



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Introdução à leitura no ensino do violino: quando e como?

Luana Fernandes Cunha

Orientadora

Professora Mestre e Especialista Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade

Coorientador

Professor Mestre Tiago Manuel de Oliveira Santos

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, variante de Instrumento e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Mestre e Especialista Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade e coorientação do Professor Mestre Tiago Manuel de Oliveira Santos, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

dezembro 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Especialista, Natália Riabova

Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora, Ana Catarina Lopes Pinto (Arguente)

Investigadora no Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes da Universidade Católica Portuguesa

Especialista, Alexandra Sofia Monteiro da Silva Trindade (Orientadora)

Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

A todos os profissionais e alunos que me inspiraram a realizar este trabalho, e a todos os docentes que fizeram parte da investigação.

À minha orientadora, Prof.^a Alexandra Trindade, que foi um apoio no meu percurso, não só nesta reta final, mas durante os dois anos do Mestrado, e também ao meu coorientador, Prof. Tiago Santos; tenho ambos como referência, na vida e na música.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação.

E um agradecimento muito especial a toda a minha família.

Resumo

O presente relatório de estágio divide-se em duas partes, uma delas desenvolvida no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, que reflete o estágio profissional, realizado ao longo do ano letivo 2022/2023; a outra secção consiste num estudo de investigação, desenvolvido no âmbito do Projeto de Ensino Artístico (PEA).

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Conservatório de Guimarães pelo que a primeira parte deste relatório inclui uma breve contextualização da cidade de Guimarães e uma descrição do próprio conservatório; esta parte contempla ainda a caracterização dos alunos, das disciplinas de Violino e Classe de Conjunto, e também da prática desenvolvida, terminando com uma reflexão.

Na segunda parte do relatório, é abordado o tema “Introdução à leitura no ensino do violino” que serviu de base à investigação; o estudo centrou-se na fase inicial de aprendizagem do violino, com o objetivo de perceber em que momento é que, de uma forma geral, deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama, assim como, qual a metodologia mais apropriada para o efeito. A diversidade de métodos e estratégias aplicadas pelos professores é bastante significativa e por isso, para efeitos de investigação, foram entrevistados diferentes professores de violino, na procura de retirar algumas conclusões acerca da abordagem que será mais apropriada para a introdução da leitura das notas no pentagrama; foram também distribuídos questionários por um grupo mais abrangente de docentes, de forma a complementar as entrevistas. Este tipo de investigação insere-se no paradigma qualitativo, tratando-se de uma metodologia de investigação descritiva que partiu de uma revisão sistemática da literatura e da seleção de uma amostra de professores para a realização de entrevistas semiabertas; os dados obtidos foram devidamente analisados de forma a dar resposta ao problema de investigação e cumprir os objetivos do estudo.

Palavras-chave:

Leitura musical, dificuldades de leitura, método, violino.

Abstract

This report here presented is divided into two parts, one of them developed within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice (PES), of the Master's Degree in Music Education for solo and ensemble lessons, which reflects the Supervised Teaching Practice, carried out throughout the academic year 2022/2023; the other section translates into a research study, developed within the framework of the Artistic Education Project (PEA), which consists, precisely, of an intervention project.

The Supervised Teaching Practice took place at the Conservatório de Guimarães, so the first part of this report includes a brief contextualization of the city of Guimarães, as well as a description of the conservatory itself and the characterization of the students - of both solo and ensemble lessons - and of the practice developed, ending with a reflection.

In the second part of the report, the theme "Introduction to musical reading in the violin teaching" served as the basis for the investigation; the study focused on the initiation period of musical studies, with the aim of understanding at what moment, in general, the reading of the notes on the pentagram should be introduced, and in what way, that is, what will be the most appropriate methodology for this purpose. The diversity of methods and strategies applied by teachers is quite significant and therefore, for research purposes, different violin teachers were interviewed, in search of some conclusions about the approach that will be most appropriate for introducing the reading of notes on the staff; questionnaires were also addressed to complement the interviews. This type of research is part of the qualitative paradigm, being a descriptive research methodology that started from a systematic review of the literature and the selection of a sample of teachers to carry out semi-open interviews; the data obtained was duly analysed in order to respond to the research problem and fulfil the objectives of the study.

Keywords:

Musical reading, reading difficulties, method, violin.

Índice geral

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	1
1. Contextualização escolar	1
1.1 Caracterização geográfica e histórica da cidade de Guimarães	1
1.2 SMG - Conservatório de Guimarães	2
1.3 Condições físicas e população escolar	3
1.4 Oferta formativa.....	4
1.5 Modelo de organização e gestão pedagógica	5
1.6 Modalidades de avaliação.....	6
2. Caracterização da aluna de Instrumento - Violino	7
2.1 Competências a desenvolver no 3.º grau.....	7
2.1.1 Conteúdos programáticos do 3.º grau	8
2.2 Calendarização da PES de Violino.....	9
2.3 Provas e critérios - Violino	10
2.4 Planificações trimestrais - Violino	11
2.5 Planificações e reflexões das aulas de Violino	14
3. Caracterização da Classe de Conjunto - Orquestra de cordas	21
3.1 Competências a desenvolver na Classe de Conjunto	21
3.1.1 Conteúdos programáticos da Classe de Conjunto	22
3.2 Calendarização da PES de Classe de Conjunto	23
3.3 Provas e critérios - Classe de Conjunto.....	24
3.4 Planificações trimestrais - Classe de Conjunto.....	25
3.5 Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto.....	28
4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada	36
Parte II: Investigação na Prática de Ensino.....	37
1. Introdução	37
2. Problema e objetivos de estudo	38
3. Fundamentação teórica.....	39
3.1 Leitura do pentagrama: leitura musical e leitura à primeira vista.....	39
3.2 Os estádios de desenvolvimento	40
3.2.1 Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget	40
3.3 Leitura da partitura: quando introduzir	44
3.4 Leitura da partitura: como introduzir	45
3.5 Métodos de ensino do violino: diferentes abordagens à leitura	47
3.5.1 Neil Mackay, The First Year Violin Tutor (1965)	48
3.5.2 G. Szilvay, Colourstrings (1977)	49
3.5.3 J. Dobbins, Strings in Step (1991).....	50
3.5.4 S. Suzuki, Violin School (1995)	52
3.5.5 P. Roland, Young Strings in Action (2004).....	54
3.5.6 M. Brito, O Meu Primeiro Livro de Violino (2011)	55
4. Metodologia de investigação	57
5. Resultados	59
5.1 Análise das entrevistas	59
5.2 Análise dos questionários.....	62
Conclusões	70

Implicações deste estudo	72
Bibliografia	73
Sites Consultados	74
Anexos	75
Anexo A - Declaração de consentimento	75
Anexo B - Modelo de entrevista e questionário	76
Anexo C - Entrevistas	83
Anexo D - Imagens.....	101

Lista de Abreviaturas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

SMG - Sociedade Musical de Guimarães

Índice de Figuras

Figura 1 Logótipo da instituição	2
Figura 2 Pisos	3
Figura 3 Modelo de organização e gestão pedagógica	5
Figura 4 Exercício: Movimento da mão direita	16
Figura 6 Quatro estádios do desenvolvimento cognitivo	43
Figura 7 Pedagogia do Violino (diagrama).....	101

Índice de Tabelas

Tabela 1 Programa Mínimo Anual.....	8
Tabela 2 Obras de Referência.....	8
Tabela 3 Calendarização da PES de Violino.....	9
Tabela 4 Provas trimestrais.....	10
Tabela 5 Planificação Trimestral (Violino) - 1.º período.....	11
Tabela 6 Planificação Trimestral (Violino) - 2.º período.....	12
Tabela 7 Planificação Trimestral (Violino) - 3.º período.....	13
Tabela 8 Planificação (Violino) do dia 6 de outubro de 2022.....	15
Tabela 9 Planificação (Violino) do dia 16 de fevereiro de 2023.....	17
Tabela 10 Planificação (Violino) do dia 20 de abril de 2023.....	19
Tabela 11 Calendarização da PES de Classe de Conjunto.....	23
Tabela 12 Provas e Critérios (Classe de Conjunto).....	24
Tabela 13 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 1.º período.....	25
Tabela 14 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 2.º período.....	26
Tabela 15 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 3.º período.....	27
Tabela 16 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 13 de outubro de 2022.....	29
Tabela 17 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 12 de janeiro de 2023.....	32
Tabela 18 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 19 de janeiro de 2023.....	34

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Género dos participantes	62
Gráfico 2 Atividade dos participantes	63
Gráfico 3 Leitura na aprendizagem do violino	63
Gráfico 4 Nível de dificuldade de leitura	64
Gráfico 5 Abordagem à leitura musical.....	64
Gráfico 6 Início da leitura musical	65
Gráfico 7 Aprendizagem das peças antes da introdução da leitura.....	65
Gráfico 8 Estratégias de associação.....	66
Gráfico 9 Reflexo do sucesso da leitura na autonomia e produtividade	66
Gráfico 10 Reflexo das dificuldades de leitura na autonomia e produtividade...	67
Gráfico 11 Reflexo do sucesso da leitura na criatividade e interpretação	67
Gráfico 12 Reflexo das dificuldades de leitura na criatividade e interpretação .	68
Gráfico 13 Utilização de livros/manuais	68
Gráfico 14 Eficácia dos métodos	69

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização escolar

1.1 Caracterização geográfica e histórica da cidade de Guimarães

A cidade de Guimarães, frequentemente apelidada de “Cidade Berço”, localiza-se no norte de Portugal, na região do Minho, e pertence ao distrito de Braga, tratando-se do maior concelho da sub-região do Vale do Ave. O município tem uma área de 240,955 km² e é constituído por 69 freguesias; além disso tem, segundo os dados demográficos indicados pelo Município de Guimarães, 158.124 habitantes o que se traduz em 656 habitantes por km² (Município de Guimarães, s.d.).

A origem de Guimarães remonta a uma villa, então designada Vimaranes, que assumiu um papel de grande relevo e importância no tempo do Condado Portucalense. De acordo com o que reza a tradição, terá sido em Guimarães que nasceu e foi batizado aquele que, em 1179, viria a ser coroado o primeiro Rei de Portugal, D. Afonso Henriques; o monarca nasceu em 1111, fruto da união do Conde D. Henrique, a quem D. Afonso IV de Leão e Castela entregou o governo da Província Portucalense, e de D. Teresa, filha de D. Afonso IV. Em 1128, no dia vinte e quatro de junho, dá-se a Batalha de S. Mamede pela independência do Condado Portucalense face ao reino de Leão; o Campo de S. Mamede, junto ao Castelo de Guimarães, é apontado por vários historiadores como tendo sido um dos palcos desta batalha (Município de Guimarães, s.d.).

A nível económico, a cidade de Guimarães, tem uma intensa atividade naquilo que é a fiação e tecelagem de linho e algodão, e também na cutelaria, curtumes, quinquilharia e artesanato (Município de Guimarães, s.d.).

O Centro Histórico de Guimarães (19.4 hectares), Património Mundial da Humanidade desde 2001 (DR Cultura Norte, 2023), é a sua maior atração turística por ser onde se encontram os principais locais e memórias da afirmação e independência de Portugal. No presente ano, a área classificada pela Unesco foi duplicada, abrangendo uma área de 38.4 hectares, correspondente à “Zona de Couros” (DR Cultura Norte, 2023).

1.2 SMG - Conservatório de Guimarães

O Conservatório de Guimarães foi fundado no ano letivo de 1992/1993 pela Sociedade Musical de Guimarães, que comemorou o seu centenário a 25 de março de 2003. Na altura em que iniciou a sua atividade, o conservatório tinha o nome de Academia de Música Valentim Moreira de Sá e situava-se no Largo Condessa do Juncal; recentemente, a escola adquiriu a designação de conservatório e passou a desenvolver as suas atividades nas instalações do Teatro Jordão (Sociedade Musical de Guimarães, s.d.).

O Conservatório de Guimarães possui autonomia pedagógica e uma vasta oferta educativa, contando com o apoio do Ministério da Educação; a instituição é, atualmente, frequentada por cerca de meio milhar de alunos e meia centena de professores, não só em Guimarães, nas instalações do Teatro Jordão, mas também no Pólo de Vieira do Minho (Sociedade Musical de Guimarães, s.d.). O Pólo de Vieira do Minho foi criado em 2007 por iniciativa da Sociedade Musical de Guimarães, e com o apoio da Câmara Municipal desta região, como forma de estender a prática pedagógica do conservatório à região do Alto Ave; este Pólo regista cerca de centena e meia de alunos inscritos e dezena e meia de professores (Sociedade Musical de Guimarães, s.d.).



Figura 1 Logótipo da instituição

1.3 Condições físicas e população escolar

O Teatro Jordão, onde o Conservatório de Guimarães desenvolve, desde 2022, as suas atividades, foi inaugurado em 1938, mas esteve fora de funcionamento durante vários anos. O teatro reabriu recentemente, a 12 de fevereiro de 2022, com novas funções: Escola de Teatro e Artes Performativas, e Conservatório (SMG. Conservatório de Guimarães) (em Guimarães, s.d.).

O espaço organiza-se em 5 pisos (Figura 2), do -2 ao 2, contanto com Sala de Espetáculos (Teatro Jordão), no piso 0, Galeria de Exposições e Salas de Ensaio.

O conservatório ocupa os pisos 1 e 2 que é onde decorrem as disciplinas base: Formação Musical, Classe de Conjunto (coro ou orquestra) e as aulas individuais (Instrumento); no piso 1, situa-se ainda o *Foyer* que é o espaço onde decorrem as audições.

O Teatro Jordão recebe, por semana, mais de setecentos alunos do Conservatório de Guimarães que frequentavam, anteriormente, as antigas instalações (Município de Guimarães, 2022).



Figura 2 Pisos

1.4 Oferta formativa

O Conservatório de Guimarães possui uma vasta oferta educativa para diferentes faixas etárias, orientada, sobretudo, para os mais novos, que podem iniciar o seu contacto com o mundo da música no *atelier*, a partir dos três anos, e continuar o seu percurso através da Iniciação e do Curso Básico do 2.º ciclo. De acordo com a informação que consta no *website*, “a Sociedade Musical de Guimarães proporciona através desta escola o ensino dos instrumentos clássicos a todos os níveis, desde a iniciação ao secundário, num regime articulado e protocolado com agrupamentos escolares do ensino regular e supletivo.” (Sociedade Musical de Guimarães, s.d.)

O curso secundário de música pode ser frequentado em regime articulado ou em regime supletivo, de acordo com as orientações da Portaria 243-A/2018. As disciplinas da componente de Formação Vocacional ou Curso Profissional são lecionadas nas instalações do conservatório ou em salas devidamente preparadas para o efeito nas escolas de ensino regular com protocolo. Este curso, de cariz profissional, visa preparar os alunos para o ingresso no ensino superior de música. O conservatório “conta também com cursos livres para amadores que priorizem instrumentos e a música erudita ou tradicional portuguesa”. (Sociedade Musical de Guimarães, s.d.)

1.5 Modelo de organização e gestão pedagógica

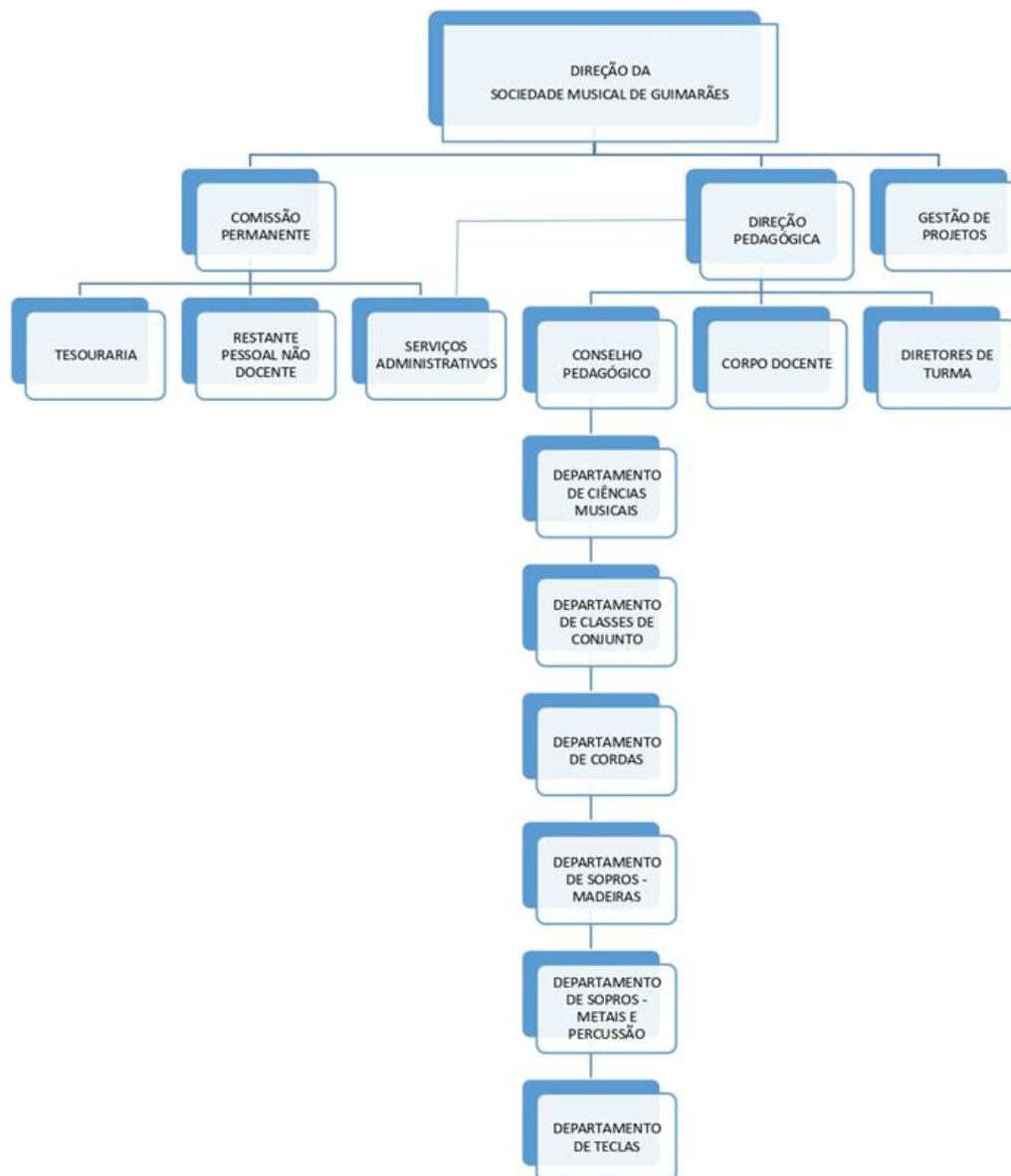


Figura 3 Modelo de organização e gestão pedagógica (Regulamento Interno, 2021/2024, p. 8)

1.6 Modalidades de avaliação

Avaliação Formativa

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação: tem caráter contínuo e sistemático e recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com o aluno e em colaboração com os outros professores e com os encarregados de educação (Regulamento Interno, 2021/2024, p. 36).

Avaliação Sumativa Interna

A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina; é da responsabilidade dos professores que integram o conselho de turma (na Iniciação, Curso Básico e Secundário) reunindo para o efeito de forma trimestral ou semestral, dependendo do regime de frequência dos alunos.

A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

- a. Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar;
- b. Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

A informação resultante da avaliação sumativa interna expressa-se:

- a. Na Iniciação, numa menção qualitativa de Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente, a qual é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b. No curso básico, numa classificação de um a cinco, em todas as disciplinas, a qual é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- c. No curso secundário, numa classificação de um a vinte, em todas as disciplinas, a qual é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno (Regulamento Interno, 2021/2024, pp. 36-37).

2. Caracterização da aluna de Instrumento - Violino

A aluna encontra-se no 7.º ano de escolaridade, que corresponde ao 3.º grau dos estudos musicais; encontra-se, portanto, no Curso Básico, frequentando a escola D. Afonso Henriques, que atua num regime articulado e protocolado com o Conservatório de Guimarães. A aluna tem uma aula individual de instrumento por semana e cada aula tem a duração de cinquenta minutos; a classe da professora cooperante, em que a aluna se insere, é constituída por alunos do 1.º ao 8.º grau.

2.1 Competências a desenvolver no 3.º grau

- Fazer uma boa manutenção do instrumento e do arco;
- Manter uma postura correta e confortável, respeitando o alinhamento natural do corpo;
- Produzir uma boa sonoridade no instrumento;
- Dominar as mudanças de posição, até à 4.ª posição;
- Adquirir agilidade dos dedos da mão esquerda;
- Dominar os princípios básicos de dedilhação;
- Produzir um bom vibrato;
- Manter uma boa afinação;
- Executar pequenas músicas tradicionais de ouvido;
- Capacidade de reprodução do texto musical;
- Adequação ao estilo e estética musical;
- Criar pequenos trechos musicais, utilizando conhecimentos previamente assimilados e a intuição nata;
- Executar de memória as várias obras aprendidas;
- Participar em apresentações públicas (audições, concertos);
- Desenvolver a capacidade de autorregulação;
- Resolver problemas.¹

¹ Retirado do Plano Curricular de Disciplina: Instrumento - Violino (p. 9).

2.1.1 Conteúdos programáticos do 3.º grau²

Programa Mínimo Anual:

Tabela 1 Programa Mínimo Anual

3.º CICLO DO CURSO BÁSICO	
7.º ANO / 3.º GRAU	
<ul style="list-style-type: none"> - 3 Escalas maiores e respetivos arpejos; - 3 Escalas menores e respetivos arpejos; - 3 Estudos; - 6 Peças. 	

Obras de Referência:

Tabela 2 Obras de Referência

7.º ANO / 3.º GRAU	
ESCALAS: (ou outras de nível equivalente ou superior, ao critério do professor)	
Láb maior; Sol maior, com mudança para a terceira posição; Ré maior, com mudança para a terceira posição	
ESTUDOS: (ou outros de nível equivalente ou superior, ao critério do professor)	
Compositor / Método	Nome da Obra
Wohlfahrt	Livro de estudos
Kayser	Livro de estudos
Leonard	Petite gymnastique
PEÇAS: (ou outros de nível equivalente ou superior, ao critério do professor)	
Compositor / Método	Nome da Obra
S. Suzuki	Violin School, vol. 3

² Retirado do Plano Curricular de Disciplina: Instrumento - Violino (p. 10).

2.2 Calendarização da PES de Violino

Tabela 3 Calendarização da PES de Violino

Instrumento						
Mês	Dias do Mês					Total de Aulas
Outubro	6	13	20	27	-	3
Novembro	3	10	17	24	-	3
Dezembro	1	8	15	22	29	1
Janeiro	5	12	19	26	-	4
Fevereiro	2	9	16	23	-	1
Março	2	9	16	23	30	5
Abril	6	13	20	27	-	2
Maio	4	11	18	25	-	4
Junho	1	8				1

Aula assistida/lecionada |
 Aula não assistida |
 Aula não lecionada |
 Feriado |
 Férias |
 Orquestra do Agora

2.3 Provas e critérios - Violino

Provas trimestrais (100%):

Tabela 4 Provas trimestrais

	7º ANO / 3º GRAU	
1º PERÍODO	-1 Escala maior e respetivo arpejo;	20%
	-1 Escala menor e respetivo arpejo;	20%
	-1 Estudo;	25%
	-1 Peça (sorteada de 2).	35%
2º PERÍODO	-1 Escala maior e respetivo arpejo;	20%
	-1 Escala menor e respetivo arpejo;	20%
	-1 Estudo;	25%
	-1 Peça (sorteada de 2).	35%
3º PERÍODO	-1 Escala maior e respetivo arpejo;	20%
	-1 Escala menor e respetivo arpejo;	20%
	-1 Estudo;	25%
	-1 Peça (sorteada de 2).	35%
- A classificação da prova de avaliação trimestral tem um peso de 25% na nota final do período. ³		

³ Retirado do Plano Curricular de Disciplina: Instrumento - Violino.

2.4 Planificações trimestrais - Violino⁴

Tabela 5 Planificação Trimestral (Violino) - 1.º período

Planificação Trimestral – 1.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura; ▪ Técnica da mão esquerda; ▪ Domínio das mudanças de posição (1.^a – 3.^a); ▪ Técnica de arco/Técnica da mão direita; ▪ Posicionamento do pulso e movimento do cotovelo; ▪ Capacidade de reprodução e interpretação do texto musical/Leitura da Partitura; ▪ Estratégias de gravação do estudo individual; ▪ Cordas dobradas; ▪ Ritmo; ▪ Coordenação entre as mãos; ▪ Distribuição do arco; ▪ Domínio e segurança na apresentação pública. 	
Conteúdos Programáticos	Audição
<ul style="list-style-type: none"> ▪ C. Dancla, Estudo N.º 35 (Op. 84) ▪ F. Wolfahrt, Estudo N.º 34 (Op. 45) ▪ Escala de Ré M ▪ Tema da Abertura “William Tell” de G. Rossini ▪ F. Kuchler, Concertino Op. 12 (1º and.) ▪ M. Cohen, <i>Prelude</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ M. Cohen, <i>Prelude</i>
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Realização de audições e provas de avaliação internas; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha, resina, almofada e metrónomo).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores. 	

⁴ Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 6 Planificação Trimestral (Violino) - 2.º período

Planificação Trimestral – 2.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Velocidade de dedos e articulação; ▪ Estabilidade e qualidade de som; ▪ Mudanças de corda; ▪ Segurança na execução; ▪ Postura/atitude em palco; ▪ Ansiedade na performance. 	
Conteúdos Programáticos	Audição
<ul style="list-style-type: none"> ▪ F. Kuchler, Concertino Op. 12 I. <i>Allegro Moderato</i> II. <i>Allegretto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F. Kuchler, Concertino Op. 12 I. <i>Allegro Moderato</i>
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Realização de audições e provas de avaliação internas; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha, resina, almofada e metrónomo).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores. 	

Tabela 7 Planificação Trimestral (Violino) - 3.º período

Planificação Trimestral – 3.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equilíbrio do arco; ▪ Vibrato; ▪ Harmónicos; ▪ Musicalidade e carácter. 	
Conteúdos Programáticos	Prova
<ul style="list-style-type: none"> ▪ F. Kuchler, Concertino Op. 12 II. <i>Andante cantabile</i> III. <i>Allegretto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F. Kuchler, Concertino Op. 12 II. <i>Andante cantabile</i> III. <i>Allegretto</i>
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Realização de audições e provas de avaliação internas; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha, resina, almofada e metrónomo).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores. 	

2.5 Planificações e reflexões das aulas de Violino

Tabela 8 Planificação (Violino) do dia 6 de outubro de 2022

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Instrumento		Sala	1.15	Duração	50 min.	Sumário
Professora	Professora responsável do Conservatório			Aula n.º	1	C. Dancla, Estudo N.º 35 (Op. 84) F. Wolfahrt, Estudo N.º 34 (Op. 45)	
Aluno	-			Grau	3.º		
Período	1.º	Data	6-10-2022	Hora	15h20 – 16h10		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento da articulação, indicação de tempo, figuração rítmica e dinâmicas a aplicar em ambos os estudos.	<p>Motivar o aluno para a expressão musical;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização;</p> <p>Desenvolver a capacidade de improvisação;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento.</p>	<p>Postura: colocação correta do instrumento e pega do arco adequada;</p> <p>Técnica da mão esquerda (afinação);</p> <p>Técnica de arco/Técnica da mão direita (Sonoridade, articulação e dinâmicas);</p> <p>Capacidade de reprodução do texto musical;</p> <p>Segurança na execução.</p>		<p>Solfejar o ritmo;</p> <p>Aperfeiçoar a técnica da mão direita através de exercícios específicos;</p> <p>Aperfeiçoar o movimento do braço esquerdo nas mudanças de posição;</p> <p>Compreender as relações intervalares para uma correta colocação dos dedos da mão esquerda;</p> <p>Observar a distância entre os tons e os meios-tons no piano.</p>	<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	<p>25': abordagem ao Estudo N.º 35 de Dancla;</p> <p>25': abordagem ao Estudo N.º 34 de Wolfahrt.</p> <p>-</p>

Reflexão da aula do dia 6 de outubro de 2022

A aluna, cujo trabalho foi acompanhado, encontra-se no 7.º ano de escolaridade, correspondente ao terceiro grau dos estudos musicais. Habitualmente, as aulas dos alunos que frequentam o Curso Básico (2.º e 3.º ciclo) são individuais e têm uma duração de cinquenta minutos. A primeira parte das aulas de Instrumento é, geralmente, mais focada no aperfeiçoamento da técnica, sendo trabalhados conteúdos como escalas e estudos, e a segunda parte, por outro lado, é mais direcionada para o desenvolvimento da musicalidade através do estudo de peças, sonatas e concertos. Contudo, a presente aula foi essencialmente dedicada ao aperfeiçoamento da técnica, tendo sido trabalhados os dois estudos que constam na planificação.

No primeiro estudo - Estudo N.º 35 (Op. 84) de C. Dancla - a aluna apresentou algumas dificuldades rítmicas que foram resolvidas com solfejo; inculcar ao aluno o hábito de solfejar antes de tocar é essencial para promover a disciplina e bons hábitos de estudo. Além disso, a professora responsável aproveitou para fazer algumas correções no que diz respeito ao manuseamento do arco, aplicando um exercício que consiste na colocação de uma borracha na parte superior da mão (Figura 4): o objetivo é que o aluno consiga tocar nessa condição sem deixar cair a borracha; desta forma, irá evitar inclinar demasiado a mão (para o lado esquerdo), evitando também a elevação excessiva do pulso e movimentos desnecessários.

De seguida, no âmbito do Estudo N.º 34. (Op. 45) de F. Wohlfahrt, a aluna demonstrou, sobretudo, dificuldades ao nível da afinação, não só devido às mudanças de posição (da primeira para a terceira posição), mas também no que diz respeito à noção dos tons e meios-tons que afeta, naturalmente, a posição dos dedos - juntos ou separados. A professora começou por indicar à aluna que usasse o cotovelo para obter um movimento mais fluído do braço esquerdo, facilitando a mudança de posição. Para um melhor entendimento dos tons e meios-tons, a professora pediu que a aluna, primeiramente, classificasse o intervalo e, só depois, fizesse o raciocínio de perceber como colocar os dedos; a professora terminou a aula demonstrando a distância entre os tons e os meios-tons no piano e sugeriu ainda que a aluna pedisse ao professor de Formação Musical para rever essa matéria na aula.

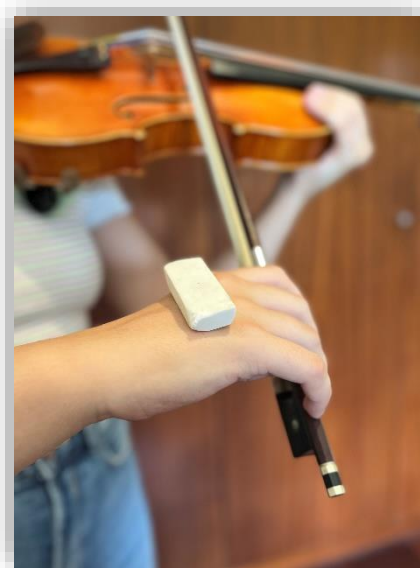


Figura 4 Exercício: Movimento da mão direita

Tabela 9 Planificação (Violino) do dia 16 de fevereiro de 2023

Planificação da aula de Instrumento							
Disciplina	Instrumento		Sala	1.15	Duração	50 min.	Sumário
Professora	Professora responsável do Conservatório			Aula n.º	12	F. Kuchler, Concertino Op. 12	
Aluno	-			Grau	3.º		
Período	2.º	Data	16-02-2023	Hora	15h20 – 16h10		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento da articulação, indicação de tempo, figuração rítmica e dinâmicas a aplicar no concertino.	<p>Motivar o aluno para a expressão musical;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização;</p> <p>Desenvolver a capacidade de improvisação;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento.</p>	<p>Rigor rítmico;</p> <p>Técnica da mão esquerda (afinação);</p> <p>Distribuição do arco;</p> <p>Mudanças de corda;</p> <p>Colocação dos dedos da mão esquerda.</p>		<p>Antecipar o ritmo seguinte solfejando mentalmente;</p> <p>Confirmar a afinação com a corda solta adjacente;</p> <p>Fomentar bons hábitos de estudo;</p> <p>Usar o arco todo, não só a ponta;</p> <p>Subdividir interiormente;</p> <p>Executar em cordas soltas as passagens com mudanças de corda.</p>	<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	50': revisão do concertino.

Reflexão da aula do dia 16 de fevereiro de 2023

Esta aula centrou-se na revisão do primeiro andamento do Concertino Op. 12, de Kuchler. Para tal, a professora cooperante começou por fazer algumas observações, pedindo à aluna para, de uma forma geral, usar mais o talão, e, posteriormente, selecionou algumas passagens que foram trabalhadas no restante tempo de aula.

A professora indicou à aluna que, nas passagens de tercinas, iniciasse a subdivisão alguns compassos antes, antecipando a velocidade destas figuras rítmicas. Além disso, a professora sugeriu que a aluna executasse as mesmas passagens em cordas soltas para automatizar o movimento do braço direito no cruzamento de cordas.

Foram também abordados aspetos como a produção de som, a partir do contacto do arco na corda, usando a pressão do dedo indicador, e ainda a posição da mão direita, nomeadamente do pulso - que não deve estar demasiado elevado - e do cotovelo. Relativamente à afinação, esta deve manter-se estável mesmo quando há mudanças de posição, sendo importante deslizar a mão na mudança em vez de saltar. Para o estudo das mudanças de posição, a professora sugeriu que a aluna repetisse várias vezes as mudanças, da primeira posição para a terceira e vice-versa. Os problemas de afinação associados às mudanças de posição devem-se essencialmente ao facto de a aluna começar a subir a mão quando ainda está na primeira posição por saber que se aproxima uma mudança para a terceira; no entanto, na terceira posição a afinação tende a ficar baixa, uma vez que a aluna coloca, frequentemente, o cotovelo para fora.

Tabela 10 Planificação (Violino) do dia 20 de abril de 2023

Planificação da aula de Instrumento								
Disciplina	Instrumento		Sala	1.09	Duração	50 min.	Sumário	
Professora	Professora responsável do Conservatório				Aula n.º	17	Exercícios de som e de vibrato.	
Aluno	-				Grau	3.º		
Período	3.º	Data	20-04-2023	Hora	15h20 – 16h10			
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias		Recursos	Avaliação	Tempo
Desenvolvimento da técnica violinística.	<p>Motivar o aluno para a expressão musical;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização;</p> <p>Desenvolver a capacidade de improvisação;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento.</p>	<p>Qualidade de som;</p> <p>Equilíbrio do arco;</p> <p>Vibrato.</p>		<p>Corrigir a posição da mão direita;</p> <p>Controlar o peso do arco com o indicador e com o mindinho, alternadamente;</p> <p>Executar os movimentos associados ao vibrato sem violino, numa primeira fase.</p>		<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	50': técnica.

Reflexão da aula do dia 20 de março de 2023

Na aula do dia 20 de março, a professora optou por realizar uma série de exercícios que irão ajudar a aluna a melhorar a sua técnica; começou por introduzir os exercícios de som que partem da correção da posição da mão direita de forma a obter mais flexibilidade e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de som. Para que a aluna compreendesse melhor o movimento dos dedos – que “encolhem” no arco para baixo e “esticam” no arco para cima – a professora comparou os dedos aos tentáculos dum polvo.

Ainda em relação à mão direita, a professora explicou à aluna a importância de manter o mindinho redondo, já que este dedo é essencialmente responsável por manter o equilíbrio do arco; neste sentido, a professora sugeriu à aluna que, como exercício, procurasse controlar o peso do arco entre o indicador e o mindinho alternadamente.

Por fim, foram feitos os primeiros exercícios de vibrato através da simulação dos movimentos, primeiramente, sem violino, e depois, com o instrumento.

3. Caracterização da Classe de Conjunto - Orquestra de cordas

O grupo em questão foi criado no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto, que contempla nas modalidades de coro, orquestra e música de câmara. Neste caso, os alunos trabalham em orquestra de cordas, sendo esta constituída por nove violinos (quatro primeiros e quatro segundos), uma viola e seis violoncelos, o que se traduz num total de dezasseis alunos; esta turma é constituída essencialmente por alunos do 9.º ano, que frequentam o Curso Básico, mas também por seis alunos do Curso Secundário. Os alunos de 9.º ano frequentam as escolas João de Meira, Santos Simões e Básica de Ponte, que atuam num regime articulado e protocolado com o Conservatório de Guimarães. O grupo iniciou a sua atividade no presente ano letivo, 2022/2023, e os elementos que o constituem foram agrupados por ação dos responsáveis pelo departamento de Cordas.

3.1 Competências a desenvolver na Classe de Conjunto

- Ser assíduo e pontual;
- Ser responsável e organizado com o material para a aula;
- Assumir uma atitude correta, cordial e educada com os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar;
- Demonstrar interesse e motivação pela disciplina de orquestra;
- Manter uma boa postura corporal ao instrumento;
- Saber ouvir;
- Possuir coordenação motora;
- Manter a pulsação em contexto de orquestra;
- Aplicar os conhecimentos rítmicos, respeitando subdivisão, tempo e figuração (subdivisão binária, ternária e quaternária);
- Ser capaz de detetar auditivamente e corrigir a afinação, de acordo com o contexto (harmónico e do grupo);
- Obter boa projeção sonora do instrumento através do correto uso e colocação do arco nas cordas / respirar corretamente, de forma a contribuir para a homogeneidade sonora do grupo;
- Conhecer e executar obras com diferentes articulações (*detaché, staccato, legato*);
- Reconhecer, executar e digitar a notação (de acordo com as características individuais de cada instrumento);
- Entender conceitos como tonalidade, harmonia e estrutura musical;

- Saber contextualizar historicamente a música (compositores e obras).⁵

3.1.1 Conteúdos programáticos da Classe de Conjunto

- Jogos / exercícios rítmicos aplicados em escalas, com vista ao desenvolvimento do sentido rítmico e da pulsação em grupo;
- Harmonização de escalas, fomentando o sentido de harmonia e de afinação do grupo;
- Exercícios / jogos de exploração sonora dos instrumentos;
- Abordagem de exercícios criativos, tais como: improvisação de motivos rítmicos e/ou melódicos; associação de sons a emoções; composição de diferentes vozes como acompanhamento de melodias tradicionais;
- Composição de textos originais para suporte de obras musicais criadas e adaptadas;
- Abordagem de repertório diversificado, recorrendo a obras de vários estilos e épocas, adequado ao nível de desenvolvimento do grupo.⁶

⁵ Retirado do Plano Curricular de Disciplina: Classe de Conjunto (pp. 8-9).

⁶ Retirado do Plano Curricular de Disciplina: Classe de Conjunto (pp. 8-9).

3.2 Calendarização da PES de Classe de Conjunto

Tabela 11 Calendarização da PES de Classe de Conjunto

Música de Conjunto						
Mês	Dias do Mês					Total de Aulas
Outubro	6	13	20	27	-	3
Novembro	3	10	17	24	-	3
Dezembro	1	8	15	22	29	1
Janeiro	5	12	19	26	-	4
Fevereiro	2	9	16	23	-	1
Março	2	9	16	23	30	4
Abril	6	13	20	27	-	3
Maio	4	11	18	25	-	4
Junho	1	8				1

Aula assistida/lecionada |
 Aula não assistida |
 Aula não lecionada |
 Feriado |
 Férias |
 Orquestra do Agora

3.3 Provas e critérios - Classe de Conjunto⁷

Tabela 12 Provas e Critérios (Classe de Conjunto)

Classe de Conjunto	
Orquestra / Música de Câmara	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afinação; ➤ Postura; ➤ Qualidade de som; ➤ Articulação; ➤ Leitura; ➤ Expressão e interpretação musical; ➤ Desenvolvimento de atitude performativa em grupo. 	
<p>NOTA: A avaliação das Classes de Conjunto é realizada de forma contínua e sistemática em contexto de sala de aula e apresentações públicas.</p>	

Domínios	Percentagem		
	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
Domínio cognitivo	65%	70%	85%
Atitudes e Valores	35%	30%	15%

⁷ Retirado do Regulamento Interno (p. 15).

3.4 Planificações trimestrais - Classe de Conjunto⁸

Tabela 13 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 1.º período

Planificação Trimestral – 1.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura à primeira vista; ▪ Equilíbrio e qualidade de som; ▪ Desenvolvimento de atitude performativa em grupo; ▪ Estabilidade de tempo e rigor rítmico; ▪ Expressão e interpretação musical; ▪ Domínio e segurança na apresentação pública. 	
Conteúdos Programáticos	Audição
<ul style="list-style-type: none"> ▪ N. Leyden, <i>Serenade for String Orchestra</i> <ul style="list-style-type: none"> I. <i>Prelude</i> II. <i>Fugue</i> III. <i>Nocturne</i> IV. <i>Cakewalk</i> ▪ W. Sousa, <i>Ouço os anjos a cantar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ N. Leyden, <i>Serenade for String Orchestra</i> ▪ W. Sousa, <i>Ouço os anjos a cantar</i>
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Apresentações em público; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores. 	

⁸ Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 14 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 2.º período

Planificação Trimestral – 2.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura; ▪ Equilíbrio e qualidade de som; ▪ Desenvolvimento de atitude performativa em grupo; ▪ Estabilidade de tempo e rigor rítmico; ▪ Expressão e interpretação musical; ▪ Domínio e segurança na apresentação pública. 	
Conteúdos Programáticos	Audição
<ul style="list-style-type: none"> ▪ H. Purcell, <i>Trumpet Air</i> ▪ <i>Garota do Ipanema</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>The Toreadors</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>Radetzky March</i> ▪ <i>A whole new world from Aladdin</i> ▪ <i>Under the sea from Walt Disney's Little Mermaid</i> ▪ <i>Minions</i> ▪ <i>A Shrek Surprise</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ H. Purcell, <i>Trumpet Air</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>The Toreadors</i>
Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Apresentações em público; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores. 	

Tabela 15 Planificação Trimestral (Classe de Conjunto) - 3.º período

Planificação Trimestral – 3.º Período	
Competências	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura; ▪ Equilíbrio e qualidade de som; ▪ Desenvolvimento de atitude performativa em grupo; ▪ Estabilidade de tempo e rigor rítmico; ▪ Expressão e interpretação musical; ▪ Domínio e segurança na apresentação pública. 	
<p style="text-align: center;">Conteúdos Programáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ H. Purcell, <i>Trumpet Air</i> ▪ J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> ▪ <i>A whole new world</i> from <i>Aladdin</i> ▪ <i>Under the sea</i> from <i>Walt Disney's Little Mermaid</i> ▪ <i>Minions</i> ▪ <i>A Shrek Surprise</i> ▪ <i>Reflection</i> ▪ <i>When You Believe</i> 	<p style="text-align: center;">Audição</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> ▪ <i>A whole new world</i> from <i>Aladdin</i> ▪ <i>Under the sea</i> from <i>Walt Disney's Little Mermaid</i> ▪ <i>Minions</i> ▪ <i>A Shrek Surprise</i> ▪ <i>Reflection</i> ▪ <i>When You Believe</i>
<p style="text-align: center;">Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Método expositivo e demonstrativo; ▪ Audição de gravações e concertos; ▪ Apresentações em público; ▪ Realização de <i>masterclasses</i> e <i>workshops</i>. 	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Material de apoio à aula (partituras, manuais, lápis e borracha).
Avaliação	
<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio cognitivo; - Atitudes e valores; 	

3.5 Planificações e reflexões das aulas de Classe de Conjunto

Tabela 16 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 13 de outubro de 2022

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	2.06	Duração	100 min.	Sumário
Professora	Professora responsável do Conservatório			Aula n.º	2	N. Leyden, <i>Serenade for String Orchestra</i> II. <i>Fugue</i> I. <i>Prelude</i> IV. <i>Cakewalk</i>	
Aluno	-			Grau	-		
Período	1.º	Data	13-10-2022	Hora	13h40 – 15h20		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento, trabalho e execução do primeiro (I. <i>Prelude</i>), do segundo andamento (II. <i>Fugue</i>) e do quarto andamento (IV. <i>Cakewalk</i>) da <i>Serenade</i> de Leyden.	<p>Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto;</p> <p>Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento em conjuntos instrumentais.</p>	<p>Articulação;</p> <p>Fraseado;</p> <p>Expressão e interpretação musical;</p> <p>Qualidade de som: dinâmicas e acentos;</p> <p>Atitude individual;</p> <p>Afinação;</p> <p>Desenvolvimento de atitude performativa em grupo;</p> <p>Leitura.</p>	<p>Homogeneizar a interpretação, uniformizando o fraseado, a articulação e a distribuição do arco;</p> <p>Respeitar as dinâmicas executando-as devidamente;</p> <p>Executar os acentos com vibrato e velocidade de arco;</p> <p>Variar a distribuição do naípe;</p> <p>Uniformizar a dedilhação;</p> <p>Executar a obra em pé para otimizar a energia do grupo;</p> <p>Ler num andamento mais lento.</p>	<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	<p>55': revisão do segundo andamento;</p> <p>30': revisão do primeiro andamento;</p> <p>15': leitura do quarto andamento.</p>	

Reflexão da aula do dia 13 de outubro de 2022

A primeira tarefa da aula foi retomar o segundo andamento – *Fugue* - do ponto onde tinham ficado, na aula anterior. Este andamento, sendo uma fuga, apresenta uma forma muito própria: a passagem do mesmo tema/motivo pelas várias vozes, obriga a que todos os naipes o toquem com o mesmo caráter, o mesmo fraseado, a mesma articulação e na mesma zona do arco. A estratégia, neste caso, foi isolar o tema para que os naipes que executam a mesma linha melódica em simultâneo pudessem ouvir-se melhor e fundir melhor o som. Neste sentido, revelou-se também fundamental que todos respeitassem devidamente as dinâmicas e a professora aproveitou para alertar que um crescendo de piano para forte não significa forte súbito, mas sim uma preparação, o que implica até um ligeiro recuo na dinâmica, criando espaço para crescer; o rigor na execução das dinâmicas é especialmente importante, já que mudanças de dinâmica são também mudanças de cor.

Os alunos de secundário chegaram com alguns minutos de antecedência e procuraram acomodar-se rapidamente, e a professora aproveitou o momento para alertar os alunos para a importância de verificarem se a conseguem ver quando estão a ajustar a sua posição. Convém também referir que o lugar que cada aluno ocupa não é fixo, havendo um sistema de rotatividade dentro dos naipes para que todos estudem as diferentes vozes e se preparem devidamente, seja para tocar na linha da frente ou na última estante.

A professora prosseguiu a aula insistindo na questão das dinâmicas, onde começam e onde terminam, e também na maneira como devem ser feitos os acentos, isto é, com velocidade de arco e vibrato no início da nota. Os primeiros violinos manifestaram alguns problemas de afinação numa determinada passagem e a professora optou por uniformizar a dedilhação para resolver o problema, evitando assim que se ouvissem demasiadas mudanças de posição em sítios diferentes. Tal como na aula anterior, a professora pediu aos alunos que se levantassem, tornando a aula imediatamente mais dinâmica; fez ainda algumas correções ao nível da interpretação e solicitou que, perante três notas iguais, as três sejam tocadas da mesma forma - pisadas - sugerindo ao naipe dos violoncelos que evitassem fazer harmónicos. Quanto ao equilíbrio de som, à medida que os diferentes naipes vão entrando devem respeitar a dinâmica forte, nem mais nem menos forte, para não haver entradas abruptas que se destaquem das restantes.

De seguida, foi feita uma revisão do primeiro andamento – *Prelude* - com foco no caráter: a professora quis que os alunos procurassem um determinado tipo de som, indicando-lhes que pensassem além das notas escritas na partitura (exemplo: “Pensem num girassol”). A professora também fez um comentário interessante relativamente ao trabalho de equipa, sugerindo aos alunos que se deixem contagiar pela energia uns dos outros. Relativamente ao rigor rítmico, foi pedido aos alunos que respeitassem a duração das notas, levando-as até ao fim no caso das notas longas. Ainda acerca do

equilíbrio de som, a professora pediu aos primeiros violinos para diminuïrem a dinâmica, de maneira que as vozes intermédias se destaquem mais. Uma vez que o naipe de segundos violinos demonstrou alguma incerteza acerca duma entrada, a professora resolveu tocar em vez deles, para exemplificar e, de seguida, tocou com eles para que ficasse claro.

Nos últimos minutos da aula, foi feita uma breve leitura do quarto andamento – *Cakewalk* - que os alunos ficaram de estudar em casa para a aula seguinte.

Tabela 17 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 12 de janeiro de 2023

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	2.06	Duração	100 min.	Sumário
Professora	Professora responsável do Conservatório			Aula n.º	9	H. Purcell, <i>Trumpet Air</i> J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> J. Manookian (arr.), <i>The Toreadors</i> J. Manookian (arr.), <i>Radetzky March</i>	
Aluno	-			Grau	-		
Período	2º	Data	12-01-2023	Hora	13h40 – 15h20		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo	
Leitura do programa completo.	<p>Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto;</p> <p>Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento em conjuntos instrumentais.</p>	<p>Leitura à primeira vista;</p> <p>Golpes e distribuição de arco;</p> <p>Estabilidade e organização do tempo;</p> <p>Caráter: articulação.</p>	<p>Estabelecer arcadas ergonómicas que facilitem a distribuição do arco;</p> <p>Compreender a organização dos tempos por compasso (a quatro e a dois) e, assim, obter estabilidade rítmica;</p> <p>Usar as arcadas a favor da articulação e, conseqüentemente, a favor do caráter enérgico das obras.</p>	<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	<p>30': leitura da peça <i>Arab Dance</i>;</p> <p>30': leitura da peça <i>The Toreadores</i>;</p> <p>20': leitura da peça <i>Radetszky March</i>,</p>	

Reflexão da aula do dia 12 de janeiro de 2023

Nesta aula, a professora começou por informar os alunos de algumas mudanças relativamente ao concerto de Carnaval; a peça *Garota do Ipanema* não irá fazer parte do programa deste concerto, mas será trabalhada futuramente. Foram, portanto, distribuídas três novas peças que, juntamente com a *Trumpet Air*, constituirão o programa do concerto. Os professores estagiários decidiram reforçar a orquestra, tal como a professora tinha sugerido na aula anterior, de maneira a facilitar o processo de leitura.

Primeiramente, foi feita uma leitura da peça *Arab Dance*, onde foi necessário mudar algumas arcadas de maneira a facilitar a distribuição do arco. De seguida, foi lida a peça *The Toreadors*, num andamento lento, e a professora resolveu marcar compassos quaternários para facilitar a compreensão do ritmo; esta peça também foi desafiante devido às várias retomas de arco que os alunos levam tempo a automatizar, gerando, numa primeira fase, algum atraso no tempo. Todo o programa irá requerer, por parte dos alunos, bastante destreza no manuseamento do arco. Por fim, para concluir a leitura do repertório e esclarecer todas as dúvidas, a professora avançou para a peça *Radetzky March*, que será a mais difícil tecnicamente; o andamento é rápido e o carácter enérgico o que requer muito à vontade, sendo necessário que os alunos estejam familiarizados com a obra e confortáveis com os arcos e dedilhações.

Tabela 18 Planificação (Classe de Conjunto) do dia 19 de janeiro de 2023

Planificação da aula de Classe de Conjunto							
Disciplina	Classe de Conjunto		Sala	2.06	Duração	100 min.	Sumário
Professora	Professora responsável do Conservatório			Aula n.º	10	H. Purcell, <i>Trumpet Air</i> J. Manookian (arr.), <i>Arab Dance</i> J. Manookian (arr.), <i>The Toreadors</i>	
Aluno	-			Grau	-		
Período	2.º	Data	19-01-2023	Hora	13h40 – 15h20		
Conteúdos Programáticos	Objetivos	Competências		Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Conhecimento, trabalho e execução das peças <i>Trumpet Air</i> , <i>Arab Dance</i> e <i>The Toreadors</i> .	<p>Motivar o aluno para a expressão musical através da prática da música de conjunto;</p> <p>Promover a consciência do grupo, a interação musical e a capacidade de trabalhar cooperativamente;</p> <p>Desenvolver a leitura musical;</p> <p>Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade e boas práticas de postura e comportamento em conjuntos instrumentais.</p>	<p>Articulação;</p> <p>Expressão e interpretação musical;</p> <p>Dinâmicas;</p> <p>Dedilhações;</p> <p>Velocidade.</p>		<p>Criar espaço entre as notas de maneira a obter mais leveza e energia;</p> <p>Antecipar os problemas de desequilíbrio de som;</p> <p>Optar por dedilhações que evitem o uso da corda mi;</p> <p>Aumentar gradualmente a velocidade.</p>	<p>Livro e/ou partituras;</p> <p>Lápis e borracha;</p> <p>Resina;</p> <p>Almofada.</p>	<p>Avaliação contínua em contexto de sala de aula e no âmbito de apresentações públicas através da observação direta:</p> <p>- Domínio cognitivo;</p> <p>- Atitudes e valores.</p>	<p>30': revisão da peça <i>Trumpet Air</i>;</p> <p>50': revisão da peça <i>Arab Dance</i>;</p> <p>20': revisão peça <i>The Toreadors</i>.</p>

Reflexão da aula do dia 19 de janeiro de 2023

Esta aula começou com uma breve revisão da peça *Trumpet Air*, na qual foram trabalhados aspetos como a articulação e o carácter; a professora começou por pedir mais leveza na execução, indicando que, para o efeito, os alunos deveriam largar as notas, criando espaço entre elas e obtendo, por consequência, mais energia. Para terminar a peça, a professora sugeriu que os alunos fizessem um pequeno *ritardando*; apesar desta indicação não estar escrita na partitura, contribui para a musicalidade, estimulando a sensibilidade musical dos alunos.

De seguida, a professora avançou para a peça *Arab Dance*, alertando os alunos para o facto de que o objetivo final será juntar a orquestra dos alunos de nono ano com a orquestra dos alunos de sétimo, daí ser necessário uma ligeira redução de dinâmica, no naipe de violoncelos, principalmente, para evitar desequilíbrio de som, quando estiverem todos os alunos em palco. A professora sugeriu também, aos primeiros violinos, uma dedilhação alternativa para que evitem usar a corda mi; isto porque, a corda mi tem sempre um som mais aberto e direto que não vai de encontro ao carácter misterioso da peça.

A aula terminou com a peça *The Toreadors* num andamento ligeiramente mais rápido do escolhido na aula anterior; esta peça caracteriza-se pelo andamento rápido e por isso é necessário que seja feito um trabalho contínuo de aumento gradual da velocidade.

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo da PES, tive a oportunidade de trabalhar com alunos de diferentes níveis de escolaridade – básico e secundário – e em diferentes contextos – aulas individuais e de conjunto. A possibilidade de trabalhar com alunos de diferentes níveis foi importante para mim que, até então, tinha apenas experiência com alunos de Iniciação, mas o que realmente me desafiou foi orientar uma classe de conjunto, nomeadamente, uma orquestra de cordas. O trabalho desenvolvido nas aulas individuais é totalmente diferente daquele que é desenvolvido numa aula de grupo; além de serem aplicadas diferentes estratégias, a música de conjunto exige, na minha opinião, mais do docente, nomeadamente no que diz respeito a captar a atenção dos alunos.

Considero que foi um ano de muitas aprendizagens, sob a orientação da professora cooperante, que me deu a conhecer diversas estratégias de forma a promover, nos alunos, a disciplina e bons hábitos de estudo, inculcar o correto posicionamento do instrumento e os movimentos adequados, captar a atenção dos alunos, dinamizando a aula e potenciando a dinâmica do conjunto, entre outras possibilidades. Além disso, e referindo-me apenas às aulas de orquestra, aprendi a retirar proveito do conjunto, independentemente das dificuldades individuais dos seus membros, sendo capaz de melhorar e obter um produto final trabalhando em grupo e não individualmente; considero que esta foi uma das principais aprendizagens, na qual continuarei a investir. Pude ainda, observar, no trabalho desenvolvido pela professora, a capacidade de cativar os alunos com a sua energia e imaginação, através de gestos e associações que permitem que os alunos compreendam a música e o que esta deve transmitir.

Por fim, tenho a elogiar as excelentes condições de trabalho proporcionadas pela escola aos alunos e professores; as atividades decorrem em ótimas instalações, num edifício com salas espaçosas e bem organizadas. A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência muito positiva e enriquecedora, da qual retiro importantes ensinamentos e ferramentas imprescindíveis, e que irá refletir-se positivamente na minha prática pedagógica pessoal.

Parte II: Investigação na Prática de Ensino

1. Introdução

A presente investigação surge de um particular interesse em dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, procurando perceber em que momento deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama e qual será a metodologia mais apropriada para o efeito. Durante a PES, foi possível observar que, para muitos alunos, a leitura musical constitui um desafio, desencadeando, muitas das vezes, dificuldades de leitura; dificuldades essas que dificilmente remetem para uma solução concreta e imediata e que, por vezes, afetam o desenvolvimento de outras competências.

A diversidade de abordagens à leitura musical é bastante, uma vez que cada professor recorre aos métodos e estratégias que considera mais eficazes, de forma a facilitar a introdução deste conteúdo e minimizar as possíveis dificuldades. A introdução da leitura musical ocorre, por norma, numa fase inicial da aprendizagem e é esse o período no qual esta investigação se centra; no entanto, nem todos os alunos iniciam os estudos musicais com a mesma idade e é por isso que as abordagens podem variar bastante, havendo vários aspetos a ter em conta ao introduzir a leitura das notas no pentagrama. Ao considerar o fator idade, o professor irá verificar que os alunos que iniciam os estudos musicais na Iniciação rondam os 6 anos, enquanto que os alunos que ingressam no 1.º grau encontram-se na faixa etária dos 10 anos, frequentando o 5.º ano de escolaridade. Tendo em conta a idade, e outras características do aluno, é importante perceber se este já estará preparado, em termos de desenvolvimento, para iniciar a leitura musical, e qual será a abordagem mais apropriada para o efeito. Assim sendo, o professor poderá ou não optar por introduzir a leitura de imediato, e esta introdução pode ser feita de diversas formas: por associação, auditivamente ou através da memorização.

Sendo o papel do professor determinante no que diz respeito à introdução da leitura musical, foram selecionados vários professores para participar neste estudo, tendo estes contribuído na obtenção de respostas para as questões: quando e como introduzir a leitura das notas no pentagrama? E qual o método que revela mais eficácia na resposta às questões anteriores? Esta investigação encontra-se dividida em quatro partes, sendo que na primeira, é exposto o problema de investigação, bem como os objetivos de estudo, na segunda, consta uma revisão da literatura, na seguinte, é apresentada a metodologia de investigação, e na última, são analisados os dados e retiradas conclusões.

2. Problema e objetivos de estudo

O tema “Introdução à leitura no ensino do violino: quando e como?” surgiu no âmbito da PES, perante as dificuldades de leitura manifestadas por diversos alunos; dificuldades essas que dificilmente remetem para uma solução concreta e imediata. Neste sentido, levantam-se questões como:

- Quando e como introduzir a leitura das notas no pentagrama?
- Qual o método que revela mais eficácia na resposta às questões anteriores?

No final da investigação pretende-se dar resposta às questões colocadas.

Além das questões enunciadas, foram definidos objetivos a cumprir no decorrer da investigação, sendo eles:

- Analisar os contributos dos vários métodos de ensino do violino;
- Perceber quais as estratégias mais aplicadas pelos professores;
- Perceber qual das estratégias se traduz, do ponto de vista dos docentes, numa evolução mais positiva;
- Analisar a relação entre a abordagem à aprendizagem e o desempenho dos alunos;
- Melhorar a prática pedagógica pessoal.

3. Fundamentação teórica

3.1 Leitura do pentagrama: leitura musical e leitura à primeira vista

A capacidade de leitura é uma questão que se impõe não só do ponto de vista da sua aquisição, nos primeiros anos dos estudos musicais, mas também no que diz respeito ao domínio da leitura à primeira vista, no caso de músicos experientes. O tipo de leitura implícita no tema a ser abordado - “Introdução à leitura da partitura no ensino do violino: quando e como?” - é a leitura musical e não a leitura à primeira vista.

O termo leitura musical refere-se, neste caso, ao ato de decodificar, através de um instrumento musical, os símbolos associados à notação musical convencional (Gudmundsdottir, 2010, p. 331). A autora H. R. Gudmundsdottir (2010) debruça-se sobre a compreensão deste conceito, definindo o termo “leitura musical” como sendo um processo complexo que envolve duas capacidades distintas: a capacidade de ler e a capacidade de executar (p. 332)⁹. Contudo, a capacidade de ler ou decodificar símbolos musicais é, por si só, uma tarefa que envolve múltiplos processos; isto porque, de acordo com vários estudos, a informação (simbologia) que diz respeito à altura dos sons e o tempo/ritmo são percebidos separadamente, no entanto, os dois processos - percepção das notas e percepção dos ritmos - têm de estar interligados no resultado final, que é a execução.

Por outro lado, o termo leitura à primeira vista não remete para a complexidade do processo descrito anteriormente, até porque implica o domínio prévio da notação musical (Lehmann & Kopiez, 2016, p. 547). Andreas C. Lehmann e Reinhard Kopiez (2016) definem o conceito de leitura à primeira vista como sendo a execução - vocal ou instrumental - de longos excertos de música, sem ensaio prévio ou com muito pouco tempo de ensaio, num andamento aceitável e com a expressividade adequada (p. 547).

⁹ Tradução da autora a partir do original: “Music reading is a complex process involving at least two distinct skills: the reading skill and the mechanical skill”.

3.2 Os estádios de desenvolvimento

A abordagem à leitura das notas no pentagrama deverá variar de acordo com as características do aluno, sendo importante considerar o desenvolvimento cognitivo da criança que depende, naturalmente, da sua faixa etária; Gudmundsdottir (2010) ao abordar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da leitura musical, demonstra considerar que “existem evidências suficientes na literatura que apontam para a importância de considerar os estádios de desenvolvimento das crianças ao planejar a instrução da leitura musical”¹⁰ (p. 335). Para aprofundar este tópico, será importante compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo, nas crianças e jovens, através da teoria construtivista de Jean Piaget. Jean Piaget (1896-1980), tal como Lawrence Kohlberg (desenvolvimento moral), utiliza estádios para explicar a sua teoria construtivista. Os estádios, independentemente da área de estudo a que se referem (cognição/moralidade), seguem características “padrão”, o que significa que cada estágio de desenvolvimento deve ser qualitativamente diferente do anterior, uma vez que cada um representa um sistema de organização “mental” novo e mais compreensivo, devendo a sua sequência ser respeitada, embora a duração de cada estágio possa variar ligeiramente e cada um possa ser associado a uma determinada faixa etária, dentro dos limites gerais (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A relação entre o conceito de estágio e as teorias construtivistas parece bastante óbvia, uma vez que as teorias construtivistas tratam o desenvolvimento como algo se constrói, atravessando fases/estádios de progresso.

3.2.1 Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget

A cognição diz respeito à aquisição de conhecimento que, naturalmente, ocorre a partir da relação da pessoa com o meio; no entanto, a cognição não depende inteiramente do meio, tal como não depende inteiramente da pessoa e, por isso, diz-se ser um processo ativo, e de equilíbrio, entre a pessoa e o meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 102). Também Ferracioli (1999) apoia esta ideia ao afirmar que “segundo Piaget, o conhecimento não está no *sujeito* – organismo, tampouco no *objeto* – meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois (p. 6).”

Os quatro estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget surgem enquanto formas de organização das atividades mentais (Ferracioli, 1999, p. 7) ou sistemas de organização “mental”, associados a padrões de pensamento, que se distinguem entre si de forma qualitativa. Os estádios têm uma ordem, no entanto, é possível haver alguma sobreposição, quando se observam características do estágio seguinte no anterior (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 103).

¹⁰ Tradução da autora a partir do original: “(...), there is suficiente evidence in the literature pointing to the importance of considering children’s developmental stages when planning music-reading instruction.”

No estágio sensório-motor, que abrange o período desde o nascimento até aos dois anos de idade (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 103), a criança conhece o meio através dos sentidos (Ferracioli, 1999, p. 8). A cognição é, neste caso, uma atividade prática, com base numa experiência imediata que depende muito da visão; a capacidade de visualizar um objeto e, mais tarde, a capacidade de reter a imagem de um objeto mesmo na sua ausência (reconhecimento), são os primeiros passos na construção do conhecimento e são habilidades fundamentais para o desenvolvimento mental. Os bebês são capazes de algum pensamento representativo, ainda que este só venha a desenvolver-se verdadeiramente na fase etária seguinte, verifica-se, portanto, uma sobreposição dos estádios sensório-motor e pré-operatório.

Entre os dois e os sete anos, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 106), no qual o sistema de pensamento é, essencialmente, intuitivo, com base na imitação e na experimentação. Nesta fase, a criança revela uma maior capacidade de reter informação, através do “poder da representação de objetos ou acontecimentos” (Ferracioli, 1999, p. 8), e, conseqüentemente, manifesta um desenvolvimento linguístico e do vocabulário. No entanto, os padrões de linguagem são considerados egocêntricos, na medida em que é mais natural para a criança falar “aos outros” em vez de falar com os outros (monólogo coletivo). Ainda assim, o pensamento intuitivo, característico deste período, e a forma das crianças se expressarem, num monólogo coletivo, são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. As crianças do pré-operatório são extremamente criativas na sua forma de compreender o meio, são capazes de fazer livres associações e são altamente imaginativas. No âmbito da aprendizagem da leitura musical, as crianças, que se encontram no estágio pré-operatório, com três ou quatro anos, conseguem identificar notas isoladas, mas não são capazes de encontrar relações entre elas, tendo até mais dificuldade em identificar as mesmas notas quando estas surgem organizadas numa melodia¹¹ (Gudmundsdottir, 2010, p. 335).

O estágio seguinte abrange as idades entre os sete e os onze anos, e diz respeito às operações concretas (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 108). As crianças abandonam o pensamento livre e as fantasias do estágio anterior e desenvolvem um pensamento concreto, o que significa que compreendem, agora, os aspetos específicos de determinado problema. Nesta fase, as crianças são particularmente explícitas e literais, não só na forma como se expressam, mas também na sua compreensão do meio; a fantasia dá lugar à objetividade. Ferracioli (1999) constata que “o pensamento ainda conserva seus vínculos com o mundo real, isto é, as operações se prendem às experiências concretas, não envolvendo operações de lógica de proposições” (p. 8).

No espaço escola, a implementação de atividades como contar, classificar, construir e manipular constituem formas de desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall,

¹¹ Tradução da autora a partir do original: “Children as young as 3- or 4- years old can learn to read individual pitches on a limited scale of pitches (Capodilupo 1992; Pick et al. 1982; Tommis and Fazey 1999).” “In fact, very young children seem more confident reading one pitch at a time than when the pitches construct a melody (Pick et al. 1982).”

1993, p. 109); as regras associadas ao desenvolvimento dessas mesmas atividades são, no estágio operatório, tão ou mais significativas do que a própria atividade, uma vez que as crianças entre os sete e os onze anos já compreendem as regras pelo seu valor funcional e, devido ao seu pensamento concreto, encaram-nas como fixas, necessárias e arbitrarias (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 109). No que diz respeito à introdução da leitura musical, métodos que usam o bater do pé, para marcar o ritmo, a contagem ou palmas revelam mais eficácia em alunos no estágio das operações concretas do que em crianças do pré-operatório. No estágio pré-operatório, as crianças demonstram algum pensamento concreto, embora a sua forma de raciocínio se baseie fundamentalmente na intuição; o mesmo acontece com as crianças do estágio operatório, que revelam algum pensamento abstrato, ainda que este só venha a manifestar-se efetivamente no estágio seguinte (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 107).

No estágio das operações formais, dos onze aos dezoito anos (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 111), são perceptíveis mudanças significativas nas características do pensamento, que passa a ser abstrato. O pensamento abstrato caracteriza-se pela capacidade de raciocinar sem o apoio de dados concretos, ocorrendo o desenvolvimento da capacidade de manipular ideias através da análise das possibilidades e da testagem de hipóteses (pensamento probabilístico). Referindo-se ao estágio das operações formais, Ferracioli (1999), afirma que o “seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, dessa forma, a construção de reflexões e teorias (p. 8)”

Além disso, os indivíduos, no estágio operatório formal, são capazes de refletir sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros; a esta capacidade dá-se o nome de metacognição (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 112). Neste sentido, sabe-se também que, entre os doze e os dezoito anos, não há um ponto de vista absoluto: pessoas diferentes têm ideias diferentes e, conseqüentemente, formas de pensar diferentes. O indivíduo é capaz de dialogar consigo mesmo e de se autocorriger, recorrendo às diferentes estratégias de aprendizagem que sabe ter à sua disposição. O pensamento abstrato e a metacognição contribuem para o desenvolvimento da pessoa na forma como interpreta o meio, possibilitando a compreensão de significados simbólicos, metáforas e analogias (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 113).

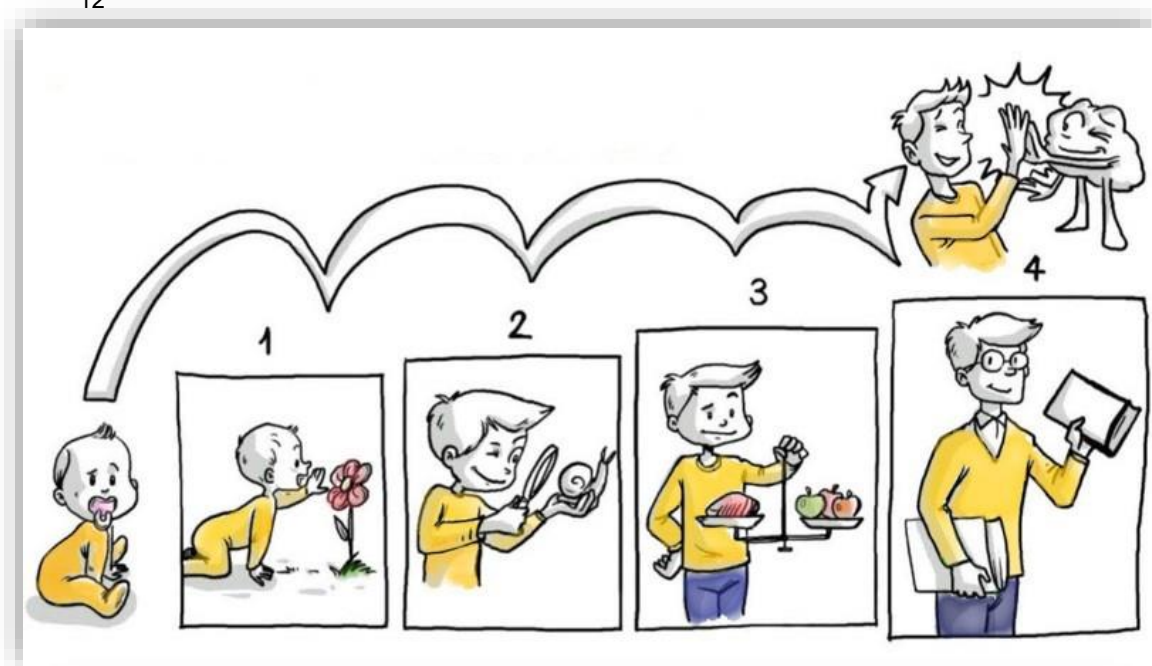
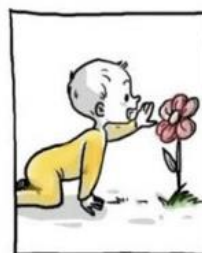


Figura 5 Quatro estádios do desenvolvimento cognitivo

1) Estádio Sensório-motor (dos 0 aos 2 anos)

- Inteligência prática, não apoiada pelo pensamento, mas sim pelos sentidos.



2) Estádio Pré-Operatório (dos 2 aos 7 anos)

- Desenvolvimento do pensamento intuitivo com base na imitação e na experimentação.



3) Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 11 anos)

- Desenvolvimento do pensamento concreto que se caracteriza pela objetividade.



4) Estádio das Operações Formais (dos 11 aos 18 anos)

- Desenvolvimento do pensamento abstrato e aquisição da capacidade de refletir.



¹² Conteúdo retirado do Google Imagens.

3.3 Leitura da partitura: quando introduzir

Tal como foi exposto anteriormente, a faixa etária do aluno e o estágio de desenvolvimento em que se encontra são aspetos que o professor deve ter em consideração ao introduzir tanto a leitura das notas musicais como a leitura do ritmo.

A leitura das notas no pentagrama assemelha-se à leitura de textos, tanto no que diz respeito à sua complexidade, como em relação ao nível de desenvolvimento que exige. Para abordar esta relação, N. Cruz (2015) cita Marques (1991), que diz existirem dois mitos sobre quando deve ser introduzida a leitura de textos: “Um dos mitos é que uma criança com menos de seis anos não tem maturidade para iniciar a aprendizagem da leitura e o outro é a ideia de que a aprendizagem da leitura precoce será prejudicial” (p. 5).

Com base nesta afirmação, é possível considerar que alunos com três ou quatro anos, ainda no estágio pré-operatório, são capazes de iniciar a leitura da partitura, ainda que exijam, naturalmente, uma abordagem adaptada às suas características e os estímulos adequados. Nestas idades, as crianças já conseguem identificar alguns sons numa escala limitada de notas musicais¹³ (Gudmundsdottir, 2010, p. 335); Gudmundsdottir (2010) constata que esta predisposição para identificar as notas acaba até por se perpetuar, havendo estudos que demonstram uma tendência dos alunos para priorizar a leitura das notas em detrimento do ritmo (p. 335).

Portanto, “o ensino do ritmo também deve estar adequado à idade da criança uma vez que há métodos que, em certas idades, não só são ineficazes como podem ser pejorativos para a aprendizagem” (Silva, 2022, p. 34); para Gudmundsdottir (2010), este é o caso de métodos que, para marcar o ritmo, usam o bater do pé, a contagem ou palmas, uma vez que estes revelam mais eficácia quando aplicados em alunos mais velhos (p. 335).

Já E. Dalcroze (1865-1950), que propõe um sistema de educação com base no ritmo, considera que a criança deve desenvolver controlo e consciência rítmica para depois refletir essas competências na aprendizagem do instrumento; o pedagogo defende que este trabalho deve ter início no pré-escolar (Grilo, 2015, p. 26), opondo-se, de certa forma, às ideias apresentadas por Silva e Gudmundsdottir.

¹³ Tradução da autora a partir do original: “... can learn to read individual pitches on a limited scale of pitches (Capodilupo 1992; Pick et al. 1982; Tommis and Fazey 1999).”

3.4 Leitura da partitura: como introduzir

Muitos alunos não são capazes de alcançar uma leitura fluente mesmo depois de muitos anos a estudar música, ao mesmo tempo que outros conseguem ler fluidamente sem nunca ter enfrentado grandes dificuldades (Gudmundsdottir, 2010, p. 332); ainda assim, os autores não apontam para uma relação entre a fluidez de leitura e o talento, mas consideram, contudo, que a capacidade de tocar de ouvido pode ter um reflexo positivo na leitura musical. Ao observar que “para alguns músicos, a leitura musical é feita com muita eficácia e rapidez e a operação de decifrar símbolos parece quase automática”, Comeu (2010) sugere que “as aptidões de leitura se desenvolvem naturalmente quando se aprende a tocar um instrumento” (como citado em Cruz, 2015, p. 14).

A complexidade associada à aprendizagem da leitura da partitura é desafiante para os alunos, mas também para os professores que, tal como foi dito anteriormente, não têm ao seu dispor as ferramentas ideais para resolver as dificuldades de leitura dos alunos; com base nesta convicção, Gudmundsdottir (2010) alerta para o facto de muitos professores abandonarem do ensino das notas musicais de maneira a evitar desistências, considerando preocupante que alunos talentosos desistam de aprender música por manifestarem dificuldades de leitura (p. 333).

Por outro lado, Edwin Gordon (1927-2015) considera que o que constitui um problema não é o processo de leitura, mas sim, a falta de audição (Trindade, 2010, p. 36); a palavra audição corresponde à tradução do termo *audiation*, introduzido por E. Gordon. Este conceito procura descrever “a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente”; isto acontece “quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe musica sem auxílio de instrumento” (Caspurro, 2007, p. 6).

No que diz respeito à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama, as abordagens de ensino dividem-se entre *rote* – aprendizagem das peças auditivamente e/ou através da posição dos dedos – e *note* – aprendizagem através da notação musical convencional desde cedo (Orlando & Speelman, 2012, p. 759). Este trabalho deve ser desenvolvido nas aulas de Instrumento e complementado com as aulas de Formação Musical (Cruz, 2015).

Para que a leitura das notas seja fluida é essencial saber descodificar e ler o ritmo, uma vez que é o tempo que coloca a música em movimento. Também C. Leonhard e R. House (1959) constataram que a capacidade de ler música depende da consciência do movimento rítmico e tonal (como citado em Hicks, 1980, p. 53) e, de facto, os estudos concluem que identificar padrões tonais e compreender a estrutura da obra resulta melhor do que reconhecer as notas através do nome, dedos ou sonoridade. Entre os métodos que remetem para a identificação das notas isoladamente estão os métodos que optam pela associação “nota-cor”, métodos estes que, de acordo com Silva (2022), “não revelam grande superioridade perante a utilização da forma tradicional” (p. 34).

Os diferentes métodos de ensino do violino apresentam diferentes abordagens à aprendizagem da leitura das notas no pentagrama, propondo estratégias como a introdução da leitura numa fase posterior à aprendizagem do instrumento, no caso do *Violin School* de Suzuki, ou a introdução da leitura musical com base na associação “nota-cor”, como acontece no *O Meu Primeiro Livro de Violino* de Marilyn Brito e no *Colourstrings* de Géza Szilvay, ou começando por identificar as notas, correspondentes às cordas soltas, através do próprio nome (ou letra)¹⁴ e demonstrando, posteriormente, a posição das mesmas no pentagrama, tal como proposto por Paul Roland no livro *Young Strings in Action*.

Outros autores, como N. Mackay e Jan Dobbins, aproximam-se destes em muitos aspetos, nomeadamente Jan Dobbins que introduz a leitura de uma forma muito semelhante à que propõe Paul Roland, mas têm também características que os distinguem dos restantes, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de novas formas de abordar a leitura musical.

¹⁴ No caso dos sistemas de ensino que associam as notas do pentagrama a letras do alfabeto; de acordo com Cruz (2015), esta utilização das letras do alfabeto para a compreensão das notas musicais remonta à Grécia Antiga. A associação das notas musicais a letras do alfabeto começa pela nota lá que corresponde à letra A, pelo que a nota seguinte que é o Si, irá corresponder a letra B e assim sucessivamente; as cordas do violino sol, ré, lá e mi correspondem, portanto, às letras G, D, A e E, respetivamente.

3.5 Métodos de ensino do violino: diferentes abordagens à leitura

O termo “método” remete para diversas definições, mas quando utilizado no contexto da aprendizagem, a definição que melhor se aplica será “estratégia; modo de proceder; esforço para atingir um fim” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2006, p. 1112). Partindo deste princípio, todos os livros abordados neste tópico - “Métodos de aprendizagem do violino: diferentes abordagens à leitura” - poderão ser chamados de métodos, pois todos eles propõem um “caminho” para chegar ao objetivo final que é, neste caso, aprender violino. O Dicionário de Língua Portuguesa (2006) também sugere a definição de “sistema educativo; conjunto de processos didáticos” para o termo método (p. 1112).

Por outro lado, o conceito de metodologia não é tão abrangente, sendo definido como o “conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma ciência ou arte”; com base nesta definição, não é possível afirmar que todos os livros abordados neste capítulo sigam uma metodologia.

Neste capítulo, serão abordados diversos métodos de ensino do violino, cada um deles, diferenciador, nas estratégias que sugere, mas com ideias semelhantes e um propósito comum. Entre os autores dos métodos escolhidos, destacam-se três pedagogos pela sua influência e pelo caráter inovador das filosofias que propõe, e que estarão eternamente associados às suas criações. São eles:

- Géza Szilvay, criador do método *Colourstrings* (1977)
- Shinichi Suzuki, autor do método *Violin School* (1995)
- Paul Roland, responsável por diversas obras, entre as quais, o livro *Young Strings in Action* (2004)

Os restantes três métodos, que orientam os alunos de outra forma, mas no mesmo sentido, revelam influências dos três pedagogos referidos anteriormente e, por vezes, de outros, como por exemplo Zoltán Kodály (1882-1967) e Edwin Gordon (1927-2015), ambos abordados neste trabalho de investigação.

3.5.1 Neil Mackay, *The First Year Violin Tutor* (1965)

O livro *The First Year Violin Tutor*, de N. Mackay, é apresentado, tal como *Strings in Step* de J. Dobbins, como sendo adequado para aulas de grupo e individuais; ambos apresentam, portanto, influências da filosofia de Paul Roland e S. Suzuki.

O manual contém uma nota introdutória dirigida aos professores, à semelhança do que acontece na maioria dos livros, onde o autor explica que o método se destina ao ensino durante o primeiro ano de aprendizagem e que, por isso, o mesmo encontra-se dividido em três secções, correspondentes aos três períodos do ano letivo. O método foi pensado para ser aplicado em aulas de trinta a quarenta minutos, dependendo do número de alunos que participam na aula (Mackay, 1965).

N. Mackay aborda a leitura com base no padrão de dedos, que propõe que seja o mesmo em todas as cordas (tom – tom – meio-tom); as melodias e exercícios que sugere são escritas numa só corda ou em duas cordas adjacentes. Ao final de um ano, o autor prevê que os alunos estejam familiarizados com o padrão de dedos utilizado, sendo capazes de melhorar a técnica de mão esquerda e, conseqüentemente, a afinação. Uma vez que a maioria das peças é executada numa corda ou, eventualmente, em duas cordas adjacentes, não existem grandes cruzamentos de corda, o que é, do ponto de vista do autor, importante visto que isto costuma constituir uma grande dificuldade para a maioria dos alunos (Mackay, 1965).

O autor indica também que, por vezes, a “posição banjo” ou “posição de descanso”¹⁵ é preferível para alunos muito novos, que devem executar as peças nesta posição, numa fase anterior ao início do manuseamento do arco; isto é, contudo, opcional, dependendo da idade, tamanho e capacidade do aluno.

N. Mackay considera que as aulas de grupo permitem aos alunos adquirir a experiência de tocar em conjunto e ouvir-se uns outros. O ouvir é, na opinião do autor, um dos fatores mais importantes na aprendizagem dum instrumento de cordas e o desenvolvimento auditivo dos alunos poderá ser potenciado pela audição dos acompanhamentos (segunda voz/voz do professor), escritos para todas as melodias (Mackay, 1965).

¹⁵ Tradução da autora do termo original: “banjo position”. O conceito “posição de descanso” foi introduzido por Suzuki para se referir à seguinte posição: “com os pés justapostos, o aluno coloca o violino na zona da queixeira por baixo do braço direito e o arco fica seguro pela mesma mão (Trindade, 2010, p. 24).”

3.5.2 G. Szilvay, Colourstrings (1977)

Géza Szilvay (n.1943), de nacionalidade húngara, trabalhou como professor no Instituto de Música East Helsinki, na Finlândia, onde desenvolveu o seu método de ensino para cordas. A Associação Colourstrings foi fundada em 2009 com o intuito de facilitar a gestão de todos os eventos internacionais (cursos, palestras, etc.) associados ao método com o mesmo nome. Géza Szilvay, em colaboração com Csaba Szilvay (violoncelista), foi responsável pela criação e sucesso da metodologia *Colourstrings* (Colourstrings, s.d.).

Este método de ensino caracteriza-se pelas influências de Z. Kodály, na medida em que a aprendizagem começa com cânticos para o desenvolvimento da audição interior (Lopes, 2012, p. 23), e também pela importância da música de conjunto, que constitui uma componente crucial na formação do *Colourstrings*, uma vez que o seu fundador, Géza Szilvay, desempenhou também um papel notável enquanto maestro de orquestras de crianças e jovens.

O conteúdo do seu livro *Violin ABC*, que reflete a metodologia *Colourstrings*, foi desenvolvido pelo próprio, desde o seu primeiro contacto com alunos com alunos de iniciação, tendo derivado da criação de exercício após exercício. Na sua abordagem à aprendizagem através do livro e da metodologia *Colourstrings*, G. Szilvay recorre a quatro personagens de cores diferentes que representam as quatro cordas do violino de forma a facilitar o entendimento de ideias musicais complexas. As representações visuais são muito utilizadas no *Violin ABC*, mesmo ao nível da notação, sempre com o intuito de simplificar a leitura.

O nome - *Colourstrings* – remete para a utilização de cores atrativas que é muito valorizada, com o intuito de estimular e facilitar o processo de aprendizagem, permitindo que este ocorra de forma agradável. Este método começou por ser direcionado para o ensino do violino e do violoncelo, mas hoje já serve de recurso para o ensino de muitos outros instrumentos, incluindo a flauta e o piano, tal como acontece com o *Violin School*, de Suzuki; para garantir o sucesso da metodologia *Colourstrings*, foram publicados diversos livros de apoio, “desde um método de escalas até aos vinte volumes intitulados *ABC-books*” (Trindade, 2010, p. 12).

3.5.3 J. Dobbins, *Strings in Step* (1991)

Jan Dobbins, autora do livro *Strings in Step*, é uma compositora especializada em educação musical para crianças, trabalhando também como orientadora de diversos *workshops* direcionados para a música instrumental. A autora é também professora de instrumento, exercendo a sua atividade em Inglaterra. O seu manual *Strings in Step* trata-se não só de um livro, mas de uma série de livros que constitui o seu trabalho com maior sucesso. A série inclui versões para violino, viola e violoncelo, cada uma delas constituída por duas partes – livros um e dois; e além dos livros para cordas, existe ainda o livro de acompanhamentos, para piano, igualmente dividido em duas partes.

Os livros permitem a aprendizagem individual, mas também em grupo, sendo possível que alunos dos diferentes instrumentos – violino, viola e violoncelo – aprendam em conjunto, uma vez que os exercícios e peças, dos respetivos livros, são compatíveis com os três instrumentos. Os livros são bem estruturados e incluem uma grande variedade de repertório para executar em diferentes formações; esta proposta de aprendizagem em conjunto vai de encontro à filosofia de Paul Roland, presente no livro *Young Strings in Action*.

No início do livro, a autora dirige-se aos professores, disponibilizando algumas orientações acerca do uso do manual e dos materiais adicionais (acompanhamentos de piano e CD). Nesta nota introdutória, a autora dá especial importância ao sistema de identificação dos dedos através de cores, que a mesma propõe, apresentando uma legenda que faz corresponder cada dedo a uma determinada cor (1.º dedo – vermelho; 2.º dedo – amarelo; 3.º dedo – verde; 4.º dedo – azul), e destaca também a execução a duas partes, que deve ser incentivada desde o início, apresentando algumas sugestões de como o fazer com recurso às peças dos livros.

O primeiro dos dois livros de violino está organizado em três secções; na primeira secção, a autora introduz alguns conceitos básicos e indica os cuidados a ter com o instrumento, colocando questões sobre os conteúdos abordados à medida que os vai abordando. As primeiras “peças” estão escritas “em letras”, correspondentes às cordas soltas, e sem recurso ao pentagrama, devendo ser executadas em *pizzicato*; também Paul Rolland opta por esta abordagem no início da aprendizagem. De seguida, J. Dobbins apresenta os números associados aos dedos da mão esquerda e mais algumas pequenas peças escritas “em dedos”, ainda sem recurso ao pentagrama. Depois dos dedos da mão esquerda, a autora apresenta o arco e introduz a colocação da mão direita. Seguidamente, propõe um jogo de aprendizagem do nome das notas, utilizando os cinco dedos das mãos para simular as linhas do pentagrama e associa as letras, correspondentes às notas musicais, a palavras que comecem por essa mesma letra. Na página seguinte já coloca as notas no pentagrama, identificando-as pelas letras, para que o aluno comece a visualizar onde é que cada nota se situa e comece a associar determinada nota à respetiva posição; até ao final da primeira secção, o aluno continua a executar apenas cordas soltas.

Na secção seguinte, são introduzidas outras notas através da colocação dos dedos, sendo apresentadas as cordas ré e lá, respetivamente, e na secção seguinte, as cordas sol e mi, por esta ordem¹⁶. Ao longo do livro, são propostos vários exercícios que testam os conhecimentos adquiridos; o livro termina com um “registo de conquistas” que abrange os conteúdos abordados ao longo das três secções e também componentes gerais, com o objetivo de colocar um visto em cada tópico trabalhado e, se necessário, fazer uma breve apreciação.

¹⁶ As quatro cordas do violino correspondem às notas mi, lá, ré e sol, nesta ordem descendente, da primeira para a quarta, relacionando-se entre si por intervalos de 5.^a perfeita.

3.5.4 S. Suzuki, Violin School (1995)

O pedagogo Shinichi Suzuki (1898-1998) estudou com o violinista alemão Karl Klingler que, por sua vez, estudou com Joseph Joachim que, apesar da sua nacionalidade húngara, pertence, tal como Klingler, à Escola Alemã de ensino do violino (Bujes, 2013, p. 6)¹⁷; as influências da Escola Alemã refletem-se, naturalmente, na pedagogia de Suzuki e na sua técnica violinística (**Figura 6** – Anexo D) (Bujes, 2013, p. 6).

O *Violin School*, da autoria de Shinichi Suzuki é, entre os métodos que procuram orientar os alunos no início da aprendizagem do violino, um dos mais célebres, permitindo que este trabalho, de iniciação do estudo do instrumento, seja feito desde tenra idade, por volta dos 2 ou 3 anos de idade.

O método de Suzuki sugere que o aluno “deve ouvir as gravações de referência todos os dias, em casa, para desenvolver a sensibilidade musical”¹⁸, considerando que o progresso será muito mais rápido se esse trabalho for feito (Suzuki, 1995). Este trabalho deve até anteceder a aprendizagem do instrumento, tal como constata Trindade (2010): “antes de iniciar o estudo do violino a criança deve ser exposta à música com qualidade desde o seu nascimento, pois educará o seu ouvido corretamente, irá memorizar as melodias, aprenderá a movimentar-se e a cantar, que é fundamental” (p. 19).

Esta estratégia revela influências da filosofia de E. Dalcroze (1865-1950), que também acreditava que “a música deve anteceder a teoria” (Trindade, 2010, p. 17), o que terá benefícios ao nível do reconhecimento das estruturas musicais – consciência do movimento rítmico e tonal - e da capacidade elaborar padrões que, tal como foi dito anteriormente, são aspetos fundamentais para alcançar uma leitura musical fluente.

Suzuki também defende que “qualquer criança que seja treinada (ensinada) devidamente, pode desenvolver a sua capacidade musical, assim como todas as crianças desenvolvem a capacidade de falar a sua língua materna”¹⁹ (Suzuki, 1995). Neste sentido, a leitura das notas no pentagrama só é introduzida no volume quatro deste método e até então, a aprendizagem das peças é feita por imitação;

¹⁷ Adaptação da autora com base no original: “Shinichi Suzuki studied with German violinist Karl Klingler a student of Joseph Joachim. The latter, although Hungarian by birth, belongs to the German school of violin playing.”

¹⁸ Tradução da autora com base no texto original: “Every day, children should listen to the recordings of the music they are currently studying.” “Those children who have not had enough listening will lack musical sensitivity.”

¹⁹ Tradução da autora a partir do original: “Any child who is properly trained can develop musical ability just as all children develop the ability to speak their mother tongue.”

De acordo com Suzuki (1995):

Tal como o alfabeto não se ensina, quando as crianças começam a aprender a sua língua materna, também a leitura da música não se deve incluir no estudo do violino, até que as crianças tenham desenvolvido o suficiente a sua sensibilidade musical, a sua destreza de execução e a sua memória²⁰.

Esta convicção de Suzuki aproxima-se das ideias de outros autores, como é o caso de E. Gordon que “defende também a aprendizagem da língua mãe como sendo a mais natural” (Trindade, 2010, p. 18).

Um dos materiais que muitos professores usam como complemento ao método Suzuki é o livro *I Can Read Music*, da autoria de Joanne Martin, um livro de leitura das notas, especialmente desenvolvido para estudantes e que funciona como um apoio quando os alunos passam da aprendizagem por imitação para a leitura musical com recurso à partitura.

Também Hicks (1980), autor referido anteriormente, defende a aprendizagem por imitação considerando que “o som deve anteceder a visão”²¹, apoiando-se no facto de que crianças aprendem a falar antes de aprenderem a escrever; desta forma, os alunos poderão aprender a tocar o seu instrumento sem enfrentar as dificuldades associadas à compreensão da notação (Hicks, 1980, p. 54). Assim, Hicks (1980) propõe uma estratégia de ensino que procura introduzir a leitura das notas no pentagrama de forma progressiva, ao longo de seis etapas (p. 55).

Outro aspeto do método Suzuki que caracteriza o modelo de educação musical que este propõe é o envolvimento dos pais, não só através do ambiente que proporcionam desde o nascimento da criança (Trindade, 2010), mas também através da sua presença nas aulas e do acompanhamento do trabalho do filho fora da sala de aula, contribuindo para que o aluno cumpra os objetivos propostos.

Tanto Suzuki como Rolland acreditavam nos benefícios da aprendizagem em conjunto e as suas propostas pedagógicas refletem essa mesma convicção, tendo ambos contribuído para que as aulas de grupo sejam uma prática que continua a ser valorizada e exercida.

²⁰ Tradução da autora a partir do original: “Just as the alphabet is not taught when children first learn their mother language, so music reading should not be included in violin study until children have sufficiently developed their musical sensitivity, playing skill, and memory.”

²¹ Tradução da autora da expressão original: “sound before sight”

3.5.5 P. Roland, *Young Strings in Action* (2004)

O pedagogo Paul Rolland (1911-1978) pertenceu à Escola Húngara, tendo estudado com Imre Waldbauer que, por sua vez, estudou com Jenő Hubay; este último, estudou com Henri Vieuxtemps, mas também com Joachim (**Figura 6 – Anexo D**) (Bujes, 2013, p. 6).²²

O livro *Young Strings in Action* corresponde a uma revisão, feita por Sheila Johnson, do método de ensino publicado por P. Rolland, em 1971, com o título *Prelude to String Playing*. A filosofia de Paul Rolland, que se reflete neste e noutros materiais, partiu do seu trabalho de investigação desenvolvido, segundo Trindade, em 1971, na Universidade de Illinois, acerca da liberdade de movimento no ensino de violino (Trindade, 2010).

Este livro descreve a metodologia proposta por Paul Rolland (1911-1978) que prioriza a consciencialização dos alunos, desde cedo, para a importância do movimento natural do corpo, e a introdução das notas musicais, também numa fase inicial da aprendizagem. Rolland (1971) afirmava que aquilo que os alunos eram capazes de começar a aprender durante o primeiro e segundo ano do estudo podia surpreender²³ (p. 4).

No que diz respeito à abordagem que propõe para a introdução da leitura musical, Paul Roland, à semelhança de outros pedagogos, sugere que as primeiras peças sejam executadas em cordas soltas, mas começa por indicar as notas pela letra que lhes corresponde. Numa fase seguinte, apresenta o pentagrama e explica o posicionamento das notas: primeiramente, o posicionamento das notas que ocupam as linhas, de seguida, o posicionamento das notas que ocupam os espaços e, por fim, o posicionamento, no pentagrama, de todas as notas referidas anteriormente.

A abordagem à aprendizagem proposta por Rolland está muito associada à ideia de aprender em conjunto, prevendo-se que o grupo compreenda alunos dos diferentes instrumentos de cordas, o que permitirá o crescimento dos alunos também ao nível da música de conjunto.

Ao longo do livro, o autor propõe versões cada vez mais elaboradas da mesma peça, começando pela indicação das notas através das letras e evoluindo a partir daí. As mesmas peças vão sendo também adaptadas a diferentes formações, mudando não só a instrumentação (quarteto, violino/viola solo ou trio), mas também a tonalidade e os acompanhamentos.

²² Adaptação da autora com base no original: “Paul Rolland’s school is Hungarian: his main teacher was Imre Waldbauer, a student of Jenő Hubay. Hubay studied with Henri Vieuxtemps, but also with Joachim.”

²³ Tradução da autora a partir do original: “One would be quite surprised at what pupils can be started during the first and second years.”

3.5.6 M. Brito, *O Meu Primeiro Livro de Violino* (2011)

Marilyn Correia Brito obteve, entre 1981 e 1993, o seu Curso Superior de Violino, no Conservatório Nacional, pós-graduando-se em Pedagogia do Violino, na Holanda. No âmbito do seu aperfeiçoamento enquanto pedagoga, frequentou aulas do Método Suzuki e participou nos cursos de Didática de Violino e Suzuki. Desde 2000, leciona na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, tendo, anteriormente, desempenhado funções enquanto docente de violino na Escola de Música do Conservatório Nacional.

No seu método *O Meu Primeiro Livro de Violino*, Marilyn Brito destaca uma série de conceitos associados à notação tradicional – pauta, notas musicais, clave de sol, compasso – que, quando referidos pela primeira vez, aparecem associados a uma determinada cor; à medida que o aluno avança nos conteúdos, as palavras, que anteriormente lhe eram desconhecidas, passam a surgir no decorrer do texto com a mesma relevância do que qualquer outra e associação a uma determinada cor deixa de ser necessária. M. Brito aplica a mesma estratégia no que diz respeito à notação: o aluno fica a conhecer o nome das cordas através da cor que a autora propõe para cada uma delas. Assim sendo, é possível afirmar que a abordagem à leitura musical presente n' *O Meu Primeiro livro de Violino* baseia-se na associação “nota-cor”, sendo a identificação da corda através da cor fundamental para a execução das primeiras peças; neste aspeto, o livro assemelha-se ao método *Colourstrings*, de Géza Szilvay, no qual é também muito valorizada a utilização de cores atrativas de forma a facilitar o processo de aprendizagem e torná-lo mais agradável.

Em relação à aprendizagem do ritmo, M. Brito recorre à associação verbal (influência de Edwin Gordon) e indica algumas palavras ou expressões que o aluno pode dividir em sílabas de forma a reproduzir o ritmo proposto; esta estratégia deverá ser aplicada numa fase inicial, quando o aluno não está ainda familiarizado com as células rítmicas apresentadas.

De forma a estabelecer uma relação entre a contextualização apresentada anteriormente e o presente capítulo, é oportuno lembrar Hicks (1980) que, por outro lado, refere a importância do solfejo para o desenvolvimento rítmico aproximando-se da perspectiva de Z. Kodály (1882-1967) acerca do canto como base do ensino; ambos valorizam a reprodução oral, através do solfejo ou da entoação, antes da execução no instrumento. A abordagem que M. Brito propõe remete para a ideia de que “o ensino da leitura deve estar a par do ensino do instrumento” tal como afirma Silva (2022), de acordo com Orlando e Speelman, no seu relatório de estágio (p. 35).

Marilyn Brito afirma que o seu livro foi pensado de maneira a “evitar sobrecarregar a criança com excessivos exercícios técnicos, pouco estimulantes para um principiante em tenra idade” (Brito, Conteúdo d' *O Meu Primeiro Livro de Violino*, s.d.). A autora propõe, inclusivamente, passatempos – sopas de letras, labirintos e palavras cruzadas – e questões sobre o violino, que tornam a aprendizagem muito mais dinâmica e criativa. Neste aspeto, *O Meu Primeiro Livro de Violino* aproxima-se também dos conceitos propostos por Dalcroze, que tem a alegria e o divertimento como

ferramentas educacionais, apresentando a maioria dos exercícios na forma de jogos musicais para inspirar uma atmosfera livre e divertida. Neste sentido, também Hicks (1980) sugere que o professor deve introduzir a leitura de forma dinâmica, mais concretamente, como “uma atividade de resolução de problemas”²⁴ (p. 35)

²⁴ Tradução da autora a partir do original: “A suggestion for a novice teacher who may not have a planned system for presenting a set of music Reading strategies is to present the early stages of music reading as a problem-solving activity.”

4. Metodologia de investigação

A diversidade de métodos e de estratégias aplicadas pelos professores é bastante significativa e por isso, para efeitos de investigação, foram entrevistados diferentes professores de violino, na procura de obter algumas informações e diferentes perspetivas acerca da metodologia que será mais apropriada para a introdução da leitura das notas no pentagrama; foram também elaborados questionários para que mais docentes pudessem participar no estudo, tendo estes sido distribuídos por uma maior amostra de participantes. Este tipo de investigação insere-se no paradigma qualitativo, tratando-se de uma metodologia de investigação descritiva que partiu de uma revisão sistemática da literatura, exposta anteriormente, complementada pela seleção de uma amostra de professores que participaram em entrevistas semiabertas e no preenchimento de um questionário; os dados obtidos foram devidamente analisados de forma a dar resposta ao problema de investigação e cumprir os objetivos do estudo.

Entrevistas

A recolha de dados começou pela realização de entrevistas, divididas em duas partes (I e II); como é possível verificar no guião, a primeira secção contempla questões relativas aos dados pessoais e profissionais dos entrevistados, enquanto que a seguinte é uma secção mais extensa, com perguntas diretamente relacionadas com o problema de estudo e não tão concretas, permitindo a obtenção de respostas mais desenvolvidas. Para a realização destas entrevistas, foram selecionados seis docentes de violino de diferentes instituições do ensino artístico especializado.

Todas as entrevistas foram orientadas seguindo o guião, de forma a que todos os entrevistados se pudessem pronunciar acerca dos mesmos tópicos, mas salvaguardando, sempre, a liberdade de resposta do entrevistado. As entrevistas foram realizadas à distância, por vídeo conferência, e as respostas foram registadas em tempo real. De forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados, os professores serão identificados por letras, de A a F. Todos os professores participantes nas entrevistas permitiram o uso dos dados obtidos, tendo assinado uma declaração de consentimento (Anexo I – Declaração de Consentimento) que garante a confidencialidade dos participantes.

Questionários

Após o início da realização das entrevistas, começaram também a ser distribuídos os questionários, que foram preenchidos por vinte e quatro professores de violino, entre os quais, os docentes entrevistados.

Tal como o guião de entrevista, o questionário modelo possui uma estrutura bipartida, sendo que a primeira parte (Parte I) destina-se apenas à obtenção de dados

personais e profissionais, e a seguinte (Parte II), constitui a maior parte do questionário e destina-se à recolha de dados acerca da introdução da leitura musical e das dificuldades que este conteúdo pode ou não suscitar.

A dimensão da amostra relativamente aos professores que participaram no questionário era de trinta, no entanto, só foram obtidos vinte e quatro questionários preenchidos e válidos. O questionário foi realizado de forma anónima.

5. Resultados

5.1 Análise das entrevistas

Análise das entrevistas realizadas a uma amostra de seis docentes de violino de diversas instituições do ensino artístico especializado.

Análise da Parte I

Dados Pessoais e Profissionais

Nesta primeira parte, relativa a dados pessoais e experiência profissional, as questões resumiram-se à nacionalidade dos professores entrevistados e ao seu tempo de serviço. No que diz respeito à sua origem, verifica-se que todos os docentes são de nacionalidade portuguesa. Em relação à sua experiência no ensino de música, a maioria dos professores entrevistados leciona há catorze anos; calculando a média de tempo de serviço dos seis docentes entrevistados, conclui-se que esta situa-se perto dos dez anos (9,66666667).

Análise da Parte II

Nesta parte, o objetivo principal foi obter dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

Início da leitura musical na aprendizagem do violino

Os entrevistados concordam que a leitura musical deve ser introduzida numa fase inicial da aprendizagem, alguns optam por fazê-lo imediatamente e outros, ao fim de poucos meses de aprendizagem. Entre os docentes que participaram na entrevista, aqueles quantos defendem que a leitura deve ser introduzida o mais cedo possível, consideram, ainda assim, que esta introdução deve ser feita de forma gradual; os restantes professores, defendem que ainda que a introdução não seja feita imediatamente, deve ocorrer assim que possível, logo que o aluno tenha a sua perceção auditiva e rítmica minimamente desenvolvida (Professor B, 2023) e, preferencialmente, ao mesmo tempo que inicia a aprendizagem do alfabeto e começa a ser capaz de identificar palavras para, conseqüentemente, ser capaz de ler um texto (Professor F, 2023). De uma forma geral, todos os professores da amostra concordam que a abordagem da leitura deve ser gradual tendo como finalidade o reconhecimento das notas no pentagrama.

Perceções sobre a predisposição dos alunos para iniciar a leitura musical e os desafios que enfrentam/desafios associados

Quando questionados acerca do nível de dificuldade que os alunos tendem a manifestar durante a aprendizagem da leitura das notas no pentagrama, todos os professores entrevistados demonstraram acreditar que este é um aspeto que varia de aluno para a aluno; nenhum deles nega a existência de dificuldades, em determinados casos, associadas à leitura musical, mas as opiniões divergem em relação ao motivo das dificuldades. Há, entre os entrevistados, quem defenda que, se a introdução for feita de forma gradual, não haverão dificuldades, ao mesmo tempo que há quem verifique que, numa fase inicial, costumam existir pequenas dificuldades que são resolvidas ao longo do tempo através da prática; nesse sentido, há também quem afirme que a falta de dedicação dos alunos explica a existência de alguma dificuldade, em determinados casos.

Relativamente aos desafios associados à leitura musical, a maioria dos professores entrevistados considera que a principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, é reproduzir, durante a execução, a informação que estão a ler. A capacidade de descodificar a informação que consta na partitura também constitui um desafio, de acordo com as opiniões dos docentes entrevistados, mas a automatização do processo leitura e reprodução, em simultâneo, parece ser mais problemática; isto, aliado à falta de persistência para superar as dificuldades e alcançar a correta compreensão do texto musical (Professor A, 2023), constitui, muitas das vezes, um desafio para alunos e professores.

Formas de introduzir a leitura musical e estratégias para superar os desafios associados

No que diz respeito à forma como deve ser introduzida a leitura musical, os professores entrevistados concordam que a introdução deve ser feita de forma gradual e criativa, principalmente quando se tratam de alunos de iniciação. Os docentes também defendem a importância de os alunos compreenderem a sequência lógica das notas musicais (Professor A, 2023), propondo abordagens como a introdução da altura dos sons e dos ritmos separadamente (Professor B, 2023), sendo que a altura dos sons pode ser esquematizada através da “colocação da sequência das notas numa escada” (Professor F, 2023). Entre os professores que participaram na entrevista, há também quem valorize as associações visuais para que o aluno associe a nota ao sitio onde coloca o dedo (Professor E, 2023). Os mecanismos de associação (cores/números) também são uma ferramenta utilizada por alguns dos docentes entrevistados, mas apenas numa fase inicial, e tendo sempre em consideração a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Metodologia orientadora

Os professores entrevistados demonstraram, unanimemente, não se cingir a uma única metodologia, optando por adotar ideias diversas, cultivadas por diferentes pedagogos. Mesmo os docentes que procuram seguir uma determinada metodologia, sendo esta, na maioria dos casos, a metodologia proposta por S. Suzuki, revelam que optam por adaptá-la ao seu próprio método de ensino e, muitas das vezes, acabam até por combinar as ideias base da metodologia que defendem com novas propostas que vão captando.

Recurso a livros/materiais de apoio

Houve, entre as respostas acerca da eficácia dos manuais, novamente, bastante unanimidade e a maioria dos professores indicou o *Violin School*, de Suzuki como sendo o método que revela mais eficácia na introdução da leitura musical; além deste, também os materiais didáticos de N. Mackay são utilizados por muitos dos docentes e foram bastante bem referenciados.

Um dos professores entrevistados afirmou, diferenciando-se dos restantes, recorrer a Suzuki e Mackay apenas numa fase posterior à introdução da leitura, sugerindo o método *Strings in Step* de J. Dobbins, que considera mais eficaz na correspondência das notas no pentagrama para a forma como se executam no violino (Professor A, 2023). Foram também considerados eficazes os materiais da autoria de P. Rolland e Marylin Brito, por um dos professores entrevistados que procura seguir a metodologia proposta por E. Gordon, ao contrário da maioria que procura aproximar-se do método de Suzuki e guiar o seu método de ensino com base nas ideias que este propõe.

5.2 Análise dos questionários

Análise dos questionários distribuídos por vinte e quatro professores de violino com diferentes experiências profissionais.

Análise da parte I

Dados pessoais e profissionais

De forma a alargar a investigação a mais participantes, foram, além das entrevistas, realizados vinte e quatro questionários a professores de violino com idades compreendidas entre os 24 e os 60 anos, sendo que metade dos participantes se identificaram como sendo do género feminino, e a outra metade como sendo do género masculino.

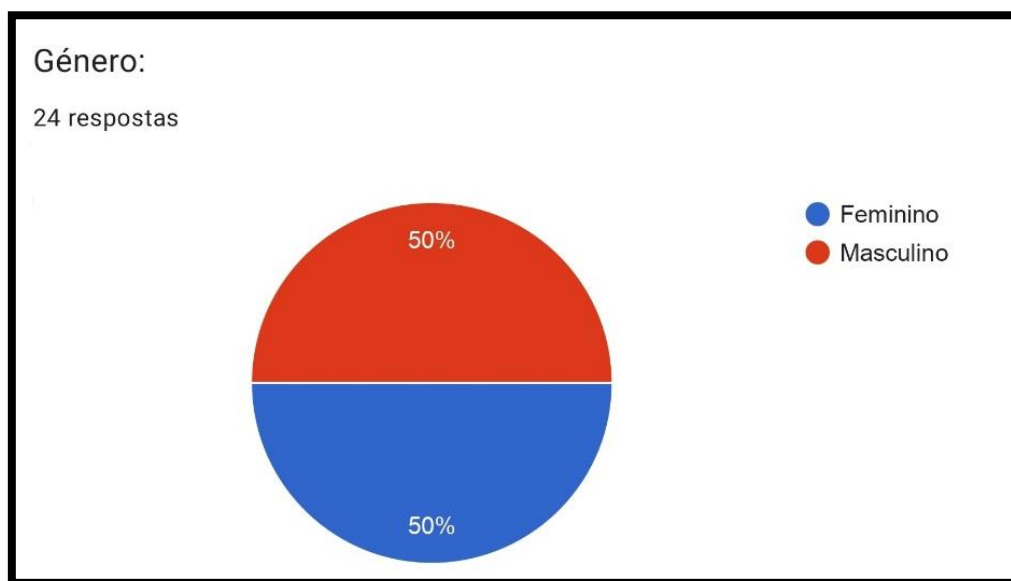


Gráfico 1 Género dos participantes

Apenas 8.3% da amostra indicou que não se encontrava a exercer no momento do preenchimento do questionário.

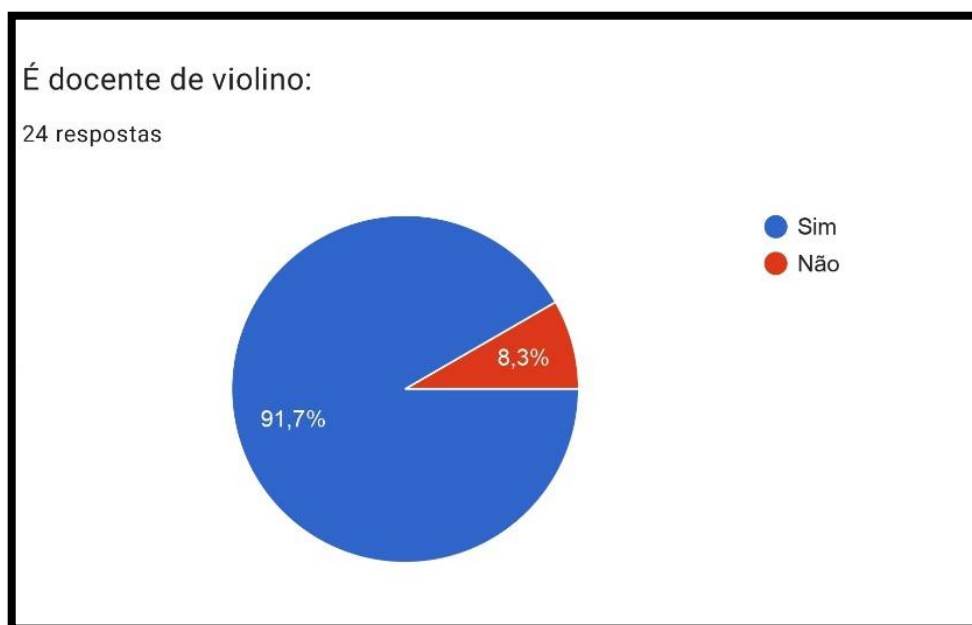


Gráfico 2 Atividade dos participantes

Análise da parte II

Obtenção de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

Uma grande parte dos docentes que participaram no questionário (62.5%) considera a leitura da partitura uma das etapas mais desafiantes do processo de aprendizagem do instrumento, classificando esta dificuldade como moderada.

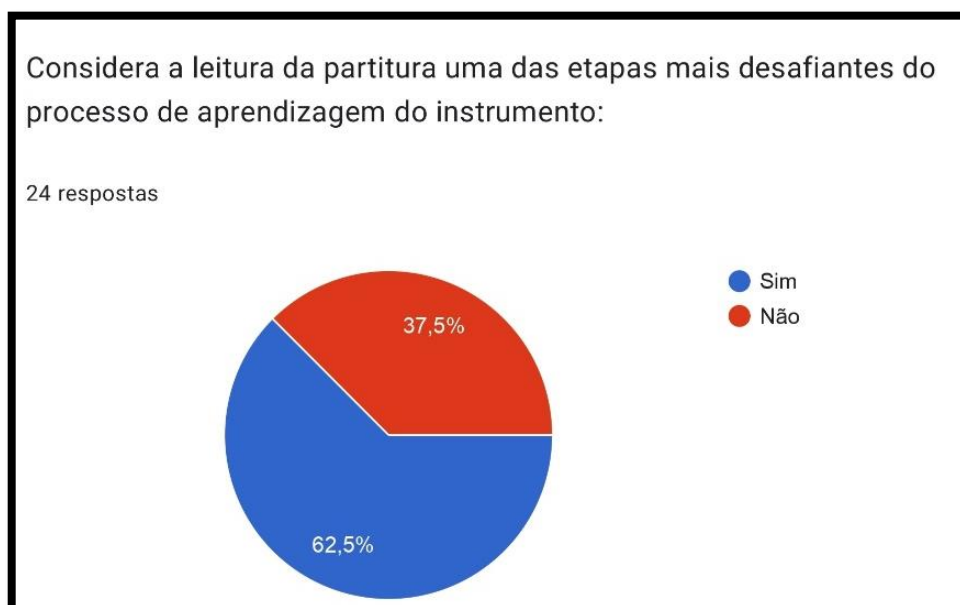


Gráfico 3 Leitura na aprendizagem do violino

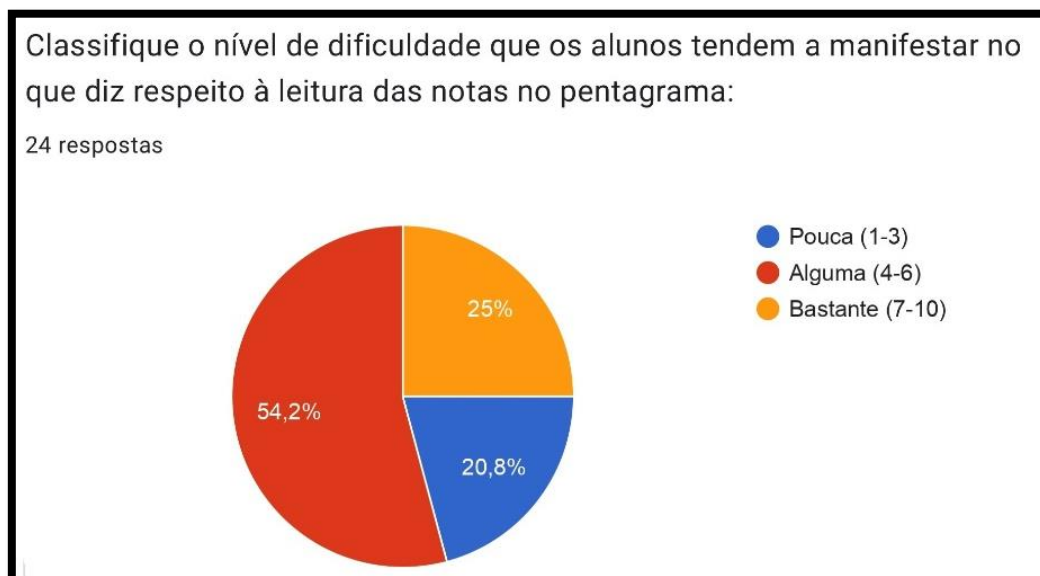


Gráfico 4 Nível de dificuldade de leitura

Além disso, praticamente todos os participantes (95,8%) acreditam que a forma como é abordada a leitura musical determina o desempenho, positivo ou negativo, dos alunos a esse nível.

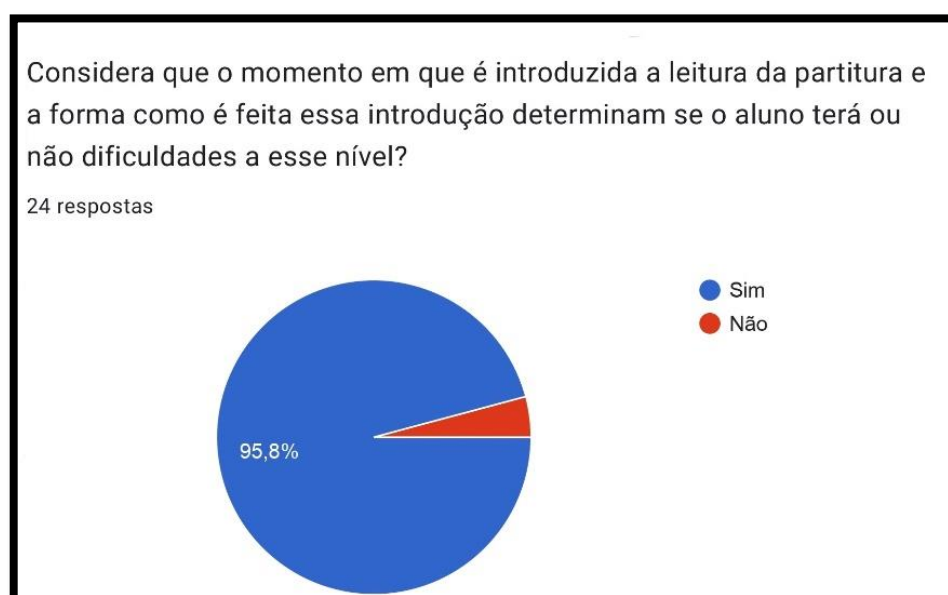


Gráfico 5 Abordagem à leitura musical

No que diz respeito ao momento em que deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama, a maioria dos professores (29,2%) concorda que um aluno que inicia a aprendizagem aos 6 anos (Iniciação) deve iniciar a leitura numa fase inicial da aprendizagem, sendo que uns optam por o fazer imediatamente e outros apenas poucos meses depois.



Gráfico 6 Início da leitura musical

Quando a introdução da leitura não é imediata, a maioria dos professores (37.5%) defende que a aprendizagem das peças deve ser feita por associação (através de cores, números ou outros mecanismos), mas uma grande percentagem defende também a aprendizagem através da memorização (20.8%) ou auditivamente (20.8%).

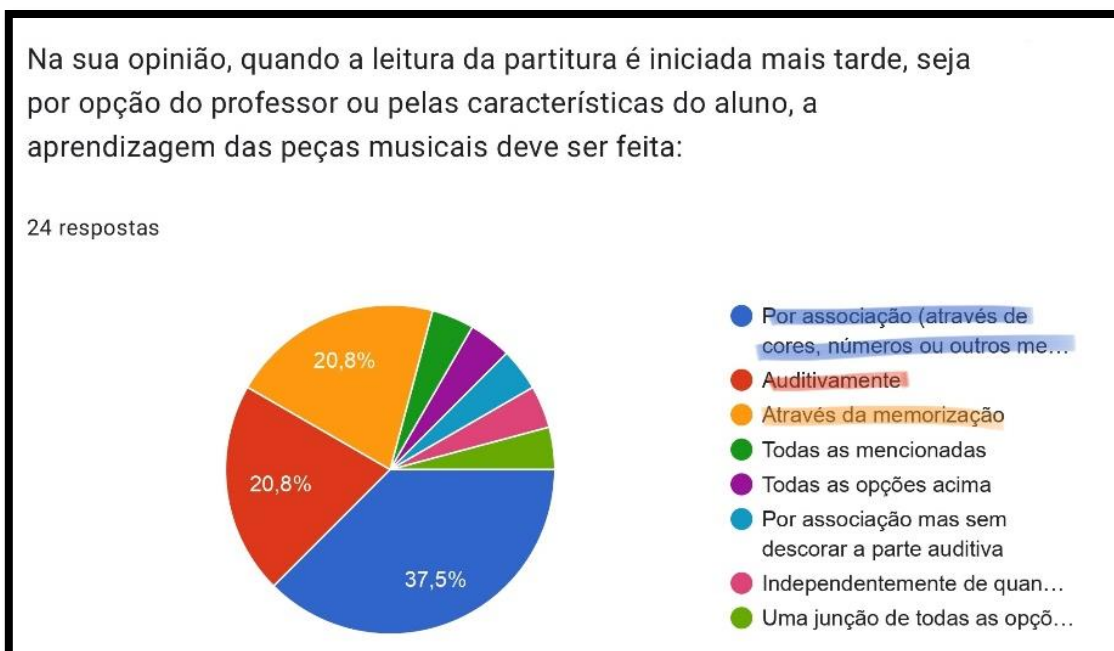


Gráfico 7 Aprendizagem das peças antes da introdução da leitura

Quando a aprendizagem é feita por associação, a maior parte dos professores (45.8%) opta por usar números, sendo também comum o uso de cores, mas numa percentagem muito menor, de apenas 25%.

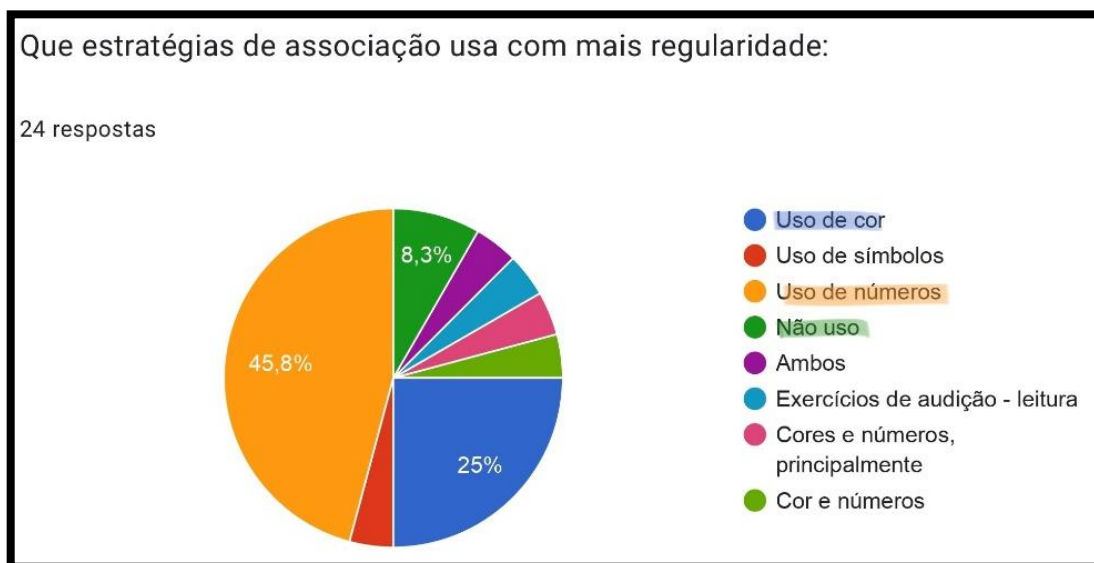


Gráfico 8 Estratégias de associação

Ao analisar os níveis de autonomia, produtividade, criatividade e liberdade de interpretação em alunos que demonstram ler com facilidade e alunos que revelam dificuldades de leitura, verifica-se, de acordo com as respostas dos professores participantes, que a maior discrepância se verifica ao nível da autonomia e produtividade, uma vez que 95,7% dos professores participantes consideram que os alunos que leem com facilidade revelam bastante autonomia e produtividade, enquanto 70,8% consideram que os alunos com dificuldades de leitura revelam pouca autonomia e produtividade.

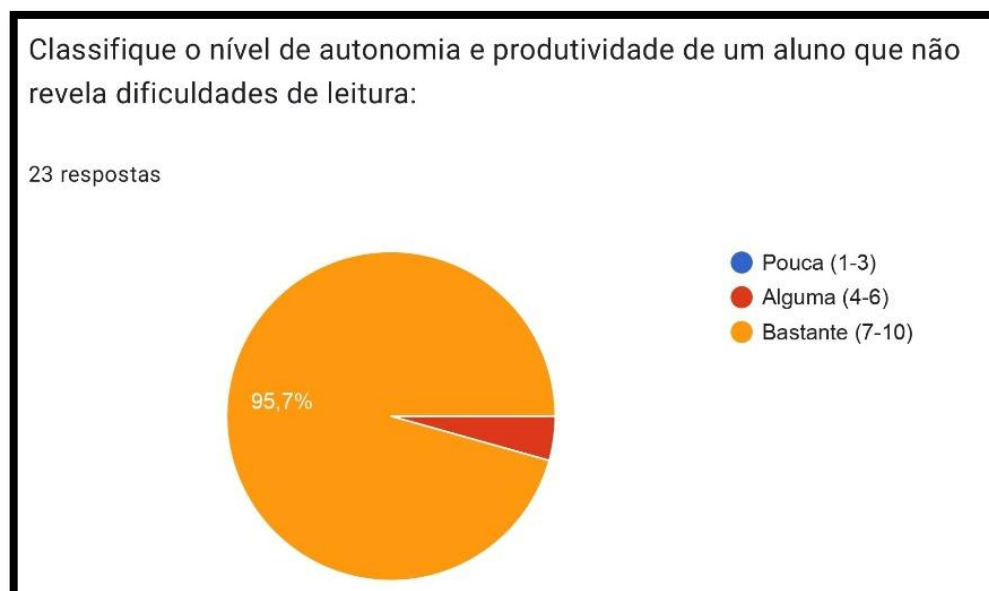


Gráfico 9 Reflexo do sucesso da leitura na autonomia e produtividade



Gráfico 10 Reflexo das dificuldades de leitura na autonomia e produtividade

Em relação à criatividade e liberdade de interpretação, 45,8% dos docentes que participaram na entrevista consideram que os alunos que manifestam dificuldades de leitura revelam alguma (4-6) criatividade e liberdade de interpretação, ao mesmo tempo que 41,7% considera que os alunos que leem facilmente revelam também alguma criatividade e liberdade de interpretação; ainda assim a outra metade dos professores considera que os alunos que leem com facilidade revelam bastante (7-10) criatividade e liberdade de interpretação, enquanto que os alunos que têm dificuldades revelam pouca (1-3).

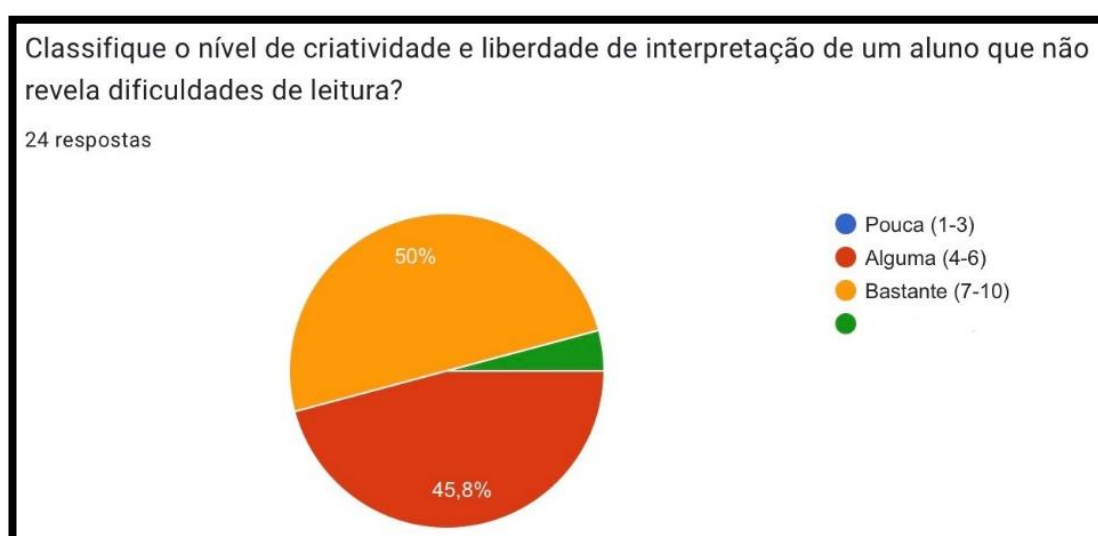


Gráfico 11 Reflexo do sucesso da leitura na criatividade e interpretação

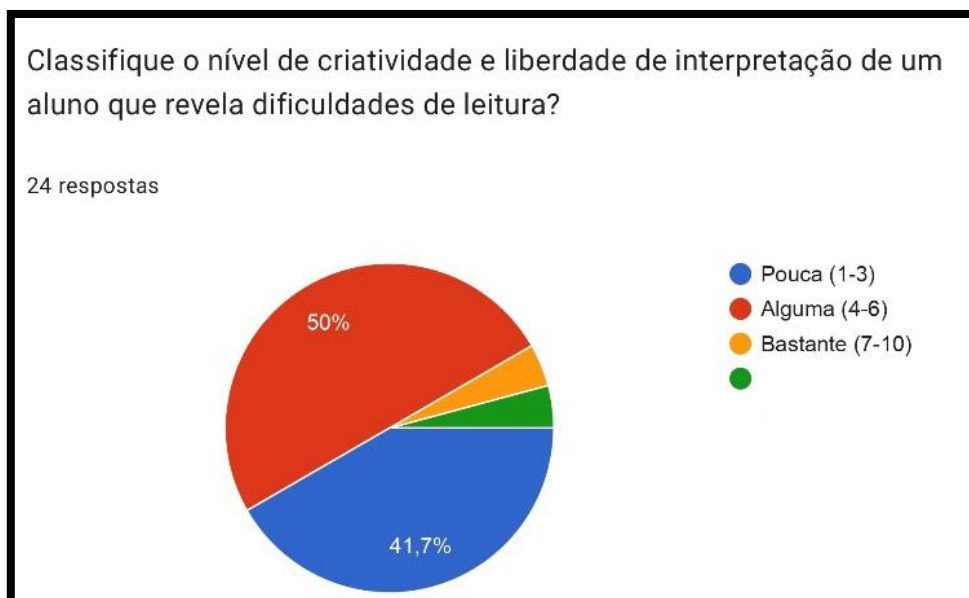


Gráfico 12 Reflexo das dificuldades de leitura na criatividade e interpretação

Em relação à utilização de livros/manuais, 45.8% dos professores participantes diz utilizar regularmente o livro *Violin School*, de S. Suzuki, nas suas aulas.

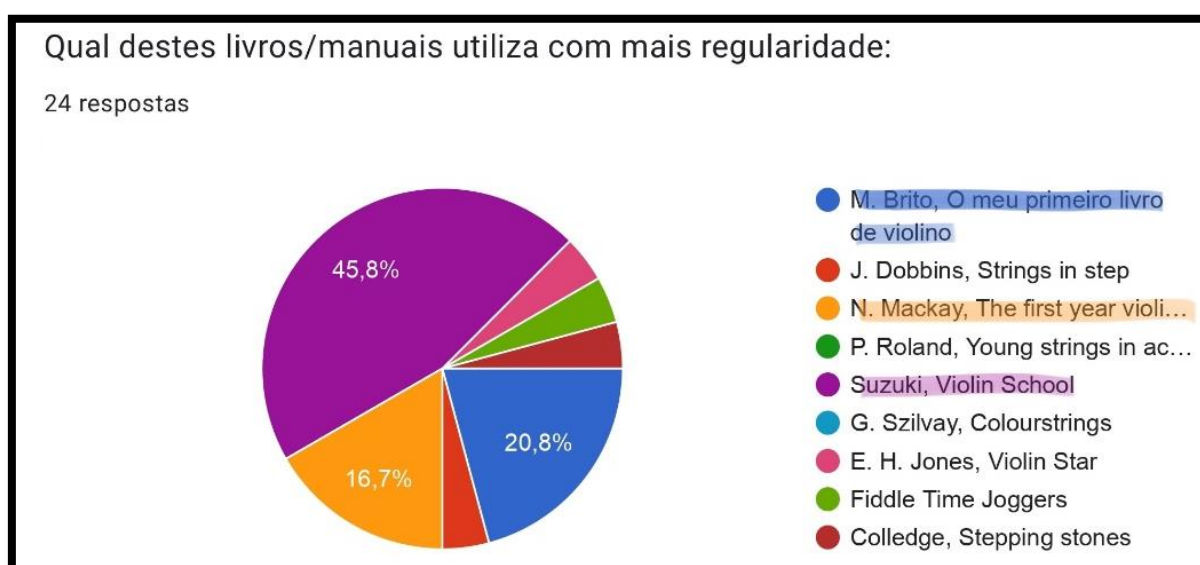


Gráfico 13 Utilização de livros/manuais

No entanto, quando questionados sobre qual dos métodos revela mais eficácia da introdução da leitura da partitura, a maioria dos professores (29.2%) indicou o livro *O Meu Primeiro Livro do Violino*, de M. Brito; ainda assim, uma percentagem significativa dos participantes (20.8%), indicou novamente o *Violin School* e a mesma percentagem de professores indicou ainda o livro *The First Year Violin Tutor*, de N. Mackay.

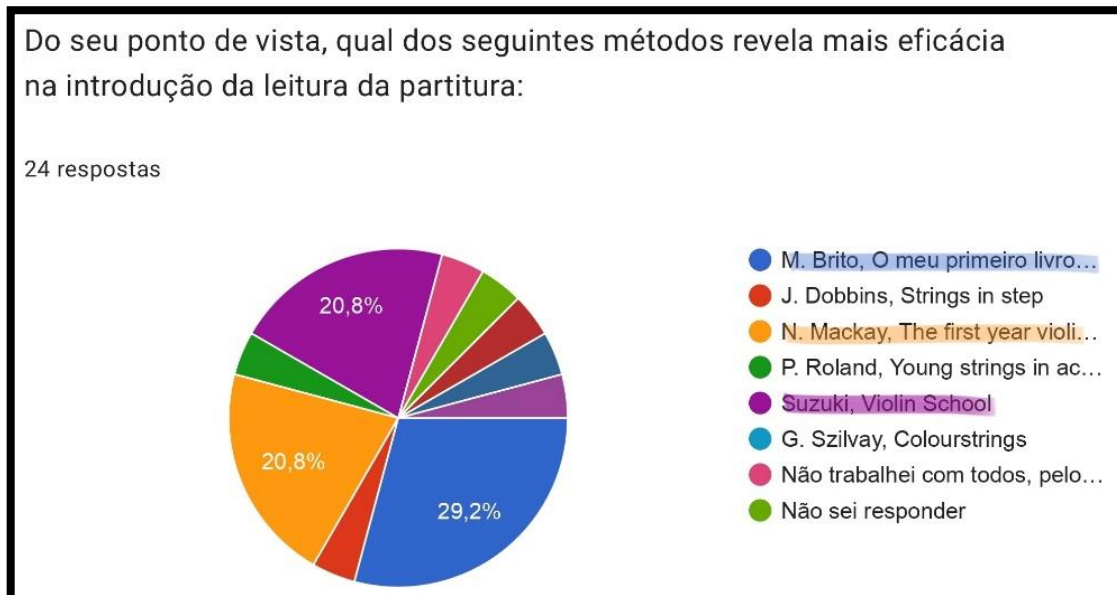


Gráfico 14 Eficácia dos métodos

Conclusões

O trabalho desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada constituiu um importante contributo para o surgimento do tema “Introdução da leitura no ensino do violino: quando e como?”, que derivou de bastante reflexão e da troca de ideias com professores e colegas. A escola onde decorreu a PES foi, durante o estágio profissional, uma fonte de muitas aprendizagens, e a oportunidade de vivenciar esta experiência numa instituição com tanta história, e que tanto tem vindo a crescer, constituiu, de facto, um privilégio.

Tanto o acompanhamento das aulas individuais de Violino como a observação do trabalho feito pela orquestra de cordas, nas aulas de Classe de Conjunto, contribuíram para uma melhor perceção das diferentes dinâmicas que existem nos diferentes tipos de aula – individuais e de grupo – das diferentes abordagens à aprendizagem e da constante necessidade de adaptação do professor, face às especificidades dos seus alunos; tudo isto se descreve como uma ótima oportunidade de aprendizagem e uma experiência gratificante.

Para responder às questões “Quando introduzir a leitura musical?” e “Como introduzir a leitura musical?” foi necessário compreender a importância deste conteúdo. Acerca disto, foi possível concluir que a forma como é abordada a leitura musical, numa fase inicial dos estudos musicais, constitui um fator influente no percurso musical do aluno. Conforme é possível verificar na análise dos dados obtidos através do questionário, praticamente todos os inquiridos (95.8%) acreditam que a forma como é abordada a leitura musical determina o desempenho, positivo ou negativo, dos alunos a esse nível.

Após a revisão bibliográfica sobre a introdução da leitura musical no ensino do violino, foi possível verificar que existem, de facto, desafios associados à aquisição da capacidade de leitura, ainda que isto não seja transversal a todos os alunos. Contudo, quando existem exigências no decurso do processo de aprendizagem da leitura das notas no pentagrama, isto afeta a motivação dos alunos, sendo necessário que o professor procure adaptar a sua abordagem. Com base na opinião dos professores entrevistados, a abordagem da leitura deve ser gradual, tendo como finalidade o reconhecimento das notas no pentagrama, o que indica que estes privilegiam, de uma forma geral, os métodos *note* (Orlando & Speelman, 2012, p. 759). Ao indicar alguns dos aspetos que podem contribuir para uma maior eficácia na introdução da leitura musical, os professores entrevistados destacaram a criatividade, uma competência que muitos dos autores referidos anteriormente consideram essencial no ensino da música.

Com base nos dados obtidos após a realização das entrevistas, é possível afirmar que o método mais utilizado pelos professores entrevistados é o *Violin School* de Suzuki, cada um dos docentes adapta os “exercícios” que o livro contém à sua própria pedagogia e admitem não seguir a metodologia proposta por Suzuki, mas, de uma forma geral, todos reconhecem a sua eficácia na introdução à leitura no ensino do violino. Os questionários também demonstram que o método de Suzuki é o mais

utilizado, no entanto, o método selecionado pelos inquiridos como sendo o que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura foi *O Meu Primeiro Livro de Violino* de Marilyn Brito. Apesar da distância temporal que existe entre os dois, ambos são reconhecidos, entre os docentes de violino, pelo seu valor e utilidade, o que demonstra que muito trabalho pode ainda ser feito no que diz respeito à criação de materiais pedagógicos, nomeadamente materiais criados por autores portugueses e escritos em português. Há ainda espaço para inovar nas abordagens à leitura musical no ensino do violino; a afirmação de Gudmundsdottir (2010), exposta anteriormente, vai ao encontro desta ideia, a autora considera que a introdução da leitura musical é desafiante para os alunos, mas também para os professores não têm ao seu dispor as ferramentas ideais para resolver as dificuldades de leitura dos alunos.

Por último, é possível concluir, de acordo com a informação revista e os dados obtidos, que a leitura musical no ensino do violino deve ser introduzida numa fase inicial da aprendizagem do instrumento e que a melhor forma de o fazer é de forma gradual e criativa, com recurso a materiais didáticos apelativos, como é o caso do livro *O Meu Primeiro Livro do Violino*, que tem, de acordo com os entrevistados e inquiridos, revelado bons resultados na introdução da leitura das notas no pentagrama; a este nível, é também de destacar o método Suzuki que continua a constituir a preferência dos professores.

Implicações deste estudo

A perspectiva exposta acerca do tema escolhido poderia transitar para as experiências dos alunos e, eventualmente, para a análise do seu desempenho. O trabalho direto com os alunos iria, certamente, contribuir para a idealização de novos materiais. A investigação nesta área pode e deve continuar para que sejam desenvolvidas estratégias ainda mais eficazes, que sejam criativas, apelativas, e adaptadas à faixa etária dos alunos.

O presente estudo permitiu iniciar este caminho, tendo sido desenvolvido para, de alguma forma apoiar todos os professores e alunos de violino que se debatem com a introdução da leitura musical; no entanto, não se tratando de uma investigação muito extensa, foi elaborado com o intuito de contribuir para algo maior, podendo ser retirado um maior proveito do estudo deste tema ao explorá-lo de forma mais aprofundada e de outras perspectivas.

Bibliografia

- Brito, M. C. (2011). *O Meu Primeiro Livro de Violino*. Foco Musical.
- Brito, M. C. (s.d.). *Conteúdo d' O Meu Primeiro Livro de Violino*. Obtido de O Meu Primeiro Livro de Violino: <https://www.omeuprimeirolivrodeviolino.com/biografia-da-autora>
- Bujes, P. F. (2013). *"IT'S EASIER IF YOU HAVE A SYSTEM": ANALYSIS AND APPLICATIONS OF THE MILANOV VIOLIN METHOD*.
- Caspurro, H. (2007). *Audição e audição. O contributo de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta*.
- Colourstrings. (s.d.). Obtido de Colourstrings International: <https://colourstrings.org/>
- Cruz, N. (dezembro de 2015). A iniciação à leitura das partituras na disciplina de formação musical no 1º ano do Curso Básico de instrumento da EPMVC - Estudo de Caso. *Dissertação*.
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (2006). Porto Editora.
- Dobbins, J. (1991). *Strings in Step* (Vol. violin book 1). Oxford.
- DR Cultura Norte. (20 de setembro de 2023). *Guimarães duplica área Património da Humanidade*. Obtido de Direção Regional de Cultura do Norte: <https://culturanorte.gov.pt/guimaraes-duplica-area-patrimonio-da-humanidade/>
- em Guimarães. (s.d.). *Teatro Jordão | Garagem Avenida*. Obtido de em Guimarães: https://em.guimaraes.pt/diretorio/geo_artigo/teatro-jordao-garagem-avenida
- Ferracioli, L. (1999). *Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências*.
- Grilo, A. S. (2015). *Dalcroze: A APLICAÇÃO DO MÉTODO À INICIAÇÃO DO VIOLINO EM CONJUNTO*. Universidade de Aveiro.
- Gudmundsdottir, H. R. (Dezembro de 2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), pp. 331-338.
- Hicks, C. E. (1980). Sound before Sight Strategies for Teaching Music Reading. *Music Educators Journal*, 53-67.
- Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2016). Sight-reading. Em A. C. Kopiez, *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 547-557). Oxford University Press.
- Lopes, M. S. (2012). *Uso da cor: Estratégia de Ensino na Iniciação ao Clarinete*.
- Mackay, N. (1965). *The First Year Violin Tutor*. Stainer & Bell.
- Martin, J. (s.d.). *I Can Read Music*. Summy-Birchard Inc.
- Município de Guimarães. (18 de fevereiro de 2022). *Município de Guimarães*. Obtido de Facebook: <https://www.facebook.com/watch/?v=634540234546697>
- Município de Guimarães. (s.d.). *Dados Demográficos*. Obtido de Município de Guimarães: <https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/dados-demograficos>

- Município de Guimarães. (s.d.). *Dados Históricos*. Obtido de Município de Guimarães: <https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/viver-guimaraes/dados-historicos>
- Orlando, R., & Speelman, C. (2012). The Effect of Music Teaching Method on Music Reading Skills and Music Participation: An Online Study. 759-765.
- Plano Curricular de Classe de Conjunto*. (2020/2021). Obtido de SMG - Conservatório de Guimarães: https://smguimaraes.pt/wp-content/uploads/2018/08/PCD-CConjunto_2020-21.pdf
- Plano Curricular de Violino*. (2020/2021). Obtido de SMG - Conservatório de Guimarães: https://smguimaraes.pt/wp-content/uploads/2018/08/PLANO-CURRICULAR-VIOLINO_-20_21.pdf
- Regulamento Interno*. (2021/2024). Obtido em 14 de junho de 2023, de SMG - Conservatório de Guimarães: <https://smguimaraes.pt/wp-content/uploads/2018/08/Regulamento-Interno-2021-24-23-FEV-2021-1.pdf>
- Rolland, P. (1971). *Young Strings in Action*. Boosey & Hawkes.
- Silva, B. L. (2022). *A leitura da partitura como ferramenta de estudo na aprendizagem do violino*. Évora.
- Sociedade Musical de Guimarães. (s.d.). *Apresentação Conservatório de Guimarães*. Obtido de Sociedade Musical de Guimarães: <https://smguimaraes.pt/conservatorio/apresentacao/>
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). Em *Psicologia Educacional* (pp. 102-113). McGraw Hill.
- Suzuki, S. (1995). *Violin Method*. WARNER BROS. PUBLICATIONS INC.,U.S.
- Szilvay, G. (1977). *VIOLIN ABC* (Vol. book A). Fennica Gehrman.
- Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. Universidade de Aveiro.

Sites Consultados

- <https://www.omeuprimeirolivrodeviolino.com/biografia-da-autora> consultado a 2-06-2023
- <https://colourstrings.org/> consultado a 2-06-2023
- <https://culturanorte.gov.pt/guimaraes-duplica-area-patrimonio-da-humanidade/> consultado a 20-11-2023
- https://em.guimaraes.pt/diretorio/geo_artigo/teatro-jordao-garagem-avenida consultado a 15-07-2023
- <https://www.facebook.com/watch/?v=634540234546697> consultado a 15-07-2023
- <https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/dados-demograficos> consultado a 14-06-2023
- <https://www.cm-guimaraes.pt/municipio/viver-guimaraes/dados-historicos> consultado a 14-06-2023
- <https://smguimaraes.pt/conservatorio/apresentacao/> consultado a 15-07-2023

Anexos

Anexo A - Declaração de consentimento

- **Declaração de Consentimento – Professores**

Introdução à leitura no ensino do violino: quando e como?

Esta investigação decorre no âmbito do relatório de estágio profissional, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Música, a ser frequentado na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O estudo em questão surge de um particular interesse em dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, procurando perceber em que momento deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama e qual será a metodologia mais apropriada para o efeito. Serão realizados questionários a uma amostra significativa de professores, assim como entrevistas a um grupo mais reduzido de docentes. Os dados recolhidos serão objeto de análise, sendo que as conclusões serão expostas na apresentação final do trabalho escrito.

Serve a presente declaração para informar que a participação neste estudo é de carácter voluntário e que o mesmo mereceu um parecer favorável dos envolvidos.

Assegura-se o anonimato e confidencialidade dos inquiridos e dos entrevistados.

Eu, Luana Fernandes Cunha, cartão de cidadão n.º 15043733, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho por este meio solicitar o seu consentimento para a participação no estudo referido anteriormente.

Por favor, leia com atenção a informação presente neste documento. Não hesite em solicitar mais informações em caso de dúvida. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira, por favor, assinar este documento.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela Luana Fernandes Cunha, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música na ESART/IPCB. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos meus dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome completo _____

Data ___/___/___

Assinatura: _____

Anexo B - Modelo de entrevista e questionário

Inquérito por Entrevista - Professores

Introdução à leitura no ensino do violino: quando e como?

Esta investigação insere-se no âmbito do relatório de estágio profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O estudo em questão surge de um particular interesse em dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, procurando perceber em que momento deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama e qual será a metodologia mais apropriada para o efeito. Serão realizados questionários a uma amostra significativa de professores, assim como entrevistas a um grupo mais reduzido de docentes. Os dados recolhidos serão objeto de análise, sendo que as conclusões serão expostas na apresentação final do trabalho escrito.

Assegura-se o anonimato e confidencialidade dos entrevistados.

Luana Fernandes Cunha

- **Guião de entrevista**

Parte I - Dados Pessoais e Profissionais:

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.):

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof.:

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. Luana Cunha (LC): Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof.:

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof.:

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof.:

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof.:

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof.:

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof.:

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof.:

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof.:

11. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof.:

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof.:

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof.:

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza (indicado anteriormente), que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na superação das dificuldades de leitura?

Prof.:

Inquérito por Questionário - Professores

Introdução à leitura no ensino do violino: quando e como?

Esta investigação insere-se no âmbito do relatório de estágio profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O estudo em questão surge de um particular interesse em dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, procurando perceber em que momento deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama e qual será a metodologia mais apropriada para o efeito. Serão realizados questionários a uma amostra significativa de professores, assim como entrevistas a um grupo mais reduzido de docentes. Os dados recolhidos serão objeto de análise, sendo que as conclusões serão expostas na apresentação final do trabalho escrito.

Assegura-se o anonimato e confidencialidade dos inquiridos.

Luana Fernandes Cunha

• Guião de Questionário

Parte I - Dados pessoais

1. Género:

- a. Feminino
- b. Masculino

2. Idade: ___ anos

3. É docente de violino?

- a. Sim
- b. Não

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

4. Considera a leitura da partitura uma das etapas mais desafiantes do processo de aprendizagem do instrumento?

- a. Sim
- b. Não

5. Classifique o nível de dificuldade que os alunos tendem a manifestar no que diz respeito à leitura das notas no pentagrama:

- a. Pouca (1-3)
- b. Alguma (4-6)
- c. Bastante (7-10)

6. Considera que o momento em que é introduzida a leitura da partitura e a forma como é feita essa introdução determinam se o aluno terá ou não dificuldades a esse nível?

- a. Sim
- b. Não

7. Considera que um aluno que inicia a aprendizagem do violino aos 6 anos (Iniciação) deve aprender a ler a partitura?

- a. Imediatamente
- b. Poucos meses depois
- c. Antes de concluir um ano de aprendizagem
- d. Após concluir um ano de aprendizagem
- e. Outra. _____

8. Na sua opinião, quando a leitura da partitura é iniciada mais tarde, seja por opção do professor ou pelas características do aluno, a aprendizagem das peças musicais deve ser feita:

- a. Por associação (através de cores, números ou outros mecanismos)
- b. Auditivamente
- c. Através da memorização

9. Que estratégias de associação usa com mais regularidade?

- a. Uso de cor
- b. Uso de símbolos
- c. Uso de números
- d. Não uso
- e. Outro. Qual?

10. Classifique o nível de autonomia e produtividade de um aluno que revela dificuldades de leitura:

- a. Pouca (1-3)
- b. Alguma (4-6)
- c. Bastante (7-10)

11. Classifique o nível de autonomia e produtividade de um aluno que não revela dificuldades de leitura:

- a. Pouca (1-3)
- b. Alguma (4-6)
- c. Bastante (7-10)

12. Classifique o nível de criatividade e liberdade de interpretação de um aluno que revela dificuldades de leitura:

- a. Pouca (1-3)
- b. Alguma (4-6)
- c. Bastante (7-10)

13. Classifique o nível de criatividade e liberdade de interpretação de um aluno que não revela dificuldades de leitura:

- a. Pouca (1-3)
- b. Alguma (4-6)
- c. Bastante (7-10)

14. Qual destes livros (manuais) utiliza com mais regularidade?

- a. N. Mackay, The first year violin tutor
- b. Suzuki, Violin School
- c. M. Brito, O meu primeiro livro de violino
- d. P. Roland, Young strings in action
- e. J. Dobbins, Strings in step
- d. G. Szilvay, Colourstrings
- f. Outro. Qual?

15. Do seu ponto de vista, qual dos métodos revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

- a. N. Mackay, The first year violin tutor
- b. Suzuki, Violin School
- c. M. Brito, O meu primeiro livro de violino
- d. P. Roland, Young strings in action
- e. J. Dobbins, Strings in step
- d. G. Szilvay, Colourstrings
- f. Outro. Qual?

Anexo C - Entrevistas

- **Professor A**

Parte I - Dados pessoais e profissionais

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Prof. A: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. A: **Em 2009, portanto, há cerca de 14 anos.**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. Luana Cunha (LC): Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. A: **No meu ponto de vista a leitura das notas musicais deve ser introduzida o mais cedo possível, preferencialmente logo que o aluno comece a estudar.**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. A: **Depende muito dos alunos. Há alunos que demonstram facilidade na compreensão das notas e correta correspondência no instrumento e existem outros que demoram mais tempo e mostram até alguma resistência. Mas com esforço, criatividade e persistência todos conseguem atingir o objetivo.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. A: **Sim, considero que existem semelhanças.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. A: **Os alunos que demonstram dificuldades na leitura têm em comum terem iniciado a sua aprendizagem musical através de cores e dedos escritos nas partituras.**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. A: **No meu ponto de vista, a abordagem deverá ser feita desde o início com a leitura das notas, com os alunos mais novos usar formas criativas de ir introduzindo as notas e com os mais velhos começar normalmente. Com os**

alunos que começaram com cores e dedos, ir retirando as cores e progressivamente os dedos. Será sempre importantíssimo os alunos perceberem a lógica da sequência das notas no instrumento.

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. A: Penso que os alunos hoje em dia têm pouca paciência e curiosidade com coisas que requerem trabalho, por isso talvez o problema possa estar no facto de não estudarem o suficiente para a correta compreensão do texto musical.

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. A: Escolher um repertório que incida mais em graus conjuntos e ir gradualmente introduzindo material novo mais complexo.

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. A: Penso que sim.

11. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. A: O professor deverá apresentar e explicar de uma forma simples o que o aluno tem que trabalhar. Costumo referir por exemplo: repetição de partes, padrões rítmicos, estrutura da obra, graus conjuntos, escala, arpejos... A linguagem e profundidade das explicações também diferem consoante as idades.

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. A: Utilizo um para introduzir e à medida que os alunos vão crescendo e evoluindo, avanço para outros. o método de Dobbins, introduz gradualmente as notas nas diferentes cordas e resulta muito bem com os alunos. Após a leitura deste livro, utilizo Suzuki e Mackay, mas neste ponto os alunos já demonstram alguma autonomia na leitura.

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela/revelam mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof. A: Utilizo o método de Dobbins, introduz gradualmente as notas nas diferentes cordas e resulta muito bem com os alunos. Após a leitura deste livro,

utilizo Suzuki e Mackay, mas neste ponto os alunos já demonstram alguma autonomia na leitura.

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na introdução da leitura das notas no pentagrama?

Prof. A: Como referi na questão anterior, o método Dobbins faz uma boa introdução das notas e os alunos conseguem perceber muito bem a lógica das notas e a sua correspondência no instrumento.

- **Professor B**

Parte I - Dados Pessoais e Profissionais

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.) B: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. B: **Há cerca de 13 anos.**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. Luana Cunha (LC): Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. B: **A minha perspetiva surge do Curso Método Suzuki que realizei através da Federação Espanhola Método Suzuki. Anteriormente, pensava-se que, de acordo com o Método Suzuki, a leitura deveria ser introduzida o mais tarde possível, mas esta não é a prática atual. O solfejo deve acontecer quando o ouvido do aluno estiver minimamente treinado para reconhecer a altura das notas e padrões rítmicos; depois disso, o aluno, poderá estabelecer uma relação entre o que já sabem e a simbologia musical.**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. B: **Quando a introdução é feita por fases (ritmo e som separadamente), não costuma existir dificuldade/resistência.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. B: **Depende da idade: em alunos mais jovens, a abordagem tem que ser diferente (através do jogo e da brincadeira), enquanto que, com um aluno que inicia a aprendizagem aos 10 anos, o processo pode ser mais fluido e depender da repetição.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. B: **Reparo que alunos que se agarraram demasiado ao trabalho de ouvido, demonstram mais resistência.**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. B: **Uma das estratégias é introduzir a altura dos sons e ritmo separadamente, através de exercícios com a reprodução das mesmas notas com**

padrões rítmicos repetitivos e a reprodução de uma nota dada pelo professor. Também costumo desenhar o pentagrama e usar ímanes para situar as notas, tornando o processo de leitura mais dinâmico e sutil; uso o mesmo sistema para ditados melódicos. Os diferentes padrões rítmicos através introduzo com as escalas.

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. B: **Eu não vejo dificuldade no descodificar, a reprodução talvez seja mais exigente.**

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. B: **Não colocar completamente de lado a execução de ouvido de forma a facilitar a associação entre o que está escrito e o que ouvem. Uma das peças que considero um bom ponto de viragem para uma transição suave da execução de ouvido para a compreensão dos símbolos/leitura das notas no pentagrama é a *Perpetual Motion*. Também uso os livros *I can Read Music* de Joanne Martin como trabalho de casa: cerca de 3 páginas, ler-tocar, ler-tocar, obrigando os alunos a passar pelos dois processos.**

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. B: **É um processo mais natural trabalhar o solfejo com o instrumento. Ao contrário do que costumava ser feito nas bandas filarmónicas, em que o solfejo antecipava a atribuição dum instrumento, no sistema atual do ensino de música, não aplicável essa metodologia, uma vez que este requer mais agilidade; sendo, por isso, mais importante o professor de instrumento aliar o processo de tocar ao processo de ler pois os dois devem “andar de mãos dadas”. Se a execução e a leitura em simultâneo estiverem a criar frustração, executam-se jogos de solfejo com o nome das notas, nas próprias aulas de instrumento.**

11. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. B: **É importante que sejam feitas leituras à primeira vista nas provas intermédias.**

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. B: **Baseio-me em Suzuki sem seguir à risca; baseio-me essencialmente numa secção para professores de iniciação musical que prioriza o desenvolvimento auditivo através de *mind games* de sensibilização para a música, destinados a vários instrumentos.**

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela/revelam mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof. B: **Talvez o método Suzuki, mas com um cunho pessoal.**

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na introdução da leitura das notas no pentagrama?

Prof. B: **Depois do desenvolvimento auditivo fazem-se corresponder determinados sons, a determinados símbolos, de maneira criativa, interessante e aliciante. Uma maneira de pôr isto em prática é através de jogos de cartas, que servem também para as aulas de classe de conjunto (com diferentes claves, armações de clave e notas que os alunos vão acrescentando).**

- **Professor C**

Parte I - Dados Pessoais e Profissionais:

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.) C: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. C: **14 anos**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. LC: Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. C: **Aos 6 anos, começam sem leitura, na aula de instrumento, mas a introdução é feita na reta final do primeiro período e a meio do primeiro ano já com recurso à pauta. Na escola onde leciono é Formação Musical é bastante completa e facilita muito o trabalho feito nas aulas individuais, de instrumento.**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, os alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. C: **A leitura musical pode constituir uma dificuldade, mas apenas numa fase muito inicial; o processo leitura - execução pode levar a dificuldades. Contudo, aos 8/9 isto deixa de se verificar. Quando os alunos iniciam a aprendizagem no 5º ano, 1º grau, é mais rápida a introdução, sendo até necessário impor a leitura.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. C: **Quando a dificuldade se manifesta ao nível da execução do que leem, não encontro semelhanças que expliquem; os motivos costumam ser diversos por isso, de uma forma geral, não consigo estabelecer um paralelo.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. C: **A dificuldade deriva geralmente da desorganização dos processos mentais (também pode ser por medo/sensação de incapacidade).**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. C: **Não tenho essa necessidade porque uso as ferramentas que os alunos trazem da formação musical. Passam da execução para a leitura e a formação musical ajuda.**

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. C: **Será reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler.**

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. C: **Tenho o exemplo de aluna de 7/8 anos que apresentava dificuldade ligeira, por não se libertar da leitura direta na partitura – sobrecarga de processos. Optei por explicar o problema com exemplos do quotidiano; no caso, usei o exemplo de um computador velho com muitas janelas abertas. A aluna percebeu o que estava errado e começou a desprender-se dos conhecimentos anteriores.**

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. C: **Acho que sim. No caso das notas ornamentais, por exemplo, o professor deve antecipar o conteúdo.**

11. Se respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. C: **Explicando a lógica e exemplificando.**

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. C: **Não sigo metodologia nenhuma em concreto. Uso materiais do método Suzuki, mas não sigo a metodologia por não ser aplicável. Os materiais – peças – uso, principalmente na iniciação (têm bons resultados num aluno médio bom porque a dificuldade vai aumentando com alguma rapidez). Complemento, por vezes, com N. Mackay.**

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof. C: **Suzuki, mas também N. Mackay ou S. Nelson.**

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza (indicado anteriormente), que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na superação das dificuldades de leitura?

Prof. C: A progressão do Suzuki é adequada ao sistema da escola onde trabalho atualmente, também pelo bom funcionamento da formação. Foi o método com que aprendi e considero que resultou e facilitou a aprendizagem e, por isso, continuo a usar.

- **Professor D**

Parte I - Dados pessoais e profissionais:

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.) D: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. D: **Há 2 anos**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. LC: Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. D: **Considero que deve iniciar a leitura imediatamente, mas de forma gradual, primeiro introduzo apenas com três notas (mi-lá-si) e, se correr bem, introduzo também o sol (na segunda linha).**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. D: **Depende muito do aluno, mas tem corrido bem. Só um ou outro aluno é que manifesta dificuldade, normalmente alunos que não prestam tanta atenção nas aulas.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. D: **Sim, a falta de atenção, como já disse. Quando assim é, uso os livros *I can Read Music* de Joanne Martin que introduzem gradualmente e complementam as peças do Suzuki, introduzindo às notas à medida que estas aparecem nas peças.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. D: **A distração é a principal semelhança. Quando os alunos são distraídos, eu relembro os conteúdos com regularidade e testo os conhecimentos através de exercícios de completar as frases, por exemplo.**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. D: **Associações visuais (nota-sítio) e comparações infantis.**

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. D: **Com base na minha experiência, considero que quando conseguem identificar, conseguem reproduzir. Ajuda fazerem exercícios nota a nota (ver a nota e reproduzir).**

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. D: **Quando isso acontece, recorro às cores; não costumo fazê-lo mas quando a introdução gradual não resulta, uso as cores para simplificar.**

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. D: **Sim, o professor deve simplificar as ideias e deve ainda adaptar as estratégias às necessidades dos alunos. Quando os alunos são pequenos (Iniciação), o papel do professor, nesse sentido, é ainda mais importante. No primeiro grau, a formação musical já deve completar o trabalho feito nas aulas de instrumento.**

11. Se respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. D: **Com recurso aos livros de leitura; os alunos que progridem bem, acabam até por aprender o ritmo antes de adquirirem esse conhecimento nas aulas de iniciação musical.**

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. D: **Sigo as peças do Método Suzuki, mas não sigo a metodologia porque introduzo a leitura imediatamente, complementando com exercícios no caderno (de escrita de notas), e não é isso que o Suzuki propõe.**

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof. D: **Para mim, será o Método Suzuki.**

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza (indicado anteriormente), que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na superação das dificuldades de leitura?

Prof. D: **Introduz uma coisa de cada vez. Não usa logo todas as cordas, começa com mi-lá. Também usa pela imitação, e tem os acompanhamentos disponíveis.**

As aulas de grupo são também muito funcionais porque os alunos mais avançados estimulam os restantes; e isto, desperta, nos alunos mais novos, vontade de progredir mais rapidamente para avançar nas peças.

- **Professor E**

Parte I - Dados pessoais e profissionais:

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.) E: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. E: **6 anos.**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. LC: Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. E: **Eu opto por introduzir numa fase muito inicial, mas quando os alunos são mais novos (1º/2º ano da iniciação) tento que seja um processo faseado: nas peças uso números e cores enquanto que nos estudos faço o exercício de entoar, ler, tocar com arco e tocar em pizzicato.**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, os alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. E: **Varia de aluno para aluno; há alunos que demonstram muita facilidade e há alunos que demoram mais.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. E: **Sim, por vezes, sim.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. E: **Geralmente, são alunos que não estudam tanto.**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. E: **Insistir no processo entoar – ler – tocar (em pizz. e depois, com arco). Quando as dificuldades são mais significativas, não uso esta estratégia apenas nos estudos, optando por aplicá-la também nas peças. Quando os alunos já sabem localizar as cordas onde tocar, retiro as cores, e só depois retiro os números (primeiro, os números repetidos, e depois, só coloco quando há saltos); a ideia de usar os números e cores só nas peças é para evitar que criem dependência.**

Crio gravações nas aulas em que toco ou leio para que os alunos possam usar estes materiais de apoio no seu estudo fora de aula.

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. E: **Existem as duas, mas talvez seja mais problemático reproduzir.**

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. E: **Opto por pedir que façam o exercício de tocar em pizzicato e ler em simultâneo.**

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões (Silva, 2022); caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. E: **Acho que sim porque nas aulas teóricas o conceito não é aprofundado da mesma forma e os alunos ficam com uma ideia demasiado vaga; cabe ao professor de instrumento fazer a ponte e relacionar as aprendizagens.**

11. LC: Uma vez que respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. E: **Através da combinação do tocar em pizzicato com a leitura das notas; esta é uma estratégia que tem revelado muito bons resultados nas minhas aulas.**

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. E: **Combino vários métodos; a parte da entoação tem influências de Gordon, mas sigo também a Elizabeth Faidley, com quem já fiz algumas formações, e baseio-me em Paul Roland no que diz respeito à técnica de arco. Para escolher as peças, recorro a autores variados; já em relação aos estudos, uso essencialmente os 24 mini estudos de Marylin Brito, bem como estudos de Wohlfahrt e Kreutzer**

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

Prof. E: **Considero que as ideias do Gordon são muito apropriadas. Existe um método com base nestas ideias - Toca a audiar - que propõe que os alunos que estejam a tocar uma peça, como por exemplo a estrelinha, já estejam a trabalhar na entoação e leitura da peça seguinte.**

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza (indicado anteriormente), que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na superação das dificuldades de leitura?

Prof. E: É importante que o método não avance muito rápido porque a leitura musical é um processo demorado. Deve avançar de forma gradual e o professor deve, ao mesmo tempo, adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos, acrescentando estratégias personalizadas, quando necessário.

- **Professor F**

Parte I - Dados pessoais e profissionais:

1. Luana Cunha (LC): Qual a sua nacionalidade?

Professor (Prof.) F: **Portuguesa**

2. LC: Há quanto tempo iniciou a sua atividade como docente?

Prof. F: **Há 9 anos, comecei em 2014.**

Parte II - Recolha de dados e opiniões relativamente à forma como deve ser introduzida a leitura das notas no pentagrama.

3. LC: Do seu ponto de vista, quando é que o aluno deve iniciar a leitura a leitura das notas no pentagrama?

Prof. F: **Depende do aluno e do contexto de aprendizagem (se é um conservatório ou escola particular, se tem apenas aulas de violino ou tem também disciplinas teóricas como formação musical); mas respondendo diretamente à pergunta, o aluno deve iniciar a leitura das notas no pentagrama quando começa a ler na escola primária (tal como propõe Suzuki).**

4. LC: Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente, considera que, geralmente, os alunos demonstraram alguma resistência perante a introdução da leitura musical ou, por norma, encaram este conteúdo com facilidade?

Prof. F: **Nunca notei grandes dificuldades, apenas um ou outro caso.**

5. LC: Considera que existem, entre os alunos que revelam dificuldades de leitura, semelhanças que remetam para a origem do problema?

Prof. F: **Sim.**

6. LC: Se respondeu sim à questão anterior, indique algumas semelhanças:

Prof. F: **Noto mais dificuldades em alunos com idades entre os 10 e os 12 anos ou em alunos que passam muitos anos a tocar sem partitura.**

7. LC: Do seu ponto de vista, qual será a melhor forma de abordar a leitura musical, isto é, que estratégias deverão ser aplicadas de forma a evitar dificuldades?

Prof. F: **A leitura deve ser abordada gradualmente e com tempo (sem objetivos demasiado restritos); convém que os alunos comecem por saber tocar para depois relacionarem as duas coisas (execução e leitura); quando abordo a leitura, introduzo a escala e opto também por esquematizar a ordem das notas através do desenho de uma escada. Além disso, uso mecanismos como cores e números no início da aprendizagem, principalmente com alunos do primeiro grau que precisam de progredir mais rapidamente para cumprir o programa; no entanto, eles devem desenvolver autonomia e colocar apenas os apontamentos**

que precisam na sua partitura. Considero também muito importantes os estudos para o melhoramento da leitura em alunos do primeiro/segundo grau.

8. LC: A principal dificuldade dos alunos, quando existe dificuldade, será descodificar a informação que consta na partitura ou reproduzir, no momento da execução, a informação que estão a ler? Ou serão ambas?

Prof. F: **Penso que, de uma forma geral, será descodificar a informação.**

9. LC: Que medidas deverão ser tomadas no caso concreto de um aluno que saiba identificar as notas, mas revele dificuldade em automatizar a execução daquilo que lê?

Prof. F: **Esta questão não se aplica, tendo em conta a resposta anterior.**

10. LC: As dificuldades de leitura estão tendencialmente associadas a alguma dificuldade em compreender as estruturas musicais e elaborar padrões; caberá ao professor de instrumento simplificar as ideias a reter para que o aluno organize melhor informação quando inicia a leitura de uma obra?

Prof. F: **Sim, até porque o trabalho que é feito nas aulas de instrumento é mais personalizado e se o aluno tem já as outras capacidades desenvolvidas é possível e necessário dedicar mais tempo à compreensão das estruturas.**

11. LC: Uma vez que respondeu sim à questão anterior, indique, por favor, de que formas poderá ser feito esse trabalho:

Prof. F: **Através dos estudos, aplico exercícios como cantar a nota antes de executar, não é um exercício agradável mas tem bons resultados; por vezes o ritmo fica em segundo plano e é importante fazer o mesmo exercício com o ritmo. O treino auditivo é também essencial, através do recurso a gravações para que percebam no que se traduz o que está escrito na partitura.**

12. LC: Na sua prática, para dar resposta às dificuldades de leitura dos alunos, segue, habitualmente, a metodologia proposta por determinado pedagogo ou opta por combinar exercícios de diferentes livros? Ou opta por outra abordagem?

Prof. F: **Uso materiais diversos, alguns que eu próprio elaboro, e ideias que resultaram comigo, mas não sigo uma metodologia. Acredito que existem vários caminhos e abordagens para chegar ao mesmo objetivo.**

13. LC: Qual será então o livro/manual, ou combinação de manuais, que revela mais eficácia na introdução da leitura da partitura?

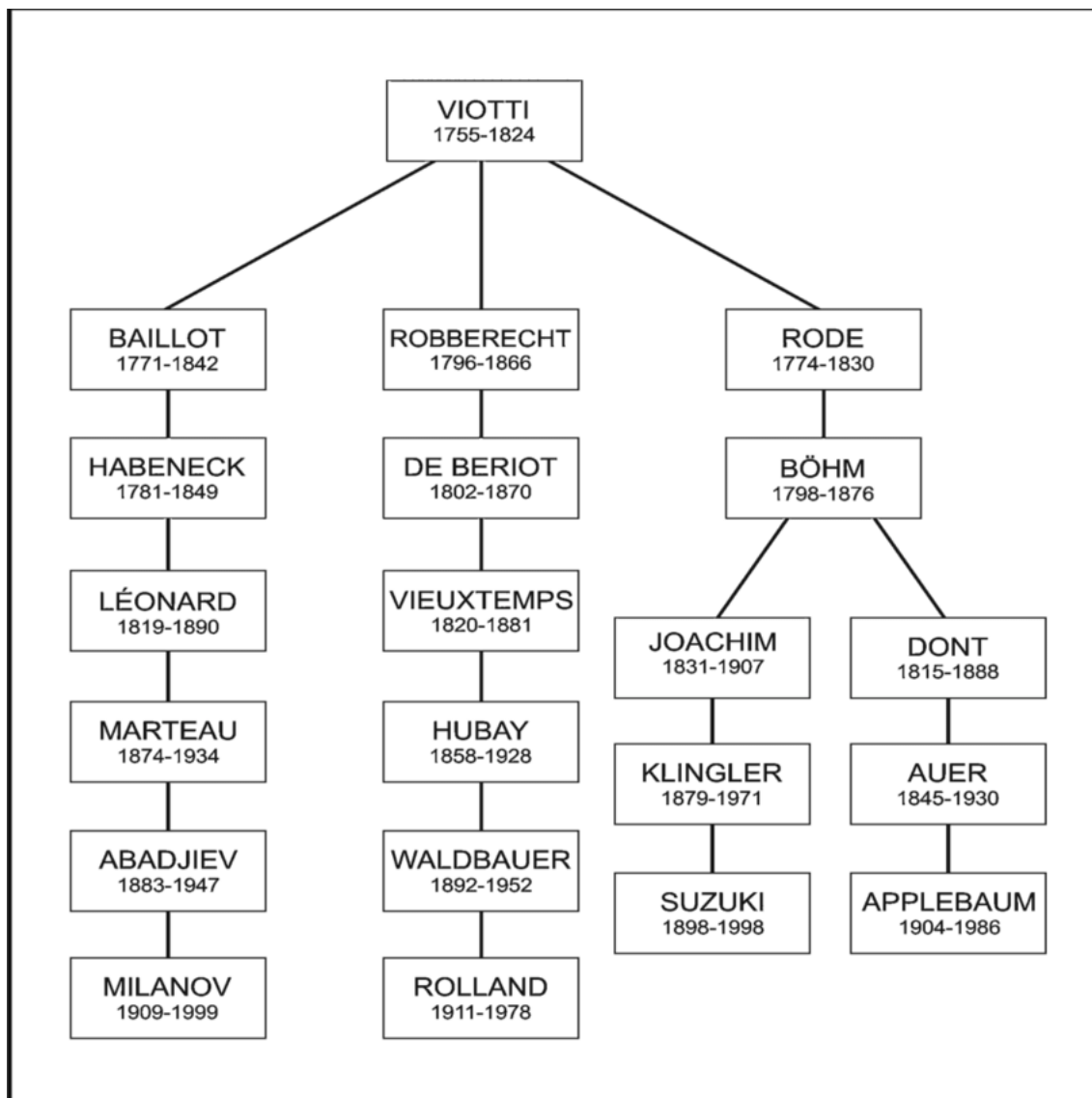
Prof. F: **Não consigo selecionar um.**

14. LC: Por fim, quais são as características do método/métodos que utiliza (indicado anteriormente), que o tornam, na sua opinião, mais eficaz na superação das dificuldades de leitura?

Prof. F: **É importante que exista um sentido/propósito, o avanço nos conteúdos deve ser progressivo e aplicável na prática; a abordagem deve também estar adaptada ao contexto escolar e à realidade do aluno.**

Devem ser feitos exercícios de solfejo e trabalho auditivo para que depois seja possível estabelecer uma relação entre estas duas coisas e a execução.

Anexo D – Imagens



25

Figura 6 Pedagogia do Violino (diagrama)

²⁵ Fonte: (Bujes, 2013, p. 5)