



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandra Filipa Paiva Mendes

A potencialização do recurso à partitura
no processo de ensino e aprendizagem
da viola d'arco



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alexandra Filipa Paiva Mendes

A potencialização do recurso à partitura
no processo de ensino e aprendizagem
da viola d'arco

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Mateusz Stasto

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-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

Ao Conservatório de Música do Porto, pela oportunidade de estagiar numa instituição repleta de valores que permitem aos alunos crescerem felizes na sua educação, vocacional, geral e humana.

Aos alunos e encarregados de educação, pela disponibilidade e amabilidade demonstradas e porque sem a sua colaboração este projeto não seria possível.

Aos meus professores cooperantes, Susana Cordeiro e João Pedro Fernandes, por todo o apoio, acompanhamento e partilha de conhecimento e experiências.

Ao meu orientador, Mateusz Stasto, pela confiança em mim depositada e pelo acompanhamento dado nesta fase desafiante.

Ao professor Emídio Ribeiro, pela disponibilidade e cooperação neste projeto e pelo exemplo que sempre me proporcionou durante o meu percurso.

Ao professor António Pereira, por acreditar em mim, pelas palavras de carinho em todas as horas, pelo grande exemplo que foi e continua a ser na minha vida, modelando as minhas convicções sobre a figura que um professor pode assumir na vida dos seus alunos.

Aos meus amigos, por serem abrigo e casa, pela motivação constante e por acreditarem em mim sempre.

Ao André, por ser tão especial e me incentivar a ser a minha melhor versão.

Ao meu irmão, por me mostrar que devemos viver com leveza.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelas oportunidades que me proporcionaram e me conduziram aqui.

O meu sentido e eterno obrigada.

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.

A potencialização do recurso à partitura no processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco

Resumo

O presente relatório é resultante do estágio profissional realizado no âmbito do mestrado em ensino de música da Universidade do Minho, que teve lugar no Conservatório de Música do Porto, durante o ano letivo 2021/2022, contemplando os Grupos de Recrutamento M23 – Viola d'arco e M32 – Música de conjunto. Este documento apenas incide no primeiro grupo, que foi o escolhido para a realização da intervenção pedagógica.

O projeto de intervenção elaborado para esta investigação tem como foco explorar como é que a partitura pode ser potencializada num processo que é de duas vias, o ensino e a aprendizagem, no caso concreto da viola d'arco. Este tema parte de literatura pré-existente que aborda o papel deste suporte físico no ensino instrumental, que tem sido discutido ao longo dos tempos.

A investigação-ação incluiu cinco alunos de todos os ciclos de ensino (exceto nível superior), aos quais foram realizados dois questionários (um pré-intervenção e outro após a mesma) como fonte de recolha de dados. Para além disso, foram ainda efetuados questionários a quatro docentes de viola d'arco com o intuito de recolher o seu testemunho e perceber as suas posições relativamente à temática. Nas aulas, foram exploradas diferentes estratégias de trabalho da partitura tais como o solfejo, o canto, a análise, o estudo mental, o recurso à análise e à metáfora, a memorização e a leitura à primeira vista e com o seu uso pretende-se verificar o impacto que podem ter no desempenho dos alunos, não só em contexto de aula, como também no seu estudo diário e performance em audições e /ou provas.

Através dos resultados obtidos na investigação, constata-se que todas as estratégias se revelam complementares e os alunos salientam que o seu emprego os conduziu a melhores performances, dotadas de maior musicalidade, a um estudo facilitado e otimizado e a um maior conhecimento das obras musicais a todos os níveis. Constata-se que se os músicos se dedicarem ao estudo da partitura, que muitas vezes é vista sob um olhar redutor, com mais rigor e atenção ao que não é tão superficial, este recurso pode constituir uma mais-valia no seu processo de ensino e aprendizagem, quando aproveitado todo o seu potencial. Assim, considera-se que a investigação realizada pode ser tida como ponto de partida para novas pesquisas, mais aprofundadas e com maior alcance a diferentes instrumentistas.

Palavras-chave: processo de ensino e aprendizagem, viola d'arco, partitura, estudo, performance.

The enhancement of the use of the music score in viola's teaching and learning process

Abstract

This report is the result of the professional internship carried out within the scope of the master's degree in music teaching at the Universidade do Minho, which took place at the Conservatório de Música do Porto, during the academic year 2021/2022, covering the Recruitment Groups M23 - Viola and M32 – Ensemble music. This document only focuses on the first group, which was chosen to carry out the pedagogical intervention.

The intervention project developed for this investigation focuses on exploring how the music score can be enhanced in a two-way process, teaching and learning, in the specific case of the viola. This theme is based on pre-existing literature that addresses the role of this physical support in instrumental teaching, which has been discussed over time.

The action-research included five students from all education cycles (except higher education), to whom two questionnaires were carried out (one pre-intervention and one after-intervention) as a source of data collection. In addition, questionnaires were also carried out to four viola teachers in order to collect their testimony and understand their positions on the subject. In the classes, different strategies for working the music score were explored, such as solfeggio, singing, analysis, mental study, the use of analysis and metaphor, memorization and first-sight reading and with their use we intend to verify the impact they can have on students' performance, not only in the classroom context, but also on their practice and in auditions and/or instrument exams.

Through the results obtained in the investigation, it appears that all strategies are complementary and the students emphasize that their use has led them to better performances, endowed with greater musicality, to a facilitated and optimized study and to a greater knowledge of musical works at all levels. It appears that if musicians dedicate themselves to the study of the music score, which is often seen under a reductive gaze, with more rigor and attention to what is not so superficial, this resource can be an asset in their teaching process and learning, when harnessed to its full potential. Thus, it is considered that the investigation carried out can be taken as a starting point for further research, more in-depth and with greater reach to different instrumentalists.

Key-words: teaching and learning process, viola, music score, study, performance.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1. Contextualização	2
1.1. A relação entre música e as crianças	2
1.2. Iniciação ao instrumento – som ou notação	6
2. Leitura musical.....	9
2.1. Ensino da notação musical	11
3. Literacia musical	13
3.1. Desenvolvimento de competências de literacia	15
3.2. Competências auditivas – audição e audição.....	17
4. Construção/preparação da performance.....	20
5. Estratégias de estudo da partitura	24
5.1. Leitura à primeira vista	26
5.2. Solfejo e canto.....	30
5.3. Memorização.....	31
5.4. Análise	33
5.5. Estudo mental	36
5.6. Analogia e metáfora	37
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	41
1. Conservatório de Música do Porto.....	41

1.1. Oferta formativa	43
1.2. Protocolos e parcerias	43
2. Caracterização dos intervenientes	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	47
1. Questões de investigação e objetivos.....	47
2. Investigação-ação como metodologia de investigação	48
3. Instrumentos de recolha de dados	49
3.1. Questionários para os alunos	50
3.2. Questionários para os professores.....	51
4. Intervenção	53
4.1. Materiais	53
4.2. Aulas	54
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	62
1. Questionários aos alunos	62
1.1. Questionário pré-intervenção.....	62
1.2. Questionário pós-intervenção	66
2. Questionários aos professores	72
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO	78
Conclusão	87
Referências bibliográficas	89
Anexos	92
Anexo 1 - Consentimento informado (encarregados de educação)	92
Anexo 2 – Guia de leitura e estudo da partitura	97

Anexo 3 – Partituras utilizadas na intervenção.....	99
Anexo 4 - Questionários aos professores	114
Anexo 5 - Questionários aos alunos e respostas.....	125

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo em espiral de Swanwick e Tillman (1986)	3
Figura 2 - As etapas do processo de aprendizagem/performance de uma nova partitura quando os instrumentistas consideram úteis estratégias como a prática mental e a análise musical com recurso à partitura (p. 245, Bravo & Fine)	34
Figura 3 - Guia de leitura e estudo da partitura	53
Figura 4 - Resposta à quinta pergunta do questionário pré-intervenção	62
Figura 5 - Resposta à décima pergunta do questionário pré-intervenção	64
Figura 6 - Resposta à décima terceira pergunta do questionário pré-intervenção	64
Figura 7 - Resposta à décima sétima pergunta do questionário pré-intervenção	65
Figura 8 - Resposta à quarta pergunta do questionário pós-intervenção	67
Figura 9 - Resposta à sexta pergunta do questionário pós-intervenção	67
Figura 10 - Resposta à segunda pergunta do questionário pós-intervenção	68
Figura 11 - Resposta à décima sexta pergunta do questionário pós-intervenção	70
Figura 12 - Resposta à décima oitava pergunta do questionário pós-intervenção	71
Figura 13 - Resposta à vigésima segunda pergunta do questionário pós-intervenção	71

Índice de tabelas

Tabela 1 – Alunos participantes no projeto de intervenção - nome fictício e respectivo nível de ensino (grau/ano de escolaridade)	44
Tabela 2 – Estrutura da 1ª aula	55
Tabela 3 – Estrutura da 2ª aula	56
Tabela 4 - Datas das aulas lecionadas por aluno	58

Introdução

O presente relatório de estágio está inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, resultante do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada e foca-se na variante de instrumento no grupo de recrutamento M23 – viola d'arco.

O projeto de intervenção pedagógica tem orientação científica do professor Mateusz Stasto – docente da Universidade do Minho - e é implementado no Conservatório de Música do Porto, mais propriamente em cinco alunos de diferentes níveis de ensino da classe de viola d'arco da professora Susana Cordeiro (professora cooperante).

Intitulado “A potencialização do recurso à partitura no processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco”, este projeto surge consequente da observação das primeiras aulas em contexto de estágio nas quais detetei uma falta de conhecimento sobre a estrutura das obras e sobre os elementos da partitura que os alunos se encontravam a tocar. Por acreditar que este conhecimento iria conduzir os alunos a performances com maior segurança, uma melhor prestação nas aulas e uma otimização do estudo individual, decidi que este seria o tema a investigar. Assim, o objetivo principal da intervenção é que os alunos melhorassem o seu desempenho face ao instrumento recorrendo à partitura e retirando na totalidade todos os recursos que esta pode dar e usufruindo ao máximo deste recurso utilizando-o de todas as formas possíveis.

Este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos principais: o primeiro - enquadramento teórico – é responsável por suportar a temática do projeto fornecendo ao leitor todos os conceitos necessários para a enquadrar e apresentando extensa literatura sobre questões importantes para a intervenção e discussão de resultados; o capítulo seguinte – enquadramento contextual – aborda a instituição e os alunos integrantes do projeto de intervenção pedagógica; o terceiro capítulo apresenta a metodologia que sustenta o projeto e através da qual o mesmo foi realizado: as questões de investigação e objetivos da mesma, a metodologia de investigação-ação, os instrumentos de recolha de dados e a intervenção em concreto; o capítulo quatro expõe os resultados da intervenção e o capítulo final tratar de os discutir, confrontando-os com a literatura previamente apresentada. Segue-se a conclusão do relatório que serve como reflexão do trabalho desenvolvido em todo o projeto, expectativas e limitações existentes.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização

1.1. A relação entre música e as crianças

A música faz parte da vida dos seres humanos de diversas formas: enquanto a maioria das pessoas está em contacto com ela simplesmente a ouvir o que passa na rádio, na televisão ou numa loja, alguns tentam reproduzir diferentes obras e/ou criar as suas próprias peças musicais. Autores como Lehmann, Sloboda e Woody (2007) insistem que “fazer e ouvir música envolvem o desenvolvimento de competências (gerais e mais específicas) que estão fortemente conectadas ao ambiente em que estas são utilizadas, interligando toda a atividade musical num único tempo e espaço cultural”¹ (p. 5) e afirmam que os intérpretes “têm de aprender música quer através da notação ou de ouvido, têm de praticar e refinar a performance e até memorizar”² (Lehmann et. al, 2007, p. 6).

Estes professores-investigadores verificam o facto de ser possível identificar semelhanças entre o desenvolvimento das crianças no que diz respeito à aprendizagem musical, para além de todas as diferenças que são características deste tipo de ensino fruto da singularidade de cada indivíduo e da especificidade dos conteúdos e métodos de ensino. Estas pareças ocorrem principalmente devido a 3 fatores: o facto de “todos os humanos partilharem uma herança genética comum”³, a “partilha de um ambiente comum (...) que nos afeta de maneiras amplamente semelhantes”⁴ e “a forma como o meio afeta o nosso corpo e cérebro trazendo uma mudança física e psicológica”⁵ (Lehmann et. al, 2007, pp. 31-32).

O psicólogo Jean Piaget foi importantíssimo no que concerne ao estudo dos padrões de desenvolvimento das crianças, sendo o primeiro a estabelecer de forma sistemática o desenvolvimento moral e intelectual das mesmas em estágios definidos por faixas etárias (Lehmann et. al, 2007, p. 31). Da mesma forma, os autores defendem que o desenvolvimento musical também acontece por fases de sequência habitual caracterizadas pela exibição de diferentes competências específicas. Estes estágios são definidos por: “habilidades de perceção (Dowling, 1999), canto (Davidson, McKernon & Gardner,

¹ “We assume that music making and listening involve a host of different skills and subskills that are strongly linked to the environment in which they are used, thus connecting every musical activity to a unique cultural time and place.” (esta tradução, tal como todas as que estão inseridas neste relatório, são de minha autoria)

² “have to learn the music either from notation or by ear, practice and refine the performance, and even memorize”

³ “All humans share a common genetic heritage”

⁴ “share a common environment (...) which affect us in broadly similar ways”

⁵ “the way in which the environment affects our bodies and brains to bring about physical and psychological change”

1981), notação (Bamberger, 1991; Davidson & Scripp, 1988) e julgamento emocional e estético (Gardner, 1973; Kratus, 1993)” (Lehmann et. al, 2007, p. 32).

O modelo em espiral de Swanwick e Tillman (figura 1) é o mais utilizado na área da música para se compreender esta questão. Para a sua elaboração, os investigadores analisaram o desempenho de crianças entre os 3 e os 15 anos em contexto de sala de aula e chegaram a 4 níveis (Lehmann et. al, 2007).

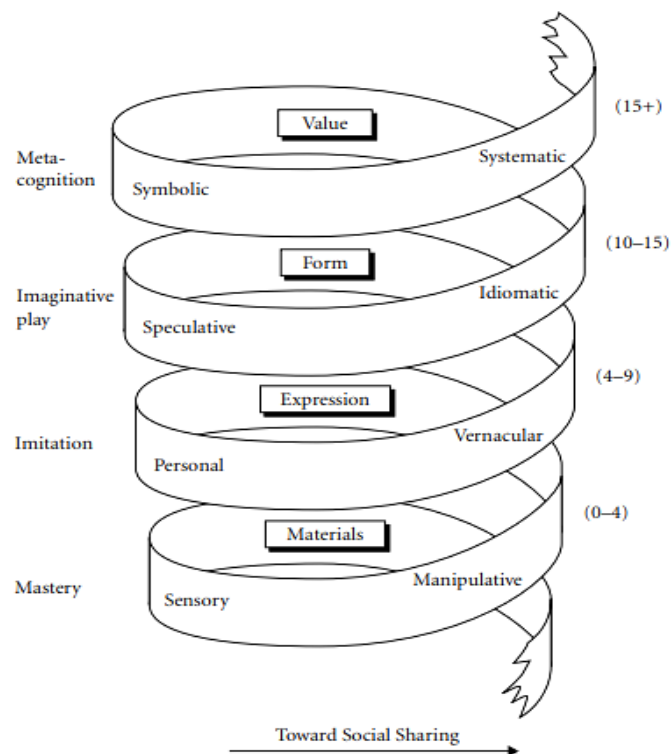


Figura 1 – Modelo em espiral de Swanwick e Tillman (1986)

- **Nível 1:** Este nível estende-se dos 0 aos 4 anos e é referente aos materiais. É uma etapa mais sensível onde as crianças devem explorar o som, nomeadamente, o timbre e as dinâmicas. Tal pode ser trabalhado através da voz, instrumentos e mesmo objetos do quotidiano. Podem ser detetados aspetos como padrões recorrentes (não só rítmicos como melódicos) e uma pulsação regular.

- **Nível 2:** Este nível estende-se dos 5 aos 9 anos e é referente à expressão. Nesta fase começa a ser instigada a interpretação de emoções e histórias, por exemplo, através da variação de dinâmica e do tempo. Acontece maioritariamente através do canto e música que surja de forma mais espontânea e natural.

- **Nível 3:** Este nível estende-se dos 10 aos 15 anos e é referente à forma. Os alunos mostram-se interessados em contornar o habitual, explorando diferentes padrões e conseguindo progressivamente

tocar frases cada vez maiores e garantir coesão entre secções. Nota-se ainda que transpõem as suas ideias musicais para as obras. Aspectos como a técnica e a expressividade adquirem maior importância.

- **Nível 4:** Este nível é alcançado a partir dos 15 anos e é referente ao valor. Trata-se de uma fase mais simbólica, nunca alcançada por alguns. Todos os aspectos são trabalhados de forma consciente, tendo-se especial atenção aos significados mais intrínsecos como, por exemplo, as progressões harmónicas. Há uma visão da música através de outras vertentes como a psicologia e a filosofia e, conseqüentemente, as interpretações tornam-se mais sofisticadas (Lehmann et. al, 2007, pp. 32-34).

Através deste modelo é ainda possível identificar padrões que caracterizam amplamente um desenvolvimento musical comum, mais concretamente:

1. As capacidades recetivas (perceptivas e auditivas) precedem as capacidades produtivas (performance e composição). As crianças são significativamente capazes de fazer discriminações e distinções no que ouvem antes de serem capazes de produzir essas características de forma confiável. Nisso, a música é exatamente semelhante à maioria das outras capacidades simbólicas (como a linguagem).

2. A espontaneidade precede o controlo nas competências produtivas. As crianças começam por experimentar de uma forma livre e um pouco indisciplinada passando, em seguida, a utilizar naturalmente os elementos de forma mais ordenada e controlada.

3. As operações concretas precedem as abstratas. Conceptualizar desde cedo é holístico e só mais tarde é que as crianças podem adquirir a capacidade de decompor os objetos musicais nas partes integrantes, transformá-las e recombina-las (...). Por exemplo, a capacidade de imaginar objetos musicais aparece relativamente tarde na sequência do desenvolvimento.

4. As principais mudanças de desenvolvimento ocorrem por meio da aculturação. Esta define-se pela exposição normal adquirida por todas as crianças dentro de uma cultura, excluindo uma prática especializada específica. Há evidências consideráveis de que crianças que tiveram um ensino musical específico (por exemplo, aulas de um instrumento específico) não têm um melhor desempenho numa série de tarefas gerais de percepção e produção, comparativamente

a crianças sem ensino especializado. A superioridade pode ser encontrada principalmente nas tarefas específicas que o ensino abordou.

5. Níveis mais altos de concretização e estágios posteriores de desenvolvimento exigem mais apoio do que a aculturação pode fornecer e normalmente não são alcançados numa idade consistente - ou em nenhuma - por um número significativo de pessoas⁶ (Lehmann et. al, 2007, p. 34).

Considerando todos estes aspetos e o seu impacto na aprendizagem de um instrumento musical numa criança, Lehmann, Sloboda e Woody corroboram que antes dos 4 anos de idade o ensino musical deve basear-se em explorar o som com os alunos com a finalidade de estes desenvolverem competências para saber interagir com um instrumento musical. Jogos que permitam o desenvolvimento das competências essenciais para tocar um instrumento, tais como cantar, dançar e movimentar o corpo, devem ser introduzidos “(...) mal a criança mostre alguma capacidade para ter uma resposta atenta e controlada”⁷ (Lehmann et. al, 2007, p. 35). Os investigadores mencionam que antes dos 6 anos é difícil que os instrumentistas tenham a capacidade de estudar sozinhos e que, por esta razão, métodos como os de Suzuki, que defendem a presença de um adulto que acompanhe as crianças tanto nas aulas como em casa, revelam-se eficientes e essenciais. Alertam ainda para o facto de até atingirem a faixa etária entre os 6 e os 8, sensivelmente, as crianças não conseguirem ter a capacidade de corresponder a aulas que se centrem na melhoria de questões como a precisão e o controlo ou uma performance estruturada. (Lehmann et. al, 2007, p. 35).

Percebendo como a música pode integrar a vida das crianças desde muito cedo e como a aprendizagem musical pode estar relacionada com as diferentes fases de desenvolvimento das mesmas,

⁶ “1. Receptive (perceptual and aural) skills precede productive (performance and compositional) skills. Children are able to make discriminations and distinctions in what they hear significantly before they are able to produce those features reliably. In this, music is exactly similar to most other symbolic skills (such as language). 2. Spontaneity precedes control in productive skills. Children begin with free, somewhat undisciplined experimentation and then naturally move to more ordered and controlled use of elements. 3. Concrete operations precede abstract ones. Early conceptualizations are holistic. Only later can children acquire the capacity to break down musical objects into their component parts and transform and recombine them (...). For example, the ability to imagine musical objects appears relatively late in the developmental sequence. 4. Key developmental changes occur through acculturation. This is the normal exposure gained by all children within a culture, excluding specific specialist training. There is considerable evidence that children who have had specific musical training (e.g., lessons on a specific instrument) do no better on a range of general perceptual and production tasks than do children without specialist training. Their superiority is found mainly in those specific tasks that the training has addressed. 5. Higher levels of achievement and the later stages of development require more support than acculturation can supply and are typically not reached at a consistent age—or at all—by significant numbers of people”

⁷ “as soon as the child shows some capacity for attentive and controlled response.”

é fundamental abordar a iniciação ao instrumento e investigar como diferentes pedagogos o escolhem fazer.

1.2. Iniciação ao instrumento – som ou notação

Quando e como introduzir a notação musical a um instrumentista iniciante tem sido um dos problemas mais comuns da pedagogia musical e tal tem gerado inúmeros conflitos entre teorias de ensino. Gary McPherson e Alf Gabrielson (2002, p. 99) afirmam que muitos professores introduzem a notação musical bastante cedo na aprendizagem instrumental, acreditando que quem aprende um instrumento de ouvido nunca conseguirá ser tão bom a ler uma partitura quanto alguém que inicie a sua aprendizagem com base neste suporte físico. Simultaneamente, os autores mencionam que muitos pedagogos defendem que os alunos que não começam de ouvido não terão o conhecimento musical necessário para relacionar o som com a notação escrita, não conseguindo conectar o que já sabem tocar com a respetiva partitura.

Intrinsecamente relacionado com esta iniciação instrumental e o facto da mesma ser através do ouvido ou da notação está o desenvolvimento da utilização da partitura. Observando, mais uma vez, a História da música ocidental, é possível constatar que a mesma tem uma tradição associada e no que diz respeito à notação, Cecilia Hultberg (2002) destaca duas formas distintas de a encarar. A primeira foi a mais utilizada até ao século XIX, tratando-se de aprender um instrumento de ouvido. Neste sentido, a notação era somente introduzida numa fase mais avançada. A segunda surge numa fase em que as tecnologias se desenvolviam rapidamente e, com elas, aparece a prática da impressão das partituras em massa. É a partir desta época que o foco muda, centrando-se no desenvolvimento da técnica. Com isto, os músicos, antes mais independentes, aventuram-se em obras de maior dificuldade com o apoio das marcações presentes na partitura (que dependiam das edições) e das orientações dos professores. O desenvolvimento da musicalidade e da expressão através da música viria depois, quando os aspetos técnicos estivessem consolidados. Hultberg desperta ainda para o facto de atualmente ainda se continuar a utilizar os dois métodos de iniciação instrumental - ouvido e/ou notação. Também McPherson e Gabrielson comparam estes dois períodos, o antes e o depois da produção em massa, que aconteceu por volta de 1850. A impressão em grande escala possibilitou o acesso a partituras mais baratas e em maior quantidade e tal teve como consequência grandes alterações no ensino instrumental. Deste modo, o foco deixou de estar centrado no desenvolvimento de competências que enfatizam a interpretação, a composição e a improvisação, para passar a incidir numa visão da música como uma arte reprodutiva onde a ênfase se concentra na técnica e interpretação do que está impresso no papel. Grande parte dos

métodos atuais relevam a aprendizagem de repertório baseando-se na recriação musical através da leitura da partitura e do desenvolvimento técnico desde o primeiro momento da iniciação ao instrumento (McPherson & Gabrielson, 2002, pp. 99-101). Schleuter (1997), de acordo com McPherson e Gabrielson (2002), sugere que um dos problemas destes métodos é o facto de associarem dedilhações a notação e não dedilhações a som.

Naef, segundo McPherson e Gabrielson (2002), introduziu as ideias defendidas por Pestalozzi, relatando uma série de instruções para os professores na sua obra *Principles of the Pestalozzian System of Music*. Destacam-se orientações como: ensinar o som antes da notação e fazer a criança cantar antes de aprender o nome das notas e a sua representação no papel; ensinar domínios em separado – ritmo, melodia e expressão; fazer os alunos praticar cada parte desta divisão até a dominar e só depois passar à fase seguinte; teoria depois da prática e analisar e praticar os elementos presentes na obra (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 11). Em concordância, Landers (1980) relata que para alguns pedagogos como é o caso de Suzuki, por exemplo, a notação apenas deve ser introduzida quando a música for demasiado complexa e a notação realmente constituir uma ajuda a construir a sua performance. Paralelamente e indo ao encontro destas visões, Gordon (2015), segundo McPherson e Gabrielson (2002), defende que a mesma deve acontecer apenas quando as crianças tiverem referências auditivas que consigam dominar, crendo que uma fraca capacidade de leitura se deve a pobres capacidades auditivas e não a uma má técnica instrumental.

Nesta linha de pensamento, McPherson e Gabrielson (2002, p. 113) acreditam que os professores podem estar a subestimar o “tocar de ouvido” no que toca aos benefícios que tal pode assumir no desenvolvimento das competências de literacia e chegam à conclusão que enfatizar competências relacionadas com notação muito cedo no percurso académico de um aluno pode conduzir a um decréscimo da sensibilidade para detetar padrões que normalmente as crianças identificam de forma espontânea quando ouvem música. Assim, concluem que as competências relacionadas com notação nunca devem ser ensinadas separadamente da perceção musical e são apoiados por outros autores como Davidson, Scripp e Welsh (1988). De acordo com McPherson e Gabrielson (2002), Bamberger, por sua vez, defende que as crianças devem aprender por padrões. Isto, porque o que acontece muitas vezes é as crianças verem a música nota a nota e perante erros podem hesitar e tocar gradualmente mais lentamente até que a música se perde, não havendo noção de frase ou melodia. É possível verificar que diferentes pedagogos vão construindo uma visão pessoal e cada um acaba por optar pela estratégia que considera mais benéfica.

Heffernan (1966) acredita que aprender as músicas *by rote*, quando em comparação a um cenário onde as crianças começam a aprender os elementos basilares através dos quais as peças se erguem, é muito mais excitante e criativo. Contudo, afirma que se os principiantes forem estimulados a ler e conhecer a notação musical de forma natural, terão maior prazer por compreenderem a música de uma forma diferente. Este tipo de ensino não é sinónimo de aborrecimento, dependendo apenas do professor e estratégias que este utiliza. O autor acrescenta que

antes de qualquer tentativa seja feita para familiarizar a criança com as complexidades da notação musical impressa, é absolutamente essencial que se experimente uma ampla variedade de atividades musicais. Normalmente, os programas de leitura musical começam demasiado cedo – antes que a criança adquira uma experiência musical com variedade e profundidade suficiente⁹ (p. 53).

Numa fase inicial da aprendizagem deve experimentar-se o ritmo, os diferentes timbres, as dinâmicas e as alturas musicais em vez das habituais músicas mais comerciais. Isto em ordem de respeitar a expressão natural da criança, que naturalmente explorará este tipo de aspetos, nem que seja com batucos em painéis e testos. Deve introduzir-se estes aspetos de forma simples e progressiva, apelando sempre à criatividade (Heffernan, 1966, pp. 53-54). McPherson e Gabrielson (2002) insistem que deve também ser considerada a dimensão das capacidades metalinguísticas pela sua importância na aprendizagem de um instrumento. Estas permitem que as crianças consigam mapear símbolos e suportem o conhecimento sobre como cada nota, frase e melodia soam e são construídas – aprender a conhecer e desenvolver a literacia musical requer mais do que apenas conectar dedilhações a notas. De facto, quando se aprende uma peça de ouvido recorre-se a estruturas/secções; paralelamente, o mesmo acontece quando se aprende uma peça com recurso à partitura (pp. 102-103). Asmus Jr (2004) insiste que a leitura musical, que é um dos objetivos mais importantes da prática instrumental, assim como do ensino da música, aparenta ter vindo a perder sentido e importância na sociedade e que tal se pode dever ao facto de se querer um ensino mais rápido através do qual os alunos apresentem resultados performativos mais cedo (acabando por ter um menor tempo de preparação).

⁹ Opto por deixar a transcrição em inglês pelo facto de não ter encontrado uma tradução que exprima de forma eficaz a ideia que pretende ser transmitida em português

⁹ Before any attempt is made to familiarize the child with the intricacies of printed music notation, it is absolutely essential that he experience a wide variety of musical activities. Programs of music reading are often begun too early - before a sufficient variety and depth of musical experience has been gained by the child.

A utilização da partitura como recurso principal e basilar da performance será abordada no capítulo 4, decorrente das secções prosseguintes. Os capítulos que se seguem – leitura musical e literacia musical - são importantes para o enquadramento deste tema.

2. Leitura musical

A definição de leitura musical é algo ambígua pela imensidão de aspetos que abrange, desde o descodificar de diferentes ritmos à deteção de contraponto e progressões harmónicas. Estes dois estágios da leitura musical distinguem-se apenas por períodos de desenvolvimento -progressivo e maturação - dentro da notação utilizada na linguagem musical. A isto, Heffernan (1966) intitula de *continuum*, um período longo e de notável complexidade. É responsabilidade do professor considerar toda esta escala de evolução e saber posicionar cada aluno na mesma. Perante dificuldades e tendo em conta esta progressão constante e gradual, deve voltar-se à fase anterior e nunca avançar para a seguinte até cada aspeto estar bem compreendido. Para além disso, todas as etapas devem ser, de alguma forma, relacionadas.

Sloboda (1984) defende que a leitura musical tem como objetivos principais (e mais frequentes) produzir uma performance musical coerente onde o leitor transforma os elementos que observa em guias para a prática instrumental, “descobre que notas tem de tocar, em que sequência e combinações ocorrem e muito mais” (p. 222). No seu percurso de investigação, o autor reivindica que apesar de não existir muita literatura que incida nos processos de perceção e cognição implícitos à leitura musical, existem duas áreas sobre as quais se denota especial atenção – por um lado, as diferenças existentes nos processos de leitura entre músicos em função da sua experiência e por outro, as diferenças existentes nos processos de leitura dos músicos relativos à natureza dos materiais que provocam o estímulo (p. 224).

Outros autores como Bartel (2006) alertam ainda para a falta de pesquisa existente em relação às estratégias de leitura, apontando que apesar de existirem estudos sobre a leitura à primeira vista, é necessário perceber-se que possuir a capacidade de leitura não é a mesma coisa. O investigador acredita que “como não temos a certeza de como conceptualizar o significado em música, não parece que

realmente consigamos compreender a literacia musical; então, não compreendemos realmente a leitura musical e, assim, temos basicamente pouca pesquisa útil nesta área”¹⁰ (p. 18).

Autores como Hansen e Milligan (2012) defendem que os componentes que integram o som devem ser ensinados recorrendo a diversas atividades tais como analisar, movimentar, dançar e cantar, uma vez que o som é ponto fulcral desta forma de arte (p. 78). No entanto, Heffernan (1966) alerta para o facto de alguns métodos e livros de ensino instrumental excluïrem

praticamente a atenção ao desenvolvimento da capacidade de leitura que as crianças supostamente obtêm através de algum tipo de osmose. Outros constroem o seu programa em volta de um repertório de canções especialmente compostas para ensinar os passos fundamentais para ler notação musical. Estes livros, no entanto, raramente vão além dos estágios mais elementares da notação e quase não fornecem exposição a música legítima¹¹ (p.49-50).

Ainda relativamente a este assunto, Asmus Jr (2004) argumenta que “a maioria dos educadores musicais concordariam que enquanto a obtenção da maioria das competências musicais é algo bom, ter a capacidade de tocar através da notação musical é supremo”¹² (p. 7). Afirma ainda que “o que é certo é que há apenas um único método de nos tornarmos melhores leitores de música e esse é ler música”¹³ (p. 8). Heffernan (1966) apoia este ponto de vista considerando que se deve insistir na renovação do interesse pela leitura da música por duas razões. A primeira passa por permitir um direcionamento ao foco do ensino da música que se está a perder numa multiplicidade de atividades que estão a ser realizadas diariamente nas escolas nesta disciplina.

Para ensinar uma música aos alunos podem ser utilizadas variadíssimas estratégias como bater a pulsação enquanto a cantamos, associar-lhe uma dança, inventar novas letras para acompanhar a melodia, adicionar vozes e/ou acompanhamentos diferentes, representá-la através de um desenho, interligá-la a uma história e tantas outras. Apesar do autor enfatizar que muitas das atividades

¹⁰ “Because we are unsure how to conceptualize meaning in music, we do not seem to really understand music literacy, so, we do not really understand music reading, and, therefore, we basically have little useful research in this área”

¹¹ “(...) attention to development of reading ability which the children are supposed to obtain by some sort of osmosis. Other books build their program around a repertoire of songs especially composed to teach the fundamental steps of music reading. These books, however, rarely proceed beyond the most elementary stages of notation, and they provide almost no exposure to legitimate music”

¹² “Most music educators would agree that while such musical skills would be nice, the ability to perform from musical notation is Paramount”

¹³ “What is certain is that there is only one method of becoming a better music reader and that is to read music.”

transportam benefícios para a aprendizagem, ele também nota que a partir de um certo ponto parece que não se avança e que o facto de se querer sempre fazer uma imensidão de tarefas acaba por retirar a essência do que deveria estar a ser transmitido aos alunos (Heffernan, 1966).

Adicionalmente, diz que a música é a única disciplina que é ensinada da mesma forma independentemente do ano de escolaridade e que para continuar a fazer parte do currículo deve tornar-se uma matéria estudada de forma digna e uma “(...) ênfase na leitura musical faria muito para atingir esses objetivos”¹⁴ (Heffernan, 1966, p. 50).

Já a segunda razão pela qual o autor declara ser importante insistir na renovação do interesse pela leitura musical prende-se no facto de não existir por parte das comunidades uma participação muito ativa. Na realidade, o que acontece é que a música não se encontra difundida no seio das mesmas, não alcançando toda a população. Se todos tivessem a capacidade de conhecer e conseguir ler uma partitura poderiam transformá-las em som e estudar esta arte (Heffernan, 1966).

É importante mencionar que a partitura se trata de um intermediário do significado musical e Cecilia Hultberg (2002) corrobora que esta pode ter várias funções: sendo tomada como um documento puramente normativo através do qual se descodificam as ideias do compositor, a partitura dá instruções ao instrumentista para que este possa reproduzir o que está escrito de forma bastante clara e prescritiva, ao mesmo tempo que oferece a possíveis júris ou professores elementos concretos de avaliação de performances; este suporte pode também ser visto de uma forma mais subjetiva, tendo cada músico de interpretar um significado musical completando as instruções que faltarem através de uma busca por uma mensagem mais profunda, na medida em que a mesma não é explícita (p. 193).

2.1. Ensino da notação musical

Hultberg (2002) realizou um estudo onde se exploraram os vários significados musicais que jovens performers podem retirar da notação, considerando sempre a relação destes com a tradição através de uma visão sociocultural. Consequentemente, foram encontradas diferentes abordagens: uma **reprodutiva** – onde a partitura descreve exatamente como se deve tocar - e uma **explorativa** – onde o foco é a procura de um significado menos explícito, indo mais a fundo por detrás do que a música aparenta, o que depende de cada músico. Paralelamente, determinaram-se que as formas de interagir com a notação musical utilizadas nos primeiros anos de aprendizagem de um instrumento têm repercussões no percurso de um músico. Os métodos que se fundamentam na perspetiva reprodutiva

¹⁴ “(...) must be able to evaluate objectively the learning which has taken place. An emphasis on music reading would do much to accomplish these aims.”

podem mesmo constituir um impedimento para a aplicação do conhecimento musical absorvido numa fase mais posterior do caminho de desenvolvimento e evolução instrumental pelos músicos profissionais. Assim, foi criada uma teoria de ensino instrumental que suporta que o papel do professor, no que concerne aos alunos e ao ensino da notação, tem consequências no desenvolvimento dos mesmos (p. 185).

Se por um lado a abordagem reprodutiva é referente à interpretação feita pelo editor daquilo que o compositor pretendia transmitir nas suas obras, a abordagem explorativa, por sua vez, concerne à intenção que seria possível ser do compositor, tida pelo intérprete. Nestas duas perspectivas salienta-se uma divergência tanto em relação à função do instrumentista como ao papel da partitura. A abordagem reprodutiva é caracterizada pela ênfase da visualização das indicações presentes na partitura que guiam o músico na forma de como tocar a obra. Neste processo interferem a observação motora e a auditiva por serem responsáveis pela execução das instruções. Em suma, os instrumentistas tornam-se meros reprodutores das interpretações de outros (os editores). Já na abordagem explorativa, os instrumentistas são o centro do processo de reprodução da música, sendo que se veem livres para a interpretar com a intenção e expressão musicais que pretenderem, mesmo que, pela sua experiência e vontade, isso significasse que iriam contra as instruções gravadas na partitura. Nesta perspectiva, a intenção pessoal de cada um é o foco principal (Hultberg, 2002, pp. 189-192).

Curiosamente, a autora constata que ficou surpreendida pelo facto de a maioria dos performers experientes que participaram no seu estudo relevassem declarações reprodutivas, uma vez que eram ensinados a cumprir todas as marcações presentes na partitura e não a fomentar o seu lado mais crítico e autónomo. Os alunos acabam por copiar no instrumento as ações dos seus professores (Hultberg, 2002, pp. 193-194).

Ainda como resultado deste estudo, foram criados três modelos de ensino:

1. O professor segue a abordagem reprodutiva tendo uma interpretação que é puramente normativa, retirando das indicações presentes na partitura toda a informação que necessita para a sua atuação. Assim, é a partitura que comanda tudo e o professor é responsável por ensinar o aprendiz a ler este suporte musical e a traduzir corretamente as marcações presentes. Desta forma, os alunos limitam-se a obedecer e a seguir indicações.

2. O professor retira maioritariamente da partitura o significado da música que irá interpretar e, tendo alguma familiaridade com interpretações do mesmo tipo de repertório, consegue idealizar a sua interpretação pessoal (havendo uma conexão intrínseca entre estes dois aspetos). Tal como no modelo anterior, o que se ensina aos aprendizes passa por ser ler a partitura, traduzindo corretamente as

marcações presentes, sendo que existe a diferença de os docentes também terem de exemplificar o que está escrito, de acordo com a sua interpretação pessoal. Por isto, os professores são uma chave no processo de descodificar a partitura, responsáveis por tornar toda a informação acessível aos seus alunos. Pode afirmar-se que está presente um diálogo entre o mestre e a própria partitura.

3. O professor utiliza a partitura como ferramenta de apoio ao ensino e aproveita o facto de estar familiarizado com a notação, enquanto compositor e intérprete, para retirar da mesma todos os significados possíveis (explícitos e implícitos). O professor explica aos alunos as ideias expressas na partitura e o que conduziu até elas, seja pela história do compositor ou pelo próprio estilo em que a obra está escrita. Os alunos são convidados a dar ideias, a expressar-se, enquanto o mestre também comunica e transmite o seu conhecimento e interpretações possíveis. De uma forma geral, a intenção é que os aprendizes sejam mais autónomos, desenvolvam a sua criatividade e espírito crítico sob o qual possam recair quando estudam o seu repertório. Os alunos seguem, então, o exemplo do seu professor, explorando a música e procurando os seus vários significados (Hultberg, 2002, pp. 194-196).

3. Literacia musical

O conceito de literacia tem sido modificado ao longo do tempo e inicialmente, era encarado somente como se tratasse da capacidade de perceber aspetos fónicos simples, de perceber o texto. Nancy Telfer afirma que “literacia musical significa mais que apenas ler as alturas e os ritmos. Significa ler o significado da música”¹⁵ (2004, como citado em Bartel, 2006, p. 18). Lee Bartel (2006) constata que esta definição

de música inclui todos os aspetos das suas dimensões de expressividade e a habilidade para determinar e produzir (...) aquilo que Jack Heller chama *supra-segmentals* da música – aquelas mudanças subtis de momento em momento da acentuação, níveis de dinâmica, ataque, libertação, que carregam essencialmente a subtileza dos significados comunicativos da

¹⁵ “Musical literacy means more than just reading the pitches and rhythms. It means reading the meaning of the music.”

linguagem falada e que de forma muito semelhante carregam o significado expressivo na música¹⁶ (p. 18).

Broomhead (2021) salienta o facto da existência de variadas definições de literacia musical e que as mesmas surgem como meio de união entre o entendimento do conceito entre muitos profissionais e como facilitador da sua abordagem. Assim, é possível destacar algumas, introduzidas por diferentes pedagogos. De acordo com o autor, para Margaret Barrett, a literacia musical inclui áreas da música como a composição, a improvisação, a direção e a própria performance tratando-se então da capacidade de envolvimento nestes processos que estão para além da notação. Também nesta linha estão Edwin Gordon, Charles Leonhard, Abrahams, Lowe e Belcher que incluem a audição nas suas definições assumindo que a literacia musical vai para além da descodificação da notação. Csíkos e Gabriella Dohány creem numa definição mais abrangente ainda: refere-se a sistemas de conhecimento musical determinados culturalmente e às próprias habilidades musicais. No entanto, Broomhead (2021) afirma que muitos pedagogos defendem ainda que o conceito se refere apenas à leitura da notação musical. No meu ponto de vista, isso é somente leitura musical. Literacia envolve algo mais, indo mais além da descodificação da escrita e dos símbolos. Bartel (2006) estabelece uma analogia muito interessante que, para mim, demonstra muito bem este ponto.

O autor explora a análise da leitura por meio de uma outra dimensão, a linguagem, sobre a qual existem diversas teorias e muita pesquisa. Por meio de comparação, deve-se encarar esta área de forma a obter algumas dicas como, por exemplo, o facto de investigadores observarem e concluírem que ler para as crianças desde os seus primeiros anos de vida é um aspeto fundamental na medida em que observam o adulto a ler e o ato em si de ler e folhear o livro e começam a perceber como realmente funciona todo o processo de leitura.

As crianças precisam constantemente de um modelo e demonstração da leitura. Quantos pais, incluindo pais que são músicos, já leram música para os seus filhos enquanto seguram uma partitura? Ou seguiram uma partitura enquanto uma música estava a ser tocada? Praticamente

¹⁶ "of music includes all aspects of its expressive dimensions and the ability to determine and produce appropriate to the specific music what Jack Heller calls the "supra-segmentals" of music – those subtle, moment to moment changes in accentuation, dynamic level, attack, release, that essentially carry the subtlety of communicative meaning in spoken language and similarly carry the expressive meaning in music."

zero. Com a música nós perdemos um dos maiores fatores que contribuem para a habilidade de aprender a ler¹⁷ (Bartel, 2006, pp. 18-19).

Continuando com este paralelismo, na leitura da linguagem começa-se por aprender as letras e só depois a sua junção. No entanto, para se poder falar em literacia deve-se ser capaz de retirar do texto o seu significado, a semântica. Este domínio possibilita que o leitor antecipe as palavras seguintes. Para tal, alia-se a sintaxe, que se refere às regras padrão da linguagem e da construção frásica (Bartel, 2006, p. 19). Da mesma forma que quando lemos associamos um som a determinada letra, sílaba e/ou palavra, face a um instrumento cada nota tem a sua altura e/ou duração associadas. Quando tocamos devemos ser capazes de ouvir internamente o som que queremos reproduzir e ter a consciência de que se acrescenta ainda a dificuldade de conectar o movimento físico necessário para a obtenção deste som. Coordenando a semântica com a sintaxe, é perceptível que a probabilidade de saber o que vem a seguir faça igualmente parte do mundo musical, repleto de padrões tonais e progressões harmónicas recorrentes, por exemplo. Podemos constatar que o mesmo acontece quando se fala de ritmo. O que ocorre no ensino é que não se utilizam todas estas dimensões de forma consciente, não se desenvolvendo a leitura com exercícios em que as mesmas sejam exploradas. Pensa-se que nesta área o texto musical interfere de forma pejorativa na performance, mas este autor defende que tal apenas ocorre se estes sistemas não estiverem consolidados (p. 20).

A tendência no ensino instrumental é instruir apenas o conhecimento do som e a escrita do mesmo e o objetivo passa apenas por descodificar os símbolos de forma rápida e precisa. Acredita-se que aspetos como a tonalidade e mesmo o estilo ou a capacidade de antever a música, ou seja, trabalhar a composição e a improvisação, sejam elementos para um nível mais avançado da aprendizagem; no entanto, a leitura musical que se aprende não se revela útil nem propriamente fluente (Bartel, 2006, p. 20).

3.1. Desenvolvimento de competências de literacia

Reverendo obras de inúmeros pedagogos e autores que estudam o tema em questão, McPherson e Gabrielson elaboram 6 princípios pelos quais os professores se podem guiar para ajudarem os seus alunos a desenvolverem as competências necessárias para dominarem a literacia musical. Estes são

¹⁷ "Children need consistent modeling and demonstration of reading. How many parents, including musician parents, ever read music to their child while holding a score with them. or even follow a score while music is being played? Practically zero. With music we miss one of the major factors that contributes to the ability to learn to read."

construídos tendo como base o trabalho de Brunning, Schraw e Ronning (1999) - livro *Cognitive psychology and instruction* (pp. 258-259) -, cujas observações sobre ensinar as crianças a ler são reinterpretadas para a iniciação ao instrumento. As instruções são as seguintes:

1. **Atribuir significado à leitura da notação:** para além das crianças precisarem de aprender a descodificar a notação, é fundamental que as suas competências em desenvolvimento estejam ligadas a elementos estruturais com significado. Por exemplo, considerar frases ou melodias em vez do foco estar em cada nota na sua individualidade permite que as crianças não percam o propósito de aprender a notação. O professor tem a função de lembrar o aluno que é necessário adquirir esta competência de leitura da música uma vez que o irá beneficiar na aprendizagem, na comunicação e o ajudará a disfrutar mais do seu instrumento.

2. **Ter uma perspetiva mais ampla no desenvolvimento da literacia musical:** desenvolver esta competência vai mais além do que, por exemplo, apenas associar um símbolo a uma dedilhação e quem pensar na notação apenas desta forma estará a pensar de forma redutora. O objetivo deve ser sempre que o instrumentista use esta ferramenta para melhor pensar e se expressar musicalmente. Um aspeto importante para um bom ensino é a ênfase em aspetos com significado, que ajudem na evolução de competências não só musicais como cognitivas.

3. **Ajudar os alunos a decifrar automaticamente os símbolos presentes na partitura:** quem tem boas competências de leitura consegue interpretar mais rapidamente a partitura e tudo o que esta pode conter, assim como corresponder a nível motor de forma mais imediata a esses estímulos enviados pelo cérebro. Pode ser importante repetir passagens para melhorar a performance pois tal permitirá uma maior e melhor fluência neste processo. O professor pode ajudar o aluno se o guiar na leitura da partitura para os aspetos técnicos e expressivos relevantes e, conseqüentemente, os instrumentistas vão adquirir um maior à vontade e confiança na sua performance, permitindo também que obtenham conhecimento que pode ser transposto para outras obras musicais.

4. **Agir num ambiente conhecido pelo aluno e de conhecimento geral:** todas as crianças têm conhecimento sobre formas de arte antes de iniciarem o estudo da mesma e portanto, se se conectar a leitura de notação com música já pertencente ao “universo” da criança, esta competência terá um maior significado. Isto pode ser fator de motivação uma vez que pode ser desejo do aluno aprender a tocar aquela peça que já conhece e sabe cantar há algum tempo, ajudando a que a obtenção desta competência seja mais rápida. Pode ser também positivo encorajar o aluno a criar a sua própria notação para peças que já consiga tocar. É responsabilidade do professor fornecer várias formas através das

quais os alunos possam interagir com e aprender sobre a notação, para que estes lhe consigam atribuir algum significado com o qual se identifiquem.

5. Encorajar as crianças a desenvolver e fortalecer o seu conhecimento musical: os professores devem encaminhar e direcionar a atenção dos seus alunos para múltiplas dimensões da notação musical para que possam refletir sobre a sua prática e criar diferentes interpretações. Ler notação envolve diversas competências que implicam a ativação do conhecimento, da atenção e da memória: a consciencialização auditiva permite que os alunos mapeiem os símbolos visuais da notação musical nas ações necessárias na produção de som no instrumento; a memória conduz a uma compreensão mais fácil das amplas estruturas do que está a ser tocado; a atenção permite que o instrumentista se foque em determinados símbolos individuais, frases e detalhes expressivos para melhorar a sua performance musicalmente.

6. Esperar que as crianças variem no seu progresso em ser fluente a ler notação musical: nenhuma criança tem o mesmo nível de desenvolvimento musical – enquanto para uma pode ser muito difícil desvendar o que está escrito na partitura, para outra pode ser extremamente fácil e natural. Aprender um instrumento engloba distintas capacidades complexas e cada aluno pode ser melhor ou pior em diferentes campos – tal tem impacto na sua aprendizagem, na medida em que pode determinar se continuam ou não o seu percurso na música (McPherson & Gabrielson, 2002, pp. 111-112).

Nas suas aulas e de modo a desenvolver as competências necessárias para um maior domínio da literacia musical, os professores devem então ter em mente tudo o que é contemplado por este domínio sem se restringirem à notação, tratando-a apenas como um meio para atingir um fim. O primeiro passo será ajudar os alunos a perceber o significado de cada símbolo na música e ir tentando tornar este processo de descodificação cada vez mais imediato. É importante que os docentes utilizem uma linguagem adequada ao “mundo” da criança, com exemplos que lhe sejam familiares e de compreensão mais fácil. Ao longo do processo de aprendizagem devem ser trabalhados inúmeros aspetos que vão envolvendo cada vez mais a criança no mesmo, motivando-a e desenvolvendo mais competências para que esta tenha uma boa performance e ganhe gosto pelo que faz. Para tal, os professores nunca se podem esquecer da singularidade deste tipo de ensino como consequência de cada aluno ser diferente e ter as suas necessidades e experiências individuais.

3.2. Competências auditivas – audição e audição

Autores como Sloboda defendem que não é fácil definir objetivos bem formados na maioria das situações de audição musical e poucas resultam em medidas comportamentais que variam de nota para

nota como a performance faz no que diz respeito à partitura. Comumente, o objetivo mais comum em ouvir é obter um maior grau de satisfação estética ou resposta afetiva sendo que se revela suficiente para muitos ouvintes que a experiência seja agradável ou que tenha invocado alguma emoção (Sloboda, 1984, pp. 222-223). No entanto, de que forma pode ser importante a audição para o próprio instrumentista? E a audição?

O conceito “audição” foi introduzido por Edwin Gordon e insere-se naquilo que autores como Lehmann, Sloboda e Woody apresentam como representação mental. O autor refere que apenas se pode dizer que existe audição quando a nossa mente traduz som e lhe confere um significado. Através deste processo “cantamos e movemo-nos mentalmente, sem termos de cantar ou mover-nos fisicamente” (2015, p. 19). Assim, Gordon define este conceito como “audição e compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente (p. 474). Para a mesma definição, o autor refere que outros pedagogos preferem termos como audição interior.

A representação mental trata-se de uma reconstrução interna do que está no exterior e os investigadores esclarecem que “(...) a imagem interior, ao contrário de uma fotografia a cores, é uma versão mais reduzida e simplificada da imagem exterior (...)”¹⁸ (Lehmann et. al, 2007, p. 19). Mais, explicam que é necessário que os músicos, para além de representarem o meio externo, “(...) manipulem a informação de maneiras úteis para imaginar, resolver problemas, antecipar, ensinar, lembrar, aprender, praticar e criar”¹⁹ (Lehmann et. al, 2007, p. 19).

Quando se faz música, as representações internas complexificam porque para além de representar apenas o que se vai tocar, é necessário idealizar o processo de tocar no próprio instrumento e o que está a ser produzido no momento, que permite que o instrumentista tenha consciência do seu desempenho e, desta forma, consiga melhorar a sua performance. Os autores referem que uma vez que as representações mentais estão implícitas no leque de competências musicais (que engloba, a reprodução, a criação e a memorização), elas devem ser enfatizadas (Lehmann et. al, 2007, pp. 20-21).

McPherson e Gabrielson (2002) descobriram que a motivação, o desenvolvimento e progresso musical estão intrinsecamente ligados a atividades auditivas que estimulem a criatividade. Deste modo, é necessário perceber como as interligar com a partitura para estimular este domínio. Seguindo esta linha de pensamento encontram-se outros autores como Hansen e Milligan (2012) corroboram que as competências que se podem desenvolver durante as aulas de música permitem que os alunos se tornem melhores leitores (p. 75).

¹⁸ “The internal image we generate, unlike a color photograph, is a more reduced, simplified version of the external image.”

¹⁹ “the information in useful ways in order to image, problem solve, anticipate, teach, remember, learn, practice, and create.”

Os autores afirmam que a aprendizagem musical é baseada no desenvolvimento de competências auditivas e estudam, então, a importância das mesmas na linguagem e na aprendizagem de música, sendo que as competências empregues em ambos os domínios se revelam bastante semelhantes. As primeiras interações tanto na leitura como na música são auditivas e em ambas tem de acontecer aquilo a que McPherson e Gabrielson (2012, p. 76) chamam de “consciência fonológica”, que se trata da capacidade que devemos ter de internalizar o som e o distinguir e perceber.

Para seu o artigo *Aural Skills: At the Juncture of Research in Early Reading and Music Literacy*, os autores afirmam ter reunido pesquisa de quatro áreas distintas, porém interligadas: neuroimagem, tecnologia que mede a resposta do cérebro a estímulos auditivos, salas de aula de música e a educação de forma generalizada - todas vão ao encontro da importância das competências auditivas no desenvolvimento infantil. Cada área interage com as outras e confluem nas competências auditivas que requerem consciência fonológica e fonémica. Esta consciência possibilita, então, todas as interseções e apesar dos dois domínios – música e linguagem – não soarem de forma igual nem demonstrarem as mesmas ideias, ambos se organizam de forma temporal e se entendem auditivamente (Hansen & Milligan, 2012, p. 75).

Tal como na música, a leitura está ligada a diferentes aspetos como o tempo, padrões rítmicos, afinação e dinâmicas. Evidencia-se, assim, um paralelismo entre as duas áreas onde se denotam pausas, mudanças de tempo nas frases que lhes dão diferentes significados tais como a pontuação que as podem acompanhar no caso da linguagem, diferenças no timbre para expressar diferentes emoções, entre outras (Harris & Hodges, 1995, p. 20).

As competências auditivas são, então, fundamentais na literacia musical uma vez que esta se estende para lá da notação e a aprendizagem musical ter como meio primordial de contacto a audição e se tratar do desenvolvimento destas mesmas competências. Contudo, tal como na linguagem se aprende a ler as letras e a formar sílabas, palavras, frases, também na aprendizagem musical interessa aprender a simbologia que a representa. Tal como visto anteriormente, é essencial que exista sempre por detrás uma base auditiva a ser trabalhada. Mas como se insere então a aprendizagem da notação? Como se deve trabalhar uma partitura e montar uma performance? Como se prepara um músico para a realização de uma performance com musicalidade e segurança?

4. Construção/preparação da performance

Stefan Reid (2002) menciona que na música ocidental é característica ter como ponto de partida a partitura. O autor define-a como sendo uma fonte de instruções que o músico tem de transformar em som. Descodificar este recurso é algo interpretativo e um pouco subjetivo em determinados aspetos e, desta forma, nenhuma interpretação será igual a outra (p. 102). Apesar de muitos instrumentistas mencionarem a partitura como a música em si, Peter Hill (2002) corrigi-os esclarecendo que a partitura tem a função de ser fonte de informação do material musical e dando indicações ao performer de como essa mesma informação deve ser interpretada. A música trata-se do resultado final que reúne não só a ideia e indicações do compositor, como a interpretação do instrumentista e o som transmitido (p. 129).

Ao processo de preparação da performance é comumente atribuído o nome de prática/estudo. Mas o que é que isto significa? Reid (2002) afirma que este processo consiste na realização de diferentes tarefas, sempre relacionadas – desenvolvimento da técnica instrumental, capacidade de memorização e interpretação. Paralelamente, Hill (2002) desperta para a importância da iniciação ao instrumento definindo que a mesma se revela decisiva no percurso de um músico por se tratar de uma etapa onde as bases da performance instrumental são estabelecidas, bases essas que têm repercussões não só no momento presente como também no futuro. Assim, nos seus estudos, investiga como começar a trabalhar a partitura em si e informa-nos que começa por fazer esta mesma questão aos seus alunos (pp. 131-132).

Dentro das inúmeras respostas, o pedagogo destaca iniciar o trabalho pela técnica, nomeadamente marcação de arcadas e dedilhações e alerta o perigo associado, que é acabar por encarar a partitura como se de um estado se tratasse e não uma peça musical. De facto, os aspetos mencionados alteram a sonoridade da música e, por esta razão, não podem ser ignorados. No entanto, os instrumentistas devem ter sempre presente a ideia de que estes aspetos devem servir a música e não o contrário. Outros alunos afirmaram que o primeiro contacto a ter com a partitura deve ser a leitura à primeira vista de toda a composição. Contudo, o docente afirma que esta visão também acarreta malefícios: sem uma noção prévia de como a obra deve soar, o músico pode, no seu subconsciente, habituar-se a efetuar certas incorreções (inevitáveis numa fase tão primitiva do trabalho), que se revelam bastante difíceis de corrigir; pode-se acrescentar que, se não houver um conhecimento prévio do que acontece na obra, todas as mudanças e correções a ser feitas no estudo da obra num longo período de tempo serão feitas sem referência, quase com alguma aleatoriedade. Para que o objetivo principal seja sempre fazer música e não tocar notas, os alunos do autor sugerem que se tenha como modelos

performativos as gravações das obras. Contudo, o professor considera isto uma solução fácil porque se trata de trabalhar por imitação (p. 133).

O que se deve então fazer para iniciar o estudo de uma nova peça? Hill (2002) apoia que os músicos devem começar por desenvolver uma ideia própria da composição pois é na etapa inicial, quando a obra não nos é próxima, que é possível explorar a partitura a fundo e ter diferentes percepções criando uma conceção pessoal. Temos é de ter sempre presente a capacidade de audiar a obra à qual nos estamos a dedicar, sem recorrer ao instrumento. Esta análise pode antecipar diversos problemas técnicos e evitar que aconteçam, em primeira instância, ao mesmo tempo que instigará àquilo que o professor denomina como “memória ativa”, resultante do conhecimento da música e da lógica por detrás dela e não fruto de um processo de repetição (pp. 138-139).

Relativamente ao estudo, Reid (2002) informa que dois psicólogos, Paul Fitts e Michael Posner, sugerem que a aquisição de competências ocorre em três fases distintas, nomeadamente uma etapa cognitiva (inicial, onde é necessária bastante atenção e consciência), uma associativa (que pode ser caracterizada pela correção de erros e refinamento das tarefas) e uma autónoma (onde o performer já é capaz de fazer coisas de formas automática e a informação se encontra guardada no subconsciente). O avanço entre estas fases acontece de forma gradual quando uma competência deixa de estar na memória a curto prazo e é transferida para a memória a longo prazo. Este progresso pode acontecer através de técnicas como a repetição, recomendada por muitos músicos e educadores como, por exemplo, o pianista inglês James Ching. Esta estratégia reforça a memória e o músico vai, progressivamente, deixando de precisar de ter uma atenção tão presente nos aspetos que se encontra a trabalhar (pp. 104-105).

De acordo com Marín, Echeverría e Halam (2012), existem diferentes níveis de compreensão e uso que um aprendiz de música pode ter de uma partitura, desde os mais simples (que inclui menos elementos e relações entre eles) até aos mais sofisticados (onde o aluno tem em conta não apenas o que aparece no papel, mas também o conhecimento prévio sobre o estilo musical, compositor, história da música, etc.) (pp. 195-196),

No seu estudo realizado com alunos de flauta transversal do Conservatório de Espanha, as autoras estratificaram os níveis de compreensão e distinguem três: o nível notacional, que engloba todos os símbolos que podem estar presentes numa partitura; o nível sintático, no qual existe uma relação entre elementos do estrato anterior (melodia, acordes, frases, estrutura, ...) e o nível artístico que é

referente a elementos que podem não estar na partitura mas são importantes para a performance ser contextualizada (conhecimento sobre o compositor e época em que se insere, estilo e forma da obra, fraseado, entre outros) (p. 196).

Caroline Palmer (1996) alerta para o facto de existir uma maior quantidade de estudos sobre a percepção musical do que sobre performance, constituindo os primeiros cerca de o dobro dos segundos e que tal se deve ao facto de uma percentagem reduzida de pessoas tocarem música comparativamente à percentagem de pessoas que ouve música (quase toda a gente). Em oposição aos autores supracitados, a autora acredita que a performance em si se revela um melhor ponto de partida comparativamente à partitura e justifica-o pelo facto de as partituras poderem variar nas suas indicações fruto de diferentes editoras e/ou edições. Afirma que para além disso, existem outras fontes de expressão como o estilo do próprio músico e as influências que a cultura pode ter no mesmo (pp. 433-434).

Não obstante, Hill (2002) revela outra questão na construção de uma peça: a correção dos problemas. Esta não costuma ir à origem dos problemas uma vez que os performers optam maioritariamente por tratar um erro em vez de procurar a sua fonte, ou seja, o aspeto que o causa. Considerando, por exemplo, a afinação: por vezes a raiz do problema pode estar na capacidade de o músico afinar interiormente, treinar o ouvido e não na colocação dos dedos na corda – ajustar os dedos não vai resolver o problema, mas cantar pode auxiliar o desenvolvimento do ouvido e, conseqüentemente, a afinação. Por muito que tanto o instrumentista como o professor queiram ver resultados, o tempo de apropriação de conteúdos não deve ser apressado, assim como a resolução de problemas porque, eventualmente, podem ser saltados passos importantes da aprendizagem que mais tarde terão efeitos negativos. Neste seguimento, Reid (2002) refere o autor Dale Reubart, que na sua obra *Anxiety and Musical Performance* incute a necessidade de se praticar lentamente e com total concentração em todas as fases de forma a prevenir os tais erros que podem surgir de forma desnecessária (p. 106).

Posto tudo isto, Hill (2002) menciona que o estudo que fazemos deve ser sempre acompanhado de reflexão porque só assim conseguimos saber se estamos a entender o conteúdo da partitura ou se é necessária uma alteração da abordagem à mesma. Os músicos não se podem equivocar e pensar que “aprender uma obra musical se trata de uma simples progressão entre trabalho mental e a prática no instrumento, do silêncio para o som”²⁰, isso seria errado (p. 142).

Jane Davidson (2002) explicita as competências que um instrumentista deve possuir para uma performance fomentada:

²⁰ “(It would be wrong to imply that) learning a piece is a simple progression from mental work to practice at the instrument, from silence to sound.”

1. **Estrutura, notação e competências de leitura** – adquiridas através do conhecimento das regras da estrutura musical; trata-se da capacidade de identificar frases, perceber a harmonia, decifrar a notação, desenvolver a leitura à primeira vista para maior fluidez, criar mapas mentais para auxiliar a performance

2. **Competências auditivas** – remetem à capacidade de desenvolver uma boa afinação no e obter uma boa sonoridade; não é necessário tocar no instrumento para desenvolver estas competências

3. **Competências técnicas e motoras** – o seu desenvolvimento permite a obtenção de uma performance mais ágil e fluente com uma automatização dos movimentos corporais

4. **Competências expressivas** – são subjetivas a cada instrumentista e envolvem a manipulação da estrutura musical

5. **Competências de apresentação** – remetem à maneira como um instrumento performer se apresenta em palco (pp. 97-98)

Abordando uma das fases essenciais da aprendizagem de uma obra musical – a interpretação -, Hill (2002) diz que este parâmetro se insere em elementos que estão expressos na partitura, entre eles a dinâmica, a articulação, as variações de tempo e o timbre. Estes aspetos encontram-se presentes neste recurso musical para auxiliar os músicos na sua demanda. É imperativo o instrumentista não se esquecer que estes símbolos são indicações que não lhes dão todas as informações que necessitam para reproduzir uma ideia no seu instrumento. Assim, deve ser capaz de perceber como os executar tecnicamente e decidir a melhor forma para obter o que deseja. Sobre este tema, pesquisas indicam que também a análise pode ser um elemento que contribui para o seu desenvolvimento. Reid elucida que alguns intérpretes analisam para obter um conhecimento e compreensão detalhados da obra nos quais basearão a sua tomada de decisões interpretativas, enquanto outros usam a análise como meio de resolver problemas interpretativos específicos (...). Ao interpretar uma obra, o intérprete deve, de alguma forma, moldar os seus elementos díspares numa performance coerente (...)²¹.

²¹ "Some performers analyse in order to gain a detailed knowledge and understanding of the work which will then inform their interpretative decision-making, while others use analysis as a means of solving specific interpretative problems (...). In interpreting a work the performer must somehow shape its disparate elements into a coherent performance (...)"

Ouvir boas performances, cantar, recorrer à analogia e à análise são métodos úteis para auxiliar este processo de refinamento que deve proceder a fase inicial de estudo de uma peça (p. 108).

“As partituras musicais constituem um elemento-chave no desenvolvimento da perícia [dos músicos] uma vez que atuam como mediadores entre o intérprete e a própria música.”²² (Marín, Echeverría & Halam, 2012, p. 193). Importa aferir diferentes estratégias que diversos autores utilizam e defendem como benéficas para a preparação da performance considerando este recurso tão valioso. O objetivo será perceber a opinião de diferentes pedagogos e músicos relativamente à descoberta e entendimento da mesma com a apresentação de estratégias que tornem o seu estudo mais eficiente.

5. Estratégias de estudo da partitura

Na visão de McPherson e Gabrielson (2002) existem dois tipos de atividades que podem fundamentar o desenvolvimento das capacidades de leitura e o conhecimento da notação musical. Nos primeiros tempos de aprendizagem (meses ou semanas, dependendo da idade dos aprendizes) as peças devem ser já familiares, seguindo-se um modelo de ensino de *learning by rote*²³, através de audições repetitivas das mesmas; os alunos devem conseguir cantá-las e depois tocá-las no seu instrumento – cantar ajuda a estabelecer um guia/modelo mental que depois se irá aplicar no instrumento. Neste período de aquisição de competências e com o intuito desta ocorrer de forma mais natural e lúdica, o professor pode pedir ao aluno para detetar uma melodia de uma obra, em seguida para a cantar e que recorra às palmas para perceber os padrões rítmicos existentes. Os alunos devem ser capazes de, após cantar e memorizar as músicas, associá-las às dedilhações necessárias para as executarem no instrumento. O solfejo pode ser uma boa ferramenta para ajudar nesta transição entre memorizar – com um uso de alguma sílaba à escolha (por exemplo, “na”) – e compreender – por sua vez, com o nome das notas correspondentes e/ou dedilhações a utilizar. *A posteriori*, deve ser introduzida a notação das peças que já conhecem e conseguem tocar. Tal deve ser realizado de forma que o aluno entenda o como e o porquê do seu uso na música e o procedimento pode ser construído de inúmeras formas tais como convidar a criança a criar a sua própria notação. Se o processo evoluir de uma maneira gradual e que estimule os instrumentistas, estes vão começar a conseguir interligar o som do que tocam com a sua

²² “Musical scores constitute a key element in the development of expertise (...) since they act as a mediator between the performer and the music itself.”

²³ Opto por deixar a transcrição na língua original pelo facto de não ter encontrado uma tradução em português que exprima de forma eficaz a ideia que pretende ser transmitida

escrita. Resumidamente, existem 3 etapas pelas quais as crianças devem passar na aprendizagem instrumental:

- 1 – ganhar à vontade a tocar;
- 2 – ler a notação;
- 3 – conectar ambos.

Eric Street (1987) sublinha que existem excelentes instrumentistas que são maus a ler música à primeira vista e chama a atenção do leitor para o inverso, que também acontece. Em ambos os casos, os problemas estão relacionados, o que revela que é dada mais importância e atenção a uma das áreas; conseqüentemente, essa será mais desenvolvida e aprimorada enquanto a outra piora se não for praticada. Street foca ainda na sua pesquisa aspectos com grande impacto no desempenho de um instrumentista, insistindo na importância de se analisar a partitura antes de ler uma peça. Perceber as tonalidades que uma obra contempla, a sua métrica, tempo e padrões frequentes, fará com que não se perca tempo nem se cometam erros dispensáveis e supérfluos. Se forem detetados, conscientemente, pontos de referência ao longo da partitura, tais como mudanças de tonalidade, o aparecimento de temas diferentes, entre muitos outros aspectos que estruturam a peça, irá conseguir-se uma melhor orientação quando o performer desejar tocar de memória (p. 32).

Seguindo esta ideia e explorando diferentes formas de estudar e potencializar o recurso a uma partitura musical, alguns investigadores como Lehmann expõe que, antes de tocar qualquer obra, é hábito de muitos instrumentistas estudar a partitura, ler a notação e ouvir gravações da mesma para se envolver por completo na música. Desta forma, conseguem saber o que procuram quando passam para o instrumento (Lehmann et al., 2007, p. 98).

Autores como Anabela Bravo e Philip Fine (2009) consideram que ferramentas como a prática mental e a análise são úteis e eficientes no desenvolvimento de uma representação mental da música nos instrumentistas. Porquê? Porque ambos ajudam a desenvolver, para além da audição e da memorização, a leitura à primeira vista e a própria técnica sendo que estas estratégias despertam a criatividade na interpretação, a improvisação e o questionamento intelectual dos músicos. Note-se o facto de salientarem também que uma boa capacidade em analisar uma partitura permite que os músicos sejam versáteis na criação de estratégias para o desenvolvimento das suas capacidades e para ultrapassarem eventuais dificuldades que possam ter (p. 247). Mais, Repp (2001) defende que as representações auditivas têm importância em todas as fases de preparação de uma atuação, incluindo em si aspectos como a leitura à primeira vista e a memorização, ou melhor, tocar uma música recorrendo à memória. Por sua vez, Heffernan (1966) denota que “existem, no total, três problemas simples a

resolver quando se lê música – quando tocar uma nota, que nota tocar e como a tocar. Em qualquer ponto do *continuum* deve haver uma solução imediata e correta para estes problemas se a leitura deve acontecer”²⁴ (p. 52).

Sylvia Gholson realizou um estudo em 1998 sobre estratégias de estudo caracterizadas à luz de uma teoria a que dá o nome de *proximal positioning*. Estas estratégias remetem então a um apoio aos docentes para que os mesmos adaptassem as suas instruções ao universo dos seus alunos, o que possibilitava um desenvolvimento da comunicação entre a via professor-aluno. Dividiu-as, então, em dois grupos: as estratégias preparatórias e as facilitadoras.

As primeiras são aquelas que precedem atividades de instruções/intervenções diretas, O segundo tipo trata-se de objetivos concretos que os alunos devem atingir – a preparação dos alunos deve ser feita com pequenas metas a alcançar dentro do todo maior (objetivo final), simplificando o processo. Imagine-se o caminho de trabalhar a interpretação com um aluno: o mestre deve guiá-lo entre todos os passos que o aluno deve trabalhar para se tornar melhor intérprete, nomeadamente, conhecer o caráter musical da obra e contexto histórico no momento da sua composição, explorar dinâmicas, articulações, timbres, diferentes vibratos e outros (Gholson, 1998, pp. 538-540). Tais aspetos constam na partitura e um conhecimento mais aprofundado da mesma poderá ajudar a identificar o que tem de ser trabalhado e as várias etapas que o aluno deve cumprir para fazer música. Os docentes devem encaminhá-los neste processo.

Os instrumentistas podem, então, recorrer à partitura e aproveitar todos os recursos que esta lhes pode dar, potencializando o seu papel na aprendizagem e performance instrumental. Como? Através de estratégias como as que se seguem.

5.1. Leitura à primeira vista

Como já foi mencionado, existem não só instrumentistas que são excelentes performers e maus a ler música à primeira vista como existem aqueles que são exímios neste campo embora menos conceituados nas outras competências musicais. É perceptível que o que acontece é que é dada mais importância e atenção a uma das áreas e que isso tem como resultado um desenvolvimento mais aprimorado da mesma enquanto as que não são praticadas se tornam menos eficientes (Street, 1987, p. 32). Em concordância com este autor está Sloboda, que afirma que as competências de leitura musical diferem na comunidade de músicos e que enquanto alguns bons performers são péssimos a ler, outros

²⁴ There are, altogether, three simple problems to be solved when reading music - when to play the note, what note to play, and how to play it. At any point on the Continuum there must be an immediate and correct solution to these three problems if reading is to take place.

revelam facilidades na leitura. Sublinha que este facto é notável num grau elevado especialmente no que concerne à leitura à primeira vista e acrescenta que esta

deve ser contrastada com o caso em que um artista usa uma partitura para guiar a execução de uma peça já aprendida. (...) o intérprete usa a partitura (provavelmente seletivamente) como um “lembrete” em vez de como a fonte primária de informação sobre a música²⁵ (Sloboda, 1984, p. 230).

Quando se trabalha a leitura à primeira vista deve praticar-se uma grande quantidade de material e este deve ser mais simples, o que vai permitir que esta “competência” se desenvolva e que o instrumentista se torne mais confiante nessa “tarefa”. Só assim será possível ir aumentando o nível de dificuldade das composições a ler. Algo que ajuda igualmente a fortalecer este processo é utilizar o metrónomo, devendo aumentar-se o tempo de forma progressiva enquanto as leituras se vão solidificando (Street, 1987).

Street (1987) reconhece que os músicos utilizam os músculos, os olhos, os ouvidos e a mente quando tocam um instrumento musical, no entanto, como isso não acontece nas mesmas proporções pode constituir um problema: se algum destes “mecanismos” for descurado a favor de outro, a sua “força/à vontade” vai começar a diminuir. Para que tal não aconteça, deve-se estimular e desafiar constantemente todas as partes necessárias para tocar um instrumento. Relativamente ao primeiro aspeto, que diz respeito à utilização dos músculos e mais concretamente a memória muscular, é importante reconhecer que são fundamentais e indispensáveis na performance de um instrumento, desenvolvendo-se a partir da repetição. Contudo, se lhe for atribuída uma atenção excessiva, tornamo-nos dependentes deste tipo de memória, o que leva ao não pensamento e a tocar de forma não musical (p. 32).

Além disso, em situações de stress como, por exemplo, audições ou provas, aspetos como estar nervoso, cometer um erro ou mesmo algum ruído súbito inesperado, pode prejudicar esta memória. Street (1987) insiste que se deve praticar desde cedo a memória no processo de aprendizagem de uma obra para que os músculos correspondam ao ouvido e sublinha que se se praticarem as passagens até estarem perfeitas fisicamente com todos os movimentos físicos envolvidos decorados e aperfeiçoados, o foco será excessivo nesta área, esquecendo-se as outras. A mente, por sua vez, auxilia tanto na leitura à primeira vista como na memorização (p. 32).

²⁵ “is to be contrasted to the case where a performer uses a score to guide performance of an already learned piece. (...) the performer is using the score (probably selectively) as an aide-mémoire rather than as the primary source of information about the music.”

O autor descobre que existe uma relação acentuada entre a eficiência da leitura à primeira vista, os movimentos oculares e a sua economia. Se o leitor estiver constantemente a alternar o seu olhar entre a partitura e as suas mãos, por exemplo, ou mesmo a focar-se em diferentes pontos da mesma, a sua atenção é desviada e a leitura fica prejudicada. Como estratégia para trabalhar este aspeto, o professor ou outra pessoa que acompanhe o instrumentista na sua prática pode esconder com uma folha aquilo que o performer já tiver tocado e ir acompanhando o decorrer de toda a música desta maneira, cobrindo sempre o que vai ficando para trás e movendo a folha progressivamente para a direita. Outra estratégia passa, por exemplo, por utilizar novamente uma folha, desta vez para tapar o movimento das mãos que o instrumentista tem de fazer – para tal, a folha deve ser colocada entre os olhos e as mãos do músico com a finalidade de cortar este ponto de visão. De acordo com Street (1987), vários pedagogos têm sugerido estratégias como tocar no escuro, justificando-a pela constatação que fazem de os problemas de leitura não estarem intrinsecamente ligados à falta de estudo e muitos defendem a utilização de outros recursos como pequenos cartões para reconhecimento de notas, a audição de gravações ou performances de determinada obra enquanto se segue a partitura da mesma e cantar a obra que se está a analisar/ler (pp. 32-33).

Estudos de outros autores como Weaver (1943), que têm como foco o movimento ocular, conduzem à conclusão de que as fixações que ocorrem no processo de leitura da partitura dependem do tipo de música e do tipo de material utilizado pelo compositor, que faz com que as fixações sejam mais horizontais (mais contraponto) ou verticais (mais acordes), implicando o *scan* ocular devido à continuidade ou descontinuidade originada pela forma de escrita da notação. Sendo observável que um instrumentista dificilmente consegue olhar para páginas completas da partitura de cada vez que dirige para ela a sua atenção, Sloboda investiga conceitos como o *eye-hand span*²⁶ [EHS]. Relativamente a este aspeto, o autor constatou que o EHS - “(...) a distância entre a fixação do performer e a execução da nota (...)”²⁷ (Lim et. al, 2019, p. 1) - de bons leitores não se revela invariável porque se molda a cada frase na sua extensão, sendo ela mais ou menos curta. Também relacionado com este fator, conclui-se que bons leitores observam mais além na partitura, antecipando a música que vem a seguir, para além do facto de demonstrarem uma maior sensibilidade para com as estruturas presentes em cada obra, que ligam partes da mesma e lhe dão forma (Sloboda, 1984, p. 231). Este professor chama a atenção para o facto de “(...) o olho poder ser “capturado” por grupos de notas conectados com feixes de hastes”²⁸

²⁶ Opto por deixar a transcrição em inglês pelo facto de não ter encontrado uma tradução que exprima de forma eficaz a ideia que pretende ser transmitida em português

²⁷ “the distance between a performer’s fixation and execution of a note”

²⁸ “the eye could be “captured” by groups of notes connected with beams of stems.”

(p. 225). Ainda sobre esta questão mais gráfica, relativamente à expressividade das leituras à primeira vista, o pedagogo afirma que se encontram relacionados à resposta a aspetos estruturais da notação escrita. Como fruto desta dificuldade, é perceptível que a fonte basilar de informação sobre a peça que um instrumentista está a tocar está presente na sua memória a longo prazo e

a partitura é usada, de vez em quando, simplesmente para atuar como uma pista de recuperação para a próxima secção da música. A leitura à primeira vista é, em contraste, um caso de leitura "mais limpo" e "mais simples". O intérprete deve examinar a grande maioria das notas (senão todas) e o sucesso da sua execução está diretamente relacionado ao conhecimento obtido nessa análise, não contaminado com o conhecimento de longo prazo sobre a peça musical em particular²⁹ (Sloboda, 1984, p. 230).

Wolf (1975) define a leitura (musical) à primeira vista como “a capacidade de tocar música a partir de uma partitura (...) pela primeira vez sem benefício de prática”. E continua realçando que se trata de um

processo complexo que parece envolver pelo menos duas competências distintas: a primeira é uma competência de leitura - o músico deve visualizar/analisar e processar a música impressa - e a segunda é uma habilidade mecânica - deve colocar os dedos no lugar certo no instrumento precisamente no momento certo.³⁰ (p. 143).

No seu estudo, o autor nota a importância do reconhecimento de padrões. De facto, a configuração que as notas musicais podem assumir numa página equipara-se à disposição das letras num texto. Wolf afirma que em ambos os casos se constroem diferentes blocos – unidades maiores – e é nestas “aglomerações” que leitores experientes se focam quando leem: em vez de haver um processamento nota a nota ou letra a letra, os leitores agarram-se a unidades e informação maiores, configurações mais extensas equivalentes a palavras e/ou frases (p. 146). Um bom leitor à primeira-

²⁹ “The score is used, from time to time, simply to act as a retrieval cue for the next section of music. Sight reading is, in contrast, a “cleaner” and “simpler” case of reading. The performer must examine the great majority of, if not all, the notes, and the success of his performance is directly related to the knowledge gained from this examination, uncontaminated with long-term knowledge about the particular piece of music.”

³⁰ “the ability to play music from a printed score (...) for the first time without benefit of practice (...) a complex process which appears to involve at least two distinct skills: the first is a reading skill -the musician must scan and process the printed music-and the second is a mechanical skill-he must place his fingers in the right place on his instrument at precisely the correct moment.”

vista é capaz de fazer esta condensação de material através da análise do material musical de uma partitura e da deteção e agrupamento dos padrões que lhes sejam familiares. Só assim conseguirão adivinhar/espectar o material que se segue. O leitor deve, então, na primeira interação com a partitura analisá-la com total atenção na sua totalidade e tentar agrupar material.

Enquanto um bom leitor toca, os olhos vão olhando continuamente para o que vem a seguir na partitura (visão periférica) e os dedos pousam nos locais certos no tempo certo pela utilização da memória a curto prazo. Seguindo esta lógica, quanto mais pequenas forem as unidades que o músico é capaz de realizar, mais estímulos e ordens o cérebro vai recebendo num curto espaço de tempo e, como consequência, existirá uma maior probabilidade de ocorrerem erros (p.156).

Wolf tenta sintetizar a leitura musical à primeira vista num modelo cognitivo que descreve as etapas entre o momento inicial que é a perceção visual da partitura e o momento final que é a ação física/resposta muscular (pp. 158-159). De sete fases, destaco a importância atribuída aos elementos visuais, auditivos e cinestésicos que integram uma dimensão sensitiva. Estes componentes são cruciais no processo de leitura de uma partitura pelas suas funções: o visual refere-se à capacidade de olhar para uma nota mas não a ver como uma simples imagem, tendo o músico a capacidade de a ligar a uma nota expressa no seu instrumento; o auditivo, pela capacidade que o instrumentista deve ter de saber como a peça deve soar (apenas através do que está a ver); o cinestésico, responsável pelo conjunto de sensações que tornam possíveis a obtenção dos movimentos musculares necessários apenas por estímulos internos.

5.2. Solfejo e canto

Wang (2016) afirma que “a premissa e a base da aprendizagem da cultura musical é perceber e memorizar música”³¹ e que a última é uma tarefa central no ensino. A memorização engloba aspetos como identificação musical, consolidação de memória e consequente reprodução e o autor crê que esta componente é bastante próxima ao solfejo, interagindo entre si e sendo dependentes uma da outra (pp. 518-519).

O solfejo trata-se, fundamentalmente, de um processo de leitura da partitura que desenvolve a audição do sujeito que o pratica, uma vez que o mesmo deve cantar o que se encontra escrito. Wang (2016) acrescenta que neste processo os alunos devem saber reconhecer e distinguir a notação e aconselha a divisão da sua prática em três fases: treino auditivo - que inclui o reconhecimento de notas, intervalos, acordes e melodias -, leitura à primeira vista e audição. Contudo, alerta para o facto desta

³¹ “The premise and basis for learning musical culture is to understand and memorize music.”

estratégia não se tratar apenas da combinação entre alturas e ritmos e deve ser utilizada de forma planejada, com algum objetivo, por exemplo, ajudar a desenvolver a capacidade de memorização. Para além disso, é fulcral que os alunos consigam internalizar a música, sendo o solfejo uma ferramenta benéfica para que tal aconteça, aliado à fomentação da imaginação e criatividade. Pedagogos como Kodály associam o solfejo a movimentos físicos, o que pode beneficiar a memorização musical através de um ensino que estimula a visão em paralelo à prática da entoação e da leitura da partitura (pp. 520-521).

Provost (1994) acreditava que se os alunos cantassem as obras novas e utilizassem exercícios que desenvolvessem o ouvido, sempre com o suporte da teoria musical, conseguiriam desenvolver todas as suas competências com excelência. Como já foi mencionado anteriormente, autores como McPherson e Gabrielson (2002) sustentam que cantar pode ajudar os músicos a estabelecer um guia/modelo mental, preparando o que depois terão de passar para o instrumento. Os investigadores apoiam que os docentes devem encorajar os alunos a solfejar como ponte entre o trabalho de memorização e compreensão do texto musical e notam que para tal, os jovens instrumentistas devem numa primeira fase solfejar – por sua vez, com o nome das notas correspondentes e/ou dedilhações a utilizar. Sobre esta estratégia, Reid (2002) sublinha ainda que cantar uma melodia se pode tratar de um modelo interpretativo, afirmando que esta vocalização acaba por atuar como uma edificação mental que exerce a função de conectar simples notas numa frase com a sua expressividade característica (p. 107).

Wang (2016) expressa a partitura como um dos meios de expressão musical mais importantes, sendo imprescindível para o ensino, uma vez que é através dela que os músicos podem ter acesso à informação e transmitir a ideia do compositor, explorando todos os seus recursos. É um meio fulcral no desenvolvimento de aspetos como a habilidade de leitura e na capacidade de memória (p. 520).

5.3. Memorização

Na memorização, o ouvido é o mais importante, mas ouvir não é o suficiente. A improvisação pode ser bastante favorável para o seu desenvolvimento e pode ser trabalhada através de um tema bastante conhecido como, por exemplo, os “Parabéns a Você”. Todas as estratégias mencionadas no tópico anterior que interfiram com a visão incitam a um maior foco na audição. Para além disso e para desenvolver este sentido, é recomendado ouvir-se gravações da obra que se está a trabalhar e solfejar e cantar a música com estas por trás. Isto ajudará o aluno a conhecer melhor a peça que estiver a interpretar, podendo expressar-se com maior conhecimento sobre ela, o que beneficiará também a memorização (Street, 1987, p. 33).

Como supramencionado, Street (1987) insiste que é importante que antes de ler uma peça se analise a partitura para perceber o que esta contempla como tonalidades, métrica, tempo, padrões, diferentes temas e secções que constituem pontos de referência que permitem que o músico tenha uma melhor orientação quando toca de memória (p. 32).

Uma obra de maior extensão deve ser memorizada por secções e é importante que não se espere que uma esteja perfeita para se avançar para a próxima – se isto acontecer, as últimas secções vão ser aquelas em que os instrumentistas demonstram menos confiança. E qual a atitude a ter perante passagens de maior dificuldade? Street insiste que é começar-se pelas mesmas. Para além disso, perante falhas de memória no estudo não se deve recorrer logo à partitura. Defende ainda que estudar uma peça com metrónomo e lentamente ajuda a fortalecer a memória e a desenvolver o ouvido, tornando possível que o músico não se fique tão preso e dependente da memória muscular (p. 33).

Aaron Williamon (2002) declara que tocar de memória pode ser uma tarefa bastante exigente pelo desafio inicial que é reter notas e as estruturas que compõe as obras e pelo desafio que é lembrar e executar tudo isto em situações stressantes para os instrumentistas como audições e/ou provas. Na sua pesquisa expõe duas questões a que muitos profissionais da área da música têm tentado responder, nomeadamente, o porquê de os performers memorizarem música e como tal pode ser feito de maneira eficiente.

O autor menciona que Edwin Hughes e Tobias Matthey foram dos primeiros músicos e educadores a escrever sobre como os músicos memorizavam as obras a que se propunham. Na sua pesquisa, Hughes revela três formas pelas quais os instrumentistas podem aprender música aquando da sua preparação para uma apresentação de memória. A memória auditiva possibilita uma audição interna da peça que os instrumentistas estão a estudar, permite que antecipem o que vem a seguir na partitura e que avaliem o seu progresso de forma constante. A memória visual diz respeito à imagem da partitura que fica na mente dos músicos. Já a memória cinestésica consiste na memória relacionada com o tato, os dedos e os músculos e é a que conduz o performer a tocar de forma automatizada. Mais, estes pedagogos defendem que os músicos não conseguem memorizar sem um conhecimento da forma e harmonia das obras. Assim, devem ouvir a peça, observar e estudar a partitura e sentir e ver os movimentos do corpo que executam para a tocar. (pp. 118-119).

Williamon (2002) expõe que outras personalidades como Hallam, Aiello e Imreh também seguem esta linha de pensamento. Nos seus estudos, Hallam descobriu que os músicos profissionais recorrem a estratégias analíticas, passando pela compreensão da estrutura musical. Participantes de estudos que realizou apontaram a análise da partitura como uma das estratégias mais significativas nas quais podem

apoiar a sua prática de memorização. Para além disso, dividir a peça em pequenas unidades também se mostra bastante benéfico, solidificando a memória. Aiello sustenta esta análise de material e alerta que os professores deviam encaminhar os alunos para este caminho, incitando a descoberta e estudo dos vários elementos da partitura. Para direcionar a sua prática em direção a este objetivo, Gabriela Imreh menciona que recorre a três tipos de ferramentas no seu estudo: básicas - dedilhações, aspetos técnicos e grupos de notas com a mesma informação/material; interpretativas – dinâmicas, tempo, fraseamento - e expressivas – locais onde o músico quer ser mais expressivo. Contudo, defende que cada instrumentista deve encontrar o que melhor funciona para si, desde que crie pontos chave/de referência na partitura que o oriente (podendo mesmo marcar estes pontos na partitura com alguma cor chamativa ou símbolo que faça sentido). (Williamon, 2002, pp. 120-123)

Wang (2016) relata que treinar a capacidade de memorização é um objetivo do ensino a alcançar atualmente. Mas afinal o que é a memorização musical? Trata-se, essencialmente, da capacidade que os alunos podem ter de identificar, reconhecer e reproduzir música. Relativamente às estratégias que os instrumentistas podem utilizar para tornar a sua capacidade mais eficiente, o autor sugere um trabalho de repetição, conversão rítmica, correspondência de motivos, reprodução, entre outros, salientando que se houver uma compreensão profunda dos múltiplos elementos que compõe uma obra musical, tal pode beneficiar este processo. Outro aspeto para o qual o investigador desperta a atenção do leitor é o facto de a imaginação musical ser basilar na memorização da partitura e do ritmo (pp. 519-521). Importa mencionar que algo que também se revela essencial no processo de memorização é a criação e uso de representações internas - os músicos devem ter esta consciência e procurar a melhor forma para as alcançar.

5.4. Análise

Nos seus estudos, Anabela e Philip (2009) mostram-se

preocupados com o processo de aprendizagem e a prática de uma nova partitura e, em particular, em que etapas deste processo podem os performers descobrir que a prática mental e a análise são úteis. [Depois,] exploram que informação pode ser aprendida através da partitura antes de ser tocada, como, por exemplo, que tipo de representações cognitivas o performer pode

obter da partitura. [Mais,] questionam como é que os performers organizam e usam essa informação para alcançarem a excelência performativa³² (p. 243).

Tudo é analisado recorrendo a visões de professores, instrumentistas, psicólogos e musicólogos de renome.

<i>Stage</i>	<i>Mental rehearsal</i>	<i>Analysis of the score</i>
Sight-reading the score for the first time	33	25
Exploring and getting to know the music	35	41
Becoming fully familiar with the piece	33	34
Playing the whole piece fluently and musically	26	21
Memorizing the piece	32	22
Trial performances	15	9
Other	2	2

Figura 2- As etapas do processo de aprendizagem/performance de uma nova partitura quando os instrumentistas consideram úteis estratégias como a prática mental e a análise musical com recurso à partitura (p. 245, Bravo & Fine)³³

Esta tabela surge num estudo de Hultberg (2008) com dois alunos de instrumento onde eles exploravam diferentes significados musicais através de diferentes estratégias. É perceptível que o estudo mental, que vai ser abordado em seguida, é bastante útil desde a primeira leitura de determinada partitura até à fase em que vamos memorizar. Por outro lado, a autora defende que a análise da partitura é mais proveitosa quando o músico já está mais familiarizado com a peça.

Sobre o que se pode aprender da partitura, Bravo e Fine (2009) afirmam a necessidade de primordialmente se contemplarem os parâmetros mais abrangentes da música como a clave, o tempo, a métrica e a armação de clave. Num nível mais avançado, deve recorrer-se a teorias musicais para ir mais a fundo, uma vez que são elas que nos permitem conhecer formas de perceção e cognição requeridas no processo. Já em relação à forma como os instrumentistas podem utilizar este tipo de informação, os autores optam por reunir as ideias de diferentes profissionais e ressaltam o facto de todas se encontrarem nos benefícios que a análise da partitura pode transportar para a performance.

³² "(...) we are concerned with the process of learning and performing a new score and, in particular, in which stages of this process performers find mental practice and Analysis with the score useful. Second, we explore what Information can be learned from the score before is performed, i.e. what sort of cognitive representations the performer can obtain from the score. Third, we ask how performers can organize and use that Information, i. e. the benefits of mental rehearsal in the attainment of performance excellence."

³³ "The stages of the learning/performing process of a new score when performers find mental practice and musical analysis with the score useful"

Um estudo mais analítico de uma obra confere a percepção de diferentes níveis de estrutura e organização e leva o instrumentista a conseguir uma ideia mais clara da interpretação da obra em estudo. Para além disso, uma boa capacidade em analisar uma partitura permite que os músicos sejam versáteis na criação de estratégias para o desenvolvimento das suas capacidades e para, simultaneamente, ultrapassarem eventuais dificuldades e problemas que possam ter. Mais, “permite que os músicos criem e usem representações mentais eficientemente, e este aspeto é um requisito fundamental para ser um performer de excelência”³⁴ (Lehman et al., 2007).

Bravo e Fine (2009) denotam a existência de dois tipos de teorias musicais como modelos de percepção e cognição na área musical, nomeadamente as teorias redutivas, que têm ênfase na estrutura do contraponto harmónico das obras, estudando primordialmente a sua estrutura e as teorias de categorização, que focam todas as semelhanças, diferenças, variações e transformações do material. Ao analisar uma partitura, os instrumentistas audiam-na, o que associa tanto a visão como a audição, permitindo que compreendam a estrutura da peça em estudo e consigam ouvi-la internamente.

Howell (1996), musicólogo, defende que recorrendo à análise de uma partitura, os músicos conseguem ir mais a fundo, melhorar as suas interpretações, sendo também mais capazes de perceber e avaliar diferentes aspetos da performance tais como técnica, articulação, realce e ainda compreender as diferentes maneiras que distintas interpretações podem afetar o público.

Rink (2002) dá a conhecer Eugene Narmour que defendia que os músicos devem possuir não só conhecimento técnico como também competências de análise, que lhes permitiriam saber como interpretar uma obra. Seguindo esta linha de pensamento, Wallace Berry afirmou que a interpretação deve ser intrínseca à análise e que toda a informação que o músico conseguisse obter através deste recurso tem implicações na performance. Dunsby acreditava que a análise ajuda os músicos em passagens nas quais possuam mais dificuldades (p. 36).

O professor divide a performance ligada à análise em duas categorias: a que é realizada antes da performance, que serve como base - mais rigorosa e pragmática – e a análise da performance em si - mais descritiva. Esta reflexão da performance é bastante importante para os instrumentistas porque estes têm de se autoanalisar e avaliar o seu progresso, o que lhes permitirá procurar diferentes formas para melhorar as suas fragilidades e aspetos nos quais se revelem dificuldades (p. 38). Por outro lado, a análise mais rigorosa da partitura pode ajudar os músicos na resolução de aspetos técnicos e conceptuais, a memorizar e a combater a ansiedade associada a provas e audições (p. 39).

³⁴ “It enables musicians to generate and use mental representations efficiently, and this aspect is a fundamental requirement to be an expert performer.”

Algo que pode ajudar o intérprete a desenvolver o seu pensamento musical, tornando-o mais consciente e informado é a utilização de técnicas como identificar o plano tonal da obra e a sua divisão formal, analisar e perceber as variações do tempo e das dinâmicas ao longo de toda a obra, analisar os desenhos melódicos escolhidos pelo compositor e as principais ideias e motivos que os constituem, ser capaz de retirar da partitura um esqueleto harmónico básico e uma redução do ritmo (p. 41).

5.5. Estudo mental

Para o performer, as ideias musicais são fundamentalmente registadas em notação escrita e o estudo mental pode ocorrer com ou sem partitura. Estudar uma partitura em silêncio tem benefícios para os músicos e pode melhorar a qualidade de eventuais performances. A prática mental com a partitura permite que o músico ganhe uma compreensão da estrutura da peça e que forme uma representação mental coerente dela, incluindo representações cognitivas, auditivas e motoras³⁵ (Bravo & Fine, 2009, p. 243).

Em concordância, Aiello e Williamon (2002) defendem que o estudo mental “permite aos performers: descrever e analisar música em termos de macroestrutura e microestrutura, aprender os pontos de referência da peça e identificar padrões melódicos e rítmicos, finais e pontos de tensão e resolução”³⁶ e definem prática mental um processo cognitivo que complementa a prática física. Hill (2002) afirma que o objetivo principal do estudo mental é libertar a musicalidade, certificando que os objetivos musicais são valorizados – o que um músico consegue ou não fazer tecnicamente não deve ser o foco (pág. 142).

O autor, na linha de pensamento de Bravo e Fine (2009), afirmou que o estudo mental desde cedo no processo de aprendizagem de uma obra era um grande auxílio na compreensão das implicações musicais da mesma e notou: “tanto quanto possível é aprendido antes de passarmos para o instrumento.

³⁵ “For the performer, musical ideas are primarily registered in written notation, and mental rehearsal can take place with or without the score. Studying a score silently has benefits for musicians, and can enhance the quality of the eventual performance. Mental rehearsal with the score enables the musician to gain an understanding of the structure of the piece and to form coherent mental representations of it, including cognitive, auditory, and motor representations.”

³⁶ “(...) can allow performers to: describe and analyse music in terms of macrostructure and microstructure; learn the landmarks of the piece; and identify melodic and rhythmic patterns, closures, and points of tension and resolution.”

Mas o objetivo principal do estudo mental é libertar a nossa musicalidade, para garantir que os objetivos musicais - não as restrições técnicas - vêm primeiro”³⁷ (Hill, 2002).

Outros pedagogos como Lehman, Sloboda e Woody (2007) suportam a ideia de que o estudo mental pode ser bastante útil em momentos de pausa. Estudar durante muito tempo seguido com o instrumento pode tornar-se extremamente cansativo, o que pode ter como consequência a aparição de alguns erros. Assim, recomendam que os instrumentistas distribuam o tempo de estudo em pequenos períodos. Neurologicamente, também se revela proveitoso fazer algumas pausas porque é no período de descanso que o cérebro consolida as aprendizagens, digerindo a informação que lhe foi transmitida. “Quando músicos experientes pensam na música (em termos de som ou movimento), são ativadas as mesmas áreas cerebrais de quando se ouve ou produz música”³⁸ (p. 79). Os autores mencionam ainda que Driskell (1994) sugere que a duração da prática que mais beneficia os resultados do estudo mental são vinte minutos.

Enquanto esta forma de estudo é colocada em prática, os músicos podem ainda adicionar algum tipo de movimento físico uma vez que o mesmo reforça a imagem mental e a função motora. Para além disso, importa notar que o estudo mental é mais proveitoso para quem, para além de estar com a mente descansada e vivaz, tem um domínio técnico eficiente e uma imagem concreta da obra que está a tocar (Lehman et al., 2007, p. 80).

5.6. Analogia e metáfora

Neubert (1987) declara que ao longo do tempo, a metáfora e a analogia têm sido utilizadas como uma ferramenta basilar do ensino. Stollak e Alexander (1998) complementam esta afirmação, dizendo que o recurso a estas surge desde cedo na vida das crianças quando, por exemplo, estas ouvem histórias com um fim moral e os pais/educadores utilizam expressões como “lento como uma tartaruga” ou “inteligente como uma raposa” para a transmissão de alguma ideia.

Bonde (2007) afirma que muitas vezes a metáfora e a analogia são vistas como sinónimos, mas distingue que enquanto a primeira trata de informação a um nível mais pequeno como frases, imagens ou mesmo acontecimentos num momento presente, a segundo acontece num nível superior de unidades como narrativas, processos e pensamentos sobre situações que já tiveram lugar. Smeijsters (2005, p.

³⁷ “as much possible is learned before we take a work to the instrument. But the main aim of mental study is to liberate our musicality, to make sure that musical goals – not technical constraints – come first.”

³⁸ “When skilled musicians are thinking through music (in terms of its sound or movement), the same brain areas that are activated when hearing and producing music are stimulated.”

95), profere que uma analogia está mais relacionada a um sentimento, a uma forma de sentir, algo mais direto à percepção interna dos indivíduos enquanto a metáfora é expressa através de uma imagem.

Segundo o autor, Spitzer (2004) enuncia a metáfora musical como a relação entre o que é próximo e familiar e o que nos é distante. Seguindo a mesma ideia, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) referem que “não podemos apreender a música ou o seu significado em palavras, mas a linguagem verbal e principalmente as metáforas ajudam-nos a ter acesso a ela e a comunicar o que ouvimos”³⁹ (p. 79). Na sua pesquisa, Sylvia Gholson (1998) sublinha o facto de a metáfora funcionar como uma ferramenta mediadora quando utilizada em formas que ajudam a preencher as lacunas de comunicação que por vezes ocorrem entre os processos cognitivos do aluno e do seu mestre. Na sua obra, a autora refere uma metáfora que predomina no ensino instrumental, a da energia, que faz parte do quotidiano de todos e que no ensino instrumental de cordas friccionadas pode ser colocada em prática através de aspetos como o vibrato, que pode ser mais rápido e as articulações, que podem ser mais incisivas – estas características atribuem mais energia à música (pp. 541-542).

Paralelamente, Neubert (1987) define analogia como “uma semelhança parcial na qual uma comparação pode ser baseada”⁴⁰ (p. 61) e afirma que, à semelhança da definição de metáfora de Spitzer, “a sua utilização no ensino reforça conceitos básicos ao relacionar o familiar com o não-familiar”⁴¹. Os educadores devem adaptar as analogias a que escolhem recorrer à faixa etária, nível e interesses de cada aluno, conectando sempre estes fatores com os seus próprios interesses e vivências.

Existem três tipos de analogias: cenários reais, modelos baseados na matemática e/ou na física e ainda modelos abstratos e/ou conceptuais. No primeiro caso, o autor remete para analogias que os professores podem associar ao manuseio do arco: os docentes podem equiparar as cordas sujas de resina e a importância dos alunos as manterem limpas a uma estrada acidentada, que impede que os condutores tenham uma viagem tranquila, sem desvios e solavancos; relativamente ao ataque das notas podem associar-se sílabas diferentes para melhor compreensão das diferentes variantes – o emprego da sílaba “tah” com grande ênfase na consoante inicial conduzirá os alunos a valorizarem e fazer sobressair no instrumento o início da nota com velocidade do arco e tirando pressão do arco logo após iniciarem o seu movimento; também se podem utilizar analogias nos diferentes golpes de arco como o spiccato, por exemplo – para perceberem o movimento que o arco tem de fazer em relação às cordas, o professor

³⁹ “We cannot grasp the music or its meaning in words, but verbal language and especially metaphors help us to get access to it and to communicate what we hear.”

⁴⁰ “a partial similarity on which a comparison may be based.”

⁴¹ “reinforces basic concepts by relating the familiar with the unfamiliar”

pode associá-lo ao driblar de uma bola de basquetebol, onde existe um impulso e um relaxamento (desta forma será mais perceptível saber quando e como o ressalto acontece) (Neubert, 1987).

Sobre o segundo modelo, o autor afirma recorrer a quatro variantes: o peso – utilização da gravidade e do relaxamento enquanto se toca um instrumento, entre outros; a perpendicularidade – relativamente à postura corporal em função do chão e ângulo do braço direito, por exemplo; concavidade – remetente à curvatura fisionómica natural das mãos, a posição dos joelhos que devem estar relaxados, entre outros; o movimento, que deve ser mínimo para com menos esforço haver máxima eficiência na performance, como por exemplo, deixando os dedos da mão esquerda perto da escala e prontos a tocar, evitar mudanças de cordas quando possível e moderar os movimentos exagerados de cotovelo e braços, etc. (Neubert, 1987).

No caso do último modelo, o abstrato, revela ser útil para a apropriação de conceitos e questões técnicas: uma criança deve iniciar a prática de um instrumento de cordas friccionadas com recurso a *pizzicato* e só em seguida transitar para o arco – tal permite que comecem a utilizar o braço direito e a perceber involuntariamente o ângulo e posições que o braço vai assumindo nas diferentes cordas. Comparemos ao início da escrita: primeiro os alunos desenham letras com os dedos, depois aprendem a pegar no lápis e só a posteriori começam a escrever com o mesmo. (Neubert, 1987).

Outra estratégia que Neubert (1987) usa é a oposição e os extremos para alertar o aluno e consciencializá-lo para determinado problema. Como? Basta simplesmente tocar uma certa passagem com ritmos diferentes ou invertendo as arcadas. Tal exige extrema concentração e atenção por parte dos jovens instrumentistas e pode desbloquear dificuldades. Outra situação na qual se pode verificar esta estratégia é no contacto do arco com as cordas: o mestre pode pedir aos alunos que exagerem na pressão que colocam sob o arco criando um som crispado e com muito ruído e de seguida requisitar-lhes o contrário, o que fará com que o som produzido seja leve, com muito ar, piano. Desta forma, os alunos experimentam os extremos e percebem que têm de encontrar um meio termo controlado.

Glynn (1971) enuncia que segundo Wittrock (1985) com a utilização de analogias entre dois conceitos, a relação construída entre os mesmos é maior e mais poderosa, uma vez que associa características de ambos e é sob estes que a relação é estabelecida. Tal torna a aprendizagem significativa (p. 194) e permite que os alunos obtenham uma nova percepção e entendimento dos conceitos. Neubert (1987) concorda com este educador, enfatizando que esta capacidade de interligar dois domínios distintos é um fator essencial para um pensamento criativo, fundamental num músico. Note-se que o investigador aponta que algo que pode auxiliar nesta transmissão de conhecimentos é o professor associar elementos físicos às analogias utilizadas. Uma experiência cinestésica que alie a ação

motora e o campo visual vai permanecer mais tempo na memória de qualquer aluno do que algo que seja apenas ouvido por eles.

De acordo com Neubert (1987), Howard Gardner defende que na aprendizagem e na arte tem de haver resolução de problemas e esta tarefa passa por conceptualizar e executar. O autor afirma ainda que as analogias são modelos para esta questão. Todavia, é obrigatório que não nos esqueçamos que cada aluno é diferente do seu próximo e, assim, existem diferentes tipos de aprendizagem. Por esta razão, os professores devem perceber o que resulta melhor com cada um e adequar o seu discurso, adaptando as suas explicações através de outros exemplos. O importante é que todos os alunos alcancem o objetivo final e compreendam o que lhes é transmitido pelo seu mestre.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Conservatório de Música do Porto

Fundado em 1917, o Conservatório de Música do Porto é atualmente “(...) uma das escolas mais prestigiadas na área do ensino artístico nacional” (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 3). No ano letivo da sua criação, 1917-1918, a escola oferecia os cursos de Canto, Piano, Violino, Viola, Violoncelo, Instrumentos de Sopro e Composição, suportando atualmente um maior leque de ofertas (Conservatório de Música do Porto, 2020).

Oficialmente inaugurado no dia 9 de dezembro de 1917, o Conservatório foi alterando o local das suas instalações procurando melhores condições para satisfazer uma procura crescente por esta formação artística e poder assumir outros modelos de organização e de prática pedagógica. Os sucessivos conselhos diretivos foram assumidos por um conjunto assinalável de profissionais de mérito, tanto a nível pedagógico como artístico. Sendo uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música abrange diversos ciclos de ensino e rege-se por normativos que demarcam o funcionamento das escolas de ensino regular (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 3). A iniciação - em regime integrado ou supletivo - é direcionada a crianças que frequentam o 1º ciclo de ensino básico. O curso básico e o curso secundário - em regime supletivo, articulado ou supletivo - destinam-se aos alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos, e o 10º ao 12º ano de escolaridade, respetivamente.

A escola destina-se “(...) a alunos com comprovadas aptidões musicais. Como escolas vocacionais que são, pressupõem uma natural seleção de candidatos, através de testes específicos ou de outros processos de seriação e seleção” (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 11) definindo os seguintes valores e princípios:

- Promove a aquisição de competências nos domínios da execução e criação musical;
- Incentiva à superação das limitações e à busca da perfeição, que se atingem pela perseverança, pela disciplina e pelo rigor;
- Desenvolve o sentido da responsabilidade e a capacidade de autodeterminação;
- Educa para a autonomia e para a ação, gerando autoconfiança e favorecendo a iniciativa individual;

- Desenvolve a capacidade de cooperação e de trabalho em grupo, nomeadamente pela prática regular de música de conjunto;
- Educa para a participação na construção da sociedade, sublinhando o valor da sensibilidade artística nas relações interpessoais;
- Apela à inovação, ao sentido de pesquisa e à investigação, estimulando uma atitude de procura e desenvolvendo da criatividade.
- Contribui para uma formação mais global, desenvolvendo a capacidade crítica, a sensibilidade e o sentido estético;
- Sensibiliza para o respeito e defesa do património cultural e artístico. (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 11-12).

Para além disso, importa referir que o Conservatório adota:

- a) A preparação dos alunos, através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos, no ensino superior; para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio; para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral;
- b) A formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação ao nível da prática instrumental; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação; prática continuada de música de conjunto (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 12).

A instituição afirma-se na comunidade através das variadas atividades que tem realizado, destacando-se na cultura da cidade e no seu historial estão inscritos professores da mais alta qualificação

pedagógica e artística, assim como alunos que vieram a ser reconhecidos como importantes figuras da música portuguesa, como intérpretes, compositores, diretores de orquestra, professores, investigadores ou em outras funções relevantes da área da música (Conservatório de Música do Porto, 2020).

1.1. Oferta formativa

Atualmente, o Conservatório de Música do Porto oferece diferentes cursos, nomeadamente, o curso de iniciação musical (destinado ao 1º ciclo do ensino básico), o curso básico de música e o curso básico de canto gregoriano e os cursos secundários de instrumento, canto, formação musical e composição. A instituição destaca a contemplação das seguintes variantes: instrumentos – acordeão, bandolim, canto, clarinete, contrabaixo, cravo, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra clássica e guitarra portuguesa, harpa, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d'arco, violino e violoncelo; teatro e dança, estando presente a possibilidade da vertente jazzística em diferentes modalidades (Conservatório de Música do Porto, 2020).

A frequência na escola pode ocorrer segundo diferentes regimes; integrado, articulado, supletivo e/ou curso livre, sendo que as aulas podem ser de 45 ou 90 minutos por semana dependendo do regime em que os alunos estejam inscritos (Conservatório de Música do Porto, 2020).

1.2. Protocolos e parcerias

Pela sua importância e destaque no setor cultural, ao longo do tempo o Conservatório de Música do Porto tem celebrado diversas parcerias e protocolos com instituições de renome como, por exemplo: Associação Comercial do Porto; Banda de Música da Força Aérea Portuguesa; Banda Militar do Porto; Banda Sinfónica Portuguesa; Câmara Municipal do Porto; Casa da Música; Coro da Sé Catedral do Porto; Escola Superior de Educação do Porto; Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo; Fundação Eng. António de Almeida; Instituto Piaget; Misericórdia do Porto; Orquestra do Norte; Orquestra Filarmónica Portuguesa; Orquestra XXI; Paróquia de Cedofeita; RTP – Prémio Jovens Músicos. Aliás, é de notar que algumas (as mais importantes) integram o Conselho Geral do Conservatório através dos seus representantes (Conservatório de Música do Porto, 2020, pp. 19-20).

2. Caracterização dos intervenientes

O presente relatório incide sobre cinco alunos do grupo M23 da classe da professora Susana Cordeiro cuja frequência se estende por todos os níveis de ensino. Dois deles estão no 1º ciclo (ambos

no 3º ano de escolaridade/iniciação III) e os restantes encontram-se distribuídos pelos níveis de aprendizagem seguintes - 2º ciclo (6º ano/II grau), 3º ciclo (8º ano/IV grau) e secundário (10º ano/ VI grau).

Todos os alunos são bastante empenhados e têm gosto em aprender, embora e como é característico no processo de ensino e aprendizagem revelem as suas dificuldades. Importa referir que os jovens instrumentistas demonstram uma forma distinta de “ver” a música e que acredito que uma melhor utilização da partitura trará vantagens para o desempenho de cada um.

Segue-se uma tabela identificadora dos diferentes alunos, procedida da caracterização de cada um. É importante referir que foram atribuídos nomes fictícios a cada um dos estudantes para manter o anonimato dos mesmos e proteger a sua identidade, tal como acordado com os encarregados de educação, que autorizaram a participação dos seus educandos no projeto de intervenção.

Aluno	Grau	Ano de escolaridade
Maria	Iniciação III	3º ano
Bernardo	Iniciação III	3º ano
Sofia	2º grau	6º ano
Carlos	4º grau	8º ano
Rita	6º grau	10º ano

Tabela 1 - Alunos participantes no projeto de intervenção - nome fictício e respetivo nível de ensino (grau/ano de escolaridade)

- Maria

A aluna é muito comunicativa, curiosa e corresponde ativamente aos pedidos da professora. Por vezes mostra-se confiante com o seu trabalho, mas muitas outras é negativa, desvalorizando o que consegue fazer e demonstrando insegurança e nervosismo.

A Maria revela bastantes problemas rítmicos e manifesta demasiada tensão na mão esquerda. Revela pouco brio no estudo em casa revelando ter o hábito de fazer tudo depressa e com pouca atenção à correção postural. Tal acaba por prejudicar a aluna em aspetos musicais como a afinação.

Um ponto bastante positivo na sua aprendizagem é a relação que a aluna consegue ter com a parte de acompanhamento, ouvindo atentamente e utilizando o piano como auxílio (isto pode variar no início da leitura e apropriação de uma peça). Para além disso, não tem vergonha em solicitar ajuda perante as dificuldades.

- Bernardo

O aluno é bastante responsável, concentrado e procura corresponder sempre aos pedidos da professora em aula, apesar de, no geral, ser um pouco envergonhado e não dialogar.

O Bernardo começou o ano letivo com notáveis e persistentes problemas de postura como a cabeça inclinada, braço esquerdo fixo e pulso direito que quase não dobra. Para além disso, tocava tudo demasiado rápido, o que acabava por prejudicar o seu estudo. No entanto, foi perceptível uma mudança abrupta de rendimento a partir do momento em que a mãe do aluno começou a assistir a algumas das suas aulas.

De um trabalho inconsistente em casa, o Bernardo passou a ter um estudo regular, focado em corrigir os problemas detetados nas aulas. Como consequência, a sua prestação melhorou de forma gradual e substancial, cumprindo as metas idealizadas. Desta forma, o aluno começou a sentir-se cada vez melhor a tocar (demonstrando maior fluidez e segurança).

Destaco a facilidade que o aluno tem a ler à primeira vista e a corrigir a afinação quando acompanhado pelo piano, demonstrando um ótimo diálogo com o acompanhador nas peças em que tocam em conjunto.

- Sofia

A aluna é muito atenta, perspicaz, ativa e empenhada. É bastante responsável e dedicada no trabalho que faz em casa e que se repercute na aula. Tal consegue ser notado através da segurança e confiança que a aluna foi demonstrando, progressivamente, ao longo das semanas, especialmente quando se repetiam passagens já lidas.

A aluna está sempre muito atenta, ouvindo tudo o que a docente lhe transmite e procurando sempre fazer melhor. Demonstra coragem em experimentar tudo o que a professora lhe pede com prontidão, não tendo medo de arriscar. No entanto, por vezes, revela insegurança e o medo que tem de errar acaba por influenciar negativamente o seu desempenho. Tem um ótimo ouvido e dialoga muito bem com a pianista acompanhadora, detetando alguns erros de afinação.

O maior desafio da Sofia é a troca constante das arcadas e a dificuldade em manter a pulsação nas partes em que sente mais dificuldades. A aluna poderia tirar mais apontamentos do que a professora lhe transmite e ser mais autocrítica, tomando mais vezes a iniciativa na procura de soluções para as suas dificuldades.

- Carlos

O aluno é astuto, bastante responsável e empenhado. É dedicado no seu estudo, conseguindo utilizar o conhecimento que adquire em aula, o que acaba por ser benéfico para o seu processo de evolução. Isto percebe-se através da segurança e confiança que o aluno vai demonstrando, progressivamente, ao longo das semanas.

O Carlos é muito ativo e responde rapidamente ao que lhe é pedido. Ao longo do ano foi desenvolvendo a sua postura e musicalidade, conseguindo mostrar cada vez mais e melhor com o corpo o que pretende fazer com a música e as diferentes ideias musicais como acentos e dinâmicas.

No entanto, revela problemas de afinação e deve ser mais cuidadoso com as subtilezas das obras. É inseguro nas mudanças de posição e nos acordes e poderia fazer um estudo mais focado no pormenor. Tem um vibrato bonito, que deve aprimorar e utilizar mais vezes enquanto toca. Parece que muitas vezes desconhece o texto musical e tudo o que a ele está intrínseco na sua profundidade.

- Rita

A aluna é responsável, empenhada e tenta ir sempre correspondendo ao que lhe é pedido prontamente. Paralelamente, tem uma atitude muito passiva no instrumento e demonstra muita insegurança.

A Rita demonstra sempre pouca confiança, toca “para dentro”, a medo e notam-se todas as dúvidas que tem. Revela problemas de ritmo, afinação e musicalidade, mas tem consciência das suas dificuldades. A aluna afirma que pensa em determinados aspetos para transmitir no instrumento, mas realça que não os consegue fazer notar (como, por exemplo, dinâmicas).

Considero que muitas vezes não tem consciência da estrutura da obra e do material que a mesma contém (semelhanças e diferenças entre frases ou motivos, por exemplo) e que tal constitua um entrave para melhores performances.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Questões de investigação e objetivos

O meu relatório de estágio incide na utilização da partitura como recurso de otimização da prática e performance instrumental, mais propriamente na sua potencialização no processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco. A minha motivação para a abordagem deste tema prende-se no facto de considerar que este conhecimento poderá constituir uma mais-valia para o desempenho dos alunos e da sua relação com o instrumento. É de realçar os inúmeros aspetos que podemos trabalhar através de um conhecimento mais aprofundado da partitura e acredito que, desta forma, este recurso poderá constituir uma mais-valia para todos aqueles que se proponham a descobri-lo.

Detetando, em contexto de estágio, uma falta de conhecimento sobre a estrutura das obras e sobre os elementos da partitura que os alunos se encontram a tocar, acredito que se tal fosse trabalhado os alunos iriam sentir-se mais à vontade, seguros e confiantes a tocar, tendo como consequência um melhor desempenho nas aulas, uma otimização do estudo individual e uma maior satisfação a tocar, com maior e melhor musicalidade. Se o processo de conhecimento da partitura se tornar consciente e dela se retirar o máximo que pudermos para melhorar a nossa performance, este meio de suporte físico poderá ser um elemento essencial na aprendizagem.

Assim, a minha investigação partirá das seguintes questões:

1. Como potencializar o uso da partitura no processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco?
2. Será que o recurso à analogia e à metáfora, na introdução dos diferentes elementos da partitura, é vantajoso para os alunos nos primeiros anos da aprendizagem do seu instrumento?
3. Trará o conhecimento e análise da partitura (tanto da parte individual como da parte de acompanhamento quando existente) benefícios para o desempenho do aluno face ao seu instrumento?
4. Poderão estratégias como o solfejo, o canto, a memorização, a leitura à primeira vista e o estudo mental, recorrendo à partitura, ajudar a desenvolver a autonomia e a musicalidade do aluno?

A minha investigação parte de objetivos como averiguar se o conhecimento dos elementos da partitura pode otimizar o estudo das obras e que estratégias podem ser utilizadas para isto acontecer; identificar estratégias pedagógicas capazes de potenciarem o processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco; aferir se os alunos revelam uma maior confiança e segurança na sua performance após análise da partitura e identificar se esta consciencialização e conhecimento revelam vantagens para a performance musical dos alunos.

Após intervenção espero verificar que a mesma ajudou os alunos a fomentar e potencializar a independência/autonomia no estudo de uma obra musical, a estimular e fortalecer a sua compreensão do texto musical, consciencializando-os para a sua importância e desenvolver a musicalidade.

2. Investigação-ação como metodologia de investigação

A metodologia utilizada neste estudo é a investigação-ação, “(...) um procedimento *in loco* com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, (...) controlado passo a passo (...)” (Bell, 1993, p. 20). Coutinho (2005, as cited in Coutinho, 2014, p. 409) menciona que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”. Por esta razão, esta metodologia é frequentemente utilizada em áreas como a educação por incluir “ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2014, p. 408).

A metodologia investigação-ação, por acercar e unir as partes implicadas na investigação, é uma das que mais pode contribuir para o bom desenvolvimento e evolução da educação e das suas práticas. Esta metodologia dá aso ao diálogo e desenrola-se num meio de partilha e cooperação, dando importância à subjetividade; contudo, permite que se alcance algo objetivo, incentivando a reflexão crítica através de um posicionamento mais distante (Coutinho, et al., 2009, p. 375). A investigação-ação “(...) não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, et al., 2009, p. 376).

Enquanto futura docente, acredito que é necessário um trabalho de pesquisa contínuo que nos permita evoluir enquanto professores e instrumentistas, para que acompanhem as mudanças da sociedade e consigamos dar o melhor aos nossos alunos. Assim, considero que esta metodologia se revela a mais adequada para a prática educacional e para melhoria da mesma por nos permitir refletir e repensar sobre a nossa prática.

Para escolher a metodologia que iria utilizar, segui a problemática estabelecida em conjunto com a revisão de literatura. Em concordância com o tema do relatório de estágio, a metodologia em questão tornou-se a melhor opção por permitir que introduzisse novas estratégias e/ou explorasse/aprofundasse estratégias já utilizadas em aula pela professora cooperante. Mais, enquanto professora, esta investigação é a que me proporciona a oportunidade de estudar a prática e melhorá-la, encorajando-me

a refletir e procurar novas formas de agir. Sendo que passo muito tempo na escola, tenho um conhecimento prático e uma proximidade dos alunos que permite uma compreensão mais profunda dos alunos e do próprio processo de ensino.

Numa primeira fase da intervenção, uma etapa de observação (não-participante), utilizei uma investigação-ação situacional que “visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico”. Depois, quando passei à fase da lecionação das aulas e aplicação das estratégias que defini, obedeci a uma investigação-ação de carácter interventivo. Após intervenção, iniciei então a fase autoavaliativa, que aconteceu até ao final da escrita do relatório, onde analisei os resultados (Coutinho, 2014, p. 9).

A investigação ação tem como base uma investigação em espiral – observar, agir, pensar. Porém, devo notar que por ter pouco tempo para a mesma, apenas realizei uma volta neste processo. Para além disso, levantaram-se outras limitações como a conciliação da investigação com as atividades das escolas, compromissos dos alunos e horários do professor supervisor e o suporte da conclusão que deveria ser mais forte e sustentado através de um maior número de dados, questionários, entrevistas, entre outros. O facto do terceiro período ser extremamente curto na sua duração não possibilitou que realizasse uma audição com os alunos que a minha intervenção incluiu.

3. Instrumentos de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados optei por utilizar questionários, para além dos meus registos realizados no final de cada aula lecionada.

Relativamente aos questionários, realizei dois tipos, para os alunos, em Google Forms – por se tratar de algo mais interativo e motivante, e para professores, em formato Word. Os alunos tiveram de preencher, com consentimento e autorização dos encarregados de educação, dois questionários diferentes: um inicial, antes das intervenções e um final, após as mesmas. Estes questionários, com linguagem mais simples e pensada para fácil compreensão por todas as faixas etárias, pretendiam recolher a opinião de cada aluno sobre a utilização que faziam da partitura, o proveito que tiram deste recurso, o seu papel no estudo e performance dos mesmos, as estratégias que utilizavam para a estudar, entre outros. As razões por detrás dos dois questionários e do momento da sua realização foram ter a possibilidade de no final estabelecer uma comparação entre ambos para perceber se os alunos alteraram as suas visões relativamente à partitura e ao papel que pode assumir no processo de ensino e aprendizagem deles e ainda se modificaram de alguma forma os seus comportamentos e hábitos no

estudo e/ou performance e como o fizeram. Para além disto, através destes instrumentos e reflexões dos alunos analisarei se a minha intervenção foi ao encontro dos objetivos que tinha idealizado.

Por sua vez, o que pretendi com os questionários aos professores foi comparar as suas visões em relação ao tema a tratar, ao mesmo tempo que recolhia e analisava as estratégias que os mesmos incluem nas suas aulas para potencializar o recurso à partitura. A partir do tratamento dos seus questionários, foi possível, aliado à revisão de literatura, definir o meu plano de ação na lecionação de aulas. Importa mencionar que a escolha dos quatro docentes que contribuíram para a minha investigação foi realizada com alguns critérios: primeiramente, teriam de ser docentes com experiência de ensino vasta que contemplassem, no seu todo, todos os ciclos de ensino; depois, todos – Susana Cordeiro, Emídio Ribeiro, Mateusz Stasto e António Pereira - tinham de ter algum impacto no meu crescimento enquanto violista e futura professora.

Em relação ao primeiro ponto, importa referir que realizei dois questionários distintos, apesar de que os que diferencia ser apenas uma pergunta, questão esta que é direcionada para os professores universitários. Relativamente ao segundo, os motivos da seleção efetuada passam por no caso da minha professora cooperante, pelo facto de ser a responsável por ensinar os alunos nos quais irei aplicar o meu “projeto” e por me permitir aprender muito com ela no que diz respeito, não só ao ensino da viola d’arco como também ao nível das relações interpessoais e cuidado que devemos ter para com os alunos; o professor Emídio, por me ter cruzado com ele no meu percurso académico e ter sido sempre uma referência; o meu orientador, pela sua visão da música e orientação que me deu nessa vertente no primeiro ano de Mestrado e por continuar a partilhar o seu conhecimento e conselhos comigo; e o professor António, pela sua relevância no meu percurso e desenvolvimento enquanto instrumentista e futura professora com toda a vasta experiência que me passou, o amor que tem pela arte do ensino e da performance que sempre partilhou com humanidade com todos os seus alunos e pelo facto de ter sido o principal responsável pelo desenvolvimento da minha especial atenção à compreensão e estudo da partitura. Em adição, afirmo que gostaria de ter recolhido mais pontos de vista de outros docentes, mas pelo curto período de tempo disponível para realização da investigação e análise de resultados não foi possível.

3.1. Questionários para os alunos

Foram realizados dois questionários diferentes aos alunos incluídos no projeto de intervenção, um antes da mesma e outro *a posteriori*. Ambos partiram da premissa de querer recolher o ponto de vista dos alunos sobre, no primeiro caso, o papel que a partitura assumia no estudo e na performance

do instrumento de cada um e no caso do segundo, a influência que o trabalho realizado em aula poderia ter nas mesmas áreas.

3.1.1. Questionário pré-intervenção

Olá! Este questionário está relacionado com a investigação que estou a realizar para o Mestrado e com a tua ajuda espero conseguir perceber o papel que a partitura tem para ti quando tocas viola d'arco, não só no teu estudo como também nas aulas e audições! Vai ser muito fácil. Posso contar contigo?

O leitor pode consultar o anexo 5 para verificar o questionário na sua totalidade ou pesquisar o link que se segue para ter acesso a este instrumento de recolha de dados no seu formato original e interativo (no primeiro caso estão disponibilizadas as respostas dadas pelos alunos intervenientes):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScy6io8TOcwwiJXJWnBep7fKkj-mIQ6UAmGi_3zuDFoX4TBA/viewform

3.1.2. Questionário pós-intervenção

Olá, novamente! Tal como aconteceu com o questionário anterior, também este está relacionado com a investigação que estou a realizar para o Mestrado. Com a tua ajuda espero agora conseguir perceber se dás uma maior importância ao papel que a partitura pode ter quando tocas viola d'arco, não só no teu estudo como nas audições e ainda se sentiste melhorias no teu desempenho depois das nossas aulas! Vamos lá!

O leitor pode consultar o anexo 5 para verificar o questionário na sua totalidade ou pesquisar o link que se segue para ter acesso a este instrumento de recolha de dados no seu formato original e interativo (no primeiro caso estão disponibilizadas as respostas dadas pelos alunos intervenientes):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzQe1iepIOgWDZhyLrpENSI4m-v_F4zGqDw5y-dO3NTbRbA/viewform

3.2. Questionários para os professores

3.2.1. Questionário 1

Exmo/a professor/a,

O presente questionário insere-se no projeto “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O mesmo incide sobre a utilização da partitura como recurso de

otimização da prática e performance instrumental, focando a introdução e conhecimento da mesma e dos seus elementos-chave (compositor, andamento, tempo, compasso, dinâmicas, articulações, entre outros), a análise da partitura e da parte de acompanhamento, e estratégias para a potencialização do recurso à mesma.

Assim, o objetivo do questionário é recolher a opinião de docentes de diferentes ciclos de ensinos com vasta experiência de ensino em torno destas questões. A sua colaboração é essencial nesta investigação. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

1. Há quanto tempo dá aulas de viola d'arco?
2. Que níveis de ensino leciona atualmente?
3. De acordo com a sua experiência pessoal, defende um ensino instrumental iniciado através do ouvido (sem partitura) ou com recurso a partitura? Porquê?
4. Qual considera ser a melhor fase para a introdução da partitura e qual a melhor forma para a introdução dos vários elementos da partitura, no seu ponto de vista?
5. Que papéis pode assumir a partitura nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco? Qual a sua importância nas várias vertentes englobadas na aprendizagem como o estudo individual, o contexto de sala de aula e a performance em audições?
6. Na sua opinião, que benefícios pode a partitura trazer para a aprendizagem da viola d'arco?
7. E quais podem ser as desvantagens?
8. Que estratégias utiliza em sala de aula na primeira abordagem a uma nova obra musical?
9. E que estratégias recomenda aos seus alunos utilizarem no estudo individual de uma nova peça?
10. Relativamente à performance, defende que se deve tocar com partitura, de memória sem recurso à partitura ou de memória com acesso imediato à partitura? Porquê?
11. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

Este instrumento de recolha de dados pode ser consultado, juntamente com os testemunhos dos docentes a que foram entregues, no anexo 4 do presente relatório.

3.2.2. Questionário 2

Este questionário, destinado aos professores que lecionam no nível de ensino superior, é igual ao anterior sendo que inclui uma pergunta extra:

- Sendo professor universitário, considera que os alunos chegam a este nível de ensino com

um bom conhecimento do texto musical? Considera que conseguem retirar da partitura tudo o que de bom esta lhes pode fornecer?

Este instrumento de recolha de dados pode ser consultado, juntamente com os testemunhos dos docentes a que foram entregues, no anexo 4 do presente relatório.

4. Intervenção

O meu estágio teve início a 27 de outubro de 2021 e estendeu-se até ao dia 15 de junho de 2022, data final do calendário escolar. O mesmo dividiu-se em várias fases, sendo elas, primeiramente, a definição da temática e questões de investigação, a pesquisa bibliográfica e a elaboração do projeto; depois, teve lugar a revisão de literatura e numa terceira fase, incluiu a lecionação de aulas, a recolha e análise de dados e a análise de resultados. Abrangeu todo o estágio a observação das aulas, a construção do portefólio e a elaboração do enquadramento teórico.

Relativamente à intervenção, a mesma consistiu no planeamento e lecionação de 10 aulas divididas de igual forma pelo grupo de alunos incluídos no projeto. Como mencionado anteriormente, este grupo foi constituído por 5 alunos e, portanto, a cada um deles foram lecionadas duas aulas de 45 minutos em momentos diferentes do ano letivo.

4.1. Materiais

GUIA DE LEITURA E ESTUDO DA PARTITURA - 1ª FASE	GUIA DE LEITURA E ESTUDO DA PARTITURA - 2ª FASE
SEM O INSTRUMENTO: <ul style="list-style-type: none">♪ Ver quem é o compositor e qual o género da peça e pesquisar sobre eles♪ Ouvir a obra, marcar o tempo e seguir a partitura♪ Analisar a partitura:<ul style="list-style-type: none">- descobrir a tonalidade da peça e o compasso (perceber a armação de clave e alterações)- identificar as divisões da peça (frases e secções, por exemplo, recorrendo a letras)- comparar o texto musical (semelhanças e diferenças)♪ Solfejar (com o nome das notas e o nome dos dedos) COM O INSTRUMENTO: <ul style="list-style-type: none">♪ Leitura da peça na íntegra (ver apenas ritmo e notas)♪ Prática por frases para inserir articulação♪ Prática por frases para inserir dinâmicas♪ Isolar passagens com mais dificuldades	COM O INSTRUMENTO: <ul style="list-style-type: none">♪ Repetição das passagens com mais dificuldades de forma isolada♪ Exagerar a prática das articulações e das dinâmicas♪ Inventar uma história com diferentes personagens ligadas a diferentes motivos musicais e diferentes acontecimentos numa trama entre elas que correspondam a mudanças na música e ajudem a construir uma ideia musical SEM O INSTRUMENTO: <ul style="list-style-type: none">♪ Estudo mental♪ Cantar♪ Memorização da peça por pequenas frases/secções <p>A partitura é um instrumento poderoso que te pode ajudar e muito no teu estudo e performance! Utiliza-a da melhor maneira e não te esqueças que podes (e deves) tirar apontamentos que te ajudem, como dedilhações, arcadas, chamadas de atenção e outros! Diverte-te!</p>

Figura 3 - Guia de leitura e estudo da partitura

Como estratégia de intervenção pedagógica e de acordo com a divisão das aulas já explicada, criei o guia acima disponibilizado para ajudar os alunos a desvendar a partitura dividido também ele em duas fases: a primeira onde se obtém a base de uma peça e a segunda na qual damos “um passo à frente” e trabalhamos a musicalidade. Este guia (ver anexo 2) foi entregue aos alunos na primeira aula da intervenção e todas as tarefas foram sendo remetidas para ele (com adaptações a cada nível de ensino), com o objetivo de os alunos conseguirem utilizar de forma autónoma fora do contexto de sala de aula.

Este suporte é constituído pelos pontos chave que eu considero essenciais no estudo de uma peça. Assim, contém as etapas pelas quais um músico deve passar para alcançar uma boa performance, segura e com certezas, com à-vontade e confiança, repleta de musicalidade e conhecimento (de todos os elementos que erguem a peça). No subcapítulo seguinte, serão discriminados todos os pontos que se podem ver na figura 3.

Os jovens instrumentistas mostraram-se muito interessados e entusiasmados com esta síntese do trabalho realizado, demonstrando motivação em descobrir uma nova obra e em perceber o que dos vários componentes lhes facilitam todo o processo de estudo e eventualmente têm consequências na performance com uma reflexão posterior.

Foram também utilizadas as partituras das obras – parte do aluno e parte de acompanhamento –, telemóvel para aceder e ouvir gravações das obras a interpretar, lápis de carvão, borracha, lápis e canetas de diferentes cores (para efetuar as marcações na partitura) e, claro, o instrumento, respetivos acessórios (como o arco, a resina e a almofada) e estante.

4.2. Aulas

Aquando da idealização do projeto, pensei dividir a investigação em duas etapas: a primeira consistiria em analisar de raiz uma partitura com o próprio aluno; a segunda seria entregar a cada um uma peça diferente da inicial (embora com o mesmo grau de dificuldade) e deixá-lo analisá-la sozinho. Para tal, os instrumentistas deviam recorrer ao guia supramencionado e serem autónomos na identificação do material e dos diferentes aspetos que uma peça do seu nível pode conter, ao mesmo tempo que saberiam o que significam através do meu acompanhamento.

Todavia, com o passar do tempo e a observação efetuada, percebi que a duração das aulas não iria permitir que o plano inicial fosse concretizado, pelo menos não com toda a calma e paciência que as tarefas exigiam para melhor apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos. Tal poderia ter sido possível talvez com três aulas para cada aluno, perfazendo um total de 15 aulas em vez das 10 (como

já foi explicitado), mas pela quantidade de atividades da escola e preparação para provas e audições não seria viável.

Foi então que idealizei o que realmente teve lugar na minha intervenção: seguindo a ideia primária, continuei a ter um esquema que se dividia em duas partes e utilizei cada uma das partes do guia supramencionado para a divisão das aulas. Note-se que o esquema das aulas foi igual para todos os alunos e apenas adequei o discurso e os exemplos utilizados à faixa etária de cada instrumentista assim como adaptei a informação transmitida à peça destinada a cada um.

4.2.1. Estrutura das aulas e objetivo de cada tarefa

As aulas estruturaram-se da seguinte forma:

1ª aula	
Parte da aula	Tarefa
Inicial (10 min = 3 min + 7 min)	Afinação + preenchimento do questionário pré-intervenção
Desenvolvimento (25 min = 15 min + 10 min)	Conhecer a obra (compositor, período, estilo, andamento, entre outros) + análise da partitura
Final (10 min)	Resumo do trabalho e esclarecimento de dúvidas

Tabela 2 - Estrutura da 1ª aula

Tarefas e objetivos:

- Afinação: O instrumento deve estar afinado; para tal, a professora ajuda quem ainda não o consegue fazer autonomamente.
- Preenchimento do questionário: Os alunos preenchem o questionário pré-intervenção que tem como objetivo perceber a opinião, hábitos e sentimentos do aluno em relação ao papel da partitura no estudo e na performance do instrumento⁴².
- Conhecer a obra: Esta tarefa pode ser dividida em três exercícios: 1) A professora ajuda o aluno a observar a partitura atentamente e a identificar os aspetos iniciais mais importantes que devem antecipar a leitura da música – estes são, fundamentalmente, o compositor, o nome da obra, o tipo da obra/estilo e o andamento em que foi escrita. É explicada a relevância de pesquisar e perceber cada um destes elementos para se compreender/atingir a essência e o carácter da

⁴² Os encarregados de educação consentiram a colaboração dos alunos no preenchimento dos questionários.

peça. 2) Faz parte deste ponto ouvir uma gravação da peça: a professora e o aluno seguem a partitura da obra enquanto marcam a a pulsação. 3) Para além disso, o aluno deve solfejar e ler à primeira vista cada frase, separadamente. A professora deve ajudar o aluno a ir assinalando na partitura as passagens mais difíceis.

- Análise da partitura: A próxima fase passa por identificar na partitura, com a ajuda da professora, a armação de clave/tonalidade e compasso e as secções/frases principais que constituem a obra (estrutura), comparando-as e identificando semelhanças e diferenças no seu conteúdo (motivos iguais, ritmos utilizados, transposições, entre outros).
- Resumo do trabalho: A professora entrega o guia ao aluno, resume o trabalho que foi realizado por passos, de forma esquematizada e interpela o jovem instrumentista sobre o porquê de cada um (os objetivos dos mesmos). O que se pretende é que as crianças/jovens compreendam todas as etapas da aula e, conseqüentemente, as consigam recriar de forma autónoma numa próxima obra.

Pode concluir-se que esta primeira aula foi dedicada ao desenvolvimento de dimensões como a análise estrutural o solfejo e a leitura à primeira vista. Espera-se que depois da mesma os alunos percebam a importância de conhecer a obra e todos os seus componentes e da utilização da análise da partitura para uma leitura à primeira vista mais facilitada. A professora é responsável por transmitir e guiar os alunos em todos os passos a dar na aprendizagem de uma nova obra e ainda transmitir a importância dos aspetos extramusicais, assim como da observação atenta e profunda de todo o conteúdo da partitura.

2ª aula	
Parte da aula	Tarefa
Inicial (10 min = 3 min + 7 min)	Afinação do instrumento + audição da obra
Desenvolvimento (25 min = 15 min + 10 min)	Exploração de dinâmicas e articulações + criatividade
Final (10 min)	Performance de memória

Tabela 3 - Estrutura da 2ª aula

A segunda parte da intervenção foca-se no desenvolvimento da musicalidade, numa fase em que se depreende que os alunos já dominam os passos anteriores. Nesta fase incentivam-se a criatividade e a memória e a professora recorre à analogia e à metáfora para melhor explicação e apreensão de

conceitos como as dinâmicas e articulações. O objetivo principal é conduzir o aluno a ser mais musical e a possuir uma ideia mais concreta do que fazer no instrumento e como o fazer explorando a própria imaginação. Uma ferramenta que a professora transmite aos alunos é o estudo mental.

Tarefas e objetivos:

- Audição da peça: Nesta segunda audição, o aluno deve estar também atento à parte de acompanhamento e conseguir relacioná-la com a parte individual. As semelhanças e pontos mais importantes devem ser assinalados na partitura geral com cores e/ou símbolos com os quais o aluno se consiga relacionar.
- Exploração de dinâmicas e articulações: Já com o instrumento, é realizado um trabalho frase a frase onde se salientam as diferentes dinâmicas e articulações que surgem na partitura, assinalando-as (mais uma vez, através de cores ou símbolos). Em seguida, os diferentes elementos são explicados pela professora através de analogias e metáforas do universo do aluno e do quotidiano de ambos. O aluno deve participar nestes exemplos e ir experimentando no instrumento, distinguindo os diferentes elementos de forma perceptível. Uma ferramenta que pode ajudar o aluno a ser capaz de exagerar a diferenciação das dinâmicas e articulações é o canto, antes de passar ao instrumento.
- Criatividade: A professora pede à aluna para criar uma história com a música que tem à frente e guia-a nesta construção que deve englobar diferentes personagens, cenários, momentos do dia, etc. para dar sentido às diferentes nuances impressas na partitura. Depois, a aluna deve tocar pensando na sua história e ir demonstrando todas as diferenças e pormenores de forma perceptível. A aluna deve ser capaz de criar uma história que englobe os elementos trabalhados anteriormente e salientando-os de forma diferenciada numa narrativa coesa e com significado.
- Performance de memória: O aluno deve apoiar-se em todo o trabalho realizado até este ponto (nas duas aulas da intervenção) e tocar algumas frases de memória, tentando pôr em prática os aspetos explorados. Para tal, a professora explica o que é o estudo mental e o aluno deve usufruir do mesmo para uma melhor performance de memória: antes de tocar vai, calmamente, olhar para a secção que seleciona, ver todas as indicações disponíveis na partitura e as anotações que possam ter sido escritas) e pensar como as irá executar; poderá cantar ou solfejar mentalmente com nome de notas e/ou dedilhações, por exemplo.

É importante mencionar que o reportório a trabalhar foi escolhido pela professora cooperante e inseria-se no plano que a mesma tinha previamente selecionado para o plano anual de cada aluno

respeitando as suas dificuldades e incentivando a sua evolução. Assim, cada aluno trabalhou a mesma obra nas duas aulas lecionadas por mim, com exceção do Bernardo, que avançou de peça entre elas devido ao rápido alcance dos objetivos da primeira.

4.2.2. Distribuição e descrição das aulas

Na tabela que se segue é possível visualizar a distribuição das 10 aulas. A altura em que as intervenções iriam ocorrer foram previamente estabelecidas com a professora cooperante e as datas das primeiras aulas coincidiram com o período no qual os alunos iriam iniciar a leitura de uma nova obra. A segunda aula foi acordada com a docente para que decorresse num período em que os alunos estivessem suficientemente à vontade com a obra para avançar de etapa e trabalhar, então, a musicalidade.

Nome do aluno	Data da 1ª aula	Data da 2ª aula
a) Maria	24/03/2022	02/06/2022
b) Bernardo	24/03/2022	09/06/2022
c) Sofia	23/03/2022	08/06/2022
d) Carlos	24/03/2022	02/06/2022
e) Rita	24/03/2022	09/06/2022

Tabela 4 - Datas das aulas lecionadas por aluno

Como referido previamente, o esquema das aulas foi igual para todos os alunos, modificando-se apenas as obras e as informações relativas às mesmas, bem como os exemplos utilizados nas diversas explicações transmitidas. Em seguida, constam os aspetos específicos a cada um dos alunos:

a) A Maria iniciou a peça *Nocturne: Black Crag*, pertencente à coletânea *The Really Easy Viola Book*, de Edward Jones. Descobriu, na sua pesquisa, que noturno foi o nome atribuído às composições musicais inspiradas pela noite. Para além disso, a partitura indicava *slow and expressive*, o que significa que a obra deve ser tocada num andamento lento e expressivo, cantado. O andamento deve ser considerado logo desde a primeira aula, para se sentir a pulsação e numa segunda fase para entrar no carácter da peça. Na segunda aula, perguntei à aluna o que achava da noite e como a descrevia. A aluna identificou duas personagens na música, inspirando-se no conto do Capuchinho Vermelho e criando uma história na qual o rochedo seria um lobo e as partes calmas da música a Capuchinho a passear numa

floresta à noite. Tal imaginário conduziu a uma melhor expressão de dinâmicas e caráter musical. A aluna mostrou-se muito empenhada em analisar a partitura: utilizou diferentes letras para assinalar as frases e rapidamente percebeu como funcionava esta marcação, quando utilizar uma mesma letra com números à frente quando existem alterações relativas à original, quando utilizar letras diferentes, etc. Também utilizou cores para distinguir as diferentes dinâmicas existentes na partitura, interligando-as a sensações: cores mais frias para dinâmicas menos intensas (transmitem-lhe calma) e cores mais quentes para dinâmicas mais fortes (transmitem-lhe energia). Depois destes processos, a pequena instrumentista revelou um grande progresso na sua musicalidade e autonomia na correção de alguns erros que fossem aparecendo (parando de imediato para olhar bem para o texto musical, não só da sua parte como também da de acompanhamento – em ordem a respeitar as suas pausas e perceber o que tem de ouvir - e solfeando para aprimorar o ritmo). Outra estratégia que funcionou muito bem nesta aluna foi o canto, quando se encontrava a tocar desafinado.

b) O Bernardo iniciou a leitura do Minueto 2, de Bach, inserido no manual do Suzuki (volume 1) e entre intervenções avançou para o Minueto 3. Sendo o minueto uma dança que teve origem na nobreza, de caráter alegre e elegante (facto que descobriu quando pesquisou informações sobre a peça), este temperamento deve ser transmitido na performance das peças. Mais, é imperativo dar atenção ao compositor, que o aluno conhecia como um dos maiores nomes de toda a História da Música. Estando inserida no período Barroco, o aluno percebeu (com o auxílio da sua pesquisa) que a composição iria contemplar muitos ornamentos e contrastes de dinâmicas, sendo fundamental que conseguisse identificar estes aspetos e depois transmiti-los no seu instrumento. Depois, numa segunda fase interessava olhar para o acompanhamento, pelo material utilizado: colcheias sempre presentes e a melodia da viola na mão direita do piano. Ter este conhecimento é importante para existir sincronização entre instrumentos e pontos de referência nos quais o aluno se possa apoiar. Para melhor apreender as diferentes articulações o aluno cantou os diferentes motivos. Algo que também o ajudou bastante foi a identificação de motivos iguais e assinalar diferenças existentes entre frases na partitura. Para explicar as articulações *detaché* e *staccato*, a professora utilizou exemplos como uma grande linha sem qualquer tipo de cortes e o barulho do milho a estalar quando se fazem pipocas, para haver uma recriação mental e o aluno ser capaz de interligar conceitos de diferentes dimensões. O estudante este sempre muito atento e teve um progresso bastante rápido nas duas obras, percebendo muito bem o tipo de música que estava a interpretar e como o fazer respeitando todas as indicações da partitura.

c) A Sofia começou a trabalhar o andamento *March* pertencente à obra *Musiques d'enfants*, op. 65, de Prokofiev. Na pesquisa inicial soube que o compositor russo pertence ao período moderno, que é caracterizado por dissonâncias; assim, estava à espera de as encontrar na partitura. Percebeu que o título do andamento lhe dá o caráter da peça: marcial e assertivo. No entanto, de acordo com o nome do conjunto de peças – música para crianças –, tem de ter um caráter mais leve, sendo, portanto, um jogo entre estas características. A Sofia esteve muito entusiasmada em toda a intervenção e desde cedo começou a fazer perguntas para perceber cada etapa do mesmo. Foi muito ativa e percebeu rapidamente o objetivo da análise da partitura, ferramenta que expôs como muito benéfica para a interpretação da obra. Esta análise, como em todos os outros alunos, não foi só da parte individual, como também da parte de acompanhamento (como pode ser observado nos anexos) e a Sofia, em particular, conseguiu um excelente diálogo e conexão com a pianista acompanhadora, reconhecendo as semelhanças entre as duas partes enquanto tocava. Também mencionou que gostou de explorar o estudo mental, não só como preparação da performance (como foi o caso da leitura à primeira vista na primeira aula) como também para tirar algum tempo para pensar sobre a música e observá-la, percebendo-a melhor. Considero que a divisão da peça em frases e a sua comparação auxiliaram a aluna na sua dificuldade em não trocar as arcadas definidas pelo compositor ou pela sua docente.

d) O Carlos iniciou a leitura do 4º andamento da sonata em Sol Maior de Marcello, pertencente ao manual do Suzuki (volume 4). Constatou, com a ajuda da internet, que nesta forma composicional, o último andamento é o sempre o mais rápido e decisivo (indicação de *presto* na partitura). Ao informar-se sobre o compositor, o aluno descobriu que o mesmo pertence ao período barroco e que este período tem características como ornamentos em todas as formas de arte, sendo que na música estes se traduzem em *trillos*. Observando a partitura, constatou que estes são frequentes ao longo e toda a peça. Para além disso, denotou as diferenças contrastantes de dinâmicas e, numa segunda fase, ao observar a partitura do acompanhamento, apercebeu-se da existência de outra das características mais marcantes da música deste período, o baixo-contínuo. O aluno foi sempre muito curioso e atento em toda a intervenção, procurando perceber tudo o que lhe era explicado. Tendo sempre vontade de passar logo para o instrumento, foi-lhe desafiante estudar mentalmente, mas assumiu que tal tinha sido útil para a leitura à primeira vista. Também afirmou que a análise do andamento, especialmente pela comparação dos motivos o ajudou a ultrapassar algumas dificuldades e a ser consistente na performance no que concerne, por exemplo, às dinâmicas, que percebeu estarem relacionadas com as frases e o aparecimento de diferentes temas. Para além disso, através desta estratégia também conseguiu um

excelente diálogo com a parte de acompanhamento, estando bastante atento a semelhanças e contrastes entre a música dos dois instrumentos envolvidos.

e) A Rita estava a trabalhar as composições que integram a *Albumblätter*, de Hans Sitt e começou a ler o 3º andamento na intervenção. Ao pesquisar a obra, descobriu que *Albumblätter* é a designação atribuída a pequenas composições instrumentais de carácter leve normalmente destinadas ao piano. Para além disso, tendo sido composta em 1891, a peça pertence ao período romântico, que é marcado pela emoção que se traduz no instrumento essencialmente através do vibrato e das dinâmicas; a música é livre e fluida, mas intensa e emotiva. Desta forma, através da sua pesquisa, a aluna percebeu o que tinha de transmitir ao interpretar a obra e que deveria ter sempre presentes estes aspetos. Depois de ouvir a obra, a aluna mostrou muita curiosidade na análise da obra e rapidamente percebeu o que teria de fazer para descobrir a sua estrutura e o material utilizado. Afirmou que a comparação das diferentes frases através das letras, números e cores a ajudou a compreender a música de uma forma diferente. Apesar de ter alguma vergonha a cantar, o solfejo revelou-se essencial na correção de alguns problemas rítmicos que a estudante demonstrou. Após tocar o andamento no instrumento, declarou que a sua leitura tinha sido facilitada pelo trabalho anterior. Na segunda fase do trabalho, insisti que a aluna cantasse para desenvolver musicalidade e conseguir expressar diferentes dinâmicas e articulações mesmo antes de passar para a viola. Depois de bastante esforço e algumas explicações de conceitos e sua produção no instrumento, a aluna conseguiu ser musical enquanto tocava e afirmou que percebeu o trabalho que teria de fazer em casa para continuar a desenvolver este aspeto, bem como o seu à-vontade para com o instrumento e o público.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Este capítulo está organizado por instrumentos de recolha de dados. Para melhor organização, cada um destes instrumentos está seccionado por temas.

1. Questionários aos alunos

Os questionários dos alunos são compostos por vários tipos de perguntas. Entre eles estão incluídas questões de escolha múltipla, uma vez que considerei que tal ajudaria os alunos nas respostas às mesmas. Note-se que em algumas destas perguntas os alunos podem selecionar mais que uma opção pois não há uma resposta correta e mais que uma alínea se pode aplicar ao seu caso. Existem também questões de resposta aberta, criadas para que os alunos possam ter liberdade nas suas respostas.

1.1. Questionário pré-intervenção

A) Importância da partitura na aprendizagem

Como ponto de partida, interessou perceber o ponto de vista dos jovens instrumentistas relativamente à importância que atribuíam à partitura antes da intervenção (no final da mesma importa constatar se algo mudou neste parâmetro). Assim, à pergunta “**quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?**” todos os alunos concentraram as suas respostas nos níveis mais altos de importância (4 – importante / 5 – muito importante).

Quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?

5 respostas

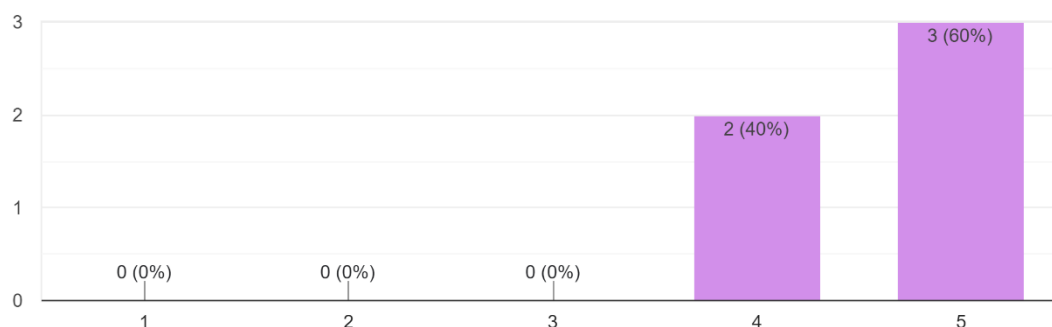


Figura 4 - Resposta à quinta pergunta do questionário pré-intervenção

Todos responderam **que este suporte lhes fornece todos os elementos que precisam para tocar como as notas, o ritmo e as dinâmicas**. Para além disso, um deles afirmou que a partitura **também funciona como um suporte que guia os instrumentistas quando tentam tocar de memória**. Nenhum aluno selecionou que a partitura era importante por permitir efetuar apontamentos – algo que já tinha constatado nas aulas observadas (o facto de os alunos não tirarem apontamentos nas suas partituras a não ser que a professora lhes peça) – e por poder servir de ponto de partida para descobrir mais sobre o compositor e o estilo da obra, etc.

B) Estudo individual

O segundo tópico a abordar foi o estudo individual, uma das áreas em que um bom manuseamento da partitura pode fazer a diferença.

À pergunta “Qual é a primeira coisa no teu estudo em casa que fazes quando a professora te dá uma peça nova?” obtiveram-se diferentes repostas. Dois alunos afirmam **tocar logo a obra no instrumento**, sendo que um deles menciona que canta as passagens onde notava ter mais dificuldade. Os restantes declaram começar por **analisar primeiro a peça**, sendo que um deles explicita que vê o ritmo e depois passa para o instrumento, tocando tudo mais lentamente.

Quando questionados sobre o seu método de estudo, as respostas foram as seguintes:

- “Toco com o instrumento”

- “Primeiro toco lentamente, para (tentar) acertar os ritmos e depois vou aumentando.

Também costumo fazer por frases”

- “Toco e canto”

- “Percebendo e repetindo por partes”

- “Estudo cada frase musical e tento conectá-las, até chegar ao fim da música”

Contudo e como é possível observar no gráfico abaixo, todos os alunos declararam analisar antes de a estudar.

Analisa a partitura antes de a estudar?
5 respostas

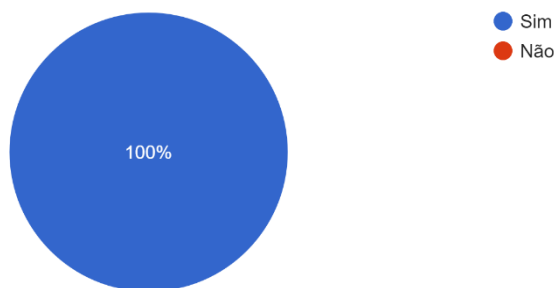


Figura 5 - Resposta à décima pergunta do questionário pré-intervenção

E o que fazem nesta análise? As respostas variam, mas a maioria dos alunos (4) declaram que **identificam os motivos rítmicos e/ou melódicos iguais ou semelhantes**. Sendo uma pergunta onde podem selecionar mais que uma resposta, existem ainda duas escolhas na opção **identificar a tonalidade da obra** e outras duas na alínea **identificar secções e frases**. É expectável que os alunos mais pequenos não o façam pelo nível primário da aprendizagem instrumental em que se encontram, no entanto, o objetivo do projeto de intervenção é que evoluam em alguns aspetos como este último – ser capaz de identificar frases e secções.

Sessenta por cento dos alunos afirma que não estudam a partitura sem utilizar o instrumento. Os restantes alunos afirmam que sim, de diferentes formas como é visível em seguida:

Se respondeste sim na pergunta anterior, de que forma?
2 respostas

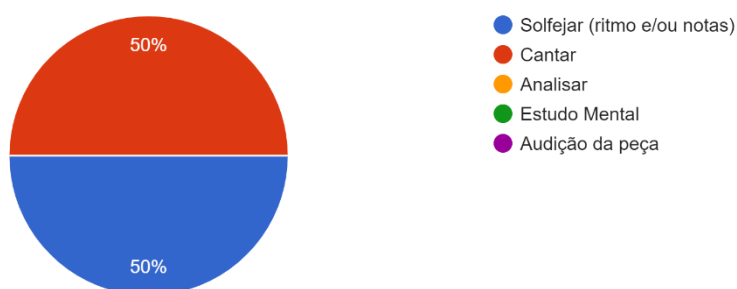


Figura 6 - Resposta à décima terceira pergunta do questionário pré-intervenção

Questionei ainda os alunos sobre o que consideravam ser mais difícil no seu estudo com o intuito de verificar se haveria algum ponto que pudesse estar relacionado com a partitura e, consequentemente,

com a minha intervenção e com o trabalho que iria realizar com os alunos. No entanto, constatei que as dificuldades que apuram se remetem a aspetos físicos e/ou técnicos.

À pergunta “o que achas mais difícil em relação à partitura?” os alunos revelaram:

- “quando é nova”
- “por vezes a tonalidade”
- “ler as notas mais graves”
- “depende da música, umas vezes o ritmo, outras as notas”
- “tentar assemelhar-se ao estilo musical da partitura”

Note-se que alguns destes aspetos foram trabalhados na intervenção – como encarar a partitura quando é nova e desconhecida, perceber qual o estilo, entre outras questões.

C) Performance

A performance é um dos pontos fundamentais no ensino vocacional pois prepara os alunos para o seu futuro, através das audições e provas, que permanecerão na sua vida para concorrer a orquestras, dar recitais, ser solista, entre outros. Assim, interessa abordar também esta área, que é o culminar de todo o trabalho realizado em aula e em casa.

Apesar de oitenta por cento dos alunos afirmarem não tocar de cor nas audições, é consensual entre todos que analisar a partitura os ajuda a decorar mais facilmente, como se pode verificar a seguir.

Achas que analisar a partitura te ajuda a decorar mais facilmente?

5 respostas

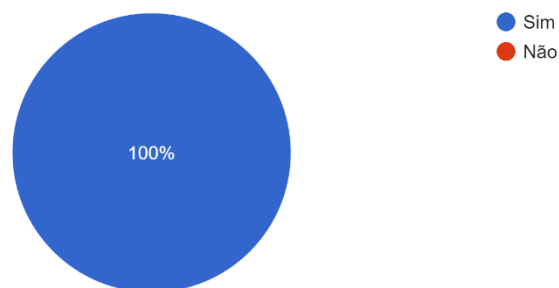


Figura 7 - Resposta à décima sétima pergunta do questionário pré-intervenção

Os alunos referem que a análise os ajuda em aspetos como a perceção das frases e ritmos semelhantes e “conseguir imaginar a partitura na cabeça” – a memorização visual através da separação das frases, análise de acordes e arcadas.

Três dos alunos não mostram muita facilidade em reencontrar a sua parte na partitura quando estão a tocar e se perdem. Todavia, todos sabem que quanto melhor estudarem uma peça e a conhecerem a fundo se vão sentir mais à vontade a tocá-la seja para quem for. Porquê?

- “Porque já a sei bem e isso dá-me confiança”

- “Porque terei mais confiança de que posso estar a tocar de forma certa, no entanto, ainda persiste o medo de errar, fazer um tempo errado, uma nota errada”

- “Porque sabendo melhor a música é menos provável enganar-me”

- “Pois estou meia segura e já toco mais facilmente”

- “Porque quanto mais conhecer uma peça e estudá-la deixa-me mais confortável sobre a peça e isso vai-me ajudar a tocar sem medo de errar”

Todos os alunos afirmam estarem felizes quando tocam, dois deles revelam estar confiantes, um diz que fica nervoso e outro que se sente livre. Através das respostas acima citadas é perceptível que pelo menos dois estudantes têm como característica de personalidade a insegurança bem marcada – aspeto que tenho como expectativa que melhore com a intervenção.

1.2. Questionário pós-intervenção

D) Feedback

O ponto inicial deste questionário foi perceber como os alunos se sentiram nas aulas da intervenção. Todas as respostas foram positivas e surgiram comentários como “senti que **aprendi muito sobre a peça ao analisá-la**”, “as **aulas eram dinâmicas** e com um pouco de história, sobre o autor, a obra em si, pelo que a tornava mais interessante” e “senti uma **nova forma de estudar** que é **mais eficaz**”, que remetem a um impacto bastante positivo nos alunos relativo ao trabalho realizado.

Em seguida, é possível visualizar um gráfico que engloba as principais estratégias utilizadas no trabalho da partitura e o ponto de vista dos alunos em como cada uma os poderá ter ajudado ou não no seu estudo. A memorização foi a estratégia menos escolhida, talvez pelo facto de ter sido a menos

trabalhada e pelo facto da maioria dos alunos, como é perceptível pelo questionário anterior, não estar habituada a tocar de cor.

Qual foi o aspeto que trabalhamos que sentes que te ajudou mais no teu estudo? (podes selecionar mais que uma resposta)

5 respostas

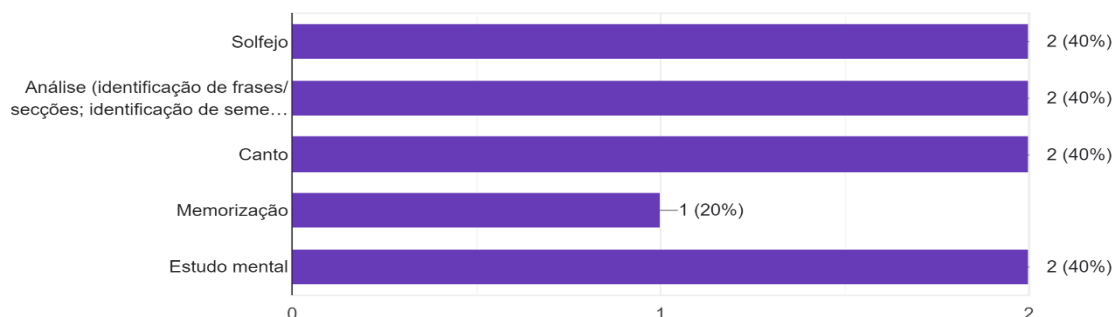


Figura 8 - Resposta à quarta pergunta do questionário pós-intervenção

A questão que se seguiu pretendia esclarecer a escolha feita pelos alunos. Um estudante afirmou que solfejar o ajudou a memorizar mais rapidamente; outro mencionou que analisar uma peça e estudá-la mentalmente conduziu à sua compreensão; outro também referiu a análise, com a utilização de várias cores e marcações na partitura que realçavam as diferenças e semelhanças entre frases e que permitiram que fosse mais fácil lembrar-se de pormenores enquanto tocava sem este recurso; este método é mencionado por mais um aluno que diz que a análise da peça o ajudou a estudar a peça com maior rapidez e eficácia; outro aluno fala de outras estratégias, o solfejo e o canto que o ajudaram “a decorar a melodia e a tocar melhor”. Constatamos que naturalmente os alunos começaram a memorizar sem esse esforço, apenas pela compreensão da peça, da sua estrutura e material. Paralelamente, foi feita a mesma pergunta, mas agora relativamente à performance no instrumento, em vez do estudo. A análise teve sessenta por cento dos votos, sendo a mais votada e a memorização não obteve votos.

Qual foi o aspeto que trabalhamos que sentes que te ajudou mais na performance do instrumento? (podes selecionar mais que uma resposta)

5 respostas

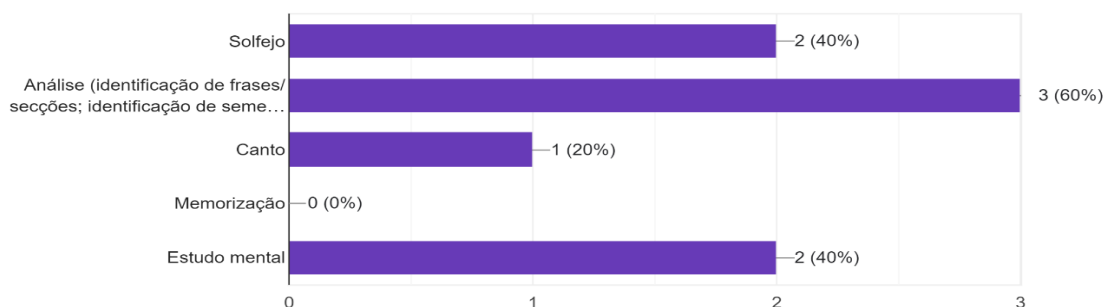


Figura 9 - Resposta à sexta pergunta do questionário pós-intervenção

Tal como na questão anterior, os instrumentistas tiveram de justificar as opções que tomaram. Dois alunos fazem referência a uma melhor compreensão da obra pela análise e a forma como esta foi realizada em aula (em várias secções e frases com a ajuda de cores, letras e números). Um destes alunos refere que estudar se torna mais interessante desta forma, conseguindo identificar cada parte mais facilmente e consegue ser mais conciso no estudo para seleccionar as partes mais difíceis de tocar e assim preparar melhor a performance. Outro aluno refere que o estudo mental o ajuda “a perceber as passagens de uma forma diferente e mais fácil” e menciona que antes de tocar alguma peça é imperativo saber “o porquê de a peça ser como é”. Sobre o solfejo, um aluno afirma que esta ferramenta o ajudou a memorizar “as notas de forma a poder tocar adequadamente e de forma mais concisa”. Outro aluno acrescenta, referindo-se também ao canto, que estas estratégias o ajudaram a conhecer melhor as notas e na afinação das mesmas.

E) Alteração de comportamentos

Mas será que os alunos aproveitaram alguma das estratégias utilizadas e os exercícios realizados em aula para modificar algo no seu estudo em casa? Cem por cento declara que sim.

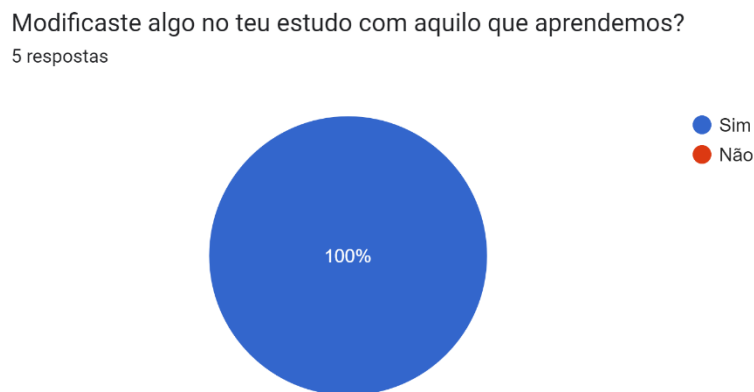


Figura 10 - Resposta à segunda pergunta do questionário pós-intervenção

Importa saber o quê e porquê:

- “Passei a perceber melhor o que estava escrito na partitura (e também depois a tocar) - as frases, o estilo da música, o compositor -, porque aprendi a analisar melhor a partitura”
- “Cantava o nome das notas. Para interiorizar melhor essas mesmas notas”

- “A forma de estudar. Antes, sempre tocava logo sem dar uma prévia na partitura. Agora, vejo partes mais parecidas, o ritmo com mais atenção, tonalidade, etc.”

- “A maneira como interpreto a música pela primeira vez, porque temos de saber bem o que vamos fazer antes de o realmente fazermos”

- “Melhorei a minha postura, expressão e afinação porque me empenhei mais e fiquei mais concentrada”

F) Estratégias

Todos os alunos explicitam que estudar sem o instrumento é útil e benéfico, deixando claro que, desta forma, quando passam para o instrumento já conhecem o que vão tocar (como por exemplo, o estilo, a divisão da obra, a tonalidade), errando menos. Também é uma ferramenta que auxilia a leitura à primeira vista.

Relativamente ao solfejo, todos os alunos selecionaram que esta estratégia os auxiliou na correção do ritmo; oitenta por cento afirma que também ajuda na correção de notas trocadas/erradas e dois alunos indicam auxiliar no conhecimento da peça.

No que concerne às vantagens que a análise, por meio de identificação de frases e/ou secções pode trazer, a totalidade dos alunos escolheu a opção “ajudar a estudar de forma organizada”. Para além disso, três alunos vêem benefícios para a memorização e dois mencionam que também se torna mais fácil, através desta divisão, voltarem a encontrar-se na partitura quando se perdem. Os músicos identificam também vantagens no conhecimento da obra, mas, acima de tudo, no auxílio a um estudo com consciência.

Remetendo ao canto, oitenta por cento dos alunos identifica a afinação como o maior benefício desta estratégia para a performance. Quarenta por cento escolhe ainda a musicalidade.

A memorização tem oitenta por cento dos votos na opção “foco na musicalidade” e sessenta por cento dos votos nas alíneas “foco em aspetos técnicos” e “à vontade/mais confiança a tocar”.

Por último, são questionadas as vantagens relativas ao estudo mental. As alíneas “poder estudar sem o instrumento” e “dar mais atenção a determinados aspetos” são escolhidas por quase todos os alunos (oitenta por cento). Três dos alunos afirmam ainda que esta estratégia beneficia ainda um maior conhecimento da obra.

G) Reflexão

Achei importante o final deste questionário pós-intervenção ser em forma de reflexão. Para tal, os alunos foram convidados a pensar na audição e/ou prova que tiveram depois da intervenção. A partir daqui, tiveram de dizer se achavam que as aulas da intervenção tiveram algum tipo de influência nesses momentos. Nenhum dos alunos duvidou que sim.

Pensa na audição e/ou prova que tiveste depois da minha intervenção, Achas que as nossas aulas tiveram algum tipo de influência nelas?

5 respostas



Figura 11 - Resposta à décima sexta pergunta do questionário pós-intervenção

Interessava perceber, caso a resposta fosse positiva, a razão. Obtiveram-se as seguintes respostas:

- "Sim, porque consegui ter um estudo em casa mais consciente e assim me preparar melhor"
- "Com o canto, consegui fazer muito bem a obra"
- "No estudo da peça, as aulas influenciaram, com a divisão das secções, o uso de cores. Na audição, pelo facto de saber o estilo da peça, foi mais "divertido" e senti-me com um pouco mais de confiança ao conseguir dizer para mim mesma que eu sabia tocar"
- "Estudei as peças com mais consciência e organização"
- "Porque me ajudou a tocar melhor"

De uma forma geral, através destas respostas, denota-se um maior conhecimento e consciência da música e do que ela pode implicar, mais organização no trabalho e uma mudança de atitude nos alunos, que ficaram com maior à-vontade e confiança na performance. Tal pode ser confirmado pelo gráfico seguinte.

Com a prática das estratégias apresentadas, sentes-te mais confiante a tocar?
5 respostas

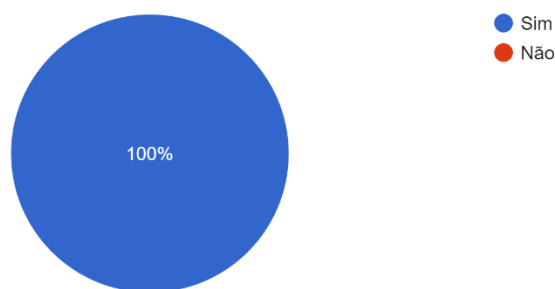


Figura 12 - Resposta à décima oitava pergunta do questionário pós-intervenção

Todos os alunos afirmaram que iriam continuar a utilizar as estratégias que lhes foram apresentadas no futuro. Quais? A análise da partitura, especialmente no que diz respeito à identificação de frases e motivos é a mais referida; depois desta, o solfejo e o canto, seguindo o estudo mental e a memorização. Os alunos justificam estas escolhas dizendo com certeza de que estas ferramentas os conduzem a uma melhor performance, facilitando e otimizando o estudo e a consolidação do trabalho.

À questão “quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?” obteve-se o gráfico que se segue:

- Quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?
5 respostas

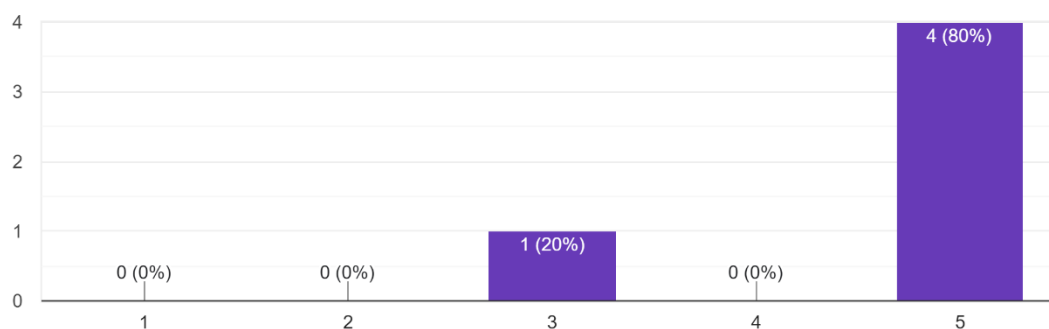


Figura 13 - Resposta à vigésima segunda pergunta do questionário pós-intervenção

Quase todos os alunos lhe atribuem a opção mais elevada de importância, justificando que este suporte é, acima de tudo, um acompanhamento para a performance visto ser um apoio para o músico, uma base que quando trabalhada e analisada na sua totalidade auxilia os instrumentistas. Um dos alunos afirma: “apesar de eu ter de conhecer o meu instrumento fisicamente com alguns

pormenores para facilitar a aprendizagem, a partitura é quase que o todo do saber tocar, sendo bastante importante”.

A exceção a esta classificação foi um aluno que, atribuindo o valor intermédio da escala de importância, defende que “para além de ser na partitura onde estão escritas as notas, os ritmos etc, acho que existem vários aspetos, como a afinação e a técnica, que podem ser estudados e melhorados sem a utilização da mesma”.

2. Questionários aos professores

A) Iniciação ao instrumento e introdução da partitura

Para iniciar os questionários aos professores optei por questioná-los sobre a introdução da partitura no ensino instrumental e, conseqüentemente, da fase inicial de aprendizagem de um músico.

Todos os docentes, com exceção de António Pereira, foram claros quando defendem que a iniciação ao instrumento, na sua opinião, deve acontecer com o auxílio da partitura. A professora Susana Cordeiro acrescenta que apesar da partitura dever ser introduzida desde cedo, “o ensino através do ouvido também (é) essencial”. O docente Emídio Ribeiro refere que opta por esta via porque se tratou também da sua experiência pessoal. António acredita que uma fase inicial sem auxílio da partitura permitirá ao aluno focar-se na audição e na técnica instrumental.

B) Papel da partitura

E qual será na opinião destes docentes relativamente ao papel que a partitura pode assumir na aprendizagem? Para Emídio, “a partitura acaba por assumir uma ferramenta essencial para a aprendizagem do repertório, isto numa fase inicial em que o aluno começa a aprender algo novo”. Já o docente Mateusz Stasto acredita que “em cada fase de trabalho numa peça musical, o contacto com a partitura é fundamental. Na fase inicial, como fonte de toda a matéria musical de composição; a seguir, no contexto de sala de aula, como um padrão para comparação e correção e também para trabalhar com o acompanhamento. Finalmente, na performance, como um apoio para a memória ou, simplesmente, para esclarecimento das dúvidas que possam sempre aparecer”. Em relação a este

último campo e em concordância com este docente, Emídio defende que “num contexto de performance em audições, procuro que o aluno tenha o repertório memorizado e que deixe a partitura, de modo a libertar-se da mesma para se focar noutra tipo de aspetos musicais e performativos”.

Nesta linha de pensamento, Susana Cordeiro acrescenta que “num primeiro nível, a leitura da partitura serve para aprender a decifrar o que está escrito em termos de notas e ritmo, um trabalho de reconhecimento da teoria e juntá-lo com a prática do instrumento. Perceber a relação entre as notas e os dedos da mão esquerda, e o ritmo com a velocidade do braço direito. Depois dessa familiarização com a partitura, é necessário ensinar a respeitar o que o compositor escreveu, acrescentando as dinâmicas, as articulações, o carácter e a época da obra, e outros pormenores escritos pelo compositor”. Desta forma, “a importância da partitura é o conhecimento rigoroso daquilo que o compositor pretende”. Seguindo esta ideia, na opinião de António Pereira, a partitura deverá ser “uma fonte de informação do texto musical que o compositor escreveu”, em todas as fases de trabalho de uma obra. Sublinha que é essencial para a interpretação do texto musical que a descodificação da obra seja apoiada na contextualização do seu compositor e da época em que foi escrita.

Relativamente à leitura deste suporte, o docente Emídio Ribeiro defende que numa fase inicial do processo de aprendizagem o repertório deve privilegiar o uso das cordas soltas da viola d’arco e, assim, a utilização de “partituras muito pouco complexas ao nível de escrita musical”. Mateusz indica que, no seu ponto de vista, “os primeiros passos na leitura de uma peça nova são: determinar a estrutura da peça (os andamentos, a forma, o carácter), tentar perceber o tempo final e o tempo em que será possível a leitura e localizar os problemas de particular escrita do compositor (símbolos especiais, anotações). O seguinte passo é a leitura das notas do ponto de vista rítmico e da afinação”.

C) Benefícios e desvantagens da partitura na aprendizagem

Quando ponderamos a utilidade de algo, é importante analisar os prós e contras, neste caso concreto, os benefícios e desvantagens da partitura no processo de ensino e aprendizagem da viola d’arco.

A professora Susana menciona que um dos **benefícios** que a partitura pode transportar para a aprendizagem de um instrumentista é o facto **de exigir deste um conhecimento intuitivo do manuseamento do instrumento** “no sentido em que, ao olhar para a partitura, não está a poder olhar para a sua postura, e essa tem de estar compreendida e segura”. Susana acrescenta que ao tocar com

o recurso à partitura numa audição ou prova, o aluno terá uma **maior confiança** porque se pode guiar por este recurso e como a música está escrita à sua frente não precisa de ter medo de errar. Mateusz concorda com a docente afirmando que “a memória humana pode falhar e **a partitura está sempre disponível** para corrigir estas falhas”.

Para além disso, António Pereira refere o facto de ser possível, através deste suporte, “construir o futuro refletindo o passado” uma vez que sendo um registo **possibilita que o aluno contacte com diferentes e variados estilos, épocas e formas**. Por outro lado, Mateusz foca a possibilidade que a partitura, enquanto suporte físico, oferece aos músicos de **tirar apontamentos**, sejam eles “dedilhações, arcadas, fraseados ou outras”. Este aspeto conduz a um fortalecimento da interpretação individual, que segundo este docente “surge através de uma constante revisão da partitura”.

Emídio Ribeiro acaba por abordar outro assunto e conta que “quando um aluno inicia a aprendizagem do instrumento no 1.º grau (2.º ciclo), o mesmo tem um determinado programa obrigatório para cumprir e neste caso a partitura acaba por ser indispensável no seu processo de aprendizagem”. Neste nível de ensino, o programa obrigatório não é muito complexo, contudo, pela experiência do docente o uso da partitura tem vantagens uma vez que os alunos deste grau acabam por conseguir, em grande parte, **avançar rapidamente e**, conseqüentemente, **aprender repertório com uma maior complexidade**, “semelhante ao que se dá a partir do 1º grau”. Ou seja, aprender a ler a partitura desde cedo retira problemas futuros de ligação entre ouvido e notação.

Como em tudo, há sempre o “outro lado da moeda”. Desta forma importa também ter uma perspetiva sobre as **desvantagens** que a partitura pode transportar para a aprendizagem dos alunos. Todos os docentes alertam para o facto de os alunos poderem **ficar presos à partitura**. Tanto o professor Emídio como o professor Mateusz conectam esta dificuldade à incapacidade que os alunos podem ter, como consequência desta dependência da partitura, de tocar de memória. A transição de tocar recorrendo à partitura e de cor pode ser bastante complicada. Emídio Ribeiro refere ainda que tal acaba por influenciar a musicalidade dos alunos: “nestes contextos, penso que esta dependência acaba por prejudicá-los na medida em que acabam por não desfrutar da música e do palco da mesma forma, o que acaba por afetar, de forma negativa, o modo como transmitem a música na sua essência para o público”. Susana Cordeiro está em concordância com este docente, referindo que por vezes os alunos não são capazes de ir além da técnica por não se conseguirem desligar da partitura e dar o passo seguinte. António Pereira remata afirmando que, como consequência de um músico ficar “preso” à partitura, a interpretação conseguida será “pobre”, descontextualizada e com fraca comunicação com o ouvinte”.

D) Abordagem a uma nova obra musical em aula

Interessa saber qual a abordagem que os docentes adotam em sala de aula na leitura de uma nova peça. O professor Emídio afirma que o primeiro passo é **dar a obra a conhecer aos alunos**, seja colocando uma gravação da mesma ou tocando para o aluno. Depois, o docente opta por realizar a **leitura da peça em conjunto** com o aluno numa **pulsção lenta** o suficiente para que este consiga acompanhar. Para o docente António Pereira, a primeira abordagem a ter com uma obra musical desconhecida é **contextualização, entoação e exemplificação**. Já Susana Cordeiro indica que o primeiro contacto que tem para com a nova peça é a **identificação do compositor** da mesma **e da época** em que esta foi escrita. Em seguida, a professora realiza **uma leitura geral da obra**, procurando transmitir o seu carácter, e aspetos contrastantes como dinâmicas e articulações. Depois o foco passa a ser mais centrado na **análise** da obra no que diz respeito a aspetos musicais como o fraseado, a tonalidade, e aspetos mais técnicos como mudanças de posição, no caso destas existirem. A docente conta que a última fase é aquela em que se exploram **pormenores técnicos e musicais** e se explica ao aluno como os deve trabalhar.

E) Estudo de uma nova obra musical

Sendo o estudo uma etapa fundamental para o progresso de qualquer instrumentista, os docentes foram questionados sobre este processo quando se trata da leitura de uma nova obra musical. Emídio Ribeiro afirma que “as estratégias podem variar de aluno para aluno, dependendo muito do nível em que o mesmo se encontra e da sua autonomia”. O docente insiste que, de uma forma geral, o que procura é que os seus alunos estudem sempre de uma **forma correta e paciente**. Afinal, considera essencial estudar **devagar** e relembra a **utilização do metrónomo e afinador**. Emídio recomenda que os jovens instrumentistas recorram a este instrumento para ir aumentando a velocidade de uma peça de “uma forma muito gradual, sendo que apenas devem aumentar a velocidade quando já conseguirem obter um nível execução da obra aceitável”.

Por sua vez, Susana Cordeiro defende que “a nova obra deve ser trabalhada **por fases**”: numa primeira leitura, o aluno deve **percecionar as passagens de maior dificuldade** e deve desde logo começar a **isolar estas secções** e a **trabalhá-las de uma forma rigorosa** com a finalidade de colmatar essas dificuldades.

O professor Mateusz opta por deixar dicas aos alunos para esta tarefa: “**não escrever demasiado na partitura**, deixar o texto limpo e transparente. **Organizar bem as páginas** e tentar utilizar um **sistema para anotações** (há pessoas que funcionam bem com um código de cores por exemplo)”.

F) A memória na performance

A memória e a capacidade de memorização têm sido bastante abordadas pelos docentes em várias questões como é perceptível nos temas precedentes. Para Susana Cordeiro “tocar de memória **com acesso imediato à partitura** deve ser o mais indicado” e afirma que para um aluno tocar sem partitura, quer seja em sala de aula ou em algum tipo de performance, tem de **conhecer este suporte físico de forma rigorosa**. Apesar de defender que “isso é o **ideal para a execução de uma obra**” sabe que muitas vezes tal não é possível, justificando-o com o facto de os alunos serem pouco exigentes no seu estudo diário da partitura que fazem em casa. Concordante com a docente, Emídio Ribeiro menciona que de uma forma geral prefere tocar de cor ou de memória **com acesso à partitura** por uma questão de maior liberdade e comunicação com o público. Assim, o professor não vê desvantagens em ter a partitura na mesma presente caso algum percalço ocorra na altura da performance.

Relacionado com esta questão de contacto com a plateia, António Pereira refere que, para si, o mais importante é que cada instrumentista se sinta o mais confortável possível na performance “de forma a fazer chegar a mensagem de forma clara ao ouvinte”.

Mateusz Stasto assume ser bastante liberal no que concerne à utilização da partitura para performances e sobressai esta questão como “parcialmente individual e também dependente das circunstâncias. Na execução da música de câmara e sobretudo na orquestra, o uso da partitura é quase constante. Os recitais e concertos a solo muitas vezes são tocados de memória”. O professor apoia que **se o instrumentista se sentir à vontade para tocar de memória o deve fazer**; ao mesmo tempo, defende que tendo esta decisão tomada, **a partitura não deve estar no palco disponível para consulta** de forma a “evitar desnecessários pensamentos e escolhas”.

Ainda considerei importante a visão de professores universitários acerca da utilização da partitura no ensino e ao seu feedback relativamente ao comportamento dos alunos deste grau de ensino perante este recurso. O docente Mateusz Stasto compara a partitura com um livro ou mesmo um argumento de uma peça de teatro ou filme e relata que é sempre possível descobrir novos pormenores relativamente

a este ou ainda, ao longo do tempo, começar a ver as mesmas coisas de uma outra maneira. Menciona que este processo, por ser sempre ativo, é difícil de medir ou exigir prazos e que “a experiência de um músico aumenta a (sua) capacidade de leitura da partitura, portanto, os alunos apresentam um nível razoável de capacidades, mas podem ainda aprender muito mais”. Na mesma linha de pensamento encontra-se o professor António, que afirma que a aprendizagem da contextualização e interpretação dos símbolos musicais são “parte do nosso trabalho para o resto da vida”. Desta forma, pensa que é difícil declarar que alguém retire tudo o que de bom ou mau a partitura pode indicar, “uma vez que a leitura do texto musical é complexa e requer um aprofundado estudo”.

Foque-se ainda uma frase referida pelo professor Mateusz quando interrogado sobre o que ainda poderia dizer sobre o tema geral do questionário: “O que posso acrescentar é a minha opinião de que os alunos deveriam, eventualmente, ganhar a independência na leitura e na interpretação do texto. O professor, obviamente, tem o seu importante papel neste processo e deveria observar, controlar e instruir o aluno”.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

Neste capítulo serão conectados os resultados da intervenção descritos na secção anterior com a informação recolhida no enquadramento teórico. O objetivo será explorar, cruzar e comparar todos os dados para formular conclusões estabelecendo pontos concordantes, apontado diferenças e salientando o que possa surgir de novo.

A sociedade avança, as mentalidades mudam e como tal, é natural, na minha opinião, que a forma de ensino e o processo de aprendizagem sofram também eles alterações, acompanhando todas estas modificações que acontecem ao seu redor. Temos o caso da impressão em massa que veio revolucionar o ensino instrumental pela facilidade de obtenção de partituras, como nos conta Cecilia Hultberg nas suas pesquisas (2002).

O olhar que os pedagogos tiveram sob a partitura ao longo dos anos tem também ele mudado. Remetendo ao exemplo anterior, a partir do momento em que o acesso a este recurso foi facilitado, o foco do ensino instrumental passou a ser o desenvolvimento técnico e o trabalho em torno da musicalidade viria após a consolidação das competências anteriores. No entanto, também muitos pedagogos defenderam (e este cenário ainda tem lugar nos dias que correm) que os alunos deviam iniciar a sua aprendizagem de um instrumento pelo som, sendo a notação introduzida posteriormente. Entre estes educadores, destacam-se figuras de renome como Zoltán Kodály e Edwin Gordon. Também António Pereira, um dos professores questionados para este projeto de investigação-ação, partilha deste ponto de vista. Para ele, a introdução da partitura deverá apenas ter lugar quando o aluno estiver familiarizado com a leitura do texto escrito na sua língua materna e o processo deverá estar apoiado na entoação. Assim, o estudante pode estar mais atento a aspetos como a audição e “a problemática da técnica instrumental”.

Os restantes docentes cujos testemunhos constam neste relatório de estágio são da opinião de que a notação deve ser inserida desde o começo da aprendizagem da viola d’arco. De acordo com autores como McPherson e Gabrielson (2002), muitos professores introduzem a partitura no início do processo de ensino instrumental, apesar de haver quem defenda que quem não começa de ouvido não terá o conhecimento musical necessário para relacionar o som com a notação escrita. Todavia, Emídio Ribeiro acredita que o contrário também poderá ser um problema: inserir a notação desde o início retira problemas futuros de ligação entre o que o aluno já sabe tocar e a leitura, havendo um retardamento no decorrer do processo de aprendizagem.

Mas afinal, o que é a partitura e qual o seu papel? Stefan Reid (2002) e Peter Hill (2002) definem-na como a fonte de instruções/informações de material musical que o músico tem de transformar em som e interpretar segundo as indicações que esta transmite. Para Susana Cordeiro, este recurso trata-se do conhecimento rigoroso da ideia do compositor e nesta linha de pensamento, António Pereira diz que o instrumentista a deve considerar uma fonte de informação indispensável para a interpretação do texto/material musical. Refere a importância de a mesma ser decodificada sempre com o apoio da contextualização da obra, nomeadamente do seu compositor e da época em que foi escrita. O professor Mateusz Stasto afirma que a partitura é fundamental em cada fase de trabalho de uma obra – no início por se tratar da fonte de todo o material (concordando com Reid e Hill); depois, em aula, por se tratar de um “padrão de comparação e correção e também para trabalhar com o acompanhamento” e na performance, uma vez que pode ser um apoio para a memória ou para o esclarecimento de dúvidas. Emídio Ribeiro defende que é um recurso essencial na aprendizagem de algo novo.

Os alunos inseridos na intervenção, no questionário a que foram sujeitos pré-intervenção, sublinham que a partitura é importante para a aprendizagem do seu instrumento por lhes fornecer todos os elementos que necessitam e mencionam as notas, o ritmo e as dinâmicas. Para além disso, um deles aponta que esta também é relevante pelo facto de poder constituir um suporte guia para quando este tentava tocar de memória. Apesar de ter sido dada a hipótese de selecionarem também as alíneas que atribuíam a importância de poder tirar apontamentos ou de servir como ponto de partida para descobrir mais sobre o compositor a este recurso, nenhum aluno as escolheu. Tal difere, por exemplo, da opinião do docente Mateusz Stasto que enfatiza que tirar apontamentos na partitura, sejam eles “dedilhações, arcadas, fraseados ou outras” leva a um fortalecimento da interpretação individual, por surgir fruto de uma revisão ativa e constante da partitura.

E como deve, então, ser iniciado o seu trabalho? As opiniões diferem. Susana defende que, numa fase inicial, deverá decodificar-se a simbologia musical, perceber a música escrita e ainda a sua transmissão para o instrumento (percebendo o manuseamento necessário do corpo). A docente sugere que apenas numa fase posterior se trabalhem as dinâmicas e articulações e o carácter relacionado com a época de escrita da obra. A professora sublinha que a abordagem a ter com uma nova obra musical passa por: primeiro, identificar o compositor e a época; depois, dar a conhecer a peça aos alunos, tocando-a para eles de forma a demonstrar o seu carácter enquanto a vai analisando e explicando; em último lugar aborda os pormenores técnicos e musicais. Emídio concorda com a docente quando esta defende dar a conhecer a obra numa primeira instância e afirma que normalmente o faz através de uma gravação. No entanto, difere no processo de leitura, uma vez que prefere tocar à primeira vista em

conjunto com o aluno numa pulsação lenta. Por sua vez, Mateusz Stasto profere que primeiro o músico deve olhar para a estrutura da peça – andamentos, forma e caráter; depois deve perceber o tempo final da obra e o tempo de leitura; em seguida, deve localizar as passagens difíceis e só depois irá ler as notas em conjunto com o ritmo e cuidar da afinação. Já António Pereira defende que é importante que a primeira abordagem a este recurso seja “contextualização da obra, entoação e exemplificação”.

Também muitos pedagogos ao longo da história da música se manifestaram sobre esta questão. Hill (2002), por exemplo, apoia que os instrumentistas devem começar por criar uma ideia pessoal da peça, audiando a partitura da mesma e analisando-a no seu todo. Revela ainda que após a fase inicial do estudo de uma obra, o instrumentista deve passar por um processo de aprimoração recorrendo à audição de boas gravações, cantar, analisar e utilizar processos como a analogia (p. 108). Já McPherson e Gabrielson (2002) defendem que numa primeira fase do trabalho da partitura, os jovens instrumentistas devem solfejar utilizando não só o nome das notas como também as dedilhações a utilizar.

E como deve ser estudada uma peça nova? Concordando com Hill, McPherson e Gabrielson, Street (1987) recomenda que se ouçam gravações da obra que se está a trabalhar, tal como Emídio Ribeiro, e que os instrumentistas solfejem e cantem a música, tal como António Pereira no caso da entoação, mas com as gravações por trás. O autor defende que tal ajudará o aluno a conhecer melhor a peça que estiver a interpretar, podendo expressar-se com maior conhecimento sobre ela, o que beneficiará também a memorização. Imreh, como já observado no enquadramento teórico, menciona que recorre a três tipos de ferramentas no seu estudo, concordando com as indicações da professora Susana: básicas - dedilhações, aspetos técnicos e grupos de notas com a mesma informação/material; interpretativas – dinâmicas, tempo, fraseamento - e expressivas – locais onde o músico quer ser mais expressivo. A autora afirma que cada instrumentista deve encontrar o que melhor funciona para si, devendo sempre criar pontos de referência na partitura que sirvam de orientação, podendo mesmo marcar estes pontos na partitura com alguma cor chamativa, letras, números e/ou símbolos, desde que faça sentido para eles (este ponto foi muito utilizado na intervenção para basilar a análise das obras e ser mais fácil criar alguma lógica entre a relação das diferentes partes e frases musicais).

Importa mencionar que, antes da intervenção, os alunos nela inseridos destacam que optam por estudar de diferentes formas tais como tocar lento, tal como defendem os docentes Emídio Ribeiro e Mateusz Stasto, cantar, acompanhando a ideia do professor António Pereira, repetição, análise de frases e sua ligação ou mesmo tocar sem nenhuma preparação.

Dos estudos de Bartel (2006) retira-se a ideia de que de uma forma geral a tendência cada vez mais seguida no ensino instrumental é ter o objetivo de decodificar a notação musical de forma rápida e precisa. Para tal, os professores apenas precisam de instruir o conhecimento do som e a sua escrita. Todavia, a minha meta com este projeto de investigação-ação era fazer mais que isso: a meta seria que os alunos compreendessem a música profundamente e fossem autónomos no seu estudo, curiosos, com espírito crítico, capazes de tocar com confiança, percebendo o material que estivessem a tocar. Apoio também esta ideia em Heffernan (1966), pedagogo que declarou que os estudantes que conhecessem e lessem a simbologia musical com naturalidade, compreenderiam a música de uma forma diferente e que isso teria como consequência que estes alunos tivessem um maior prazer quando manuseassem os seus instrumentos.

Para tal, o mais importante seria mostrar aos alunos e providenciar-lhes ferramentas que os conduzissem a estes resultados, tendo sido desta necessidade que surgiu o guia de estudo acima disponibilizado. Marín, Echeverría e Halam (2012) estratificaram os diferentes níveis de compreensão da partitura e distinguem três níveis: o nível notacional - símbolos que constam na partitura -, o sintático - relação entre elementos (melodia, frases, estrutura, ...) - e o artístico - elementos importantes para contextualizar a performance (informação sobre o compositor e época em que se insere, estilo e forma da obra, ...). Todos estes estratos foram considerados na edificação do plano para os alunos, também ele em etapas. Nesta linha de pensamento é importante mencionar que todos os docentes integrantes da investigação defendem um trabalho segmentado para um todo bem conseguido (apesar de diferirem nesta divisão). Por exemplo, Mateusz divide o trabalho de uma nova peça musical da seguinte maneira: numa primeira fase ver a estrutura da peça; depois ver o tempo final da peça e aquele se iria tomar como pulsação na leitura; depois localizar as passagens difíceis e por último ler as notas em conjunto com o ritmo escrito enquanto se cuida da afinação.

Explorando diferentes formas de estudar e potencializar o recurso a uma partitura musical, alguns investigadores como Lehmann expõem que, antes de tocar qualquer obra, é hábito de muitos instrumentistas estudar a partitura, ler a notação e ouvir gravações da mesma para se envolver por completo na música. Desta forma, conseguem saber o que procuram quando passam para o instrumento (Lehmann et al., 2007, p. 98). Em concordância com este autor estão Susana Cordeiro e Emídio Ribeiro, que sublinham a importância de os alunos conhecerem a obra antes de a lerem, seja através de uma gravação ou do hábito que têm de tocar para eles e/ou com eles, respetivamente.

E como conhecer melhor este recurso? Para obter uma perceção mais rigorosa e a fundo do material presente na partitura foram investigadas e trabalhadas diversas ferramentas com os alunos

inseridos na intervenção: leitura à primeira vista, solfejo, canto, análise, estudo mental, recurso à analogia e à metáfora e memorização.

Relativamente à leitura à primeira vista, devo mencionar que acabou por constituir um fim. Inicialmente, foi a base para introduzir todas as estratégias seguintes que, quando desenvolvidas, serviriam de apoio à mesma pelos benefícios que transportam para o aluno, melhorando o seu desempenho nesta capacidade (como será possível constatar em seguida). Aliás, durante a planificação e após especial atenção à literatura explorada e às respostas dos vários docentes que a minha pesquisa para o relatório envolveu, verifiquei que várias das estratégias mencionadas deveriam ser trabalhadas com os alunos antes da leitura à primeira vista acontecer, com o intuito da mesma ser mais fácil, mais intuitiva e com menos falhas. De acordo com Wolf (1976) e indo ao encontro do parecer de Susana Cordeiro como já referido, para um instrumentista ser um bom leitor à primeira vista deve ser capaz de condensar e agrupar o material musical e, para que tal aconteça, este deve analisar toda a partitura previamente.

Sobre o solfejo, Wang (2016) afirma que se trata de uma ferramenta essencial não só para a internalização da música como também para a fomentação da criatividade e imaginação nos alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem. Complementando esta ideia, McPherson e Gabrielson (2002) afirmam que solfejar estabelece uma ponte entre o trabalho de memorização e a compreensão do texto musical. Inicialmente, apenas dois dos alunos inseridos neste relatório afirmavam ter o hábito de solfejar; no entanto, no pós-intervenção mais estudantes se renderam a esta ferramenta e concordam com estes investigadores afirmando que esta estratégia conduz a uma mais rápida, sólida e facilitada memorização e a um maior conhecimento da peça, acrescentando que também os auxilia na correção de algumas notas e/ou ritmos.

No seguimento da resolução de alguns problemas, Hill (2002) refere que o canto pode ser essencial para resolver questões de afinação uma vez que a raiz do problema pode estar na capacidade de o músico afinar interiormente. Assim, é necessário treinar o ouvido e esta estratégia auxilia o seu desenvolvimento. Provost (1994) partilha desta opinião crendo que, através da exploração desta ferramenta, os alunos conseguiriam desenvolver todas as suas competências com excelência e António Pereira compartilha esta ideia. Para além disso, segundo Reid (2002) cantar pode ainda funcionar como um modelo interpretativo, pois a vocalização acaba por atuar como uma edificação mental que conecta várias notas numa frase garantindo-lhe expressividade, que, de acordo com McPherson e Gabrielson (2002), se manifestam posteriormente no instrumento. Dois dos alunos contemplados na intervenção afirmaram cantar no seu estudo individual antes da mesma acontecer. Após intervenção, os alunos

revelaram que, tal como o solfejo, cantar os ajudava a decorar melhor a peça e reconheceram melhorias na afinação.

Abordando agora a análise, Hill (2002) defende que se trata de uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da interpretação dos músicos, uma vez que é dada uma maior atenção aos elementos para além das notas e ritmos que se encontram escritos na partitura. Street complementa esta ideia, afirmando que também é ótima na prevenção de erros totalmente dispensáveis e supérfluos na prática. Como? Através da compreensão do esqueleto da peça: as tonalidades contempladas, a métrica, o tempo, os padrões recorrentes, entre outros. Este trabalho consciente permite a criação de pontos de referência que podem mesmo auxiliar na memorização da peça. Também Hallam concorda com esta visão, defendendo que também dividir a peça em pequenas unidades se mostra bastante benéfico neste domínio. Note-se que os participantes dos seus estudos apontaram a análise da partitura como uma das estratégias mais significativas nas quais podem apoiar a sua prática de memorização. O curioso é que o feedback dos alunos contemplados na intervenção é concordante em absoluto com esta constatação.

De facto, a análise é a ferramenta que todos os alunos, sem exceção, declaram que irão utilizar no seu estudo futuro, sendo apontada como a que mais benefícios trouxe para o seu desempenho. Segundo Lehman (2007), uma boa análise da partitura possibilita aos instrumentistas ultrapassarem eventuais dificuldades e problemas que possam ter e de acordo com Sloboda (1984) o sucesso da execução está diretamente relacionado ao conhecimento obtido nessa análise. Se a análise for rigorosa, segundo Dunsby - citado por Rink (2002) -, pode ajudar os instrumentistas na resolução de aspetos técnicos e conceptuais e, conseqüentemente, a combater a ansiedade associada a exposições. Apesar de todos os alunos afirmarem já utilizar esta ferramenta antes da intervenção, após esta acontecer aprenderam a dar-lhe outros usos. Sublinham que a utilização da análise os conduziu a uma maior e melhor compreensão da obra; a utilização de diferentes cores/símbolos/letras/números tornou possível maior ênfase nos pormenores a que estavam associados e na explicitação das semelhanças e diferenças entre as frases. Por fim, assinalam que conseguiram obter um estudo com maior eficácia e, portanto, maior rapidez, com mais conhecimento (sentindo mais segurança no que têm a fazer e como o fazer), com maior organização e consciência.

Passando ao estudo mental, é importante mencionar que nenhum dos cinco alunos afirmou que utilizava esta estratégia antes da intervenção, nem reconheciam os benefícios de estudar sem o instrumento. De acordo com Bravo e Fine (2009), estudar uma partitura em silêncio permite que o músico ganhe uma compreensão da estrutura da peça e forme uma representação mental coerente da

mesma transportando benefícios para as suas performances. Em concordância, Aiello e Williamon (2002) defendem que, através do estudo mental, os músicos conseguem perceber a estrutura da obra, identificando pontos de referências e padrões na mesma. Hill (2002) afirma que o objetivo principal deste processo cognitivo que complementa a prática física estudo mental é libertar a musicalidade. E do que se apercebem os alunos depois da intervenção? Que esta ferramenta os conduz a uma melhor compreensão e conhecimento da obra, em conjunto com a análise da mesma e a uma maior atenção a pormenores. Referem que também é útil porque mesmo que não tenham o seu instrumento consigo, podem estudar. Para além disso, afirmam que esta ferramenta se revela benéfica porque auxilia a leitura à primeira vista – trata-se de uma forma de preparação para a mesma e quando passam para os seus instrumentos tocam com menos erros e sabem o resultado pretendido.

A metáfora, segundo Gholson (1998), é uma ferramenta mediadora utilizada em formas para preencher lacunas de comunicação que por vezes ocorrem entre professor e alunos. Paralelamente, Neubert (1987) refere que a utilização da analogia no ensino tem o intuito de conectar o familiar com o não-familiar, reforçando conceitos básicos e facilitando o entendimento dos mesmos. O ensino deve ser personalizado quando se recorre a estes recursos pois os exemplos escolhidos devem ser apropriados à faixa etária dos alunos e ir ao encontro com os seus interesses e vivências. Este investigador refere ter a capacidade de interligar dois domínios distintos estimula um pensamento criativo.

Nenhum dos docentes questionados refere a sua utilização no seu ensino, mas pela observação das aulas da docente Susana Cordeiro e por já ter sido aluna de todos os outros professores sei que é algo bastante recorrente e que, de facto, tal faz com que os estudantes compreendam melhor o que pretendem transmitir e como transmitir diferentes aspetos no instrumento. Por considerar que esta ferramenta serve para facilitar a comunicação entre professor e aluno de acordo com a ideia dos autores supramencionados, em nenhum dos questionários foi integrada nenhuma pergunta relativa ao assunto, nem no dos alunos, nem no dos professores. No primeiro caso, porque o processo que implica a sua utilização é mais abstrato e, de uma forma geral, apenas tem lugar numa faixa etária mais avançada - as conexões exigem experiência e um conhecimento específico das técnicas. Assim, até os estudantes saberem e conseguirem criar as suas próprias associações, devem explorar as que lhes são dadas pela docente, que adequa o seu discurso a cada um, adotando exemplos que conheçam e aos quais se consigam relacionar. Aliás, Swanwick e Tillman (1986) defendem que pelo facto de as operações concretas precederem as abstratas, os alunos devem ser guiados na tarefa de conceptualizar pelos seus mestres. No caso dos professores, foi intencional na medida em que fiquei expectante se algum dos mesmos abordaria esta estratégia sem nunca ser mencionada.

A memória acaba por ser, tal como a leitura à primeira vista, um produto de todo o processo, uma consequência do mesmo. Através da análise do feedback dos alunos, é perceptível que os mesmos começaram a decorar a obra (ou partes da mesma) sem ter a intenção de que tal acontecesse, ou seja, apesar de poder ser trabalhada de forma consciente como já se percebeu, acabou por acontecer de forma natural. Pré-intervenção, nenhum dos estudantes menciona tocar de cor. No entanto, pós-intervenção assumem benefícios nesta ferramenta como lhes permitir um maior à-vontade quando tocam e, consequentemente, mais musicalidade na performance.

Street (1987) insiste que se deve praticar desde cedo a memória no processo de aprendizagem de uma obra para que os músculos correspondam ao ouvido e Wang (2016) acredita que memorizar é uma tarefa central no ensino. Os docentes questionados não falam sobre estas questões, mas Emídio Ribeiro refere que para ele os alunos devem tocar de cor de modo a serem mais musicais focando-se na performance em si e não na partitura.

Considero que todas as estratégias, no seu conjunto, são muito importantes para que os alunos consigam obter representações mentais do que estão a preparar. Concordo com Lehmann, Sloboda e Woody (2007) quando afirmam que para além de representarem o meio externo, é importante que os instrumentistas consigam trabalhar com a informação de forma útil, conseguindo resolver problemas, decorar, antecipar, praticar, ensinar e aprender, imaginar e criar. Todas estas competências conduzirão o músico a um melhor desempenho, sendo capazes de processar, para além da própria obra, a forma de a tocar no seu instrumento e o som que é obtido no momento, tendo assim consciência da performance no seu todo.

A partir de um estudo que realizou em 2002, Hultberg (2002) propôs três modelos de ensino: destaco o terceiro que é aquele que pretendi alcançar com a intervenção. Este modelo é aquele onde a partitura é considerada uma ferramenta de apoio ao ensino e da qual o docente retira todos os significados possíveis, não só os mais óbvios como também aqueles que estão implícitos. Neste modelo, o professor é responsável por explicar as ideias expressas na partitura e como a história do compositor e o estilo da obra a influenciam. Sylvia Gholson (1998), partilha esta opinião, afirmando que trabalhar a interpretação com um aluno deve envolver diversos aspetos como conhecer o carácter musical da obra e o contexto histórico no momento da sua composição, explorar dinâmicas, articulações e timbres, aspetos esses que integram a partitura. Um conhecimento mais aprofundado da mesma poderá ajudar a identificar o que tem de ser trabalhado e as várias etapas que o aluno deve cumprir para fazer música.

Enquanto docente, a minha função foi apresentar as estratégias aos alunos, conseguir que eles percebessem o que fazer com elas e a razão da sua utilização, sempre com espírito crítico e garantindo

que nenhum dos alunos ficasse com dúvidas sobre qualquer que fosse a questão e encaminhá-los neste processo que eu acreditei que seria benéfico para o seu desenvolvimento em vários níveis: primeiramente mudanças no seu estudo individual, depois em contexto de aula, culminando na performance, musicalmente e não só, visto que esperava mudanças no seu comportamento, presença em palco e mente. Desta forma os alunos são parte ativa desta construção de conhecimento, podendo e devendo intervir com as suas ideias, dúvidas e interpretações ao longo de todo o processo. O objetivo final deste modelo de ensino de que nos fala Hultberg (2002) é instigar à autonomia dos alunos e ao seu sentido crítico, desenvolvendo confiança e à vontade nos alunos enquanto se cultiva também a criatividade dos mesmos. Os jovens aprendizes não se devem nunca sentir perdidos quando praticam fora do contexto de aula e, apenas desta forma, conseguirão obter um estudo “mais organizado e mais consciente” (como detetado pelos próprios alunos da intervenção no questionário posterior à mesma).

Apesar das várias idades e mentalidades, erguem-se conclusões comuns a todos os cinco alunos integrantes do projeto de intervenção que integra este relatório de estágio. Numa reflexão final, estes alunos garantem uma influência positiva da utilização acima exploradas nas suas performances, afirmam que vão continuar a utilizá-las no seu estudo e felicitam o seu melhor desempenho, a otimização e facilitação do estudo e a consolidação do trabalho realizado nas aulas. Assim, descobrir uma partitura a fundo revela ser um processo repleto de várias etapas, todas complementares, que, bem utilizadas, conduzem a um progresso bastante natural.

Conclusão

Esta investigação surgiu de diferentes objetivos tais como averiguar se o conhecimento dos elementos da partitura poderia otimizar o estudo das obras e que estratégias os alunos poderiam utilizadas para tal acontecer; identificar estratégias pedagógicas que potenciassesem o processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco; aferir se os alunos demonstrariam uma maior confiança e segurança na sua performance após explorarem diferentes formas de analisar a partitura e ainda identificar se esta consciencialização e conhecimento se revelavam vantajosas para a performance musical dos alunos. Afirmei ainda que gostaria de, após a intervenção, verificar que a mesma teria ajudado os estudantes a fomentar e potenciar a sua independência no estudo de uma obra musical e a estimular e fortalecer a sua compreensão do texto musical, consciencializando-os para a sua importância, tudo aliado a um desenvolvimento da musicalidade. Para refletir sobre estes aspetos, irei guiar-me pelas questões de investigação, dando-lhes resposta, como culminar da presente dissertação e após análise dos resultados da mesma.

Constata-se que estratégias como o solfejo, o canto e o estudo mental ajudam a desenvolver a autonomia e a musicalidade do aluno. No entanto, nesta investigação, a memorização e a leitura à primeira vista mostraram-se fins de todo o processo de trabalho das estratégias mencionadas. Os alunos começaram a decorar as suas obras de uma forma natural e sem ser algo muito explorado e revelam que tal aconteceu ao longo das suas sessões de estudo com as ferramentas com que contactaram nas aulas da intervenção. No caso da leitura à primeira vista, perceberam os benefícios que todas tinham na sua preparação, resultando numa leitura com menos erros e maior segurança, pelo conhecimento prévio obtido. Efetivamente, recorrer à analogia e à metáfora para a explicação de diferentes conceitos e técnicas exigidas pelas peças revela-se bastante útil na facilitação no processo de comunicação entre mim e os alunos. Entrando dentro do seu imaginário, os resultados foram mais notórios e com maior imediatismo. A análise, outra ferramenta de estudo, merece ser destacada pelo valor que os alunos lhe atribuíram nos seus questionários, sendo a estratégia que mais destacam como benéfica no seu desempenho.

Para além disto, é importante expor aqueles que eu sinto que foram os pontos negativos que todo o processo de investigação-ação inclui, constatando aquelas que foram as suas limitações. Enfatizo o baixo número de alunos contemplados na intervenção e a quantidade de aulas que cada um teve, também baixa. Gostaria de ter realizado pelo menos mais uma aula com cada aluno onde lhes seria fornecida uma nova peça com um grau de dificuldade semelhante. Nesta aula os alunos deveriam realizar

todos os processos que considerassem necessários para serem bem-sucedidos na leitura à primeira vista da nova partitura e o objetivo seria que em conjunto comigo e com a professora cooperante, fizessem uma análise do seu desempenho e dos métodos que escolheram para alcançar o resultado. A partir desta atividade, seria possível comparar as duas leituras de novas obras dos alunos – a do início da intervenção e a final, após algum tempo a trabalharem com as estratégias que lhes foram apresentadas. Desta forma teria mais uma forma para recolher dados e fortalecer as conclusões.

Para futuros docentes que se proponham a investigar mais sobre o tema deste relatório de estágio, tendo-o, talvez, como ponto de partida, o que aconselho é Interrogarem mais docentes de todos os níveis de ensino (por exemplo, todos os docentes das escolas oficiais) e até mesmo alunos (em grande escala) de todos os ciclos, de forma a terem uma amostra maior, mais representativa. Já não relacionado a questionários, sugiro que os investigadores se foquem num ciclo de ensino de cada vez, sigam uma maior amostra de alunos dentro da mesma faixa etária para melhor comparação. Apesar de a investigação demorar mais tempo para contemplar todos os níveis de ensino, acredito que se este fator não for um problema, os resultados serão mais representativos e fiáveis. Deveriam ter uma maior número de intervenções ao longo do ano letivo e ir medindo o seu progresso frequentemente, através de, por exemplo, tabelas de estudo, que os alunos preencheriam sempre que praticassem o seu instrumento abordando todas as estratégias referidas e o seu comportamento e sentimentos.

Após leitura do presente relatório é possível perceber que a utilização destas ferramentas em aula e a sua inserção no estudo dos alunos conduziu a uma otimização do estudo, a um maior conhecimento musical e a uma performance mais confiante e com maior musicalidade. Assim, penso ser possível afirmar que a partitura é muitas vezes um recurso menosprezado, ou não corretamente utilizado, pelo facto de, recorrentemente, os alunos não saberem como aproveitar todo o seu potencial e descobrir, então, este suporte a fundo. Espero que este relatório sirva de premissa a todos os instrumentistas que queiram melhorar o seu desempenho, valorizando a música em todos os seus ângulos.

Referências bibliográficas

- Amus Jr, E. P. (2004). Commentary music teaching and music literacy. *Journal of Music Teacher Education, 13* (2), 6-8. <https://doi.org/10.1177/10570837040130020102>
- Bartel, L. (2006). Researching music literacy. *Canadian Music Educator, 47*(3), 18. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.871.8565&rep=rep1&type=pdf>
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. (1a ed.). Gradiva.
- Bonde, L. O. (2007). Music as metaphor and analogy. *Nordic Journal of Music Therapy, 16*(1), 73-81. <http://doi.org/10.1080/08098130709478173>
- Bravo, A., & Fine, P. (2009). *Studying a score silently: What benefits can it bring to performance* [Comunicação]. International Symposium on Performance Science, United Kingdom. https://www.academia.edu/615814/Studying_a_score_silently_What_benefits_can_it_bring_to_performance
- Broomhead, P. (2021). A new definition of music literacy: What, why, and how? *Music Educators Journal, 107*(3), 15-21. <https://doi.org/10.1177/0027432121991644>
- Conservatório de Música do Porto. (2020). Projeto Educativo 2019/2020.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2nd ed.). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, Anabela., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 355-379.
- Gholson, S. A. (1998). Proximal positioning: A strategy of practice in violin pedagogy. *N, 46*(4), 535-545. <https://doi.org/10.2307/3345349>
- Gordon, E. E. (2015). *A teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. (2a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hansen, D., & Milligan, S. A. (2012). Aural skills: At the juncture of research in early reading and music literacy. *Music Educators Journal, 99*(2), 75-80. <https://doi.org/10.1177/0027432112462894>
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. (1a ed.). International Reading Association.
- Heffernan, C. W. (1966). Teaching children to read music. *College Music Symposium, 6*, 49-55. <http://www.jstor.org/stable/40373177>

- Hultberg, C. (2002). Approaches to music notation: The printed score as a mediator of meaning in western tonal tradition. *Music Education Research, 4*(2), 185-197.
<https://doi.org/10.1080/1461380022000011902>
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. (1a ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>
- Lim, Y., Park, J. M., Rhyu, S. Y., Chung, C. K., Kim, Y., & Yi, S. W. (2019). Eye-hand span is not an indicator of but a strategy for proficient sight-reading in piano performance. *Nature Research, 9*(17906), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-54364-y>
- Marín, C., Echeverría, M.P. P., & Hallam, S. (2012). Using the musical score to perform: A study with spanish flute students. *British Journal of Music Education, 29*(2), 193-212.
<https://doi.org/10.1017/S0265051712000046>
- Mason, E. (2012). Using kodály to promote music literacy skills. *Music Educators Journal, 99*(1), 28-31. https://library-collections-search.westminster.ac.uk/discovery/openurl?institution=44WST_INST&rft_id=info:sid%252Fprimo.exlibrisgroup.com-bX-Bx&rft_id=info:sid%2Fprimo.exlibrisgroup.com-63943288-Bx&rft_val_fmt=info:ofi%2Ffmt:kev:mtx:&rft.epage=31&rft.volume=99&rft_id=info:doi%2F&resource_type=article&rft.isbn_list=&rft.jtitle=Music%20educators%20journal&rft.genre=article&rft.issue=1&rft.auinit1=E&rft.aulast=Mason&rft.auinit=E&rft.date=2012&rft.eisbn_list=&rft.spage=28&rft.au=Mason,%20Emily&rft.atitle=Idea%20Bank%20:%20Using%20Kodaly%20to%20Promote%20Music%20Literacy%20Skills&rft.issn=0027-4321&rft.eissn=1945-0087&svc_dat=CTO&vid=44WST_INST:WST_VUA
- McPherson, G. E., & Gabrielson, A. (2002). From sound to sign. Em R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0007>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning. Em (Ed.), *Handbook of research on music learning* (pp. 130-175). MENC.
<https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>
- McPherson, G. E., Nielsen, S. G., & Renwick, J. M. (2012). Self-regulation interventions and the development of music expertise. Em H. Bembenuddy, T. J Cleary & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to barry j.*

- zimmermann* (pp. 355-382). Information Age Publishing.
https://www.academia.edu/30238497/McPherson_Nielsen_Renwick_2012_pdf
- Neubert, D. (1987). Teaching with analogies. *Double Bass Forum*, 37(1), 61-62.
<https://doi.org/10.1177/000313138703700119>
- Palmer, C. (1996). Anatomy of a performance: Sources of musical expression. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 13(3), 433-453. <http://www.jstor.org/stable/40286178>
- Rink, J. (2002). *Musical performance: A guide to understanding*. (1a ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1525/mp.2005.23.1.97>
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 222-236. <https://doi.org/10.2307/40285292>
- Smeijsters, H. (2005). *Sounding the self: Analogy in improvisational music therapy*. (1a ed.). Barcelona Publishers.
- Stollak, M. A., & Alexander, L. (1998). The use of analogy in the rehearsal. *Music Educators Journal*, 84(6), 17-21. <https://doi.org/10.2307/3399096>
- Street, E. (1987). Bridging the gap between sight reading and memorizing. *American Music Teacher*, 37(2), 32-33.
<https://www.proquest.com/openview/eb46aed7811ab412d4e193c98c197632/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819728>
- Wang, D. (2016). *Analysis on training ways of music memorizing in solfeggio teaching* [Comunicação]. 5th International Conference on Social Science, Education and Humanities Research, China.
<https://doi.org/10.2991/ssehr-16.2016.111>
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-159.
https://www.researchgate.net/publication/225262636_A_cognitive_model_of_sight-reading

Anexos

Anexo 1 - Consentimento informado (encarregados de educação)



Universidade do Minho

Projeto Educativo – A potencialização do Recurso à Partitura
no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm.º Encarregado de Educação,

O presente projeto - "A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco" – integra o curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho, sob a orientação do docente Mateusz Stasto e venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando através do preenchimento de questionários.

Informo que estes serão anónimos, destinando-se apenas a fins académicos e denoto o facto de não serem um teste – não existem respostas certas ou erradas e trata-se apenas da recolha da opinião de cada um. Cada questionário incluirá cerca de 20 questões e não deverá tomar mais que 10 minutos.

O objetivo é que, após análise das respostas, seja perceptível o papel que a partitura pode assumir em diferentes etapas do desempenho instrumental dos alunos como o estudo individual e a performance nas aulas e em audições. Para além disso, através da realização de dois questionários, um inicial e outro final (após intervenção), gostaria de detetar se os alunos conseguem sentir benefícios após uma utilização mais aprofundada deste suporte.

Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,
Alexandra Mendes



Projeto Educativo – A potencialização do Recurso à Partitura
no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm.º Encarregado de Educação,

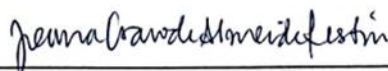
O presente projeto - "A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco" - integra o curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho, sob a orientação do docente Mateusz Stasto e venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando através do preenchimento de questionários.

Informo que estes serão anónimos, destinando-se apenas a fins académicos e denoto o facto de não serem um teste – não existem respostas certas ou erradas e trata-se apenas da recolha da opinião de cada um. Cada questionário incluirá cerca de 20 questões e não deverá tomar mais que 10 minutos.

O objetivo é que, após análise das respostas, seja perceptível o papel que a partitura pode assumir em diferentes etapas do desempenho instrumental dos alunos como o estudo individual e a performance nas aulas e em audições. Para além disso, através da realização de dois questionários, um inicial e outro final (após intervenção), gostaria de detetar se os alunos conseguem sentir benefícios após uma utilização mais aprofundada deste suporte.

Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,
Alexandra Mendes



Projeto Educativo – A potencialização do Recurso à Partitura
no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm.º Encarregado de Educação,

O presente projeto - "A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco" – integra o curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho, sob a orientação do docente Mateusz Stasto e venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando através do preenchimento de questionários.

Informo que estes serão anónimos, destinando-se apenas a fins académicos e denoto o facto de não serem um teste – não existem respostas certas ou erradas e trata-se apenas da recolha da opinião de cada um. Cada questionário incluirá cerca de 20 questões e não deverá tomar mais que 10 minutos.

O objetivo é que, após análise das respostas, seja perceptível o papel que a partitura pode assumir em diferentes etapas do desempenho instrumental dos alunos como o estudo individual e a performance nas aulas e em audições. Para além disso, através da realização de dois questionários, um inicial e outro final (após intervenção), gostaria de detetar se os alunos conseguem sentir benefícios após uma utilização mais aprofundada deste suporte.

Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,
Alexandra Mendes





Universidade do Minho

Projeto Educativo – A potencialização do Recurso à Partitura
no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm.º Encarregado de Educação,

O presente projeto - “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” – integra o curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho, sob a orientação do docente Mateusz Stasto e venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando através do preenchimento de questionários.

Informo que estes serão anónimos, destinando-se apenas a fins académicos e denoto o facto de não serem um teste – não existem respostas certas ou erradas e trata-se apenas da recolha da opinião de cada um. Cada questionário incluirá cerca de 20 questões e não deverá tomar mais que 10 minutos.

O objetivo é que, após análise das respostas, seja perceptível o papel que a partitura pode assumir em diferentes etapas do desempenho instrumental dos alunos como o estudo individual e a performance nas aulas e em audições. Para além disso, através da realização de dois questionários, um inicial e outro final (após intervenção), gostaria de detetar se os alunos conseguem sentir benefícios após uma utilização mais aprofundada deste suporte.

Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra Mendes





Universidade do Minho

Projeto Educativo – A potencialização do Recurso à Partitura
no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exm.º Encarregado de Educação,

O presente projeto - "A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d'Arco" – integra o curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho, sob a orientação do docente Mateusz Stasto e venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando através do preenchimento de questionários.

Informo que estes serão anónimos, destinando-se apenas a fins académicos e denoto o facto de não serem um teste – não existem respostas certas ou erradas e trata-se apenas da recolha da opinião de cada um. Cada questionário incluirá cerca de 20 questões e não deverá tomar mais que 10 minutos.

O objetivo é que, após análise das respostas, seja perceptível o papel que a partitura pode assumir em diferentes etapas do desempenho instrumental dos alunos como o estudo individual e a performance nas aulas e em audições. Para além disso, através da realização de dois questionários, um inicial e outro final (após intervenção), gostaria de detetar se os alunos conseguem sentir benefícios após uma utilização mais aprofundada deste suporte.

Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Alexandra Mendes





GUIA DE LEITURA E ESTUDO DA PARTITURA - 1ª FASE

SEM O INSTRUMENTO:

- ♪ Ver quem é o compositor e qual o género da peça e pesquisar sobre eles
- ♪ Ouvir a obra, marcar o tempo e seguir a partitura
- ♪ Analisar a partitura:
 - descobrir a tonalidade da peça e o compasso (perceber a armação de clave e alterações)
 - identificar as divisões da peça (frases e secções, por exemplo, recorrendo a letras)
 - comparar o texto musical (semelhanças e diferenças)
- ♪ Solfejar (com o nome das notas e o nome dos dedos)

COM O INSTRUMENTO:

- ♪ Leitura da peça na integra (ver apenas ritmo e notas)
- ♪ Prática por frases para inserir articulação
- ♪ Prática por frases para inserir dinâmicas
- ♪ Isolar passagens com mais dificuldades



GUIA DE LEITURA E ESTUDO DA PARTITURA - 2ª FASE

COM O INSTRUMENTO:

- ♪ Repetição das passagens com mais dificuldades de forma isolada
- ♪ Exagerar a prática das articulações e das dinâmicas
- ♪ Inventar uma história com diferentes personagens ligadas a diferentes motivos musicais e diferentes acontecimentos numa trama entre elas que correspondam a mudanças na música e ajudem a construir uma ideia musical

SEM O INSTRUMENTO:

- ♪ Estudo mental
- ♪ Cantar
- ♪ Memorização da peça por pequenas frases/secções

A partitura é um instrumento poderoso que te pode ajudar e muito no teu estudo e performance!

Utiliza-a da melhor maneira e não te esqueças que podes (e debes) tirar apontamentos que te ajudem, como dedilhações, arcadas, chamadas de atenção e outros! Diverte-te!

Anexo 3 – Partituras utilizadas na intervenção

Em jeito de observação: as partituras da parte geral em falta devem-se ao facto de os manuais terem sido extraviados

16

23

Minuet No. 2

Johann Sebastian Bach

The image shows a musical score for Minuet No. 2 by Johann Sebastian Bach, marked 'Andantino'. The score is written for guitar and consists of ten staves. The music is in 3/4 time and G major. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings. Handwritten annotations in various colors (blue, green, yellow, orange, purple, pink) are present throughout the score, including circled numbers 1 through 6. These numbers correspond to practice suggestions. The score also includes dynamic markings like *f*, *p*, and *cresc.*, and articulation marks like 'V' for breath marks. The piece concludes with a repeat sign and a first ending.

Circled numbers refer to corresponding numbers in practice suggestions.

Autor: Bach

Manual: Suzuki – volume 1

Editora: Summy Bichard Inc. (1981)

17

Minuet No. 3

Johann Sebastian Bach

Allegretto

The musical score for Minuet No. 3 by Johann Sebastian Bach is presented in seven staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Allegretto'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1, 2, 3, and 4. The piece begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and ends with a repeat sign.

Autor: Bach

Manual: Suzuki – volume 1

Editora: Summy Bichard Inc. (1981)

11. Nocturne: Black Crag

Slow and expressive ♩ = 72

The musical score is written for viola in 4/4 time, marked "Slow and expressive" with a tempo of ♩ = 72. It consists of eight staves of music. The first staff (measures 1-4) is marked *mp cantabile* and contains a phrase labeled 'A'. The second staff (measures 5-8) is marked *mf* and contains phrases labeled 'B' and 'C'. The third staff (measures 9-13) is marked *pp* and contains a phrase labeled 'D'. The fourth staff (measures 14-18) is marked *mf*. The fifth staff (measures 19-24) is marked *mp* and contains a phrase labeled 'E', ending with a *rit.* marking. The sixth staff (measures 25-28) is marked *mp* and contains a phrase labeled 'A1', with a blue double-slash annotation and the text "transposto - 5ª abaixo" written in blue. The seventh staff (measures 29-32) is marked *mf* and contains phrases labeled 'B1' and 'C1'. The eighth staff (measures 33-36) is marked *pp* and contains a phrase labeled 'rit.', ending with a wavy pink line.

Autor: Edward Huws Jones

Manual: The Really Easy Viola Book – volume 1

Editora: Faber Music Ltd (1990)

17. March

(Musiques d'Enfants Op 65)

Sergei Prokofiev
(1891-1951)

Andante con moto
2

p

cresc. *f* *p*

material da frase A transposto

p

f

p *cresc. poco a poco*

mesmo ritmo

variação da C

f

A uma 8ª acima

p cresc. *f*

© Copyright 1936 by Edition Russe de Musique. Copyright assigned 1947 to Boosey & Hawkes Inc. for all countries.
Reprinted by permission of Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

termina na 8ª original

Autor: Sergei Prokofiev

Manual: The Really Easy Viola Book – volume 3

Editora: Faber Music Ltd (1992)

17 *2da volta - accel. poco a poco al fine*

21

17. March

(Musiques d'Enfants Op 65)

o piano tem sempre semínimas - ajuda a segurar o tempo - extrema atenção para estarem juntos para além disso, os instrumentos partilham a mesma articulação das figuras e dinâmicas

Andante con moto

Sergei Prokofiev
(1891–1951)

6

© Copyright 1936 by Edition Russe de Musique. Copyright assigned 1947 to Boosey & Hawkes Inc. for all countries.
Reprinted by permission of Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Autor: Sergei Prokofiev

Manual: The Really Easy Viola Book – volume 3

Editora: Faber Music Ltd (1992)

11

17

23

29

Autor: Sergei Prokofiev

Manual: The Really Easy Viola Book – volume 3

Editora: Faber Music Ltd (1992)

8

Presto

mf
cresc.
f
p
cresc.
f
mf
A1 transposto uma 5ª acima do A
cresc.
f
A2 transposto uma 8ª acima do A
p
B1 variação do B
mp
rit.

Autor: B. Marcello

Manual: Suzuki – volume 5

Editora: Summy Bichard Inc. (1986)

The musical score is for a piece in 3/4 time, G major. It is divided into four systems of music.

- System 1 (Measures 1-5):** Marked "Largo" and "mp". The first staff (violin) features a melodic line with fingerings 3, 2, 4, 1, and 2. The piano accompaniment consists of eighth-note chords and single notes.
- System 2 (Measures 6-10):** Marked "p". The violin part continues with a melodic line, and the piano accompaniment provides harmonic support with chords and eighth notes.
- System 3 (Measures 11-15):** Marked "rit." and "pp". The tempo slows down. The violin part has a melodic line with a fermata over the final note. The piano accompaniment also slows down, ending with a final chord.
- System 4 (Measures 16-20):** Marked "Presto" and "mf". The tempo increases significantly. The violin part features a fast, rhythmic pattern with fingerings 1, 4, 0, and 4. The piano accompaniment consists of eighth-note chords, also marked "cresc.".

Autor: B. Marcello

Manual: Suzuki – volume 5

Editora: Summy Bichard Inc. (1986)

Musical score for measures 6-10. The piece is in G major and 3/4 time. Measure 6 starts with a forte (*f*) dynamic. Measure 7 has a first ending bracket. Measure 8 has a first ending bracket. Measure 9 has a first ending bracket. Measure 10 has a first ending bracket and a piano (*p*) dynamic. The right hand has a blue circle around the first measure of the first ending in measure 7.

Musical score for measures 11-15. Measure 11 has a first ending bracket. Measure 12 has a first ending bracket. Measure 13 has a first ending bracket. Measure 14 has a first ending bracket. Measure 15 has a first ending bracket. The right hand has a blue circle around the first measure of the first ending in measure 11.

Musical score for measures 16-21. Measure 16 has a first ending bracket and a forte (*f*) dynamic. Measure 17 has a first ending bracket. Measure 18 has a first ending bracket. Measure 19 has a first ending bracket. Measure 20 has a first ending bracket. Measure 21 has a first ending bracket. The right hand has a blue circle around the first measure of the first ending in measure 16.

Musical score for measures 22-26. Measure 22 has a first ending bracket and a *cresc.* dynamic. Measure 23 has a first ending bracket. Measure 24 has a first ending bracket. Measure 25 has a first ending bracket and a *cresc.* dynamic. Measure 26 has a first ending bracket. The right hand has a blue circle around the first measure of the first ending in measure 25, with the text "controle da velocidade" written in blue next to it.

Autor: B. Marcello

Manual: Suzuki – volume 5

Editora: Summy Bichard Inc. (1986)

28 *p*

34 *p*

vozes iguais

40 *mp* pontos de controle

46 *f* marca todos os tempos *rit.* *rit.*

Autor: B. Marcello

Manual: Suzuki – volume 5

Editora: Summy Bichard Inc. (1986)

Viola.

III.

Edition Peters

7554

↓ coda
mistura
material des
secijos

Autor: Hans Sitt

Editora: C. F. Peters (7584)

III.

Allegro.

Viola.

Allegro.

Pianoforte.

p

p

← sempre presente ritmo sincopado

rit.

rit.

poco ritenuto

poco ritenuto

Edition Peters. 7584

Autor: Hans Sitt

Editora: C. F. Peters (7584)

Poco animato.

Poco animato.

mf

acompanhamento muda - colcheias sempre presentes

Autor: Hans Sitt

Editora: C. F. Peters (7584)

Musical score for piano, page 11. The score consists of four systems of music. The first system shows the beginning of a piece with a forte (*f*) dynamic. The second system has a blue circle around a measure in the upper staff. The third system has a blue circle around a measure in the lower staff. The fourth system includes the instruction *poco a poco ritard.* in both staves and a red circle around the final measure of the piece.

Edition Peters.

7584

Autor: Hans Sitt

Editora: C. F. Peters (7584)

D Tempo I.

p dolce
Tempo I.
pp

mf

E

ritenuto
ritenuto
p

Autor: Hans Sitt

Editora: C. F. Peters (7584)

Anexo 4 - Questionários aos professores

Questionário 1 – Professora Susana Cordeiro

Exmo/a professor/a,

O presente questionário insere-se no projeto “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O mesmo incide sobre a utilização da partitura como recurso de otimização da prática e performance instrumental, focando a introdução e conhecimento da mesma e dos seus elementos-chave (compositor, andamento, tempo, compasso, dinâmicas, articulações, entre outros), a análise da partitura e da parte de acompanhamento, e estratégias para a potencialização do recurso à mesma.

Assim, o objetivo do questionário é recolher a opinião de docentes de diferentes ciclos de ensinos com vasta experiência de ensino em torno destas questões. A sua colaboração é essencial nesta investigação. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

1. Há quanto tempo dá aulas de viola d’arco?

Dou aulas de Viola d’Arco há 22 anos.

2. Que níveis de ensino leciona atualmente?

Os níveis de ensino que leciono são, 1º, 2º, 3º ciclos e Secundário, do 1º ano ao 12º ano.

3. De acordo com a sua experiência pessoal, defende um ensino instrumental iniciado através do ouvido (sem partitura) ou com recurso a partitura? Porquê?

Acho importante a introdução da pauta desde cedo, mas o ensino através do ouvido também é essencial à iniciação do instrumento. Nas minhas aulas recorro a estes dois métodos ao mesmo tempo.

4. Qual considera ser a melhor fase para a introdução da partitura e qual a melhor forma para a introdução dos vários elementos da partitura, no seu ponto de vista?

Considero ser importante desde a primeira aula introduzir a partitura. Há muito material (métodos) interessante para iniciar a aprendizagem da Viola d’Arco com recurso à partitura. É importante o uso da partitura para que os alunos se familiarizem com a clave de Dó, não esquecer que em paralelo, esses alunos estão a iniciar a leitura das notas na clave de Sol nas aulas de Formação Musical e é preciso que percebam essas diferenças desde cedo.

5. Que papéis pode assumir a partitura nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem da viola d'arco? Qual a sua importância nas várias vertentes englobadas na aprendizagem como o estudo individual, o contexto de sala de aula e a performance em audições?

Num primeiro nível, a leitura da partitura serve para aprender a decifrar o que está escrito em termos de notas e ritmo, um trabalho de reconhecimento da teoria e juntá-lo com a prática do instrumento. Perceber a relação entre as notas e os dedos da mão esquerda, e o ritmo com a velocidade do braço direito. Depois dessa familiarização com a partitura, é necessário ensinar a respeitar o que o compositor escreveu, acrescentando as dinâmicas, as articulações, o carácter e a época da obra, e outros pormenores escritos pelo compositor.

A importância da partitura é o conhecimento rigoroso daquilo que o compositor pretende.

6. Na sua opinião, que benefícios pode a partitura trazer para a aprendizagem da viola d'arco?

Tocar com partitura exige um conhecimento intuitivo dos movimentos das mãos direita e esquerda, no sentido em que, ao olhar para a partitura, não está a poder olhar para a sua postura, e essa tem de estar compreendida e segura.

Outro benefício poderá ser a confiança do aluno quando toca numa audição, poder cumprir, sem medo de errar, com tudo o que está escrito na partitura.

7. E quais podem ser as desvantagens?

As desvantagens de tocar com partitura são a de o aluno, por vezes, não se conseguir desligar dessa, e não ser capaz de ir para além da técnica, e não ser “musical”.

Esses alunos “presos” à partitura não são capazes de memorizar, por vezes nem uma frase.

8. Que estratégias utiliza em sala de aula na primeira abordagem a uma nova obra musical?

A primeira abordagem da nova obra é a identificação do compositor e época. Depois passo a uma leitura geral mostrando o carácter da obra, as suas especificações em termos de dinâmicas, articulações, e depois passamos a uma abordagem mais centrada na análise da obra a nível do fraseado, da tonalidade, e depois, mais específico, a necessidade, ou não, de técnicas de mão esquerda, como mudanças de posição. A última fase é a de abordar pormenores técnicos e musicais e de como o aluno os deve trabalhar.

9. E que estratégias recomenda aos seus alunos utilizarem no estudo individual de uma nova peça?

A nova obra deve ser trabalhada por fases. Numa primeira leitura da obra, o aluno percebe as dificuldades que encontra e logo deve começar a isolá-las e a trabalhá-las de forma rigorosa para colmatar essas dificuldades.

10. Relativamente à performance, defende que se deve tocar com partitura, de memória sem recurso à partitura ou de memória com acesso imediato à partitura? Porquê?

Para mim, tocar de memória com acesso imediato à partitura deve o mais indicado. Tocar sem partitura nas aulas ou nas audições requer um conhecimento rigoroso da partitura, e isso é o ideal para a execução de uma obra, mas nem sempre possível, por causa do pouco rigor que os alunos, por vezes, têm no seu estudo diário da partitura em casa.

11. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

Não.

Questionário 1 – Professor Emídio Ribeiro

Exmo/a professor/a,

O presente questionário insere-se no projeto “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O mesmo incide sobre a utilização da partitura como recurso de otimização da prática e performance instrumental, focando a introdução e conhecimento da mesma e dos seus elementos-chave (compositor, andamento, tempo, compasso, dinâmicas, articulações, entre outros), a análise da partitura e da parte de acompanhamento, e estratégias para a potencialização do recurso à mesma.

Assim, o objetivo do questionário é recolher a opinião de docentes de diferentes ciclos de ensinos com vasta experiência de ensino em torno destas questões. A sua colaboração é essencial nesta investigação. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

1. Há quanto tempo dá aulas de viola d’arco?

Dou aulas de viola d’arco há 10 anos.

2. Que níveis de ensino leciona atualmente?

Neste momento, tenho alunos desde o 1.º ciclo, até ao secundário.

3. De acordo com a sua experiência pessoal, defende um ensino instrumental iniciado através do ouvido (sem partitura) ou com recurso a partitura? Porquê?

Eu ensino os meus alunos a lerem a partitura desde o início, apenas porque é o que resulta comigo e porque foi assim que comecei a minha aprendizagem na música. Contudo, não tenho nada contra a iniciação sem partitura.

4. Qual considera ser a melhor fase para a introdução da partitura e qual a melhor forma para a introdução dos vários elementos da partitura, no seu ponto de vista?

Como referi anteriormente, eu introduzo a partitura ainda no primeiro ano de aprendizagem, com repertório que privilegia o uso das cordas soltas da viola, ou seja, com recurso a partituras muito pouco complexas ao nível de escrita musical.

5. Que papéis pode assumir a partitura nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem da viola d’arco? Qual a sua importância nas várias vertentes englobadas na aprendizagem como o estudo individual, o contexto de sala de aula e a performance em audições?

Segundo o meu método de ensino, a partitura acaba por assumir uma ferramenta essencial para a aprendizagem do repertório, isto numa fase inicial em que o aluno começa a prender algo novo. Num contexto de performance em audições procuro que o aluno tenha o repertório memorizado e que deixe a partitura, de modo a libertar-se da mesma para se focar noutra tipo de aspetos musicais e performativos.

6. Na sua opinião, que benefícios pode a partitura trazer para a aprendizagem da viola d'arco?

Na minha opinião, mais tarde ou mais cedo os alunos terão de aprender o repertório através do uso da partitura e quanto mais cedo o conseguirem fazer melhor. Quando um aluno inicia a aprendizagem do instrumento no 1.º grau (2.º ciclo), o mesmo tem um determinado programa obrigatório para cumprir e neste caso a partitura acaba por ser indispensável no seu processo de aprendizagem. No 1º ciclo, o programa obrigatório acaba por ser mais simples e não tão complexo, contudo, pela minha experiência o uso da partitura tem benefícios, pois muitos destes alunos acabam por conseguir aprender repertório com uma complexidade semelhante ao que se dá a partir do 1.º grau.

7. E quais podem ser as desvantagens?

A primeira desvantagem que encontro é o facto de muitos alunos ficarem presos à partitura e de não conseguirem tocar de memória em audições e concertos. Nestes contextos, penso que esta dependência acaba por prejudicá-los na medida em que acabam por não desfrutar da música e do palco da mesma forma, o que acaba por afetar, de forma negativa, o modo como transmitem a música na sua essência para o público.

8. Que estratégias utiliza em sala de aula na primeira abordagem a uma nova obra musical?

Primeiro procuro que eles conheçam a obra, tocando para eles a mesma ou mostrando gravações. Depois, realizo a leitura da mesma com eles, numa pulsação bastante lenta, de modo a conseguirem acompanhar.

9. E que estratégias recomenda aos seus alunos utilizarem no estudo individual de uma nova peça?

As estratégias podem variar de aluno para aluno, depende muito do nível em que o mesmo se encontra e da sua autonomia. Regra geral, procuro que estudem sempre de uma forma correta e paciente. Estudar devagar é essencial, com recurso ao metronomo e afinador. Recomendo que aumentem a velocidade no metronomo de uma forma muito gradual, sendo que apenas devem aumentar a velocidade quando já conseguirem obter um nível execução da obra aceitável.

10. Relativamente à performance, defende que se deve tocar com partitura, de memória sem recurso à partitura ou de memória com acesso imediato à partitura? Porquê?

Depende muito do tipo de obra, mas em geral prefiro tocar de memória, ou de memória com acesso imediato à partitura. Apenas por uma questão de liberdade e comunicação com o público.

11. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

Não tenho nada mais a acrescentar.

Questionário 2 – Professor Mateusz Stasto

Exmo/a professor/a,

O presente questionário insere-se no projeto “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O mesmo incide sobre a utilização da partitura como recurso de otimização da prática e performance instrumental, focando a introdução e conhecimento da mesma e dos seus elementos-chave (compositor, andamento, tempo, compasso, dinâmicas, articulações, entre outros), a análise da partitura e da parte de acompanhamento, e estratégias para a potencialização do recurso à mesma.

Assim, o objetivo do questionário é recolher a opinião de docentes de diferentes ciclos de ensinos com vasta experiência de ensino em torno destas questões. A sua colaboração é essencial nesta investigação. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

1. Há quanto tempo dá aulas de viola d’arco?

Comecei a dar aulas ainda como estudante há mais de vinte anos atrás.

2. Que níveis de ensino leciona atualmente?

Atualmente leciono no nível superior e, esporadicamente, no secundário.

3. De acordo com a sua experiência pessoal, defende um ensino instrumental iniciado através do ouvido (sem partitura) ou com recurso a partitura? Porquê?

Na minha opinião, o primeiro contacto com a peça deveria acontecer com a partitura, o mais aproximada ao original do compositor (Urtext), (isto, apesar de não se aplicar a crianças de idade muito tenra), para não influenciar, logo desde início, a interpretação da peça e deixar certa independência ao aluno para fazer a sua leitura, utilizando o conhecimento já atingido no seu percurso musical.

4. Qual considera ser a melhor fase para a introdução da partitura e qual a melhor forma para a introdução dos vários elementos da partitura, no seu ponto de vista? Que papéis pode assumir a partitura nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem da viola d’arco?

A resposta à pergunta é a continuação da resposta anterior. Penso que os primeiros passos na leitura de uma peça nova são: determinar a estrutura da peça (os andamentos, a forma, o carácter), tentar perceber o tempo final e o tempo em que será possível a leitura, localizar os problemas de particular escrita do compositor (símbolos especiais, anotações). O seguinte passo é a leitura das notas do ponto de vista rítmico e da afinação.

5. Qual a sua importância nas várias vertentes englobadas na aprendizagem como o estudo individual, o contexto de sala de aula e a performance em audições?

Em cada fase de trabalho numa peça musical, o contacto com a partitura é fundamental. Na fase inicial, como fonte de toda a matéria musical de composição, a seguir, no contexto de sala de aula, como um padrão para comparação e correção e também para trabalhar com o acompanhamento. Finalmente, na performance, como um apoio para a memória ou, simplesmente, para esclarecimento das dúvidas que possam sempre aparecer.

6. Na sua opinião, que benefícios pode a partitura trazer para a aprendizagem da viola d'arco?

Todos os músicos utilizam a partitura para as suas próprias anotações, sejam as dedilhações, arcadas, fraseados ou outras. A interpretação individual surge através de uma constante revisão da partitura. A memória humana pode falhar e a partitura está sempre disponível para corrigir estas falhas.

7. E quais podem ser as desvantagens?

A desvantagem pode ser notada na dificuldade da transição entre uma performance com a partitura e outra sem esta, com recurso somente à memória. As pessoas com memória visual podem enfrentar este problema mais frequentemente.

8. Que estratégias utiliza em sala de aula na primeira abordagem a uma nova obra musical?

As respostas 3 e 4 devem responder também a esta pergunta.

9. E que estratégias recomenda aos seus alunos utilizarem no estudo individual de uma nova peça?

Não chamaria isso de estratégias, mas simples dicas: não escrever demasiado na partitura, deixar o texto limpo e transparente. Organizar bem as páginas e tentar utilizar um sistema para anotações (há pessoas que funcionam bem com um código de cores por exemplo).

10. Relativamente à performance, defende que se deve tocar com partitura, de memória sem recurso à partitura ou de memória com acesso imediato à partitura? Porquê?

A minha política em relação a este assunto é bastante liberal. Suponho que seja uma questão parcialmente individual e também dependente das circunstâncias. Na execução da música de câmara e sobretudo na orquestra, o uso da partitura é quase constante. Os recitais e concertos a solo muitas vezes são tocados de memória. Apoio esta forma de atuar desde que o protagonista se sinta mais à vontade, sem aumento do stress de palco. Penso que, uma vez decidido tocar de memória, a partitura fica fora do palco para evitar desnecessários pensamentos e escolhas.

11. Sendo professor universitário, considera que os alunos chegam a este nível de ensino com um bom conhecimento do texto musical? Considera que conseguem retirar da partitura tudo o que de bom esta lhes pode fornecer?

Posso comparar a partitura a um livro ou um argumento de uma peça de teatro ou filme. Sempre podemos descobrir novos pormenores ou, ao longo do tempo, ver as mesmas coisas de uma outra forma.

É um processo sempre ativo e difícil de medir ou exigir prazo. A experiência de um músico aumenta a capacidade de leitura da partitura, portanto, os alunos apresentam um nível razoável de capacidades, mas podem ainda aprender muito mais.

12. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

O que posso acrescentar é a minha opinião de que os alunos deveriam, eventualmente, ganhar a independência na leitura e na interpretação do texto. O professor, obviamente, tem o seu importante papel neste processo e deveria observar, controlar e instruir o aluno.

Questionário 2 – Professor António Pereira

Exmo/a professor/a,

O presente questionário insere-se no projeto “A Potencialização do Recurso à Partitura no Processo de Ensino e Aprendizagem da Viola d’Arco” integrado no curso de Mestrado em Ensino da Música na Universidade do Minho. O mesmo incide sobre a utilização da partitura como recurso de otimização da prática e performance instrumental, focando a introdução e conhecimento da mesma e dos seus elementos-chave (compositor, andamento, tempo, compasso, dinâmicas, articulações, entre outros), a análise da partitura e da parte de acompanhamento, e estratégias para a potencialização do recurso à mesma.

Assim, o objetivo do questionário é recolher a opinião de docentes de diferentes ciclos de ensinos com vasta experiência de ensino em torno destas questões. A sua colaboração é essencial nesta investigação. Muito obrigada pela atenção e disponibilidade prestadas.

1. Há quanto tempo dá aulas de viola d’arco?

Cerca de 15 anos.

2. Que níveis de ensino leciona atualmente?

Nível superior.

3. De acordo com a sua experiência pessoal, defende um ensino instrumental iniciado através do ouvido (sem partitura) ou com recurso a partitura? Porquê?

Penso que o ensino do instrumento deverá primeiramente ser feito sem o auxílio da partitura, uma vez desta forma o aluno poderá focar a sua concentração na audição e na problemática da técnica instrumental.

4. Qual considera ser a melhor fase para a introdução da partitura e qual a melhor forma para a introdução dos vários elementos da partitura, no seu ponto de vista?

A introdução da partitura poderá ser feita assim que o aluno estiver familiarizado com a leitura do texto escrito na sua língua materna. A introdução à leitura deverá estar apoiada na entoação, e não ser feita de forma puramente abstrata.

5. Que papéis pode assumir a partitura nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem da viola d’arco?

A partitura deverá, em todas as fases, ser uma fonte de informação do texto musical que o compositor escreveu, assim a descodificação da mesma apoiada da contextualização da obra, compositor, época... é essencial para a interpretação do material musical.

Qual a sua importância nas várias vertentes englobadas na aprendizagem como o estudo individual, o contexto de sala de aula e a performance em audições?

Como referido é um auxiliar para a interpretação do texto musical que deverá estar apoiada noutros elementos.

6. Na sua opinião, que benefícios pode a partitura trazer para a aprendizagem da viola d'arco?

Sendo a escrita musical uma forma de registo, o aluno poderá aprender a interpretar diversos estilos, formas, épocas, que de outra forma seria, ainda mais, enviesada. Por outras palavras poderá construir o futuro refletindo o passado.

7. E quais podem ser as desvantagens?

Se o aluno se apoiar apenas na partitura ficará “preso” à mesma, e por sua vez a sua interpretação será “pobre”, descontextualizada e com fraca comunicação com o ouvinte.

8. Que estratégias utiliza em sala de aula na primeira abordagem a uma nova obra musical?

Como referido: contextualização da obra, entoação, exemplificação.

9. E que estratégias recomenda aos seus alunos utilizarem no estudo individual de uma nova peça?

As mesmas que referi no ponto anterior.

10. Relativamente à performance, defende que se deve tocar com partitura, de memória sem recurso à partitura ou de memória com acesso imediato à partitura? Porquê?

Penso que cada interprete deverá tocar como se sentir mais confortável e de forma a fazer chegar a mensagem de forma clara ao ouvinte.

11. Sendo professor universitário, considera que os alunos chegam a este nível de ensino com um bom conhecimento do texto musical? Considera que conseguem retirar da partitura tudo o que de bom esta lhes pode fornecer?

Penso que de forma geral os alunos sabem ler os símbolos musicais. Sendo, a aprendizagem da contextualização e interpretação dos mesmos, parte do nosso trabalho para o resto da vida, penso que será difícil afirmar que poderemos retirar tudo de bom ou de mal que a partitura indicará, uma vez que a leitura do texto musical é complexa e requer um aprofundado estudo.

12. Gostaria de acrescentar algo em relação a este tema?

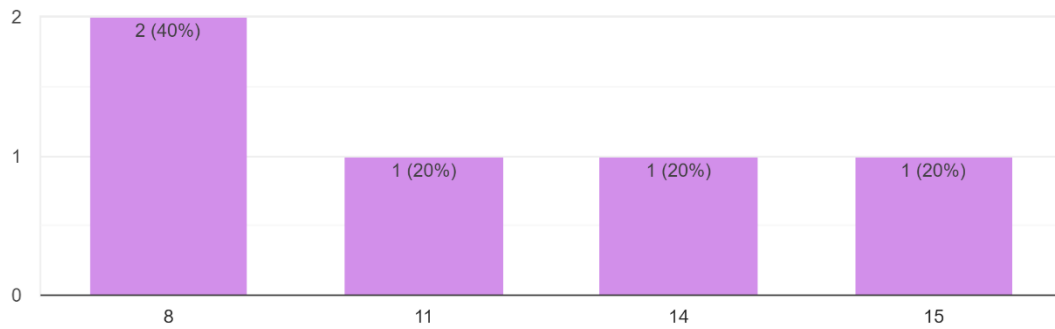
Não.

Anexo 5 - Questionários aos alunos: respostas

- Questionário pré-intervenção

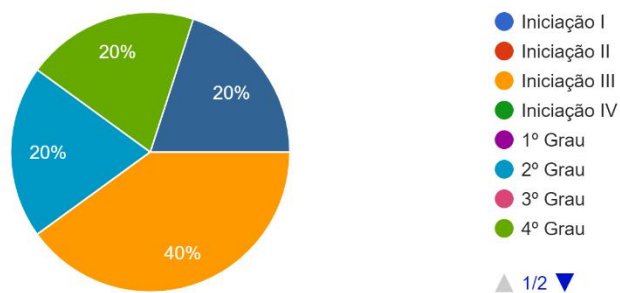
Quantos anos tens?

5 respostas



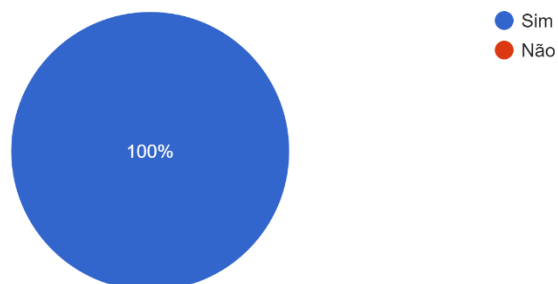
Que grau frequentas?

5 respostas



Gostas de tocar viola d'arco?

5 respostas

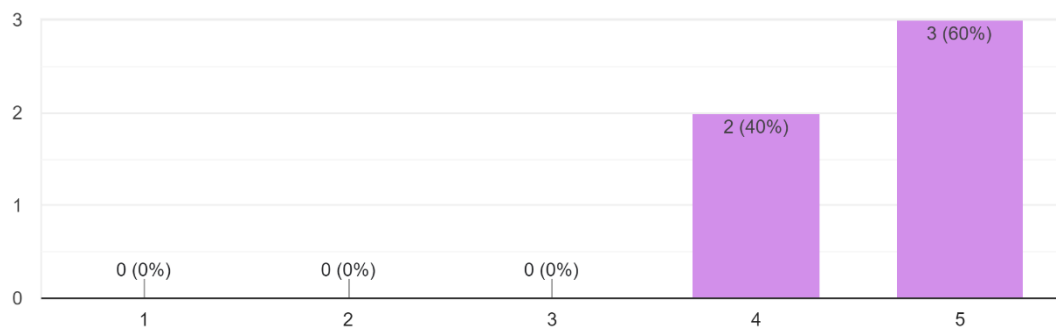


Quando tocas, no que sentes mais dificuldade?

- Braço direito
- Postura corporal (cabeça)
- Na colocação do 4º dedo.
- Afinação e postura.
- Nos ritmos e em algumas questões de afinação

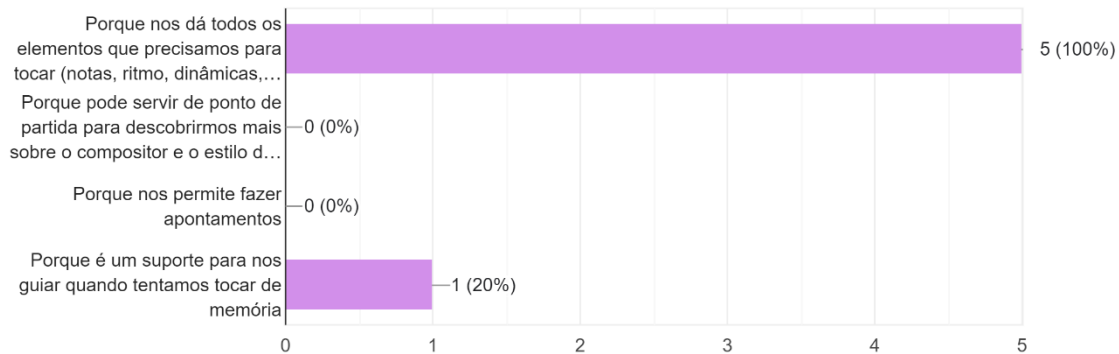
Quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?

5 respostas



Porquê?

5 respostas



ESTUDO INDIVIDUAL

Qual é a primeira coisa no teu estudo em casa que fazes quando a professora te dá uma peça nova?

- Examinar as partes da música
- Tento tocá-la com o instrumento.
- Toco com o instrumento e canto as partes que não saíram tão bem.

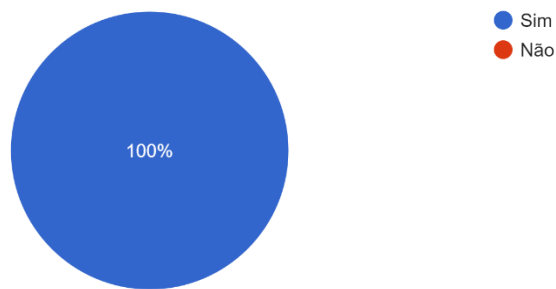
- Analisar as partes da peça em que possa ter mais dúvidas.
- Ver um pouco os ritmos e tocar com um ritmo um pouco lento

Como costumam estudar uma peça?

- Percebendo e repetindo por partes
- Toco com o instrumento.
- Toco e canto.
- Estudo cada frase musical e tento conectá-las, até chegar ao fim da música.
- Primeiro toco lentamente, para (tentar) acertar os ritmos e depois vou aumentando. Também, costumo fazer por frases.

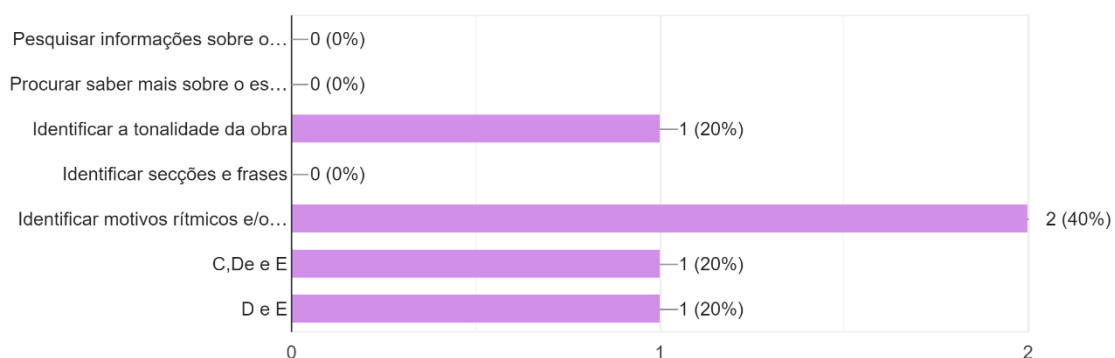
Analisa a partitura antes de a estudar?

5 respostas



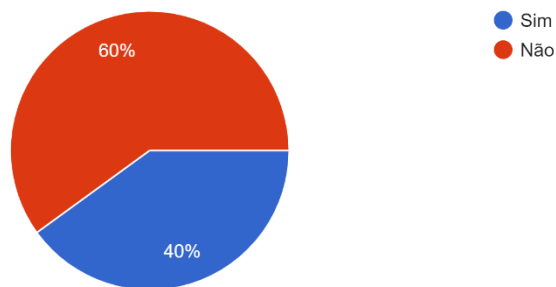
Se respondeste sim na pergunta anterior, o que fazes nessa análise?

5 respostas



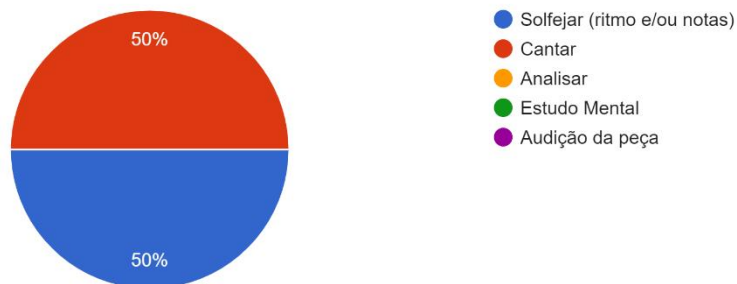
Estudas a partitura sem utilizar o instrumento?

5 respostas



Se respondeste sim na pergunta anterior, de que forma?

2 respostas



O que consideras difícil no teu estudo?

- Estudar durante muito tempo
- Corrigir a postura.
- Colocar o 4º dedo e afinar se o instrumento estiver desafinado.
- As dinâmicas.
- Os ritmos e algumas afinações

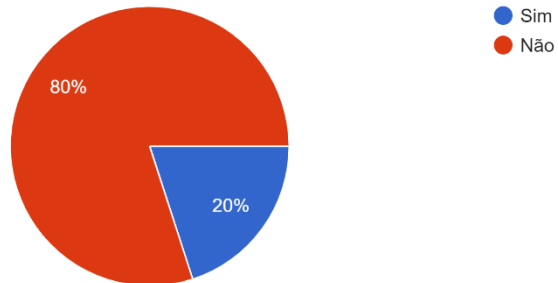
O que achas mais difícil em relação à partitura?

- Depende da música, umas vezes o ritmo, outras as notas...
- Quando é nova.
- Ler as notas mais graves.
- Tentar assemelhar-se ao estilo musical da partitura.
- Por vezes a tonalidade

PERFORMANCE

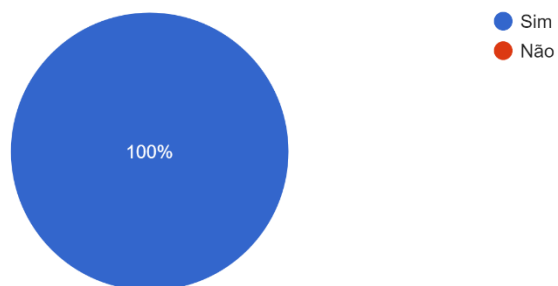
Costumas tocar de cor nas audições?

5 respostas



Achas que analisar a partitura te ajuda a decorar mais facilmente?

5 respostas

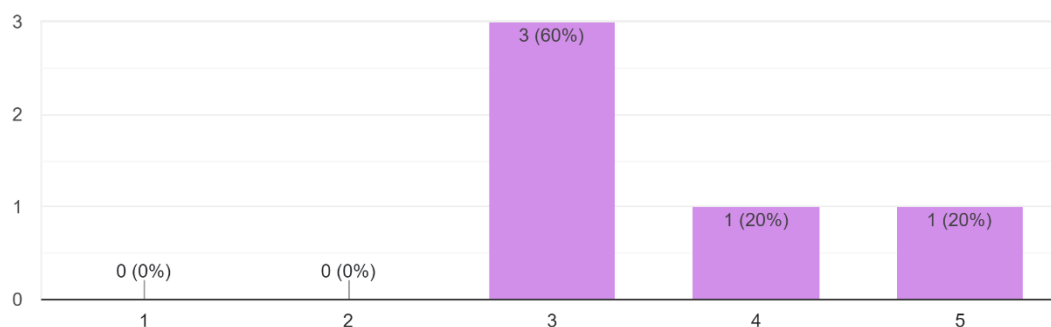


Se respondeste sim na pergunta anterior, diz-me como:

- Separando frases e partes e memorizando visualmente
- Porque as notas ficam na cabeça.
- Porque consigo imaginar a partitura na minha cabeça.
- Analisar os acordes entre as notas e as arcadas ajuda a decorar mais facilmente.
- Ver por frases e ver os ritmos semelhantes

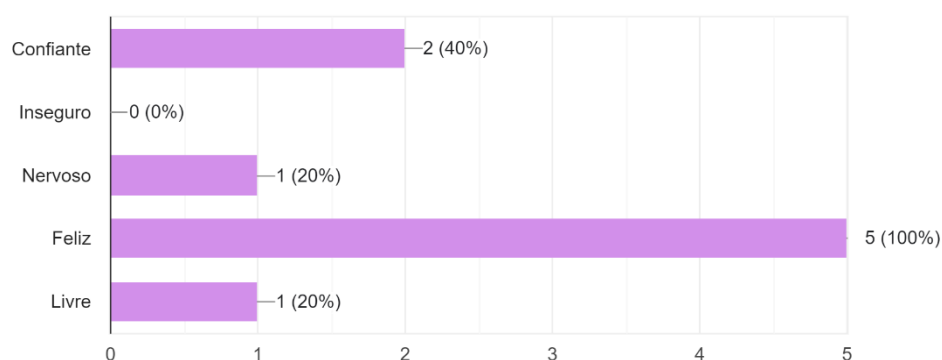
Quando estás a tocar uma peça e te perdes, o quão fácil é voltares a encontrar onde estás na partitura?

5 respostas



Como te sentes quando estás a tocar?

5 respostas



Achas que quanto melhor estudares uma peça e a conheceres a fundo te vais sentir mais à vontade a tocá-la para o público e para o professor de instrumento? Porquê?

- Sim, pois estou meia segura e já toco mais facilmente
- Sim, porque já a sei bem e isso dá-me confiança.
- Sim, porque sabendo melhor a música é menos provável enganar-me.
- Sim, porque quanto mais conhecer uma peça e estudá-la deixa-me mais confortável sobre a peça e isso vai me ajudar a tocar sem medo de errar.
- Sim, porque terei mais confiança de que posso estar a tocar de forma certa, no entanto, ainda persiste o medo de errar, fazer um tempo errado, uma nota errada

- Questionário pós-intervenção

Como te sentiste nas nossas aulas?

5 respostas

Senti-me bem. As aulas eram dinâmicas e com um pouco de história, sobre o autor, a obra em si, pelo que tornava mais interessante.

Senti uma nova forma de estudar que é mais eficaz

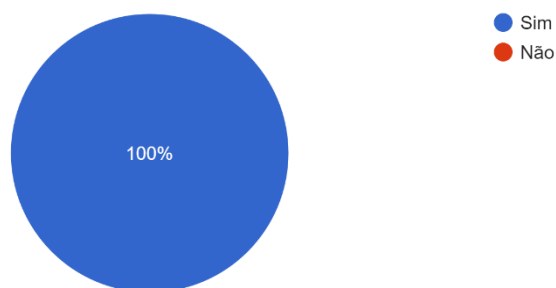
Muito bem.

Senti-me bem e gostei das músicas

Senti que aprendi muito sobre a peça ao analisá-la

Modificaste algo no teu estudo com aquilo que aprendemos?

5 respostas



O quê e porquê?

- A forma de estudar. Antes, sempre tocava logo sem dar uma prévia na partitura. Agora, vejo partes mais parecidas, o ritmo com mais atenção, tonalidade, etc.

- A maneira como interpreto a música pela primeira vez, porque temos de saber bem o que vamos fazer antes de o realmente fazermos

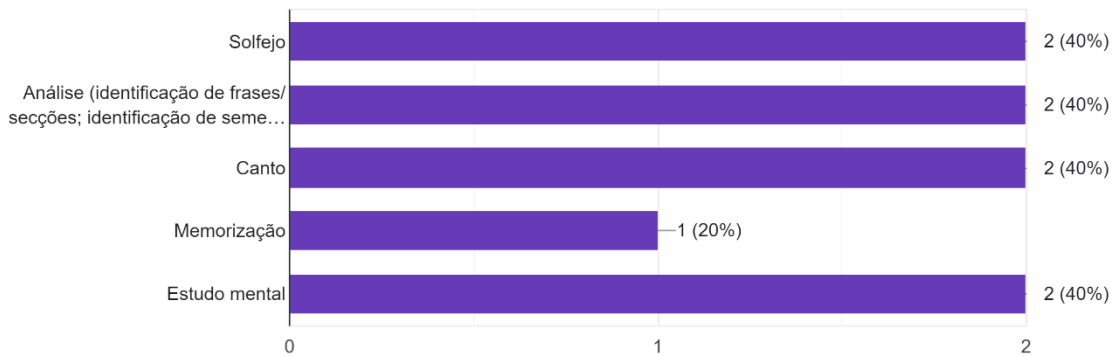
- Cantava o nome das notas. Para interiorizar melhor essas mesmas notas.

- Melhorei a minha postura, expressão e afinação porque me empenhei mais e fiquei mais concentrada

- Passei a perceber melhor o que estava escrito na partitura (e também depois a tocar) as frases, o estilo da música, o compositor, porque aprendi a analisar melhor a partitura

Qual foi o aspeto que trabalhamos que sentes que te ajudou mais no teu estudo? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



Porquê e como?

- O uso de várias cores ajudou a "decorar" a peça por partes e também saber (e estar assinalado) que havia partes parecidas, também facilitou. Assim, mesmo não tendo a partitura à minha frente conseguia "tocar" com os dedos e até chegar a lembrar de pequenos pormenores.

- A análise da peça é um aspeto em que pode ajudar em estudar a peça com mais rapidez e eficácia, já que existem várias zonas da peça em que normalmente se repetem

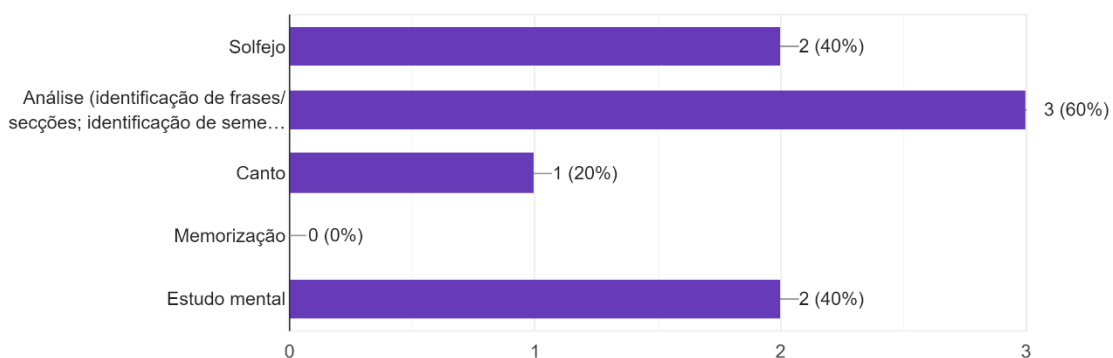
- Ao dizer as notas, memorizava mais rapidamente.

- Porque percebo melhor as notas a solfejar e cantar ajuda-me a decorar a melodia e a tocar melhor

- Porque, ao analisar e a estudar mentalmente, consigo mais facilmente perceber como é a peça e assim tocá-la

Qual foi o aspeto que trabalhamos que sentes que te ajudou mais na performance do instrumento? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



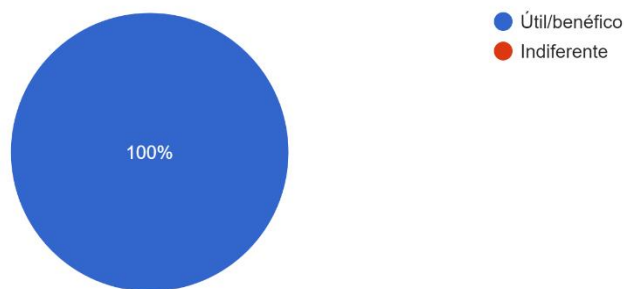
Porquê e como?

- A análise como foi feita nas aulas, com várias cores, letras e números, tornou bem dividido pelo o que dava para perceber as secções. Além de ficar mais interessante estudar porque dá para identificar as partes mais facilmente e caso tenha mais dificuldade numa, posso ir diretamente a essa parte.
- O estudo mental ajuda-me a perceber as passagens de uma forma diferente e mais fácil, já que para pudermos tocar temos de saber primeiro o porquê de a peça ser como é
- Com o solfejo memorizava as notas de forma a poder tocar adequadamente e de forma mais concisa.
- O solfejo e o canto ajudaram-me a saber melhor as notas que ia tocar e a melhorar a posição dos dedos na viola. A análise ajudou a perceber melhor a ordem das frases musicais.
- Porque, ao analisar e a estudar mentalmente, consigo mais facilmente perceber como é a peça e assim tocá-la

ESTRATÉGIAS

Estudar a partitura sem o instrumento é:

5 respostas

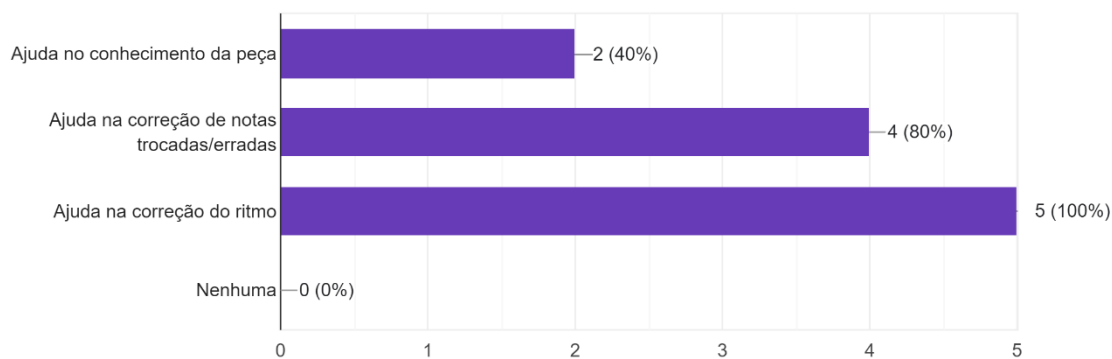


Porquê?

- Para ter uma noção do que vou tocar. A tonalidade, divisão da obra, conhecer o estilo.
- Ajuda-nos a entender a repetição de palavras e pode ser útil para quem está a ler à primeira vista
- Erro menos.
- Ajuda a compreender a música.
- Porque assim consigo perceber o que vou tocar para depois estar pronta para tocar com o instrumento

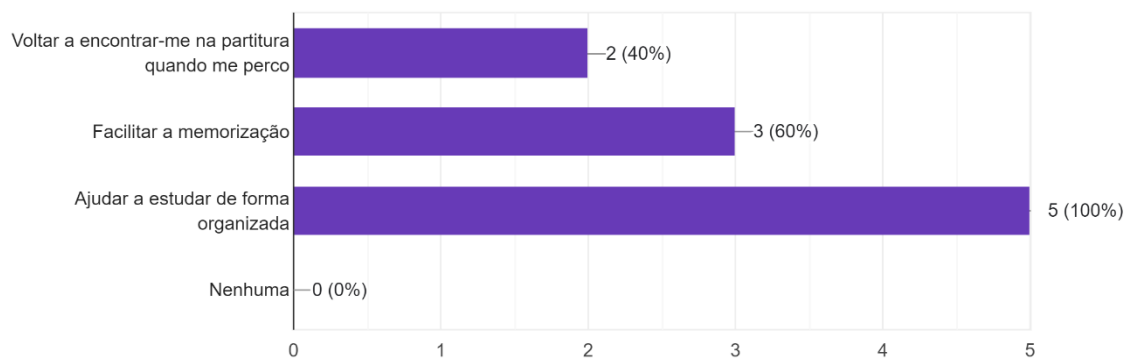
Vantagens na utilização do solfejo? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



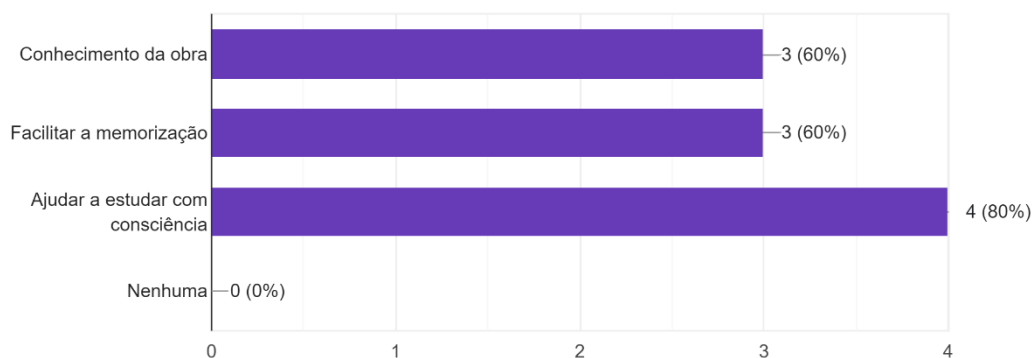
Vantagens na identificação das frases/secções? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



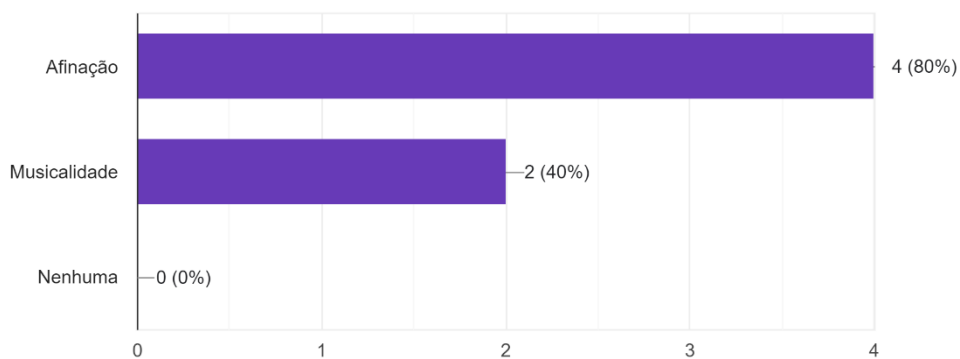
Vantagens na utilização da análise (semelhanças e diferenças entre frases)? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



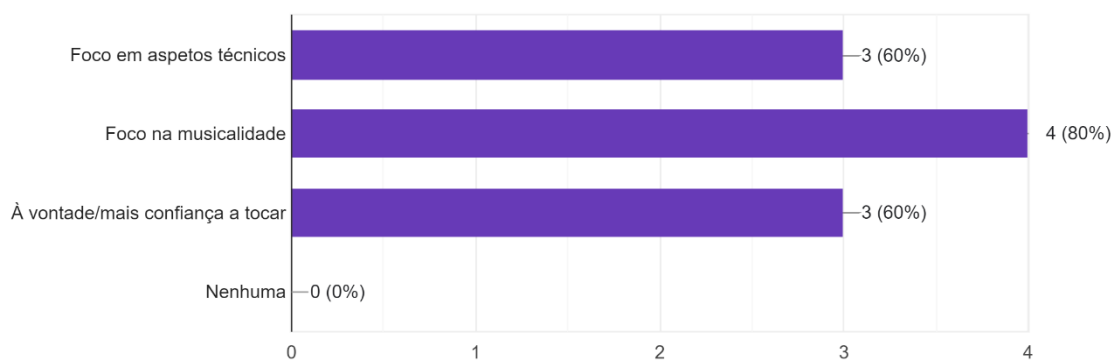
Vantagens na utilização do canto? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



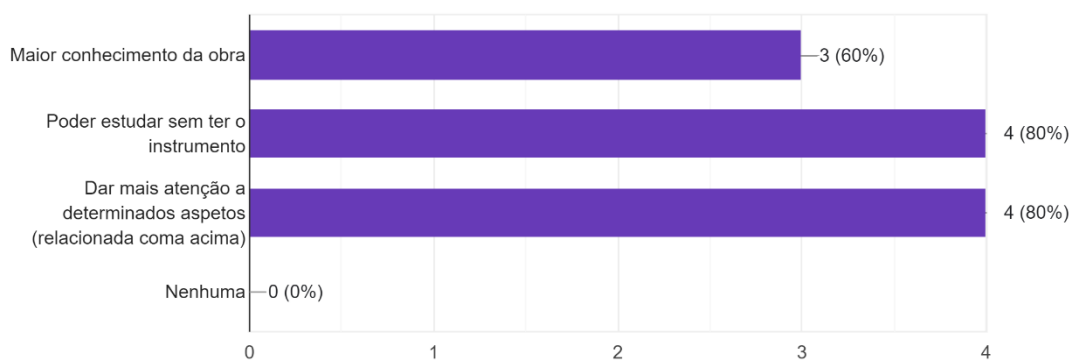
Vantagens na utilização da memorização? (podes seleccionar mais que uma resposta)

5 respostas



Vantagens na utilização do estudo mental? (podes seleccionar mais que uma resposta)

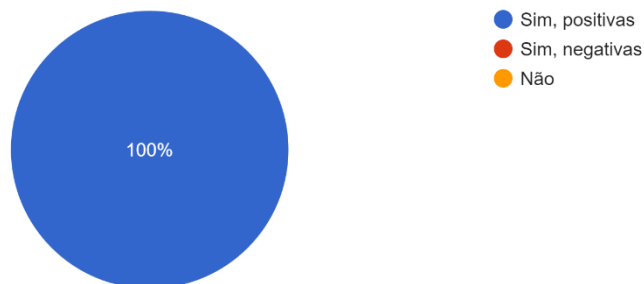
5 respostas



REFLEXÃO

Pensa na audição e/ou prova que tiveste depois da minha intervenção, Achas que as nossas aulas tiveram algum tipo de influência nelas?

5 respostas

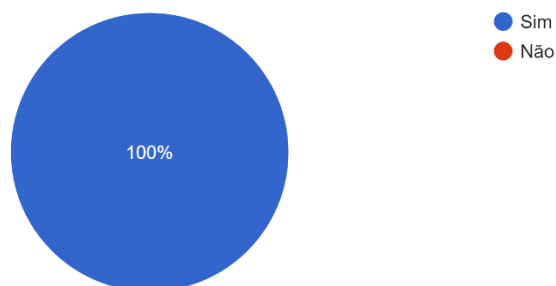


Porquê?

- No estudo da peça, as aulas influenciaram, com a divisão das secções, o uso de cores. Na audição, pelo facto de saber o estilo da peça, foi mais "divertido" e senti-me com um pouco mais de confiança ao conseguir dizer para mim mesma que eu sabia tocar.
- Estudei as peças com mais consciência e organização
- Com o canto, consegui fazer muito bem a obra.
- Porque me ajudou a tocar melhor
- Sim, porque consegui ter um estudo, em casa mais consciente e assim me preparar melhor

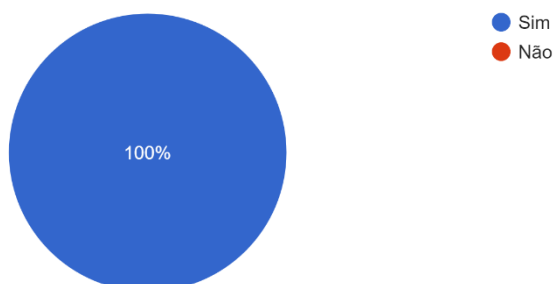
Com a prática das estratégias apresentadas, sentes-te mais confiante a tocar?

5 respostas



Vais continuar a utilizar alguma/várias delas no futuro?

5 respostas



Quais?

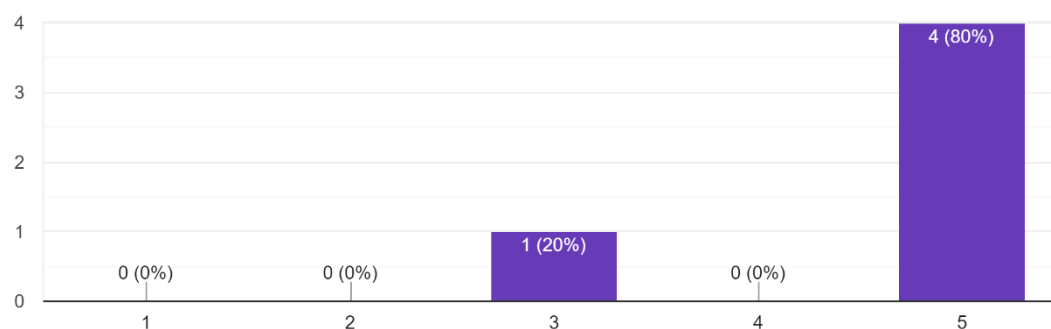
- Principalmente o conhecimento do autor, a época e a divisão da partitura em secções.
- O estado mental e a análise
- Canto, solfejo e memorização.
- Canto e solfejo
- Análise da partitura, solfejo, frases.

Porquê?

- Torna mais fácil, não só o estudo em casa como também a memorização.
- Na minha opinião são os aspetos mais interessantes e importantes de utilizar
- Em conjunto todas elas vão ajudar-me a ter uma melhor performance.
- Ajuda-me a estudar e memorizar a peça
- Porque me ajudam a consolidar e a aprender melhor o que toco

- Quão importante achas que é a partitura na aprendizagem do teu instrumento?

5 respostas



Porquê?

- Apesar de eu ter de conhecer o meu instrumento fisicamente com alguns pormenores para facilitar a aprendizagem, a partitura é quase que o todo do saber tocar, sendo bastante importante.
- Para além de ser na partitura onde estão escritas as notas, os ritmos etc, acho que existem vários aspetos, como a afinação e a técnica, que podem ser estudados e melhorados sem a utilização da partitura
- Para ter sempre um acompanhamento durante a performance.
- A partitura ajuda-me a seguir as notas sem necessidade de decorar a música.
- Porque é preciso analisá-la e trabalhá-la para a conseguir tocar