

JOÃO MAURICIO GALINDO

Instrumentos de arco e ensino coletivo :

A construção de um método

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre, no curso de Artes, na Área de Musicologia, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. George Olivier Toni.

Universidade de São Paulo
São Paulo-2000

JOÃO MAURICIO GALINDO

Instrumentos de arco e ensino coletivo :

A construção de um método

Subsídios para professores brasileiros

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre.

Curso: Artes

Área: Musicologia

Escola de Comunicações e Artes

Universidade de São Paulo

Orientador: Prof. Dr. George Olivier Toni.



Universidade de São Paulo
São Paulo-2000

Comissão julgadora

[Faint signature]

Emanuel P. Gray

[Signature]

Agradecimentos:
Prof Dr. George Olivier Toni
Dr. Sérgio Nicastrí
Dra. Maria Cecília Bortoletto
Profa. Dra. Sonia Martha Rodrigues Raimundo
Prof. Enaldo Oliveira
Prof Dr. José Leonel Gonçalves Dias

Resumo

O ensino de instrumentos de corda com arco em grupo é uma atividade musical lúdica e estimulante, indicada unicamente para as etapas iniciais de estudo. É bastante difundido em alguns países, especialmente nos EUA, onde conta com um grande número de professores, pesquisadores e publicações. No Brasil este tipo de ensino vem sendo exercido geralmente de maneira empírica e utilizando-se publicações estrangeiras. A realidade sócio-política de nosso país faz com que diversas iniciativas em princípio louváveis percam-se justamente pela falta de orientação aos professores.

O presente trabalho visa oferecer material didático e sobretudo orientação para professores brasileiros interessados ou já envolvidos com esta prática. Inicialmente há todo um embasamento teórico no qual mostra-se que esta metodologia estea ser alinhada à moderna pedagogia musical. São abordados os trabalhos de Carl Orff, Zoltan Kodály e Edgard Willems. Estes autores foram escolhidos por exercerem grande e positiva influência entre os professores brasileiros de musicalização e iniciação musical. Também são abordados trabalhos e metodologias modernas diretamente ligados ao ensino dos instrumentos de arco, dando-se destaque aos professores Shinichi Suzuki e Alberto Jaffé.

São mostrados de maneira detalhada os fundamentos que tornam possível o ensino em grupo: os pontos comuns existentes entre os quatro instrumentos e a adoção do estudo dirigido em lugar da aula dissertativa combinada ao treinamento solitário do aluno.

Finalmente são fornecidos exercícios e melodias suficientes para o domínio de aspectos técnicos relativos a toda a primeira posição em várias tonalidades e à eficiente utilização do arco. As melodias também objetivam a sensibilização do aluno para aspectos relativos à fraseologia, forma, estilo e interpretação musicais.

O objetivo essencial é a versatilidade, para poder adaptar-se às mais

diferentes situações possíveis de serem encontradas em país: é indicado para classes heterogêneas ou homogêneas, isto é, onde possam participar os quatro instrumentos, violino, viola, violoncelo e contrabaixo, simultaneamente ou não; vem acompanhado de minuciosas orientações ao professor para que este, compreendido todo o seu substrato teórico, possa alterar ou substituir os exercícios e melodias com sem prejudicar o programa de ensino, de modo a dispor de um repertório próprio, adequado à sua realidade local.

Os exercícios, melodias e procedimentos pedagógicos apresentados neste trabalho foram criados e coletados de diversas fontes e testados nas seguintes situações: entre 1982 e 1997 nas classes do Centro Experimental de Música do SESC Consolação (ex-SESC Vila Nova) de São Paulo, SP, onde atendia-se interessados das mais diferentes faixas etárias, inclusive grupos de idosos; no Conservatório Municipal de Cubatão, entre 1994 e 1995, com classes formadas predominantemente por adolescentes com conhecimentos de teoria musical; e no Projeto Guri, da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, no treinamento de professores dos polos educacionais espalhados por pelo menos 20 cidades paulistas.

Abstract

The teaching of string bowed instruments in group classes is a playful and stimulating activity, which is directed only for the first stage of learning. It is widely disseminated in some countries, particularly in USA, where there are many teachers, researchers and publications. In Brazil this kind of teaching is done generally in an empirical way and using foreign publications. The social and political reality of our country combined with teacher's lack of advice have driven many good initiatives into failure.

The present work intends to offer musical material and above all orientation to Brazilian teachers interested or even already involved in this practice.

First of all there are a theoretical support to show how this methodology is in accordance with modern musical pedagogy. The works of Carl Orff, Zoltan Kodály and Edgard Willems are broached. These authors were select because they have influenced many Brazilian music teachers. Modern pedagogy and methodologies concerning specifically to string instruments teaching were also brought up, focusing the teachers Shinichi Suzuki and Alberto Jaffé.

The basis that make possible teaching in group are discussed in details: the similarities between the four instruments and the adoption of the direct training in the place of explaining classes combined with the student's alone practicing.

Finally, enough exercises and melodies are supplied to provide technical proficiency in the first position, in many keys, and in bowing use. The melodies also intend to work musical notions like phraseology, form, style and interpretation.

The principal aim of this work is versatility, in order to be suitable to the many diferent realities that may be found in the country: it is possible to be used both in heterogencous classes (with violins, violas, violoncelos and basses working together) or not; it comes with detailed instructions to the teacher so that

he can, with the help of theory, change the exercises and melodies with no prejudice to the program, in order to have a repertoire fitted to his students and particular conditions.

The exercises, melodies and pedagogical procedures presented in this work were created and collected from many sources and tested in the following situations: in the classes of the Centro Experimental de Música do SESC Consolação (ex- SESC Vila Nova) in São São Paulo, SP, between 1982 and 1997, where should be attended students of different ages; in the Conservatório Municipal de Cubatão, between 1994 and 1995, with adolescents groups; and in the Projeto Guri of the State of São Paulo Secretary of Culture, in training teachers from at least 20 different cities.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Um panorama das inovações pedagógicas deste século.....	6
Carl Orff.....	11
Edgard Willems.....	17
Zoltan Kodály.....	21
A reflexão sobre o ensino de instrumentos de arco no séc. XX.....	27
A reflexão sobre o ensino de instrumentos de arco no Brasil hoje.....	37
O Método Jaffé.....	40
O ensino de instrumentos de arco em grupo: como é possível?.....	46
Técnicas de trabalho.....	60
1ª Fase.....	63
Aula ou ensaio?.....	96
2ª Fase.....	110
3ª Fase.....	140
4ª Fase.....	153
5ª Fase.....	163
Conclusão.....	175
Bibliografia.....	179

Instrumentos de arco e ensino coletivo :

A construção de um método

Introdução

O ensino de instrumentos de corda com arco no Brasil através de ensino coletivo tem se disseminado. A partir das experiências pioneiras dos professores Alberto Jaffé, realizadas em Fortaleza, Brasília e São Paulo, e Pedro Cameron, em Tatuí e Rio Claro, no interior do estado de São Paulo, ambas datadas de meados da década de setenta, outras mais têm surgido. Podem-se citar entre muitas o Projeto Guri, desenvolvido pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, as classes coletivas da Universidade Livre de Música, vinculada à mesma Secretaria, ou o trabalho com Método Suzuki realizado no Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos de Tatuí.

Minha experiência como estudante de música foi marcada de forma indelével por esse processo de ensino. Fui aluno do professor Alberto Jaffé e de sua esposa, a professora Daysi de Luca, no SESC Vila Nova de São Paulo entre 1978 e 1980. Contava então com 17 anos, e estava muito cético quanto às reais possibilidades de tornar-me instrumentista de orquestra, por não ter começado a estudar o instrumento na infância. Contudo, após alguns anos de estudo, convenci-me de que, se por um lado não haveria de tornar-me um solista de padrão internacional, por outro, conseguira efetivamente uma competência muito boa no instrumento de minha escolha, a viola, competência tal que me permitiu a profissionalização como músico, integrando por vários anos a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e mesmo uma pequena orquestra de câmara alemã, com a qual participei de aproximadamente cinquenta concertos por cinco países europeus.

Qual era a mágica? Afinal, para se tornar um músico não era vital que se começasse a estudar na mais tenra idade? O talento, mesmo se sólido na infância, não se esvaneceria com o tempo?

O professor Jaffé costumava dizer que de uma laranjeira não se poderia tirar jamais uma banana, mas poder-se-ia, dependendo dos adubos e cuidados utilizados, colher laranjas mais doces, maiores e mais suculentas. Por um lado, ele reconhecia que havia pessoas muito ou pouco dotadas para o aprendizado dos instrumentos de arco. As pouco dotadas seriam assim muito mais pelas marcas que a vida nelas deixava, traduzidas em fortes tensões corporais e psicológicas, do que por qualquer fator inato. E, por outro lado, insistia no bem que o contato com a música, através de um aprendizado dinâmico, divertido e otimista, poderia proporcionar a todos, mais ou menos talentosos, sem qualquer ansiedade por parte do professor em torná-los profissionais. Indo ainda além, insistia em chamar a atenção dos alunos mais adiantados, interessados em profissionalizarem-se, de como era importante para o próprio ambiente musical do país haver alunos que queriam justamente o contrário: tornarem-se amadores.

Assim foi que, até hoje, passados 20 anos, mantenho o interesse por essa atividade e apresento um trabalho que pretende alcançar os seguintes objetivos:

1- colaborar para divulgar o ensino em grupo dos instrumentos de arco, visto que ainda pode ser muito mais disseminado;

2- apresentar esta prática como algo sério, vinculado a uma corrente moderna de pensamento pedagógico, visto que ainda é vítima de muitos preconceitos;

3- ampliar a reflexão a seu respeito no tocante à sua aplicação em nosso país.

Quanto ao primeiro objetivo, que é a divulgação desta atividade, o trabalho apresenta-se pronto para ser aplicado a classes de alunos de instrumentos de arco,

fornecendo material didático e instruções detalhadas aos professores.

Em relação ao segundo objetivo, o trabalho insere esta atividade no conjunto das inovações da pedagogia musical do século XX, incluindo as reflexões específicas sobre o ensino de instrumentos de arco.

E, finalmente, quanto ao terceiro objetivo, coloco as seguintes questões: podemos transplantar um método americano ou o conhecido método Suzuki para os estudantes brasileiros sem qualquer adaptação? Seria válido considerar um trabalho especialmente voltado para as condições brasileiras? Ou isso seria uma perda de tempo diante da possibilidade de se importar um método já existente? A partir de minha experiência pessoal como aluno, professor e regente envolvido com essa metodologia de ensino abordo de forma extensa essas questões. Acredito não só na validade mas na necessidade de se fornecer aos professores de instrumentos brasileiros um trabalho adaptável a nossas condições. Não um método pronto apenas, mas algo que além de funcionar ao ser seguido passo a passo por um professor menos reflexivo, possa também estar aberto a todas as contribuições que um professor mais criativo queira acrescentar ou mesmo modificar, mas de forma segura, baseado em princípios pedagógicos sólidos.

Constituí um método de ensino pronto a ser seguido à risca, mas que vai além disso, oferecendo ao professor as informações necessárias para que possa utilizar material de estudo de sua própria escolha em acréscimo ou substituição ao material disponível. A experiência mostrou-me diversas ocasiões em que foi necessário alterar o material didático a fim de se conseguir os objetivos pedagógicos, e acredito que a citação de dois exemplos possa ser de interesse.

O primeiro deles ocorreu nas aulas do Projeto Guri na Unidade Tatuapé da Febem, na cidade de São Paulo. Apesar de disciplinados, os alunos não demonstravam motivação para o aprendizado das melodias e exercícios oferecidos, embora demonstrassem curiosidade pelos instrumentos em si. A

motivação só ocorreu quando os exercícios passaram a incluir melodias que os próprios alunos sugeriam. Acatar as sugestões e definir de que maneira podiam ser utilizadas (em que momento do aprendizado utilizá-las, ou em que tonalidade) passou a ser a tarefa do professor; a insistência na exclusiva utilização das melodias constantes no programa de ensino mostrou ser estéril. O segundo exemplo deu-se em Manaus, AM. Participei da criação de uma escola livre de música patrocinada pelo Governo do Estado do Amazonas. Em uma reunião com os professores, foi dito pela professora de musicalização infantil que as crianças simplesmente não conheciam as melodias folclóricas tradicionais, sobre as quais estava baseado todo seu conteúdo programático. Por outro lado, elas conheciam muito bem as melodias do "boi-bumbá", movimento musical muito forte na região, comparável ao carnaval carioca, com suas agremiações, desfiles anuais, concursos, danças e gravações comerciais das canções vencedoras. Ficou claro à professora que era com essas canções que ela deveria trabalhar, a fim de estimular seus pequenos alunos. Observa-se ainda neste exemplo, que os alunos não chegaram a fornecer as sugestões. Foi a iniciativa da professora que levou-a observar as crianças e o ambiente musical em que estavam imersas para daí fazer novos experimentos.

É evidente que não se pode cair no extremo de colocar nas mãos dos alunos a definição de todo o conteúdo programático. Contudo, a abertura às vivências musicais e sugestões dos educandos pode ser de grande estímulo desde que o professor tenha embasamento teórico para saber como lidar com elas. A partir desse estímulo inicial, tornar-se-á mais fácil provocar a curiosidade do aluno para a escuta de material musical desconhecido, abrindo caminho para uma saudável diversificação do conhecimento musical.

Os dois exemplos, uma comunidade de marginalizados e outra geográfica e culturalmente distante do sul do país, não foram escolhidos por acaso. Mais que casos extremos ou isolados, simbolizam realidades que os professores de

música podem, com muita facilidade, encontrar. Não será fugindo mas sim integrando-se a essas realidades que a classe musical poderá contribuir de maneira efetiva para a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos e para o enriquecimento da atividade musical brasileira.

Além de pesquisa bibliográfica e reflexão, o presente trabalho só pode ser levado a cabo graças à minha experiência como aluno dos professores A. Jaffé e D. de Luca na "Orquestra de Cordas do SESC" de S. Paulo (1978 a 1982), e como professor em várias atividades: professor de violino e viola, ensino coletivo, e regente da orquestra de alunos no SESC, S. Paulo (1982 a 1997); professor de violino, viola e violoncelo, ensino coletivo, no Conservatório Municipal de Cubatão, SP (1994 a 1995); supervisor pedagógico na área de cordas do Projeto Guri, da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (desde 1997); Regente Titular da Orquestra Sinfônica Juvenil do Estado de São Paulo, da Secretaria de Estado da Cultura (desde 1990).

Um panorama das inovações pedagógicas deste século

Para que se tenha uma idéia ainda que panorâmica das pesquisas e inovações relativas às práticas pedagógicas musicais no século XX, recorre-se à educadora argentina Violeta Hemsy de Gainza, em seu artigo "a Educação Musical Hoje"¹

"A fim de podermos compreender e caracterizar os traços mais típicos do que poderíamos denominar de educação musical contemporânea, remontemo-nos às primeiras décadas do presente século, quando começam a ocorrer no campo da pedagogia musical uma série de transformações que constituem uma verdadeira revolução no campo das idéias e da prática pedagógico-musical. Tratou-se, então, de recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos.

Do estudo e desencadeamento do processo encarregar-se-iam destacados pedagogos musicais em diferentes países da Europa e da América do Norte."

A autora cita em seguida os nomes de Jacques-Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinici Suzuki e Edgar Willems, e conclui afirmando que

".....com esse grupo de eminentes pedagogos, se completa e se encerra um ciclo decisivo na educação musical do presente século. Com eles se dá, a exemplo do que previamente acontecera no campo da educação geral, uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical, ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para o destinatário do ensino, o educando, e seus processos de desenvolvimento. O ensino musical, que antes consistia na transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se, paulatinamente, num ativo intercâmbio de experiências, destacando-se o valor educativo do jogo musical, como consequência da aplicação de um novo conceito de criatividade."

¹ Violeta Hemsy de Gainza, *Estudos de Psicopedagogia Musical*, São Paulo, Summus Editorial, 1988, p.102 -104.

Com efeito, os seis educadores-pesquisadores citados mudaram completamente o panorama do ensino musical tradicional ligado às idéias do "Conservatório", oriundo do modelo francês-revolucionário, da iniciação musical através aulas de instrumento individuais, ou mesmo da prática de se estudar um ou dois anos de teoria musical antes de se estabelecer contato com algum instrumento, procedimentos educacionais bem conhecidos dos estudantes e professores de música brasileiros.

Gainza, novamente, fornece elementos claros sobre a educação musical tradicional e, em particular, sobre a formação do instrumentista:

" A educação musical tradicional geralmente concebia os seres humanos como máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita e dedicava a maior quantidade de energia ensinando a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento. Desse modo, as pessoas funcionavam num nível mental muito pobre, embora fossem treinadas e chegassem a ser excelentes leitores pois, ao proceder assim, deixavam de lado um dos aspectos mais importantes na música: a participação do ouvido.

A educação tradicional também se concentrou intensamente no ensino da *técnica*. Diríamos que as duas obsessões fundamentais foram: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la. A técnica consistia, freqüentemente, numa série nem sempre coerente de indicações sobre a maneira de tocar, quase sempre referida a aspectos parciais que se inculcavam de fora para dentro."²

O regente austríaco Nikolaus Harnoncourt sustenta ter havido por, ocasião da Revolução Francesa, uma ruptura que modificou entre outras coisas o ensino musical, projetando seus reflexos até a atualidade. Desejando-se utilizar a música politicamente, e mesmo porque "...a Revolução tinha quase todos os músicos ao seu lado"³, buscou-se uma música que pudesse atingir a todas as pessoas, cultas ou não. Com isso, minimizou-se a dimensão retórica, discursiva da obra musical,

² Violeta Hemsy de Gainza, *op. cit.*, p. 116.

³ Nikolaus Harnoncourt, *O Discurso dos Sons*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p. 29.

que exigia por parte do ouvinte uma mínima afinidade com a sua linguagem, uma capacidade de 'acompanhar o discurso', em favor da dimensão sensorial e emocional. " ... [a música] deve tocar, excitar, adormecer, seja a pessoa culta ou não; ela deve ser uma 'língua' que todos entendam, sem precisar aprendê-la." ⁴ Para tanto, a instituição do conservatório veio substituir a antiga relação mestre-aprendiz:

"O músico formava aprendizes de acordo com sua especialidade; (...). Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o 'ofício', sua maneira de fazer música. Tratava-se, antes de mais nada, da técnica musical: composição e instrumento; a esta acrescentava-se a retórica, a fim de se tornar a música eloqüente. Sempre se pregou, especialmente no barroco musical, desde 1600 até as últimas décadas do século XVIII, que a música é uma *linguagem de sons*, que nela se trava um diálogo, uma discussão dramática. (...) o mestre ensinava ao aprendiz todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música."⁵

Coube a Luigi Cherubini encomendar a renomados mestres da época obras didáticas que viessem a obter o ideal sonoro da grande linha, da *égalité*. Deve-se lembrar, no caso específico dos instrumentos de cordas, das modificações que vinham sendo pouco a pouco introduzidas na caixa do instrumento, que proporcionariam um maior volume sonoro, e no arco, que ao ter sua curvatura alterada possibilitou a 'igualdade' sonora desde o talão até a ponta. Daí surgiram "A Arte do violino" de Baillot e os "Estudos" de Kreutzer, entre outros.

O foco não recairá aqui nas implicações políticas da questão, e em termos estritamente estéticos não se trata também de condenar a "grande linha" ou as novas sonoridades obtidas; todas as épocas tiveram seus grandes artistas que lograram destacar-se criando música da melhor qualidade, e o romantismo musical não foi exceção. A questão é apontar que os referidos métodos foram

úteis naquele momento histórico, a fim de se obter o ideal sonoro desejado. Sem

⁴ Para mais informações sobre as relações entre música e retórica, ver do mesmo autor o artigo "Bach e os músicos de seu Tempo", in *O Diálogo Musical*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.

⁵ Nikolaus Harnoncourt, *O Discurso dos Sons*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p. 29-33.

essa consciência histórica, a utilização desse material torna-se deficiente. E mesmo com essa consciência, o problema persiste, pois estes métodos não trazem uma linha sequer de orientação ao professor: restringem-se a uma coleção de textos musicais, e o que restará ao aluno é um sistema puramente mecânico de aquisição de técnica, a não ser que tenha a felicidade de estar em contato com um professor de grande erudição.

Segundo Harnoncourt, “ainda hoje, músicos são educados para a música européia, no mundo inteiro, através desses métodos...”⁶. E, criticando a permanência de sistemas tão antigos, reforçando as palavras de Gainza, assinala que:

“Esta formação não se deveria restringir apenas ao ensino de onde colocar o dedo no instrumento para produzir um determinado som, ou de como adquirir virtuosidade. Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes.(...) Um violinista com a mais perfeita técnica de Paganini e Kreutzer não deveria acreditar-se ‘donó’ das ferramentas para executar Bach ou Mozart. Para tal, ele precisaria conhecer as condições técnicas e o sentido da música ‘eloqüente’ do século XVIII”.⁷

Outras referências históricas mostram essa associação entre o aprendizado da execução e da composição musicais, em contraste com a alta especialização técnica. O musicólogo britânico Thurston Dart⁸ cita exemplos de elaboradas improvisações em grupo, como no caso do “Monge de Salzburgo” que “esperava que seus alunos de composição fossem capazes de improvisar um contraponto a uma melodia conhecida” (1390). Segundo o autor, todo o ensino de composição nos séculos XV e XVI era baseado na mesma técnica. Outra referência citada pelo autor é Thomas Morley, que no segundo volume de seu livro “A Plain and Easy Introduction” aborda o contraponto vocal improvisado, para depois disso ensinar ao aluno como compor no papel. Os alunos de composição dos séculos XVII e

⁶ Nikolaus Harnoncourt, *O Discurso dos Sons*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p. 29.

⁷ Nikolaus Harnoncourt, *O Discurso dos Sons*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988, p. 29.

⁸ Thurston Dart, *Interpretação da Música*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1990, pgs. 71-72.

XVIII também a prendiam a compor através da improvisação, embora mais voltados para a improvisação sobre um baixo cifrado. Os exemplos são muitos e das mais diversas épocas; para Dart a improvisação havia “durante séculos unido compositor, intérprete e ouvinte numa única corrente musical”, estando presente “desde o *organum* do século X até as técnicas de interpretação do século XIX.” Contudo, aponta que “durante os dois últimos séculos aproximadamente, [a improvisação] foi saindo cada vez mais de moda.” Sua opinião é contundente: “Esta aniquilação da participação do intérprete na criação de uma peça musical é um fenômeno alarmante e que jamais ocorrera em toda a história(...)”.⁹

Mesmo Paul Hindemith, normalmente não associado a qualquer movimento revolucionário no campo da pedagogia musical, mostra-se preocupado com o ensino mecânico :

“.....a Teoria Elementar não pode ser aprendida simplesmente por informação superficial, prolongada por um ou dois semestres, ou sem o exercício contínuo das faculdades intelectuais do aluno. Desde os primeiros passos ele deve se transformar, de ouvinte atento em músico ativo, e isto pode ser conseguido apenas obrigando-o a participar. O tipo comum das aulas de teoria, nas quais jamais se ouve uma nota musical cantada ou tocada, exceto os acordes batidos no piano pelo professor deve desaparecer!”

“Um professor preguiçoso sempre dará essa desculpa: ‘Como é possível organizar uma classe de principiantes, já que estes não sabem cantar nem tocar corretamente?’ A resposta é que o próprio professor deve estimulá-los a cantar e tocar, não como instrumentistas ou cantores adiantados, e levá-los a abrir a boca (voluntariamente!) e produzir sons musicais, exatamente como qualquer cantor de coro. É muito freqüente encontrarmos excelentes instrumentistas (sem mencionar os compositores) que fizeram seis ou mais anos de estudos teóricos e práticos, sem jamais terem aberto a boca para cantar, não obstante ser o canto a mais natural de todas as expressões musicais! O que foi dito com relação ao canto aplica-se também à execução: todo estudante pode afflorar as teclas de um piano o suficiente para tocar exercícios primários, e não é obrigado a seguir as regras do dedilhado, posição da mão, e

⁹ Thurston Dart, *op. cit.*, p.67.

outras diretrizes técnicas, e, se lhe dermos tempo suficiente para praticar esses exercícios, pode até desenvolver uma espécie de habilidade de execução preliminar que pode, mesmo, ser útil como preparação favorável para um futuro aprendizado pianístico normal.”¹⁰

E retornando, mais uma vez a Gainza:

“Nós não procederemos como aqueles professores que ensinavam a ler ou, no melhor dos casos, a escutar, antes de levar seus alunos ao piano. Iremos diretamente ao instrumento para aprender e para nos enriquecer ao mesmo tempo. O piano será nosso instrumento musicalizador e não aquele altar que se deveria adorar. Desse modo, esse venerado e cotidiano objeto familiar contribuirá ativamente para nossa educação”.¹¹

As opiniões convergem portanto para uma situação de excessivo privilégio da formação técnica e da decifração de códigos de escrita em detrimento de um aprendizado da linguagem musical. Se houve uma ruptura por ocasião da Revolução Francesa, com certeza houve uma outra no início deste século com as profundas mudanças trazidas pelos meios de reprodução sonora e pelo surgimento da cultura de massas, abrindo caminho para os experimentos dos pedagogos citados no início deste capítulo. Destes, três nomes serão objeto de algum aprofundamento: Orff, Willems, Kodály.

Carl Orff

Em 1924, com 29 anos de idade e várias obras escritas, o compositor Carl Orff fundou, juntamente com Dorothee Günther, a Güntherschule für Gymnastik, Musik und Tanz, em Munique. Nessa, escola Orff levou a cabo um trabalho de improvisação musical com alunos que pretendiam formar-se professores de eurytmia. Para isso, lançou mão de diversos instrumentos de percussão, alguns tradicionais, outros especialmente criados para o seu trabalho,

¹⁰ Paul Hindemith, *Treinamento Elementar para Músicos*. São Paulo, Ricordi Brasileira, 1975, p. X.

¹¹ Violeta Hemsy de Gainza, *op. cit.*, p. 117.

baseados em instrumentos de gamelão da Indonésia. Alguns desses improvisos foram gravados e transcritos para notação musical convencional. Por volta de 1930, estes experimentos já haviam causado grande impacto na vida cultural alemã, a ponto de fazer com que o Ministro da Cultura recomendasse a adoção destas práticas nas escolas elementares de Berlim. Contudo, com a ascensão do nazismo, Orff teve de interromper seu trabalho até 1948, quando retomou suas atividades educacionais, ao ser convidado para produzir programas de rádio dirigidos a crianças. Nesta época, o rádio ocupava um importante papel na redemocratização do país. Pouco tempo depois, em 1950, começaram a ser publicadas coleções com o título "Música para crianças", que viriam a ser o núcleo do "Método Orff" (Orff- Schulwerk). Orff, contudo, sabia que o rádio era um meio de comunicação insuficiente para um sistema de ensino que propunha-se a trabalhar música e movimento corporal. Orff estava convicto de que não se deveria ensinar música isoladamente aos jovens, mas ensiná-la integrada com dança, teatro, narração, canto e instrumentos. Finalmente, em 1951, indo ao encontro de seus objetivos, um de seus discípulos foi designado professor de improvisação pelo método Orff e treinamento auditivo para as crianças do Mozarteum de Salzburgo. Dez anos depois, era inaugurado, na mesma cidade, o Instituto Orff, destinado a treinar professores de todo o mundo e promover pesquisas relacionadas às possíveis aplicações do método.

Orff parte da crença de que não existe, ou é muito rara, uma criança sem potencial para o aprendizado da música: com treinamento adequado, qualquer uma pode desenvolver noções de ritmo, afinação e forma musical, podendo participar de grupos de improvisação. Adequou seus métodos da Guntherschule às possibilidades das crianças, utilizando formas de expressão vocal como sons não articulados, palavras faladas, rimas e frases melódicas baseadas em escalas pentatônicas derivadas de seus instrumentos de percussão. Para Orff, a música adequada ao aprendizado infantil deve ser elementar, ligada ao movimento e à

dança, feita pela própria criança. Deve valer-se de formas simples, como ostinatos ou pequenos rondós. Uma música que pode ser aprendida e ensinada por todos. A criança deve ser estimulada de maneira lúdica a criar sua própria música, exercitando suas possibilidades motoras e psíquicas.

O ponto de partida é a palavra recitada, acompanhada por efeitos percussivos realizados pelos movimentos do próprio corpo, como batidas de mãos, pés ou estalos de dedos. Em seguida passa-se para os instrumentos de percussão. A melodia praticamente decorre da palavra, com as diferentes sílabas quase que naturalmente associando-se a diferentes sons. Orff propõe que as primeiras melodias sejam realizadas utilizando-se o intervalo de terça descendente sol-mi, passando-se em seguida para a escala pentatônica incluindo-se as notas lá, ré, do. Finalmente, chega-se à escala maior acrescentando-se os sons restantes. O acréscimo de acordes do sistema tonal será a última etapa. Antes disso, serão experimentados ostinatos e tríades paralelas, como um falso bordão.

O processo de aprendizagem pode ser assim descrito:¹²

- a- o lançamento de um estímulo;
- b- a criança brinca em torno desse estímulo;
- c- a criança mostra ao grupo o que descobriu;
- d- o grupo escolhe uma solução entre as diversas alternativas;
- e- o grupo desenvolve algo concreto para todos, assim a criança passa a sentir a relevância do estímulo que é o primeiro e principal passo.

As atividades devem fazer com que os processos intuitivos levem à compreensão teórica, sendo o ponto de partida a vivência corporal.

¹² Cristal Fradenhagen, Elzira Mikalonis, Ronaldo Monteforte, *A Educação Musical Através dos Métodos Orff e Kodály*, apostila publicada pela escola "Espaço Arte Integrada" São Bernardo do Campo, p.4.

1- O professor proporá uma frase aos alunos, para ser recitada ritmicamente.

Por exemplo: "Chuva vai, chuva vem, chuva miúda não mata ninguém."

2- Do recitado poderão ser trabalhados os diferentes elementos rítmicos:

Chuva vai Chuva vem Chuva mi- ú- danão ma-tanin- guém

A rhythmic notation on a single staff with a 2/4 time signature. The notation consists of a series of 'x' marks on the staff, with vertical lines indicating accents. Below the staff, there are two rows of markings: 'pulsos' (pulses) and '(acento)' (accent), which correspond to the 'x' marks and vertical lines on the staff respectively.

3- Este recitado poderá ser acompanhado por ostinati rítmicos realizados no corpo, por exemplo:

A notation for body percussion on a single staff with a 2/4 time signature. The notation consists of a series of 'x' marks on the staff, with vertical lines indicating accents. To the left of the staff, there are two rows of markings: 'palmas' (claps) and 'pés' (steps), which correspond to the 'x' marks and vertical lines on the staff respectively.

4- Será proposta uma seqüência melódica com as notas sol e mi e se pedirá aos alunos que encaixem com o auxílio do professor os versos na estrutura rítmica acima, resultando o seguinte:

Chuva vai Chuva vem Chuva mi- ú- danão ma-tanin-

A melodic notation on a single staff with a 2/4 time signature. The notation consists of a series of notes (sol and mi) on the staff, with vertical lines indicating accents. The notes are placed on the staff to correspond to the rhythmic structure shown in the previous block.

5- O professor proporá então que se cante com o acréscimo da nota lá:

Chuva vai Chuva vem Chuva mi- ú- danão ma-tanin- }

6- Conforme o nível do grupo, se poderá trabalhar com a seqüência completa sol la mi re do:

Chuva vai Chuva vem Chuva mi- ú- danão ma-tanin- }

O professor deverá proceder da seguinte maneira:

a) Primeiramente ele próprio entoará os trechos da seqüência para que os alunos ouçam e reproduzam.

b) Após a entoação o professor sugerirá aos alunos tocar a seqüência no xilofone; pela própria natureza visual do instrumento será fácil distinguir os diferentes sons.

7- Poderão ser criados diferentes ostinati rítmico-melódicos sugeridos pelo próprio

texto:

pés e

canto

Chuva vai Chuva vai Chuva vai Chuva vai Chuva

Musical notation for the 'Chuva vai' ostinato. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a simple rhythmic pattern of eighth notes: 'Chuva' (quarter note), 'vai' (quarter note), 'Chuva' (quarter note), 'vai' (quarter note), 'Chuva' (quarter note), 'vai' (quarter note), 'Chuva' (quarter note), 'vai' (quarter note), 'Chuva' (quarter note). The pattern repeats five times with repeat signs at the beginning and end.

palmas e

canto

Chu-vami- ú- danã ma-tanin- guém Chu-vami- ú- danã ma-tanin- guém Chu-vami-

Musical notation for the 'Chu-vami- ú- danã ma-tanin- guém' ostinato. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'Chu-vami-' (quarter note), 'ú-' (quarter note), 'danã' (quarter note), 'ma-tanin-' (quarter note), 'guém' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

bater mão na

perna e canto

nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-

Musical notation for the 'nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-' ostinato. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'não' (quarter note), 'ma-' (quarter note), 'ta' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

canto

nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-

Musical notation for the 'nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-' ostinato. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'não' (quarter note), 'ma-' (quarter note), 'ta' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

canto

nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-

Musical notation for the 'nin- guém nin- guém não ma- ta nin- guém nin-' ostinato. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'não' (quarter note), 'ma-' (quarter note), 'ta' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

teclado

Musical notation for the keyboard accompaniment. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'não' (quarter note), 'ma-' (quarter note), 'ta' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

teclado

Musical notation for the keyboard accompaniment. It consists of a single melodic line on a treble clef staff. The melody is a rhythmic pattern of eighth notes: 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'não' (quarter note), 'ma-' (quarter note), 'ta' (quarter note), 'nin-' (quarter note), 'guém' (quarter note), 'nin-' (quarter note). The pattern repeats three times with repeat signs at the beginning and end.

The image shows a musical score for six staves, all in 2/4 time. A vertical bar line is placed after the fourth measure. The staves are as follows:
1. Treble clef, mostly rests, with a melodic line starting in the fifth measure.
2. Treble clef, melodic line starting in the fifth measure.
3. Treble clef, rhythmic pattern of eighth notes with accents, starting in the fifth measure.
4. Treble clef, rhythmic pattern of 'x' marks on stems, starting in the fifth measure.
5. Treble clef, melodic line starting in the fifth measure.
6. Treble clef, rhythmic pattern of eighth notes, starting in the fifth measure.

Partituras semelhantes poderão ser criadas com base em qualquer melodia infantil.

A execução musical proposta por Orff contribui grandemente para o desenvolvimento do senso musical grupal, para distinção dos variados timbres instrumentais e para o processo geral de criação e musicalização infantil e inclusive de adolescentes.

Edgard Willems

Em 1927, portanto na mesma época em que Orff participava da fundação da Güntherschule für Gymnastik, Musik und Tanz, Edgard Willems, músico autodidata com 37 anos, ministra, em Genebra, seus primeiros cursos de psicologia e filosofia da música. Em 1956, Willems já era conhecido internacionalmente por seus escritos e conferências. Nessa época, inicia seu trabalho de educação musical para crianças de 5 e 7 anos no Conservatório de Genebra. Até 1971, Willems prosseguirá em seu trabalho formando um grande número de professores.

Sua abordagem, diferentemente de um ensino intelectualizado, é basicamente sensorial. Segundo ele, a fonte de vida dos elementos musicais encontra-se não nos conhecimentos escolares, mas dentro do próprio ser humano. Os três elementos musicais fundamentais, ritmo, melodia e harmonia, associam-se direta e respectivamente aos campos físico, afetivo e mental.

Willems leva bastante adiante estas associações, chegando a traçar um paralelo entre a aquisição da linguagem falada e escrita e da linguagem musical:

Linguagem	Música
Escutar as vozes	Escutar os sons, ruídos e cantos
Reter elementos	Reter sons
Reter sílabas e palavras	Reter trechos de melodias
Sentir o valor afetivo da frase	Sentir o encanto de uma melodia
Reproduzir palavras	Reproduzir sons, ritmos e melodias
Compreender semanticamente	Compreender o sentido de elementos musicais
Aprender as letras,	Aprender as notas

escrevê-las e lê-las

escrevê-las e lê-las

Escrever ditados

Escrever ditados

Criar pequenos textos

Criar pequenas melodias

Tornar-se escritor ou poeta

Tornar-se compositor

O aprendizado é portanto proposto nessa ordem, vivenciando-se os fenômenos musicais fisicamente e afetivamente, para em seguida passar à compreensão.


O trabalho é indicado para crianças a partir de 3 ou 4 anos. Desde o primeiro contato o professor apresenta aos alunos exercícios associados a elementos musicais específicos dos quais eles não têm ainda consciência: marchar sob um ritmo lento e galopar quando este ritmo se torna rápido; responder a ritmos percussivos propostos pelo professor, que, pouco a pouco, aumenta as exigências em relação a velocidades ou intensidades; identificar, de olhos fechados, sons de diferentes campainhas espalhadas pela sala.

Outros exercícios constituem-se em associações sonoro-visuais. Um dos recursos é levar os alunos a associar fragmentos melódicos com linhas, imaginárias e desenhadas:

 Glissando ascendente

 Glissando descendente

 Três sons repetidos

 Três sons ascendentes

Os seguintes procedimentos podem ser realizados: o professor toca e os alunos "desenham" o som no ar com o braço; o professor desenha linhas no quadro e pede aos alunos que as associem com sons; os alunos desenham em seus cadernos os sons executados pelo professor.

Num segundo estágio, os valores rítmicos são associados a seus nomes e, finalmente, são introduzidos o que Willems chama de exercícios pré-solfégicos, que levarão à leitura e à escrita musical. Diferente de Orff, Willems utiliza de imediato a escala diatônica maior em seus exercícios por considerá-la conhecida a priori por qualquer criança ou adulto ocidental, e orienta o professor a realizar exercícios utilizando inicialmente as três primeiras notas da escala associando-as a gestos de mão no ar. Os papéis então se invertem, com o professor cantando e os alunos tentando segui-lo com os gestos. Gradativamente, acrescentam-se mais sons, totalizando cinco e, depois, sete. O próximo passo é passar o exercício para o papel, com aluno desenhando linhas correspondentes à posição da mão no ar, configurando-se, deste modo, um ditado melódico bastante simples.

O pentagrama é apresentado ao aluno sem a clave e barras de compasso. Apenas as cinco linhas e semibreves em graus conjuntos. A primeira nota será sempre a tônica. O aluno será levado a cantar as notas escritas baseado em seus exercícios anteriores com a escala maior. Após conseguir entoar a série de notas oferecida, o professor procederá a uma transposição, fornecendo uma nova tônica. A esse processo, Willems chama "leitura por relatividade". Após essa etapa, a clave é apresentada aos alunos, juntamente com o nome das notas. Na página seguinte, encontram-se alguns exercícios criados por Willems para esta fase:¹³

¹³ Monica Alfaya e Enny Parejo, *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais*, Brasília, Musimed Editora, 1987, p.68-69.

a) Cantar com os nomes de notas:

segue

segue

segue

segue

segue

segue

b) Cantar movimentos sonoros livres e variados por graus conjuntos, com os nomes das notas nas diferentes tonalidades (depois de cantada a escala)

c) Exercício de audição interior:

Zóltan Kodály

O trabalho de Kodály no campo da educação musical esteve desde o início ligado ao seu interesse em trabalhar “por uma Hungria culta, renascida do povo”,¹⁴ renascimento que significava para ele uma libertação da cultura germânica e a criação de uma cultura nacional genuína. Além disso incomodavam-no fatos como os problemas de seus alunos de harmonia na Academia Lizst em relação a audição interna, ou o desinteresse do público por concertos. Kodály acreditava que a arte da música era uma parte do conhecimento humano, indispensável para a formação da personalidade. Apenas ouvir música não era o bastante, sendo necessário fazer música para poder entendê-la e conseqüentemente, apreciá-la.

A prática e o conhecimento musical deveriam ser levados a todos, incluindo a habilidade da leitura e escrita. Estas seriam uma garantia de entendimento musical. Nessa atividade, o papel da rede escolar do país seria imprescindível. Kodály observara que algumas pessoas haviam passado por alguma experiência musical marcante em suas vidas, que as abriram para o cultivo da música; outras, não. Em sua opinião, a possibilidade dessa experiência acontecer não deveria ser delegada à sorte, mas sim às escolas.

As danças folclóricas deveriam ter também um papel no ensino da música, através dos programas de educação física. Kodály acreditava que a ligação entre essas duas artes, antes estritamente vinculadas, vinha se enfraquecendo pouco a pouco; fortalecê-la não significaria uma volta a padrões culturais arcaicos, mas sim uma importante contribuição ao aprendizado e à cultura de seu país.

Quando, em 1925, engajou-se em tarefas educacionais voltadas aos jovens, Kodály contava com 36 anos e uma considerável experiência como instrumentista, compositor, professor, acadêmico e musicólogo: graduado em composição e educação pela Universidade de Budapeste, desde 1905 viajava para

¹⁴ Stanley Sadie (editor), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Londres, Macmillan Publishers Limited, 1995, vol10 pg 137

coletar canções e melodias folclóricas, obtendo o título de PhD em 1906 com sua tese sobre estruturas das canções folclóricas húngaras.

Inicialmente, Kodály escreveu exercícios para canto e leitura musical e compôs obras corais que vieram a dar um novo impulso ao movimento coral do país, além de viajar proferindo palestras e realizando concertos. Nesta tarefa, que considerava uma verdadeira guerra contra a ignorância e semi-educação musical, o compositor foi em grande medida auxiliado por ex-alunos. Em 1930 Kodály inaugurou o Movimento da Juventude para o Canto, que se irradiou por toda a Hungria. Todo esse trabalho levou a uma mudança radical na educação musical fornecida pelas escolas do país.

Sobre o canto, Kodály declarou num de seus últimos escritos, datado de 1966, um ano antes de sua morte: "Nossa era de mecanização leva por um caminho que termina com o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos livrar deste destino."¹⁵ Além disso, acreditava que o início do aprendizado musical deveria ser focalizado no canto folclórico justamente porque este está relacionado diretamente com os primeiros meios de expressão da criança: a voz e a língua materna. Mesmo sua atividade como compositor esteve firmemente ligada a essas idéias, visto que a música coral ocupou a maior parte de sua produção, e a parte central desta é dedicada às crianças.

A partir de 1925 até o final de sua vida, Kodály não mais se desligou da atividade voltada ao ensino infantil: escreveu centenas de exercícios a 2 ou 3 partes; entre 1943 e 1944, preparou com a ajuda de colaboradores a "Coleção de canções para escolas"; entre 1944 e 1945 e em 1948, escreveu textos sobre canto. Kodály viajou por todo o país encorajando o movimento coral, insistindo no seu ponto de vista, segundo o qual o ato de cantar em grupo e não a habilidade instrumental era a base de uma ampla cultura musical.

¹⁵Stanley Sadie (editor), *op. cit.*, vol. 10, p.140.

Kodály pode ver seus esforços frutificarem: atualmente, na Hungria, sua obra pedagógica é utilizada desde o ciclo elementar até o mais avançado grau. Há “Institutos Kodály” estabelecidos no Japão, USA e Canadá, e seus trabalhos alcançaram diversos países.

O nome “Método Kodály” foi criado por estrangeiros e associado ao conjunto de sua obra educacional. Segundo os professores brasileiros Cristal Fredenhagen, Elzira Mikalonis e Ronaldo Monforte:

“Em nenhuma parte do mundo há um sistema homogêneo (de caráter nacional) no ensino da música como há na Hungria e nada mais justo que o nome de Kodály identifique o método, pois sua preocupação em compor obras infantis demonstra a importância que dava para a continuidade e o acesso da produção e apreciação da música de boa qualidade às crianças de seu país”.¹⁶

Ao elaborar seu repertório pedagógico, Kodály preocupou-se com a adequação às tessituras correspondentes a diferentes faixas etárias, e com um desenvolvimento metódico e progressivo das habilidades das crianças. A voz e o ouvido interno são os pontos escolhidos por ele para serem treinados nos primeiros estágios, nos quais é ensinado um grande repertório de canções e jogos. Os elementos musicais são exercitados sem a preocupação de que o aluno tenha consciência de qual elemento musical está em foco. Cada estágio demanda cuidadosa preparação, obtida por constante repetição dos exercícios e melodias. Os principais objetivos neste estágio inicial são: despertar o interesse da criança pela música; estabelecer fundamentos em nível inconsciente; desenvolver habilidades práticas como pulso, ritmo e afinação; estimular impulsos criativos; fornecer oportunidades para a criança explorar e expressar diferentes estados emocionais.

Especial atenção é dada para a prática musical polifônica a duas ou três partes. Para Kodály, o canto a duas partes teria um valor cujo alcance seria mesmo difícil de se avaliar, não só desenvolvendo a habilidade de cantar e ouvir ao mesmo tempo, mas também contribuindo para a capacidade de usufruir da

¹⁶ Cristal Fradenhagen, Elzira Mikalonis, Ronaldo Monteforte, *op. cit.*, pg 9.

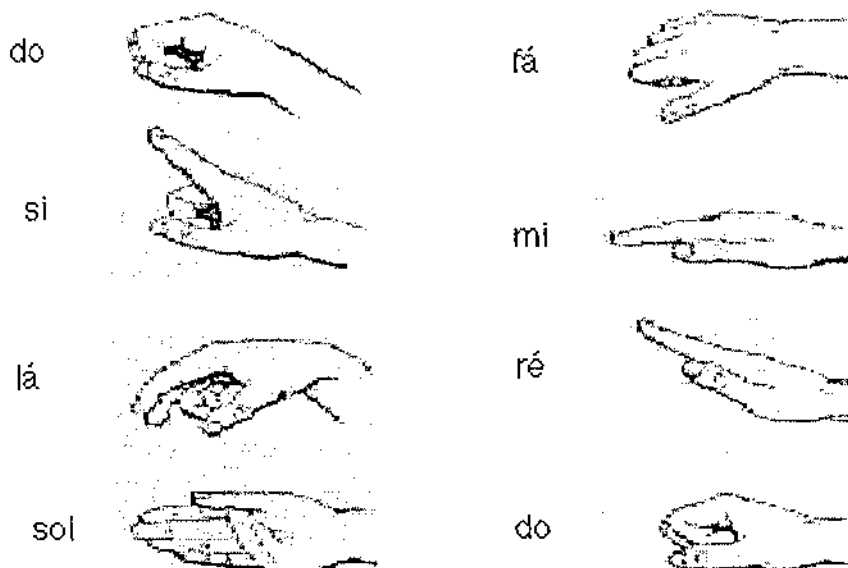
audição das grandes obras musicais. Para ele, mesmo os mais simples exercícios rítmicos dos primeiros estágios do aprendizado musical devem ser realizados a duas partes.

Kodály e seus colaboradores buscaram em diferentes fontes técnicas para o ensino da leitura musical. Para o ensino dos elementos rítmicos, foi adaptado o sistema de sílabas desenvolvido por by Paris-Chevé e Galin. Alguns exemplos:

semínima.....	ta
par de colcheias.....	ti-ti
mínima.....	ta-a
quatro semicolcheias.....	tiri-tiri
semínima pontuada.....	tai

O seguinte sistema de manussolfa, desenvolvido por John Curwen¹⁷, é utilizado:

Figura 1: sistema de manussolfa de John Curwen



¹⁷ <http://www.music.indiana.edu/kodaly/literacy.htm>, acessado em 5 de janeiro de 2000

Atualmente, o sistema de educação húngaro começa na pré-escola, com alunos a partir de três anos de idade, em atividades lúdicas, como jogos musicais, nas quais são utilizadas peças folclóricas ou compostas especialmente para crianças. O curso primário é de oito anos, sendo que, nos últimos quatro, os alunos passam a ser orientados por um professor de música, em geral duas vezes por semana. Por volta de 160 escolas primárias operam nas bases propostas por Kodály.

A obra pedagógica desses três autores irradiou-se internacionalmente e chegou ao Brasil, influenciando muitos professores de musicalização infantil e iniciação musical¹⁸ atualmente em atividade, espalhados por escolas privadas, escolas de música, e cursos livres oferecidos pelos estados, municípios e fundações. Estes professores em geral vêm realizando com sucesso uma mescla dos materiais e procedimentos propostos pelos três pedagogos apresentados, vinculados a princípios que são, na verdade, comuns a eles: a opção pelos aspectos lúdico e intuitivo nas primeiras etapas do aprendizado, especialmente no caso de crianças muito pequenas; a preocupação com o prazer do aprendizado; a utilização dos movimentos corporais e integração com outras manifestações artísticas; a utilização do aprendizado da música na formação da personalidade e não necessariamente direcionada à formação profissional. Essa mescla tanto será mais ou menos bem sucedida em função do preparo, disposição e criatividade dos professores bem como da clareza que estes tenham em relação aos princípios citados. Isto posto, estará traçado o caminho e as formas de trilhá-lo são

¹⁸ Segundo os professores Fredenhagen, Mikalonis e Monteforte, Musicalização infantil é o termo utilizado para identificar os processos que preparam a criança para a Iniciação musical. Seus objetivos são a sociabilização, auto-disciplina, desenvolvimento das funções específicas para alfabetização e abertura para a música. A iniciação musical identifica os processos de aprendizagem musical que levam a criança a ouvir e fazer música conscientemente. Seus objetivos abrangem os anteriores e mais a alfabetização musical, e o desenvolvimento da percepção auditiva vinculada aos intervalos, morfologia, história da música e reconhecimento timbrístico.

virtualmente infinitas.

A aplicação ou não destes princípios e procedimentos à iniciação ao estudo dos instrumentos de arco em grupo é determinante para definir o tipo de trabalho: se realmente uma atividade vinculada ao que há de mais moderno e contemporâneo em termos de pedagogia musical ou não. Neste último caso, as críticas ao ensino em grupo começam a tornar-se justificadas e os danos físicos e psicológicos aos alunos podem ser consideráveis.

A reflexão sobre o ensino de instrumentos de arco no séc.XX

O violino "é um dos instrumentos considerados tradicionalmente menos aptos para a iniciação musical." Esta afirmação da professora Gainza diz respeito aos procedimentos técnicos e pedagógicos muito específicos exigidos pelo instrumento. Entretanto, como nos comprovam vários métodos existentes, o violino, bem como os demais instrumentos de cordas com arco, vêm sendo utilizados com êxito na iniciação musical.

Um desses métodos é o do professor Suzuki. Embora muitos músicos e professores saibam de sua existência, trata-se, na realidade, de um processo de ensino pouco conhecido entre nós em sua essência. Muitos professores, músicos profissionais e mesmo pais interessados em ensino musical referem-se com freqüência ao "Método Suzuki" sem conhecimento real de sua filosofia e funcionamento. Uma breve abordagem sobre as mesmas vem a ser de grande interesse.

Dois pontos principais devem ser salientados; o primeiro deles é o paralelismo traçado por Suzuki entre o seu processo de ensino e o processo de aprendizado da linguagem materna.

Segundo Evelyn Hermann, da Associação Suzuki Internacional, o trabalho de Shinichi Suzuki partiu de uma simples observação feita quando esteve na Alemanha: observava com interesse como as crianças falavam a língua alemã enquanto ele, um adulto, tinha grandes dificuldades em dominá-la. Refletindo sobre o assunto e recolhendo dados durante alguns anos, Suzuki chegou a algumas conclusões:

- 1) crianças de diferentes nacionalidades podem falar a língua materna independente de seus graus de inteligência;
- 2) aos cinco anos de idade, podem memorizar cerca de 4000 palavras;

- 3) ninguém se cansa de repetir uma palavra quando ensina a um bebê a falar;
- 4) a criança está submetida a uma escuta repetitiva desde o dia em que nasce;
- 5) ninguém é repreendido durante a aprendizagem do idioma materno; pelo contrário, há um grande estímulo quando a criança aprende sua primeira palavra;
- 6) muitas oportunidades são dadas para que a criança "execute" sua nova habilidade; a todos os visitantes é dada a oportunidade de ouvi-la falar, havendo sempre aprovação e elogios;
- 7) nenhuma palavra é abandonada; todas são agregadas ao vocabulário; o vocabulário aumenta durante toda a vida;
- 8) a cada palavra torna-se mais fácil pronunciar e recordar;
- 9) demora muito tempo para que a criança aprenda a ler e escrever;
- 10) só aqueles que aprendem a usar muito bem o idioma podem tornar-se grandes oradores; todos porém podem desfrutar e aprender coisas novas porque conseguem dominar sua língua materna.¹⁹

Em seguida, Suzuki pensou em aplicar o processo de aprendizagem da língua materna a outros campos. Seu passo seguinte foi procurar mães dispostas a prover ambiente semelhante aos seus filhos para o aprendizado do violino. Para ele, a presença da mãe era fundamental, participando das aulas, aprendendo a tocar o instrumento junto com seu filho, e agindo como um professor em casa. Assim, passou à prática adotando os seguintes procedimentos, derivados de suas observações anteriores:

- 1) **Repetição constante:** escolheu uma melodia ocidental bastante conhecida no Japão e dirigiu todos os exercícios iniciais para obter-se a execução

¹⁹ Evelyn Hermann, *El Método Suzuki, una filosofía de educación para a vida*, Lima; Asociación Suzuki del Perú, 1997, p.4.

da mesma. Seria a primeira palavra de seus alunos.²⁰

2) **Utilização de gravações:** pediu às mães que fizessem com que seus filhos ouvissem com frequência em casa discos de boa música executada ao violino, inclusive daquelas melodias que estivessem aprendendo. Suzuki esperava que os alunos passassem a cantar essas melodias e isto os estimulasse a querer executá-las.

3) **Elogios freqüentes:** diante das dificuldades não repreender, mas apenas tentar ajudar o aluno da melhor forma. Por outro lado, estimular e elogiar constantemente.

4) **Execuções:** Suzuki sentiu a necessidade de prover oportunidades para que a criança executasse seu repertório na presença de familiares ou outras pessoas a fim de aumentar sua auto-confiança.

5) **Formação de repertório:** após aprendida uma melodia a criança não deve abandoná-la. Mesmo entrando em contato com novas peças, as antigas devem continuar a ser estudadas e melhoradas.

6) **Nível de dificuldade:** aumentar gradativamente o nível de dificuldade das peças, concomitantemente à capacidade de memorização.

7) **Leitura:** esperar até o aluno estar pronto para começar a ler música. Este ponto ocorrerá quando o aluno puder [dividir sua atenção] entre ler a partitura e escutar o som que produz simultaneamente. Ao aprender a ler muito cedo corre-se o risco de se tocar apenas as notas, sem qualquer compreensão musical. Do mesmo modo, a criança apreende a falar, a transmitir suas idéias para posteriormente ser alfabetizada.

²⁰ Durante muito tempo a cultura ocidental esteve proibida no Japão, incluindo-se músicas e instrumentos. Após um período de flexibilização veio a Segunda Grande Guerra e as proibições retornaram. Entretanto escolha de Suzuki recaiu sobre o repertório ocidental, apesar de todas as dificuldades que isso poderia representar. Fica a curiosa questão: não teria sido mais fácil iniciar por alguma canção tradicional japonesa, ou por alguma melodia pentatônica? Talvez Suzuki já estivesse antevendo a enorme repercussão que seu sistema de ensino viria a ter no ocidente, particularmente nos EUA.

8) **Objetivos:** alguns poderão tornar-se solistas, outros poderão tocar apenas para seu próprio prazer ou aprender a desfrutar melhor de uma execução musical.²¹

O segundo ponto a ser salientado é que Suzuki não pensou em criar um método para o ensino do violino, mas sim em desenvolver um processo de aprendizagem genérico que poderia ser aplicado a diversos campos: .

“Por volta do final da Segunda Grande Guerra, Suzuki mudou-se para Matsumoto, Nagano, onde organizou o Yōji Kyōiku Dōshikai (Grupo para Educação Infantil). Em 1948, ele conseguiu a cooperação do diretor da Escola Primária de Hongo, Matsumoto, onde organizou uma classe experimental de 40 alunos. Os alunos recebiam apenas alguns exercícios sobre qualquer matéria, fáceis o suficiente para que toda a classe pudesse responder perfeitamente; no dia seguinte, estes exercícios eram revistos antes que outros fossem apresentados. Dessa maneira, seria possível a todos adquirir o mesmo alto nível. Suzuki, em seguida, criou a Sainō Kyōiku Yōji, Gakuen, onde uma classe de 60 crianças de 3 a 5 anos de idade aprende pronúncia japonesa, ideogramas chineses, expressão, caligrafia, desenho, conversação em inglês e ginástica, seguindo seu método.

No Sainō Kyōiku Kenkiū-kai, Matsumoto (fundado em 1950), Suzuki ensinou violino seguindo seu método. Como seu principal objetivo era o desenvolvimento do caráter através da educação musical, ou, mais especificamente, através da execução do violino, ele evitou utilizar as palavras ‘música’ ou ‘violino’ no nome de seu instituto.

(...) O método Suzuki também tem sido aplicado ao violoncelo, flauta, piano e outros instrumentos.²²

De acordo com a professora Barbara Barber, diretora do Programa de Pedagogia Suzuki da Texas Christian University, USA,

“Apesar seu sistema ser publicado e constantemente referido como “método” ele é, na realidade, uma filosofia educacional que pode ser aplicada ao ensino de qualquer

²¹ Evelyn Hermann, *op. cit.*, p. 2-4.

²² Stanley Sadie (editor), *op. cit.*, vol. 18, p.386.

conteúdo ou técnica para alunos de qualquer idade. (...) Uma vez que o próprio Suzuki é violinista, o repertório original foi concebido para violino. Por essa razão, e porque o violino é talvez o instrumento com mais facilidade de adaptação para crianças pequenas, por ser portátil e não tão caro, a filosofia é mais popular para violino. (...) Sua proposta não é transformar alunos em profissionais de carreira, mas enriquecer suas vidas através da apreciação de boa música e torná-los seres humanos sensatos, sensíveis e pacíficos.”²³

Delineado o “Método Suzuki”, pergunta-se: em que ele difere do “Método tradicional”? Ou melhor, existe “um” método tradicional?

A professora Barbara Barber aborda o problema sustentando que o termo “educação tradicional” só foi agregado ao vocabulário dos professores de instrumentos de cordas devido ao impacto causado pelo ensino Suzuki:

“ Antes que as idéias de Shinichi Suzuki fossem introduzidas no Japão (...), o que agora chamamos de estilo tradicional era o modo normal de ensinar instrumentos de cordas. É um verdadeiro desafio definir o que hoje conhecemos como estilo tradicional de ensino, uma vez que está baseado em centenas de anos de desenvolvimento das escolas européias de pedagogia e repertório passados de geração para geração. Nós podemos traçar nossa linhagem musical através dos professores com que estudamos: a minha própria volta a Ysaye, Auer e Persinger. (...) Muitos violinistas e violistas formaram-se baseados estritamente em Sitt, Sevcik, Freutzer, Galamian, Flesch; (...) Cada um desses compositores pedagogos contribuiu significativamente à arte do ensino de cordas; porém, muitos outros geraram um impacto na técnica de cordas pelo seu próprio modo de ensinar.”²⁴

A questão pode ser melhor iluminada ao se comparar procedimentos encontrados em professores treinados e não treinados pela filosofia de trabalho do professor Shinichi Suzuki. Dentre estes, segundo a professora Barber são comuns os seguintes, contrários à filosofia de Suzuki: encorajar os alunos mais talentosos em detrimento dos demais; descuido na escolha de um método de

²³ Barbara Barber, *Uma Comparação entre Ensino Tradicional e Método Suzuki*, Blumenau, publicação do IV Encontro Sul Brasileiro Suzuki, 1999, p. 1.

²⁴ Barbara Barber, *op. cit.*, p.2.

iniciação compatível com a idade do iniciante; não exigência de um papel ativo dos pais no processo de aprendizado; a priorização do ensino da leitura musical nas primeiras etapas do aprendizado; a priorização de exercícios puramente técnicos, de pouco interesse musical, como escalas e arpejos, nas primeiras etapas do aprendizado, em detrimento de melodias e peças, mesmo muito simples, que possam ser executadas para outras pessoas; a não revisão sistemática de obras estudadas; as poucas oportunidades de apresentarem-se em público.²⁵

Deve ser também salientado que a eficácia do Método Suzuki está fundamentalmente seus princípios pedagógicos, e não especificamente nos textos musicais que adota, os quais podem ser bastante variados. Ao se examinar os livros do "Método Suzuki", observa-se que se trata de uma compilação de exercícios, melodias e peças de diferentes autores, épocas e nacionalidades. Nesse ponto ele não difere de muitos outros trabalhos desse século, como o método de violino de Erich e Elma Doflein, ou o método de viola de Berta Volmer: ao construir estes métodos, seus autores estabeleceram a seqüência de itens da técnica a serem abordados, e utilizaram para isso excertos de outros livros misturados a melodias folclóricas e de sua própria autoria. Na introdução deste trabalho foram dados dois exemplos em que surgiu a necessidade de se substituir as melodias previamente estabelecidas por outras que pudessem estimular adequadamente os alunos. Isso certamente pode ser necessário ao se trabalhar no Brasil e, se seguirmos as recomendações de Kodály, torna-se mesmo imprescindível acrescentar melodias folclóricas nacionais.

Evidencia-se, mais uma vez, a importância da participação ativa do professor na escolha do material que irá empregar com seus alunos, não se atendo rigidamente à ordem em que os exercícios estão impressos neste ou naquele livro. Do Método para violino de Erich e Elma Doflein, pode-se extrair, a título de ilustração, um pequeno exemplo localizado no prefácio do terceiro

²⁵ Barbara Barber, *op. cit.*, p. 2-5.

volume, destinado a introduzir as trocas de posição de mão esquerda, onde é dito que "...esses primeiros exercícios nas posições mais altas podem freqüentemente ser introduzidos conjuntamente ao estudo do segundo volume"²⁶

Embora pareça uma frase muito simples, trata-se de algo muito significativo ao se notar que a maioria dos livros de estudos e exercícios amplamente adotados pela maioria dos professores em nosso meio musical não costuma conter qualquer indicação do tipo. São eles os estudos de Sevcik (1852-1934), Mazas (1782-1849), Kreutzer (1766-1831), Rode (1774-1830), Schradieck (1846-1918), Sitt (1850-1922), alguns em vários volumes, a maioria deles sem uma linha sequer para ser lida pelo professor.

Um outro exemplo: o segundo volume do Método para viola de Berta Volmer, antes de qualquer texto musical, explicita a sistemática de mudança de posições de forma dissertativa. Esse tipo de orientação não se encontra nos métodos dos autores dos séculos XVIII e XIX mencionados no parágrafo anterior. Fica a cargo do professor sabê-lo ou não.

Muitos outros exemplos como o de Doflein poderiam ser citados, revelando já uma preocupação pedagógica moderna de refletir e orientar o professor a fazê-lo também. Cada um dos cinco volumes do método Doflein possui um conciso porém substancial prefácio, com muitas instruções de enorme valia ao professor interessado.

De fato, o que se deseja ressaltar aqui é que a reflexão sobre o ensino do violino ou viola vem ocorrendo constante e profundamente no século XX, não sendo exclusividade do professor Suzuki. Muitos mestres considerados "tradicionais" deixaram obras de profundo interesse que merecem ser citadas.

Ivan Galamian, nascido em 1903, deixou o seu "Princípios de Execução e Ensino do Violino" e "Técnica Contemporânea do Violino", ambos publicados em 1962. Segundo o Grove Dictionary of Music and Musicians,

²⁶ Erich and Elma Doflein, *The Doflein Method*, vol.III, London, Schott & Co. Ltd., 1952, p.2.

“Seu método incorpora as melhores tradições das escolas Russa e Francesa(...). Contudo, rejeita o uso de regras rígidas e desenvolve a individualidade de cada aluno”²⁷.

Carl Flesch, um dos maiores violinistas e professores de nosso século, nascido em 1873 na Hungria e falecido em 1944 na Suíça, deixou “A Arte da Execução Violinística”. Segundo a mesma fonte,

“Ele não era um violinista nato, mas desenvolvido através de constante análise e auto-crítica. Essa habilidade para diagnóstico fez de Flesch um dos maiores professores de nosso tempo: ele abordou os problemas técnicos e musicais de uma maneira racional. Seu método está disponível em livros e tratados que formam a base da execução moderna do violino”²⁸.

Max Rostal, violinista naturalizado britânico, nascido em 1905 na Silésia, foi discípulo e assistente de Flesch e tornou-se, com apenas 25 anos, professor na Berlin Hochschule. Juntamente com Yehudi Menuhin e outros violinistas fundou em 1974 a Associação Européia de Professores de Cordas, para intercâmbio de informações sobre técnica e ensino de instrumentos de arco. Rostal editou os estudos (ou caprichos) de Rode e Dont acompanhados de um livreto anexo com processos de estudos para cada um deles. Além disso, adotou uma simbologia para utilização do arco em suas diferentes regiões e golpes bastante minuciosa.

Ao referirmo-nos à aplicação de idéias pedagógicas novas aos instrumento de corda com arco, além de travar um melhor conhecimento com o “Método Suzuki”, é da maior importância desfazer aqui um enorme mal entendido: **O método Suzuki não é um método de ensino em grupo.**

“Alunos Suzuki ganham atenção da mídia por causa dos concertos em grandes grupos apresentados, dando a falsa impressão de que este é o modo como são treinados. Ao contrário do que alguns acreditam, a base do programa é na realidade a chamada aula individual.”²⁹

¹⁰ Stanley Sadie (editor) *op. cit.*, vol. 7, p. 91.

²⁶ Stanley Sadie (editor) *op. cit.*, vol. 6, p. 638.

²⁹ Barbara Barber, *op. cit.*, p.6.

Portanto a polarização entre as expressões “ensino de violino tradicional” e “método Suzuki” mostra-se inadequada por ser maniqueísta. A realidade mostra-se mais complexa, com elementos modernos e antiquados operando juntos. E sobretudo, não se deve identificar tradicional com antiquado. O antiquado não mais se adapta à atualidade, enquanto o tradicional muitas vezes é desejável (como, por exemplo, o repertório folclórico). Nada mais tradicional que o repertório escolhido por Suzuki para seus livros. Nada mais avançado que os escritos de Carl Flesch e Ivan Galamian.

A proposta de se ensinar instrumentos de arco em grupo difere, portanto, do ensino Suzuki em princípio pelo fato de que naquela já na primeira aula os alunos encontram-se e, orientados pelo professor, passam a explorar os instrumentos. Esse tipo de ensino está hoje muito difundido nos EUA, onde já na segunda metade de nosso século surgem vários métodos e obras dissertativas focando o ensino dos instrumentos de cordas com arco através de ensino coletivo. Na verdade, nas primeiras décadas do século passado, já se tem notícia da publicação de um método de ensino coletivo nos EUA: *The Musical Academy: for violin, bass-viol (cello), clarinet, flute and other light instruments*, de Lewis A. Benjamin.³⁰ Atualmente, muitos trabalhos dirigidos ao ensino de instrumentos de arco em grupo são plenamente utilizados nos EUA, dentre os quais podem ser citados os de S. Applebaum, G. Anderson e R. Frost, F. Etling, M. Issac. É uma atividade que se dissemina rapidamente, envolvendo encontros de orquestra, regentes, concertos e pesquisa.

Durante muito tempo, a atividade musical de alto valor artístico foi privilégio de um pequeno grupo social. Com o surgimento do rádio e da gravação sonora, o acesso às obras musicais ampliou-se para grandes faixas da população, o que, em princípio, foi positivo. Contudo, a real fruição das obras musicais mais

³⁰ Enaldo J.A. de Oliveira, *O Ensino Coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática*, Dissertação de Mestrado não editada, ECA-USP, São Paulo, 1998, p. 2

ricas tem se mostrado cada vez mais reservada a poucos que puderam ter acesso a um aprendizado da linguagem musical. As músicas de sucesso amplamente divulgadas pelos meios de comunicação são de uma simplicidade evidente e sua maciça repetição realizada pelos meios de comunicação não contribuem nem um pouco para o desenvolvimento da compreensão musical dos indivíduos.

Os processos de ensino desenvolvidos por Orff, Willems, Kodály bem como quaisquer outros que tenham como princípios básicos aqueles escolhidos por estes professores são e serão uma resposta de educadores sérios aos efeitos mais nocivos da cultura de massas, por oferecerem uma real possibilidade de se sensibilizar e ensinar o idioma musical a um grande número de pessoas. É nesse aspecto que reside a modernidade de suas propostas.

A reflexão sobre o ensino de instrumentos de arco no Brasil hoje.

Muitos professores atuantes no Brasil nas últimas décadas, brasileiros ou estrangeiros, trouxeram do exterior conhecimento e prática adquiridos com os mestres citados no capítulo anterior. Alguns estudaram com Max Rostal, como os professores Maria Vischnia e Natan Schwarzman (ligados à Universidade de São Paulo) Paulo Bosísio, (ligado ao Conservatório Carlos de Campos de Tatuí, e à Fundação Cultural de Curitiba); Alberto Jaffé, Erich Lenninger, Cecília Guida e Henrique Müller. Outros tiveram sua formação nos EUA, onde a influência de Ivan Galamian foi muito marcante. É o caso dos professores Ayrton Pinto e Emerson de Biagi (ligados à UNESP). Todos estes e mais alguns que poderiam com justiça ter sido citados têm feito um excelente trabalho de ensino, orientando muitos estudantes brasileiros em alto nível e formando excelentes músicos. No entanto, dois são destacados aqui por terem realizado uma atividade extra: refletir, sistematizar e registrar o conhecimento especialmente destinado a alunos iniciantes. São eles os professores Paulo Bosísio e Alberto Jaffé.

Estes professores vêm transmitido a muitos estudantes as idéias de Flesch e Rostal, principalmente processos de estudo a serem aplicados a quaisquer métodos impressos existentes, como os citados anteriormente: Sevcik, Kayser, Mazas, Kreutzer, Rode, Dont, Gavinies.

Uma boa parte desse conhecimento foi compilado por alunos do professor Paulo Bosísio e publicado em forma de apostilas pelo Conservatório de Tatuí, datadas de fevereiro e dezembro de 1981.³¹

A primeira apostila trata da técnica, organizada da seguinte forma:

- Movimentos básicos anatômicos de braço direito
- Pronação e supinação
- Movimentos básicos anatômicos de braço esquerdo

³¹ Cópias dessas apostilas podem ser encontradas na Biblioteca do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí, SP.

- Mudança de posição
- Fatores de sonoridade
- Sincronização
- Afinação
- Cordas duplas
- Tipos de vibrato e suas combinações
- Estudos
- Sugestões de horários de estudo diário

A segunda apostila aborda exclusivamente a tensão e o relaxamento na execução do instrumento, assunto que, ao ser focado separadamente, mostra a enorme que vem merecendo na moderna pedagogia. A apostila é dividida nos seguintes tópicos:

- Introdução
- Tensão e relaxamento na execução
- Braço esquerdo
 - Dedos 1a 4: Articulação batida, puxada, empurrada, extensões
 - Polegar
 - Antebraço, braço e ombro
 - Aplicações: mudança de posição, vibrato, cordas dobradas, acordes, dedilhados
 - Exercícios para compensar o excesso de tensão
- Braço Direito
 - Antebraço
 - Dedos
 - Polegar
 - Aplicações em golpes de arco: Martellé, Fouetté, Detache, Stacatto a la corda, Spicatto, Spicatto volante, Stacatto Volante, Ricochet, Collé,

Sautillé.

- Exercícios para compensar o excesso de tensão

- Pescoço e maxilar

- Conclusão

O professor Bosísio trabalhou sempre com aulas individuais, master-classes e palestras, enquanto o professor Alberto Jaffé enveredou-se pela pesquisa e prática do ensino coletivo dos quatro instrumentos de arco simultaneamente, associando procedimentos aprendidos com Rostal com outros tantos recolhidos da experiência norte-americana, em viagens que fez aos EUA.³²

Aplicou seu método, chamado Método Jaffé, em Fortaleza, sob patrocínio do SESI, de 1975 a 1978; em Brasília, sob patrocínio da Funarte, em 1978; e em São Paulo, patrocinado pelo SESC, de 1978 a 1982.

O professor Enaldo Oliveira destaca os resultados obtidos por Jaffé em seu trabalho no SESC:

“O SESC chegou a possuir uma orquestra com 400 integrantes, formada por alunos em diversas etapas de aprendizado. Havia também uma camerata que agrupava apenas os alunos mais adiantados, com uma média de 25 integrantes. O trabalho realizado no SESC foi registrado através da gravação de um disco com dez faixas. A orquestra que participou da gravação possuía 54 violinos, 12 violas, 24 violoncelos e 11 contrabaixos. Foi este o repertório gravado:

Tilman Susato	Rondó e Saltarelo
J. S. Bach	Ária da Suíte em Re maior
A. Dvorak	Humoreske
Guerra Peixe	Allegretto
H. Purcell	Suíte “The Virtuous Wife”
R. Schumann	Coral em Sol maior
A. Vivaldi	Concerto Alla Rustica
W.A.Mozart	Ave Verum Corpus

³² Jaffé reside atualmente nos EUA, mas seu método vem sendo aplicado no Brasil por sua filha Renata Jaffé em grupos de crianças ligados a diversas instituições, incluindo igrejas e favelas, na capital paulista.

R. Danburg	Spiritual for Strings
F. Schubert	Marcha Militar

O projeto no SESC alcançou imenso sucesso e formou muitos alunos que se tornaram músicos profissionais em várias orquestras no Brasil e no exterior³³.

Pode-se acrescentar também o repertório que foi preparado pela Camerata SESC, formada pelos alunos mais adiantados, revelando já um alto grau de sofisticação, envolvendo obras de razoável envergadura e diversidade estilística.³⁴

A. Corelli	Concerto Grosso em sol menor ("Feito para a noite de Natal")
A. Vivaldi	Concerto em la maior PV 235
G.Ph. Telemann	Concerto Polonês
Bela Bartok	Dez Pequenas Peças (do livro "For Children")
H. Genzmer	Sinfonietta
P. Hindemith	Acht Stücke
J. S. Bach	Concerto para cravo em Fa menor

O Método Jaffé

No que se refere ao texto musical, Jaffé alinha-se aos autores citados anteriormente, como Suzuki, Doflein ou Volmer: em meio a exercícios e melodias de sua própria autoria, compila outros de diferentes autores, que servem a uma seqüência de itens da técnica previamente determinada. Há, contudo, uma clara opção que é apresentar o quanto antes ao aluno temas ou fragmentos de obras célebres do repertório erudito. Melodias folclóricas não estão presentes mas, por outro lado, a presença de temas de compositores eruditos brasileiros é obrigatória.

³³ Enaldo J.A. de Oliveira, *op. cit.*, p. 11-12.

³⁴ Cito esse repertório de memória por ter participado da Camerata SESC em toda sua existência como 1º violista.

Em relação aos procedimentos pedagógicos, Jaffé define os seguintes:

- 1) **O ensino será feito para os quatro instrumentos de arco simultaneamente.** A isto chama-se ensino em grupo heterogêneo, em oposição ao ensino em grupo homogêneo, defendido por muitos professores norte-americanos, no qual são instruídos grupos formados por apenas um dos quatro instrumentos.
- 2) **O ensino em grupo será utilizado apenas até que se forneça aos alunos instruções e treinamento concernentes a técnica básica do instrumento.** A partir daí, inicia-se uma etapa de refinamento e desenvolvimento do que foi aprendido e o ensino individual deverá tomar lugar do coletivo. Em termos de tempo, admite-se até no dois anos máximo de instrução em grupo.
- 3) **O Método Jaffé não visa a formação de solistas, mas sim de instrumentistas de orquestra.** A formação de músicos amadores e conseqüentemente de público é também considerada de muita importância.
- 4) **O estudo dirigido deve ocupar o lugar do ensino explanatório ou dissertativo, utilizado nas aulas individuais tradicionais.** O professor controla totalmente o estudo, definindo a velocidade da execução dos exercícios e seu gradativo aumento, a quantidade de vezes que um exercício deverá ser repetido, o que será solicitado ao grupo em determinado momento e o que será solicitado posteriormente.
- 5) **A aula será estruturada em três etapas: revisão de tópicos já abordados, informação, ou seja, a introdução de novas músicas ou exercícios e fixação dos mesmos através da repetição orientada.**

6) **Utilização da assistência manual.** O professor deverá percorrer a sala tocando no corpo das alunos a fim de detectar e eliminar tensões musculares nocivas, e também ajudando-os a realizar os movimentos sempre que necessário. No caso de grupos grandes faz-se necessária a presença de um segundo professor.

7) **A freqüência de aulas deverá ser de no mínimo duas vezes por semana, cada aula durando de 90 a 120 minutos e o aluno não deverá praticar sozinho em casa até aproximadamente seis meses de estudo.** Este é o tempo considerado necessário para que o aluno passe a ter uma consciência mínima da postura correta do instrumento podendo corrigi-la sozinho. Isso evitará erros e vícios de postura.

8) **A formação de uma orquestra é visada desde o primeiro momento.** Para tanto as cadeiras e estantes deverão estar colocadas como se faz em uma orquestra e cada aluno terá seu parceiro fixo. O professor deverá portar-se como um regente, ensinando ao grupo os códigos básicos da regência.

9) **A teoria musical a ser ensinada será aquela a ser aplicada de imediato no instrumento.** O aprendizado aprofundado da teoria deverá ser iniciado juntamente com o início das aulas individuais.

Jaffé costuma dizer que seu método estava aberto a modificações sempre que julgava necessário, sendo uma das principais questões relativas a isto o perfil dos estudantes brasileiros. Dois pontos merecem destaque:

1) A questão da idade.

Enquanto Suzuki buscou estratégias para poder ensinar crianças de até três anos de idade, Jaffé se deparou com uma outra realidade em Fortaleza, Brasília e São Paulo: o reduzido número de crianças cujos pais procuravam o ensino de

violino em comparação ao grande número de adolescentes que o fazia. Em seu trabalho no SESC de São Paulo, embora desejasse limitar a idade de iniciação em 18 anos, era obrigado, devido às normas da instituição, a aceitar alunos de todas as idades. Apesar de todos os preconceitos, muitos de seus alunos adolescentes vieram a se tornar músicos profissionais de excelente competência.³⁵

Sem deixar de reconhecer a enorme facilidade de aprendizado apresentada por muitas crianças, não aceitar alunos adolescentes é na verdade, como diria Hindemith, uma atitude verdadeiramente preguiçosa de muitos professores; e além de preguiçosa, preconceituosa, pois objetiva o ensino à formação de um solista em vez de um músico de competência ou amador. Volta-se aqui à questão levantada por Zoltan Kodály e citada no primeiro capítulo deste trabalho: o quanto a decadência da música de concerto não será devida justamente a uma falta de "amadores" no melhor sentido da palavra, do ouvinte conhecedor, capaz de usufruir das grandes obras, verdadeiro alicerce de um meio musical vivo e ativo; e o quanto isso não poderia ser melhorado caso houvesse uma verdadeira preocupação por parte dos professores de música em bem orientar seus alunos no caminho que melhor servisse a uns e a outros: o do músico profissional, o do solista, o do amante da música.

Essa é uma efetiva e séria preocupação do professor Alberto Jaffé: a criação de músicos de cordas para nossas orquestras e a formação de um público capaz de um real usufruto estético.

Essa é portanto uma questão relevante no âmbito do ensino musical no Brasil. Não há uma tradição em nosso país de se dirigir os filhos para o ensino da música, menos ainda através de um instrumento de orquestra, o que faz com

³⁵ Cito alguns músicos profissionais de grande competência atuantes em São Paulo que iniciaram seus estudos através de ensino coletivo já na adolescência: Regina Vasconcellos e Adriana Holtz, violoncelistas da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo; Laércio Diniz, ex-violinista da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo, no momento atuando como solista e professor; Gianni Visoná e Antônio Carlos Mello, violistas da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo.; Alexandre Scoss Nicolai, 1º violino do Quarteto de Cordas da Fundação das Artes de São Caetano do Sul; José Maria Florêncio, violista e regente radicado na Polônia.

que muitos adolescentes, ao iniciarem o processo de assumir o controle de suas próprias vidas, procurem o estudo de um instrumento de arco espontaneamente. Até hoje no SESC de São Paulo a procura por vagas no curso de violino e viola através de ensino coletivo por parte de adolescentes e adultos foi constante e sempre muito grande. Nesse ponto a possibilidade de um sistema de ensino que se volte também para o jovem e não apenas para as crianças é algo muito proveitoso.

2) A questão do estímulo

O aluno Suzuki, em geral uma criança muito pequena, termina sua aula de violino com uma reverência ao mestre e ao seu instrumento, em pé, curvando seu tronco para baixo, com a cabeça baixa. É da cultura oriental essa solenidade. Não que não seja possível aplicar de maneira positiva este tipo de procedimento a estudantes brasileiros. Contudo cabe a pergunta: há algo típico da nossa cultura que pode ser focalizado para se obter estímulo?

Encontramos o indício dessa resposta no texto do professor Enaldo Oliveira:

"Adotar esse modelo de aula exige do professor algumas qualidades especiais, entre as quais o professor Jaffé cita o "timing", carisma e habilidade verbal para prender atenção do aluno"³⁶

O que o professor chama de "carisma" era em suas aulas a inteligente utilização de um refinado humor, usado ora para prender a atenção do aluno, ora para estimulá-lo quando vinha o cansaço ou o desânimo, ora para relaxar quando surgia a euforia ou ansiedade. A utilização do humor por parte do professor Jaffé era algo cuidado, que começava mesmo nos títulos de seus exercícios, como por exemplo o "Spicathoven", ou o "Jabaquara-Lapa".

³⁶ Enaldo J.A. de Oliveira, *op. cit.*, p.17.

Se as correntes pedagógicas de nosso século buscaram quebrar, como vimos com Gainza, o ensino mecanicista e impessoal, valorizando o jogo e a criatividade, serão sem dúvida o humor e o seu aspecto lúdico, seriamente utilizados, fatores a favorecer sobremaneira o aprendizado de uma arte ainda sacralizada e considerada privilégio de uns poucos dotados.

Infelizmente, é possível ainda hoje presenciar com freqüência a atividade coletiva, não só de ensino de instrumentos de arco, mas também de bandas marciais de escolas ou mesmo orquestras jovens, nas quais toda a energia dos adolescentes é controlada ainda como uma verdadeira "ordem-unida" militar.

Aos professores que dirigem seus alunos com este tipo de comportamento as reflexões da moderna pedagogia musical ainda não chegaram.

O Ensino de instrumentos de arco em grupo: como é possível?

As iniciativas de ensino dos instrumentos de cordas com arco através de ensino coletivo no Brasil sempre enfrentaram muitas críticas, em especial no caso de turmas heterogêneas. As críticas mais comuns são:

- 1) um professor não pode ensinar um instrumento que não toca;
- 2) o ensino em grupo fatalmente leva a "vícios" de postura;
- 3) no ensino em grupo não é possível corrigir as desafinações.

Na verdade, muitas destas críticas, em geral feitas por músicos ou professores que não conhecem todo o sólido alicerce teórico que sustenta este tipo de ensino, são uma espécie de "defesa" que se faz intuitivamente contra um sem número de curiosos que arriscam este tipo de atividade sem qualquer preparo. Nesse caso, sim, há que se temer problemas futuros para os alunos, não só quanto a vícios de postura ou desafinações crônicas, mas também até mesmo lesões por esforço repetitivo. Contudo, mesmo aulas individuais podem trazer estes mesmos problemas, se ministradas por professores igualmente incapacitados. A simples transposição de técnicas utilizadas em aulas individuais para o ensino em grupo certamente não produzirá resultados positivos. O ensino coletivo feito por professores bem orientados e treinados nas concepções da moderna pedagogia musical descritas nos capítulos anteriores efetivamente não produzirá quaisquer malefícios.

Voltando às críticas acima, no primeiro caso, é necessário que o professor seja efetivamente um bom executante de um dos quatro instrumentos e ter algum treinamento quanto aos demais. Contudo, o essencial é entender que os quatro instrumentos de arco são, até certo ponto, o mesmo instrumento, de modo que compreendido um, com algum estudo e treinamento compreende-se facilmente os demais. Isso é suficiente para que se efetive a iniciação instrumental. Após esse período, o aluno passará a ter aulas individuais e aí

então as particularidades de seu instrumento se evidenciarão.

Quanto a problemas na postura, a própria técnica do estudo dirigido fornecerá os meios para que eles sejam evitados. Alguns professores, entre eles o professor Jaffé, determina que o contato dos alunos com os instrumentos deve ocorrer apenas em classe, durante os primeiros meses do aprendizado. Como o professor encontra-se com os alunos duas ou três vezes por semana, estará constantemente controlando a postura destes. No caso inverso, se o aluno tiver apenas uma aula semanal e praticar sozinho em casa durante os demais dias, este controle não ocorrerá, havendo portanto uma maior tendência a consolidar os vícios de postura.

Os problemas relativos à afinação também serão atcados através de técnicas de trabalho a serem detalhadas mais adiante.

Assim, pode-se dizer que o ensino dos instrumentos de arco em grupo heterogêneo é possível graças a dois fatores básicos. O primeiro deles é a existência de vários elementos constitutivos comuns entre o violino, a viola, o violoncelo e o contrabaixo, o que possibilita a criação de estudos e técnicas de ensino que podem de ser levadas a cabo simultaneamente; o segundo é a adoção do estudo dirigido como técnica de trabalho em oposição ao ensino explanatório e dissertativo.

1- Elementos constitutivos comuns entre o violino, a viola, o violoncelo e o contrabaixo

Para qualquer observador, isso é, de início, facilmente verificável pela semelhança física entre os instrumentos. Devemos entretanto proceder uma observação mais atenta e detalhar tais fatores comuns:

- 1) O sistema de tracionamento das cordas.
- 2) A afinação das cordas.
- 3) O mecanismo de produção de som.
- 4) O arco.

1.1) O sistema de tração e manutenção da tensão das cordas é o mesmo nos quatro instrumentos: a corda é fixa em dois pontos, sendo área vibratória útil definida pelo cavalete e pela pestana. A única diferença existente, a utilização de tarrachas no contrabaixo, em lugar das cravelhas encontradas nos demais instrumentos, apenas contribui para facilitar o seu processo de afinação, não interferindo na execução.

1.2) Das quatro cordas, três são comuns aos quatro instrumentos: cordas de La, Re e Sol. Mesmo as cordas não comuns, de Mi e de Do, são comuns a dois dos instrumentos, respectivamente, ao violino e contrabaixo, e a viola e violoncelo. Disso decorre que os primeiros exercícios em grupo serão executados excluindo-se as cordas de Mi e Do. O fato de serem três as cordas comuns é mais que suficiente para que se possa executar em unísono ou oitava uma quantidade bastante grande de exercícios, escalas e melodias.

1.3) A produção de som obedece ao mesmo princípio, uma combinação de três fatores: velocidade do arco, pressão exercida sobre a corda e ponto de contato entre a crina e a corda. Isoladamente, cada um desses fatores apresenta-se como de simples entendimento:

- quanto maior a velocidade do arco, maior o volume sonoro;
- quanto maior a pressão exercida sobre a corda, também maior é o volume de som;
- quanto ao ponto de contato basta saber que a corda oferece maior resistência mecânica nas regiões próximas a seus pontos de fixação; assim, se o executante colocar o arco mais próximo do cavalete, será mais difícil colocar a corda em vibração.

Contudo, a partir daí as numerosas combinações possíveis entre esses fatores tornam complicado o entendimento de todo o mecanismo de produção de som.

Apenas para um caso possível, o de se desejar um som forte, se o executante colocar seu arco num ponto de contato próximo ao cavalete, precisará de muita pressão. Mas e quanto à velocidade? Quanto mais velocidade e quanto mais pressão aplicar mais facilmente vencerá a resistência da corda? Nossa tendência será responder “sim”, quando na verdade a resposta é “não”!

As combinações entre esses fatores é algo que leva muito tempo para ser dominado mesmo pelos estudantes mais dotados. Numa abordagem teórica como essa necessitamos também de uma reflexão mais cautelosa.

Em primeiro lugar, faz-se necessário examinar claramente os citados fatores, defini-los e observar eventuais decorrências de nossa observação.

1.3.1) Pressão

O executante exerce pressão não sobre a corda, mas sobre a vareta do arco. Daí essa pressão será transmitida para a corda. Será essa transmissão feita com total rendimento? Não sofrerá interferência de outros fatores? Dada a grande possibilidade de se obter um “sim” para essas questões iremos a partir de agora isolar e nomear esses dois “sub-fatores”: o **peso**, uma força aplicada pelo executante sobre a vareta e a **pressão**, uma resultante aplicada sobre a corda.

1.3.2) Velocidade

A velocidade do arco devemos associar outra grandeza, a **quantidade de arco**, sendo ambas diretamente proporcionais: quanto mais rapidamente o executante utilizar seu arco, maior quantidade de arco estará deslizando pela corda.

1.3.3) Ponto de contato

Como foi dito, uma corda tensionada apresenta maior resistência mecânica próxima a seus pontos de fixação. Adotaremos dois pontos de referência, o ponto próximo ao cavalete, de alta resistência mecânica, e o ponto próximo à borda do espelho ou tasto, de baixa resistência mecânica, os quais

bastarão para uma análise bastante detalhada e suficiente aos objetivos deste tópico.

1.3.4) Tipos de vibração da corda

Combinando os fatores citados teremos diferentes possibilidades de vibração da corda, daí decorrendo diferentes sonoridades.

Primeiramente, é necessário definir as possibilidades de vibração da corda, sem qualquer referência a qualidades sonoras. Serão vistas também as relações de equilíbrio ou não entre a pressão (e não o peso) aplicada sobre a corda (e não sobre a vareta!) e a resistência mecânica da mesma.

São três as possibilidades de vibração da corda:

1.3.4.1) **Vibração plena**, em que ocorre a presença do harmônico fundamental.

Essa situação é plenamente identificável a olho nú, vendo-se claramente que a corda vibra em toda sua área útil; é possível, também, observar a amplitude da vibração, diretamente proporcional à intensidade do som (figura 1)

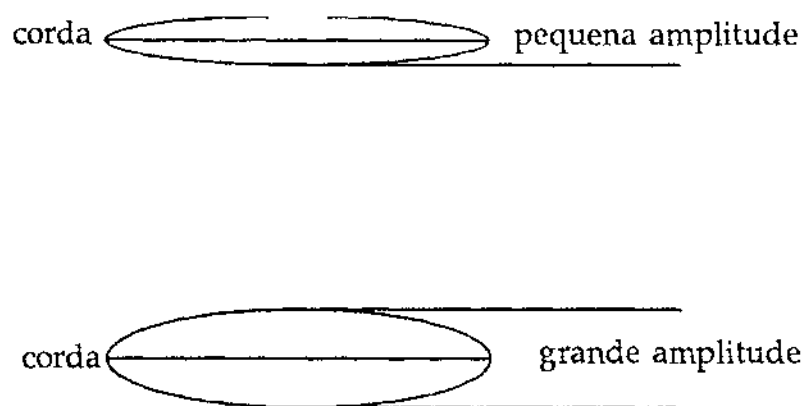


Figura 2: duas situações de vibração plena de uma corda

Corresponde a uma relação boa ou ótima entre a pressão aplicada sobre a corda e a resistência mecânica da mesma.

1.3.4.2) Vibração parcial, sem a presença do harmônico fundamental.

Corresponde a uma situação de desequilíbrio entre a pressão aplicada sobre a corda e a resistência mecânica da mesma. A vibração plena não ocorre, vibrando apenas os harmônicos parciais devido a insuficiência de pressão e/ou alta resistência mecânica.

1.3.4.3) Vibração de rápida intermitência.

Corresponde, também, a uma situação de desequilíbrio entre a pressão aplicada sobre a corda e a resistência mecânica da mesma.

Há excesso de pressão e/ou pouca resistência mecânica. A corda inicia sua vibração, que é imediatamente interrompida. O processo pode repetir-se várias vezes numa mesma arcada.

1.3.5) Interação entre velocidade e peso.

Vejamos agora as combinações possíveis entre o peso e a velocidade, simultaneamente aplicados à vareta pelo executante.

É importante notar a relação inversamente proporcional que se estabelece entre esses dois fatores, ou seja quanto maior a velocidade do arco, menos pressão será aplicada sobre a corda, mesmo que o executante tente aumentar a força peso sobre a vareta. Também é uma situação facilmente verificada na prática, e que corresponde à seguinte fórmula definida pela física clássica:

$$P = \frac{F}{A}$$

onde: P = Pressão ; F = Força; A = Área

Neste caso: P = pressão resultante sobre a corda

F = força aplicada pelo executante sobre a vareta

A = quantidade de arco utilizada pelo executante, diretamente proporcional à velocidade do mesmo.

Pode-se agora, a partir da fórmula acima, analisar as quatro possíveis combinações entre força peso do executante (F) e velocidade do arco (A)

1- Muito peso+Pouca velocidade = Alta pressão resultante sobre a corda

2- Pouco peso+Pouca velocidade = Baixa pressão resultante sobre a corda

3- Pouco peso+Muita velocidade = Média pressão resultante sobre a corda

4- Muito peso+Muita velocidade = Média pressão resultante sobre a corda

1.3.6) Interação entre pressão e ponto de contato.

Trata-se agora de combinar finalmente os três fatores responsáveis pela produção de som: o peso, a velocidade e os pontos de contato entre arco e corda. Na tabela 1 estão as oito combinações possíveis definindo-se para cada fator duas grandezas, conforme foi feito até agora neste tópico:

Peso: Muito ou Pouco

Velocidade: Muita ou Pouca

Ponto de Contato: Alta resistência (Cavalete) ou
Baixa resistência (Espelho)

A coluna da direita oferece algumas designações subjetivas que serão úteis em classe no sentido de estimular os alunos a criarem consciência das diferentes possibilidades sonoras do instrumento. Aparecem aqui apenas a título ilustrativo .

PESO	VELOCIDADE	PTO. DE CONTATO	VIBRAÇÃO DA CORDA	SOM
muito	muita	espelho	plena (grande amplitude)	"forte, pouco encorpado"
muito	muita	cavalete	parcial (apenas harmônicos superiores)	"apitado, raspado"
muito	pouca	espelho	intermitente	"rangido"
muito	pouca	cavalete	plena (grande amplitude)	"forte, encorpado e nasal"
pouco	pouca	espelho	plena (pequena amplitude)	"piano e suave, flautado"
pouco	pouca	cavalete	parcial (apenas harmônicos superiores)	"apitado"
pouco	muita	espelho	plena (grande amplitude)	forte, pouco encorpado redondo"
pouco	muita	cavalete	parcial (apenas harmônicos superiores)	"apitado"

Tabela 1 : qualidade de som produzido em função do peso, velocidade e ponto de contato.

Na primeira situação, temos uma média pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de baixa resistência mecânica. A corda apresentará vibração de grande amplitude, mas com poucos harmônicos superiores.

Na segunda situação, temos uma média pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de alta resistência mecânica, ocorrendo uma vibração parcial da mesma.

Na terceira situação, temos uma alta pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de baixa resistência mecânica, Configura-se uma situação de vibração de rápida intermitência.

Na quarta situação, temos uma alta pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de alta resistência mecânica. A corda apresentará vibração de grande amplitude e com muitos harmônicos superiores.

Na quinta situação, temos uma baixa pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de baixa resistência mecânica. A vibração da corda será de plena, porém de pequena amplitude.

Na sexta situação, temos uma baixa pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de alta resistência mecânica. Ocorre vibração parcial.

Na sétima situação, temos uma média pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de baixa resistência mecânica. A vibração da corda será de plena, e de grande amplitude.

Na oitava situação, temos uma média pressão resultante sobre a corda, aplicada num ponto de alta resistência mecânica, ocorrendo uma vibração parcial da mesma.

Todo esse jogo de combinações pode ser ensinado em grupo, pois o seu funcionamento é o mesmo para os quatro instrumentos, o que novamente possibilita a criação de exercícios a serem executados conjuntamente.

1.4) Os arcos também são semelhantes para os quatro instrumentos, sendo necessário esclarecer que deve-se optar pela utilização do arco francês para os contrabaixistas.³⁷

São duas as características essenciais na mecânica de produção de som:

1.4.1) O sistema de tracionamento da crina, que é o mesmo para os arcos dos quatro instrumentos.

Tal sistema pode ser assim descrito : uma vez que a vareta do arco é côncava, ao ser aplicada sobre ela uma força peso ortogonal de cima para baixo, surgem duas forças de reação em sentido oposto, ou seja, de baixo para cima nas extremidades do arco. Essas duas forças tracionarão a crina, aumentando sua resistência mecânica, de modo que surgirá sobre a corda uma pressão vinculada à força peso inicial através um bom coeficiente de rendimento. (figura 2)

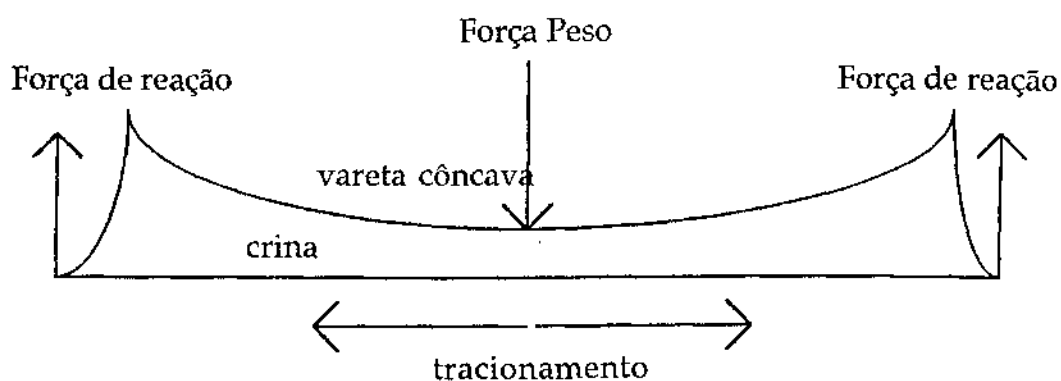


Figura 3: forças atuantes no tracionamento da crina em arco côncavo

³⁷ Nada impede que o aluno passe a utilizar o arco alemão no futuro, no momento em que passar a ter aulas individuais, caso seja de seu interesse.

A título de ilustração, pode-se observar que se a vareta fosse convexa (como realmente era nos arcos de outras épocas ou mesmo de outras culturas) tal coeficiente de rendimento seria bastante baixo, limitando em muito a pressão resultante sobre a corda. Não seria possível trabalhar com um grupo no qual houvesse arcos côncavos e convexos misturados, pois os procedimentos relativos ao manuseio do arco a serem ensinados seriam totalmente distintivos; ao se trabalhar com arcos côncavos para os quatro instrumentos, pode-se também em relação às técnicas de arco proceder ao ensino em grupo sem maiores problemas.

1.4.2) A segunda característica essencial à mecânica de produção de som refere-se à **distribuição do peso do arco em si**. O arco de qualquer um dos quatro instrumentos é consideravelmente mais pesado na região do talão que na região da ponta. O efeito disso na execução é claro. A região do talão irá requerer menos força peso que a região da ponta para uma mesma pressão final resultante sobre a corda.

As diferenças existentes entre os arcos são relativas a tamanho e peso da vareta, respectivamente menor e maior para os instrumentos mais graves. Essas diferenças são apenas proporcionais às diferentes espessuras de cordas. Instrumentos mais graves possuem cordas mais grossas, logo, necessitam de mais pressão para serem colocadas em vibração. Portanto, cordas mais grossas necessitam de arcos com varetas mais grossas, a fim de suportar a força peso colocada pelo executante. A diferença de grossura entre as varetas contribui, assim, para que os procedimentos físicos para a produção de som sejam proporcionais entre os instrumentos.

As diferenças

É nos **dedilhados** que surgem as maiores diferenças na execução dos quatro instrumentos. Tais diferenças, entretanto, não são impeditivas ao ensino em

grupo, conforme será visto adiante neste trabalho. Constituem justamente parte essencial para a construção de um método, sobre as quais qualquer educador que deseje fazê-lo deve debruçar-se com atenção.

2- Estudo dirigido em lugar do ensino explanatório e dissertativo

O ensino de um instrumento através da aula individual tradicional (não-Suzuki) é bem conhecido: o professor encontra-se com o aluno uma vez por semana durante uma hora. Durante esse período observa-o executando as músicas ou exercícios previamente prescritos, faz as devidas correções e o aluno retorna a sua casa para mais uma semana de prática solitária.

No ensino em grupo é imprescindível abandonar esse procedimento substituindo-o pelo **estudo dirigido**: o aluno efetivamente pratica na frente do professor que o observa e corrige. Mais que isso, o professor guiará seu estudo minuto a minuto, definindo quantas vezes um exercício deverá ser repetido, em que velocidade será executado, se haverá ou não um aumento de velocidade, e em que gradação; corrigirá sua postura, aplicará exercícios para relaxamento, ginásticas para alongamento e desenvolvimento de determinados feixes musculares; corrigirá sua afinação, seu som e sua articulação; e finalmente, por se tratar de um grupo, trabalhará desde cedo um repertório a três ou mais vozes. Para cada um desses itens, o professor dispõe de técnicas de trabalho definidas e testadas, e poderá, além disso, criar as suas próprias.

Lançando mão do estudo dirigido, todas as conquistas da moderna pedagogia musical como as descritas no primeiro capítulo poderão ser consideradas no trabalho com os instrumentos de arco. Algumas não poderão ser aplicadas, mas muitas outras sim. Considere-se um professor diante de uma classe de musicalização infantil e os jogos que poderá propor aos alunos: essa deverá ser a atitude primeira do professor diante de um grupo de futuros violinistas, violistas, violoncelistas e contrabaixistas.

Existem duas vantagens notáveis na prática do estudo dirigido em relação ao estudo individual tradicional:

1) **Estímulo:** muitos são os depoimentos de pessoas que um dia tentaram aprender violino, mas desestimularam-se e desistiram após as primeiras aulas, por não conseguirem produzir um som agradável sequer. A experiência mostra que isso é ainda mais grave para pessoas que já tiveram aulas de piano ou violão por exemplo, cuja produção de som inicial é bastante mais simples e o resultado imediato. Estas pessoas não entendem essa dificuldade inicial e tendem a acreditar que trata-se de falta de talento. Em grupo, contudo, ocorrem alguns fenômenos interessantes que determinam o estímulo dos alunos:

- o aluno observa que seus colegas têm as mesmas dificuldades e percebe que os problemas não são exclusivamente seus;
- muitas vezes, ao observar um colega, o aluno acha a solução para um problema seu;
- o resultado sonoro do grupo é bem melhor que o resultado sonoro individual;
- em poucas semanas, o grupo executa sua primeira música, já com melodia e harmonia; esta deve ser uma estratégia clara do ensino em grupo: fazer música o quanto antes;
- o professor utilizará o som que o grupo produz como matéria prima para daí conseguir melhorias significativas.

2) **Rendimento:** a disciplina de trabalho que o professor impõe, utilizando os processos de estímulo e relaxamento, raramente é conseguida no estudo individual realizado em casa. Portanto, o rendimento do aluno tende a ser maior no trabalho de estudo dirigido. Também o resultado musical concreto acontece em menor tempo para um grupo que para um estudante solitário. Após aprender

uma simples escala, o grupo estará apto a executar arranjos harmonizados a três ou quatro vozes, o que é bastante estimulante.

Além disso, por estar imerso em um grupo, o aluno tende a ter uma compreensão musical maior que um estudante solitário, que, com frequência torna-se um mero técnico dedilhador. Esta compreensão aborda campos fundamentais do saber musical: estilo, harmonia, polifonia, noção de conjunto.

Limitações

O ensino em grupo tem como limitação o seu tempo de aplicação: se é indicado com vantagens ao início do aprendizado deve ser abandonado depois que todos os itens da técnica básica do instrumento forem transmitidos. A partir daí o ensino individual deve tomar seu lugar.

Há também que se estar atento para os raros casos de alunos especialmente dotados. A eles, caso estejam muitíssimo acima da média de sua turma, o ensino em grupo se configurará um verdadeiro cabresto que tolherá suas possibilidades. Caso o professor se depare com um jovem com essas características, não deverá hesitar em iniciar sua orientação individual assim que ele começar a se sobressair.

Técnicas de Trabalho

O educador holandês Ger Storms no seu livro "100 jogos musicais" fala da importância do jogo:

"Pela utilização consciente da música e do som como origem do jogo, estamos em condições de dar a um grupo, de uma maneira informal, os meios para se familiarizar com um mínimo de elementos e de material musical"³⁰

Essa idéia define exatamente o ponto de partida, a primeira aula em grupo, para candidatos a instrumentistas de corda. Imagine-se um grupo, cada um com um instrumento que nunca tomou antes, desajeitado, com medo de quebrá-lo, sem ter muita idéia do que fazer. Cabe ao professor fazer com que esse grupo, de maneira lúdica, através destes instrumentos familiarize-se já na primeira aula com alguns elementos musicais.

Storms prossegue, fornecendo idéias para as "primeiras aulas":

"...será dada oportunidade de ultrapassar toda a espécie de obstáculos, detectáveis ao mesmo tempo nos adultos e nas crianças, quando se trata de produzir música por si mesma (quantas vezes se ouve dizer: 'eu não sou músico porque não sei tocar um instrumento'). Deste modo, é desnecessário normas musicais que dividam o grupo entre os mais e os menos dotados; saber tocar um instrumento, no seu sentido restrito, não é já uma condição requerida. Trata-se de um verdadeiro "encontro entre os membros de um grupo e a música nos seus mais variados aspectos: os instrumentos e as possibilidades que eles oferecem, os sons e as noções elementares que eles ocultam, indo do som agudo ou grave, forte ou suave, rápido e lento, etc. Quaisquer que sejam os jogos escolhidos, resultará desta aproximação musical uma certa familiarização e conhecimento do material sonoro. Por outra via, aí se juntará um processo de impregnação de sistemas musicais que, inconscientemente, serão assimilados pelos jogadores. Se, além disso, uma abertura do espírito para com a música puder ser

³⁰ Ger Storms, *Cem Jogos Musicais*, Rio Tinto, Portugal, Edições ASA / Clube do Professor, 1991, p.17.

cultivada desta forma, mantida pela motivação própria do jogo, isso conduzirá, afinal de contas, a tornar o jogo ainda mais divertido e a que cada um se aproxime da música. Aí reside todo o interesse, porque, posto de parte o aspecto social, o jogo é o meio ideal de levar cada um a descobrir o prazer de fazer música, essencialmente por uma participação activa em formas variadas de expressão musical (como o canto, a dança) e, em certas pessoas, estimulando a faculdade de escuta. Não é senão através deste gênero de experiências que uma pessoa poderá concretizar seu próprio potencial musical de uma forma espontânea e sem idéias preconcebidas.

A apresentação e a abordagem destes jogos devem revestir-se de um carácter absolutamente informal; isso propiciará ao grupo o clima psicológico ideal, a saber: um clima de confiança e de desinibição necessário a que cada um seja na verdade ele próprio, e isso também no sentido da personalidade musical. É justamente a ausência de obrigações e de regras que permite o jogo! Uma vez adquirido este imprescindível sentimento de confiança entre os participantes, e desde que se torne evidente que estes sentem prazer na actividade proposta, então podemos pôr a questão de saber se o grupo está pronto a prosseguir a uma formação musical mais estruturada.³⁹

Exemplo de um dos cem jogos propostos por Storms:

"Jogo do Ritmo

Faixa etária: crianças, adolescentes e adultos

Duração: cerca de dez minutos

O grupo está sentado em círculo; cada pessoa dispõe de um instrumento e deve inventar um ritmo curto. Alguém começa a tocar o seu. A pessoa que está ao seu lado repete-o, e depois toca o seu próprio ritmo, etc.

Deste modo, cada jogador deverá tentar retomar o ritmo precedente e acrescentar-lhe algo de novo. Veja até onde se pode ir."⁴⁰

Partindo daqui, não será difícil criar uma atividade para uma classe de candidatos a instrumentistas. Já na primeira aula dever-se-á criar um jogo para que eles se familiarizem com os instrumentos; não será ainda ensinada a posição

³⁹ Ger Storms, *op.cit.*, p.17.

⁴⁰ Ger Storms, *op.cit.*, p.49.

correta de manuseio, mas simplesmente tentar-se-á fazer com que fiquem relaxados; os violinistas e violistas não precisam ainda colocar os instrumentos ao pescoço, posição bastante anti-anatômica; podem atuar segurando os instrumentos como se fossem cavaquinhos; pode-se criar dois grupos, um que toque as cordas “finas” e outro que toque as cordas “grossas”; pode-se prescindir do arco nesta primeira aula, realizando todos os exercícios em pizzicato; pode-se tocar sons curtos, interrompendo a vibração da corda com a mão; ou pode-se tocar um único som escutando-o cuidadosamente até que desapareça; pode-se treinar para que todos toquem o início do som absolutamente juntos. Ao final dessa aula os alunos terão aprendido e vivenciado o que é grave, agudo, longo, curto, forte, piano, ataque, decaimento.

Os próximos itens deste capítulo trarão propostas concretas e detalhadas para seqüências de trabalho destinadas às primeiras etapas do ensino do instrumento. Estas primeiras etapas constituem o período mais difícil do aprendizado; o encontro com o instrumento costuma produzir dificuldades tanto no âmbito físico (tensões musculares) como psicológico (inibições). A capacidade do professor em se ater ao aspecto lúdico e de conseguir estímulo são fundamentais neste período. (É interessante notar que um tipo especial de dificuldade se manifesta nos alunos que já tocam outros instrumentos: estes costumam ter a mais implacável auto-crítica e menos paciência que os demais, por já estarem acostumados a um bom desempenho nos seus instrumentos). Estas primeiras etapas podem ser comparadas à decolagem de um avião: é o momento mais crítico do voo, aquele em que tudo tem de funcionar perfeitamente. Passado este momento, o avião poderá ser guiado pelo piloto automático, estando piloto e co-piloto atentos para qualquer eventualidade.

Estas primeiras etapas (a “decolagem”) receberam o título de “Primeira Fase” deste método.

1ª Fase

Primeiros Contatos

Um exemplo possível de primeira aula está aqui detalhadamente descrito:

- 1) Distribuir os instrumentos aos alunos, ainda sem o arco.
- 2) Explicar quais os cuidados a serem tomados com o instrumento

- Evitar quedas ou batidas
- Evitar calor ou exposição direta ao sol

- 3) Descrever as partes do instrumento e seus nomes

- Elemento vibratório e seus pontos de fixação: cavalete, estandarte, microafinadores, botão para fixação do estandarte, cravelha e pestana.

- Braço e espelho
- Caixa amplificadora: tampo, fundo, laterais, filetes, efes.

- 4) Posicionamento dos instrumentos

O professor deve instruir cada naipe sobre a maneira de segurar os instrumentos, ainda de forma aproximada:

- Contrabaixos: apoiar o instrumento na junção do fundo com a lateral direita na virilha direita do aluno; ajustar adequadamente a altura do instrumento através do espigão.

- Violoncelos: ajustar a altura do instrumento através do espigão; ajustar a inclinação do instrumento através do ponto de fixação do espigão; observar a maneira de sentar-se: tronco ereto e sem encostar-se na cadeira.

- Violinos e violas: observar a maneira de sentar-se: tronco ereto e sem encostar-se na cadeira. Segurar o instrumento como um cavaquinho: caixa de ressonância sob a axila direita, presa pelo braço direito. Polegar direito em posição adequada para tanger as cordas.

Nesta fase deve-se ter como prioridade o relaxamento corporal dos alunos. Na maioria dos casos o professor deve contentar-se inicialmente com uma postura apenas aproximada da ideal para assegurar o devido relaxamento. A maneira de segurar o instrumento será pouco a pouco refinada, a cada aula.

5) Primeiros exercícios

a) Exercício para o reconhecimento das cordas

Tocar em "pizzicato" as cordas determinadas pelo professor, uma por vez. (Observar a posição de mão direita: no violino e viola, usar o polegar. No violoncelo e contrabaixo usar o indicador). O professor deve fazer com que as cordas sejam identificadas sem associar a elas os nomes das notas. Uma maneira bem simples é dizer: "por favor, belisquem todos a corda mais fina." Repetir a execução com cada naipe separadamente, e depois novamente com toda a classe. O mesmo deve ser feito com a "corda mais grossa", a "vizinha da mais grossa" e a "vizinha da mais fina". Tornar o exercício cada vez mais dinâmico, alternando os naves ou a velocidade da execução. Passar então para o exercício "b".

b) Exercício para controle da duração do som

Neste exercício será solicitado aos alunos que belisquem uma das cordas e façam o maior silêncio possível para perceber o exato momento em que o som irá desaparecer. Após repetir com diferentes cordas, estabelecer quantos segundos o som deverá durar (não usar a expressão "tempos" ou "pulsações"), usando uma das mãos para interromper a vibração da corda: "por favor, vamos todos beliscar a corda vizinha da mais fina e deixá-la vibrar por 4 segundos; ao fim dos quatro segundos, nós abafaremos a corda com uma das mãos". O professor então solicitará várias combinações possíveis: "a mais grossa, 5 segundos; a vizinha da mais fina, 3 segundos;" e assim por diante, tornando o exercício o mais dinâmico possível.

c) Numerar as cordas

O professor deverá dizer aos alunos qual a numeração das cordas, sendo sempre a corda mais fina a nº 1 ou primeira. Exercitar esta nova informação refazendo o exercício anterior. Deverá também aqui substituir a expressão “segundos” por “pulsos” ou “tempos”⁴¹

d) Nomear as cordas

Associar os nomes de notas às cordas pode gerar confusão. Contudo se os três exercícios anteriores tiverem sido bem realizados, bastará repetí-los logo que se disser os nomes das notas aos alunos. É importante notar que os erros nesse primeiro momento com certeza ocorrerão e se o professor demonstrar que já estava à espera deles, que eles são absolutamente normais neste momento, evitará que os alunos se inibam.

e) Exercícios com seqüências de sons

Iniciar com combinações simples de apenas três sons, apenas nas cordas comuns aos quatro instrumentos, ou seja lá, ré e sol.

Seguir a seguinte ordenação:

1) Número par de pulsos

“Por favor, toquem um ré de 2 tempos, um lá de 2 tempos, e um ré de 2 tempos.” (repetir várias vezes)

Um lá de 2, um ré de 2, um lá de 2.

ré/2, sol/2, ré/2.

lá/4, ré/4, lá/4.

ré/4, lá/4, ré/4.

⁴¹ “Pulsos” ou “tempos” não são termos adequados. O correto seria pulsações. Contudo a palavra “pulsações” é longa demais para solicitações que devem ser ágeis. Para tanto “pulsos” ou “tempos”, por possuírem apenas duas sílabas, funcionam melhor. Fica a critério do professor escolher a que achar mais conveniente.

2) Introduzir número ímpar de pulsos

sol/3, ré/3, sol/3.

lá/3, ré/3, sol/3.

Repetir sempre várias vezes cada exercício

3) Introduzir pausas e aumentar a extensão dos exercícios

sol/3, ré/3, pausa/3, lá/3, ré/3.

(lembrar sempre de abafar as cordas na pausa)

4) Introduzir notas de 1 pulso

5 notas ré de 1 pulso.

sol/2, ré/2, sol, P/2, Sol, Sol, ré, ré, sol, sol, sol, P/1. Repetir.

O professor deverá criar outros exercícios dentro do roteiro proposto.

Deve-se torná-los pouco a pouco mais complexos e extensos, até que os alunos simplesmente não possam mais tocá-los. Esse momento deve ser encarado com bom humor, devendo então ser mostrado aos alunos a necessidade de haver uma maneira de escrever os exercícios mais longos.

É muito importante que o professor:

1) Mantenha o bom humor para mostrar aos alunos que errar é normal durante o processo de aprendizado e que, ao se consertar o erro, se aprende.

2) Tenha sempre em mente qual é o objetivo do exercício que está dirigindo naquele momento.

3) Solicite apenas uma coisa por vez. Muitos exercícios podem servir a vários objetivos diferentes e nesse caso, cada um deve ser solicitado separadamente. A superposição de dificuldades é extremamente contraproducente.

4) Já nos primeiros exercícios auxilie os alunos com gestos de mãos, como um regente, sinalizando o ataque e o corte das notas.

5) Cuide para que mesmo exercícios simples tenham algum sentido musical. Observar os dois exemplos seguintes, onde o segundo é bem menos musical que o primeiro.

1) ré/2, sol/2, ré/2, Pausa/2, ré/2, lá/2, ré/2. Repetir.

2) lá/2, sol/4, P/2, lá/4, sol/2, ré/1, ré/1, ré/1, sol/1, lá/1.

Durante todo o aprendizado, deve-se procurar transmitir aos alunos conceitos musicais constantemente, como, por exemplo, final de frase, tensão e relaxamento, dinâmica, eco, etc. Jamais esperar o aluno tornar-se um bom técnico para então despertar sua intuição. Deve-se fazer música mesmo nos exercícios mais simples.

6) Fale sempre o essencial, objetiva e claramente; fale o essencial.

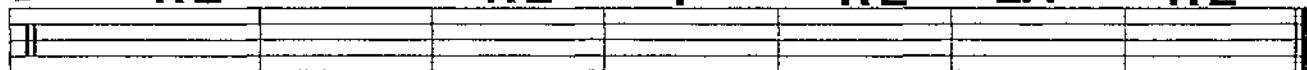
Lendo

Os próximos itens a serem introduzidos são: leitura, uso do arco, uso da mão esquerda. Para os primeiros exercícios de leitura, poderão ser utilizadas escritas esquemáticas, como nos exercícios chamados "Contando":

CONTANDO

1ª parte

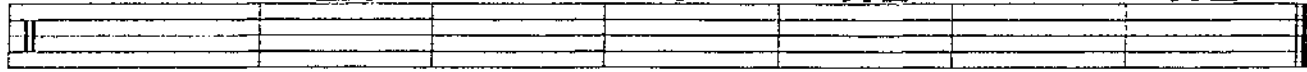
1 RE LA RE P RE LA RE



4 4 4 4 4 4 2

Detailed description: This block contains the first exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'RE', 'LA', 'RE', 'P', 'RE', 'LA', and 'RE' are written above each measure. Below the staff, the numbers '4', '4', '4', '4', '4', '4', and '2' are written under each measure, indicating the number of counts for each note.

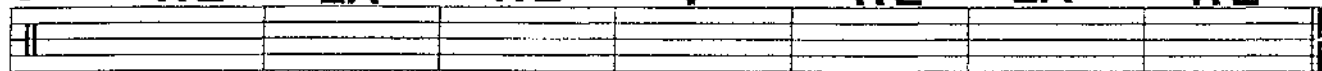
2 RE LA RE P RE LA RE



2 2 2 2 2 2 4

Detailed description: This block contains the second exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'RE', 'LA', 'RE', 'P', 'RE', 'LA', and 'RE' are written above each measure. Below the staff, the numbers '2', '2', '2', '2', '2', '2', and '4' are written under each measure, indicating the number of counts for each note.

3 RE LA RE P RE LA RE



3 3 3 3 3 3 3

Detailed description: This block contains the third exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'RE', 'LA', 'RE', 'P', 'RE', 'LA', and 'RE' are written above each measure. Below the staff, the number '3' is written under each measure, indicating the number of counts for each note.

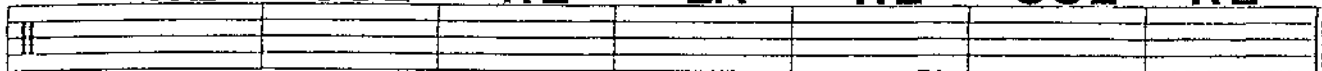
4 SOL RE LA P LA RE SOL



2 2 2 4 2 2 4

Detailed description: This block contains the fourth exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'SOL', 'RE', 'LA', 'P', 'LA', 'RE', and 'SOL' are written above each measure. Below the staff, the numbers '2', '2', '2', '4', '2', '2', and '4' are written under each measure, indicating the number of counts for each note.

5 RE SOL RE LA RE SOL RE



3 3 3 3 3 3 3

Detailed description: This block contains the fifth exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'RE', 'SOL', 'RE', 'LA', 'RE', 'SOL', and 'RE' are written above each measure. Below the staff, the number '3' is written under each measure, indicating the number of counts for each note.

6 LA RE SOL SOL P LA SOL



2 4 2 4 4 2 2

Detailed description: This block contains the sixth exercise. It features a single musical staff with seven measures. Above the staff, the notes 'LA', 'RE', 'SOL', 'SOL', 'P', 'LA', and 'SOL' are written above each measure. Below the staff, the numbers '2', '4', '2', '4', '4', '2', and '2' are written under each measure, indicating the number of counts for each note.

CONTANDO

2ª parte

1 RE RE RE RE P P P P

1 1 1 1 1 1 1 1

2 RE RE RE RE P P P P

1 1 1 1 1 1 1 1

3 RE RE P P RE P P

1 1 1 1 2 1 1

RE RE P LA RE SOL

1 1 2 2 2 4

4 SOL RE RE RE SOL SOL SOL

3 1 1 1 2 1 3

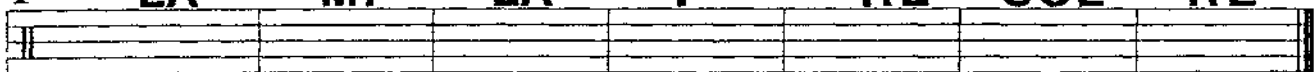
5 SOL RE LA P LA LA LA RE RE RE

3 3 3 3 1 1 1 1 1 1

CONTANDO

3ª parte

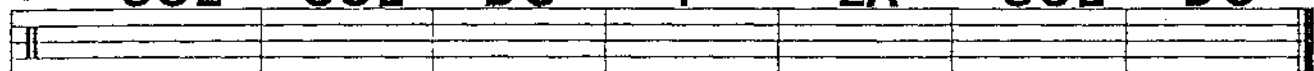
1 LA MI LA P RE SOL RE



2 2 2 2 2 2 2

Detailed description: A musical staff with seven measures. The notes are LA, MI, LA, P, RE, SOL, RE. Below each measure is the number 2.

2 SOL SOL DO P LA SOL DO



2 2 2 2 2 2 2

Detailed description: A musical staff with seven measures. The notes are SOL, SOL, DO, P, LA, SOL, DO. Below each measure is the number 2.

3 DO SOL MI LA P RE SOL



4 4 4 4 4 2 2

Detailed description: A musical staff with seven measures. The notes are DO, SOL, MI, LA, P, RE, SOL. Below the first five measures is the number 4, and below the last two measures is the number 2.

4 LA LA LA MI LA LA LA RE



1 1 1 3 1 1 1 3

Detailed description: A musical staff with eight measures. The notes are LA, LA, LA, MI, LA, LA, LA, RE. Below the first three measures is the number 1, below the fourth measure is 3, below the fifth and sixth measures is 1, and below the seventh and eighth measures is 3.

5 SOL SOL SOL DO DO DO SOL RE



1 1 1 1 1 1 3 3

Detailed description: A musical staff with eight measures. The notes are SOL, SOL, SOL, DO, DO, DO, SOL, RE. Below the first six measures is the number 1, below the seventh measure is 3, and below the eighth measure is 3.

Sobre a questão das dificuldades do aluno iniciante em relação à leitura é de interesse recorrer à opinião das professoras Monica Alfaya e Enny Parejo:

“O problema básico para um aluno é aprender a representação gráfica dos signos musicais (escrita) e a decodificação de partituras (leitura). Achamos oportuno considerar alguns fatores importantes nessa aprendizagem:

1- Falta de motivação para a aula teórica.

Os alunos têm dificuldade em encarar a aula de teoria musical como uma necessidade. A aula prática os fascina, pelo seu aspecto de experiência concreta com o material sonoro; já a aula teórica freqüentemente os desinteressa. Caberá ao professor tornar a aula teórica o mais dinâmica e prática possível, através da improvisação, assim como conversar com seus alunos sobre o assunto. (...)

2- Sobreposição de sublinguagens dentro da linguagem musical


Para o aluno que se inicia, a escrita e a leitura musical oferecem uma sobreposição de dificuldades. Ao analisarmos um trecho musical qualquer veremos que é como se a linguagem musical reunisse em si várias sublinguagens ou subcódigos, sendo dois deles os fundamentais: o subcódigo melódico e o subcódigo rítmico. (...)

Essas dificuldades devem ser trabalhadas em separado a princípio, com exercícios específicos e depois reunidas aos poucos. Porém, é necessário cuidar para que a aprendizagem não se fragmente, o que poderia ocorrer facilmente se um desses elementos fosse amplamente trabalhado em detrimento de outros.

3- Arbitrariedade do signo

Nem sempre o tipo de notação escolhida para representar um fato musical é coerente com a idéia do mesmo; (...)

Se o signo tem alguma relação visual com a idéia musical que representa, diz-se que

ele é motivado. Por exemplo: p  f.

Já a fermata por exemplo é um signo que não guarda relação visual com o que representa, é um signo imotivado.

Quando o signo é imotivado (ou convencional) diz-se que é arbitrário, exatamente como na linguagem falada, onde os únicos signos motivados que temos são as onomatopéias.

A notação tradicional, na verdade, não apresenta dificuldades para quem já passou pelo processo de decodificação dos signos musicais, mas se fizermos um esforço, nos lembraremos do quanto foi difícil alcançar uma completa familiaridade com a escrita e a leitura musical. Aliás, mesmo entre professores de música persistem problemas dessa natureza, como por exemplo na leitura em clave de do, polirritmia, etc⁴²

As recomendações acima descritas são fundamentais e devem estar em mente na confecção de um material de ensino e no momento da aula, cuidando para minimizar as dificuldades criadas pela arbitrariedade dos signos e dosando a quantidade de informação nova gerada por estes a cada novo exercício. Deve-se notar que um signo imotivado, após ser decodificado, passa a equivaler a um signo motivado. Portanto, pode-se de uma maneira mais sintética falar em informações novas (signos imotivados) e informações conhecidas (signos motivados e signos imotivados decodificados).

No tipo de escrita esquemática escolhida para a série "Contando", há a seguinte combinação entre informações novas e antigas, ou seja entre signos convencionais previamente codificados e a codificar:⁴³

Exercícios "Contando", primeira parte:

Informações conhecidas:

- Sons e pausas de 2, 4 e 3 pulsos;
- Apenas cordas comuns (ré, lá e sol).

Informações novas:

- Compasso;
- Sinais gráficos: pentagrama, barra de compasso, e barra dupla finalizadora.

⁴² Monica Alfaya e Enny Parejo, *op. cit.*, pgs97-99

⁴³ Considera-se que os alunos estejam todos alfabetizados. Para alunos não alfabetizados a série "Contando" não é adequada, e outros recursos devem ser utilizados, utilizando-se signos motivados.

Exercícios "Contando", segunda parte:

Informações conhecidas:

- Sons e pausas de um pulso.

Informações novas:

- Barra dupla de repetição;
- Barra de compasso simples no final da linha.

Exercícios "Contando", terceira parte:

Informações novas:

- Cordas mi e do.

Como é possível observar, procurou-se estabelecer um bom equilíbrio entre informações novas e conhecidas.

A próxima etapa será o contato do aluno com a escrita musical tradicional. Para isso foi criada a série de exercício "Na Pauta"

Na Pauta

A série "Na Pauta" contém o mesmo tipo de exercícios que se encontra em "Contando", mas com plena utilização da escrita musical.

Na 1ª parte:

- Figuras: mínima, semibreve e pausa de mínima; claves.
- Alturas: correspondentes às três cordas comuns (lá, ré, sol)

Na 2ª parte:

- Figuras: semínima, pausa de semínima e pausa de semibreve
- Alturas: correspondentes às demais cordas (mi e do)

Na 3ª parte:

- Figuras: mínima pontuada, pausa de mínima pontuada, pausa de semínima e pausa de semibreve. Combinações rítmicas mais complexas

NA PAUTA

1ª parte

74

1

System 1, measures 1-4. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff (alto clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The third staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The fourth staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

2

System 2, measures 5-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff (alto clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The third staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The fourth staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

3

System 3, measures 9-16. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff (alto clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The third staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The fourth staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

4

System 4, measures 17-24. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff (alto clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The third staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The fourth staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

5

System 5, measures 25-32. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The first staff (treble clef) contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second staff (alto clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The third staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. The fourth staff (bass clef) contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

NA PAUTA

3ª parte

76

1



System 1: Four staves (treble, alto, bass, and a second bass). The music begins with a treble clef and a key signature of one flat. The first staff contains a melodic line with quarter and eighth notes. The second staff has a bass line with quarter notes. The third and fourth staves provide harmonic support with quarter notes.

2



System 2: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff becomes more active with eighth notes. The bass line in the second staff features a steady eighth-note accompaniment. The third and fourth staves continue with harmonic accompaniment.

3



System 3: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has some rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

4



System 4: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has several rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

5



System 5: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has some rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

6



System 6: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has some rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

7



System 7: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has some rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

8



System 8: Continuation of the four-staff system. The melodic line in the first staff has some rests. The bass line in the second staff continues with eighth notes. The third and fourth staves provide harmonic accompaniment.

Seqüência de trabalho

1) Antes do início dos exercícios devem ser brevemente explicados:

- Pentagrama e numeração de linhas e espaços.
- Noção de grave e agudo associada à posição da figura dentro do pentagrama.
- Claves.
- Entre duas barras vizinhas, o número de pulsos será sempre o mesmo; esse número de pulsos estará sempre definido pelo algarismo superior da fórmula.

A Fórmula de compasso é uma abstração que não deve ser explicada totalmente nesse momento. O professor deve ater-se apenas ao necessário para que os exercícios subseqüentes possam ser realizados.

2) Antes de cada exercício

- Explicar apenas os valores das figuras presentes no respectivo exercício.⁴⁴

As próximas etapas a serem abordadas serão o uso da mão esquerda e do arco. Há que se optar por qual delas começar: não se deve atacar os dois problemas ao mesmo tempo. Aqui optou-se por priorizar o uso da mão esquerda, deixando o arco para a etapa seguinte. A justificativa é chegar o quanto antes a executar alguma melodia, mesmo que ainda em pizzicato.⁴⁵ O critério portanto, é manter a motivação dos alunos.

⁴⁴ Contrariando as regras de ensino tradicionais, por enquanto uma mínima terá duas pulsações, uma semibreve quatro pulsações e assim por diante. É claro que os alunos devem ser avisados de que isso é apenas temporário. Segue-se portanto o princípio de que a teoria musical deve ser ensinada aos poucos e aplicada imediatamente, evitando-se abstrações desnecessárias.

⁴⁵ Pode-se optar por utilizar o arco antes do aprendizado da mão esquerda caso se observe que com isso a motivação dos alunos será mantida.

Iniciando o trabalho de mão esquerda

Conforme foi visto no capítulo anterior, as maiores diferenças entre os instrumentos residem nos seus diferentes dedilhados e que sobre essa questão, seria necessária uma abordagem mais detalhada.⁴⁶

Do ponto de vista estritamente técnico, o primeiro passo é observar que as cordas comuns aos instrumentos são as cordas ré, lá e sol, de modo que, nos primeiros exercícios, serão excluídas as cordas mi e do.

O segundo passo deve ser definir quais os dedilhados mais simples e, portanto, mais adequados ao primeiro contato com o instrumento. No caso do violino e da viola, há duas limitações relacionadas a duas dificuldades anatômicas: a abertura do segundo e terceiro dedos (médio e anular)⁴⁷ e, especialmente na viola, a dificuldade da abertura do quarto dedo. No violoncelo e no contrabaixo estas dificuldades específicas não existem.⁴⁸ Notar que no violino e na viola, dedos juntos produzem um semitom e dedos separados um tom; no violoncelo, dedos vizinhos produzem um semitom e dedos alternados um tom; e no contrabaixo, o semitom é produzido entre o primeiro e o segundo dedos e entre o segundo e o quarto dedos. (o terceiro dedo só será utilizado em posições altas).

A partir destes dados pode-se definir os dedilhados que excluem estas dificuldades :

⁴⁶ vide pg.....

⁴⁷ A maioria dos métodos de iniciação para violino introduzem o uso da mão esquerda através deste dedilhado.

⁴⁸ Nestes instrumentos as dificuldades específicas são outras: por exemplo, no violoncelo a extensão, e no contrabaixo a necessidade de se mudar de corda para executar um simples tetracorde.

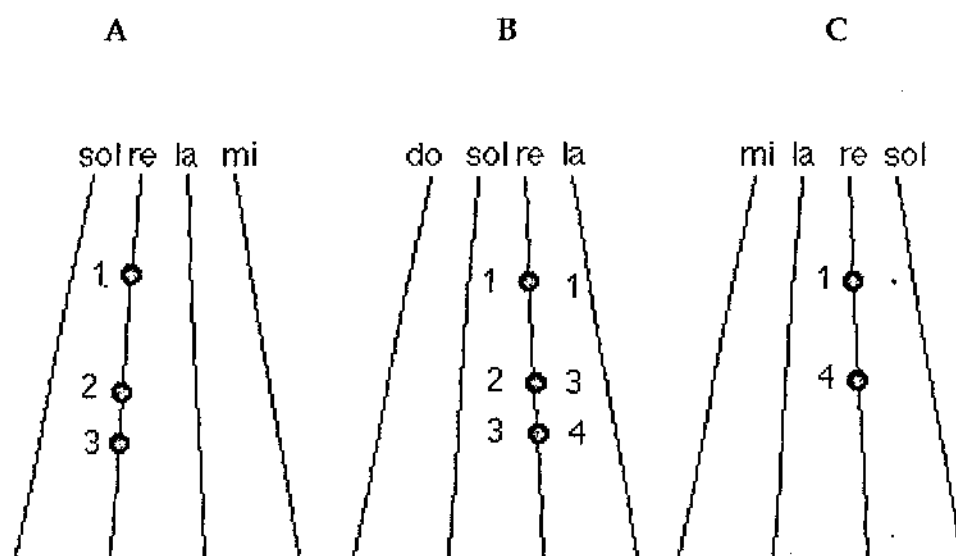


Figura 3: posição dos dedos na corda ré para :
A-violino; B- viola (á esquerda) e violoncelo (à direita) e C- contrabaixo

As três figuras mostram os dedilhados na corda ré para cada um dos quatro instrumentos. A primeira figura para o violino, a segunda para a viola (dedilhado da esquerda) e o violoncelo (dedilhado da direita), e a terceira para o contrabaixo. Nos quatro instrumentos produz-se portanto o tetracorde maior a partir da corda ré. Notar que, no contrabaixo, a nota sol não será produzida por nenhum dedo, mas pela corda solta.

O terceiro passo será transpor estes dedilhados para as demais cordas comuns. Verifica-se que não há problemas na corda lá, obtendo-se dedilhados absolutamente simétricos, o que tornará o aprendizado intuitivo. Já na corda sol, há uma limitação no contrabaixo: não há como executar a nota do, quarto grau do tetracorde. Deve-se portanto iniciar todo o trabalho de mão esquerda com tetracorde maior nas cordas ré e lá, o que resultará numa escala de ré maior.

Dos princípios anteriormente vistos relativos aos aspectos lúdicos e a importância do estímulo, define-se, em seguida, a seguinte estratégia: dos tetracordes e da escala, levar o grupo a executar, o quanto antes, suas primeiras melodias e em seguida, pequenas peças harmonizadas a três ou quatro partes.⁴⁹

Da mesma forma como foi feito para a primeira aula, segue um detalhado exemplo para a primeira (ou primeiras) aula (s) de utilização da mão esquerda

O objetivo inicial é tornar o aluno apto a executar um tetracorde maior a partir de cada corda solta, excluindo-se ainda as cordas não comuns (mi e do).

A atenção do professor deverá estar voltada para duas questões fundamentais: posição da mão esquerda e memorização das melodias

Seqüência de trabalho:

1) Instruir os naipes sobre as respectivas posturas de mão esquerda.

Violinos e violas:

- Segurar o instrumento como um cavaquinho.
- Colocar a polpa do polegar esquerdo sobre a lateral do braço do instrumento; a palma da mão esquerda não poderá de modo algum estar voltada para cima.
- Apoiar a base do indicador no ponto oposto àquele onde está o polegar.

⁴⁹ Lembrar as idéias de Kodály quanto à importância da prática musical polifônica.

Para verificar se a posição está correta, deve-se soltar o corpo do instrumento deixando-o pender preso apenas pelo indicador e polegar. Esta posição deverá ser conhecida pelos alunos como "cabide". Sempre que se quiser verificar a posição da mão esquerda o professor pode pedir aos alunos que façam o "cabide". Cuidar ainda para que a palma da mão não toque no braço do instrumento.

Violoncelos e Contrabaixos:

- Com o instrumento adequadamente apoiado no solo, pedir aos alunos que estiquem o braço esquerdo horizontalmente, na altura do ombro.

- Arredondar a mão esquerda como se estivesse segurando um copo. A isso seguiremos chamando de "Posição de copo". O polegar esquerdo deverá estar na altura do dedo médio

- Levar a mão ao braço do instrumento sem alterar a posição do cotovelo. No contrabaixo, ajustar o polegar em uma marca que deverá ser feita previamente no braço do instrumento.

O professor deverá verificar e re-explicar a posição de mão esquerda durante todo o transcorrer do curso, sempre que achar necessário.

2) Obter a nota mi, sem utilização de partituras.

- Pedir aos alunos que coloquem a mão esquerda na posição aprendida.

- Dizer a eles que, nesta posição, ao pressionarem a corda re com o primeiro dedo, obterão a nota mi.

Os violinistas e violistas deverão ser instruídos a colocar a 1ª falange do indicador verticalmente sobre a corda. Os violoncelistas e contrabaixistas deverão ser instruídos a preservarem a "posição de copo" ao tocarem a corda ré com o primeiro dedo.

Em geral, a maioria dos alunos conhece pelo menos os nomes das notas e isso deve ser verificado neste momento. No caso de se estar trabalhando com um grupo onde alguns não tenham esse conhecimento, os nomes de notas devem ser apresentados. Espera-se que os alunos os memorizem facilmente à medida que forem aparecendo nos exercícios. Se for necessário, alguns exercícios simples podem ser feitos neste momento para iniciar o processo de memorização. Seguem duas sugestões:

- Escrever os nomes das notas

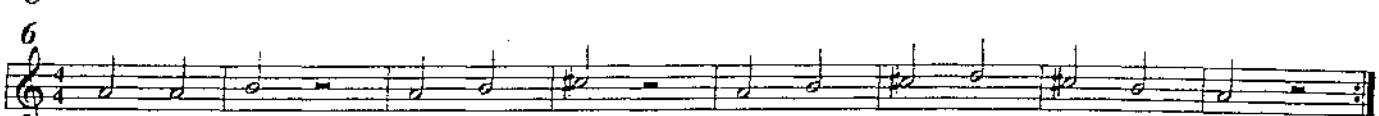
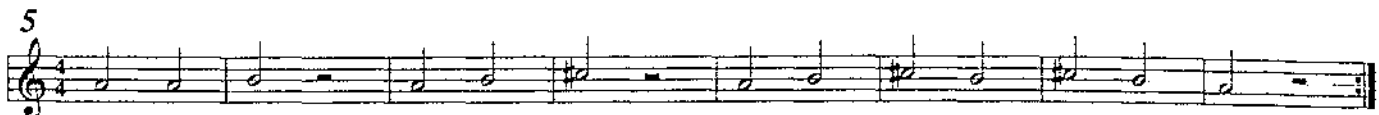
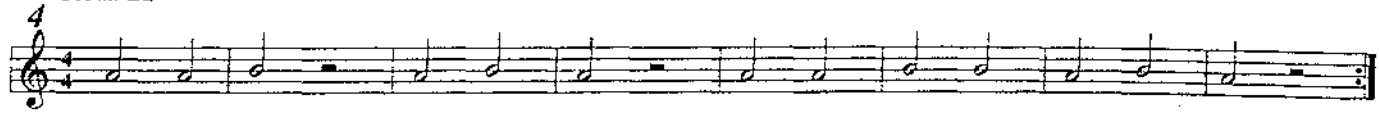
- Fazer perguntas: "Fulano, qual nota vem antes do fá?". "Beltrano, qual nota vem depois do mi?" Assim por diante, cuidando de fazê-lo sempre de uma maneira divertida e bem-humorada.

A partir daqui serão utilizadas algumas melodias simples para introduzir os intervalos e exercitar seus respectivos dedilhados. A esta série se melodias foi dado o nome "Dedos".

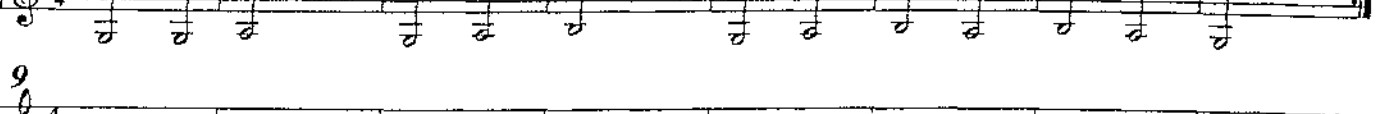
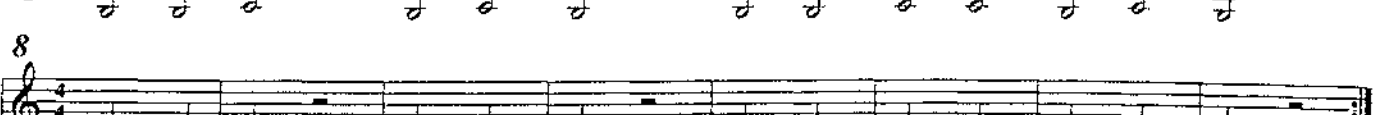
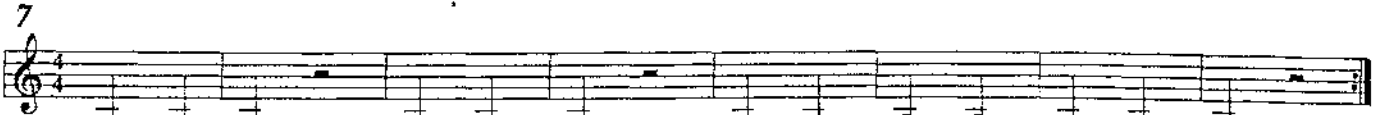
Na Corda Re



Na Corda La



Na Corda Sol



Estes primeiros exercícios para a mão esquerda seguem o princípio da "melodia padrão".

Como pode ser visto, todas têm a mesma construção rítmica, e em cada frase é acrescentada uma nova informação. As pausas têm a função de proporcionar tempo para correções de afinação, mesmo que intuitivas.

Muitos métodos adotam este princípio para os primeiros exercícios de mão esquerda, entre eles Applebaum e Jaffé.

3) Primeira melodia a ser aprendida pelo grupo, sem recorrer à leitura.

a) O professor deve cantar a melodia nº 1, pedindo aos alunos que a cantem em seguida. Cantar várias vezes até memorizá-la.

A partir daqui, os alunos deverão ser solicitados a cantar sempre e muito os exercícios que forem ou que estiverem a aprender.

O professor deverá estar atento aos problemas de tessitura vocal. Em geral, as melodias iniciais na corda ré podem ser cantadas sem problemas por todas as vozes. Cuidado com as cordas lá ou sol: muitos alunos tendem a tentar cantar em oitavas inadequadas para suas espectivas tessituras!

b) Em seguida, pedir aos alunos que toquem a melodia no instrumento.

c) Repetir esse exercício várias vezes, corrigindo a mão esquerda dos alunos. Para isso o professor deve andar pela sala, ajustando a mão de cada um.

d) Tomando de um instrumento, o professor deve executar as notas ré-mi-ré, desafinando nota a mi ora para baixo, ora para cima. Os alunos deverão ser solicitados a dizer se este mi está afinado ou não e se está mais agudo ou mais grave que o esperado.

e) Refazer o exercício mas, em vez de o professor executar ré-mi-ré, deve-se solicitar que alguns alunos o façam individualmente.

f) Pedir que outro aluno diga se está afinado ou não e se está grave demais ou agudo demais.

g) Após realizar este exercício algumas vezes, introduzir o conceito de "alto" e "baixo" no lugar de "grave" e "agudo".

h) Voltar aos itens anteriores várias vezes.

A busca por uma afinação perfeita ou até mesmo boa é totalmente descabida neste estágio por ser virtualmente impossível. Já a busca constante da melhor afinação possível é imprescindível.

É de extrema importância o professor entender bem a diferença entre esses dois procedimentos, ou poderá facilmente levar os alunos à frustração e conseqüente, ao desestímulo⁵⁰

Como exemplo, a memorização da segunda maior, objeto do primeiro exercício "Dedos", far-se-á dentro do contexto melódico e nunca através do intervalo isolado.

As soluções para o problema de desafinação serão sempre três:

- boa postura;
- audição interior;
- exigência constante e bem dosada⁵¹.

4) Obter a nota fá#, sem utilização de partituras.

a) Cantar a segunda melodia da série "Dedos"; solfejar re-mi-fá#, sem mencionar ainda o sustenido.

b) Pedir aos alunos que cantem em seguida.

c) Explicar aos alunos como posicionar os dedos para se obter o fá#.

Violinos e violas: mantendo o primeiro dedo na corda, colocar o segundo separado do primeiro. A distância entre o primeiro e o segundo deverá ser a mesma entre a pestana e o primeiro.

Violoncelos: mantendo o primeiro dedo na corda, baixar o segundo e em seguida o terceiro dedo.

Contrabaixo: mantendo o primeiro dedo na corda, juntar o 2º, 3º e 4º dedos e em seguida baixá-los, deixando o primeiro separado do segundo.

⁵⁰ Há notícias de casos absurdos como professores tentando explicar a iniciantes com poucas semanas de estudo as diferenças entre os sistemas mesotônico e pitagórico!

⁵¹ Alguns professores utilizam-se de marcas feitas com fitas ou etiquetas adesivas sobre o espelho de cada instrumento, a 1ª colocada a um tom a partir da corda solta, a 2ª a um tom a partir da primeira e a 3ª a meio tom a partir da segunda. Tais marcas podem ser de muito auxílio desde que sejam retiradas assim que possível. Haverá sempre o perigo de se utilizar estas marcas por muito tempo, prejudicando o desenvolvimento da audição interna.

d) Repetir toda a seqüência do ítem anterior para a segunda melodia da série.

e) Anunciar, finalmente, que a nota fá que se está produzindo é um fá suspenso.

f) Cuidado com a tendência de se retirar o 1º dedo ao colocar o 2º!

5) Obter a nota sol, sem utilização de partituras.

Tendo-se exercitado bastante os itens anteriores, este se torna bastante simples. Basta explicar a violinistas e violistas que a nota sol será feita com o terceiro dedo encostado no segundo, aos violoncelistas que será feita com o quarto dedo, e aos contrabaixistas que é a corda sol a que já estão acostumados.

Passa-se, em seguida, para a mesma seqüência feita anteriormente nos itens 3 e 4.

6) Refazer todas as melodias, com as partituras.

“Dedos”, exercícios 1 a 3

Introduzir os seguintes conceitos:

- Funcionamento do pentagrama: avança-se para a nota seguinte “subindo-se um degrau”, ou para a nota precedente “descendo-se um degrau”.

- Dedilhados e algarismos correspondentes.

Após realizar os três exercícios sem partituras, a realização com elas apresentará poucos problemas. O professor poderá com tranqüilidade ater-se às questões relativas à leitura musical.

7) Obter o tetracorde maior na cordas lá e sol.

“Dedos”, exercícios 4 a 9.

Refazer para estes exercícios os mesmos procedimentos do item 2:

- 1 - O professor faz o solfejo cantado da melodia.
- 2 - Os alunos repetem.
- 3 - Os alunos tocam a melodia.
- 4 - O professor corrige as posições de mão esquerda.
- 5 - O professor pede a um aluno que toque a melodia sozinho, enquanto pede-se a outros que identifiquem as desafinações, utilizando as palavras "alto" ou "baixo".
- 6 - Todos os alunos tocam a melodia novamente.

O contrabaixo e a corda sol

No exercício 9 surge nos contrabaixos uma mudança de posição.

Os seguintes conceitos devem ser transmitidos:

- A mão deve deslizar sem perder o contato com a corda.
- A mão deve deslizar mantendo a distância entre o 1º e 4º dedos.
- A mão deve percorrer uma distância tal que o 1º dedo venha a ocupar o local onde estava o 2º dedo.

A nota si na corda sol costuma causar muita confusão na mente de quem não sabe ler música. Os violinistas e violistas perguntarão: por que o segundo dedo "é sustenido" nas cordas ré e lá, e "não é" na corda sol??? Idem para violoncelistas e contrabaixistas e seus respectivos dedos. Para o músico formado, isso parece muito simples, mas para a maioria dos alunos é algo muito difícil de compreender. Portanto, neste ponto, deve-se pedir a eles que apenas memorizem os nomes das notas e os dedos que as tocam, sem tentar explicar a função do

sustenido ou dos outros acidentes. Os alunos devem ser instruídos a guardar (realmente!) essas questões para um futuro próximo. A explicação deste ponto da teoria é abstrata, de difícil assimilação e trata-se de algo verdadeiramente dispensável neste momento. O fundamental num método que se propõe a ser prático e estimulante é fazer os alunos estarem aptos a tocar alguma coisa o quanto antes. Após esta fase, quando o aluno estiver finalmente acreditando que é capaz de tocar o instrumento, quando vê algum resultado efetivo, pode-se finalmente voltar para as questões mais abstratas. Na verdade, com o transcorrer do aprendizado o aluno começa a deduzir o porquê da existência de sustenidos e bemóis, quando então a teoria poderá ser mais facilmente assimilada.

7) Introduzir a escala de ré maior sem partitura.

A escala de ré maior deverá surgir como uma simples decorrência dos tetracordes maiores anteriormente aprendidos.

Assim como esses tetracordes foram assimilados primeiramente de memória, o mesmo deve ser feito com a escala, que nada mais é que a justaposição de dois tetracordes.

Em exercícios de arco subseqüentes, a atenção do aluno não deverá estar dividida entre arco e mão esquerda. Portanto, a escala de ré memorizada será utilizada amplamente em tais exercícios.

A única dificuldade esperada será a passagem lá-sol na escala descendente para violinos, violas e violoncelos. Neste caso deverão ser utilizados os seguintes procedimentos:

- a) instruir os alunos a manter a fôrma da mão próxima à corda;
- b) executar a escala repetindo 4 vezes, 2 vezes, 3 vezes, 1 vez cada nota;
- c) parar a execução após o la, preparar a nota sol e continuar.

8) Introduzir a partitura da escala

A partitura "Escala de ré maior" apresenta a escala em diferentes esquemas rítmicos, que deverão ser executados ainda em pizzicato; servirão como revisão do material já aprendido associado às novas informações.

10) Introduzir os conceitos de tom e semitom.

Evitar mais uma vez qualquer complexidade ou abstração desnecessária neste momento, associando os conceitos de tom e semitom apenas aos tetracordes aprendidos e seus respectivos dedilhados.

Iniciando o aprendizado do arco

Ao iniciar o aprendizado do arco o primeiro cuidado do professor deverá ser o relaxamento corporal dos alunos. Não é o momento para se ater a detalhes e sim a uma empunhadura do arco em que sejam preservados alguns pontos básicos que posteriormente propiciem o detalhamento desejado.

São os pontos básicos:

- segurar o arco num ponto situado a uma distância de um quarto de vareta, medida a partir do parafuso; tal procedimento tem por objetivo tornar o arco mais leve, demandando menor esforço do aluno; na segunda aula, a mão direita poderá ser levada para sua posição definitiva;

- arredondamento dos dedos, inclusive do polegar;

- ausência de pressão dos dedos sobre a vareta assegurando a função de contrapeso do dedo mínimo;

- utilizar muito arco desde o primeiro momento, enfatizando a desenvoltura e relaxamento do braço direito;

- dar prioridade à velocidade de arco para a produção de som, evitando aplicar pressão sobre a vareta.

Seqüência de trabalho:

1) Instruir a violinistas e violistas sobre a posição do instrumento no pescoço.

- apoiar o instrumento sobre a clavícula, buscando a maior área de contato possível;

- baixar a cabeça e prender o instrumento utilizando apenas o seu próprio peso; de modo algum forçar a musculatura do pescoço; distribuir o peso do instrumento entre os dois pontos de fixação: a clavícula e a mão esquerda; lembrar o "cabide";

- alinhar o instrumento diagonalmente entre a linha do ombro e o peito;

- alinhar o instrumento paralelamente ao chão;

- colocar e retirar o instrumento várias vezes, corrigindo sempre os detalhes citados;

2) Apresentar o arco, suas características, funcionamento e quais cuidados devem ser tomados com o mesmo.

3) Posição de mão direita:

- empunhadura a um quarto do arco;

- dedos arredondados;

- relaxamento e sensação de contrapeso do dedo mínimo.

4) Posição do braço com o arco sobre a corda:

- arco inicialmente sobre a corda re;
- nos violinos e violas o antebraço deve estar aproximadamente paralelo ao chão, pulso e cotovelo aproximadamente no mesmo nível;
- nos violoncelos e contrabaixos a vareta do arco deve estar paralela ao chão.

5) Condução inicial do arco sobre a corda

- pedir aos alunos que coloquem o arco sobre a corda ré, procurando relaxar o braço direito;
- movimentar o arco livremente, sem contagem de tempos;
- insistir para que usem todo o arco;
- percorrer a sala, ajustando a posição de cada aluno;
- o professor deve tocar o ombro direito de cada aluno, detetando ombros altos e portanto tensos;
- o professor deve também segurar a mão direita do aluno com sua própria mão direita e realizar junto com ele o movimento de vai-e-vem;
- parar, repetir a instruções que julgar necessárias e recomeçar a condução de arco; repetir esse procedimento várias vezes.

Neste ponto, o problema mais comum costuma ser a falta de flexibilidade do pulso. Para combatê-lo existem algumas "ginásticas" simples.:

- a) sem o arco, pedir aos alunos que estiquem o braço direito para a frente, paralelo ao chão; em seguida movê-lo de modo a encostar o dorso da mão no nariz;
- b) colocar o arco no talão, sobre o ombro esquerdo; com auxílio

- deste apoio, fazer o movimento de vai-e-vem, observando a flexibilidade do pulso;
- c) tentar em seguida utilizando o instrumento.

6) Condução do arco com contagem de tempos, sem partitura.

7) Retornar aos exercícios "Na Pauta".

A preocupação dos alunos com a postura poderá criar erros de leitura. O professor deve alternar portanto sua atenção entre estes problemas, evitando pedir aos alunos duas coisas ao mesmo tempo.

Os itens de 1 a 5 desta seqüência deverão ser recordados a cada aula, pelo tempo que for necessário, até a adequada assimilação dos conceitos envolvidos. Não se deve esperar que os alunos assimilem a posição da mão direita sobre o arco e deste sobre a corda em poucas aulas: trata-se de algo que deve ser lembrado, ajustado e melhorado por várias semanas ou mesmo meses, dependendo das características da turma.

8) Retornar aos exercícios "Dedos".

Refazer toda seqüência anterior: salfejo falado e/ou cantado e pizzicato. Os exercícios "Dedos" e a Escala de ré maior deverão ser recordados em pizzicato até que possam ser executados com o arco.

A junção de arco com mão esquerda é um dos pontos mais delicados desta etapa do aprendizado e deve ser feita sem pressa, podendo tomar várias aulas. O professor deve ser especialmente paciente e persistente, estando atento a uma possível saturação e conseqüente desestímulo por parte dos alunos. Antes, ou na pior das hipóteses, assim que isso acontecer, deve-se iniciar o aprendizado das duas primeiras melodias mesmo que ainda em pizzicato a fim de manter o interesse dos alunos.

9) Mais ginástica

Um exercício bastante útil para se obter o controle do arco é o dos "Círculos", que deve ser feito com frequência durante vários meses:

- colocar o arco no talão;
- tocar uma nota muito pequena e sem parar o movimento do arco, tirá-lo da corda, desenhando um pequeno círculo no ar, até voltar ao talão;
- repetir os procedimentos várias vezes;
- pouco a pouco aumentar o tamanho do arco utilizado, aumentando conseqüentemente o tamanho do círculo, ou elipse;
- repetir todo o processo na ponta.

Obs: cuidado com a tendência dos alunos de parar o movimento ao tocar a corda, ou bater nela sem qualquer controle.

Neste ponto encerra-se a 1ª fase do aprendizado. Até aqui foram abordados os seguintes tópicos:

- primeiros contatos com o instrumento: relaxamento físico, postura, produção desom em pizzicato, cordas soltas, sua numeração e nomeação;
- pulsação, contagem, unidade de tempo e seus múltiplos;
- seqüências de sons e silêncios combinando todos os elementos vistos;
- leitura: escrita esquemática e escrita tradicional;
- mão esquerda: tetracorde maior nas cordas ré, la e sol; escala de ré maior;
- arco: empunhadura, exercícios em cordas soltas, sem e com leitura;
- combinação de arco e mão esquerda, sem e com leitura;
- melodias em uníssono.

É necessário agora estabelecer a priori os tópicos a serem abordados nas fases subseqüentes, tendo em mente os princípios já descritos.

O aspecto lúdico do aprendizado implica em suprir o método com um bom número de melodias.

A questão relativa a uma boa dosagem de nova informação leva à idéia de partir do tetracorde maior, já bem conhecido, e transformá-lo pouco a pouco, alterando-se uma nota por vez e obtendo novos tetracordes. O critério para essas alterações será o mesmo adotado anteriormente ("Iniciando o trabalho de mão esquerda"), ou seja, verificar as maiores dificuldades técnicas derivadas de limitações anatômicas.

Partindo do tetracorde Re-Mi-Fa#-Sol, alterando-se apenas uma nota e limitando as possibilidades aos tetracordes diatônicos, resultam apenas duas possibilidades:

1) Re-Mi-Fa-Sol

2) Re-Mi-Fa#-Sol#

Experimentando cada um destes tetracordes em cada um dos quatro instrumentos, conclui-se com muita facilidade que o de nº 2 apresenta maiores dificuldades: extensão para frente no violoncelo, mudança de posição no contrabaixo e abertura de terceiro dedo na viola. No de nº 1 as dificuldades são inexistentes para violoncelo e contrabaixo; para o violino e a viola a dificuldade é abrir os dedos 2 e 3, algo sensivelmente mais fácil que as dificuldades descritas para o tetracorde 2.

É necessário também apresentar alguma informação na âmbito da teoria musical, tanto relativamente à escrita quanto a conceitos musicais. A noção de divisão de tempo, apresentando-se pelo menos a figura da colcheia é o próximo passo, visto os alunos já terem tido contato com a semibreve, mínima e semínima. Uma melodia simétrica poderá ser utilizada para uma primeira noção de frase e forma musical.

Finalmente poderão ser incluídos dois exercícios de caráter repetitivo para desenvolvimentor motor, tanto para mão esquerda quanto para o arco.

Configura-se portanto uma seqüência possível para a "2ª Fase":

- divisão rítmica: colcheias. Melodias (ainda no tetracorde maior);
- exercício de repetição para a mão esquerda (ainda no tetracorde maior);
- exercício de repetição para o braço direito;
- tetracorde menor (ou dórico); escala dórica; melodias;
- exercício de repetição para a mão esquerda no tetracorde dórico.

Ao final da 2ª fase os alunos já estão tocando várias melodias em diferentes estilos e tonalidades. Portanto nesta 3ª fase, mais importante que avançar para novos tetracordes, será abordar as cordas não comuns, mi e do, mesmo porque isto possibilitará a utilização de novas tonalidades como sol e do maior. Surgirá também a primeira oportunidade de se executar melodias utilizando todas as cordas do instrumento. Quanto à teoria, pode-se introduzir novas fórmulas de compasso.

Na 4ª fase será introduzido um novo tetracorde. Há duas possibilidades: partir de re-mi-fa#-sol para re-mi-fa#-sol# ou partir de re-mi-fa-sol para re-mib-fa-sol. A segunda é a mais indicada neste momento pelas seguintes razões: no violoncelo a extensão para se obter o mi bemol é consideravelmente mais fácil que a extensão para se obter o sol#. No contrabaixo os dois casos requerem a utilização da meia posição; contudo no tetracorde re-mib-fa-sol a dificuldade é menor, pois trata-se de meia posição fixa, enquanto o tetracorde re-mi-fa#-sol# só pode ser realizado mudando da primeira para a meia posição. No violino e na viola a pequena extensão para se obter o mi bemol é bastante simples de se realizar, ao passo que a abertura do 3º dedo para a obtenção do sol# é um tanto mais difícil.

O aprendizado deste tetracorde oferecerá uma a oportunidade de se conceituar cromatismo, trabalhando a partir dos os intervalos re-mib-re e mi-re#-mi, transpondo-os em seguida para as outras cordas.

Será também imprescindível a inclusão de mais um exercício de repetição para a mão esquerda, baseado no novo tetracorde aprendido.

Finalmente na 5ª fase será introduzido o tetracorde que apresenta maiores dificuldades anatômicas: re-mi-fa#-sol#. Na verdade será mais conveniente pensar em um tetracorde maior ou jônico a partir da nota mi, o que levará finalmente à utilização do 4º dedo nos violinos e violas.

Este novo tetracorde levará às escalas de la e mi maior, ainda não abordadas. Será também o momento de apresentar as semicolcheias.

Aula ou ensaio?

Durante o transcorrer do trabalho o grupo poderá executar, não apenas melodias em uníssono, mas um interessante repertório a três ou quatro partes, transformando-se pouco a pouco em uma orquestra de cordas. Conseqüentemente, além de professor, este grupo precisará de um regente que, na maioria dos casos, será a mesma pessoa. Observa-se com freqüência excelentes professores que falham neste ponto. Se não têm qualquer aptidão para a regência deverão contar com o auxílio de outras pessoas. Já foi também observado o caso inverso, do estudante de regência ambicioso fazer-se professor para ter "sua" própria orquestra. Nestes casos o ato de reger coloca-se acima do ato de ensinar, comprometendo todo o processo pedagógico.

Jovens gostam sinceramente de tocar em grupo, ao contrário de muitos músicos profissionais que já se desencantaram com a profissão. Quem já transitou pelo mundo das orquestras profissionais sabe o quanto é grande o número de músicos que padecem desse mal. Quem já transitou pelo mundo das

orquestras de estudantes sabe da alegria e sinceridade dos jovens ao fazer música em conjunto: tocar um Vivaldi pela primeira vez é um grande desafio! Preservar ao máximo este espírito deve ser um ponto de honra do professor, zelando para que, seguindo as palavras de Kodály, o aprendizado dos instrumentos de arco seja uma experiência marcante e que abra os jovens para a música. Se houver a sabedoria de bem integrar estes dois universos, o do professor e o do regente, pode-se chegar a uma síntese altamente estimulante. O "lado regente" fará aquilo que tem de mais louvável: estimulará seus músicos, transmitirá cultura musical, integrará pais, familiares e amigos dos alunos, oferecerá à comunidade um atividade positiva a ser seguida como exemplo e contribuirá para a formação de bons profissionais de música.

Algumas técnicas de trabalho podem certamente auxiliar nesta integração.

O ideal é a classe ser orientada por dois professores simultaneamente, um que ocupa uma posição central, tal qual um regente, e outro que percorre a sala corrigindo posturas e eliminando pontos de tensão. Um deverá ser violista ou violinista e outro contrabaixista ou violoncelista, ambos com treinamento em outro dos instrumentos de arco. Classes pequenas, de até 15 alunos, poderão ser orientadas por apenas um professor; acima disso é indispensável a presença do segundo.

O professor que ocupar a posição central deverá estar atento aos alunos localizados mais ao fundo da sala, do mesmo modo que um regente não deve manter sua atenção voltada apenas às primeiras estantes da orquestra. Mantendo a atitude de regente, este professor deverá seguir os seguintes procedimentos:

1) Cada aula deverá ser programada com base na aula anterior, devendo obrigatoriamente abranger os seguintes três tópicos:

a-recordação ou fixação de exercícios já lidos;

b-introdução de novos exercícios;

c- fixação dos novos exercícios.

Alguns exercícios são descartáveis, cumprem seus objetivos em relativamente pouco tempo, devendo portanto ser em seguida descartados, como os da série "Na Pauta", por exemplo. Outros devem ser praticados sempre, podendo ser chamados de "recorrentes", ou "eternos", como as escalas que, mesmo conhecidas e memorizadas, servirão sempre para o aprendizado de novas técnicas de arco, ou os de repetição que servirão por muito tempo para o desenvolvimento de articulação e velocidade dos dedos da mão esquerda.

2) Do ponto de vista técnico, também três itens deverão ser praticados a cada aula:

- a- exercícios para o arco;
- b- exercícios de mão esquerda;
- c- combinação de arco e mão esquerda (repertório).

Cada um desses itens merece algum detalhamento.

a) Em relação ao arco, é necessário trabalhar desde a primeira aula visando o relaxamento e desenvoltura do braço direito. Nas primeiras etapas do aprendizado a maioria dos estudantes tem a tendência de tolhê-lo de forma considerável. Nas etapas seguintes esta tendência certamente reaparecerá a cada nova dificuldade relativa a leitura musical ou dedilhado (Este é um problema comum mesmo em estudantes adiantados). Isto deve ser combatido com muita paciência e persistência durante meses.

Após insistir durante algumas aulas na desenvoltura do braço direito, o professor deve iniciar os exercícios para conscientização dos setores do arco. Deverão ser repetidos durante todo o curso e aplicados em escalas, arpejos ou outros exercícios cujas dificuldades de mão esquerda já tenham sido vencidas (não sobrepor dificuldades!):

- todo o arco;
- meio Arco Superior;
- meio Arco Inferior;

- um Quarto de Arco Superior ;
- um Quarto de Arco Inferior;
- um Quarto de Arco Central.

Ao aplicar estes exercícios o professor deve estar atento ao fato de que violoncelistas e contrabaixistas, por trabalharem com cordas mais grossas, têm a tendência de não se deslocarem à ponta, o inverso acontecendo com os violinistas e violistas.

b) Em relação à mão esquerda o professor deverá estar atento a uma importante questão sobre conjugação de afinação e velocidade: jamais buscar vencer os limites de velocidade em exercícios cuja afinação não tenha sido trabalhada prévia e insistentemente, a fim de assegurar um perfeito desenvolvimento da forma.

O seguinte processo de estudo é bastante eficaz:

- estudar inicialmente ignorando as ligaduras e golpes de arco;
- estudar frases por frases e agrupá-las aos poucos;
- nos trechos especialmente difíceis aplicar o seguinte processo: repetir 4 vezes cada nota, 2 vezes cada nota, 3 vezes cada nota e finalmente 1 vez cada nota;
- acrescentar ligaduras e outras indicações de arco.

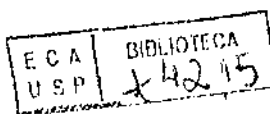
c) Sobre o repertório, deve-se transmitir o quanto antes conceitos musicais básicos. Jamais esperar que os alunos atinjam um "melhor" nível técnico para então começar este trabalho. Os seguintes conceitos podem ser perfeitamente compreendidos mesmo por alunos muito jovens: imitação, eco, frase, pequenas formas, final de frase; dão oportunidade a criação de jogos simples para sua experimentação e vivência, mesmo que não sejam possíveis explicações teóricas.

Outro dado importante é a diversidade do repertório: devem ser utilizados temas conhecidos e desconhecidos tanto da música erudita quanto popular, canções folclóricas brasileiras e de outros países, entre outras possibilidades.

Peças a três ou quatro vozes devem oferecer a todos os naipes a oportunidade de tocar a melodia.

3) Em relação à dinâmica de grupo, o professor deverá sempre estar atento ao ponto de saturação da turma. Ao atingi-lo o aprendizado estanca. É melhor passar para outra música ou exercício. Não é necessário esperar que um item do aprendizado esteja absolutamente perfeito para que se passe ao próximo. Assim que o professor perceber que os alunos entenderam o que se deseja, executá-lo a contento passa a ser um trabalho puramente mecânico. Assim, o professor deve passar ao próximo item, deixando esse trabalho mecânico para o futuro, breve ou não. Esse trabalho será feito de modo recorrente, dentro do curso de iniciação ou mesmo fora dele, quando o aluno estiver freqüentando aulas particulares.

Exemplo: O aluno entendeu o spiccato, o está executando com som limpo e controlado, porém lento. Velocidade não será obtida de imediato, mas com trabalho recorrente futuro. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a outros tópicos do aprendizado.



DEDOS

1

Exercise 1 consists of eight measures. The notation is written on four staves: Treble, Alto, Bass, and a second Bass staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, and 2 above the notes. The melody in the Treble staff moves from G4 to A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, and A5. The accompaniment in the other staves consists of quarter notes in the bass clef staves and eighth notes in the Alto staff.

2

Exercise 2 consists of eight measures. The notation is written on four staves: Treble, Alto, Bass, and a second Bass staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, and 3 above the notes. The melody in the Treble staff moves from G4 to A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, and A5. The accompaniment in the other staves consists of quarter notes in the bass clef staves and eighth notes in the Alto staff.

3

Exercise 3 consists of eight measures. The notation is written on four staves: Treble, Alto, Bass, and a second Bass staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 3, and 4 above the notes. The melody in the Treble staff moves from G4 to A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, and A5. The accompaniment in the other staves consists of quarter notes in the bass clef staves and eighth notes in the Alto staff.

4

Musical score for system 4, measures 1-8. Treble clef, 4/4 time. Fingerings: 0, 1, 0, 1, 0, 1, 0, 1.

5

Musical score for system 5, measures 1-8. Treble clef, 4/4 time. Fingerings: 0, 1, 0, 1, 2, 0, 1, 2.

6

Musical score for system 6, measures 1-8. Treble clef, 4/4 time. Fingerings: 0, 1, 0, 1, 2, 0, 1, 2, 3.

7

Musical score for system 7, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, and 2 above the notes. Measure 1: Treble (G4, A4), Bass (G2, A2). Measure 2: Treble (B4, C5), Bass (B2, C3). Measure 3: Treble (D5, E5), Bass (D3, E3). Measure 4: Treble (F5, G5), Bass (F3, G3). Measure 5: Treble (G5, A5), Bass (G3, A3). Measure 6: Treble (A5, B5), Bass (A3, B3). Measure 7: Treble (B5, C6), Bass (B3, C4). Measure 8: Treble (C6, D6), Bass (C4, D4).

8

Musical score for system 8, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, and 3 above the notes. Measure 1: Treble (G4, A4), Bass (G2, A2). Measure 2: Treble (B4, C5), Bass (B2, C3). Measure 3: Treble (D5, E5), Bass (D3, E3). Measure 4: Treble (F5, G5), Bass (F3, G3). Measure 5: Treble (G5, A5), Bass (G3, A3). Measure 6: Treble (A5, B5), Bass (A3, B3). Measure 7: Treble (B5, C6), Bass (B3, C4). Measure 8: Treble (C6, D6), Bass (C4, D4).

9

Musical score for system 9, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 3, and 4 above the notes. Measure 1: Treble (G4, A4), Bass (G2, A2). Measure 2: Treble (B4, C5), Bass (B2, C3). Measure 3: Treble (D5, E5), Bass (D3, E3). Measure 4: Treble (F5, G5), Bass (F3, G3). Measure 5: Treble (G5, A5), Bass (G3, A3). Measure 6: Treble (A5, B5), Bass (A3, B3). Measure 7: Treble (B5, C6), Bass (B3, C4). Measure 8: Treble (C6, D6), Bass (C4, D4).

Escala de Re maior

escala ascendente

escala descendente

Musical score for the ascending and descending scales of D major in 4/4 time. The score is written for four staves: Treble clef (top), Alto clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The ascending scale (left) starts on D4 and moves up stepwise to D5. The descending scale (right) starts on D5 and moves down stepwise to D4. The notes are: D, E, F#, G, A, B, C#, D.

Conceito a introduzir:

O sustenido (ou acidente) ocorrente é valido para todo o compasso em que está colocado

Musical score illustrating the concept of a sharp signifying a whole measure in D major. The score is written for four staves: Treble clef (top), Alto clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The melody in the treble clef consists of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D. The bass clefs play a simple accompaniment of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D.

Musical score illustrating the concept of a sharp signifying a whole measure in D major. The score is written for four staves: Treble clef (top), Alto clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The melody in the treble clef consists of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D. The bass clefs play a simple accompaniment of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D.

Musical score illustrating the concept of a sharp signifying a whole measure in D major. The score is written for four staves: Treble clef (top), Alto clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The melody in the treble clef consists of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D. The bass clefs play a simple accompaniment of quarter notes: D, E, F#, G, A, B, C#, D, E, F#, G, A, B, C#, D.

Brilha Brilha Estrelinha

Melodia tradicional francesa

105

Esta primeira melodia a ser aprendida pelos alunos não traz a rigor nenhuma nova dificuldade. Recomenda-se contudo que seja solfejada, praticada em pizzicato e posteriormente tocada com o arco. É importantíssimo o professor estar consciente da superposição de dificuldades apresentada: leitura, mão esquerda, arco; portanto deve dirigir o trabalho solicitando uma coisa de cada vez.

Por exemplo, no primeiro momento corrigir os erros de leitura, sem chamar a atenção para a afinação ou desenvoltura do arco. Em seguida tentar melhorar a afinação, deixando os outros problemas de lado. Quando for finalmente chamar a atenção dos alunos para o arco, eventuais problemas de afinação poderão surgir.

Assim é necessária muita habilidade para não exigir dos alunos a correção de mais de um problema de uma vez, mas sim alterná-los dentro de intervalos de tempo adequados.

The musical score is presented in four systems, each with four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0-4 above or below notes. Measure numbers 5, 9, and 13 are placed in boxes at the start of their respective systems.

System 1 (Measures 1-4):
Measure 1: Treble (0), Bass (0), Bass (0), Bass (0)
Measure 2: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 3: Treble (1), Bass (1), Bass (4), Bass (4)
Measure 4: Treble (3), Bass (3), Bass (2), Bass (2)

System 2 (Measures 5-8):
Measure 5: Treble (2), Bass (2), Bass (1), Bass (1)
Measure 6: Treble (1), Bass (1), Bass (0), Bass (0)
Measure 7: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 8: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)

System 3 (Measures 9-12):
Measure 9: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 10: Treble (3), Bass (3), Bass (4), Bass (4)
Measure 11: Treble (2), Bass (2), Bass (3), Bass (3)
Measure 12: Treble (1), Bass (1), Bass (1), Bass (1)

System 4 (Measures 13-16):
Measure 13: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 14: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 15: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)
Measure 16: Treble (0), Bass (0), Bass (1), Bass (1)

Frère Jacques

Melodia tradicional francesa

Após uma boa execução em uníssono, deve-se realizar esta melodia em canon.

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 3, and 4 above the notes. The melody is written in a canon style, with each staff playing the same melodic line at different intervals.

The second system of musical notation continues the canon from the first system. It consists of four staves with the same clefs and key signature. Fingerings are indicated by numbers 2, 3, 0, 3, 4, 0, 1, and 0 above the notes.

The third system of musical notation continues the canon. It consists of four staves with the same clefs and key signature. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 0, 0, 0, 1, 0, 0, 1, 4, 1, 0, and 0 above the notes.

The fourth system of musical notation concludes the canon. It consists of four staves with the same clefs and key signature. Fingerings are indicated by numbers 1, 1, 0, 0, 0, 1, 1, 0, 0, and 0 above the notes. The system ends with a double bar line.

Tema da Sinfonia Novo Mundo

Antonin Dvorak

107

Objetivos: 1-Montagem prévia da fôrma da mão esquerda antes de iniciar a execução.
Cuidado com a tendência comum de se colocar apenas o dedo referente à nota fa sustenido.

2-Manutenção da fôrma. Manter o dedo referente ao fa sustenido na corda re enquanto a nota la é tocada, o que leva a um adequado ajuste do ângulo da falange sobre a corda re, sem esbarrar na corda vizinha.



First system of musical notation, featuring four staves (Treble, Bass, Bass, Bass) in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The notation includes various note values and rests.



Second system of musical notation, continuing the piece with four staves in the same key and time signature.



Third system of musical notation, continuing the piece with four staves in the same key and time signature.



Fourth system of musical notation, continuing the piece with four staves in the same key and time signature.



Fifth system of musical notation, concluding the piece with four staves in the same key and time signature.

O Velho Macdonald

Canção tradicional norte-americana

108

O objetivo desta melodia é praticar o intervalo de quarta justa a partir do re solto. Assim como na melodia anterior, esta também começa com dedos presos. Portanto deve-se insistir na montagem da forma antes do início da execução. Observar também a não superposição de dificuldades (leitura, mão esquerda e arco).

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music begins with a series of eighth notes, followed by quarter notes. Fingerings are indicated by numbers 0-4 above the notes. The first measure has fingerings 3, 0, 1, 1, 0, 3. The second measure has 1, 0, 5. The third measure has 4, 0, 1, 1, 0, 3. The fourth measure has 6, 0, 1, 4, 1, 0. The music concludes with a double bar line.

The second system of the musical score consists of four staves, continuing from the first system. It maintains the same 4/4 time signature and clefs. The melody continues with eighth and quarter notes. The system concludes with a double bar line.

Brincando na Neve

Melodia Tradicional Francesa

109

Objetivos: Executar uma melodia na tessitura de uma oitava
Recordar o compasso de três tempos e o conceito de figura pontuada.

Instruções:

Deve-se cuidar de manter as seguintes recomendações anteriores:

-Não superpor dificuldades: uma solicitação por vez!

-Preparação da forma antes do início da execução

-Solfejo

-Execução prévia em pizzicato.

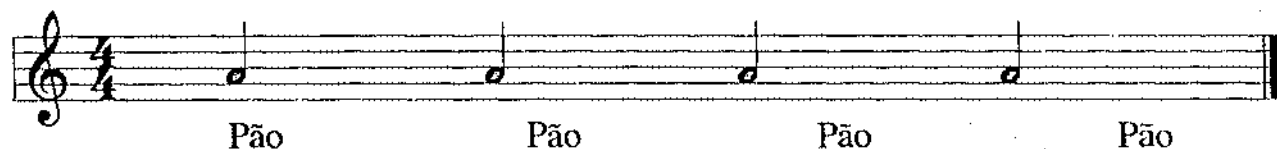
The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three staves are in bass clef. The time signature is 3/4. The music features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. The key signature has one sharp (F#). The first system contains six measures of music.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three staves are in bass clef. The time signature is 3/4. The music continues from the first system. The second system contains six measures of music, starting with a measure number '7' in a box at the beginning.

The third system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three staves are in bass clef. The time signature is 3/4. The music continues from the second system. The third system contains six measures of music, starting with a measure number '13' in a box at the beginning.

Para se introduzir o conceito de divisão da unidade de tempo, utilizaremos um procedimento divertido, descrito a seguir:

1) Estabelecendo um padrão rítmico de 4 pulsos, associar a cada pulso uma palavra de uma sílaba, conforme o exemplo abaixo.



2) Pedir aos alunos que executem o exemplo acima, marcando a pulsação com palmas e solfejando a palavra monossilábica, sem a utilização da partitura.

3) Solicitar aos alunos que sugiram uma palavra de duas sílabas e em seguida repetir o procedimento, como descrito abaixo, ainda sem mostrar a partitura aos alunos.



4) Da mesma maneira, pedir aos alunos que executem o exemplo acima, como foi feito em "2", sem o auxílio da partitura. A essa altura os alunos poderão sentir a divisão do pulso em 2. O professor deve atentar para que a divisão seja exata, evitando ritmos pontuados por exemplo. Um expediente eficaz é solicitar aos alunos que pronunciem a palavra bissilábica "como se fosse um robô!".

5) Refazer com os alunos os itens 2 e 4, agora com a partitura. O professor deverá fazê-lo utilizando um quadro negro, pois esses dois compassos acima não estão presentes no livro do aluno.

6) Apresentar a colcheia em todas suas variantes gráficas: agrupadas de 2 em 2, de 4 em 4, não agrupadas, com as hastes para cima ou para baixo.

7) Refazer os exercícios, substituindo as palavras por nomes de notas.

8) Realizar com os alunos os exercícios seguintes, solfejando e em seguida executando ao instrumento, em pizzicato.

Exercícios com colcheias

Nesta seqüência de exercícios surge pela primeira vez o compasso de 2 tempos. Os alunos, já acostumados com compassos de três e quatro tempos, certamente o compreenderão sem grandes problemas, não sendo necessárias explicações mais extensas.

1

2

3

4

5

Musical score for system 5, measures 1-4. The system consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature. The second and third staves are in bass clef with a 4/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 4/4 time signature. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and repeat signs.

6

Musical score for system 6, measures 1-4. The system consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The second and third staves are in bass clef with a 3/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 3/4 time signature. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and repeat signs.

7

Musical score for system 7, measures 1-4. The system consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The second and third staves are in bass clef with a 3/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 3/4 time signature. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and repeat signs.

8

Musical score for system 8, measures 1-4. The system consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature. The second and third staves are in bass clef with a 2/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 2/4 time signature. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and repeat signs.

Escala com colcheias

Temos aqui a leitura de colcheias somada ao trabalho de mão esquerda.
O professor deve sempre lembrar-se de exigir uma coisa de cada vez. Como a escala de re maior já foi trabalhada anteriormente, não se espera uma dificuldade muito grande.
A seqüência de trabalho deve envolver solfejo, execução em pizzicato e finalmente com o arco.

113

The musical score is presented in four systems, each with four staves. The top staff of each system is in treble clef, and the three staves below are in bass clef. The time signature is 4/4. The key signature has one sharp (F#), indicating the key of D major. The right-hand part (top staff) plays a melody of eighth notes, while the left-hand part (bottom three staves) plays a steady accompaniment of eighth notes. The melody consists of the following notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The accompaniment consists of eighth notes in the following sequence: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The score concludes with a double bar line and repeat dots in the final measure of the fourth system.

Pirulitos

Manter a seqüência Solfejo, Execução em pizzicato, Execução com arco.
Tocar o 1º exercício (Pirulento) em velocidade confortável, em 4, e aumentar a velocidade progressivamente, até obter-se a sensação binária. Passar então para o 2º exercício (Pirurápido), mantendo-se o andamento obtido.

Pirulento.....

The first system of the musical score for 'Pirulento' consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music features a sequence of eighth and quarter notes with various accidentals (sharps and naturals) across the staves.

The second system of the musical score for 'Pirulento' continues the piece with four staves. It maintains the 4/4 time signature and the melodic patterns established in the first system, showing a progression of notes and rests.

.....Pirurápido!

The third system of the musical score for 'Pirurápido!' consists of four staves. The time signature changes to 2/4, indicating a binary feel. The music is characterized by a rapid, rhythmic sequence of eighth and sixteenth notes, with frequent accidentals, creating a fast and intricate texture.

O Primeiro Beethoven

Neste exercício alguns conceitos novos devem ser apresentados.
O primeiro deles é o de ligadura de valor, conforme aparece entre os compassos 12 e 13.
O segundo é o de frase, respiração entre frases e conseqüentemente forma.
Quando cantar e executar as 2 primeiras frases, o aluno deverá também ser apresentado aos conceitos de tensão e repouso harmônicos.
Esses novos conceitos podem ser apresentados com tranqüilidade pois não há nenhuma grande dificuldade técnica a ser vencida.

First system of musical notation, consisting of three staves (treble, alto, and bass clefs) in 4/4 time. It contains the first four measures of the exercise.

Second system of musical notation, consisting of three staves (treble, alto, and bass clefs) in 4/4 time. It contains measures 5 through 8.

Third system of musical notation, consisting of three staves (treble, alto, and bass clefs) in 4/4 time. It contains measures 9 through 12.

Fourth system of musical notation, consisting of three staves (treble, alto, and bass clefs) in 4/4 time. It contains measures 13 through 16.

Escala com Síncopas

Manter a seqüência Solfejo, Execução em pizzicato, Execução com arco

Conceitos a introduzir:

Tempo forte e fraco do compasso; síncopa.

Regra de colocação dos acidentés na ligadura de valor: coloca-se apenas na 1ª

First system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music features a melodic line with slurs and ties, and a bass line with slurs and ties. The key signature has one sharp (F#).

Second system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with slurs and ties, and includes a measure with a fermata.

Third system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with slurs and ties.

Fourth system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with slurs and ties, and includes a measure with a fermata.

Arquimedes

As versões A e B devem ser executadas lentamente, com todo o arco.
As versões C e D devem ser executadas com a metade superior do arco, em velocidade confortável

Violinistas, violistas e violoncelistas: manter os dedos na corda re ao tocar a corda la. Contrabaixistas, proceder do mesmo modo na corda mi.

O professor deverá explicar cuidadosamente sobre a postura do braço direito e cotovelo e o funcionamento dessas articulações nos dois casos.

A partir daqui estes exercícios deverão ser retomados com frequência.

A

B

C

D

Escala com Ligaduras

Apresentar o conceito de ligadura de articulação, diferenciando-o de ligadura de valor, já aprendido.

Praticar inicialmente compasso por compasso, cada um repetido algumas vezes.

Unir os compassos pouco a pouco até se conseguir executar toda a escala.

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with eighth notes and slurs. The second staff is in alto clef (C4) with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The fourth staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The system is divided into four measures.

The second system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with eighth notes and slurs. The second staff is in alto clef (C4) with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The fourth staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The system is divided into four measures.

The third system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with eighth notes and slurs. The second staff is in alto clef (C4) with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The fourth staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The system is divided into four measures.

The fourth system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with eighth notes and slurs. The second staff is in alto clef (C4) with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The fourth staff is in bass clef with a 4/4 time signature, containing a line of eighth notes with slurs. The system is divided into four measures.

Se Liga...

Instruções: Tomar cuidado para não executar estes exercícios muito lentamente, o que resultará numa velocidade de arco muito pequena, dificultando excessivamente a execução.

...no Frère Jacques...

Musical score for the exercise '...no Frère Jacques...'. It consists of two systems of four staves each. The first system contains the initial notation for the exercise. The second system includes fingerings for the strings, indicated by numbers 0, 1, 2, 3, 4, and 5 above or below the notes. The music is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#).

...e no Tema da Sinfonia Novo Mundo!

Musical score for the exercise '...e no Tema da Sinfonia Novo Mundo!'. It consists of two systems of four staves each. The first system includes a 'V' marking above the first note of the treble staff. The second system begins with a circled '2' in the top left corner. The music is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#).

17

Musical score for measures 17-24. The score is written on four staves: Treble clef (top), Bass clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The key signature has one sharp (F#). The melody in the top staff consists of quarter notes with slurs. The bass lines in the lower staves provide harmonic support with various note values and slurs.

25

Musical score for measures 25-32. The score is written on four staves: Treble clef (top), Bass clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The key signature has one sharp (F#). The melody in the top staff continues with quarter notes and slurs. The bass lines in the lower staves continue with harmonic support.

33

Musical score for measures 33-40. The score is written on four staves: Treble clef (top), Bass clef (second), Bass clef (third), and Bass clef (bottom). The key signature has one sharp (F#). The melody in the top staff continues with quarter notes and slurs. The bass lines in the lower staves continue with harmonic support.

Malhadedo nº 1

Deve ser praticado lentamente, com cuidadoso trabalho de afinação, para então ter sua velocidade pouco a pouco aumentada.

Esses exercícios devem ser retomados em todas as aulas, até que sejam substituídos e/ou alternados por outros com a mesma função.

1

2

3

The first system of music consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the three staves below are in bass clef. The music is written in a key with one sharp (F#) and a common time signature. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and bar lines.

The second system of music consists of four staves, continuing the piece from the first system. It features the same instrumental arrangement and musical style.

The third system of music consists of four staves, continuing the piece from the second system.

The fourth system of music consists of four staves, continuing the piece from the third system. A measure number '5' is written at the beginning of the first staff.

The fifth system of music consists of four staves, continuing the piece from the fourth system.

System 1: Four staves of music. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The music consists of eighth-note patterns with various accidentals (sharps and naturals).

System 2: Four staves of music, starting with a measure rest in the first staff. The notation continues with eighth-note patterns and accidentals.

System 3: Four staves of music, continuing the eighth-note rhythmic patterns and accidentals.

System 4: Four staves of music, starting with a measure rest in the first staff. The notation continues with eighth-note patterns and accidentals.

System 5: Four staves of music, continuing the eighth-note rhythmic patterns and accidentals.

11

Musical score for system 11, measures 1-4. The system consists of four staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The music is written in a 4/4 time signature. The first two staves contain a melodic line with eighth notes. The third staff contains a bass line with eighth notes. The fourth staff contains a bass line with eighth notes and includes fingerings: 4, 4, 0 in the first measure; 1, 4, 4, 0 in the second measure.

Musical score for system 11, measures 5-8. The system consists of four staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The music is written in a 4/4 time signature. The first two staves contain a melodic line with eighth notes. The third staff contains a bass line with eighth notes. The fourth staff contains a bass line with eighth notes and includes fingerings: 4, 4, 1, 0 in the first measure; 4, 4, 1, 0 in the second measure.

12

Musical score for system 12, measures 1-4. The system consists of four staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The music is written in a 4/4 time signature. The first two staves contain a melodic line with eighth notes. The third staff contains a bass line with eighth notes. The fourth staff contains a bass line with eighth notes.

Musical score for system 12, measures 5-8. The system consists of four staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The music is written in a 4/4 time signature. The first two staves contain a melodic line with eighth notes. The third staff contains a bass line with eighth notes. The fourth staff contains a bass line with eighth notes and includes fingerings: 4, 0 in the first measure; 4 in the second measure.

13

Musical score for system 13, measures 1-4. The system consists of four staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom two are in bass clef. The music is written in a 4/4 time signature. The first two staves contain a melodic line with eighth notes. The third staff contains a bass line with eighth notes. The fourth staff contains a bass line with eighth notes and includes fingerings: 4, 4, 4 in the second measure.

Musical score system 13, consisting of four staves. The top two staves are Treble and Alto clefs, and the bottom two are Bass clefs. The music is in 4/4 time and features a steady eighth-note accompaniment in the upper parts and a bass line with fingerings (4, 4, 4, 4) in the lower parts.

14

Musical score system 14, consisting of four staves. The top two staves are Treble and Alto clefs, and the bottom two are Bass clefs. The music is in 4/4 time and features a steady eighth-note accompaniment in the upper parts and a bass line with fingerings (1, 4, 4, 4) in the lower parts.

Musical score system 15, consisting of four staves. The top two staves are Treble and Alto clefs, and the bottom two are Bass clefs. The music is in 4/4 time and features a steady eighth-note accompaniment in the upper parts and a bass line with fingerings (4, 1, 0, 1) and (4, 4, 1, 4, 4) in the lower parts.

15

Musical score system 16, consisting of four staves. The top two staves are Treble and Alto clefs, and the bottom two are Bass clefs. The music is in 4/4 time and features a steady eighth-note accompaniment in the upper parts and a bass line with fingerings (4, 4) and (4, 1, 4) in the lower parts.

Musical score system 17, consisting of four staves. The top two staves are Treble and Alto clefs, and the bottom two are Bass clefs. The music is in 4/4 time and features a steady eighth-note accompaniment in the upper parts and a bass line with fingerings (4, 0, 1, 4) and (4, 1, 4, 0) in the lower parts.

Mais Dedos

Objetivos:

Introduzir o tetracorde menor e conseqüentemente o do natural na corda la, fa natural na corda re e o si bemol na corda sol.

Instruções:

A cada exercício explicar claramente aos alunos as novas formas a serem assimiladas: quais dedos usar, quais devem ficar juntos e quais devem ficar separados.

1

Exercise 1 consists of four staves of music in 4/4 time. The first staff is in treble clef, and the other three are in bass clef. The music is a simple melodic line with a bass accompaniment. Fingerings are indicated above the notes: 0, 1, 2 for the first three measures, and 0, 1, 2 for the next three measures.

2

Exercise 2 consists of four staves of music in 4/4 time. The first staff is in treble clef, and the other three are in bass clef. The music is a simple melodic line with a bass accompaniment. Fingerings are indicated above the notes: 0, 1, 2, 3 for the first three measures, and 0, 1, 2, 3 for the next three measures.

3

Exercise 3 consists of four staves of music in 4/4 time. The first staff is in treble clef, and the other three are in bass clef. The music is a simple melodic line with a bass accompaniment. Fingerings are indicated above the notes: 0, 1, 2 for the first three measures, and 0, 1, 2 for the next three measures.

4

Musical score for exercise 4, featuring four staves (treble and bass clefs). The score includes fingerings: 0, 1, 2, 3 for the upper staves and 0, 1, 2, 4 for the lower staves.

Após a execução do exercício 5 uma nova informação deve ser dada aos alunos a respeito dos acidentes: o $fa\#$ é um fa que ficou mais agudo, subindo meio tom, enquanto o sib é um si que ficou mais grave, descendo meio tom. Passa-se portanto o conceito referente à alteração de um som previamente existente.

5

Musical score for exercise 5, featuring four staves (treble and bass clefs). The score includes fingerings: 0, 1, 2 for the upper staves and 0, 1, 2 for the lower staves.

Recordar aos contrabaixos os princípios fundamentais da mudança de posição:
Deslizar os dedos pela corda sem perder contato com ela
Mudar de posição mantendo a forma da mão esquerda.

6

Musical score for exercise 6, featuring four staves (treble and bass clefs). The score includes fingerings: 0, 1, 2, 3 for the upper staves and 0, 1, 2, 4 for the lower staves.

Melodia Triste

Objetivos: fixar o tetracorde menor na corda re ; praticar o intervalo de 3ª menor a partir do re solto
Observar em velocidade lenta o uso das extremidades do arco.

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 1-4 above or below notes. The music features a melodic line in the treble and a rhythmic accompaniment in the bass.

The second system of musical notation consists of four staves, continuing the piece from the first system. It maintains the same key signature and time signature, with a focus on the melodic development in the treble and the accompaniment in the bass.

The third system of musical notation consists of four staves, continuing the piece. It features a melodic line in the treble and a rhythmic accompaniment in the bass, with fingerings clearly marked for the left hand.

The first system of music consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature, containing a melody of eighth and quarter notes. The second staff is in alto clef (C4 on the second line) with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The third and fourth staves are in bass clef with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The system concludes with a double bar line and repeat signs.

The second system of music consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature, containing a melody of eighth and quarter notes. The second staff is in alto clef (C4 on the second line) with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The third and fourth staves are in bass clef with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The system concludes with a double bar line and repeat signs.

The third system of music consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature, containing a melody of eighth and quarter notes. The second staff is in alto clef (C4 on the second line) with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The third and fourth staves are in bass clef with a 4/4 time signature, containing a bass line of quarter notes. The system concludes with a double bar line and repeat signs.

Ondulando

Objetivos: Fixar o tetracorde menor nas cordas re e la; Praticar o intervalo de 3ª menor a partir do la solto.

Recordar a escala dórica; Recordar a ligadura

Após aprendidas as notas, aumentar progressivamente a velocidade até obter-se uma execução em 2/2, utilizando a metade superior do arco.

Musical score for Ondulando, measures 1-8. The score is written for four staves: Treble Clef (Violin I), Bass Clef (Violin II), Bass Clef (Viola), and Bass Clef (Cello/Double Bass). The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/2. The piece begins with a 2/2 time signature, changes to 4/4 at measure 2, and returns to 2/2 at measure 4. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 0 (open string) above the notes. Slurs and ties are used to indicate phrasing and connections between notes.

Musical score for Ondulando, measures 9-16. This section continues the piece with similar notation and fingerings. Measure 9 is marked with a square box containing the number 9. Fingerings of 2 and 0 are used in this section. The notation includes slurs and ties to maintain the melodic line across measures.

Musical score for Ondulando, measures 17-24. This section continues the piece. Measure 17 is marked with a square box containing the number 17. The notation features slurs and ties, and the piece concludes with a final cadence in the 2/2 time signature.

25

Musical score for measures 25-32. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a melodic line in the Treble Clef and accompaniment in the three Bass Clefs. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above notes. Measure 25 starts with a treble clef and a bass clef. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 32.

33

Musical score for measures 33-40. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a melodic line in the Treble Clef and accompaniment in the three Bass Clefs. Measure 33 starts with a treble clef and a bass clef. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 40.

41

Musical score for measures 41-48. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a melodic line in the Treble Clef and accompaniment in the three Bass Clefs. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above notes. Measure 41 starts with a treble clef and a bass clef. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 48.

Valsando

Objetivos: Fixar o tetracorde menor na corda sol; Praticar o intervalo de 3ª menor a partir do sol solto.
Praticar a mudança de posição nos contrabaixos

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The second and third staves are in alto and bass clefs respectively, both with a 3/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 3/4 time signature. The music features a melodic line in the treble and bass clefs, and a bass line in the alto and bass clefs. Fingering numbers (1, 2, 0, 2, 1) are placed above the notes in the treble and alto staves. Fingering numbers (1, 1, 4, 0, 1, 2, 2, 0, 2, 1) are placed below the notes in the bass and bottom staves.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The second and third staves are in alto and bass clefs respectively, both with a 3/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 3/4 time signature. The music continues with a melodic line in the treble and bass clefs, and a bass line in the alto and bass clefs. Fingering numbers (2, 0, 2, 1, 2) are placed above the notes in the treble and alto staves. Fingering numbers (0, 2, 1, 2, 0, 2, 1, 2, 0, 2, 1, 2) are placed below the notes in the bass and bottom staves.

The third system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 3/4 time signature. The second and third staves are in alto and bass clefs respectively, both with a 3/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 3/4 time signature. The music continues with a melodic line in the treble and bass clefs, and a bass line in the alto and bass clefs. Fingering numbers (2, 0, 2) are placed above the notes in the treble and alto staves. Fingering numbers (2, 0, 2, 2, 0, 2, 1, 1, 4) are placed below the notes in the bass and bottom staves.

25

2 0 2

Musical score for exercise 25, measures 1-8. It features four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. Fingerings '2 0 2' are indicated above the first measure of each staff. The music consists of eighth and quarter notes with various accidentals.

33

Musical score for exercise 33, measures 1-8. It features four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The music consists of eighth and quarter notes with various accidentals.

Canção Folclórica Alemã

tradicional

136

Objetivos: Misturar os tetracordes aprendidos. Cuidar para que violinistas e violistas façam a devida distinção entre as duas posições de segundo dedo: ora encostado no primeiro, ora no terceiro.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music features a melody in the upper staves and a rhythmic accompaniment in the lower staves. The key signature has one sharp (F#). The first staff has a 'V' above the first measure. The second staff has 'V' above the first and third measures. The third staff has 'V' above the first and third measures. The fourth staff has 'V' above the first and third measures.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues from the first system. The first staff has a box around the first measure. The second staff has a box around the first measure. The third staff has a box around the first measure. The fourth staff has a box around the first measure.

The third system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues from the second system. The first staff has a box around the first measure and a 'V' above the third measure. The second staff has a box around the first measure and 'V' above the third and fifth measures. The third staff has a box around the first measure and 'V' above the third and fifth measures. The fourth staff has a box around the first measure and 'V' above the third and fifth measures.

Corda La

6



Musical score for measures 6-7. The system consists of four staves: Treble Clef, Alto Clef, Bass Clef, and Bass Clef. The music is written in a rhythmic pattern of eighth notes.

7



Musical score for measures 8-9. The system consists of four staves: Treble Clef, Alto Clef, Bass Clef, and Bass Clef. The music is written in a rhythmic pattern of eighth notes.

8



Musical score for measures 10-11. The system consists of four staves: Treble Clef, Alto Clef, Bass Clef, and Bass Clef. The music is written in a rhythmic pattern of eighth notes.

9



Musical score for measures 12-13. The system consists of four staves: Treble Clef, Alto Clef, Bass Clef, and Bass Clef. The music is written in a rhythmic pattern of eighth notes.

10



Musical score for measures 14-15. The system consists of four staves: Treble Clef, Alto Clef, Bass Clef, and Bass Clef. The music is written in a rhythmic pattern of eighth notes.

Cordá Sol

11

Musical score for exercise 11, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and a fourth staff with fingerings. The melody is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 1-4 on the fourth staff.

12

Musical score for exercise 12, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and a fourth staff with fingerings. The melody is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 4 on the fourth staff.

13

Musical score for exercise 13, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and a fourth staff with fingerings. The melody is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 4 on the fourth staff.

14

Musical score for exercise 14, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and a fourth staff with fingerings. The melody is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 4 on the fourth staff.

15

Musical score for exercise 15, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and a fourth staff with fingerings. The melody is a continuous eighth-note pattern. Fingerings are indicated by numbers 2, 1, 4 on the fourth staff.

3ª Fase
Grosso e Fino

Objetivo: Introduzir a utilização da mão esquerda nas cordas do e mi.

Instruções: Utilizar os processos de estudo prévios: solfejo, execução em pizzicato e execução com arco.

A cada exercício explicar claramente aos alunos as fôrmas de mão esquerda.

Observação: É natural uma maior dificuldade para afinação nas cordas mi tanto de violinos como de contrabaixos. Insistir.

1

4 Violinos devem preparar os dedos da mão esquerda antes da execução.

Exercise 4 consists of four staves in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a sequence of notes with fingerings 3 and 0. The left hand (bass clef) plays a sequence of notes with fingerings 0, 1, 2, and 0. The exercise is divided into eight measures.

5

Exercise 5 consists of four staves in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a sequence of notes with fingerings 3, 0, 3, 0, 1. The left hand (bass clef) plays a sequence of notes with fingerings 0, 1, 0, 1, 2, 0, 1, 3, 2, 0, 1. The exercise is divided into eight measures.

6

Exercise 6 consists of four staves in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a sequence of notes with fingerings 3, 0, 3, 0, 1, 3, 0, 1, 2, 1, 0, 3. The left hand (bass clef) plays a sequence of notes with fingerings 0, 1, 0, 1, 2, 0, 1, 2, 3, 2, 1, 0, 0, 1, 3, 4, 3, 1, 0, 2, 0, 1, 2, 1, 0, 2. The exercise is divided into eight measures.

Escala de Sol Maior

Processos de estudo para os exercícios 1 e 3:

Todo arco; Meio arco superior, inferior e central; Quarto de arco superior, inferior e central

4 vezes cada nota; 2 vezes cada nota; 3 vezes cada nota; 1 vez cada nota

Ligaduras: 2 em 2; 4 em 4; 8 em 8.

A Escalas de Ré maior e dórica devem continuar a ser praticadas.

I escala ascendente

escala descendente

2 Atingir as extremidades do arco, sempre em velocidade confortável.

Pelas 4 cordas

Objetivos: Praticar os tetracordes nas cordas do e mi.
Introduzir o bequadro.

Musical notation for measures 1-8. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0-3 above the notes. Measure 1 starts with a treble clef and a bass clef. The notes in the treble clef are G4, A4, B4, C5. The notes in the bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the second bass clef are G3, A3, B3, C4. The notes in the third bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fourth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fifth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the sixth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the seventh bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the eighth bass clef are G2, A2, B2, C3.

Musical notation for measures 9-16. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 0-3 above the notes. Measure 9 starts with a treble clef and a bass clef. The notes in the treble clef are G4, A4, B4, C5. The notes in the bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the second bass clef are G3, A3, B3, C4. The notes in the third bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fourth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fifth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the sixth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the seventh bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the eighth bass clef are G2, A2, B2, C3.

Musical notation for measures 17-24. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Bass Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Measure 17 starts with a treble clef and a bass clef. The notes in the treble clef are G4, A4, B4, C5. The notes in the bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the second bass clef are G3, A3, B3, C4. The notes in the third bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fourth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the fifth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the sixth bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the seventh bass clef are G2, A2, B2, C3. The notes in the eighth bass clef are G2, A2, B2, C3.

O Primeiro Blues

Objetivos: Trabalhar o tritono, especialmente difícil para violinistas e violistas.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line starting with a 'pizz' (pizzicato) instruction and a finger number '2'. The second staff is in alto clef with a 4/4 time signature and contains a similar melodic line. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line starting with a 'pizz' instruction and a finger number '3'. The bottom staff is in bass clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line starting with a 'pizz' instruction and finger numbers '2' and '1'. The system concludes with a tritone exercise in the bottom staff, indicated by fingerings '1 4', '4 4', and '1'.

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line with a box number '9' at the beginning. The second staff is in alto clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line with fingerings '0 2', '0 3 1 3', and '2'. The third staff is in bass clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line with fingerings '0 2', '0 3 1 3', and '2'. The bottom staff is in bass clef with a 4/4 time signature and contains a melodic line with fingerings '0 3', '0 4 1 4', '0 4', '2 2 1 2', and '1 2'. The system concludes with a tritone exercise in the bottom staff, indicated by fingerings '0 2', '0 3 1 3', and '2'.

O GATO E A TUBA

Objetivos: Apresentar em uma única música praticamente tudo o que foi ensinado até o presente momento.

Introduzir duas arcadas para cima, que devem ser também trabalhadas nas escalas conhecidas.

Instrução: Estudar lentamente a princípio, aumentando a velocidade pouco a pouco até chegar à pulsação binária.

Musical score for measures 1-8. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The music consists of eighth-note patterns. Above measures 2, 4, 6, and 8, there are pairs of 'V' characters indicating bowing or breath marks.

Musical score for measures 9-16. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The music continues with eighth-note patterns. Above measures 10, 12, 14, and 16, there are pairs of 'V' characters. The bottom staff includes fingering numbers: 0, 1, 4, 4, 0, 1, 4, 4, 1, 4, 4, 1, 0.

Musical score for measures 17-24. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The music continues with eighth-note patterns. Above measures 18, 20, 22, and 24, there are pairs of 'V' characters.

Musical score for measures 25-32. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The music continues with eighth-note patterns.

33

Musical score for measures 33-40. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. It features a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes. Above the Treble staff, there are two pairs of 'V' symbols, one pair above measures 33-34 and another pair above measures 37-38. The music concludes with a double bar line at the end of measure 40.

41

Musical score for measures 41-48. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. It features a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes. Above the Treble staff, there are two pairs of 'V' symbols, one pair above measures 41-42 and another pair above measures 45-46. The music concludes with a double bar line at the end of measure 48.

49

Musical score for measures 49-54. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. It features a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes. The music concludes with a double bar line at the end of measure 54.

55

Musical score for measures 55-62. The score is written for four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. It features a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes. Above the Treble staff, there are two pairs of 'V' symbols, one pair above measures 55-56 and another pair above measures 59-60. The music concludes with a double bar line at the end of measure 62.

O Cravo Brigou com a Rosa

148

Objetivos: Fundamentalmente um exercício para arco; articulações mais complexas, legato.

Instruções: Praticar inicialmente sem ligaduras, contando em 6; Aumentar a velocidade gradativamente, até obter-se a sensação de 3. Acrescentar então as ligaduras. A introdução do compasso de dois tempos não deverá trazer maiores dificuldades.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three staves are in bass clef. The time signature is 6/8. The music begins with a rest in the first measure, followed by a down-bow stroke (marked 'v') on the second measure. The melody is primarily in the upper staves, with the bass line providing harmonic support. The piece is characterized by complex articulations and legato phrasing.

The second system of the musical score consists of four staves, continuing from the first system. It begins with a measure number '6' in a box. The notation continues with similar melodic and harmonic patterns, maintaining the 6/8 time signature and the complex articulations characteristic of the piece.

DUAS MELODIAS BRASILEIRAS

Acordei de Madrugada/A agulha

149

Objetivos: Praticar articulações variadas.

Instrução: Praticar inicialmente sem as ligaduras e sem as arcadas indicadas. Praticar por seções, e sempre solfejando.

First system of musical notation for 'Acordei de Madrugada'. It consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated with numbers 1, 2, 3, and 4. Breath marks (V) are placed above notes in the Treble and Bass staves. A fermata is present at the end of the first staff.

Second system of musical notation for 'Acordei de Madrugada'. It consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated with numbers 2 and 4. Breath marks (V) are placed above notes in the Treble and Bass staves.

Third system of musical notation for 'Acordei de Madrugada'. It consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Breath marks (V) are placed above notes in the Treble and Bass staves.

Fourth system of musical notation for 'Acordei de Madrugada'. It consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Fingerings are indicated with numbers 3, 2, 0, 2, 3, 4, 2, 0, 2, 4, 0, 2, 0, 2. Breath marks (V) are placed above notes in the Treble and Bass staves. The system concludes with a double bar line and a 4/4 time signature.

First system of a musical score in 4/4 time. It consists of four staves: Treble, Alto, Bass, and Bass. The Treble staff begins with a dynamic marking 'v'. The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes with various articulations. The system concludes with two measures marked with 'V'.

Second system of the musical score. It continues the four-staff arrangement. The Treble staff has a dynamic marking 'v' at the start. The system ends with two measures marked with 'V'.

Third system of the musical score. It continues the four-staff arrangement. The system ends with two measures marked with 'V'.

Fourth system of the musical score, which is the final system on the page. It continues the four-staff arrangement. The system ends with two measures marked with 'V'.



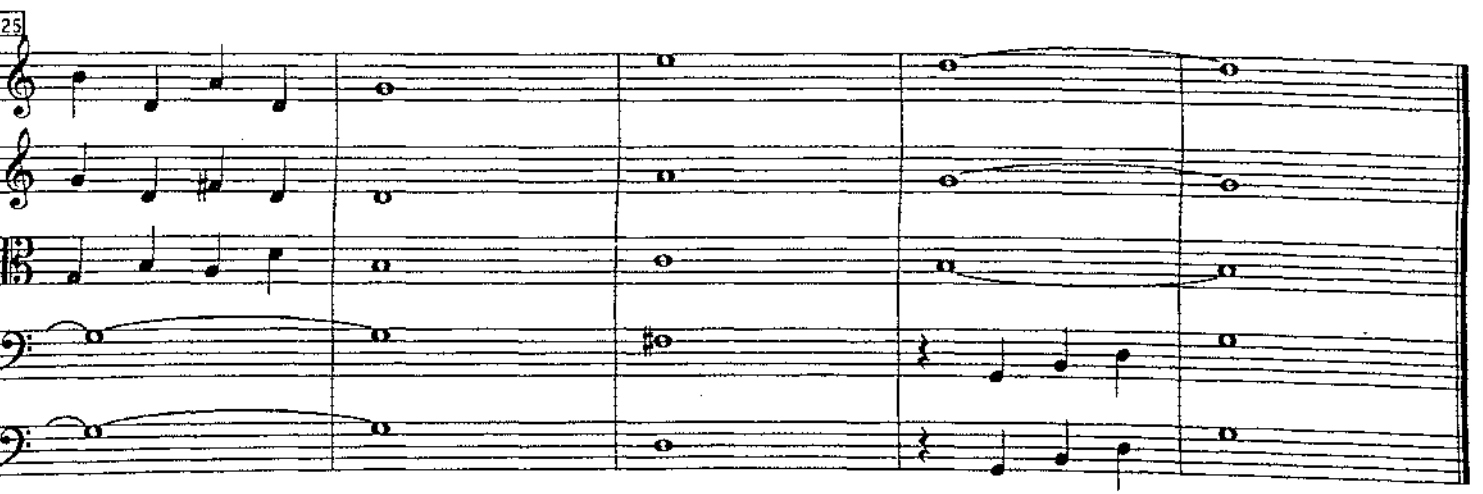
Musical score system 1, measures 1-8. It features five staves: two treble clefs, one alto clef, and two bass clefs. The music is in 4/4 time and includes various rhythmic patterns and melodic lines.



Musical score system 2, measures 9-16. It features five staves. The first four staves continue the melodic and harmonic development. The fifth staff (bass clef) has a *pizz* marking under a note in measure 9 and an *arco* marking above a note in measure 14.



Musical score system 3, measures 17-24. It features five staves. Measures 17-20 show a significant change in the texture with some staves having rests. Measures 21-24 show a return to active melodic and harmonic movement.



Musical score system 4, measures 25-32. It features five staves. Measures 25-28 show a continuation of the melodic lines. Measures 29-32 feature long, sustained notes in the upper staves, possibly representing a final cadence or a specific folk instrument technique.

Arquimedes II

Além das variações expostas em Arquimedes I, estudar também com ligaduras:
2 em 2 notas ligadas em A e B, e 2 em 2 e 4 em 4 ligadas em C e D.

A

B

C

D

4ª Fase

Só prá confundir...

Objetivos:

- 1) Introduzir o conceito de cromatismo . Neste ponto não se deve de modo algum fazer qualquer alusão a sistemas de afinação "não temperados; basta o aluno compreender que do sustenido e re bemol são dois nomes para aquela mesma nota existente entre o do e o re, por exemplo.
- 2) Introduzir nos violinos e viola a articulação puxada;
- 3) Introduzir o fa natural na corda mi para violinos e contrabaixos.

1

2

3

4

5

6

Musical score for system 6, measures 1-4. The system consists of four staves: Treble, Alto, and two Bass staves. Fingerings are indicated by the number '1' above notes in the Treble and Alto staves, and below notes in the Bass staves.

7

Musical score for system 7, measures 1-4. The system consists of four staves: Treble, Alto, and two Bass staves. Fingerings are indicated by the number '1' above notes in the Treble and Alto staves, and below notes in the Bass staves.

8

Musical score for system 8, measures 1-4. The system consists of four staves: Treble, Alto, and two Bass staves. Fingerings are indicated by the number '1' above notes in the Treble and Alto staves, and below notes in the Bass staves.

9

Musical score for system 9, measures 1-4. The system consists of four staves: Treble, Alto, and two Bass staves. Fingerings are indicated by numbers '2', '3', and '2' above notes in the Treble staff. The Alto and Bass staves include guitar-specific notation: '0 1 1 1' in the Alto staff and '2 0 0 4' in the Bass staff.

10

Musical score for system 10, measures 1-4. The system consists of four staves: Treble, Alto, and two Bass staves. Fingerings are indicated by numbers '2', '3', '3', and '2' above notes in the Treble staff. The Alto and Bass staves include guitar-specific notation: '0 1 1 1' in the Alto staff and '2 0 0 4' in the Bass staff.

Tema da 1ª Sinfonia

Gustav Mahler

Manter o procedimento anterior de solfejo cantado recorrente. Neste ponto, em situações normais não será mais necessário executar o exercício primeiramente em *oizziatto*.

First system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music features a melodic line in the upper staves and a rhythmic accompaniment in the lower staves.

Second system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with a melodic line and rhythmic accompaniment.

Third system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with a melodic line and rhythmic accompaniment.

Fourth system of musical notation, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with a melodic line and rhythmic accompaniment.

Canção Folclórica da Lutécia

Especial atenção aos contrabaixos que nesta melodia trabalham na 1ª, segunda e meia posição.
Também especial atenção aos violoncelistas que em geral apresentam muitas dificuldades quando iniciam o aprendizado da extensão para trás: a forma tende a se desmontar, com a mão esquerda assumindo uma postura próxima à de violinistas. Deve-se insistir para que os violoncelistas mantenham a atenção à posição do segundo dedo, que é um ponto chave para a manutenção da forma.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music is written in a key with one flat (B-flat). The first four measures show a steady rhythmic pattern of quarter notes in the upper parts and half notes in the lower parts.

The second system of the musical score consists of four staves, continuing from measure 5. The notation is similar to the first system. At the end of each staff, the word "Fine" is written, indicating the end of the piece.

The third system of the musical score consists of four staves, starting at measure 9. A box containing the number "10" is placed above the first measure of the top staff. The music continues with the same rhythmic and melodic patterns as the previous systems.

The fourth system of the musical score consists of four staves, starting at measure 13. A box containing the number "15" is placed above the first measure of the top staff. The music continues with the same rhythmic and melodic patterns as the previous systems.

The fifth system of the musical score consists of four staves, starting at measure 17. A box containing the number "20" is placed above the first measure of the top staff. The music concludes with a final cadence. The word "Da Capo al fine" is written above each of the four staves, indicating that the piece should be repeated from the beginning.

Dedos: para trás!!!!

Objetivo: explorar e exercitar a mecânica da abertura mi bemol-sol e equivalente na corda la, nos violinos, vias e violoncelos. Para os contrabaixos, trata-se de um exercício de meia posição. Solfejar, executar lentamente, aumentando pouco a pouco para uma velocidade confortável. Não há necessidade de altas velocidades aqui.

1

Exercise 1, measures 1-8. The score is in 4/4 time and consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one flat (B-flat). The melody in the top staff is: G4 (quarter), A4-B4 (quarter), C5 (quarter), B4-A4 (quarter), G4 (quarter), F4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter). The bass parts provide harmonic support with chords and single notes.

2

Exercise 1, measures 9-16. The score continues with four staves. The melody in the top staff is: C4 (quarter), B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter). The bass parts continue with harmonic support.

3

Exercise 1, measures 17-24. The score continues with four staves. The melody in the top staff is: B3 (quarter), A3 (quarter), G3 (quarter), F3 (quarter), E3 (quarter), D3 (quarter), C3 (quarter), B2 (quarter). The bass parts continue with harmonic support.

4

Exercise 1, measures 25-32. The score continues with four staves. The melody in the top staff is: A2 (quarter), G2 (quarter), F2 (quarter), E2 (quarter), D2 (quarter), C2 (quarter), B1 (quarter), A1 (quarter). The bass parts continue with harmonic support.

Peixe Vivo

Objetivos: Os mesmos de "Dedos: pra trás"

The first system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music features a sequence of eighth and quarter notes with various accidentals (sharps, flats, and naturals). The bottom-most staff includes fingering numbers: 4, 1, 4, 4, 1, 4.

The second system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with eighth and quarter notes. The bottom-most staff includes fingering numbers: 1, 2, 0.

The third system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with eighth and quarter notes. The bottom-most staff includes a flat accidental (b) under the first note.

The fourth system of musical notation consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The time signature is 4/4. The music continues with eighth and quarter notes. The bottom-most staff includes a flat accidental (b) under the first note.

Malhadedo n° 3

1

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a 4/4 time signature. The second staff is in alto clef (C4), the third in bass clef (C3), and the fourth in bass clef (C2). All staves contain rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

The second system of the musical score consists of four staves, continuing the notation from the first system. It features the same clefs and time signature, with rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

2

The third system of the musical score consists of four staves, continuing the notation from the second system. It features the same clefs and time signature, with rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

The fourth system of the musical score consists of four staves, continuing the notation from the third system. It features the same clefs and time signature, with rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

3

System 3, measures 1-4. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The bottom three staves are in bass clef with the same key signature and time signature. The music features a steady eighth-note accompaniment in the lower staves and a more melodic line in the upper staves.

System 3, measures 5-8. This system continues the musical piece from the previous system. It features the same four-staff arrangement with treble and bass clefs, one flat key signature, and 4/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns and rests.

4

System 4, measures 1-4. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The bottom three staves are in bass clef with the same key signature and time signature. The music continues with a consistent eighth-note accompaniment and melodic lines.

System 4, measures 5-8. This system continues the musical piece from the previous system. It features the same four-staff arrangement with treble and bass clefs, one flat key signature, and 4/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns and rests.

System 1: Four staves of music. The top staff is in treble clef with a 6/8 time signature. The second and third staves are in bass clef. The bottom staff is in treble clef. The music consists of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

System 2: Four staves of music, continuing the piece. The notation and clefs are consistent with the first system. A measure rest is present in the top staff of the second measure.

9

System 3: Four staves of music. The notation and clefs are consistent with the previous systems.

System 4: Four staves of music. The notation and clefs are consistent with the previous systems.

5

System 1: Four staves of music. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat and a 6/8 time signature. The second and third staves are in alto clef with a 6/8 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 6/8 time signature. The music consists of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

System 2: Four staves of music, continuing the piece. The notation and clefs are consistent with System 1. The music continues with similar rhythmic patterns.

System 3: Four staves of music, continuing the piece. The notation and clefs are consistent with System 1. The music continues with similar rhythmic patterns.

System 4: Four staves of music, continuing the piece. The notation and clefs are consistent with System 1. The music continues with similar rhythmic patterns.

8

7

5ª Fase

Ainda Mais Dedos !

Nestes exercícios introduz-se a extensão de 3º dedo para violinos e violas, a extensão de 2º e 4º dedos para violoncelos e a mudança de posição em cordas adjacentes para o contrabaixo.

Instruções:

Violoncelistas: praticar muito o movimento do polegar esquerdo acompanhando a abertura do 2º dedo. Para bem fixar esse procedimento deverão ser refeitos os exercícios 2, 5 e 8 da série "Dedos", 2ª fase, utilizando o 2º dedo em lugar do 3º.

Violinistas e violistas: ao esticar o 3º dedo: impedir a formação de bico no pulso; observar a adequada rotação do antebraço e consequente adaptação do polegar, 4º dedo: exercitar o tetracorde alternando 4º dedo e corda solta, comparando a afinação.

Contrabaixistas: a meia posição já foi introduzida na 5ª fase, de modo que não deverá haver grandes problemas nestes exercícios. Observar que durante a mudança de posição a forma se mantenha.

The image displays five exercises, numbered 1 through 5, arranged vertically. Each exercise is presented in a system of four staves: Violin (top), Viola (second), Cello (third), and Double Bass (bottom). The music is written in 4/4 time and consists of quarter notes. Fingering numbers (1-4) are placed above or below notes to indicate fingerings. Exercise 1 starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). Exercises 2, 3, 4, and 5 are written in a different clef (likely alto or bass clef) and also feature a key signature of one sharp. The exercises are designed to practice specific technical skills as outlined in the instructions above.

Aplicar a essas escalas as seguintes variações:

Arco:

1- Todo arco

2- Meio arco superior e inferior

3- Um quarto de arco, na ponta, no talão e em torno do ponto central

Obs: combater a tendência preguiçosa de violinistas e violistas tocarem sempre próximo à ponta e violoncelistas e contrabaixistas tocarem sempre próximo ao talão.

Ligações: ligar de 2 em 2, de 4 em 4, de 8 em 8 notas. Sempre com todo o arco. Haverá certamente a tendência de se diminuir a quantidade de arco durante a execução, o que deve ser observado pelo professor. Também poderá haver casos em que o aluno estranha a diminuição da intensidade sonora nas ligações maiores, e automaticamente procura compensá-la apertando a vareta do arco. Evitar!

Mudança de posição: será realizada pela primeira vez pelos violoncelistas ao executar o mi na corda la. Isso deverá ser feito com o 4º dedo, mantendo-se a forma na mudança, tanto na ida quanto na volta.

Embora não seja estritamente necessário neste momento, recomenda-se realizar a mesma mudança na corda re.

Escala de Mi Maior

Escala de La Maior violinos: alternar as duas oitavas

Quatro vezes cada nota

Objetivo: introduzir as semicolcheias

Instruções: Solicitar aos alunos que executem de memória as escalas de la e mi maior repetindo cada nota quatro vezes. Repetir até que se fixe. Em seguida apresentar esta página e proceder como segue:

-solfej-la; pedir aos alunos que solfej em seguida; executar ao instrumento.

Após esse procedimento apresentar a semicolcheia isolada e em grupos, seus diferentes tipos de escrita, com e sem agrupamento de colchetes.

Atenção especial deverá ser dada aos violoncelistas ao mudarem de posição, que deverão fazê-lo deslizando toda a mão esquerda, mantendo-se a forma!

1

2

3

System 3, measures 1-4. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes.

System 3, measures 5-8. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music continues with the complex rhythmic pattern from the previous system.

4

System 4, measures 1-4. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music continues with the complex rhythmic pattern from the previous system.

System 4, measures 5-8. The score consists of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music continues with the complex rhythmic pattern from the previous system.

Objetivos:

Violinos, violas e violoncelos: praticar a extensão nas cordas re e sol.

Contrabaixos: praticar a mudança da 1ª para a 1/2 posição em cordas adjacentes.

Todos: Praticar retomadas de arco para cima.

A dificuldade da extensão para violinistas, violistas e violistas é em geral bastante grande. Espera-se portanto que a realização desta melodia seja mais trabalhosa do que o usual, e isso não deve preocupar o professor. Este deve lançar mão dos vários processos de estudo já apresentados: solfejo falado, solfejo cantado, pizzicato, em seguida arco e principalmente a seqüência de repetição de notas: 4 vezes cada nota, 2 vezes, 3 vezes, 1 vez.

Cuidar também para que o aluno observe rigorosamente a alternância entre posição de extensão e posição normal.

Minueto

Do "Pequeno Livro de Anna Magdalena Bach"

Objetivos:

Violinos, violas e violoncelos: praticar a extensão para a frente na corda la; praticar a extensão para trás na corda re.

Contrabaixos: praticar a mudança da 1ª para a 1/2 posição em cordas adjacentes.

First system of the Minuet score, consisting of four staves. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The music is in 3/4 time and D major. It features a sequence of eighth notes in the right hand and a sequence of eighth notes in the left hand. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The word 'V' is written above the notes in the second and fourth measures of each staff.

Second system of the Minuet score, consisting of four staves. The music continues with eighth notes and quarter notes. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The word 'V' is written above the notes in the second and fourth measures of each staff.

Third system of the Minuet score, consisting of four staves. The music continues with eighth notes and quarter notes. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The word 'V' is written above the notes in the second and fourth measures of each staff.

Fourth system of the Minuet score, consisting of four staves. The music concludes with quarter notes and eighth notes. Fingerings are indicated by numbers 1-4. The word 'V' is written above the notes in the second and fourth measures of each staff.

Escravos de Jó

Objetivos:
Violinos e violas: praticar a articulação corda solta / 3º dedo em extensão
Violoncelos: praticar a articulação corda solta / 4º dedo em extensão
Concelto a introduzir: Casas de repetição 1 e 2.

Musical score for measures 1-6. The score is written for four staves: Violin I (top), Violin II, Cello, and Double Bass. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Measure 1 is a whole rest. Measure 2 starts with a repeat sign and contains a half note G4 (marked with '0' above and '4' below), a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. Measures 3-6 continue with similar rhythmic patterns and melodic lines. Fingerings are indicated with numbers 1-4. 'V' marks are placed above the notes in measures 2, 3, 4, and 5.

Musical score for measures 7-12. The score continues with four staves. Measures 7-12 feature a melodic line in the Violin I part with a slur over measures 8-10. The Cello and Double Bass parts have a similar slur. A bracket labeled 'posição normal' spans measures 8-10. Measure 11 has a 'V' above the note. Measure 12 has a 'V' above the note.

Musical score for measures 13-18. The score continues with four staves. Measure 13 has a 'V' above the note. Measures 14-18 show a melodic line in the Violin I part with a slur over measures 14-16. The Cello and Double Bass parts have a similar slur. Measure 17 has a 'V' above the note. Measure 18 has a 'V' above the note. The score ends with a double bar line and repeat signs.

Maledetto Sia L'aspetto

Claudio Monteverdi

170

Objetivos e instruções:

Violas: exercitar a extensão de 3° e 4° dedos na corda do. Cuidar para que o pulso da mão esquerda mantenha-se sem dobrar-se; caso seja necessário, pode-se adiantar ligeiramente o polegar esquerdo.

Violoncelos: exercitar a extensão de 2° e 4° dedos na corda do. Durante todo o exercício, com exceção no trecho onde está indicado "posição normal", a mão esquerda deverá manter-se basicamente na posição estendida, mesmo durante as pausas.

Contrabaixos: introduzir a mudança de posição até a nota re na corda sol.

Observação: a extensão para violas e violoncelos deve ser praticada com pausas para relaxamento da mão esquerda.

The first system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, the second in alto clef, the third in bass clef, and the fourth in bass clef. The music is in 4/4 time. Fingerings are indicated by numbers 0, 1, 2, 4, and 0 above the notes. The key signature has one sharp (F#).

The second system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, the second in alto clef, the third in bass clef, and the fourth in bass clef. The music is in 4/4 time. Fingerings are indicated by numbers 0, 4, 0, 0, 1, 1, 4, 2, 0, 4, 0, 2, 4, 1, and 3, 1, 1, 2. A box labeled "posição normal" is present in the third staff. The key signature has one sharp (F#).

The third system of the musical score consists of four staves. The top staff is in treble clef, the second in alto clef, the third in bass clef, and the fourth in bass clef. The music is in 4/4 time. Fingerings are indicated by numbers 4, 0, 0, 4, 4, 4, 2, 4, and 4. The key signature has one sharp (F#).

Fui no Itororó

171

Objetivos:

Violas: exercitar a extensão de 3º dedo na corda do em particular.

Violoncelos: exercitar a extensão do 2º e 4º dedos na corda do em particular.

Contrabaixos: exercitar a mudança de posição para o do# na corda sol.

The musical score is arranged in four systems, each with four staves. The top staff of each system is for Violins (treble clef), the second for Violas (alto clef), the third for Cellos (bass clef), and the fourth for Double Basses (bass clef). The music is in 4/4 time and features a mix of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Fingerings are indicated by numbers 1-4 and 0 (open string). Dynamic markings include accents and slurs. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and specific fingering instructions for each instrument part.

System 1: Four staves of music. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). Fingerings are indicated by numbers 0, 4, 2, 4, 2, 1, 1, 2, 2, 4, 2, 2. The music consists of eighth and sixteenth notes with slurs.

System 2: Four staves of music. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The time signature changes from 2/4 to 4/4. Fingerings are indicated by numbers 3, 4, 3, 2, 1, 1, 4, 4, 2, 1, 1, 4, 4. The music continues with eighth and sixteenth notes.

System 3: Four staves of music. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 4/4. Fingerings are indicated by numbers 1, 4, 0, 4. The music continues with eighth and sixteenth notes.

System 4: Four staves of music. The top staff is in treble clef, and the bottom three are in bass clef. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 4/4. A fingering of 4 is shown at the beginning. The music continues with eighth and sixteenth notes.

MALHADEDO Nº 4

Violinos e violas: sempre 4º dedo!

1

2

3

System 3, measures 1-4. This system contains the first four measures of a musical piece. It features four staves: a treble clef staff at the top, a tenor clef staff (C4-C5), a bass clef staff (C3-C4), and a double bass clef staff (C2-C3). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The music consists of continuous eighth-note patterns across all staves.

System 3, measures 5-8. This system contains the next four measures of the piece. It uses the same four-staff layout as the previous system. The musical notation continues with eighth-note patterns, ending with a final note and a fermata in the treble clef staff.

4

System 4, measures 1-4. This system contains the first four measures of a new section, marked with a '4' at the beginning. It uses the same four-staff layout. The musical notation continues with eighth-note patterns.

System 4, measures 5-8. This system contains the next four measures of the section. It uses the same four-staff layout. The musical notation continues with eighth-note patterns, ending with a final note and a fermata in the treble clef staff.

Conclusão

Duas outras dissertações de mestrado sobre o assunto foram realizadas na Universidade de São Paulo, pelos professores José Leonel Gonçalves Dias e Enaldo Antônio James de Oliveira, respectivamente em 1994 e 1998. O presente trabalho não as repete: aborda aspectos que não foram levantados e de certa maneira continua o trabalho do professor Oliveira.

Este, na conclusão de sua dissertação, declara:

Não se deve considerar este 1º Volume do método como uma obra acabada e concluída; muitas outras possibilidades podem e devem ser vislumbradas. Seria interessante, neste sentido, colocar algumas sugestões: o que acontece se as condições materiais e sociais não forem exatamente aquelas a que o método se dispõe a atender? (...) E se existirem outros instrumentos, não para participar das aulas em conjunto, mas para realizar uma apresentação pública?

Seria necessário estudar as características destes outros instrumentos a fim de realizar as adaptações necessárias, (...).

Procurei partir deste ponto, dada a minha experiência no Projeto Guri, realizado pelo Governo do Estado de São Paulo. Trata-se de uma iniciativa muito louvável, que procura levar o ensino de música e formação de grupos de crianças e adolescentes em vários pontos do estado. Esbarra contudo em dificuldades materiais e humanas, como falta de espaço adequados e professores com boa formação, típicas de nosso país. Um exemplo mostra a inter-relação destes dois aspectos: em muitas cidades do interior não havia espaço suficiente para aulas individuais. Informados sobre a existência de metodologia para ensinar em grupo, o problema pôde começar ser resolvido.

Digo "começar" a ser resolvido porque a formação dos professores é questão séria. O Brasil tem uma antiga tradição na área de sopros, com bandas marciais e musicais espalhadas por muitas cidades. Desses grupos muitos

executantes se destacam e passam a um estudo que visa a profissionalização, de modo que há hoje em dia bons músicos de sopros em muitas cidades do estado. Na área de cordas a situação é inversa. As orquestras nas grandes cidades absorvem os bons músicos, mesmo porque as vagas são em maior número, de modo que, principalmente no interior do estado, os professores são via de regra muito deficientes.

Se bons instrumentistas interessarem-se pelo ensino de cordas terão neste trabalho um material tanto teórico quanto prático de muita utilidade, principalmente pelo fato de se ser uma obra aberta a modificações que venham a ser necessárias em função de diferentes condições de trabalho. Uma leitura atenta fornecerá procedimentos testados e refinados durante anos.

Dois pontos devem ser finalmente salientados.

O primeiro: **o ensino em grupo não pretende de modo algum substituir o ensino individual.** Pelo contrário, pretende ser um complemento bem-vindo, ao fornecer uma alternativa àquela que é a fase mais crítica do aprendizado: a iniciação. Como diz o professor Jaffé: "dar aula para quem já está tocando bem é simples e prazeroso; iniciar alguém no instrumento requer muita paciência e persistência, tanto por parte do aluno como do professor. Não são muitos os professores que se sentem à vontade nesta atividade".

Ao atender um grande número de alunos com apenas um ou dois professores, o ensino em grupo barateia o processo, estimulando a surgimento de iniciativas patrocinadas por escolas, igrejas, prefeituras, clubes, empresas etc. A vida musical será ativada com a formação de um público atento e conhecedor. Deste grande número de alunos surgirão também muitos talentos verdadeiros que serão encaminhados às aulas individuais. Não será muito lembrar que atualmente algumas orquestras brasileiras têm trazido muitos músicos de fora do país, principalmente para os naipes de cordas.

Assim, à pergunta “para quem serve o ensino em grupo” eu diria: para todos. Para aquele que será apenas um amante da música, para aquele talento que poderá tornar-se um profissional e para o talento excepcional, que poderá vir a ser um solista. Tudo depende da boa orientação do professor, a quem destinado este trabalho. Serve igualmente a muitos jovens de baixa condição sócio-econômica, para quem tornar-se músico é efetivamente uma ascensão na escala social.⁵²

O segundo ponto a ser salientado remete-nos, mais uma vez, a Zoltán Kodály. Este artista e pedagogo dispôs-se a percorrer todo seu país numa verdadeira catequese, conversando com muitos concidadãos a fim de convencê-los a praticar o canto coral, especialmente tendo como base o folclore. Sonhava com uma população musicalmente educada por acreditar que a música era uma linguagem de crucial importância para a formação do ser humano. Hoje a Hungria é um país onde 70% da população é musicalmente alfabetizada.⁵³ Encontramos no Grove Dictionary of Music:

“Na Hungria, graças ao apoio das autoridades ligadas à cultura, ele viveu para ver seus ambiciosos planos realizados. Os primeiros cinco volumes de sua coleção ‘Corpus Musicae Popularis Hungaricae’ surgiram entre 1950 e 1967, e educação musical diária de acordo com seus princípios foi introduzida em 120 escolas elementares durante o mesmo período.”

No momento em que nosso país debate a questão da violência e marginalidade entre os jovens, inclusive entre jovens de classe média que não necessitariam deste tipo de prática, talvez seja o momento de retomarmos a antiga discussão sobre o ensino de música, ou melhor ainda, das artes, nas escolas oficiais. O Brasil veio durante este século que está em vias de terminar

debatendo-se entre alternativas neste âmbito: a introdução do desenho, baseado

⁵² Não resiste mais aos fatos a noção tida por muitos de que a música é uma atividade de elite. A maioria dos músicos da Orquestra Juvenil do Estado de São Paulo, dirigida por mim, são de famílias de baixa renda e vêm de distantes bairros da periferia da capital. Essas características vêm se mantendo desde 1990, ano em que iniciei meu trabalho com a referida orquestra.

⁵³ Este dado foi a mim fornecido pela professora Cristal Fredenhagen, que esteve na Hungria realizando treinamento em Método Kodály.

em teorias positivistas, nas escolas a partir do período republicano⁵⁴ ; as experiências de Villa-Lobos com o canto orfeônico; o melancólico definir desta atividade após sua morte até o surgimento da lei de diretrizes e bases da educação em pleno governo militar. Nada se firmou a longo prazo. Trata-se de um passado que mereceria ser revisto e avaliado para que então se lançasse alguma nova idéia neste campo. Com a divulgação no Brasil das atividades de Orff, Willems e Kodály, vêm surgido da iniciativa de professores pequenas escolas particulares de música que realizam um trabalho admirável. Não seria o caso de se pensar de alguma maneira em transplantar este trabalho para a rede oficial?

A questão é evidentemente política. Depende de um governo que tenha como parte de seu ideário uma educação artística de amplo alcance. Sem isto as grandes camadas da população continuarão absorvendo os produtos da indústria cultural, numa atitude cada vez mais passiva, onde o apertar de botões substitui um hábito secular pacífico e prazeroso: fazer música em conjunto.

⁵⁴ vide Ana Mae T. barbosa, *Arte-Educação no Brasil*, São paulo, Editora Perspectiva, 1978.

Bibliografia

- ALFAYA, M. & PAREJO, E. *Musicalizar, uma proposta para vivência dos elementos musicais*. Brasília, Musimed Editora, 1987.
- ANDERSON G. E. & FROST. R.S., *Allfor Strings: Comprehensive String Method*, San Diego, AC, Kjos Neil A. Kjos Music Company, 1986.
- APPLEBAUM,S. *String Builder. A String Class Method for Class or Individual Study*. Melville,N.Y., Belwin Mills, 1960.
- BARBER, B. *Curso para professores de violino, 1ª parte, nível 3*. Apostila do VII Encontro Sul Brasileiro Suzuki, Blumenau, 1999.
- BARBOSA, A.M.T. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978.
- BOSISIO,P. *A tensão e o relaxamento na execução violinística e violística*. Tatuí, SP, edição do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, 1981.
- BOSISIO,P. *Técnica do violino e viola*. Tatuí, SP, edição do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos, 1981.
- CÓRIA-SABINI, M.A. *Psicologia aplicada à educação*. SPaulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- DART, T. *Interpretação da Música*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1990.
- DOFLEIN, E. & E. *The Doflein Method. The violinist's progress*. London, Schott & Co. Ltd., 1957
- DONZELLI, T. *O Gestaltismo, ensaio sobre uma filosofia da forma*. Rio de Janeiro, Edições Antares, 1990.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1992.
- ETLING, F.R. *Etling Class Method*. Elgin,IL., Etling, 1976.
- FREDENHAGEN,C & MIKALONIS, E & MONFORTE, R. *A educação musical através dos métodos Orff e Kodály*. Apostila publicada pela escola Espaço Arte Integrada< São Bernardo do Campo, 199?.

- GAINZA, V. H. DE. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo, Summus Editorial, 1988.
- GALAMIAN, I. *Principles of violin laying and teaching*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1962.
- HARNONCOURT, N. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1988.
- HERMANN, E. *El Método Suzuki, una filosofía de educación para a vida*, Lima, Asociación Suzuki del Perú, 1997.
- HINDEMITH, P. *Treinamento Elementar para Músicos*. São Paulo, Ricordi Brasileira, 1975.
- MATEU, E. *La Viola, iniciación*. Madrid, Real Musical Editores, 1986.
- MOURA, I.C. DE, BOSCARDIN, M.T.T., & ZAGONEL, B. *Musicalizando Crianças*. São Paulo, Ática, 1996
- OLIVEIRA, E.A.J. *O ensino coletivo dos instrumentos de corda; reflexão e prática*. Dissertação de mestrado, ECA-USP, 1998.
- ROSSING, T.D. *The Science of sound*. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1989.
- SESC SÃO PAULO. *Canto, canção ,cantoria: como montar um coral infantil*. São Paulo, SESC, 1997.
- STATERI, J. J. *Reflexões sobre o ensino do piano para adultos e adolescentes*. Osasco, SP. FITO (Fundação Instituto Tecnológico de Osasco), 1997.
- STORMS, G. *100 Jogos Musicais. Atividades práticas na escola*. Rio Tinto, Portugal, Edições ASA, 1997
- SUZUKI, S. *Educação é amor*. Santa Maria, Gráfica Palloti, 1994.
- VOLMER, B. *Bratschenschule*, Mainz, B. Schott's Söhne, 1956.
- WILLEMS, E. *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Ayres, Editora Eudeba, 19??.