



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*A INICIAÇÃO À LEITURA DE PARTITURAS NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NO 1º ANO DO CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO – ESTUDO DE CASO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Nancy Cruz*  
ESCOLA DAS ARTES

**Porto, dezembro 2015**



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*A INICIAÇÃO À LEITURA DE PARTITURAS NA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL NO 1º ANO DO CURSO BÁSICO DE INSTRUMENTO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE MÚSICA DE VIANA DO CASTELO – ESTUDO DE CASO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Por Nancy Cruz*

sob a orientação de  
*Professor Doutor Pedro Monteiro*

**Porto, dezembro 2015**

## Resumo

Nesta dissertação faz-se uma abordagem à leitura de partituras, competência desenvolvida na disciplina de Formação Musical. Após uma análise bibliográfica acerca da leitura desenvolveu-se um Estudo de Caso. Este teve a duração de dez aulas de sessenta minutos cada e foi aplicado à turma do 1º CBI da EPMVC, sendo esta uma turma que estava a iniciar a aprendizagem musical.

A escolha do tema deriva da aparente falta de destreza, por parte dos alunos, na descodificação da linguagem musical. Para a investigação, a pesquisa centrou-se na leitura de textos e partituras servindo para aferir se os mecanismos de leitura são semelhantes. O Estudo desenvolvido foi de carácter qualitativo e a análise dos seus resultados foi realizada em três grupos distintos consoante as habilitações musicais prévias.

O objetivo final foi fornecer aos alunos a competência de conseguir entoar uma melodia com o nome de notas. O Estudo de Caso foi intitulado de “Olimpíadas da Leitura”, dado que este teve vários desafios. Esta atividade foi dividida em aulas pelos respetivos temas – movimento sonoro, as notas musicais e série de notas – e por provas de carácter lúdico, para verificar se os objetivos propostos para cada tema foram alcançados com sucesso. No entanto, também se pretendem verificar se as atividades propostas foram proveitosas para a aprendizagem da leitura musical. Os resultados obtidos mostraram que as diversas atividades foram proficuas, dando aos alunos diversos desafios pelas diferentes provas e obtendo resultados positivos nos três grupos de análise. O objetivo final do Estudo de Caso foi alcançado por todos alunos, sendo ainda necessário melhorar alguns aspetos como a aplicação das dinâmicas.

Com esta investigação pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento pedagógico da disciplina de Formação Musical e para a diversificação de materiais da disciplina em questão, visto que existem poucas investigações realizadas neste âmbito.

**Palavras chave:** leitura; leitura musical; linguagem musical; movimento sonoro; notas musicais.

## **Abstract**

This dissertation is concerned with score reading, a skill developed during Ear Training lessons. After a bibliographic analysis about learning how to read a Study Case was started. This study lasted ten lessons of sixty minutes each and was applied to a seventh grade class at the Professional Music School of Viana do Castelo, whose students were starting to learn music.

This theme was chosen because of the students' apparent lack of ability to decode musical language. To undertake this investigation, the research was centred in the reading of texts and music scores, in order to understand if the mechanisms used in both situations are similar or not. The Study Case had a qualitative character and the analysis of the results was carried out in three different groups, which were divided according to their previous musical abilities.

The final goal was to teach the students the ability to sing a melody naming its notes. The designation of the activity was "Olimpíadas da Leitura" ("Reading Olympics") and it included several challenges. The activity was divided into different lessons according to different themes – sonorous movement, musical notes and series of notes. Some games and extra challenges were also organized to verify if the proposed aims were achieved with success. These also aimed to verify if the activity had a positive impact in the process of learning how to read music.

The results showed that the different activities were fruitful for the students, giving them different challenges throughout the different activities, with positive results in the three groups being analysed. All students achieved the final goal of this case study. Nevertheless, some aspects, like dynamic applications, need improvement.

This work aims to contribute to the pedagogic development of Ear Training and to the diversification of the materials available for this school subject, facing the fact that there is not much investigation in this field.

**Key words:** reading, musical reading, musical language, sonorous movement, musical notes

# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Revisão bibliográfica .....</b>	<b>3</b>
<b>1 – Condições necessárias à leitura .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 – Definição .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 – Iniciar a leitura de textos .....</b>	<b>5</b>
1.2.1 – Método de ensino .....	7
1.2.2 – Modelos de aprendizagem.....	9
1.2.3 – Dificuldades na implementação.....	12
<b>2 – Aprendizagem da leitura musical: aplicações na iniciação à leitura de uma partitura .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 – Notação musical: história e antecedentes .....</b>	<b>15</b>
2.1.1 – Leitura da notação musical .....	16
<b>2.2 – A leitura musical na abordagem da lecto-escrita.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 – A etapa pictural e a leitura musical .....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 – A etapa fonológica .....</b>	<b>19</b>
<b>2.5 – A etapa ortográfica .....</b>	<b>19</b>
<b>2.6 – Elementos da leitura musical .....</b>	<b>21</b>
2.6.1 – Partitura .....	21
2.6.2 – Pauta .....	22
2.6.3 – Clave.....	22
<b>3 – A aprendizagem da leitura de partituras segundo Willems, Kodály e Gordon .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 – Descodificação do código musical .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 – Noção rítmica .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 – Noção de altura sonora .....</b>	<b>31</b>
<b>3.4 – A leitura musical .....</b>	<b>33</b>
3.4.1 – Informação visual.....	33
3.4.2 – Forma e dimensão da notação .....	35
3.4.3 – Fragmentação e reconstrução.....	35
<b>Capítulo 2 – Metodologia – Estudo de Caso.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1 – Metodologia .....</b>	<b>37</b>

4.1.1 – Validade do estudo .....	38
<b>4.2 – Olimpíadas da leitura – descrição do processo .....</b>	<b>39</b>
4.2.1 – Objetivos e conteúdos .....	40
<b>4.3 – Intervenientes – caracterização.....</b>	<b>41</b>
<b>4.4 – Material.....</b>	<b>42</b>
<b>4.5 – Procedimentos.....</b>	<b>42</b>
<b>4.6 – Avaliação diagnóstica.....</b>	<b>43</b>
4.6.1 – Análise e observação.....	44
<b>4.7 – Implementação e descrição das atividades realizadas.....</b>	<b>47</b>
4.7.1 – 1º Tema: o som – movimento sonoro.....	47
4.7.1.1 – Aula 1 – O movimento sonoro .....	48
4.7.1.2 – Aula 2 – Prova 1 “Montanha russa do som” .....	50
4.7.2 – 2º Tema: as notas musicais .....	51
4.7.2.1 – Aula 3 – Sequência de notas .....	51
4.7.2.2 – Aula 4.....	54
4.7.2.3 – Aula 5 – Prova 2: “Série de notas” .....	58
4.7.3 – 3º Tema: o ritmo .....	59
4.7.3.1 – Aula 6.....	59
4.7.3.2 – Aula 7 – Prova 3 “Não quebres o ritmo” .....	63
4.7.4 – Aula 8 – Prova 4 “Desperta os teus sentidos” .....	64
4.7.5 – Aula 9 – Prova 5 “Puzzle musical” .....	65
4.7.6 – Aula 10 – Prova 6 “A (en)cantar” .....	66
<b>4.8 – Análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>67</b>
4.8.1 – Prova 1 – “Montanha russa do som” .....	67
4.8.2 – Prova 2 – “Série de notas” .....	71
4.8.3 – Prova 3 – “Não quebres o ritmo” .....	73
4.8.4 – Prova 4 – “Desperta os teus sentidos” .....	75
4.8.5 – Prova 5 – “Puzzle musical” .....	78
4.8.6 – Prova 6 – “A (en)cantar” .....	80
4.8.7 – Avaliação da atividade.....	82
<b>Conclusão .....</b>	<b>85</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>88</b>
<b>Referências áudio.....</b>	<b>93</b>
<b>Referências multimédia .....</b>	<b>94</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>95</b>

<b>Anexo I - Avaliação Diagnóstica.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo II - Fichas .....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo III - Provas .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo IV - Partituras .....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo V - Resultado das provas.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo VI - Diplomas de participação.....</b>	<b>114</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Linhas suplementares inferiores e superiores.....	22
Figura 2 – As claves de sol, fá e dó na 3ª e 4ª linha .....	22
Figura 3 – Métrica Binária.....	30
Figura 4 – Métrica Ternária .....	30
Figura 5 – Gestos manuais dos sons das alturas .....	32
Figura 6 – Exercício de duas alturas sonoras.....	49
Figura 7 – Exercício de três alturas sonoras .....	49
Figura 8 – Ordenações .....	53
Figura 10 – Notas nas linhas e nos espaços .....	55
Figura 9 – Exercícios com gráficos de pontos .....	55
Figura 11 – Linhas suplementares inferiores .....	56
Figura 12 – Linhas suplementares superiores.....	56
Figura 13 – Notas na pauta .....	56
Figura 14 – Notas na pauta .....	57
Figura 15 – Frases rítmicas por números.....	61
Figura 16 – Ordenações .....	80

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Tópicos de instruções referentes aos ensino da leitura, segundo NRP.....	9
Quadro 2 – Características de um som .....	21
Quadro 3 – Sons com proporção métrica (dupla) .....	29
Quadro 4 – Sons curtos e longos com proporção livre .....	29
Quadro 5 – Sons com proporção métrica (tripla) .....	29
Quadro 6 – Fonemas rítmicos por Kodály.....	30
Quadro 7 – Caracterização da turma do 1º CBI.....	41
Quadro 8 – Cronograma das atividades .....	43
Quadro 9 – Planificação da aula 1 .....	50
Quadro 10 – Planificação da aula 3 .....	54
Quadro 11 – Planificação da aula 4 .....	58

Quadro 12 – Pontuação do jogo “Série de notas” .....	58
Quadro 13 – Planificação da aula 6 .....	62
Quadro 14 – Planificação da aula 7 .....	63
Quadro 15 – Pontuação “Não quebres o ritmo” .....	64
Quadro 16 – Pontuação do jogo “Desperta os teus sentidos” .....	65
Quadro 17 – Pontuação do jogo “ <i>Puzzle</i> musical” .....	66
Quadro 18 – Pontuação do jogo “A (en)cantar” .....	67

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Pontos .....	31
Gráfico 2 – Grupo 2 – Desenhar o movimento sonoro .....	44
Gráfico 3 – Grupo 5 – Leitura por relatividade .....	45
Gráfico 4 – Grupo 6 – Leitura melódica .....	46
Gráfico 5 – Pergunta 1 da Prova 1 .....	68
Gráfico 6 – Pergunta 2.1 da Prova 1 .....	68
Gráfico 7 – Pergunta 2.2 da Prova 1 .....	69
Gráfico 8 – Pergunta 2.3 da Prova 1 .....	69
Gráfico 9 – Pergunta 3.2 da Prova 1 .....	70
Gráfico 10 – Pergunta 3.2 da Prova 1 .....	70
Gráfico 11 – Pergunta 3.3 da Prova 1 .....	71
Gráfico 12 – Série de notas em clave de sol .....	72
Gráfico 13 – Série de notas em clave de fá .....	72
Gráfico 14 – Dinâmicas .....	73
Gráfico 15 – Respostas .....	73
Gráfico 16 – <i>Puzzle</i> rítmico .....	74
Gráfico 17 – Leitura rítmica com dinâmicas .....	74
Gráfico 18 – Identificação do instrumento .....	75
Gráfico 19 – Identificação do andamento .....	76
Gráfico 20 – Identificação das dinâmicas .....	76
Gráfico 21 – Identificação de erros melódicos .....	77
Gráfico 22 – Identificação da barra de compasso .....	77

Gráfico 23 – Identificação da barra final .....	78
Gráfico 24 – 1ª frase da Prova 5 .....	78
Gráfico 25 – 2ª frase da Prova 5 .....	79
Gráfico 26 – 3ª frase da Prova 5 .....	79
Gráfico 27 – Respeitar as dinâmicas.....	81
Gráfico 28 – Respeitar a repetição.....	81
Gráfico 29 – Notas .....	82
Gráfico 30 – Ritmo .....	82

## **Siglário**

1º CBI – 1º ano do Curso Básico de Instrumento

EPMVC – Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

NRP – *National Reading Panel*

## Introdução

A leitura é uma competência de grande importância para todos os alunos que se iniciam na aprendizagem musical. Na EPMVC essa aprendizagem é realizada nas disciplinas ligadas à música, como a Formação Musical. A escolha do tema desta dissertação derivou de uma aparente falta de destreza na leitura de partituras por parte dos alunos. Na EPMVC é comum que os professores de Formação Musical sejam abordados pelos professores de Instrumento porque os seus alunos não sabem ler a partitura apresentada e logo não a sabem tocar. A autora, com base na sua experiência profissional, denota que vários alunos sentem dificuldades na leitura e conseqüentemente têm uma reação negativa no que respeita à aprendizagem musical.

A escolha deste tema partiu do princípio que a leitura é uma competência que os alunos desenvolvem na disciplina de Formação Musical para a aplicarem às restantes disciplinas. No estabelecimento de ensino referido, foi aplicado um Estudo de Caso, onde os alunos estiveram em contacto constante com partituras, pelo que se torna especialmente relevante a aprendizagem rápida da leitura. Atendendo à motivação da autora, pretende-se aprofundar conhecimentos sobre diversas metodologias, procurar e criar novas estratégias de ensino e materiais.

As atividades propostas para a iniciação à leitura de partituras só poderiam ser realizadas numa turma que inicia a aprendizagem musical. Por isso, para o Estudo de Caso que apresentamos, foi escolhida a turma do 1º CBI da EPMVC. Devido à carga horária da disciplina de Formação Musical<sup>1</sup>, foi possível iniciar as aulas desta antes das aulas da área artística<sup>2</sup> onde naturalmente precisariam de ler partituras.

A dissertação está dividida em dois grandes capítulos. No primeiro, foi elaborada uma revisão bibliográfica sobre a leitura. A pesquisa sobre a leitura de textos genéricos serviu para aferir se os seus mecanismos/processos de aprendizagem se podem aplicar à leitura musical.

---

<sup>1</sup> Estipulada no plano curricular.

<sup>2</sup> Instrumento, Prática de Conjunto e Instrumento de Tecla.

No segundo capítulo foi descrita a metodologia para o Estudo de Caso que se realizou em setembro do ano letivo 2014/2015. O Estudo de Caso foi posto em prática na turma do 1º CBI e teve como base a descodificação do código musical para a leitura de partituras. O Estudo, intitulado de “Olimpíadas da Leitura”, teve uma duração de dez aulas de sessenta minutos cada, divididas pelos diversos temas, e incluiu várias provas com pontuações, bem como as respectivas aulas de preparação. Estas aulas debruçaram-se sobre os seguintes temas: o movimento sonoro, a sequência de notas e o ritmo. No fim da abordagem a cada tema, foi realizada uma prova intercalar para verificar se os conhecimentos foram assimilados e os objetivos propostos alcançados. Adicionalmente, foi efectuado um conjunto de três provas para confirmação final das metas propostas.

Na investigação que elaborámos, pudemos comprovar uma evidente inexistência de um método de ensino para a leitura musical. Porém, aferimos que vários pedagogos se referiram à leitura com diferentes abordagens. Outra interessante questão de investigação tem a ver com a necessidade de adequação entre método de leitura e contexto letivo, no sentido geral; aqui se incluem fatores como o meio social, escolar, familiar, etc. Neste sentido, procurou-se apurar se as atividades propostas tiveram os resultados pretendidos para o objetivo final das “Olimpíadas”: adquirir mecanismos para uma leitura correcta e eficiente.

Para esta dissertação, foi feita uma pesquisa sobre três dos pedagogos mais reconhecidos – E. Willems, Z. Kodály e E. Gordon. Foram estudadas as estratégias por eles utilizadas e quais as que se poderiam aplicar de forma mais adequada à turma do 1º CBI. Ao pesquisar sobre estes três pedagogos, pretendeu-se, além de verificar se existiam semelhanças entre os métodos, aplicar diferentes estratégias para a aprendizagem a descodificação do código musical.

## **Capítulo 1 – Revisão bibliográfica**

### **1 – Condições necessárias à leitura**

Nesta dissertação foi abordada a leitura de textos, a fim de se aferir se existiam semelhanças, ao nível da aprendizagem, com a leitura musical. Para aprender a ler, cada indivíduo deverá ter condições necessárias para ser bem sucedido, tais como a capacidade mental e o desenvolvimento de algum domínio da linguagem.

Para Gray (1956, como citado em Marques, 1991, p. 53),

“a condição que mais influencia o desempenho na leitura é a capacidade mental, a qual se apresenta como uma variável muito global que inclui não só a idade e o QI, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança”.

Quando um professor se depara com uma situação destas, deverá ser cauteloso na justificação do fracasso com a ausência de capacidades mentais, tanto mais que tal justificação tende a fazer esquecer uma outra variável importante, é o ambiente social e cultural da criança. Antes de qualquer justificação relativamente ao insucesso na leitura com a falta de capacidades mentais, devia “pôr-se em questão o empenhamento do professor, a justeza dos métodos utilizados, o tempo concedido aos alunos para o cumprimento das tarefas” (Marques, 1991, p. 54).

Outras condições para a aprendizagem da leitura incluem ambiente cultural e a estabilidade emocional. Para Gray (1956, in Marques, 1991), os primeiros fracassos na aprendizagem da leitura podem revelar problemas emocionais que levam a criança a rejeitar a leitura, a duvidar das suas capacidades e a evitar todas as atividades relacionadas com a escrita. Este ciclo, fracasso na aprendizagem – instabilidade emocional – desinteresse pela leitura – “tem que ser evitado, visto que o sucesso e o gosto pela leitura dependem, em certa medida, das primeiras relações da criança com essa actividade extremamente complexa” (Marques, 1991, p. 55).

A saúde e o domínio de conservação também fazem parte das condições necessárias à aprendizagem da leitura. Alguém que não se encontre bem de saúde não conseguirá, normalmente, dedicar-se e predispor-se totalmente à leitura “(...) os

problemas de aprendizagem da leitura podem ser explicados, em parte, por as crianças não se encontrarem ainda no estágio de desenvolvimento cognitivo compatível com as actividades que a aprendizagem da leitura exige” (Marques, 1991, p. 58).

## 1.1 – Definição

A palavra “ler” deriva do verbo latino *legere* que significa simplesmente “colher”. Os Romanos antigos pensavam que era possível transferir este significado para o ato de ler, verificando que, a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém (Cadório, 2001 in Saíde, 2012).

O ato de ler é altamente complexo pois nele “estão envolvidos tanto a inteligência e outras características pessoais dos leitores como as diferenças sociais e culturais associadas a estes” (Cruz, 2007, p. 3). Viana e Teixeira (2002) referem que ler é saber decifrar, ou seja, saber pronunciar corretamente as palavras mesmo que não se saiba o significado delas. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que ler é raciocinar. É evidente que as opiniões dos autores divergem sobre o que é o ato de ler. No passado, ler tal como escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de ação enquanto que, hoje em dia, estas atividades têm que ser perspectivadas como meios da formação geral de cada indivíduo. Alguns investigadores referenciados em Cruz (2007), como Morais, 1997; Sim-Sim, 1997; Panel, 2000 e Shaywitz, 2003 afirmam que:

“a leitura é uma competência básica na sociedade atual que, tal como outras actividades linguísticas, é um processo altamente complexo que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e até da vida da pessoa, pois aprender a ler é um processo a longo termo” (Cruz, 2007, p.1).

Para alguns autores como Lerroy-Boussion e Bloomfield, ler é associar símbolos gráficos aos sons. Pode dizer-se que a descodificação<sup>3</sup> é uma condição fundamental que se não for adquirida, não permitirá o desenvolvimento da leitura a outros níveis (Viana & Teixeira, 2002). “O acto de ler, implica descodificar

---

<sup>3</sup> Identificação e interpretação dos sinais linguísticos por um receptor.

mensagens, relacionar significantes<sup>4</sup> e significados<sup>5</sup>, estabelecer relações espaciais entre letras, identificar semelhanças e diferenças e relacionar a posição das letras face ao conjunto da palavra” (Marques, 1991, p. 57). A leitura é uma parte fundamental do processo de formação da pessoa. Normalmente, ela também está presente no percurso académico, para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler está sempre presente funcionando como uma via para aprender Matemática, Ciências, História, bem como o conhecimento acerca das Artes ou outras culturas e sociedades (Cruz, 2007).

## **1.2 – Iniciar a leitura de textos**

Na abordagem ao tema da leitura de textos, uma das perguntas inerentes refere-se a qual momento ideal em que se deve ensinar a ler. Marques (1991) refere que existem dois mitos acerca deste assunto. 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. Por vezes, os professores primários dizem aos educadores de infância “por favor não ensinem os meninos a ler, porque eles chegam à primária cheios de vícios” (Marques, 1991, p. 5).

Primeiro, deve ter-se em conta o que se entende por “ensinar a ler”. Marques (1991) refere que, usualmente, os professores julgam que “ensinar a ler” é obrigar as crianças a decorar o alfabeto e escrever as consoantes e as vogais seguindo um certo padrão. Este modo de ensino não será o mais adequado à criança quando esta se encontra na pré-escola. “Obrigar as crianças de 5 anos a memorizar as letras do alfabeto é uma afronta” (Marques, 1991, p. 5). A aprendizagem da leitura deve ter em mente a utilização de uma abordagem cognitiva e de desenvolvimento. Este método nega algumas vantagens do método fónico<sup>6</sup> quando é aplicado a crianças que frequentam a pré-escola e, neste caso, seria necessário partir das vivências e linguagem das crianças para depois introduzir a escrita. Ao implementar este método com crianças dever-se-á estimular o raciocínio sobre as regras de escrita e o relacionamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita, esta atividade deverá

---

<sup>4</sup> Sequência de fonemas ou letras a que corresponde um significado.

<sup>5</sup> Valor representativo de qualquer sinal ou símbolo.

<sup>6</sup> Método que primeiro ensina o som de cada letra e só então constrói a mistura destes sons emparelhados para alcançar a pronúncia completa da palavra permitindo assim ler qualquer palavra.

ser realizada como uma atividade lúdica para as crianças. Para Marques (1991), ensinar crianças em idade pré-escolar a ler é ajuda-las a construir os alicerces e as paredes, ou seja, a prepararem as estruturas cognitivas e as capacidades percetivas e motoras para a aprendizagem da escrita. “A aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons” (Marques, 1991, p. 6). Como refere Marques, a criança deve conseguir associar algumas palavras a objetos, animais, entre outros, incluindo os sons e assimilando o seu significado.

Neste sentido, as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura podem ser agrupadas em dois grupos: o conhecimento lexical e semântico e o processo fonológico.

“Ler é uma actividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros. A necessidade de, ao iniciar a aprendizagem formal da vertente escrita da língua, as crianças dominarem a sua vertente oral tem sido enfatizada por inúmeros autores (ex: Morais, 1994)” (Viana, 2006, p. 7).

Se uma pessoa conhece um grande número de palavras de uma língua, isto não a faz automaticamente falante dessa língua. Para alguém ser falante de uma língua, tem de saber como é que as palavras se organizam para formar estruturas compreensíveis, ou seja a sua sintaxe. O conhecimento sintático, facilita o reconhecimento de palavras e a compreensão de textos, sendo que este se desenvolve, particularmente, através do contacto com o impresso (Viana, 2006). Este contacto com o impresso será um dos primeiros passos para que a criança tenha acesso à leitura, pois perceberá que as letras do alfabeto transcrevem os sons da fala. Golbert (1988, p. 110, como citado em Viana, 2006, p. 57-58) afirma que “uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral”.

A aprendizagem do alfabeto traz a vantagem de, com um número finito de sinais gráficos (letras), se poder representar um grande número de palavras. Isto significa que “para aprenderem a ler, as crianças têm de aceder ao princípio alfabético, isto é, perceber que as letras transcrevem os sons da fala” (Viana, 2006, p. 48). Para aprender a ler, a criança tem de atender a aspetos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar. Neste sentido, a criança deve possuir algumas

competências de análise da língua oral para atender aos sons das palavras de forma explícita e focada (Viana, 2006).

Cruz (2007) refere que quando a linguagem oral é abordada, é frequente que se utilizem termos como o desenvolvimento ou a aquisição da linguagem mas, quando é referida a linguagem visual, são geralmente utilizados os termos “aprendizagem” e “ensino”. Esta diferença de nomenclatura tem subjacente a noção de que quando são adquiridas as competências orais, esta faz-se de forma inconsciente e informal devido ao facto de se estar num contexto onde se usa a fala. A capacidade de ler ou ser-se um leitor hábil

“requer uma aprendizagem consciente que tem de ser simultaneamente complementada com um processo formal de ensino. É por esta razão que durante séculos, o ensino da leitura tem sido um dos objectivos fundamentais do ensino básico (...)” (Cruz, 2007, p.1).

Morais (1997, p.188 como citado em Cruz, 2007, p. 133) afirma que

“o leitor hábil identifica as palavras na base de representações ortográficas e representações fonológicas e para chegar à constituição destes processos ortográfico e fonológico, o aprendiz-leitor baseia-se essencialmente no princípio alfabético”.

### **1.2.1 – Método de ensino**

No século XXI, “há muitos professores que, tendo por missão ensinar a ler, não sabem como o fazer, simplesmente porque, ou nunca ouviram falar de métodos ou porque de métodos de leitura pouco mais sabem que o nome” Viana (2005, como citado em Viana, 2006, p. 44).

Segundo Viana (2006), a escolha do método difere entre os professores. Alguns podem optar pelo método que aprenderam durante a sua formação, outros por aquele que é mais usado nos manuais ou ainda porque tiveram contacto com ele numa ação de divulgação/formação recente, tendo como objetivo inovar. Viana (2006) considera que o melhor método será aquele que originar menos dificuldades de aprendizagem aos alunos. Assim, cada professor deverá escolher o método que achar mais adequado tendo em conta as crianças que tem de ensinar, tal como no ensino da música.

Ao longo dos tempos, foram realizadas várias pesquisas sobre a aquisição da leitura. Alguns estudos defendiam a existência de pré-requisitos como o esquema corporal, memória visual, discriminação visual e coordenação visuo-motora. (Viana, 2006).

Na década de 70, houve uma mudança radical em termos de investigação sobre o assunto. As pesquisas que eram centradas sobre os problemas dos maus leitores passaram a centrar-se nas competências dos bons leitores (Viana, 2006). “O que diferenciava bons de maus leitores não eram competências de cariz perceptivo e motor, mas diferenças ao nível de conhecimento linguístico e do seu processamento” (Viana, 2006, p. 46).

Existem vários métodos de ensino da leitura de textos. Segundo Cruz (2007) há duas teorias opostas acerca do modo como as crianças aprendem melhor a ler. De um lado, deparam-se os modelos globais ou analíticos, com a conceção da linguagem global e, do outro, os modelos fónicos ou sintéticos que se apoiam na aprendizagem do código.

O primeiro modelo (fónico ou sintético) consiste numa abordagem ascendente, que justifica que a leitura é uma atividade complexa e que tem que ser construída a partir dos seus elementos mais pequenos. Este modelo refere que a criança aprende a ler de um modo mais efetivo através da prática da correspondência entre a letra e o som e do reconhecimento de palavras.

O segundo modelo (global ou analítico) é uma abordagem descendente de acordo com a qual “as crianças aprendem a reconhecer as palavras impressas associando-as primeiramente com os seus conhecimentos acerca da linguagem falada, com os significados e com a sua experiência geral” (Cruz, 2007, p. 172).

Cruz (2007), sugere que o que se torna absolutamente necessário é saber como combinar os melhores aspetos de cada uma das abordagens. Ou seja, a questão não é qual dos métodos é mais eficiente no ensino da leitura. Na realidade, ambos têm um papel importante quando o objetivo é fazer com que uma criança aprenda a ler. Assim, não podemos considerar que estas duas abordagens são exclusivas no ensino da leitura. Neste sentido, vários autores referem que se devem fazer combinações equilibradas dos dois métodos, ou seja, métodos mistos. Aplicar um método misto, implica usar variadas proporções de cada um dos métodos que irão ao encontro das necessidades das crianças.

Um método adequado de ensino da leitura deverá então permitir às crianças a prática das correspondências entre as letras e os sons, utilizando para tal textos compreensíveis. Assim, os métodos adequados devem promover nas crianças o desenvolvimento de estratégias eficientes de reconhecimento de palavras, permitindo que a atenção e a memória fiquem mais disponíveis para a sua compreensão. Por último, estes métodos facilitam o acesso à literatura encorajando as crianças a ler tanto quanto possível material com o qual elas estejam familiarizadas (Cruz, 2007).

A *National Reading Panel* (2000, in Cruz, 2007, p. 173) efetuou uma revisão da literatura relevante para o campo do ensino-aprendizagem da leitura, identificando um conjunto de tópicos de competências e instruções relativamente ao ensino da leitura, tal como é apresentado abaixo:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência fonémica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conseguir ouvir e identificar sons individuais nas palavras faladas;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio alfabético ou correspondência grafema-fonema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relação existente entre as letras da linguagem escrita e os sons da linguagem falada;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidade de ler um texto de uma forma correta, precisa e rápida;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as palavras que os alunos têm que saber para comunicar de um modo efetivo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender e retirar significado do que foi lido.</li> </ul>

**Quadro 1 – Tópicos de instruções referentes aos ensino da leitura, segundo NRP**

### **1.2.2 – Modelos de aprendizagem**

“O interesse pelo estudo do processo de aquisição da leitura é relativamente recente, uma vez que até aos finais dos anos 50 ainda não havia modelos explicativos do desenvolvimento do processo da leitura, e os primeiros modelos só surgem a partir dos anos 80, centrando-se a maioria deles nos períodos iniciais e no desenvolvimento dos mecanismos específicos.” (Cruz, 2007, p. 103).

Existem duas formas para explicar o desenvolvimento dos mecanismos de reconhecimento de palavras escritas. Uma das formas, o processo contínuo, é

defendida pelos autores Perfetti (1987) e Morais (1997); uma outra, designada de processo descontínuo, é representada pelos autores Frith (1985), Spear-Swerling e Stenberg (1994, 1996), (Cruz, 2007).

Para Cruz (2007, p. 104), “os processos fonológicos são muito importantes nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, e diminuem progressivamente para dar lugar aos procedimentos directos”. No início da aprendizagem da leitura, o aprendiz poderá ter em conta o perfil das regularidades grafo-fonológicas<sup>7</sup> do código alfabético para desenvolver um sistema de tradução das unidades ortográficas das unidades fonológicas correspondentes. Assim, as palavras escritas são analisadas em pequenos segmentos grafémicos<sup>8</sup> que, mais tarde, serão associados aos segmentos fonémicos<sup>9</sup> que lhes correspondem. Desta forma, o aprendiz descobre que “há uma correspondência bidirecional entre as unidades ortográficas e as unidades sonoras ou fonémicas” (Cruz, 2007, p. 104). Para esta descoberta, o aluno deve ter a consciência da estrutura segmentar da palavra, ou fonética, e saber que o princípio alfabético segue essa estrutura.

De uma forma progressiva, o aprendiz começa a dispor de conhecimentos globais e automáticos de palavras, não sendo necessário utilizar as correspondências de grafema-fonema. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem das associações grafo-fonológicas permite o desenvolvimento de um processo direto ao léxico. (Cruz, 2007). A aprendizagem anteriormente referida também é defendida por autores que discordam da existência de estádios<sup>10</sup> de desenvolvimento da leitura. Para Morais (1997, como citado em Cruz, 2007, p. 132), a leitura “é um produto cultural fortemente condicionado pelo envolvimento familiar”, motivo pelo qual o mesmo autor sugere que “não há estádios claramente marcados na aprendizagem da leitura, pois, para lá da repentina descoberta do princípio alfabético por parte da criança, os diferentes tipos de processos parecem sobrepor-se uns aos outros”.

Frith e Spear-Swerling & Stenberg (in Cruz, 2007), defendem a descontinuidade no desenvolvimento da leitura, onde os estádios podem ser identificados. Estes estádios distinguem-se nos seus aspetos centrais, implicando estratégias e processos cognitivos distintos e que produzem mudanças de natureza quantitativa e qualitativa que permitem avançar de um estágio para outro.

---

<sup>7</sup> Registo dos sons.

<sup>8</sup> O grafema no sistema alfabético corresponde à letra.

<sup>9</sup> Sistema sonoro de uma língua.

<sup>10</sup> Fases de desenvolvimento.

Existem vários modelos que são consensuais no que diz respeito ao tipo de representações utilizadas no processo de aprendizagem da leitura. Assim, independentemente de defenderem a perspectiva contínua ou descontínua do desenvolvimento da leitura, os diversos autores apontam a presença de vários aspetos. Os aspetos comumente pronunciados foram os logográficos<sup>11</sup> (ou visuais), alfabéticos, ortográficos e fonológicos. Todos concordam que a aprendizagem da leitura começa com uma fase essencialmente logográfica (ou visual) e indicam que existe uma fase alfabética na qual os processos fonológicos são importantes. Por fim, referem a existência de uma fase ortográfica que, sendo uma evolução da fase anterior, “implica um conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons, bem como a identificação expedita de grupos de letras” (Cruz, 2007, p. 133). Cruz (2007, p. 133) afirma que parece ser consensual que

“o desempenho na leitura depende da aquisição ou aprendizagem de duas capacidades complementares e interactivas, cada uma das quais preferencialmente relacionada com uma das duas grandes componentes da leitura, a descodificação e a compreensão, e ambas contribuindo para a fluência na leitura”.

Assim sendo, a descodificação é importante pois, por um lado, é necessário dominar o código alfabético tanto através do reconhecimento visual direto das palavras (palavras familiares) como através das correspondências grafo-fonológicas (útil na leitura de palavras desconhecidas/não familiares). Para Cruz (2007), antes das crianças aprenderem a ler (material impresso) ou de aprenderem qual a relação possível entre as letras e os sons, elas têm que ter consciência de como funcionam os sons nas palavras, isto é, perceber que as palavras são constituídas pelos sons da fala.

A presença de tal habilidade na altura de aprender a ler pode trazer um conjunto de vantagens. Uma dessas vantagens torna-se evidente quando o aprendiz percebe que a escrita alfabética é uma forma de representação da sua linguagem, facilitando a sua compreensão de regras das correspondências letra-som (consciência fonológica). A segunda vantagem reside no facto desta consciência fonológica facilitar a leitura de novas palavras pois, para ler, é necessário organizar a série de letras em unidades que correspondam aos sons individuais e fazer a combinação dos sons para pronunciar a palavra. As investigações realizadas por Cruz (2007) indicam que “as crianças de idade pré-escolar que apresentam uma consciência mais explícita

---

<sup>11</sup> Gráfico/símbolo que define o sentido a coisas e/ou objetos visualmente.

da estrutura dos sons que constituem as palavras, manifestam uma maior probabilidade de se tornarem leitores hábeis” (Cruz, 2007, p. 135).

### **1.2.3 – Dificuldades na implementação**

Durante a aprendizagem da leitura algumas crianças poderão apresentar dificuldades de aprendizagem que podem ser de natureza cognitiva, perceptiva e social. Na investigação realizada por Marques (1991) foram detetadas cinco dificuldades mais comuns.

A primeira dificuldade é a deficiência de inteligência geral<sup>12</sup> na qual a investigação revela três aspetos:

“as crianças mais inteligentes tendem a aprender a ler mais facilmente; as crianças menos dotadas costumam levar mais tempo para aprender a ler apesar das crianças menos dotadas terem mais probabilidades de revelarem deficiências de leitura, quase todas atingem com relativa facilidade um razoável desempenho na leitura” (Marques, 1991, p. 61).

A segunda dificuldade evidenciada é a dominância lateral<sup>13</sup>. Esta justifica as dificuldades de leitura com uma dominância definitiva do lado esquerdo do cérebro. Era de senso comum afirmar que as crianças canhotas tinham mais dificuldades em escrever. Richardson (1968, in Marques, 1991) conduziu uma investigação sobre o assunto chegando a resultados contraditórios, embora a maioria dos estudos conclua a inexistência da interdependência entre dominância lateral e deficiência de leitura.

A terceira evidência relaciona-se com os problemas emocionais. A investigação realizada por Marques (1991), tem demonstrado que a existência de problemas emocionais (ansiedade, nervosismo, irritabilidade, inquietação e medo) pode dificultar a aprendizagem da leitura. Um dos estudos sobre o tema foi conduzido por Harris (1970, in Marques, 1991) onde concluiu que 50% dos casos de deficiência de leitura eram provocados por problemas emocionais. Se uma criança apresenta dificuldades de leitura, pode adquirir uma atitude negativista sobre a leitura em geral.

---

<sup>12</sup> Deficiência cognitiva.

<sup>13</sup> Dominância de um dos lados do cérebro.

O quarto problema é o da percepção auditiva e visual. A maioria dos estudos realizados sobre este assunto tem concluído que as deficiências de percepção auditiva e visual estão relacionadas com dificuldades de aprendizagem da leitura. Quando os problemas de percepção auditiva e visual são graves, não são necessariamente impeditivos da aprendizagem da leitura; na realidade, raramente o são. No entanto, os professores necessitam de saber diagnosticar as dificuldades de discriminação auditiva e de integração auditivo-visual para dar assistência adequada e necessária aos alunos nessas situações. Quando os problemas de percepção auditiva e visual são apenas ligeiros, acabam por ser facilmente superados com o simples facto de ser concedido mais tempo para a aprendizagem da leitura da criança (Marques, 1991).

Por fim, existem os problemas escolares e ambientais. A mudança frequente de professores e de escola parece contribuir para o fracasso na leitura. “Se o aluno for obrigado a confrontar-se com diversos professores e com diversos métodos de ensino durante a fase decisiva e inicial da aprendizagem, pode ver-se em sérios embaraços” (Malmquist, 1976, p. 211, como citado em Marques, 1991, p. 63). Para a iniciação da leitura é exigido um processo continuado que requer a assiduidade do mesmo professor, isto é, o aluno deverá manter o mesmo professor para este dar continuidade ao método aplicado. O desempenho na leitura depende, em parte, dos fatores ambientais em que a criança vive, a sua natureza económica e cultural. As crianças que apresentam dificuldades de leitura, normalmente, são provenientes de famílias onde o ato de ler não faz parte do quotidiano. Por outro lado, as crianças que apresentam mais facilidades de leitura, são aquelas cujos pais os colocam em contacto com a leitura musical, contando histórias e associando-os às suas conversas (Marques, 1991).

## **2 – Aprendizagem da leitura musical: aplicações na iniciação à leitura de uma partitura**

Enquanto que as pesquisas acerca da leitura musical pouco evoluíram, as pesquisas sobre a leitura de textos têm vindo a desenvolver-se. Na área da psicologia cognitiva foram realizadas várias análises de tratamento de informação, a fim de explicar o processo que o leitor faz para reconhecer as palavras e para compreender um texto (Comeau, 2010).

Tal como a aprendizagem da leitura em geral, a aprendizagem da leitura musical é uma atividade bastante complexa e difícil. A técnica de leitura de partituras é abordada nas aulas de Formação Musical e também nas de Instrumento onde lhe é concedido bastante tempo e dedicação para o desenvolvimento desta prática. Comeau (2010) refere que não existe muita informação sobre o processo necessário que permite a um aluno dominar a leitura musical. No entanto, como foi referido, as pesquisas sobre a leitura de textos aumentaram no últimos anos.

Na sua pesquisa, Comeau (2010) tenta explorar como é que as coordenadas/bases da leitura de textos podem fornecer informações que permitem uma melhor compreensão da leitura musical. Para alguns músicos, a leitura musical é feita com muita eficácia e rapidez e a operação de decifrar os símbolos parece quase automática, o que dá a impressão de que as aptidões da leitura se desenvolvem naturalmente quando se aprende a tocar um instrumento (Comeau, 2010). Contudo, para um grande número de instrumentistas, a leitura musical mostra ser uma atividade árdua. Na realidade, mesmo após longos anos de estudo, muitos músicos não conseguem atingir o grau de conhecimento suficiente para descodificar corretamente os símbolos de uma partitura. O pedagogo Saxon (2009, como citado em Comeau, 2010), refere que esta aptidão para a leitura não se ensina, após ter verificado que as dificuldades de leitura são notórias em alguns instrumentistas e que só os músicos dotados para a leitura à primeira vista (“grifted for sight-reading”) conseguem melhorar, enquanto que com os que têm menos aptidões observam-se poucas melhorias (Goldowsky, in Wolf, 1976 in Comeau, 2010).

Goodman (1968, in Santos, H. e G., 2003, p. 29) afirma que a partitura é “olhada como uma mera ferramenta, pois a música pode ser composta, aprendida e

tocada de ouvido, sem qualquer guia e até mesmo por pessoas que não saibam ler ou escrever qualquer tipo de notação”. Porém, pensar que a notação pode ser uma ajuda prática, é perder o seu papel teórico fundamental, pois além de definir a obra, assinala as execuções (dinâmicas, articulações, respirações, andamentos, entre outros) que o instrumentista deve seguir.

Neste sentido, as pesquisas realizadas acerca da aprendizagem e ensino da leitura musical são escassas não existindo uma ferramenta para medir e testar as capacidades de leitura nos alunos.

The teaching of music reading is still in large idiosyncratic. Because the cognitive underpinnings of the reading process are unknown, it is difficult to know the best teaching approach and to assess its efficacy in normal readers. In addition, it is almost impossible to find the locus of problem in those who are experiencing substantial difficulties, and hence to suggest a remedial strategy, as is being done for text reading (Madell et Hébert, 2008, p. 159, como citado em Comeau, 2010, p. 84)<sup>14</sup>.

## 2.1 – Notação musical: história e antecedentes

Ao longo dos séculos<sup>15</sup>, as melodias eram transmitidas oralmente. Este processo não era muito eficaz, porque muita informação era perdida suscitando a necessidade de uma notação que pudesse conservar, pelo menos, os elementos essenciais dos contornos melódicos. “A notação musical procura fixar a música por escrito” (Michels, 2003, p. 67). O exemplo mais antigo de notação musical, provém do *Epitáfio Seikilos*<sup>16</sup>, esculpido, provavelmente, no século I D.C., num túmulo na Turquia.

Durante a Antiguidade Grega, foi desenvolvida uma notação que se baseava nas letras do alfabeto, simbolizando as notas. No século IV já existiam cerca de 1600 símbolos e formas de letras usadas para esse tipo de representação.

---

<sup>14</sup> O ensino da leitura musical é ainda maioritariamente ideosincrático. Devido ao facto da base cognitiva do processo da leitura ser desconhecido, tornando-se difícil saber a melhor abordagem de ensino e monitorizar a sua eficácia em leitores normais. Além disso, é quase impossível encontrar o principal problema naqueles que apresentam dificuldades substanciais e sugerir estratégias de resolução, como tem sido feito na leitura de textos.

<sup>15</sup> Na tradição ocidental.

<sup>16</sup> Melodia e letra em Grego Antigo.

Por volta do século IX, passaram a ser usados sinais inspirados na quironomia<sup>17</sup>, sendo estes sinais designados de “neumas<sup>18</sup>”. Esta notação medieval do canto gregoriano, chamada de neumática, constituía um conjunto de sinais indicando com aproximação o decurso da linha melódica. A notação neumática ajudava os cantores, que já sabiam as melodias de cor a recordá-la melhor. A escrita musical apresentou um florescimento com um leque bastante diversificado entre si. Cada centro eclesial apresentava a sua própria grafia neumática. Até ao século XI a escrita neumática era muito flexível (Boffi, 1999).

No mesmo século, Guido d’Arezzo<sup>19</sup> “propôs o uso sistemático de um desenho musical de quatro linhas (tetragrama): deste modo era possível representar com precisão a altura das notas, com o mesmo critério hoje em uso” (Boffi, 1999, p. 287). Entre muitos tratados teóricos a ele atribuídos, devesse-lhe a invenção de um sistema mnemónico<sup>20</sup> para entoar corretamente a escala, dando nomes às notas.

Já a representação gráfica das durações foi tratada na época dos primeiros desenvolvimentos da polifonia. Como a polifonia implicava várias vozes, tornou-se necessário que todas seguissem a mesma métrica. A notação rítmica passou por vários sistemas (por vezes muito complexos) e, com o passar dos séculos, cingiu-se à notação que ainda hoje é utilizada.

### **2.1.1 – Leitura da notação musical**

A leitura de uma frase ou de um texto não se faz letra a letra, assim como, numa partitura não se realiza nota a nota. O nome de cada letra é útil para explicar aspetos teóricos ligados ao soletrar ou à estrutura escrita de uma linguagem fonética. Na música, “as notas individuais só têm significado quando delas se extrai um significado para explicar uma parte da estrutura teórica da notação musical que já somos capazes de audiar” (Gordon, 2000, p. 55). Assim, quando são agrupadas as letras para descobrir o significado, são lidos agrupamentos de notas (padrões tonais e rítmicos) para formar a compreensão musical.

---

<sup>17</sup> Direção do canto por movimentos da mão, indicando aproximadamente o movimento sonoro, os acentos e a duração.

<sup>18</sup> Sinal gráfico que representa um contorno melódico.

<sup>19</sup> Monge na abadia de Pomposa, estabeleceu-se em Arezzo para ensinar canto na catedral.

<sup>20</sup> *Mão guidoniana*.

“Tal como a fala se desenvolveu antes da escrita, o som da música existiu antes da notação se ter desenvolvido” (Gordon, 2000, p. 56). Pode-se dizer que, de algum modo, a linguagem musical é transmitida através da notação musical. A notação musical é um sistema complexo, pois num excerto de uma partitura, a pessoa deverá conseguir identificar a altura das notas (com clave ou sem clave), a duração das notas (ritmo), a intensidade (mais piano ou forte), o timbre, a harmonia (tonalidade, encadeamento tonal, cadência) e ainda saber interpretá-la consoante o estilo que esta representa. “A notação musical é um conjunto de símbolos visuais destinados a representar o som da música” (Gordon, 2000, p. 21).

Gordon (2000) refere que alguns professores se têm questionado acerca da importância de ensinar os alunos a ler e a escrever notação musical, devido à frustração sentida por ambos. Para evitar esta frustração o mesmo autor defende que será necessário que o aluno adquira determinadas competências porque ser capaz de “audiar padrões em dadas tonalidades e métricas é a única preparação real para aprender a ler e escrever notação musical” (Gordon, 2000, p. 59).

## **2.2 – A leitura musical na abordagem da lecto-escrita**

Cada criança é única e reage de forma diferente à mesma abordagem pedagógica sendo importante compreender as principais fases de aprendizagem da leitura de textos, a fim de explorar e permitir uma maior eficácia no ensino da leitura musical. Conhecendo as etapas da aprendizagem da leitura de palavras, alguns paralelos podem ser feitos com a aprendizagem da leitura musical.

A aprendizagem da leitura de textos faz interagir dois sistemas cerebrais; o sistema visual do reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esta aprendizagem passa necessariamente por algumas fases, que englobam a etapa pictural<sup>21</sup>, fonológica e ortográfica.

Na etapa inicial (pictural), a criança visualiza palavras e consegue reconhecer facilmente algumas dezenas delas. Esta abordagem não vai para além de um centena de palavras.

---

<sup>21</sup> Sistema de escrita por meio de símbolos ou representações figurativas.

Segue-se a etapa fonológica onde subsiste a descodificação das letras em sons. Porém, esta interiorização de consciência da sonoridade das letras e do reconhecimentos dos fonemas não se realiza de forma automática. É necessário o ensino explícito do código alfabético. Durante o período onde a criança procede à lenta pronúncia de cada sílaba, esta é absorvida pelo reconhecimento dos diferentes fonemas, não conseguindo, por vezes, compreender o sentido das palavras lidas (Comeau, 2010).

A etapa ortográfica liga-se à via grafismo-fonema. É nesta etapa que se verifica a automatização do reconhecimento das palavras. Em concreto, as palavras frequentes são lidas mais rapidamente, independentemente do número de letras ou de sílabas, e as palavras mais raras são lidas mais lentamente, necessitando de um processo mais longo de descodificação.

Comeau (2010, p. 94) afirma que “é necessário examinar como é que um modelo com grandes etapas da leitura pode ajudar professores de música, fornecendo pistas interessantes para orientar melhor a intervenção pedagógica da etapa pictural e a etapa de automatização da análise do código musical”. A “parte referente à leitura e à escrita só é importante se servir para fazer música, ouvir melhor, conhecer repertórios, compor, perpetuar, lembrar, servir os compositores ou a memória colectiva” (Cruz, 2010, p. 17).

### **2.3 – A etapa pictural e a leitura musical**

É importante referir que quando o aluno se encontra na etapa inicial todos os traços visuais são explorados. Na etapa pictural, todos os elementos do símbolo são “fotografados”: a forma, a posição, a dedilhação, entre outros. Comeau (2010) evidencia que na sua pesquisa, encaminhada para as aulas de Piano, os alunos por vezes não associam as notas às teclas mas sim a nota ao dedo indicado para tocar. Nesse molde, o aluno não consegue distinguir os elementos característicos de um símbolo, como a posição de uma nota colocada na segunda ou na terceira linha da pauta. Alguns métodos/manuais associam notas a cores, este irá facilitar a leituras. Doravante, o aluno apenas focou a sua atenção nos traços visuais mais cativantes da cor e negligenciou os traços mais complexos entre eles o posicionamento de uma bola negra num pentagrama.

## **2.4 – A etapa fonológica**

Na pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem da música existe pouca informação acerca da importância da representação gráfica dos sons na hora da leitura musical. Tradicionalmente, alguns países da Europa, a França em particular, deram muita importância ao ensino do solfejo. “O *solfejo* diz respeito, sobretudo, à leitura e à escrita da música” (Willems, 1967, p. 6). O solfejo pode ser realizado de duas formas: a primeira é a leitura sem entoação “rezada”; a segunda é entoada.

O processo de leitura inicia-se com uma sondagem ao exercício a ser solfejado, considerando três aspectos: a identificação da clave, a tonalidade e o compasso. A partir dessas verificações iniciais, pode ser iniciada a etapa do enquadramento tonal – ouvir a escala e o arpejo sobre a tónica e procurar reproduzi-los.

A educação do órgão vocal para as transições melódicas, do ouvido para o reconhecimento das expressões tonais e a da visão para a leitura da direção do movimento, obtém-se mais facilmente com ritmos simples e com poucas notas, que possam entoar-se desde a primeira vez que se leiam; a dificuldade na leitura de ritmos mais complexos é realizada mais facilmente com o solfejo rezado estando concentrado na questão rítmica de uma forma mais isolada (Machado, 1959).

No passado, alguns programas de conservatórios faziam pré-requisitos de solfejo para o aluno aprender a tocar um instrumento. Esta abordagem valorizava a possibilidade de desenvolvimento de uma representação sonora de um símbolo musical, antes de fazer a associação à posição da nota no instrumento. Por outro lado, o interesse pelo solfejo não ocupou um lugar tão importante no meio anglo-saxónico e nos Estados Unidos e também na Alemanha, a aprendizagem do Solfejo é, por vezes, inexistente quando se aprende a tocar um instrumento (Comeau, 2010).

## **2.5 – A etapa ortográfica**

A compreensão do processo de análise do código musical passa pelo ensino explícito da distribuição das notas no pentagrama. Uma parte da aprendizagem consiste na memorização do nome das notas e da sua posição no pentagrama. Para o

efeito, existem várias atividades de carácter lúdico que favorecem o reconhecimento das notas. Através destas atividades, a criança aprende a explorar o mundo à sua volta, a descobrir, experimentar, refinar novas habilidades e domina-las. Assim, está pronta para aprendizagens mais complexas, como por exemplo: a alfabetização. Tendo em conta estas considerações, os professores são movidos a utilizar os jogos como recurso no processo de ensino/aprendizagem. Este processo é incentivado pelo prazer e esforço espontâneo que envolve os alunos, aumentando o entusiasmo.

Neste sentido, Willems (1970), propõe alguns exercícios que podem seguir as seguintes modalidades:

- 1 – dizer o nome das notas mostradas pelo professor;
- 2 – mostrar, na pauta, as notas pedidas pelo professor;
- 3 – escrever.

Uma boa leitura musical não consiste somente no reconhecimento de cada nota e de as encontrar no instrumento. O aluno deve também aprender como funciona a linguagem musical (plano geral), a fim de ultrapassar a etapa preliminar da leitura “nota a nota”. Adicionalmente, o aluno deve perceber como é que a distribuição das linhas e dos espaços permite identificar as diferentes “bolas negras” na pauta e deve aprender a detetar a direção dos movimentos melódicos, as deslocações de graus conjuntos e/ou de intervalos maiores. É este sistema que faz com que o aluno mova o seu dedo na pauta, para cima e para baixo, contando as linhas e os espaços, ou escrevendo o nome das notas de uma escala.

Comeau (2010, p. 97) afirma que, por vezes, o professor de música tem tendência a desencorajar esta forma de descodificação para favorecer, principalmente, o reconhecimento imediato do nome da nota. No entanto, uma aprendizagem importante se instala quando o aluno explora as deslocações de altura na pauta. Quando se propõe uma forma de pseudo-escrita<sup>22</sup>, a aprendizagem foca-se na organização das ligações entre alturas sonoras e a distribuição espacial da linguagem musical.

Em meados do século XX, Frances Clark introduziu um método no ensino do Piano, considerado revolucionário na época pois, pela primeira vez, a leitura musical

---

<sup>22</sup> Escrita não convencional.

não era abordada pelo reconhecimento das notas. O método assentava na percepção dos movimentos e do reconhecimento de motivos musicais. O seu método, intitulado de “Intervalic approach”, convida o leitor principiante a dirigir a sua atenção não para cada nota individualmente mas sim sobre a relação entre duas notas, a fim de identificar o espaçamento e a direção (Comeau, 2010).

Quando a descodificação de motivos musicais maiores<sup>23</sup> são introduzidas, o leitor principiante não beneficia de um treino sistemático, que lhe permita desenvolver automatismos para apreender a configuração de grandes agrupamentos de notas de uma só vez. Esta ausência de estratégias, focadas no reconhecimento de motivos, é ainda mais evidente nos manuais de leitura/solfejo. Porém, quando é mencionada a importância de não decifrar cada nota isoladamente, nenhuma atividade é proposta para permitir ao leitor desenvolver mecanismos para localizar os motivos melódicos e harmónicos da partitura. Esta forma de ensino é importante, mas não existem indicações de como é que se ensina estes mecanismos de ver o todo (motivo) de uma só vez (Comeau, 2010).

## 2.6 – Elementos da leitura musical

### 2.6.1 – Partitura

A partitura “é um conjunto de sinais pertencentes a um código universalmente reconhecido e aceite e que permite a um músico comunicar com outro por via da escrita” (Platzer, 2012, p. 8). Esta ferramenta tem as informações relativamente a cada uma das quatro características de um som (no espaço e no tempo).

Altura	Posição no espectro sonoro (notas musicais)
Duração	Tempo de execução relativamente com uma velocidade pré-definida (ritmo)
Intensidade	Energia com que o som deve ser ouvida (dinâmicas)
Timbre	Resulta do instrumento que executa o som (qualidade sonora)

Quadro 2 – Características de um som

<sup>23</sup> Movimentos arpejados, acordes, entre outros.

## 2.6.2 – Pauta

Após “diversas tentativas, o sistema actual da pauta acabou por se impôr como sendo uma forma muito cómoda de escrever a música” (Platzer, 2012, p. 11). A pauta ou pentagrama é constituída por cinco linhas horizontais paralelas formando assim quatro espaços entre elas (pauta convencional). A pauta com que nos deparamos hoje em dia, apareceu no século XVI após várias tentativas. As notas escrevem-se sobre a linha ou no espaço da esquerda para a direita, no sentido da leitura. Normalmente, numeram-se as linhas e os espaços de baixo para cima. Mas a altura dos sons não fica limitada pelo número de linhas e espaços que a pauta tem. Se for necessário podem-se colocar linhas suplementares inferiores ou superiores à pauta, para se obter um som mais grave ou mais agudo, respetivamente.

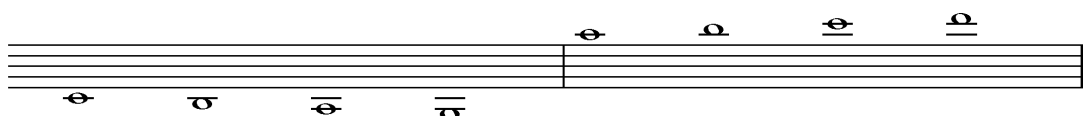


Figura 1 – Linhas suplementares inferiores e superiores

## 2.6.3 – Clave

A clave é o símbolo que aparece, normalmente, no início da pauta, caso seja uma leitura com as alturas fixas. Normalmente, as claves estão divididas pelos instrumentos de sonoridade aguda, intermédia e grave. Os instrumentos mais agudos utilizam a clave de sol na 2ª linha. Instrumentos com uma sonoridade grave utilizam a clave de fá na 4ª linha. Por fim, os instrumentos intermédios como a Viola d’Arco utiliza a clave de dó na 3ª linha e outros instrumentos a clave de dó na 4ª linha. Há instrumentos que, por terem uma grande extensão sonora, podem ter a necessidade de utilizar mais do que uma clave na mesma partitura. A clave tem como função indicar o nome absoluto da primeira nota, as restantes lêem-se por relatividade.



Figura 2 – As claves de sol, fá e dó na 3ª e 4ª linha

### **3 – A aprendizagem da leitura de partituras segundo Willems, Kodály e Gordon**

“A escrita e a leitura musicais põem o professor diante de problemas psicológicos particulares, pois que se trata de completar os elementos auditivos com *elementos abstractos* e a sua expressão visual” (Willems, 1979, p. 1). Willems (1979) refere que o estudo clássico do solfejo (à base de manuais e de teoria) tem sido reconhecido como incompleto e insuficiente para o estudo da música, não sendo apenas uma ciência, mas sobretudo uma arte. Os pedagogos, encorajados pelas instruções do ministério francês de 1925 e animados pelas melhores intenções, inventaram vários meios para aliviar as lições de solfejo como meio de atrair as crianças para o estudo da música.

“Compreendeu-se que era necessário viver o ritmo corporalmente, fazer apelo à sensibilidade, não somente afectiva mas também sensorial da criança. Infelizmente, muitos dos meios pedagógicos preconizados não pertenciam nem ao domínio sonoro, nem ao do instinto rítmico.” (Willems, 1979, p. 1).

Gordon (2000, p. 43) afirma que “toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é excepção, começa pelo ouvir e não pelos olhos”. Willems e Gordon defendem que primeiro é necessário haver uma aprendizagem sensorial antes de começar a ler qualquer tipo de grafismo. Gordon (2000) refere que muitos professores sentem-se tentados a começar a aprendizagem através dos olhos e não dos ouvidos. O mesmo autor defende que os alunos quando não são ensinados a audiar, tendem a forçar um “alfabeto na notação musical” (p. 153). Para os alunos que já sabem audiar, a “notação torna-se uma imagem do que já estão a audiar” (p. 154).

Por vezes, quando um aluno inicia a aprendizagem musical, já ultrapassou o estágio sensorial. Para que tal não aconteça, Willems (1979) refere que o ideal é começar nos jardins de infância. Assim, para a iniciação musical dos mais novos, Willems (1979) assinala cinco domínios complementares:

1 – educação sensorial auditiva: deve-se partir de material sonoro variado, trata-se de aprender a escutar, reconhecer, a reproduzir e a classificar os sons;

2 – estudo das canções: devem-se escolher canções simples. Estas podem ter valor pedagógico pelo interesse rítmico ou auditivo (intervalos, acordes);

3 – treino do instinto rítmico: fazendo apelo aos movimentos corporais e utilizando diferentes instrumentos de percussão;

4 – desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência auditivas: estes estão baseados no sentido da altura do som, da subida e da descida da linha melódica, na sensibilidade aos intervalos, à escala e aos acordes;

5 – utilização do nome das notas como simples denominação: estes são uma introdução ao domínio do abstrato, favorecendo a consciência das ordenações.

Relativamente ao estudo de intervalos através das canções, a longo prazo, parece confundir os alunos quando é necessário identificar um intervalos isoladamente. Acerca deste ponto, Kuhn (2003) parece ter uma opinião convergente, ao considerar que o uso de obras conhecidas para aprender os intervalos melódicos pode criar barreiras à percepção dos intervalos. Contudo, e considerando ser possível a identificação de intervalo isolado, não será de esperar a mesma eficácia na identificação de uma sucessão de intervalos. As canções são uma boa ferramenta para os alunos cantarem a tempo, memorizarem as melodias e trabalharem a afinação, entre outros. “As crianças aprendem melhor a notação musical cantando ou entoando o que lêem” (Gordon, 2000, p. 154).

Kodály (Mena, 1992) dá grande importância aos desempenho do ouvido interno. Este sistema de prática musical, confiada ao canto, forma a base do princípio educativo deste método. O método de Kodály está muito influenciado pelos temas folclóricos (populares) do seu país, pretendendo levar à prática dos seguintes princípios:

- a música é necessária como o ar;
- a música autêntica deve ser a base da expressão musical nacional em todos os níveis da educação;
- o conhecimento dos elementos da música é feita através da prática vocal (1, 2 e 3 vozes) e dos instrumentos;
- a educação musical tem o mesmo grau de importância do que as outras disciplinas do currículo.

Por último, o nome das notas, é como as etiquetas intelectuais “a criança tem uma simpatia espontânea pelos nomes das notas empregados como simples denominação”

(Willems, 1979, p. 10). O nome das notas pode ser introduzido de forma natural tal como acontece nas canções onde aparecem as notas misturadas com palavras ou ainda cantando o nome dos sons da escala de várias formas (ordenações). Para Gordon (2000, p. 154) “na leitura da notação, (...) o processo sequencial passa do nível da associação simbólica-leitura para os níveis auditivo-oral e de associação verbal combinados”. Willems (1979) menciona que se pode preparar a leitura e a escrita por diferentes meios:

- 1 – pelo uso, sem teoria, do nome das notas e da sua ordenação;
- 2 – através de exercícios que desenvolvem a sensação e a noção da altura sonora: esta atividade pode ser concretizada por gráficos;
- 3 – com recurso a exercícios que se relacionam com a memória do som;
- 4 – por desenhos de notas pautas, sem empregar o nome das mesmas.

Para Gordon (2000, p. 154), “os processos sequenciais envolvidos na leitura e na escrita da notação, através da audição<sup>24</sup>, não são os mesmos, porque quando lemos a notação usamos os olhos antes dos ouvidos, ao passo que quando escrevemos a notação usamos os ouvidos antes dos olhos”.

### **3.1 – Descodificação do código musical**

“Aprender a ler e a escrever notação musical ajuda os alunos a compreender melhor o que já conseguem audiar e isso deve-se especialmente à ênfase atribuída à associação no nível de associação simbólica, porque os alunos não só aprendem a associar símbolos na notação com os nomes próprios das tonalidades e das métricas que lhes são familiares, mas também com as sílabas e os sons dos padrões familiares” (Gordon, 2000, p. 153).

No livro “Solfejo – curso elementar”, Willems (1967) propõe as lições de solfejo da seguinte forma, caso tenham apenas uma hora semanal:

- 15 minutos de audição e ritmo, com improvisação;
- 10 minutos de leitura à primeira vista;
- 15 minutos de ditado;

---

<sup>24</sup> “Compreensão mental de música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente presente. Não é imitação nem memorização” (Gordon, 2000, p. 474).

- 20 minutos de canto, destinado sobretudo à cultura artística

O canto poderá servir como outro meio pedagógico para aplicar ao ritmo, audição e nome das notas. Esta sequência de atividades proposta por Willems não terá que ser rigorosamente cronometrada, mas sim encadeada harmoniosamente num todo.

Willems (1967) faz uma distinção entre a preparação da leitura e a leitura propriamente dita, a qual se baseia na pauta dupla e contém simultaneamente a leitura por absoluto e por relatividade. Na preparação são incluídos elementos pré-solfégicos, alguns destes dizem respeito à ordenações dos sons, dos nomes das notas escritas.

“A prática destas ordenações é da maior importância para a aquisição dos *automatismos de base*, auditivos, nominais, visuais e instrumentais, indispensáveis a todo o trabalho eficiente de solfejo. Harmonia, improvisação e prática instrumental” (Willems, 1967, p. 9).

“A preparação e os princípios do solfejo dão grandes responsabilidades ao professor” (Willems, 1967, p. 9), pois o ensino pode variar consoante a idade dos alunos, as circunstâncias de trabalho e os conhecimentos prévios dos alunos.

Gordon sugere que numa fase inicial não se ensine mais do que um ou dois padrões familiares. O mesmo autor sugere que o ensino da leitura da notação musical seja feita da seguinte forma:

- o professor apresenta uma pauta e coloca um “dó” numa linha ou num espaço segundo a notação convencional (qualquer dó serve, mas o professor deve ter a certeza de que os alunos aprendem a ler e a escrever só notação convencional).

Gordon (2000) defende que nenhum sistema de notação é mais lógico ou menos complicado, do que qualquer outro, se os alunos já se encontram aptos a audiar. Deve-se ensinar aos alunos apenas um sistema, dois ou mais não trariam nenhum benefício palpável. Para a sequência de aprendizagem, o autor segue a pedagogia de Kodály usando a armação de “dó”<sup>25</sup>.

- O professor explica aos alunos que uma armação de “dó” inclui quer a clave quer os sustenidos ou bemóis que a seguem;

---

<sup>25</sup> O que é tradicionalmente chamado de armação de clave.

- Para este ponto não devem ser usados nome das letras das linhas e dos espaços ou termos como armação de clave, sustenido, bemol, nem qualquer referência a escalas, tons e meios-tons.
- O professor deve explicar que, se o “dó” está numa linha, o “mi” estará na linha acima e o “sol” na linha por cima dessa. Caso o “dó” se encontre num espaço o mesmo raciocínio deverá ser feito.
- Mais tarde, o professor deve chamar a atenção para a colocação das notas “ré, fá e si”, e depois para as outras sílabas.
- O “dó” deve ser colocado em pelo menos duas linhas e dois espaços da pauta, para que os alunos vejam e façam a audição do “dó” móvel.

Quando os alunos se sentirem à vontade com a pauta e o sistema de “dó” móvel, estarão aptos para ver os padrões da forma como são escritos, sem ritmo, e ler os padrões à medida que os cantam, usando sílabas tonais. A maior parte dos alunos está habituada a cantar padrões sem os ver na notação, mas alguns precisarão de olhar e ler a notação enquanto cantam o padrão (Gordon, 2000).

- Após a leitura de alguns padrões na tônica e na dominante, a localização do “dó” deve ser alterada e deve-se ensinar a ler o mesmo padrão e outros padrões familiares numa nova tonalidade<sup>26</sup>;
- O professor deve alertar os alunos para o padrão notado na pauta, e que esse padrão que estão a audiar tem aquele aspeto.

O mesmo processo poderá ser seguido quando os alunos são ensinados a ler na tonalidade menor harmónica.

### **3.2 – Noção rítmica**

Para Willems (1967), o ponto de partida na educação musical é o “ritmo vivo” realizado por movimentos das mãos, braços ou de todo o corpo. Willems dá importância ao movimento corporal no desenvolvimento do sentido do ritmo, particularmente do sentido do tempo. Este sentido do tempo baseia-se no valor físico e metronómico do tempo. Para Gordon (2000, p. 99) “o único modo de compreender

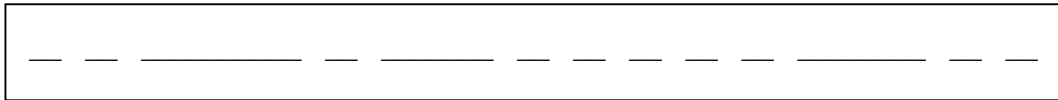
---

<sup>26</sup> Nome do som da tônica.

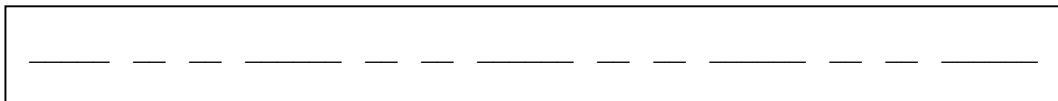
o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo”. Willems (1967) propõe exercícios de ritmo e métrica sem leitura:

- Batimentos – em especial exercícios de memória da duração do som (curto e longo), destinados a realização em gráficos;
- Reprodução – invenção de ritmos;
- Batimento dos quatro modos rítmicos:
  - Ritmo – através de uma memória de ordem dinâmica e motriz, portanto fisiológica;
  - Os tempos – primeira unidade de base que os alunos associarão ao movimento normal da marcha;
  - O compasso – determinado pelo primeiro tempo e constituindo uma nova unidade maior do que a anterior;
  - A subdivisão dos tempos – esta numa unidade mais pequena;
- Marcação e reconhecimento dos compassos;
- Mudança livre de compasso – o aluno marca o movimento com os braços, enuncia os tempos e muda livremente de compasso, sem interrupção (o professor acompanha improvisando);
- Modos rítmicos em simultâneo – realizados em combinação de dois ou mais. As combinações que se podem realizar são imensas mas a principal é o batimento simultâneo de ritmo e tempos;
- Realização de ritmos em cânone.

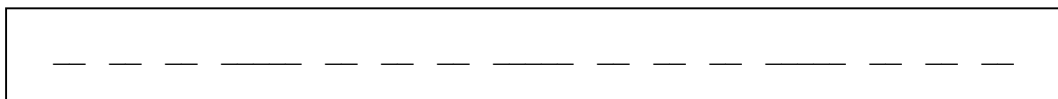
Para Gordon (2000), o professor deve ensinar vários padrões tonais e rítmicos para que o aluno possa adquirir competências linguísticas a aplicar na leitura. Willems (1967, p. 23) refere que “os primeiros exercícios de leitura rítmica deverão ser baseados na sensação do tempo que passa (memória da duração sonora) e não no cálculo métrico”. Assim sendo, o mesmo autor menciona que existe maior vantagem em introduzir os valores rítmicos, partindo dos gráficos de duração escritos no quadro ou nos cadernos, e que podem ser realizados sob a forma de leitura ou de ditado.



**Quadro 3 – Sons com proporção métrica (dupla)**



**Quadro 4 – Sons curtos e longos com proporção livre**









**Quadro 5 – Sons com proporção métrica (tripla)**

Após vários exercícios de leitura com os gráficos poder-se-á passar para os símbolos rítmicos correspondentes aos traços longos (mínima) e aos traços curtos (semínima).

Gordon (2000) refere que existem vários sistemas rítmicos para o nome das durações e dos padrões rítmicos. Os sistemas rítmicos mais conhecidos são:

- uso dos próprios nomes das durações das figuras;
- as sílabas e nomes baseados nos nomes das durações das figuras;
- palavras mnemónicas (nomes próprios) e palavras relacionadas com atividades eurítmicas (correr, caminhar, saltar);
- sílabas baseadas em funções de tempo, tais como macrotempos (pão, eu) e microtempos (mas-sa, mú-si-ca).

Kodály, pretende também facilitar à criança a linguagem musical nos primeiros anos, utilizando fonemas rítmicos. No seu método, são incorporados alguns elementos básicos do método Dalcroze; por exemplo, quando os alunos cantam uma canção introduzem o elemento rítmico por meio das palmas e passos (sem sair do lugar). O elemento rítmico é introduzido por meio de canções. Kodály utiliza fonemas rítmicos que pertenciam ao sistema de *Chevé*, na Hungria, tem sido bastante simplificado sendo utilizado só para a etapa inicial.

	Ta		Ta-i		Tiritiri
	Ti-ti		Ta-a		Tititi

Quadro 6 – Fonemas rítmicos por Kodály

Para Gordon (2000), o professor pode usar qualquer sílaba rítmica desde que, estas se baseiem em funções de tempo e não no nome das durações das figuras. Durante a aprendizagem, os alunos vão sentir menos necessidade consciente de usar sílabas. Quando um aluno sentir a necessidade de resolver um problema rítmico poderá recorrer a este. Seguem-se exemplos de sílabas rítmicas baseadas em funções de tempo segundo Gordon.



Figura 3 – Métrica Binária



Figura 4 – Métrica Ternária

O professor deve usar o compasso 2/4 no padrão de métrica binária e o 6/8 na ternária, mostrando aos alunos como se escreve, em notação convencional. No nível inicial, devem usar-se apenas alguns padrões de macro/microtempos e de divisão, sem alturas de sons. Gordon (2000) defende que, nesta fase, não é necessário fornecer informações aos alunos sobre frações, ou sobre o que cada numeral representa no compasso, nem ainda sobre quantos tempos tem um compasso, mas sim dizer que ambos os numerais da combinação indicam a métrica a ser ouvida em audição. “Quando os alunos forem capazes de ler com significado, pode-se ensinar-lhes informação teórica, sem pôr em risco a sua competência de leitura” (Gordon, 2000, p. 161).

### 3.3 – Noção de altura sonora

Willems (1967, p. 10) afirma que “o movimento sonoro é a verdadeira base da música”. Os exercícios de ordenação dos sons devem ser precedidos de um mínimo de prática do movimento sonoro (ascendente e descendente) levando à noção de altura do som. Esta prática pode ser realizada com vários instrumentos musicais mas, é especialmente utilizada a Flauta de Êmbolo.

“A ordenação das notas, de natureza abstracta, é mais fácil de realizar com a utilização dos nomes das notas (...) aconselhamos porém partir da escala de Dó cantada excepcionalmente com o nomes das notas, como elemento global introdutório” (Willems, 1967, p. 10).

Os exercícios propostos por Willems (1967) são os seguintes:

- Entoar a escala a partir de vários sons indicando com a mão o movimento de subida e descida (fonomímica elementar, sem associação com partes fixas do corpo);
- Realizar subidas e descidas de sons por graus conjuntos (sempre precedidas de entoação da escala):
  - O professor indica com a mão o movimento sonoro que os alunos realizam cantando;
  - Os alunos realizam por iniciativa própria o movimento sonoro, cantando e indicando com a mão;
  - O professor dita, cantando, movimentos sonoros que os alunos realizam com o movimento da mão;
  - Os alunos fazem gráficos de pontos ou pequenos círculos representando os sons em movimento de subida e descida: podem ser ditados, ou feitos livremente para a leitura, como por exemplo:

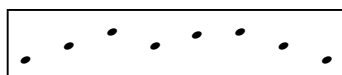
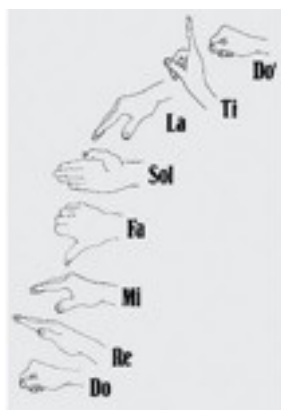


Gráfico 1 – Pontos

- Escrever, utilizando a mesma forma, canções por graus conjuntos aprendidas de ouvido.

A prática vocal em grupo, o treino auditivo e o solfejo são atividades centrais para a metodologia de Kodály. A experiência musical antes da teoria ou a criatividade e os movimentos corporais são elementos que também pertencem à abordagem proposta este pedagogo. Aliás, na linguagem musical, Kodály emprega as iniciais das notas como os gestos manuais representativos dos sons nas suas alturas distintas (fonomímica).



**Figura 5 – Gestos manuais dos sons das alturas**

O desempenho do método começa a partir de temas familiares e pelo intervalo de terceira menor descendente (sol, mi) usando os nomes da afinação relativa (o dó móvel). Mediante os gestos, realizam-se exercícios de entoação, ditados, perguntas e respostas, proposto pelo professor aos alunos. Os exercícios melódicos começam com a escala pentatônica sempre associada aos gestos. Para educar as crianças no sentido da forma, também são utilizadas as canções populares infantis. Assim, na fase inicial, devem reconhecer estruturas fundamentais (frases ou períodos rítmicos) através de perguntas e respostas.

Como já foi referido, existem sistemas rítmicos para o nome das durações Gordon (2000) refere que também existem sistemas para associar nomes às alturas, nos padrões tonais, tal como existem sistemas rítmicos para o nome das durações. Estes padrões tonais são:

- os nomes das alturas pelos intervalos;
- o sistema de “dó” fixo, em que o C (“dó”) é sempre “dó”

- os nomes das letras<sup>27</sup>
- números;
- sistema de “dó” móvel, em que o lugar do “dó” na pauta muda com a tonalidade.

“Alguns professores do conservatório utilizam o sistema de “dó” fixo sobretudo porque acreditam que, através do seu uso, os alunos podem aprender a ler notação musical familiar e não-familiar mais rapidamente do que quando se usam nomes de letras a mais formais e, possivelmente, têm razão”(Gordon, 2000, p. 90).

### 3.4 – A leitura musical

Para Willems (1967) a leitura por relatividade é o ponto de partida para a leitura musical. O mesmo autor define que esta tem dois aspetos:

- o auditivo – baseado no movimento sonoro ascendente e descendente;
- visual-cerebral – baseado na relação entre as notas.

A leitura por relatividade é realizada no pentagrama. Com a prática contínua, utilizando o nome das notas, poder-se-á incluir as claves que vão definir a altura das notas. Willems (1967) denota que na prática parte-se da clave juntando a relatividade, quer para graus conjuntos, quer para outros intervalos. Para a realização de leituras por relatividade ou em absoluto, Willems (1967) sugere exercícios como dizer o nome das notas mostradas pelo professor, apontar na pauta as notas pedidas pelo mesmo e escrevê-las.

#### 3.4.1 – Informação visual

O processo de leitura começa com a informação visual. “Na escrita e na leitura, os olhos vão desempenhar um papel decisivo” Willems (1979, p. 3). Cada fixação do olho permite identificar uma ou duas palavras. O olhar não percorre de forma contínua o texto, mas sim, com diversas sacadas<sup>28</sup> que permitem apreender o texto, palavra a palavra. O estudo das sacadas e das fixações foi possível graças às técnicas sofisticadas de registo ocular que permitiram detetar e registar os

<sup>27</sup> Sistema americano em que o lá é o A, o si é o B, etc.

<sup>28</sup> Movimento rápido do olho para obter informação visual.

movimentos do olho ao longo do processo de leitura (Duchowsky, 2007, in Comeau, 2010, p. 85). A utilização destas técnicas na leitura de textos também foi aplicada no estudo da leitura musical pelos investigadores Furnaux e Land (1999, 1997), Goolsby (1994, 1989), Gilman e Underwood (2003) e Truitt (1997) (Comeau, 2010).

Doravante, Madell e Hébert (2008 in Comeau, 2010) numa recensão, concluíram que os estudos dos movimentos oculares na leitura musical são pouco desenvolvidos, provavelmente devido à escassa atenção dada às unidades simbólicas da música e das poucas teorias de cognição em percepção musical existentes. Um bom leitor tem períodos de fixação mais curtos em comparação com os leitores menos perspicazes que apresentarem tempos de fixação mais longos.

Mesmo que os resultados dos estudos que analisaram as sacadas e as fixações na leitura musical, sejam ainda muito escassos, algumas particularidades merecem ser realçadas. Quando se está perante um texto, o processo de leitura organiza-se à volta da palavra e o investigador analisa o número de fixações realizadas de uma palavra à outra. Na música, o contexto é bastante diferente e o investigador tem uma tarefa mais complexa pois a referência de base também não está claramente definida.

Na leitura de textos, a visão fixa-se diretamente na palavra, assim sendo, o leitor descodifica a palavra no momento em que a fixa visualmente. Na música, o encadeamento de sacadas é mais difícil de identificar. Na realidade, a fixação numa nota raramente é feita nela só, pois ela encontra-se num contexto complexo. É como se o leitor chegasse a descodificar uma nota sem a fixar diretamente, mas sim identificando as linhas e os espaços onde ela se encontra. Sendo assim, torna-se mais difícil determinar se o leitor retém uma nota de cada vez ou se procede à leitura pelos intervalos – analisando o espaço e a direção entre duas notas – ou ainda se identifica um conjunto maior como um arpejo ou uma escala. Furneaux e Land (1999, in Comeau, 2010) referem que quando um aluno é confrontado com a leitura em pauta dupla<sup>29</sup> a visão deve ter em conta não só um plano horizontal, mas também um plano vertical. Esta situação acrescenta alguma complexidade nas sacadas, tornando mais difícil a interpretação do investigador, pois a visão do leitor apresenta um movimento “em ziguezague” com a alternância de uma pauta à outra (para cima e para baixo).

---

<sup>29</sup> Exemplo: partitura de Piano.

Comeau (2010) refere que estes dados ainda não são muito úteis para o professor de música mas são importantes para a continuação da pesquisa sobre a leitura musical.

### 3.4.2 – Forma e dimensão da notação

Quando o processo de leitura se inicia, algumas partes do cérebro são ativadas. Neste sentido, os mecanismos neurológicos da visão e do reconhecimento de objetos correspondem positivamente a um alfabeto de formas elementares. Comeau (2010, p. 87) afirma que:

“ce n’est pas notre cortex qui a évolué pour reconnaître les formes des caractères de la lecture; au contraire, ce sont les systèmes d’écriture eux-mêmes qui ont évolué (...)”<sup>30</sup>.

A notação musical corresponde também às formas elementares dos mecanismos neurológicos da visão. A combinação simples de linhas é vantajosa para a sensibilidade dos neurónios da leitura. Os elementos apresentados na pauta fazem parte de um conjunto de símbolos visuais denominados de notação musical que se destinam a “representar o som da música.

### 3.4.3 – Fragmentação e reconstrução

Quando se inicia o contacto visual com as palavras, estas são fragmentadas e as letras são reduzidas em traços com diferentes formas<sup>31</sup>. O processo de fragmentação e de reconstrução não foi estudado especificamente em ligação com a

---

<sup>30</sup> Não foi o nosso córtex que evoluiu para reconhecer as formas dos caracteres da leitura; mas sim, foram os sistemas de escrita que evoluíram (...).

<sup>31</sup> De seguida, esses traços são reconstituídos em letras e depois em palavras. McClelland e Rumelhart (1981, in Comeau, 2010) criaram um modelo que permite perceber como é que três níveis hierárquicos intervêm no processo: os neurónios sensíveis aos traços, apresentados pela retina, os detetores de letras e as unidades responsáveis pela descodificação das palavras. O processo de reconstituição é contudo muito complexo. No modelo apresentado, é necessário acrescentar, aos detetores de letras, conexões que permitam reconhecer palavras mesmo que tenha uma letra que não faça parte da palavra em questão. Como por exemplo a palavra “televisão” que será reconhecida e associada à palavra “televisão”. O leitor vai reconhecer uma letra ou uma palavra independentemente do tamanho das letras, da forma dos caracteres (maiúsculas minúsculas, negrito, itálico) ou a posição das palavras (a retina não se fixa sempre no mesmo sítio da palavra). Então, Comeau (2010, p. 93) afirma que “é possível associar a mesma palavra em todos os exemplos seguintes; Piano, PIANO, *piano* e PiAnO”.

leitura musical. No entanto, Comeau (2010) pensa que se pode supor que o mesmo processo está em funcionamento, e que os canais de tratamento de informação se aplicam também ao contexto musical.

Então, após o contacto visual com os caracteres impressos, todo um processo de extração entra em operação, a fim de permitir a descodificação da informação contida num texto ou numa partitura. Primeiro, os caracteres são visualmente fragmentados e depois os detetores de letras e de símbolos garantem a sua reconstrução.

“É evidente que na hora da execução instrumental de altura fixa, vários músicos descodificam a partitura e fazem a sua interpretação sem necessariamente ter a habilidade auditiva necessária para entender silenciosamente as sonoridades diferentes das diversas notas” (Comeau, 2010, p. 93). É possível que mesmo tendo as habilidades auditivas bem desenvolvidas, o bom leitor possa executar alguns motivos conhecidos como arpejos ou uma escala, com rapidez e facilidade sem passar pelas zonas de representação auditiva.

## Capítulo 2 – Metodologia – Estudo de Caso

### 4.1 – Metodologia

Nesta dissertação, a metodologia utilizada inclui um Estudo de Caso. Yin (1988 in Carmo, 1998) define um Estudo de Caso como uma abordagem empírica onde se investiga um fenómeno atual no seu contexto real (quando); os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes (no qual); e onde são utilizadas muitas fontes de dados. O mesmo autor evidencia que o Estudo de Caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ ou ‘porquê’; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto. O autor acima referido expõe também que um Estudo de Caso se desenvolve por cada uma de três linhas: explorar, descrever e explicar. O Estudo de Caso pode aplicar-se a um único ou casos múltiplos sendo que os dados obtidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas.

Neste estudo, a recolha dos dados foi de carácter qualitativo, visto que os resultados da investigação foram quantificados/avaliados concretamente. Para esta investigação de carácter qualitativo foram apresentados duas técnicas de recolha de dados: observação direta e análise documental. A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local. O investigador pode fazer a recolha de dados usando métodos:

- categoriais (grelhas de observação, onde são refletidas as atitudes e comportamentos);
- descritivos (observar – registar – refletir, a reflexão vai depender da experiência e do conhecimento);
- narrativos (registo escrito de dados no momento da observação ou num desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num determinado período).

A análise documental inicia-se com a recolha, podendo ser esta a única fonte que regista princípios, objetivos e metas. Este tipo de investigação é indutivo e

descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de informações encontradas nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos. (Sousa e Baptista, 2011).

Uma das questões de investigação será se as habilitações musicais prévias terão alguma influência para a aprendizagem da leitura musical?

Neste Estudo de Caso, serão analisados os dados de três grupos diferentes relativamente às habilitações musicais: 2º Grau, ensino não oficial e com nenhum conhecimento prévio. Assim, tendo em foco três realidades diferentes, podem ser comparados as evoluções de cada grupo e se os resultados são díspares ou semelhantes. Este Estudo de Caso, para além de ser de carácter qualitativo, também terá como base a experiência profissional do investigador que o operacionaliza. Assim, indo ao encontro de uma das questões de investigação, será que as habilitações musicais prévias terão alguma influência para a aprendizagem da leitura musical?

Finalmente, será posto em prática em forma de Olimpíadas, pois pretende-se que a leitura seja praticada como uma atividade lúdica. Durante as Olimpíadas da Leitura decorreram diversas provas com diferentes finalidades. Assim, colocam-se mais duas questões de investigação:

As estratégias escolhidas resultarão numa aprendizagem da leitura de partituras?

Os alunos demonstrarão motivação e entusiasmo nas atividades propostas?

Com estas questões, pretende-se verificar se as atividades propostas são adequadas para a turma e se resultam numa aprendizagem de descodificação do código musical.

#### **4.1.1 – Validade do estudo**

Na investigação qualitativa, existem diferentes formas de validar e dar o máximo de fiabilidade à investigação:

1. rigor ou validade interna – as conclusões estão centradas na credibilidade do investigador. Esta é baseada no rigor e pormenor com que este descreve o estudo que realizou, bem como o processo pelo qual obteve as informação ou chegou a determinada conclusão.
2. triangulações – encontrar convergência entre outras fontes de informação, com diversos métodos utilizados pelo investigador.
3. *feedback* – receber reações e opiniões dos participantes durante o estudo.

Vários autores têm vindo a propor um conjunto de critérios e procedimentos que são apontados como garantia da qualidade da investigação. Miles e Huberman (1994, in Sousa e Baptista, 2011) preocupam-se com três aspetos específicos do problema dos critérios científicos: clarificação dos critérios utilizados; operacionalização desses critérios no processo de investigação através de procedimentos específicos; explicitação da operacionalização dos critérios nos relatórios de investigação. Para além dos critérios científicos, existem ainda outros critérios que interessam aos investigadores como:

4. ponto de vista prático – a pertinência dos resultados da investigação.
5. ponto de vista ético – a transparência das informações prestadas aos indivíduos sobre os objetivos da investigação e sobre a garantia de confidencialidade (Sousa e Baptista, 2011).

Este estudo foi autorizado pela à Direção Pedagógica da EPMVC. Todos os alunos concordaram em participar sendo que lhes foi garantida total confidencialidade.

## **4.2 – Olimpíadas da leitura – descrição do processo**

O título para o Estudo de Caso surge de uma atividade realizada no ano letivo anterior, para o Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas e o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão intitulado de “Olimpíadas das Ciências Musicais”. Nessas Olimpíadas eram concentrados conhecimentos de História da Música, Teoria e Análise Musical e Formação Musical. Os alunos que participavam demonstravam empenho na realização das tarefas e a consolidação de conceitos das

diversas disciplinas. Como não existia nenhum tipo de competição para os alunos do Curso Básico de Instrumento e para manter um linha coerente entre os cursos, o nome optado foi o das “Olimpíadas da Leitura”.

As Olimpíadas da Leitura abordam conhecimentos básicos da disciplina de Formação Musical acerca da leitura. Estes conhecimentos têm uma utilidade transversal para outras disciplinas como a de Instrumento, Instrumento de Tecla e Prática de Conjunto, onde os alunos recebem partituras regularmente. As Olimpíadas foram organizadas da seguinte forma: aulas sobre uma temática e prova sobre a mesma. Os temas tratados foram o som – movimento sonoro, as notas musicais e o ritmo.

Os alunos realizaram cinco provas, cada uma com diferentes pontuações. No início de cada prova estão discriminadas as pontuações. O aluno que acumular mais pontos no decorrer das provas será o vencedor. Todos os alunos receberam um diploma de participação<sup>32</sup> e aos três primeiros classificados, foi ainda atribuído um prêmio de carácter didático (CD, livro, partitura, DVD, ou outro equivalente).

#### **4.2.1 – Objetivos e conteúdos**

As Olimpíadas da leitura procuram, mais do que testar conhecimentos, propiciar uma aprendizagem de forma lúdica e potenciar o gosto pela leitura musical. Nestas Olimpíadas, os participantes fazem provas de natureza diversa tais como um *puzzle* musical, prova de rapidez, deteção de erros e outros exercícios que estimulem a leitura de partituras, promovendo um espírito de competição saudável. O objetivo prático é o aluno conseguir entoar uma melodia na tonalidade de Dó Maior. A melodia inclui graus conjuntos e tem figuras rítmicas como a mínima, a semínima, a pausa de semínima, as duas colcheias e ainda conter indicações de dinâmica.

Para o objetivo principal ser alcançado, os alunos terão várias aulas de preparação. Contudo, no final das Olimpíadas, as competências adquiridas pelos alunos devem ser:

- identificar movimentos sonoros (ascendente, descendente e contínuo);

---

<sup>32</sup> Ver Anexo VI, pp. 114-115.

- identificar e reproduzir diferentes alturas sonoras;
- identificar e ler diferentes durações rítmicas;
- ler sequências de notas por relatividade e em clave de sol e fá;
- imitar ritmos;
- ler frases rítmicas;
- ler em simultâneo as notas com o ritmo;
- respeitar as dinâmicas;
- identificar diferentes andamentos;
- respeitar o andamento;
- detetar erros numa partitura;
- reconhecer auditivamente diversos instrumentos
- audiar uma partitura
- organizar frases (rítmicas ou melódicas);
- cantar afinado;
- cantar uma sequência de notas (sem ritmo);
- cantar melodias;
- cantar ordenações;
- dominar o código musical.

### 4.3 – Intervenientes – caracterização

Caracterização da turma do 1º CBI					
20 alunos			Habilitações musicais prévias		
	Feminino	Masculino	2º Grau	Ensino não oficial (Bandas)	Nenhum conhecimento prévio
Alunos de cordas	5	4	3	1	5
Alunos de sopros	4	7	4	2	5

Quadro 7 – Caracterização da turma do 1º CBI

Durante o estudo, os vinte alunos constituintes da turma serão identificados pelas letras do alfabeto (A, B, C, etc.). As idades destes alunos variam entre os doze

anos e os quinze anos. Nesta amostra, há dois alunos que estão a repetir o sétimo ano pela segunda vez e quatro outros que frequentam a área artística do 1º CBI. Os alunos que ingressaram para o 1º CBI da EPMVC com o 2º Grau provêm do ensino articulado, os alunos provenientes das bandas filarmónicas frequentaram aulas na escola de música das próprias bandas e os alunos que vêm sem conhecimentos, apenas tendo frequentado a disciplina de Educação Musical nas escolas do ensino regular no 5º e 6º ano de escolaridade. A análise dos resultados foi separada em três grupos diferentes reportando-se às habilitações musicais prévias existentes na amostra.

#### **4.4 – Material**

Para o Estudo de Caso, foram necessários vários materiais a fim de levar a cabo todas as atividades propostas. Os materiais são: Flauta de Êmbolo, Piano, aparelhagem, gravações dos exercícios, fichas de exercícios, quadro, quadro pautado, lápis, borracha, tesoura e cola.

#### **4.5 – Procedimentos**

O Estudo de Caso foi realizado em dez aulas de sessenta minutos cada. Esta turma teve a oportunidade de começar uma semana antes do início do calendário letivo (15 de setembro de 2014), contribuindo este facto para a melhoria da qualidade das aulas da área artística (Instrumento, Prática de Conjunto e Instrumento de Tecla) que estavam para começar.

Antes do início do ano letivo, a turma, na sua totalidade, conseguiu desfrutar de duas horas de aula por dia. Após o arranque do novo ano letivo, os alunos cumpriram com o horário que lhes foi atribuído, estando a turma dividida em grupos: cordas e sopros. Cada turma (cordas e sopros), tem três aulas de sessenta minutos por semana da disciplina de Formação Musical.

Nº	Data	Fases
	09/09/2014	Apresentação e visualização do filme “Pedro e o Lobo”
		Avaliação diagnóstica
1	10/09/2014	Movimento sonoro
2		Prova 1 – “Montanha russa do som”
3	11/09/2014	A sequência de notas
4		A pauta
5	12/09/2014	Prova 2 – “Série de notas”
6		Não quebres o ritmo
7	16/09/2014	Continuação e Prova 3 – “Não quebres o ritmo”
8	18/09/2014	Leituras melódicas e Prova 4 – “Desperta os teus sentidos”
9	19/09/2014	Prova 5 – “Puzzle musical”
10	23/09/2014	Prova 6 – “A (en)cantar”

**Quadro 8 – Cronograma das atividades**

#### **4.6 – Avaliação diagnóstica**

Após a aula de apresentação (prática importante devido ao facto de ser uma turma nova) e da visualização do filme o “Pedro e o Lobo”, onde os alunos tiveram que identificar as personagens e os instrumentos que os representavam, foi realizada uma avaliação diagnóstica<sup>33</sup>.

Na avaliação, entregou-se uma folha<sup>34</sup> aos alunos com os exercícios propostos. Para tal, o professor necessitou das gravações áudio<sup>35</sup> para o três primeiros exercícios. A avaliação foi então realizada individualmente seguindo-se um exercício em grupo, a fim de observar e aferir se os alunos tinham as seguintes competências:

- identificar e escrever movimentos sonoros;
- marcar a pulsação de três excertos musicais;

<sup>33</sup> A avaliação diagnóstica é uma prática comum da disciplina de Formação Musical. As provas de ingresso para o CBI aferem se os alunos têm aptidão musical. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta utilizada de forma a aferir quais as competências adquiridas pelos alunos. “Os resultados transformam-se, assim, em contributos para melhorar o desempenho (...) a avaliação significa aprendizagem” (PETRA II, 1995, pp. 93-94). Esta avaliação foi realizada de forma escrita e oral.

<sup>34</sup> Ver Anexo I, p. 95.

<sup>35</sup> Apêndice 1, 2, 3, 4 e 5.

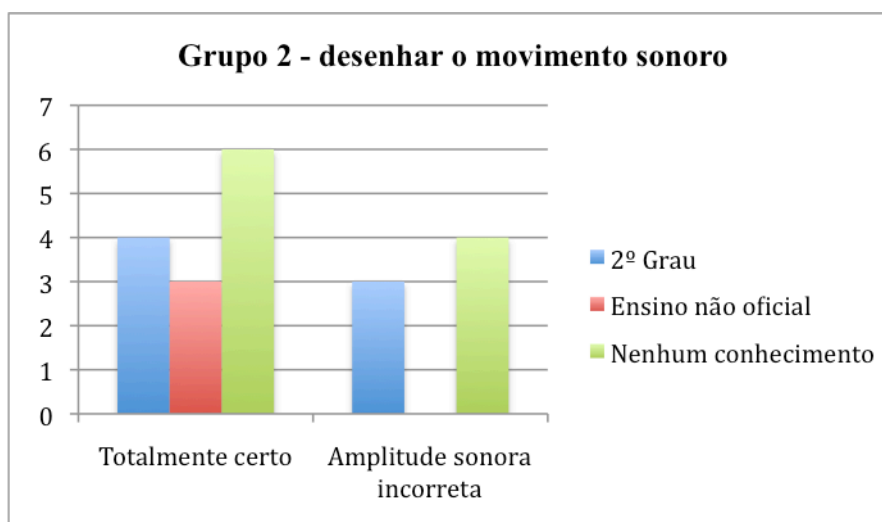
- ler uma frase rítmica;
- leitura de notas por relatividade com ritmo;
- entoar uma linha melódica;
- entoar afinado.

Pode-se concluir que a avaliação diagnóstica foi uma observação de controlo, a fim de comparar com os resultados finais das Olimpíadas da Leitura.

#### 4.6.1 – Análise e observação

Após a avaliação diagnóstica, realizou-se o levantamento de dados. Na primeira pergunta, os alunos tinham que numerar (por ordem crescente) a sequência de movimentos sonoros consoante a ordem que ouviam. Dos vinte alunos constituintes da turma só dois não acertaram na totalidade. O aluno “Q” trocou a primeira com a terceira e o aluno “T” a primeira com a segunda. As respostas trocadas do aluno “Q” são parecidas em termos de movimento mas não na amplitude. As repostas do aluno “T” foram opostas relativamente ao movimento sonoro.

Relativamente à segunda questão, os alunos tinham como tarefa desenhar os movimentos sonoros que ouviam executados pela Flauta de Êmbolo.



**Gráfico 2 – Grupo 2 – Desenhar o movimento sonoro**

Os alunos “S”, “T” e “U”, pertencentes ao grupo que não tinham conhecimentos prévios, verificou-se que para além da amplitude sonora desenhada estar incorreta, também os movimentos sonoros eram contrários, isto é, quando o som era ascendente eles desenhavam-no descendente e vice-versa.

No grupo três (marcar a pulsação de três excertos musicais): a turma demonstrou apetência para o exercício, sendo este realizado em conjunto. Os alunos marcavam a pulsação com dois dedos na palma da mão, assim, para o observador tornava-se mais fácil fazer o levantamento de dados. No primeiro excerto, os alunos marcaram o tempo forte do compasso e reconheceram a dança “Valsa”. Verificaram-se mais dificuldades em marcar a pulsação do segundo excerto, pois tratava-se de um andamento mais lento. No último excerto, os alunos conseguiram sentir bem a pulsação devido a este ser mais enérgico e rápido. Em cada excerto, o professor referia que formação instrumental estava presente.

No grupo quatro, verificou-se que nos alunos com o 2º Grau, apenas um leu corretamente a frase rítmica, enquanto os restantes apresentaram algumas lacunas no reconhecimento e na leitura de figuras rítmicas, trocando as quatro colcheias por quatro semicolcheias e não respeitando o valor total da mínima. Os alunos provenientes do ensino não oficial também demonstraram erros na leitura, similares aos alunos que frequentaram o 2º Grau. Dos alunos que não tinham conhecimentos, alguns reconheciam a semínima e as colcheias, mas no entanto, não as liam de forma correta.

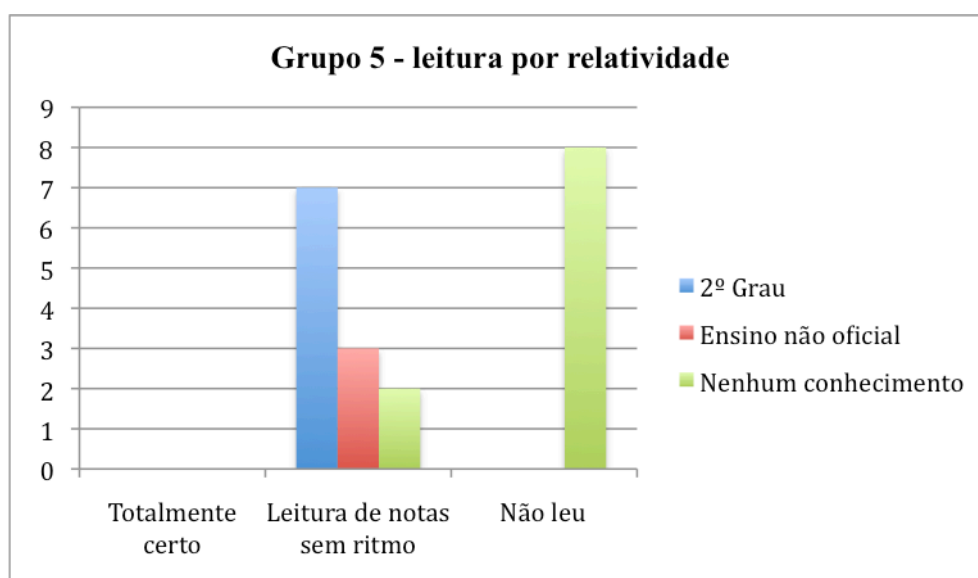
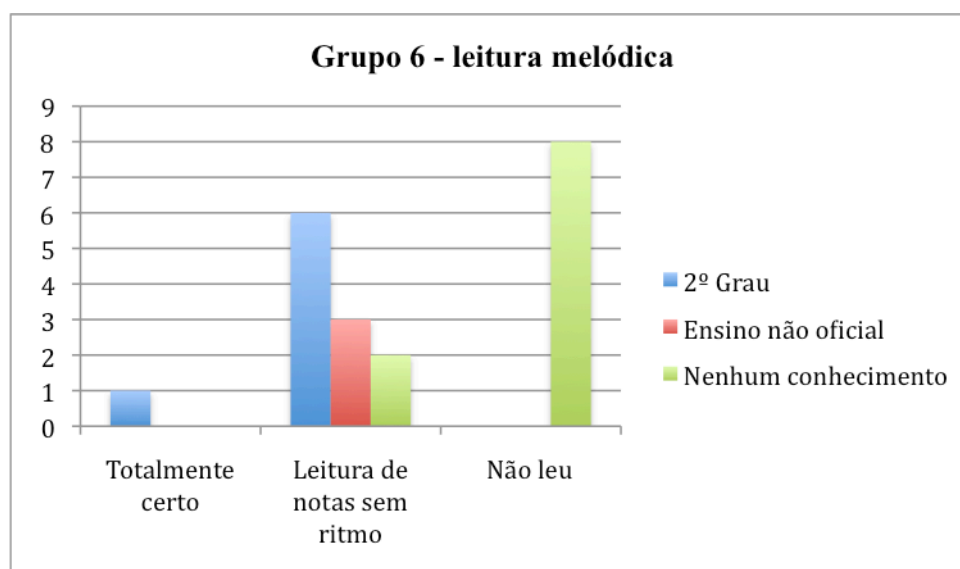


Gráfico 3 – Grupo 5 – Leitura por relatividade

No grupo cinco, os alunos provenientes do 2º Grau não leram a sequência de notas com o devido ritmo, mas acertaram no seu nome. Os alunos do ensino não oficial leram a sequência de notas sem o ritmo atribuído. Dos alunos sem conhecimentos, apenas dois conseguiram ler a sequência de notas, mas sem o ritmo. Os discentes que não tinham as competências necessárias para realizar o grupo quatro também se viram incapazes de realizar este.



**Gráfico 4 – Grupo 6 – Leitura melódica**

No grupo seis, os discentes tinham que entoar uma pequena melodia com o nome de notas e o respetivo ritmo. Os alunos que não demonstravam as competências necessárias nos exercícios anteriores também não conseguiam realizar este exercício. Adicionalmente, foram identificados vários alunos com problemas de afinação. Por outro lado, quando um aluno não realizava o exercício, por não conseguir decifrar o código musical, era pedido que cantasse sons (por imitação), tocados ao Piano ou cantados pelo professor de forma a poder preparar futuros exercícios.

Denotou-se que, no geral, os alunos que provinham 2º Grau reconhecem as notas na pauta, mas têm algumas dificuldades na sua leitura em simultâneo com o ritmo. Na parte da entoação, houve uma aluna com várias dificuldades de afinação, mas os restantes apresentaram uma boa perceção auditiva.

Os alunos que frequentaram o ensino não oficial, apresentam uma boa leitura e perceção auditiva, apenas demonstram algumas dificuldades na leitura do ritmo com as notas.

Já dos alunos que ingressaram sem conhecimentos prévios, poucos reconheciam as notas e as figuras rítmicas. Neste grupo, foram ainda identificados dois alunos com problemas de afinação.

## **4.7 – Implementação e descrição das atividades realizadas**

Como já foi referido, para a realização do estudo, foram necessárias dez aulas de sessenta minutos cada. As atividades foram realizadas por três temas: som – movimento sonoro, notas musicais e ritmo. No conjunto das dez aulas, cada tema estava organizado da seguinte forma: aulas e provas. As três últimas aulas foram provas onde os conhecimentos eram de carácter gerais dos temas trabalhados. Estes três temas foram escolhidos devido às características que cada um tem a desenvolver para alcançar o objetivo final. O tema dos movimentos sonoros foi para abordar os sons ascendentes, descendentes e contínuos de uma forma mais abrangente. As notas musicais foram uma forma de dar continuidade ao tema anterior mas de uma forma mais focada. Por fim, o último tema abordado foi o ritmo, aspeto presente na maior parte das partituras que não podia ser esquecido.

### **4.7.1 – 1º Tema: o som – movimento sonoro**

Este tema, foi intitulado de “Montanha russa do som” pois quando se aplicam os primeiros exercícios, os próprios alunos assim o definem devido ao impacto visual e às sensações que transmite. O objetivo principal desta fase foi que o aluno percebesse e vivenciasse as diferentes alturas e movimentos sonoros. Assim, as atividades propostas para o aluno vivenciar os movimentos sonoros foram iniciados de uma forma mais ampla, maior âmbito sonoro. Na medida em que os exercícios foram decorrendo reduziu-se o âmbito sonoro para desenvolver a acuidade auditiva.

#### 4.7.1.1 – Aula 1 – O movimento sonoro

Descrição das atividades – aula 1	
<b>Objetivo da aula:</b> o aluno deve reconhecer os movimentos sonoros e as diferentes alturas sonoras.	
<u>Material necessário:</u> Flauta de Êmbolo, caderno, quadro e Piano.	
5 min.	Após o teste diagnóstico, foi colocado em prática o Estudo de Caso. O professor iniciou a aula perguntando se os sons que os alunos ouviam numa música eram todos iguais e se as pessoas falam normalmente da mesma forma. Para testarem os diferentes timbres, o professor pede para falarem “à bruxinha” ou “angelicamente”. Os próprios alunos já davam as suas próprias ideias que foram igualmente executadas.
10 min.	Perante as respostas dos alunos, o professor explicou que o som podia ter várias alturas, durações, intensidades e timbres. Exemplificação: <ul style="list-style-type: none"><li>• Altura (usando um tom agudo, grave e médio, os alunos aplicavam-nos dizendo a palavra “olá”)</li><li>• Duração (o professor indicou que, quer um som longo e depois curto, os alunos realizaram-no dizendo a vogal “u”)</li><li>• Intensidade (com a palavra “Olá” o professor disse aos alunos para o realizarem em piano, meio forte e forte)</li><li>• Timbre (o professor perguntou à turma que instrumentos conheciam e se estes têm a mesma sonoridade, o professor tocou a escala de dó maior (ascendente) no Piano e um movimento ascendente na Flauta de Êmbolo para os alunos ouvirem as diferentes sonoridades).</li></ul>
10 min.	O professor, na posse de uma Flauta de Êmbolo, tocou alguns movimentos sonoros para se familiarizarem com o timbre do instrumento. Após a execução instrumental, o professor questionou a turma acerca do que é que acontecia ao som. Perante as respostas, o professor exemplificou os movimentos contínuo, ascendente e descendente. Com o mesmo instrumento, o professor tocou e, os alunos, em simultâneo, demonstraram os movimentos sonoros através do movimento do braço.

	<p>Seguidamente, o professor acrescentou sons curtos e longos. Após isto, o professor, com o movimento do braço, fez movimentos contínuos, ascendentes e descendentes tendo os alunos a tarefa de vocalizar o movimento gestual (feito pelo professor) com a vogal “u”.</p>
10 min.	<p>A pares, os alunos fizeram o mesmo exercício em que um efetuou os movimentos corporais e o outro a vocalização e vice-versa.</p> <p>No caderno, os alunos desenharam os movimentos sonoros executados pelo professor na Flauta de Êmbolo. A correção foi feita no quadro.</p>
15 min.	<p>Para não utilizar o mesmo instrumento, o professor tocou no Piano os movimentos ascendentes e descendentes e os alunos fizeram a altura sonora com a mão. Foram definidas linhas de altura sonora, primeiro duas linhas e depois três linhas. As notas utilizadas eram o dó central para o som grave, o mi<sup>3</sup> para o som médio e o sol no mesmo índice para o som agudo. No exercício de duas alturas sonoras foram utilizados o som grave e agudo. O professor tocou as seqüências de notas e os alunos tiveram que as escrever dizendo sempre em que linha se encontrava a primeira altura sonora.</p> <div data-bbox="316 1097 1348 1400" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;"><b>Figura 6 – Exercício de duas alturas sonoras</b></p> <div data-bbox="316 1512 1348 1825" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;"><b>Figura 7 – Exercício de três alturas sonoras</b></p> <p>A correção foi realizada oralmente. Os alunos cantaram os sons (dizendo “nô”) e fazendo os movimentos com o braço (fonomímica).</p>

10 min.	Para terminar a aula, o professor disse aos alunos que seriam apenas utilizadas as notas “dó, ré, mi, fá, sol” e, com o movimento de altura do seu gesto (com a mão ou o braço) os alunos cantaram com o nome das notas. Durante a realização do exercício, o professor pediu as dinâmicas pretendidas.
---------	---

**Quadro 9 – Planificação da aula 1**

Observação da aula: os alunos demonstraram motivação na realização dos exercícios propostos, achando divertido quando tinham que dizer “olá” com diferentes intensidades e quando inventavam o movimento sonoro para o colega realizar. Sentiam que eles tinham o controlo da situação.

Porém, foram sinalizados alguns alunos que demonstraram dificuldade na realização dos exercícios finais. Esta observação serve para que no futuro sejam revistos com eles estes aspetos de forma mais individualizada.

#### **4.7.1.2 – Aula 2 – Prova 1 “Montanha russa do som”**

Antes de se iniciar o novo tema foram lembrados alguns exercícios realizados na aula anterior acerca do movimento sonoro. Assim, conseguiu-se rever os exercícios com os alunos que sentiram dificuldades na atividade anterior. O professor tocou no Piano movimentos sonoros (com cinco notas: dó, ré, mi, fá e sol) e os alunos demonstraram o movimento com o braço. A primeira prova<sup>36</sup> continha três grupos de perguntas.

No grupo um, a resposta era de escolha múltipla, os alunos ouviam duas vezes a gravação<sup>37</sup> dos movimentos sonoros executados pela Flauta de Êmbolo e tinham quatro hipóteses das quais tinham que assinalar uma.

No grupo dois, os alunos tinham que escrever notas em duas alturas sonoras (grave e agudo). Neste grupo havia três exercícios em que, no primeiro e no segundo, os alunos deveriam escrever cinco notas e no terceiro oito notas. Durante este exercício, a velocidade da sequência de notas, era cada vez mais rápida.

No grupo três, o que o diferenciava do exercício anterior era o facto de serem utilizadas três alturas sonoras (grave, médio e agudo) em vez de duas. Também neste

<sup>36</sup> Ver Anexo III, pp. 100-101.

<sup>37</sup> Apêndice 6, 7 e 8.

exercício, o andamento com que ouviam a série de notas aumentava. Esta prova começava com um exercício abrangente relativamente à amplitude sonora, sendo esta reduzida nos dois últimos exercícios. Com esta redução da amplitude sonora pretende-se que os alunos consigam desenvolver a percepção auditiva. A análise dos dados foi feita pelo grupo de perguntas Porém, para o último exercício do grupo dois e do três foi feita uma análise individual devido ao facto deste serem mais extensos e de maior grau de dificuldade em relação aos restantes.

#### 4.7.2 – 2º Tema: as notas musicais

No segundo tema, foram introduzidas as notas musicais, optando-se pela sequência de notas que todos os alunos conhecem: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó. Com as notas da escala de Dó Maior, realizaram-se atividades de forma ascendente e descendente para praticar os graus conjuntos e outros padrões, permitindo aos alunos dominarem as sequências de notas. Neste sentido, foram realizados vários exercícios para terem consciência da organização das mesmas.

##### 4.7.2.1 – Aula 3 – Sequência de notas

Willems (1979) defende que é necessário implementar exercícios com o nome das notas antes de se iniciar a leitura na pauta. Com base no pensamento deste pedagogo, foram realizadas várias atividades.

<b>Descrição das atividades – aula 3</b>	
<b>Objetivo da aula:</b> o aluno deve conseguir dizer e cantar a ordem das notas utilizando diferentes padrões.	
<b>Material necessário:</b> Piano e quadro.	
4 min.	<b>1)</b> Os alunos cantaram três vezes a escala de Dó Maior ascendente e descendente. O docente acompanhou a escala ao Piano e verificou se todos os alunos sabiam a sequência das notas da escala.

15 min.	<p><b>2)</b> O professor definiu uma pulsação (lenta para começar e que, durante o exercício vai aumentando de velocidade, de forma gradual) e pediu aos alunos para dizerem a nota a seguinte, anterior, a segunda nota ascendente ou descendente (podem ser utilizados vários exemplos), após a nota que o professor diz.</p> <p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor: avisa que os alunos têm que dizer a nota seguinte.</li> <li>- Professor: dó</li> <li>- Turma: ré</li> <li>- Professor: mi</li> <li>- Turma: fá</li> <li>- etc...</li> <li>- Professor: avisa que os alunos têm que dizer a nota anterior.</li> <li>- Professor: fá</li> <li>- Turma: mi</li> <li>- Professor: sol</li> <li>- Turma: fá</li> <li>- etc...</li> </ul> <p>O exercício foi realizado também da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dizer as duas notas seguintes</li> <li>- dizer as duas notas anteriores</li> <li>- dizer a 3<sup>a</sup> nota acima</li> <li>- dizer a 3<sup>a</sup> nota abaixo</li> </ul> <p>Quando as respostas não foram corretas o professor voltou a repetir a pergunta.</p>
6 min.	<p><b>3)</b> Descobre a nota</p> <p>O professor indicou uma nota (inicial) dizendo: sobe 4 desce 5 e volta a subir 7 notas, que nota é?</p> <p>Exemplo: a nota inicial é o mi: sobe 4 graus, desce 3 e sobe 2.</p> <p>Resposta: nota sol</p> <p>As outras perguntas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nota inicial é o dó: sobe 6, desce 2, desce 3 e sobe 8. Resposta: mi.</li> <li>- nota inicial lá: desce 4, sobe 5, desce 6, sobe 3, sobe, 4. Resposta: si.</li> </ul>
<p>Nas seguintes atividades, a tonalidade utilizada foi a de Dó Maior.</p>	

25 min.

#### 4) Entoação de ordenações

The image displays 11 numbered musical staves, each containing a sequence of notes for intonation exercises. The notes are written in a treble clef. Exercises 1 through 5 show ascending scales, while exercises 6 through 11 show descending scales. Each staff concludes with the text '(etc...)'.

Figura 8 – Ordenações

Até ao exercício cinco das ordenações, o objetivo era praticar as notas ascendentes. Nos exercícios seis, sete e oito as notas descendentes e nos restantes, a fusão dos movimentos (ascendente e descendente). Como alguns alunos ainda não dominavam totalmente a sequência de notas, no quadro da sala, foram escritas as notas da escala de forma ascendente.

10 min.	<p><b>5) Cantar seguindo o gesto do professor</b></p> <p>Usando a altura dos sons com a mão (fonomímica) o professor indicou qual a primeira nota e depois sobe, desce a mão ou mantém a mão na mesma altura e os alunos tiveram que cantar com o nome de notas e seguir o gesto que este realizava.</p> <p>O professor elaborou uma pequena frase (com sete notas – mi, fá, sol, fá, mi, ré, dó) apenas com o gesto e dizendo apenas a primeira nota. Os alunos decoraram a melodia que foi repetida três vezes pelo professor. Após essas vezes foi pedido aos alunos para realizarem a parte da fonomímica e depois dessa cantarem com o nome de notas.</p>
---------	--




**Quadro 10 – Planificação da aula 3**

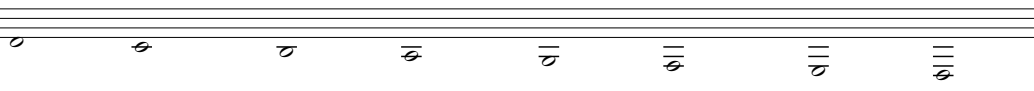
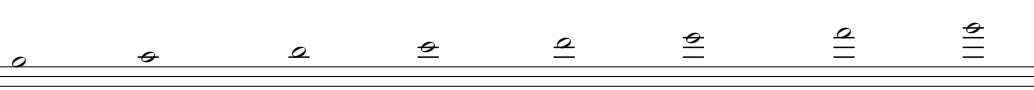
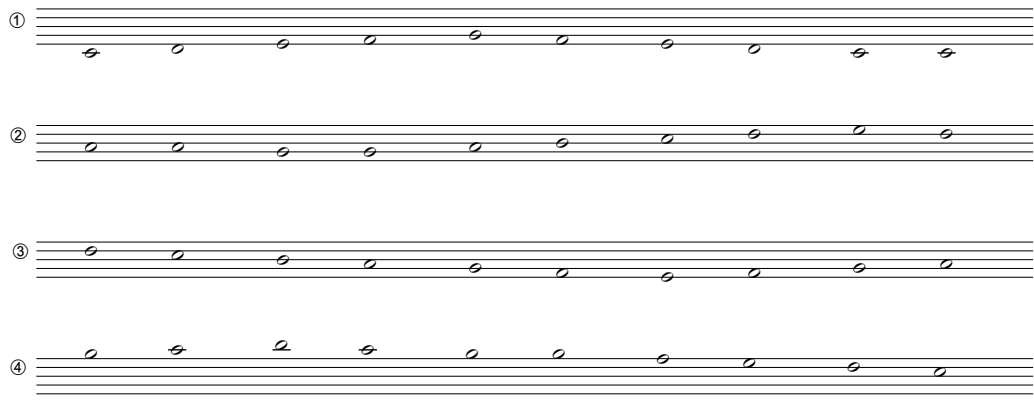
Observação da aula: os alunos não colocaram entraves quando lhes foi pedido para cantar. No primeiro jogo, os alunos não perdiam o foco de concentração, pois existiam diferentes andamentos, o que exigia que estivessem atentos. Porém, alguns alunos enganavam-se nas notas quando o andamento era mais rápido. Por outro lado, na entoação de padrões, alguns alunos sentiam mais dificuldades quando a escala era descendente, daí ter sido necessário escrever as notas da escala no quadro, numa primeira fase. Posteriormente, isso não foi feito, porque os alunos já estavam familiarizados com a sequência das notas. No exercício que utilizavam a fonomímica, os alunos demonstraram interesse e tiveram de estar concentrados, pois o professor estava sempre a construir uma melodia e os alunos tiveram que a cantar. Os alunos realizaram as memorizações com sucesso, devido ao facto de serem frases curtas e de as vivenciarem com o gesto, antes de as cantar.

#### 4.7.2.2 – Aula 4

<b>Descrição das atividades – aula 4</b>
<b>Objetivo da aula:</b> ler e entoar notas por graus conjuntos na pauta.
<u>Material necessário:</u> quadro, quadro pautado e ficha nº 1 <sup>38</sup> .

<sup>38</sup> Ver Anexo II, p. 97.

15 min.	<p>No início da aula, deu-se continuidade ao exercício da aula anterior relativamente à sequência de notas, corrigindo oralmente o trabalho de casa.</p> <p>1) Antes de ser apresentada a pauta musical e iniciada a leitura, realizaram-se gráficos de pontos, no quadro, para os alunos escolherem a primeira nota e lerem as seguintes. O professor escreveu no quadro os gráficos de pontos, introduzindo a repetição. Os exemplos utilizados foram:</p> <p>a)</p>  <p>b)</p>  <p style="text-align: center;"><b>Figura 9 – Exercícios com gráficos de pontos</b></p> <p>2) O professor pediu aos alunos para lerem a sequência de notas, sempre entoada (uma nota, uma pulsação) em várias tonalidades de forma sensorial. Pelo facto do exercício estar no quadro, o professor podia apontar enquanto os alunos cantavam. Então, o professor deu a liberdade para os alunos escolherem a nota inicial.</p> <p>3) No mesmo exercício, o professor colocou dinâmicas para os alunos executarem e introduziu o <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>. O exercício também foi praticado em diferentes andamentos (<i>Lento, Andante, Allegro</i>).</p>
	<p>4) Após o exercício realizado, foi introduzida a pauta, sem clave sendo explicado que esta é composta por cinco linhas e quatro espaços contadas de baixo para cima e que as notas se podem colocar numa linha ou num espaço. O professor escreveu então o exemplo no quadro:</p>  <p style="text-align: center;"><b>Figura 10 – Notas nas linhas e nos espaços</b></p>

5 min.	<p>A seguir, os alunos perguntaram espontaneamente se não existiam mais notas para além daquelas. Para responder à questão, foram apresentadas as linhas suplementares superiores e inferiores, dizendo que são fragmentos de pauta que ajudam a “segurar” as notas e definir a sua altura.</p> <p>Assim foi demonstrada a colocação das notas nas linhas suplementares com os seguintes exemplos:</p>  <p style="text-align: center;"><b>Figura 11 – Linhas suplementares inferiores</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Figura 12 – Linhas suplementares superiores</b></p>
32 min.	<p><b>5)</b> Foram colocadas as seguintes notas no quadro pautado:</p>  <p style="text-align: center;"><b>Figura 13 – Notas na pauta</b></p> <p>Os alunos leram e depois entoaram sendo que a primeira nota foi à escolha do professor e por parte de alguns alunos.</p> <p><b>6)</b> A clave de sol, fá, e dó na 3ª linha.</p> <p>O professor referiu que existem várias claves para diferentes instrumentos. A clave de sol era para os instrumentos agudos (ex: Flauta Transversal, Oboé, Violino), a clave de fá para os instrumentos graves (ex: Fagote, Violoncelo e Contrabaixo) e a clave de dó para um instrumento que nem é agudo nem grave (ex: Viola d’Arco).</p>

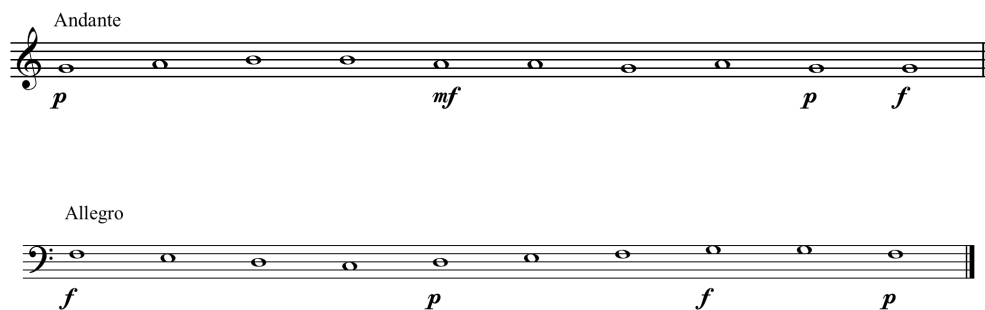
Porém, também explicou que há instrumentos que utilizam mais que uma clave, como o Violoncelo. Este quando tem vai para um âmbito mais agudo. O professor explicou, que quando não existe uma clave no início da pauta, qualquer pessoa pode escolher a primeira nota e ler as seguintes por relatividade mas, se existe uma clave, é ela que “manda” na pauta pois fixa as notas. Os alunos desenharam no caderno e o professor foi passando, caderno a caderno, para verificar se todos estão a cumprir com a tarefa. O professor lembrou que é muito importante começar a clave de sol na segunda linha, a clave de fá na quarta linha e a clave de dó na terceira linha. O professor disse ainda que a clave de sol, escrita sobre a segunda linha, fixa a nota sol, e, pelo mesmo processo, a clave de fá, a nota fá e a clave de dó, a nota dó.

7) O professor escreveu duas sequências de notas, uma em clave de sol e outra em clave de fá (claves a explorar no 1º CBI), e os alunos leram entoando.



Figura 14 – Notas na pauta

O professor perguntou aos alunos que andamento e que dinâmicas queriam colocar e o resultado foi o seguinte:



8 min.

8) Os alunos receberam a ficha e realizaram o 1º exercício – a correção foi feita em conjunto.

	<p>9) Exercício 2 – os alunos deviam escrever as notas na pauta conforme a indicação do intervalo que é pedido e a orientação. A realização foi feita no quadro.</p> <p>10) Exercício 3 – os alunos realizaram as duas primeiras perguntas e a última ficou para realizar em casa. A correção foi feita em conjunto, oralmente.</p>
--	---

**Quadro 11 – Planificação da aula 4**

Observação da aula: todos os alunos realizaram o trabalho de casa. Durante o decorrer da aula, os alunos demonstraram entusiasmo na leitura de notas com diferentes dinâmicas e andamentos. A maior parte já tinha visto o pentagrama e as claves de sol e fá mas desconhecia a clave de dó. Esta aula vem no seguimento da anterior, mas num ponto de vista mais focado. As tarefas foram cumpridas pelos alunos com sucesso.

#### 4.7.2.3 – Aula 5 – Prova 2: “Série de notas”

Nesta prova<sup>39</sup>, os alunos deviam entoar sequências de notas respeitando as dinâmicas. No primeiro exercício, os alunos tinham duas séries de notas (uma na clave de sol e outra na de fá) cada uma com três dinâmicas diferentes. No último grupo, os alunos tinham de responder às perguntas que o professor colocava. A prova foi realizada individualmente.

“Série de notas” – 50 pontos		
Notas	Dinâmicas	Resposta correta
40 pontos 1 ponto cada	6 pontos 1 ponto cada	4 pontos 1 ponto cada

**Quadro 12 – Pontuação do jogo “Série de notas”**

<sup>39</sup> Ver Anexo III, p. 104.

### 4.7.3 – 3º Tema: o ritmo

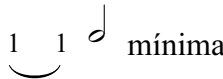
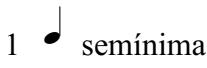
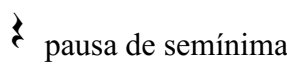


Esta fase teve o nome de “Não quebres o ritmo”. Neste tema foi abordado o ritmo sendo que, numa primeira fase, foi sensorial. Na vivência sensorial foram abordados os andamentos *Lento*, *Andante* e *Allegro*. Desta forma, os alunos realizaram diversos exercícios com os diferentes andamentos. Após essa parte, os alunos efetuaram imitações rítmicas e leituras por traços e por números que finalmente, deu origem à leitura das figuras rítmicas.

#### 4.7.3.1 – Aula 6

Descrição das atividades – aula 6	
<b>Objetivo da aula:</b> ler frases rítmicas.	
<u>Material necessário:</u> CD com gravação, aparelhagem, quadro, caderno, lápis, borracha, ficha nº 2 <sup>40</sup> e Piano.	
5 min.	Como primeira atividade para este tema, os alunos vivenciaram os andamentos <i>Lento</i> , <i>Andante</i> e <i>Allegro</i> ouvindo excertos musicais <sup>41</sup> , marcando a pulsação, marchando ou balançando, sem sair do lugar. Os alunos cantaram a escala de Dó Maior enquanto balançavam; cada nota valeria dois passos ou apenas um, em diferentes andamentos, segundo a indicação do professor. Após o exercício, os alunos marcharam (pulsação, semínima) e cantaram a escala sendo que cada nota era uma semínima e depois duas colcheias.
5 min.	Após o exercício, foram realizadas imitações rítmicas de quatro tempos (o último tempo era uma semínima ou a respectiva pausa). <p>Caso os alunos não realizassem corretamente a imitação, o professor poderia repetir mais uma vez.</p>

<sup>40</sup> Ver Anexo II, pp. 98-99.

<sup>41</sup> Apêndice 9, 10, 11.

15 min.	<p>O professor escreveu o seguinte no quadro:</p> <p style="text-align: center;">_ _ _ _ _</p> <p>Seguidamente, pediu aos alunos para lerem com a vogal “a” a duração dos traços. O professor indicou os traços fazendo um gesto contínuo através da leitura.</p> <p>Posteriormente, o professor pediu aos alunos para marcarem a pulsação com dois dedos na palma da mão. Bateu apenas uma palma em cada pulsação e perguntou aos alunos quantas articulações ouviram em cada tempo. De seguida, fez o mesmo com as duas colcheias, as quatro semicolcheias e a pausa de semínima. Para exemplificar a mínima, o professor cantou uma nota e prolongou-a por duas pulsações. O professor pediu ainda para os alunos dizerem (enquanto marcavam a pulsação) os números 1, 2 e 4. Para a mínima, os alunos utilizavam o “u” e, para a pausa, estiveram em silêncio.</p>
18 min.	<p>Legenda do próximo exercício:</p> <p style="text-align: center;">    </p> <p style="text-align: center;">   </p> <p>No exercício o professor colocou as seguintes frases no quadro:</p> <p><b>a)</b></p> <p style="text-align: center;">1 2 1 4 1 1 2 2 4 4 2 1 2 1</p> <p><b>b)</b></p> <p style="text-align: center;">2 1 1 1 4 1 1 4 2 2 1 4 2 1 2 1</p>
	<p>O professor explicou como se realiza o exercício:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cada pulsação vale 1 tempo;</li> </ul>



12 min.	Os alunos perguntaram o que significavam os números que se encontravam depois da clave e apenas lhes foi respondido que no compasso ternário (exercício 96 e 95) havia três pulsações, por compasso, e no binário (exercício 97) apenas duas. Também foi explicado que o compasso era o espaço entre as duas barras de compasso e que quando a música terminava aparecia uma barra final.
	Os alunos cantaram a escala de Dó Maior com as figuras rítmicas: mínima, semínima, duas colcheias e quatro semicolcheias. Cada nota correspondia a uma figura rítmica.
	O professor pediu então para lerem as notas do 1º exercício usando fonomímica. Após este exercício, os alunos leram o ritmo e depois deste, leram em simultâneo, sem cantar, as duas componentes. Antes de cantarem o professor explicou quantos tempos com pausas tinham de esperar antes de começarem. O docente tocou no Piano a melodia e os alunos cantaram duas vezes com o nome das notas. Sem cantarem, os alunos utilizaram apenas a fonomímica sobre o acompanhamento do Piano. No fim, os alunos cantaram novamente.

**Quadro 13 – Planificação da aula 6**

Observação da aula: na primeira parte da aula, os alunos acharam divertido marchar para marcar a pulsação ouvindo “música clássica”. A maior parte da turma conseguiu sentir o andamento e demonstrá-lo. Para os alunos que evidenciaram algumas dificuldades, foi necessário estar ao seu lado para os apoiar e ajudar. Os discentes conseguiram também realizar corretamente as imitações rítmicas, tendo sido necessário repetir mais uma vez os exercícios 6, 8 e 10, dado que estes tinham pausas na parte central da imitação exigia mais concentração. A turma conseguiu perceber quantas articulações rítmicas se ouviam em cada tempo. Nas primeiras leituras rítmicas, os alunos perceberam e cumpriram com as tarefas. Quando foram aplicadas as dinâmicas, o exercício ganhou mais ênfase, pois a dificuldade tinha aumentado e a atenção também. O exercício do “*puzzle* rítmico” foi realizado corretamente por todos os alunos, pois conseguiram descobrir a sequência e ler as frases rítmicas, corretamente. Os alunos demonstraram sempre entusiasmo quando lidaram com partituras e gostaram de visualizar todos os pormenores nela existentes. Nos compassos de espera, acenavam com a cabeça (pulsação), para não se perderem na contagem dos tempos. Por vezes, alguns não conseguiam seguir a partitura, como

sucedeu nos compassos 6 e 7, com a repetição das notas dó; aqui, esqueciam-se de uma delas.

#### 4.7.3.2 – Aula 7 – Prova 3 “Não quebres o ritmo”

<b>Descrição das atividades – aula 7</b>	
<b>Objetivo da aula:</b> criar autonomia na leitura de partituras (decifrando corretamente o código musical).	
<b>Material necessário:</b> ficha da aula anterior e prova nº 3 <sup>42</sup> .	
25 min.	<p>Na sequência da aula anterior, os alunos continuaram a realizar os exercícios da ficha. no início, os alunos cantaram as ordenações 2, 3, 4 e 5 da terceira aula.</p> <p>Na leitura nº 95, os alunos leram duas vezes o ritmo, juntamente, com os números. O professor deu cerca de dois minutos para os alunos visualizarem o nome das notas, leitura das mesmas e acrescentar o ritmo. Leram mais uma vez, enquanto utilizaram a fonomímica para a altura sonora. Após o exercício, os alunos cantaram a melodia três vezes acompanhados do Piano com a melodia. O professor tocou o acompanhamento pedindo à turma para imaginar a melodia. Seguidamente, a turma cantou novamente, acompanhados pelo Piano.</p> <p>Na última leitura, o docente deu três minutos para os alunos verem (estudarem) o exercício nº 97, alertando para questões rítmicas e de altura sonora. Os alunos cantaram a melodia três vezes, acompanhados pelo Piano (uma vez com a melodia e as outras duas com o acompanhamento).</p>

**Quadro 14 – Planificação da aula 7**

Nesta prova, os alunos tinham de ordenar uma frase rítmica e realizar uma leitura. No primeiro exercício, existiam cinco secções, cada uma com dois tempos. Os alunos deviam que ordenar a sequência rítmica. O professor tocava duas vezes e a turma decoravam a sequência e apontavam a ordem correta. O segundo exercício tratava-se de uma leitura rítmica. Os alunos marcavam a pulsação e liam a frase rítmica respeitando as dinâmicas. Para a realização da prova, entravam, um a um, na sala. Cada um tinha cerca de dois/três minutos para ver os exercícios. Os discentes

<sup>42</sup> Ver Anexo III, p. 105.

(“S, T e U”) que tinham vindo a apresentar algumas dificuldades, tiveram até quatro minutos para ver os exercícios.

“Não quebres o ritmo” – 45 pontos		
Ordem da frase	Leitura por tempo	Dinâmicas
25 pontos 5 pontos cada	10 pontos 2 pontos cada	5 pontos 1 ponto cada

**Quadro 15 – Pontuação “Não quebres o ritmo”**

Observação da aula: Nas leituras melódicas, os alunos conseguiram atingir o objetivo da leitura entoada com o ritmo. Denotou-se melhorias na afinação nos que demonstravam problemas neste parâmetro. No geral, os alunos demonstraram autonomia na leitura de melodias. Para os que apresentaram maiores dificuldades, foi necessário utilizar pedagogia diferenciada na sala de aula, estando o professor ao lado deles e sendo-lhes permitido mais tempo para a realização dos exercícios. Nesta aula, a turma já se encontrava dividida (devido ao horário letivo) e a duração da prova foi bastante rápida.

#### **4.7.4 – Aula 8 – Prova 4 “Desperta os teus sentidos”**

Nesta prova o professor necessitou da prova nº 4<sup>43</sup> e da gravação<sup>44</sup>. Os alunos precisaram de um lápis, uma borracha e uma caneta. O nome escolhido, teve como base o uso da visão e da audição para a descoberta dos erros existentes numa partitura. Teve como objetivo principal verificar se o aluno consegue audiar uma partitura para poder descobrir esses erros. A prova consistiu em detetar erros que pudessem ser de teor rítmico, melódico ou outro, tais como uma barra de compasso no lugar incorreto ou o instrumento ouvido não ser aquele que estava escrito. Esta também serviu para aferir se conseguiam audiar o que estava escrito, para

---

<sup>43</sup> Ver Anexo III, p. 106.

<sup>44</sup> Apêndice 12.

encontrarem. É importante estimular a acuidade auditiva do aluno para conseguir realizar a prova com êxito. Nesta prova o aluno só assinalava os erros, mas durante o ano, neste género de exercícios, o aluno deverá, para além de detetar os erros, corrigir os mesmos. Como se encontram numa fase inicial, só lhes foi pedido assinalarem erros existentes. Mostraram interesse em realizar o exercício, alguns intitularam-se de “detetives musicais”. A partitura do excerto trabalhado foi entregue na aula seguinte.

“Desperta os teus sentidos” – 22 pontos					
Instrumento	Andamento	Dinâmicas	Rítmico	Melódico	Barra final
2 pontos	2 pontos	6 pontos 2 pontos cada	2 pontos	8 pontos 2 pontos cada	2 pontos

**Quadro 16 – Pontuação do jogo “Desperta os teus sentidos”**

#### **4.7.5 – Aula 9 – Prova 5 “Puzzle musical”**

Antes realizarem a prova seguinte, a turma recebeu a partitura<sup>45</sup> do excerto que trabalharam na aula passada. Para realizarem esta prova, os discentes tiveram que trazer para a aula tesoura e cola. Para os alunos, o objetivo principal desta prova foi conseguir organizar uma melodia e identificar o instrumento que a interpretava. Assim, foi entregue a prova n° 5<sup>46</sup> e explicado qual era o seu objetivo do exercício. Para a organização da melodia, os alunos recortaram os compassos das três frases (separando-as por frase na mesa). Para não confundirem a orientação do compasso, existia um ponto de referência que deveria ficar situado no canto inferior direito. Nesta prova, também tiveram que descobrir o instrumento que executava a melodia. Por isto, todos os alunos acertaram no instrumento solista. Adicionalmente, toda a turma interiorizou que o primeiro compasso tinha uma clave e o compasso, que o início de cada pauta também continha a clave e que no último compasso constava a barra final. A prova demorou sessenta minutos, visto alguns alunos não tinham

<sup>45</sup> Ver Anexo IV, p. 111.

<sup>46</sup> Ver Anexo III, pp. 108-109.

trazido o material, tendo utilizado o material dos colegas. A prova iniciou-se com a audição<sup>47</sup> da totalidade do excerto e, nessa primeira vez, os alunos tiveram de identificar o instrumento solista, a partir do qual iriam organizar a melodia. Para cada frase, tiveram cinco audições. No final, ouviram o excerto completo duas vezes e colaram os compassos na folha que lhes foi entregue. Na aula seguinte, foi entregue a correção do excerto realizado.

<i>“Puzzle musical”</i> – 30 pontos				
Instrumento correto	1º compasso da melodia	1º compasso da 2ª e da 3ª frase	Último compasso	Compassos pela ordem correta
3 pontos	2 pontos	2 pontos cada	2 pontos	1 ponto cada

**Quadro 17 – Pontuação do jogo “Puzzle musical”**

#### **4.7.6 – Aula 10 – Prova 6 “A (en)cantar”**

No início da aula, os alunos receberam a correção do exercício<sup>48</sup> realizado a aula anterior. O objetivo da última prova era entoar uma melodia. A última prova “A (en)cantar” prova foi o culminar de todas as aprendizagens realizadas anteriormente. Englobava várias componentes musicais como o andamento, as dinâmicas, as notas, a afinação, o ritmo, o fraseado e a repetição. A prova nº 6<sup>49</sup> foi entregue ao discente e este teve cerca de dois/três minutos para audiar interiormente a melodia e ver todos os aspetos que ela englobava. Quando a atividade é cantar os alunos não se sentem inibidos pois a prática vocal é uma constante na aula de Formação Musical, sendo a voz o instrumento que todos os alunos possuem e mais utilizam nesta aula. A prova foi realizada individualmente. Antes de a iniciarem, os alunos cantaram a escala de Dó Maior para se integrarem na tonalidade. Depois, os alunos tiveram cerca de três

<sup>47</sup> Apêndice 13.

<sup>48</sup> Ver Anexo IV, p. 112.

<sup>49</sup> Ver Anexo III, p. 110.

minutos para estudar e audiar a melodia. Os que mostraram mais dificuldades ao longo da aprendizagem, tiveram cerca de três a cinco minutos para a estudar.

“A (en)cantar” – 70 pontos				
Andamento	Dinâmicas	Repetição	Notas	Ritmo
2 pontos	3 pontos 1 ponto cada	2 pontos	34 pontos 1 ponto cada	29 pontos 1 ponto cada

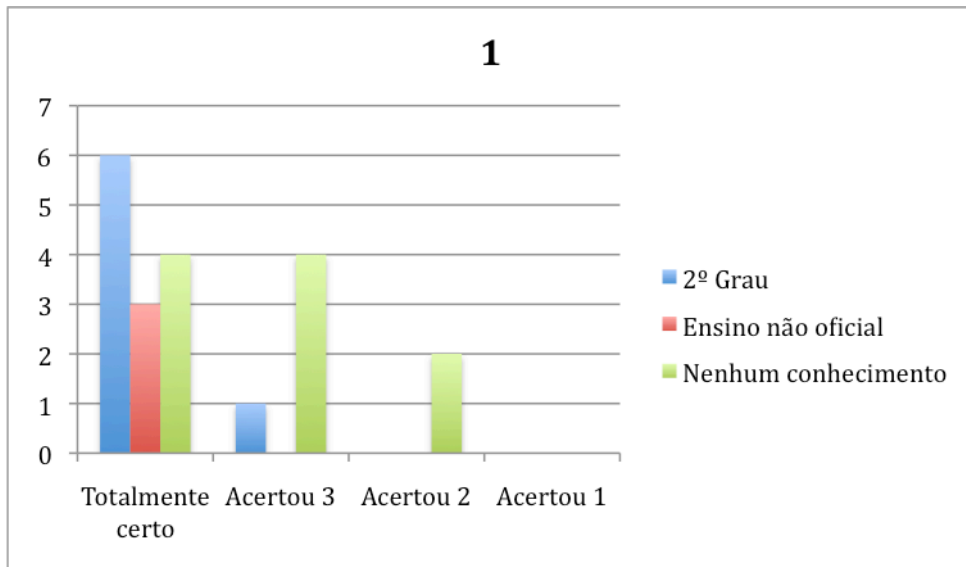
**Quadro 18 – Pontuação do jogo “A (en)cantar”**

Em geral, os alunos demonstraram empenho na realização da tarefa, não se sentindo inibidos por cantar. Os que apresentaram problemas de afinação melhoraram, incluindo alguns rapazes que, estando na mudança da voz, já controlaram melhor o aparelho vocal.

## **4.8 – Análise e discussão dos resultados**

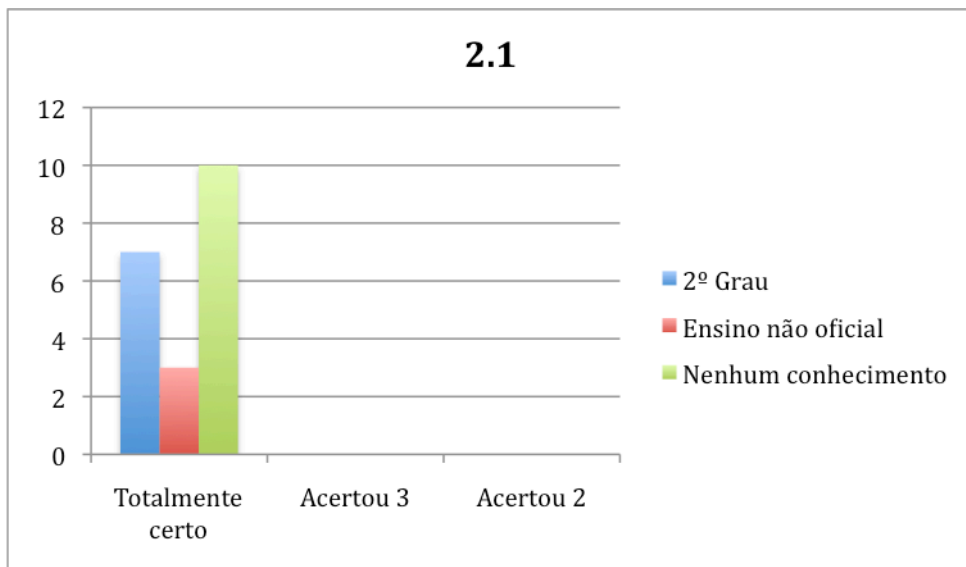
### **4.8.1 – Prova 1 – “Montanha russa do som”**

No primeiro grupo, os alunos assinalaram a resposta correta. Tiveram sempre quatro hipóteses, em que uma delas era a executada. O exercício foi realizado com gravação áudio, sendo o instrumento a Flauta de Êmbolo. Os alunos ouviram duas vezes cada exemplo. Como se pode verificar no gráfico, o exercício teve êxito, só um aluno errou metade do exercício.



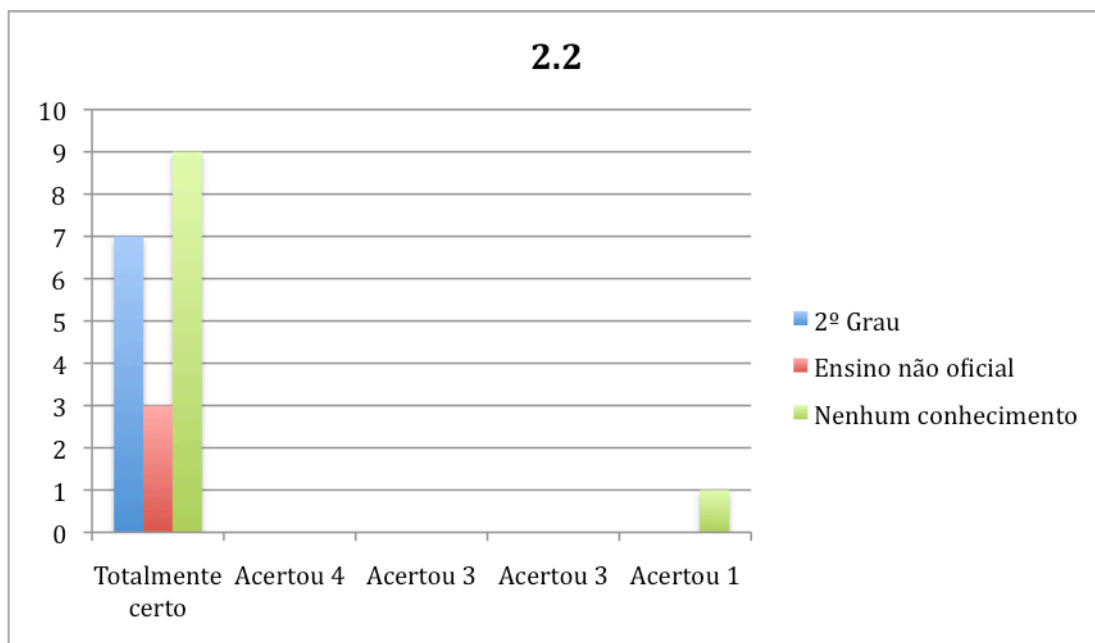
**Gráfico 5 – Pergunta 1 da Prova 1**

No segundo exercício, também realizado por gravação áudio, o instrumento utilizado foi o Piano. Os alunos ouviram duas vezes e tiveram de escrever cinco notas em duas alturas sonoras<sup>50</sup>.



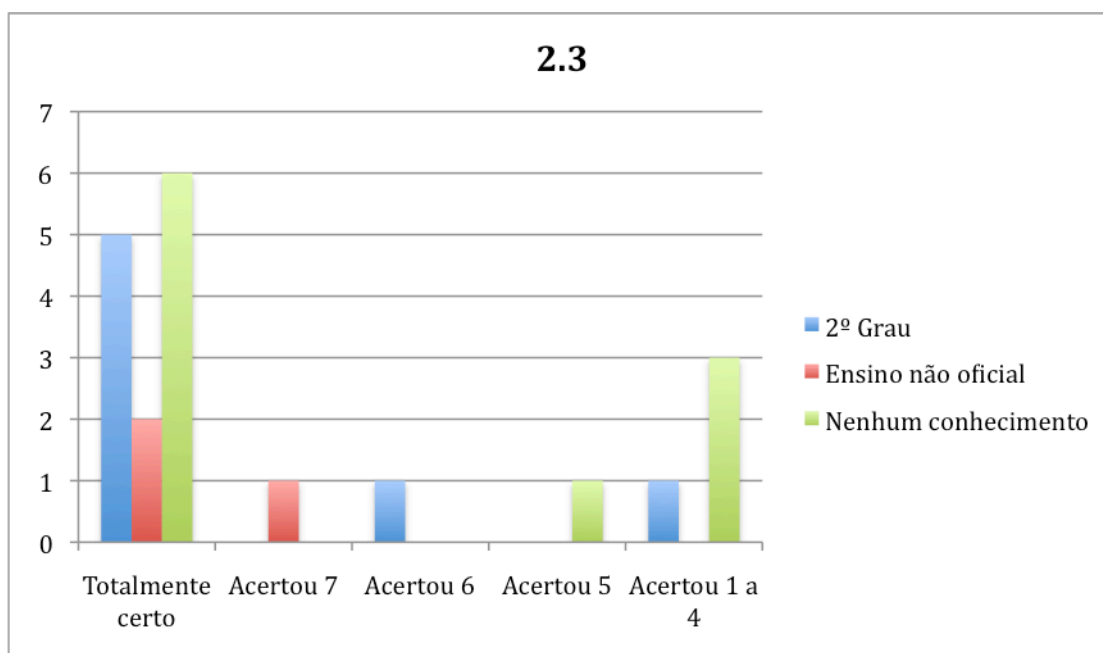
**Gráfico 6 – Pergunta 2.1 da Prova 1**

<sup>50</sup> O exercício 2.2 tinha um andamento mais rápido do que o 2.1.



**Gráfico 7 – Pergunta 2.2 da Prova 1**

Como se verifica nos resultados, os alunos conseguiram realizar o exercício sem aparentar dificuldades, apenas um no segundo exercício errou uma nota. No exercício 2.3 o andamento era ainda mais rápido e tinham que escrever oito notas, mais três notas do que no exercício anterior.



**Gráfico 8 – Pergunta 2.3 da Prova 1**

Neste exercício, verificou-se que os alunos tiveram mais dificuldades. Provavelmente pela rapidez do mesmo, associada à menor destreza auditiva e de escrita dos alunos. No grupo três foram-lhes apresentados três linhas de diferentes alturas sonoras. Tal como no exercício anterior, o andamento foi aumentando de velocidade. No último exercício, tiveram a tarefa mais difícil para realizar: escreverem oito notas num andamento mais rápido do que os anteriores. Seguem-se os resultados do grupo 3.

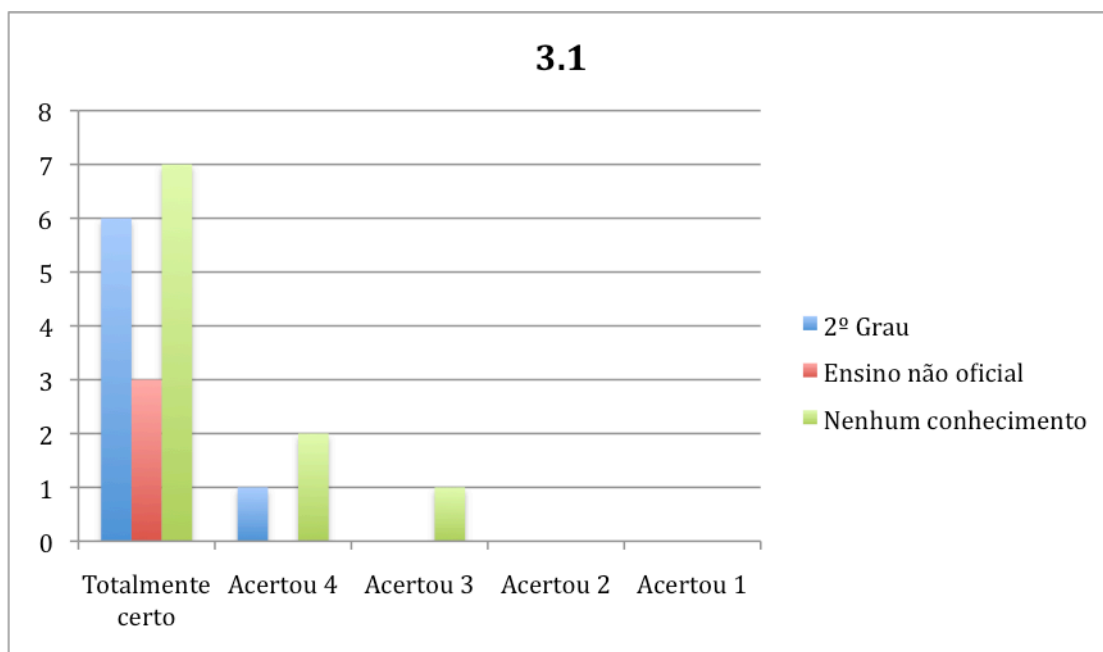


Gráfico 9 – Pergunta 3.2 da Prova 1

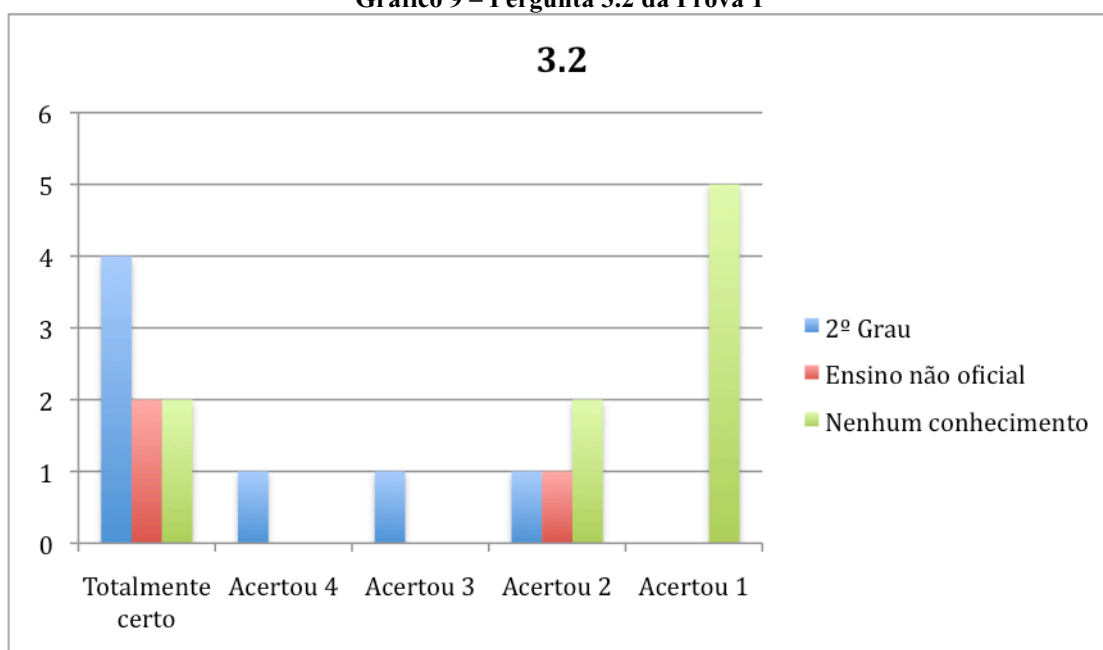
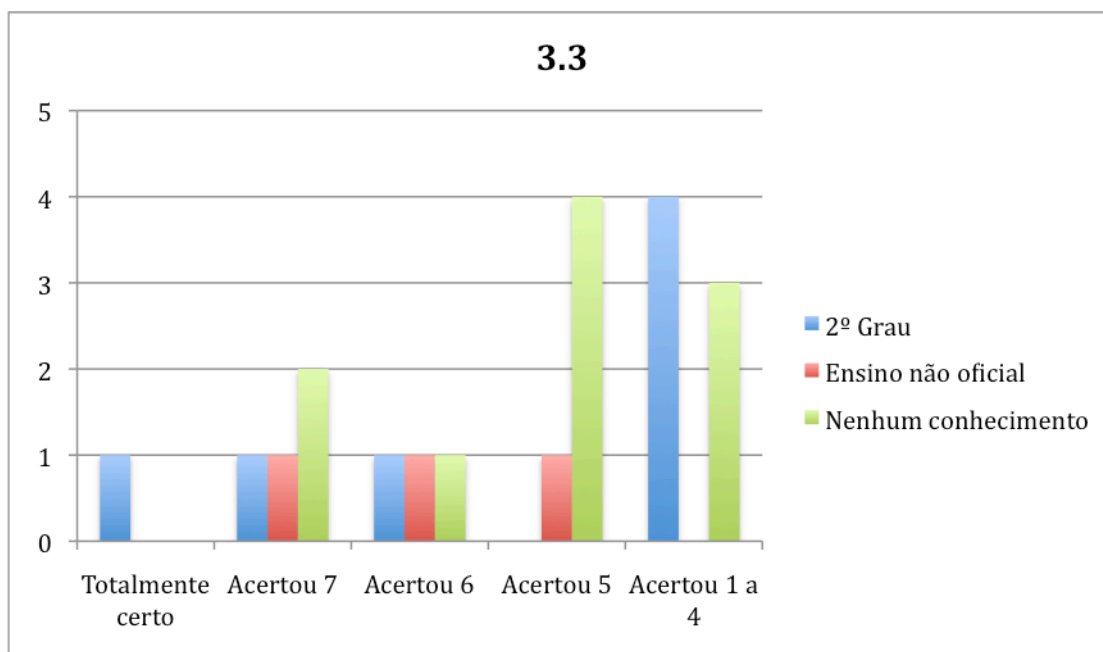


Gráfico 10 – Pergunta 3.2 da Prova 1



**Gráfico 11 – Pergunta 3.3 da Prova 1**

No último grupo, os alunos apresentaram mais dificuldades na realização dos exercícios, os quais foram de um nível superior ao anterior. O objetivo era que, durante esta prova, o jogo fosse apresentando diferentes níveis de dificuldade. Não distante, os alunos demonstraram interesse, concentração e ansiedade; sabiam que o exercício seguinte seria mais rápido, factor que criava maior motivação: viam-no como um desafio. Foi notório que, no último exercício os alunos tiveram algumas dificuldades, à semelhança do exercício 2.3., onde eram exigidos capacidades de escrita rápida e acuidade auditiva mais desenvolvida.

#### **4.8.2 – Prova 2 – “Série de notas”**

Nesta prova, os alunos cantaram com o nome das notas, duas frases melódicas, uma em clave de sol e outra em clave de fá. Foi-lhes dado cerca de três minutos para verem as duas leituras. A prova foi realizada individualmente.

Nas leituras, constatou-se que alguns sentiram dificuldades em descodificar a série de notas. Porém, os que apresentaram resultados menos positivos, quando se enganavam numa nota, continuaram, por relatividade, ou conseguiram captar uma nota (durante o exercício) e continuar corretamente. Contudo, o objetivo deste exercício foi cantar a série de notas dizendo a altura sonora fixada pela clave. Os

alunos sem conhecimentos demonstraram mais dificuldades que os restantes grupos. Relativamente à entoação, demonstraram melhorias na afinação.

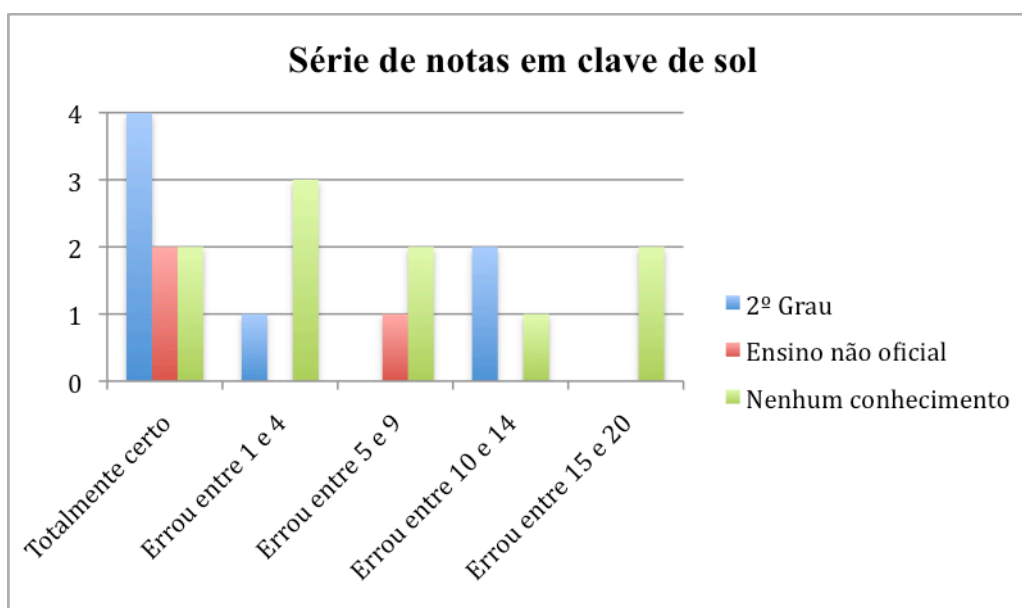


Gráfico 12 – Série de notas em clave de sol

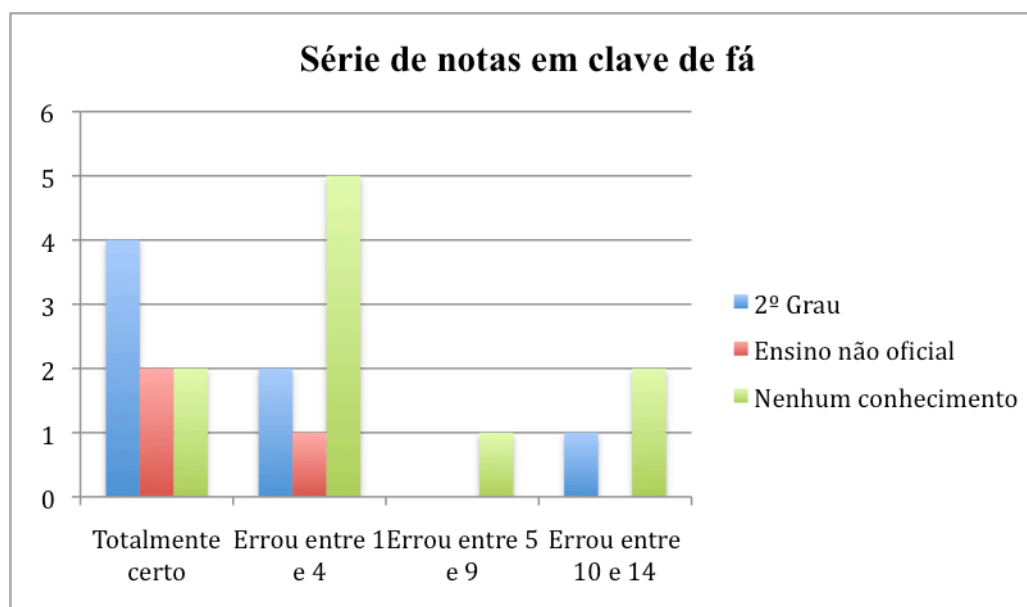
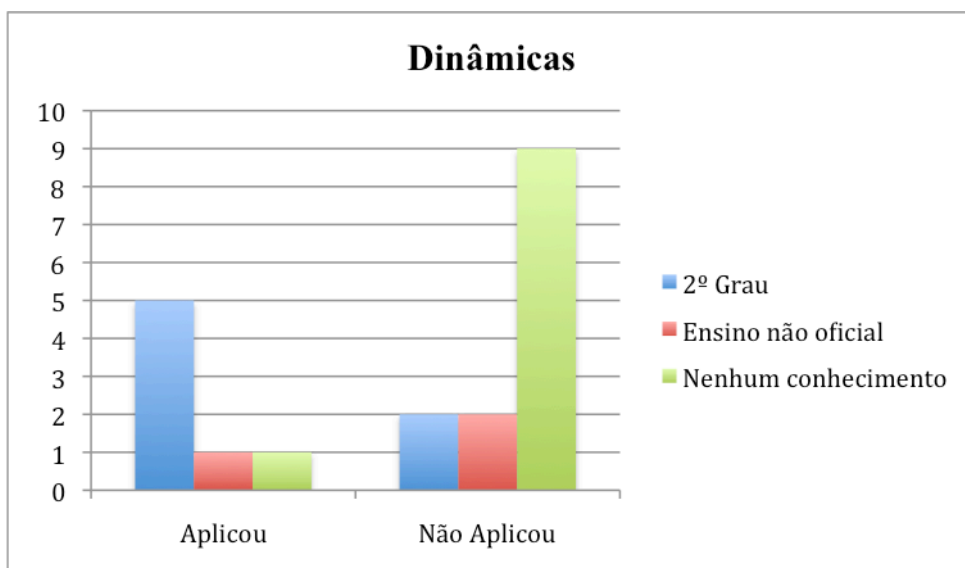


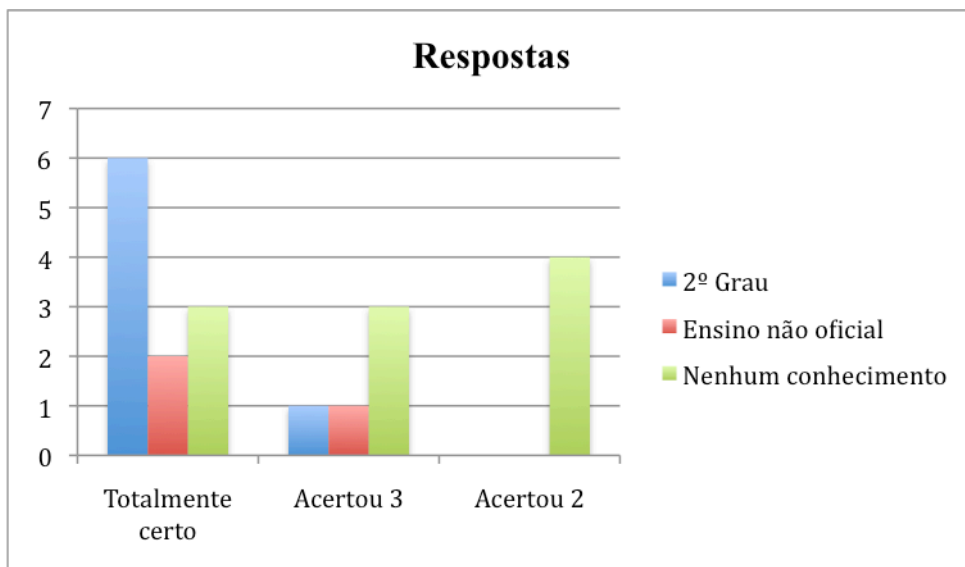
Gráfico 13 – Série de notas em clave de fá

Quanto às dinâmicas, tal como comprova o gráfico, os alunos ainda não as conseguem aplicar diretamente. Constata-se que focam mais a sua atenção nas notas e ao ritmo deixando de ter uma visão alargada para a descodificação dos restantes elementos constituintes da partitura.



**Gráfico 14 – Dinâmicas**

No exercício seguinte, o professor colocou quatro questões acerca de sequências de notas. Como se verifica no gráfico seguinte, os alunos realizaram o exercício de forma positiva.



**Gráfico 15 – Respostas**

### 4.8.3 – Prova 3 – “Não quebres o ritmo”

Na primeira parte desta prova, os alunos tiveram de organizar uma frase rítmica. O professor tocou no Piano duas vezes e os alunos tiveram que memorizar a sequência para, posteriormente, apontar na folha a sequência correta. Como se

verificou no gráfico, em todos os grupos de estudo, houve alguns alunos que erraram. O erro mais comum foi trocar duas das letras do *puzzle* rítmico, a C com a E.

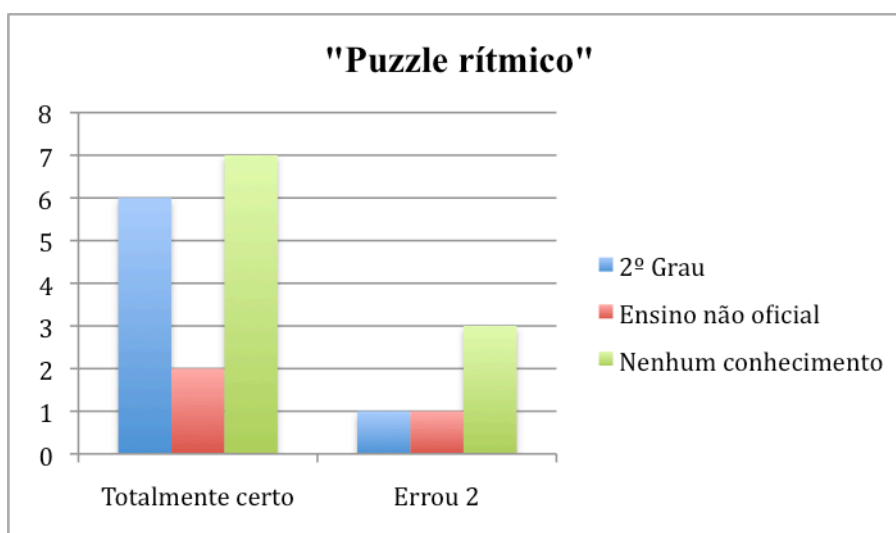


Gráfico 16 – *Puzzle rítmico*

A segunda parte da prova consistiu na leitura de uma frase rítmica com as respectivas dinâmicas. Os alunos tiveram que marcar a pulsação e ler o ritmo com o vocábulo “tá”. Durante o tempo de estudo disponibilizado, ouviram-se alguns alunos a lerem o ritmo com números e, depois, a fazerem a passagem sem estes. Neste exercício, todos os alunos realizaram a leitura rítmica respeitando as dinâmicas com sucesso.

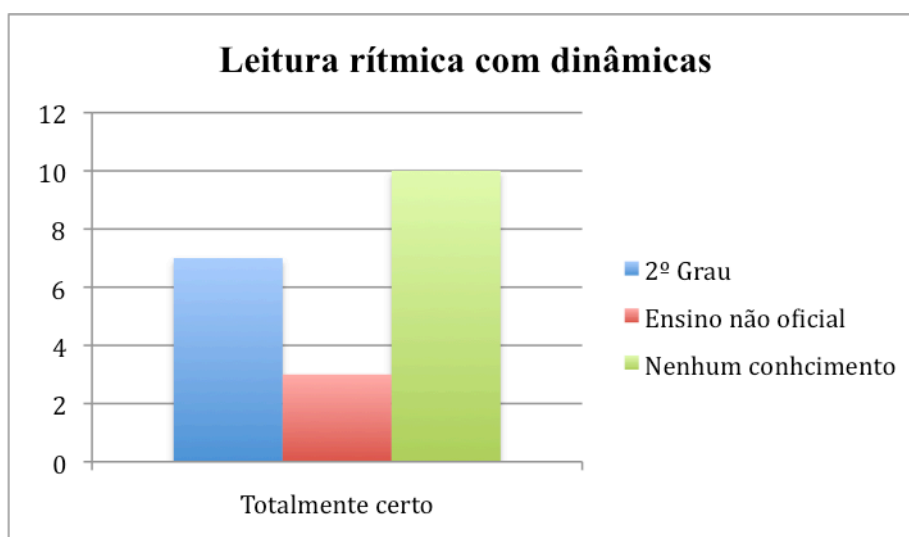


Gráfico 17 – *Leitura rítmica com dinâmicas*

#### 4.8.4 – Prova 4 – “Desperta os teus sentidos”

Esta prova procurou contribuir para o desenvolvimento dos sentidos (visão e audição). Neste sentido, o nome escolhido foi “Desperta os teus sentidos”. Para esta fase foram realizadas duas provas em que os alunos deveriam detetar erros rítmicos, tímbricos, alturas sonoras, dinâmica, os compassos e barras de compassos.

No que concerne à identificação do instrumento, como se pode verificar no gráfico seguinte, apenas três alunos não o fizeram corretamente. O instrumento que estava presente na partitura era o Violoncelo, mas o instrumento que se ouvia era Violino.

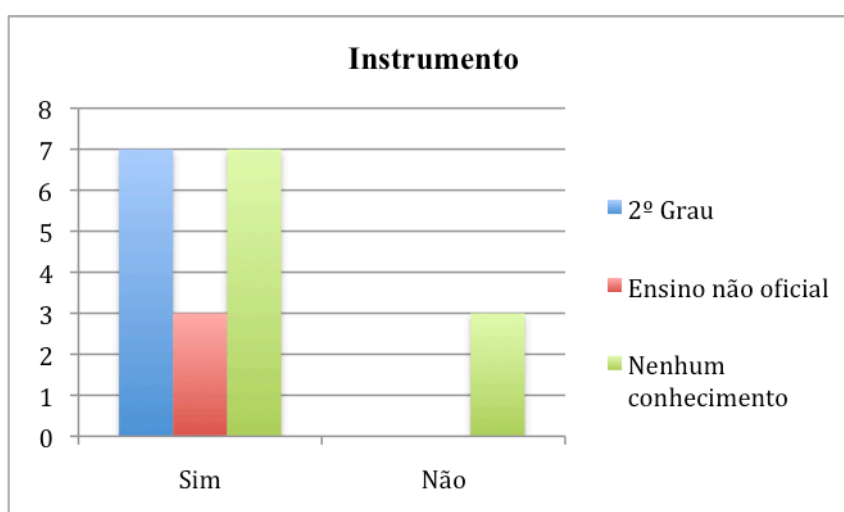
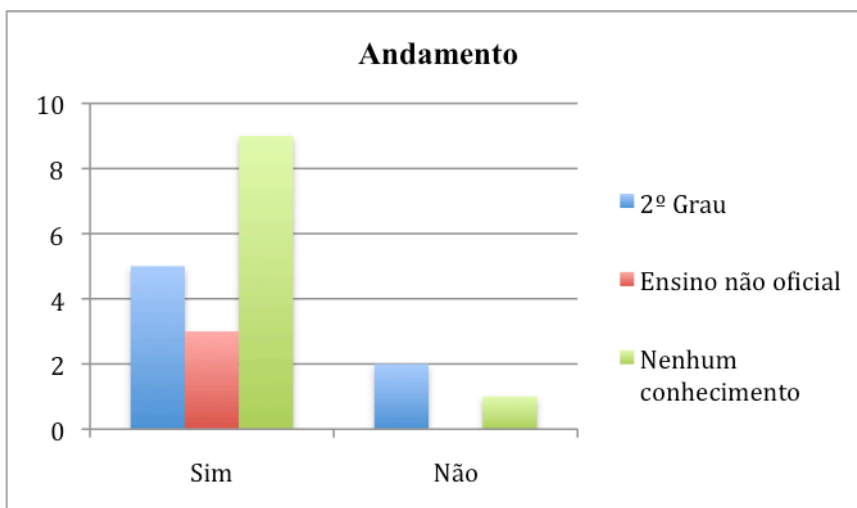


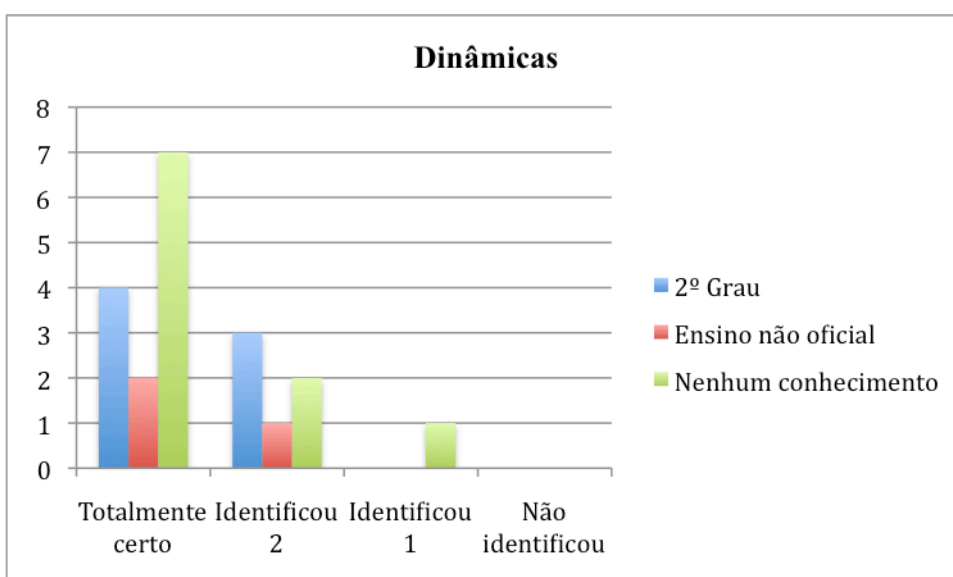
Gráfico 18 – Identificação do instrumento

No andamento, o que estava descrito era *Vivace*, mas aquele que se tratava era do *Andante*. Ou seja, o andamento era mais lento do que realmente estava escrito. Como se pode verificar, apenas três alunos não conseguiram identificar o andamento.



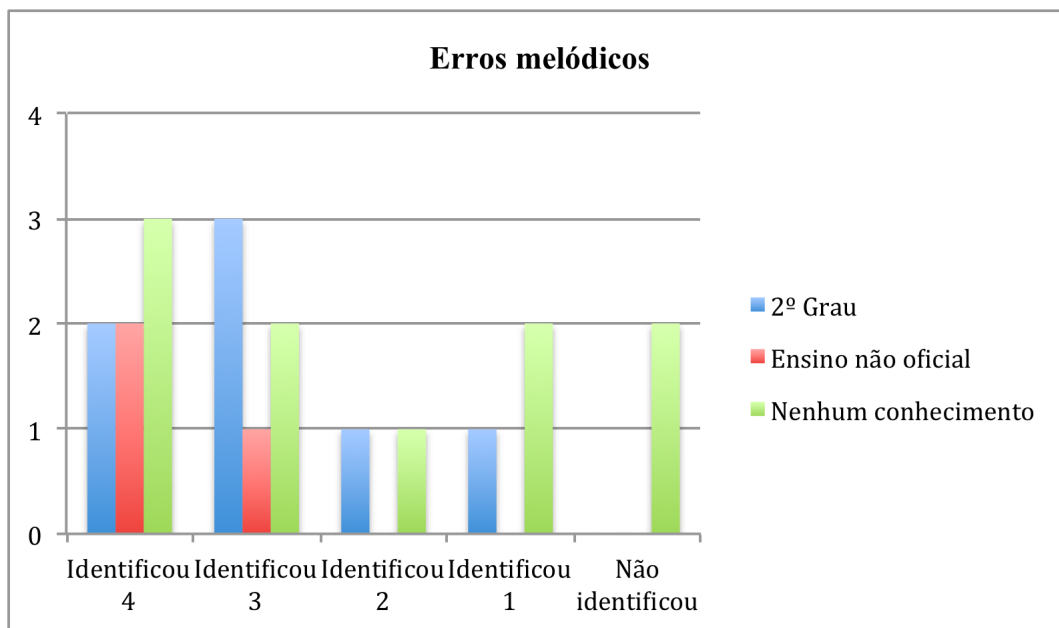
**Gráfico 19 – Identificação do andamento**

Em relação às dinâmicas, os alunos tiveram de identificar três; estas encontravam-se no início da partitura e estavam com a intensidade trocada pois onde estava escrito *piano* era *forte* e vice-versa, assim como o *crescendo* era um *decrecendo*. Os alunos que apenas identificaram duas dinâmicas, não acertaram no sinal de *decrecendo*. O aluno que apenas conseguiu identificar uma, fê-lo no sinal de *decrecendo*.



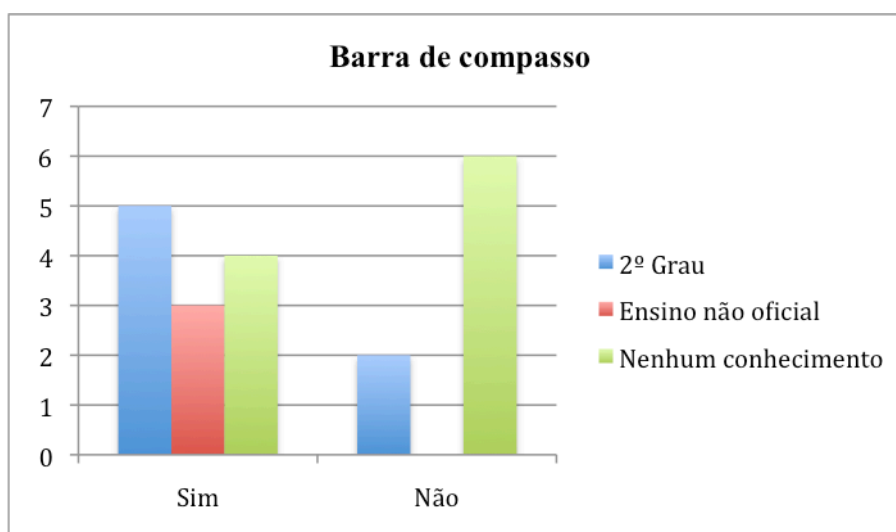
**Gráfico 20 – Identificação das dinâmicas**

Os erros melódicos menos encontrados deram-se nas notas com figuração de colcheias, pelo seu carácter mais rápido. Os alunos conseguiram detetar vários erros melódicos.



**Gráfico 21 – Identificação de erros melódicos**

No exercício existia também uma barra de compasso que não se encontrava na sua posição correta. Alguns alunos detetaram o erro, mesmo antes de ouvir o excerto.



**Gráfico 22 – Identificação da barra de compasso**

A barra final também foi identificada por alguns alunos antes de se iniciar a audição do excerto. Apenas seis não identificaram o aspeto em falta.

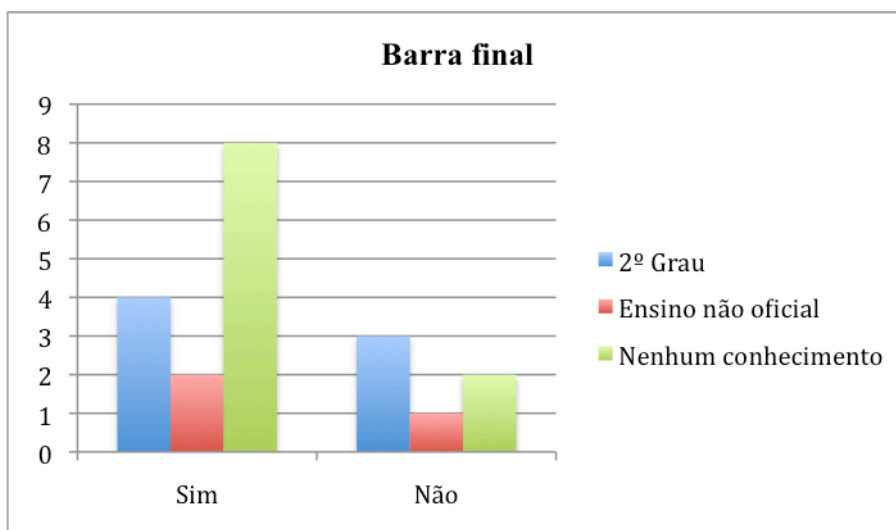


Gráfico 23 – Identificação da barra final

#### 4.8.5 – Prova 5 – “Puzzle musical”

Nesta prova, os alunos receberam uma folha onde tiveram que recortar os oito compassos correspondentes a cada frase e devidamente identificados. Os alunos demonstraram-se motivados para a realização do exercício essencialmente pelo seu carácter mais lúdico. Quanto ao instrumento solista, todos acertaram (Oboé). Seguem-se os resultados da ordenação das frases.

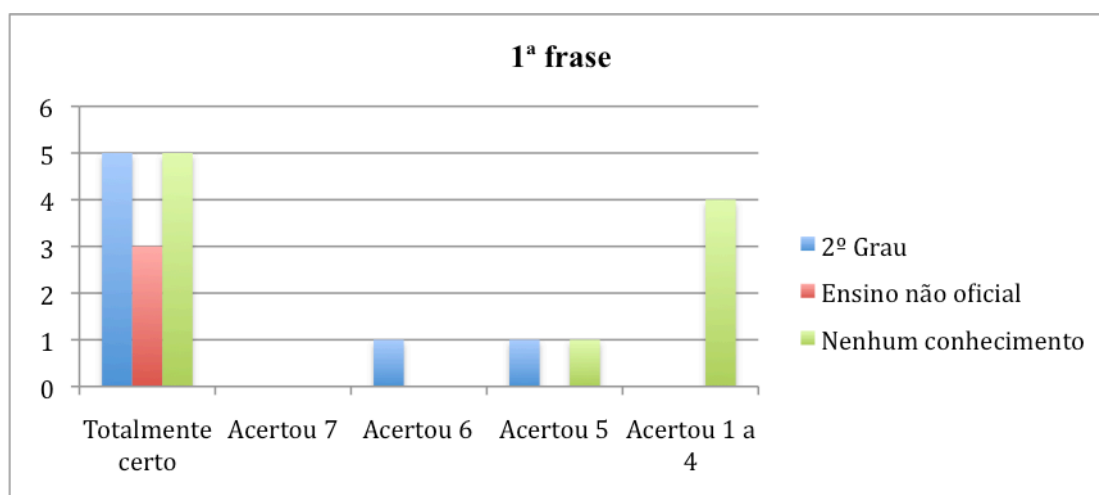
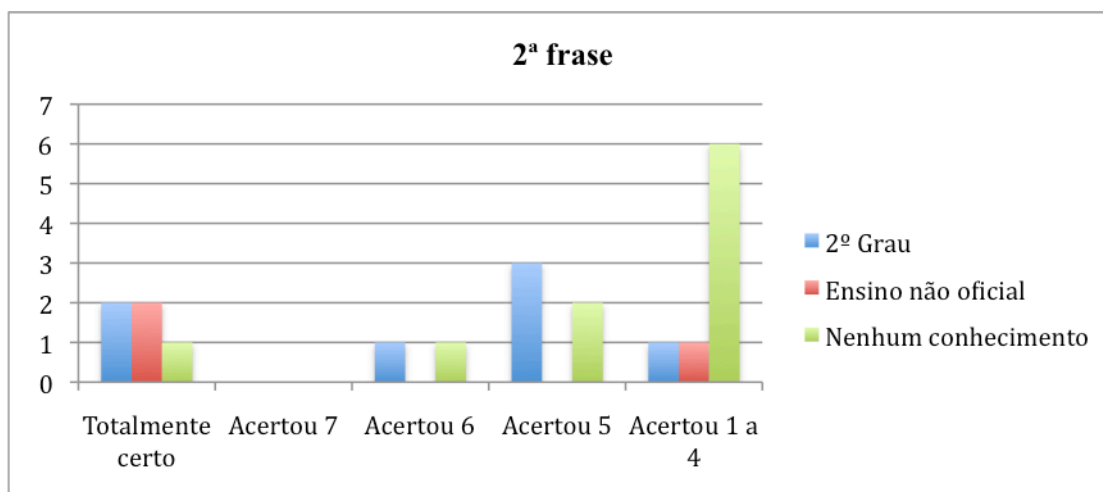


Gráfico 24 – 1ª frase da Prova 5

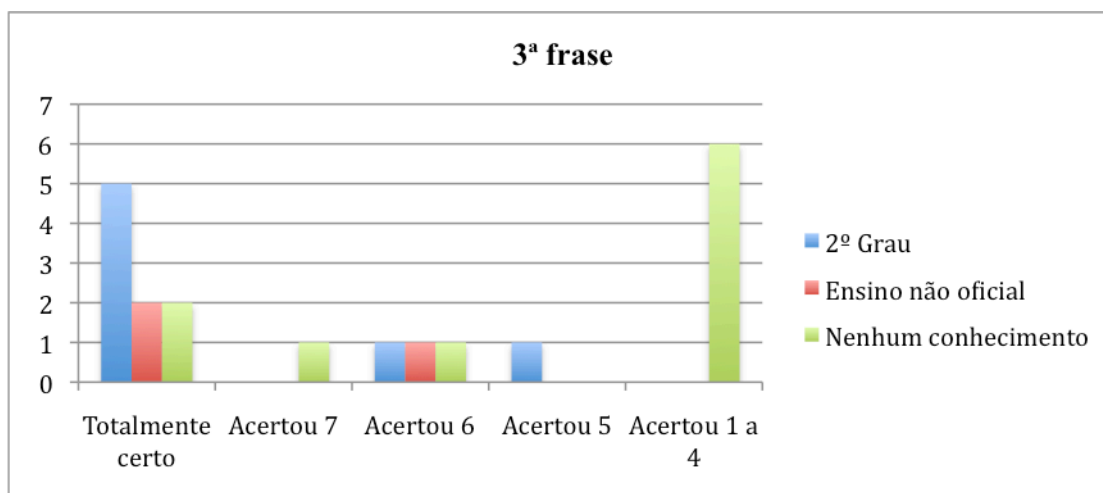
Na primeira frase, o erro mais comum foi o de trocar o terceiro com o quinto compasso. Ambos possuíam sons curtos, mas um tinha notas descendente e o outro

notas se movimento sonoro. Toda a turma identificou o primeiro compasso, este tinha a clave e a indicação de compasso.



**Gráfico 25 – 2ª frase da Prova 5**

A segunda frase era mais complexa. Existia mais movimento sonoro e rítmico e apenas cinco alunos conseguiram completá-la sem erros.



**Gráfico 26 – 3ª frase da Prova 5**

A terceira frase era muito similar à primeira. Os alunos identificaram sem dificuldade o último compasso (este tinha a barra final). Apesar da primeira e da terceira frase serem semelhantes, os resultados da terceira frase foram inferiores à primeira frase, talvez por distração.

Com os resultados obtidos, pode-se concluir que esta atividade teve um efeito positivo para o desenvolvimento da leitura musical, onde os alunos tiveram de

ordenar a melodia tendo em conta a altura sonora, o ritmo, a articulação e a dinâmica. Denote-se que a turma manifestou um maior desenvolvimento auditivo e de compreensão musical.

#### 4.8.6 – Prova 6 – “A (en)cantar”

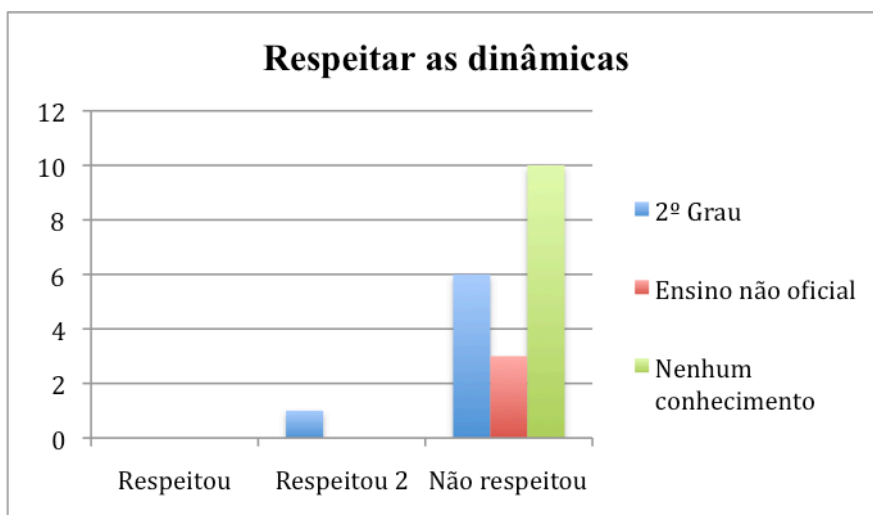
Nesta prova, o culminar de todos os conhecimentos adquiridos, os alunos tiveram de entoar uma melodia, tendo em consideração todos os aspetos que nela coexistiam (andamento, notas, afinação, ritmo, dinâmicas, repetição). Como preparação, antes da prova, a turma cantou a escala de Dó Maior e as seguintes ordenações:



Figura 16 – Ordenações

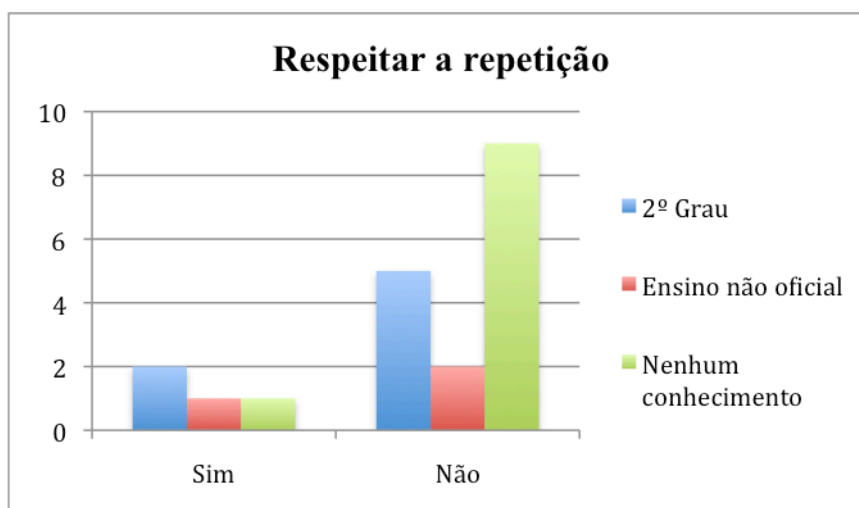
De seguida, a prova realizou-se individualmente, estando apenas um aluno na sala. O professor perguntou ao aluno qual era a primeira nota e tocou a mesma no Piano para ele a repetir, verificando assim a afinação. Os alunos tiveram cerca três minutos para observar a melodia. Os discentes que demonstraram mais dificuldades nos exercícios anteriores, tiveram até cinco minutos para estudar o exercício.

Relativamente ao andamento, todos os alunos respeitaram corretamente. Quanto às dinâmicas, a maior parte dos alunos não as respeitou. Este facto deve-se à exigência de terem de observar a partitura na horizontal, mas também na vertical. A maior parte da turma concentrou-se nas notas, no ritmo e na afinação.



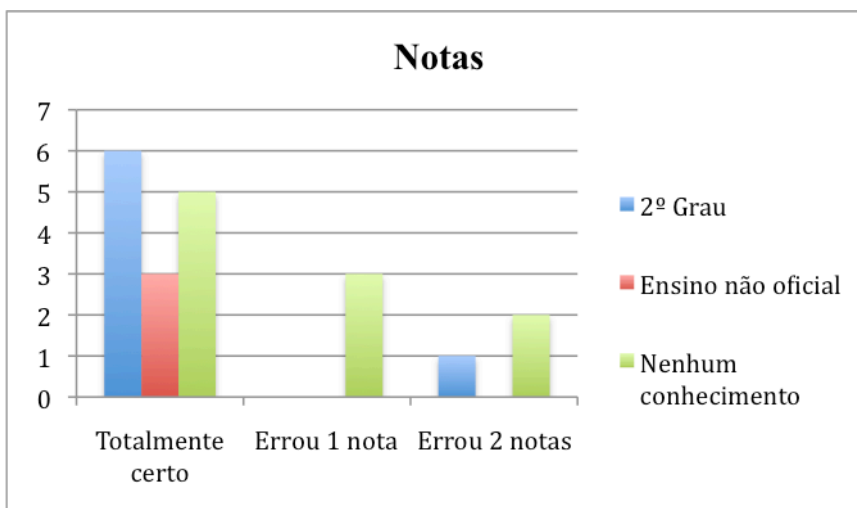
**Gráfico 27 – Respeitar as dinâmicas**

No que concerne ao símbolo de repetição, poucos alunos reparam no sinal, talvez por ser o fim do exercício e não estarem concentrados até ao final.

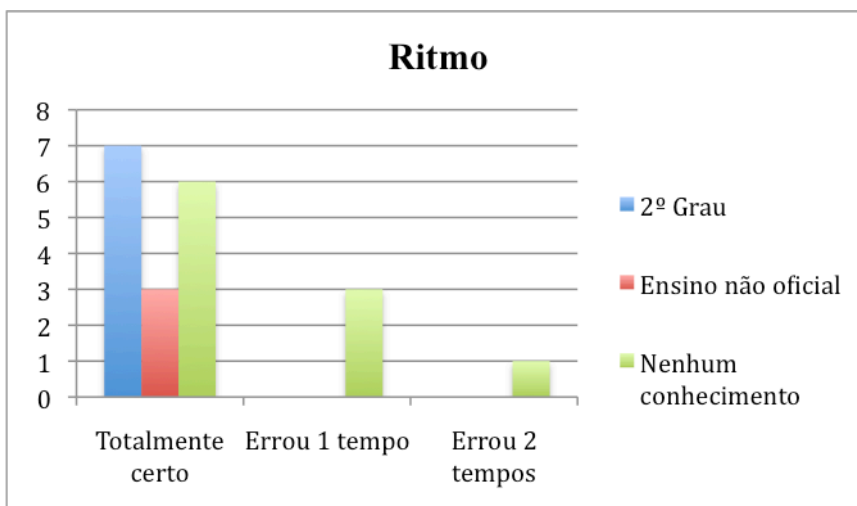


**Gráfico 28 – Respeitar a repetição**

A turma demonstrou, durante o exercício, a preocupação de dizer as notas com o nome e o ritmo correto, conforme se pode verificar nos próximos gráficos, descurando, porém, as indicações de dinâmicas.



**Gráfico 29 – Notas**



**Gráfico 30 – Ritmo**

#### **4.8.7 – Avaliação da atividade**

A atividade decorreu dentro do calendário previsto. No seu decurso, alguns alunos apresentaram falhas nos exercícios. Nas aulas os erros foram (e são) aproveitados para valorizar a aprendizagem, tendo uma conotação necessariamente negativa para o aluno. Aproveitou-se o erro para que o aluno percebesse onde estava a falhar; assim, na repetição do exercício, podia melhorar. Vários alunos tiveram dificuldades na afinação, talvez por serem alunos a quem nunca foi inculcido o hábito de cantar, logo, apresentavam pouco desenvolvimento da acuidade auditiva. Este aspeto da afinação foi o mais notório e díspar entre os alunos.

Com base na experiência profissional da autora (quarto ano consecutivo a lecionar o 1º CBI), os alunos que integram o 1º CBI tendo o 2º Grau tendem a não gostar da disciplina de Formação Musical. Dado que tiveram formação prévia, por iniciarem novamente conteúdos programáticos, achavam que estavam a regredir. Além disso, vários apresentavam vícios a nível rítmico e melódico, como se verificou na avaliação diagnóstica. No entanto, mais tarde, reconheceram que as aulas foram proveitosas. No final da atividade os alunos acabaram por consolidar todos os conteúdos abordados e ritmicamente já não apresentaram as mesmas lacunas. O aluno que apresentou maiores problemas de afinação, melhorou. Contudo, será um aspeto a insistir durante o restante ano letivo.

Os alunos provenientes do ensino não oficial, realidade muito comum no concelho Viana do Castelo e arredores, apresentaram uma boa leitura. Quando lhes foi solicitado a leitura de um ritmo isolado, sentiram dificuldades no início da atividade. A componente melódica (entoação com o nome das notas) não estava desenvolvida. Com o decorrer da atividade, desenvolveram positivamente os conteúdos, atingindo o objetivo. Na parte rítmica, os alunos conseguiram imitar e ler corretamente as frases. No final, atingiram os objetivos propostos lendo frases rítmicas, entoando uma melodia sem problemas de afinação e tendo em conta todos os aspetos existentes.

Para os alunos que ingressaram sem conhecimentos para o 1º CBI, esta atividade foi o iniciar de toda uma aprendizagem musical. Estavam motivados em todas as atividades pois tudo era uma nova aprendizagem. Relativamente ao primeiro tema, na vivência sensorial, uma minoria identificou o movimento sonoro em movimento contrário ao proposto. Porém, com a prática e a vivência, deixaram de existir esses problemas. A maior parte não tinha o hábito de cantar, por isso, apresentaram dificuldades de afinação. Para além disto, alguns alunos já se encontravam em mudança de voz, dificultando o controlo da parte vocal. No entanto, com alguns exercícios de ordenações, que ajudavam no controlo de afinação e na consciência tonal na qual deveriam estar enquadrados, superaram o problema. Na componente rítmica, conseguiram imitar bem as frases. Denotaram-se algumas dificuldades ao nível da coordenação motora nos exercícios em que era necessário marcar a pulsação e dizer os números ou o ritmo. Para estas dificuldades serem

ultrapassadas, o professor reforçou os exercícios, estando ao lado do(s) aluno(s) e/ou exemplificando à frente da turma. Na componente melódica, tiveram também algumas dificuldades em dominar o código musical (sequência de notas) mas, superaram também com várias atividades, entre elas, jogos e conseguiram dominar a sequência das notas por graus conjuntos, ascendentes e descendentes. No geral, os alunos conseguiram atingir totalmente os objetivos propostos.

## **Conclusão**

Ao longo da investigação realizada foi efetuada uma revisão da literatura acerca da leitura de textos, a fim de aferir se existiam semelhanças da linguagem verbal com a musical. Pelo que apurámos, podemos concluir que a iniciação à leitura é feita de forma semelhante à musical, sendo também uma aprendizagem de descodificação de símbolos. A leitura musical é de grande pertinência como estudo porque representa uma constante no dia a dia dos alunos da EPMVC. O campo visual revela-se de grande importância para a leitura. Neste sentido, apesar de na leitura musical não existirem muitos estudos acerca desta matéria, é precisamente através da visão que conseguimos descodificar os símbolos que nos são apresentados.

Em ambos os tipos de leitura, verifica-se que não existe um protótipo de excelência e que cada professor deve escolher o método que melhor se adapta à turma.

A nossa proposta, patente no Estudo de Caso, que apresentámos, decorreu no início do ano letivo 2014/2015, na turma do 1º CBI da EPMVC. O Estudo foi realizado em dez aulas intitulando-se de “Olimpíadas da Leitura”. Para o levantamento de dados, as Olimpíadas da Leitura tinham como foco de análise três grupos diferentes, consoante as habilitações musicais prévias. Uma das questões de investigação foi a de aferir se as habilitações musicais prévias teriam alguma influência para a aprendizagem da leitura musical. No início da aprendizagem da leitura de novos símbolos, os alunos que traziam algumas competências tiveram alguma vantagem sobre os restantes. Apesar do nível de conhecimento ser diferente, aqueles que não tinham competências prévias apresentaram bons resultados, por vezes, até superiores aos outros. Provavelmente, estes demonstraram mais concentração nos exercícios e provas do que alunos com conhecimentos prévios. Este facto poderá estar relacionado com a nova aprendizagem que passaram a vivenciar e que lhes elevou o nível de concentração. Devido a este facto, tivemos a necessidade de procurar diversas atividades para que toda a turma pudesse estar concentrada e motivada. Por outro lado, o facto de alguns alunos apresentarem conhecimentos rítmicos e melódicos tornava-os por vezes menos meticolosos nos exercícios

apresentados. Por isso, foi muito importante mantê-los igualmente concentrados para corrigir essas pequenas falhas que eles próprios reconheciam.

Para a realização das diversas atividades, presentes nas Olimpíadas da Leitura, baseámo-nos em estratégias de ensino de três pedagogos (Willems, Kodály e Gordon) e na nossa experiência profissional. Com a vasta pesquisa de informações sobre os três pedagogos, conseguimos verificar que cada um tem o seu método de ensino. Ainda assim, verificam-se semelhanças nas abordagens. Por exemplo, na leitura rítmica Gordon usa “Du-De” e Kodály “Ti-ti” para a mesma figura rítmica. Melodicamente, Willems utiliza bastante a fonomímica e Kodály de uma forma diferente (mais específica) também a utiliza. Willems propõe exercícios com motivos melódicos e rítmicos. Já Gordon que também os sugere, dá-lhes o nome de padrões. Como o objetivo foi cantar uma melodia em Dó Maior optei por várias abordagens propostas por Willems, dado que Kodály inicia aprendizagem musical pela escala pentatónica, canções populares e o sistema de dó móvel (Gordon também utiliza este último).

Com este Estudo, conseguiu-se aferir que as estratégias escolhidas, com base nos três pedagogos, foram eficazes para a iniciação à leitura de partituras. Assim, segue-se a pergunta de investigação, à qual se propôs responder: as estratégias escolhidas resultaram numa aprendizagem da leitura de partituras? As estratégias optadas tiveram um efeito positivo. Estas estratégias resultaram em atividades com diversas características e finalidades. De resto, na última prova (objetivo final), todos os alunos demonstraram apetência para a leitura musical. Assim, pode-se concluir que todas as atividades propostas tiveram um efeito positivo para leitura de partituras. No entanto, constataram-se ainda pequenos descuidos (como a aplicação das dinâmicas), que podem ser mais exercitados durante o ano letivo. Os alunos demonstraram uma evolução positiva relativamente à afinação na leitura entoada e na aplicação do andamento.

Denotou-se que durante todas as atividades, os alunos demonstraram interesse, motivação e empenho. Assim, este facto encontra-se em concordância com a pergunta de investigação anterior. Como várias atividades foram do foro lúdico, eles estiveram sempre entusiasmados. Sabendo que durante o estudo existiam provas com níveis de dificuldade diferente, a realização dos exercícios tornou-se sempre desafiante. Neste sentido, as atividades que os alunos mais gostaram foram: “Desperta os teus sentidos”

e “*Puzzle musical*<sup>51</sup>”. Durante a pesquisa, verificamos que existem exercícios musicais à base de *puzzles* mas nenhum com esta dimensão. Como esta atividade foi bem sucedida e recebida com entusiasmo pelos alunos esta estratégia será utilizada mais vezes.

Uma das dificuldades sentidas na realização do Estudo de Caso foi o facto de não existir material preparado para as atividades propostas e ser essencial a elaboração dos materiais de raiz. Para as atividades iniciais, foi necessário efetuar gravações (da autoria e *performance* da própria autora) para que, nas duas ou três vezes que os alunos ouvissem, o exercício fosse rigorosamente igual. Isto deveu-se ao facto de não se encontrar material disponível à semelhança destes exercícios. Nas últimas atividades, os elementos a abordar ao nível rítmico e melódico eram simples, por isso, foi complicado encontrar partituras ou exercícios que englobassem tais conteúdos. Na pesquisa de reportório, teve-se em especial consideração os conteúdos e o grau de dificuldade para cada exercício elaborado. Após a seleção, foi necessário retirar da partitura o excerto pretendido e modelá-lo para o exercício correspondente. De certa forma, a elaboração dos materiais dependeu bastante do domínio a nível informático da autora.

Em futuras pesquisas, pretende-se encontrar novas estratégias para o ensino da leitura e elaborar materiais diversificados para a disciplina de Formação Musical. No futuro, poderá ser elaborado um livro com os materiais que serão preparados e compilados para a aprendizagem da leitura musical. As Olimpíadas da Leitura poderão ter continuidade com novos desafios, incluindo exercícios com diversos graus de dificuldade, de forma a abranger alunos com diferentes graus de escolaridade.

---

<sup>51</sup> Aliás, foi a primeira vez que a autora utilizou o *puzzle* como atividade.

## Referências bibliográficas

Aleixo, V. L. A. (2010). *A relatividade como estratégia na introdução da leitura musical*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.

Alves, A. (2006). *Comunicação, Interdisciplinaridade Obrigatória*, in: Conferência no 11º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Comunicação de Empresa - APCE, realizado em Lisboa, em 14 e 15 de Novembro de 2000.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª Ed.)*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanã, S.A.U.

Boffi, G. (1999). *História da Música Clássica*. (A. Morão, Trad.) Lisboa: Edições 70, LDA.

Boulay, C, & Millet, D. (2005). *A tempo: cours complet de formation musicale, écrit*. Vol.1 Paris: Gérard Billaudot.

Boulay, C, & Millet, D. (2005). *A tempo: cours complet de formation musicale, oral*. Vol.1 Paris: Gérard Billaudot.

Chépélov, P. & Menut, B. (2004). *La dictée en musique: rythme, mélodie, harmonie, timbre*. Vol. 1 e 2. Paris: Henry Lemoine.

Chivington, A. (2008, março/abril). Think Interdisciplinary!. *Ohio Department of Education*, pp.17-18.

Comeau, G. (2010, dezembro). L'apprentissage de la lecture musicale. *Recherche en Éducation Musicale*, 28, pp. 83-104.

Consultado em 26/12/2013 em:

[http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM\\_28.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28.pdf)

Cruz, C. B. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa.

Consultado no dia 25/07/2014 em:

[http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito\\_1995.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf)

Cruz, C. B. (1988). Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical: abordagem geral e indicações bibliográficas. *Revista de Educação Musical*, 98, pp. 3-9.

Cruz, C. B. (1988). Zoltan Kodály: Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras.

Consultado no dia 25/07/2014 em:

[http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan\\_1988.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan_1988.pdf)

Cruz, C. B. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical*, 135, pp. 15-19.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. (A. Flores; E. Martins Trad.) Porto: Porto Editora.

Equipa Internacional de Países Participantes do Programa PETRA II, Acção II, (1995). *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*. (Adaptação da versão original) Santa Maria da Feira: Rainho & Neves Lda.

Galán, M. E. R. (2009, julho a dezembro). Mais de um século de pedagogia e investigação em educação musical não formal. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, N° 123, pp. 11 – 18.

Gerling, C. C. (1995, junho). Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º Grau. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 2, pp. 21-26.

Ghédin, L. (2003). *A vos marques...Prêt? Dictées!* Vol. 1. Paris: Henry Lemoine.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, Conteúdos e Padrões*. (M. Albuquerque, Trad.) Lisboa: Gulbenkian.

Jegoux – Krug, L. (1999). *Le Rythme au fil des oeuvres*. Vol.1 e 2. Paris: Combre

Jollet, J. (2003). *La musique, tout simplement (1 cycle – 1 année)*. Paris: Gérard Billaudot.

Kuhn, C. (2003). *La Formación Musical del Oído*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Labrousse, M. (1994). *Cours de Formation Musicale (2 année)*. Paris: Henry Lemoine.

Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, A., Neuparth, J. (1959). *Lições de solfejo*. Lisboa: Sasseti & C.<sup>a</sup>, Lda.

Machado, M. P. M. (2011). *A análise como estratégia de memorização musical para crianças*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal.

Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. (M. F. S. Santos, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1985).

Marchesi, Á. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: artmed. (Obra original publicada em 2007).

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores (4ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.

Mathieu, L. (2010, dezembro). Un regard actuel sur la rythmique Jaques-Dalcrose. *Recherche en Éducation Musicale*, 28, pp. 17-27.

Mena, O. A. & González A. M. (1992). *Educacion Musical: manual para el profesorado*. Pavia: Ediciones Aljibe.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I*. (A. Cardo; F. Pinho; J. Simões; R. Puga e S. Mendes, Trad.) Lisboa: Gradiva – Publicações, LDA.

Mora, E. & Mora, F. (2004). *Linguagem musical I*. (S. Sardo, Trad.) Barcelona: DINSIC.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação feita na Conferência “*Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*”, no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia, dias 27 e 28 de Setembro. Lisboa: Pavilhão Atlântico. Artigo pdf.

Platzer, F. (2012). *Compêndio de Música*. Lisboa: Edições 70.

Pombo, O., Guimarães, H. M., Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade Antologia*. Porto: Campo das Letras - Editores SA.

Pozzoli, E. (2008). *Il Nuovo Pozzoli I*. Milão: Ricordi.

Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores (2ª ed)*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Saíde, A. J. (2012). *Conceções e práticas dos professores do Ensino Básico sobre o ensino da leitura, Um estudo na província do Niassa, Moçambique*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal.

Santos, R. A. T. & Hentschke, L. & Gerling, C. C. (2003, setembro). A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, pp. 29 – 41.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

Storm, G. (1989). *100 Jogos musicais*. (M. Pinto, Trad.) Porto: Edições ASA.

Sucena, A. & Castro S. L. (2009). *Aprender a ler e avaliar a leitura (2ª ed.)*. Coimbra: Edições Almedina.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal (1ª ed.)*. Porto: Edições ASA.

Viana, F. L. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Casa do Professor.

Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso Elementar*. (Adaptação Portuguesa de Raquel Marques Simões). Lisboa: Valentim de Carvalho.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Prómúsica.

Willems, E. (1979). *Introdução à escrita e à leitura (Caderno Nº 5)*. (A.S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.

Wood, Ralph, W. (1943, março). Score-Reading. *The Musical Times*. Vol. 84, Nº 1201, pp.73 – 74.

Consultado no dia 26/12/2013 em:

<http://www.jstor.org/stable/922398>.

## Referências áudio

Bach, J. (2002). [CD]. Allegro. In Brandenburg Concertos (Faixa 10, 5 min., 16 seg.). Alemanha: apex.

Bach, J. (2011). [CD]. Ária. In Top 200 Classics (Faixa 21, 5 min., 40 seg.).

Beethoven, L. (2007). [CD]. Leonore, nº1, Op. 138. In La dictée en musique, vol. 1 (Faixa 27, 31 seg.). Paris: Henry Lemoine.

Haydn, J. (2009). [CD]. Rondo: Allegretto. In Oboe Concertos (Faixa 3, 36 seg.). Berlim: Corona Classic Collection.

Korsakov – Rimsky, N. (1997). [CD]. I. Alborada. In The Best of Rimsky Korsakov (Faixa 1, 1 min., 10 seg.). Munique: Naxos.

Mozart, W. (2001). [CD]. Ein Machden oder Weibchen. (Faixa 1, 31 seg.). Alemanha: Decca.

Saint-Saens, C. (2011). [CD]. Aquarium. In Top 200 Classics (Faixa 15, 2 min., 30 seg.).

Strauss, J. (2007). [CD]. Kaiserwaltser, Op 437. In La dictée en musique, vol. 1 (Faixa 19, 32 seg.). Paris: Henry Lemoine.

Vivaldi, A. (2001). [CD]. The Four Seasons – Spring. In Vivaldi The Four Seasons (Faixa 1, 3 min., 29 seg.). Munique: Naxos.

## Referências multimédia

Leonore, nº1, Op. 138.

Consultado no dia 31/07/2013 em:

[http://burrito.whatbox.ca:15263/imglnks/usimg/4/4b/IMSLP01673-Beethoven\\_-\\_Leonora\\_Overture\\_No.\\_1.pdf](http://burrito.whatbox.ca:15263/imglnks/usimg/4/4b/IMSLP01673-Beethoven_-_Leonora_Overture_No._1.pdf)

“Pedro e o Lobo” (2008)

Consultado no dia 9/09/2014 em:

<https://www.youtube.com/watch?v=j42w6amiLo>

# Anexos

## Anexo I – Avaliação Diagnóstica



<i>Escola Profissional de Música de Viana do Castelo</i>	
Formação Musical do 1º CBI	
Avaliação diagnóstica <sup>1</sup>	
Ano letivo 2014/2015	
Nome: _____	

1 – Ordena a sequência a correta:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Agora, desenha os movimentos sonoros:

--	--	--	--

3 – Marca a pulsação dos 3 excertos musicais que vais ouvir:

4 – Leitura rítmica:

♩ = 1

5 – Leitura por relatividade (1ª nota – dó)

♩ = 1

6 – Leitura entoada

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto



## Anexo II – Fichas



<i>Escola Profissional de Música de Viana do Castelo</i>	
Formação Musical do 1º CBI	
Ano letivo 2014/2015	
<b>Ficha de trabalho 1<sup>1</sup></b>	
Nome: _____	

### 1 – Escreve as notas que faltam<sup>2</sup>:

### 2 – Escreve as notas:

### 3 – Responde às perguntas:

A nota de partida é o mi, sobe 4 notas, desce 7 e sobe 2, qual é a nota de chegada? \_\_\_\_\_

A nota de partida é o si, desce 3, sobe 5, desce 3 e sobe 5, qual é a nota de chegada? \_\_\_\_\_

Agora faz tu uma sequência de 4 passos em que a nota final deverá ser o I.Á.

---



---

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

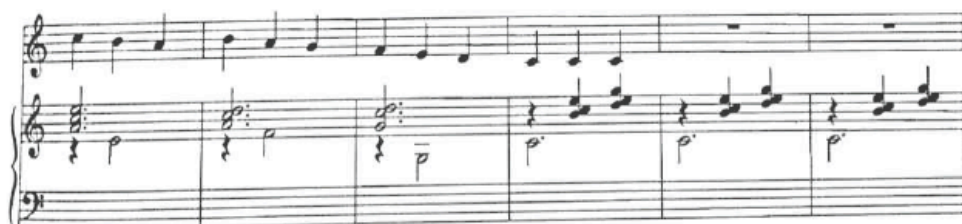
<sup>2</sup> Retirado do livro “A tempo” 1.ª edição



Nome: \_\_\_\_\_

Canta as seguintes melodias<sup>2</sup>:

96



95



<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

<sup>2</sup> Melodias retiradas do livro “Linguagem Musical 1”

97

Musical score for a piece starting at measure 97. The score is written in 2/4 time and features a vocal line in the top staff and a piano accompaniment in the bottom two staves. The key signature has one flat (B-flat). The vocal line consists of a series of eighth and quarter notes. The piano accompaniment includes chords and a bass line with some eighth-note patterns.

## Anexo III – Provas



<p><i>Escola Profissional de Música de Viana do Castelo</i>                  Formação Musical e Auditiva do 1º CBI                  Ano letivo 2014/2015</p>
<p>Prova 1<sup>1</sup></p>
<p>Nome: _____</p>

1 – Assinala com uma cruz a resposta correta  os sons executados pela flauta de êbolo:

(5 pontos)

1.1

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5

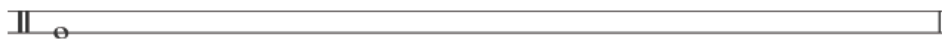
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto



**2 – Ouve com atenção as alturas sonoras tocadas no piano e escreve as notas na linha correta:**

2.1 – 1 nota + 5 em falta (4 pontos)



2.2 – 1 nota + 5 em falta (5 pontos)

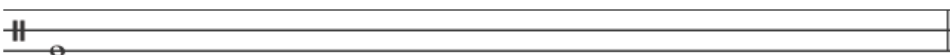


2.3 – 1 nota + 8 em falta (andamento mais rápido) (8 pontos)



**3 – Realiza o exercício mas agora com 3 linhas de altura diferentes:**

3.1 – 1 nota + 5 em falta (5 pontos)



3.2 – 1 nota + 5 em falta (5 pontos)



3.3 – 1 nota + 8 em falta (andamento mais rápido) (8 pontos)







*Prova 1 = 40 pontos*




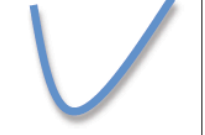
1 – Assinala a opção  do gráfico que melhor representa o som executado pela flauta de êmbolo:

(4 pontos)



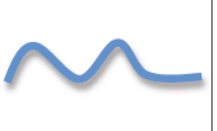

1.1

<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input checked="" type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 
---	---	---	---


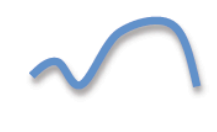


1.2

<input checked="" type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 
--	---	--	---

1.3

<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input checked="" type="checkbox"/> 
---	---	--	--

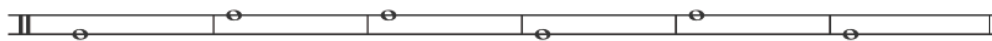
1.4

<input type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 	<input checked="" type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/> 
---	---	---	---

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

2 – Ouve atentamente as alturas sonoras tocadas no piano e escreve as notas na linha correta:

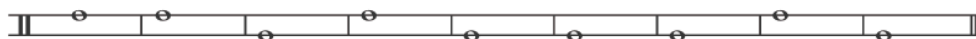
2.1 – 1 nota + 5 em falta (pulsção = 70) (5 pontos)



2.2 – 1 nota + 5 em falta (semínima = 90) (5 pontos)



2.3 – 1 nota + 8 em falta (semínima = 130) (8 pontos)



3 – Ouve atentamente as alturas sonoras tocadas no piano e escreve as notas na linha correta:

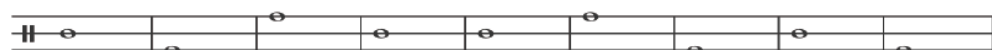
3.1 – 1 nota + 5 em falta (semínima = 80) (5 pontos)



3.2 – 1 nota + 5 em falta (semínima = 95) (5 pontos)



3.3 – 1 nota + 8 em falta (semínima = 140) (8 pontos)



*Prova 1 = 40 pontos*

**1 – Entoação com nome de notas:**

*(20+3 pontos)*

**1.1 – em clave de sol**



**1.2 – em clave de fá**

*(20+3 pontos)*



**2 – Responde às perguntas que o teu professor vai fazer :**



*(4 pontos)*



- 1 – Qual é a nota que está a seguir ao mi?
- 2 – Qual é a nota que está antes do ré?
- 3 – Qual é a 2ª nota a seguir do dó?
- 4 – Qual é a 4ª nota antes do si?


*Prova 2 = 50 pontos*

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto


**1 – Ordena a frase rítmica: (20 pontos)**

A       C 

B       D 

E 

**2 – Leitura rítmica: (25 pontos)**



*Prova 3 = 45 pontos*

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

Resposta correta à questão 1: D-A-B-E-C

**Prova 4<sup>1</sup> “Desperta os teus sentidos”**

Nome: \_\_\_\_\_

**1 – Segue atentamente a partitura<sup>2</sup> e assinala 11 aspetos (rítmicos, melódicos, outros) que estejam errados ou ausentes.**

**Leonore**  
 Overture No. 1 op. 138

L. van Beethoven  
 (1770 - 1827)

Violoncelo

Vivace

*p*  $\longleftarrow$  *f*

*f*  $\longrightarrow$  *p*

este compasso está correto

*Prova 4 = 22 pontos*

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

<sup>2</sup> Retirada do livro “La Dictée en musique 1”

Correção (folha do professor)

**Leonore**  
Overture No. 1 op. 138

L. van Beethoven  
(1770 - 1827)

Violoncelo

Vivace

*p*  $\curvearrowright$  *f*

*f*  $\curvearrowleft$  *p*

**Prova 5<sup>1</sup> “Puzzle musical”**

Nome: \_\_\_\_\_

**1 – Cola as frases pela ordem correta:**

*(30 pontos)*

Concerto para \_\_\_\_\_ de J. Haydn

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

1ª frase

The first phrase consists of five systems of musical notation. The first system has two staves with a treble clef and a 3/4 time signature. The second system also has two staves. The third system has one staff with a treble clef. The fourth system has two staves, with a dynamic marking of *f* (forte) at the end. The fifth system has one staff with a treble clef and a dynamic marking of *p* (piano).

2ª frase

The second phrase consists of two systems of musical notation. The first system has two staves with a treble clef and a 3/4 time signature. The second system has two staves, with a dynamic marking of *p* (piano) at the end. Below the first system is a single staff with a treble clef. Below the second system is a large staff with a treble clef and a 3/4 time signature, containing a long melodic line with a slur and a dynamic marking of *p* (piano).

3ª frase

The third phrase consists of two systems of musical notation. The first system has two staves with a treble clef and a 3/4 time signature. The second system has two staves, with a dynamic marking of *f* (forte) at the end.



Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Escola Profissional de Música de Viana do Castelo

Formação Musical do 1º CBI

Ano letivo 2014/2015

Prova 6<sup>1</sup> – A (en)cantar

1 – Leitura melódica<sup>2</sup> :

(70 pontos)

Andantino

10

*p*

9

*mf*

Aluno

Piano

9

Pno.

<sup>1</sup> Inserida no Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto

<sup>2</sup> Retirada do livro “Il nuovo Pozzoli 1”



# Anexo IV – Partituras

Beethoven  
Leonore Overture No. 1  
Op. 138

*Andante con moto.*

Flauto I.

Flauto II.

Oboi.

Clarinetti in B.

Fagotti.

Corni in C.

Corni in Es.

Trombe in C.

Timpani in C.G.

Violino I.

Violino II.

Viola.

Violoncello.

Basso.

# Concerto para Oboé

Oboé *p* *f*

9

Ob. *p*

16

Ob.

20

Ob.

Detailed description: This image shows a page of musical notation for an Oboe Concerto, covering measures 1 through 20. The score is written in 3/4 time and consists of four staves. The first staff is labeled 'Oboé' and contains measures 1-8, starting with a piano (*p*) dynamic and ending with a forte (*f*) dynamic. The second staff is labeled 'Ob.' and contains measures 9-15, starting with a piano (*p*) dynamic. The third staff is labeled 'Ob.' and contains measures 16-19, featuring a complex rhythmic pattern in the first measure. The fourth staff is labeled 'Ob.' and contains measures 20-21, ending with a double bar line. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

## Anexo V – Resultado das provas

<b>Resultado das Provas</b>							
<b>Alunos</b>	<b>Prova 1 (40 p.)</b>	<b>Prova 2 (50 p.)</b>	<b>Prova 3 (45 p.)</b>	<b>Prova 4 (22 p.)</b>	<b>Prova 5 (30 p.)</b>	<b>Prova 6 (70 p.)</b>	<b>Pontuação Final</b>
<b>A</b>	39	44	44	<b>22</b>	<b>30</b>	65	<b>244</b>
<b>B</b>	38	44	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	67	<b>246</b>
<b>C</b>	29	26	44	14	20	64	<b>197</b>
<b>D</b>	33	40	44	16	21	64	<b>218</b>
<b>E</b>	36	38	<b>45</b>	19	25	64	<b>227</b>
<b>F</b>	39	43	40	<b>22</b>	<b>30</b>	63	<b>237</b>
<b>G</b>	31	25	<b>45</b>	14	25	67	<b>207</b>
<b>H</b>	<b>40</b>	46	<b>45</b>	16	<b>30</b>	65	<b>242</b>
<b>I</b>	33	33	<b>45</b>	20	26	65	<b>222</b>
<b>J</b>	37	45	43	14	28	65	<b>231</b>
<b>L</b>	35	<b>50</b>	40	18	28	65	<b>241</b>
<b>M</b>	34	40	<b>45</b>	21	24	67	<b>231</b>
<b>N</b>	30	35	<b>45</b>	14	24	69	<b>217</b>
<b>O</b>	38	47	40	18	<b>30</b>	65	<b>238</b>
<b>P</b>	38	48	<b>45</b>	19	26	65	<b>241</b>
<b>Q</b>	31	36	<b>45</b>	16	27	65	<b>220</b>
<b>R</b>	31	43	<b>45</b>	17	24	65	<b>225</b>
<b>S</b>	23	29	35	12	15	62	<b>176</b>
<b>T</b>	14	27	39	11	14	66	<b>171</b>
<b>U</b>	30	24	<b>45</b>	12	12	64	<b>187</b>

## Anexo VI – Diplomas de participação

### Diploma de participação *Olimpíadas da Leitura – 1ª Edição*



No âmbito da disciplina de Formação Musical, declara-se que o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ do 1º CBI da EPMVC participou nas Olimpíadas da Leitura que decorreram no ano letivo 2014/2015. As Olimpíadas da Leitura resultaram de um estudo de caso integrado no Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica do Porto, para a obtenção do grau de Mestre que a Docente atualmente frequenta.

Viana do Castelo, 25 de setembro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Nancy Cruz)

### Diploma – 1º Prémio *Olimpíadas da Leitura – 1ª Edição*



No âmbito da disciplina de Formação Musical, declara-se que o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ do 1º CBI da EPMVC participou nas Olimpíadas da Leitura que decorreram no ano letivo 2014/2015, obtendo o primeiro prémio na prova. As Olimpíadas da Leitura resultaram de um estudo de caso integrado no Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica do Porto, para a obtenção do grau de Mestre que a Docente atualmente frequenta.

Viana do Castelo, 25 de setembro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Nancy Cruz)

## Diploma – 2º Prémio

### *Olimpíadas da Leitura – 1ª Edição*



No âmbito da disciplina de Formação Musical, declara-se que o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ do 1º CBI da EPMVC participou nas Olimpíadas da Leitura que decorreram no ano letivo 2014/2015, obtendo o segundo prémio na prova. As Olimpíadas da Leitura resultaram de um estudo de caso integrado no Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica do Porto, para a obtenção do grau de Mestre que a Docente atualmente frequenta.

Viana do Castelo, 25 de setembro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Nancy Cruz)

## Diploma – 3º Prémio

### *Olimpíadas da Leitura – 1ª Edição*



No âmbito da disciplina de Formação Musical, declara-se que o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ do 1º CBI da EPMVC participou nas Olimpíadas da Leitura que decorreram no ano letivo 2014/2015, obtendo o terceiro prémio na prova. As Olimpíadas da Leitura resultaram de um estudo de caso integrado no Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica do Porto, para a obtenção do grau de Mestre que a Docente atualmente frequenta.

Viana do Castelo, 25 de setembro de 2014

\_\_\_\_\_  
(Nancy Cruz)