

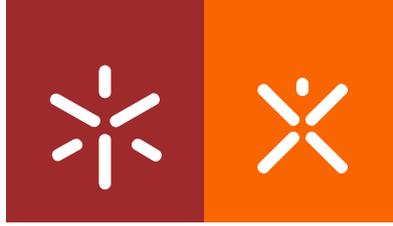


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Henrique Miguel Sousa Ramos

**A influência da Leitura à Primeira Vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Henrique Miguel Sousa Ramos

**A influência da Leitura à Primeira Vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal**

**CC BY-NC-SA**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## **Agradecimentos**

A realização de um projeto desta dimensão representa, não só, o trabalho e dedicação do autor, como o apoio e inspiração proporcionada por um grupo de pessoas e uma conjunção de circunstâncias sem os quais a sua concretização não seria possível ou tão bem-sucedida. A estes, deixo aqui o meu sincero agradecimento.

Ao professor Nuno Aroso, pela sua amizade e pelo apoio no meu percurso musical e pessoal nestes últimos anos. Por sempre me incentivar e ajudar a desenvolver a minha própria identidade artística, procurando absorver todas as experiências possíveis.

Aos professores cooperantes Helena Pereira e Miguel Carneiro, por colaborarem na elaboração deste projeto com uma disponibilidade e interesse contínuos, bem como pela partilha de conhecimento e auxílio em todos os momentos.

Aos alunos com quem pude realizar este projeto, por confiarem em mim e permitirem que o desenvolvesse da forma que pretendia, assim como pelos ensinamentos que pude reter do nosso trabalho, certamente mais do que eu lhes poderia ter transmitido.

Ao meu pai, irmã, avó e restantes familiares, pela preocupação e apoio que tenho e sinto desde sempre. Por me ajudarem de todas as maneiras possíveis durante todo este meu caminho enquanto pessoa e músico. Obrigado por acreditarem em mim.

À minha namorada, por estar sempre presente e disponível para me ouvir e aconselhar, pela influência positiva que tem na minha vida e pela referência que é para mim em tantos aspetos.

Aos amigos e colegas que, de alguma forma, me ajudaram e motivaram a concluir este ciclo.

À minha mãe, pela companhia e inspiração, por não me fazer desistir em muitos momentos, porque muito do que sou hoje, devo a ela.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Título:** A influência da Leitura à Primeira Vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música.

## **Resumo**

O presente Relatório de Estágio descreve o Plano de Intervenção Pedagógica realizado no ano letivo 2021/2022, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, e integrado no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O estágio desenvolveu-se nas aulas de Instrumento – Percussão (grupo de recrutamento M16) e nas aulas de Classe de Conjunto – Música de Câmara (M32).

O projeto teve como principal foco a exploração da leitura à primeira vista no contexto da Percussão e procurou-se compreender a influência que uma prática regular e sistematizada desta competência pode ter no desenvolvimento do percussionista. Partindo da investigação concretizada, com revisão de literatura sobre o tema, não só na Percussão como em outros contextos instrumentais, o plano de intervenção foi delineado tendo em vista sensibilizar os alunos para a prática e desenvolvimento desta competência, as possibilidades que a mesma pode oferecer, bem como os benefícios associados, dar a conhecer estratégias para o seu desenvolvimento com o intuito de capacitar os alunos a serem mais autónomos e eficientes no seu estudo e trabalho do dia-a-dia, com a utilização da leitura à primeira vista como ferramenta.

Foram recolhidos dados através de questionários aplicados aos alunos que participaram neste projeto e a professores de Percussão no ensino especializado da música de todo o país. O principal obstáculo apontado pelos docentes relativamente à prática e desenvolvimento da leitura à primeira vista nas suas aulas é a falta de tempo relativamente ao estudo e preparação dos conteúdos programáticos estabelecidos pelas instituições. Com um consenso que se estendeu desde alunos a professores, concluiu-se que a inclusão de uma prática regular da leitura à primeira vista revela inúmeros benefícios, entre eles, uma maior rapidez na aprendizagem/preparação de repertório, desenvolvimento da leitura musical, maior autonomia e eficiência no estudo, maior domínio e conhecimento do instrumento, melhor desempenho/ *performance* no geral, entre outros.

**Palavras-chave:** Estratégias de estudo; Leitura à primeira vista; Percussão; Programas curriculares.

**Title:** The influence of Sight-reading in the Percussionist's development – strategies for a regular and systematic practice in the context of specialized music education.

### **Abstract**

This internship report describes the pedagogical intervention plan carried out in the academic year 2021/2022, at the Calouste Gulbenkian Music Conservatory of Braga, and integrated into the Master in Music Education at the University of Minho. The internship took place in Instrument - Percussion classes (recruitment group M16) and in Ensemble Class - Chamber Music classes (recruitment group M32).

The project's main focus was the exploration of sight-reading in the context of Percussion and sought to understand the influence that a regular and systematic practice of this skill can have on the development of the percussionist. Starting from the research carried out, with a literature review on the subject, not only in Percussion but also in other instrumental contexts, the intervention plan was designed with a view to sensitizing students to the practice and development of this competence, the possibilities that it can offer, as well as the associated benefits, to present strategies for its development in order to enable students to be more autonomous and efficient in their study and day-to-day work, using sight-reading as a tool.

Data was collected through questionnaires applied to students who participated in this project and to percussion teachers from specialized music education across the country. The main obstacle pointed out by teachers in relation to the practice and development of sight-reading in their classes was the lack of time in relation to the study and preparation of the curriculum established by the institutions. With a consensus that extended from students to teachers, it was concluded that the inclusion of a regular practice of sight-reading reveals numerous benefits, among them, a faster learning/preparation of repertoire, development of musical reading, greater autonomy and efficiency in the study, greater mastery and knowledge of the instrument, better performance in general, among others.

**Keywords:** Curricular Plans; Percussion; Practice strategies; Sight-reading.

## Índice

<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>2. Enquadramento teórico</b> .....	3
2.1 Leitura à Primeira Vista .....	3
2.2 Movimentos oculares.....	8
2.3 Memória e processos cognitivos e motores .....	11
2.4 Desafios e problemas comuns observados.....	19
2.5 Sugestões e estratégias gerais para o desenvolvimento .....	22
2.6 Especificidades da LPV na Percussão .....	26
<b>3. Caracterização do contexto de intervenção pedagógica</b> .....	31
3.1 Caracterização do estabelecimento de ensino .....	31
3.2 Caracterização dos alunos.....	32
<b>4. Plano geral de intervenção</b> .....	35
4.1 Problemática, questões de intervenção e objetivos .....	35
4.2 Metodologias de investigação e ação .....	37
4.2.1 A investigação-ação .....	37
4.2.2 Instrumentos de recolha de dados .....	39
4.3 Metodologia de investigação .....	39
4.4 Metodologia de intervenção .....	40
4.4.1 Lista das 7 dicas/sugestões para a prática da LPV.....	42
4.4.2 Exemplos de planificação de aulas.....	43
<b>5. Resultados obtidos</b> .....	54
5.1 Questionário de pré-intervenção aos alunos .....	54
5.2 Balanço das aulas lecionadas.....	65
5.3 Questionário de pós-intervenção aos alunos.....	68

5.4	Questionário aos professores de percussão .....	72
5.5	Análise de programas de percussão de diferentes instituições de ensino .....	87
5.6	Conclusão.....	89
<b>6.</b>	<b>Considerações finais</b> .....	<b>92</b>
<b>7.</b>	<b>Referências</b> .....	<b>93</b>
<b>8.</b>	<b>Anexos</b> .....	<b>96</b>
8.1	Exemplos de partituras utilizadas nas aulas de intervenção .....	96
8.2	Excertos do “Manual de Leitura à Primeira Vista para Percussão” .....	101

## 1. Introdução

O presente projeto de intervenção pedagógica pretende compreender de que forma uma prática regular e sistematizada da leitura à primeira vista poderá ter influência no desenvolvimento do percussionista.

Ao longo do meu percurso enquanto estudante, posteriormente tornando-me num músico profissional e agora, em anos recentes, enquanto docente, consegui ir compreendendo, de forma progressiva e com base em diversas circunstâncias e experiências, a importância que a leitura à primeira vista revela ter para um músico. No que concerne à leitura musical, entende-se como a observação, recolha, assimilação e “tradução” escrita na partitura, para o plano aural. Este processo pressupõe um ato de exteriorização (*performance*) que pode ser solfejar, cantar, tocar. Conectada intrinsecamente com esta competência basilar para o estudo da música, encontramos a Leitura à Primeira Vista (LPV)<sup>1</sup>, principal foco do atual projeto de intervenção.

A prática da leitura à primeira vista e o subsequente interesse em explorá-la e desenvolvê-la, surgiu-me de uma forma algo inconsciente, porventura impulsionado pela curiosidade e pelo desejo de querer continuamente ler e aprender nova música, não só para Percussão, como para outros instrumentos, de modo a enriquecer o meu léxico musical e a minha bagagem artística. Algo que começou a ser trabalhado desde cedo, em momentos como aulas de orquestra, onde se recebia novas partituras e era necessário tocar à primeira vista, após uma rápida distribuição de partes realizada entre colegas; mais tarde, a partir de meados do 3º ciclo, em momentos do meu estudo individual onde, a par dos exercícios, estudos e obras que me encontrava a praticar, me via tentado a dar uma vista de olhos no que viria a seguir nesse mesmo livro, explorá-lo de modo a saber o que me aguardava num futuro próximo, assim como o fazia com livros de outros colegas; ao chegar à sala de aula de percussão ou orquestra e ao ver uma partitura numa estante, gostava de me aproximar dela, poder observá-la durante uns momentos e depois tentar tocá-la da melhor forma que conseguisse, consistente e coerente com as indicações que encontrava no papel. Os desafios que lançava a mim próprio, com todas estas diferentes atividades, traziam-me uma grande satisfação, ao poder reparar como a minha leitura musical se ia tornando cada vez mais ágil e desenvolvida, o que contribuiu de igual modo para a minha motivação para o estudo e continuar a superar-me.

Este trabalho foi ocorrendo por iniciativa própria, por ser confrontado ao longo do percurso com

---

<sup>1</sup> A partir deste ponto, entendida como Leitura à Primeira Vista.

a necessidade de dominar a prática da leitura, não tendo sido algo que fosse diretamente sugerido pelos professores ou que eu tivesse instruções ou estratégias claras de como deveria trabalhar tal aptidão, daí referir que foi algo que se foi sucedendo de uma maneira mais inconsciente do que propriamente deliberada. Proveniente também da observação de estágio que vinha a realizar, foi também possível constatar que, no geral, os alunos não demonstravam uma boa capacidade de leitura à primeira vista, nem revelavam saber muito bem como a realizar, como abordar a partitura ou que opções tomar. Questionando-me como teria sido caso tivesse tido acesso a tais instruções desde cedo e até que ponto o nível da minha leitura à primeira vista teria assumido um papel de maior relevo no meu desenvolvimento enquanto percussionista, surgiu daqui o mote para o projeto que pretendi desenvolver, com o intuito de compreender como o ensino de estratégias para uma prática sistematizada e regular da leitura à primeira vista pode influenciar o desenvolvimento do percussionista em diferentes aspetos.

Revela-se, então, essencial esclarecer em que consiste a leitura à primeira vista, com a apresentação de vários conceitos e definições existentes na literatura, como esta competência se processa, nomeadamente, a nível dos movimentos oculares durante a leitura, como se conecta com a memória e os processos cognitivos e motores subjacentes, quais são os desafios e problemas comuns observados durante a prática de LPV, sugestões e estratégias gerais para o seu desenvolvimento, os benefícios que advêm da sua prática e as especificidades que esta competência assume no contexto da Percussão. Para além de expor o contexto no qual a minha intervenção pedagógica foi levada a cabo, com a caracterização da instituição de ensino e dos alunos com quem trabalhei, são também apresentadas as metodologias que procurei aplicar no desenvolvimento do meu processo de investigação-ação, entre outros elementos.

Para efeitos de recolha e análise de dados, com o intuito de reunir informações e partilhas de experiências, que se revelaram importantes para o projeto, foram elaborados três questionários. Dois deles direccionados aos alunos com quem intervi, um na fase pré-intervenção e outro logo após o fim da intervenção. O terceiro questionário, destinou-se a professores de percussão no ensino especializado da música de todo o país.

O estágio realizado decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no período compreendido entre novembro de 2021 e junho de 2022, tendo disso abrangidos todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário, nos grupos de recrutamento de Instrumento – Percussão (M16) e Classe de Conjunto – Música de Câmara (M32).

Teve como cooperantes os Professores Helena Pereira e Miguel Carneiro, e como Supervisor o Professor Doutor Nuno Aroso.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 Leitura à Primeira Vista

No que diz respeito ao conceito de LPV, chegar a um consenso relativamente à sua definição revela-se uma tarefa algo complexa pela variedade de propostas presentes na literatura. Wolf (1976) declara que “a leitura musical à primeira vista é a capacidade de tocar música de uma partitura pela primeira vez, sem o benefício do estudo prévio”<sup>2</sup>. Kopiez & In Lee (2008, p. 41) enriquecem o nosso conhecimento sobre a competência ao adicionarem que “é caracterizada por grandes exigências à capacidade do intérprete processar informações visuais altamente complexas (a partitura) sob as restrições de ser em tempo real – sem a oportunidade de correção de erros”<sup>3</sup>. Após investigar e encontrar algumas definições, destaco a de Lehmann & Kopiez (2016, p. 547), que considerei ser a mais adequada e abrangente, que define a LPV como “a execução vocal ou instrumental de excertos de música não ensaiada ou pouco ensaiada num tempo aceitável e com uma expressão adequada”<sup>4</sup>.

A LPV não tem necessariamente que incluir *performance*, seja tocar ou solfejar/cantar, pois pode passar, por exemplo, pela leitura silenciosa de uma partitura acompanhada por uma gravação ou o estudo de uma nova obra fora do instrumento antes de ser tocada (Lehmann & Kopiez, 2016). É um bom indicador do nível musical de um músico, pois alunos que desenvolvam esta competência conseguirão aprender nova música mais rapidamente, aumentar a sua eficácia no instrumento e a sua autoconfiança (Kuo, 2013). Em vários sistemas de exames, como o do *Associated Board of the Royal Schools of Music*, encontram-se testes que incluem uma parte dedicada à LPV, assim como é possível encontrar, em cursos mais avançados de educação musical, provas exigentes realizadas no piano, quer seja ou não o instrumento principal do aluno (Thompson & Lehmann, 2004). Esta competência é solicitada ao músico em diversos momentos, em situações de avaliação e/ou seleção, como audições de orquestra ou uma prova de solfejo, assim como em outros distintos momentos, como numa sessão de gravação em estúdio ou enquanto a realizar uma substituição, para a qual se é informado e requisitado muito próximo do acontecimento, num programa ou concerto para o qual não foi possível participar em ensaios.

---

<sup>2</sup> *Musical sight-reading is the ability to play music from a printed score or part for the first time without benefit of practice* (Wolf, 1976, p. 143).

<sup>3</sup> *It is characterised by great demands on the performer's capacity to process highly complex visual input (the score) under the constraints of real time - without the opportunity of error correction* (Kopiez & In Lee, 2008, p. 41).

<sup>4</sup> *Sight-reading may be defined as the vocal or instrumental execution of longer stretches of non- or under-rehearsed music at an acceptable pace and with adequate expression* (Lehmann & Kopiez, 2016, p. 547).

Trata-se de uma competência complexa baseada no nível de prontidão, orientação rápida e intuição artística do músico. A sua complexidade provém do facto de exigir ao músico que, simultaneamente, descodifique um sistema visual de símbolos e que execute tons específicos num determinado tempo e, adicionalmente, executar essas tarefas numa determinada intensidade e de uma maneira estilística apropriada (Russell, 2016). O seu domínio avançado pode resolver uma questão tão comum como trabalhar sobre a pressão de falta de tempo; permite dominar uma lista de repertório num curto período de tempo e realizar concertos. Nos tempos modernos, é importante que o músico esteja preparado para responder rapidamente a novas propostas, sejam elas audições, desenvolver programas educacionais ou criar e preparar um programa apropriado para um concerto ou exame. É um facto que a ansiedade na *performance* é uma das maiores dificuldades para um músico e, em muitos casos a falta de tempo gera ansiedade, ao ponto de levar o artista a rejeitar a proposta de trabalho. Ao desenvolver o seu autoconhecimento, combinado com a aplicação de estratégias de gestão de ansiedade, o músico pode reduzir os efeitos negativos da ansiedade na *performance*. Paralelamente a isto, a resiliência performativa aumenta através de uma autoconfiança melhorada, coragem, persistência e capacidade de recuperar dos erros. Neste contexto, a LPV pode conceder ao músico alguma liberdade, uma alternativa a horas entediosas de trabalho, reduzindo algumas fases de aprendizagem de novas obras. Reduzirá, certamente, a ansiedade associada com a *performance*, ajudará a manter um balanço mental ao gerar autoconfiança e uma forte crença em suas competências (Adamyán, 2020).

Tanto a LPV como a improvisação podem causar algum nervosismo ao músico, assim como exigem alguma autoconfiança. Por estas razões, são ótimas oportunidades de tomar riscos artísticos, obrigando-nos a confiar nas nossas competências e capacidades técnicas. Na linha deste pensamento, subscrevo e destaco a seguinte afirmação de Thompson & Lehmann (2004): “A confiança para tomar riscos no momento certo pode ser aprendida, tal como tudo o resto” (Thompson & Lehmann, 2004, p. 155). Existe muito pouca evidência que um bom nível de proficiência em LPV e improvisação tenha a haver com “talento” ou algo parecido, é, de facto, um caso de uma prática diligente e criativa. No que toca à realização de erros e sua posterior identificação, é importante compreender que a sua examinação faculta meios para que o músico torne explícito o conhecimento implícito que possui. Identificando os tipos de erros que está mais predisposto a cometer, o músico torna-se mais consciencializado das suas fraquezas técnicas e pode desenvolver estratégias focadas nessas áreas específicas, bem como perceber se existem aspetos específicos da LPV que lhe causam problemas e precisam de ser trabalhados, e se daí surge um padrão (Thompson & Lehmann, 2004).

Segundo Otutumi (2011, p. 3), a distinção considerada mais significativa nas definições de vários

autores é “o quanto o músico pode ser exposto anteriormente à peça desconhecida, se alguns segundos, minutos ou até uma breve análise silenciosa”. Afirma que a LPV é um “esboço sonoro” que ocorre num determinado limite de tempo, onde é normal surgirem erros de execução, tratando-se de uma atividade “*online*”, no sentido em que requer que uma sequência de movimentos seja produzida em resposta a uma sucessão de estímulos apresentados em tempo real, em contraste com a *performance* memorizada, que, por sua vez, não coloca as mesmas exigências ao músico. Um requisito mínimo desta prática é que seja executada com uma pulsação e expressão razoáveis, e não ser apenas uma mera decifração de notas. O menor espaço temporal em que acontece a leitura e a *performance* ensaiada é o que revela o leitor mais habilidoso/desenvolvido.

Tal como a improvisação, a LPV exige uma adaptação instantânea a condições em mutação, colocando-a na área que as ciências motoras classificam como “*open skills*” (“competências abertas”), em oposição às “*closed skills*” (“competências fechadas”) que requerem a reprodução de movimentos bem ensaiados num ambiente essencialmente imutável, como a natação, o atletismo, ou tocar uma obra já extensamente ensaiada previamente. Limitações relativas às competências performativas gerais no instrumento podem também condicionar a LPV do músico. Este nunca consegue ler à primeira vista para além do seu nível de uma *performance* ensaiada, mas a forma como consegue aproximar a LPV ou cantar à primeira vista desse mesmo nível parece ser apenas uma questão de prática. A aptidão de ler à primeira vista em níveis de dificuldade baixos pode emergir parcialmente como um efeito do desenvolvimento das competências gerais no instrumento, enquanto uma LPV de um grau bastante desenvolvido necessita de esforços deliberados específicos para poder evoluir. Ao dedicar horas e horas de experiências relevantes e ao aprender sobre estrutura musical, com o estudo de teoria musical e história da música, o leitor à primeira vista desenvolve as necessárias adaptações cognitivas, como codificação eficiente, construção de expectativas plausíveis ou deduções perspicazes, e competências de memória (Lehmann & Kopiez, 2016).

A grande maioria dos bons leitores de música adquire esta capacidade cedo na sua vida sem grandes dificuldades. Contudo, associações entre leitura musical (LM<sup>5</sup>) e talento musical geram alguns equívocos e devem ser olhadas com precaução. Gudmundsdottir (2010) afirma que não existem dados na literatura que relacionem competências performativas com uma leitura musical bem-sucedida. Inclusivamente, parece que as competências de LM não se desenvolvem necessariamente em paralelo com as performativas. Vários estudos falharam em determinar correlações entre resultados de LM e outras características musicais relevantes, tais como quantidade de instrução musical, de prática musical

---

<sup>5</sup> A partir deste ponto, entendida como Leitura Musical.

e de prática de LPV. Todavia, a competência de tocar de ouvido poderá ter uma moderada correlação com competências de LM.

No seu distinto estudo sobre a presente temática, realizado com entrevistas a 4 pianistas com capacidade de LPV notável, Wolf (1976) conseguiu compreender que esta aptidão é um processo complexo que aparenta envolver, pelo menos, 2 competências distintas: primeiramente, uma competência de leitura, onde o músico analisa e processa a partitura, e a segunda, uma competência mecânica, onde este deve colocar os dedos (ou as baquetas, no caso da Percussão) no local certo do instrumento, num momento exato. O autor diz-nos que, curiosamente, parece haver apenas uma ligeira correlação entre proficiência num instrumento musical e uma LPV acima da média (em contraponto com o que Gudmundsdottir (2010) relata), pois, na verdade, muitos músicos habilidosos são pobres ou medíocres leitores à primeira vista. Das entrevistas que realizou com o seu estudo, todos os pianistas concordaram de forma unânime que a LPV é, essencialmente, uma tarefa de reconhecimento de padrões. Um dos pianistas entrevistados afirma: “Quanto mais lê à primeira vista, mais padrões tu lêes. Isso é um dos elementos que forma um bom leitor à primeira vista; ele não está a olhar especificamente para uma nota; de certa maneira, ele está a olhar para a partitura de uma forma geral e vê um padrão”<sup>6</sup>.

A distribuição ou configuração das notas numa partitura cumprem a mesma função para um músico que as letras num texto convencional para um leitor. Tanto as notas como as letras são os blocos construtivos de vastas unidades simbólicas (denominados *chunks*, que serão abordados em detalhe no capítulo seguinte), e é destas que o leitor experiente faz uso quando lê. Na música, as notas são o equivalente funcional das letras na escrita e/ou leitura de um texto convencional. O músico não lê à primeira vista nota a nota, ao invés, procura por padrões musicais familiares da mesma forma que um leitor procura por palavras num texto (Wolf, 1976). Este autor apresenta algumas asserções obtidas de um estudo anterior realizado por Bean (1938) e que afirma irem de encontro à sua própria análise do estudo com os 4 pianistas:

1. LPV é essencialmente um exercício de reconhecimento de padrões;
2. Algumas pistas são suficientes para se adivinhar as notas de uma passagem complicada;
3. Ler música à primeira vista é semelhante à leitura de um texto;
4. Existe apenas uma ligeira correlação entre proficiência num instrumento e uma LPV melhor do que a média (Bean, 1938 apud Wolf, 1976, p.151)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> *The more you sight-read, the more you read patterns. That's one of the things that makes a good sight-reader; he is not looking specifically at a note; he is sort of looking at the page in a very general way and he sees a pattern*” (Wolf, 1976, p. 145).

<sup>7</sup> *1. Sight-reading is essentially an exercise in pattern recognition. 2. A few clues suffice to guess the notes of a complicated passage. 3. Sight-reading music is analogous to the reading of text. 4. There is only a slight correlation between proficiency on an instrument and better than average sight-reading* (Bean, 1938 apud Wolf, 1976, p. 151).

Uma literacia musical fluente é uma competência raramente alcançada. No que concerne às dificuldades na LM, estudos confirmam que é um processo que ocorre de uma forma automática para músicos que já possuem um nível razoável de instrução. Os métodos utilizados para ensinar a LM são maioritariamente baseados em convenções e quando os alunos falham em desenvolver uma destreza considerável com esta aptidão, os professores baseiam as suas estratégias em pouco mais do que intuição. Muitos pedagogos acabam por desistir ou reduzir ao mínimo o seu foco em ensinar estratégias adequadas para desenvolver a LPV, com o receio que as dificuldades que os alunos revelem os desmotive na sua aprendizagem ou até que desistam e abandonem a música, como indicam alguns autores. São vários os relatórios que confirmam que, surpreendentemente, muitos alunos carecem de um bom nível de leitura, mesmo depois de vários anos de estudo. Isto deve-se a 2 principais problemas: primeiro, a LM é um processo complexo e são múltiplos os fatores que podem impedir o desenvolver da sua fluência; em segundo, é uma competência altamente especializada que, em muitos casos individuais, deve ser cuidadosamente ensinada e dominada (Gudmundsdottir, 2010).

Pelo que foi possível abordar até este ponto, é possível comprovar, sem dúvida a importância do desenvolvimento da LPV e como a competência se revela essencial para qualquer músico. Nesta linha de pensamento, Fish & Norman (1968 apud Elliott, 1982, p. 36) declaram que “de um ponto de vista puramente prático, um requisito primordial para quem ingressa na profissão de músico é a capacidade de ler à primeira vista”<sup>8</sup>. Gregory (1972 apud Galyen, 2005, p. 57) reafirma a relevância da competência quando afirma que "um dos principais objetivos de qualquer disciplina é o desenvolvimento de um aprendiz independente. Na música, um pré-requisito óbvio para a independência é a capacidade de ler à primeira vista"<sup>9</sup>.

Nos capítulos seguintes, serão abordados os movimentos oculares e como a visão se comporta durante a leitura de uma partitura, como a memória se conecta com a LPV e os processos cognitivos e motores associados, desafios e problemas comuns observados com o ensino e prática da competência, e, por fim, especificidades da Percussão na LPV, com a exposição de investigação relativa à temática e estratégias para o seu ensino e desenvolvimento.

---

<sup>8</sup> *from a purely practical standpoint, a prime requisite for anyone entering the music profession is the ability to sight read* (Fish & Norman, 1968 apud Elliott, 1982, p. 36).

<sup>9</sup> *A prime educational goal of any discipline is the development of an independent learner. In music, an obvious prerequisite to independence is the ability to sightread* (Gregory, 1972 apud Galyen, 2005, p. 57).

## 2.2 Movimentos oculares

É através da visão que, muitas vezes, ocorre o primeiro contacto com uma nova partitura e de onde se retiram as informações mais pertinentes para a atividade que se pretende realizar de seguida, seja analisar, solfejar, cantar ou tocar. A percepção da notação é um complexo processo que envolve rotinas de percepção de baixo nível bem como de alto nível. Só após estas rotinas iniciais terem sido desenvolvidas é que a LPV realmente começa (Thompson & Lehmann, 2004). Tal como bem refere Russell (2016), em algum momento já todos nós certamente ouvimos dizer para “olhar em frente” na partitura para antecipar e preparar o que vem a seguir e é uma ideia transmitida e perpetuada pelos professores de instrumento como fundamental para uma LPV bem-sucedida. Contudo, muita da literatura existente sugere que esta indicação “não é o processo fisiológico mais conducente para uma leitura à primeira vista bem-sucedida” (Feldman, 1963; Hickman, 1980; Soloman, 1984 apud Russell, 2016, p. 8). Parte da investigação existente mais antiga sobre a área da LPV foca-se precisamente sobre o comportamento dos olhos ao ler notação musical.

O movimento dos olhos durante a leitura, tal como todo o movimento ocular na verdade, é, igualmente, um processo voluntário e involuntário. Quando se encontram a procurar e a recolher informação, os olhos realizam uma movimentação que pode ser comparada à de uma lanterna a ser ligada e desligada no escuro em pequenos intervalos de tempo. O olho, de modo a formar uma imagem de uma única vez, move-se, sensivelmente, 4 a 5 vezes por segundo em redor do campo visual com saltos discretos (denominados sacadas) com pequenos pontos de repouso (fixações), sendo nesses momentos que o nosso sistema visual capta a informação (Lehmann & Kopiez, 2016). As sacadas (*ocular saccades*), não acontecem de forma aleatória nem sequencial, mas dependem de “(i) onde as coisas estão acontecendo, (ii) onde esperamos que elas aconteçam, (iii) quais informações estamos tentando extrair” (Lehmann et al., 2007 apud Otutumi, 2011, p. 5). Demoram entre 15 a 50 milissegundos, já as fixações entre 150 a 300 milissegundos (Lehmann & Kopiez, 2016). É através das sacadas, que percorrem trajetórias intermédias conectadas entre si no chamado “comportamento oculomotor”, e de um processamento cognitivo, que toda a informação recebida é assimilada e integrada em unidades de significado ou blocos de informação (*chunks of information*), que fornecem a base para um processamento adicional e a posterior chegada a um resultado final (Thompson & Lehmann, 2004). Durante cada fixação, a imagem externa é projetada para a retina na parte de trás do olho, e apesar da imagem recebida ser relativamente grande, apenas conseguimos receber uma representação clara de uma estreita parte do seu meio, a “fóvea” (*fovea centralis*); tudo o que a rodeia produz uma imagem

desfocada, a “parafóvea”. Dessa forma, o campo de visão que é claramente percebido (ronda os  $0,5^{\circ}$ - $2^{\circ}$ ) corresponde a um círculo com cerca de 2,5 cm (1 polegada) de diâmetro a uma distância de leitura de 75 cm; de referir, que a visão parafoveal cobre apenas  $10^{\circ}$  do campo visual. Ainda é debatido que quantidade de informação os humanos conseguem extrair e utilizar significativamente da área parafoveal e que efeitos esta área desfocada poderá ter na informação que é recolhida pela fóvea (Lehmann & Kopiez, 2016).

Os movimentos oculares não podem ser alocados intencionalmente, são guiados por processos pré-conscientes e atraídos por estímulos externos, como movimentos ou limitações no campo visual, mas a nossa cognição pode também influenciar indiretamente esses movimentos (Lehmann & Kopiez, 2016). Num exercício de LPV, através da visão, a partitura é apreendida saltando para diferentes locais na página na procura de informação relevante. Em estudos realizados sobre o movimento ocular durante a LPV foi possível perceber que melhores leitores tendem a olhar mais adiante do ponto em que se encontram a tocar e não se fixam em cada nota, tal como fazem os mais principiantes. Leitores experientes não estão apenas a ler a música adiante nota a nota, mas a interpretar aspetos da estrutura musical e a ajustar as suas rotinas de percepção de acordo com a informação que recolhem. Durante qualquer leitura existe sempre uma distância entre o que se está a tocar e o que se está a observar na partitura. Essa diferença de tempo entre a entrada (estímulo) e a saída (resposta, execução) da informação, é designada “distância perceptiva” (“*perceptual span*”), que será abordada em maior detalhe no capítulo seguinte, a par de outros termos e processos cognitivos e motores também eles relevantes na LPV (Thompson & Lehmann, 2004).

As sacadas podem apontar para à frente no sentido da leitura, assim como para trás, ou seja, regressivamente. Visto que o ponto atual da *performance* está sempre naturalmente atrás dos pontos mais distantes das fixações adiante, isto é, mais à esquerda do local na partitura, isso pode causar sacadas regressivas (especialmente quando soam notas erradas). Com o aumento da sua experiência, o leitor à primeira vista irá experienciar uma redução no número de fixações regressivas. Leituras realizadas a tempos lentos resultam em mais fixações, mas em menos erros, daí ser importante controlar a velocidade durante uma tarefa de LPV, seja com um metrónomo ou, preferencialmente, com uma parte liderante ou acompanhante, de modo a tornar tudo mais natural (Lehmann & Kopiez, 2016).

O contexto em que a LPV ocorre também influencia os padrões de fixação. Quando está perante uma partitura mais complexa, o leitor utiliza fixações mais longas e mais fixações regressivas, o que indica que, com mais complexidade, advém uma exigência superior do processamento cognitivo e, por consequência, menos notas são focadas por longos períodos de tempo para permitir que esse

processamento ocorra (Wurtz, Mueri, & Wiesendanger, 2009 apud Russell, 2016). Outro fator proeminente é o facto dos movimentos oculares na LPV dependerem da estrutura musical. Leitores menos desenvolvidos tendem a ler nota a nota, ao invés de reconhecer os intervalos entre si, como fazem os mais avançados. Uma assimilação e reunião de informação em blocos de significado (*chunks*) na antecipação da *performance* motora, permite uma maior margem temporal de planeamento, criação de maiores *chunks* e escolhas mais consistentes, e baseadas em regras, de dedilhações ou *stickings*, no caso dos percussionistas. (Lehmann & Kopiez, 2016). “De uma forma geral, violações de sintaxe na música (e texto) levam ao aumento da proporção e duração das fixações, o que sugere a existência de uma rede neural partilhada para o processamento da sintaxe”<sup>10</sup> (Ahken et al., 2012 apud Lehmann & Kopiez, 2016, p. 552).

Grande parte da literatura relativa a esta temática advém de estudos e experimentações com pianistas, o que é algo, de certa forma, benéfico e interessante para se poderem gerar relações entre o Piano e a Percussão, em particular, com os instrumentos de lâminas (Marimba, Vibrafone, Xilofone, entre outros). O pianista (e também talvez se possa colocar perto de dele o percussionista) é o que enfrenta mais desafios na LPV, por ter que ler, normalmente, duas pautas, em diferentes claves. É principalmente por esta razão que é impossível visualizar todas as notas em apenas uma fixação como na leitura de uma pauta simples (Otutumi, 2011).

Movimentos oculares durante LPV podem providenciar importantes percepções sobre o funcionamento da mente musical. Estudos centrados nesta temática, com variadas metodologias e resultados, por vezes, algo inconclusivos, confirmam que os padrões de movimentos oculares são suscetíveis a prática e que melhores leitores fixam por períodos de tempo mais curtos que os menos desenvolvidos. Iniciantes usam muitas e demoradas fixações, longas pausas entre fixações, e uma leitura não sistemática de combinações de notas; leitores de nível intermédio realizam tantas fixações como as notas que existem, e leem acordes de uma forma sistemática de baixo para cima; já os *experts* (consideremos assim os leitores mais experientes e desenvolvidos), produzem curtas fixações e menos que as notas presentes na partitura e demonstram uma leitura sistemática de acordes de cima para baixo. Distinguem-se ainda, em relação aos mais principiantes, com a sua capacidade de identificarem grupos de tons como um acorde ou uma escala e serem capazes de traduzir esse conhecimento instantaneamente para um resultado motor e, conseqüentemente, sonoro (Gudmundsdottir, 2010). Leitores menos desenvolvidos não se concentram tanto na tonalidade e indicações de tempo como nas

---

<sup>10</sup> *More generally, syntax violations in music (and text) increased the proportion and duration of fixations, pointing to a shared neural network for the processing of syntax* (Ahken et al., 2012 apud Lehmann & Kopiez, 2016, p. 552).

notas e nos ritmos (McPherson, 1994 apud Galyen, 2005), fixam-se relativamente menos em marcações expressivas e de dinâmicas e fixam-se praticamente em cada nota e na maioria das pausas (Goolsby, 1994b apud Galyen, 2005).

Em geral, “melhores leitores à primeira vista necessitam de menos e menores fixações para assimilar e codificar o material para execução, porque eles são capazes de armazenar mais informação em uma fixação”; também examinam a partitura com maior eficiência, “parecendo saber o que procuram”, ao contrário de leitores menos capazes que se focam em cada nota de forma isolada, sem olhar ao contexto ou procurar informações ao seu redor na partitura (Waters et al, 1997 apud Lehmann e McArthur, 2002, pp. 138-139 apud Otutumi, 2011, p. 6). Goolsby (1994 apud Russell, 2016) descobriu que os leitores mais desenvolvidos tendem a olhar mais adiante durante as fixações, mas necessitam apenas de curtas sacadas regressivas para voltar ao ponto ou nota que estava a ser tocada. Para além disso, o mesmo autor descobriu que os experts utilizam notas com uma duração rítmica mais longa (mínima ou mais longa) para olhar adiante na melodia e que não processam cada nota numa melodia, mas utilizam “algum sistema de *chunking* para compreender mais do que uma nota, ou um item de detalhe visual, durante uma única fixação”<sup>11</sup>. Estes resultados são apoiados por pesquisa a indicar que a leitura musical envolve a perceção de padrões de notas ao invés de notas individuais (Gromko, 2004 apud Galyen, 2005). A capacidade de leitura por blocos de informação/significado, o já referido *chunking*, a par da dedução, que se correlaciona com processos de memória, todos estes fatores assumem-se como fundamentais neste tipo de *performance* (Otutumi, 2011).

Pelo foi possível abordar até aqui, revela-se, de forma clara, que existem diferenças consideráveis entre como os leitores mais bem-sucedidos e menos desenvolvidos processam a música durante a LPV. O que ainda não é tão claro até ao momento é como essas características, e outras que serão exploradas a seguir no trabalho, são desenvolvidas e como os professores de música poderão estimular o seu desenvolvimento, sendo, de facto, necessária mais investigação para determinar quais os melhores métodos para desenvolver estas características utilizadas pelos leitores bem-sucedidos (Galyen, 2005).

### 2.3 Memória e processos cognitivos e motores

A observação psicológica mais imediata acerca da LPV é a de que se trata de uma atividade “*online*” (“em direto”), o que significa que requer que uma sequência de movimentos seja produzida em

---

<sup>11</sup> *some system of chunking to grasp more than one note, or item of visual detail, during a single fixation* (Goolsby, 1994, p. 121 apud Galyen, 2005, p. 60).

resposta a uma sucessão de estímulos apresentados em tempo real. A velocidade de apresentação destes estímulos está dependente do tempo escolhido e da relativa densidade do material musical. É necessária a escolha de um tempo mínimo eficaz, geralmente influenciado por convenções estilísticas da obra musical em questão, possibilitando de igual modo a manutenção da fluidez musical sem interrupções. Deparamo-nos então com a seguinte sequência de eventos: “(1) perceber a notação, (2) processá-la, e finalmente (3) executar o programa motor resultante”<sup>12</sup> (Thompson & Lehmann, 2004, p. 146). Vale evidenciar que os processos mentais que ocorrem durante a LPV “contribuem tanto para tarefas comuns de qualquer músico quanto para o desenvolvimento cognitivo-musical” (Fireman, 2005, p. 32).

Leitura musical é um processo complexo que envolve duas competências distintas: a leitura e a mecânica. De uma perspectiva cognitiva, a LM exige vários processos em simultâneo, como a codificação (ou descodificação) de informação visual, respostas motoras e integração motoro-visual, sendo o seu nível determinado pela velocidade de processamento da informação e velocidade psicomotora. Logo, a competência de codificação/descodificação e a resposta motora são importantes para a LM, mas é a capacidade de integração destas aptidões a chave para uma execução bem-sucedida. A LM é, portanto, uma construção de processos na percepção musical. Estudos nesta área indicam que a informação de tons e de tempo é processada separadamente, sendo natural que essas mesmas informações surjam assim na notação ocidental. A descodificação destes dois processos independentes tem depois que ser integrada num resultado motor (Gudmundsdottir, 2010).

Sobre a execução de um programa motor, enquanto a LPV exige a geração de movimentos em tempo real, grande parte do material tocado não é, muitas vezes, uma total novidade para o músico. Consoante se familiariza com um estilo musical, este adquire um vasto leque de conhecimentos na forma de padrões comuns, permitindo-lhe recorrer a sequências motoras previamente estabelecidas e armazenadas mentalmente, de onde pode gerar um programa motor adequado ao que pretende executar (ex: escalas e arpejos são fáceis de tocar à primeira vista porque a maioria dos músicos já os sabem tocar *a priori*). Contudo, LPV é mais do que um simples encadeamento de sequências motoras pré-determinadas, é uma *open skill*, como referido anteriormente. Antes da ação ser efetivamente executada, é necessário elaborar um plano. Uma das características mais distintivas da *performance* musical comparativamente a outras competências semelhantes é que o *timing* das ações é fundamental.

---

<sup>12</sup> *The sequence of events is thus, (1) perceiving notation, (2) processing it, and finally (3) executing the resulting motor program* (Thompson & Lehmann, 2004, p. 146).

Naturalmente, ser capaz de tocar as notas corretas pela ordem que aparecem não é suficiente para um resultado musical (Thompson & Lehmann, 2004).

Surge então a questão: “Como é que as sequências motoras ocorrem no momento certo?”<sup>13</sup> (Thompson & Lehmann, 2004, p. 148). Há várias possibilidades, das quais a mais popular é o modelo do “relógio/metronomo interno”<sup>14</sup> (Thompson & Lehmann, 2004, p. 148), que propõe que os diferentes componentes individuais do programa motor são acionados no momento certo em comparação com uma batida/pulsção imaginária. Apesar da grande maioria do conhecimento que o músico adquire ser através de tocar, da *performance*, fatores não relacionados com o material musical podem influenciar nas exigências que o programa motor coloca. Nos instrumentos de sopro, geralmente, existe poucas maneiras de tocar uma nota em particular, sendo que não existem alternativas disponíveis ao músico relativamente a que dedos utilizar ou como se colocar em relação ao instrumento. Por outro lado, os instrumentos de cordas, os teclados (como piano e órgão) e a percussão possuem uma liberdade bem maior. Isto significa que os programas motores nestes instrumentos têm em conta considerações ergonómicas. Leitores à primeira vista mais desenvolvidos tendem a escolher dedilhações (*stickings*, no caso da percussão) mais ergonomicamente eficientes durante a tarefa de LPV, o que lhes permite tocarem mais rápido e mais fluentemente. Em forma de balanço do que foi referido, é importante reter que tanto a LPV como a improvisação requerem a criação e execução em tempo real (*online*) de sequências de um programa motor em resposta a um estímulo. Isto essencialmente reparte-se em duas competências integrantes: “(1) planeamento, a capacidade de codificar e processar rapidamente e fluentemente informação vinda de algum estímulo, e (2) execução, a capacidade de traduzir esses planos para movimentos motores controlados e eficientes”<sup>15</sup> (Thompson & Lehmann, 2004, p. 152).

No que aos processos de memória durante a LPV diz respeito, podem-se medir aspetos como o *perceptual span* – a distância entre o ponto atual da *performance* e o ponto mais afastado para o qual o indivíduo consegue olhar – e o *eye-hand span* – o período de tempo entre a fixação e *performance* (“distância perçetiva”), cerca de 1 segundo (entre 0.7 s e 1.3 s) e entre 3 a 7 notas, dependendo do tempo metronómico (Lehmann & Kopiez, 2016) (Otutumi, 2011). Com múltiplas fixações que se podem dirigir para qualquer lugar na obra, os músicos constroem programas motores que dependem em mais do que uma única entrada de informação visual proveniente da fóvea. Esta integração conduz a grandes unidades musicais que podem ser reproduzidas mesmo no caso de a notação ser retirada

---

<sup>13</sup> *But how are motor sequences timed?* (Thompson & Lehmann, 2004, p. 148).

<sup>14</sup> *Internal timekeeper* (Thompson & Lehmann, 2004, p. 148).

<sup>15</sup> *(1) planning, the ability to encode and process information from some stimuli quickly and fluently, and (2) execution, the ability to translate those plans into controlled, accurate motor movements* (Thompson & Lehmann, 2004, p. 152).

inesperadamente – *performance span*. A existência de unidades músico-estruturais significativas influenciam o comprimento da *performance span*.

Na sua investigação sobre o processamento cognitivo durante a LPV, Russell (2016) afirma que a complexa tarefa cognitiva de lidar simultaneamente com ritmo e tom durante uma *performance* musical tem recebido pouca atenção na investigação até à data. No seu estudo, onde procurou isolar tom e ritmo na expectativa de adquirir um melhor conhecimento sobre o papel que ambos desempenham no processo da LPV, pretendeu investigar o efeito *priming* (também apelidado de "pré-ativação") em exercícios de ritmo e tom, e o seu impacto na precisão e fluência durante a LPV. Importa agora explicar o que é o *priming*. É uma forma de memória implícita que é primariamente ativada através de experiências de repetidas exposições a um estímulo. Afirma-se que ocorre quando o tempo de resposta de identificação diminui ou a eficácia da resposta aumenta (Tulving & Schacter, 1990 apud Russell, 2016). Consoante o número de repetições aumenta, também o efeito *priming* ("*priming effect*") aumenta, mas, no entanto, parecem haver limites para este princípio (Dell, Ratcliff, & McKoon, 1981 apud Russell, 2016). Se durante a exposição o estímulo não for o foco da atenção, então a exposição é imaterial e os efeitos de *priming* não são exibidos (Wiggs & Martin, 1998 apud Russell, 2016). Apresenta-se aqui uma outra descrição, mais simples e sucinta: "é um efeito que acontece quando a exposição prévia de um indivíduo a um determinado estímulo influencia na sua resposta a um estímulo subsequente relacionado, sem que haja qualquer consciência da conexão entre eles" (Retorno, 2021). Foi colocada a hipótese de que, ao utilizar o *priming* no tom ou no ritmo, ocorreria uma LPV mais precisa desses elementos e isso poderia levar a uma *performance* mais precisa de outros elementos devido a uma redução da carga cognitiva (os resultados finais do estudo afirmam que não houve nenhuma diferença significativa).

Existem dois tipos básicos de *priming* – *priming* perceptual e *priming* conceptual. O perceptual baseia-se somente na exposição, não na codificação semântica. Foram aplicados tratamentos específicos de ritmo e tom em exercícios de estímulos, como com transcrições diretas de ritmo ou tom desses mesmos exercícios, de modo a manter o contexto dos elementos, o que é essencial para que o *priming* ocorra. A autora acrescenta ainda que "o *priming* perceptual tem sido demonstrado como sendo mais eficaz quando o estímulo e o item de teste são idênticos em formato e significado"<sup>16</sup>. Ao contrário do perceptual, o *priming* conceptual baseia-se na codificação semântica, que consiste em compreender o significado de uma palavra ou objeto de forma a se conseguir armazenar essa informação na memória. Geralmente, pode-se observar este tipo de *priming* em exercícios/tarefas por categorias onde, por

---

<sup>16</sup> *Perceptual priming has been shown to be most effective when the prime and the test item are identical in format (Schacter & Buckner, 1998) and meaning (Bainbridge, Lewandowsky, & Kirsner, 1993) (apud Russell, 2016, p. 33).*

exemplo, pode ser apresentada uma lista de palavras com "laranja" (um exemplo) e depois ser pedido que se sugiram mais tipos de fruta como parte do teste. Quanto maior for a conexão que é criada durante o estudo entre o exemplo e o seu significado contextual (neste caso, a laranja como uma fruta ao invés de uma cor), maior será também o efeito *priming* durante o teste. Neste estudo, utilizaram-se padrões rítmicos e de escalas como exercícios de *priming* conceptual. Os participantes eram expostos a estes sem qualquer contexto, sendo-lhes depois pedido que os repetissem no contexto de um exemplo musical durante um teste. Esta metodologia que utilizaram, de apresentar padrões rítmicos e de escalas, vai de encontro às próprias metodologias de ensino empregues no ensino musical instrumental, com a ideia de promover a transferência de conhecimento entre exercícios de desenvolvimento técnico e outras experiências musicais (Russell, 2016).

Relativamente ao processamento cognitivo de informação visual, durante exercícios de LPV onde um breve estímulo musical é apresentado, os leitores mais desenvolvidos conseguem lembrar-se de sequências mais longas do que os menos desenvolvidos, devendo-se então considerar os efeitos e a preponderância da Memória de Trabalho de Longo Prazo (*long-term working memory*) (Lehmann & Kopiez, 2016). Este tipo de memória é uma característica particular dos *experts* de LPV, com um acesso privilegiado à Memória de Longo Prazo onde conseguem armazenar material apresentado brevemente sem ensaio/estudo prévio e recuperá-lo a uma velocidade normalmente encontrada apenas na Memória de Trabalho. Por outras palavras, através de uma extensa prática, os *experts* adquirem uma espécie de conexão de alta velocidade a esta memória (a MTLP<sup>17</sup>), onde antes apenas existiam ligações com taxas de transmissão lentas (Thompson & Lehmann, 2004). Este processo facilitador foi demonstrado como um resultado direto da referida prática intensiva. Alguns autores reivindicam que a audição interna e a audição são processos importantes na LPV, demonstrando que a *performance* de notação musical envolve a construção de expectativas melódicas, harmónicas, entre outras, assim como de expectativas auditivas por parte do intérprete. Ao compreender que os intérpretes reconheciam se os sons correspondiam ao que se encontrava na partitura, e na procura de responder à questão “serão as imagens auditivas também utilizadas para o planeamento dos movimentos?”<sup>18</sup>, Banton (1995 apud Lehmann & Kopiez, 2016, p. 551) descobriu que a LPV sem *feedback* auditório levou a um aumento ligeiro de erros do que quando realizada com acesso a *feedback* normal. Por outro lado, a omissão de acesso visual ao teclado resultou numa *performance* claramente mais pobre. Num outro estudo foi possível perceber que os músicos já criavam expectativas auditivas durante a LPV (Lehmann & Kopiez,

---

<sup>17</sup> Memória de Trabalho de Longo Prazo.

<sup>18</sup> *Are auditory images also used for planning of movements?* (Banton, 1995 apud Lehmann & Kopiez, 2016, p. 551).

2016).

Com a memorização de uma obra musical em vista, Matthey (1913, 1926), Hughes (1915) e Giesecking & Leimer (1932, 1972), citados por Aiello & Williamon (2002, p. 167), enunciam os tipos de memória e enfatizam três principais caminhos – auditivo, visual e cinestésico:

- 1) Memória auditiva: que habilita imaginar os sons da peça, antecipar eventos e avaliar simultaneamente o progresso da *performance*;
- 2) Memória visual: permite visualizar as imagens das páginas e aspectos envolvidos com o tocar, por exemplo, a lembrança das posições das mãos, dedos, a aparência dos acordes tocados e padrões sobre o teclado;
- 3) Memória cinestésica: possibilita execução de complexas sequências motoras de forma automática (mecânica) (Otutumi, 2011, p. 13).

Neste campo da memorização e prática musical, Otutumi (2011, p. 13) refere os 3 estágios em que o processo da memória se subdivide: “memória sensorial de curto prazo”, “memória de curto prazo” e “memória de longo prazo”. Aborda também a importância do desenvolvimento da atenção seletiva, sendo que a mesma implica o esforço e dedicação do indivíduo, para que algo que foi aprendido se mantenha disponível na memória para quando a sua recuperação for requisitada. A autora menciona a “curva do esquecimento de Ebbinghaus”, que reforça a ideia de que “o material deve ser estudado logo após ele ter sido aprendido, para evitar esse rápido esquecimento”, apesar desse declínio não ter a mesma proporção para todos os tipos de informações (Otutumi, 2011, p. 12).

O *chunking*, mencionado várias vezes até aqui, é um fenômeno/processo que se assume como uma estratégia crucial na execução de uma LPV bem-sucedida, mas também adquire importância com atividades do dia-a-dia. Refere-se a um processo onde partes individuais de informação são agrupadas em unidades maiores e familiares, com mais significado, permitindo que aumente a quantidade de informação que conseguimos lembrar. Um dos exemplos mais comuns onde realizamos o *chunking* é com números de telefone/telemóvel. (Cherry, 2020). Tomemos como exemplo o seguinte número fictício: 2134700. Este número poderia ser a junção de dois grupos: 2134-700 ou 213-4700. Recorrendo ao *chunking*, os limites da memória de curto prazo (a partir deste ponto, referida como MCP) podem ser expandidos significativamente. O número de diferentes elementos que conseguem estar alojados na MCP é à volta de sete. No entanto, um elemento pode consistir em mais do que um item. Utilizando o exemplo dado anteriormente, quando chegamos às duas possibilidades de termos dois grupos de algarismos, estes últimos ficam associados entre si de tal maneira que se transformam em dois elementos/pedaços.

Estes elementos são apelidados de “*chunks*”, pequenos agrupamentos (de cinco a 9 elementos) associados recorrentemente entre si e capazes de formar unidades de nível superior, que se tornam elementos na memória (Snyder, 2001). Desta forma, compreende-se que o “*chunking* é a consolidação de pequenos grupos de elementos de memória associados”<sup>19</sup> (Snyder, 2001, p. 54).

Este processo ajuda as memórias a tornarem-se mais consistentes, sendo particularmente verdade com a repetida exposição a determinada experiência, pois “experiências que não conseguem ser facilmente assimiladas através do *chunking* são mais difusas, e não se estabelecem tão facilmente na memória de longo prazo”<sup>20</sup> (Snyder, 2001, p. 54). Quaisquer grupos de elementos que possam ser associados entre si, podem-se tornar *chunks*; as associações criadas/desenvolvidas são o que os sustenta. Conectando com a música, uma frase musical que se apresenta de forma clara é um exemplo de *chunk*. Através do *chunking*, a MCP e MLP (memória de longo prazo) interagem entre si e trabalham em grupo. A associação que cria um novo *chunk* deve ser construída ao longo do tempo na MLP, mas tem como efeito a redução da carga de memória na MCP, porque “as memórias de longo prazo não são apenas formadas um *chunk* de cada vez; são também lembradas um *chunk* de cada vez. Deste modo, apesar dos *chunks* serem estruturas da MLP, o seu tamanho é determinado pela MCP”<sup>21</sup> (Snyder, 2001, p. 54). Em qualquer momento em que é possível fazer *chunking* com informações para serem criadas unidades de informação de nível superior (com maior significado), é possível reduzir o número de elementos e guardar espaço de memória. Outra característica deste processo que o torna tão fascinante é que o mesmo pode acontecer a múltiplos níveis, pois um *chunk*, através do reforço de associações, pode ele mesmo tornar-se um elemento num *chunk* ainda maior, o que leva à criação de hierarquias estruturadas de associações. Pelo facto de não conseguirmos processar mais do que um *chunk* de cada vez na MCP, a forma como decoramos longas sequências de *chunks* organizadas no tempo (como uma obra musical ou parte da mesma que temos decorada) é que o último elemento em cada *chunk* pode atuar como uma indicação ou um lembrete do *chunk* seguinte. Tal como antes, enquanto uma sequência vai sendo memorizada e pequenos *chunks* são consolidados, *chunks* maiores são criados. O autor refere que a ordem temporal pela qual as sequências são memorizadas é muito importante e que “é, de facto, difícil lembrar sequências de memórias agrupadas em qualquer sequência que se encontra fora da sua ordem original”<sup>22</sup> (Snyder, 2001, p. 55). Explica que esta situação deriva do facto da MLP ser

---

<sup>19</sup> *Chunking is the consolidation of small groups of associated memory elements* (Snyder, 2001, p. 54).

<sup>20</sup> *Experiences that cannot be easily chunked are more diffuse, and do not stabilize as easily in long-term memory* (Snyder, 2001, p. 54).

<sup>21</sup> *(...) long-term memories are not only formed one chunk at a time; they are also recalled one chunk at a time. Thus even though chunks are LTM structures, their size is determined by STM* (Snyder, 2001, p. 54).

<sup>22</sup> *Indeed, it is very difficult to recall sequences of chunked memories in any sequence that is out of their original order* (Snyder, 2001, p. 55).

reconstrutiva e que não somos capazes de reconstruir a ordem temporal da sequência sem os devidos lembretes/pontos de referências provenientes dos limites de cada *chunk*. Ainda sobre as sequências, o autor afirma:

“a sequência como um todo não existe na memória – apenas existem os seus elementos (*chunks*) e as suas conexões. Quanto melhor for aprendida a sequência, maiores os *chunks* se tornam, e daí maior o nível estrutural de importância dos seus limites. De forma geral, os limites dos *chunks* são pontos muito importantes na memória”<sup>23</sup> (Snyder, 2001, p. 55).

A organização hierárquica de material otimiza o armazenamento de memória e sua recuperação, o que, naturalmente, tem importantes implicações para a construção de memórias de longo prazo de informação sequencial como é o caso da música. O autor dá o exemplo de que, quando a música é construída (apresentada ou tocada, neste caso) de forma a ter uma clara estrutura hierárquica, o ouvinte consegue mais facilmente criar uma representação sua na MLP. Apesar de Snyder (2001) falar apenas da perspectiva do ouvinte e não do executante, do seu detalhado trabalho sobre o *chunking* é possível aferir as implicações que a consciencialização sobre tal conhecimento e a sua inclusão no estudo e prática de instrumento poderão ter sobre a evolução de qualquer músico.

Relacionado com a memória, temos ainda o reconhecimento de padrões. Músicos habilidosos poderão observar uma certa escala familiar e reconhecer imediatamente o que tocar a seguir sem necessitar de continuar a olhar ou pensar. Conseguem identificar padrões familiares (p.ex., uma série de arpejos de sétima) extremamente rápido e com poucas indicações, e por serem capazes de apreender grandes quantidades (*chunks*) de informação visual, conseguem gerar previsões mais precisas do que poderá vir a seguir. Esse processo abrange mecanismos de inferência, antecipação e suposição (Thompson & Lehmann, 2004). Bartlett (1932 apud Otutumi, 2011) demonstra que, mesmo a memória sendo geralmente vaga e incompleta, essa lacuna pode ser preenchida através da dedução lógica do músico (p.ex. saber que a sétima da tonalidade terá tendência para resolver para a tônica ou que muitas obras musicais têm frases em quadratura, de 4 em 4 ou de 8 em 8 compassos). Para além disso, outro fator relevante é a procura do cérebro humano por padrões que lhe permitam processar várias informações ao mesmo tempo que estas são agrupadas em unidades de significado (o já referido processo de *chunking*), ligando a nossa percepção ao conhecimento prévio armazenado. Este processo e

---

<sup>23</sup> *The sequence as a whole does not exist in memory—only its elements (chunks) and their connections exist. The better learned the sequence is, the larger the chunks become, and hence the higher the structural level of important chunk boundaries. In general, chunk boundaries are very important points in memory* (Snyder, 2001, p. 55).

fatores adjacentes contribuem em muito para “a rapidez com os quais *experts* reconhecem o elemento chave numa situação problema” (Aiello & Williamon, 2002, p.4 apud Otutumi, 2011, p. 13). Diversas pesquisas enfatizam para o desenvolvimento da memória a importância da análise como ferramenta.

#### 2.4 Desafios e problemas comuns observados

Existe a ideia incorreta, apontam Thompson & Lehmann (2004), pensamento com o qual concordo e subscrevo, de que a prática comum da LPV, bem como da improvisação, consegue atingir resultados satisfatórios por si só. Parece haver pouco interesse pela sua prática e, pelo facto de aparentar que ninguém queira investir tempo em descobrir novas formas de melhorar o processo de aquisição destas competências, é difícil perceber e chegar a conclusões sobre como podemos aperfeiçoar a sua aprendizagem e desenvolvimento. A existência constante de uma preconceção errada de que estas aptidões são em muito influenciadas por disposições inatas de cada músico, apresenta-se sem grande razão, por ser claro, da pouca pesquisa já realizada, que ambas são passíveis de ser melhoradas através de uma prática estruturada. É previsível que todas as competências musicais, como tocar de ouvido, LPV, improvisação, a *performance* de uma forma geral, sejam aperfeiçoadas com o tempo, caso o músico continue a tocar o seu instrumento e estude novas obras (Thompson & Lehmann, 2004).

Habitualmente, a LM torna-se essencial apenas no princípio do processo de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos escolares como parte da literacia musical, sendo de extrema importância que se providenciem boas competências literárias, rítmicas e de uma leitura capaz. Posteriormente, é-lhe dedicada pouca atenção sendo substituída pela compreensão de novas tarefas. Hayward & Gromko (2009, apud Adamyan, 2020) afirmam que, a inclusão de testes de LPV em concursos de escolas secundárias, sugere que a competência de ler e tocar com velocidade e precisão é um importante fator no desempenho musical. Apesar da importância atribuída à LPV no referido nível secundário, provas realizadas no nível universitário são muitas vezes baseadas somente na competência performativa e não incluem LPV. A pedagoga soviética Raisa Vercholaz (1960 apud Adamyan, 2020) menciona o professor Konstantin Mostraz que defendia o envolvimento da LPV no estudo diário do aluno, com a prática sistemática de composições musicais relativamente simples e mais complexas. Este julgava que a temática aqui abordada ajudava o aluno a manter-se focado, aperfeiçoava as suas competências musicais essenciais, o sentido rítmico, bem como desenvolvia a capacidade de cumprir tarefas musicais complexas e ser bem-sucedido em grupos de música de câmara, orquestras e *performances* a solo. É essencial incentivar o aluno a desenvolver um trabalho ativo, independente e

autodeterminado, com resultados favoráveis para o seu desenvolvimento mental. O conceito de trabalho independente combina a capacidade de se autorientar com material musical desconhecido, interpretar corretamente o texto do autor, criar uma sugestão de *performance* convincente e encontrar maneiras eficazes para a expressar, incorporar a ideia artística, ser capaz de avaliar de forma crítica o seu desempenho e de outros, entre outras proficiências (Adamyán, 2020).

O professor de instrumento enfrenta diversos desafios ao tentar desenvolver a LPV de um aluno, sendo que alguns problemas não estão diretamente relacionados com a aula de instrumento e envolvem, igualmente, as competências e deveres de um professor de formação musical ou teoria musical. Questões estas que incluem o desenvolvimento da percepção auditiva e sentido rítmico, a execução de articulação e dinâmica, bem como a melhoria da memória musical, atenção e outras aptidões. Independentemente de quão relevantes são as aulas de formação musical (que o são, sem sombra de dúvida), somente as aulas de instrumento formam e alcançam uma síntese do conhecimento teórico e prático que o aluno adquire na escola. Naturalmente, quanto mais o professor desenvolver a independência do aluno e as competências já mencionadas, mais se irá desenvolver a sua habilitação auditiva, imaginação e um vasto leque de conhecimentos é formado. Sabendo que a LPV está conectada com o treino auditivo e o seu desenvolvimento, também ela pode ser melhorada. Paralelamente, quanto mais o aluno tentar aperfeiçoar as suas capacidades técnicas, melhor será o desenvolvimento da sua LPV (Adamyán, 2020).

O músico nunca consegue ler à primeira vista para além do seu nível de uma *performance* ensaiada, mas a forma como consegue aproximar a LPV ou o cantar à primeira vista desse mesmo nível parece ser apenas uma questão de prática. A competência de ler à primeira vista em níveis de dificuldade baixos pode emergir parcialmente como um efeito do desenvolvimento das competências gerais no instrumento, enquanto uma LPV de um grau bastante desenvolvido necessita de esforços deliberados específicos para poder evoluir. Ao dedicar horas e horas de experiências significativas e ao aprender sobre estrutura musical, os leitores à primeira vista desenvolvem as necessárias adaptações cognitivas, como codificação eficiente, construção de expectativas plausíveis ou deduções perspicazes, e competências de memória. Um entendimento alargado de termos musicais, de tempo e característicos de certos estilos musicais, revela-se, portanto, significativo. Tendo também bastante presente que a grande maioria dos alunos poderá não seguir uma carreira performativa a um elevado nível, talvez seja necessário enfatizar um equilíbrio entre o aluno conseguir apresentar-se de forma competente e ser igualmente capaz de tocar bem após pouco estudo prévio (ou até à primeira vista). Uma boa capacidade de LPV será mais útil no seu trabalho futuro, seja a ensinar, acompanhar, fazer parte de um coro, ser

algum tipo de gestor ou programador numa instituição musical, etc. (Adamyán, 2020).

Kuo (2013) sumariza com sucesso alguns dos problemas comuns que os alunos encontram frequentemente durante a prática da LPV: o receio de cometer erros; param depois das primeiras notas erradas e tentam corrigir isso; tentam memorizar logo à primeira tentativa; iniciam o exercício demasiado rápido; escrevem o nome das notas por baixo de cada uma; concentram-se demasiado na técnica; não são capazes de perceberem se estão a tocar a nota correta. Vários fatores poderão interferir até com a LPV de um músico habilidoso, nomeadamente, com a capacidade de continuamente manter os olhos à frente do que as mãos se encontram a fazer e ler adiante do local da partitura de onde está a tocar. Se a informação recolhida for demasiada ou chegar mais rápido do que o que é possível apreender, a memória de curto prazo, com a sua capacidade limitada de armazenamento de informação, fica sobrecarregada, atinge-se um limite no que toca à dificuldade técnica dessa determinada passagem e o músico é obrigado a parar e a perceber o que se está a suceder. Por outro lado, o intérprete pode deparar-se com uma obra musical na qual não é capaz de realizar o *chunking* e reter padrões familiares, como é o caso da música contemporânea atonal. Como pudemos discutir anteriormente, perceber padrões familiares harmónicos, melódicos e rítmicos é crucial para um leitor à primeira vista, pois é com esses elementos e dicas que ele consegue condensar a informação necessária num número de “mensagens” que seja capaz de gerir (Wolf, 1976).

São vários os estudos que tentam compreender os fatores que podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da LPV. Uma das variáveis que aparenta prever ou influenciar de forma significativa a LPV é a experiência com ensino privado, como indicam resultados algumas de pesquisas (Ferrin, 2004; Mann, 1991; Stenger, 1997; Townsend, 1992; Wheeler, 1993 apud Galyen, 2005). Mann (1991 apud Galyen, 2005) descobriu que os melhores leitores tinham experiências de aulas privadas onde liam duetos à primeira vista com o seu professor, memorizavam excertos de obras preparadas e onde lhes era pedido que tocassem melodias familiares de ouvido. Curiosamente, Wheeler (1993 apud Galyen, 2005) afirma que, no seu estudo a instrução privada demonstrou melhorar a leitura melódica de trompetistas e clarinetistas, mas não de percussionistas. Aponta a possibilidade de ter sido um resultado da inerente natureza rítmica dos instrumentos de Percussão, em oposição à natureza melódica dos de Sopro. Outras variáveis que se demonstraram relevantes em outras pesquisas foram a quantidade de experiência musical prévia do aluno (Bernhard, 2003; Ferrin, 2004; Mann, 1991; Wheeler, 1993 apud Galyen, 2005) e a realização de atividades regulares de LPV (Casey, 1991; Ferrin, 2004; McBride, 1994; Townsend, 1992 apud Galyen, 2005). Com a intenção de compreender a influência da prática regular da LPV, McBride (1994 apud Galyen, 2005) quis testar os efeitos de um regime de LPV

sequencialmente organizado no desenvolvimento da competência. O grupo de tratamento leu à primeira vista obras do grau mais fácil para o mais difícil, enquanto o grupo de controlo leu à primeira vista as obras por ordem aleatória. Apesar de não se terem registado diferenças significantes nos resultados entre os grupos, os resultados de ambos os grupos mais do que duplicaram no pós-teste, sugerindo que uma rotina associada à prática de LPV aumenta o sucesso da competência.

Numa outra vertente sobre as variáveis que podem influenciar a LPV ou indicar algum tipo de correlação com o sucesso na mesma, Ciepluch (1988) pôde observar que existia uma relação significativa entre o sucesso na LPV e o sucesso académico, referindo-se, entre outros pontos, à matemática e à leitura. Sobre os primeiros anos do ensino musical, McPherson (1994 apud Galyen, 2005) refere que, nos estágios iniciais de aprendizagem, a LPV não está expressivamente correlacionada com a capacidade de executar música ensaiada. Contudo, consoante os alunos vão crescendo e amadurecendo, as correlações entre LPV e a capacidade de *performance* são fortalecidas. O autor advoga que os professores não devem atribuir maior destaque às capacidades de *performance* dos alunos mais novos, com o prejuízo da sua capacidade de ler à primeira vista. Como nos níveis iniciais da aprendizagem os dois conceitos não estão correlacionados de forma relevante, cada um necessita de instrução específica. Defende ainda que os professores de alunos iniciantes e intermédios devem proporcionar o ensino e experiências com a LPV numa base regular que se balança e complementa com as capacidades de *performance*.

## 2.5 Sugestões e estratégias gerais para o desenvolvimento

Autores que estudaram o tema em questão, em vários âmbitos instrumentais, apresentam como sugestões: adquirir conhecimento através de outros meios sem ser a prática, ouvir gravações e olhar para as partituras são excelentes maneiras de se ficar familiarizado com o estilo em questão, permitindo descobrir que características ou padrões o distinguem; desenvolver os próprios exercícios torna-se mais benéfico e enriquecedor do que tocar dos vários livros de técnica existentes, procurando atingir um nível musical e técnico competente para os conseguir tocar, assim como analisar a música de modo a extrair os aspetos mais relevantes da mesma; cantar, murmurar ou assobiar a música, no sentido de se ser capaz de encontrar as notas fisicamente antes de tocar, pois, no final de contas, o objetivo é que as aptidões percetuais e cognitivas se alinhem com as físicas para produzir uma *performance* bem-sucedida. Um dos principais fatores a ter em mente durante uma tarefa de LPV é realizar um *scan*, analisar a partitura antes de começar a tocar e procurar por informações como a indicação de tempo, a

armação de clave e possível tonalidade, estruturas de frases, passagens que poderão ser problemáticas, entre outras (Thompson & Lehmann, 2004).

A literatura existente confirma a importância de consciencializar os alunos para a estrutura musical das obras. A consciência de certas “regras” de expressão musical pode também ser aprendida, tal como aprendemos sobre outras normas mais fundamentais na música, como o significado de símbolos de altura de sons e ritmos. Estudos revelaram que um ensino que promove o compreender de estrutura musical é mais eficaz do que um que apenas tem ênfase na identificação de tons (*pitch identification*). Relativamente a estruturas rítmicas/de tempo, foi demonstrado que uma boa leitura rítmica tem uma correlação estatística muito positiva com o sucesso na leitura musical. O tempo (*timing*) é fulcral na música e muita da informação musical presente numa partitura está codificada no compasso e no ritmo. Uma leitura rítmica eficaz está relacionada com a competência do leitor ser capaz de construir e reproduzir mentalmente um padrão temporal (Gudmundsdottir, 2010). Mostra-se essencial promover o diálogo na sala de aula sobre como analisar ou memorizar música, bem como haver uma maior conexão entre as aulas de instrumento e as aulas teóricas, de modo a que os alunos estreitem a relação entre *performance* e teoria. Destaca-se, identicamente, a relevância da percepção musical, “do escutar ao fazer música”, como fator fundamental, seja uma audição interna de memória, lida na partitura ou escutada, pois “toda execução sempre envolve audição” (Matthay, 1913, p. 5 apud Otutumi, 2011, p. 14).

Gerle (1983, pp. 66-67 apud Otutumi, 2011, p. 10) indica “ações básicas de atenção para (I) antes da *performance*”, como observar compositor, obra, reconhecer o seu estilo, indicação metronómica, tonalidade, compasso, mudanças de andamento, cantar mentalmente passagens rítmicas difíceis, entre outras; “(II) durante a *performance*”, tocar continuamente sem parar, manter um tempo e contagem estável, ler grupos de notas e observar padrões, obedecer a dinâmicas e marcas de expressão e articulação, estar alerta para alterações (sustenido e bemol) no mesmo compasso, saber a localização exata de cada nota que se está a tocar, entre outras indicações.

Numa outra perspetiva de estratégias para desenvolver a LPV, Sloboda (2005, pp. 19-20 apud Fireman, 2005, pp. 36-37) sugere a utilização e incorporação de cinco diretrizes: o intérprete deve ter um conhecimento geral da forma, estilo e linguagem musicais de maneira a ser capaz de prever o que se sucederá na obra; deve estar familiarizado e ter interiorizado a “associação direta entre a nota escrita e um movimento da mão no instrumento”, bem como deve conseguir ler e tocar a música mentalmente, recorrendo a *sight-singing* (cantar à primeira vista) e depois conferir a passagem no instrumento; o intérprete deve procurar antes entender a música como um bloco ou unidade, “entender o que está a

ser lido como um discurso musical” e não ler nota a nota, utilizando o som para verificar as suas previsões (refere-se, portanto, à familiaridade com estruturas musicais); procurar desenvolver-se uma experiência e sensibilidade musical antes se focar na leitura, pois isso afetará diretamente a sua capacidade de compreender as estruturas musicais e criação de previsões; direcionada aos professores, defende que estes deveriam criar as condições e oportunidades “nas quais o aprendiz necessitasse ser capaz de ler para satisfazer aspirações musicais ou sociais”, dando o exemplo de integrar um grupo coral ou participar num grupo de música de câmara com outros colegas.

Os principais benefícios para a LPV provêm de treino auditivo, leitura controlada, atividades criativas e cantar/solfejar. Os iniciantes devem habituar-se a tocar o seu instrumento (p.ex., piano ou marimba) sem ter que olhar constantemente para as suas mãos e examinar a partitura ao invés. Ao praticarem sob condições semelhantes a uma situação realista, os alunos aprendem a “disfarçar” (*fake*) o seu percurso pela partitura<sup>24</sup>, ao tentarem gerar ou deduzir conteúdo plausível para o contexto em que se encontram e o seu conhecimento de teoria musical e treino auditivo podem ser aplicados com sucesso. Uma *performance* estável e convincente poderá não ser possível à primeira vista, mas atendendo a símbolos de dinâmica e articulação e empregando regras simples de expressão, os executantes irão conceber uma primeira impressão que soará musical (Lehmann & Kopiez, 2016).

Com o intuito de partilhar sugestões direcionadas aos professores, Galyen (2005) reúne conclusões de vários estudos que procuraram descobrir que estratégias poderão auxiliar os professores a criar um ambiente que promova o desenvolvimento das capacidades de LPV. Os docentes devem utilizar uma vasta paleta de técnicas didáticas, incluindo assobiar ou percutir vocalmente padrões rítmicos (Pierce, 1992), “vocalização de padrões rítmicos e tonais” (Colley, 1987; Grutzmacher, 1987; Mann, 1991; Salzberg & Wang, 1989), e atividades cinestéticas como bater palmas ou bater o pé” (Barber, 1998; Ferrin, 2004; Shehan, 1987)”<sup>25</sup>. Bater palmas e contar ou bater o pé e contar simultaneamente deve ser evitado. Defende-se que, desde as fases iniciais de aprendizagem musical, os professores devem ensinar e descrever padrões básicos de direção e gestos aos alunos, bem como criar oportunidades para que os alunos imitem esses padrões de uma forma regular. Dinâmicas e articulações também devem ser representadas através dos gestos. Price et al. (1998 apud Galyen, 2005, p. 65) afirma que, “em vez dos professores dependerem de ou utilizarem exclusivamente exercícios de livros de métodos, devem ser utilizadas passagens do repertório que está a ser tocado para ensinar

---

<sup>24</sup> *students learn to “fake” their way through the score* (Lehmann & Kopiez, 2016, p. 554).

<sup>25</sup> *(...) vocalization of rhythm and tonal patterns* (Colley, 1987; Grutzmacher, 1987; Mann, 1991; Salzberg & Wang, 1989), *and kinesthetic activities such as clapping or foot tapping* (Barber, 1998; Ferrin, 2004; Shehan, 1987) (Galyen, 2005, p. 65).

capacidades rítmicas e de LPV”<sup>26</sup>. Sugerem a inclusão de ditados rítmicos (Jarrell, 1999 apud Galyen, 2005) e exercícios de composição (Lund, 2004 apud Galyen, 2005), visto que ambas as atividades dão a oportunidade aos alunos de escrever ritmos, levando-os a refletir sobre a duração do valor de cada nota. No que diz respeito aos exercícios de composição, estes poderão se revelar mais produtivos quando os alunos compõem uma melodia tocando-a primeiro e depois transcrevendo o que tocaram.

Defende-se que devem ser ensinados aos alunos capacidades de previsão melódica semelhantes às utilizadas por Gaynor (1996 apud Galyen, 2005), e que devem ser incentivados a identificar padrões ao invés de notas soltas de maneira a auxiliar o processo de *chunking*. Com o propósito de desenvolver estas capacidades, o referido autor utilizou exemplos melódicos simples para ensinar os conceitos de estrutura de frase, a forma da composição, tonalidade, padrões melódicos repetidos, contorno/direção melódica, e modulação. Outra sugestão de exercício era o de apresentar excertos melódicos onde uma ou mais notas tinham sido omitidas e pedia-se aos alunos que escolhessem as notas mais apropriadas para completar a melodia. Tinham a possibilidade de tocar a melodia e experimentar com diferentes notas, com o objetivo de encontrar a melhor solução. De certa forma, tratava-se de um exercício onde era pedido que os alunos "preenchessem os espaços em branco".

Pesquisas realizadas demonstram que a maioria dos erros de leitura ocorrem quando o tempo de aprendizagem e o tempo de *performance* são diferentes (Pierce, 1992 apud Galyen, 2005). É aconselhado que os professores tenham atenção para que o tempo não se distancie em demasia do tempo correto final quando estão a explorar uma obra. Deve-se ensinar aos alunos uma rotina sistemática para analisarem a música antes de a ler à primeira vista, que deverá incluir identificar a tonalidade, compasso, tempo, articulações, fraseados, estilo, padrões rítmicos complexos, e outros possíveis desafios (Casey, 1991; Sorrells, 1992 apud Galyen, 2005). Relativamente ao trabalho de investigação já concretizado, Galyen (2005) aponta que uma grande parte dessa investigação recente continua a ser em volta do *chunking* e como este pode ser aplicado para melhorar a LPV. Pesquisas futuras devem tentar determinar se o processo de *chunking* na música é algo que pode ser ensinado e, caso tal se confirme, qual o melhor método para o fazer. É necessária também mais pesquisa em torno do efeito da vocalização e de cantar na capacidade de LPV dos instrumentistas.

---

<sup>26</sup> *Instead of relying exclusively on method-book exercises, teachers should use passages from the literature being performed to teach rhythmic and sight-reading skills* (Price et al., 1998 apud Galyen, 2005, p. 65).

## 2.6 Especificidades da LPV na Percussão

No que concerne a LPV na Percussão, a literatura sobre o tema revela-se escassa comparativamente, por exemplo, à investigação existente sobre a LPV e os pianistas. É possível encontrar alguns estudos onde a Percussão é incluída num contexto de grupo, na maioria das vezes em conjunto com instrumentistas de sopro (Galyen, 2005), (Farley, 2014), (Wheeler, 1992). Contudo, o número de pesquisas onde a Percussão surge de forma isolada e como o foco principal de estudo é, de facto, ínfimo. Destacam-se os contributos de Combs (1967), de Kuo (2012; 2013) e de Bacon, Wanderley, & Marandola (2014), os quais serão abordados em detalhe neste capítulo, com particular incidência sobre o trabalho pioneiro de Combs (1967). É, sem dúvida, necessário aprofundar o conhecimento sobre como a LPV e a Percussão se relacionam, nesta que é a maior família de instrumentos, onde são inúmeras as variáveis que devem ser tidas em conta, partindo do simples facto de ser possível ensinar e praticar a LPV em diferentes instrumentos com diversas técnicas, o que, por um lado, revela-se um desafio para qualquer professor e/ou investigador conseguir estudar e explorar este tipo de trabalho com tantas possibilidades em aberto.

Relativamente a outros instrumentos, a Percussão revela um fator particularmente dificultador no que diz respeito à leitura e posterior execução do material presente numa partitura: o contacto com o instrumento apenas ocorre no momento em que se está a produzir o som; o percussionista não está, por norma, em contacto físico direto com o seu instrumento. Um pianista consegue sentir o teclado e facilmente localizar-se relativamente às teclas que pretende tocar, mesmo não estando a olhar diretamente ou até encontrando-se com os olhos fechados; um instrumentista de sopro encontra-se, na vasta maioria do tempo, em permanente contacto com as chaves ou os pistões ou a vara do seu instrumento, permitindo-lhe olhar para a partitura e tocar ao mesmo tempo sem a preocupação de verificar se está a pressionar os mecanismos corretos para tocar o que está escrito, também auxiliado, desde cedo, pela prática regular de exercícios para as dedilhações, que são posteriormente decoradas e integradas na memória física e visual; um instrumentista de corda, tem que observar com atenção o corpo do instrumento, focando-se no posicionamento da sua mão e na afinação para além do tocar a nota correta, mas acaba por se encontrar igualmente em contacto permanente com o instrumento, com as mãos a alguns centímetros dos seus olhos.

Com a Percussão, primeiramente, podemos nos deparar com diversas situações no que concerne aos instrumentos que vamos tocar e como é requerido que o nosso corpo se disponha. Poderá ser, por exemplo, uma Caixa centrada à nossa frente, até uma Marimba de 5 oitavas, com um comprimento a

rondar os 2,5 metros, ou um conjunto de 4 Tímpanos ao nosso redor, cada qual com um tamanho distinto e diferentes zonas onde se deve tocar, formando uma semicircunferência que pode chegar aos 3 metros de comprimento. Naturalmente, isto exige do percussionista níveis de atenção e energia redobrados que os outros instrumentistas não necessitam despender ao ler e executar música, especialmente quando esta não foi previamente ensaiada, como no caso de um exercício de leitura à primeira vista. Pedagogos e percussionistas que abordam esta temática ressaltam a importância de se ser capaz de criar e empregar um sentido cinestético, uma consciencialização corporal e espacial dos diferentes instrumentos. Particularmente, em relação à família das Lâminas (Marimba, Vibrafone, Xilofone, entre outros), defendem que no primeiro contacto com uma nova partitura deve-se procurar a nota mais grave e a mais aguda e colocar a estante a baixa altura, à frente do instrumento e centralizada entre essas duas notas, permitindo que se utilize e se desenvolva a visão periférica. O referido sentido cinestético (que se revela, de certa forma, como um “sexto sentido” para o percussionista) será mais facilmente aperfeiçoado ao evitar-se olhar diretamente para as mãos e para o teclado enquanto se toca. Isto permitirá que os músculos memorizem a distância entre as notas, ao invés de serem auxiliados pelos olhos. Sentido cinestético é o termo fisiológico moderno oriundo da ideia de “sexto sentido” de Aristóteles, já no séc. III a.C. Esta noção não foi levada a sério até Charles Bell, em 1826, ter defendido a existência de um sentido muscular. Na década de 1880, Alfred Goldscheider acreditava que as articulações eram ainda mais responsivas ao sentido cinestético do que os músculos (Kuo, 2012, p. 11).

Uma das principais dificuldades observadas no decorrer de exercícios de leitura à primeira vista é o facto de muitas vezes, os alunos tentarem tocar todas as notas (ou uma grande maioria delas) com a sua mão dominante, o que lhes impede de desenvolver um sistema cinestético e um melhor “*feeling*” da área do teclado, do *setup* de Multipercussão, etc. Num estudo sobre os efeitos da destreza nos percussionistas<sup>27</sup> (sobre ser destro ou canhoto), Bacon, Wanderley, & Marandola (2014) mencionam que estudos recentes demonstram que intérpretes canhotos poderão ter uma vantagem inerente sobre os seus colegas destros na LPV. Referem, igualmente, que a literatura indicia que a destreza de um indivíduo não lhe atribui quaisquer vantagens ou desvantagens inerentes no que diz respeito a capacidades musicais. Do estudo que realizaram puderam concluir que “a estrutura rítmica desempenha um papel crucial em relação à destreza. Estruturas de tempo que ou começam ou marcam o ponto central de um compasso dependem muito da mão preferencial”<sup>28</sup>, comprovando a ideia de que a destreza é uma parte

---

<sup>27</sup> a study investigating the effects of handedness on percussionists (Bacon, Wanderley, & Marandola, 2014, p. 112).

<sup>28</sup> rhythmic structure plays a clear role with regards to hand-preference. Beat structures which either begin or mark the halfway point of a measure are heavily relied upon by the preferred-hand (Bacon, Wanderley, & Marandola, 2014, p. 116).

fundamental na tarefa de manter o tempo durante uma *performance*.

Tal como referi no início deste capítulo, a literatura existente sobre a LPV e com a Percussão como principal matéria de estudo é ainda bastante exígua. Destaco o estudo de Combs (1967), pioneiro no campo da LPV na Percussão, o qual irei agora explorar em detalhe pela sua evidente preponderância. Assumi como seu principal propósito o de criar conhecimento para professores e alunos de Percussão sobre o papel da cinestesia e da visão durante o processo de LPV de música para instrumentos de Lâminas. Já à época da sua escrita, o autor apontava a crescente necessidade de os músicos serem capazes de ler à primeira vista o repertório cada vez mais exigente para Lâminas. Pretendeu determinar que sentidos eram empregues quando alguém lia à primeira vista num instrumento de Lâminas, e determinar se esses sentidos eram utilizados da melhor forma, tendo concluído, do estudo que realizou da literatura existente, que a visão e a cinestesia eram os mais utilizados neste tipo de LPV. Expondo de uma forma resumida, a sua experiência consistia num teste com um xilofone normal e um modelo de um teclado igual feito em cartão (com as mesmas dimensões e à mesma altura; o som não era um fator a ser testado, por isso, pressupôs-se que utilizar o modelo em cartão não afetaria o resultado da experiência). Este teste englobava várias tentativas de medir distâncias entre baquetas, realizando-se das seguintes maneiras: "(1) visualmente, (2) não-visualmente, e (3) uma combinação de visual e não visual"<sup>29</sup>. Era primeiro concebida uma distância no xilofone e depois tentava-se replicá-la no modelo (para mais detalhes sobre os procedimentos do estudo, poderão ser consultadas as páginas 16 a 19).

Como resultado das descobertas e conclusões do estudo, Combs (1967) afirma "para que um estudante de lâminas leia à primeira vista com sucesso, os seus olhos devem-se manter num contacto relativamente constante com a partitura"<sup>30</sup>. Apesar de haver uma precisão consistente quando os olhos são mantidos no teclado, essa posição inviabiliza a LPV. De acordo com o que foi possível reter dos resultados da experiência, o autor declara que "há uma maior precisão quando todas as tentativas eram realizadas sem o auxílio da visão"<sup>31</sup>. Quando os dois sentidos (visão e cinestesia) eram utilizados de forma inconsistente, a precisão acabava por se demonstrar escassa em quase todas as vezes, sugerindo que, "a rápida alternância dos olhos entre a partitura e o teclado é uma prática que deve ser condenada"<sup>32</sup>. Pelos factos que pôde observar e reunir, Combs (1967, pp. 43-44) defende que "os melhores resultados surgiriam simplesmente de manter os olhos na música durante todo o tempo e permitir que o sentido

---

<sup>29</sup> (1) visually, (2) non-visually, and(3) a combination of both visual and non-visual (Combs, 1967, p. 41).

<sup>30</sup> In order for a mallet student to sight-read successfully, his eyes must be in fairly constant contact with the music (Combs, 1967, p. 43).

<sup>31</sup> (...) there is a greater amount of accuracy when all the attempts were made without the aid of vision (Combs, 1967, p. 43).

<sup>32</sup> (...) the rapid shifting of eyes from the music to the keyboard is a practice that should be condemned (Combs, 1967, p. 43).

o sentido cinestético executasse as respostas necessárias<sup>33</sup>. Naturalmente, existem exceções em relação a esta sugestão, ressalva o autor. São exemplos o surgimento de um salto intervalar amplo, que poderia exigir um breve relance dos olhos sobre o teclado, e também, por exemplo, caso o tempo da obra fosse extremamente lento, permitiria que o músico olhasse para o teclado e tivesse uma margem extra para a precisão. Contudo, reforçando a ideia anterior, para a grande maioria do tempo e das situações, os olhos devem-se manter fixos na partitura o máximo possível.

Outra recomendação que este autor partilha é a de que os alunos (aos quais se refere sempre como "*mallet students*") devem ser treinados com um material específico desenhado para aumentar a sua capacidade de LPV. Apresenta uma premissa sua de que os "*mallet players*" são algumas vezes instruídos para serem fracos leitores à primeira vista, baseada no facto de que muito do material presente em métodos de Lâminas permite ao leitor que a sua visão vagueie entre a música e o instrumento. Exemplo disto são os estudos de escalas, onde muitas vezes estas surgem apenas de uma forma ascendente e/ou descendente, num padrão ritmo contínuo, repetindo-se esta fórmula para todas as escalas maiores e menores. O aluno rapidamente fica consciente destes padrões, aprende a memorizá-los, a necessidade de olhar para a partitura desaparece quase por completo e, por consequência disso, ele passa a olhar para as baquetas no sentido de melhorar as ditas escalas. Apesar da velocidade das escalas poder aumentar e, com isso, também aumentar, de certa forma, a dificuldade da sua execução, começam a surgir problemas: o aluno começa a tornar-se dependente de olhar o instrumento para assegurar a sua precisão, o que conduz a "uma sensação de insegurança definitiva no momento em que os olhos não estão no teclado"<sup>34</sup> (Combs, 1967, p. 45), tornando-se esta insegurança mais acentuada quando o aluno tenta ler à primeira vista. Por não conseguir manter sempre a visão no instrumento o tempo todo, numa tentativa de compensar isto, tenta mover constantemente os seus olhos entre a música e o instrumento, "para satisfazer não apenas a sua dependência na visão, mas também para encontrar o maior número de notas possível. Esta prática deve ser condenada"<sup>35</sup> (Combs, 1967, p. 45).

Pelo facto de muitas dessas melodias provenientes de métodos serem, muitas vezes, extremamente previsíveis, isso permite que sejam depressa decoradas e, tal como com as escalas, o aluno aprende a tocar com os seus olhos no instrumento, indica Combs (1967). O autor advoga que

---

<sup>33</sup> *The best results would come from simply keeping the eyes on the music the entire time and letting the kinesthetic sense perform the necessary responses* (Combs, 1967, pp. 43-44).

<sup>34</sup> *(...) a sense of definite insecurity the moment the eyes are not on the keyboard* (Combs, 1967, p. 45).

<sup>35</sup> *(...) to satisfy not only his reliance on vision, but also to find as many of the notes as possible. This practice is one which should be condemned* (Combs, 1967, p. 45).

técnicas de ensino adequadas podem instruir o aluno a ler a música mais previsível sem olhar para o teclado. No seu trabalho, apresenta exercícios de LPV desenvolvidos especificamente para treinar o aluno a manter os seus olhos na música. Ao contrário dos referidos materiais de outros métodos, as escalas e exercícios aqui possuem uma natureza imprevisível, com o intuito de, mesmo que o aluno se familiarize com uma escala em particular, continuará a ser necessário manter o seu foco visual na música para evitar mudanças/erros rítmicos, de tessitura ou de compasso. Em relação às melodias, o autor afirma que, apesar de surgirem também elas numa certa forma imprevisível, fez questão de as tornar musicais e interessantes de tocar o melhor possível.

Os percussionistas, um pouco à semelhança dos pianistas, enfrentam também eles questões de logística para a prática do seu instrumento, pois, usualmente, são poucos os alunos que têm a possibilidade de terem uma Marimba, um Vibrafone ou um Xilofone em casa. Sobre esta questão, e sabendo que muitos possuem um teclado ou um Piano em casa, pois são instrumentos mais fáceis de se adquirir e ter em casa, seja pelo preço ou pelo espaço que necessitam ocupar, Kuo (2013) sugere que o utilizem (teclado ou Piano) para aprender as notas, assim como realizar treino auditivo. Para além de aprenderem a localização das notas, os alunos devem ainda cantar em simultâneo. Com a prática, o seu ouvido passará a guiá-los intuitivamente em direção às notas corretas enquanto não estiverem a olhar para as lâminas. Tendo em vista a LPV de obras contemporâneas e atonais que, como se referiu antes, apresentam dificuldades adicionais ao limitar o *chunking* e a criação/perceção de padrões familiares, o pedagogo James Campbell, entrevistado por Kuo (2013, p. 58), sugere uma consciencialização dos movimentos e gestos, e não somente das notas e ritmos. Defende que o movimento corporal deve ser o mesmo quer numa velocidade rápida como numa lenta e que deve existir um planeamento dos movimentos antes e depois das notas serem executadas, ensaiado da mesma maneira como se estudam os tons e os ritmos. Gordon Stout, destacado marimbista e pedagogo, também ele entrevistado por Kuo (2013, pp. 58-59), afirma que recomenda aos seus alunos que ignorem quaisquer ornamentações ou trilos durante um exercício de LPV, incentivando-os a que aproveitem e retirem o máximo possível das questões e desafios musicais que lhes possam surgir durante a leitura. Destaco a forma curiosa como termina a sua entrevista, ao dizer: “Eu digo aos meus alunos que é mais importante ser capaz de ler à primeira vista do que memorizar. Nunca ninguém me pagou para tocar de memória”<sup>36</sup> (Stout, 2013 apud Kuo, 2013, p. 59).

---

<sup>36</sup> *I tell my students that it is more important to be able to sight-read than to memorize. Nobody has ever paid me to play from memory* (Stout, 2013 apud Kuo, 2013, p. 59).

### **3. Caracterização do contexto de intervenção pedagógica**

#### 3.1 Caracterização do estabelecimento de ensino

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, durante o ano letivo 2021/2022, na classe de Percussão da professora Helena Pereira (grupo de recrutamento M16 – Percussão) e do professor Miguel Carneiro (grupo de recrutamento M32 – Música de Conjunto).

Inaugurado a 7 de novembro de 1961 como uma instituição de tipo associativo e de caráter particular, com os esforços e a dedicação da sua fundadora e também diretora pedagógica, D. Adelina Caravana, bem como com o importante apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, transformando-se pouco tempo depois em *Escola Piloto de Educação Artística*. Inicialmente, começou a funcionar num pequeno edifício, no Campo Novo, posteriormente passando por outro local, até se estabelecer no atual edifício, inaugurado a 31 de março de 1971, mais uma vez, com o apoio da Fundação, que o desenhou e construiu. A partir do ano letivo 71/72, o Conservatório surge com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção de Arte Dramática. Em abril de 1982, o Ministério da Educação e Universidades cria esta *Escola de Música de Calouste Gulbenkian*, concede-lhe autonomia administrativa e cria uma direção, passando a ministrar em regime integrado os ensinamentos primário, preparatório e secundário. Em 2012, é criado o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano, com uma reestruturação nos seus planos de estudo, surgindo também neste ano o Curso Secundário de Música (nas vertentes de Instrumento, Formação Musical e Composição), Canto e Canto Gregoriano, com a possibilidade de frequência em regime integrado ou regime supletivo.

Atualmente, o Conservatório afirma-se como uma instituição de referência a nível nacional, procurado por muitos pais e alunos, pela sua educação de elevado nível técnico e artístico, pelo destacado sucesso educativo com resultados expressos através de apresentações públicas, pela avaliação externa, bem como da avaliação dos *rankings* dos exames e provas finais (Caldeira, 2012).

A identidade desta escola apoia-se nos seus planos curriculares próprios, bem como nos princípios orientadores que se distinguem no seu Projeto Educativo (Braga, 2021), como:

- Uma educação que visa a participação consciente e democrática, possibilitando o desenvolvimento e a formação de cidadãos responsáveis, criativos e tolerantes;

- Uma educação humanista, centrando-se no respeito por si mesmo, pelos outros e pelo ambiente, fomentando práticas saudáveis de fraternidade e de defesa dos Direitos Humanos e da Natureza, sempre numa perspetiva da globalização do mundo atual;

- Uma educação que fomenta a colaboração ativa de todos os elementos que constituem a comunidade educativa nas suas relações internas e externas;

- Uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos formativos;

- Promoção da inclusão da escola no Espaço Educativo Europeu (EEE) com o aproveitamento de projetos que incidam principalmente na área científica da música, assim como na cidadania e no legado cultural e que proporcionem formação aos docentes e discentes.

### 3.2 Caracterização dos alunos

- Aluno A – Iniciação Musical

Tem 9 anos e frequenta o 3º ano, no regime integrado. Iniciou os seus estudos musicais aos 6 anos no presente estabelecimento de ensino. É um menino extrovertido, com uma postura ativa na sala de aula e mostra-se sempre disponível e atento para ouvir os conselhos da professora. É organizado, interessado e, por norma, traz sempre os trabalhos de casa realizados. Revela algumas dificuldades no que toca à postura corporal, nomeadamente em conseguir colocar ambos os braços à mesma distância do corpo. A sua atitude responsável e empenhada impede-o de desistir de tentar corrigir esta dificuldade quando é alertado para a mesma.

- Aluno B – Iniciação Musical

Tem 9 anos e frequenta o 3º ano, no regime integrado. Começou a estudar música aos 6 anos no presente estabelecimento de ensino. É uma menina introvertida por natureza e mais comedida. Não fala muito geralmente, o que não significa que não demonstre uma energia e gosto pela música quando está a tocar. É interessada e colabora com a professora, apesar de raramente realizar alguma atividade por iniciativa própria, apenas depois de lhe ter sido pedido ou sugerido que a faça. Demonstra um bom sentido de pulsação e tem por hábito estudar.

- Aluno C – 1º Grau

Tem 11 anos e frequenta o 5º ano, no regime integrado. Estuda música desde os 6 anos no presente estabelecimento de ensino. É um menino ativo, colaborador e empenhado, para além de ter um bom sentido de humor, que gosta de demonstrar em algumas aulas, em momentos que se revelam oportunos, não interferindo com a progressão das aulas. Revela que mantém uma prática de estudo regular e que possui algumas facilidades técnicas, particularmente na família das Peles, certamente influenciadas por ter um pai que é músico e baterista numa importante banda de *rock* com sede em Braga.

- Aluno D – 1º Grau

Tem 11 anos e frequenta o 5º ano, no regime integrado. Iniciou os seus estudos musicais, aos 6 anos, na presente instituição de ensino. Apresenta-se sempre bem-disposto e com uma boa energia e vontade de tocar. É um aluno responsável e organizado, demonstra um grande gosto pela percussão e pela música, para além de habitualmente estudar para as aulas. Mostra-se preocupado em aprender e evoluir, mantendo-se positivo e não desistindo perante as dificuldades.

- Aluno E – 4º Grau

Tem 13 anos e frequenta o 8º ano, no regime integrado. Começou a estudar música aos 6 anos no presente estabelecimento de ensino. Possui uma postura mais apática e com pouca energia, parecendo algumas vezes um pouco desinteressado e distante durante a aula. Apesar de demonstrar algumas facilidades, em particular na bateria, o facto de ser desorganizado e não ter uma rotina de estudo regular em muito o impedem de ter uma evolução satisfatória, bem como participar em aulas que se mostrem interativas e produtivas.

- Aluno F – 5º Grau

Tem 14 anos e frequenta o 9º ano, no regime integrado. Iniciou os seus estudos musicais aos 10 anos, na atual instituição de ensino. Durante a sua infância foi diagnosticado como uma criança com necessidades especiais, o que explica o facto de ser um aluno com uma postura retraída e apática. Revela dificuldades técnicas e de leitura e necessita que as aulas decorram de uma forma lenta e

pausada. Não demonstra um estudo regular e organizado, influenciado também pela sua indecisão sobre se irá prosseguir os estudos de música no secundário ou não. A professora, com uma postura calma e compreensiva, tenta, continuamente, motivá-lo a estudar e a aprender, assim como a sentir-se à vontade nas aulas.

- Aluno G – 7º Grau

Tem 16 anos e frequenta o 11º ano, no regime integrado. Começou a estudar música com 6 anos, tendo ingressado na presente instituição de ensino em violino. No 7º ano (3º grau), mudou para percussão. É um aluno calmo, muito empenhado e interessado, com um compromisso sério com a percussão, com a professora e com a sua evolução enquanto músico. Em todas as aulas apresenta os trabalhos de casa e mantém um estudo regular e organizado.

- Aluno H – 7º Grau

Tem 16 anos e frequenta o 11º ano, no regime integrado. Começou a estudar percussão com 6 anos na presente instituição de ensino. É uma aluna com uma postura ativa, dedicada e muito estudiosa. Revela uma proficiência técnica e musical muito avançada para o grau em que se encontra, a par de uma maturidade e pensamento musicais notáveis.

- Classe de Conjunto – Música de Câmara

O trio de Percussão é formado por três alunos do Secundário: os alunos G e H (7º grau) e o aluno I (6º grau). Os três membros do grupo apresentam percursos diferentes. Os percursos dos alunos G e H foram descritos anteriormente, falta agora apresentar o percursodo aluno I: começou também cedo o seu contacto com a música (com 6 anos), através de grupos de percussão tradicional, ingressou no conservatório no ensino articulado em violino no 1º grau, tendo, em simultâneo, aulas de percussão numa escola de uma banda filarmónica. Passou para o regime integrado no 3º grau e, no início do presente ano letivo, após ter prestado provas, transferiu-se para a percussão e iniciou o 6º grau. Não obstante as naturais diferenças existentes devido aos seus percursos e experiências a diferentes níveis, existe um ambiente de companheirismo e entreatajuda dentro do trio, para além de se mostrarem sempre atentos e dispostos a experimentar e adaptar novas ideias sugeridas pelo professor e/ou pelo estagiário.

## **4. Plano geral de intervenção**

### 4.1 Problemática, questões de intervenção e objetivos

Comparativamente aos outros instrumentos, a Percussão revela um fator particularmente dificultador no que diz respeito à leitura e posterior execução do material presente numa partitura: o contacto com o instrumento apenas ocorre no momento em que se está a produzir o som, o percussionista não está, por norma, em contacto físico direto com o seu instrumento. Um pianista consegue sentir o teclado e facilmente localizar-se relativamente às teclas que pretende utilizar, mesmo não estando a olhar diretamente ou até encontrando-se com os olhos fechados; um instrumentista de sopro encontra-se, na vasta maioria do tempo, em permanente contacto com as chaves, os pistões ou a vara do seu instrumento, permitindo-lhe olhar para a partitura e tocar ao mesmo tempo sem a preocupação de verificar se está a pressionar os mecanismos corretos para tocar o que está escrito, também auxiliado, desde cedo, pela prática regular de exercícios para as dedilhações, que são posteriormente decoradas e integradas na memória física e visual; um instrumentista de corda, tem que observar com atenção o corpo do instrumento, focando-se na afinação para além do tocar a nota correta, mas acaba por se encontrar igualmente em contacto permanente com o instrumento, com as mãos a alguns centímetros dos seus olhos.

Com a Percussão, primeiramente, podemos nos deparar com diversas situações no que toca aos instrumentos que vamos tocar e como é requerido que o nosso corpo se disponha. Poderá ser, por exemplo, uma Caixa centrada à nossa frente, até uma Marimba de 5 oitavas, com um comprimento a rondar os 2,5 metros, ou um conjunto de 4 Tímpanos ao nosso redor, cada qual com um tamanho distinto e diferentes zonas onde se deve tocar, formando uma semicircunferência que pode chegar aos 3 metros de comprimento. Naturalmente, isto exige do percussionista níveis de atenção e energia redobrados que os outros instrumentistas não necessitam despende ao ler e executar música, especialmente quando esta não foi previamente ensaiada, como no caso de um exercício de leitura à primeira vista. Pedagogos e percussionistas que abordam esta temática ressaltam a importância de se ser capaz de criar e empregar um sentido cinestético, uma consciencialização corporal e espacial dos diferentes instrumentos. Particularmente, em relação à família das Lâminas (Marimba, Vibrafone, Xilofone, entre outros), defendem que no primeiro contacto com uma nova partitura deve-se procurar a nota mais grave e a mais aguda e colocar a estante a baixa altura, à frente do instrumento e centralizada entre essas duas notas, permitindo que se utilize e se desenvolva a visão periférica. O referido sentido

cinestético (que se revela, de certa forma, como um “sexto sentido” para o percussionista) será mais facilmente aperfeiçoado ao evitar-se olhar diretamente para as mãos e para o teclado enquanto se toca. Isto permitirá que os músculos memorizem a distância entre as notas, ao invés de serem auxiliados pelos olhos. O sentido cinestético é o termo fisiológico moderno oriundo da ideia de “sexto sentido” de Aristóteles, já no séc. III a.C. Esta noção não foi levada a sério até Charles Bell, em 1826, ter defendido a existência de um sentido muscular. Na década de 1880, Alfred Goldscheider acreditava que as articulações eram ainda mais responsivas ao sentido cinestético do que os músculos (Kuo, 2012, p. 11).

Uma das principais dificuldades observadas no decorrer de exercícios de leitura à primeira vista é o facto de muitas vezes, os alunos tentarem tocar todas as notas (ou uma grande maioria delas) com a sua mão dominante, o que lhes impede de desenvolver um sistema cinestético e um melhor “*feeling*” da área do teclado, do *setup* de Multipercussão, etc. Como, habitualmente, são poucos os alunos que têm a possibilidade de terem uma Marimba ou um Vibrafone em casa, mas muitos possuem um teclado ou um Piano, é sugerido que o utilizem para aprender as notas, assim como realizar treino auditivo. Para além de aprenderem a localização das notas, os alunos devem ainda cantar em simultâneo. Com a prática, o seu ouvido passará a guiá-los intuitivamente em direção às notas corretas enquanto não estiverem a olhar para as lâminas (Kuo, Improving Sight-Reading on Marimba, 2013).

Com base no tema acima apresentado, a problemática do presente projeto estabeleceu-se nas seguintes questões:

- a) De que forma a utilização sistemática de estratégias específicas para a prática regular da leitura à primeira vista pode influenciar o desenvolvimento do percussionista?
- b) De uma forma geral, os professores dedicam tempo das suas aulas à prática da leitura à primeira vista?
- c) Como olham os alunos para a leitura à primeira vista?
- d) Qual o impacto da prática da leitura à primeira vista na autoconfiança do aluno e na motivação para o estudo do instrumento?

Partindo dessas reflexões, definiram-se os seguintes objetivos de intervenção:

- a) Dar a conhecer diversas estratégias para o desenvolvimento da leitura à primeira vista;
- b) Demonstrar os benefícios da prática regular da leitura à primeira vista no desenvolvimento do percussionista;

- c) Motivar os alunos a incluírem a leitura à primeira vista na sua rotina de estudo;
- d) Capacitar os alunos a serem mais autónomos e eficientes no seu estudo com a utilização da leitura à primeira vista como ferramenta;

Foram também definidos os seguintes objetivos de investigação:

- a) Entender o conceito de leitura à primeira vista;
- b) Compreender a sua relação com outras áreas de trabalho como a teoria musical, o solfejo, o treino auditivo e a memória;
- c) Perceber de que forma a inclusão e a prática regular da leitura à primeira vista pode influenciar o desenvolvimento do aluno e o seu à-vontade com os diferentes instrumentos, assim como em diferentes situações de *performance*.

## 4.2 Metodologias de investigação e ação

### 4.2.1 A investigação-ação

O presente projeto adotou a investigação-ação como base para a metodologia de investigação a serem empregues, tendo sido considerada a abordagem mais adequada para um estudo que pretende conciliar a parte pedagógica e a parte investigativa, ao aliar “acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009). Afirma-se de igual modo como “a metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho, et al., 2009). Comumente utilizada por profissionais ligados à educação com a intenção de lhes permitir examinar e, por último, aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, a investigação-ação representa “uma extensão da reflexão e autorreflexão crítica que um pedagogo emprega diariamente na sua sala de aula” e que lhe oferece um caminho para uma reflexão mais deliberada, substancial e crítica que pode ser documentada e analisada para posterior melhoramento das suas práticas (Clark, Porath, Thiele, & Jobe, s.d.). De destacar a definição de Koshy (2010, p.9, apud Clark, Porath, Thiele, & Jobe, s.d.), declarando que se trata de

uma investigação construtiva, durante a qual o investigador constrói o seu

conhecimento sobre questões específicas através de planeamento, atuação, avaliação, revisão e aprendizagem com a experiência. É um processo de aprendizagem contínua em que o investigador aprende e partilha o conhecimento recém-gerado com aqueles que podem beneficiar dele.<sup>37</sup>

A investigação-ação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, realizada por indivíduos com um propósito comum; é baseada em situações e contextos; o conhecimento é criado através de ação e aplicação; pode basear-se na resolução de problemas, se a solução para o problema resultar na melhoria da prática em questão; ocorre de forma reiterada, planos são criados, implementados, revistos e, em seguida, novamente implementados, tornando-se um processo contínuo de reflexão e revisão; os resultados surgem à medida que a ação se desenvolve e ocorre, contudo, eles não são conclusivos ou absolutos, mas sim contínuos; a própria investigação-ação não se apresenta estática ou finalizada, ela se define a si mesma à medida que avança (Clark, Porath, Thiele, & Jobe, s.d.). Para além disto, a investigação-ação termina com qualquer barreira entre ambas as partes envolvidas na investigação, ao colocá-las ao mesmo nível, num ambiente de colaboração e partilha; favorece e envolve o diálogo, enriquecendo todo o processo ao “fazer emergir a verdade”; “valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009).

Latorre (2003, apud Coutinho, et al., 2009) considera que os principais benefícios da investigação-ação são "a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática". Acrescenta ainda que o seu propósito fundamental “não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. (...) é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos”. Com a informação recolhida e aqui disposta de forma sucinta, é possível afirmar que a investigação-ação, “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar a educação” (Coutinho, et al., 2009). Deste modo, revela-se uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acompanhem a natural evolução dos tempos, demonstrando-se continuamente reflexivas, significativas e concretas, na procura de melhores resultados.

Esta foi a metodologia adotada para a elaboração deste projeto de intervenção, dado que, através

---

<sup>37</sup> *a constructive inquiry, during which the researcher constructs his or her knowledge of specific issues through planning, acting, evaluating, refining and learning from the experience. It is a continuous learning process in which the researcher learns and also shares the newly generated knowledge with those who may benefit from it* (Koshy 2010, p.9, apud Clark, Porath, Thiele, & Jobe, s.d.),

do que foi possível observar nas aulas ao longo do ano letivo, a intenção e vontade que já existiam previamente de realizar um tema de estudo sobre a LPV na Percussão, aqui intitulado “A influência da leitura à primeira vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música”, viram-se como incentivadas e reforçadas por ter sido possível perceber que poderia ser uma matéria com potencial para ter uma influência no desenvolvimento dos alunos a diferentes níveis. A seguir, são apresentados os instrumentos de recolha de dados.

#### 4.2.2 Instrumentos de recolha de dados

De modo a recolher informação relevante para a realização do presente projeto, foram elegidos os seguintes instrumentos de recolha de dados:

- a) Observação passiva em contexto de sala de aula, audições e provas de avaliação;
- b) Observação participante em contexto de sala de aula;
- c) Realização de questionários pré-intervenção e pós-intervenção aos alunos, com o intuito de verificar o valor atribuído à leitura à primeira vista e à metodologia aplicada;
- d) Realização de questionário a professores de percussão no ensino especializado da música de todo o país, com o propósito de reunir várias perspetivas e experiências com a leitura à primeira vista;
- e) Análise de programas de percussão de diferentes instituições de ensino, de modo a verificar se a leitura à primeira vista é, de alguma forma, incluída nas aulas e/ou na avaliação;
- f) Realização de gravações no contexto de sala de aula;
- g) Diário de campo com os dados recolhidos das aulas em que o estagiário intervém;
- h) Reflexão final sobre os resultados obtidos através da observação, questionários realizados, da análise de programas de percussão, bem como das gravações realizadas e do diário de campo redigido.

#### 4.3 Metodologia de investigação

As atividades de investigação basearam-se na pesquisa e leitura de literatura existente sobre a temática; a realização de dois questionários (pré-interveniente e pós-interveniente) aos alunos com quem

trabalhei durante a minha intervenção, com o intuito de perceber a sua opinião, experiência e interesse pela prática e utilização regular da leitura à primeira vista; a realização de um questionário destinado a professores de percussão do ensino especializado de música de todo o país de modo a perceber se envolvem a LPV nas suas aulas e a sua experiência com a mesma; consulta de programas curriculares da disciplina de percussão de vários conservatórios com o objetivo de perceber se a LPV é avaliada ou incluída no programa a ser abordado. Com estes dados pretende-se compreender os efeitos da prática regular da LPV, a maneira como os alunos percecionam a inclusão da LPV no seu dia-a-dia, traçar, de certa forma, um retrato de como a LPV é abordada no ensino da percussão em Portugal e procurar conceber sugestões para futuras investigações mais aprofundadas desta temática. Os resultados dos questionários e restantes dados são tratados e expostos mais à frente no relatório.

#### 4.4 Metodologia de intervenção

Para esta intervenção pedagógica foram previamente definidos os seguintes objetivos de intervenção: dar a conhecer diversas estratégias para o desenvolvimento da leitura à primeira vista; demonstrar os benefícios da prática regular da leitura à primeira vista no desenvolvimento do percussionista; motivar os alunos a incluírem a leitura à primeira vista na sua rotina de estudo; capacitar os alunos a serem mais autónomos e eficientes no seu estudo com a utilização da leitura à primeira vista como ferramenta. O período de intervenção começou no início do mês de fevereiro e terminou no início do mês de junho. De um total de vinte aulas lecionadas (dez de Percussão – M16, dez de Classe de Conjunto – M32), todas as aulas de Percussão tiveram o tema incluído no seu plano de aula, assim como cinco das dez aulas de Música de Câmara. A avaliação da intervenção pedagógica realizou-se ao longo de todas as aulas, através da observação participativa e não participativa dos resultados, e com o recurso à gravação de cada aula e posterior análise e reflexão sobre as atividades realizadas.

Em cada uma das primeiras aulas de intervenção (individuais e em grupo), o principal foco passava por entender, não só, o nível de LPV de cada aluno, ao requisitar ao aluno/grupo que tocasse(m) à primeira vista um exercício sugerido por mim, tal como compreender o que era para si a LPV, se tinha(m) conhecimento do que se trata e quais as suas características. Com o intuito de elucidar o aluno/grupo sobre a competência, havia também um espaço para uma breve palestra da minha parte, onde se expunha uma definição retirada da literatura sobre o que se considera uma LPV bem-sucedida, acompanhada da entrega e explanação de uma folha redigida por mim, e com base na literatura

existente, com 7 dicas/sugestões que o aluno deve ter em conta na prática da LPV. Esta referida folha, que poderá encontrar na página seguinte, foi uma das principais ferramentas utilizadas nas aulas onde a LPV foi explorada, a par da utilização de lápis de cores. Com o seu auxílio e a minha ajuda e supervisão, eram analisados os diferentes exercícios de leitura à primeira vista em cada uma das aulas, permitindo que o aluno/grupo fosse mais autónomo e eficiente na sua exploração da nova obra, pois possuía um guião com dicas/sugestões que deveria ter em conta de forma cronológica durante esse processo. Esta ferramenta de apoio surgia como um elo de ligação entre as várias aulas, pois possibilitava um melhor reavivar do que tinha sido explorado na aula anterior e permitia que o aluno, caso quisesse ou necessitasse, pudesse também ele explorar/praticar sozinho a LPV no seu estudo individual.

A seleção das duas ferramentas que decidi utilizar no apoio à minha intervenção já tinha sido, de certa forma, considerada e estabelecida previamente, na realização de um trabalho no âmbito de uma das unidades curriculares deste 2º ano do mestrado, nomeadamente “Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos”, no primeiro semestre. Tendo em vista a criação de um material didático destinado a um determinado ciclo (neste caso, escolhi o 2º ciclo), desenvolvi um “Manual de Leitura à Primeira Vista para Percussão”, que, apesar de ter sido direcionado ao grau de ensino mencionado, acredito que contém informação e conhecimentos apresentados de uma forma simples e resumida, sem dúvida material útil aos vários níveis de ensino. Através deste trabalho pude explorar e sistematizar o que seriam as estratégias que procuraria aplicar com os alunos nas aulas de intervenção. Utilizei-o por várias vezes para demonstrar ao aluno exemplos de como poderia aplicar as dicas/sugestões que lhe tinham sido apresentadas, de modo a melhor esclarecer o que era pretendido. Nos Anexos, é possível encontrar excertos desse manual, com a exposição da capa, índice, apresentação do manual, o capítulo “Dicas e sugestões”, onde se encontram exemplo práticos de como cada uma das 7 dicas/sugestões pode ser utilizada numa partitura, e as referências que apoiaram a elaboração do trabalho.

Após exposição da lista das 7 dicas/sugestões para a prática da LPV, são apresentados exemplos das planificações de aula utilizadas no projeto de intervenção pedagógica supervisionada e que são representativas do plano de intervenção delineado acima. De forma a melhor demonstrar uma noção de continuidade do trabalho que se pretendeu desenvolver, serão apresentadas duas planificações de aula de um mesmo aluno e duas planificações de aula do grupo de música de câmara.

#### 4.4.1 Lista das 7 dicas/sugestões para a prática da LPV

Ferramenta utilizada durante todo o período de intervenção, onde o aluno poderia consultar uma definição de LPV, bem como uma lista de 7 dicas/sugestões a serem seguidas cronologicamente durante a prática da competência.

##### Leitura à Primeira Vista

O que a define:

*“a execução vocal ou instrumental de excertos de música não ensaiada ou pouco ensaiada num tempo aceitável e com uma expressão adequada”* (Lehmann & Kopiez, 2016, p. 547).

##### **Dicas e sugestões:**

- 1** O corpo deve ter uma postura confortável, relaxada e adequada em relação ao instrumento. O instrumento deve estar bem montado e a estante centralizada;
- 2** Observar o compasso da obra. Perceber qual figura rítmica será a mais adequada para te apoiar na leitura e execução da obra;
- 3** Observar a armação de clave e descobrir em qual tonalidade Maior ou menor está a obra;
- 4** Procurar por alterações – # - b - k – que não estejam incluídas na armação de clave;
- 5** Observar as dinâmicas da obra. Conseguirás saber, de forma antecipada, como deves adaptar a tua forma de tocar em diferentes partes da obra e terás também uma melhor ideia sobre o seu carácter;
- 6** Assinalar ritmos, notas, compassos ou secções que possam ser diferentes do resto da obra ou que aparentem ser mais difíceis. Solfejar interiormente ou em voz alta antes de tocar e enquanto tocas é também uma ótima estratégia para te ajudar na resolução destes problemas;
- 7** Dividir a obra em partes/secções, o que te irá permitir obter uma visão geral da música que vais tocar e do caminho que irás percorrer desde o início até ao fim da mesma.

#### 4.4.2 Exemplos de planificação de aulas

- Percussão (M16)

<b>Plano de Aula nº1</b>	
<b>Data:</b> 24/03/2022	<b>Turma ou alunos:</b> Aluno C (1º grau)
<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Leitura à Primeira Vista. Estratégias e dicas/sugestões para uma prática sistematizada e bem-sucedida.	
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Caixa: Estudo nº23, “Elementary Snare Drum Studies” – M. Peters; Caixa: Estudo nº32, “Método de Percusión” (Vol. 2) – M. Jansen; Marimba: Estudo nº33 e nº34, “Método de Percusión” (Vol. 2) – M. Jansen.	<b>Duração:</b> 50'
<b>Função Didática:</b> Consciencializar o aluno sobre a Leitura à Primeira Vista: o conceito, estratégias e dicas/sugestões a aplicar para o sucesso na sua prática. Integrar estas informações na realização de 2 exercícios de Leitura à Primeira Vista.	
<b>Objetivo da aula:</b> Incentivar o estudo e desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista. Dotar o aluno de informações e estratégias para a prática da Leitura à Primeira Vista no seu dia-a-dia.	
<b>Sumário:</b> Introdução à prática da Leitura à Primeira Vista. Exposição de estratégias e dicas/sugestões para uma prática sistematizada e bem-sucedida. Aplicação das aprendizagens em exercícios de Leitura à Primeira Vista na Caixa.	

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>CrITÉrios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b> 50'
Inicial	Breve apresentação do plano de aula e do que se pretende abordar.	Apresentar as atividades de aula e o objetivos que se pretendem cumprir.	O professor descreve ao aluno o plano de aula e esclarece eventuais dúvidas do aluno sobre como os diferentes momentos se sucederão.	O aluno compreende quais os objetivos da aula e como esta se desenrolará.	4'

	Realização de um exercício de Leitura à Primeira Vista (LPV): Caixa Estudo n°23, “Elementary Snare Drum Studies” – M. Peters. Curto diálogo aberto sobre como decorreu o exercício.	O aluno realiza um exercício de LPV sem qualquer pré-intervenção ou auxílio do professor.	O professor entrega ao aluno o estudo e informa-o que pode tomar o tempo que necessitar e fazer o que quiser antes de tocar. Uma vez iniciada a execução do estudo, o aluno deve ter como objetivo chegar ao fim da obra, evitando repetir ou voltar atrás para emendar eventuais erros. Finalizada a tarefa, o professor convida o aluno a exprimir a sua opinião sobre o que acabou de realizar, oferecendo também o seu feedback de seguida.	O aluno consegue tocar o estudo integralmente com o mínimo de paragens/hesitações possíveis. É igualmente capaz de fazer um balanço da sua <i>performance</i> e identificar as principais dificuldades a serem resolvidas.	4'	
Fundamental	Pequena palestra sobre a LPV, com exposição de estratégias e dicas/sugestões a utilizar antes e durante a execução do material.	Elucidar o aluno sobre a habilidade, o que a define/caracteriza, bem como no que se deve focar durante a sua preparação antes da execução do material. Realizar uma análise em conjunto com o aluno, promovendo a implementação das dicas e sugestões apresentadas e resumidas numa folha.	O professor questiona o aluno sobre a LPV, se sabe do que se trata, expondo, a seguir, o conceito e características da habilidade. Acompanhando a explanação de 7 dicas e sugestões que o aluno deve ter em conta, o professor entrega uma folha onde poderão ser consultados esses pontos de forma resumida. Realiza-se uma análise em conjunto do estudo tocado anteriormente, com o auxílio da referida folha e a utilização de lápis de cores disponibilizados pelo professor para se fazerem anotações na partitura. Finalizada a análise, o aluno volta a tocar o estudo, agora com o conhecimento mais aprofundado e informado da partitura. Segue-se, novamente, um pequeno diálogo aberto sobre a realização do exercício.	O aluno compreende o que caracteriza a LPV e quais os critérios para considerar que a mesma é realizada de forma bem-sucedida. Consegue também fazer um balanço da sua primeira execução e identificar quais foram as principais dificuldades. Durante a análise em conjunto, o aluno toma iniciativa e consegue determinar quais as passagens mais problemáticas do estudo, bem como dividi-lo por secções com o apoio do professor. Na segunda interpretação, denota-se a influência da análise realizada, resultando numa <i>performance</i> mais consistente e musical.	16'	43'

	Realização de um segundo exercício de LPV: Caixa Estudo nº32, “Método de Percusión” (Vol. 2) – M. Jansen.	Novo exercício de LPV para revisão e consolidação das informações expostas anteriormente.	O professor entrega um segundo estudo de Caixa ao aluno para ler á primeira vista, informando-o previamente que irá dispor de 1 minuto para a análise de partitura antes de tocar. Finalizada esse tempo, o aluno executa o estudo de início ao fim. Segue-se um pequeno diálogo sobre a sua execução e realiza-se uma curta análise da obra com o intuito de assinalar/escrever o que não tinha sido possível no período de tempo anterior. Por fim, o aluno toca novamente o estudo.	O aluno consegue, com o auxílio da folha com os pontos onde estão resumidas as dicas e sugestões, colocar em prática esses conhecimentos durante a sua análise pré-execução da nova obra e realiza-a com maior eficácia e agilidade. O aluno demonstra uma evolução relevante entre a primeira e a segunda execução do estudo, nomeadamente, ao nível da pulsação mais estável, maior atenção às dinâmicas e, consequentemente, maior musicalidade.	10'	
	Leitura e execução de repertório que o aluno se encontra a trabalhar durante o presente Período: Marimba Estudo nº33 e nº34, “Método de Percusión” (Vol. 2) – M. Jansen.	Explorar e aperfeiçoar repertório que o aluno se encontra a estudar durante o Período.	Nesta parte da aula, é trabalhado o repertório que o aluno anda a ver para o período. Exploram-se os 2 referidos estudos para Marimba, tentando também incluir algumas das aprendizagens da primeira parte da aula.	O aluno relembra e coloca em prática algumas das informações que recebeu da primeira parte da aula. Demonstra uma análise e reprodução mais apurada da partitura.	13'	
Final e Avaliação	Balanço da aula.	Realização em conjunto de um balanço da aula.	Em conjunto, professor e aluno falam sobre a aula, sobre os desafios encontrados e o progresso que foi possível ser observado. São também esclarecidas eventuais dúvidas.	O aluno exprime abertamente a sua opinião sobre como a aula decorreu.	3'	

## Plano de Aula nº2

**Data:** 16/05/2022

**Turma ou alunos:** Aluno C (1º grau)

**Conceitos fundamentais a desenvolver:** A Leitura à Primeira Vista como estratégia de estudo e preparação de novo repertório.

**Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):** Caixa: Estudo nº45, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen; Marimba: Estudo nº40, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen.

**Duração:** 50’

**Função Didática:** Dotar o aluno de estratégias para o desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista com sucesso. Possibilidades e benefícios da sua prática regular.

**Objetivo da aula:** Explorar a Leitura à Primeira Vista de forma sistemática e organizada, com o auxílio de uma lista de dicas e sugestões.

**Sumário:** Exploração e desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista com duas obras distintas: Caixa Estudo nº45, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen e Marimba Estudo nº40, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen.

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos Específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	CrITÉrios de Êxito	Minutagem 50’
Inicial	Apresentação do plano de aula e resumo do trabalho realizado na aula anterior.	Expor o plano de aula e relembrar o aluno do conteúdo abordado na aula anterior.	O professor apresenta o plano de aula, que consistirá na realização de 2 exercícios de leitura à primeira vista (LPV), um na Caixa, e outro na Marimba. Com o intuito de melhor relembrar o aluno do que foi explorado na aula anterior, o professor mostra-lhe as partituras utilizadas na aula anterior e pede ao aluno para falar sobre os apontamentos questão presentes nas folhas, as razões por detrás da sua escrita.	O aluno compreende quais os objetivos da aula e demonstra que se recorda da aula anterior. É também capaz de mencionar o porquê dos vários apontamentos presentes nas partituras.	3’

Fundamental	<p>Realização de exercício de leitura à primeira vista: Caixa - Estudo nº45, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen.</p>	<p>Realizar uma análise da obra com o auxílio da folha com as 7 dicas/sugestões e a colaboração do professor.</p> <p>Consciencializar o aluno para os diversos aspetos a ter em atenção durante a análise e execução à primeira vista de uma obra.</p>	<p>Antes do início do primeiro exercício de LPV, o professor pede ao aluno que tenha consigo a folha com as 7 dicas/sugestões entregue na aula anterior. De seguida, o professor entrega a partitura do primeiro estudo a ser explorado, lápis de cores para anotações e, em conjunto com o aluno, ambos começam por analisar a nova obra com recurso à referida folha, seguindo os seus pontos pela ordem cronológica em que aparecem. São trocadas impressões sobre o andamento, compasso, <i>stickings</i> a serem utilizados e escritos, frases musicais e padrões que se repitam ou sejam semelhantes, divisão da obra em secções, identificação de passagens mais desafiantes e seu solfejo, entre outros pontos.</p> <p>Concluída a análise, o professor pede ao aluno para ter em conta todos os pontos discutidos e para tocar o estudo, de início ao fim, quando se sentir preparado. Após o fim da execução, convida-se o aluno a fazer uma pequena avaliação da sua <i>performance</i> e a escrever mais alguns apontamentos que possam ajudar a melhorar a interpretação. O aluno volta a tocar o estudo na íntegra, com a ajuda do professor é realizada uma breve comparação entre a primeira e a segunda execução, e depois a aula prossegue para a Marimba.</p>	<p>O aluno consegue colocar em prática, na sua análise da partitura, as informações presentes na folha das 7 dicas/sugestões.</p> <p>O aluno revela sentido reflexivo e crítico durante a análise e os vários diálogos realizados com o professor.</p> <p>O aluno apresenta uma primeira <i>performance</i> integral do estudo e uma execução com alguma segurança e fluidez.</p> <p>O aluno demonstra uma evolução entre a primeira e a segunda execução do estudo, a nível de dinâmicas, fraseado, tempo, carácter do estudo, uma interpretação, acima de tudo, mais musical e informada.</p>	22'	44'
	<p>Realização de exercício de leitura à primeira vista: Marimba - Estudo nº40, “Método de Percusión” (vol. 2) – M. Jansen.</p>	<p>Realizar uma análise da obra com o auxílio da folha com as 7 dicas/sugestões e a colaboração do professor.</p> <p>Consciencializar o aluno para os diversos aspetos a ter</p>	<p>O professor entrega a partitura do novo estudo e é realizada uma análise em conjunto novamente, com o apoio da folha com as 7 dicas/sugestões. São debatidos os mesmos pontos que na análise anterior e mais alguns que tenham surgido pelas diferenças existentes entre instrumentos de Peles e Dinâmicas, nomeadamente, tonalidade, alterações (bémol, sustenido, bequadro), entre outras.</p> <p>Com o fim da análise, o professor pede ao aluno que</p>	<p>O aluno consegue colocar em prática, na sua análise da partitura, as informações presentes na folha das 7 dicas/sugestões.</p> <p>O aluno revela sentido reflexivo e crítico durante a análise e os vários diálogos realizados com o professor.</p>	22'	

		em atenção durante a análise e execução à primeira vista de uma obra.	toque a escala e o arpejo da(s) tonalidade(s) do estudo, antes de o tocar todo. Há, de novo, espaço para que o aluno fale um pouco sobre a sua execução, apontam-se mais alguns detalhes na partitura caso seja necessário. O aluno volta a tocar uma segunda vez o estudo e realiza-se uma análise, em conjunto com o professor, das diferenças e/ou semelhanças entre a primeira e a segunda execução.	O aluno apresenta uma primeira <i>performance</i> integral do estudo e uma execução com alguma segurança e fluidez. O aluno demonstra uma evolução entre a primeira e a segunda execução do estudo, a nível de dinâmicas, fraseado, tempo, caráter do estudo, uma interpretação, acima de tudo, mais musical e informada.	
Final e Avaliação	Balanço da aula.	Realizar um balanço da aula e esclarecer eventuais dúvidas.	O professor inicia um curto diálogo aberto com o aluno sobre o trabalho efetuado ao longo da aula, com o intuito de resumir o que foi explorado e estabelecer os próximos objetivos. São esclarecidas eventuais dúvidas que o aluno possa apresentar.	O aluno exprime-se abertamente sobre como a aula decorreu e compreende quais são os próximos passos a serem tomados.	3'

- Classe de Conjunto (M32)

<b>Plano de Aula nº3</b>	
<b>Data:</b> 18/03/2022	<b>Grau:</b> 6º/7º
<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Leitura à primeira vista, o que a define e estratégias para o seu sucesso.	
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> “Scherzo” do Quarteto de Cordas N°1 – L. van Beethoven (arranjo para 2 Marimbas); “L’ Evasion” – A. Piazzolla (arranjo para 2 Marimbas e Vibrafone).	<b>Duração:</b> 50’
<b>Função Didática:</b> Prática e exploração da leitura à primeira vista. Promover o interesse pela habilidade.	
<b>Objetivo da aula:</b> Execução e exploração da leitura à primeira vista. Explicação sobre a habilidade, acompanhada de exposição de dicas e sugestões. Execução da parte final de “L’ Evasion” – A. Piazzolla.	
<b>Sumário:</b> Realização de um exercício de leitura à primeira vista sobre um excerto do “Scherzo” do Quarteto de Cordas N°1 de Beethoven. Execução da parte final de “L’ Evasion” – A. Piazzolla.	

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Minutagem 50’</b>
Inicial	Apresentação do plano de aula, que envolve um exercício de leitura à primeira vista (“Scherzo” do Quarteto de Cordas N°1 de Beethoven), uma pequena palestra sobre a habilidade em questão, com sugestões e dicas, seguida de trabalho sobre a obra que o trio se encontra a trabalhar durante o presente período, “L’ Evasion” de	Expor ao grupo o plano de aula, sobre o que se pretende que seja explorado e como se irão suceder os diferentes momentos.	O professor apresenta aos alunos as suas intenções e objetivos para a aula. Começará com um exercício de leitura à primeira sobre parte inicial do referido “Scherzo” (até à secção do Trio), onde os alunos têm 2 minutos para analisar o excerto musical de forma livre e como entenderem, escrevendo na partitura, comunicando entre si, etc. (o professor não intervém aqui). Segue-se a leitura e execução do excerto. No fim da mesma é realizado um balanço em grupo de como decorreu o exercício. Após esta parte, o professor realiza uma pequena palestra sobre a habilidade e elucida os alunos para dicas e sugestões a terem em conta, entregando a	O grupo compreende quais são os objetivos da aula e que direção esta irá tomar.	6’

	Piazzolla.		cada aluno uma folha onde se encontram resumidos 7 pontos para auxiliarem na análise. Realiza-se uma nova leitura, novamente seguida de uma pequena parte para feedback em conjunto, das diferenças que cada um notou após a aplicação das dicas e sugestões fornecidas pelo professor. Na segunda parte da aula, o trabalho incide sobre a obra “L’ Evasion” de Piazzolla.		
Fundamental	Leitura à primeira vista da parte inicial do “Scherzo”.	Realização de um exercício de leitura à primeira vista.	Com conhecimento prévio, os alunos dispõem de apenas 2 minutos de contacto com a partitura antes de tocarem. Finalizado este período de análise, o grupo toca a secção definida. Segue-se um pequeno diálogo aberto sobre como decorreu esta primeira abordagem à obra, que dificuldades se observaram em cada aluno e no grupo em geral.	Os alunos utilizam o curto período de tempo antes da execução de forma organizada e consciente. Conseguem tocar o excerto musical na íntegra sem paragens. São capazes de identificar e expor as passagens mais complicadas para cada um.	7’
	Pequena palestra sobre a leitura à primeira vista. Apresentação de uma definição da habilidade, bem como a exposição de dicas e sugestões para o seu sucesso, acompanhada por uma ficha com esse conteúdo a cada aluno. Análise em grupo do excerto musical com aplicação do conteúdo apresentado durante a palestra. Nova execução do excerto musical, com feedback em conjunto no final.	Consciencializar os alunos sobre a leitura à primeira vista, o que define o seu sucesso e que ferramentas podem utilizar para que isso aconteça. Promover uma análise em grupo do excerto musical, com a implementação das informações apresentadas anteriormente.	O professor questiona os alunos sobre o que é para eles a leitura à primeira vista. De seguida, apresenta-lhes uma definição da habilidade, acompanhada de uma folha onde consta uma compilação de 7 dicas/sugestões que deverão ter em conta e aplicar quando realizarem este tipo de exercícios. Depois desta explanação, promove-se uma análise em grupo do excerto musical, com identificação de passagens problemáticas em cada uma das partes, divisão do excerto em pequenas secções, entre outros pontos. Com o término da análise, o grupo volta a tocar o excerto musical, concluindo essa parte da aula com uma curta sessão de diálogo entre professor e alunos sobre as atividades até esse momento.	O grupo compreende o que caracteriza a leitura à primeira vista e quais os requisitos para ser considerada bem conseguida. Durante o decorrer da análise em grupo, aplicam com sucesso as informações apresentadas durante a pequena palestra. Denotam-se diferenças na segunda execução do excerto musical, nomeadamente ao nível do gesto, o respeito pelas dinâmicas e articulações, interação entre alunos.	17’

	Execução da parte final da obra "L' Evasion".	Execução e aperfeiçoamento do final da secção "Lento", a transição para o "S" e consequente passagem para a Coda final.	Trabalho focado na transição da secção central da obra (Lento) para o símbolo "S", que depois seguirá para a secção final da Coda. Procura por balanço e interligação de cada uma das vozes e definição das prioridades de cada aluno e do grupo nas diferentes secções.	O grupo compreende o que caracteriza cada uma das secções contrastantes em questão e consegue alternar entre ambas com destreza.	16'	
Final e Avaliação	Balanço da aula.	Diálogo aberto entre professor e alunos.	Inicia-se um diálogo entre o professor e o grupo com o intuito de perceber se existem dúvidas, assim como fazer uma pequena antevisão da aula seguinte.	Os alunos expõem as dúvidas que possam ter e entendem o que será trabalhado na aula seguinte.	4'	

<b>Plano de Aula nº8</b>	
<b>Data:</b> 13/05/2022	<b>Grau:</b> 6º/7º
<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Leitura à Primeira Vista. Análise e preparação de uma nova obra.	
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> "I. Andante", da "Organ Trio Sonata nº3" – J. S. Bach (arranjo para 2 Marimbas).	<b>Duração:</b> 50'
<b>Função Didática:</b> Exploração de uma nova obra aplicando os conhecimentos sobre a Leitura à Primeira Vista explorados e adquiridos em aulas anteriores.	
<b>Objetivo da aula:</b> Introduzir uma nova obra no repertório para o período. Ler e tocar pela primeira vez uma parte da obra.	
<b>Sumário:</b> Introdução de uma nova obra ao programa do período: "I. Andante", da "Organ Trio Sonata nº3", de J. S. Bach (arranjo para 2 Marimbas).	

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos Específicos	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem 50'

Inicial	Apresentação do plano de aula e respetivos objetivos.	Expor aos alunos o que pretende trabalhar durante a aula.	O professor apresenta aos alunos o plano de aula, que consiste na apresentação de uma nova obra que será adicionado ao programa do período (a obra “Trio - Suite for Percussion” – J. Cage). Pretende-se analisar e tocar uma parte inicial da obra (início até compasso 48), colocando em prática os conhecimentos já adquiridos e desenvolvidos em aulas anteriores. Concluída a análise e execução desta referida parte, a secção final destina-se a dividir toda a obra em diferentes partes, com o intuito de permitir uma melhor orientação e estudo individual e coletivamente.	O grupo compreende o que se pretende trabalhar durante aula e quais são os objetivos a cumprir.	4'
Fundamental	Análise e exploração de um excerto da nova obra: “I. Andante”, da “Organ Trio Sonata n°3” - J. S. Bach (início até compasso 48).	Realizar uma análise em conjunto de um excerto da nova obra. Incentivar os alunos a debaterem entre si questões e ideias musicais e sobre a estrutura da obra.	O professor começa por pedir que todos os alunos tenham consigo a folha com as 7 dicas/sugestões entregue na primeira aula em que a Leitura à Primeira Vista foi abordada; são também distribuídos lápis de cor pelo grupo, para poderem utilizar na análise do excerto. São distribuídas as 3 cópias da obra por cada aluno, com a secção a ser explorada já marcada na partitura. Inicia-se, então, a análise conjunta do excerto definido, num diálogo aberto em todos e seguindo de forma cronológica as 7 dicas/sugestões. Cada aluno é convidado a falar sobre a sua parte individual, bem como do excerto como um todo. São debatidas questões como balanço entre vozes, fraseado, utilização de dinâmicas, progressões harmónicas, cadências, aspetos específicos do Barroco (como ornamentos e trilos), entre outras.	Os alunos demonstram uma capacidade de análise perspicaz sobre a sua parte individual e sobre o excerto como um todo. O grupo consegue desenvolver um diálogo reflexivo entre si.	15'
	Execução e aperfeiçoamento do excerto musical analisado no exercício anterior.	Tocar o excerto analisado anteriormente. Refletir sobre a primeira execução, analisar em maior detalhe o excerto e aperfeiçoar a sua interpretação.	Com o fim da análise e esclarecimento de eventuais dúvidas, é pedido ao grupo que toque o excerto de início ao fim, num tempo que se aproxime do que será a versão final ( <i>Andante</i> ) e procurando colocar em prática os vários pontos técnicos e musicais discutidos anteriormente. Após tocarem, cada aluno é convidado a dar algumas impressões sobre como considera que correu a sua <i>performance</i> individual e a do grupo. Concluída a reflexão, exploram-se detalhadamente algumas passagens que se revelem mais	O grupo, na sua <i>performance</i> , demonstra uma clara influência do trabalho de análise e diálogo sobre os aspetos técnicos e musicais a ter em conta realizado previamente à primeira	17'

			desafiantes. São também esclarecidas eventuais dúvidas que o grupo apresente.	execução do excerto. Os alunos apresentam uma avaliação consciente da sua <i>performance</i> individual e enquanto grupo, e sabem quais os pontos a serem melhorados.		
	Análise e divisão de toda a obra em várias secções.	Estimular e incentivar a capacidade de análise musical dos alunos.	Na parte final da aula, pretende-se realizar uma análise do resto da obra, na procura de definir as restantes secções, perceber se existem padrões melódicos, rítmicos ou harmónicos que se repitam em relação ao excerto analisado e tocado previamente, assim como definir um objetivo partitura até onde o grupo deverá ensaiar para a próxima aula.	O grupo reconhece padrões semelhantes entre o excerto que foi trabalhado antes e a restante parte da obra, e consegue identificar as restantes secções da obra.	10'	
Final e Avaliação	Balço da aula e definição de objetivos para a aula seguinte.	Dialogar sobre o que foi explorado durante a aula, esclarecimento de dúvidas e definir objetivos para a aula seguinte.	Num diálogo aberto entre todos, fala-se sobre o que foi abordado na aula, são esclarecidas eventuais dúvidas e definem-se os objetivos para a próxima aula.	Os alunos conseguem expressar a sua opinião sobre a aula realizada e entendem o que é necessário trabalhar para a seguinte.		4'

## **5. Resultados obtidos**

O presente capítulo expõe os resultados obtidos durante o processo de investigação. Consideram-se, para o efeito, três fases de investigação que correspondem a três ações metodológicas distintas: pré-intervenção, com os dados obtidos do questionário destinado aos alunos; intervenção, com a observação direta e gravações das aulas lecionadas; pós-intervenção, com os dados obtidos do questionário final aos alunos, do questionário destinado a professores de percussão no ensino especializado da música de todo o país e de uma análise de programas de percussão de diferentes instituições de ensino.

Com a realização dos três questionários, pretendeu-se recolher dados indispensáveis para o desenvolvimento da temática de investigação, relacionando-os com a literatura existente, e acima de tudo, identificar aspetos preponderantes na aprendizagem e desenvolvimento da Leitura à Primeira Vista no contexto da Percussão, segundo a perspetiva dos sujeitos intervenientes no contexto da intervenção e a visão e experiência na sala de aula de docentes de todo o país, criando-se um reflexo do que é o ensino da Percussão no que toca ao ensino e desenvolvimento da LPV atualmente. Todos os questionários foram elaborados e aplicados via Google Forms.

### 5.1 Questionário de pré-intervenção aos alunos

No primeiro questionário destinado aos alunos com quem a intervenção foi realizada, pretendi, essencialmente, obter uma visão geral de como é a sua relação e experiência com a LPV, a forma como olham para esta competência.

O questionário inicia-se com um texto introdutório onde é apresentado o seu contexto, o tema a ser abordado, bem como outras informações sobre a sua realização. Termina com uma definição de LPV retirada da literatura de modo a tornar explícito no que consiste.

# Questionário Alunos (pré-intervenção) - Leitura à Primeira Vista e o Percussionista

O presente questionário é realizado no âmbito do meu projeto de investigação, inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob a orientação do Prof. Dr. Nuno Aroso: "A influência da leitura à primeira vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música". Destina-se aos alunos da classe de Percussão do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian com quem irei realizar o estudo. Trata-se de um questionário pré-intervenção, sendo que, mais tarde, surgirá um questionário pós-intervenção.

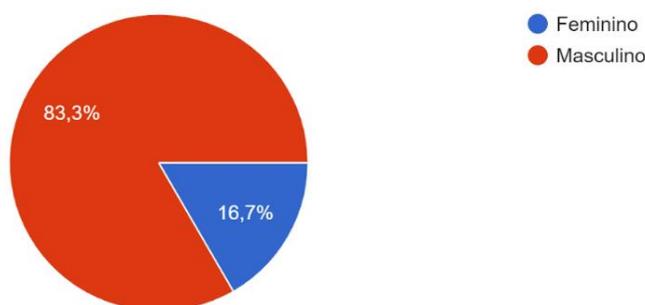
O tempo de preenchimento é de cerca de 4 minutos. Não existem respostas certas ou erradas. A participação neste inquérito é anónima e confidencial.

Para melhor entender do que se trata, deixa-se uma definição de Leitura à Primeira Vista (daqui em diante, referida com a abreviatura LPV):

"a execução vocal ou instrumental de excertos de música não ensaiada ou pouco ensaiada num tempo aceitável e com uma expressão adequada" (Lehmann & Kopiez, 2016).

1. Foram obtidas respostas de um total de seis alunos, cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino.

1. Sexo  
6 respostas

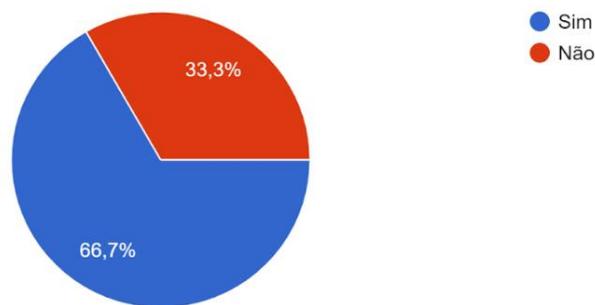


2. Os inquiridos apresentaram idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos: 9, 11, 13, 15, 16 e 17.

3. Na primeira questão relacionada com a temática aqui explorada, quatro inquiridos afirmaram que costumam praticar a LPV, em oposição aos restantes dois inquiridos. Caso respondessem “Sim” avançava para a questão 3.1, quem respondesse “Não” deveria ignorar a mesma e avançar para a questão 3.2.

### 3. Costumas praticar a LPV?

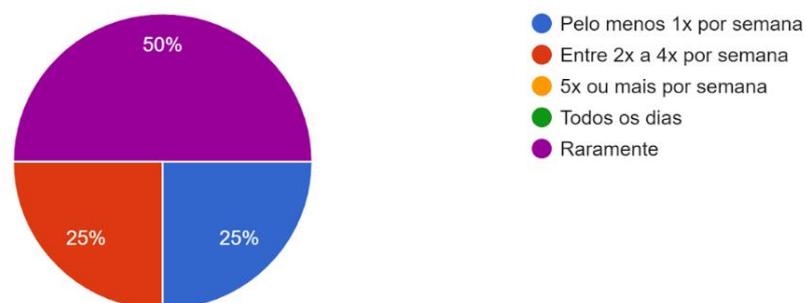
6 respostas



3.1 No seguimento da questão anterior, metade dos quatro inquiridos que responderam “Sim” afirmaram que praticam a LPV “raramente”, enquanto os outros dois disseram “pelo menos 1x por semana” e “entre 2x a 4x por semana”, respetivamente.

### 3.1 Com que regularidade o fazes?

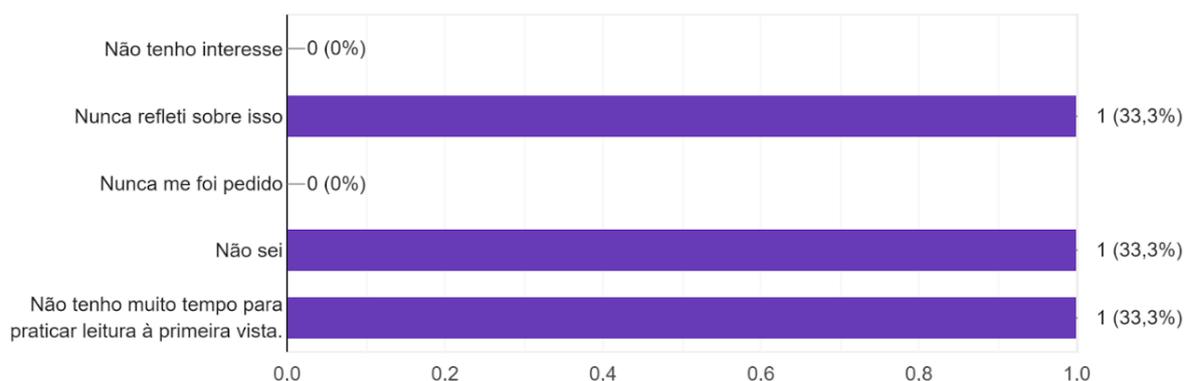
4 respostas



3.2 Relativamente aos inquiridos que responderam “Não” na questão 3, tentou-se compreender o porquê de não praticarem a LPV. Devido a um possível equívoco de um dos inquiridos, foram registadas três respostas ao invés de duas. As respostas foram: “Nunca refleti sobre isso”; “Não sei”; “Não tenho muito tempo para praticar leitura à primeira vista”.

### 3.2 Consegues indicar o porquê de não a praticares?

3 respostas

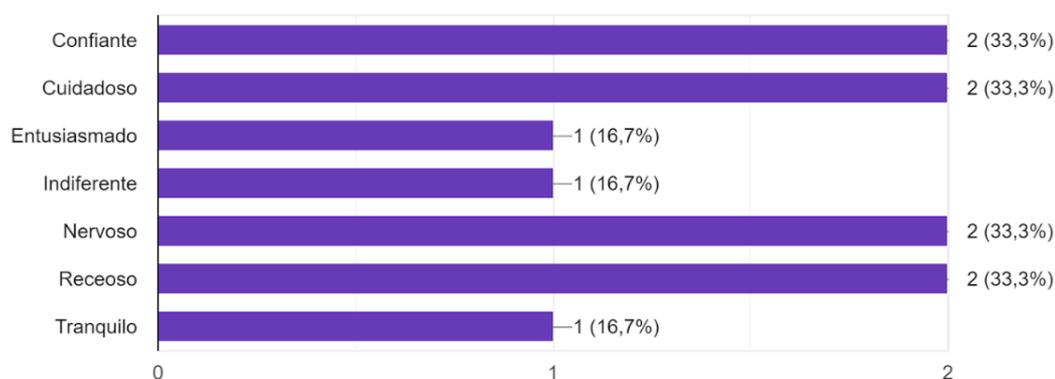


4. Numa secção direcionada à experiência dos alunos com esta competência, começaram por ser questionados sobre como se sentem em relação a exercícios de LPV em diferentes contextos. Os comportamentos mais referenciados foram “confiante”, “cuidadoso”, “nervoso” e “receoso”, todos com duas respostas. Surgiram ainda, com um “voto”, “entusiasmado”, “indiferente” e “tranquilo”.

Ao analisar com mais detalhe e de forma individual as respostas dos inquiridos, pude constatar uma certa tendência em relação a como as diferentes faixas etárias se sentiam em relação à *performance* da LPV. Os três alunos mais novos (9, 11 e 13 anos) apresentaram-se mais confortáveis e positivistas, digamos, em relação à LPV, com o aluno de 9 anos a referir que se sentia “indiferente”, o aluno de 11 anos a demonstrar-se “confiante” e “entusiasmado”, mas também “nervoso”, e o aluno de 13 anos, a referir igualmente “confiante”, “tranquilo”, mas, no entanto, também “cuidadoso”. Já os alunos mais velhos (15, 16 e 17 anos), mostraram-se, de certa forma, menos à vontade em realizar este tipo de exercícios, com “receoso” a ser referido pelos alunos de 15 e 17 anos, e “cuidadoso” assumido pelo aluno de 16 anos.

4. Certamente já tiveste que ler à primeira vista em algum momento, como, por exemplo, ler um novo estudo numa Aula de Percussão ou um ditado ...e pedem para realizares este tipo de exercícios?

6 respostas



5. A seguir, o objetivo passou por descobrir com que regularidade os alunos praticam ou já praticaram a LPV nos diferentes instrumentos que habitualmente tocam/estudam, seguindo-se uma escala de dificuldade de 1 a 5, desde “nunca” até “frequentemente”.

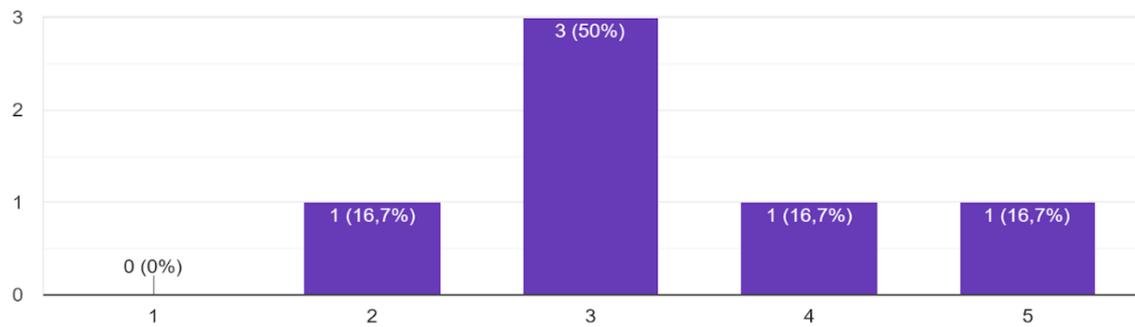
Segundo as respostas registadas, a Caixa revelou-se como o instrumento que os inquiridos consideraram onde praticam/praticaram mais a LPV, com cinco respostas a concentrarem-se nos níveis 3 a 5 da referida escala; seguiu-se a Marimba, com também cinco dos inquiridos a referirem “poucas vezes” ou “com alguma frequência”, e o Vibrafone, com três inquiridos a selecionarem “poucas vezes”. Multipercussão demonstrou ser o instrumento onde os alunos menos praticam a LPV, com três alunos a referir “nunca” e outros dois “raramente”.

5. Numa escala de 1 a 5, indica a regularidade com que praticas ou já praticaste a LPV nos diferentes instrumentos.

1 - nunca, 2 - raramente, 3 - poucas vezes, 4 - com alguma frequência, 5 - frequentemente

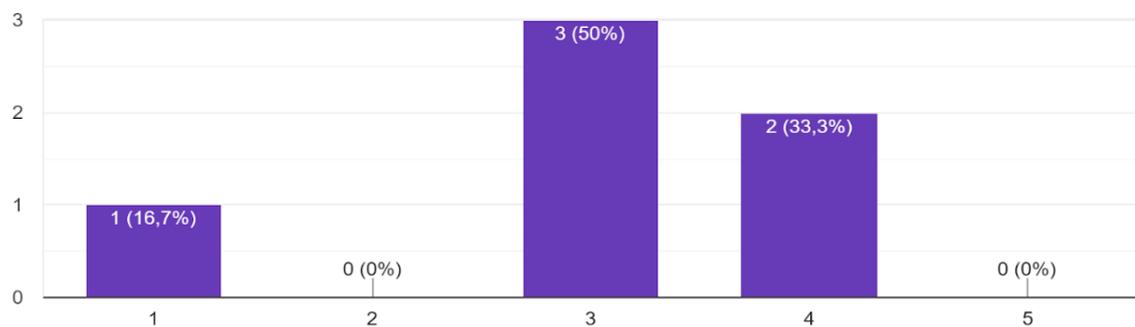
#### Caixa

6 respostas



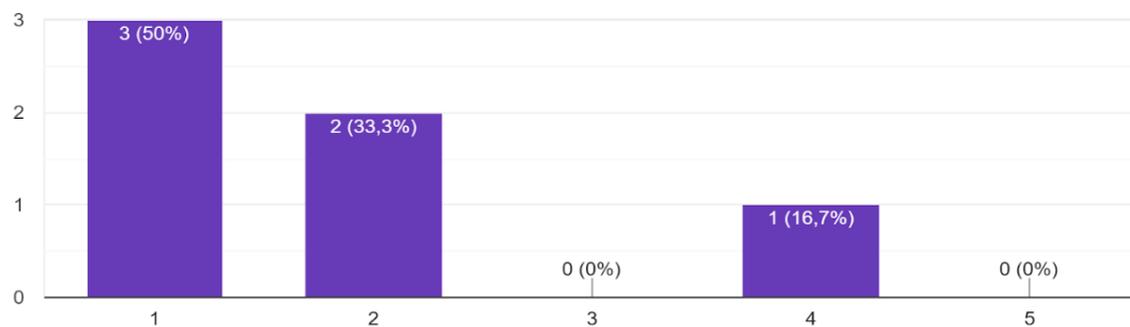
#### Marimba

6 respostas



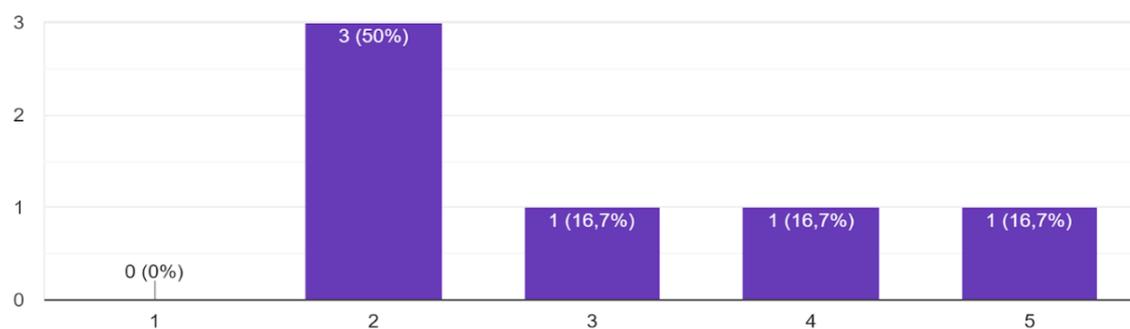
### Multipercussão

6 respostas



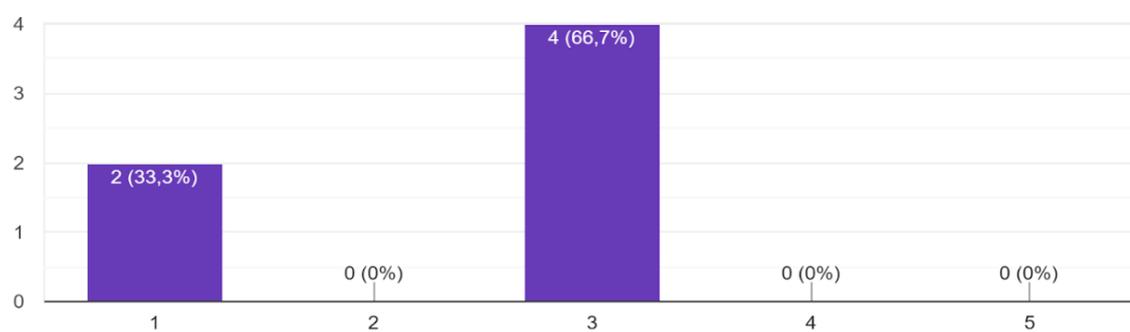
### Tímpanos

6 respostas



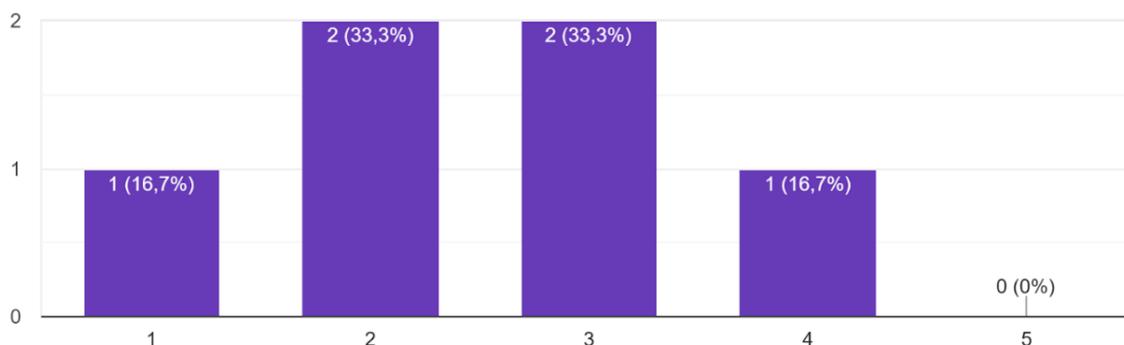
### Vibrafone

6 respostas



## Xilofone

6 respostas



6. Com a mesma estrutura da questão antecedente, agora o foco prendeu-se com a percepção que os alunos têm do nível de dificuldade/exigência que os referidos instrumentos lhes apresentam durante exercícios de LPV.

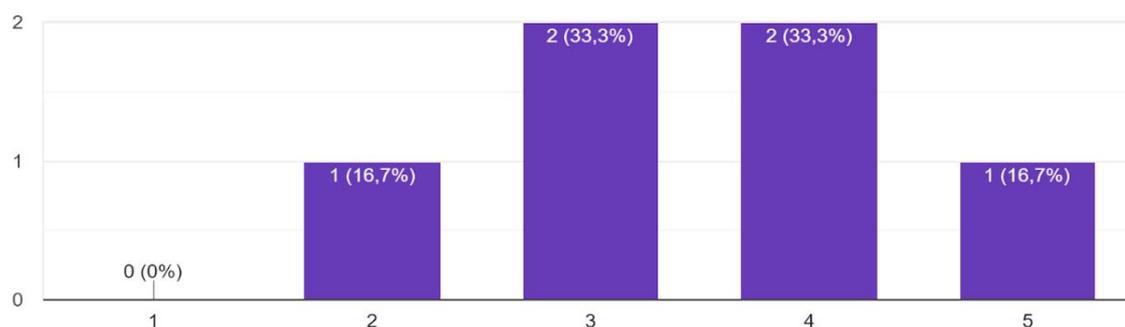
No seguimento da questão anterior, em que se descobriu que a Caixa era o instrumento onde os alunos mais praticam/praticaram a LPV, foi também ela considerada pelos alunos o instrumento mais acessível para a sua prática da LPV, com cinco inquiridos a afirmar uma dificuldade entre “média” e “muito fácil”, seguida dos Timpanos, com todos os inquiridos a apontarem uma dificuldade “média” ou “fácil”. O instrumento que os alunos consideraram mais difícil de praticar a LPV foi a Marimba, com cinco a declarar como “difícil, e a seguir o Vibrafone, com “difícil” (quatro respostas) e “muito difícil” (uma resposta).

6. Numa escala de 1 a 5, indica qual é para ti o nível de dificuldade/exigência de ler à primeira vista em cada um dos instrumentos.

1 - muito difícil, 2 - difícil, 3 - dificuldade média, 4 - fácil, 5 - muito fácil

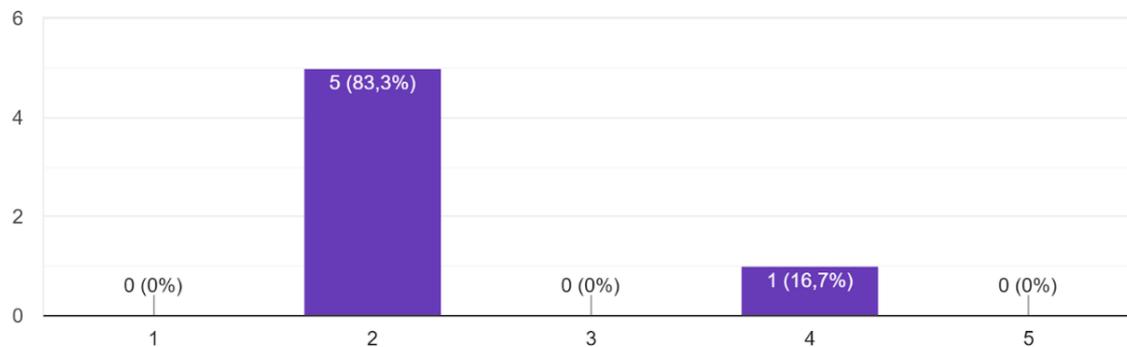
## Caixa

6 respostas



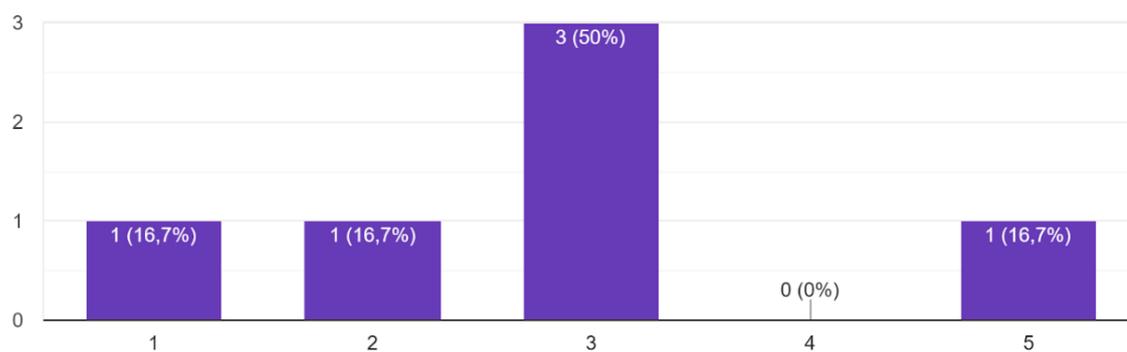
### Marimba

6 respostas



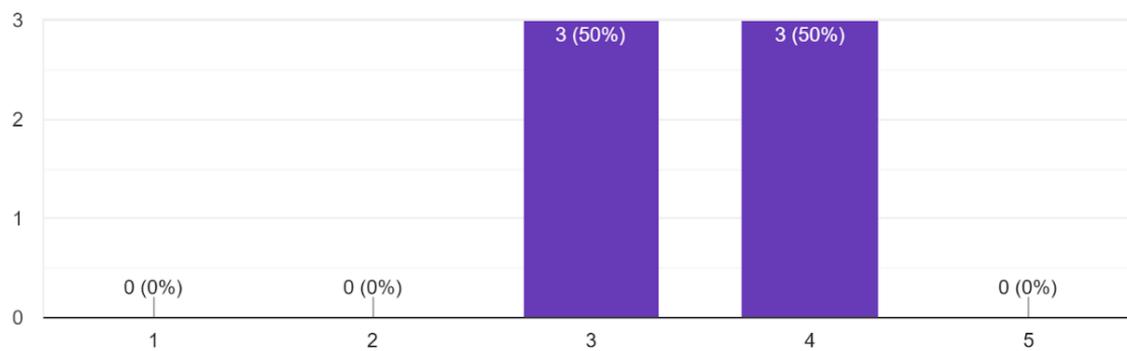
### Multipercussão

6 respostas



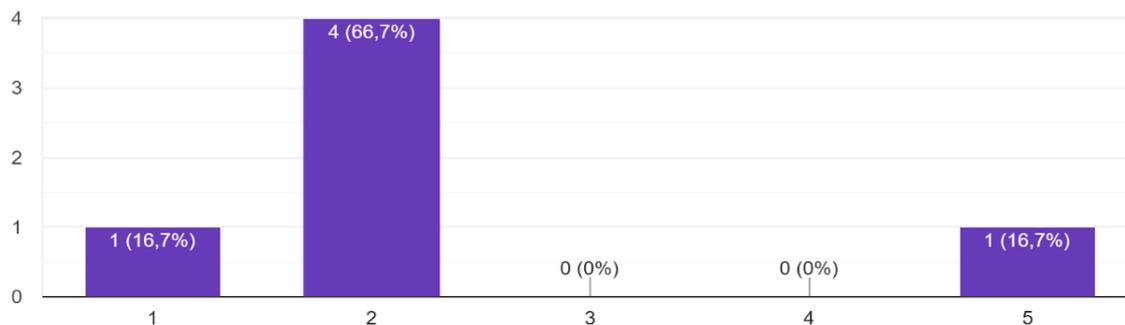
### Tímpanos

6 respostas



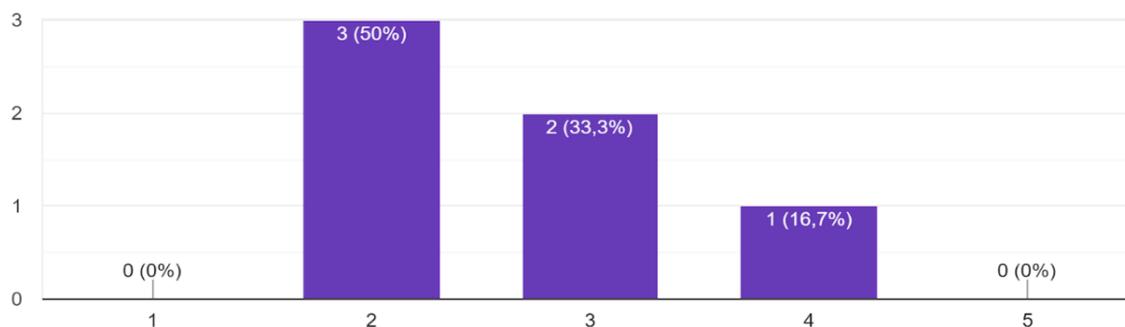
### Vibrafone

6 respostas



### Xilofone

6 respostas



A questão seguinte, de resposta livre, teve o propósito de permitir que os alunos falassem um pouco melhor sobre a sua experiência com a LPV e as facilidades e dificuldades que observam.

**7. Tendo em conta a tua experiência, indica quais os motivos para que determinado(s) instrumento(s) seja(m) mais fácil ou difícil de praticar a leitura à primeira vista.** \*

Fala um pouco sobre a tua experiência de ler à primeira vista em diferentes instrumentos e as facilidades e dificuldades com as quais te deparas. Na tua resposta identifica a que instrumento(s) te referes.

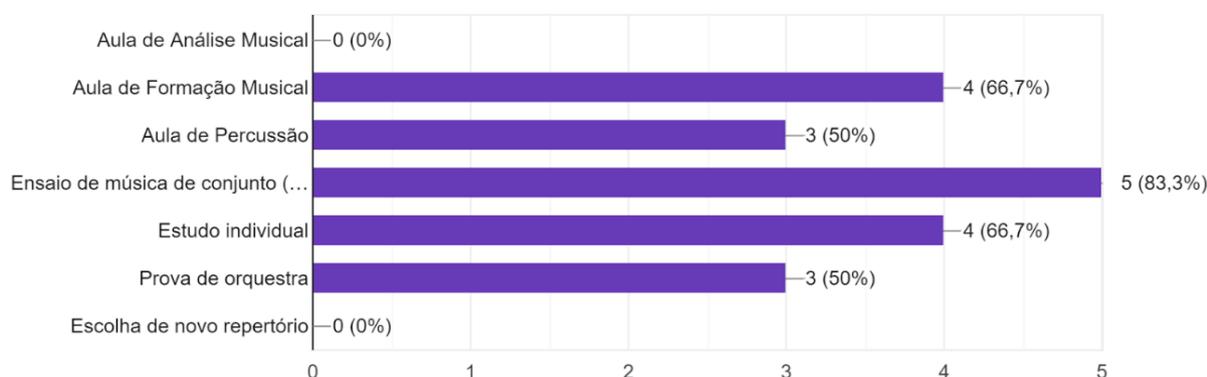
Foi possível constatar um denominador comum a todas as respostas registadas, e que já tinha, de alguma forma, sido observado nas questões anteriores: os alunos consideram que os instrumentos de Lâminas (Marimba, Vibrafone, Xilofone) apresentam um desafio maior não só na LPV, como na sua execução em geral, em comparação com os instrumentos de Peles (Caixa, Tímpanos; poder-se-á também incluir aqui a Multipercussão, pela maioria das primeiras obras tocadas pelos alunos serem baseadas

em *setups* de instrumentos de Peles). “Caixa” e “Tímpanos” são referidos várias vezes, em argumentos como: “Para mim caixa e tímpanos são mais fáceis porque só utilizam 1 ou 2 notas nas partituras”; “na maior parte das vezes a dificuldade é o ritmo pois estes não têm muita dificuldade a nível de notas” (o aluno estar-se-ia a referir à altura dos sons, certamente); “para mim caixa é fácil porque só tem uma nota, o *sticking* não costuma ser um problema e eu gosto de tocar caixa”; “Em caixa acaba por ser mais fácil por só ter de me importar com o ritmo, sendo que se toca maioritariamente no mesmo “lugar” do instrumento”. Sobre as dificuldades que todos sentem em relação às Lâminas, os alunos indicaram a complexidade de escrita comparativamente à das Peles, a posição corporal e a precisão na execução que estes instrumentos exigem do percussionista: “A escrita para as lâminas tem mais notas, o que torna a leitura mais difícil, e estes instrumentos também implicam mais precisão para acertar nas lâminas”; “Em lâminas sempre se torna mais difícil porque temos de ter uma atenção diferente, sítio das lâminas, ritmo, posição corporal em relação a todo o instrumento, etc.”; “Marimba: para mim tem muitas notas para se preocupar tenho que me mexer muito para tocar nas notas certas”; “eu considero o vibrafone mais difícil que a marimba porque o pedal complica na leitura das peças; “(a marimba) pois acho difícil ler as quatro vozes”.

A última pergunta do questionário pretendeu fazer os alunos refletir sobre as situações ou contextos em que consideram que uma LPV desenvolvida poderá ser uma vantagem/mais-valia. Das opções disponibilizadas aos alunos, a mais votada foi “Ensaio de música de conjunto (grupo de música de câmara ou orquestra/banda)”, com cinco inquiridos a selecioná-la, seguida por “Aula de Formação Musical” e “Estudo individual”, ambas com quatro votos, e, por fim, “Aula de Percussão” e “Prova de orquestra”, com três votos cada uma. Nenhum aluno considerou que uma LPV desenvolvida poderá ser útil na “Escolha de novo repertório” ou numa “Aula de Análise Musical”, o que se revela um facto curioso, pois, a própria LPV, requer e ajuda a desenvolver um bom nível de análise musical. De referir também que nenhum dos inquiridos escreveu alguma outra sugestão no espaço disponível para tal (“Outra opção”).

## 8. Em que situações consideras que possuir um bom nível de LPV poderá ser uma vantagem/mais-valia?

6 respostas



### 5.2 Balço das aulas lecionadas

A presente temática foi explorada com quatro alunos de diferentes graus de ensino e com um grupo de música de câmara, mais precisamente, um trio de percussão, tendo entrado em contacto com estes alunos logo desde o início do meu estágio, durante o período de observação. Os seis alunos com quem trabalhei durante a fase de intervenção foram: Aluno A (Iniciação Musical), Aluno C (1º grau), Aluno E (4º grau), Aluno G (7º grau) e o referido trio de percussão, formado pelos alunos G, H (7º grau) e I (6º grau), a frequentarem o secundário. No que diz respeito à seleção dos alunos, esta não obedeceu a nenhuns critérios específicos ou pré-determinados. Para além da necessidade da intervenção se realizar com alunos dos quatro ciclos de ensino e nos dois grupos de recrutamento (M16 e M32), um requisito do presente mestrado e algo que é já contemplado na formulação do horário de estágio no início do ano letivo, a escolha foi bastante natural porque foram alunos com os quais convivi bastante nas suas aulas durante a minha fase de observação, com os quais consegui formar uma boa relação de empatia e cumplicidade, para além de terem demonstrado a sua atenção e interesse em trabalhar comigo, permitindo-me reunir importantes ingredientes para o sucesso deste tipo de trabalho a dois. Procurei, igualmente, seleccionar alunos com os quais senti que a minha intervenção e a exploração à volta da LPV poderiam não só gerar experiências e resultados significativos para a elaboração e investigação associada ao meu trabalho, como ter uma influência positiva no seu desenvolvimento enquanto músicos e, conseqüentemente, no meu enquanto docente e também músico.

As gravações realizadas revelaram-se uma importante ferramenta de avaliação do trabalho levado a cabo em cada aula. Permitiram-me refletir sobre as minhas estratégias e abordagens, observar de uma outra perspetiva o meu comportamento e o do aluno, a forma como este reagia a diferentes indicações ou estímulos da minha parte, compreender melhor o que necessitava alterar, adaptar ou até manter no meu método de ensino, ajudou-me a acompanhar o meu progresso e o do aluno entre cada uma das várias aulas, permitindo-me rever a forma como tinham decorrido e auxiliar no planeamento das seguintes, entre outros importantes elementos para minha reflexão, autoavaliação e avaliação do desempenho do aluno.

De uma forma geral, faço um balanço bastante positivo do meu período de intervenção, das aulas que lecionei e onde pude explorar a LPV com os alunos, a par de outros materiais que estes já se encontravam a trabalhar durante as restantes aulas. Creio que a forma como projetei a minha metodologia e, a partir daí, realizei a planificação das aulas, revelou-se profícua, contribuindo para isso a revisão de literatura sobre o tema, que realizei ao longo do ano, e a observação de aulas que se manteve durante todo o meu estágio e que me permitiu ficar a conhecer de perto e estabelecer uma boa relação com todos os alunos com quem depois fiz a intervenção. Naturalmente, foi necessário adaptar a metodologia aos diferentes graus de ensino, não só pelas características técnicas e musicais de cada aluno, influenciando na escolha do repertório para as nossas aulas, bem como pela própria personalidade do aluno e a relação que desenvolvi com cada um deles, o que me permitia saber melhor, de antemão, que tipo de abordagens poderiam surtir um melhor efeito e que reações poderia, ou não, ter da sua parte em relação às atividades que eu propusesse, baseando-me também no que pude observar e registar durante todo o estágio.

Sobre a metodologia, propriamente dita, que decidi adotar, teve como principais ferramentas a utilização de uma folha com 7 dicas/sugestões para a prática da LPV e a utilização de lápis de cores. Os pontos presentes na referida folha, que funcionava como uma espécie de guião, estavam organizados de uma forma cronológica que seguia uma lógica de dificuldade progressiva na análise da partitura. Partindo de informações/elementos mais simples, como identificar a nota mais grave e a mais aguda numa obra de lâminas para assim colocar a estante no centro desse âmbito, passando depois para questões um pouco mais complexas relacionadas com a estrutura da obra, como procurar por frases/motivos/ritmos que se repetissem ou fossem similares ou identificar e dividir a obra em várias secções. A elaboração destas dicas/sugestões baseou-se em sugestões de autores como Kuo (2013) e Zeltsman (2003). No que diz respeito à utilização de cores na partitura, serviram para as anotações que

eram discutidas e escritas durante a análise das obras, para que, com as diferentes cores disponíveis, os alunos pudessem criar associações não somente entre as cores, como entre as diferentes categorias de anotações que estavam a ser marcadas na partitura, seja denotar as dinâmicas, definir secções, delinear certos motivos ou frases, como para desenhar símbolos ou qualquer outro tipo de apontamentos. Um exemplo disto foi a sugestão dada aos alunos para que utilizassem diferentes cores para cada uma das dinâmicas que aparecessem nas obras, mas que criassem relações entre as intensidades e as cores: por exemplo, no caso de haver *mezzoforte* e *forte*, poderia-se utilizar laranja e vermelho, ou no caso de haver *piano* e *mezzopiano*, utilizar um azul claro e um mais escuro ou roxo. As cores que os alunos escolhiam eram deixadas ao seu critério, não lhes era imposto que utilizassem uma paleta pré-definida, simplesmente lhes era sugerido que, para além de deverem tentar criar associações entre as cores tal como as próprias dinâmicas se relacionam entre si, devessem também procurar criar um sistema de identificação com as cores que fosse consistente e se mantivesse idêntico para todas as obras que estudassem, não apenas no contexto da LPV, de modo a incentivá-los a incluir esta ferramenta de forma regular nas suas práticas de estudo. A ideia de utilizar as cores como uma das ferramentas da minha intervenção, foi, em grande parte, influenciada pela minha própria experiência, por ser uma abordagem que aplico às partituras há já alguns anos (em particular, desde o final do secundário) e a qual reparo que, por ter desenvolvido um sistema com associações entre cores e também com diferentes símbolos, me permite estudar e tocar praticamente qualquer partitura, seja num contexto de LPV, por exemplo, num ensaio ou mesmo até um concerto onde recebo uma nova obra minutos antes de ter que a ler/tocar pela primeira vez, como no âmbito da normal rotina de estudo, permitindo-me preparar ou relembrar mais rapidamente uma obra ou até diferente repertório, assim como denoto que me ajuda com a visualização mental e, conseqüente, memorização das obras. Foi-me também possível encontrar referências positivas e interessantes relativamente à utilização de notação colorida em partituras em literatura sobre a LPV, tal como menciona Galyen (2005, pp. 59-60) que indica estudos (Rogers, 1991/1996) onde uma vasta maioria dos participantes revelou preferir a notação colorida ao invés da tradicional preto e branco com o lápis de grafite (cinzento), julgaram que era uma notação mais fácil e prazerosa de se ler e, adicionalmente, tiveram uma melhor *performance*, nomeadamente, ao nível da leitura rítmica.

No que diz respeito aos alunos com quem trabalhei, todos receberam de forma aberta e positiva a sugestão de inclusão das cores nas análises que realizavam das diferentes obras, assim como a utilização da folha com as 7 dicas/sugestões como guião desse processo, tendo revelado reconhecer o propósito e o valor de tais ferramentas. Nos Anexos, encontram-se exemplos das partituras utilizadas nas

aulas lecionadas, com diferentes tipos de apontamentos e símbolos. Posso afirmar, com confiança, que a metodologia aplicada revelou-se capaz de produzir um trabalho pedagógico relevante tanto para mim como para os alunos, com resultados positivos e visíveis, capaz de ser utilizada em diversos contextos e com uma influência que se estende a praticamente todos os aspetos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno enquanto um músico autónomo e multifacetado.

### 5.3 Questionário de pós-intervenção aos alunos

No questionário final destinado aos alunos, pretendi, principalmente, perceber se os alunos mantinham ou tinham alterado a sua visão sobre a LPV, como tinham percebido a sua experiência durante a fase de intervenção e se acreditavam que existem benefícios ou razões que incentivem a uma prática regular e ao desenvolvimento da referida competência.

O questionário inicia-se com um texto introdutório onde é apresentado o seu contexto, o tema a ser abordado, bem como outras informações sobre a sua realização. No fim do texto, surge a definição de LPV apresentada no primeiro questionário, de forma a relembrar os alunos em que moldes a LPV foi entendida neste projeto.

---

## Questionário Alunos (pós-intervenção) - Leitura à Primeira Vista

O presente questionário é realizado no âmbito do meu projeto de investigação, inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob a orientação do Prof. Dr. Nuno Aroso: "A influência da leitura à primeira vista no desenvolvimento do Percussionista – estratégias para uma prática regular e sistematizada no contexto do ensino especializado da música". Destina-se aos alunos da classe de Percussão do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga com quem realizei o estudo e que também participaram no questionário pré-intervenção anterior.

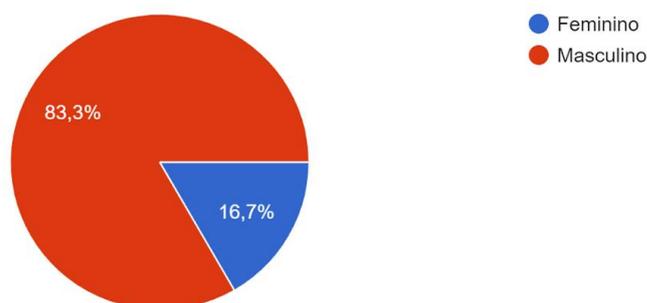
Trata-se de um questionário pós-intervenção. O tempo de preenchimento é de cerca de 4 minutos. Não existem respostas certas ou erradas. A participação neste inquérito é anónima e confidencial.

Para relembrar do que se trata, deixa-se uma definição de Leitura à Primeira Vista (daqui em diante, referida com a abreviatura LPV):

"a execução vocal ou instrumental de excertos de música não ensaiada ou pouco ensaiada num tempo aceitável e com uma expressão adequada" (Lehmann & Kopiez, 2016).

1. Os inquiridos deste questionário foram os mesmos alunos do questionário de pré-intervenção, tendo sido obtidas 6 respostas no total, cinco do sexo masculino e uma do sexo feminino.

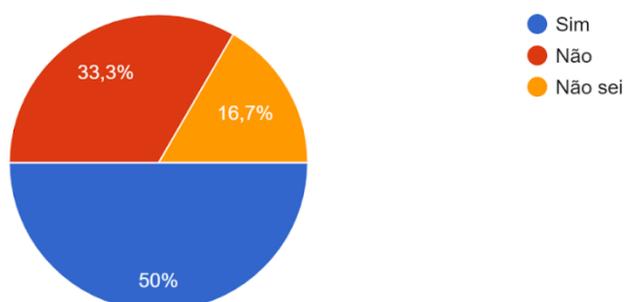
1. Sexo  
6 respostas



2. As idades dos inquiridos estavam compreendidas entre os 9 e os 17 anos: 9, 11, 13, 15, 16 e 17.

3. Na primeira questão relacionada com a experiência que os alunos tiveram com a intervenção pedagógica do estagiário, três alunos (13, 16 e 17 anos) afirmaram que a mesma teve impacto de alguma forma no seu estudo/trabalho do dia-a-dia, dois alunos (9 e 15 anos) disseram que “Não”, e o último aluno (11 anos) apresentou incerteza, com “Não sei”.

3. Tendo em conta as atividades realizadas e a experiência que tiveste nas aulas em que a LPV foi explorada, acreditas que isso teve impacto de alguma forma no teu estudo/trabalho do dia-a-dia?  
6 respostas



3.1 A seguir, pretendeu-se compreender de que forma os alunos que responderam “Sim” e “Não sei” (quatro), consideraram que a experiência pedagógica com a LPV teve o referido impacto.

### 3.1 De que forma a LPV teve impacto no teu estudo/trabalho do dia-a-dia?

Fala um pouco sobre a tua experiência. Poderá ser não só relacionada com as aulas e o estudo de Percussão, como com outras atividades e disciplinas.

À exceção do aluno que anteriormente tinha respondido “Não sei”, e que também nesta questão respondeu da mesma forma, as restantes três respostas registadas têm um elemento em comum: os alunos referiram que passaram a realizar uma melhor análise da partitura, melhorando o seu processo de leitura e preparação das obras. Tornou-se evidente a influência da utilização da folha com 7 dicas/sugestões e as restantes estratégias adotadas (como a utilização de cores e símbolos) nas aulas lecionadas durante o período de intervenção, com o foco em desenvolver uma prática regular e sistematizada da LPV.

Partilham-se aqui os testemunhos dos alunos: “Ajudou-me a analisar melhor as peças e os estudos que precisava de estudar para as aulas de percussão, pois o sistema das cores e de algumas anotações na pauta ajudam-me a perceber mais facilmente como é a peça e como executá-la”; “Quando abordo uma peça pela primeira vez faço uma análise mais geral e não tão concentrada compasso a compasso, algo que me permite ver se há repetições de temas, ritmos, etc... No entanto ainda preciso de praticar muito mais para a leitura em si ser mais consistente e mais perto do que a partitura requer”; “Analisei melhor as partituras, o que me ajudou no processo de leitura das obras. Usei sobretudo esta técnica de leitura na obra de multipercussão "Dualités" - A. Miyamoto, que me permitiu preparar esta obra num curto espaço de tempo. Agora, no meu estudo, escrevo/pinto muito mais na partitura e sinto que a minha leitura está melhor”.

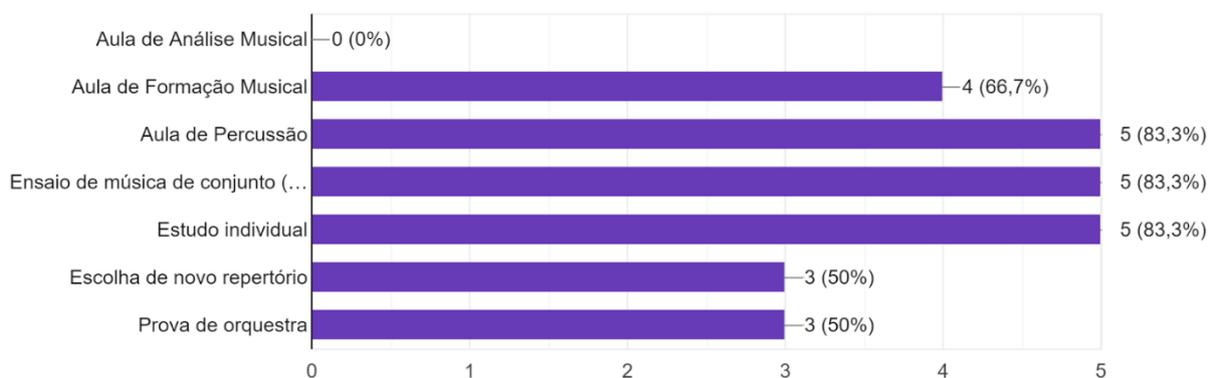
4. Após esta primeira secção sobre a experiência dos alunos com a intervenção pedagógica, apresentou-se uma questão que tinha também surgido no final do questionário de pré-intervenção (questão nº 8), com o intuito de perceber se os alunos tinham alterado a sua perceção relativamente às situações ou contextos em que consideram que ter uma LPV desenvolvida poderá ser uma vantagem/mais-valia. De facto, notou-se uma significativa diferença, nomeadamente, em relação ao total de opções escolhidas pelos seis inquiridos, uma passagem de 19 para 25 “votos” registados.

As opções mais seleccionadas foram “Aula de Percussão” (com 5 votos, antes 3), “Ensaio de música de conjunto (grupo de música de câmara ou orquestra/banda)” (com 5 votos, tal como dantes),

e “Estudo individual” (com 5 votos, antes 4). De seguida, surgiu “Aula de Formação Musical” (com 4 votos, manteve o mesmo número), “Escolha de novo repertório” (com 3 votos, vindo desde 0 votos no questionário anterior), e “Prova de orquestra” (com 3 votos, também manteve o mesmo número). A opção “Aula de Análise Musical” apresentou-se, de novo, sem nenhum voto, reforçando o facto curioso salientado na análise do questionário de pré-intervenção, que, a própria LPV, requer e ajuda a desenvolver um bom nível de análise musical.

4. Em que situações consideras que possuir um bom nível de LPV poderá ser uma vantagem/mais-valia?

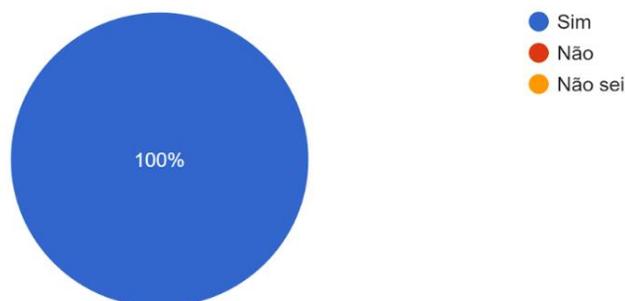
6 respostas



5. Na última secção do questionário, como uma espécie de balanço ou análise do trabalho desenvolvido durante a intervenção pedagógica, foi perguntado aos alunos se acreditam que a prática regular e o desenvolvimento da LPV poderão ter benefícios associados, tendo todos os seis alunos respondido que “Sim”.

5. Acreditas que a prática regular e o desenvolvimento da LPV poderão ter benefícios associados?

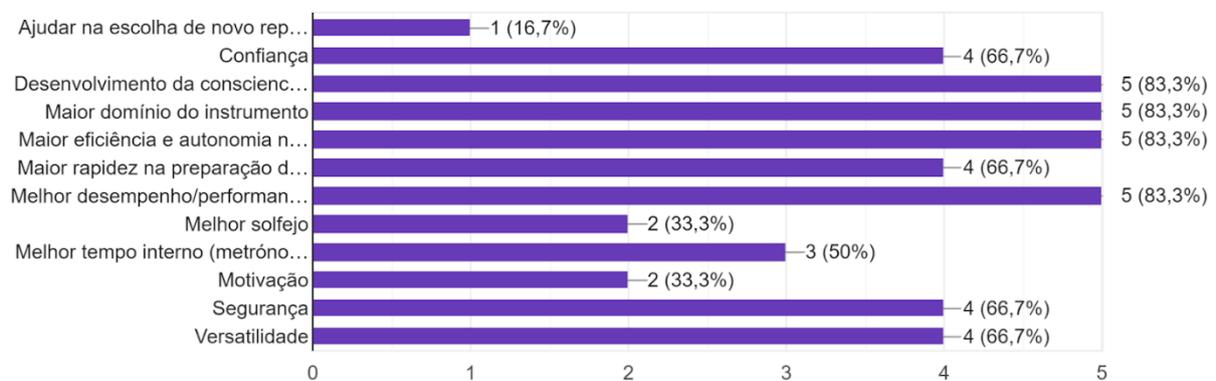
6 respostas



5.1 Conectando-se com a questão anterior, os alunos deveriam apontar que benefícios acreditam que possam estar associados a uma LPV bem desenvolvida. As opções mais selecionadas foram “Desenvolvimento da consciencialização corporal e espacial nos diferentes instrumentos (melhor noção do espaço entre as notas, sem o auxílio dos olhos)”, “Maior domínio do instrumento”, “Maior eficiência e autonomia no estudo” e “Melhor desempenho/ *performance* no geral, todas com 5 votos. Logo após aparece “Confiança”, “Maior rapidez na preparação do repertório” e “Segurança”, com 4 votos; “Melhor tempo interno (metrônomo)” com 3 votos; “Melhor solfejo” e “Motivação”, ambas com 2 votos; “Ajudar na escolha de novo repertório”, com 1 voto.

#### 5.1 Que benefícios acredita que possam estar associados a uma LPV bem desenvolvida?

6 respostas

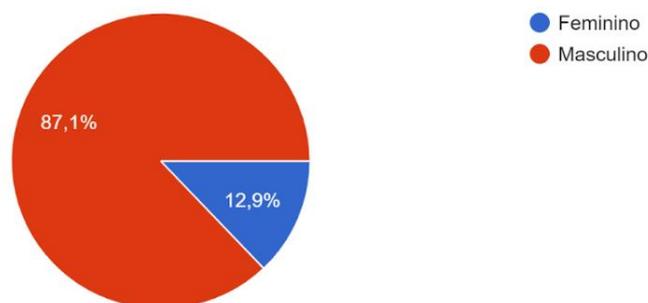


#### 5.4 Questionário aos professores de percussão

1. Foram obtidas respostas de um total de 31 participantes, 27 do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

##### 1. Sexo

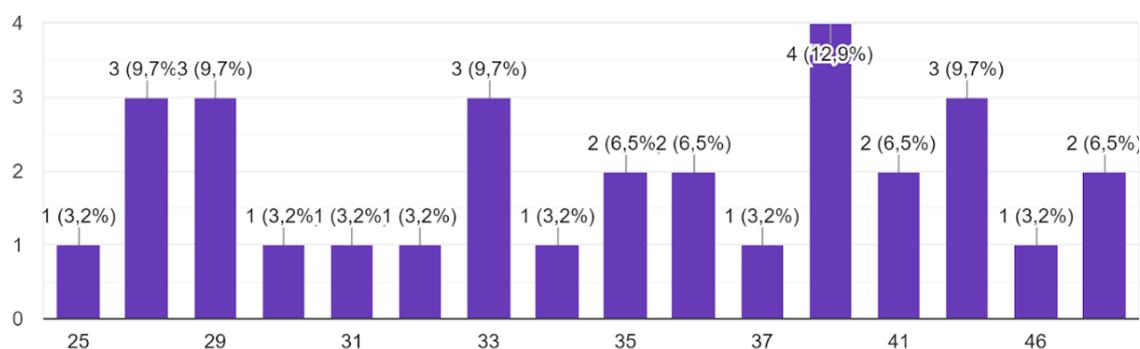
31 respostas



2. No que diz respeito às idades dos inquiridos, registou-se um âmbito entre os 25 anos (o mais novo) e os 49 anos (os dois mais velhos), com destaque para os 39 anos, com 4 respostas, seguidos dos 28, 29, 33 e 44 anos, todos com o mesmo número de 3 respostas.

## 2. Idade

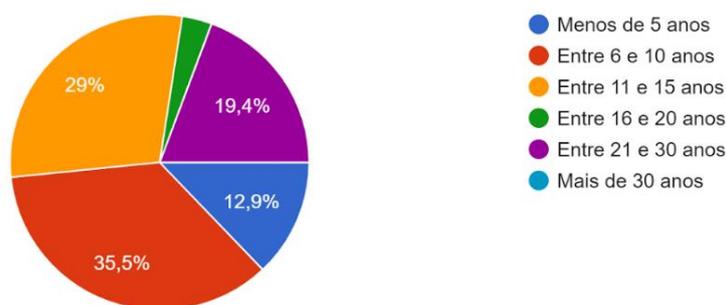
31 respostas



3.1 Quando inquiridos sobre o período de tempo acumulado a lecionar no ensino especializado da música, 11 inquiridos afirmaram ter entre 6 e 10 anos de experiência, 9 inquiridos entre 11 e 15 anos, 6 inquiridos entre os 21 e 30 anos, 4 inquiridos há menos de 5 anos e apenas 1 inquirido afirmou ter experiência entre 16 e 20 anos.

## 3.1 Há quanto tempo leciona no ensino especializado da música?

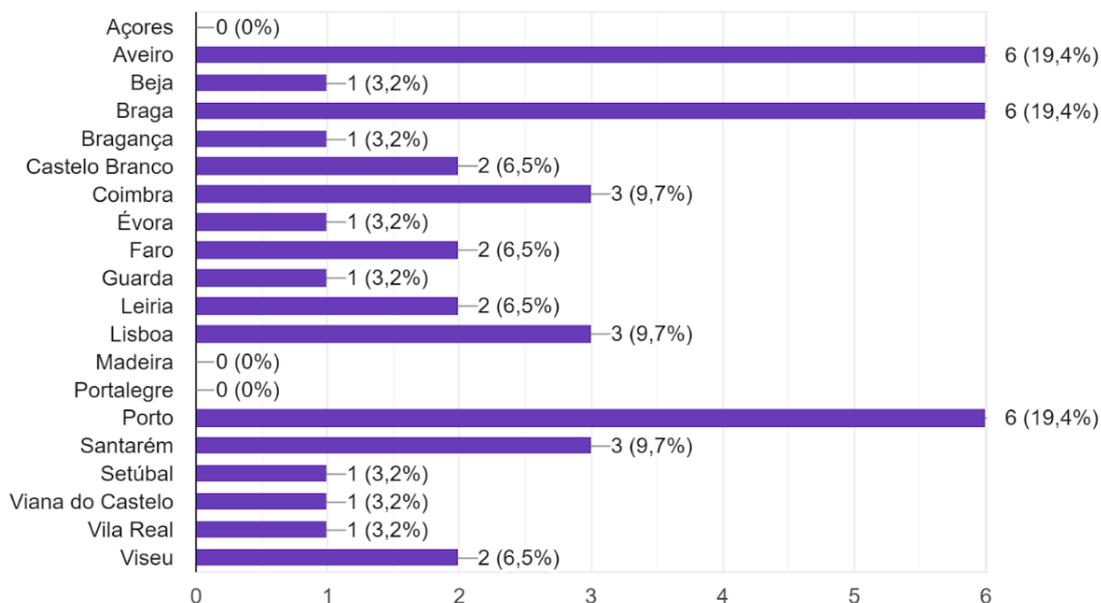
31 respostas



3.2 Pretendeu-se reunir respostas de todo o país que, de certa forma, pudessem representar o ensino da Percussão em Portugal atualmente. Os distritos de onde foram obtidas mais respostas foram os de Aveiro, Braga e Porto, cada um com seis respostas, seguidos de Coimbra, Lisboa e Santarém, cada um com três respostas. Infelizmente, não foi possível obter respostas dos Açores, da Madeira e de Portalegre.

### 3.2 Em que distrito(s) ou região autónoma leciona atualmente?

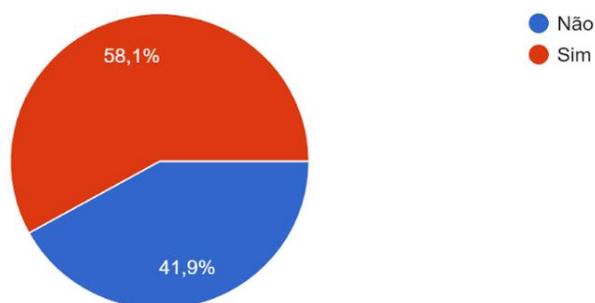
31 respostas



4.1 Sobre a inclusão regular da LPV durante o seu percurso enquanto alunos, 18 inquiridos responderam que a mesma fazia parte do seu dia-a-dia, enquanto os restantes 13 declararam que não era algo incluído na sua rotina de trabalho.

### 4.1 Durante o seu percurso enquanto aluno/a, a LPV fazia parte do dia-a-dia dos seus estudos?

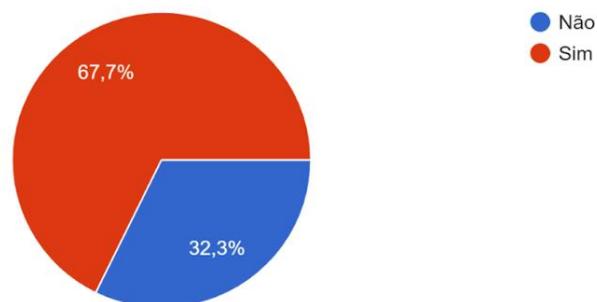
31 respostas



4.2 No seguimento da questão anterior, 21 inquiridos afirmaram que eram incentivados a desenvolver a LPV pelo/a seu/sua professor/a durante o seu percurso académico, enquanto 10 inquiridos disseram que não recebiam nenhum incentivo por parte do/da seu/sua professor/a.

#### 4.2 Era incentivado/a a desenvolvê-la pelo/pela seu/sua professor/a de Percussão?

31 respostas

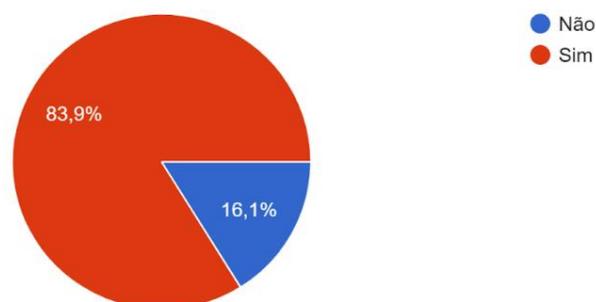


#### 5. “O professor e a LPV”

5.1 Numa secção dedicada à experiência dos inquiridos com a LPV nas suas aulas, começou-se por tentar perceber que fração dos inquiridos inclui a LPV nas suas aulas. 26 inquiridos declararam que a abordam nas suas aulas e 5 inquiridos afirmaram que não a incluem.

##### 5.1 Agora enquanto docente, inclui a LPV nas suas aulas?

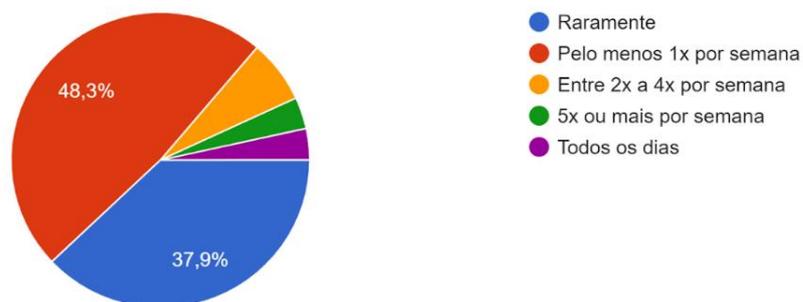
31 respostas



5.2 Relativamente à regularidade com que incluem a habilidade nas suas aulas, 14 inquiridos responderam “Pelo menos uma 1x por semana” e 11 disseram “Raramente”. 2 inquiridos disseram que a incluem “Entre 2x a 4x por semana”, apenas 1 inquirido afirmou incluir a LPV “Todos os dias” e o mesmo número repetiu-se em relação a “5x ou mais por semana”.

### 5.2 Com que regularidade a inclui nas suas aulas?

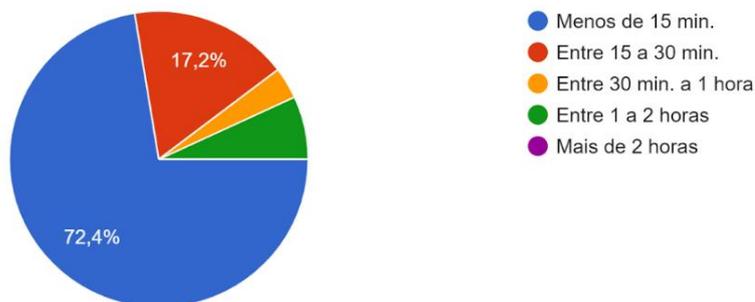
29 respostas



5.3 Sobre o tempo que geralmente dedicam à LPV por semana, uma grande porção dos inquiridos (21) disse dedicar “menos de 15 minutos”, enquanto 5 inquiridos afirmaram que dedicaram “entre 15 a 30 minutos”. No que toca aos períodos de tempo mais longos, 2 inquiridos afirmaram que dedicam “entre 1 a 2 horas”, 1 inquirido disse “entre 30 minutos a 1 hora”. Nenhum inquirido declarou dedicar “mais de 2 horas” por semana à LPV na sua sala de aula.

### 5.3 Quanto tempo lhe dedica por semana?

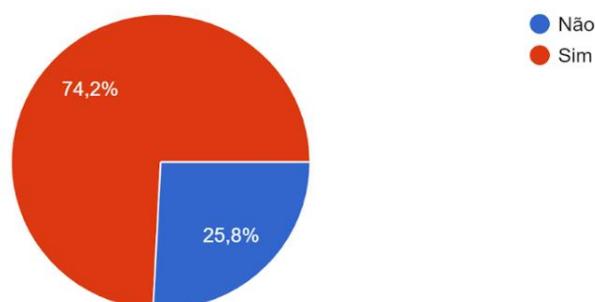
29 respostas



5.4 Quase 3/4 dos inquiridos (23) afirmaram que avaliam a LPV em algum momento durante o ano letivo. Os restantes 8 declararam que não avaliam a LPV.

#### 5.4 Há lugar à avaliação da LPV em algum momento durante o ano letivo?

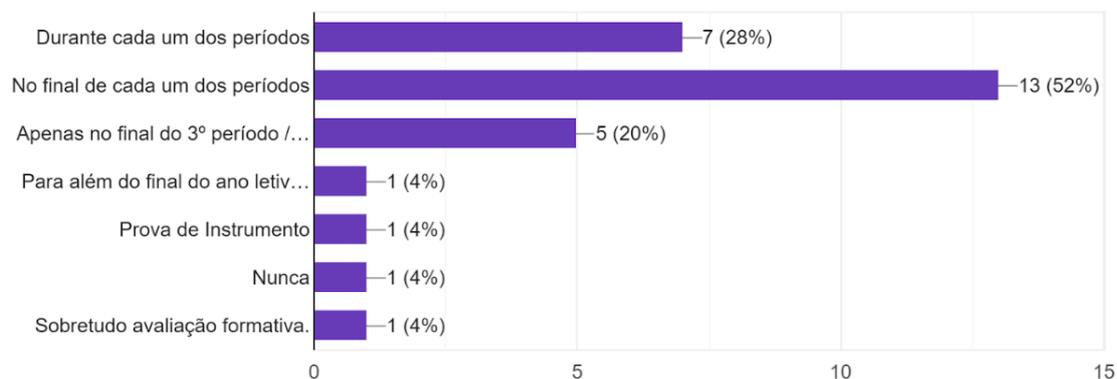
31 respostas



5.4.1 Conectando-se à questão anterior, mais de metade das respostas (13 de um total de 25) garantiram que a LPV é avaliada “no final de cada um dos períodos”. 7 inquiridos afirmaram que a avaliam “durante cada um dos períodos” e 5 inquiridos disseram que esta avaliação tem lugar “apenas no final do 3º período / final do ano letivo”. Registou-se uma resposta que declarou ser “sobretudo avaliação formativa”.

#### 5.4.1 Em que momento(s) do ano letivo avalia a LPV dos seus alunos?

25 respostas



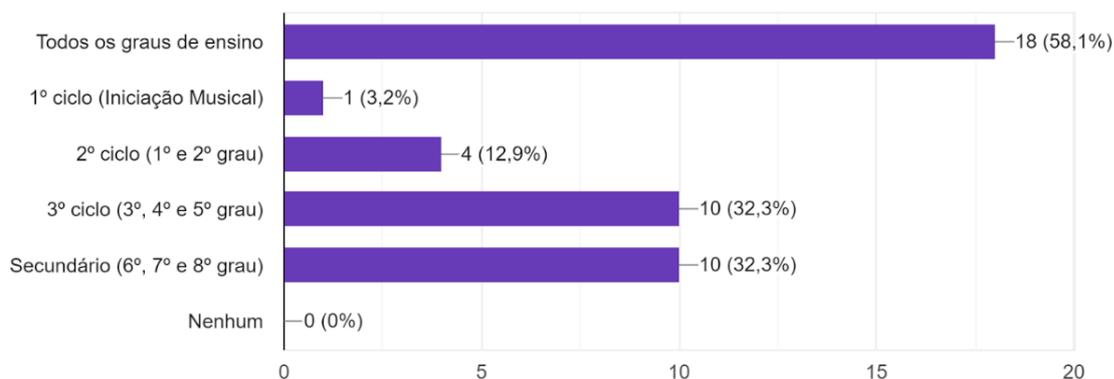
## 6. “Os alunos e a LPV”

Numa nova secção do questionário, pretendeu-se descobrir mais sobre a experiência dos professores de Percussão com a LPV e os seus alunos.

6.1 18 inquiridos afirmaram que o ensino e avaliação da LPV adequa-se a “todos os graus de ensino” e 10 inquiridos (cerca de 1/3 do total) responderam que se adequa ao “3º ciclo” e ao “Secundário”.

6.1 Que graus de ensino considera serem os mais adequados para o ensino e avaliação da LPV?

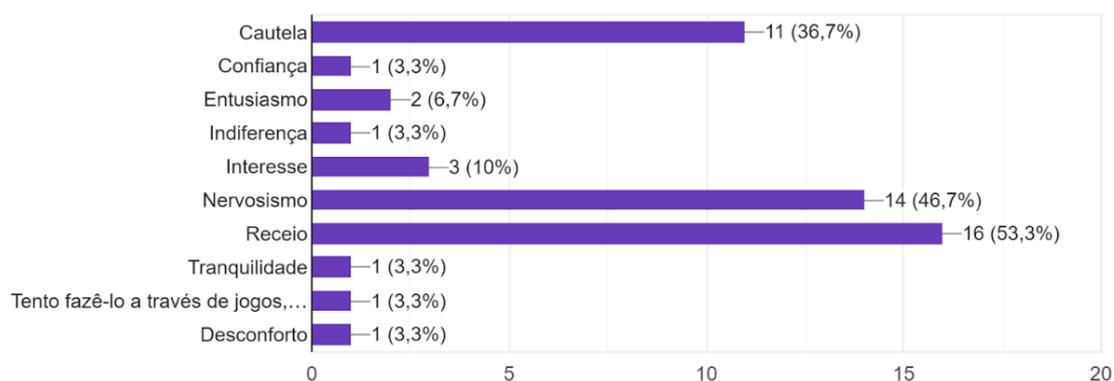
31 respostas



6.2 No que diz respeito ao comportamento dos seus alunos durante exercícios de LPV, mais de metade dos inquiridos (16) relataram observar “Receio”, 14 inquiridos referiram “Nervosismo” e 11 inquiridos referiram “Cautela”. Um dos inquiridos mencionou o seguinte: “Tento fazê-lo através de jogos, porque sei que é uma parte que tendemos a não gostar, mas é muito importante”.

6.2 Como reagem habitualmente os seus alunos aos exercícios de LPV?

30 respostas



6.3 Em relação à questão “Que dificuldades aparentam ser mais recorrentes?”, foram registadas 29 respostas de carácter livre.

O fator de dificuldade mais referido pelos inquiridos prende-se com o processamento visual durante a LPV, a relação entre a partitura e o instrumento. Quase 1/3 dos inquiridos (9) apontaram este como um dos principais desafios com o qual se deparam com os seus alunos, em particular com a prática da LPV nos instrumentos de Lâminas: “Os meus alunos apresentam dificuldade na coordenação e controlo da visualização do plano instrumental (lâminas) e do plano textual (partitura)”;

“A dificuldade que me parece mais recorrente é a resistência em olhar para o papel durante a execução de uma leitura melódica. Com o receio de falhar notas, tendem a procurar memorizar de imediato o texto musical de modo a poderem focar o olhar no instrumento”;

“Nos instrumentos como a marimba, a identificação das notas na partitura e no instrumento”;

“Gestão do contacto visual intermitente entre o instrumento e partitura”;

“Identificação das notas em tempo real”.

O ritmo e/ou a leitura rítmica é mencionado/a por 5 inquiridos como um dos elementos em que os alunos demonstram maior dificuldade e hesitação em reproduzir. Alguns dos testemunhos: “Os alunos têm dificuldade em perceber a importância de continuar a ler, estabelecer o ritmo como prioridade. Têm muita dificuldade em assumir que estão a tocar notas diferentes das que estão escritas na partitura e seguir. É difícil fazê-los entender que faz parte do processo”;

“A leitura rítmica fica negligenciada relativamente à leitura das notas musicais”;

“Eu costumo fazer muita LPV nos instrumentos de peles, sobretudo. Para praticar os ritmos através de jogos”.

Embora com menor frequência, são aludidos fatores como a pulsação e/ou o tempo (referem 2 inquiridos), a leitura musical: “Quando existem bastantes alterações de notas (sustenidos / bemóis), leitura em clave de Fá e quando há notas escritas em linhas suplementares”, “Leitura com várias vozes”;

o solfejo: “Dificuldade no solfejo e no conhecimento do instrumento de lâminas. O solfejo é tão complicado e absorvente que não permite atenção aos detalhes, como dinâmicas, fraseado, andamento...”, “Solfejo pouco fluido e conhecimento pouco aprofundado do teclado (lâminas)”;

o conhecimento teórico: “Desconhecimento das tonalidades e das correspondentes manchas de notas recorrentes”.

Outras declarações partilhadas: “Quando apanho alunos que foram introduzidos à LPV mais tarde tendem a mostrar mais resistência a esta prática, mais dificuldades a ler partituras assim como tocar em orquestra”;

“Tocar de forma lenta, e fazer um enquadramento da relação andamento/valor das figuras”;

“Solfejo precário e dificuldade em não parar”.

### “A LPV nos diferentes instrumentos”

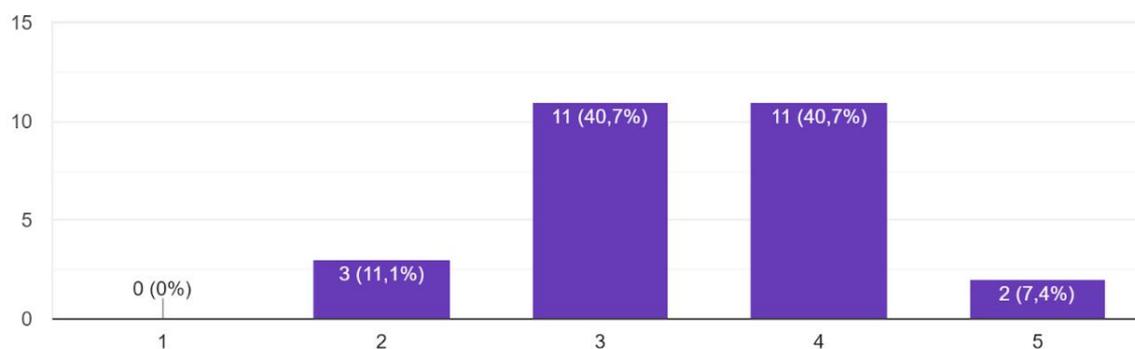
Nesta secção procurou-se compreender como os professores observam os desafios que cada um dos vários instrumentos habitualmente tocados na sala de aula colocam aos seus alunos.

“Numa escala de 1 a 5, indique o nível de dificuldade/exigência que os vários instrumentos colocam aos seus alunos, de uma forma geral, em exercícios de LPV.

1 - muito difícil, 2 - difícil, 3 - dificuldade média, 4 - fácil, 5 - muito fácil”

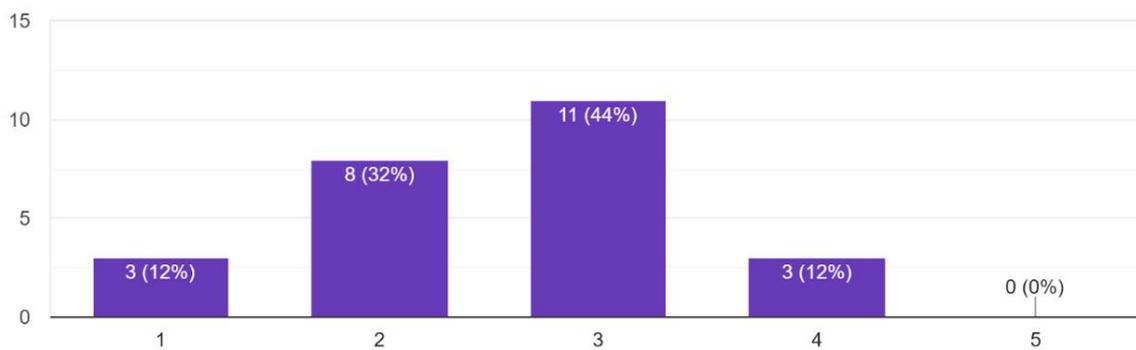
Segundo as avaliações partilhadas pelos inquiridos, a Caixa demonstrou ser o instrumento em que os seus alunos apresentam menos dificuldades de uma forma geral, com quase metade das respostas a afirmar que se apresenta como “fácil” ou “muito fácil”. No outro oposto de dificuldade, a Marimba mostrou-se como o instrumento mais desafiante para os alunos dos inquiridos realizarem a LPV, a reunir cerca de 2/3 dos votos como “muito difícil” ou “difícil”. Numa escala descendente de dificuldade, seguiram-se o Vibrafone e o Xilofone, ambos com cerca de 58% nos graus “muito difícil” ou “difícil”. Tímpanos revelou-se como instrumento onde os inquiridos julgam que os seus alunos apresentam uma “dificuldade média”, com 60% dos votos. Multipercussão teve uma relativa distribuição dos votos dos inquiridos, como uma tendência para a dificuldade média (44%) e as restantes mais elevadas.

Caixa  
27 respostas



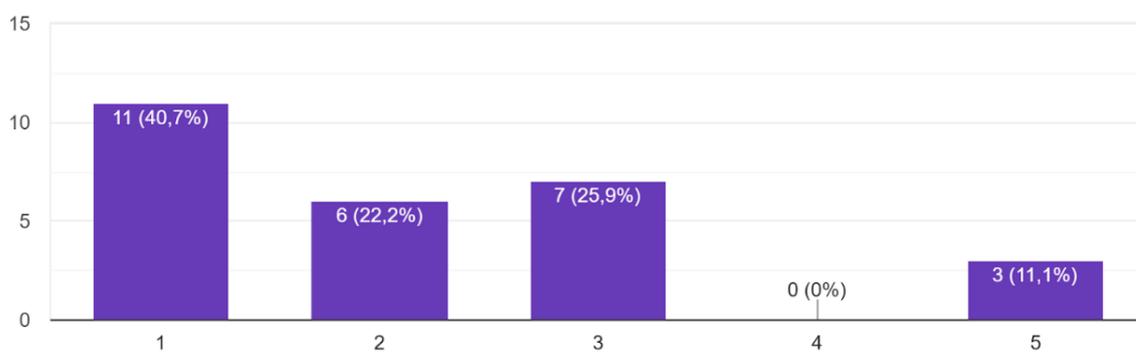
### Multipercussão

25 respostas



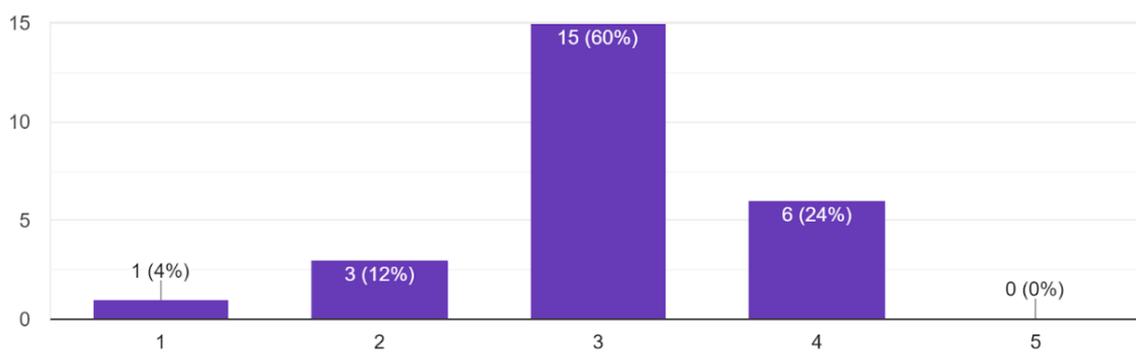
### Marimba

27 respostas



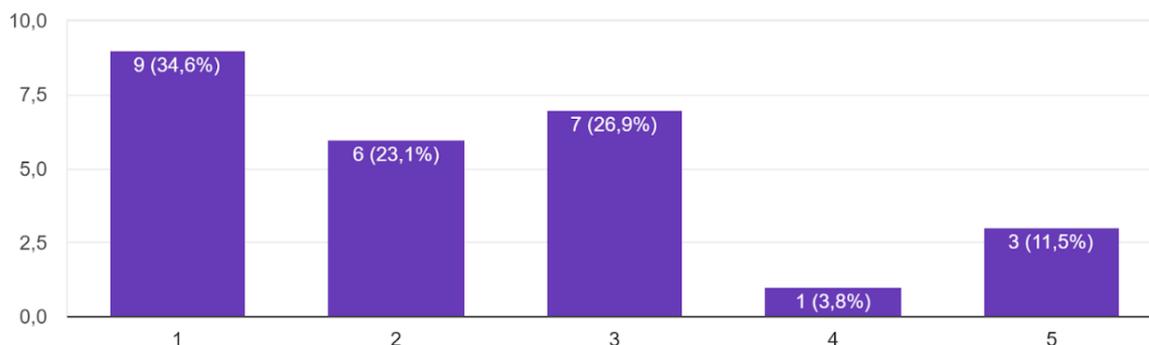
### Tímpanos

25 respostas



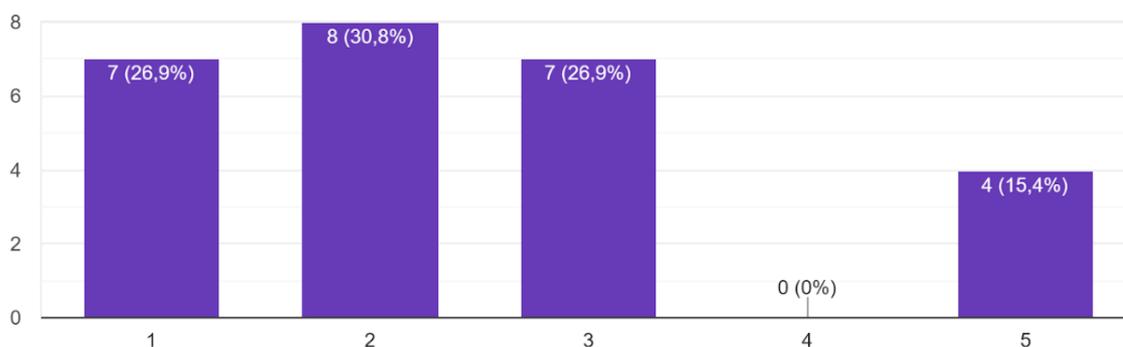
## Vibrafone

26 respostas



## Xilofone

26 respostas



### “7. Ensino e desenvolvimento da LPV”

A última secção do questionário, constituída por 4 perguntas com resposta livre, foi elaborada com o intuito de perceber como os professores de Percussão pensam e trabalham a LPV com os seus alunos.

“7.1 Que materiais utiliza ou considera que sejam úteis e eficazes para o ensino e aprendizagem da LPV?”

Os autores/livros de Percussão mais citados pelos inquiridos foram Michael Jansen (9, cerca de 29%), com a sua coleção “Método de Percusión” (vol. 1 a 6); Mitchell Peters (8), com “Elementary Snare Drum Studies”, “Intermediate Snare Drum Studies”, “Developing Dexterity” e “Fundamental Method for Mallets”; Garwood Whaley (6), com “Fundamental Studies for Mallets”, “Primary Handbook for Mallets” e “Primary Handbook for Timpani”; Morris Goldenberg (5), com o seu “Modern School for Xylophone, Marimba and Vibraphone”.

Outros autores/livros também referidos foram Nebojsa Jovan Zivkovic (3), com a sua série “Funny Mallets”; Carol Barratt, com “Bravo! Percussion”; Leigh Howard Stevens (2), com o reputado “Method of Movement for Marimba”; Emmanuel Sejourné (2), com “Les claviers à percussions parcourent le monde” (vol. 1) e “15 Études Pour Caisse-Claire”; Siegfried Fink (2), com a coleção “Studies for Snare Drum” (vol. 1 a 6); Charley Wilcoxon (2), com “The All-American Drummer - 150 Rudimental Solos”; Kevin Hathway e Ian Wright, com “Graded Music for Keyboard” e “Graded Music for Timpani”.

Expõem-se agora outros autores/livros mencionados de forma pontual: “Methode de Percussions à Clavier 1” de G. Bomhof; “Mallet Duets for the Student & Teacher, Book 1” de K. E. Pershing; “Play Along Serie Drums – Snare drum” de M. Claudi e D. Ern; “Bonga et Bongo” de F. Dentresangle; coleção “Percusión” (vol. 1 a 4) de P. Serrano; “Understanding Rhythm: A Guide to Reading Music” de M. Lauren; coleção “Rockschool Drums” da Rockscool.

Alguns inquiridos afirmaram que desenvolvem a LPV dos seus alunos com material de outros instrumentos ou contextos: “Utilizo melodias que constam de manuais de iniciação ou então livros básicos de outros instrumentos (flauta, clarinete, etc.)”; “Normalmente estou em sintonia com a disciplina de formação musical, tentando assim trabalhar o material que foi dado em formação musical e aplicá-lo na minha aula”; “Repertório de outros instrumentos (violino, contrabaixo, violoncelo), particularmente do período barroco”; “Corais de Bach, métodos de instrumentos de sopro”; “Livros de Piano”.

Dois dos inquiridos declararam que trabalham a LPV através de jogos ou exercícios criados por si: “Sempre com jogos criados por min, com cores, diferentes materiais, etc no que eu sempre participo, tocando com eles a modo de duo, incluso com bases ritmicas que preparo eu no Garage Band para acostumar a tocar con música, ouvindo o que acontece ao redor”; “Costumo criar os meus próprios exercícios”.

Outras sugestões partilhadas: “Utilizo também excertos orquestrais”; “Por norma utilizo material do grau de ensino anterior aquele que o aluno frequenta”; “Dependendo do grau... para os mais velhos Bach e para os pequenas melodias conhecidas”; “Por norma utilizo exercícios dos mesmos manuais que os alunos já se encontram a trabalhar”; Procuro sempre usar materiais que os alunos não conheçam”.

“7.2 Que estratégias acredita que possam ser bem-sucedidas para o ensino e desenvolvimento da habilidade?”

As estratégias mais vezes mencionadas pelos inquiridos foram: solfejo (17), a anteceder a execução da obra e/ou em simultâneo, podendo ser também com simulação do movimento no instrumento; análise da partitura (15), ao nível da clave, armação de clave, compasso, andamento, dinâmicas, ritmos, alterações, estrutura, identificação de padrões/passagens/secções que se repitam e/ou aparentem ser mais difíceis, e outras indicações musicais. Outras estratégias também referidas foram: tocar num andamento confortável, mais lento do que o sugerido pela partitura (3); prática regular/diária da LPV, de modo a permitir a leitura de excertos/obras cada vez mais complexos/as (3); utilização do metrónomo (2); desenvolver o controlo do plano visual da partitura e do instrumento; utilização de músicas familiares; utilização de exercícios simples que possam ser transpostos e alternância entre exercícios com claves iguais e/ou diferentes; não facilitar o processo de aprendizagem do aluno ao não escrever o nome das notas por baixo/cima e não o punir pelos seus erros; utilização de cores para cada nota nos primeiros anos; criar o hábito de ler obras de instrumentos e estudar com outras classes instrumentais; concentração em manter a pulsação e uma boa postura que permita a utilização da visão periférica durante o processo.

Seguem-se metodologias propostas pelos inquiridos: “1. Breve análise formal do trecho a executar, andamento, tonalidade, compasso... 2. Repetições, saltos, coda... 3. Identificar passagens mais complicadas, rítmicas ou melodias com muitos intervalos. 4. Solfejo da partitura, simulando que está a tocar. 5. Resolver situações de sticking. 6. Executar o trecho, sem parar, mesmo se acontecerem erros”; “Simular o movimento ou tentar mentalmente visualizar o teclado. Tocar do início ao fim sem olhar para o teclado - colocar um "separador" que não permita ao aluno ver o teclado. Isto serve apenas para conseguir que o aluno aceite a ideia de manter o foco na partitura. O passo seguinte deverá ser manter os olhos na partitura e conseguir, ainda que perifericamente, o teclado. Para tal é importante a colocação e altura da estante; “Eu costumo pedir para lerem com nome das notas se for nas lâminas ou com solfejo com vocábulos que uso para as células rítmicas tanto nas peles como nas lâminas (na iniciação e 1º e 2º grau) e depois tocarem o que solfejaram. Nos mais avançados dou-lhes um minuto para olharem a partitura e tocarem o mais possível sem pararem para ver até onde conseguem tocar sem interromper sem se enganarem; “(...) a ausência de tempo para lecionar todos os instrumentos. A solução passa por trabalhar este conteúdo também noutros contextos, nomeadamente nas classes de conjunto. Nas minhas aulas individuais a leitura é estimulada sobretudo com apoio de *play alongs* para

"obrigar" os alunos seguirem até ao final do estudo ou peça"; "Enquanto estão a iniciar tornar a LPV como um jogo, algo desafiante. Nas aulas de naípe pedir LPV, às vezes pequenas competições entre eles, tende a melhorar a quantidade de vezes que eles começam a estudar LPV semanalmente. Trabalhar tanto LPV solfejada como tocada em cada um dos instrumentos"; "Air Drum (gesticular no ar sem executar no instrumento alguma passagem que possa ser mais complexa, deliberação de sticking apropriado)"; "solfejo e simulação na marimba para análise dos stickings, e só depois tocar".

### "7.3 Indique possíveis limitações/dificuldades relativas a uma prática regular da LPV"

A falta de tempo relativamente ao estudo e preparação dos conteúdos programáticos, seja ao longo do período, como em cada aula (em alguns casos, apenas uma por semana), foi a limitação/dificuldade mais referenciada pelos inquiridos (16). Apontam a necessidade de cumprir os programas definidos para a disciplina e a dificuldade em gerir o reduzido tempo de aula "para conseguir trabalhar uma quantidade enorme de instrumentos e diferentes competências nesses mesmos instrumentos", como fatores que chegam a impedir a inclusão da LPV no plano de aula. Um dos inquiridos revela, ainda sobre esta questão da falta de tempo, que pode-se criar a "sensação (errada) de que não se está a montar o programa definido para as provas, audições".

Foram também expostas limitações/dificuldades relacionadas mais diretamente com os alunos, nomeadamente a falta de autonomia para praticarem a LPV, sobretudo as faixas etárias mais jovens; os alunos acabam por dedicar o seu tempo de estudo aos conteúdos em que vão ser avaliados; o facto de ser "uma prática pouco confortável", que pode gerar alguma desmotivação e quebra de interesse pelo instrumento, "porque o processo numa fase inicial é muito demorado"; os alunos não terem acesso a instrumentos para estudar, caso não tenham um horário de estudo; "cansativo para quem a pratica muito tempo antes do estudo de obras".

Uma parte dos inquiridos indicaram algumas das consequências que consideram advir da falta de uma prática regular da LPV: "a limitação da prática de LPV reduz a eficiência do estudo e da prática instrumental"; "menos domínio no fraseado e segurança no instrumento". Partilham-se testemunhos sobre as dificuldades que dois professores sentem em trabalhar a LPV nas suas aulas: "Na minha ótica, os alunos que têm gosto e capacidades pela aprendizagem da percussão têm o hábito de realizar leituras à primeira vista no seu estudo para estimularem e se desafiarem no seu desenvolvimento musical. Nos alunos que não têm gosto ou algumas dificuldades, torna-se difícil a introdução de LPV porque têm que

cumprir os objetivos programáticos propostos e o tempo torna-se escasso”; “Mesmo que haja uma planificação de aula muito bem estruturada, é muito complicado porque a partir do 3º grau, as peças são exigentes e requerem tempo para a compreensão, desenvolvimento técnico e maturação”.

Num sentido oposto às restantes opiniões partilhadas, registaram-se as seguintes declarações controversas: “Faz com que os alunos demorem mais tempo a montar o repertório”; “No caso da maioria dos alunos a leitura não é uma fragilidade que condiciona o seu desenvolvimento”. Estas afirmações surgem no sentido completamente oposto não só em relação à vasta maioria das opiniões partilhadas pelos outros inquiridos, como também aos resultados de inúmeros estudos sobre a LPV que comprovam que, em muitos casos, a leitura é um ponto frágil para muitos músicos e que o desenvolvimento da LPV, para além de muitos outros benefícios, permite uma análise mais rápida das obras, um estudo mais eficiente e organizado, e, por consequência, um trabalho que revela resultados significativos de forma cada vez mais célere.

“7.4 Indique que benefícios acredita que possam surgir de uma prática regular da LPV.”

Das respostas que foram registadas, estes foram os benefícios mais frequentemente apontados pelos inquiridos: maior rapidez na aprendizagem/preparação de repertório (18), desenvolvimento da leitura musical (11) maior autonomia e/ou eficiência no estudo (5); maior domínio e conhecimento do instrumento (4); melhor desempenho/execução no geral (3); maior rapidez na análise das obras (2). Outros fatores indicados relativos a uma prática regular da LPV foram: maior fluidez no solfejo; maior adaptabilidade em diferentes contextos (tocar com outros instrumentos, música de câmara, orquestra); melhor memorização; motivação para o estudo; possibilidade de trabalhar mais repertório; melhoria da concentração.

Apresentam-se aqui algumas das opiniões partilhadas: “Acredito que seja bastante proficuo na capacidade de conseguir "desbloquear" uma execução em pouco espaço de tempo, uma habituação em conseguir analisar de forma rápida a peça, potencializando, assim, o foco nas partes consideradas mais difíceis”; “Os benefícios são uma leitura mais fluida compreendendo o que estão a tocar, sobretudo se são padrões rítmicos que estivemos a trabalhar e que fiquem na memória auditiva e muscular. Nos instrumentos de lâminas, que seja para lerem mais rápido quanto possível, associando se estão a tocar pequenos excertos de escalas ou de arpejos e que os reconheçam ao longo dos estudos/peças”; “Maior agilidade na compreensão e memorização dos conteúdos musicais, aumento da capacidade de trabalhar

sob pressão, quando o tempo disponível para aprender um trecho ou peça musical é limitado”; “Melhoria da sistematização dos símbolos da partitura, melhor percepção dos restantes símbolos da partitura numa leitura inicial pois já não se preocupam tanto com as notas”; “Aumento dos índices de confiança durante a execução com partitura, desenvolvimento de sentido espacial (conhecer o instrumento de forma a permitir a execução sem necessidade de manter o olhar focado no mesmo)”; “Mais disponibilidade para observar outros pormenores na partitura. Melhor conhecimento do instrumento, zona de percussão, timbre”; “Mais facilidade na visualização mental”; “A LPV é um investimento a longo prazo, ou seja, o efeito pode não surgir de imediato”.

### 5.5 Análise de programas de percussão de diferentes instituições de ensino

Com o intuito de perceber se a LPV é, de alguma forma, incluída nos programas de Percussão, ou consta nos critérios de avaliação gerais ou específicos da disciplina, de vários estabelecimentos do ensino especializado da música, foram reunidos documentos de diferentes instituições. A seguir, é exposto um resumo desse mesmo material:

- Conservatório de Música de Águeda – desde o 2º ciclo até ao Secundário aparece “fluência da leitura”, em “Domínios Cognitivos de Avaliação”;
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga – Nos “Critérios de Avaliação Gerais”, relativamente à “Apreensão e realização técnica” na secção da Percussão, surge, somente, “Leitura”;
- Conservatório de Música de Coimbra – 2º ciclo a Secundário, na avaliação do “Domínio Cognitivo”, nos critérios específicos relacionados com “Compreensão e capacidade de realização musical”, surge “Leitura melódica” e “Leitura rítmica”. Adicionalmente, na avaliação do “Domínio Performativo”, surge “Leitura musical”;
- Conservatório Regional de Música de Vila Real – desde a iniciação musical até ao 8º grau, no “Domínio Cognitivo” (aptidões; capacidades; competências), o parâmetro “Leitura” surge com diversas percentagens: 5% em todos os períodos da Iniciação Musical, passa para 10% em todos os períodos do 1º ao 5º grau, sendo-lhe atribuída 2 valores (10%, igualmente), durante todo o Secundário (6º, 7º e 8º graus);
- Conservatório de Música de Viseu – apresenta critérios de avaliação desde o 1º ciclo até ao Secundário. Em “Domínios Cognitivos de Avaliação: Aptidões, Capacidades, Competências”, sobre

“Áreas/Temas Princípios”, surge “Leitura e repertório”, definindo-se como essencial que o aluno seja capaz de “Desenvolver a leitura musical no instrumento”, com o parâmetro de avaliação “Rigor de leitura”. Nas matrizes da “Prova de Transição/Ingresso” do 6º ao 9º ano, a “Componente técnica – Leitura à primeira vista” apresenta-se com 15 pontos percentuais (num total de 100), acompanhada por uma “Componente técnica e musical” que contempla a execução de cinco obras (contém os restantes 85 pontos). Sucede-se o mesmo nas matrizes do “Exame de Equivalência à Frequência”, com a “Leitura à primeira vista” a deter um valor de 10 pontos (num total de 100). Já no 11º e 12º ano, na matriz da “Prova de Transição/Ingresso”, à “Componente técnica – Leitura à primeira vista” são atribuídos 20 pontos (num total de 200; mantém, portanto, a mesma proporção).

No capítulo dedicado ao “Programa / Planificação da Disciplina”, a LPV aparece dentro dos “Objetivos específicos” em cada um dos ciclos de ensino, embora com algumas pequenas modificações a serem apresentadas a seguir: “1º ciclo do Curso Básico / Iniciação” – “Praticar leitura à primeira vista, memorização e audição/observação do professor”; “2º ciclo Curso Básico, 5º Ano - 1º Grau” – “Adquirir hábitos corretos de estudo diário, de leitura à 1ª vista e uso do metrônomo”; “3º ciclo Curso Básico: 7/8/9ª Anos - 3/4/5º Graus” – “Adquirir hábitos corretos de estudo diário, de leitura à 1ª vista e uso do metrônomo”, sendo a LPV avaliada em 10 pontos (num total de 100) em cada um dos 3 períodos do ano letivo; à exceção da prova global no final do 9º ano; no Secundário (6/7/8º graus), a LPV deixa de estar contemplada nos “Objetivos Específicos”, mas permanece nos critérios de avaliação de cada período, sendo avaliada em 20 pontos (num total de 200), à exceção da “Prova Global/Recital de Final”, no fim do 8º grau;

- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro – No que diz respeito aos critérios de avaliação nas provas de acesso a qualquer um dos ciclos ou graus, a LPV surge somente na “Prova de acesso ao curso secundário (60% peso final)”, com “Leitura à 1ª vista: Trechos musicais (lâminas) apresentados pelo júri” a ser avaliada em 35 pontos (num total de 200). Sobre os “Objetivos Específicos” de cada um dos ciclos/graus, a LPV é contemplada em cada um deles, à exceção do “1º Ciclo – Iniciação 2º, 3º, 4º anos”, com a seguinte descrição “Adquirir hábitos corretos de estudo diário, de leitura à 1ª vista e uso do metrônomo”. É avaliada com valores entre os 10 e 15 pontos (num total de 100) e, a partir do 10º ano/6º grau, em 25 pontos (num total de 200), à exceção do recital final de 8º grau;

- Escola de Música do Conservatório Nacional – Nos parâmetros a avaliar a respeito do “Domínio Técnico / Produção Sonora”, no que concerne à avaliação contínua do 1º ao 8º grau, contém “Correção da leitura”. De referir que, nos critérios específicos no “Domínio Cognitivo” da avaliação da

Orquestra de Sopros, observam-se “Critérios Específicos” relacionados com a LPV, como “Destreza na leitura à primeira vista”, “Fluência da leitura” e “Destreza na leitura de partituras”.

## 5.6 Conclusão

Com a finalização da fase de intervenção, da investigação realizada através dos questionários direcionados aos alunos da intervenção e aos professores de percussão no ensino especializado da música de vários pontos do país, assim como da análise de vários programas de Percussão de diferentes estabelecimentos do ensino especializado da música, é agora possível traçar e apresentar as principais conclusões.

Relativamente aos alunos que integraram a fase de intervenção, foi possível perceber que mais de metade costuma praticar a LPV, embora com uma regularidade reduzida. Registou-se uma tendência para que os alunos mais novos (9, 11 e 13 anos) se sentissem mais confortáveis em exercícios de LPV comparativamente aos mais velhos (15, 16 e 17 anos). Os instrumentos onde os alunos praticam mais a LPV são a Caixa e a Marimba, sendo a Multipercussão o instrumento onde menos a praticam. Ainda sobre a Caixa e a Marimba, os alunos afirmaram que o primeiro é o instrumento que consideram mais acessível para a LPV, por julgarem ter uma escrita mais simples (“porque só tem uma nota”), por focarem a atenção sobretudo no ritmo e por, normalmente, ser tocado “no mesmo lugar do instrumento”. Em relação à Marimba, consideram-na o instrumento mais difícil para praticar a LPV. De uma forma geral, os alunos consideram que os instrumentos de Lâminas (Marimba, Vibrafone, Xilofone) apresentam um desafio maior para a realização de exercícios de LPV em relação aos instrumentos de Peles (Caixa, Timpanos, Multipercussão) por várias razões como, complexidade da escrita, precisão na execução e posição corporal. Após o término da intervenção, metade dos alunos afirmou que o trabalho realizado teve impacto de alguma forma no seu estudo/trabalho do dia-a-dia, referindo que passaram a realizar uma melhor análise da partitura, melhorando o seu processo de leitura e preparação das obras. Concordaram, igualmente, que a LPV se revela uma vantagem/mais-valia em vários contextos como, estudo individual, aula de Percussão, ensaio de música de conjunto (grupo de música de câmara ou orquestra/banda), prova de orquestra ou escolha de novo repertório. De forma unânime, os alunos declararam que acreditam que a prática regular e o desenvolvimento da LPV poderão ter benefícios associados, tais como, maior eficiência e autonomia no estudo do instrumento, maior domínio do instrumento, maior rapidez na preparação de repertório, desenvolvimento da consciencialização corporal

e espacial nos diferentes instrumentos (melhor noção do espaço entre as notas, sem o auxílio dos olhos), confiança e segurança a tocar.

No que concerne à investigação realizada junto de vários professores de Percussão no ensino especializado da música de todo o país (um total de 31), destaca-se o facto de mais de 3/4 dos docentes incluir a LPV nas suas aulas, mesmo que “pelo menos 1x por semana” ou “raramente”, e cerca de metade dos inquiridos apontam a falta de tempo relativamente ao estudo e preparação dos conteúdos programáticos como a principal limitação/dificuldade à prática regular e desenvolvimento da LPV com os seus alunos. Também cerca de 3/4 dos docentes declarou avaliar a LPV em algum momento durante o ano letivo, com particular incidência no final de cada um dos períodos, e mais de metade afirma que o ensino e avaliação da LPV adequam-se a todos os graus de ensino. Em relação ao que observam dos seus alunos na realização de exercícios de LPV, os docentes revelam que “receio”, “nervosismo” e “cautela” são as reações mais recorrentes, e que as dificuldades que habitualmente estes demonstram são o processamento visual durante a LPV (a relação partitura/instrumento”, o ritmo e/ou leitura rítmica, assim como a pulsação/tempo, a leitura musical e a dificuldade no solfejo e no conhecimento do teclado (no caso dos instrumentos de lâminas). Em conformidade com o que os alunos da intervenção afirmaram, os docentes inquiridos referiram a Caixa como o instrumento onde os seus alunos apresentam menos dificuldades na prática da LPV, e por outro lado, a Marimba como o instrumento mais desafiante para a realização destes exercícios. Dentro das várias estratégias para o ensino e desenvolvimento da LPV expostas, destacaram-se o solfejo, a análise da partitura, tocar num andamento confortável, a prática regular/diária da LPV, utilização do metrónomo, de músicas familiares e de exercícios simples que possam ser facilmente transpostos. Sobre os benefícios que os docentes creem que possam surgir de uma prática regular da LPV, os mais mencionados foram uma maior rapidez na aprendizagem/preparação de repertório, desenvolvimento da leitura musical, maior autonomia e/ou eficiência no estudo, maior domínio e conhecimento do instrumento e melhor desempenho/execução no geral.

Na sequência da análise efetuada de programas de Percussão e critérios de avaliação de diferentes estabelecimentos do ensino especializado da música, foi possível compreender a realidade descrita pelos professores no questionário que lhes foi destinado. A inclusão e avaliação da LPV não é, por norma, contemplada nos currículos elaborados pelas escolas, deixando de ser um conteúdo que os docentes considerem prioritário trabalhar ou que, tal como apontaram, consigam ter tempo para o fazerem nas suas aulas. Pelos vários benefícios que a prática regular e o desenvolvimento desta

competência oferecem, a possibilidade de criar melhores condições para que a LPV fosse incluída habitualmente nos conteúdos programáticos das instituições traria consigo inúmeras vantagens (como as que os alunos da intervenção e os docentes questionados referiram) que poderiam permitir, entre outros fatores, a realização e conclusão bem-sucedida de mais conteúdos dos programas curriculares, pelo facto de se desenvolverem alunos cada vez mais autónomos, com capacidade para abordarem e trabalharem mais informações e obras de uma forma cada vez mais eficiente.

## **6. Considerações finais**

Terminado o estágio profissional, creio que posso afirmar que o balanço é bastante positivo. Durante o período em que estive na instituição tive a oportunidade de observar e lidar com diversos acontecimentos que me enriqueceram das mais variadas formas. Desde o natural contacto com os alunos de diferentes graus cujas aulas assisti e, no caso de alguns, pude também lecionar, passando pelo contacto com a restante comunidade escolar, com outros professores e os funcionários, a vivência dessa “biosfera” educacional revelou-se bastante interessante e enriquecedora.

No que diz respeito à aprendizagem musical propriamente dita, devo referir que me senti sempre apoiado pelos professores cooperantes para poder realizar o trabalho a que me propus, com disponibilidade da sua parte para poder experimentar diferentes abordagens e a possibilidade de dialogar e debater ideias. As inúmeras aprendizagens e experiências que me foram possíveis reunir irão, sem dúvida, ajudar-me a ser um melhor docente e apoiar na minha evolução ao longo dos próximos anos.

De igual modo, posso afirmar que o projeto de intervenção foi realizado com sucesso, tendo conseguido cumprir os objetivos a que me propus quando o idealizei inicialmente. Foi possível perceber em cada aula, assim como de aula para aula, a influência do trabalho que estava a levar a cabo sobre a leitura à primeira vista com os alunos, e posso confessar que me deu e dá alguma satisfação e motivação para continuar a desenvolver esse trabalho no futuro e continuar a descobrir-me e a desenvolver enquanto músico e pedagogo. Não obstante o curto período de tempo em que o projeto se desenvolveu, nomeadamente em relação às aulas em que nos é possível aplicar/explorar a nossa temática com os alunos, foi possível já observar algum impacto do que seria uma prática regular da LPV, com alguns alunos a aplicar algumas das estratégias trabalhadas de forma autónoma e por iniciativa própria no seu estudo, bem como com a adoção e utilização dessas mesmas estratégias por parte dos professores cooperantes.

Naturalmente, este tipo de estudo, com as suas características e condições próprias, apresenta diversas limitações, como a referida natureza breve, uma amostra reduzida, a disponibilidade de alunos, entre outras. No entanto, o facto de, tal como disse, mesmo assim ter sido possível obter e observar resultados positivos e interessantes, leva a uma necessidade de se estudar este tema a um nível superior e num diferente contexto na procura de resultados mais aprofundados, podendo, caso assim considerem, utilizar-se este trabalho como ponto de partida e de referência.

## 7. Referências

- Adamyán, A. (2020). Sight-reading as an important factor in the professional growth of future music teacher. *Revista Vórtex*, 8(2), 1-16. doi:10.33871/23179937.2020.8.2.6
- Bacon, B., Wanderley, M. M., & Marandola, F. (2014). Handedness in Percussion Sight-Reading. *ACM International Conference Proceeding Series*, 112-117.
- Braga, C. d. (2021). *Documentos Estruturantes*. Obtido em 10 de dezembro de 2021, de Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga: <https://drive.google.com/file/d/1V-jlLwOCp2ERBqXCJ6H77sUyZCAw1BJJ/view>
- Caldeira, A. M. (outubro de 2012). *História*. Obtido em 14 de dezembro de 2021, de Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga: <https://conservatoriodebraga.pt/historia/>
- Cherry, K. (12 de julho de 2020). *How Chunking Pieces of Information Can Improve Memory*. Obtido em 22 de abril de 2022, de Verywell Mind: <https://www.verywellmind.com/chunking-how-can-this-technique-improve-your-memory-2794969>
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (s.d.). *I. What is Action Research for Classroom Teachers?* Obtido em 22 de dezembro de 2021, de Center for the Advancement of Digital Scholarship Kansas State University Libraries: <https://kstatelibraries.pressbooks.pub/gradactionresearch/chapter/chapt1/>
- Combs, J. C. (1967). *The Problems of Sight-Reading on Mallet-Played Instruments and their Relationship to Kinesthetic Sensation*. The University of Oklahoma.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 355-380.
- Farley, A. L. (2014). *The Relationship Between Musicians' Internal Pulse and Rhythmic Sight-Reading*. Washington: University of Washington.
- Fireman, M. (2005). O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Revista Eletrônica de Música da UFAL*, 32-38.

- Galyen, S. D. (2005). Sight-Reading Ability in Wind and Percussion Students: A Review of Recent Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24, 57-70. doi:10.1177/87551233050240010107
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 14, 331-338. doi:<https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- Kopiez, R., & In Lee, J. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 10(1), 41-62.
- Kuo, M.-H. (dezembro de 2012). Strategies and Methods for Improving Sight-Reading. *Tese de Doutorado*. Kentucky: UKnowledge.
- Kuo, M.-H. (julho de 2013). Improving Sight-Reading on Marimba. *Percussive Notes*, 54-59.
- Lehmann, A., & Kopiez, R. (2016). Sight-Reading. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 547-557). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780198722946.001.0001
- Otutumi, C. H. (2011). Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. *Anais do V Simpósio Acadêmico de Violão da Embap*, 1-18.
- Retorno, E. M. (25 de outubro de 2021). *Efeito Priming*. Obtido em 18 de maio de 2022, de Mais Retorno: <https://maisretorno.com/portal/termos/e/efeito-priming>
- Russell, C. R. (2016). *Effects of Pitch and Rhythm Priming Tasks on Accuracy and Fluency during Sight-reading*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Louisiana: LSU Doctoral Dissertations.
- Snyder, B. (2001). Short-Term and Working Memory. Em B. Snyder, *Music and Memory: An Introduction* (pp. 47-58). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Thompson, S., & Lehmann, A. C. (2004). Strategies for sight-reading and improvising music. Em A. Williamon, *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 143-159). Londres, Reino Unido: Centre for Performance Science, Royal College of Music. doi:10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001

Wheeler, M. R. (1992). *A comparative analysis of melodic and rhythmic music reading skills of percussion and wind instrument students in selected North Carolina high schools*. Greensboro, USA: The University of North Carolina.

Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-171. doi:10.1007/BF01067255

Zeltsman, N. (2003). *Four-Mallet Marimba Playing - A Musical Approach for All Levels*. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation.

## 8. Anexos

### 8.1 Exemplos de partituras utilizadas nas aulas de intervenção

- Aluno A (Iniciação Musical) – Aula 1

#### Aluno A

##### Aula 1

Handwritten musical score for Marimba "Andantino" (Mozart). The score is written on three staves in 3/4 time. The tempo is marked "Andantino" and the dynamic is "mf". The score includes handwritten annotations: "Sol" in purple above the first staff, "Tritu" in blue above the second staff, and "Tritu" in yellow above the third staff. The name "MOZART" is printed at the end of the first staff. The score is marked with measure numbers 1, 6, and 11.

Marimba "Andantino" (Mozart), "Fundamental Studies for Marimba" – G. Whaley

Handwritten musical score for Caixa Estudo n°2. The score is written on three staves in 2/4 time. The tempo is marked "Andante". The score includes handwritten annotations: "Andante" above the first staff, and "Andante" above the second staff. The score is marked with measure numbers 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

Caixa Estudo n°2, "Método de Percusión" (Vol. 2) – M. Jansen

- Aluno C (1º grau) – Aula 1

**Study #23** 23

The image shows five staves of musical notation for Study #23. The notation includes various dynamics such as *f*, *mf*, *mp*, and *p*. There are also markings for *cresc.* and *f* circled in red. The music consists of rhythmic patterns and melodic lines across the staves.

16 Andantino

32

The image shows four staves of musical notation for Andantino. The notation includes various dynamics such as *mp*, *mf*, and *p*. There are also markings for *f* circled in red and *p* circled in green. The music consists of rhythmic patterns and melodic lines across the staves.

Caixa Estudo nº23, "Elementary Snare Drum Studies" – M. Peters

e

Caixa Estudo nº32, "Método de Percusión" (vol. 2) – M. Jansen

- Aluno C (1º grau) – Aula 3

47 Adagio (♩ = 52) / (♩ = 156)

46

*f* *p* *mf* *p* *f* *mf* *p* *f* *p*

Caixa Estudio n°46, "Método de Percusión" (vol. 2) – M. Jansen

177 *Solo* *mp* *f* *mp*

**El Cazador Furtivo**  
(de la ópera *Der Freischütz*)

Carl Maria von Weber

41

Andante

*f* *mp* *f*

Marimba Estudio n°41 "El Cazador Furtivo" - C. M von Weber, "Método de Percusión" (vol. 2) – M. Jansen

- Aluno E (4º grau) – Aula 1

The image shows two pages of musical notation. The top page is titled "Nº 14. Tempo di Valse." and contains five staves of music. The bottom page is titled "Allegro" and contains five staves of music. Both pages have handwritten annotations in red and blue circles.

Caixa Estudo nº14, "Kleine Trommel Schule" – H. Knauer

e

Timpanos Estudo 8, "Etüden für Timpani" (vol. 1) – R. Hochrainer

- Aluno G (7° grau) – Aula 1

Nº 16. - *Allegretto.*

Caixa Estudo nº16, “Kleine Trommel Schule” - H. Knauer

Aula 2

Do<sup>3</sup> - re<sup>5</sup>      <sup>IV</sup> Fa<sup>m</sup> — Do<sup>1</sup> — Sa<sup>m</sup>  
 P - mf - f      Do<sup>m</sup>

Presto

III

Marimba Estudo III, “Modern School for Marimba, Xylophone and Vibraphone” – M. Goldenberg

Manual de Leitura à Primeira Vista  
para Percussão  
2º Ciclo



Henrique Ramos

## Índice

<b>Apresentação do Manual</b> .....	2
<b>O que é a Leitura à Primeira Vista?</b> .....	3
<b>Teoria Musical</b> .....	4
<i>Clave</i> .....	4
<i>Figuras rítmicas e pausas</i> .....	4
<i>Compasso</i> .....	5
<i>Tomalidade e alterações</i> .....	7
<i>Dinâmicas</i> .....	8
<i>Andamento</i> .....	8
<b>Dicas e sugestões</b> .....	11
<b>Exercícios</b> .....	22
<i>Peles</i> .....	23
<i>Lâminas</i> .....	27
<b>Referências</b> .....	30

## Apresentação do Manual

Este manual, dedicado ao ensino e aprendizagem da Leitura à Primeira Vista, apesar de ser direccionado a alunos do 2º ciclo (1ª e 2ª graus), revelar-se-á, com certeza, útil a outros graus de ensino, pela diversidade de informação e conhecimentos apresentados de uma forma simples e resumida, focados na aprendizagem de uma competência que se revela fundamental para qualquer músico e que se conecta com outras aptidões musicais.

Teremos uma breve explicação e definição do que é a Leitura à Primeira Vista, seguida de importantes bases da Teoria Musical que, naturalmente, se ligam com esta habilidade. Serão apresentadas Dicas e Sugestões para uma aprendizagem e desenvolvimento informados e produtivos da leitura, acompanhadas de exemplos de como as podes utilizar. Por fim, temos um último capítulo dedicado a Exercícios, onde terás oportunidade de colocar em prática todos os ensinamentos partilhados e recebidos nas secções anteriores. Ao longo do manual, encontram-se várias obras extraídas de importantes livros de Percussão de autores como Mitchell Peters, Michael Jansen, Emmanuel Séjourné, entre outros, com os quais o aluno irá, certamente, cruzar-se ao longo do seu percurso e que têm as suas informações em detalhe na secção Referências.

O principal objetivo deste manual é incentivar a uma prática regular e informada da Leitura à Primeira Vista ao fornecer ao aluno ferramentas para que a possa incluir no seu dia-a-dia, procurar tocar/cantar/solfejar outras partituras para além daquelas que se encontra a estudar e assim desenvolver e adquirir uma visão mais abrangente e rica da Música.

## O que é a Leitura à Primeira Vista?

Podemos dizer que a Leitura à Primeira Vista<sup>1</sup> é “a execução vocal ou instrumental de excertos de música não ensaiada ou pouco ensaiada num tempo aceitável e com uma expressão adequada”<sup>2</sup>.

A LPV não acontece apenas enquanto se toca um instrumento, pois pode passar, por exemplo, pela leitura silenciosa e interior de uma partitura, até com uma gravação em simultâneo, enquanto ouvimos pela primeira vez essa obra. Utilizamos a LPV em diversas situações, como provas de avaliação de solfejo em Formação Musical, numa prova de instrumento ou numa prova de orquestra, onde nos apresentam uma partitura desconhecida e pedem-nos para a tocar, depois de alguns segundos a observá-la, de modo a perceber quão bem e rápido conseguimos tocar nova música. Uma LPV bem desenvolvida também surge como uma importante aliada em situações como a substituição à última hora de um colega, num programa/concerto para o qual já não vamos ter muitos ensaios ou até mesmo nenhum, às vezes.

Ao utilizarmos a LPV, que faz parte da leitura musical, estamos a dar o primeiro passo no caminho de dar vida à música que está na partitura, seja através de solfejar, cantar ou tocar.



---

<sup>1</sup> A partir daqui, referida como LPV.

<sup>2</sup> (Lehmann & Kopiez, 2016, p. 547).

## Dicas e sugestões

Agora vamos falar de algumas dicas e sugestões, acompanhadas de exemplos, para conseguires ser bem-sucedido(a) nos exercícios de leitura à primeira vista.

**1** Antes de começares a olhar para a partitura ou a tocar, é muito importante que te coloques bem em frente ao instrumento, assim como a **estante!** Posiciona-te de uma forma confortável, relaxada e estável em relação ao instrumento.

Se, por exemplo, fores tocar **Caixa** ou **Timpanos** verifica que tens a partitura bem alinhada com o centro do teu instrumento ou dos vários instrumentos, como seria o caso dos Timpanos ou da Multipercussão. Caso vás tocar um instrumento de da família das Lâminas, como a **Marimba** ou o **Vibrafone**, deves olhar para a partitura, ver qual é a **nota mais grave** e a **nota mais aguda** e colocares-te a ti e à estante entre elas.

❖ No exemplo abaixo, qual é a nota mais grave e a mais aguda no estudo abaixo? Podes escrever e fazer um círculo à volta delas na partitura:

Grave: \_\_\_\_\_ Aguda: \_\_\_\_\_

8 

*Figura 1 – Estudo Marimba n.º10, Método de Percussão (Vol.2) - M. Jansen*

**2** Observar o **compasso** da obra.

Conseguirás saber quantos tempos terá cada compasso, assim como poderá ajudar-te a decidir se deves sentir e pensar numa semínima ou numa colcheia, por exemplo, enquanto estás a tocar. Poderás também mudar a **figura rítmica** em que estás a pensar consoante certas partes da obra.

❖ Em cada um dos seguintes estudos para Timpanos, qual é para ti a figura rítmica que te melhor ajudará e em que deves pensar antes de tocar e enquanto tocas? Desenha na linha.

Estudo n.º1: \_\_\_\_\_ Estudo n.º12: \_\_\_\_\_

1 

13 

Figura 2 – Estudos Tímpanos n°1 e n°12, Método de Percusión (Vol. 2) - M. Jansen

**3** Observar a **armação de clave** e perceber em qual **tonalidade** Maior ou menor a obra estará.

Ao descobrires em qual tonalidade a obra se encontra, também descobrirás a **escala** e que notas são mais prováveis aparecer ao longo da obra. Lembra-te que, geralmente, os graus mais importantes são o I – IV – V e que a música pode passar para a tonalidade de um destes graus ou até de outros graus mais afastados. A **sensível**, que é o VII grau, também surge muitas vezes, pedindo que a música resolva para a **tónica** (I).

Ao olharmos para a armação de clave do estudo n°2 para Marimba em baixo, conseguimos logo perceber que não tem qualquer alteração (**#** ou **b**). Poderemos então estar perante Dó Maior ou a sua relativa menor, que é Lá menor.

Los Pollitos Canción popular

2 

Figura 2 - Estudo Marimba n°2, Método de Percusión (Vol. 2) - M. Jansen

Analisando o compasso 1, vemos logo um conjunto de notas em forma de escala ascendente (Dó-Re-Mi-Fá-Sol). O compasso 2 começa com a nota que é a **mais aguda** do estudo, o Dó (chamemos-lhe Dó5) uma 8ª acima do Dó central (Dó4), que é, por sua vez, a **nota mais grave** do estudo. Depois de ir até àquela que é a **nota mais aguda**, a música dá início a um movimento descendente, que se mantém até ao final. Curiosamente, a música acaba na nota em que começa, no Dó.

❖ Depois desta pequena análise que fizemos e que podes ver com cores na partitura na página seguinte, achas que consegues agora dizer qual é a misteriosa tonalidade desta obra? \_\_\_\_\_

**4** Procurar por alterações ( $\sharp$  ou  $\flat$ ) que não estejam incluídas na armação de clave. Também poderá surgir o  $\natural$  que, como sabes, volta a colocar uma nota natural.

Tal como falamos antes, muitas vezes uma obra poderá começar ou passar por **outras tonalidades** diferentes da que a armação de clave nos indica no início. Ao identificares alterações na partitura antes de começar a tocar, isso irá te ajudar a **reduzir a probabilidade de falhares notas** ao não te deixares apanhar desprevenido por estas mudanças. Poderás também conseguir perceber mais facilmente em que tonalidade se encontra certo compasso ou secção.

No exemplo seguinte, que já vimos no ponto anterior, conseguimos observar uma alteração. Escreve o nome dela e assinala na partitura:

Alteração: \_\_\_\_\_

## LE PETIT RIEN

Allegretto FRANCOIS COUPERIN

Figura 8 - Le Petit Rien, François Couperin – Fundamental Studies for Mallets – G. Whaley

A alteração foi utilizada para colocar sem efeito um dos sustenidos que estão na armação de clave. Caso essa nota não tivesse a alteração que tu escreveste em cima, ela iria-se ouvir com o sustenido, não sendo preciso indicar-se na partitura, porque já se encontra na armação de clave e serve para toda a obra.

Consegues dizer qual é a tonalidade da peça?

Tonalidade: \_\_\_\_\_



## 5 Observar as **dinâmicas** da obra.

Ao prestares atenção às dinâmicas que terás ao longo da obra, conseguirás saber como deves ir adaptando a tua **forma de tocar** em cada diferente secção e também te ajudará a ter uma melhor ideia sobre o **carácter da obra**, se poderá ser mais intensa, alegre, enérgica, ou mais tímida, delicada, triste ou ser então a combinação de vários estilos ou mesmo só um.

No estudo para Caixa n.º29 abaixo, conseguimos ver que começa em **piano** e que vai subindo de dinâmica até terminar em **forte**. Aqui as dinâmicas apresentam-se de uma maneira bastante simples e óbvia porque temos uma diferente em cada linha.

29 **Andante**



Figura 10 – Estudo Caixa n.º29, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jensen

**Utilizar várias cores** é um ótimo modo de destacar as diferentes dinâmicas na partitura. Podes usar as que tu quiseres! O mais importante é que consigas perceber imediatamente ao olhar para a partitura qual é cada dinâmica e que tentes utilizar sempre as mesmas cores, para assim desenvolveres e memorizares este tipo de apontamentos.

Deixo-te uns exemplos de como os podes utilizar:

32 **Andantino**

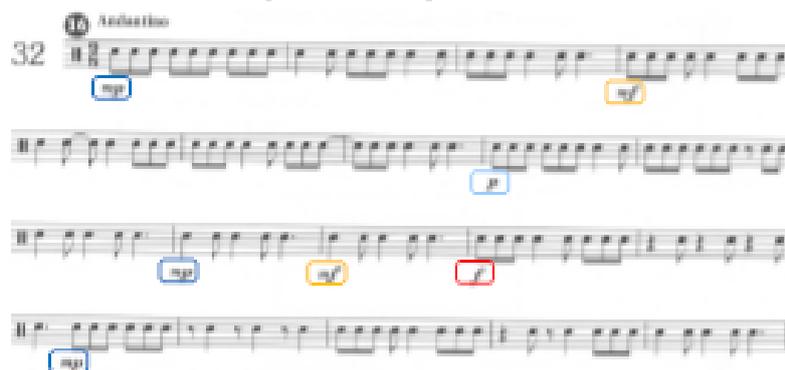


Figura 11 – Estudo Caixa n.º32, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jensen

32 **Andantino**

Figura 12 – Estudo Caixa nº32, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jansen

22 **Allargo**

Figura 13 – Estudo Marimba nº22, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jansen

No exemplo seguinte, assinala as dinâmicas como tu quiseres. Sê criativo!

32 **Andantino**

Figura 14 – Estudo Timpanos nº32, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jansen

Tem cuidado para não encobrir algumas notas e continuarmos a perceber bem a partitura.



**6** Assinalar ritmos, notas, compassos ou secções que possam ser diferentes do resto da obra ou que aparentem ser mais difíceis. Essencialmente, ficas a saber, antes de tocar, quais são os locais onde poderás ter mais problemas, seja a nível de ritmos ou notas. **Solfejar interiormente ou em voz alta** antes de tocar e enquanto tocas, é também uma ótima estratégia para compreenderes melhor e mais rapidamente uma obra que vais tocar à primeira vista ou que já te encontras a estudar, pois funciona muito bem em ambas as situações.

Na partitura a seguir, temos assinalado pontos que poderão colocar alguns problemas por diferentes razões:

- ❖ Apesar de não haver nenhuma armadura de clave, encontramos vários sustenidos e um bequadro ao longo da obra;
- ❖ Existem 2 *passagens descendentes*, onde se agrupam várias notas e num ritmo rápido (colcheias), que poderão mostrar-se um pouco difíceis. Olhando atentamente, conseguimos perceber que se tratam de escalas incompletas;
- ❖ Apesar de, no geral, termos sempre ritmos fáceis, poderá ser boa ideia marcar os tempos nas notas ou nos locais onde temos ritmos diferentes (aqui, neste caso, as semínimas pontuadas), ajudando-te a manter o tempo e a evitar erros desnecessários.

(MINUET) W.A. MOZART

Andante

Figura 1.6 – Minuet, W. A. Mozart – *Fundamental Studies for Mofeb* – G. Whaley

**7** Dividir a obra em partes/secções. Ao dividirmos a obra em várias partes/secções ficamos com uma melhor visão e ideia geral do que vamos tocar. Olhando uma obra como se fosse um **puzzle**, muitas vezes conseguimos ver que algumas partes poderão repetir-se de forma igual ou com algumas diferenças.

Podemos utilizar letras maiúsculas (A, B, C, etc.) para marcar as diferentes secções.

The image shows a musical score for a piece titled "[HUNGARIAN FOLK SONG]". The score is written on three staves in a single system. The first staff begins with a section labeled 'A' in blue. The second staff contains a section labeled 'B' in orange. The third staff begins with a section labeled 'A' in blue, which is a repetition of the first section. Above the second staff, the text "repete o A" is written in blue. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 2/4.

Figura 17 – Hungarian Folk Song – Fundamental Studies for Mallets – G. Whaley

The image shows a musical score for a piece titled "Estudo Marimba nº22". The score is written on two staves in a single system. The first staff begins with a section labeled 'A' in blue. The second staff contains a section labeled 'B' in orange. The third staff begins with a section labeled 'A' in blue, followed by a section labeled 'C' in orange. Above the first staff, the tempo marking "Allegretto" is present, along with the instruction "(br 'El sueño de una noche de verano')". Above the second staff, the text "Fada Mandelbrot" is written. The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 2/4. The number "32" is written at the beginning of the first staff.

Figura 18 – Estudo Marimba nº22, Método de Percussão (Vol. 2) – M. Jansen

No caso de descobrires secções que são muito parecidas e que têm apenas algumas notas ou um número de compassos diferentes, podes utilizar a mesma letra e colocar uma acentuação, assim: **A** → **A'**, **B** → **B'**, etc. A seguir, tens exemplos de obras onde isto acontece:

Seguindo estes apontamentos anteriores, experimenta dividir esta obra em diferentes partes/secções:

(OLD FRENCH SONG) PIYER I. TCHAIKOWSKY

Figura 18 – Old French Song, P. I. Tchaikovsky – Fundamentals Studies for Malelec – G. Whaley

## Referências

- Fão, A. (2010). *Teoria Musical - 1.ª e 2.ª Partes*. Lisboa: CNM - Companhia Nacional de Música.
- Hathway, K., & Wright, I. (1990). *Graded Music for Tuned Percussion (Vol. 1)*. ABRSM.
- Hochrainer, R. (1958). *Etüden für Timpani (Vol. 1)*. Verlag Doblinger.
- Jansen, M. (2009). *Método de Percusión (Edición ampliada y revisada ed., Vol. 2)*. Rivera Editores.
- Jansen, M. (2009). *Método de Percusión (Edición ampliada y revisada ed., Vol. 3)*. Rivera Editores.
- Lehmann, A., & Kopiez, R. (2016). Sight-Reading. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 547-557). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780198722946.001.0001
- Peters, M. (1988). *Elementary Snare Drum Studies*. Mitchell Peters.
- Séjourné, E. (2005). *19 Études Musicales de Vibraphone*. Editions Leduc.
- Whaley, G. (1974). *Fundamental Studies for Mallets*. Joel Rothman Publications.