencializado objetivamente: “a nota está aguda demais” e não apenas “desafinada”, por exemplo);

2. Técnica do sucesso a qualquer custo (é contraproduativo repetir continuamente execuções falhadas. Em vez disso deve-se definir tarefas intermédias atingíveis que permitirão depois atingir o resultado final. “Baixar a velocidade metronómica”, “fazer apenas o trabalho de arco”, são alguns dos exemplos possíveis);

3. Técnica da familiaridade, “intimacy” (a execução correta deve estar disponível no futuro, de maneira a poder servir de base para feitos maiores. Para isso acontecer ela tem de ser gradualmente integrada na memória de longo prazo, o que é conseguido pela sua repetição continuada);

4. Técnica da primeira tentativa (a situação de concerto comporta muitas variáveis que podem ser reproduzidas, tais como a hora de execução, o tempo de espera antes de começar, a impossibilidade de repetir ou a indumentária. A consciência da qualidade de execução em tais condições, fortalecida pela audição da gravação das mesmas, é um indicador importante da qualidade da preparação, que pode servir para diminuir a ansiedade em palco).

A abordagem anterior encontra semelhanças com a de Williamon (2004), que enumera a concentração, a definição clara de objetivos, a utilização de estratégias adequadas, a autoavaliação do progresso e a consciência da obra como um todo, como as cinco características do estudo de excelência (p. 24). Algumas considerações são feitas a seguir.

Relativamente ao item concentração, o pianista Leon Fleischer (Noyle, 1987, p. 95) assinala a importância de manter sempre a consciência do processo de estudo, mesmo ao repetir uma peça já preparada. Alega que, na situação stressante de concerto, a memória física (“finger memory”) é a primeira que falha. Refere, como exemplo, que devido à contração natural dos músculos (em situação de stress), se não houver consciência dos saltos estes serão mais curtos.

Williamon (2004) evidencia ainda a importância de focalizar a atenção em objetivos específicos, que limitam o número de problemas, de maneira a serem efetivamente conseguidos (pp. 26-27). Do mesmo modo, Kaplan relaciona este item com o anterior, ao referir que a falha de concentração evidencia a frustração decorrente de um objetivo muito difícil, ou

o tédio resultante de um objetivo demasiado fácil (p. 36). Na realidade, já em 1981, Bandura e Schunk (1981), a propósito da falta de resultados e desinteresse pela aprendizagem em crianças (a propósito da matemática), verificaram uma melhoria significativa ao estruturar a aprendizagem numa sucessão de objetivos próximos, mais facilmente alcançáveis. Na música é prática comum o estudo de pequenos fragmentos da obra (objetivos próximos), de maneira a limitar o número de problemas e focalizar a atenção na sua resolução.

A concretização de objetivos depende da capacidade em determinar e saber executar as estratégias mais adequadas, tendo em conta as especificidades do objetivo e, também, do executante, nomeadamente devido à sua maior ou menor facilidade em executar as especificidades da tarefa (Hallam, 2001). Em 2002, Chaffin, Imreh e Crawford, constatam que essa capacidade é uma característica comum em músicos de excelência, cujo leque de estratégias responde a objetivos de várias índoles (nomeadamente ao nível do planeamento do tempo de estudo, da gestão da frustração, da escolha de dedilhações, ou até ao nível da memorização). Encontramos exemplos em Nielsen (1999), onde o processo de estudo de dois alunos avançados de órgão é analisado, constatando a concretização de estratégias, tais como a execução de partes da peça a uma velocidade muito reduzida, como etapas preparatórias necessárias para a execução da peça no tempo metronómico próprio. Do mesmo modo, em 2004, Lisboa, Chaffin, Schiaroli e Barrera monitorizam o estudo de uma violoncelista profissional e registam o estruturamento do estudo (do prelúdio da 6.^a Suite de Bach) em 5 estágios distintos, que cumprem objetivos próprios (leitura e divisão da peça em partes mais pequenas; escolha de dedilhações e arcadas; estudo técnico das partes; junção das partes em frases; ensaios gerais).

Williamon e Valentine (2000) e Duke, Simmons e Cash (2009), verificam até que a qualidade das estratégias empregues no estudo é mais determinante, para a qualidade da performance, que a quantidade de estudo. Repare-se, ainda, que a aprendizagem de estratégias adequadas pode ser estimulada desde o início do estudo do instrumento, como sugere Pinheiro (2016), no seu livro que propõe estratégias específicas para a resolução de problemas performativos no violoncelo.

Tratando-se de uma atividade tipicamente solitária, cabe ao próprio executante a tarefa de o monitorar, pelo que a capacidade de avaliar o seu próprio desempenho se reveste de importância fundamental. Torna-se assim indispensável inferir acerca do grau de realização dos objetivos traçados, de maneira a poder escolher a melhor estratégia, adaptar os objetivos ou, simplesmente, atacar o próximo! A autoavaliação é, portanto, um fator essencial no processo de estudo, dado ser o instrumento que determina se os objetivos são ou não conseguidos (Williamon, 2004, p.27). O autor realça ainda a importância de um momento de autoavaliação no final de cada sessão de estudo, no sentido de melhor preparar a seguinte (Williamon, 2004, pp. 95-96), prática que apenas 21% dos estudantes de conservatório aplica (Jørgensen, 1998). Encontramos ainda, em Araújo (2011), evidências de que o aumento da consciência do próprio estudo, nomeadamente através da visualização de sessões gravadas do mesmo, melhora a qualidade do estudo subsequente e logo, também, a qualidade da performance, evidenciando a importância deste parâmetro. O item autoavaliação de Williamon (2004) encontra paralelo na fase de observação de Kaplan (2004), sendo, neste caso, realçada a necessidade permanente de avaliação do estudo, nomeadamente para inferir acerca da realização, ou não, dos objetivos propostos.

A compreensão integral da obra (“The big picture”) é o primeiro passo do estudo de excelência (Chaffin, Imreh, Lemieux & Chen, 2003). Deste modo a organização do estudo pode ser otimizada, permitindo antecipar o estudo de partes que precisam de mais atenção e tomar decisões técnicas e interpretativas menos suscetíveis de serem alteradas posteriormente, sendo que músicos menos experientes tendem a assimilar este item em fases mais avançadas do estudo. Williamon e Valentine’s (2002) registam ainda que a rápida transição do estudo do pormenor para o geral verifica-se em músicos mais experientes.

Sendo o ser humano um animal em termos comportamentais muito afastado do determinismo que caracteriza, por exemplo, um programa informático, importa conhecer as premissas que permitem que este comportamento desejado (estudar eficazmente) se verifique continuamente.

3.2. Manutenção do estudo eficaz

Na realidade, perante um mesmo desafio, e considerando até alunos da mesma idade ou com o mesmo número de anos de estudo do instrumento, as condições iniciais de sucesso podem ser muito diferentes. Williamon (2004, p. 29) enumera três premissas psicológicas, fundamentais para manter o estudo de excelência:

- A motivação é intrínseca;
- O sucesso ou o fracasso são encarados como resultado de um maior ou menor esforço;
- Sentir que tem capacidade para melhorar.

A curiosidade pelo comportamento humano é antiga. Aristóteles referia duas causas para o comportamento humano, os fins e os meios (330AC/1953). Deste modo, uma determinada atividade poderia ser desencadeada sem razão aparente para além da satisfação resultante da sua própria realização, sendo o fim em si, ou poderia constituir um meio para atingir um outro fim. Interessa, para a compreensão do comportamento humano, conhecer apenas os objetivos finais para benefício próprio, uma vez que são estes que fornecem uma explicação dos atos humanos. Assim sendo, um indivíduo pode querer estudar um instrumento porque está realmente interessado no processo de estudo, encontrando satisfação pela sua simples realização e aperfeiçoamento (motivação intrínseca). Por outro lado, o estudo pode ser apenas um meio para atingir um determinado fim, como por exemplo a aprovação dos pais ou do professor (motivação extrínseca, típica do início do estudo de um instrumento), ou poderá, ainda, ser uma combinação entre estes dois tipos de motivação (Woody, 2004). Repare-se, no entanto, que o estudo de excelência de um instrumento musical assume um conjunto de motivos, tais como a curiosidade ou a autonomia, que esta teoria (teoria unificadora da motivação intrínseca) considera ter uma origem comum, que denomina de motivação intrínseca.

A análise do contraditório (teoria multifacetada da motivação, Reiss, 2004), encontra, no entanto, evidências da não correlação das características da motivação intrínseca, bem como põe em causa a obtenção de prazer pela execução de tarefas, defendida pela teoria unificadora da motivação intrínseca (deste modo um indivíduo poderá ser muito curioso, mas não autónomo e até pode não sentir prazer ao repetir 10 vezes uma escala, apesar de o querer fazer

todos os dias). Segundo a teoria multifacetada o comportamento humano tende a satisfazer um conjunto de necessidades independentes umas das outras (Reiss (2004) sugere 16) que, dependendo de cada indivíduo, assim terão o seu grau de satisfação, sugerindo até a hipótese de uma evolução adaptativa genética no resultado final. Deste modo, Reiss questiona a designação de motivação intrínseca, na medida em que é geralmente possível especificar a necessidade que deu origem ao impulso e nome à Motivação (qualquer motivo é composto por uma necessidade e um impulso, Sprinthall, 1993).

O segundo item remete para a explicação interna dada para o sucesso ou fracasso do estudo. Para um comportamento ser continuado é necessário valorizar as características que o permitem, nomeadamente o empenho. É assim fundamental que o sucesso seja percecionado como resultado do esforço. Deste modo o esforço é valorizado, sendo reforçado positivamente. Atribuir o sucesso a fatores de talento irá desvalorizar o esforço e assim inibir o estudo.

Dweck & Molden (2005) refere que a aprendizagem é fortemente determinada pelo autoconceito de inteligência adotado pelo indivíduo e distingue duas teorias indissociáveis: Teoria Incremental e Teoria da Entidade. Segundo a primeira o indivíduo entende que a «inteligência e aptidão» desenvolvem-se com o tempo e experiência, pelo que o esforço (para aprender) é encarado como positivo. Por outro lado, a teoria da Entidade considera imutáveis os conceitos de inteligência e aptidão. Nesta perspetiva o indivíduo deduz, ao esforçar-se por aprender, que não tem as capacidades e inteligência necessárias para aprender, desmotivando-se com muita facilidade (pp. 123-126).

Finalmente, mesmo verificando os pressupostos anteriores, o indivíduo precisa de possuir sentimentos de autoeficácia, ou autoconfiança, para sentir que tem competências para continuar a evoluir no futuro. Para o esforço aplicado produzir resultados é assim fundamental que seja eficaz, sendo a perceção da autoeficácia o fator mais determinante na qualidade da performance de um indivíduo (McCormick & McPherson, 2003). Bandura (1997), constata também que os indivíduos com uma perceção de grande autoeficácia tendem a ser mais saudáveis, mais eficazes e a produzir resultados melhores que os que têm uma perceção de autoeficácia menor (p. 36). Na realidade será até desejável o indivíduo ter uma perceção ligeiramente sobrestimada das suas capacidades, de maneira a escolher tarefas mais desafiantes, ser mais persistente na sua execução e menos suscetível a sofrer de ansiedade (Williamson, 2004, p.67).

Para além destes fatores, encontramos na literatura (Ültanir e Irkörücü, 2017) referência ao papel crucial das emoções no estudo autorregulado (a base do estudo eficaz). Neste artigo são diferenciadas emoções positivas de negativas, sendo as positivas favoráveis ao desenvolvimento do estudo autorregulado. Apesar disso ambas as emoções (positivas ou negativas) poderão ativar ou desativar comportamentos de aprendizagem. O autor aborda cinco emoções (Fear, Envy, Anger, Sympathy and Pleasure), discrimina-as, e elabora um conjunto de abordagens dirigidas a cada tipo de emoção, potenciando a aprendizagem.

Hallam (2010) sugere ainda que os efeitos benéficos da aprendizagem musical nos domínios do desenvolvimento pessoal e social da criança ou do jovem (nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, literacia, cálculo, medidas da inteligência, realizações globais, criatividade, coordenação motora fina, concentração, autoconfiança, sensibilidade emocional, capacidades sociais, trabalho em equipa, autodisciplina e relaxamento), apenas se verificam se a experiência musical for agradável e gratificante.

3.3. Fatores que permitem a mudança para o estudo eficaz

Woody (2004), num artigo em que procede à análise do percurso de músicos virtuosos, revela que a própria origem da motivação assume variações significativas ao longo do tempo e assinala fatores ambientais comuns a todos esses casos de sucesso. Assim sendo, em determinados momentos o aluno estará a disfrutar do próprio estudo em si, encontrando satisfação em trabalhar determinados aspetos musicais ou instrumentais, noutras momentos será simplesmente guiado por diretrizes do professor.

São fatores comuns a casos de sucesso a exposição precoce a ambientes musicais estimulantes, tendo os músicos memórias musicais positivas de infância, que podem incluir momentos mais intensos, tais como concertos, sendo recorrente, pelos pais, a exacerbação das aptidões dos filhos, levando-os a crer que possuem uma aptidão musical elevada. Para além dos pais, a competência humana e pedagógica do primeiro professor terá também um papel fundamental no desenvolvimento instrumental do aluno, neste caso da criança.

No início do estudo do instrumento a motivação será fundamentalmente extrínseca, tendencialmente influenciada pelo interesse dos pais pela música, que desempenham um papel importante na verificação do estudo da criança. Idealmente esse papel parental vai diminuindo, enquanto aumenta o interesse da criança pelo estudo do instrumento. Para atingir o estado motivacional ideal, necessário ao estudo de excelência, será importante que o indivíduo tenha experimentado situações de sucesso. As outras premissas que Williamon (2004) refere relacionam-se com a atitude perante o sucesso, já atrás evidenciadas. Do mesmo modo Pinto (2004) associa “fatores de persistência” a esta evolução (para um estudo eficaz), nomeadamente “o esforço que consegue despender para ultrapassar as dificuldades que surgem”, ou “a perseverança com que encara as dificuldades e os desafios”.

Em 2000, Pitts, Davidson e McPherson, que investigaram as motivações e comportamentos de jovens instrumentistas nos seus 20 primeiros meses de aprendizagem, concluíram também que, para progredir instrumentalmente e manter-se motivado, é essencial o apoio parental e do professor, bem como o foco na qualidade em vez da quantidade.

4. Metodologia

4.1. Estudo de natureza quantitativa

A opção por um estudo de natureza quantitativa prende-se com o facto de nos permitir perceber de modo objetivo quais são as principais tendências num universo alargado de indivíduos, com um controlo mais rigoroso de um conjunto restrito de variáveis, que se traduzem em dados numéricos alvo de tratamento estatísticos. Evitam-se assim imprecisões no modo como os indivíduos se expressam verbalmente quando se recorrem a instrumentos qualitativos, como sejam a entrevista e a observação direta.

O recurso a uma investigação quantitativa tem por objetivo a obtenção de dados generalizáveis e que podem ser testados. Ao contrário do trabalho qualitativo, que tem características mais flexíveis, contextuais, que consideram que os pontos de vista são dinâmicos e passíveis de evolução, o trabalho quantitativo pressupõe que se esteja a lidar com características fixas e controladas, assentes em variáveis dependentes e independentes, e em que a mudança é mensurável uma vez delimitadas balizas temporais em que o fenómeno analisado ocorre (através, por exemplo, de “pre-” e “post-surveys”). Também se distingue pelo facto de a amostragem ser aleatória e a recolha de informação se apresentar de forma estruturada, com dados replicáveis. Evita-se, deste modo, a subjetividade inerente a dados narrativos ou descritivos típicos do estudo qualitativo, que, para a presente investigação, se revelariam de difícil tratamento ou sistematização, uma vez que os respondentes, sendo na sua grande maioria bastante jovens, por vezes têm dificuldade em traduzir por palavras as suas próprias práticas instrumentais ou as dos outros, ou seja, em objetivar os seus comportamentos na execução e estudo do instrumento (MEAL, s. d.). Estas dificuldades também se revelam um obstáculo a qualquer tentativa de estudo que procure fazer a triangulação de resultados entre as abordagens qualitativa e quantitativa.

4.2. Instrumento da recolha de dados

Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário online de respostas de escolha múltipla.

O uso de questionários dispensa a necessidade de preparar entrevistadores, resultando daí uma economia de tempo e de recursos humanos. Do mesmo modo garante a uniformização das questões a todos os respondentes e assim, também, uma comparação entre respostas padronizadas que evitam a variabilidade registada ao nível da entrevista.

Como desvantagem assinala-se a dificuldade em inferir acerca da motivação do respondente, que poderá afetar a validade da resposta. Pela mesma razão o universo de respondentes poderá não representar uma escolha aleatória da amostra (poderá ser enviesada).

A grandeza deste universo é influenciada por diversos fatores, entre os quais se contam a extensão do questionário, a imagem pública da entidade promotora, a complexidade das questões, a importância do tema para o respondente, o impacto que os respondentes julgam causar pela sua participação, a qualidade e design do questionário e também a altura do ano

em que é enviado. Assim, será desejável que o questionário seja curto e apelativo, incida sobre um tema que o respondente considere importante e contenha apenas perguntas essenciais, elaboradas de forma clara e objetiva e encadeadas do geral para o particular, de modo a melhor focalizar o pensamento do respondente. Do mesmo modo, também as perguntas mais sensíveis deverão ser precedidas de questões mais confortáveis, de forma a criar, desde o início, uma predisposição para continuar a responder. A estruturação do questionário deve ainda ter em conta o posterior tratamento de dados, tendo em vista a facilitação dessa tarefa.

O tipo de respostas possíveis nos questionários diferencia-os em duas categorias. Os questionários de resposta fechada assumem apenas respostas do tipo “sim” ou “não”, bem como respostas curtas ou de seleção de itens, facilitando a análise, sistematização e interpretação dos resultados. Por outro lado, os de resposta aberta permitem respostas totalmente livres, permitindo uma profundidade maior na resposta, o que dificulta a interpretação e sistematização dos resultados.

A qualidade do questionário pode ser testada antes de ser submetido à amostra, através da sua simples realização por terceiros, permitindo assim averiguar acerca da clareza das perguntas (Key, 1997).

O questionário da presente investigação ([Anexo B](#)) foi desenvolvido na plataforma disponibilizada pela google para o efeito, o “Google Forms” e consiste num questionário de resposta fechada. As respostas possíveis foram apresentadas de forma aleatória, com exceção da caracterização do respondente, utilizando para o efeito a função “Shuffle”.

Inicia-se pelo enquadramento do respondente nas categorias idade, anos de estudo de violoncelo, sexo, grau académico alcançado, tempo de estudo semanal de instrumento e, finalmente, experiência docente.

São disponibilizados dois vídeos, sendo que, no fim de cada um, são apresentados três grupos de perguntas que incidem sobre as seguintes questões:

- de arco (movimento do braço direito; posição da mão no arco e distribuição de arco);
- da mão esquerda (articulação; altura do braço esquerdo e afinação);
- de itens vários (coordenação entre arco e mão esquerda; expressividade e/ou musicalidade; qualidade do som; regularidade rítmica e postura corporal).

Antes de ser apresentado o vídeo seguinte, é ainda pedido ao respondente que identifique, num leque de 17 estratégias, quais são aquelas que o executante deverá realizar para ultrapassar as dificuldades.

Na análise do segundo vídeo são novamente abordadas as questões anteriores e ainda a qualidade do vibrato e das mudanças de posição, duas técnicas necessárias para a correta execução da segunda peça (“O Cisne”, de Saint-Saëns; a primeira peça, de outro executante, chama-se “Perpetual Motion em Sol Maior”, de Shinichi Suzuki).

Finalmente são realizadas todas as questões anteriores, tendo agora como objetivo a análise das questões performativas do próprio respondente.

5. Análise de dados

5.1. Caracterização do universo de respondentes

A caracterização feita na parte inicial do questionário permite discriminar a amostra, de 107 indivíduos, por idade, por anos de estudo, por grau de violoncelo completado, por número de horas de estudo por semana, por experiência letiva e por sexo. Como foi enviado um questionário para cada docente, é ainda possível estimar a quantidade de classes envolvidas.

Foram inicialmente realizados alguns testes, no sentido de detetar respostas falsas, através da análise da congruência entre a idade ou anos de estudo de violoncelo e o grau de violoncelo alcançado ou a experiência docente. Com base nessa análise foram assinaladas quatro entradas, referentes a três docentes (um com 11-12 anos, outro com 13-15 e um doutorado com apenas um ano de estudo de instrumento) e a uma licenciada, com o 3.º ano concluído (e apenas 13-15 anos de idade).

As quatro entradas referidas foram assim removidas da amostra, que doravante terá apenas 103 indivíduos.

Deste modo verificamos que 38 respondentes têm entre 13 e 15 anos, que responderam 30 indivíduos com menos de 13 anos e 35 indivíduos com mais de 15 anos:

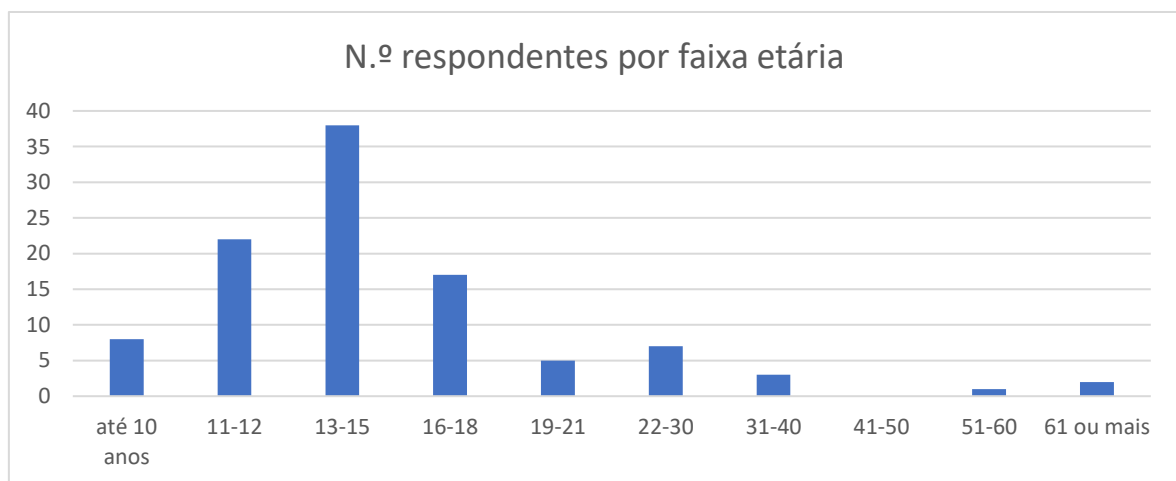


Figura 3- N.º de respondentes por faixa etária

A maior parte dos respondentes estuda violoncelo “há mais de 8 anos”, há “2 ou 3”, ou há “4 ou 5” (28, 27 e 24 indivíduos respetivamente). Existe apenas 8 indivíduos que estudam “há 1 ano” e 16 que estudam há “6 ou 7”:

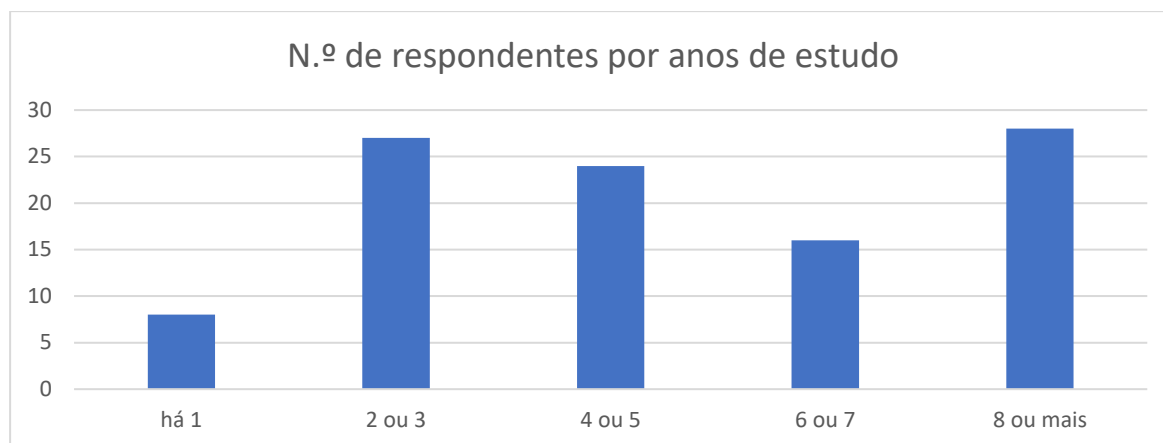


Figura 4- N.º de respondentes por anos de estudo

O 5.º grau corresponde ao grau de ensino onde se encontram mais respondentes (20 indivíduos afirmaram ter o 4.º grau completo). Responderam 58 indivíduos que estão no ensino básico (de “A frequentar iniciação” até ao 4.º grau completo inclusive), 20 indivíduos que estão no secundário (do “5” ao “7”) e 18 indivíduos que estão (ou completaram) o ensino superior (do “8” ao “doutoramento” inclusive). Há ainda 7 indivíduos que “Frequenta apenas curso livre/ aulas particulares”:

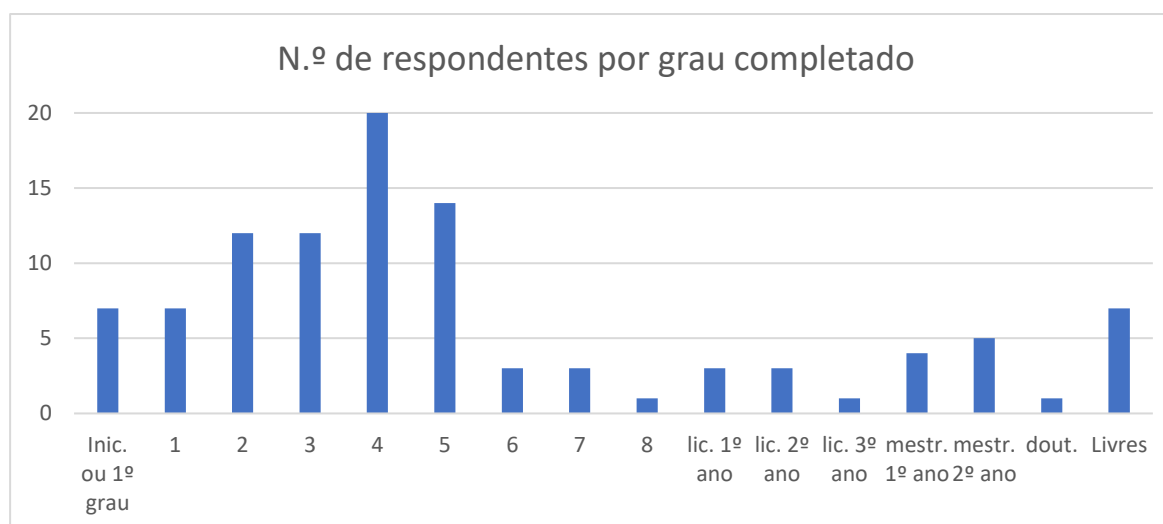


Figura 5- N.º de respondentes por grau completado

Constata-se que 32 indivíduos estudam entre 1 a 3 horas por semana (“Até 3 horas”), 17 indivíduos estudam “até 1 hora” e 54 estudam mais que 3 horas:

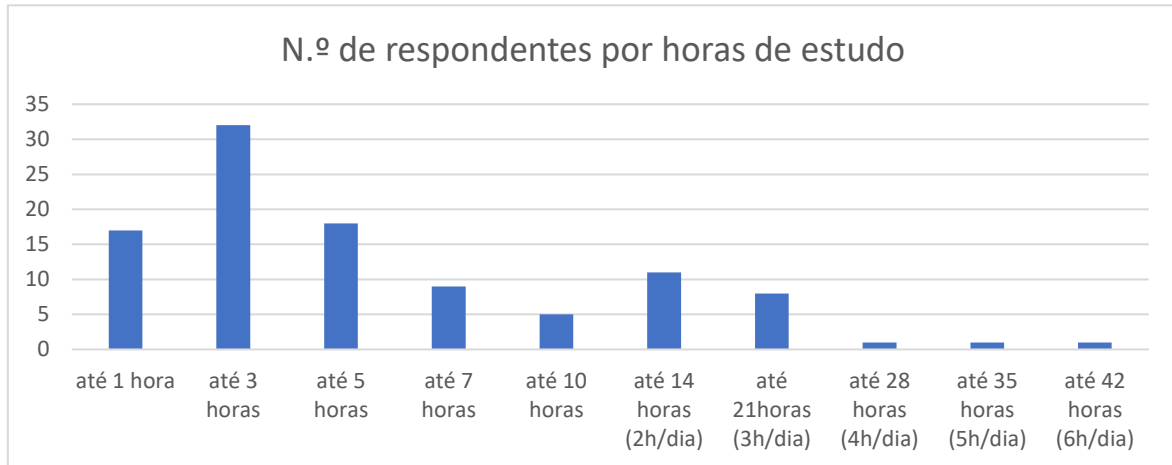


Figura 6- N.º de respondentes por horas de estudo/semana

Segue-se uma breve discriminação do tempo de estudo por grau de ensino (Básico, Secundário e Superior), para uma melhor compreensão do gráfico anterior. Torna-se interessante analisar a quantidade de horas de estudo dos indivíduos que estão no ensino básico (de “A frequentar Iniciação ou o 1.º grau” ao 4.º grau concluído). Verifica-se que 11 alunos estudam até 1 hora, 24 alunos “até 3 horas” e 23 alunos estudam mais que 3 horas por semana:

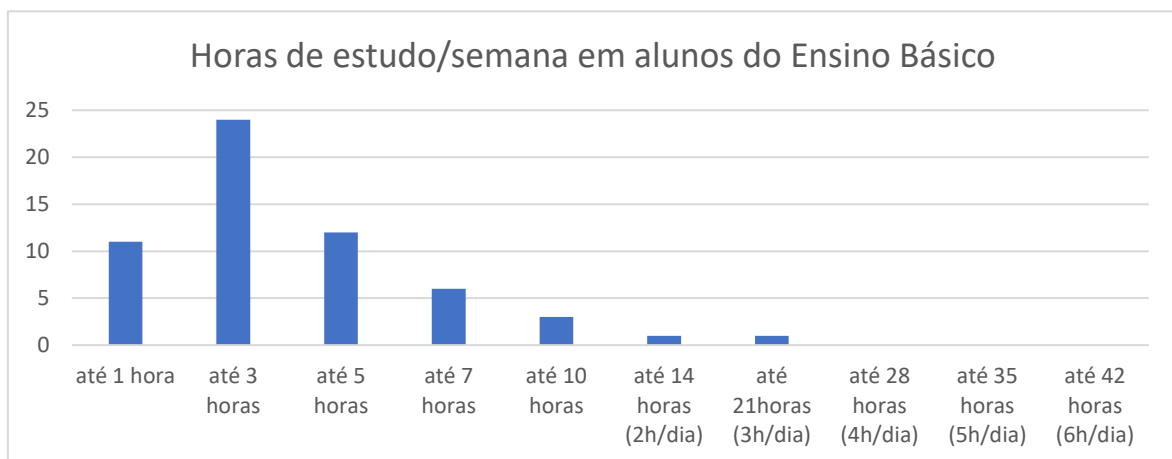


Figura 7- N.º de alunos do Ensino Básico por horas de estudo/ semana

No ensino secundário (“5”, “6” ou “7” grau concluído), verifica-se a mesma moda (7 indivíduos estudam “até 3 horas”) mas a maior parte (12 indivíduos) estuda mais que isso:

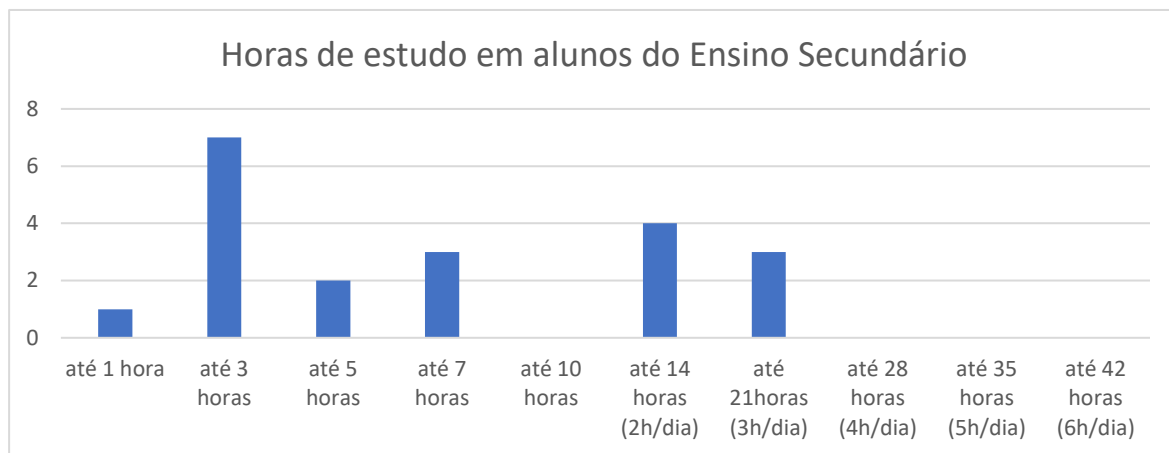


Figura 8- N.º de alunos do Ensino Secundário por horas de estudo/ semana

Discrimina-se, finalmente, o nível Superior (do “8” ao “doutoramento” inclusive). Neste caso a maior parte dos indivíduos (cinco indivíduos) estuda duas horas por dia, sendo que 6 estudam menos e 7 estudam mais que isso:

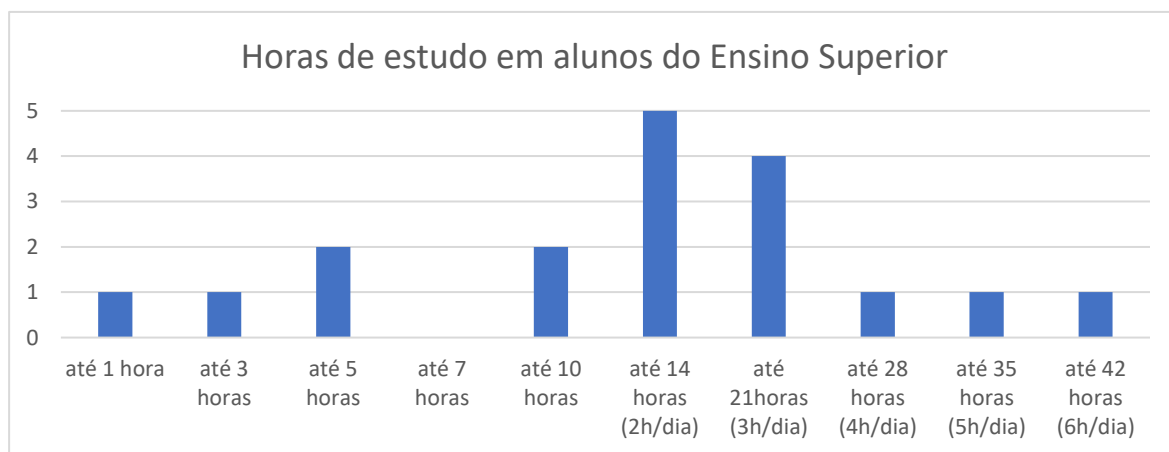


Figura 9- N.º de alunos do Ensino Superior por horas de estudo/ semana

A análise do tempo de estudo considerando, separadamente, os alunos do Ensino Básico (Figura 7), Secundário (Figura 8) e Superior (Figura 9), permite constatar um aumento do tempo de estudo semanal com o grau de ensino.

Dos 103 respondentes 90 afirmaram ser alunos e 13 docentes:

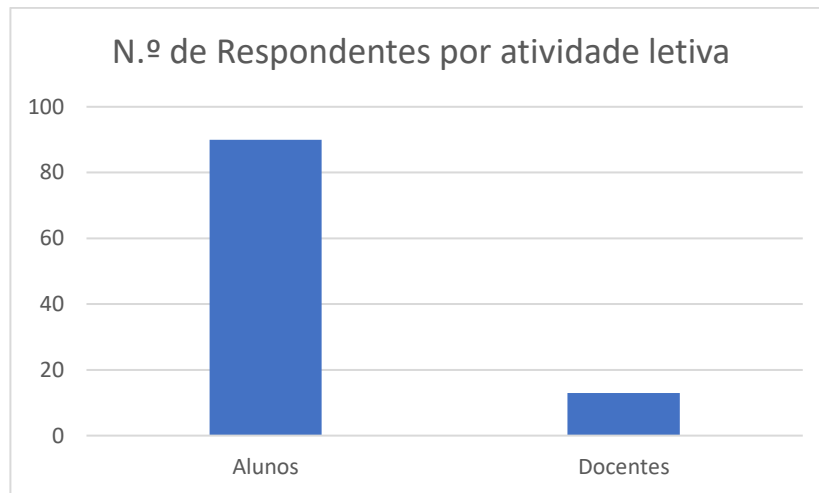


Figura 10- N.º de Alunos e Professores

Constata-se que a maior parte dos respondentes é do sexo feminino (65 indivíduos), e apenas 38 do sexo masculino.

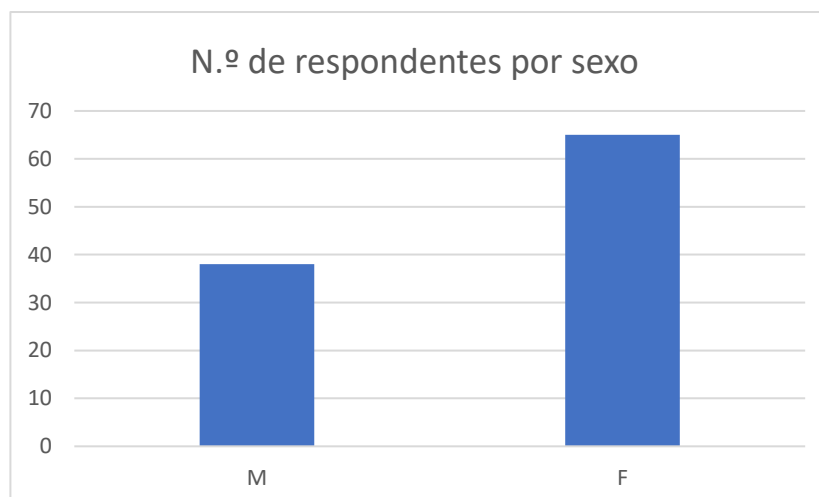


Figura 11- N.º de respondentes por sexo

Como foi enviado um questionário por e-mail é ainda possível estimar a quantidade de classes de violoncelo envolvidas. Obtiveram-se respostas de 19 classes de violoncelo diferentes, sendo que apenas 6 tiveram mais de 5 respostas.

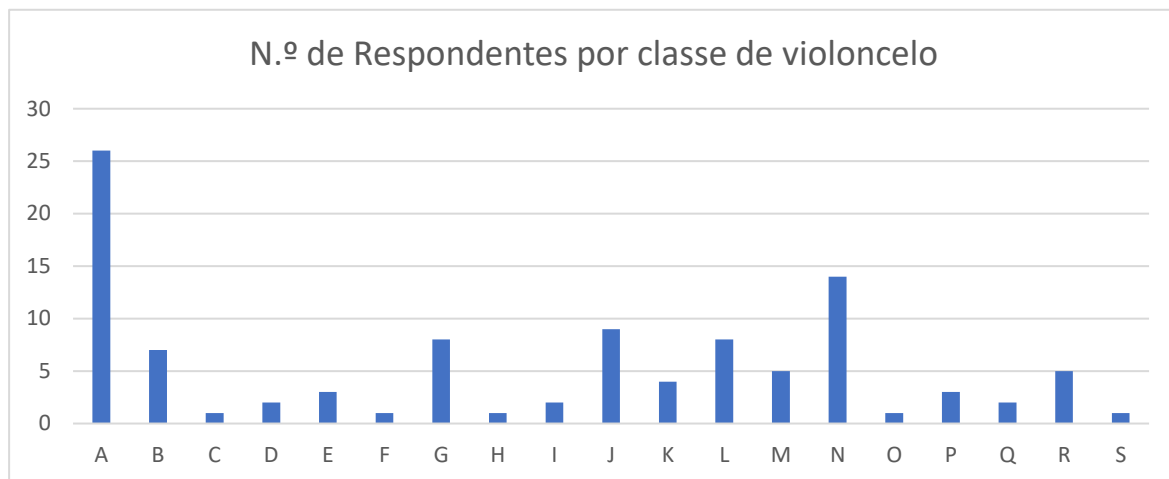


Figura 12- N.º de respondentes por classe de violoncelo

O seguinte gráfico discrimina a quantidade de docentes por cada classe. O facto de terem sido aplicados inquéritos em Escolas Superiores pode explicar o facto de existirem, em duas classes, mais de uma resposta de docente (alguns alunos de Ensino Superior já lecionam):

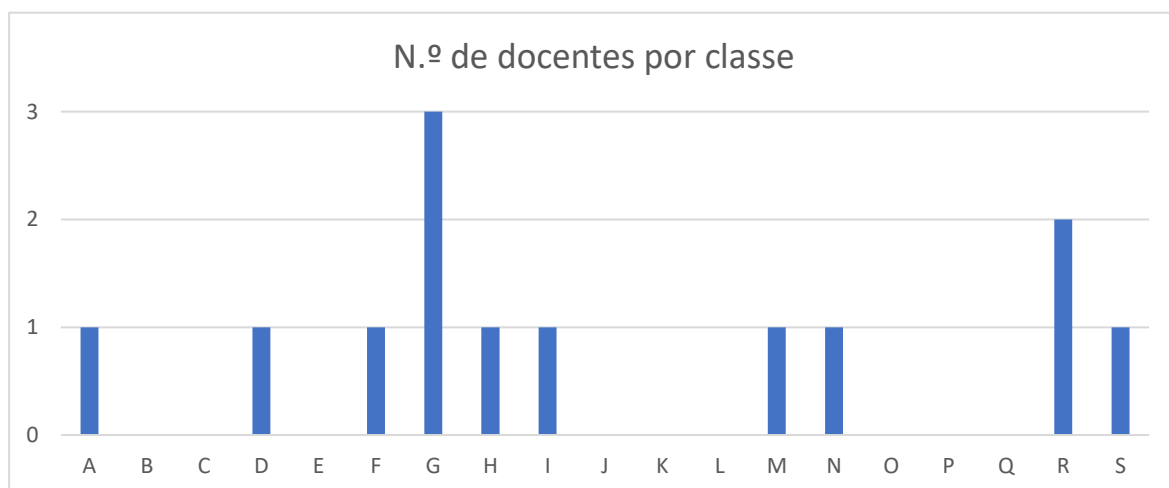


Figura 13- N.º de professores por classe de violoncelo

5.2. Análise do Vídeo 1

A apresentação dos dados obtidos é feita a nível percentual e concorda com a estrutura do questionário. Deste modo, são primeiro disponibilizados os dados relativos ao vídeo 1, seguindo-se o vídeo 2 e a autoanálise (nos subcapítulos seguintes).

Para cada uma destas três situações são disponibilizadas as percentagens das opções de resposta possíveis (“Ponto Forte”, “Ponto Fraco”, ou “Não Sei”), tendo em conta os vários parâmetros performativos e, no final, a percentagem de estratégias sugeridas para cada situação.

Começando pelo Vídeo 1, a análise de toda amostra destaca a “Afinação” como Ponto Forte (73%) e como Pontos Fracos o “Movimento do Braço Direito” (69%), a “Expressividade/Musicalidade” (73%) e a “Qualidade do Som” (64%):

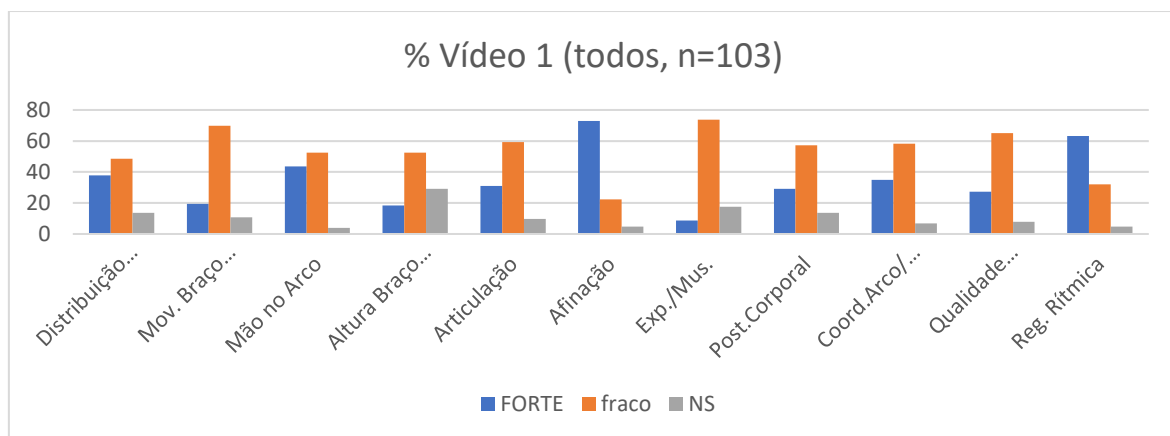


Figura 14- % de itens performativos- Vídeo 1

Estes resultados são muito determinados pela análise dos alunos (representam 88% da amostra), pelo que o padrão de respostas, considerando apenas os alunos, se mantém semelhante ao anterior. Deste modo registam-se as variações mínimas (ou nulas) dos itens “Afinação” como Ponto Forte (73%→73%) e “Movimento do Braço Direito” (69%→70%), “Expressividade/Musicalidade” (73%→71%) e “Qualidade do Som” (64%→65%) como Pontos Fracos:

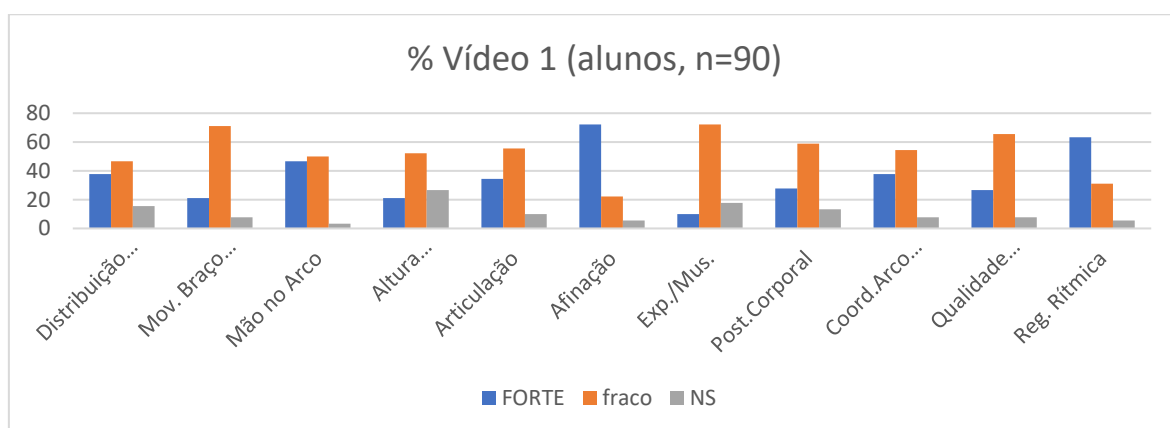


Figura 15- % de itens performativos- Vídeo 1- análise dos alunos

Ao seleccionar as respostas dos docentes verificamos um padrão diferente. Embora se mantenham as mesmas tendências de escolha, apesar do reduzido número desta subamostra (n=13), a convergência, relativamente à análise dos alunos, é ligeiramente maior nos itens “Afinação” como Ponto Forte (73%→77%) e na “Expressividade/Musicalidade” (73%→85%) como Ponto Fraco. Regista-se ainda um aumento considerável relativamente à escolha da “Articulação” como ponto Fraco (55%→85%). Finalmente, assinala-se um aumento considerável das respostas “Não sei”, para o item “Altura do braço esquerdo”:

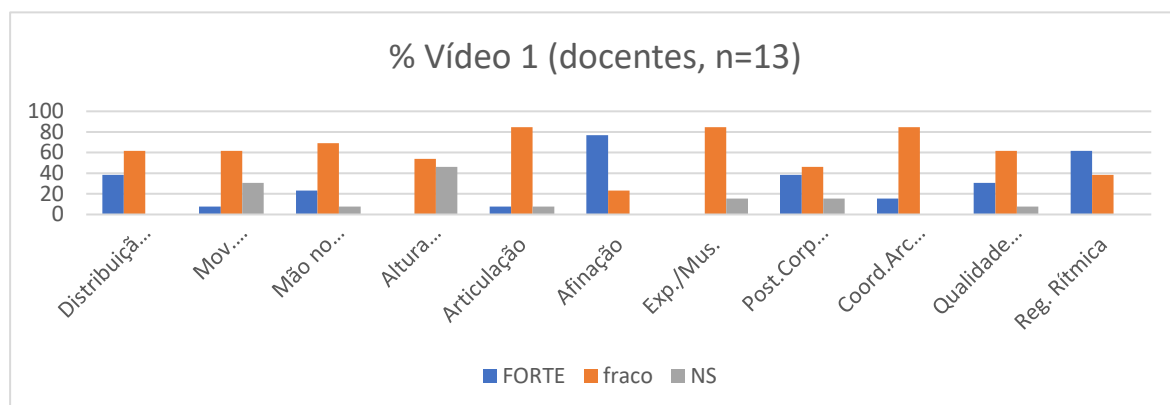


Figura 16- % de itens performativos- Vídeo 1- análise dos professores

Os itens mais escolhidos são os mesmos em ambas as análises (dos docentes e dos alunos). Verificou-se igualmente uma convergência clara em ambos os casos relativamente à escolha da Afinação como item forte (77% docentes; 73% alunos).

As escolhas dos docentes são no entanto mais expressivas que as dos alunos, excetuando-se o caso do item “Altura do Braço Esquerdo”, considerado fraco, que teve no grupo dos docentes um valor muito próximo à opção “Não sei”. A expressão deste item tem justificação no facto de não se conseguir visualizar totalmente o braço esquerdo. Para além da “Afinação”, a “Regularidade rítmica” foi considerada Ponto Forte, sendo todos os outros itens considerados fracos.

5.3. Estratégias para o Vídeo 1

Verifica-se que apenas 11% e 13% dos alunos escolheram, respetivamente “Fazer exercícios de vibrato” e “Usar notas de passagem nas mudanças de posição”, sendo que nenhum dos docentes escolheu estas estratégias. A estratégia “Usar afinador para verificar a afinação de cada nota” foi a terceira menos votada (seleccionada apenas por 8% dos docentes e por 33% de alunos).

As estratégias mais escolhidas pelos alunos foram “Tocar em frente ao espelho” (79%), seguida por “Tocar mais devagar” e “Parar o arco e verificar a postura do braço” (74%). Os professores seleccionaram “Tocar mais devagar” e “Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco” (69% em ambas), seguindo-se as opções “Gravar-se e verificar se soa como pensa” e “Parar o arco e verificar a postura do braço” (62% em cada uma).

O seguinte gráfico assinala a expressão de cada uma das estratégias para os dois grupos referidos (alunos e docentes):

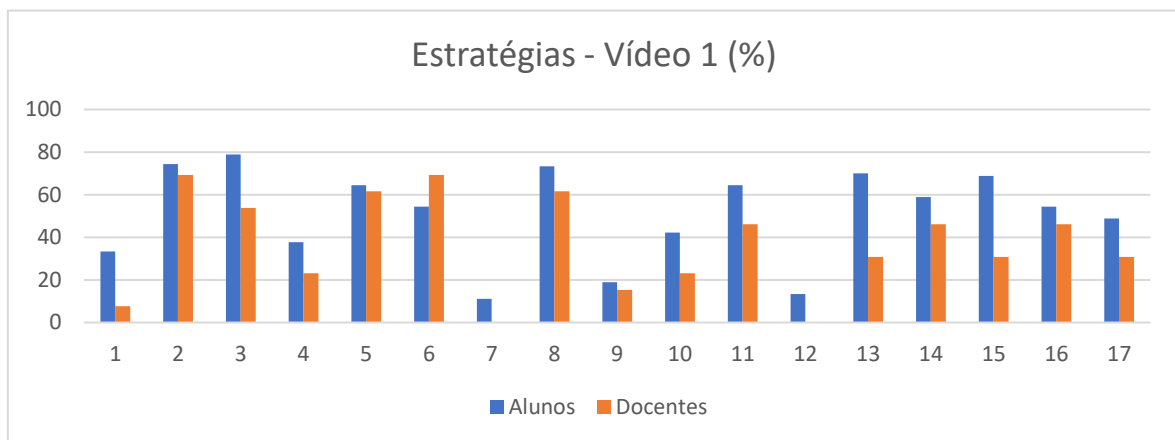


Figura 17- Estratégias sugeridas- Vídeo 1- professores e alunos

- 1- Usar afinador para verificar a afinação de cada nota
- 2- Tocar mais devagar
- 3- Tocar em frente ao espelho
- 4- Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- 5- Gravar-se e verificar se soa como pensa
- 6- Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco
- 7- Fazer exercícios de vibrato
- 8- Parar o arco e verificar a postura do braço
- 9- Fazer exercícios de mudanças de posição
- 10- Estudar a escala da tonalidade da peça
- 11- Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- 12- Usar notas de passagem nas mudanças de posição
- 13- Estudar passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- 14- Fazer ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- 15- Repetir três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- 16- Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- 17- Tocar com metrônomo

A análise das estratégias relativas ao vídeo 1 concorda com as especificidades da peça, que não tem mudanças de posição nem favorece a utilização de vibrato (as estratégias relacionadas com estes fatores- “Fazer exercícios de mudança de posição” e “Fazer exercícios de vibrato” respetivamente- têm uma expressão reduzida ou mesmo nula).

Verifica-se ainda, de uma maneira geral, uma análise concordante com o diagnóstico feito anteriormente, uma vez que os itens menos votados- “Usar afinador para verificar a afinação de cada nota”, “Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo” ou ainda “Estudar a escala da tonalidade da peça”- servem principalmente o estudo da afinação, considerada Ponto Forte por ambas as partes.

A concordância entre os Pontos Fracos e as Estratégias mais expressivas não é tão direta, especialmente no caso dos alunos. No entanto poderemos associar a preocupação dos alunos pelo “Movimento do Braço Direito” (70%-Ponto Fraco), ou pela “Qualidade do Som” (65%), respetivamente, às estratégias com mais expressão: “Tocar em frente ao espelho” (79%) e “Tocar mais devagar” (74%).

A análise dos professores, que determina como pontos fracos mais expressivos (cada um com 85%) a “Articulação”, a “Coordenação entre o arco e a mão esquerda” e a “Expressividade/Musicalidade”, encontra respostas dirigidas nas estratégias “Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco” e “Tocar mais devagar” (para os dois primeiros Pontos Fracos). A estratégia “Gravar-se e verificar se soa como pensa”, potencia o aumento da consciência de problemas vários, nomeadamente os relativos à “Expressividade/Musicalidade”.

5.4. Análise do Vídeo 2

O gráfico seguinte traduz as escolhas dos alunos relativamente ao vídeo 2. Nele sobressai a escolha de três pontos fortes: a “Coordenação entre o arco e a mão esquerda” (67%), o “Movimento do braço direito” (66%) e a “Distribuição de arco” (66%). Os pontos fracos mais expressivos referem-se às “Mudanças de Posição” (62%), Afinação” (61%) e “Altura do braço esquerdo” (59%).

O “Vibrato” teve uma votação repartida entre os pontos Fortes (49%) e fracos (47%), assim como o parâmetro “Postura corporal” (Ponto Forte 46%, ponto fraco 42%):

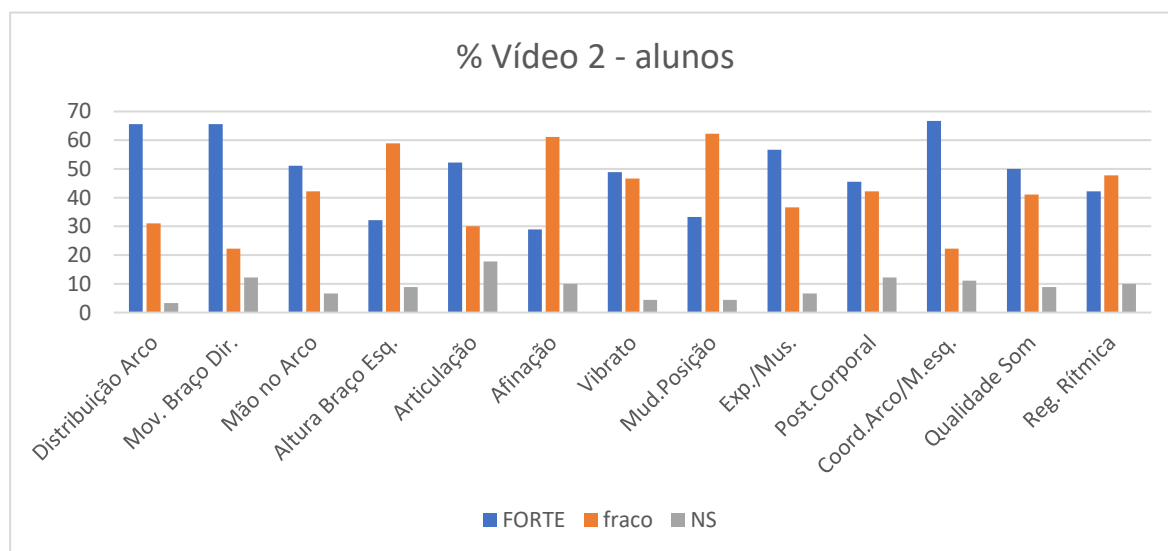


Figura 18- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos

Por outro lado, a apreciação dos docentes é unânime em relação à qualidade do “Vibrato”, considerando-o um ponto fraco (100%). Foram também considerados fracos, de maneira muito expressiva, os parâmetros “Mudanças de posição”, “Regularidade rítmica” (ambos com 85% de resultado) e “Afinação” (77%). O “Movimento do braço direito” foi o parâmetro mais

escolhido como ponto Forte (69%), seguido pela “Altura do braço esquerdo” (62%) e “Postura Corporal” (54%). “A coordenação entre o arco e a mão esquerda” teve o mesmo número de “Pontos Fortes” e de “Pontos Fracos”:

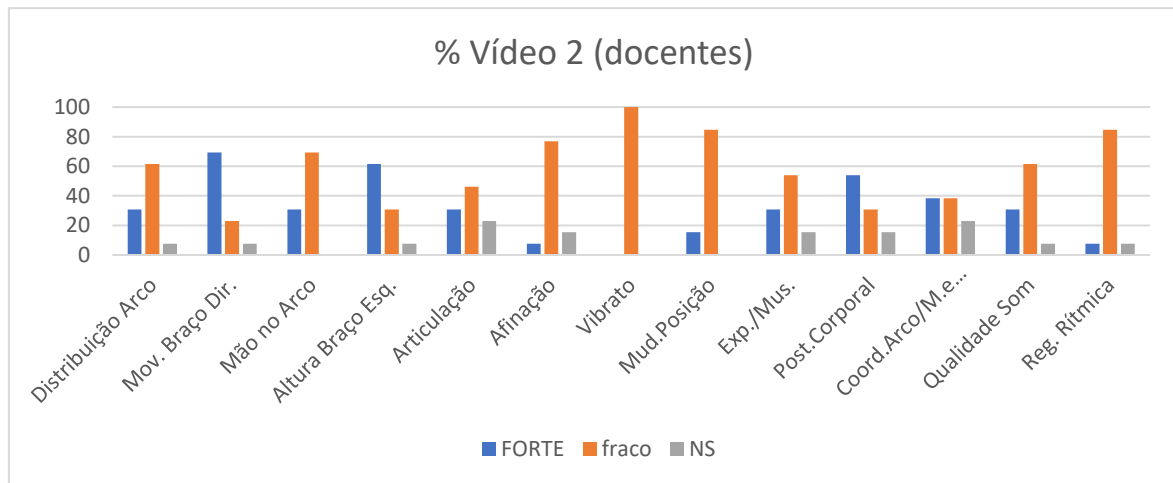


Figura 19- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos professores

Repare-se na grande diferença entre a análise da afinação e vibrato entre alunos e docentes. Uma causa possível será o facto do vibrato ser um tema tipicamente tratado mais tarde, pelo que será natural verificar o aumento da consciência da sua qualidade a partir daí. Para validar esta hipótese foram comparadas as respostas do Ensino Básico com as do Ensino Secundário.

Apresenta-se primeiramente a análise do vídeo 2 em alunos até ao 5.º grau (de “A Frequentar Iniciação ou o 1.º grau” até ao 4.º grau concluído, inclusive). Constata-se que a maioria dos parâmetros são considerados “Pontos Fortes”, sendo a exceção mais expressiva a “Altura do Braço Esquerdo” (ainda assim com apenas 57% de “Pontos Fortes”), seguindo-se a “Afinação” e as “Mudanças de Posição” (ambas com 52%).

Nesta faixa escolar alargada o vibrato é encarado pela maioria dos respondentes como Ponto Forte (59% “Ponto Forte”; 38% “Ponto Fraco”; 3% “Não sei”):

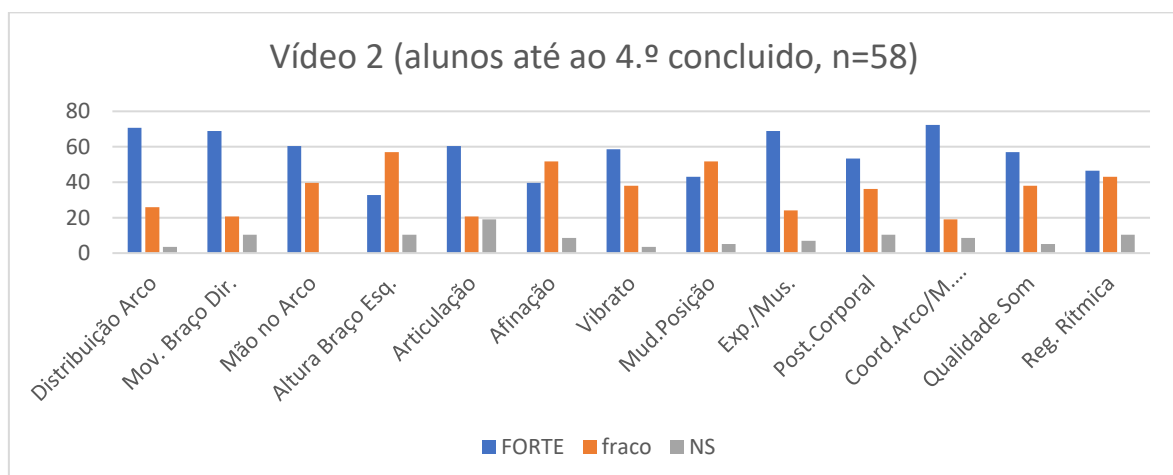


Figura 20- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos até ao 4.º grau

A análise ao vídeo 2, feita pelos alunos do Ensino Secundário, distancia-se da realizada pelos alunos do Ensino Básico, sendo semelhante à realizada pelos professores, nomeadamente quanto aos parâmetros “Vibrato”, “Afinação” e “Mudanças de Posição”, também aqui considerados “Pontos Fracos” de uma forma bastante expressiva (por 75%, 75% e 85% dos respondentes, respetivamente).

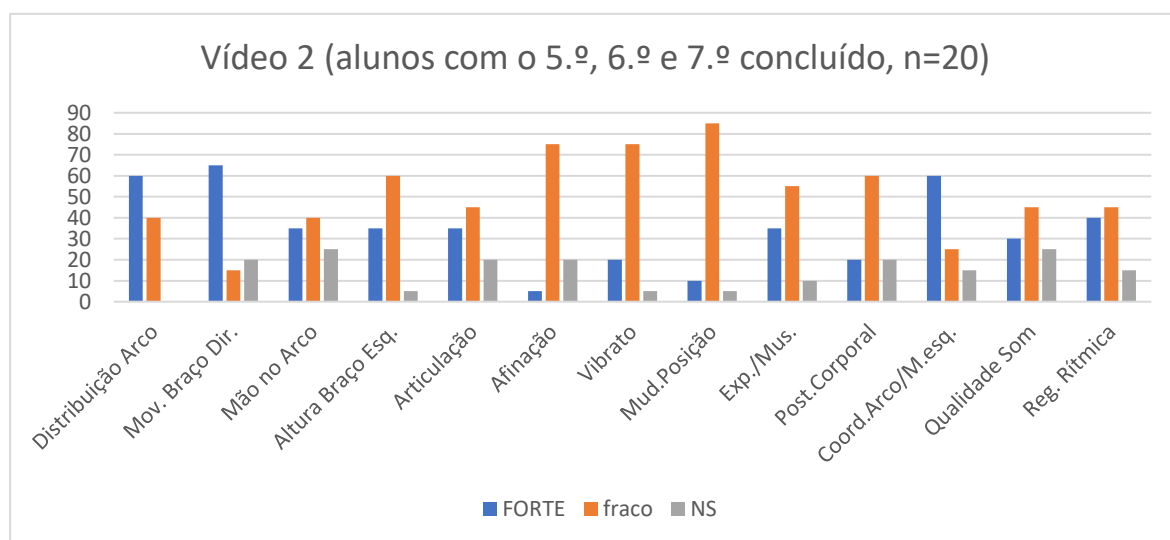


Figura 21- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do Ensino Secundário

Os dois gráficos anteriores referem-se a dois ciclos de ensino distintos, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Apesar de serem ciclos consecutivos de ensino, apenas uma pequena fração dos alunos do Ensino Básico continua no ensino artístico no Ensino Secundário.

Partindo do princípio que o desenvolvimento performativo é gradual (nomeadamente no que concerne à consciencialização das problemáticas performativas) e que essa pequena fração de respondentes (que segue o ensino artístico no Secundário) tem uma fraca expressão percentual no Ensino Básico, é expectável registar mudanças claras no padrão de respostas, do 5.º para o 6.º grau. No sentido de assinalar essa eventual mudança são analisadas, consecutivamente, as respostas dadas pelos estudantes do 3.º, 4.º, 5.º, 6.º e 7.º grau.

Os alunos do 3.º ano destacaram a “Altura do braço esquerdo” como Ponto Fraco (75%) e a “Postura Corporal” como Ponto Forte (75%). A “Afinação” e o “Vibrato” são considerados pontos fortes pela maioria dos respondentes (com 50% e 58%), sendo as “Mudanças de Posição” Fracas (58% - Ponto Fraco):

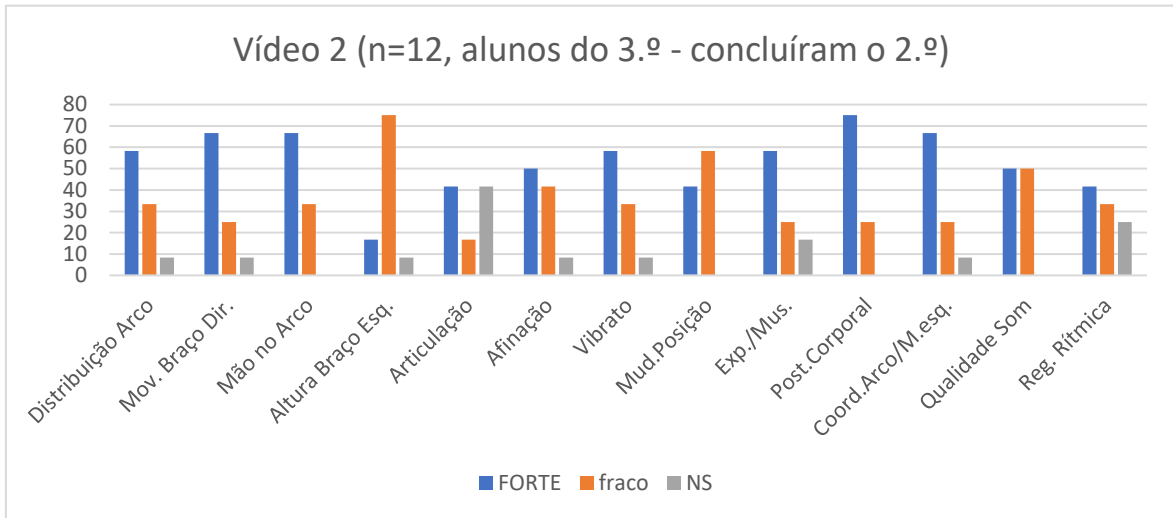


Figura 22- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 3.º

Os alunos que estão no 4.º ano voltaram a destacar a “Altura do braço Esquerdo” como Ponto Fraco. Neste caso são a “Expressividade” e a “Distribuição de Arco” (ambas com 75%) os pontos mais vezes escolhidos como Pontos Fortes. O “Vibrato” é novamente considerado Ponto Forte (58%) e as “Mudanças de Posição” Ponto Fraco (agora com maior expressão, 67%)

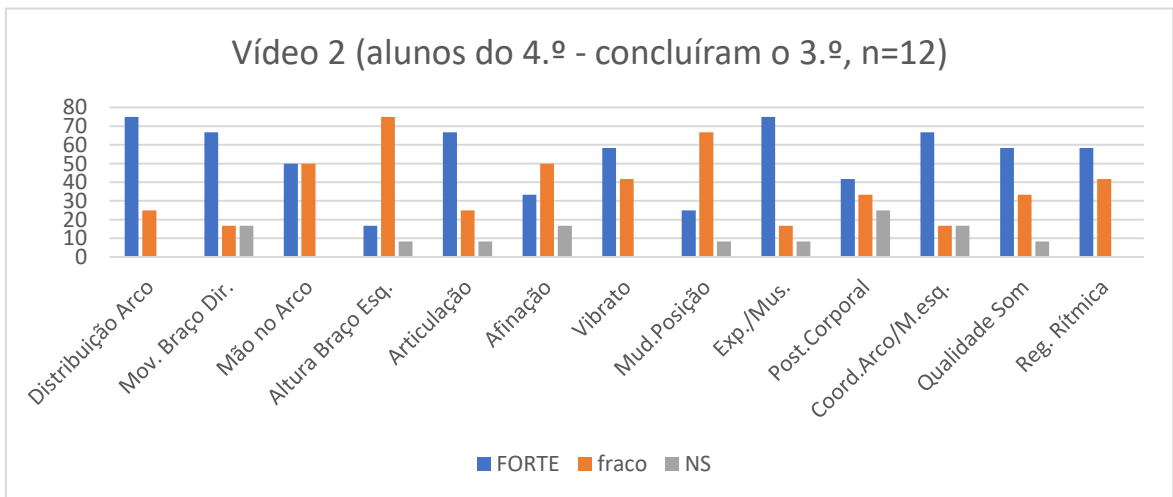


Figura 23- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 4.º

Os alunos de 5.º reforçam a escolha do “Vibrato” como Ponto Forte (70%), e reconhecem a “Afinação” como sendo um Ponto Fraco (65%), bem como as mudanças de posição (55%). Com exceção da “Altura do Braço Esquerdo”, que teve um empate entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos, todos os restantes itens são considerados como Pontos Fortes.

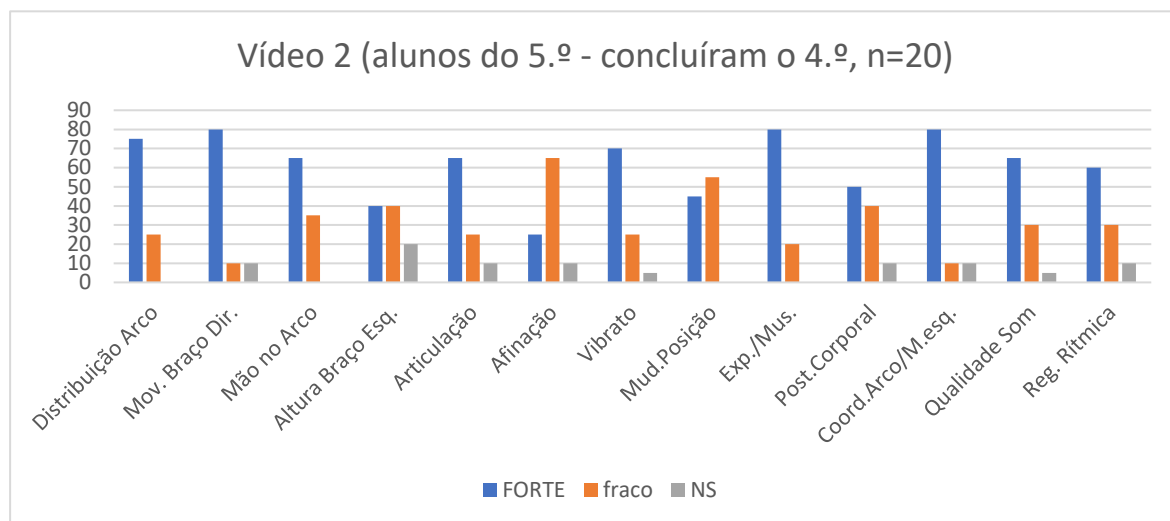


Figura 24- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 5.º

A qualidade do vibrato é agora, no 6.º grau (alunos que completaram o 5.º), finalmente reconhecida como má (71% Ponto Fraco). Do mesmo modo a escolha da Afinação e das Mudanças de Posição como pontos fracos é agora evidente (tiveram 79% e 86% dos votos):

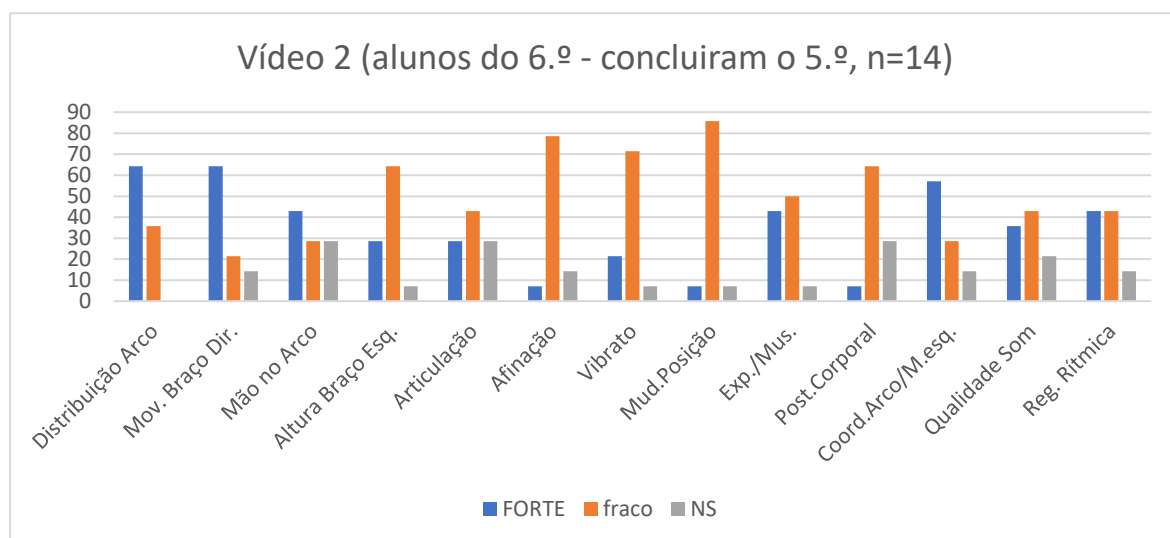


Figura 25- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 6.º

Estão no 7.º grau apenas três respondentes, pelo que a análise será mais frágil estatisticamente. Apesar disso os três Pontos Fracos atrás destacados (“Afinação”, “Vibrato” e “Mudanças de Posição”) são aqui também considerados Pontos Fracos pela maioria dos respondentes:

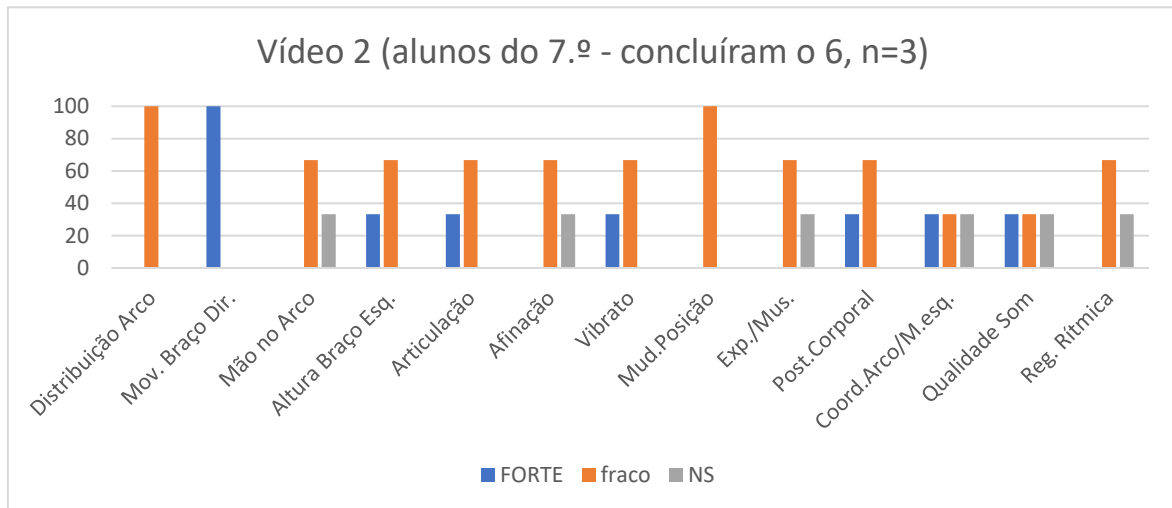


Figura 26- % de itens performativos- Vídeo 2- análise dos alunos do 7.º

Verifica-se assim que a análise dos alunos mais próxima da análise feita pelos docentes, nomeadamente quanto à verificação simultânea dos Pontos Fracos “Vibrato”, “Mudança de Posição” e “Afinação”, só acontece no 1.º ano do Ensino Secundário, sendo o vibrato o único parâmetro que, só no 6.º grau, (5.º concluído), passa a ser considerado como Ponto Fraco pela maioria dos alunos.

A análise da perceção da qualidade do vibrato do vídeo 2 com o grau de ensino regista uma tendência crescente na perceção do mesmo como Ponto Fraco, com o aumento do grau de ensino do respondente:

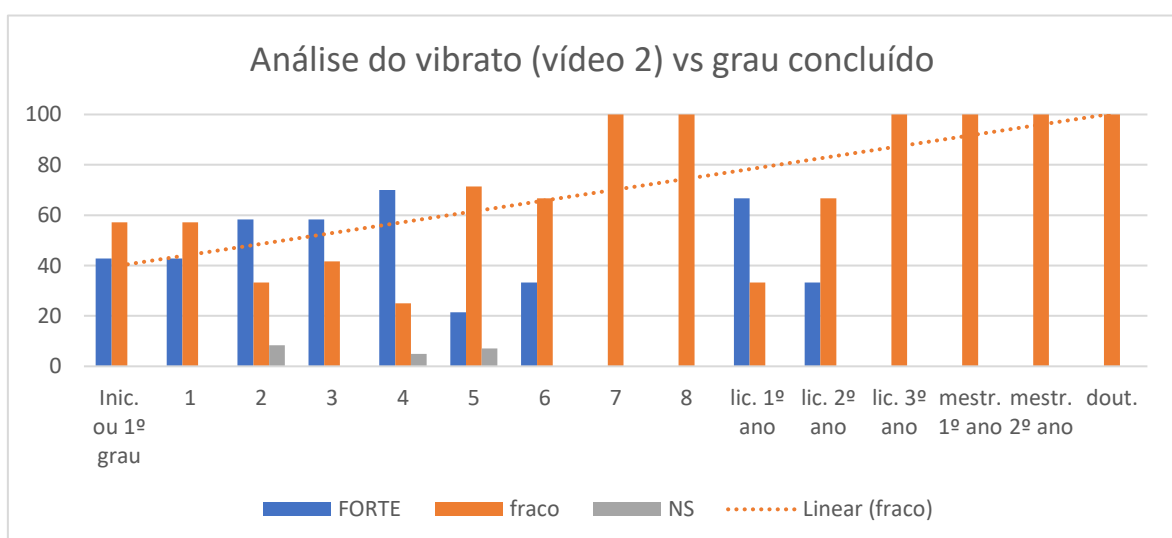


Figura 27- Análise do vibrato por grau concluído - Vídeo 2

A Figura 7, Figura 8 e Figura 9 constataam que os alunos que estão em ciclos de Ensino mais avançados estudam mais horas por semana. Será assim expectável registar o aumento da percepção correta do vibrato do Vídeo 2 com o aumento do tempo de horas de estudo:

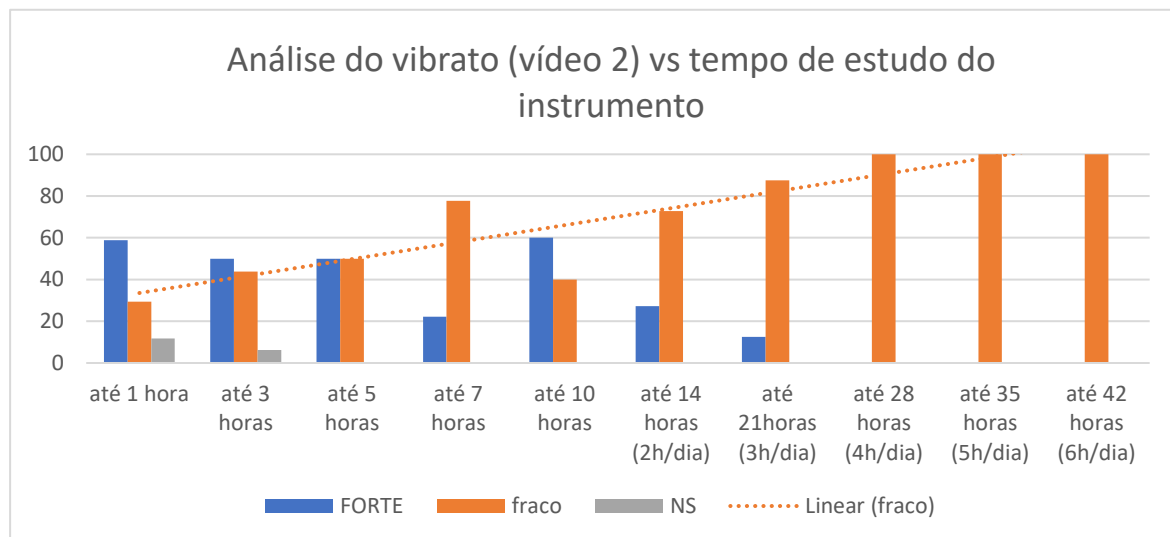


Figura 28- Análise do vibrato por tempo de estudo - Vídeo 2

Considerando apenas as respostas da classe docente, verificamos uma convergência total de respostas relativamente a este item do Vídeo 2:

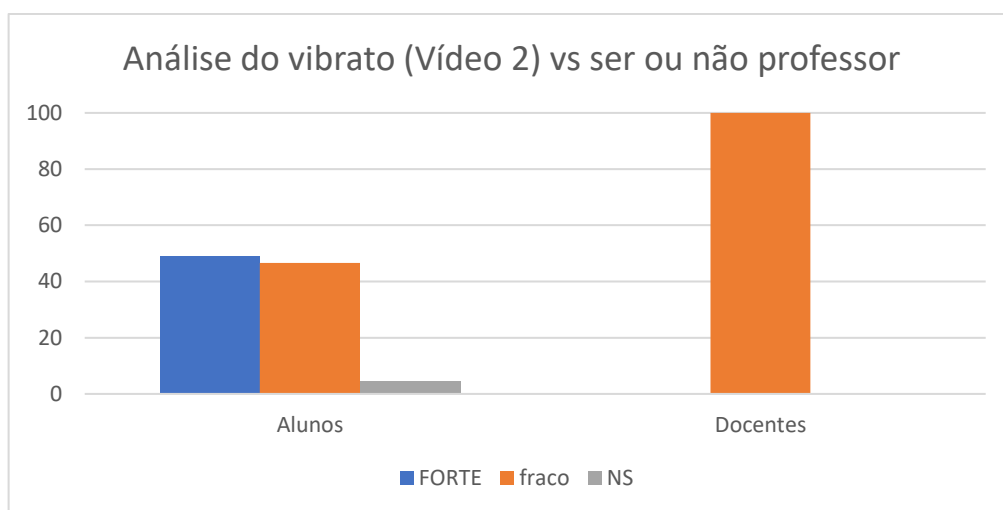


Figura 29- Análise do vibrato por experiência docente - Vídeo 2

Considerando a resposta dos professores correta, podemos inferir pelos dois gráficos anteriores que a consciência da qualidade do vibrato é geralmente assimilada mais tarde (Figura 27) estando associada a uma maior dedicação ao instrumento (Figura 28).

5.5. Estratégias para o Vídeo 2

Segue-se a percentagem das estratégias escolhidas, para a melhoria da performance relativa ao vídeo 2.

Constata-se que as estratégias mais assinaladas pelos docentes foram “Gravar-se e verificar se soa como pensa” (85%), “Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo” e “Fazer exercícios de mudança de posição” (ambas com 77%) e “Fazer exercícios de vibrato” (69%).

A análise de todos os alunos assinala em 1.º lugar “Fazer exercícios de mudança de posição” (77%), seguindo-se “Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo” (74%), “Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)” (72%) e “Gravar-se e verificar se soa como pensa” (69%):

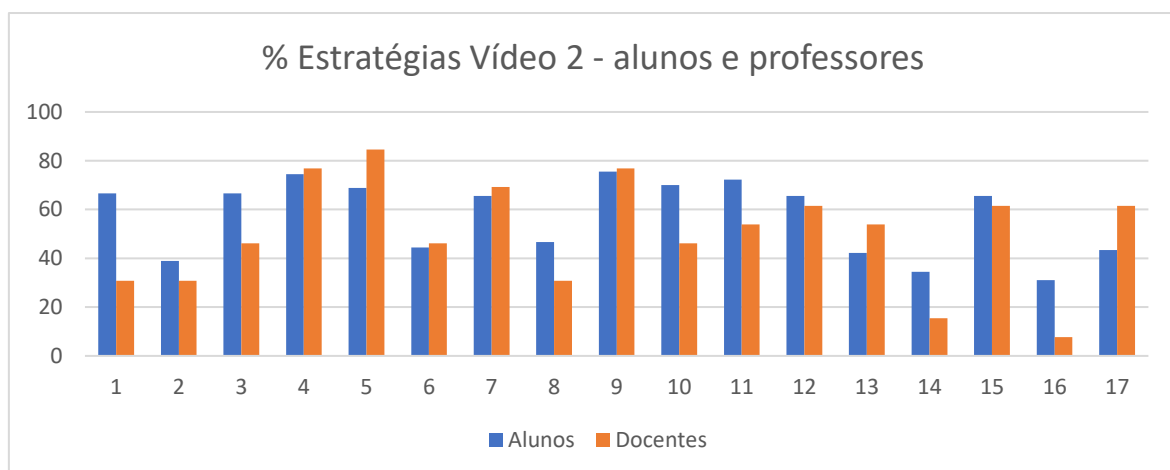


Figura 30- Estratégias sugeridas- Vídeo 2- professores e alunos

- 1- Usar afinador para verificar a afinação de cada nota
- 2- Tocar mais devagar
- 3- Tocar em frente ao espelho
- 4- Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- 5- Gravar-se e verificar se soa como pensa
- 6- Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco
- 7- Fazer exercícios de vibrato
- 8- Parar o arco e verificar a postura do braço
- 9- Fazer exercícios de mudanças de posição
- 10- Estudar a escala da tonalidade da peça
- 11- Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- 12- Usar notas de passagem nas mudanças de posição
- 13- Estudar passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- 14- Fazer ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- 15- Repetir três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- 16- Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- 17- Tocar com metrônomo

5.6. Autoanálise

Os gráficos seguintes abordam as questões performativas dos próprios respondentes.

Começando pelas respostas dos alunos, verifica-se que a “Postura Corporal” é o item mais vezes considerado “Ponto Forte” e que os restantes itens não apresentam uma intenção clara, registando-se uma dispersão considerável de resultados. O vibrato é o parâmetro que apresenta uma maior percentagem de respostas “Não sei” (31%):

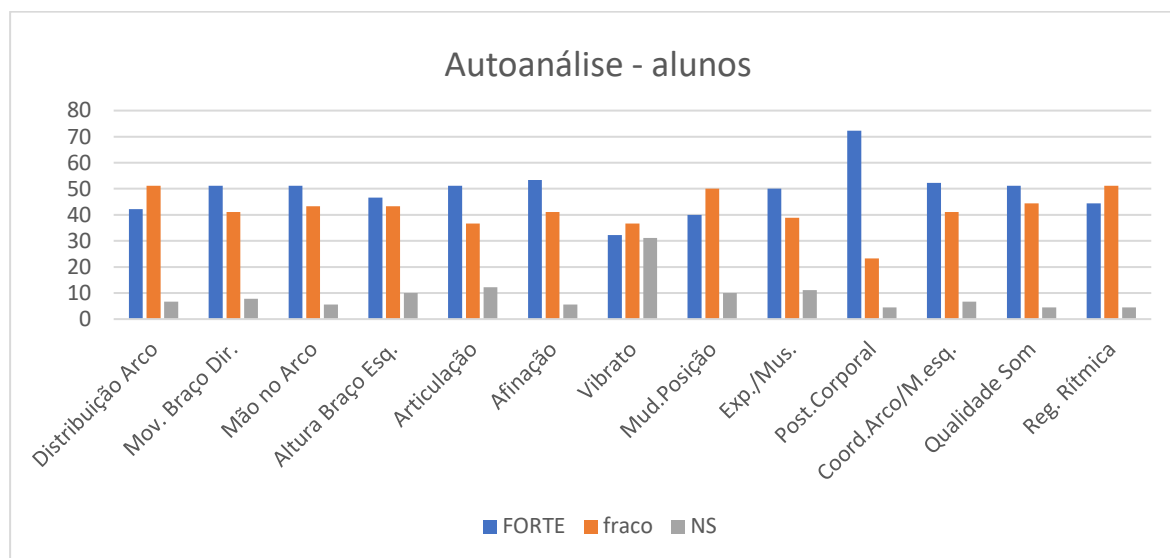


Figura 31- % de itens performativos- autoanálise- alunos

Na análise dos professores o parâmetro “Postura Corporal” e “Qualidade do Som” regista igual número de “Pontos Fortes” e “Pontos Fracos” (46%) e apenas 8% de indecisos (opção “Não Sei”). A “Articulação” e a “Expressividade/Musicalidade” destacaram-se como “Pontos Fortes” por 69% dos docentes e a “Distribuição de Arco” como Ponto Fraco por 69% dos professores:

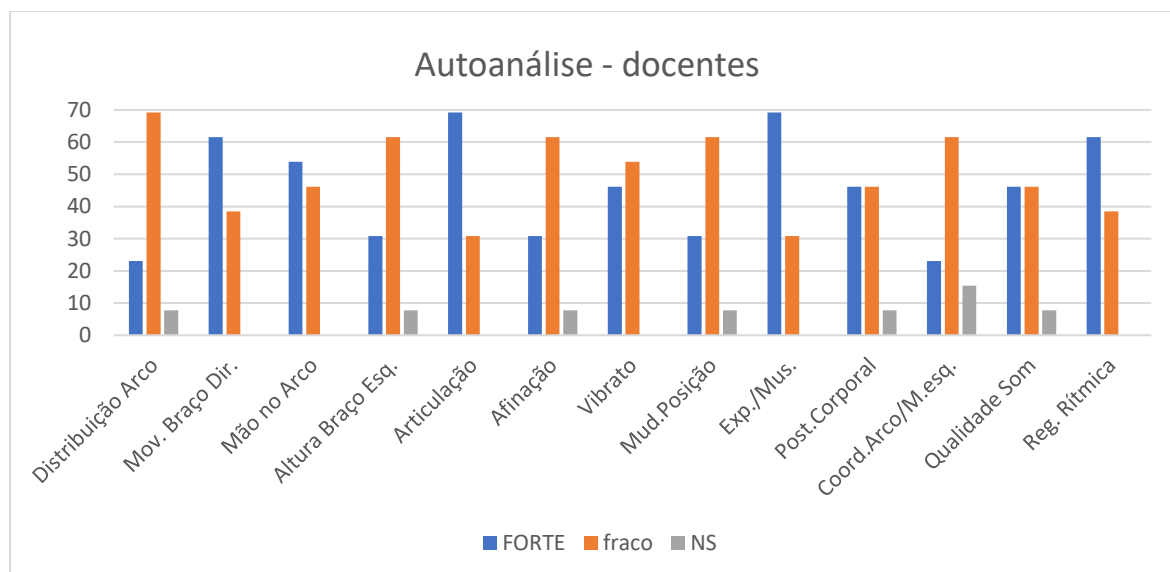


Figura 32- % de itens performativos- autoanálise- professores

Da observação dos dois gráficos anteriores constata-se uma percentagem entre itens fortes e fracos bastante semelhante no caso da média dos alunos. Destaca-se desta tendência o item “Postura Corporal”, que merece uma avaliação mais positiva para o caso dos alunos.

A autoavaliação dos docentes é mais negativa, incidindo principalmente nas questões relacionadas com a mão esquerda. Destacam-se os pontos fracos “Altura do Braço Esquerdo”, “Afinação”, “Mudança de Posição”, “Coordenação entre o arco e a mão esquerda”, sendo também negativa o item “Distribuição de Arco”.

5.7. Estratégias individuais

O gráfico seguinte expressa a utilização de cada uma das estratégias no grupo dos alunos e dos professores.

As estratégias que os alunos mais empregam são “Tocar mais devagar” (93%), “Repetir 3 vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)” (82%) e “Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo” (70%), sendo as que menos executam “Fazer exercícios de vibrato” (29%), “Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem” (32%) e “Estudar a escala da tonalidade da peça” (33%).

Os docentes assinalaram, como mais executadas, “Tocar mais devagar” (92%), “Usar notas de passagem nas mudanças de posição” (85%), “Fazer exercícios de mudança de posição” e “Estudar só o arco” (as duas últimas com 77%). “Fazer exercícios de vibrato” foi assinalada por 62% dos respondentes docentes, sendo as opções menos escolhidas “Parar o arco e verificar a postura do braço” (23%) e “Estudar a escala da tonalidade da peça” (31%).

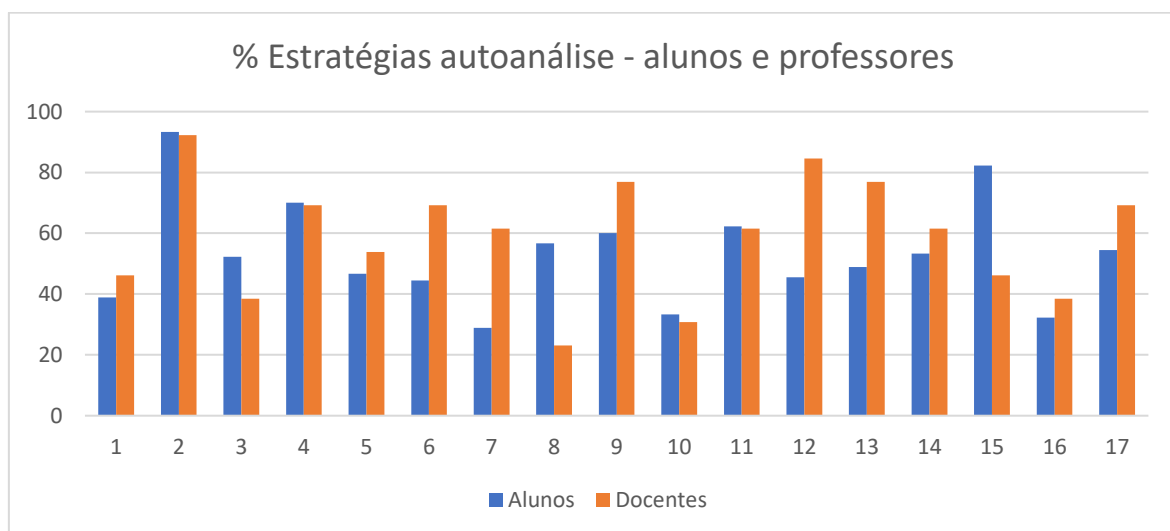


Figura 33- Estratégias sugeridas- autoanálise- alunos e professores

- 1- Usar afinador para verificar a afinação de cada nota
- 2- Tocar mais devagar
- 3- Tocar em frente ao espelho
- 4- Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- 5- Gravar-se e verificar se soa como pensa
- 6- Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco
- 7- Fazer exercícios de vibrato

- 8- Parar o arco e verificar a postura do braço
- 9- Fazer exercícios de mudanças de posição
- 10- Estudar a escala da tonalidade da peça
- 11- Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- 12- Usar notas de passagem nas mudanças de posição
- 13- Estudar passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- 14- Fazer ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- 15- Repetir três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- 16- Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- 17- Tocar com metrônomo

Repare-se ainda que duas das estratégias mais escolhidas pelos docentes (“Usar notas de passagem nas mudanças de posição” e “Fazer exercícios de mudança de posição”) respondem diretamente ao item “Mudanças de posição”, destacado na Figura 32 como Ponto Fraco. Do mesmo modo “Estudar só o arco” permite focalizar a atenção precisamente no desempenho do arco, podendo também servir a questão “Distribuição de arco”, também assinalada como Ponto Fraco na Figura 32.

6. Discussão dos resultados

Este trabalho de investigação permitiu estimar a capacidade que os alunos possuem em identificar e encontrar estratégias de resolução de problemas performativos.

Do mesmo modo foi possível relacionar essa capacidade de análise com a interpretação realizada por docentes, identificando e caracterizando as diferenças interpretativas.

Finalmente foi ainda analisada a imagem que alunos e professores possuem acerca das suas capacidades performativas. Todos os itens foram sistematizados tendo sido extraídas algumas conclusões.

Deste modo verificou-se que a maioria dos alunos (Figura 15) identificou os mesmos problemas de execução que a classe docente (Figura 16), numa peça dos primeiros graus, tendo sido interpretados corretamente os parâmetros “Afinação”, “Coordenação entre o arco e a mão esquerda” e “Expressividade”. A análise da classe docente e dos alunos diferencia-se pela dispersão dos resultados (maior no grupo de alunos).

Por outro lado, constatou-se na análise do segundo vídeo, que a percepção da qualidade do vibrato exigia uma maturidade característica de quem segue o instrumento no Ensino Secundário (Figura 25).

Verificou-se ainda, através da introspeção pedida aos respondentes, que a postura corporal é o único item que se destaca na autoavaliação dos alunos, identificado como Ponto Forte pela maioria dos alunos (Figura 31). Por outro lado, a classe docente assinala uma tendência clara de identificação de pontos fracos relativamente à técnica da mão esquerda (“Altura do braço esquerdo”, “afinação”, “mudanças de posição” e “coordenação entre o arco e a mão esquerda”) e assinala a “articulação” e a “expressividade” como parâmetros Fortes (Figura 32).

7. Conclusão

Este estudo foi realizado com algumas condicionantes e limitações, a principal das quais se prendeu com o facto de um número significativo dos docentes contactados não ter respondido ou não ter feito chegar o questionário aos seus alunos. Isso teve incidência na representatividade da amostra e na fiabilidade dos dados obtidos, porquanto reduziu o número de respondentes. Isto também teve implicações ao nível da abrangência geográfica do estudo e não permitiu uma mais equilibrada distribuição dos respondentes por grau e faixa etária. Por outro lado, uma maior participação dos docentes teria permitido aferir da uniformidade ou não no ensino do instrumento ao nível das práticas, dos métodos, das perceções e da eficácia do trabalho levado a cabo com os seus alunos.

Apesar disso, foi possível retirar algumas conclusões que permitem obter uma resposta afirmativa à pergunta de investigação colocada inicialmente e que ia no sentido de determinar a capacidade dos alunos para identificar dificuldades de execução por parte de terceiros.

Verificou-se que a maior parte dos alunos identifica corretamente os problemas de execução de terceiros relacionados com as problemáticas típicas do grau em que se encontram, registando-se uma dispersão de resultados maior nos alunos (Figura 15) que no caso dos docentes (Figura 16). Constatou-se, ainda, que o vibrato é o parâmetro que regista uma análise mais distinta entre alunos e docentes (Figura 29), sendo esta divergência minimizada com o aumento do grau de ensino (Figura 27). Em relação à autoanálise verificaram-se diferenças substanciais entre alunos e docentes, sendo que, nos primeiros, se destaca apenas a “Postura Corporal” como Ponto Forte (Figura 31) enquanto os docentes assinalam a “articulação” e a “expressividade” como Pontos Fortes e questões de técnica de mão esquerda e distribuição de arco como Pontos Fracos (Figura 32).

Em termos de perspetivas futuras, este estudo poderia ser melhorado procurando contornar as dificuldades e limitações com que se debateu. Com um outro horizonte temporal, seria possível tentar uma triangulação dos dados, cruzando os dados obtidos por questionário com observação direta do estudo dos alunos ou com a realização de entrevistas semiestruturadas, uma dirigida a docentes, outra a alunos. Além disso, a investigação poderia ser alargada a outros contextos nacionais e os dados comparados entre os diferentes países.

De qualquer modo, apesar de nos dar uma caracterização circunscrita a um número reduzido de alunos, o estudo contribuiu para um melhor entendimento daquilo que é a capacidade de identificação do erro por parte do aluno, que é, afinal, o principal ponto de partida para um trabalho mais atento e criterioso.

8. Referências bibliográficas

- Araújo, F. (2011). Otimização do estudo individual na aprendizagem de viola d'arco (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aristotles (1953). *The nicomachean ethics*. New York: Penguin. (original publicado em 330AC)
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. & Chen, C. (2003). "Seeing the Big Picture": Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 465-490.
- Cruz, O., Ainstein, I. A., Rodrigues, N. S., Anikeeva, O., Almeida, J. A., Rosado, F., Grade, E., Carneiro, J., Duarte, H. (2014) *Projecto Educativo 2013-2016*. Conservatório Regional do Algarve Maria Campina.
- Duke, R.; Simmons, A.; Cash, C. (2009) It's Not How Much; It's How: Characteristics of Practice Behavior and Retention of Performance Skills. *Journal of Music Education*, 56(4).
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005) *Self-Theories: Their Impact on Competence Motivation and Acquisition*. New York: Guilford Press. (pp.123-126)
- Hallam, S. (2001). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Journal of Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Jørgensen, H. (1998). *Planlegges øving? [Is Practice Planned?]*. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Kaplan, B. (2004). *Practising for Artistic Success: The Musician's Guide to Self-Empowerment*. Volume 1. New York, NY: Perception Development Techniques.
- Key, J. (1997). *Research Design in Occupational Education*. Oklahoma State University. Consultado em <https://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage16.htm>
- Lisboa, T., Chaffin, R., Schiaroli, A. G. & Barrera, A. (2004, Agosto). Investigating practice and performance on the cello. *8th International Conference on Music Perception & Cognition*.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1).
- MEAL (s.d.) *6 Methods of data collection and analysis*. The Open University. Consultado em www.open.edu/openlearncreate/mod/resource/view.php?id=52658
- Nielsen, S. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.
- Noyle, L. J. (1987). *Pianists on Playing: Interviews with Twelve Concert Pianists*. London: Scarecrow Press.

Pinheiro, A. R. (2016). *O Violoncelo: Jogos para miúdos/ prescrições para graúdos*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Pinto, A (2004). Motivação para o Estudo de Música: Fatores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33-44.

Reiss, S. (2004). Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires. *Review of General Psychology*, 8(3), 179-193.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Ültanir, E. & Irkörüçü, A. (2017). A Review Study of an Innovative Model for Learning Environment in Higher Education; “Fear, Envy, Anger, Sympathy and Pleasure” (FEASP) Model to Promote Learning with Emotion and Motivation. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 29-37.

Williamon, A. & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91(3), 353-376.

Williamon, A., Valentine, E., Valentine, J. (2002). Shifting the focus of attention between levels of musical structure. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(4).

Williamon, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Woody, R. H. (2004). The Motivations of Exceptional Musicians. *Music Educators Journal*, 90(3), 17-21.

ANEXO A

Love me tender

Elvis Presley

Violoncello 1 $\text{♩} = 80_1$

Violoncello 2

Violoncello 3

Vlc. 1

Vlc. 2

Vlc. 3

Vlc. 1

Vlc. 2

Vlc. 3

Vlc. 1 ¹³ ¹⁴ ¹⁵ ¹⁶
For, my dar- lin', I love you and I al- ways will.

Vlc. 2 ¹³ ¹⁴ ¹⁵ ¹⁶

Vlc. 3 ¹³ ¹⁴ ¹⁵ ¹⁶

Vlc. 1 ¹⁷ ¹⁸
And I al- ways will.

Vlc. 2 ¹⁷ ¹⁸

Vlc. 3 ¹⁷ ¹⁸

ANEXO B

Tive aula de violoncelo. E agora?

Queres saber como estudar violoncelo? Responde a este questionário (anónimo) e aprende alguns truques. Tempo aproximado de preenchimento: 15 minutos.

* Required

1. Que idade tens? *

Mark only one oval.

- até 10 anos
- 11-12
- 13-15
- 16-18
- 19-21
- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 ou mais

2. Há quantos anos estudas violoncelo? *

Mark only one oval.

- 1
- 2 ou 3
- 4 ou 5
- 6 ou 7
- 8 ou mais

3. Sexo *

Mark only one oval.

- M
- F

4. Que grau de violoncelo tens concluído? **Mark only one oval.*

- A frequentar Iniciação ou o 1º grau
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- Frequento apenas curso livre/ aulas particulares
- licenciatura 1º ano
- licenciatura 2º ano
- licenciatura 3º ano
- mestrado 1º ano
- mestrado 2º ano
- doutoramento

5. Em média, quantas horas estudas por semana? *

Não incluas as horas de aula.

Mark only one oval.

- até 1 hora
- até 3 horas
- até 5 horas
- até 7 horas
- até 10 horas
- até 14 horas (2h/dia)
- até 21horas (3h/dia)
- até 28 horas (4h/dia)
- até 35 horas (5h/dia)
- até 42 horas (6h/dia)
- mais de 42 horas

6. És (ou já foste) professor de violoncelo? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

Observa atentamente estes 2 vídeos (retirados aleatoriamente do youtube) e responde às questões. Para ver uma imagem maior clica em "YouTube".

Vídeo 1



<http://youtube.com/watch?v=-Jn9M1bYnjE>

7. Relativamente ao arco, o que achas que o executante faz melhor (ponto forte) e o que faz pior (ponto fraco)? *

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Movimento do braço direito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição da mão no arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distribuição de arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Relativamente à mão esquerda, o que achas que o executante faz melhor (ponto forte) e o que faz pior (ponto fraco)? *

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Articulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altura do braço esquerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Finalmente, o que achas acerca da: *

Mark only one oval per row.

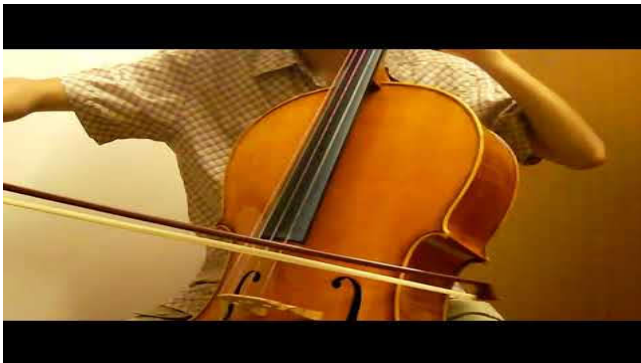
	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Coordenação entre arco e mão esquerda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade e/ou musicalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade do som	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regularidade rítmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. O que achas que ele pode fazer para resolver as dificuldades? *

Check all that apply.

- Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- Estudar passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- Usar notas de passagem nas mudanças de posição
- Fazer ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- Fazer exercícios de mudanças de posição
- Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- Repetir três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- Tocar mais devagar
- Tocar com metrônomo
- Gravar-se e verificar se soa como pensa
- Fazer exercícios de vibrato
- Tocar em frente ao espelho
- Usar afinador para verificar a afinação de cada nota
- Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco
- Parar o arco e verificar a postura do braço
- Estudar a escala da tonalidade da peça

Vídeo 2



<http://youtube.com/watch?v=wP58T7BLiq0>

11. Relativamente ao arco, o que achas que o executante faz melhor (ponto forte) e o que faz pior (ponto fraco)? *

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Distribuição de arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimento do braço direito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição da mão no arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. **Relativamente à mão esquerda, o que achas que o executante faz melhor (ponto forte) e o que faz pior (ponto fraco)? ***

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Altura do braço esquerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vibrato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudanças de posição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Finalmente, o que achas acerca da: ***

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Regularidade rítmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade e/ou musicalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade do som	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação entre arco e mão esquerda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **O que achas que ele pode fazer para resolver as dificuldades? ***

Check all that apply.

- Parar o arco e verificar a postura do braço
- Tocar com metrónomo
- Fazer ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- Fazer exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- Usar várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- Usar notas de passagem nas mudanças de posição
- Estudar a escala da tonalidade da peça
- Tocar em frente ao espelho
- Estudar passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- Usar afinador para verificar a afinação de cada nota
- Fazer exercícios de mudanças de posição
- Tocar mais devagar
- Fazer exercícios de vibrato
- Gravar-se e verificar se soa como pensa
- Repetir três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- Verificar a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- Antecipar os dedos da mão esquerda em relação ao arco

15. **Identifica os pontos que achas mais fortes e mais fracos quando tu tocas, relativamente ao arco: ***

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Distribuição de arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimento do braço direito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição da mão no arco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Identifica os pontos que achas mais fortes e mais fracos quando tu tocas, relativamente à mão esquerda: *

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Afinação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimento do braço esquerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vibrato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudanças de posição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Identifica os pontos que achas mais fortes e mais fracos quando tu tocas, relativamente à:

*

Mark only one oval per row.

	Ponto Forte	Ponto Fraco	Não se aplica/ Não sei
Qualidade do som	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação entre arco e mão esquerda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressividade e/ou musicalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regularidade rítmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Que estratégias usas para resolver as dificuldades que sentes? *

Check all that apply.

- Uso várias técnicas de arco (vários tipos de arcada) para uma mesma passagem
- Toco mais devagar
- Toco com metrónomo
- Uso notas de passagem nas mudanças de posição
- Verifico a afinação tocando uma corda solta ao mesmo tempo
- Paro o arco e verifico a postura do braço
- Gravo-me e verifico se soa como penso
- Estudo passagens só com o arco (sem a mão esquerda)
- Toco em frente ao espelho
- Uso afinador para verificar a afinação de cada nota
- Faço exercícios de vibrato
- Faço exercícios diários (escalas, arpejos, trilos, cordas dobradas, etc.)
- Faço ritmos diferentes/deslocações para facilitar a execução de passagens rápidas
- Repito três vezes bem (ou até a passagem se tornar confortável)
- Antecipo os dedos da mão esquerda em relação ao arco
- Estudo a escala da tonalidade da peça
- Faço exercícios de mudanças de posição