

KÊNIA ADRIANE PINTO CHANTAL

**O ENSINO DE VIOLINO NO ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL:
UM ESTUDO PILOTO SOBRE O DESENVOLVIMENTO TÉCNICO,
COM CONSIDERAÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA
E DO DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.
Data da Defesa: 12/12/2007.

Linha de Pesquisa: Estudo das Práticas Musicais

ORIENTADOR: PROF. DR. EDSON QUEIROZ DE ANDRADE
CO-ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA CECÍLIA CAVALIERI FRANÇA

BELO HORIZONTE
ESCOLA DE MÚSICA – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me inspira e direciona.

Aos meus adorados pais Lela Pinto Chantal e Wagner Chantal (*in memoriam*), pelo esforço em me ensinar o verdadeiro significado da palavra *amor*.

Às minhas queridas irmãs Milene Chantal e Rimena Chantal, pelo apoio incondicional e por nunca duvidarem que eu conseguiria.

Aos queridos amigos que estiveram ao meu lado, em especial à professora de línguas Cláudia Mol.

Às amigas e pianistas Josi Trevisan e Daniela Vilela de Moraes, por sua sensibilidade.

Às amigas Cláudia Mariza de Carvalho Salgado e Karina Gomes Botelho, por permitirem a realização desta pesquisa no Allegretto – Centro de Educação Musical e por confiarem tanto em meu trabalho.

Aos amigos do Colégio Nossa Senhora das Dores pelo incentivo.

Aos amigos da Livraria e Papelaria Copymaq pelo apoio.

Ao colega Eduardo Itaborahi pela ajuda com os gráficos.

Ao querido professor Dr. Alcides Castro e Silva pela ajuda com a estatística.

Ao colega Emílio Pieroni, técnico de gravação, pelo carinho com a produção do CD.

Aos queridos professores de toda a minha trajetória como aluna, que trouxeram contribuições inestimáveis para minha existência.

Aos respeitáveis membros da banca examinadora por sua disponibilidade e contribuição.

À minha querida co-orientadora professora Cecília Cavalieri França, por seus sábios e precisos direcionamentos, que tanto iluminaram este trabalho.

Ao meu estimado orientador professor Edson Queiroz de Andrade, por sua orientação plena de sabedoria e afeto, por sua generosidade e sensibilidade em enxergar valor nas coisas mais simples, como fazem os “grandes mestres”.

Aos meus queridos alunos que me inspiram todos os dias...

DEDICATÓRIA

À minha preciosa e amada filhinha Giselle, fonte de inspiração e felicidade...
a verdadeira música da minha vida...

“O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música *agora*” (Swanwick e Jarvis, 1990, p. 40).

SUMÁRIO

Resumo.....	pág.7
Abstract.....	pág.8
Introdução.....	pág.9
CAPÍTULO I - Contribuições da psicologia cognitiva e do desenvolvimento sobre o estágio pré-operacional.....	pág.15
1.1 – Conceitos da psicologia cognitiva.....	pág.17
1.1.1 – Representação mental.....	pág.18
1.1.2 – Esquema.....	pág.20
1.1.3 – Adaptação.....	pág.22
1.1.3.1 – Assimilação e acomodação.....	pág.22
1.2 – Os estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget.....	pág.25
1.2.1 – O estágio pré-operacional.....	pág.29
1.3 – O desenvolvimento físico-motor e implicações para o ensino do violino.....	pág.33
CAPÍTULO II – A pedagogia do violino.....	pág.40
2.1 – Breve histórico sobre o instrumento.....	pág.40
2.2 – Principais nomes da pedagogia do violino.....	pág.44
2.2.1 – Carl Flesch.....	pág.46
2.2.2 – Paul Rolland.....	pág.47
2.2.3 – Erich Doflein.....	pág.51
2.2.4 – Kato Havas.....	pág.52
2.2.5 – Elizabeth A. H. Green.....	pág.54
2.2.6 – Shinichi Suzuki.....	pág.56
2.2.7 – Síntese de aspectos da abordagem e da filosofia dos pedagogos.....	pág.62
CAPÍTULO III – Aspectos técnicos da performance violinística e sua adequação à iniciação ao instrumento.....	pág.64
3.1 – A técnica.....	pág.64
3.2 – Aspectos técnicos gerais do violino.....	pág.67
3.3 – Implicações dos conceitos da psicologia ao ensino do violino.....	pág.68

3.4 – A escolha dos critérios técnicos.....	pág.69
3.5 – Descrição dos critérios técnicos estabelecidos.....	pág.72
CAPÍTULO IV - Metodologia.....	pág.86
4.1 – Delineamento e problema.....	pág.86
4.2 – Amostra.....	pág.86
4.3 – Método – Análise de produto.....	pág.87
4.4 – Descrição do estudo.....	pág.88
4.5 – Duração do tempo das aulas por faixa etária.....	pág.89
4.6 – Repertório interligado utilizado como critério avaliativo.....	pág.90
4.7 – Descrição dos elementos técnicos trabalhados no repertório.....	pág.93
CAPÍTULO V – Resultados.....	pág.108
5.1 – Avaliação do desempenho técnico da amostra por faixa etária - Níveis de proficiência nos critérios estabelecidos.....	pág.108
5.2 – Síntese panorâmica dos dados: níveis de proficiência em cada critério por faixa etária.....	pág.138
5.3 – Análise estatística.....	pág.140
5.4 – Discussão.....	pág.142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pág.147
ÍNDICE DE FIGURAS.....	pág.150
ÍNDICE DE TABELAS.....	pág.151
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	pág.152
REFERÊNCIAS	pág.153
ANEXO I – GLOSSÁRIO	
ANEXO II – PARTITURAS DO REPERTÓRIO TRABALHADO	
ANEXO III – CD CONTENDO AS 50 PEÇAS DO REPERTÓRIO TRABALHADO NA PESQUISA	

RESUMO

Este trabalho é um estudo-piloto, de delineamento descritivo, que tem como objetivo investigar como se processa o desenvolvimento técnico de crianças de 3 a 7 anos no aprendizado do violino. Para embasar este trabalho, apresentamos considerações da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, referentes ao período pré-operacional. Elegemos dez critérios técnicos para avaliarmos o desempenho das crianças, durante o período de um ano. Os critérios foram analisados em um repertório de cinquenta peças, com estilos diversos e níveis de dificuldade gradativos.

O contexto de realização da pesquisa é o Allegretto – Centro de Educação Musical, uma escola especializada de música em Belo Horizonte, que desenvolve um trabalho musical consistente com crianças de 0 a 12 anos e também com adolescentes e adultos.

Os resultados apresentados neste trabalho são iniciais, e merecem receber um maior aprofundamento em estudos futuros.

ABSTRACT

This work is a study which has a descriptive outline and it focuses the investigative analysis on how technical development occurs with children in learning to play the violin. In order to enrich this work, we should consider some aspects of the Cognitive and Development Psychology, which refer to different and specific ages that are between three and seven years old. We have selected ten technical criteria to evaluate the children's development, during a period of a year. These criteria were analyzed in a repertoire of fifty pieces, with different styles and gradation levels of difficulty.

For this research we observed violin students from *Allegretto*, a Musical Educational Center located in Belo Horizonte. This Center develops a consistent musical work with children and also with teenagers and adults.

The results shown in this study are initial and they deserve receive deeper investigation in the future.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o ensino do violino para crianças entre três e sete anos de idade, à luz de dois importantes campos da Psicologia: a *Psicologia Cognitiva* e a do *Desenvolvimento*. A escolha da Psicologia como base para esta investigação, a qual concentra-se na área da Educação Musical com ênfase na pedagogia do violino, deu-se em função das valiosas contribuições da Psicologia a esta área. De acordo com Foulin & Mouchon (2000) a Psicologia pode descrever, explicar e predizer as condutas associadas à aprendizagem do indivíduo:

“Ela pode determinar em que condições podem surgir dificuldades de aprendizagem e fazer parte da avaliação e da remediação dos problemas. Finalmente, pode auxiliar a conceber ou a repensar certos dispositivos de ensino. (...) estabelece bases a partir das quais o professor pode fundamentar sua reflexão e sua ação (...)” (FOULIN & MOUCHON, 2000, p. 114).

Uma compreensão mais ampla e reflexiva dos princípios estudados na relação psicologia-educação pode trazer esclarecimentos para o educador musical e, em particular, para o professor de instrumentos, que tornem o seu trabalho mais consistente e profícuo. Além disso, a Psicologia pode contribuir grandemente para a validação científica dos métodos pedagógicos, em função do seu rigor metodológico (FOULIN & MOUCHON, 2000, p. 115). Como conseqüência do crescimento da relação entre as áreas da Educação e da Psicologia, que ocorreu ao longo do século XX (BARROS, 1987, p. 10), observa-se um maior interesse pela investigação e valorização do processo educativo das crianças entre zero e sete anos. As pesquisas de teóricos como Jerome Bruner (EUA), que investigou o

desenvolvimento cognitivo, Sigmund Freud (Áustria), que desenvolveu a teoria do desenvolvimento psicosssexual, Eric Erikson (Suécia), por suas contribuições para o entendimento do desenvolvimento psicossocial, Lev Sémionovitch Vygotsky (Rússia), que investigou o desenvolvimento humano como um processo histórico, Henri Wallon (França), que propôs um estudo da psicogênese da pessoa completa (afetiva, motora e cognitiva) e Jean Piaget e seu estudo sobre Epistemologia Genética (Suíça), entre outros não citados nesta pesquisa, são referências fundamentais para o estudo e compreensão da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento. Embora vários teóricos reconhecidos tenham pesquisado sobre o desenvolvimento humano, “a teoria estruturalista ou construcionista de epistemologia genética de Piaget (1970) é proeminente pelo impacto mundial que tem tido sobre a teoria e a pesquisa do desenvolvimento, assim como sobre a filosofia da educação” (FITZGERALD, 1983, p. 152). Portanto, concentraremos nosso trabalho no pensamento deste último, que pesquisou em profundidade o desenvolvimento cognitivo infantil, mapeando-o em fases, o que poderá iluminar nossa investigação sobre o desenvolvimento técnico-violinístico da criança pré-operatória. O trabalho de Piaget, uma teoria psicobiológica, contribuiu para apoiar a reflexão do educador com relação à sua postura e para direcionar suas pesquisas no campo educacional (PLACCO, 2000, p. 119).

Na Psicologia da Música (nesta mesma linha cognitivo-desenvolvimentista) temos como referências as contribuições de David Hargreaves (1986) que mapeou o desenvolvimento musical em fases, John Sloboda (1985) e suas contribuições para a Psicologia Cognitiva da Música, Marylinn Zimmermann (1971), que investigou as Leis da Conservação em música,

Keith Swanwick (1996), criador da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, Howard Gardner (1983), que elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas, entre outros.

Para um melhor entendimento das idéias explanadas neste estudo, faz-se necessária uma definição destes dois campos da Psicologia: a *psicologia cognitiva* e a *psicologia do desenvolvimento*. A *psicologia cognitiva* é um ramo mais recente da Psicologia que estuda a cognição, ou seja, o ato de adquirir um conhecimento. Investiga diversos domínios relativos ao comportamento humano, estudando os processos mentais que envolvem o pensamento, a linguagem, a memória, a percepção e a representação mental dos conhecimentos adquiridos (SCHULTZ, 2006, p. 432). “Os psicólogos cognitivos estão interessados em saber como a mente estrutura ou organiza as experiências (...)” (SCHULTZ, 2006, p. 438). Foi no final dos anos 50 que a psicologia cognitiva começou a se definir como uma área separada da ciência cognitiva, gerando uma escola de pensamento conhecida como *cognitivismo*. Wilhelm Wundt (1832-1920), cientista que instituiu a Psicologia como disciplina científica, é considerado o precursor da psicologia cognitiva. Ulrich Neisser, psicólogo alemão, foi o primeiro a usar o termo ao publicar seu livro *Cognitive Psychology* em 1967. Outros psicólogos cognitivos que se destacaram foram Alan Baddeley, Frederic Bartlett, Donald Broadbent, Jerome Bruner, Hermann Ebbinghaus e George Miller.

A *psicologia do desenvolvimento* é também uma subdivisão da Psicologia e estuda cientificamente as mudanças na organização dos sistemas comportamentais, que irão ocorrer em cada fase da vida de um indivíduo (FITZGERALD, 1983, p.265). Este campo investiga as mudanças de

comportamento a partir da análise de diversos aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento, tais como aquisição da linguagem, habilidades motoras, capacidade de solucionar problemas, construção da identidade, assimilação de conceitos e de questões relativas à moral (BARROS, 1987, p.8-9). Estuda, também, os efeitos da estimulação ambiental e dos fatores sociais nos indivíduos. “A Psicologia do Desenvolvimento pretende explicar de que maneiras importantes as crianças mudam no decorrer do tempo e como essas mudanças podem ser descritas e compreendidas” (RAPPAPORT, 1981, p.1). Ao investigar essas mudanças comportamentais que ocorrem com o crescimento do indivíduo, a psicologia do desenvolvimento se depara com duas questões importantes: o que o indivíduo faz em cada idade e por que faz isso nessa determinada idade (PILETTI, 1987, p.181). Uma investigação mais aprofundada desses dois campos da psicologia pode contribuir para ampliar a compreensão do educador (em qualquer área) de como se processa a aquisição de conhecimentos pelos alunos em suas diferentes fases de desenvolvimento. Esta investigação poderá, como conseqüência, facilitar a percepção das relações existentes entre o desenvolvimento técnico-musical e o desenvolvimento geral destes alunos.

Percebemos, ao longo de nossa prática, importantes relações entre o desenvolvimento técnico-musical e o desenvolvimento geral dos alunos que merecem ser consideradas. A percepção dessas relações e da relevância de um estudo mais detalhado das mesmas tornou-se o principal fator motivador do presente estudo.

Observamos em nossa prática que os alunos, após algum tempo de estudo, apresentavam desinteresse e pouca motivação para as aulas.

Observamos também uma significativa rotatividade desses alunos de violino, o que nos levou a refletir sobre as abordagens metodológicas tradicionais que estávamos utilizando até então, e se estas eram apropriadas à fase de desenvolvimento na qual eles estavam. A partir desta reflexão, formulamos o problema desta pesquisa: *como trabalhar tecnicamente o ensino do violino no estágio pré-operacional sem negligenciar aspectos fundamentais do desenvolvimento físico-motor e intelectual das crianças?*

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo discutimos os conceitos básicos da *psicologia cognitiva* mais relevantes para esta pesquisa, fazemos uma descrição dos estágios do desenvolvimento cognitivo, de acordo com o modelo piagetiano, e também uma descrição das implicações da *psicologia do desenvolvimento* na educação. No segundo capítulo apresentamos algumas considerações sobre o ensino de violino sob o ponto de vista histórico. Levantamos uma reflexão sobre alguns métodos e metodologias tradicionais de ensino, dando mais ênfase aos pedagogos que obtiveram resultados importantes no ensino de violino para crianças, ou aqueles cujas abordagens podem ser adaptadas para as mesmas. No terceiro capítulo apresentamos os principais aspectos técnicos da performance violinística e sua adequação à iniciação ao instrumento, descrevendo os critérios estabelecidos para a análise do desenvolvimento técnico dos alunos observados. No quarto capítulo apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho, que contém o delineamento, o problema, a amostra e o método. Organizamos também um repertório com cinquenta peças (por faixa etária), utilizado como critério avaliativo, descrevendo o que é trabalhado nele tecnicamente. No quinto capítulo apresentamos os

resultados, comparando e discutindo os níveis de proficiência alcançados pelos alunos nas diferentes faixas etárias. Seguem-se as considerações finais, onde fazemos uma reflexão sobre o ensino de violino no estágio pré-operacional, considerando a natureza físico-psicológica da criança nesta fase.

Esperamos que este estudo possa, de alguma forma, contribuir com os professores de violino que se interessam pelo trabalho com crianças pequenas, oferecendo um panorama do universo infantil no período pré-operacional. Que este estudo também possa levantar alguns questionamentos acerca da adequação do ensino de violino a uma realidade mais próxima do contexto em que vivemos.

CAPÍTULO I – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DO DESENVOLVIMENTO SOBRE O ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL

As questões e desafios que surgiram em sala de aula, ao longo de nossa prática educativa, motivaram esta busca de uma compreensão mais aprofundada das principais características do desenvolvimento infantil estudadas na psicologia cognitiva e do desenvolvimento, sob os aspectos psico-emocional, social e físico-motor. Em um primeiro momento estes aspectos serão considerados de forma isolada para estudo e análise. Durante o trabalho investigaremos sua interação e sua influência no processo da aprendizagem violinística. Pensamos ser importante estudar a interligação entre os aspectos mencionados, pois “os processos psicológicos parecem ocorrer sempre paralelamente aos processos fisiológicos ou biológicos básicos” (RAPPAPORT, 1981, p. 19).

De acordo com Barros (1987) existem períodos no desenvolvimento da criança onde ela está mais sensível a determinado aprendizado. A autora explica que se a criança é estimulada de forma adequada durante estes períodos, ela progride e aprende comportamentos mais complexos. Conhecer as etapas de desenvolvimento da criança facilita ao professor a percepção do nível intelectual em que ela está e a organização de atividades apropriadas a este nível.

“Se nós compreendermos como o desenvolvimento cognitivo se processa, poderemos evitar dois inconvenientes: ensinar a criança antes que ela esteja pronta para aprender e perder uma oportunidade preciosa por ensiná-la muito tempo após o momento adequado” (BARROS, 1987, p. 86).

Barros (1987) esclarece que o ajustamento psico-emocional de um adulto depende de práticas educativas adequadas na infância: “A personalidade adulta é grandemente afetada pelas experiências emocionais da infância ou, em outras palavras, pela qualidade da interação entre a criança e os adultos significativos para ela” (BARROS, 1987, p. 71).

O fato de várias crianças estarem numa mesma faixa etária não implica em que elas possuam o mesmo comportamento emocional. Coutinho (1978) esclarece que cada criança possui um ritmo maturacional único, do qual dependerá seu processo de aprendizagem.

O desenvolvimento social da criança acontece a partir da interação de vários ambientes nos quais ela está inserida, por exemplo, o ambiente familiar, o ambiente escolar, as relações de amizade, as relações sociais dentro da comunidade onde vive, etc. Barros (1987) considera o lar e a escola como sendo os dois mais importantes fatores sociais que vão formar a personalidade da criança neste período. O referencial do ambiente familiar é que determina se a criança será centrada e equilibrada ou desorganizada e insegura. “Os psicólogos concordam sobre a grande importância da família na determinação dos traços de personalidade do indivíduo. Os pais e as condições do lar moldam a criança, em seus primeiros anos de vida” (BARROS, 1987, p. 55). O papel da escola também é de grande importância. Esta deve propiciar um ambiente que ofereça condições de a criança desenvolver-se sob os aspectos psico-emocional, intelectual e social. Os professores exercem grande influência na formação das crianças, sendo importantes referenciais de conduta. Portanto, a experiência escolar deveria trazer para a criança mais vivências felizes, positivas e integradoras, do que

experiências de constrangimento e frustração, o que muitas vezes acontece em escolas tradicionais de ensino de música.

Uma compreensão mais ampliada, por parte do professor, do que seja o pensamento pré-operacional pode ajudá-lo a identificar com mais precisão quais elementos e aspectos deverão ser trabalhados dentro das possibilidades momentâneas de cada idade.

“...o pensamento da criança pré-escolar é intuitivo e carente da lógica do adulto. Assim não é justo se exigir de uma criança, nesta faixa etária, elaborações mentais e compreensão lógica de situações” (COUTINHO, 1978, p. 109).

Fitzgerald (1983) compartilha da mesma opinião de Coutinho (1978) no que diz respeito a exigências extemporais para com a criança:

“Embora tentativas para acelerar a progressão da criança através dos vários períodos possam ser bem sucedidas (dentro de limites), a implicação é que pais e educadores podem prestar um grande desserviço à criança se tentarem, formalmente, ensinar informações antes de a criança ter a capacidade cognitiva para entender as operações envolvidas. (...) a interferência na organização de um sistema psicobiológico pode interferir também na organização de outros sistemas” (FITZGERALD, 1983, p. 166).

1.1 – Conceitos da psicologia cognitiva

A psicologia cognitiva é um “sistema de psicologia que se concentra nos processos de aquisição do conhecimento, mais especificamente na forma de organização das experiências da mente” (SCHULTZ, 2006, p. 453). A seguir são apresentados os conceitos piagetianos de *representação mental*, *esquema* e *adaptação*, considerados essenciais para o entendimento de como se organiza o

pensamento da criança, e também para esclarecer os processos mentais relativos ao ato cognitivo.

1.1.1 – Representação mental

De acordo com Piaget (1975, p. 351) a representação mental se inicia na criança quando “os dados sensório-motores atuais são assimilados a elementos simplesmente evocados e não perceptíveis no momento considerado”. Assim, representar mentalmente é simbolizar, ou seja, usar imagens ou palavras que representem eventos ou objetos que não estão presentes.

“A representação nasce, portanto, da união de “significantes” que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre “significantes” e “significados” constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de “função simbólica”. É ela que torna possível a aquisição da linguagem ou dos “signos” coletivos” (PIAGET, 1975, p. 351).

Em seu livro *A Equilibração das Estruturas Cognitivas* (1976) Piaget esclarece que há um período de tempo entre a passagem dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais, ou seja a *representação cognitiva* propriamente dita.

“(…) não basta o aparecimento da linguagem para, desde logo, um pensamento lógico superpor-se à inteligência sensório-motora. Convém, pois, tentar marcar os vínculos entre o pensamento pré-lógico da primeira infância e a inteligência anterior à linguagem (...) (PIAGET, 1976, p. 303).

A *representação mental* é definida, então, como a capacidade que o indivíduo tem de reproduzir, internamente, a imagem mental de um determinado evento ou objeto. Dentro de uma abordagem cognitiva do desenvolvimento, a psicologia da música vem investigar a representação mental da música, ou seja, as maneiras pelas quais os indivíduos “constróem modelos mentais do seu universo musical”

(CAVALIERI, Música Hoje 4, p. 43). De acordo com Foulin e Mouchon (2000) os indivíduos dispõem de duas categorias de representação mental, que conferem dois níveis de valores às imagens das palavras: um valor em nível concreto e um valor em nível abstrato. O concreto se refere às palavras que são capazes de suscitar uma *imagem mental forte*, por exemplo, “casa”, “maçã”, “cavalo”. O abstrato se refere às palavras que possuem um *valor imagético fraco*, por exemplo, “necessidade”, “esforço”, “qualidade”. Percebe-se que nos primeiros anos do período pré-operacional (três a cinco anos), a representação mental de valor concreto é mais perceptível na criança (ela é capaz de simbolizar eventos e objetos do mundo material). À medida que ela vai interagindo com o mundo e com as pessoas à sua volta, seja em casa ou no ambiente escolar, torna-se capaz de representar mentalmente sentimentos, emoções e valores (do mundo abstrato), o que é mais perceptível nos dois últimos anos deste estágio.

Para Piaget (1975) outro aspecto que constitui um importante mecanismo de aprendizagem é a *imitação de modelos*.

“(…) a imitação não assenta numa técnica instintiva ou hereditária: a criança aprende a imitar e essa aquisição suscita, tanto quanto as demais, todos os problemas relativos à construção sensório-motora e mental. (...) a imitação nada tem de “automática” ou de “involuntária” (na acepção de não-intencional) mas, pelo contrário, denuncia bem depressa a existência de coordenações inteligentes (...)” (PIAGET, 1976, p. 17).

Tierno (2007) concorda com Piaget afirmando ser importante trabalharmos na criança o aspecto da *imitação de modelos*, principalmente no início do período pré-operacional (dos dois aos quatro anos).

“A imitação torna possível a passagem da inteligência sensório motora à inteligência representativa. (...) Com a capacidade de evocar imagens significativas, a mente da criança começa a funcionar com o pensamento representativo, abandonando o pensamento sensório-motor dos primeiros anos de vida” (TIERNO, 2007, 58).

1.1.2– Esquema

Os teóricos da psicologia caracterizam *esquema* como um conceito abstrato. Segundo Piaget (1955) esquema é aquilo que é generalizável numa determinada ação. “Os primeiros esquemas derivam-se dos reflexos e, pode-se dizer, dependem de toda a bagagem hereditária com a qual a criança nasce” (CHIAROTTINO *apud* PENTEADO, 1980, p. 86). Chiarottino (1980) explica que a formação de novos esquemas resulta da reestruturação ou do refinamento dos que já foram formados. Ele é definido por Rappaport (1981) como uma unidade estrutural básica de pensamento ou de ação, que corresponde à estrutura biológica que muda e se adapta. Como exemplo de esquema inicial podemos citar o ato de sugar do bebê. A criança vai formando “estruturas mentais com a finalidade de organizar este caos de sensações e estados internos desconhecidos” (RAPPAPORT, 1981, p. 59).

“Os *esquemas* são ações ou operações usadas para transformar objetos. São as atividades operacionais, o aspecto “operatório” da cognição, e fornecem organização e estrutura à ação” (FITZGERALD, 1983. p. 161).

Sloboda (1985) explica que os esquemas são estruturas cognitivas que organizam, processam e armazenam a informação no interior do indivíduo. A formação dos esquemas se dá a partir das vivências do mesmo. Estas

experiências vão construindo “arquivos” internos interconectados, que se modificam de acordo com os estímulos recebidos.

Falcão (1988) define esquema dentro da teoria piagetiana como “modelo mental, estratégia de ação mais simples que a operação, através do qual a mente realiza a assimilação do ambiente” (FALCÃO, 1988, p. 232).

“Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações: a *schemata*¹ de experiências passadas (...) qualquer novo movimento, pensamento ou sentimento ocorre no contexto de nossa história pessoal e cultural, e isso é possível pela referência aos *schemata* residuais de muitas outras experiências similares” (SWANWICK, 2003, p.34-35).

Coll (2004) define os esquemas como “estruturas complexas de dados que representam os conceitos genéricos armazenados na memória” (p. 82).

“Os esquemas são imprescindíveis, pois graças a eles os estímulos físicos e sociais transformam-se em experiências significativas que nos ajudam a conferir sentido, aparência de racionalidade e possibilidade ao mundo que nos rodeia” (COLL, 2004, p. 83).

De modo geral, os teóricos concordam entre si que a estruturação dos esquemas, tanto mentais quanto motores, será fundamental para embasar qualquer aprendizado futuro, em qualquer campo do conhecimento.

À construção paulatina dos esquemas, Piaget chamou de processo de *adaptação*, ou seja, “passagem de um estado de um menor equilíbrio para um estado de um equilíbrio superior” (FOULIN & MOUCHON, 2000, p. 20). Segundo

¹Schemata – plural de *schema* (forma) em grego.

Piaget o processo de *adaptação* envolve dois mecanismos complementares: *assimilação* e *acomodação*, que serão explicitados no item 1.1.4 deste capítulo.

1.1.3 – Adaptação

“Toda adaptação é, em última análise, o estabelecimento de um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação” (PIAGET, 1987, p. 123). O conceito de *adaptação* em Piaget se refere ao ajustamento do indivíduo ao ambiente em que ele vive. Falcão (1988, p. 201) explica que a garantia de sobrevivência e expansão do homem depende deste processo de adaptação, e que este é eminentemente dinâmico e transformador. É a partir dele que desenvolvemos nossa inteligência e adquirimos conhecimentos acerca da realidade em que vivemos. A adaptação consiste em uma “mudança de comportamento apropriada para satisfazer as exigências sociais e não-sociais do meio ambiente” (FITZGERALD, 1983, p. 264). Piletti (1987) explica que a adaptação é a satisfação de uma necessidade, a solução de um problema, etc., e que ela é a função constante do desenvolvimento. De acordo com ele “o ser humano se desenvolve para adaptar-se”. Foulin e Mouchon (2000) esclarecem que a adaptação do sujeito ao meio envolve dois mecanismos de base: a *assimilação* e a *acomodação*.

1.1.3.1 – Assimilação e acomodação

Rappaport (1981, p. 58) afirma que “os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual”. “A assimilação e a

acomodação sublinham todas as adaptações estruturais e mantêm um estado de *equilíbrio*” (FITSGERALD, 1983, p. 27). A assimilação consiste no processo de familiarização com as novas informações recebidas do meio, e a acomodação refere-se às mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas do indivíduo quando ele tem que ajustar-se às novas informações.

“O processo de *assimilação* se refere à tentativa, feita pelo sujeito, de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto” (RAPPAPORT, 1981, p. 57).

Para Piaget (1976, p. 14) a acomodação está continuamente subordinada à assimilação, pois é sempre a acomodação de um esquema da assimilação. Segundo Falcão (1988, p. 229) a assimilação refere-se à “incorporação do ambiente à estrutura mental (esquemas ou operações) da pessoa”. A acomodação refere-se à “alteração da estrutura mental de modo a permitir novas assimilações; construção de novos esquemas ou novas operações (...) através de assimilações e acomodações se dão o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem”.

“A construção de uma acomodação depende, entre outras coisas, das dificuldades que o ambiente traga. Se a pessoa conseguisse agir e entender adequadamente dentro do estado atual de suas estruturas mentais, não sentiria necessidade de mudar, de crescer. É a situação problema que impele ao crescimento, exigindo uma acomodação” (FALCÃO, 1988, p. 201).

Fitzgerald (1983) enfatiza que a adaptação cognitiva reflete-se no equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, e que na criança tal equilíbrio só atinge estabilidade por volta dos sete ou oito anos de idade.

A *psicologia do desenvolvimento* é “uma especialização dentro da psicologia geral que se ocupa das *mudanças na organização do comportamento* ao longo da vida” (FITZGERALD, 1983, p.17). As teorias psicológicas desenvolvimentistas estudam a evolução das funções físicas e intelectuais, e das relações sociais e emocionais que ocorrem na infância em suas diferentes faixas etárias. Elas tentam “especificar as estruturas mentais e os mecanismos adaptativos que influenciam as operações cognitivas” (FITZGERALD, 1983, p.176). O entendimento dos aspectos específicos do desenvolvimento e das inter-relações entre os mesmos é relevante para a educação, uma vez que oferece uma previsão do comportamento humano. Concordamos com Santa Rosa (1990, p.16) que diz que “quanto mais conhecermos o desenvolvimento humano, mais eficaz será o trabalho educativo no campo da música”. Piletti (1987) explica que o desenvolvimento humano é muito complexo e que todos os aspectos que o envolvem (físicos, intelectuais, emocionais, sociais, etc.) são interconectados. Ele enfatiza que esses aspectos não podem ser separados, a não ser para fins de estudo, pois o ser humano se desenvolve como um todo.

“Já foi acentuado que não há possibilidade de alguém desenvolver-se apenas intelectualmente, por exemplo, pois, para que haja desenvolvimento intelectual é preciso que haja também desenvolvimento físico, emocional e social. Os níveis fisiológico, psicológico e social dos seres humanos estão em constante interação: problemas fisiológicos podem ter conseqüências psicológicas e sociais, da mesma forma que problemas psicológicos, geralmente, têm repercussões sobre a fisiologia e a sociabilidade do indivíduo” PILETTI, 1987, p. 204).

1.2 – Os estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo e psicólogo nascido na Suíça, dedicou sua vida a estudar os mecanismos de aquisição e de utilização dos conhecimentos no período da infância. A partir de seus estudos sistemáticos, elaborou uma teoria do desenvolvimento cognitivo que é “ainda hoje, uma referência obrigatória para as pesquisas contemporâneas da psicologia da criança” (FOULIN & MOUCHON, 2000, p. 18) em âmbito mundial.

Barros (1987) explica que a teoria piagetiana engloba o estudo do desenvolvimento mental do ser humano em três campos: do *pensamento*, da *linguagem* e da *afetividade*, e que a construção desta importante teoria fez de Piaget a primeira autoridade em desenvolvimento cognitivo (p. 88).

Piletti (1987, p. 210) explica que “Piaget preocupou-se mais com o estudo do desenvolvimento mental ou cognitivo, isto é, com o desenvolvimento da forma como os indivíduos conhecem o mundo exterior e com ele se relacionam”.

“Piaget traça um paralelismo entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento mental” (RAPPAPORT, 1981, p. 61). Ele chegou a um modelo estrutural, onde esquematizou o desenvolvimento intelectual em quatro estágios:

- **1º Estágio: *Sensório-motor* (0 a 2 anos);**
- **2º Estágio: *Pré-operacional* (2 a 7 anos);**
- **3º Estágio: *Operações concretas* (7 a 11 anos);**
- **4º Estágio: *Operações formais* (a partir dos 12 anos).**

Estes serão brevemente descritos a seguir. Posteriormente o estágio pré-operacional, objeto da pesquisa, será detalhado.

Foulin e Mouchon (2000, p. 17) esclarecem que o modelo de desenvolvimento de Piaget é estruturalista, pois “postula a existência de uma série de organizações internas cada vez mais potentes, que permitem integrar dados cada vez mais complexos”. Essas “organizações internas” correspondem aos quatro estágios citados anteriormente. Os autores também explicam que esses estágios apresentam estruturas cognitivas comuns a todos os indivíduos que estejam em um mesmo nível de desenvolvimento, e que estes possuem uma evolução progressiva. Faremos a seguir um resumo dos principais aspectos referentes a esses estágios:

1º Estágio – Sensório-motor: Stratton & Hayes (2003, p. 92) esclarecem que a tarefa cognitiva imediata com que a criança se defronta neste estágio, diz respeito à decodificação da informação sensorial e à coordenação da ação motora. Esses autores explicam que o primeiro passo para se conseguir isto é a redução da egocentricidade do bebê, momento em que ele passa a ser capaz de distinguir entre o “eu” e o “não eu” e tenha formado seu primeiro *esquema*, o *esquema corporal*. Eles também destacam o início do desenvolvimento da *constância do objeto* (processo perceptivo pelo qual é feito um ajustamento ao fato de que os objetos possuem uma existência contínua, mesmo quando não estão sendo observados) como outro marco importante neste estágio (p. 50). A criança começa a assimilar o mundo à sua volta, através de reflexos e da organização das percepções e hábitos (PIAGET, 1994). Este período baseia-se em esquemas motrizes de ação (COUTINHO, 1978).

“Este estágio representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Isto é, a formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebê a

organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas” RAPPAPORT, 1981, p. 66).

Fitzgerald (1983) enfatiza a diferenciação que se inicia na mente da criança entre o eu e o meio ambiente externo (sujeito do objeto), e também ao aparecimento das ações intencionais.

- **2º Estágio – Pré-operacional:** Piaget elegeu as duas principais aquisições deste estágio como sendo a constituição da linguagem e desenvolvimento da capacidade simbólica. Palácios (2004) oferece um panorama deste:

“(...) a inteligência já é simbólica, a linguagem aparece e é enriquecida rapidamente, a imaginação se desenvolve. Os desafios que devem ser enfrentados já não são sensório-motores, mas lógicos; as respostas apropriadas já não serão físicas, mas raciocínios. Mas a falta de articulação entre esses raciocínios, a tendência ao egocentrismo (adotar o próprio ponto de vista como se fosse o único possível) ou a centração (fixar-se em um traço do objeto ignorando outro, como quando se vê a altura de um líquido em um copo sem considerar sua largura), fazem com que esses raciocínios ainda careçam de lógica” (PALÁCIOS *in* COLL, MARCHESI & PALÁCIOS, 2004, p. 29).

Piletti (1987) ressalta que, de acordo com Piaget, neste estágio o desenvolvimento da linguagem traz três conseqüências para a vida mental da criança:

- A) ocorre a socialização da ação, com maiores trocas e interações entre os indivíduos;
- B) o pensamento desenvolve-se a partir da verbalização; o intelecto é estimulado pelo uso da linguagem oral;
- C) desenvolve-se a intuição.

Fitzgerald (1983) concorda com Palácios (2004) que neste estágio ocorre a organização da fala e da linguagem, bem como do comportamento social, mas que o raciocínio da criança ainda é primordialmente egocêntrico. Ele também reforça que o simbolismo representativo é uma conquista marcante deste estágio. No item 1.2.1 falamos um pouco mais sobre este estágio.

- **3º Estágio – Operações concretas:** De acordo com Stratton & Hayes (2003, p. 91-92) este estágio é caracterizado pelo fascínio da criança com o mundo material e sua forte inclinação para coletar fatos. Os autores explicam que as crianças foram consideradas por Piaget incapazes de lidar com conceitos abstratos, mas aptas a lidar com aqueles aspectos da experiência que tinham um equivalente material ou que podiam ser representados concretamente. No estágio operatório concreto a criança já estrutura o seu mundo através da razão, em função de uma mudança perceptiva da realidade, começando a assimilar e integrar racionalmente suas experiências (COUTINHO, 1978). De acordo com Piaget (1994) este estágio é marcado por grandes aquisições intelectuais.

“(...) em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico” (RAPPAPORT, 1981, p. 72).

Piletti (1987) destaca as seguintes características:

- desenvolvimento do pensamento lógico sobre coisas concretas;
- compreensão das relações e trocas existentes entre as coisas e pessoas;
- superação do egocentrismo da linguagem;

- aparecimento das noções de conservação de substância, peso e volume;
- inversão das operações mentais (reversibilidade).
- **4º Estágio – Operações formais:** Neste estágio o pensamento torna-se independente da percepção e da manipulação de objetos concretos, ou seja, da realidade (BARROS, 1987).

“(...) o sujeito será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como amor, fantasia, justiça, esquema, democracia) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento” (RAPPAPORT, 1981, p. 74).

Piletti (1987) explica que neste período ocorre o “desenvolvimento da capacidade para construir sistemas e teorias abstratos, para formar e entender conceitos como amor, justiça, democracia, etc.”. O pensamento deixa de ser concreto e passa a ser hipotético-dedutivo.

1.2.1 – O estágio pré-operacional

Este estágio foi descrito por Piaget de forma mais detalhada em duas de suas importantes obras: *A formação do Símbolo na Criança* (1946) e *a Psicologia da Inteligência* (1947). Ele explica que ocorrem duas aquisições fundamentais para o desenvolvimento da criança nesse estágio: a *constituição da linguagem* e o *desenvolvimento da capacidade simbólica*. O estágio pré-operacional inicia-se, aproximadamente, aos dois anos de idade quando termina o estágio sensório-motor, fase em que se constata pela primeira vez a *permanência do objeto*, e termina em torno dos sete anos, quando a criança inicia o estágio das operações concretas (STRATTON & HAYES, 2003, p.92). Rodrigo (*apud* Coll

2004, p.143) explica que, no início desse período, a criança se vê imersa em uma realidade existencial que abrange três planos significativos:

- Um mundo físico de objetos e relações entre eles;
- Um mundo social que relaciona as pessoas entre si e os objetos;
- Um mundo de representações internas dos dois mundos anteriores.

Este último plano, segundo a autora, é o que merece maior destaque nesta fase do desenvolvimento, pois diz respeito a uma das mais importantes conquistas desse estágio: a capacidade simbólica, ou seja, a capacidade de formar símbolos mentais que representem objetos, pessoas ou acontecimentos ausentes.

“Com o aparecimento da função simbólica e a conseqüente aquisição da linguagem, estabelecem-se novas relações entre o indivíduo e o seu meio, relações estas muito importantes para a sua adaptação” (CHIAROTTINO *apud* PENTEADO, 1980, p. 88).

Coutinho (1978) nos oferece uma definição em linhas gerais desta fase do desenvolvimento:

“Nesta fase, há a organização e consolidação geral das atividades adquiridas na primeira infância. As funções sensório-motoras serão especializadas até chegar a um nível ótimo de eficiência; a linguagem crescerá, tanto em número de palavras usadas como em complexidade de idéias e conceitos empregados; o ambiente social, que antes se limitava a algumas poucas pessoas, se alargará, e novos contatos sociais serão feitos; novos valores sociais serão incorporados ao esquema reacional. A personalidade estará solidamente configurada” (COUTINHO, 1978, p. 101).

A linguagem é uma aquisição marcante do período pré-operacional, pois modifica as experiências infantis:

“Boa parte do que acontece, dos dois aos sete anos, gira em torno da linguagem: as primeiras experiências de socialização, envolvendo a interação com outras crianças, principalmente através do brinquedo; a evolução do pensamento e o desenvolvimento afetivo e moral” (PILETTI, 1987, p. 229).

A aquisição da linguagem é uma conquista determinante para a consolidação de dois universos na criança pré-operacional: o intelectual e o afetivo. Piaget (1994) explica que graças a esta conquista, ocorrem dois importantes modificações na conduta da criança:

“No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores” (PIAGET, 1994, p. 24).

Fitzgerald (1983) explica que a linguagem é o principal mecanismo para aumentar a habilidade da criança em lidar com abstrações. Falcão (1988) afirma que a linguagem é que garante a socialização da ação e permite à criança aprofundar seu relacionamento com os demais seres humanos.

O pensamento e a inteligência da criança pré-operacional podem ser caracterizados como abstratos, pois, ela já consegue representar “mentalmente os objetos de seu mundo ambiente sem necessitar da presença material dos mesmos” (COUTINHO, 1978, p. 106). É capaz de criar imagens mentais e formas de pensamento simbólicas, que representem o mundo à sua volta.

“Ao se aproximar dos 24 meses a criança estará desenvolvendo ativamente a linguagem o que lhe dará possibilidades de, além de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores formados na fase anterior, iniciar a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos” (RAPPAPORT, 1981, p. 68).

Como já foi dito anteriormente, este estágio possui duas características principais: a *constituição da linguagem* e o *desenvolvimento da capacidade simbólica*. Com a constituição da linguagem, as condutas são profundamente modificadas nos aspectos afetivo e intelectual. Há uma considerável ampliação do vocabulário da criança, concomitante com o “aparecimento da capacidade de pensar sobre os objetos do seu mundo circundante”, e também com a “capacidade de atribuir símbolos verbais a esses objetos” (COUTINHO, 1978, p. 106), ou seja, inicia-se o pensamento propriamente dito. Neste estágio “dá-se a diferenciação entre eu e objeto, assim como o desenvolvimento da competência representacional” (FITZGERALD, 1983, p. 176). Em função de sua imaturidade físico-mental, a criança ainda não é capaz de dissociar seu mundo subjetivo do mundo objetivo (COUTINHO, 1978), o que significa que ela ainda não consegue diferenciar realidade e fantasia. Piaget chamou esta característica de *pensamento pré-lógico* ou *intuitivo*.

“O período pré-operatório marca a transição do período sensório-motor para o período das operações concretas. O pensamento das crianças, durante esse período, é fundamentalmente diferente do de crianças mais velhas e de adultos. As crianças pré-operatórias são *egocêntricas*: elas não podem ver problemas ou situações desde a perspectiva de uma outra pessoa” (FITZGERALD, 1983, p. 166).

Rappaport (1981, p. 65) explica que na fase pré-operacional a criança irá formar esquemas simbólicos que representam cópias internalizadas dos esquemas sensório-motores, vivenciados no estágio anterior, e que este período é considerado de transição e se caracteriza por um equilíbrio instável.

“Teremos, então, uma criança que a nível comportamental atuará de modo lógico e coerente (em função dos esquemas sensoriais-motores adquiridos na fase anterior) e que a nível de entendimento da realidade estará desequilibrada (em função da ausência de esquemas conceituais)” (RAPPAPORT, 1981, p. 68).

De acordo com Gordon (2000) a criança pré-operacional, se não apresentar nenhum comprometimento, possui muita flexibilidade cognitiva. Ele explica que as crianças pré-operacionais possuem grande predisposição e flexibilidade para a aquisição de conhecimentos de uma forma geral e que durante esta fase é que os fundamentos da aprendizagem são estabelecidos.

1.3 – O desenvolvimento físico-motor e implicações para o ensino do violino

Coll & cols. (2004, p. 131) explicam que durante o período pré-operacional boa parte das mais importantes mudanças que ocorrem no desenvolvimento psicomotor está relacionada ao progresso em dois aspectos: *independência* e *coordenação*. Os autores definem *independência* como a capacidade de controlar separadamente cada segmento motor, como por exemplo, conseguir fazer um movimento relativamente complexo com uma das mãos sem mover a outra. Segundo esses mesmos autores, a *coordenação* supõe um processo aparentemente oposto, pois padrões motores originalmente independentes se encadeiam e se associam, formando movimentos compostos muito mais complexos, que exigem automatização. No violino, a articulação da mão esquerda associada aos movimentos realizados com o arco na mão direita exigem, simultaneamente, *independência* e *coordenação*. No item 3.3 deste estudo falaremos um pouco mais sobre as implicações de alguns conceitos da psicologia ao ensino do violino.

Psicólogos do desenvolvimento perceberam em suas pesquisas que o desenvolvimento de alguns órgãos do corpo humano pode depender da maturação de algumas funções psicológicas. “...todo desenvolvimento psicológico tem seu suporte no crescimento físico” (GOULART, 1979, p. 82). “As habilidades motoras dependem do crescimento dos ossos e dos músculos para se desenvolverem” (PILETTI, 1987, p. 225). Eles concluíram que existem períodos durante o desenvolvimento nos quais a criança está mais ou menos apta a adquirir certas habilidades motoras.

“... parece haver períodos de *prontidão* para a aprendizagem de várias tarefas, como controlar as excreções, ler, escrever, andar de bicicleta, etc. Antes de o organismo atingir o desenvolvimento apropriado para a realização de determinada tarefa, não é possível sua aprendizagem” (BARROS, 1987, p. 42).

“O desenvolvimento físico e motor varia de indivíduo para indivíduo e tem dois momentos mais acelerados: nos dois primeiros anos e na pré-adolescência” (PILETTI, 1987, p. 225). De acordo com Goulart (1979), as características físicas de um indivíduo e sua estrutura corporal influenciam profundamente o seu comportamento e o seu desenvolvimento emocional. “Indiretamente, o físico determina as emoções, atitudes, características próprias da personalidade” (GOULART, 1979, p. 82). A autora também destaca a importância da aquisição de capacidades motoras para os processos de maturação e aprendizagem. Em seu livro *Fundamentos Psicobiológicos da Educação* explica que, no estágio pré-operacional, a criança apresenta um domínio crescente do gesto fino e que as atividades musculares vão se tornando, a cada dia, mais coordenadas.

Os psicólogos, de um modo geral, afirmam que os estudos sobre o tempo de maturação e os períodos de prontidão trazem importantes contribuições para a educação, pois, se o professor é conhecedor destes processos, irá perceber se as crianças estão prontas para receberem determinados aprendizados. Desta forma, não serão negligentes com o tempo físico-mental de desenvolvimento de seus alunos, considerando, logicamente, suas diferenças individuais.

“Muitas pesquisas mostraram que o treinamento antes do crescimento dos músculos e dos ossos não produz um desenvolvimento mais rápido das habilidades motoras. Ao contrário, o treinamento precoce pode ser prejudicial, pois produz frustração e experiências negativas para a criança” (PILETTI, 1987, p. 216).

Em seu livro *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Piaget (1987) explica que a mão é um dos instrumentos mais essenciais de que a inteligência se servirá, uma vez constituída. “(...) a conquista definitiva da preensão assinala o início dos comportamentos complexos (...) que caracterizam as primeiras formas de ação intencional” (PIAGET, 1987, p. 94). O autor faz um estudo detalhado do *esquema da preensão* que, segundo ele, é um importante traço de união entre a adaptação orgânica e a adaptação propriamente intelectual. Piaget afirma que a conquista da preensão é muito mais complexa do que, por exemplo, a da sucção e de outras adaptações elementares adquiridas.

O desenvolvimento de aptidões motoras específicas no período pré-operacional são produtos finais de uma interação entre o desenvolvimento neuromuscular e as experiências da criança (FITZGERALD, 1983, p. 95).

O princípio da *lateralidade* ou lateralização é definido por Deldime & Vermeulen (2004, p. 79) como “dominância lateral”, ou seja, a assimetria funcional do corpo no qual um lado torna-se mais hábil e utilizado do que o outro. Este é um importante aspecto do desenvolvimento motor a ser considerado. A maioria das crianças de três anos é bilateral, pois, o corpo caloso² ainda não realiza uma comunicação plena entre os dois hemisférios cerebrais. Usam, por exemplo, o lápis em ambas as mãos, não possuindo ainda a lateralidade definida. A partir dos quatro anos é que, em geral, ocorre a manidestrezza, ou seja, o comportamento unilateral predominante.

Outro princípio importante a ser considerado é a percepção espaço-cinestésica, com relação aos planos vertical e horizontal. Tierno (2007) explica que a partir dos três anos a criança já está dotada, por seu nível maturacional, para perceber estes planos. Entretanto, no que diz respeito ao apoio neuromotor e à tonicidade³, a criança entre três ou quatro anos ainda não possui a maturidade necessária para, por exemplo, não diagonalizar o arco do violino, realizando, assim, um movimento oblíquo durante sua condução.

A partir dos quatro anos ocorre na criança uma evolução psicomotora perceptível. Ela adquire maiores progressos na destreza e habilidade motora manual (TIERNO, 2007, p. 64). Realiza sozinha tarefas manuais como vestir-se e despir-se, abotoar botões, pentear-se, escovar os dentes, recortar silhuetas de

²Corpo caloso – Faixa de fibras neurais que conectam os dois hemisférios do cérebro.

³Tonicidade – Estado de vigor ou atividade dos tecidos musculares; grau de força ou tensão muscular.

figuras de jornais e revistas, representar, em desenhos, objetos e pessoas, entre outras (TIERNO, 2007, p. 68).

Aos cinco anos, no que diz respeito ao plano motor, a criança já é capaz de se orientar perfeitamente nas quatro direções. Nos planos visual e manual é capaz de realizar tarefas que exigem um maior refinamento da coordenação, como enfiar uma linha na agulha, construir uma escada de três ou quatro degraus com cubos, combinar dez ou doze cores e desenhar uma figura humana completa (TIERNO, 2007, p. 69).

A partir dos seis anos até o começo da puberdade, o crescimento físico é relativamente lento e regular (TIERNO, 2007, p. 119). A criança possui mais tonicidade muscular, maior independência, diferenciação e coordenação de movimentos que na idade anterior, tanto na motricidade grossa quanto na fina, apresentando grandes progressos na utilização de diversos instrumentos de uso manual, inclusive no aprendizado de instrumentos musicais.

Aos sete anos, em geral, a criança já está alfabetizada. O progresso intelectual alcançado somado às conquistas físico-motoras tornam esta criança apta a diversos tipos de aprendizado e flexível para que suas capacidades se manifestem em sua totalidade.

Uma forma de compreender como se processa o pensamento de uma criança é estudar a evolução de sua grafomotricidade (domínio da escrita e do desenho), uma importante linha de pesquisa do desenvolvimento motor. Concordamos com a afirmação de Rodrigo (*apud* COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2004, p. 143) que diz que “as crianças não desenharam o que vêem, mas o que sentem e o que sabem, e isso faz do desenho um instrumento

diagnóstico da inteligência e da personalidade da criança”. Encontramos alguns pontos semelhantes que permitem uma comparação da performance instrumental de uma criança com o seu desenho. Aos três anos, por exemplo, em geral as performances são erráticas e inconsistentes, bem semelhantes à garatuja (desenho infantil “disforme”) realizada pela criança nesta mesma faixa etária. Tanto a performance quanto o desenho infantil apresentam características do desenvolvimento das crianças bem específicas de cada momento. Nesta pesquisa utilizamos a comparação entre o desenho e a performance apenas como uma analogia ilustrativa. Trata-se de um assunto bastante amplo, que merece um aprofundamento maior. Neste estudo será abordado apenas a título de exemplificação, com o objetivo de ampliar nossa compreensão acerca do pensamento infantil.

Na figura (1) a seguir temos o desenho de uma figura humana, realizado por uma criança do sexo feminino, durante o estágio pré-operacional e na figura (2) temos um exemplo de desenvolvimento da caligrafia infantil da mesma criança.

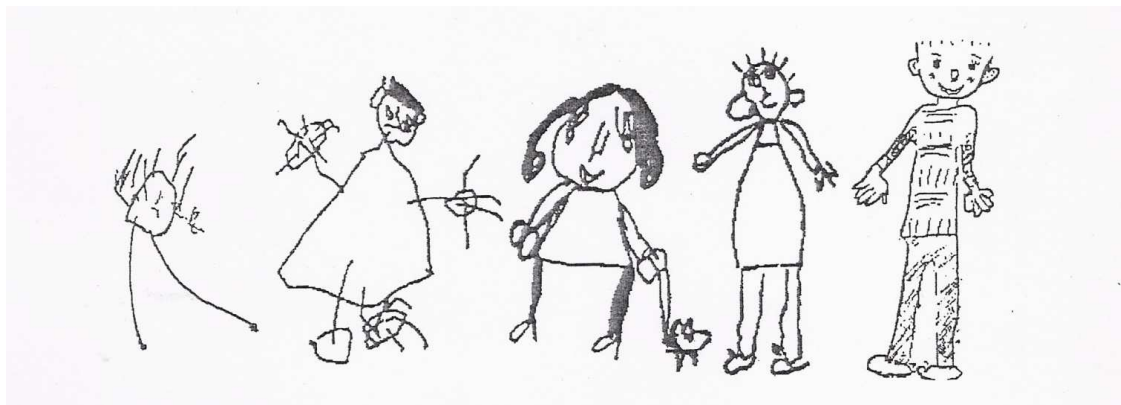


Figura 1 – O desenho da figura humana por Paula aos 3, 4, 5, 6 e 7 anos. (Fonte: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.)

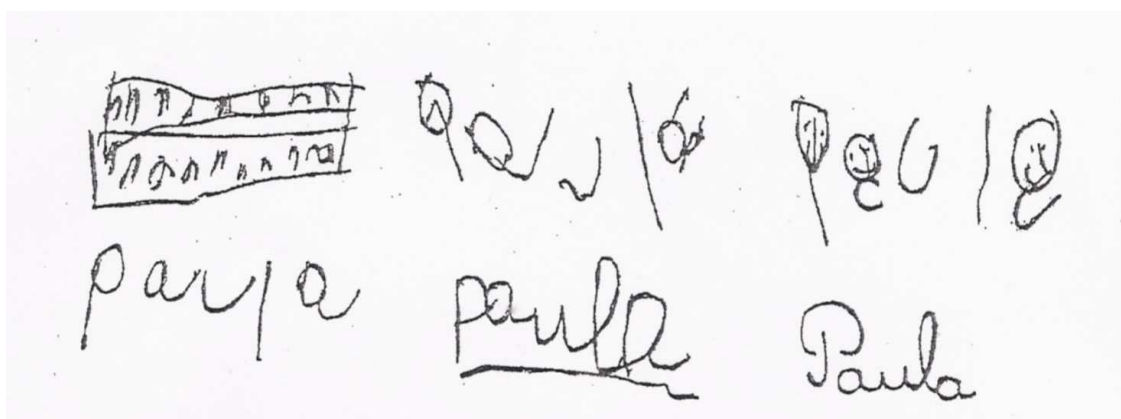


Figura 2 – Desenvolvimento da escrita de Paula, da etapa pré-caligráfica à caligrafia infantil. (Fonte: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.)

Observamos que o sucesso do ato cognitivo na criança possui uma importante interligação com o seu desenvolvimento físico-motor, em qualquer área do conhecimento em que ela esteja trabalhando ou contexto em que esteja inserida.

CAPÍTULO II – A PEDAGOGIA DO VIOLINO

Neste capítulo são apresentadas algumas considerações sobre o ensino de violino sob o ponto de vista histórico, com o objetivo de entendermos um pouco mais sobre a evolução da pedagogia deste instrumento. Relacionamos alguns dos principais nomes da pedagogia do violino, analisando, também, contribuições de pedagogos contemporâneos que são mais relevantes para esta pesquisa.

2.1– Breve histórico sobre o instrumento

De acordo com David D. Boyden (1990, p. 6) é difícil identificar com precisão a data do aparecimento do violino, pois não se pode afirmar ao certo sobre sua origem. Há vários instrumentos de diferentes lugares envolvidos em sua evolução, tais como a *rabeca*, a *lira da braccio*, entre outros, o que torna impossível determinar com exatidão quem o “inventou” e também quando e onde ele surgiu. Este mesmo autor explica que em torno de 1550 o modelo de violino com quatro cordas já era conhecido. Boyden também cita o pintor Gaudenzio Ferrari (1529-30) como o autor da primeira obra onde aparece a imagem do violino mais próxima de suas características atuais, intitulada *A Madona das Laranjeiras*.

Não se tem notícia neste período de tratados de ensino sobre a execução deste instrumento, que iniciou sua trajetória como instrumento “vulgar”, possuindo duas funções básicas principais: “(...) dobrar a música vocal e executar música para se dançar (...)” (SADIE & LATHAM, 1994, p. 998). “Aos poucos o violino vai se firmando como instrumento da nobreza, refinado, apreciado pelos de bom gosto” (ANDRADE, 2006). Entre 1650 e 1700 surgem vários tratados e livros

de instrução na Alemanha e Inglaterra, destinados a instrumentistas amadores. Os tratados de nível técnico avançado, destinados aos instrumentistas profissionais, começam a aparecer por volta de 1750. “No século XVII os compositores passaram a exigir mais do instrumento, particularmente em óperas, sonatas e concertos” (SADIE & LATHAM, 1994, p. 998).

De acordo com Boyden (1990, p. 126) foi Biagio Marini (1587-1663), compositor e violinista italiano, que apresentou inicialmente em suas obras avanços na escrita característica para os instrumentos de corda, passando a escrever idiomáticamente para o violino. Walls (1989 *apud* BROWN & SADIE, 1990) explica que no início do século XVIII surgem tratados de virtuosos, direcionados a violinistas com aspirações além do amadorismo. O primeiro foi Francesco Geminiani (1687-1762) aluno de Corelli (1653-1713) que alcançou grande sucesso e publicou na Inglaterra, em 1751, o tratado “*A Arte de Tocar Violino*”, o qual exerceu importante influência em intérpretes de níveis mais avançados tecnicamente. Ele foi seguido por Mozart (Alemanha) e Herrando (Espanha) (ambos em 1756), L’abbé le fils (França, 1761) e Giuseppe Tartini (Itália, 1692-1770), que é considerado um professor de grande importância, pois, vários autores concordam que ele influenciou, por exemplo, Leopold Mozart. Acredita-se que o manuscrito de Tartini (1771 - edição póstuma) possa ter circulado através de cópias de seus alunos muito antes de sua publicação. Estes professores são o espelho de sua época, tempo do individualismo (filosofia humanista) e, portanto, do “faça você mesmo”. Posteriormente Jean-Marie Leclair (1697-1764), compositor e violinista francês, tornou-se o fundador da *escola francesa de violino*. Sua valiosa obra mistura elementos franceses ao estilo

italiano. Em 1756, Leopold Mozart, compositor, violinista e teórico alemão, publicou o tratado *“Princípios Fundamentais da Execução Violinística”*, através do qual ficou conhecido internacionalmente. Em 1761, L'Abbé le fils (1727-1803), compositor e violinista francês, aluno de Jean-Marie Leclair, escreveu um importante tratado de violino chamado *“Princípios do Violino”*. “Este foi o primeiro registro escrito que recomenda ao violinista colocar o queixo do lado esquerdo do estandarte, além de ampliar o uso de harmônicos artificiais, extensões, cordas duplas, posições mais agudas (até a décima), e variadas arcadas” (BOYDEN, 1990).

Pierre Gaviniés (1728-1800), violinista e compositor francês, também aluno de Jean-Marie Leclair e seu sucessor como líder da escola francesa de violino, ficou conhecido por seus estudos *“24 matinées”*, considerados como os mais difíceis estudos para violino que existiram até o surgimento dos de Paganini (SADIE & LATHAM, 1994, p. 360). Giovanni Battista Viotti (1755-1824), compositor e violinista italiano mais influente de sua época, foi considerado o fundador da “moderna” (século XIX) escola francesa de violino. Foi professor de Pierre Rode (1774-1830), seu aluno favorito, Rodolphe Kreutzer (1766-1831) e Pierre Baillot (1771-1842). “Viotti marcou sua estréia em Paris como o autor de uma nova sonoridade no violino, usando um violino *Stradivarius* e um arco *Tourte*” (ANDRADE, 2006). Os importantes estudos elaborados por Rode e por Kreutzer são aplicados até hoje como material didático. Mais tarde, Henryk Wieniawski (1835-1880), violinista e compositor polonês, que realizou seus estudos no Conservatório de Paris, exerceu importante influência no desenvolvimento da escola russa de violino.

A era da “Arte da Interpretação” foi inaugurada pelo violinista e compositor austro-húngaro Joseph Joachim (1831-1907). Sua performance era marcada pela seriedade e nobreza de estilo, herdadas da tradição clássica francesa (PERKINS, 1995, p.10). Eugene Ysaÿe (1858-1931), violinista, regente e compositor belga, aluno de Wieniawski (Bruxelas) e de Vieuxtemps (Paris), influenciou toda uma geração de violinistas, devido a sua interpretação intensa e poética (SADIE & LATHAM, 1994, p. 1040).

É importante ressaltar a importância da relação mestre-aprendiz ao longo do desenvolvimento da pedagogia do violino, o que contribuiu para a transmissão dos conhecimentos técnico-expressivos e para a produção em massa de abordagens que construíram a história da pedagogia deste instrumento.

De acordo com Perkins (1995, p. 7) alguns aspectos de importância histórica também influenciaram decisivamente o desenvolvimento da pedagogia do ensino de cordas:

- *As Mudanças Sociais*

Com o advento da Revolução Francesa (1789) os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade geraram no público o desejo de dividir sua herança cultural.

“(…) a Revolução Francesa é reconhecida como o nascimento da democracia moderna, pois enquanto a sociedade do Antigo Regime se fundamentava na desigualdade entre os homens, surgiu pela primeira vez na história uma revolução que tinha como bandeira a igualdade, a soberania do povo, a liberdade, a idéia de Direitos do Homem” (…), foi uma revolução que “sacudiu as instituições vigentes e propôs novas instituições e valores ao mundo” (SILVA, 2005, p. 367).

Os violinistas e músicos em geral ascenderam socialmente, saindo da condição de meros servos para músicos profissionalmente valorizados. Após ser fundado o

Conservatório de Paris (1795), estabeleceu-se uma nova tradição de ensino, disponibilizada a toda a sociedade (PERKINS, 1995, p. 7).

- *As Perspectivas Comerciais*

Com a ascensão social dos violinistas, houve um aumento do interesse do público pelas performances realizadas ao vivo. Isto incentivou investimentos comerciais que possibilitaram uma ampliação das salas de concerto para platéias maiores.

- *Mudanças Estruturais no Instrumento*

Perkins (1995) explica que o violino precisou ser alterado em sua estrutura, de forma que projetasse mais som, dentro das salas de concerto que foram ampliadas, e que a invenção da queixeira em 1832 por Louis Spohr (1785-1859), contribuiu para uma maior liberdade do braço e da mão esquerda, o que, conseqüentemente, favoreceu o avanço geral e acelerado da técnica de mão esquerda. O arco *tourte* também contribuiu para uma maior projeção sonora.

2.2 – Principais nomes da pedagogia do violino

Perkins (1995) esclarece que a técnica moderna de tocar violino foi solidificada durante a primeira metade do século XX, pelo pedagogo húngaro Carl Flesch (1873-1944), ao publicar seu livro *The Art of Violin Playing (A Arte de Tocar Violino)* (1924), um método sistemático de como trabalhar a técnica, que se tornou um padrão de referência mundial para o estudo do instrumento em nível mundial. O sistema de estudo de escalas de Flesch foi uma valiosa contribuição à pedagogia do violino. Andrade (2006) explica que o pensamento de Flesch influenciou uma nova didática de apoio ao aluno:

“De um ensino baseado na simples reprodução pelo aluno, do que o professor demonstrava, passou-se para um ensino onde as individualidades físicas e psicológicas dos alunos são levadas em conta, assim como a análise dos problemas técnicos e a procura por soluções viáveis para esses problemas são buscadas pelo professor” (ANDRADE, 2006, s/n).

No item 2.2.1 falaremos um pouco mais sobre a vida e a obra deste importante pedagogo.

Durante o século XX houve uma grande profusão de metodologias e materiais didáticos destinados ao ensino de cordas, o que fez nascer uma geração de violinistas com estilos e técnicas diversificadas, entre eles Joseph Szigeti (1892-1973), Oskar Adler (1875-1955), Bronislaw Huberman (1882-1947) e Fritz Kreisler (1875-1962). Outro professor de grande influência na pedagogia do violino foi Ivan Galamian (1903-1981) de origem iraniana. Sua abordagem racional e analítica incorporava aspectos importantes das escolas russa e francesa (SADIE & LATHAM, 1994. p.354). Em 1962, Galamian publicou dois importantes livros sobre a pedagogia do violino: *Principles of Violin Playing and Teaching* (Princípios para Tocar e Ensinar Violino) e *Contemporary Violin Technique* (Técnica Contemporânea de Violino). Podemos também citar como importantes influências contemporâneas para a pedagogia do violino os professores Paul Rolland (Hungria - 1911-1978), com sua técnica baseada na liberdade e naturalidade dos movimentos corporais, Erich Doflein (Alemanha - 1900-1977) e sua proposta de desenvolver diversas habilidades técnicas simultaneamente, Kato Havas (Hungria - 1920) e seus estudos sobre a saúde física e mental do instrumentista, Elizabeth Green (EUA – 1906-1995) com sua proposta de ensino coletivo e Shinichi Suzuki (Japão - 1898-1998) e a criação de seu Método de Ensino da Língua Materna.

2.2.1– Carl Flesch (1873-1944)

Carl Flesch nasceu no dia 9 de outubro em Moson, na Hungria. Foi um influente violinista e pedagogo. Após concluir seus estudos em Paris e em Viena iniciou em 1894 sua carreira como concertista. Em 1908 estabeleceu-se em Berlim. Com a ascensão do nazismo migrou para a Inglaterra e conquistou grande prestígio como pedagogo, tornando-se internacionalmente conhecido, em função da perfeição de sua técnica e também por sua grande sensibilidade intelectual e analítica na interpretação (GROVE, 1994, p. 334). Durante anos apresentou-se brilhantemente como solista ou em grupos de câmara, executando um vasto repertório que incluía da música barroca à contemporânea. Orientou violinistas conceituados como Ida Haendel, Henryk Szeryng, Eric Rosenblith, Berta Volmer e Max Rostal. Este último tornou-se um importante seguidor de Flesch, tendo desenvolvido alguns aspectos fundamentais de sua metodologia e de sua técnica (BOSÍSIO, 2005, p.105).

Carl Flesch foi o pedagogo que mais escreveu sobre instrução violinística. Sua abordagem influenciou profundamente diversos professores, tornando-se um divisor de águas na pedagogia do violino. Foi um dos primeiros pedagogos do violino que se preocupou com os aspectos psicológicos que envolviam a performance violinística de seus alunos. Entre suas principais obras temos:

- *Basic Studies for Violin* (Estudos Básicos para Violino) (1911);
- *Studies and Exercises for Violin* (Estudos e Exercícios para Violino) (1921);
- *The Art of Violin Playing* (A Arte de Tocar Violino) (1929)

- *Problems of Tone Production in Violin Playing* (Problemas de Produção Sonora na Execução do Violino) (1931);
- *Violin Fingering: its Theory and Practice* (Digitação no Violino: sua Teoria e Prática) (1943);

Os pedagogos Marco Antônio Lavigne (ex-aluno de Berta Volmer) e Paulo Bosísio (ex-aluno de Max Rostal), atualmente professores da UNI-RIO, em seu livro *Técnicas Fundamentais de Arco para Violino e Viola* (1999), explicam as bases teóricas estabelecidas por Flesch que fundamentam o seu sistema de ensino de violino. Estas bases dizem respeito ao domínio de três áreas interrelacionadas:

“A primeira seria a *técnica geral*, que envolve uma completa formação da mecânica de ambos os braços, com o objetivo de permitir que o aluno venha a conseguir executar todos os efeitos sonoros requisitados pelo repertório; a segunda a *técnica aplicada*, consiste no desenvolvimento da capacidade de resolver racionalmente eventuais dificuldades técnicas surgidas ao longo de determinada composição; finalmente a *concepção artística*, que pressupõe uma total liberdade de espírito adquirida através do domínio dos aspectos mecânicos, permite ao intérprete expressar-se artisticamente por meio de seu instrumento” (LAVIGNE & BOSÍSIO, 1999, p. 3).

2.2.2– Paul Rolland (1911- 1978)

Paul Rolland nasceu em Budapest na Hungria, em 1911. Iniciou seus estudos aos 11 anos. Foi aluno de Dezső Rados, de quem recebeu uma importante influência no que diz respeito aos princípios físicos de “relaxamento e mecânica do corpo” (PERKINS, 1995, p. 24). Em 1937, graduou-se em violino e viola na Academia de Música de Budapest. Foi também aluno de Imre Waldbauer de quem recebeu as primeiras idéias sobre os “movimentos naturais” necessários

para executar o violino que, posteriormente, influenciaram seus princípios didáticos de forma profunda. Tornou-se o primeiro violinista e solista da Budapest Symphony e violista do Quarteto de Cordas Ideale, que se tornou quarteto em residência em Westminster Choir College em Princeton, New Jersey (EUA), entre 1938 e 1940. Em 1943 era professor no Simpson College, em Indianola (Iowa - EUA). De 1945 a 1978 lecionou na Universidade de Illinois, em Urbana. Fundou a ASTA (*American String Teachers Association* – Associação Americana de Professores de Cordas), a qual presidiu de 1964 a 1966. Foi o primeiro editor da revista oficial da ASTA, o *American String Teacher* (Professor de Cordas Americano). Trabalhou como membro atuante da MENC (*Music Educators National Conference* – Conferência Nacional de Educadores Musicais). Sua obra *Basic Principles of Violin Playing* (Princípios Básicos para a Execução do Violino - 1959) foi parte de uma grande série de publicações da MENC, destinada ao ensino musical e instrumental, que acabou sendo referência para os programas de música das escolas públicas americanas. De 1968 a 1970 foi líder do Projeto de Pesquisa de Cordas da Universidade de Illinois, quando desenvolveu a série de filmes didáticos *The Teaching of Action in String Playing* (O Ensino de Ações na Execução de Cordas). Em 1972, publicou, juntamente com outros colaboradores, um método de iniciação aos instrumentos de corda, *Prelude to String Playing* (Prelúdio para Tocar Cordas), que foi revisado em 1985 pelos professores Sheila Johnson (violino), Margaret Rowell (violoncelo) e Edward Krolick (contrabaixo). Rolland (1972) explica que este livro

“(...) oferece novas idéias para o ensino dos fundamentos do estudo de cordas. Foi projetado para alunos de qualquer idade, também como um

método, ou como um suplemento para outros livros de instrução. O material é adequado tanto para o ensino individual quanto para o trabalho em grupo” (ROLLAND, 1972, p. 1).

Publicou em 1974 o livro texto que acompanha os filmes da série acima citada, que funciona como um guia para o ensino da técnica básica do violino, da viola, do violoncelo e do contrabaixo. Neste manual detalhado, que possui o mesmo nome da série, o professor Rolland organiza as ações enfatizadas por ele no ensino de cordas:

- Ação 1 – “Estabelecendo a colocação correta do instrumento”.
- Ação 2 – “Troca entre registros” (a mão esquerda é transportada ao longo do espelho, explorando os registros grave, médio e agudo do instrumento).
- Ação 3 – “Movendo através das cordas” (combinação de pizzicatos de mão esquerda com movimentos rítmicos).
- Ação 4 – “Aprendendo a segurar o arco”.
- Ação 5 – “O caminho do arco”.
- Ação 6 – “Segurando instrumento e arco juntos”.
- Ação 7 – “Posição assentado”.
- Ação 8 – “Relaxando o ombro direito”.
- Ação 9 – “Arcadas curtas no meio do arco”.
- Ação 10 – “Tocando acompanhamento em cordas soltas usando o arco”.
- Ação 11 – “Localizando a mão esquerda em primeira posição”.
- Ação 12 – “Mudanças de cordas ligadas”.
- Ação 13 – “Tocando a oitava”.
- Ação 14 – “A arcada longa”.

- Ação 15 – “Refinando a arcada”.
- Ação 16 – “O abaixar e o levantar silencioso do arco”.
- Ação 17 – “A retomada do arco”.
- Ação 18 – “Longas arcadas ligadas”.

O Método Rolland possui quatro princípios filosóficos que se destacam:

- O aprendizado do instrumento deve ser iniciado da forma mais correta possível e seguir nesta direção até os estágios mais avançados do estudo.
- Ainda no primeiro ano de instrução, a maior parte dos elementos da execução de cordas devem ser introduzidos.
- Durante a performance do aluno, a alegria e o conforto são fundamentais.
- A liberdade e a naturalidade de movimentos deverão ser enfatizados durante o aprendizado. A sensação de leveza deve ser uma constante no manejo do instrumento e do arco.

Perkins (1995) destaca um conselho freqüentemente presente no discurso de Rolland para outros professores de cordas, que demonstra sua visão humanística com relação ao ensino deste instrumento:

“Façam com que os alunos iniciem corretamente e apontem para eles a direção certa, assim eles atingirão o topo (...) Os educadores musicais deveriam lutar para desenvolver músicos que não somente toquem afinado e com boa sonoridade, mas que também sintam-se confortáveis e felizes ao fazê-lo, e que tenham boa coordenação de movimentos sem tensão excessiva ao tocar... naturalidade... naturalidade... naturalidade...” (ROLLAND in PERKINS, 1995, p. 91).

2.2.3 – Erich Doflein (1900-1977)

O musicólogo Erich Doflein nasceu em Munique na Alemanha, em 1900. Iniciou seus estudos musicais ainda criança, estudando obras de Auerbach, Kaminski e Praetorius. Foi orientado em musicologia por Schneider. Estudou história da arte com Pinder. Estudou, também, filosofia com Honigswald em Breslau e Munique. Em 1924 recebeu o título de PhD pela Universidade de Breslau com a dissertação *Über Gestalt und Stil in der Musik* (Sobre Forma e Estilo na Música). Concluiu seus estudos em Freiburg com Gurlitt e Erpf. Em 1928 ajudou a fundar um instituto para professores de música em Freiburg, onde lecionou de 1941 a 1944. Em 1947 tornou-se professor universitário e diretor atuante do recém fundado *Hochschule für Musik* em Breisgau, permanecendo nesta instituição até 1965. Em 1948 também ajudou a fundar o *Institut für Neue Musik und Musikerzeugung* (Instituto para Música Nova e Produção Musical) em Bayreuth, o qual foi transferido posteriormente para Darmstadt, onde assumiu sua presidência de 1956 a 1960. Doflein foi profundamente ativo no campo da pedagogia da música. Durante as décadas de 20 e 30, juntamente com sua esposa Elma Doflein (também influente pedagoga musical) elaborou seu famoso método de introdução violinística para crianças, o *For Children*. Sua proposta pedagógica de instrução violinística combina o aprendizado da teoria musical e prática do instrumento simultaneamente, através de um repertório acessível para alunos iniciantes, e facilmente adaptável para crianças pequenas. Utilizou-se muito da música folclórica alemã e também do folclore de outros países em seus livros didáticos. Sua proposta de ensino através de duetos (principalmente para os iniciantes), promovem uma motivação e uma integração maior entre o professor e

seu aluno, tanto técnico-musical quanto afetiva. Os duetos de Bartók que utiliza, por exemplo, apresentam uma linguagem própria do século XX. Doflein veio a falecer em 1977 em Kirchzarten na Alemanha. Sua principal obra é uma coletânea de cinco métodos, organizados gradativamente em ordem de dificuldade:

- Volume 1 – The Beginning (O Início)
- Volume 2 – Development Of Technique (O Desenvolvimento da Técnica)
- Volume 3 – The Second and Third Positions (A Segunda e a Terceira Posições)
- Volume 4 – Further Technique in Bowing and Fingering (Técnica Avançada em Arcadas e Digitação)
- Volume 5 – The Higher Positions (As Posições mais Elevadas)

2.2.4 – Kato Havas (1920)

Kato Havas nasceu na Transilvânia (Hungria) em 1920. Iniciou seus estudos violinísticos aos cinco anos. Aos sete já era considerada uma criança prodígio. Estudou com Imre Waldbauer na Academia Franz Liszt em Budapest durante dez anos. Formou-se nesta instituição e em 1939, aos dezenove anos, mudou-se para a América, em função da guerra que ocorria na Europa. Apresentou-se no Carnegie Hall em New York e realizou uma turnê pelo país. Um ano mais tarde casou-se com um escritor americano e dedicou os dezoito anos seguintes à criação de suas três filhas.

Em 1960 Kato Havas mudou-se com sua família para a Ilha de Purbeck em Dorset na Inglaterra, onde iniciou uma nova carreira, dedicando-se ao ensino do violino. Perkins (1995) explica que mesmo durante os dezoito anos em

que Havas esteve afastada constituindo sua família, manteve um interesse entusiasmado pelo estudo da técnica do violino, e pode observar e refletir bastante sobre as formas tradicionais de ensino deste instrumento e perceber os distúrbios físicos e psicológicos que se apresentavam associados a estas, e que impediam que os alunos se expressassem de forma plena e musical. Iniciou uma pesquisa experimentando diferentes técnicas numa tentativa de amenizar os problemas que os alunos apresentavam. Havas dizia que suas idéias inovadoras sobre o ensino do violino foram inspiradas por dois importantes professores de sua juventude: Imre Waldbauer seu primeiro professor na Academia de Budapest e David Mendoza com quem estudou na América. Sua nova proposta de ensino, apesar das críticas e controvérsias, tornou-se conhecida na Inglaterra e lhe trouxe prestígio como professora e pedagoga. Fundou o Festival de Música de Purbeck que se tornou um evento anual importante. Em 1961 publicou uma obra de grande sucesso intitulada *A New Approach to Violin Playing* (Uma Nova Abordagem para Tocar Violino). Posteriormente publicou mais quatro obras:

- *The Twelve Lesson Course* (Curso em Doze Lições -1964);
- *The Violin and I* (O Violino e Eu)(uma auto-biografia -1967);
- *Stage Fright, Its Causes and Cures* (O Medo do Palco, Suas Causas e Seu Tratamento -1973);
- *Freedom to Play* (Liberdade para Tocar -1981).

Em 1992 publicou um importante vídeo didático chamado *A New Approach on the Causes and Cures of Physical Injuries in Violin and Viola Playing* (Uma Nova Abordagem sobre as Causas e Tratamentos para os Danos Físicos ao Tocar Violino e Viola), no qual descrevia e demonstrava pessoalmente sua nova

abordagem. Neste mesmo ano foi premiada pela ASTA (Associação de Professores de Cordas da América) por sua importante contribuição para a pedagogia dos instrumentos de cordas. Havas fundou o *Festival Internacional de Música* em Oxford e a *Associação Kato Havas para a Nova Abordagem* (KHANA). O trabalho de Havas não é direcionado especificamente para crianças, pois dedicava-se a alunos mais experientes no instrumento. Entretanto, suas importantes idéias sobre a manutenção da saúde física e mental do músico podem ser adaptadas para o ensino de crianças pequenas, tornando-se um importante alicerce para a construção da técnica futura das mesmas.

2.2.5 – Elizabeth A. H. Green (1906-1995)

Elizabeth Green nasceu em 1906 em Wheaton (EUA). Iniciou seus estudos com seu pai Albert Green, que foi o primeiro diretor do Conservatório de Wheaton. Aos cinco anos de idade apresentou-se pela primeira vez em público. Concluiu seus estudos musicais no Conservatório de Wheaton antes de terminar o ensino médio. Possuía desde muito jovem uma facilidade natural para o aprendizado do violino, o que contribuiu para que desenvolvesse uma técnica notável neste instrumento. Permaneceu em Wheaton até 1928, quando recebeu seu título de Bacharel em Filosofia e também em Física como segunda opção. Continuou seus estudos musicais, incluindo a viola com Clarence Evans (principal violista da Sinfônica de Chicago) e o violino com Jacques Gordon (também concertista da mesma orquestra) e também com o influente professor Ivan Galamian, citado anteriormente, com o qual trabalhou em projetos pedagógico-literários. Os anos que Green viveu em Wheaton exerceram grande influência em

sua vida profissional. Quando deixou Wheaton foi para Waterloo, em Iowa, onde começou a lecionar instrumentos de cordas em escolas públicas e a organizar a Sinfônica de Waterloo. Em 1939 concluiu seu mestrado em música pela Universidade de Northwestern. Além de uma técnica bastante apurada, possuía grande facilidade para regência, tendo desenvolvido importantes trabalhos no ensino coletivo de cordas. Seus alunos conquistaram diversos prêmios em festivais estaduais e nacionais, o que trouxe reconhecimento à sua abordagem didática. Em 1942 a Universidade de Michigan a convidou para ensinar seu programa orquestral nas escolas públicas de Ann Arbor. Na época, a Orquestra de Ann Arbor possuía apenas nove membros e Green a transformou numa sinfônica com sessenta participantes. Em 1954 deixou as escolas públicas e lecionou em tempo integral na Universidade de Michigan durante os vinte anos seguintes. Aposentou-se em 1974 e dedicou o resto de seus dias à pintura que era uma paixão de sua juventude. Veio a falecer em 1995. Uma de suas obras mais importantes é o livro *Teaching Stringed Instruments in Classes* (1966), uma importante referência para o trabalho orquestral. Principais obras de Elizabeth Green:

- *Orchestral Bowing and Routines* (Arcadas e Rotinas Orquestrais) (1949);
- *First Steps in the Galamian Bowing Method* (Primeiros Passos no Método de Arcadas de Galamian)(1950);
- *The Modern Conductor* (O Maestro Moderno)(1961);
- *Musicianship and Repertoire for the High School Orchestra* (Músicos e Repertório para Orquestras do Ensino Fundamental)(1962);

- *Teaching Stringed Instruments in Classes* (Ensino de Instrumentos de Cordas em Turmas)(1966);
- *Increasing the Proficiency on the Violin* (Aumentar a Proficiência no Violino) (1967);
- *The Conductor and his Score* (O Maestro e sua Partitura)(1975);
- *The Dynamic Orchestra* (A Orquestra Dinâmica)(1987);
- *Miraculous Teacher: Ivan Galamian and the Meadowmount Experience* (O Professor Milagroso: Ivan Galamian e a Experiência de Meadowmount) (1996);
- *Practicing Successfully* (Praticando com Êxito).

2.2.6 – Shinichi Suzuki (1898 - 1998)

Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya (Japão) no dia 18 de outubro de 1898. Sua família possuía uma fábrica de instrumentos musicais específicos do seu país. Mais tarde, eles começaram a fabricar violinos, o que fez com que a empresa crescesse, tornando-se uma das maiores na fabricação de violino do Japão. Suzuki interessou-se pelo estudo do violino ainda jovem, mas este instrumento não possuía tradição em seu país, o que o levou a estudar na Alemanha, onde permaneceu por oito anos. Lá recebeu importantes influências como a do professor Karl Klinger (renomado concertista) e de Albert Einstein (que além de cientista era violinista) que foi seu tutor durante boa parte do tempo que permaneceu na Europa, colocando-o em contato com grandes personalidades musicais daquela época, como o violoncelista Pablo Casals . Suzuki casou-se com uma alemã, Waltraud Suzuki, e voltou para o Japão em 1928. Criou o Quarteto Suzuki com seus irmãos e fundou a Orquestra de Cordas de Tóquio. Enfrentou

muitas dificuldades em consequência da Guerra que assolou o seu país, mas não desistiu de seus propósitos.

Foi um precursor do ensino para crianças no início do estágio pré-operacional. O Método Suzuki consiste em ensinar o violino (e, posteriormente outros instrumentos como piano, violoncelo, etc) fazendo uma analogia com o aprendizado da língua materna, ou seja, audição e repetição. Suzuki constatou que a forma utilizada pelos pais para ensinar a língua materna aos seus filhos era um valioso método de ensino, que poderia ser aplicado ao aprendizado do violino (e de outros instrumentos), bem como ao aprendizado de outras áreas do conhecimento humano. Ele sistematizou aspectos e procedimentos que são os pilares de seu método, enfatizando a audição, a repetição e o reforço positivo, como ferramentas chave para o alcance do sucesso esperado. A tônica do método elaborado pelo educador Shinichi Suzuki está na “educação do talento”. De acordo com suas idéias, as aptidões de toda e qualquer pessoa podem ser desenvolvidas através de treinamento orientado, promovendo o que ele chamou de “desbloqueio das habilidades”, o que poderia transformar uma pessoa comum em “alguém de destaque”. Suzuki afirma que a utilização de metodologias adequadas no processo educacional pode proporcionar altos níveis de desenvolvimento do potencial humano em diversas áreas.

“Boas condições ambientais e uma fina educação certamente darão às crianças um bem-estar genuíno e felicidade e, ainda, encerram promessas de luz e esperança para o futuro da humanidade” (SUZUKI, 1994, p. 22).

Seu método tornou-se conhecido mundialmente e obteve grande sucesso em vários países da Europa e da América, principalmente nos Estados Unidos, onde atualmente possui mais adeptos do que no próprio Japão. Milhares de crianças já estudaram música através dele. Suzuki veio a falecer aos 26 de janeiro de 1998 em sua casa, em Matsumoto, aos 99 anos de idade, após toda uma vida dedicada às crianças e a música, tendo contribuído com grande sensibilidade para o universo da educação musical.

O Método Suzuki foi o que mais se dedicou ao ensino específico para crianças pequenas. Em função disto, concentraremos um pouco mais em seus aspectos. O ponto central da filosofia do método é a educação do talento. Hermann (1981) afirma que a filosofia do método contribui para desenvolver não somente a sensibilidade musical, mas também a intelectual e a espiritual (p. 10). A filosofia do método Suzuki possui como princípio norteador a formação integral do indivíduo:

“Em todos os escritos de Suzuki vemos uma preocupação com a educação musical como uma parte da educação da criança como um todo e sempre recomenda que se evite lacunas, sejam estas técnicas, musicais ou humanísticas” (GERLING, 1989, p. 54).

A formação de bons hábitos também é um princípio desta filosofia. Os alunos, durante o processo, realizam atividades nas quais são trabalhados aspectos como organização, pontualidade, paciência, respeito a si mesmo e ao próximo, desinibição, compromisso, convivência, entre outros, tudo isto em uma atmosfera alegre, cheia de atitudes positivas e fraternais por parte de todos (alunos, pais e professores). A base metodológica integra a escuta e a repetição. As crianças

fazem aulas tanto individuais quanto em grupo (onde ocorrem com frequência os mini-concertos). O método recomenda a audição diária das peças que serão estudadas. O constante estímulo auditivo contribui para criar uma familiaridade da criança com as músicas a serem aprendidas, sendo bastante enfatizadas a perfeição técnica e a expressão musical. Os pais (geralmente as mães) possuem uma atuação ativa no processo. Eles assistem às aulas para aprenderem os princípios técnicos e metodológicos básicos, para serem capazes de uma orientação mais consistente durante o estudo doméstico. Outro aspecto importante do método é o adiamento da leitura. A leitura e a escrita musical exigem um complexo trabalho intelectual. Suzuki defendia que o trabalho com a leitura deve se iniciar somente quando o aluno já tem intimidade suficiente com o instrumento, ou seja, quando o aluno já consegue tocar de maneira confortável. Conforme Gerling (1989) observou, o adiamento da leitura contribui para que a mesma não interfira na capacidade de concentração das crianças nos processos de memorização exigidos pelo método. Priest (1989) afirma que tocar de ouvido na fase inicial do estudo pode promover no aluno um maior desenvolvimento da musicalidade como um todo.

Mesmo tendo alcançado um grande sucesso e reconhecimento em todo o mundo, o Método Suzuki foi e ainda é passível de controvérsias. Em seu livro *The talent education school of Shinichi Suzuki – An analysis: The application of its philosophy and methods to all areas of instruction*, o professor norte-americano Ray Landers (1987) discute algumas das principais críticas a este método:

- **O adiamento da leitura:** Alguns teóricos se opuseram a este adiamento, afirmando que poderia ser uma interferência negativa, tornando os alunos

leitores deficientes mais tarde. Outros como Gerling (1989) e Sloboda (1985) consideram positivo o adiamento, pois a leitura envolve estruturas e aspectos mentais complexos, que podem interferir na concentração durante o aprendizado técnico-expressivo.

- **O aprendizado por imitação:** A imitação é um aspecto fundamental no desenvolvimento geral dos indivíduos, de acordo com as idéias de Piaget explicitadas no capítulo anterior. Gardner (1983) reflete sobre o fato de que as crianças ouvem apenas um tipo de interpretação para servir como modelo. Louro (1997) sugere que o aprendizado por imitação não precisa ser necessariamente um adestramento. Esta autora propõe uma “imitação criativa”, que valorize a expressão individual do aluno.
- **A ênfase na repetição:** O adulto é quem se sente entediado com a repetição, e não a criança. Desenhos animados são assistidos e músicas são ouvidas dezenas de vezes. Landers (1987) explica que a repetição é um aspecto muito importante da vida. Estamos constantemente repetindo hábitos, atitudes, expressões no nosso cotidiano. No caso do estudo da música, a repetição objetiva fornecer mais segurança ao aluno, fazendo com que ele se expresse da forma mais natural possível.
- **A limitação do repertório:** Gardner (1983) coloca que o método concentra seu repertório na música ocidental. Louro (1997) apresenta como sugestão que

“(…) no que se refere ao repertório, o Método Suzuki pode ser aplicado desde que o educador musical saiba acrescentar às músicas propostas pelo método outras, de comprovada significação para o aluno dentro dos grupos sociais que este interage” (LOURO, 1997).

- **As diferenças culturais:** Acreditamos que o Método Suzuki possa ser aplicado em qualquer contexto desde que este contexto ofereça as mesmas condições adequadas para a realização dos procedimentos que o seu país de origem oferecia, ou adaptá-lo a realidades diferentes, sem esperar que os resultados sejam exatamente os mesmos obtidos. Consideramos importante para a formação dos alunos que eles tenham contato com outras realidades e metodologias para que possam adquirir um desenvolvimento cultural mais amplo. Entretanto, pensamos ser mais prudente que em cada diferente contexto, sua cultura e sua realidade, bem como as condições que elas ofereçam sejam priorizadas.
- **A exigência da participação dos pais:** Mark (1986) ressalta a dificuldade da participação dos pais nos dias atuais. Gardner (1983) discorda de algumas críticas exageradas que ocorrem no Japão às mães, que, em geral, são culpadas pelo insucesso de seus filhos. O professor Suzuki sabia da grande importância dos pais no processo de aprendizado de seus filhos, e os colocou como uma das principais ferramentas de seu método.
- **O aprendizado precoce sem amadurecimento para escolhas:** É fato que crianças muito pequenas farão escolhas dentro das opções oferecidas pelos pais. Em nenhum momento neste método os pais são induzidos a forçarem seus filhos ao aprendizado. Pelo contrário, o respeito às crianças é sempre enfatizado. Os pais podem oferecer aos seus filhos um leque de possibilidades para que, posteriormente, em uma fase mais madura de sua formação, eles

tenham condições de escolher o seu próprio caminho, optando pelo que for melhor para si mesmos.

O método Suzuki foi introduzido no Brasil no início da década de 70. Inicialmente foi utilizado nas regiões Sul e Sudeste. No final da década de 80, houve um trabalho realizado pelo Conservatório de Música de Pernambuco, e o método passou a ser utilizado por quase toda a região nordestina. Em várias cidades do país, principalmente da região Sul, acontecem diversos encontros sobre o Método Suzuki. Esses encontros reúnem alunos (e seus familiares), professores de diversas partes do país e também personalidades estrangeiras ligadas à pedagogia do método, que vêm trazer importantes contribuições sobre as diretrizes do mesmo. Nesses encontros acontecem aulas e palestras sobre os fundamentos desta metodologia. Os alunos também têm a oportunidade de praticar música em conjunto e ir a concertos diversos. As atividades nesses encontros visam questões tanto artísticas como educacionais e também aspectos de cunho sócio-cultural.

2.2.7 – Síntese de aspectos da abordagem e da filosofia dos pedagogos

Na Tabela 1 organizamos os aspectos mais importantes da abordagem e da filosofia dos pedagogos citados anteriormente:

TABELA 1 – Pedagogos do Violino: Abordagem e Filosofia

PEDAGOGOS DO VIOLINO	PRINCIPAL ASPECTO DA ABORDAGEM	FILOSOFIA
CARL FLESCH (HUNGRIA)	Aprimoramento técnico geral e aplicado.	Trabalhar o domínio técnico a serviço da liberdade de expressão artística na interpretação.
PAUL ROLLAND (HUNGRIA)	Naturalidade dos movimentos corporais.	Dar prioridade à flexibilidade física, na busca de uma expressão mais natural possível.
ERICH DOFLEIN (ALEMANHA)	Integração entre professor e aluno através de duetos.	Desenvolver várias faculdades musicais de forma simultânea.
ELIZABETH GREEN (EUA)	Ensino coletivo (trabalho preparatório para grupos orquestrais).	Promover a socialização do aluno durante o seu desenvolvimento técnico-musical.
KATO HAVAS (HUNGRIA)	Solução de danos físicos e problemas psicológicos para uma melhora da qualidade expressiva.	Curar tensões físicas e ansiedades para uma expressão livre e musical na performance.
SHINICHI SUZUKI (JAPÃO)	Excelência da memória auditiva através da escuta e da repetição.	Desenvolver ao máximo as habilidades humanas através da formação de bons hábitos.

CAPÍTULO III – ASPECTOS TÉCNICOS DA PERFORMANCE VIOLINÍSTICA E SUA ADEQUAÇÃO À INICIAÇÃO AO INSTRUMENTO

3.1 – A técnica

É fundamental para este estudo uma reflexão sobre algumas definições do que seja técnica. No *Dicionário da Língua Portuguesa* temos no verbete técnica a seguinte definição:

Técnica – “conjunto de processos de uma arte, de um ofício ou de uma ciência; a ciência aplicada; conhecimento prático” (COSTA & MELO, 1992, p. 1595).

Verificando-se a etimologia da palavra técnica, temos do grego *technikós* (relativo à arte) e do latim *technicu* (por via erudita). Assim, a palavra técnica em sua origem significa arte, ou seja, “modo de fazer uma coisa, procedimento” (MORA, 1958 *apud* CAMPOS, 2000).

Carl Flesch (1930) define a técnica como sendo a principal ferramenta para a construção do que ele chamou de “capacidade expressional”. Sloboda e Davidson (1996) esclarecem que as habilidades técnicas são necessárias, pois, garantem a exatidão, fluência, velocidade e controle de elementos como o equilíbrio do som e timbre” (SLOBODA & DAVIDSON, 1996, p.173 *apud* BOTELHO, 2002, p. 79). Campos (2000) também afirma ser a técnica o veículo da expressão:

“É pela técnica que se concretiza a necessidade artística. Instrumento que torna real os anseios internos, faz concretizar a fusão corpo e espírito. Revela, na sua essência, a convergência profunda entre o abstrato e o concreto, facilitando o “como fazer” “ (CAMPOS, 2000, p. 119).

Essa mesma autora compara a técnica a um esmeril que prepara o músico, para que este conquiste transparência, leveza, precisão, finura, maleabilidade e liberdade no traço musical. França (2000) afirma ser a técnica um dos “pilares do treinamento musical especializado”. A autora explica que “as habilidades técnicas se referem à competência funcional para realizar atividades específicas, isto é, ela implica em procedimentos práticos pelos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada” (FRANÇA, 2000, p. 52 *apud* BOTELHO, 2002, p. 79). Segundo Gordon (2000) a palavra técnica “deve ser utilizada para descrever um auxiliar educativo usado para atingir um ou mais objetivos seqüenciais” (GORDON, 2000, p. 45) e não ser utilizada como um sinônimo da palavra método. De acordo com Botelho (2002) o aspecto motor da aprendizagem instrumental, ou seja, a técnica, “precisa ser desenvolvida através de uma prática variada” (BOTELHO, 2002, p. 82). Esta autora explica que, na maioria das vezes, este aspecto é abordado somente pela “repetição mecânica”. E que numa prática mais diversificada “o material sonoro seria abordado de modo expressivo e criativo”.

De um modo geral, a técnica é definida como um conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, utilizados para se obter um determinado resultado. Com relação ao estudo de um instrumento musical, entendemos a técnica como uma série de procedimentos específicos e organizados a serem estudados, de modo que estes facilitem a assimilação e execução do mesmo. A técnica viabiliza a compreensão musical, ampliando o entendimento de como funcionam os objetos ou elementos musicais. Discute-se muito a importância do domínio técnico. Assim sendo, torna-se importante também

uma reflexão sobre como a técnica instrumental é ensinada. Concordamos com Botelho (2002) que a técnica necessita ser trabalhada de modo especial, pois, dela depende a relação futura que o aluno terá com a música e com o instrumento escolhido.

A escolha de aspectos de ordem técnica (transformados neste estudo em critérios avaliativos) para discussão foi algo complexo em função de dois fatores:

- *Primeiro: a técnica é uma importante dimensão do conhecimento musical.*

O estudo da técnica é que permite ao aluno desenvolver sua competência no instrumento. “Sem o domínio técnico o indivíduo não é livre para tomar decisões expressivas” (FRANÇA, 2000). A construção da técnica deve ocorrer de forma gradativa, respeitando-se o nível apropriado para cada fase do desenvolvimento, principalmente sob os aspectos físico e psicológico, pois o aluno só domina tecnicamente o que lhe é acessível. Desta forma, o aluno desenvolverá a habilidade de realizar performances com uma qualidade artística mais elevada, plenas de elementos expressivos, que as tornem significativas para si e para os ouvintes, ao invés de aglomerados de notas e ritmos refinados tecnicamente, sem nenhuma expressão ou que não façam nenhum sentido.

- *Segundo: o estudo da técnica pode se tornar um obstáculo no processo de aprendizado do instrumento.*

Se a técnica é trabalhada pelo professor de forma desinteressante e enfadonha, pode desmotivar o aluno e criar um vínculo negativo entre este e o instrumento musical que estiver estudando. Quando isto acontece, a técnica deixa de ser a ferramenta que diminui o esforço do aprendizado no instrumento, e que também eleva o nível de compreensão do aluno acerca da música que este realiza, para se

transformar em um fardo. Segundo Howard (1984) algumas crianças são consideradas “carentes de dons” quando apresentam “dificuldade de se familiarizarem com as condições do jogo instrumental, as atitudes, os gestos, os movimentos de que eles necessitam” (HOWARD, 1984, p. 56). O autor afirma que “as insuficiências provêm unicamente da oposição entre o interesse pela música e o interesse pelos problemas da execução instrumental (...) não existe instrumento difícil para uma criança. O que é muito difícil é os adultos evitarem de fazer com que as crianças percam o desejo e o prazer de trabalhar” (HOWARD, 1984, p. 60). Há formas criativas, prazerosas e, ao mesmo tempo, eficientes de se construir a técnica que irá alicerçar o aprendizado futuro, levando-se em consideração não somente os aspectos técnicos em si, mas, principalmente, os aspectos humanos, bem como as relações entre ambos.

3.2 – Aspectos técnicos gerais do violino

São diversos os aspectos que envolvem o domínio técnico no violino. Lavigne e Bosísio (1999) esclarecem que, de um modo geral, os pedagogos dividem o estudo da técnica violinística em três blocos:

1- O estudo das técnicas do membro superior esquerdo, que aborda técnicas de articulação e velocidade dos dedos, posições fixas, mudanças de posição, cordas duplas, vibrato, afinação, entre outros.

2- O estudo das técnicas de arco, que envolvem diferentes tipos de ataque, e são responsáveis por importantes aspectos como timbre, dinâmica, fraseado, estilo e muitos outros recursos expressivos do violino.

3- A coordenação dos membros esquerdo e direito, ou seja, a sincronização das diversas técnicas entre si.

Estes autores explicam que este método moderno de estudo originou-se a partir do modelo teórico fundamentado por Carl Flesch.

Na seleção dos dez aspectos técnicos que se transformaram em critérios avaliativos do desenvolvimento dos alunos no violino, foram escolhidos os que poderiam ser verificados em todas as faixas etárias. Assim, aspectos técnicos mais complexos como *vibratos*, *glissandos* e golpes de arco muito específicos não foram enfatizados. Foram selecionados aspectos técnicos que serviriam como uma base comum de investigação em cada uma das cinco idades da amostra.

3.3 – Implicações dos conceitos da psicologia ao ensino do violino

No aprendizado de qualquer instrumento, os *esquemas* que são inicialmente construídos no período pré-operacional, estão ligados a questões motoras. No caso do violino constrói-se inicialmente a “pegada do arco”, a “posição do violino no corpo”, o “deslizar do arco nas cordas”, etc. Percebemos que, nesta fase do desenvolvimento, a *representação mental* que mais facilmente percebemos nos alunos é a de valor concreto, que torna o estudo deste instrumento mais palpável para os mesmos. Por exemplo, trabalhar inicialmente a “pegada do arco” sem a presença do mesmo, utilizando um lápis ou algum objeto cilíndrico fino. Os conceitos abstratos para a criança neste estágio são mais difíceis de serem assimilados, devido às relações mentais e musicais complexas que são exigidas. Ela necessita de um tempo maior para construir mentalmente os *esquemas* de valor abstrato (como, por exemplo, pedir que ela toque com

“expressividade”, com “emoção”), e consiga representá-los de forma concreta ao executar o instrumento. Um exemplo de representação mental de valor abstrato citado por Sloboda (1985) é a memória auditiva. Ele esclarece que a memória auditiva é uma abstração do estímulo físico produzido pelo som.

Com relação ao ensino de qualquer instrumento, entender como funcionam os mecanismos de *assimilação* e *acomodação*, facilita para o professor a percepção de quando o aluno está em processo de apenas assimilar ou apreender uma nova informação, ou se este já está ajustando-se internamente ao que aprendeu. Por exemplo, quando introduzimos um novo golpe de arco⁴. Muitas vezes um aluno está pronto, cognitivamente falando, mas ainda não possui maturidade física para executar o novo golpe. Assim sendo, precisa-se de um tempo para que este aluno faça os ajustes internos necessários, que estimulem a uma resposta física, e ele possa executá-lo com precisão. O respeito a este tempo para acomodar as novas informações é condição *sine qua non* para alicerçar a técnica com consistência, evitando danos para o aluno ou futuras lacunas no aprendizado.

3.4 – A escolha dos critérios técnicos

Observando o trabalho de diversos professores e teóricos da pedagogia do violino, percebemos pontos comuns de discussão e análise. Alguns dos teóricos estudados foram Carl Flesch (1923), Paul Rolland (1974), Kato Havas (1920), Erich Doflein (1957), Elizabeth Green (1987), Shinichi Suzuki (1994). Entre

⁴ Golpe de arco: são movimentos de articulação e acentuação do arco nas cordas, que produzem efeitos sonoros específicos.

os aspectos técnicos gerais discutidos pelos pedagogos, elegemos dez que são, de modo geral, considerados fundamentais para o trabalho técnico neste instrumento. Transformamos esses dez aspectos técnicos em critérios para avaliarmos o desenvolvimento técnico dos alunos da amostra. Para analisarmos os critérios, selecionamos um repertório de 50 peças de diversos estilos e níveis de dificuldade. Os critérios estão enumerados na Tabela 2, na ordem em que foram trabalhados com os alunos durante o processo da pesquisa e são descritos a seguir.

TABELA 2 – Critérios em Ordem Numérica

ORDEM NUMÉRICA	CRITÉRIO
I	PEGADA DO ARCO – MÃO DIREITA
II	POSIÇÃO DO VIOLINO NO CORPO
III	CONDUÇÃO DO ARCO
IV	PARALELISMO
V	PUNHO ESQUERDO
VI	ARTICULAÇÃO DA MÃO ESQUERDA
VII	AFINAÇÃO
VIII	FLEXIBILIDADE
IX	MOVIMENTO DOS COTOVELOS
X	PROJEÇÃO DO SOM

Níveis de Proficiência

Os três níveis (A, B e C) organizados para determinar a proficiência dos alunos em cada critério, correspondem a alguns dos conceitos piagetianos que foram estudados no capítulo I deste trabalho:

- **Nível A** - indica que a criança consegue realizar o critério sem dificuldades. Este nível corresponde ao estado de *equilíbrio* interna que a criança atinge, após *assimilar* a nova informação recebida, estando os *esquemas* já ajustados e o equilíbrio cognitivo recuperado (STRATTON & HAYES, 2003, p. 83).
- **Nível B** - indica que a criança está em processo de *adaptação* com o critério, ou seja, ainda está *assimilando* ou *acomodando* a nova informação recebida, estando seus *esquemas* em pleno ajuste, seja sob o aspectos fisiológico (físico-motor) ou psicológico (cognitivo).
- **Nível C** - indica que a criança não está preparada física ou psicologicamente para realizar o aspecto técnico exigido, ou seja, ainda não é o momento de trabalhar este critério.

Esta avaliação foi realizada com as 20 crianças da amostra, sendo quatro de cada idade (3, 4, 5, 6 e 7 anos), todas em processo inicial no instrumento. É importante esclarecer que os tamanhos dos violinos e arcos utilizados com as crianças da amostra eram adaptados para cada faixa etária. A identificação do tamanho do instrumento para cada idade é baseada nas recomendações sugeridas por Elizabeth Green (1987, p. 2), onde colocamos o violino debaixo da axila da criança e esticamos seu braço esquerdo, até que ela

consiga alcançar a voluta⁵ com os dedos da mão esquerda sem esforço. Na Tabela 3 relacionamos os tamanhos de acordo com as idades investigadas na amostra:

TABELA 3 – Tamanho do instrumento por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	TAMANHO DO INSTRUMENTO
3 anos	1 / 16 avos
4 anos	1 / 16 avos e 1 / 8
5 anos	1 / 8 e 1 / 4
6 anos	1 / 4
7 anos	1 / 2

Foram utilizadas marcas brancas nos espelhos dos violinos das crianças, como referencial de afinação para os dedos da mão esquerda.

3.5 – Descrição dos critérios técnicos estabelecidos

I – Pegada do arco: mão direita

Este critério está relacionado aos conceitos da Psicologia que dizem respeito ao desenvolvimento físico-motor como a *preensão*, a *tonicidade muscular*, e a *lateralidade*, explicitados no item 1.3 do capítulo I. Estes conceitos são trabalhados neste critério em diferentes níveis de exigência, de acordo com as possibilidades de cada faixa etária. Na “pegada inicial”, mais utilizada com as

⁵ Voluta – Extremidade superior do violino em forma de caracol.

crianças entre três e cinco anos, a polpa do polegar fica sobre anel metálico do talão⁶, a segunda falange do dedo indicador próxima ou sobre o couro e a polpa do dedo mínimo fica sobre a parte final da vareta ou sobre o parafuso (dependendo do tamanho da abertura da mão da criança), como podemos ver nas figuras 3 a 8, a seguir:

PEGADA INICIAL

3 ANOS

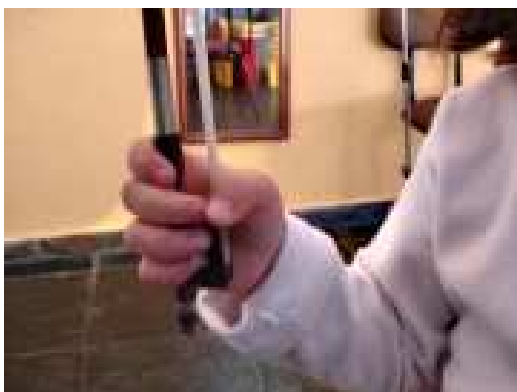


Figura 3



Figura 4

⁶ Talão – Parte inferior do arco onde realizamos a pegada.

4 ANOS**Figura 5****Figura 6****5 ANOS****Figura 7****Figura 8**

Na “pegada definitiva” a cabeça do dedo polegar muda de posição, ficando encaixada entre o couro e o talão, na parte inferior da vareta, como podemos ver nas figuras 9 a 14 a seguir:

Pegada Definitiva

Professor



Figura 9



Figura 10

6 anos



Figura 11



Figura 12

7 anos



Figura 13



Figura 14

Nível A: Aluno possui firmeza na pegada, dedos redondos, relaxamento, flexibilidade, consciência dos pontos de contato⁷, controle do arco.

Nível B: Aluno um pouco tenso, dedos esticam em alguns momentos, menos flexível, pouca consciência dos pontos de contato, às vezes perde o controle do arco.

Nível C: Não consegue segurar o arco durante um longo período de tempo, sem a ajuda do professor; muita tensão e descontrole.

II – Posição do violino no corpo

Este critério visa, desde o início do estudo, trabalhar a colocação correta do instrumento no ombro esquerdo (Figura 16). Relaciona-se com os conceitos fisiológicos (*lateralidade e tonicidade*) da Psicologia.

Figura 16 – O violino no corpo

⁷ São os 3 principais pontos de contato da mão direita com o arco: cabeça do polegar, 2ª falange do indicador e cabeça do mínimo.

3 anos



Figura 15



Figura 16

4 anos



Figura 17

5 anos

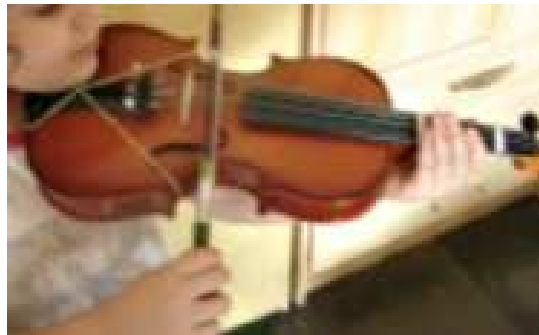


Figura 18

6 anos



Figura 19

7 anos



Figura 20

Nível A: O violino deve “estar mais ou menos paralelo ao solo, formando um ângulo quase reto com a linha mediana do corpo” (BOSÍSIO & LAVIGNE, 1999, p. 9) em posição diagonal e inclinado para a direita, como se fosse uma extensão da lateral esquerda do pescoço. O aluno apóia mais no ombro que na mão esquerda.

Nível B: A posição do violino oscila em relação ao solo, ficando um pouco mais levantado ou abaixado (figura 19). Posiciona-se num ângulo menor que 45° (figuras 15, 16 e 17), em relação ao longo eixo do corpo. Maior apoio na mão esquerda que no ombro.

Nível C: O aluno apresenta dificuldade em segurar o violino sem a intervenção constante do professor.

III – Condução do arco

Este critério está relacionado com os seguintes conceitos da Psicologia: *independência, coordenação, manidestrezza, lateralidade, tonicidade muscular e percepção espaço-cinestésica* (planos vertical e horizontal). Nele são observados a destreza da criança no controle de velocidade no caminho do arco, uso das três regiões do arco (talão, meio e ponta) e manutenção do paralelismo.

Nível A: Realiza a condução do arco com controle de velocidade, explorando todo o arco.

Nível B: Condução do arco concentrada na região do meio (uso de aproximadamente 20 cm de arco); oscilações de velocidade.

Nível C: Uso de aproximadamente 10 cm de arco; não controla a velocidade na condução.

IV – Paralelismo do arco em relação ao cavalete

Este critério envolve os mesmos conceitos da Psicologia citados no critério anterior: *independência, coordenação, manidestrezza, lateralidade, tonicidade muscular e percepção espaço-cinestésica* (planos vertical e horizontal). Em seu livro “*Técnicas Fundamentais de Arco para Violino e Viola*” Bosísio & Lavigne (1999, p. 17) consideram este critério como uma condição *sine qua non* para a boa qualidade sonora. O arco deve estar paralelo ao cavalete, formando uma “cruz” com o violino, durante seu caminho sobre as cordas, nas três regiões do arco (talão, meio e ponta).

Arco Paralelo



Figura 21

Arco Diagonalizado



Figura 22

Nível A: Paralelo durante toda a condução do arco (figura 21).

Nível B: Paralelismo concentrado na região do meio.

Nível C: Arco desliza diagonalmente em relação ao cavalete (figura 22).

V – Punho esquerdo

Os conceitos da Psicologia que mais influenciam este critério são a *tonicidade muscular* e a *lateralidade*. O punho deve estar reto, sem dobrar para frente ou para trás.

Nível A: A criança mantém o punho reto durante a execução.

Nível B: A criança apresenta instabilidade na posição do punho, que ora permanece reto, ora fica dobrado, apoiando o braço do violino.

Nível C: Punho permanece dobrado a maior parte do tempo.

VI – Articulação da mão esquerda

Os conceitos da Psicologia que envolvem a realização deste critério são, principalmente, a *tonicidade muscular*, a *lateralidade*, a *independência* e a *coordenação*. Este critério trabalha a localização da mão esquerda em 1ª posição. Usamos marcas no espelho que servem como referência da posição de cada dedo.

5 anos



Figura 23

6 anos

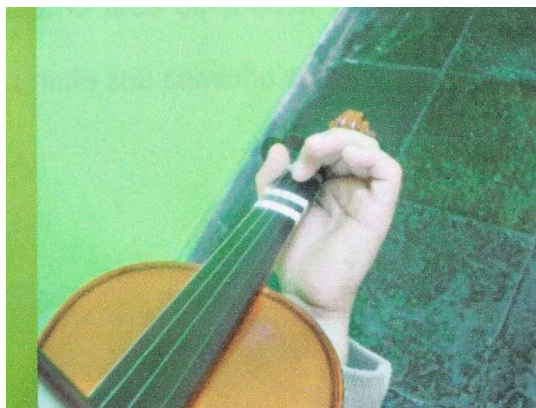


Figura 24



Figura 25

7 anos



Figura 26



Figura 27

Nível A: O aluno coloca os dedos curvos nas cordas, o polegar posiciona-se na direção da marca do primeiro dedo ou entre o primeiro e o segundo dedos, não subindo e nem descendo muito em relação ao braço do violino. A mão fica relaxada. Leve apoio na mão esquerda, entre o polegar e o indicador (figuras 24 e 27).

Nível B: Ocorre com frequência colapso das falanges dos dedos (figura 26). Apoio na palma da mão esquerda.

Nível C: Possui dificuldade em articular. Apoio constante na palma da mão esquerda (figura 23).

VII – Afinação

Lembramos que a construção da afinação no violino é um processo lento, em função das características geográficas do instrumento, e por ser a afinação um critério que envolve exigência física e mental, ou seja, conceitos da Psicologia como *coordenação* de movimentos assimétricos (mão direita faz

movimentos completamente diferentes dos que a mão esquerda faz), *lateralidade*, *preensão*, *independência* de dedos, entre outros. Todos esses conceitos envolvem processos físicos e mentais complexos. Este critério requer o uso de marcas no espelho do instrumento, para servirem como referencial, buscando uma afinação mais firme.

Nível A: O aluno alcança uma afinação precisa.

Nível B: O aluno apresenta oscilações de afinação na execução, porém, é capaz de perceber quando isto acontece.

Nível C: O aluno, além de não atingir a afinação desejada, não percebe as alterações que acontecem.

VIII – Flexibilidade

Este critério envolve todos os conceitos que estão relacionados ao desenvolvimento físico-motor e também ao processo de *controle mental* que é exigido para a manutenção da flexibilidade e do relaxamento, ou seja, do conforto na execução deste instrumento. Neste critério avaliamos se os movimentos dos membros superiores do aluno são flexíveis e elásticos, dentro do nível de complexidade proposto nos exercícios e repertório.

Nível A: O aluno possui flexibilidade.

Nível B: O aluno alterna flexibilidade e tensão.

Nível C: O aluno apresenta-se tenso a maior parte do tempo.

IX – Movimento de Cotovelos

A *independência* e a *coordenação* são os principais conceitos da Psicologia que envolvem a realização deste critério. Ao segurar o violino e o arco

juntos, ambos os cotovelos (esquerdo e direito) devem acompanhar o movimento de mudança de corda.

Nível A: Os cotovelos acompanham a mudança de uma corda para a outra.

Nível B: Às vezes os cotovelos não acompanham a mudança de corda.

Nível C: Cotovelos permanecem rígidos.

X – Projeção do Som

Este critério está relacionado ao conceito de *tonicidade muscular*. Nele observamos se o aluno possui uma boa pronação⁸ e produção sonora clara, limpa e consistente nas três regiões do arco.

Nível A: Produção sonora de qualidade em toda a condução do arco.

Nível B: Produção sonora instável durante a condução do arco nas cordas.

Nível C: Pouca produção sonora.

⁸Pronação: movimento de rotação da mão e do pulso direitos, que aumentam o apoio sobre a segunda falange do indicador direito, para distribuir peso ao longo de todo o arco.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1 – Delineamento e problema

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo em pequena escala, que tem como objetivo analisar como se processa o desenvolvimento técnico em alunos de violino no estágio pré-operacional. “A pesquisa descritiva tem por propósito obter um conjunto de dados detalhados sobre um fenômeno, no que se refere ao seu significado e frequência, principalmente” (CRUZ, HOFFMANN & RIBEIRO, 2006, p. 48). Trata-se de um estudo longitudinal, pois, acompanha o desenvolvimento de um mesmo grupo, e de recorte transversal, entremeando diferentes faixas etárias.

Ao longo de nossa prática no ensino de violino para crianças pré-operacionais, percebemos que um número considerável destas, em pouco tempo de estudo, apresentavam-se desmotivadas, e, muitas vezes, acabavam por abandonar o estudo do instrumento. A significativa rotatividade de alunos nos levou a refletir sobre as abordagens metodológicas tradicionalmente utilizadas, e se estas eram apropriadas à fase de desenvolvimento em questão. A partir desta reflexão, formulamos o problema de nosso estudo: *como trabalhar tecnicamente o ensino do violino no estágio pré-operacional, sem negligenciar aspectos fundamentais do desenvolvimento físico-motor e intelectual das crianças?*

4.2 – Amostra

Optamos pelo estudo piloto, em função de nossa amostra ser em pequena escala. Selecionamos vinte crianças, que foram observadas pelo período

de um ano (2006) de estudo de violino. Nossa amostra de vinte crianças possuía cinco diferentes faixas etárias (3, 4, 5, 6 e 7 anos). Para cada faixa etária tínhamos quatro representantes, todos eles em processo inicial do estudo deste instrumento.

Nossa amostra é definida por Laville e Dionne (1999) como *não-probabilista*, “composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador” (p. 331) e “determinada por critérios de tipicidade e oportunidade” (FONSECA, 2005, p. 96). A amostra é determinada por critérios de *tipicidade* por exemplificar uma parte da população-alvo (p. 170) e de *oportunidade* pela facilidade de acesso à mesma, no contexto de realização da pesquisa.

As crianças em questão são de um nível social privilegiado. Não apresentam nenhum comprometimento (de ordem física ou mental) para o aprendizado. As aulas ministradas são semanais, sendo 30 minutos dedicados ao instrumento e 1 hora para atividades de musicalização. São poucos os alunos que possuem o hábito do estudo doméstico diário. A maioria faz inúmeras atividades extra-classe (esportes, idiomas, etc). A participação dos pais no processo de aprendizado de seus filhos é um tanto inexpressiva (em função de questões trabalhistas, falta de tempo e outros elementos) se comparada a que é exigida no Método Suzuki, por exemplo, no qual possuem atuação ativa.

4.3 – Método – Análise de Produto

Em função da natureza do presente estudo, que se trata de uma análise de desenvolvimento técnico, optamos pela *análise de produto*. Foi feita uma observação das performances dos alunos nas 50 peças do repertório

escolhido, sendo dez peças para cada faixa etária da amostra. Durante o processo percebemos as conquistas dos alunos e identificamos as dificuldades mais comuns que estes apresentavam em cada critério técnico estabelecido, nas diferentes faixas etárias.

4.4 – Descrição do Estudo

O contexto de realização da pesquisa é o Allegretto – Centro de Educação Musical, uma escola especializada de música em BH, fundada em 1989, que desenvolve um importante trabalho musical com crianças em diversos estágios de desenvolvimento. Para analisarmos o desenvolvimento técnico da amostra no período estabelecido (um ano), aplicamos os dez aspectos técnicos, em cada peça do repertório por ordem de dificuldade. Ao longo de todo processo de observação, fizemos intervenções de ordem técnica e registramos a evolução dos alunos em cada critério. Na etapa final da observação, avaliamos o desenvolvimento técnico dos mesmos, analisando o seu desempenho na execução de cada peça do repertório selecionado, em três níveis de classificação (A, B e C), que foram explicados no item 3.4. Estes níveis dizem respeito à proficiência dos alunos em cada critério. Como já foi dito anteriormente, observamos que esses aspectos técnicos são pontos comuns de discussão e análise no trabalho de diversos teóricos da pedagogia do violino.

4.5 – Duração do tempo das aulas por faixa etária

Em função das características comportamentais e emocionais das crianças no início deste estágio (entre três e quatro anos), manter a concentração das mesmas durante as aulas é tarefa desafiadora.

“Aos três anos, as crianças interrompem, freqüentemente, seus jogos por diversas razões: falar (!), mudar de atividade...Essa instabilidade desaparece praticamente aos 6 anos, época em que a ação é essencialmente estimulada pelo objetivo a atingir” (DELDIME & VERMEULEN, 2004, p. 78).

À medida em que vão crescendo, os alunos vão adquirindo uma maior capacidade de concentração nas atividades propostas. No início da pesquisa utilizamos um período de 30 minutos de aula para todas as faixas etárias. No decorrer da pesquisa, após a observação e a análise da amostra, percebemos o tempo de duração das aulas de violino que seria mais produtivo para cada faixa etária, que estão especificados na Tabela 4:

TABELA 4 – Tempo de duração das aulas por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DURAÇÃO DAS AULAS
3 anos	20 minutos
4 anos	30 minutos
5 anos	40 minutos
6 anos	50 minutos
7 anos	1 hora

4.6 – Repertório interligado utilizado como critério avaliativo

As peças a seguir foram organizadas em ordem de dificuldade técnica e por faixa etária, para serem trabalhadas em dois semestres e utilizadas como base para avaliação. As partituras das mesmas e o CD encontram-se em anexo ao final deste trabalho.

Faixa etária: 3 anos

1º Semestre

Peça 1	“O rock do pernilongo” (Kênia Chantal) (Faixa 1)
Peça 2	“O porcão e o porquinho” (K.C.) (Faixa 2)
Peça 3	“Boi da cara preta” (Folclore) (Faixa 3)
Peça 4	“A borboleta” (K.C.) (Faixa 4)
Peça 5	“Salta o canguru” (Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves) (Faixa 5)

2º Semestre

Peça 1	“Canção do <i>Détaché</i> e do <i>Martelé</i> ” (K.C.) (Faixa 6)
Peça 2	“Sou japonêsinho” (Carmen Mettig Rocha) (Faixa 7)
Peça 3	“A carrocinha” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 8)
Peça 4	“Bolhas de sabão” (K.C.) (Faixa 9)
Peça 5	“Chico barrigudo” (autor desconhecido) (Faixa 10)

Faixa etária: 4 anos**1º Semestre**

Peça 1	“O solzinho” (K.C.) (Faixa 11)
Peça 2	“Serra serra serrador” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 12)
Peça 3	“Die gans Agathe” (C. SüBmann / H. Lemmermann) (Faixa 13)
Peça 4	“A faquinha” (K.C.) (Faixa 14)
Peça 5	“Goldfish” (Johnson / Wharton) (Faixa 15)

2º Semestre

Peça 1	“Indianertanz” (Canção folclórica) (Faixa 16)
Peça 2	“Olivia’s song” (Johnson) (Faixa 17)
Peça 3	“Asiatisches Traumlid” (Canção folclórica) (Faixa 18)
Peça 4	“Highlanders” (Johnson / Wharton) (Faixa 19)
Peça 5	“O cachorrinho” (K.C.) (Faixa 20)

Faixa etária: 5 anos**1º Semestre**

Peça 1	“Bambalalão” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 21)
Peça 2	‘Vem vento, caxinguelê” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 22)
Peça 3	“Caracol, girassol” (Autor desconhecido) (Faixa 23)
Peça 4	“Ringing bell” (Sheila Nelson) (Faixa 24)
Peça 5	“Hot cross buns” (Paul Rolland) (Faixa 25)

2º Semestre

Peça 1	“Au clair de la lune” (Folclore francês) (Faixa 26)
Peça 2	“Mary had a little lamb” (Folclore americano) (Faixa 27)
Peça 3	“Melody” (N. Vallet, 1618) (Faixa 28)
Peça 4	“Sail in a pail” (Sheila Nelson) (Faixa 29)
Peça 5	Rainy Day (Sheila Nelson) (Faixa 30)

Faixa etária: 6 anos

1º Semestre

Peça 1	“A pipoca pula” (K.C.) (Faixa 31)
Peça 2	“A escadinha” (K.C.) (Faixa 32)
Peça 3	“Navegando com o <i>pizzicato</i> ” (K.C.) (Faixa 33)
Peça 4	“Ao tocar meu violino” (Adaptação do folclore francês <i>Frère Jacques</i>) (Faixa 34)
Peça 5	“Meu limão, meu limoeiro” (Adaptação do folclore brasileiro) Faixa 35)

2º Semestre

Peça 1	“French folk tune” (Folclore francês) (Faixa 36)
Peça 2	“Com saudade” (Elvira Drummond) (Faixa 37)
Peça 3	“Marcha soldado” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 38)
Peça 4	“Cai, cai, balão” (Adaptação do folclore brasileiro) (Faixa 39)
Peça 5	“The first Nowell” (Tradicional natalina) (Faixa 40)

Faixa etária: 7 anos

1º Semestre

Peça 1	“An Die freud” (L.V. Beethoven) (Faixa 41)
Peça 2	“O meu violino” (K.C.) (Faixa 42)
Peça 3	“O chinês” (K.C.) (Faixa 43)
Peça 4	“Asa Branca” (Luiz Gonzaga) (Faixa 44)
Peça 5	“Evening song” (Folclore alemão) (Faixa 45)

2º Semestre

Peça 1	“Trenzinho do caipira” (Heitor Villa-Lobos) (Faixa 46)
Peça 2	“Canto do povo de um lugar” (Caetano Veloso) (Faixa 47)
Peça 3	“Maria Fumaça” (Cecília Cavalieri França) (Faixa 48)
Peça 4	The blue bells of Scotland (Folk song) (Faixa 49)
Peça 5	“Home sweet home” (Henry R. Bishop) (Faixa 50)

4.7 – Descrição dos elementos técnicos trabalhados no repertório

Ao organizarmos as peças que fariam parte do repertório avaliativo, visávamos oferecer aos alunos um material que apresentasse riqueza de contrastes musicais e que fosse ao mesmo tempo concreto, acessível e lúdico. Escolhemos peças utilizadas em diversos métodos de ensino de violino entre eles *The Doflein Method* (Erich and Elma Doflein), *Right from the start* (Sheila Nelson), *Young strings in action* (Paul Rolland) e *A tune a day* (Sarah Pope). Fizemos algumas adaptações (tonalidades, arranjos, etc.), para cada faixa etária, de canções do folclore brasileiro e de outros países, canções da MPB e selecionamos

também algumas de nossa autoria, escritas especificamente para o trabalho com crianças pré-operacionais, pois percebemos uma escassez de material apropriado, principalmente para as faixas etárias de três e quatro anos. Os arranjos foram feitos especificamente para este estudo, com o objetivo de oferecer aos alunos uma experiência musical interessante, mesmo na execução de peças relativamente fáceis, sob o ponto de vista técnico. Todas as peças possuem um acompanhamento harmônico, em geral ao piano, com o objetivo de exercitar a criança musicalmente para um futuro trabalho camerístico.

O professor Simon Fischer (1997) em seu livro *Basics: 300 Exercises and Practice Routines for the Violin* (p. 25) organizou o estudo da inclinação do arco em relação ao solo, estabelecendo sete planos ou “níveis” para esta inclinação. Pensamos ser este estudo uma importante referência que pode tornar mais concreto para as crianças o aprendizado deste aspecto técnico. Os planos são os seguintes:

- 1º Plano – Posição do arco na corda SOL;
- 2º Plano – Posição do arco relacionando as cordas SOL e RÉ;
- 3º Plano – Posição do arco na corda RÉ;
- 4º Plano – Posição do arco relacionando as cordas RÉ e LÁ;
- 5º Plano – Posição do arco na corda LÁ;
- 6º Plano – Posição do arco relacionando as cordas LÁ e MI;
- 7º Plano – Posição do arco na corda MI.

REPERTÓRIO AVALIATIVO

Iº SEMESTRE

Faixa Etária – 3 anos

Peça 1 – “O rock do pernilongo” (Kênia Chantal)

Esta peça trabalha o 5º e o 7º planos de inclinação do arco, somente com as cordas soltas. Utilizamos o golpe *martelé*, fazendo uma arcada mais curta e seca para a articulação das cordas. Trabalhamos a relação ascendente LÁ-MI e a descendente MI-LÁ, concentrando o arco na região do meio. O andamento rápido trabalha a prontidão nas arcadas. As regiões do arco são demarcadas da mesma forma que marcamos o espelho para o estudo dos dedos da mão esquerda.

Peça 2 – “O porcão e o porquinho” (Kênia Chantal)

Esta peça trabalha o 1º e o 7º planos de inclinação do arco. Introduce o *esquema* da corda mais grave e da mais aguda e também exercita uma passagem rápida e silenciosa pelos outros planos. O andamento também é acelerado. Utilizamos o golpe *détaché* exigindo uma maior quantidade de arco que na peça anterior.

Peça 3 – “Boi da cara preta” (Folclore Brasileiro)

Nesta peça trabalhamos o 1º e o 3º planos de inclinação. A criança faz um pedal com *détaché* nas cordas soltas, para acompanhar a linha melódica da canção, que é realizada pelo professor. Exploramos uma maior quantidade de arco em função do andamento lento.

Peça 4 – “A borboleta” (Kênia Chantal)

Esta peça é utilizada para introduzir a articulação do dedo indicador esquerdo (dedo 1). Concentra-se no 7º plano por ser este uma zona de conforto para a criança nesta idade. Utilizamos o *pizzicato* com o polegar direito apoiado no espelho, sem que a criança tenha que segurar o arco. O estilo é pergunta e resposta: o professor toca uma frase e o aluno responde com o *pizzicato*.

Peça 5 – “Salta o canguru” (Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves)

Peça do repertório didático de piano, adaptada para o violino. Nela trabalhamos o 2º plano, em ordem descendente. Usamos o golpe *martelé*. O 4º plano é o mais difícil de ser trabalhado com crianças desta faixa etária, porque as cordas localizam-se no meio do espelho. Se o cavalete estiver muito plano em relação ao espelho (o que irá depender da qualidade de fabricação do instrumento), dificultará a execução nas cordas individualmente, causando atritos entre as mesmas. O 1º e o 7º planos localizam-se nas extremidades do espelho sendo mais fácil sua execução.

IIº SEMESTRE**Faixa Etária – 3 anos****Peça 1 – Canção do *détaché* e do *martelé* (Kênia Chantal)**

Esta peça tem como objetivo mostrar a diferença de articulação do arco entre os golpes *détaché* e *martele* alternadamente, considerados por Flesch (1978, p. 47) como os dois golpes mais importantes, que servem de base para o estudo de vários outros golpes. Trabalhamos também a divisão do arco em regiões e em metades.

Peça 2 – “Sou Japonêsinho” (Carmen Mettig Rocha)

Esta peça também trabalha a mistura dos golpes citados na peça anterior, concentrados no 7º plano de inclinação. Exercita a retomada de arco. O estilo é pergunta (professor) e resposta (aluno). Pode ser trabalhada concentrando-se nas três diferentes regiões do arco (talão/meio/ponta) e nas metades (inferior/ superior) separadamente.

Peça 3 – “A carrocinha” (Folclore Brasileiro)

Esta peça trabalha a construção da afinação do dedo indicador esquerdo (dedo 1), que é a referência da primeira posição. Concentra-se também no 7º plano por ser este anatomicamente mais confortável para a criança nesta faixa etária. Pode ser trabalhada explorando-se as três regiões do arco.

Peça 4 – “Bolhas de sabão” (Kênia Chantal)

Esta peça trabalha o *pizzicato* sem o arco, com o polegar direito apoiado no espelho. Usamos as notas do 6º plano para representar o som onomatopaico “plof”, que indica o som do “estouro da bolha”. Isto ajuda a criança a construir uma imagem mental do som que irá produzir.

Peça 5 – “Chico Barrigudo” (Autor desconhecido)

Esta peça trabalha a articulação e a afinação do dedo 1 no 7º plano, em um andamento mais acelerado. Exercitamos também nas outras cordas quando a constituição física da criança permite (tamanho da mão esquerda e dos dedos), e, principalmente, sem que isto lhe cause desconforto.

1º SEMESTRE

Faixa Etária – 4 anos

Peça 1 – “O solzinho” (Kênia Chantal)

Esta peça trabalha a relação entre as cordas 2º plano, utilizando notas repetidas com o golpe *détaché*. O arco é mais livre, ainda sem muita rigidez da divisão pela duração da nota. Trabalha a inversão da arcada. Esta peça é interessante para iniciar no aluno o exercício da pronação.

Peça 2 – “Serra, serra serrador” (Folclore Brasileiro)

Fizemos uma adaptação desta canção para trabalhar a relação entre as cordas do 6º plano. Usamos o golpe *détaché* com notas repetidas, em andamento acelerado. Trabalha a prontidão do aluno na inversão de arcadas.

Peça 3 – “Die gans Agathe” (C. SüBmann / H. Lemmermann)

Esta peça também trabalha a relação entre as cordas do 2º plano, utilizando um motivo rítmico com *détaché*, que exige da criança uma divisão de arco um pouco mais “pensada” (relação dobro-metade entre semínimas e colcheias), do que a simples repetição de notas das peças 1 e 2 desta faixa etária.

Peça 4 – “A faquinha” (Kênia Chantal)

Esta peça trabalha o refinamento da afinação e da articulação do indicador esquerdo (dedo 1) com o uso do arco. Concentra-se no 7º plano por ser este mais confortável anatomicamente para a criança nesta faixa etária. Pode ser trabalhada nas três regiões do arco. Ao final da peça, para imitar a articulação da letra, utilizamos um efeito de *glissando* na corda mi. Com as crianças menores a expressão “Ai!” pode ser realizada com um efeito atrás do cavalete, ao invés do *glissando*.

Peça 5 – “Goldfish” (Johnson / Wharton)

Nesta peça exploramos uma quantidade maior de arco, trabalhamos também a retomada do arco, utilizando os planos ímpares de inclinação do arco (1º, 3º e 5º) com movimento *détaché*.

IIº SEMESTRE**Faixa Etária – 4 anos****Peça 1 – “Indianertanz” (Canção folclórica)**

Esta peça trabalha o *détaché* para a nota mais longa e introduz o *staccato* com duas notas dentro da mesma arcada. Introduz também o efeito *tremolo*. Exercita o controle e a divisão do arco.

Peça 2 – “Olivia’s song” (Johnson)

Esta peça relaciona as cordas do 2º e do 4º planos. Exercita retomada de arco e sonoridade com *détaché* em notas repetidas. Pode ser trabalhada explorando-se as três regiões e as metades do arco.

Peça 3 – “Asiatisches traumlied” (Canção folclórica)

Esta peça relaciona as cordas do 6º plano de inclinação de forma ascendente e descendente. A criança faz um acompanhamento da melodia principal tocada pelo professor.

Peça 4 – “Highlanders” (Johnson / Wharton)

Esta peça relaciona o 2º e o 6º planos de inclinação do arco. Estimula a criança a usar um comprimento maior do arco. Trabalha a firmeza da retomada de arco.

Peça 5 – “O cachorrinho” (Kênia Chantal)

Esta peça relaciona as notas do 4º plano com o uso do golpe *martelé* e explora o efeito sonoro produzido atrás do cavalete (som onomatopaico que imita o latido do cachorro). É um quarteto de cordas simples (sobre o ponto de vista técnico) que pode ser utilizado para iniciar um trabalho camerístico com a criança.

Iº SEMESTRE**Faixa Etária – 5 anos****Peça 1 – “Bambalão” (Folclore Brasileiro)**

Nesta peça fizemos uma adaptação para trabalhar com as cordas do 4º plano, utilizando uma divisão de arco um pouco mais complexa, onde a criança deverá pensar na divisão do arco para notas com quatro durações diferentes.

Peça 2 – “Vem, vento caxinguelê” (Folclore Brasileiro)

Nesta peça propomos o mesmo trabalho da peça anterior, porém com as cordas do 6º plano, e em um andamento um pouco mais acelerado.

Peça 3 – “Caracol, girassol” (Autor Desconhecido)

Esta peça também trabalha a consciência de divisão do arco, relacionando também as cordas do 6º plano com golpe *détaché*, e trabalhando a afinação do indicador esquerdo (dedo 1).

Peça 4 – “Ringing bell” (Sheila Nelson)

Esta peça dá ênfase ao esquema de afinação do indicador esquerdo (dedo 1) relacionando as duas cordas do 6º plano. Pode ser trabalhada com *détaché* ou *martelé*. Trabalha o esquema de inversão de arcadas: na primeira vez inicia com o arco para baixo; na repetição da peça o arco deverá iniciar para cima.

Peça 5 – “Hot cross buns” (Paul Rolland)

Esta peça é utilizada para o trabalho introdutório de articulação do dedo médio (dedo 2). Usamos os golpes *détaché*, *martelé* e também *pizzicato*. Pode ser tocada nas quatro cordas (o que irá depender da capacidade técnica já alcançada pelo aluno), iniciando sempre pelo 7º plano.

IIº SEMESTRE**Faixa Etária - 5 anos****Peça 1 – “Au clair de la lune” (Folclore Francês)**

Nesta peça a articulação da mão esquerda exercita até o dedo médio (dedo 2). Trabalha o arco todo e sua divisão em metades, com notas de 1 e 2 tempos de duração e pausa de 2 tempos, usando o golpe básico *détaché*. Dependendo da estrutura física da criança, poderá ser exercitada em todas as cordas.

Peça 2 – “Mary had a little lamb” (Folclore Americano)

Esta peça reforça os aspectos trabalhados na peça anterior, porém com uma linha melódica diferente.

Peça 3 – “Melody” (N. Vallet, 1618)

Nesta peça a articulação da mão esquerda chega até o dedo anelar (dedo 3), explorando mais a projeção de som, e divisão de arco com notas longas de 2 e 4 tempos. A voz do professor utiliza divisão de arco com notas de 1, 2 e 3 tempos.

Peça 4 – “Sail in a pail” (Sheila Nelson)

Esta peça trabalha a divisão ternária do arco para notas de 1, 2 e 3 tempos. Inicia o trabalho de fraseado, com finais bem demarcados, facilmente perceptíveis para a criança nesta idade.

Peça 5 – “Rainy day” (Sheila Nelson)

Esta peça trabalha a relação entre a corda solta, o dedo indicador e o dedo médio. Introduce o *legato* de forma fácil. Trabalha a divisão de arco com notas de $\frac{1}{2}$, de 1 e de 2 tempos.

Iº SEMESTRE**Faixa Etária – 6 anos****Peça 1 – “A pipoca pula” (Kênia Chantal)**

Nesta peça trabalhamos um andamento mais acelerado, utilizando arcadas articuladas nas cordas do 6º plano, utilizando todos os golpes mencionados anteriormente.

Peça 2 – “A escadinha” (Kênia Chantal)

Esta peça contribui para a fixação das três primeiras notas do 7º plano que formam dois tons inteiros, em movimento ascendente e descendente. Também trabalha mudança de andamento.

Peça 3 – “Navegando com o *pizzicato*” (Kênia Chantal)

Esta peça utiliza uma linguagem mais próxima da música contemporânea, com sua atmosfera atonal. Trabalha o compasso composto. Relaciona os planos ímpares com *pizzicato*.

Peça 4 – “Ao tocar meu violino” (Adaptação do Folclore Francês)

Esta peça trabalha a forma do primeiro padrão, que é caracterizada no método Doflein (1957, p. 7) como “*The first attitude of the finger*” (A primeira atitude dos dedos), que foi padronizada em português como “*Forma do primeiro padrão*”. Da corda solta para o dedo 1 há um intervalo de 1 tom, do dedo 1 para o dedo 2 também há um intervalo de 1 tom, do dedo 2 para o dedo 3 há um semitom e do dedo 3 para o dedo 4 há um intervalo de 1 tom. Esta peça articula os dedos indicador (dedo 1), médio (dedo 2), anelar (dedo 3) e mínimo (dedo 4) esquerdos, relacionando os planos ímpares.

Peça 5 – “Meu limão, meu limoeiro” (Folclore Brasileiro)

Nesta peça trabalhamos a introdução do dedo mínimo (4º dedo). Exercita também uma divisão de arco variada, que mistura figuras de duração de $\frac{1}{2}$, de 1, de 1 e $\frac{1}{2}$ e de 2 tempos, e pausas de 1 e 2 tempos. Introduce também a anacruse. É um dueto para o professor tocar com o aluno.

IIº SEMESTRE

Faixa Etária – 6 anos

Peça 1 – “French folk tune” (Folclore francês)

Esta peça articula os dedos 1, 2 e 3, trabalhando notas repetidas e graus conjuntos ascendentes e descendentes, com divisão de arco em compasso ternário. Podem ser usados todos os golpes de arco que a criança já domina.

Peça 2 – “Com saudade” (Elvira Drummond)

Esta peça é preparatória para o estudo da escala básica de LÁ maior, em uma oitava. De modo geral, estuda-se a escala primeiro, depois o repertório. O trabalho realizado de forma contrária, ou seja, primeiro o repertório depois os elementos ou aspectos musicais em questão (no caso a escala) contextualiza musicalmente para a criança tais elementos ou aspectos, facilitando sua compreensão e assimilação. Nesta peça há uma exigência maior no que diz respeito a qualidade sonora.

Peça 3 – “Marcha soldado” (Folclore Brasileiro)

Esta peça é preparatória para o estudo do arpejo básico de LÁ maior. Exercita um andamento mais acelerado.

Peça 4 – “Cai, cai balão” (Folclore Brasileiro)

Esta peça introduz a anacruse, exercita as notas pontuadas e alguns motivos rítmicos diferentes.

Peça 5 – “The first nowell” (Tradicional natalina inglesa)

Esta peça trabalha a consciência da forma. Exige uma melhor sonoridade e gestos mais expressivos da criança. Mistura os diversos golpes já trabalhados.

Iº SEMESTRE

Faixa Etária – 7 anos

Peça 1 – “An die freud” (Tema da 9ª Sinfonia de Beethoven)

Nesta peça trabalhamos a projeção do som, utilizando os golpes *detaché* e *legato* com figura pontuada.

Peça 2 – “O meu violino” (Kênia Chantal)

Esta peça é interessante para trabalhar aspectos da expressividade da criança, que é estimulada a buscar uma interpretação mais refinada no instrumento, com fraseados definidos e melhor sonoridade. Misturamos os golpes exercitados anteriormente e articulação dos 4 dedos da mão esquerda.

Peça 3 – “O chinês” (Kênia Chantal)

Esta canção utiliza a escala pentatônica. Oferece à criança um universo diferente dos modos maior e menor. Sua fôrma é bem semelhante à do primeiro padrão. Misturamos os golpes *martelé*, *legato* e introduzimos o estudo do *spiccato*.

Peça 4 – “Asa Branca” (Luiz Gonzaga)

O estudo dessa peça tem o objetivo particular de levar a criança a experimentar um estilo regional da música brasileira, sendo uma forma de não concentrarmos o repertório somente na música ocidental ou folclórica. Ela introduz também a pausa de $\frac{1}{2}$ tempo.

Peça 5 – “Evening song” (Folclore Alemão)

Esta peça trabalha a divisão de arco ternária, com frases e arcadas bem definidas. É um duo de violinos para o professor tocar com o aluno.

IIº SEMESTRE

Faixa Etária – 7 anos

Peça 1 – “Trenzinho do Caipira” (Adaptação do tema de Heitor Villa-Lobos)

Esta peça introduz o trabalho com a quiáltera (tercina). Exercita também as notas pontuadas. Trabalha os elementos e aspectos técnico-musicais já exercitados nas peças anteriores, com um nível um pouco mais exigente tecnicamente.

Peça 2 – “Canto do povo de um lugar” (Caetano Veloso)

Esta peça proporciona à criança um contato com a música popular brasileira. Trabalha vários elementos técnicos vistos anteriormente (divisão de arco em regiões e metades, *détaché* com sonoridade mais consistente. É usada para introduzir o compasso alternado (mudança súbita de compasso).

Peça 3 – “Maria Fumaça” (Cecília Cavalieri França)

Esta peça foi adaptada de sua tonalidade original para uma tonalidade mais confortável de ser executada no violino pelas crianças. Trabalhamos o *legato* com um maior número de notas dentro da mesma arcada. Trabalha a internalização do pentacorde maior com *acelerandos* e *ritardandos*.

Peça 4 – “The blue bells of Scotland” (Canção folclórica)

Esta peça trabalha relações intervalares maiores que uma terça, notas arpejadas, anacruse, e divisão de arco para notas de $\frac{1}{2}$, 1, 2, e 3 tempos de duração.

Peça 5 – “Home sweet home” (Henry R. Bishop – 1788 - 1855)

Esta peça trabalha os diversos elementos técnicos vistos anteriormente, porém com um nível de exigência técnica maior, em termos de expressividade, sonoridade e amplitude de movimentos.

CAPÍTULO V – RESULTADOS

5.1 – Avaliação do desempenho técnico da amostra por faixa etária - Níveis de proficiência nos critérios estabelecidos

Níveis de Proficiência

- **Nível A** - indica que a criança consegue realizar o critério sem dificuldades.
- **Nível B** - indica que a criança está em processo de adaptação com o critério.
- **Nível C** - indica que a criança não está preparada física e/ou psicologicamente para realizar o aspecto técnico exigido.

Os critérios a seguir foram avaliados ao longo do ano de 2006. Organizamos as tabelas referentes aos níveis de proficiência por faixa etária, estabelecendo o nível que cada aluno atingiu. A partir disto construímos os gráficos determinando as cores verde para o nível A, amarelo para o nível B e vermelho para o nível C. No eixo X colocamos as faixas etárias da amostra em ordem crescente. No eixo Y colocamos os quatro representantes de cada faixa etária.

É importante ressaltar que as observações que serão descritas a seguir são referentes a esta amostra específica que foi analisada neste trabalho. É importante o cuidado para não ocorrer uma generalização dos resultados obtidos, em relação a alunos de outros contextos e de outras realidades.

Critério I – Pegada do arco

Crianças de 3 anos:

Dentro do período pré-operatório (entre 3 e 5 anos), observamos a importância do trabalho com a “pegada inicial” que é utilizada no Método Suzuki. O momento para introduzir a “pegada definitiva” irá depender da maturidade física da criança. Observamos que as crianças de três anos conseguiram realizar durante o ano apenas a “pegada inicial” proposta pelo Método Suzuki (STARR, 1976, p. 50). Com esta pegada as crianças permaneceram um tempo maior segurando o arco, sem sentirem incômodo. O *esquema* sensório-motor e muscular de preensão (pinça), que se iniciou na fase anterior (por volta dos treze ou quatorze meses de idade), ainda está em processo de amadurecimento (PILETTI, 1987, p. 217). Ainda há a ausência de tonicidade muscular para determinados movimentos motores.

Crianças de 4 anos:

Ao longo do ano mantivemos a pegada inicial, utilizada na faixa etária anterior, em função das características físicas das crianças. Percebemos que o tempo de utilização do arco nos exercícios básicos e no repertório proposto, aumentou consideravelmente.

Crianças de 5 anos:

Percebemos ser esta faixa etária uma fase do desenvolvimento interessante para iniciarmos o processo de transição da “pegada inicial” para a “pegada definitiva”, sem a obrigação de que, ao final do ano, a criança esteja perfeitamente ajustada a esta última. Este ajuste irá depender da disponibilidade

individual de cada criança. É uma idade flexível para consolidarmos o *esquema* da pegada, através de exercícios e repertório específicos.

Crianças de 6 anos:

Nesta idade a criança já tem condições de realizar a “pegada definitiva”. Uma vez que ela esteja iniciando o estudo do violino aos 6 anos, não há restrições com o uso da “pegada inicial” com objetivo preparatório para a “pegada definitiva”, desde que seja por um período de tempo menor (dois ou três meses). Caso a criança apresente disponibilidade física, o melhor é iniciar diretamente com a definitiva. Em geral, As crianças de seis e sete anos apresentam uma facilidade maior em iniciar o trabalho diretamente com a pegada definitiva.

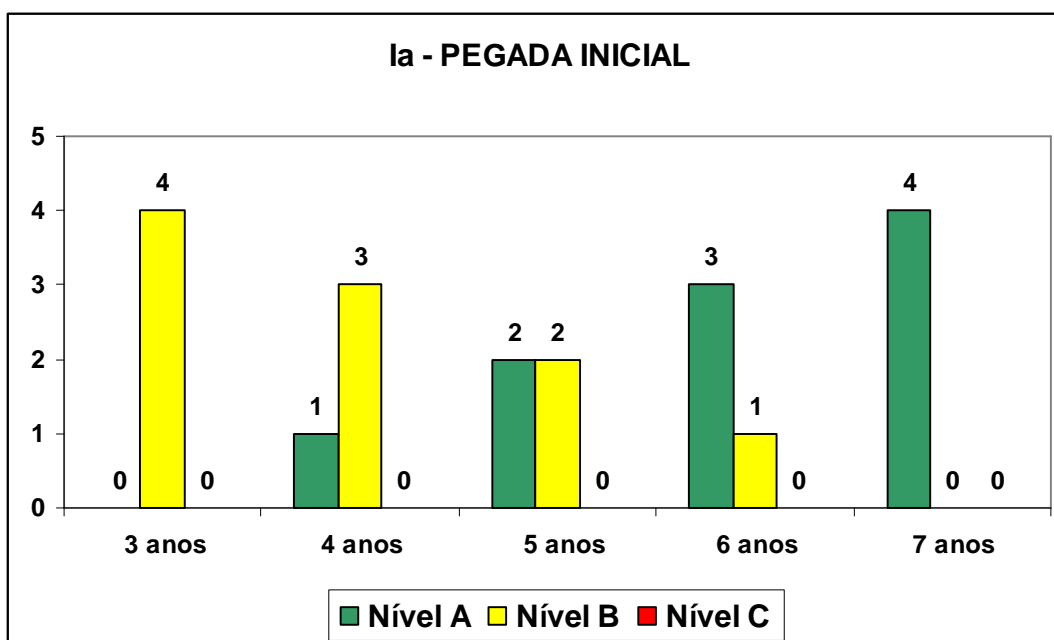
Crianças de 7 anos:

As possibilidades físicas e cognitivas da criança nesta faixa etária, de um modo geral, permitem que o trabalho se inicie diretamente com a “pegada definitiva”.

Tabela 5: Pegada Inicial

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível B	Nível B	Nível A	Nível B	Nível A
Aluno 3	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 4	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A	Nível A
Resultados	Nível B = 100%	Nível A = 25% Nível B = 75%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 1: Pegada Inicial



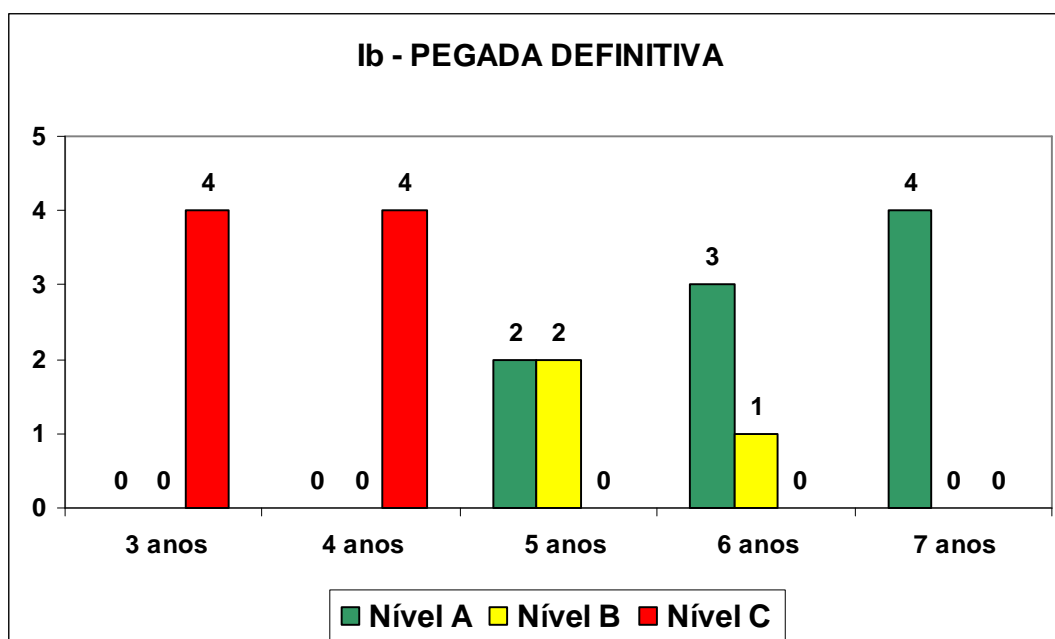
Observações:

Ao longo do ano as crianças até em torno dos cinco mantiveram-se em processo de adaptação com a pegada inicial. Dois dos alunos de cinco anos não apresentaram dificuldade com a introdução da pegada definitiva. Apenas uma aluna de seis anos manteve a pegada inicial até o final do ano. Com os alunos de sete anos não foi necessário utilizar a pegada inicial.

Tabela 6: Pegada Definitiva

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível C	Nível A	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível C	Nível A	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível C = 100%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 2: Pegada Definitiva



Observações:

Houve predominância do uso da pegada inicial entre os alunos de três e quatro anos. Percebemos que cinco anos é uma faixa etária importante para estimular a transição da pegada inicial para a definitiva. Os alunos de seis e sete anos não apresentaram dificuldade na realização deste critério.

Critério II – Posição do violino no corpo

Crianças de 3 anos:

As crianças desta idade tendem a deixar o violino abaixado e posicionado mais para frente, pois sente dificuldade com o peso do instrumento, mesmo que este seja adaptado ao seu tamanho. Fizemos intervenções constantes, levantando o violino sempre que necessário, para que,

paulatinamente, a criança conseguisse realizar o paralelismo padronizado em relação ao solo, sem sentir incômodo ou desconforto.

Crianças de 4 anos:

Nesta idade as crianças conseguem segurar o violino numa posição próxima do padrão, entretanto, o tempo de permanência com o instrumento ainda é reduzido. Pequenos intervalos de descanso e também para alongamento de braços e costas, podem ser alternados com as atividades. Desta forma, serão evitadas patologias ósseo-musculares posteriores, em função da imaturidade física das mesmas.

Crianças de 5 anos:

Nesta idade as crianças apresentam-se um pouco mais resistentes fisicamente, em relação à fase anterior, conseguindo permanecer mais tempo com o violino paralelo ao solo. Mesmo assim, ainda são necessários os intervalos entre as atividades sugeridos anteriormente.

Crianças de 6 anos:

Nesta idade as crianças possuem uma constituição física mais firme. Os ossos e músculos mais amadurecidos sustentam melhor a posição do instrumento no corpo. Conseguem mantê-lo paralelo ao solo.

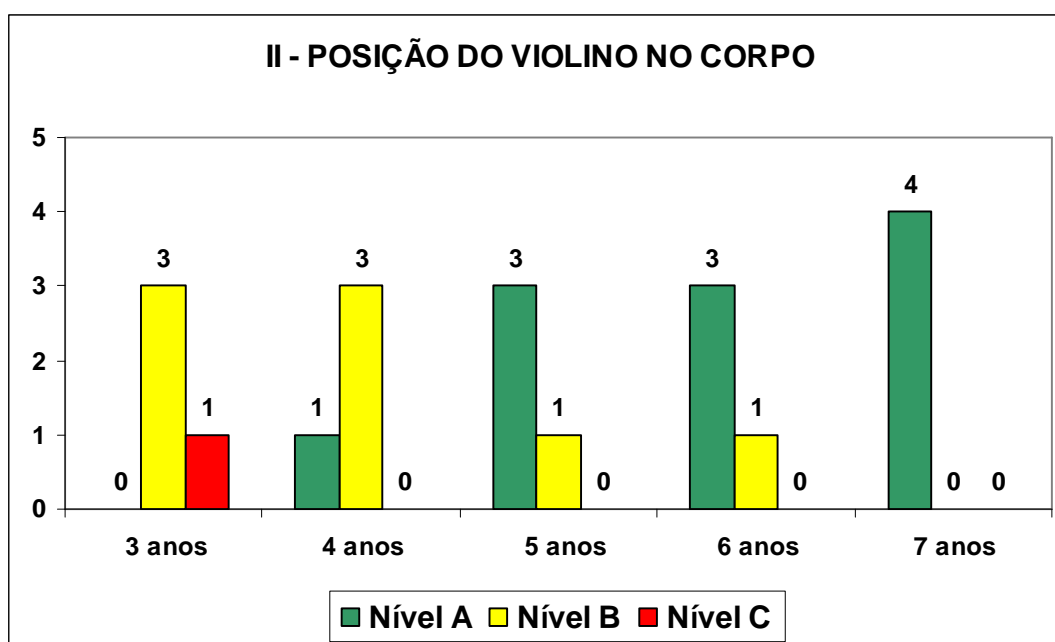
Crianças de 7 anos:

Nesta faixa etária as crianças já possuem condições físicas ideais para o trabalho com a postura, sendo considerável a diminuição das tensões e oscilações. Permanecem bastante tempo com o instrumento no corpo.

Tabela 7: Posição do Violino no Corpo

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível B	Nível B	Nível A	Nível B	Nível A
Aluno 3	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível A	Nível A	Nível A	Nível A
Resultados	Nível B = 75% Nível C = 25%	Nível A = 25% Nível B = 75%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 3: Posição do Violino no Corpo



Observações:

As crianças entre três e quatro anos mantiveram-se em adaptação com este critério. Apenas uma das crianças de três anos sentia muito incômodo

ao posicionar o violino. A partir dos cinco anos não houve problemas na realização do critério.

Critério III – Condução do Arco

Crianças de 3 anos:

Nesta idade a criança usa pouco o comprimento do arco. Aproximadamente 10 cm na região do ponto de equilíbrio do mesmo. A condução é irregular e errática. O arco sai com frequência da região entre o espelho e o cavalete, exigindo constante intervenção do professor. A criança demonstra prazer em “garatujar” com o arco nas cordas. Os golpes de arco com os quais iniciamos um trabalho foram o *détaché* e o *martelé*.

Crianças de 4 anos:

A criança ainda usa pouco arco, como na idade anterior, porém mais direcionado para a região entre o espelho e o cavalete. Nesta fase os golpes de arco mencionados anteriormente mantiveram-se, entretanto com resultados sonoros melhores.

Crianças de 5 anos:

A criança nesta idade tem condições de explorar mais o arco. A condução é mais firme e centrada entre o espelho e o cavalete. Os golpes de arco trabalhados foram o *détaché* e o *martelé*, e introduzimos o *legato*.

Crianças de 6 anos:

Nesta idade a criança possui um domínio maior da condução do arco, controle de velocidade, pronação, etc. Nos exercícios e repertório trabalhamos os

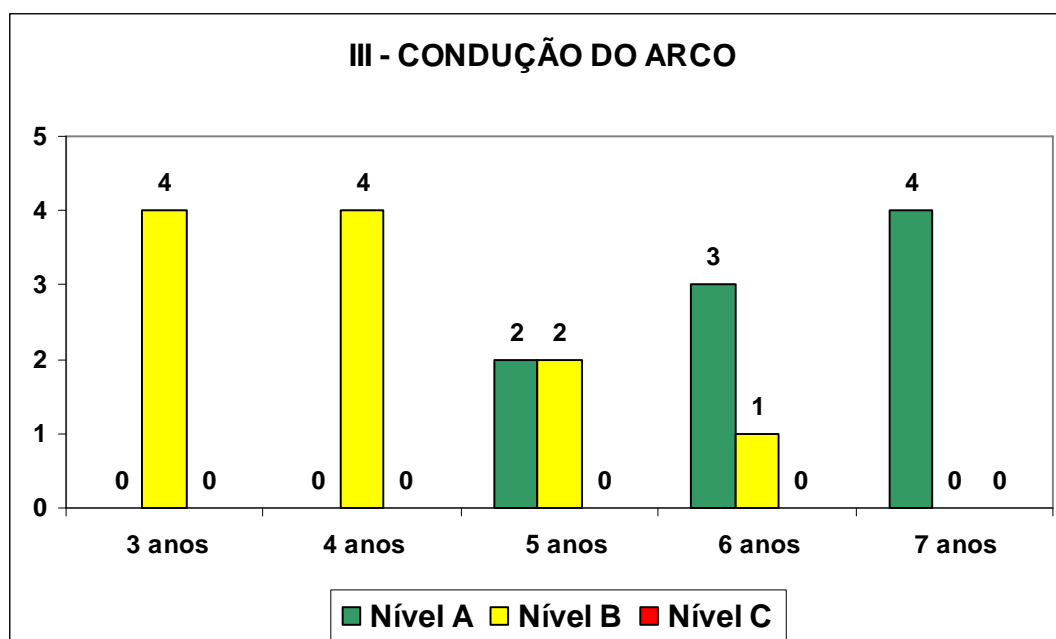
golpes de arco citados na idade anterior e iniciamos uma preparação para o *staccato*.

Crianças de 7 anos:

Conduz o arco com destreza, utilizando diferentes golpes, dividindo as regiões, metades, controlando a velocidade e o peso sobre as cordas. Melhora significativa na qualidade da condução.

Tabela 8: Condução do Arco

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível B	Nível B	Nível A	Nível B	Nível A
Aluno 3	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A
Aluno 4	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível B = 100%	Nível B = 100%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 4: Condução do Arco

Observações:

Ao longo do ano, as crianças entre três e cinco anos mantiveram-se em processo de ajuste físico e mental com este critério. A partir dos cinco começaram a dominar a realização do critério com menos dificuldade.

Critério IV – Paralelismo do Arco em Relação ao Cavalete

Crianças de 3 anos:

As crianças desta idade apresentam bastante dificuldade em manter o arco paralelo ao cavalete do talão à ponta. A condução do arco oscila diagonalmente. Demarcar a região do meio (10 cm no mínimo) para iniciar o estudo do arco, contribui para preparar o futuro paralelismo.

Crianças de 4 anos:

Nesta idade ainda é difícil para a criança manter o arco paralelo. Ele desliza diagonalmente em relação ao cavalete como na idade anterior. Percebemos que para obter melhores resultados no trabalho com este critério, é muito importante que a mão esquerda não esteja articulando simultaneamente com a direita, uma vez que o princípio da lateralidade da criança nesta etapa do desenvolvimento ainda está em fase de maturação.

Crianças de 5 anos:

Nesta idade percebemos ser interessante iniciar o trabalho do paralelismo concomitantemente com a articulação da mão esquerda. Às vezes o aluno diagonaliza o arco nos seus extremos (região de ponta e de talão). O paralelismo concentra-se na região do meio.

Crianças de 6 anos:

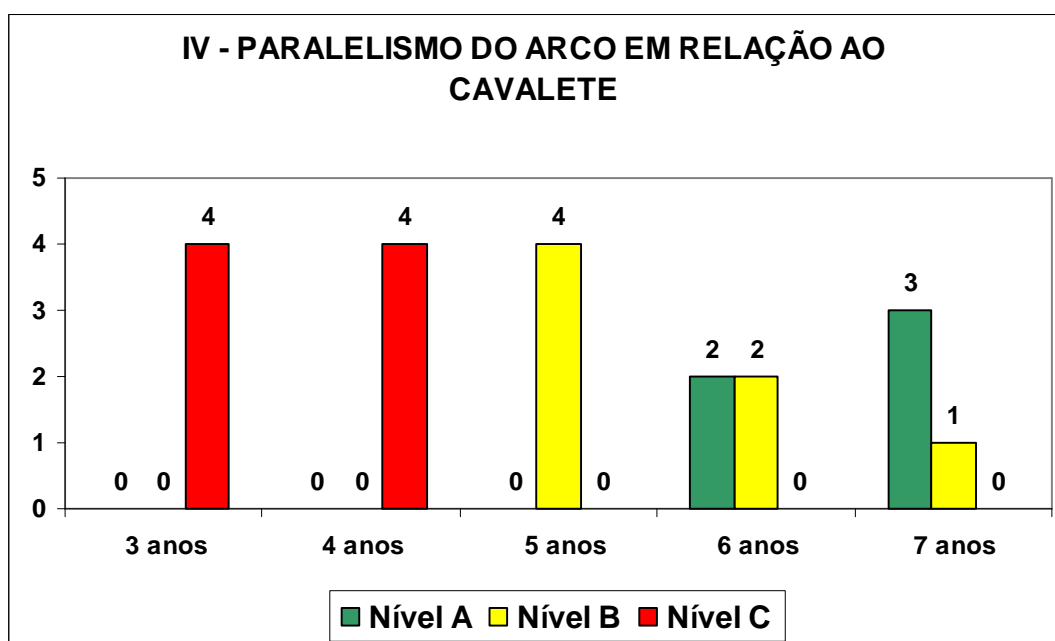
Nesta idade as crianças que foram observadas mantiveram o paralelismo em um comprimento maior do arco durante sua condução. Diagonalizaram menos em relação à idade anterior, mas, ainda não mantiveram o arco totalmente reto.

Crianças de 7 anos:

Aos sete anos a criança já possui características físicas que permitem o paralelismo em toda a arcada. Logicamente irá depender de como será conduzido o trabalho com as mesmas. A percepção deste critério e de como realizá-lo se amplia nesta faixa etária.

Tabela 9: Paralelismo

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível B
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível C = 100%	Nível B = 100%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%

Gráfico 5: Paralelismo

Observações:

Este critério apresentou-se como um dos mais difíceis de serem realizados, talvez em função da necessidade de amadurecimento da percepção espaço-cinestésica. De modo geral, as crianças diagonalizaram o arco tanto na extremidade superior quanto na inferior. Na região do meio, onde temos mais

firmeza com os pontos de contato, os arcos ficam mais paralelos ao cavalete. É interessante que o estudo parta dessa região, onde a pegada é mais confortável e serve de referência para a construção da pegada nas outras regiões do arco.

Critério V – Punho Esquerdo

Crianças de 3 anos:

Nesta idade a criança segura o violino com o punho dobrado, apoiando o braço do instrumento na palma da mão esquerda. Mesmo utilizando um instrumento adaptado à sua estrutura física, não consegue ficar muito tempo nesta posição. Desta forma, o trabalho concentra-se mais na mão direita, com as cordas soltas.

Crianças de 4 anos:

A maior parte das crianças ainda apoia muito o braço do violino na palma da mão esquerda e mantém o punho dobrado. Isto afeta um pouco o trabalho inicial de articulação da mão esquerda.

Crianças de 5 anos:

Percebemos ser esta uma idade importante para trabalhar o esquema do punho reto, com intervenções mais constantes por parte do professor. Dependendo de sua constituição física, a criança tem tendência a dobrar o punho como nas idades anteriores, porém com menor frequência.

Crianças de 6 anos:

A criança nesta idade já consegue manter o punho reto, mas sentimos tensão na articulação da mão esquerda.

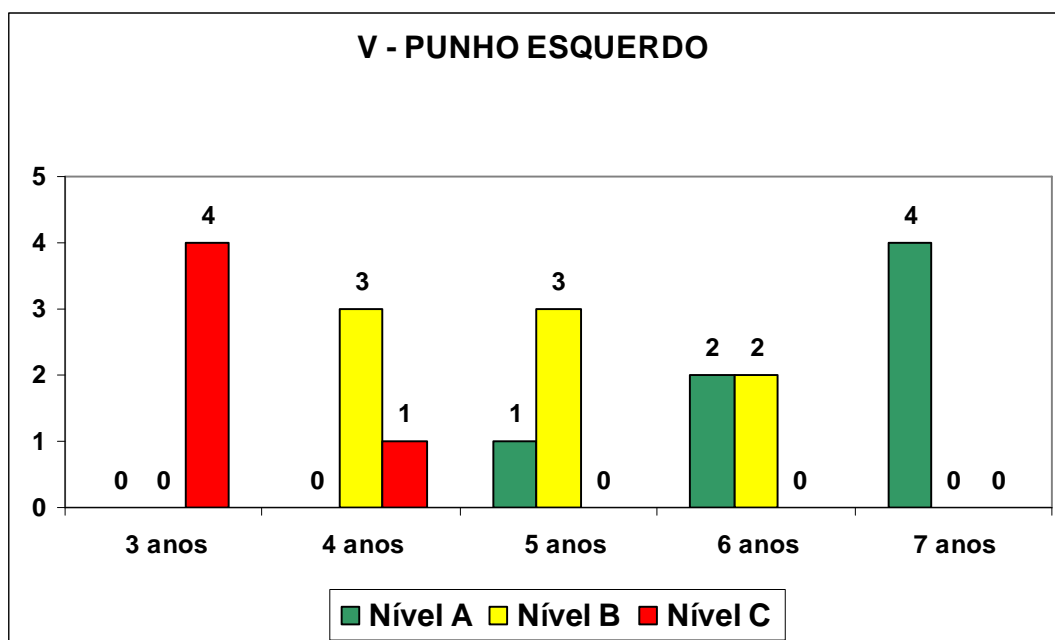
Crianças de 7 anos:

Nesta faixa etária a criança mantém o punho reto, sem tencionar tanto as articulações.

Tabela 10: Punho esquerdo

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível B = 75% Nível C = 25%	Nível A = 25% Nível B = 75%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 100%

Gráfico 6: Punho Esquerdo



Observações:

As crianças de três anos apresentaram dificuldade neste critério, e dobravam o punho apoiando o braço do violino na palma da mão esquerda, ou na lateral direita do corpo do instrumento. As de quatro e cinco anos mantiveram-se em adaptação com o critério ao longo do ano, apresentando oscilações na posição do punho. As de seis e sete conseguiram realizar este critério dentro de suas limitações.

Critério VI – Articulação da Mão Esquerda**Crianças de 3 anos:**

A criança desta idade ainda não está pronta fisicamente para iniciar o trabalho de articulação de todos os dedos da mão esquerda. Em geral, nos primeiros meses, a mão esquerda fica posicionada segurando o corpo do instrumento, servindo de apoio para sustentação do mesmo. O trabalho concentra-se a maior parte do tempo nas cordas soltas. Após mais ou menos seis meses de estudo, é interessante introduzir o conjunto polegar-indicador (dedo 1), que demarcam a 1ª posição.

Crianças de 4 anos:

Algumas crianças de quatro anos apresentam mais facilidade que outras em articular, devido principalmente à maturidade ósseo-muscular (que varia bastante de criança para criança), fator que interfere profundamente na coordenação motora dos dedos. Outro fator que interfere é que o peso do violino fica concentrado mais na mão esquerda que no queixo, o que tenciona bastante os dedos. Em geral, conseguem articular o conjunto polegar-indicador-médio, com a utilização de marcas como referências, com intervalo de um tom entre o

indicador (dedo 1) e o médio (dedo 2), ou seja, iniciando o trabalho da fôrma do *primeiro padrão*⁹

Crianças de 5 anos:

A preensão de crianças de 5 anos é bem mais firme, entretanto ainda ocorrem oscilações de afinação, mesmo com o uso das marcas como referência. Percebe-se um salto evolutivo de forma clara em relação à idade anterior. Articulam o conjunto polegar-indicador-médio-anelar, com intervalo de um tom entre os dedos indicador e médio, e de um semitom entre os dedos médio e anelar (1º padrão). Apresentam dificuldade na articulação do quarto dedo (mínimo).

Crianças de 6 anos:

Apresentam uma flexibilidade maior com os dedos esquerdos. Será interessante introduzir a fôrma do *segundo padrão*¹⁰ retirando-se a marca de referência do dedo 2 e , paralelamente, introduzir o dedo 4.

Crianças de 7 anos:

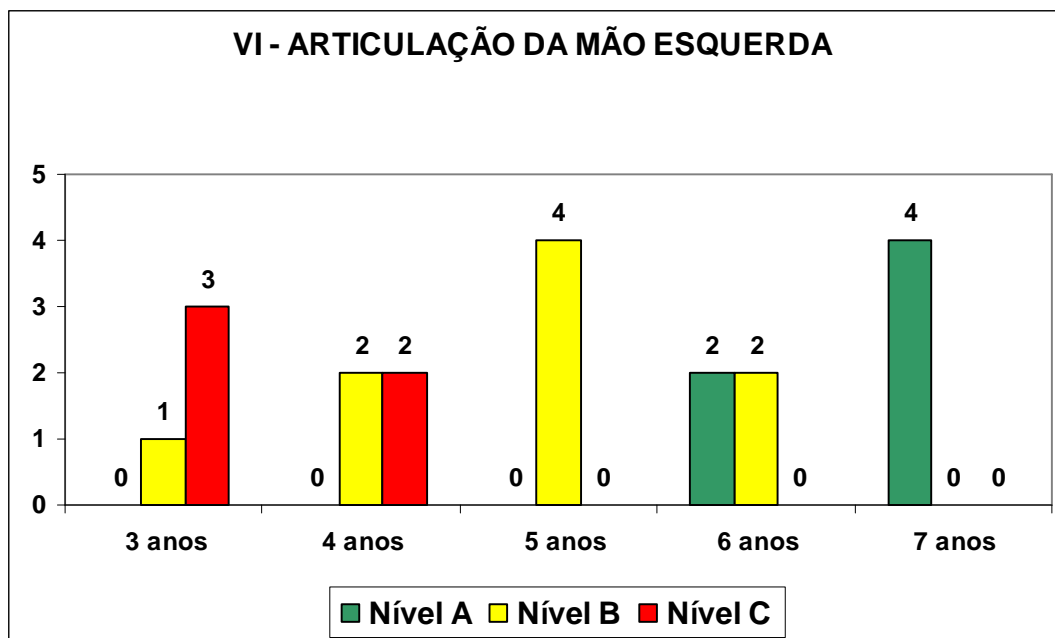
Articulam até o dedo 4 com facilidade. É uma idade interessante para um trabalho mais consistente em relação à afinação, e para introduzir exercícios preparatórios para o *vibrato*.

⁹Primeiro Padrão: Articulação do conjunto polegar-indicador-médio-anelar esquerdos, com intervalo de um tom entre os dedos indicador e médio, e de um semitom entre os dedos médio e anelar .

¹⁰ Segundo Padrão: Há um intervalo de um semitom entre os dedos indicador e médio e de um tom entre os dedos médio e anelar (Método Doflein).

Tabela 11: Articulação da Mão Esquerda

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível B	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível B = 25 % Nível C = 75%	Nível B = 50% Nível C = 50%	Nível B = 100%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 100%

Gráfico 7: Articulação da Mão Esquerda

Observações:

As crianças de três e quatro anos apresentaram bastante dificuldade em realizar este critério, provavelmente por interferência do critério anterior (V) e de outros fatores relativos ao seu nível de desenvolvimento nesta fase. A partir dos cinco anos, houve uma melhora gradativa com relação ao controle da independência e agilidade dos dedos, nas três faixas etárias subsequentes.

Critério VII - Afinação**Crianças de 3 anos:**

Percebemos ser esta uma fase preparatória, na qual o trabalho concentra-se em preparar a criança para internalizar o *esquema* do “som” (sua altura, sua qualidade timbrística) da corda solta, enfatizando o som puro de cada corda isoladamente e também com referencial harmônico (acordes maiores e menores no piano ou violão). Isto irá embasar o trabalho de afinação com os outros dedos, nas próximas idades.

Crianças de 4 anos:

A afinação é ainda bem oscilante, mesmo com o uso das marcas no espelho como referência. Observamos que o controle motor de articulação dos dedos da mão esquerda é inconsistente e sem força. Percebemos a necessidade de manter o trabalho de internalização que fizemos na idade anterior, mesmo se a criança já é capaz de produzir mais notas, usando os dedos indicador (1) e, algumas vezes, o médio (2). Com o aumento da força física da criança, muitas vezes, o peso que é colocado durante a condução do arco, interfere na afinação. Ela ainda tem dificuldade em dosar este peso.

Crianças de 5 anos:

Neste momento percebemos que a criança está pronta para trabalhar a afinação no contexto das escalas básicas (em uma oitava), além dos exercícios técnicos e do repertório, sempre com o uso do referencial harmônico que amplia profundamente a consciência de afinação, que ainda oscila. Observamos que a fôrma do primeiro padrão é mais fácil anatomicamente de ser executada que a do segundo padrão. Dependendo da maturidade da criança, é interessante introduzir o trabalho do segundo padrão nesta faixa etária.

Crianças de 6 anos:

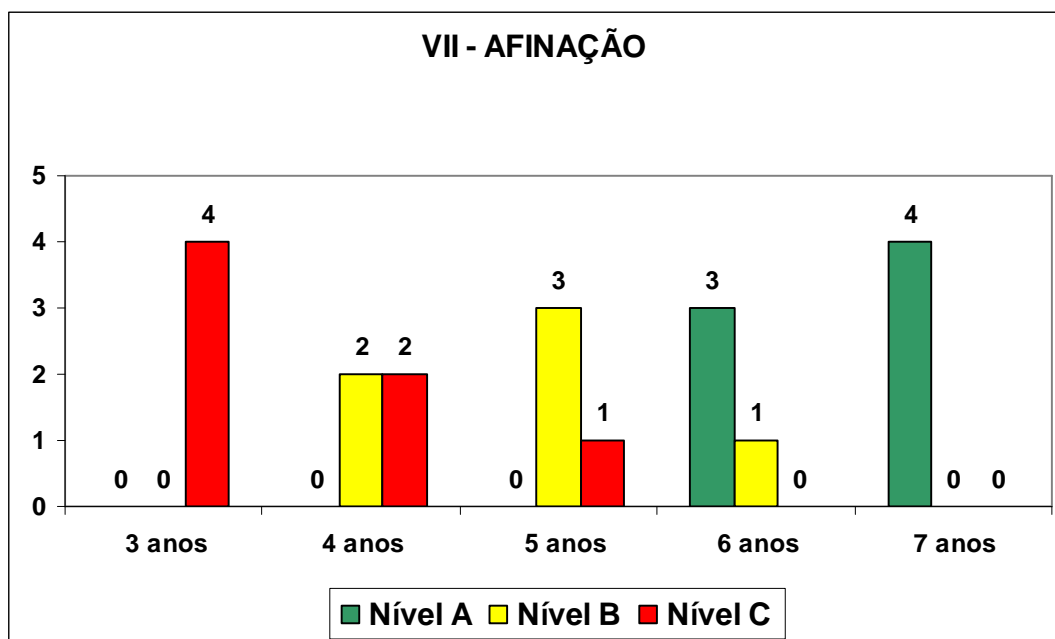
A afinação oscila menos que na idade anterior. Observamos ser importante não deixar passar esta fase para introduzir a fôrma do segundo padrão. A percepção da criança é mais ampliada e ela já é capaz de perceber as oscilações de afinação e busca ajustá-las por si.

Crianças de 7 anos:

Percebemos que o trabalho com a consciência de afinação nesta idade é bem mais consistente. Em geral, as crianças já tiveram mais vivências musicais na escola ou mesmo em casa, o que contribui para uma melhor afinação interna. É interessante introduzir outros padrões para a mão esquerda.

Tabela 12: Afinação

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível C	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível B = 50% Nível C = 50%	Nível B = 75% Nível C = 25%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 8: Afinação

Observações:

As crianças de três e quatro anos apresentaram dificuldades neste critério. Foram constantes as oscilações de afinação mesmo nas cordas soltas, em função do descontrole da dosagem de peso a ser aplicado no arco.

Observando os alunos a partir dos cinco anos percebemos que ampliou-se gradativamente a consciência de como realizar este critério, bem como uma maior percepção das oscilações.

Critério VIII – Flexibilidade

Crianças de 3 anos:

Nesta idade os movimentos dos membros superiores não são independentes, ou seja, a criança tende a realizar movimentos semelhantes nos dois lados do corpo (direito e esquerdo). Quando é necessário que ela faça movimentos assimétricos, perde muito da flexibilidade física natural. Quando isto ocorre, percebe-se tensão em várias partes do corpo.

Crianças de 4 anos:

A criança nesta idade apresenta uma maior independência de movimentos nos dois lados do corpo, o que torna os movimentos dos membros superiores um pouco mais flexíveis que na idade anterior. Ainda alterna tensão e flexibilidade.

Crianças de 5 anos:

A criança de 5 anos possui movimentos mais elásticos. A lateralidade já foi mais trabalhada, contribuindo para diminuir a tensão durante os movimentos assimétricos. Os movimentos com a mão direita (mão do arco) são mais flexíveis que os da mão esquerda (mão que segura o violino).

Crianças de 6 anos:

Nesta faixa etária a coordenação motora fina da criança, em geral, já foi mais trabalhada. Os movimentos dos membros superiores e os que exigem

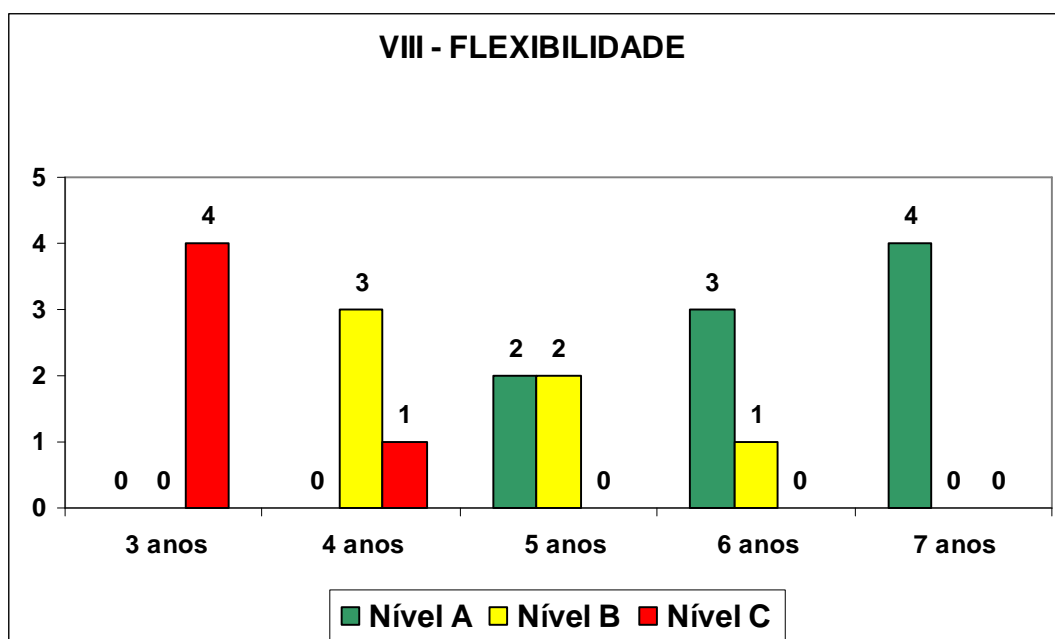
uma articulação mais refinada são visivelmente mais flexíveis. Percebemos um salto evolutivo na articulação da mão esquerda.

Crianças de 7 anos:

Os movimentos corpóreos são mais livres, mais elásticos. A criança articula tanto o arco quanto a mão esquerda com maior flexibilidade e amplitude de movimentos.

Tabela 13: Flexibilidade

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível B	Nível A	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível B = 75% Nível C = 25%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 9: Flexibilidade

Observações:

As crianças de três e quatro anos apresentaram movimentos mais rígidos e tensão. Nestas idades ainda é difícil coordenar os movimentos, pensar em vários aspectos ao mesmo tempo. A partir dos cinco anos o trabalho de flexibilização dos movimentos torna-se mais fácil, pois a criança passa a dominar mais o seu próprio corpo, realizando movimentos mais independentes e coordenados em ambos os lados direito e esquerdo.

Critério IX – Movimento de Cotovelos (mudança de cordas)

Crianças de 3 anos:

Nesta idade as crianças apresentam muita dificuldade motora em coordenar este movimento. Os cotovelos permanecem fixos, em função da insegurança que a criança apresenta com a postura. No trabalho com o cotovelo

direito percebemos uma flexibilização maior quando exercitamos os planos ímpares (1º e 7º) de inclinação do arco. O cotovelo esquerdo fica mais estático, basicamente com a função de sustentação do violino, pois, a mão esquerda segura o instrumento a maior parte do tempo.

Crianças de 4 anos:

Iniciamos o trabalho dos planos pares de inclinação do arco em exercícios e no repertório. Percebemos o cotovelo direito um pouco mais móvel. O cotovelo esquerdo ainda se manteve mais estático. Exercitar 5º e o 7º planos contribuem no início do processo, pois, nesta idade as crianças ainda apresentam dificuldade em articular a mão esquerda no 1º e no 3º planos.

Crianças de 5 anos:

Nesta idade observamos uma maior flexibilização do cotovelo esquerdo, que antes era muito rígido. A criança consegue assimilar, mais espontaneamente e com maior clareza, o movimento de ambos os cotovelos. Percebemos isto no estudo das escalas básicas. As articulações estão mais soltas, mais maleáveis. Mesmo assim, ainda é necessária a intervenção constante do professor.

Crianças de 6 anos:

Nesta idade a criança assimila com rapidez os movimentos de ambos os cotovelos, mas o esquerdo ainda permanece um pouco mais tenso que o direito.

Crianças de 7 anos:

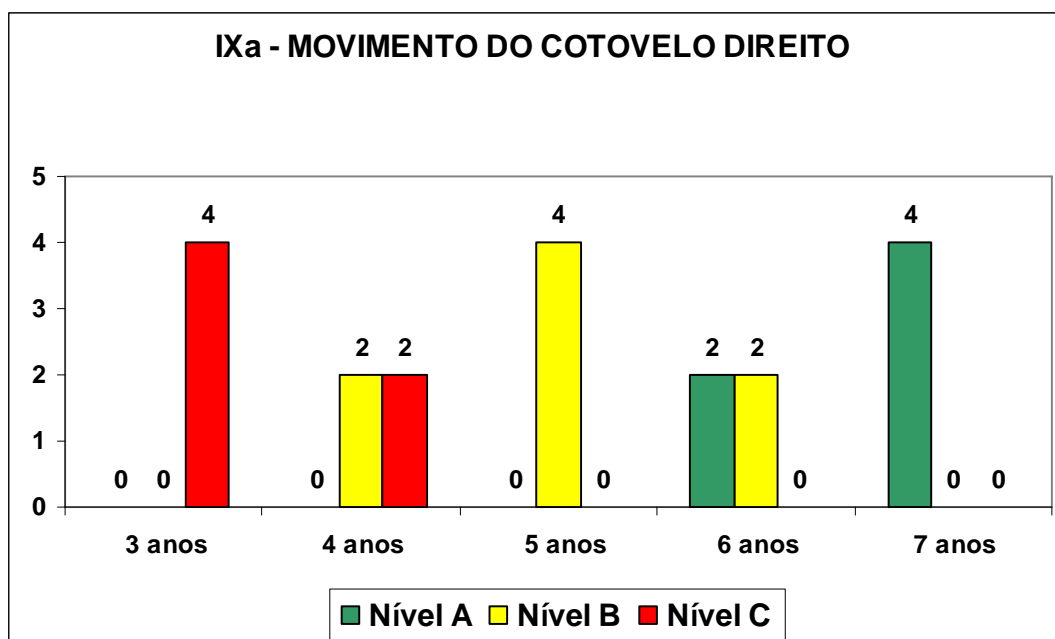
Nesta idade a criança absorve a técnica de movimento de cotovelos sem dificuldades.

Tabela 14: Movimento de cotovelos (mudança de cordas)

Cotovelo Direito

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível B = 50% Nível C = 50%	Nível B = 100%	Nível A = 50% Nível B = 50%	Nível A = 100%

Gráfico 10: Cotovelo Direito



Observações:

Movimento do cotovelo direito

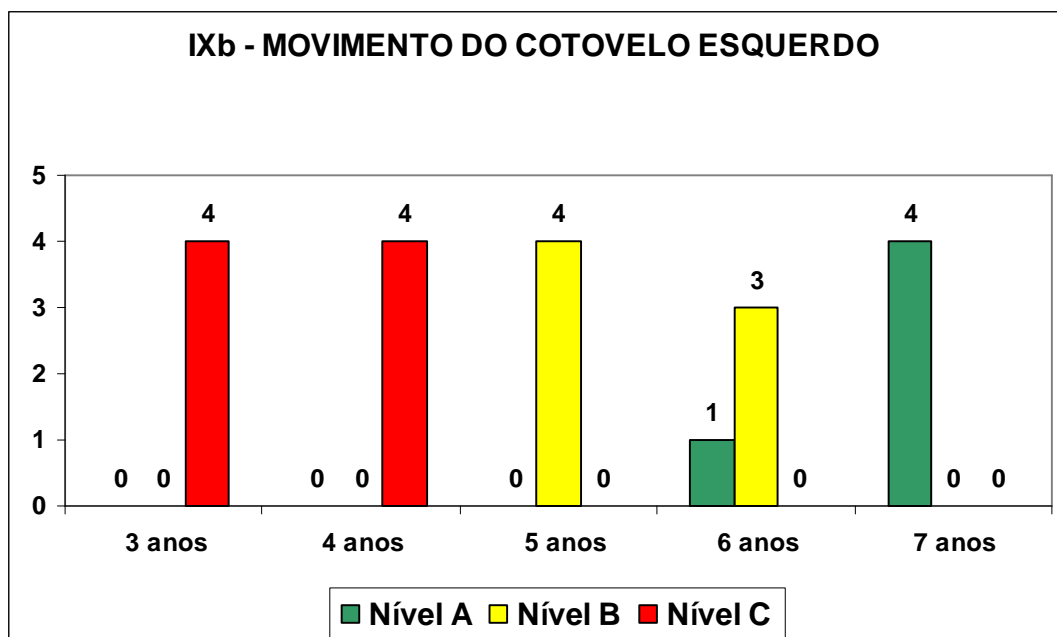
As crianças de três e quatro anos apresentaram mais dificuldade em realizar este critério. A partir dos cinco anos, não houve grandes dificuldades com este movimento.

Tabela 15: Movimento de cotovelos (mudança de cordas)

Cotovelo Esquerdo

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível C = 100%	Nível B = 100%	Nível A = 25% Nível B = 75%	Nível A = 100%

Gráfico 11: Cotovelo Esquerdo



Observações:

Movimento do cotovelo esquerdo

As crianças de três anos não realizaram este critério, provavelmente, por interferência da falta de amadurecimento nos critérios II e V. As de quatro realizaram este critério somente no 6º plano. A partir dos cinco anos, com uma articulação maior da mão esquerda, melhoraram consideravelmente na realização deste movimento.

Critério X – Projeção do Som

Crianças de 3 anos:

A criança nesta faixa etária possui pouca projeção sonora, em função da estrutura física e muscular. O som que emite é de qualidade rudimentar, apresentando muitas distorções de sons nas cordas.

Crianças de 4 anos:

Projeta mais som que na idade anterior, mas ainda não tem controle da dosagem de peso que deve distribuir nas três regiões do arco. Isto compromete a qualidade o som.

Crianças de 5 anos:

Sua condução é mais firme o que faz com que seu som seja de melhor qualidade e projeção. Os ruídos acontecem, porém em menor quantidade. Não possui uniformidade na projeção do som. Percebemos uma melhora na percepção de como executar o movimento de pronação.

Crianças de 6 anos:

Nesta faixa etária há uma melhora expressiva na projeção do som, que passa a ter maior clareza. A criança possui um maior domínio do seu corpo e isto se reflete na qualidade do som que produz.

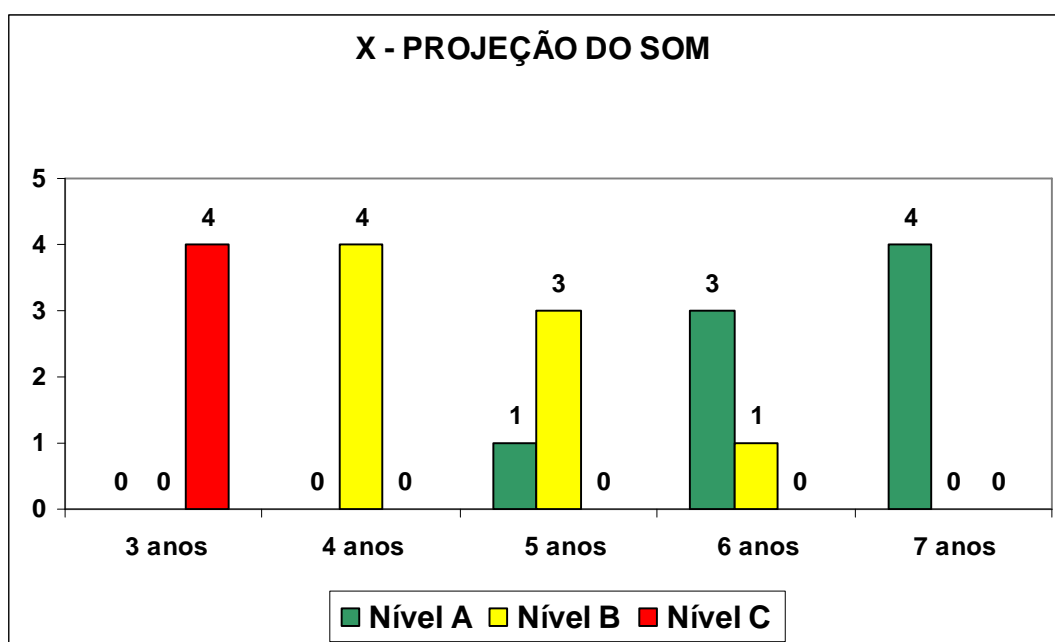
Crianças de 7 anos:

Nesta idade a criança já alcança mais uniformidade, clareza, limpidez e consistência na projeção sonora.

Tabela 16: Projeção do som

AMOSTRA	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
Aluno 1	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 2	Nível C	Nível B	Nível A	Nível A	Nível A
Aluno 3	Nível C	Nível B	Nível B	Nível A	Nível A
Aluno 4	Nível C	Nível B	Nível B	Nível B	Nível A
Resultados	Nível C = 100%	Nível B = 100%	Nível A = 25% Nível B = 75%	Nível A = 75% Nível B = 25%	Nível A = 100%

Gráfico 12: Projeção do Som



Observações:

As crianças de três anos projetaram pouca quantidade de som, em função da carência de tonicidade e pela própria estrutura física das mesmas. As

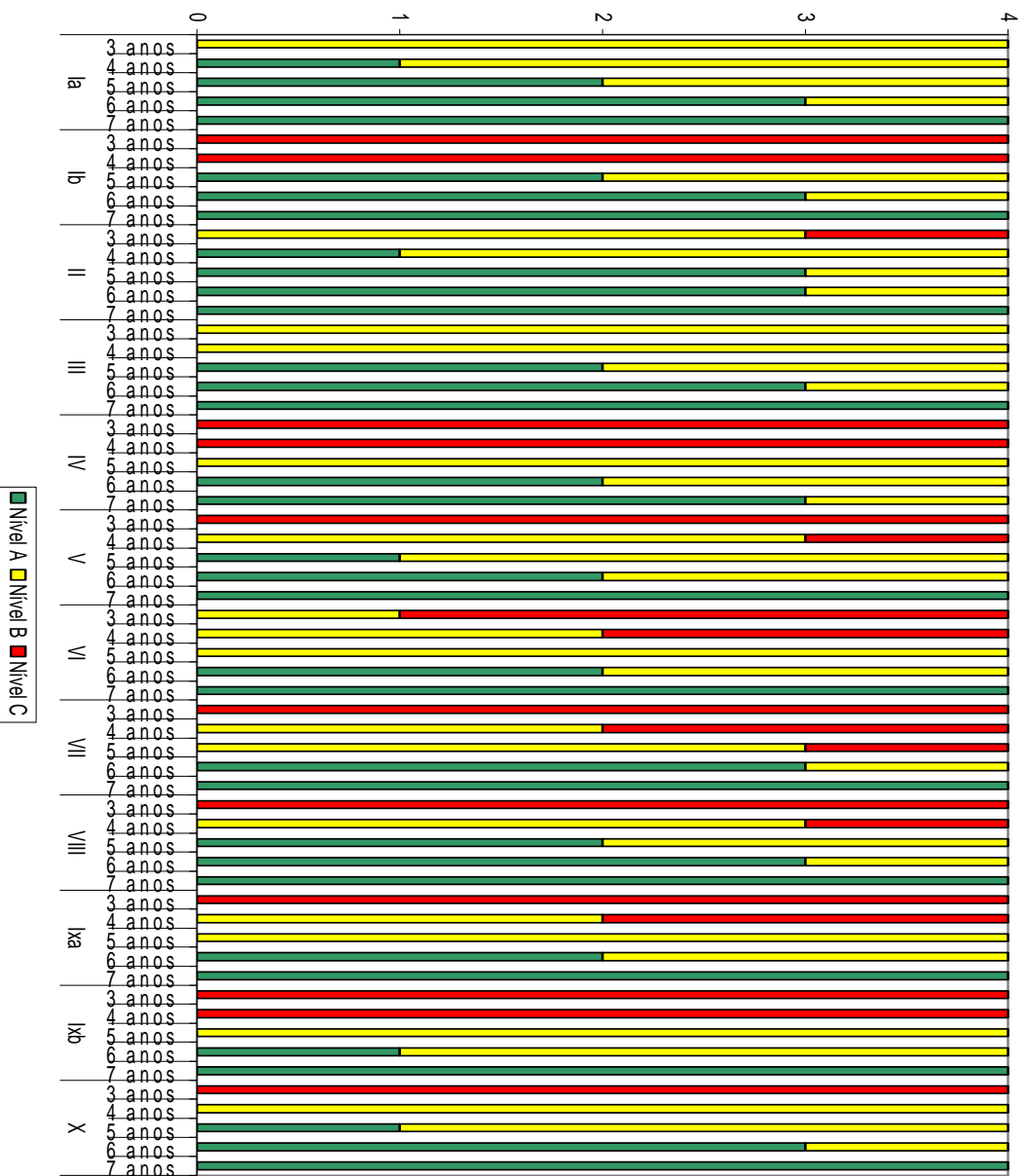
de quatro e cinco anos mantiveram-se em adaptação com este critério, projetando um pouco mais de som com qualidade rudimentar. As de seis e sete projetaram com mais consistência e melhor qualidade.

5.2 – Síntese Panorâmica dos Dados: Níveis de Proficiência em Cada Critério por Faixa Etária

TABELA 17 – Critérios X Desempenho Geral Por Idade

	3 ANOS			4 ANOS			5 ANOS			6 ANOS			7 ANOS		
	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Ia		4		1	3		2	2		3	1		4		
Ib			4			4	2	2		3	1		4		
II		3	1	1	3		3	1		3	1		4		
III		4			4		2	2		3	1		4		
IV			4			4		4		2	2		3	1	
V			4		3	1	1	3		2	2		4		
VI		1	3		2	2		4		2	2		4		
VII			4		2	2		3	1	3	1		4		
VIII			4		3	1	2	2		3	1		4		
IXa			4		2	2		4		2	2		4		
IXb			4			4		4		1	3		4		
X			4		4		1	3		3	1		4		

GRÁFICO 13 – REFERENTE À TABELA 17



5.3 – Análise estatística

As tabelas e gráficos a seguir são referentes à análise estatística realizada a partir da coleta de dados. Os dados das tabelas 18 e 19 foram extraídos da tabela 17. Na tabela 18 somamos o desempenho geral da amostra em cada critério e na tabela 19 o nível de proficiência geral atingido em cada faixa etária. O gráfico 14 mostra de forma mais clara o processo evolutivo das crianças. A Tabela 20 mostra o teste *Qui-quadrado* para avaliar a significância estatística da associação entre o nível de proficiência e a idade do aluno. Neste caso, percebe-se que o valor p foi menor que 0,05 (5%), sugerindo que devemos rejeitar a hipótese nula de não existir associação entre o nível de proficiência e a idade. Desta forma pode-se afirmar que a idade influencia no nível de proficiência do aluno, e esta associação é significativa a um nível de significância de 5%.

Tabela 18: Soma do desempenho geral por idade em cada nível

	3 anos			4 anos			5 anos			6 anos			7 anos		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Ia		4		1	3		2	2		3	1		4		
Ib			4			4	2	2		3	1		4		
II		3	1	1	3		3	1		3	1		4		
III		4			4		2	2		3	1		4		
IV			4			4		4		2	2		3	1	
V			4		3	1	1	3		2	2		4		
VI		1	3		2	2		4		2	2		4		
VII			4		2	2		3	1	3	1		4		
VIII			4		3	1	2	2		3	1		4		
IXa			4		2	2		4		2	2		4		
Ixb			4			4		4		1	3		4		
X			4		4		1	3		3	1		4		
	0	12	36	2	26	20	13	34	1	30	18	0	47	1	0

Tabela 19: Níveis de proficiência por faixa etária

Níveis	Idade (em anos)					Total
	3	4	5	6	7	
A	0	2	13	30	47	92
B	12	26	34	18	1	91
C	36	20	1	0	0	57
Total	48	48	48	48	48	240

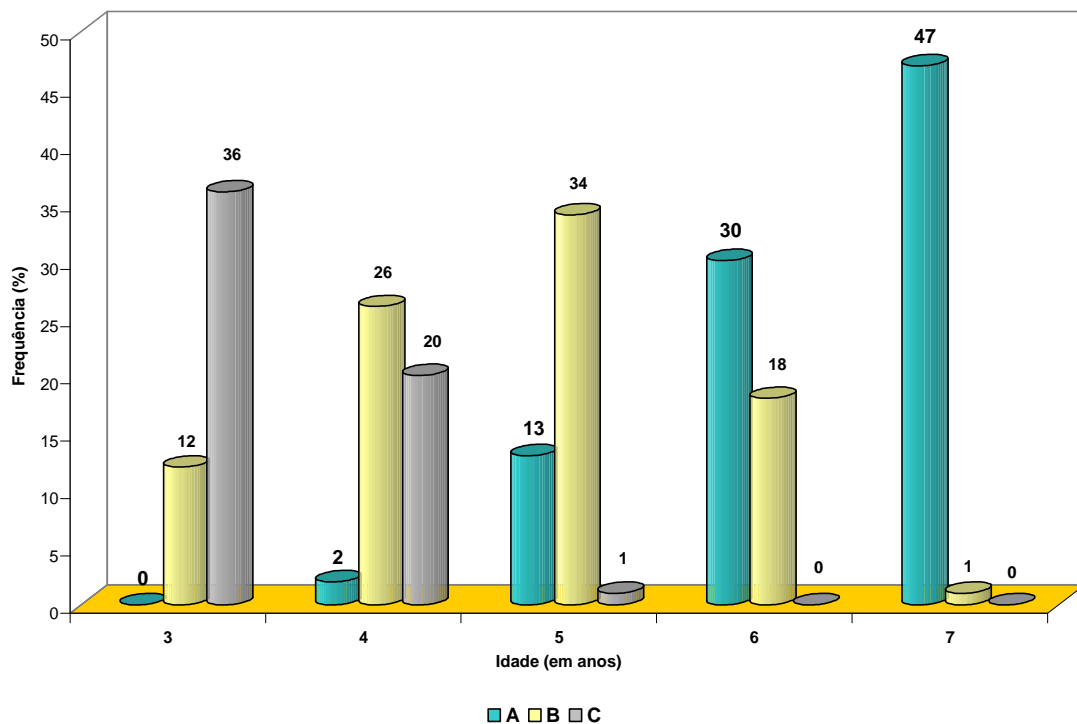
GRÁFICO 14: Níveis de proficiência por idade

Tabela 20: Teste de associação entre nível de proficiência e idade

	Estatística observada	Graus de liberdade	Valor p
Qui-quadrado de Pearson*	213,66	8	0,000000

* 0 células (0%) têm frequências esperadas abaixo de 5. A frequência esperada mínima foi de 11,4.

5.4 – Discussão

Neste item discutimos algumas características próprias de cada idade da amostra investigada, observando elementos comuns de facilidade ou dificuldade que se apresentaram. Levantamos alguns aspectos técnicos, que servem como referência para um nível mínimo que a criança pré-operacional poderá atingir, por faixa etária, destacando os pontos centrais a serem trabalhados, sem desconsiderar as diferenças individuais dos alunos como constituição física, pré-disposição natural para o aprendizado, entre outros.

- **Faixa etária – 3 anos**

Nesta faixa etária, os aspectos referem-se, principalmente, ao trabalho com a postura, pegada do arco e localização de elementos da geografia do instrumento. O aluno tende a oscilar a posição do violino em relação ao solo, em função de sua estrutura física. A intervenção constante do professor melhora o paralelismo do violino em relação ao solo. O uso da pegada inicial é interessante, pois, ela diminui a dor e a tensão da mão direita, por estar mais próxima da preensão (pinça) natural. O professor irá perceber que a qualidade sonora é

rudimentar e com pouca projeção. A criança produz muita garatuja sonora¹¹. O trabalho concentra-se na região do meio do arco e no exercício das cordas soltas com *détaché* e *martelé* básicos. O uso de instrumentos harmônicos como piano ou violão ou CDs para acompanhar os exercícios e canções pode contribuir bastante para desenvolver a consciência de afinação.

- **Faixa etária – 4 anos**

Nesta faixa etária a criança já é capaz de uma postura mais próxima do padrão exigido e segura o arco com mais firmeza. Ainda concentra a condução do arco na região do meio. Posiciona o arco de forma instável, ou seja, fica um pouco diagonal em relação ao cavalete. Ainda apoia muito o violino na palma da mão esquerda, o que impede uma liberdade maior dos dedos. Logicamente os resultados com o trabalho da mão esquerda irão depender da facilidade que a criança apresentar. Algumas conseguem somente tocar nas cordas soltas, outras articulam até o dedo 1 ou 2 com facilidade. Pode-se trabalhar cada dedo isoladamente, iniciando pelo conjunto polegar e dedo 1, que são a referência da 1ª posição. Nesta fase as crianças exigem um constante trabalho para evitar a tensão. Apertam muito o instrumento em ambas as mãos. Ainda oscilam muito na afinação e possuem pouca projeção sonora. A execução é fragmentada, insegura e pouco expressiva. O ponto central a ser trabalhado nesta fase é o desenvolvimento da consciência corporal para a independência e coordenação dos movimentos assimétricos que a técnica violinística exige.

¹¹ Garatuja – O termo se refere ao desenho infantil disforme realizado início do processo da escrita. Ao usarmos a expressão “garatuja sonora”, fazemos uma analogia com o desenho da criança; “rabiscos” sonoros desconexos e experimentais.

- **Faixa etária – 5 anos**

Nesta idade percebemos que a criança já é capaz de ser mais expressiva. Podemos observar em sua performance alguns elementos como finais de frase, acentuações. Sua postura aproxima-se muito da que é padrão. Explora mais o arco e com maior firmeza. Já não dobra tanto o pulso esquerdo. Articula até o dedo 3, mas sente dificuldade com o dedo 4. Algumas até iniciam o processo de transição da “pegada inicial” para a “pegada definitiva” do arco. Possui um som de melhor qualidade, mas algumas oscilações de afinação. É importante nesta fase introduzir o estudo das escalas básicas maiores (sol maior, ré maior e lá maior) em uma oitava, usando variações diversas. Esta é a idade chave para consolidação tanto da postura quanto da pegada do arco, em função das conquistas psico-cognitivas e, em geral da maturação física já adquirida, sendo importante aumentar o nível de exigência em relação a ambas.

- **Faixa etária – 6 anos**

Nesta faixa etária a pegada do arco já é a definitiva. A criança consegue ficar mais tempo com o violino no ombro sem sentir incômodo com a postura. Já pode executar peças mais articuladas, pois é mais precisa ritmicamente e mais afinada. Possui um maior domínio na condução do arco. Sua performance flui de uma forma mais contínua, flexível e expressiva. Neste período é importante concentrar-se mais na busca de uma melhora da qualidade do som produzido pelo aluno e de uma maior amplitude dos movimentos do arco, trabalhando com escalas e variações diversas e também com exercícios para divisão e controle de velocidade do arco.

- **Faixa etária – 7 anos**

Nesta idade temos uma criança com uma melhor estrutura física e mental. Podem ser introduzidos elementos mais refinados da técnica como respiração, diferentes golpes de arco, exercícios mais específicos para a conscientização dos 7 planos de inclinação do arco. Com mão esquerda (mais articulada) podemos trabalhar diferentes fôrmas.

O ponto central de trabalho neste período é oferecer elementos técnico-musicais que possam desenvolver no aluno a consciência da importância da sensibilidade e da expressividade.

Na Tabela 21 destacamos, resumidamente, os aspectos que observamos de maior relevância para serem trabalhados em cada faixa etária:

TABELA 21 – Síntese dos aspectos técnicos mais relevantes por faixa etária

Idade	Aspectos
3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com a postura; • Exercício da pegada do arco; • Localização de elementos da geografia do instrumento.
4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da consciência corporal para a coordenação dos movimentos assimétricos que a técnica violinística exige.
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Idade chave para consolidação tanto da postura, quanto da pegada do arco, em função das conquistas psico-cognitivas e (em geral) da maturação física.

6 anos	<ul style="list-style-type: none">• Melhora da qualidade do som produzido pelo aluno e de uma maior amplitude dos movimentos e golpes de arco.
7 anos	<ul style="list-style-type: none">• Exercício de elementos técnico-musicais que possam desenvolver no aluno a consciência da importância da sensibilidade e da expressividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto deste estudo é a percepção das relações existentes entre o desenvolvimento físico-psicológico da criança e o seu desenvolvimento técnico-expressivo no violino. Para fundamentar nosso estudo buscamos, primeiramente, investigar na Psicologia as diretrizes para o entendimento do desenvolvimento geral da criança pré-operacional e, em um segundo momento, analisar as contribuições dos teóricos da pedagogia do violino, buscando adaptar os direcionamentos destes para o trabalho neste estágio específico. Estabelecemos os três níveis de proficiência nos critérios técnicos, sendo o A o nível que indica que o aluno está apto a realizar o critério, o B o nível que indica o processo de adaptação do aluno com o critério, e o C o nível de imaturidade do aluno para a realização do critério. A partir disto, percebemos durante o estudo que a maturação físico-psicológica é um importante fator de interferência no processo de aprendizado do instrumento, fator que consideramos importante de ser analisado cuidadosamente. Os resultados mostram que entre os alunos de três a cinco anos, por exemplo, houve uma predominância do nível B. Isso implica que estes alunos mantiveram-se em processo de ajuste ou adaptação com o instrumento, em função de suas características físico-psicológicas. Os alunos iniciantes de seis e sete anos atingiram mais freqüentemente o nível A, realizando mais critérios técnicos em menor tempo, devido à maturação físico-psicológica já conquistada. Observamos que esta interferência da maturação físico-psicológica ocorre em função de dois aspectos centrais:

- a *exigência física* do instrumento no que diz respeito à postura;
- a *exigência mental* com relação à coordenação de movimentos, que apresentam articulações motoras distintas e irregulares em ambas as mãos e estendendo-se para os braços (*assimetria de movimentos*, Rolland, 1972).

A partir dos resultados obtidos surgiu um importante questionamento: se seria pertinente adiarmos o início do aprendizado do violino, para a faixa etária de quatro ou mesmo cinco anos em diante, considerando que, no contexto observado, as crianças de três anos permaneceram nos níveis B e C, na maioria dos critérios técnicos estabelecidos. No entanto, tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de crianças que iniciaram o aprendizado do violino aos três anos e também das que iniciaram mais velhas (a partir dos cinco anos). Percebemos que as que iniciaram aos três anos apresentavam, posteriormente, importantes diferenças no que diz respeito à postura, destreza de movimentos, projeção sonora e afinação. Concluimos, assim, que o aprendizado precoce oferece um maior nível de intimidade com o instrumento, que funciona como um interessante alicerce para os estudos violinísticos futuros. Não podemos deixar de enfatizar a importância da adequação das atividades e do repertório a um nível acessível a cada faixa etária, considerando sempre a maturação físico-psicológica das crianças.

Este trabalho se propôs a identificar os momentos mais propícios e o que é mais relevante de ser trabalhado em cada faixa etária, construindo, desta forma, a técnica em função da natureza físico-psicológica da criança. Buscamos investigar padrões (tanto de dificuldades quanto de habilidades) que se apresentam no processo de aprendizado violinístico nas idades investigadas,

logicamente sem desconsiderar as diferenças individuais (por exemplo, com relação ao tempo de estudo), no que diz respeito ao desenvolvimento geral dos alunos.

Vale ressaltar que, além da influência da maturação físico-psicológica no processo de aprendizado do violino (ou de qualquer outro instrumento), existem outros importantes fatores a serem considerados que também podem influenciar significativamente neste processo como, por exemplo, a relação afetiva entre o professor e o aluno, a motivação gerada por abordagens lúdicas, a escolha de um repertório acessível e apropriado à faixa etária do aluno, entre outros.

Esperamos que este trabalho sirva de inspiração e motivação para fazermos do violino uma ferramenta do processo de educação de nossas crianças, pois, o estudo deste instrumento pode trazer contribuições de valor inestimável para as mesmas em diversos âmbitos de sua formação: o cognitivo, o físico-motor, o social, o psico-emocional, o afetivo e o expressivo.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do desenho da figura humana.....	pág. 39
Figura 2 – Desenvolvimento da escrita.....	pág. 39
Figura 3 – Pegada inicial (sexo feminino – 3 anos).....	pág. 73
Figura 4 – Pegada inicial (sexo masculino – 3 anos).....	pág. 73
Figura 5 – Pegada inicial (sexo masculino – 4 anos).....	pág. 74
Figura 6 – Pegada inicial (sexo feminino – 4 anos).....	pág. 74
Figura 7 – Pegada inicial (5 anos – arco apoiado no violino).....	pág. 74
Figura 8 – Pegada inicial (5 anos – arco em posição vertical).....	pág. 74
Figuras 9 e 10 – Pegada definitiva (professor).....	pág. 75
Figura 11 – Pegada definitiva (sexo feminino – 6 anos).....	pág. 75
Figura 12 – Pegada definitiva (sexo masculino – 6 anos).....	pág. 75
Figura 13 – Pegada definitiva (sexo masculino – 7 anos).....	pág. 76
Figura 14 – Pegada definitiva (sexo feminino – 7 anos).....	pág. 76
Figura 15 – Violino no corpo (sexo feminino – 3 anos).....	pág. 77
Figura 16 – Violino no corpo (sexo masculino – 3 anos).....	pág. 77
Figura 17 – Violino no corpo (4 anos).....	pág. 77
Figura 18 – Violino no corpo (5 anos).....	pág. 78
Figura 19 – Violino no corpo (6 anos).....	pág. 78
Figura 20 – Violino no corpo (7 anos).....	pág. 78
Figura 21 – Paralelismo em relação ao cavalete.....	pág. 80
Figura 22 – Diagonalização em relação ao cavalete.....	pág. 80
Figura 23 – Mão esquerda (5 anos).....	pág. 82
Figura 24 – Mão esquerda (6 anos).....	pág. 82

Figura 25 – Mão esquerda (6 anos).....	pág. 82
Figura 26 – Mão esquerda (7 anos).....	pág. 83
Figura 27 – Mão esquerda (7 anos).....	pág. 83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Pedagogos do violino: abordagem e filosofia.....	pág. 63
Tabela 2 – Critérios avaliativos em ordem numérica.....	pág. 70
Tabela 3 – Tamanho do instrumento por faixa etária.....	pág. 72
Tabela 4 – Tempo de duração das aulas por faixa etária.....	pág. 89
Tabela 5 – Pegada inicial.....	pág. 111
Tabela 6 – Pegada definitiva.....	pág. 112
Tabela 7 – Posição do violino no corpo.....	pág. 115
Tabela 8 – Condução do arco.....	pág. 117
Tabela 9 – Paralelismo do arco em relação ao cavalete.....	pág. 120
Tabela 10 – Punho esquerdo.....	pág. 122
Tabela 11 – Articulação da mão esquerda.....	pág. 125
Tabela 12 – Afinação.....	pág. 128
Tabela 13 – Flexibilidade.....	pág. 130
Tabela 14 – Movimento de cotovelo (direito).....	pág. 133
Tabela 15 – Movimento de cotovelo (esquerdo).....	pág. 134
Tabela 16 – Projeção do som.....	pág. 137
Tabela 17 – Critérios X Desempenho geral por idade.....	pág. 138
Tabela 18 - Soma do desempenho geral por idade em cada nível.....	pág. 140

Tabela 19 - Níveis de proficiência por faixa etária.....	pág.141
Tabela 20 - Teste de associação entre nível de proficiência e idade.....	pág.142
Tabela 21 – Síntese dos aspectos técnicos - relevância por faixa etária.....	pág.145

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pegada inicial.....	pág. 111
Gráfico 2 – Pegada definitiva.....	pág. 113
Gráfico 3 – Posição do violino no corpo.....	pág. 115
Gráfico 4 – Condução do arco.....	pág. 118
Gráfico 5 – Paralelismo do arco em relação ao cavalete.....	pág. 120
Gráfico 6 – Punho esquerdo.....	pág. 122
Gráfico 7 – Articulação da mão esquerda.....	pág. 125
Gráfico 8 – Afinação.....	pág. 128
Gráfico 9 – Flexibilidade.....	pág. 131
Gráfico 10 – Cotovelo direito.....	pág. 133
Gráfico 11 – Cotovelo esquerdo.....	pág. 135
Gráfico 12 – Projeção do som.....	pág. 137
Gráfico 13 – Referente à tabela 17 (síntese panorâmica dos dados).....	pág. 139
Gráfico 14 - Níveis de proficiência por faixa etária.....	pág. 141

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edson Queiroz de. *Procedimentos Didáticos de Iniciação ao Violino*. Belo Horizonte: Material não publicado, 2006.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1987.
- BOSÍSIO, Paulo. 100 Anos de Max Rostal. *Revista PerMusí*, Belo Horizonte, nº12, p. 105 – 110, jul/dez, 2005.
- BOTELHO, Liliana Pereira. *Implicações Psicológicas e Musicais da Iniciação à Leitura ao Piano*. Belo Horizonte: EMUFMG, 2002. Dissertação de Mestrado.
- BOYDEN, David D. *The History of Violin Playing From its Origins to 1761, and its Relationship to the Violin and Violin Music*. New York: Oxford University Press, 1990.
- BROWN, Howard Mayer & SADIE, Stanley. *Performance practice: music after 1600*. New York: W.W. Norton & Company Ltd., 1990.
- BUSSAB, W. e MORETTIN, P. *Estatística Básica*. Editora Saraiva, 2003.
- CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. *A teoria de Jean Piaget e a educação*. In PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- COLL, César, MARCHESI, Álvaro & PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COSTA, J. Almeida & MELO, A. Sampaio (orgs.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Porto Editora Ltda, 1992.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. *Psicologia da Criança: da fase pré-natal aos 12 anos*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- CRUZ, Carla, HOFFMANN, Caroline & RIBEIRO, Uirá. *TCC – Trabalho de Conclusão de Curso: A Excelência Como Diferencial*. Belo Horizonte: New Hampton Press, 2006.
- DELDIME, Roger & Vermeulen, Sonia. *O desenvolvimento psicológico da criança*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- DOLFLEIN, Erich & DOFLEIN, Elma. *The Doflein Method-The Violinist's Progress*. London: Schott & Co. Ltd., 1957.

FALCÃO, Gérson Marinho. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FISCHER, Simon. *Basics: 300 Exercises and Practice Routines for the Violin*. Edition Peters, 1997.

FITZGERALD, Hiram E., STROMMEN, Ellen A., MCKINNEY, John Paul. *Psicologia do Desenvolvimento: O Bebê e a Criança Pequena*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

FLESCHE, Carl. *The Art of Violin Playing*. 2 vol. New York: Carl Fischer, Inc., 1930.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *O canto espontâneo como indicador do desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos*. Belo Horizonte: EMUFG, 2005. Dissertação de Mestrado.

FOULIN, Jean-Nöel & MOUCHON, Serge. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. *Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical*, n.4, Depto de Teoria Geral da Música, EMUFG, Belo Horizonte, 1997.

_____. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *PerMusí*, Belo Horizonte, v.1, 2000, p. 52-62.

GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1962.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1983.

GERLING, Fredi. *Suzuki: O "Método" e o "Mito"*. *Em Pauta*, Porto Alegre, p. 57-56, Dez, 1989.

GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Trad. ALBUQUERQUE, Maria de Fátima. Lisboa: Fundação Calouste Gul Benkian, 2000.

GOULART, Íris Barbosa. *Fundamentos Psicobiológicos da Educação*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1978.

GREEN, Elizabeth. *Teaching Stringed Instruments in Class*. Bloomington: T.I.S., Inc., 1987.

HAVAS, Kato & LANDSMAN, Jerome. *Freedom to play*. New York: Alexander Broude, 1981

HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus, 1984.

HERMANN, Evelyn. *El Método Suzuki – Una filosofía de educación para la vida*. Publicado por la Asociación Suzuki del Perú com autorización de la Asociación Suzuki Internacional, 1981.

LA FOSSE, Leopold. *A Collation of the Leading Pedagogical Approaches to Violin Technique*. 2. Ed. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].

LANDERS, Ray. *The talent education school of Shinichi Suzuki – An Analysis – The application of its philosophy and methods to all areas of instruction*. New Jersey: Daniel Press, 1987.

LAVIGNE, Marco Antônio e BOSÍSIO, Paulo. *Técnicas Fundamentais de Arco para Violino e Viola*. Rio de Janeiro: não publicado, 1999.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Método Suzuki: Repertório e Imitação Criativa*. Porto Alegre: Em Pauta, v.12/13, novembro/96 – abril/97.

MARK, M.L. *Contemporary Music Education*. New York and London: Macmillan, 1986.

MORA, J.F. *Dicionário de Filosofia, 4ª ed.* – Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1985.

MÜLLER, Kurt. *Psicologia Aplicada à Educação*. São Paulo: EPU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.

NELSON, Sheila M. *Right from the start*. London: Boosey & Hawkes, 1973.

NICKES, Linda. *El gênio de la simplicidad – Un simposio sobre el Método Suzuki*. Perú: La Asociación Suzuki del Perú, 1991.

PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papervivros, 1980.

PERKINS, Marianne Murray. *A Comparison of Violin Playing Techniques: Kato Havas, Paul Rolland and Shinichi Suzuki*. Indiana: American String Teachers Association, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Psicologia e Educação: Revendo Contribuições*. São Paulo: Educ, 2000.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

_____. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

_____. *A Formação do Símbolo na Criança*. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oititica. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1975.

PIETRO, Ruth. *El Método Suzuki*. Internet
<http://metodosuzuki.eresmas.com/ruth.html>

PILETTI, Nelson. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

POPE, Sarah. *A tune a day*. New York: The Boston Music Co.,

PRIEST, P. Playing by ear: its nature and application to instrumental learning. *British Journal of Music Education*, 6 (02): 156-172, Cambridge, July, 1989.

RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner da Rocha, DAVIS, Cláudia. *Psicologia do Desenvolvimento: Teorias do Desenvolvimento – Conceitos Fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

R. DEVELOPMENT CORE TEAM. R: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>, 2006.

ROLLAND, Paul. *The Teaching of Action in String Playing*. New York: Boosey & Hawkes, 1972.

_____. *Young strings in action*. New York: Boosey & Hawkes, 1985.

SADIE, Stanley & LATHAM, Alison (orgs). *Dicionário Grove de Música: Edição Concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. *Educação Musical para a Pré-escola*. São Paulo: Ática, 1990.

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney Ellen. *História da Psicologia Moderna*. [Tradução: Suely Sonoe Murai Cuccio]. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo, Contexto, 2005.

SLOBODA, John. *The Musical Mind: The cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press, 1985.

SPRENT, P. AND SMEETON, N.C. *Applied nonparametric statistical methods*. 3ed. Chapman & Hall/CRC, 2001.

STARR, William. *The Suzuki Violinist – A guide for teachers and parents*. Tennessee: Kingston Ellis Press, 1976.

STRATTON, Peter & Hayes, Nicky. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Pioneira thomson Learning, 2003.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é Amor: um novo método em educação musical*. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TIERNO, Bernabe. *A psicologia da criança e o seu desenvolvimento de 0 a 8 anos*. São Paulo: Paulus, 2007.

ANEXO I - GLOSSÁRIO

GLOSSÁRIO

Condução do Arco – Ato de deslizar o arco nas cordas.

Corpo Caloso - Massa de fibras nervosas interligadas que ligam os dois hemisférios cerebrais.

Détaché - Deslizar o arco, tocando cada nota separadamente (notas desligadas).

Garatuja - O termo se refere ao desenho infantil disforme realizado início do processo da escrita.

Golpes de Arco - Movimentos de articulação e acentuação do arco nas cordas, que produzem efeitos sonoros específicos. Ex.: *détaché, martelé, etc.*

Inclinação do Arco - Diferentes posições do arco nas cordas, de acordo com a altura dos movimentos do cotovelo e do antebraço direitos.

Lateralidade - Especialização da função de um lado do corpo. Termo empregado para fazer referência tanto ao uso das mãos como também à especialização da função nos dois hemisférios do cérebro, o direito e o esquerdo (STRATTON & HAYES, 2003, p. 136).

Legato - Ligar duas ou mais notas dentro de uma mesma arcada, sem interrupção do som.

Martelé - Deslizar o arco rapidamente nas cordas, diminuindo a pressão inicial gradativamente e parando entre as arcadas.

Pizzicato - Beliscar as cordas com o dedo indicador direito.

Spiccato - Movimento onde arco salta nas cordas. Após o som de cada nota a crina perde o contato com as cordas.

Staccato - As notas são separadas dentro de uma mesma arcada. O som é curto e seco.

ANEXO II – PARTITURAS

ANEXO III – CD REFERENTE AO REPERTÓRIO

FAIXAS DO CD

- 1 – O rock do pernilongo (K.C.)
- 2 – O porcão e o porquinho (K.C.)
- 3 – Boi da cara preta (Folclore)
- 4 – A borboleta (K.C.)
- 5 – Salta o canguru (Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves)
- 6 – Canção do *détaché* e do *martelé* (K.C.)
- 7 – Sou japonêsinho (Carmen Mettig Rocha)
- 8 – A carrocinha (Folclore)
- 9 – Bolhas de sabão (K.C.)
- 10 – Chico barrigudo (autor desconhecido)
- 11 – O solzinho (K.C.)
- 12 – Serra, serra serrador (Folclore)
- 13 – Die gans Agathe (C. SüBmann / H. Lemmermann)
- 14 – A faquinha (K.C.)
- 15 – Goldfish (Johnson / Wharton)
- 16 – Indianertanz (canção folclórica)
- 17 – Olivia's song (Johnson)
- 18 – Asiatisches traumlied (canção folclórica)
- 19 – Highlanders (Johnson / Wharton)
- 20 – O cachorrinho (K.C.)
- 21 – Vem, vento caxinglelê (Folclore)
- 22 – Bambalalão (Folclore)
- 23 – Caracol, girassol (autor desconhecido)
- 24 – Ringing bell (Sheila Nelson)
- 25 – Hot cross buns (Paul Rolland)
- 26 – Au clair de la lune (Folclore francês)
- 27 – Mary had a little lamb (Folclore americano)
- 28 – Melody (N. Vallet – 1618)
- 29 – Sail in a pail (Sheila Nelson)
- 30 – Rainy day (Sheila Nelson)
- 31 – A pipoca pula (K.C.)
- 32 – A escadinha (K.C.)

- 33 – Navegando com o *pizzicato* (K.C.)
- 34 – Ao tocar meu violino (Folclore francês)
- 35 – Meu limão, meu limoeiro (Folclore)
- 36 – French folk tune (Folclore francês)
- 37 – Com saudade (Elvira Drummond)
- 38 – Marcha soldado (Folclore)
- 39 – Cai, cai balão (Folclore)
- 40 – The first Nowell (Tradicional natalina)
- 41 – An die freud (L.V. Beethoven)
- 42 – O meu violino (K.C.)
- 43 – O chinês (K.C.)
- 44 – Asa branca (Luiz Gonzaga)
- 45 – Evening song (Folclore alemão)
- 46 – Trenzinho caipira (Heitor Villa-Lobos)
- 47 – Canto do povo de um lugar (Caetano Veloso)
- 48 – Maria fumaça (Cecília Cavalieri França)
- 49 – The blue bells of Scotland (Canção folclórica)
- 50 – Home sweet home (Henry R. Bishop)

FICHA TÉCNICA DO CD

Pesquisa e Produção:

Kênia Chantal

Gravação:

Estúdios Gitana e Via Sonora

Técnicos de Som:

Emílio Pieroni e Dedé

Violino e Voz:

Kênia Chantal

Piano:

Daniela Vilela de Moraes e Josi Trevisan

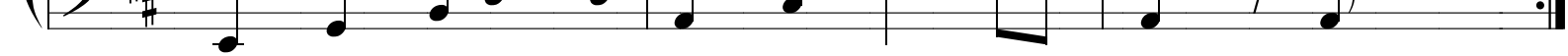
O Rock do Pernilongo

Kênia Chantal
Arranjo: Josi Trevisan

First system of the musical score. It consists of four staves: two treble clefs (top two) and two bass clefs (bottom two). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The first staff has a 'v' dynamic marking above the first measure. The second staff has a whole rest in the first two measures and a quarter note with a 'v' dynamic marking in the third measure. The piano accompaniment in the bottom two staves features a rhythmic pattern of eighth notes and chords.

Second system of the musical score. It consists of four staves. The first staff continues the melodic line with eighth notes and rests. The second staff has a whole rest in the first and third measures and a quarter note with a dot in the second measure. The piano accompaniment continues with eighth notes and chords.

Third system of the musical score, ending with repeat signs. It consists of four staves. The first staff has a quarter rest in the first measure, followed by eighth notes. The second staff has a quarter note with a dot in the first measure and a quarter rest in the second measure. The piano accompaniment continues with eighth notes and chords.



"O Porcão e o Porquinho"

Kênia Chantal
Arranjo: Josi Trevisan

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first two staves are vocal lines, and the last two are piano accompaniment. The key signature has one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into four measures. The first measure shows the vocal melody and piano accompaniment. The second measure features a vocal line with a fermata and a piano accompaniment with a 'V' marking above it. The third and fourth measures continue the vocal melody and piano accompaniment. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a bass line in the left hand.

"Boi da cara preta"

(Folclore)

Arranjo: Josi Trevisan

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of four staves. The top staff is the vocal line, starting with a quarter rest followed by a quarter note G4, then a half note A4, and a quarter note B4. The second staff is a treble clef accompaniment, starting with a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The third and fourth staves are a grand staff (treble and bass clefs) for piano accompaniment. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

A Borboleta

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The musical score is written for Violino and Piano in the key of A major (three sharps) and 4/4 time. The score is divided into three systems. The first system shows the initial entry of the instruments. The second system continues the development of the themes. The third system concludes with a first ending (1.) and a second ending (2.).

Violino: The violin part begins with a whole rest in the first two measures, followed by a melodic line starting in the third measure. It features several slurs and accents, with 'V' markings above specific notes. The piece ends with a repeat sign and two endings.

Piano: The piano part starts with a whole rest in the first two measures, then enters with a rhythmic accompaniment. It includes a section marked '8va' (8va) in the first system, indicating an octave shift. The accompaniment consists of chords and moving lines in both hands, with many notes marked with staccato or accents.

Salta o canguru

Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves

Professor

Violino

Aluno

The image displays a musical score for Violino, consisting of two systems of staves. The first system includes two staves: the top staff is labeled 'Professor' and the bottom staff is labeled 'Aluno'. Both staves are in the key of G major (one sharp) and 4/4 time. The 'Professor' staff begins with a square dynamic marking. The 'Aluno' staff has a square dynamic marking and a 'v' (vibrato) marking. The second system also consists of two staves, continuing the musical notation. The score concludes with a double bar line.

"Canção do Détaché e Canção do Martelé"

Kênia Chantal
Arranjo: Josi Trevisan

The musical score is written for piano and voice. It is in the key of D major (one sharp) and 4/4 time. The first system consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part has three staves: a grand staff (treble and bass clefs) and a separate treble clef staff. The second system continues the vocal and piano parts. The third system shows the vocal line and piano accompaniment. The score includes various musical notations such as notes, rests, beams, and dynamic markings like 'V' (forte) and 'f' (forte).

This musical score is written for piano and voice in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five measures. The piano accompaniment is divided into three staves: a single treble staff for the right hand and two staves (treble and bass) for the left hand. The voice part is a single treble staff. The piano part features a steady eighth-note bass line in the left hand and a more active right hand with eighth-note patterns and chords. The voice part consists of a simple melody of quarter notes. The piece concludes with a double bar line and repeat dots in all staves.

Measure 1: Piano right hand: G4 quarter, A4 quarter, B4 quarter, C5 quarter. Piano left hand: G3 quarter, A3 quarter, B3 quarter, C4 quarter. Voice: G4 quarter.

Measure 2: Piano right hand: D5 quarter, E5 quarter, F5 quarter, G5 quarter. Piano left hand: D3 quarter, E3 quarter, F3 quarter, G3 quarter. Voice: A4 quarter.

Measure 3: Piano right hand: A5 quarter, B5 quarter, C6 quarter, B5 quarter. Piano left hand: A3 quarter, B3 quarter, C4 quarter, B3 quarter. Voice: B4 quarter.

Measure 4: Piano right hand: A5 quarter, G5 quarter, F5 quarter, E5 quarter. Piano left hand: A3 quarter, B3 quarter, C4 quarter, B3 quarter. Voice: A4 quarter.

Measure 5: Piano right hand: D5 quarter, C5 quarter, B4 quarter, A4 quarter. Piano left hand: D3 quarter, C3 quarter, B2 quarter, A2 quarter. Voice: G4 quarter.

Sou japonzinho

Carmem Metting Rocha

Violino

Professor Aluno

The musical score is written for Violino in 4/4 time, key of D major. It consists of two systems, each with two staves. The first system is divided into two parts: 'Professor' and 'Aluno'. The 'Professor' part is on the top staff, and the 'Aluno' part is on the bottom staff. Both parts are marked with a square symbol above the first measure. The 'Professor' part starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The 'Aluno' part starts with a bass clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The second system continues the same two-staff structure. The piece ends with a double bar line.

A carrocinha

(Folclore)

Professor

Violino

Aluno

Piano

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of two systems of staves. The first system includes a Violino part (top staff), an Aluno part (second staff), and a Piano part (third and fourth staves). The Violino part features a melodic line with eighth and sixteenth notes, often beamed together. The Aluno part is a simple line with rests. The Piano part provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines in both the right and left hands. The second system continues the piece, ending with a double bar line and repeat dots. The Violino and Aluno parts have some rests in the final measures, while the Piano part continues with a steady accompaniment.

Bolhas de Sabão

Kênia Chantal
Arranjo: Josi Trevisan

Violino

Piano

Professor

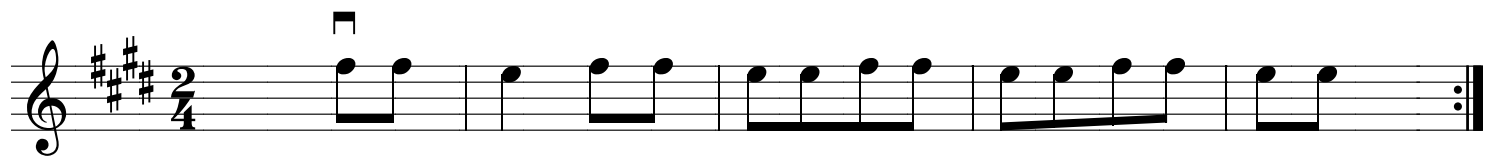
Aluno

pizz.

pizz.

Chico barrigudo

Autor desconhecido



O Solzinho

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

Prof.

Aluno

Piano

4/4

This system contains the first four measures of the piece. The top two staves are for Prof. and Aluno, both in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The bottom two staves are for the Piano, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef, both in the same key signature and time signature. The music features a simple melody in the upper parts and a rhythmic accompaniment in the piano part.

1.

2.

3.

This system contains the fifth and sixth measures of the piece, including a first and second ending. The notation continues from the first system. The first ending (marked '1.') leads to a repeat sign, and the second ending (marked '2.') leads to a final cadence. The piano part includes a triplet of eighth notes in the right hand during the first ending.

Serra, Serra, Serrador

Folclore
Arranjo: Daniela Vilela

Violino

Piano

Musical score for the first system, featuring Violino and Piano parts. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The Violino part consists of a single melodic line with a few notes. The Piano part is a two-staff accompaniment with chords and a bass line.

1.

2.

Musical score for the second system, featuring Violino and Piano parts. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The Violino part has two first and second endings. The Piano part is a two-staff accompaniment with chords and a bass line.

Die gans Agathe

C. Süßmann / H. Lemmermann

The first system of music consists of two staves in 2/4 time. The upper staff features a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lower staff features a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Above the first measure of the upper staff is a square symbol. Above the second measure of the upper staff is a 'V' symbol. Above the third measure of the upper staff is a square symbol. Above the fourth measure of the upper staff is a 'V' symbol. The first measure of the lower staff has a square symbol above it. The second measure of the lower staff has a 'V' symbol above it. The first and second measures of the lower staff have a slur under the notes, with a vertical line under the first note of each measure.

The second system of music consists of two staves in 2/4 time. The upper staff features a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lower staff features a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Above the first measure of the upper staff is a square symbol. The first and second measures of the lower staff have a slur under the notes, with a vertical line under the first note of each measure.

The third system of music consists of two staves in 2/4 time. The upper staff features a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lower staff features a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Above the first measure of the upper staff is a square symbol. The first and second measures of the lower staff have a slur under the notes, with a vertical line under the first note of each measure.

The fourth system of music consists of two staves in 2/4 time. The upper staff features a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The lower staff features a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4. Above the first measure of the upper staff is a square symbol. The first and second measures of the lower staff have a slur under the notes, with a vertical line under the first note of each measure. The third measure of the lower staff has a sharp sign (#) above the note G3. The system ends with a double bar line.

A Faquinha

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The musical score is presented in two systems. The first system includes a Violino part and a Piano part. The Violino part consists of a single melodic line in treble clef, starting with a quarter note G4 and moving through a series of eighth notes: A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The Piano part is in a 2/4 time signature with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It features a rhythmic accompaniment with eighth notes and chords. The second system continues the Violino part with the same melodic line. The Piano part continues with similar accompaniment, ending with a final chord in the right hand and a sustained note in the left hand.

Goldfish

Johnson / Wharton

The first system of the musical score consists of three measures. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It contains quarter notes and rests, with a fermata over the first measure and a 'V' (Vocal) marking above the second and third measures. The piano accompaniment is in grand staff (treble and bass clefs). The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a trill in the second measure. The left hand provides a simple harmonic accompaniment with quarter notes and rests. A dynamic marking of *p* (piano) is placed below the first measure of the piano part.

The second system of the musical score consists of three measures. The vocal line continues with quarter notes and rests, featuring a fermata over the first measure and a 'V' marking above the second and third measures. The piano accompaniment continues with similar melodic and harmonic patterns. The right hand has a melodic line with eighth and sixteenth notes, and the left hand has a bass line with quarter notes and rests.

The third system of the musical score consists of three measures. The vocal line continues with quarter notes and rests, featuring a fermata over the first measure and a 'V' marking above the second and third measures. The piano accompaniment concludes with a melodic line in the right hand that includes a trill and a final note, and a bass line in the left hand. A dynamic marking of *rit* (ritardando) is placed below the piano part in the third measure, and a double bar line indicates the end of the piece.

Indianertanz

Folk Song

Aluno

Violino

The musical score is written for Violino in 4/4 time. It consists of two systems, each with two staves. The upper staff uses a treble clef and the lower staff uses an alto clef. The key signature has one flat (B-flat). The first system contains six measures. The first three measures of the upper staff have square accents above them. The second system also contains six measures and ends with a double bar line.

Olivia's Song

Johnson

The first system of music consists of three measures. The top staff is a vocal line in treble clef, key of D major (two sharps), and 4/4 time. It begins with a square symbol above the staff, followed by a 'v' marking. The notes are D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, and D5. The second measure ends with a fermata. The third measure begins with a square symbol and contains notes D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, and D5. The piano accompaniment is in the same key and time. The right hand (RH) starts with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and D5. The left hand (LH) starts with a quarter note D3, followed by eighth notes E3, F#3, and G3, then a quarter rest. The system concludes with a double bar line.

The second system consists of three measures. The top staff continues the vocal line with notes D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, and D5. The second measure has a square symbol above the staff. The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns. The system concludes with a double bar line.

The third system consists of two measures. The top staff continues the vocal line with notes D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, and D5. The second measure has a square symbol above the staff. The piano accompaniment continues with similar rhythmic patterns. The system concludes with a double bar line.

Asiatisches Traumlied

Aluno

Folclore Asiático

Violino

Piano

The musical score is written in 4/4 time. The Violino part (top staff) begins with a dynamic marking of *p* and a fermata over the first measure. The Piano part (middle staff) also begins with a dynamic marking of *p* and a fermata over the first measure. The score is divided into two systems. The first system consists of two measures for each instrument. The second system consists of four measures for each instrument. The Violino part features a steady eighth-note melody. The Piano part features a more complex melody with slurs and ties, starting with a dynamic marking of *p*.

Highlanders

Johnson/ Wharton

The first system of music for 'Highlanders' is written in 2/4 time. It consists of three staves: a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a treble clef, a 2/4 time signature, and a key signature of one sharp (F#). The first measure contains a quarter rest, followed by a quarter note G4, and a quarter note A4. A 'V' (Vocal) symbol is placed above the second measure. The piano accompaniment is written in grand staff notation. The right hand starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4 and B4, and a quarter note C5. The left hand starts with a quarter note G2, followed by quarter notes A2 and B2, and a quarter note C3. The system concludes with a double bar line.

The second system of music continues the piece. The vocal line has a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The piano accompaniment continues with quarter notes G4, A4, B4, and C5 in the right hand, and quarter notes G2, A2, B2, and C3 in the left hand. The system concludes with a double bar line.

The third system of music continues the piece. The vocal line has a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The piano accompaniment continues with quarter notes G4, A4, B4, and C5 in the right hand, and quarter notes G2, A2, B2, and C3 in the left hand. The system concludes with a double bar line.

The fourth system of music concludes the piece. The vocal line has a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The piano accompaniment continues with quarter notes G4, A4, B4, and C5 in the right hand, and quarter notes G2, A2, B2, and C3 in the left hand. The system concludes with a double bar line.

O cachorrinho

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

First system of the musical score. It consists of four staves: two treble clefs and two bass clefs. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 2/4. The first staff has a 'V' above the first measure. The system contains four measures of music with various rhythmic patterns and articulations.

Second system of the musical score, continuing from the first. It also consists of four staves (two treble, two bass) in the same key signature and time signature. The music continues with similar rhythmic and melodic motifs.

Third system of the musical score. It features four staves. The first two measures are marked with a '1' above the first staff. A double bar line separates this from the next two measures, which are marked with a '2' above the first staff. The final measure of the system includes a piano dynamic marking 'f' and an octave marking '8va' above the treble clef. A 'cresc' (crescendo) marking is placed below the piano part in the second measure of the second section.



Vem, Vento Caxinguelê

Folclore
Arranjo: Daniela Vilela

The musical score is arranged for Violino and Piano. It consists of three systems of staves. The first system shows the Violino part with a whole rest in the first two measures, followed by a melodic line in the last two measures. The Piano part provides a harmonic accompaniment throughout. The second system continues the Piano accompaniment. The third system concludes the piece with a *dec resc* marking in the middle and a *ppp* marking at the end. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4.

Bambalalão

Folclore
Arranjo: Daniela Vilela

Violino

Piano

p

1.

2.

Caracol, Girassol

Autor desconhecido
Arranjo: Josi Trevisan

Violino

Piano

The image shows a musical score for Violino and Piano. The score is written in 2/4 time and the key signature has two sharps (F# and C#). The Violino part consists of five measures of music, starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5, and ending with a quarter note B4. The Piano part consists of five measures of music. The right hand starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5, and ends with a quarter note B4. The left hand starts with a quarter note G3, followed by quarter notes A3, B3, and C4, and ends with a quarter note B3. The score is written on a grand staff with a treble clef for the Violino and a grand staff with treble and bass clefs for the Piano.

Ringing Bell

Sheila Nelson

The first system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains four measures of music, each starting with a quarter rest followed by a quarter note: G4, A4, B4, C5. The bottom staff is also in treble clef with the same key signature and time signature. It contains four measures of music, each starting with a quarter rest followed by an eighth-note pair: G4-A4, A4-B4, B4-C5, C5-B4.

The second system of music consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains four measures of music, each starting with a quarter rest followed by a quarter note: G4, A4, B4, C5. The bottom staff is also in treble clef with the same key signature and time signature. It contains four measures of music, each starting with a quarter rest followed by an eighth-note pair: G4-A4, A4-B4, B4-C5, C5-B4. The system concludes with a double bar line.

Hot cross buns

Autor desconhecido

Violino

Piano

The image shows a musical score for Violino and Piano. The score is in 4/4 time and the key signature has two sharps (F# and C#). The Violino part consists of four measures: the first two measures have quarter notes G4, A4, B4, and C5 with accents; the third measure has a sixteenth-note triplet G4-A4-B4 followed by a quarter note C5; the fourth measure has quarter notes G4, A4, B4, and C5. The Piano part consists of four measures: the first two measures have chords G4-B4, A4-C5, and B4-G4; the third measure has a sixteenth-note triplet G4-A4-B4 followed by a quarter note C5; the fourth measure has chords G4-B4, A4-C5, and B4-G4. The score ends with a double bar line.

Au clair de la lune

Folclore francès

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It begins with a quarter rest followed by a quarter note G4, then quarter notes A4, B4, and C5. The second and third staves are grand staff staves (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. The second staff contains chords: G4-A4, G4-A4-B4, G4-A4-B4-C5, and G4-A4-B4. The third staff contains chords: G3-A3, G3-A3-B3, G3-A3-B3-C4, and G3-A3-B3. The system concludes with a quarter rest in the top staff and a quarter note G4 in the bottom staff.

The second system of the musical score consists of three staves, identical in notation to the first system. It begins with a quarter rest in the top staff, followed by a quarter note G4, then quarter notes A4, B4, and C5. The second staff contains chords: G4-A4, G4-A4-B4, G4-A4-B4-C5, and G4-A4-B4. The third staff contains chords: G3-A3, G3-A3-B3, G3-A3-B3-C4, and G3-A3-B3. The system concludes with a quarter rest in the top staff and a quarter note G4 in the bottom staff.

Mary had a little lamb

Folclore americano

Violino

Piano

The first system of the musical score is for the Violino and Piano. It consists of four measures. The Violino part is written in a single treble clef staff with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. The notes are: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter). A fermata is placed over the first measure. The Piano part is written in two staves (treble and bass clefs) with a key signature of two sharps and a 4/4 time signature. The right hand plays chords: G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter), G4-A4-B4 (quarter). The left hand plays: G3 (quarter), A3 (quarter), B3 (quarter), C4 (quarter), G3 (quarter), A3 (quarter), B3 (quarter), C4 (quarter), G3 (quarter), A3 (quarter), B3 (quarter), C4 (quarter), G3 (quarter), A3 (quarter), B3 (quarter), C4 (quarter).

The second system of the musical score continues the Violino and Piano parts. It also consists of four measures. The Violino part continues with the same melody as the first system. The Piano part continues with the same accompaniment as the first system. The system concludes with a double bar line.

Melody

Nikolaus Vallet - 1618

The first system of the musical score consists of four staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The top staff contains a melody of half notes: F#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4. The second staff contains whole notes: F#4, C#5, G#4, F#4. The third staff contains a melody of half notes: F#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4. The bottom staff contains a melody of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4, E4, D4, C4.

The second system of the musical score consists of four staves. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The top staff contains a melody of half notes: F#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4. The second staff contains whole notes: F#4, C#5, G#4, F#4. The third staff contains a melody of half notes: F#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4. The bottom staff contains a melody of quarter notes: F#4, G#4, A4, B4, C5, B4, A4, G#4, F#4, E4, D4, C4. The system concludes with a double bar line and repeat dots (:) on all four staves.

Sail in a Pail

Sheila Nelson

The first system of musical notation consists of two staves in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The upper staff contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The lower staff contains a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. Dynamic markings are *p* (piano) at the beginning, *f* (forte) in the third measure, and *p* in the fifth measure.

The second system of musical notation continues the piece. The upper staff melody is: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The lower staff bass line is: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. Dynamic markings are *f* in the second measure and *p* in the fourth measure.

The third system of musical notation concludes the piece. The upper staff melody is: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The lower staff bass line is: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. Dynamic markings are *f* in the second measure and *p* in the fourth measure. The system ends with a double bar line.

Rainy day

Sheila Nelson

The first system of music consists of two staves in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The upper staff begins with a treble clef and contains a melody of quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The lower staff begins with a bass clef and contains a bass line of quarter notes: D3, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1. The system is divided into four measures by vertical bar lines.

The second system of music continues the piece with two staves in 4/4 time and a key signature of two sharps. The upper staff continues the melody with quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The lower staff features a more active bass line with eighth notes and quarter notes: D3, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1. The system is divided into four measures by vertical bar lines, ending with a double bar line.

A pipoca pula

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The first system of music is in 4/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of three measures. The first two measures feature a piano introduction with a treble clef staff containing a melodic line and a grand staff (treble and bass clefs) containing a rhythmic accompaniment. The third measure begins with a vocal line in the treble clef staff, starting with a quarter rest followed by a quarter note G5, and continues with a melodic phrase.

The second system continues the piece with three measures. The vocal line in the treble clef staff continues with a melodic phrase. The piano accompaniment in the grand staff features a consistent rhythmic pattern of eighth notes and chords.

The third system concludes the piece with three measures. The vocal line in the treble clef staff continues with a melodic phrase. The piano accompaniment in the grand staff features a consistent rhythmic pattern of eighth notes and chords. The system ends with a double bar line.

8vb

A escadinha

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains a melody of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3. The middle staff is a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It features a piano accompaniment with eighth-note chords and single notes. The bass staff is a single bass clef staff with the same key signature and time signature, containing a bass line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1.

The second system of the musical score consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains a melody of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3. The middle staff is a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It features a piano accompaniment with eighth-note chords and single notes. The bass staff is a single bass clef staff with the same key signature and time signature, containing a bass line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1.

The third system of the musical score consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains a melody of eighth notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F#3, E3, D3, C3. The middle staff is a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It features a piano accompaniment with eighth-note chords and single notes. The bass staff is a single bass clef staff with the same key signature and time signature, containing a bass line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F#1, E1, D1, C1.

Navegando com o Pizzicato

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The musical score is written for Violino and Piano. It consists of two systems of staves. The first system has a Violino staff and a Piano staff (treble and bass clefs). The second system has a single staff (treble clef) and a Piano staff (treble and bass clefs). The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 6/8. The Violino part is marked *pizz.* and the Piano part is marked *And.*. The music features a melodic line in the Violino and a rhythmic accompaniment in the Piano. The score ends with a double bar line.

Ao tocar meu Violino

Folclore (Frère Jacques)

Arranjo: Daniela Vilela

Violino

Piano

dolce



The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is for the Violino, the middle for the Piano (treble clef), and the bottom for the Piano (bass clef). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The piano part is marked 'dolce'. The music begins with a whole rest for the violin and a series of eighth-note patterns for the piano. A repeat sign is present after the first four measures.



The second system continues the musical score with three staves. The violin part continues with quarter notes. The piano part features a complex rhythmic pattern of eighth notes in the treble clef and a steady bass line in the bass clef. The system concludes with a key change to two flats (Bb, Eb) and a final cadence.

1.

2.



The third system shows two endings for the music. The first ending (marked '1.') leads back to the beginning of the piece. The second ending (marked '2.') concludes the piece with a final chord in the piano part. The violin part has a long note in the second ending.

Meu limão, meu limoeiro

Adaptação do folclore brasileiro

Professor

□ γ

Violino

Aluno

Piano

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is for Violino, the middle for Aluno, and the bottom for Piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Violino and Aluno parts are mostly rests, with some notes appearing in the final measure. The Piano part features a rhythmic accompaniment with eighth and sixteenth notes.

The second system continues the musical score with three staves. The Violino and Aluno parts now have more active lines with eighth and sixteenth notes. The Piano part continues with its accompaniment, including some chords and rests.

The third system is the final one on the page, also consisting of three staves. It concludes the piece with a final cadence. A first ending bracket is visible above the Violino staff in the final measure. The Piano part ends with a final chord.

This musical score is for a piano piece in G major, covering measures 10 through 13. The score is written for four staves: two for the right hand and two for the left hand. The right hand part consists of two staves, both of which contain whole rests in every measure, indicating that the right hand is silent during this section. The left hand part consists of two staves. In measure 10, the left hand plays a descending eighth-note scale: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. In measure 11, it plays a half-note chord G3-B3, followed by a half-note chord A3-C4. In measure 12, it plays a half-note chord B3-D4, followed by a half-note chord C4-E4. In measure 13, it plays a half-note chord D4-F4, followed by a half-note chord E4-G4. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is not explicitly shown but is implied to be common time (C) based on the note values.

French Folk Tune

Folclore francès

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. It contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The middle and bottom staves are grouped by a brace and represent the piano accompaniment. The middle staff is a treble clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The bottom staff is a bass clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2. A fermata is placed over the final note of the top staff.

The second system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. It contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The middle and bottom staves are grouped by a brace and represent the piano accompaniment. The middle staff is a treble clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The bottom staff is a bass clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2. A fermata is placed over the final note of the top staff.

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 3/4 time signature. It contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The middle and bottom staves are grouped by a brace and represent the piano accompaniment. The middle staff is a treble clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The bottom staff is a bass clef with the same key signature and time signature, featuring a melody of quarter notes: G2, A2, B2, C3, B2, A2, G2, F#2, E2, D2, C2. A fermata is placed over the final note of the top staff.

Com saudades

Elvira Drummond
Arranjo: Josi Trevisan

Violino

Piano

The musical score is written for Violino and Piano. It is in the key of D major (two sharps) and 3/4 time. The first system consists of two staves: the Violino staff (treble clef) and the Piano staff (bass clef). The Violino part begins with a fermata over the first measure. The Piano part provides a steady accompaniment with eighth notes. The second system continues the piece, ending with a double bar line and repeat dots in both staves.

Marcha Soldado

Folclore
Arranjo: Daniela Vilela

Violino

Piano

Musical score for Violino and Piano, measures 1-4. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The Violino part starts with a quarter note G#4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The Piano part starts with a quarter rest, followed by quarter notes G#3 and A3. The score continues with various rhythmic patterns and melodic lines for both instruments.

Musical score for Violino and Piano, measures 5-8. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The Violino part continues with quarter notes D5, E5, and F#5. The Piano part continues with quarter notes G#3 and A3. The score includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the measures.

Cai, cai balão

Folclore

The first system of the musical score is written in treble, alto, and bass clefs. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. A 'V' marking is placed above the first measure of the treble staff. The music begins with a whole rest in the treble and a quarter note in the bass. A double bar line with repeat dots follows. The treble staff continues with a sequence of eighth notes, while the alto and bass staves provide accompaniment with chords and moving lines.

The second system continues the piece. The treble staff features a melodic line with eighth notes and rests. The alto and bass staves continue their accompaniment with chords and rhythmic patterns. The system concludes with a whole note in the treble and a quarter note in the bass.

The third system concludes the piece. It features a first ending (marked '1') and a second ending (marked '2'). The first ending leads back to the beginning of the piece, while the second ending provides a final resolution. The treble staff has a melodic line, and the alto and bass staves provide accompaniment. The system ends with a double bar line.

The first Nowell

Tradicional natalina

Aluno

Violino

Piano

The musical score is written for Violino and Piano. It is in the key of D major (one sharp) and 3/4 time. The score is divided into three systems. The first system consists of six measures. The second system consists of six measures, with a repeat sign at the beginning and a fermata over the final measure. The third system consists of six measures, also ending with a fermata. The Violino part features a melodic line with various note values and rests, including a trill in the first measure. The Piano part provides harmonic support with chords and moving bass lines. Dynamics such as *p* (piano) and *v* (forte) are indicated throughout the score.

Ode à alegria

L.V. Beethoven

Violino

Piano

The first system of the musical score for 'Ode à alegria' by Beethoven. It consists of two staves: Violino (Violin) and Piano. The Violino staff is in treble clef, and the Piano staff is in grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music spans four measures. The Violino part begins with a fermata over the first measure. The Piano part provides harmonic support with chords and single notes.

The second system of the musical score for 'Ode à alegria' by Beethoven. It consists of two staves: Violino (Violin) and Piano. The Violino staff is in treble clef, and the Piano staff is in grand staff (treble and bass clefs). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music spans four measures. The Violino part continues with a melodic line. The Piano part continues with harmonic support.

O Meu Violino

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It begins with a whole rest for two measures, followed by a repeat sign and a melodic line of eighth notes. The middle and bottom staves are grand staff notation, with a treble clef on top and a bass clef on the bottom. The middle staff starts with a treble clef and contains a complex accompaniment of eighth and sixteenth notes. The bottom staff starts with a bass clef and contains a bass line of eighth notes. A *rallentando* marking is placed between the middle and bottom staves in the second measure. The system concludes with a double bar line.

The second system of the musical score also consists of three staves. The top staff is a single treble clef staff with a key signature of three sharps and a 4/4 time signature, featuring a continuous melodic line of eighth notes. The middle and bottom staves are grand staff notation. The middle staff begins with a treble clef and contains a complex accompaniment of eighth and sixteenth notes, including some chords with wavy lines. The bottom staff starts with a bass clef and contains a bass line of eighth notes. A *rallentando* marking is placed between the middle and bottom staves in the fifth measure. The system concludes with a double bar line.

O Chinês

Kênia Chantal
Arranjo: Daniela Vilela

Violino

Piano

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is for Violino, the middle for Piano (treble clef), and the bottom for Piano (bass clef). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The music begins with a first ending bracket over the first two measures. The second ending starts at measure 3 and continues through measure 4. A *simile* marking is placed above the piano part in measure 4.

The second system of the musical score continues from the first system. It also consists of three staves: Violino, Piano (treble clef), and Piano (bass clef). The key signature and time signature remain the same. The first ending bracket spans the first two measures. The second ending starts at measure 3 and concludes with a final cadence in measure 4.

Asa Branca

C.L.Gonzaga
Arranjo: Josi Trevisan

Violino

m y

Piano

Evening Song

Folclore alemão

The musical score is written in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of four systems, each with a treble and bass staff. The melody is primarily in the treble staff, and the accompaniment is in the bass staff. The piece begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The first system includes a fermata over the first measure of the treble staff and a 'V' marking above the second measure. The second system includes a 'V' marking above the first measure and a fermata over the second measure. The third system includes a fermata over the first measure. The fourth system includes a 'V' marking above the first measure and ends with a double bar line. The melody features a mix of quarter, eighth, and half notes, often with slurs and ties. The accompaniment consists of quarter and eighth notes, frequently beamed together.

Trenzinho caipira

Adaptada para o nível dos alunos

H. Villa Lobos

Arranjo: Josi Trevisan

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. The middle and bottom staves are grouped by a brace on the left, representing the piano accompaniment. The middle staff is a treble clef, and the bottom staff is a bass clef. The music features a melody in the top staff with eighth notes and triplets, and a bass line in the bottom staff with eighth notes and triplets. The middle staff provides harmonic support with chords and triplets.

The second system of musical notation continues the piece. It maintains the same three-staff structure. The melody in the top staff continues with eighth notes and triplets. The bass line in the bottom staff features eighth notes and triplets. The middle staff provides harmonic support with chords and triplets.

The third system of musical notation continues the piece. It maintains the same three-staff structure. The melody in the top staff continues with eighth notes and triplets. The bass line in the bottom staff features eighth notes and triplets. The middle staff provides harmonic support with chords and triplets.

The fourth system of musical notation concludes the piece. It maintains the same three-staff structure. The melody in the top staff continues with eighth notes and triplets. The bass line in the bottom staff features eighth notes and triplets. The middle staff provides harmonic support with chords and triplets.

This musical score is written in D major (two sharps) and 3/4 time. It consists of a piano accompaniment and a vocal line. The piano part is written on three staves: two treble clefs for the right hand and one bass clef for the left hand. The vocal line is on a single treble clef staff. The score is divided into three measures. The first two measures show the piano accompaniment with chords and eighth notes, while the vocal line has a single note. The third measure features a triplet of eighth notes in the bass clef and a whole note in the vocal line. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Canto do povo de um lugar

Caetano Veloso



Maria Fumaça

Cecília Cavalieri França

The image displays a musical score for the piece "Maria Fumaça" by Cecília Cavalieri França. The score is written for two staves, both using a treble clef. The key signature consists of three sharps (F#, C#, G#), and the time signature is 4/4. The first staff begins with a quarter rest, followed by a quarter note G5, and then a series of eighth notes: A5, B5, C6, B5, A5, G5, F#5, E5, D5, C5. The second staff continues with a quarter note D5, followed by a series of eighth notes: E5, F#5, G5, A5, B5, C6, B5, A5, G5, F#5, E5, D5. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

The blue bells of Scotland

Folk Song

V

The first system of musical notation consists of three staves. The top staff is a single treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. It begins with a whole note G4, followed by a half note A4, and then a quarter note B4. The second and third staves are joined by a brace on the left and represent the piano accompaniment. The second staff (treble clef) starts with a whole note G4, followed by a half note A4, and then a quarter note B4. The third staff (bass clef) starts with a whole note G2, followed by a half note A2, and then a quarter note B2. The system concludes with a double bar line.

The second system of musical notation consists of three staves. The top staff (treble clef) begins with a quarter note B4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note G4. The second and third staves (piano accompaniment) follow a similar rhythmic pattern. The system concludes with a double bar line.

The third system of musical notation consists of three staves. The top staff (treble clef) begins with a quarter note B4, followed by a quarter note A4, and then a quarter note G4. The second and third staves (piano accompaniment) follow a similar rhythmic pattern. The system concludes with a double bar line.

Home, Sweet Home

Henry R. Bishop

The first system of the musical score consists of two staves in 4/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The melody begins with a quarter note G4, marked with a 'v' (accendo) above it. The accompaniment starts with a quarter note G3. The first measure contains a quarter note G4 and a quarter note A4. The second measure contains a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The third measure contains a quarter note F#4, a quarter note E4, and a quarter note D4. The fourth measure contains a quarter note C4, a quarter note B3, and a quarter note A3. The fifth measure contains a quarter note G3, a quarter note F#3, and a quarter note E3. The sixth measure contains a quarter note D3, a quarter note C3, and a quarter note B2. The seventh measure contains a quarter note A2, a quarter note G2, and a quarter note F#2. The eighth measure contains a quarter note E2, a quarter note D2, and a quarter note C2. The ninth measure contains a quarter note B1, a quarter note A1, and a quarter note G1. The tenth measure contains a quarter note F#1, a quarter note E1, and a quarter note D1. The eleventh measure contains a quarter note C1, a quarter note B0, and a quarter note A0. The twelfth measure contains a quarter note G0, a quarter note F#0, and a quarter note E0.

The second system of the musical score continues the melody and accompaniment. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note A4. The accompaniment starts with a quarter note G3, followed by a quarter note F#3, a quarter note E3, and a quarter note D3. The system concludes with a quarter note C2, a quarter note B1, and a quarter note A1.

The third system of the musical score continues the melody and accompaniment. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note A4. The accompaniment starts with a quarter note G3, followed by a quarter note F#3, a quarter note E3, and a quarter note D3. The system concludes with a quarter note C2, a quarter note B1, and a quarter note A1.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)