



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
LEITURA À PRIMEIRA VISTA AO PIANO

Mestrado em Ensino da Música

Ricardo Luís Costa Martins

Junho de 2014

Professor Orientador: Miguel Henriques

Agradecimentos

Miguel Henriques pela sua ajuda pedagógica.

Marina Dellalyan por autorizar uma citação do seu Relatório de Estágio.

Pedro Figueiredo da Direcção Pedagógica da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo pelo auxílio na contextualização da Escola e seu funcionamento interno.

Mariana Cruz e a sua classe, que possibilitaram a realização do estágio.

Toda a comunidade de docentes e alunos de piano que participou nos inquéritos para a Secção II deste trabalho.

Sandra Barroso, pelo esclarecimento de dúvidas.

João Mexia, pela paciência e auxílio na revisão da versão final deste trabalho.

Resumo

A frequência de um Estágio de Ensino Especializado proporciona uma oportunidade de proximidade entre futuro docente e aluno. A observação de metodologias e o envolvimento com a música e contexto musical das escolas e alunos é algo fundamental para a formação correcta de docentes. Devido ao carácter prático do ensino de um instrumento, esta interacção demonstra-se fundamental para a experiência pedagógica. Neste estágio pretendeu-se aumentar o grau de qualidade de ensino e o número de ferramentas pedagógicas, comparando-as com ferramentas aprendidas e articuladas por experiência pré-adquirida como docente.

A pedagogia de ensino de piano tem vindo a sofrer várias modificações e adaptações, como reflexo do meio e dos recursos disponíveis. A existência de conservatórios onde os alunos podem frequentar um grande número de disciplinas trouxe vantagens significativas para a sua cultura musical. Embora o estudo do instrumento continue a ser a prática principal, a diminuição nos horários de estudo obriga a uma selecção criteriosa dos conteúdos programáticos deste instrumento, de modo a não por em causa o desenvolvimento técnico dos alunos. Uma área raramente encontrada nestes conteúdos é a leitura à primeira vista.

A investigação aqui apresentada pretendeu compreender como se realiza a leitura à primeira vista de uma partitura ao piano e como se pode desenvolver esta competência. Recorrendo a fontes bibliográficas consultadas e à análise de métodos de ensino representativos, foram alvo de investigação a forma como um leitor lê à primeira vista uma partitura, qual a importância do tacto e da visão, e até que ponto esta competência pode ser estudada e desenvolvida. Quais são os factores-chave da leitura à primeira vista? Até que ponto a prática ao instrumento pode influenciar esta capacidade? Embora a leitura à primeira vista tenha sido retirada como disciplina e forma de avaliação em vários estabelecimentos de ensino, a realização de alguns inquéritos pretendeu avaliar a importância dada a esta disciplina, entre professores e alunos.

Palavras-chave

Leitura à primeira vista; análise de metodologias; padrões; visão; memória

Abstract

Attending a Specialized Teaching Internship allows future teachers the opportunity for close work with students. It is vital for proper teacher training for a trainee to observe methodologies, as well as having a personal involvement with music and the musical context under which schools and students operate. Due to the practical side of teaching an instrument, this interaction is a crucial factor in acquiring pedagogical experience. During this Internship, there was an attempt to increase teaching quality and the number of available pedagogical tools, by comparing pre-learned methods, and articulating them with the methodologies that were observed.

Piano-teaching pedagogy has been undergoing numerous changes and adaptations to keep up with means and resources. The existence of Conservatories, where students can study a great number of subjects, has contributed significantly to students' musical culture. Although practical instrumental study remains the main area of study, the reality of reduced study schedules has forced a selection in syllabus contents, so as to not reduce students' technical advances. Sight-reading is a rarely observed component in this syllabus.

Throughout the research that is presented here, we sought to learn how piano sight-reading is done and how this educational component can be increased. Based on existing literature on this topic, as well as an analysis of a representative sample of sight-reading methods, we sought to investigate the way in which a score can be sight-read, as well as determining what roles sight and touch play in this process, and also how this can be learnt. What are the key factors in sight-reading? To what extent can instrumental practice determine one's sight-reading skill? Although sight-reading has been removed as part of the criteria for student evaluation, surveys were conducted to discover how relevant this subject is to both students and teachers.

Keywords

Sight-reading; methodology analysis; patterns; vision; memory

Índice	Página
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Secção I – Prática Pedagógica	
1 – Caracterização da Escola	7
2 – Caracterização dos Alunos	10
3 – Práticas Educativas Desenvolvidas	11
4 – Análise Crítica da Actividade Docente	37
5 – Conclusão	41
Secção II – Investigação	
1 – Descrição do Projecto de Investigação	42
2 – Revisão da Literatura	42
3 – Metodologia de Investigação	66
4 – Apresentação e Análise de resultados	92
5 – Conclusão	104
Reflexão Final	106
Bibliografia	108
Anexos	110

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

Como parte integrante do Centro Cultural Paroquial de Nossa Senhora do Cabo, a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo teve a sua origem em 1977.

O ensino de música nesta escola encontra-se regulado pelo Decreto-lei 139/2012 do ensino geral, e pelas Portarias 225/2012 do ensino básico e 243-B/2012 do ensino secundário.

Para o ano lectivo 2013-2014, a escola de música teve uma população total de 614 alunos, dos quais 25 alunos fizeram parte da pré-iniciação, 203 do primeiro ciclo (iniciação), 307 do segundo e terceiro ciclos (básico) e 79 do secundário. A escola teve uma população apreciável de alunos no ensino articulado — 225 para articulado e 185 para o supletivo. O conjunto de pessoal docente e não docente foi de cerca de 100 pessoas, e incluiu os 76 professores que leccionam nesta escola — 66 de ensino oficial, e 10 professores do curso de dança e curso livre. O Departamento de Tecla foi composto por 14 docentes. Neste departamento, a classe de piano teve 9 professores. O número de alunos de piano foi de 59 para iniciação, 100 para segundo e terceiro ciclos e 19 para o secundário. Entre o curso básico e o curso secundário, 57 foram alunos de ensino articulado ou supletivo. Os alunos de curso livre foram 112, com 31 inscrições na disciplina de piano.

Número de alunos de piano para o ano lectivo 2013/2014

	Complementar	Articulado e Supletivo
Iniciação Musical (1º a 4º ano) Primeiro ciclo	59	
Curso Básico (5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos) Segundo e Terceiro ciclos	100	53
Curso Secundário (10º a 12º ano)	19	4
Curso Livre	31	
População Total	209	57

Tabela 1

A escola oferece uma formação artística incluída no plano nacional de estudos da Escola de Música do Conservatório Nacional. O ensino de música encontra-se distribuído ao longo de 12 anos — como no ensino geral—, tendo sido formulado para alunos entre os 6 e os 18 anos de idade. Esta faixa etária encontra-se distribuída de forma idêntica no ensino geral, desde o ensino primário ao ensino secundário. É normal encontrar-se um desfasamento de idade entre o ensino geral e o ensino artístico, e é comum encontrar alunos que terminam os estudos de música com mais de 18 anos. Não existe um limite mínimo nem máximo de idade imposto para a frequência de qualquer ano lectivo. A escola de música oferece a opção de uma frequência do curso em regime supletivo — tutelado e não tutelado — ou em regime articulado com o ensino geral, possuindo vários protocolos com escolas do ensino geral para este efeito. Este ensino foi regulado pelas portarias anteriormente referidas.

A escola oferece formação oficial em Instrumento — flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, fagote, órgão, piano, trombone, violoncelo, saxofone, violino, viola, percussão, contrabaixo, trompete, trompa, oboé, harpa e guitarra —, em Canto e Composição, assim como Iniciação Musical. A Escola de Música Nossa Senhora do Cabo segue o plano de estudos convencional do Conservatório Nacional, quer em instrumento, quer nas restantes disciplinas. A lista de opções curriculares inclui as disciplinas nucleares de todos os ciclos — Iniciação Musical ou Formação Musical, Instrumento e Coro —, e disciplinas complementares para o ensino secundário — Análise e Técnicas de Composição, História da Música e Técnica Vocal. Em paralelo, todas as classes possuem também tempos lectivos de apoio. Estes tempos são utilizados frequentemente de modo a proporcionar uma segunda aula semanal a alunos de instrumento, seja por dificuldade ou pelas dimensões do programa estudado.

Para além da frequência do curso completo, a escola oferece também a opção de cursos livres — uma iniciativa denominada Espaço Arte —, com o plano de estudos modificado, sobretudo para as disciplinas complementares da formação. As aulas de instrumento podem incluir mais do que um aluno. Inserido neste espaço, o Conservatório Sénior oferece formações curtas — com uma duração usual de dois a três meses —, num regime de aulas de conjunto. As actividades incluem Cultura Musical, Instrumento (se for do interesse do aluno), Expressão Musical e Artística e Formação Auditiva, e são direccionadas a indivíduos com mais de 55 anos.

A Escola de Música inclui o Curso de Dança na sua oferta formativa, também inserido no Espaço Arte. O curso é opcional, não oficial nem de assistência obrigatória. A população de alunos é de cerca de 70, de sexo masculino e feminino, com idades entre os 6 e os 20 anos. Assistidas por 3 professores, as aulas encontram-se divididas por graus de dificuldade, e incorporam vários tipos de dança (clássica e contemporânea). A escola possui espaços próprios para estas actividades.

A vida escolar inclui a participação de toda a escola em vários concertos por ano, colocados no final de cada período — Natal, Páscoa e final do ano lectivo. Estes concertos contam com a participação de um grande número de alunos, uma vez que são para coro e orquestra. A direcção musical de alguns dos concertos conta com a participação de professores da escola e maestros convidados. A escola realizou concertos na Igreja de Nossa Senhora do Cabo, Basílica da Estrela, Centro Cultural de Belém, Aula Magna, Auditório do ISCTE, Casa da Música, Auditório Ruy de Carvalho, Palácio dos Aciprestes, entre outros. Alguns destes eventos incluem espectáculos e criações originais, ou repertório menos usual. Para além dos concertos de orquestra e coro, são realizados recitais de vários instrumentos nestes espaços. A organização destes eventos é feita pelo Conselho Artístico.

O Conselho Artístico contribui também para a *newsletter* interna da Escola de Música, na qual figuram vários aspectos da vida quotidiana da escola, entrevistas a professores realizadas pelos seus alunos, futuros concertos e outras actividades.

As associações de alunos e antigos alunos contribuíram com a sua produção própria de eventos, como o ciclo de concertos finais Búsica, intercâmbios entre escolas, convite a grupos de câmara, entre outras iniciativas, participando de forma activa na vida escolar.

A escola possuiu vários protocolos com escolas da zona de Oeiras e Carnaxide, a fim de incluir os seus alunos de ensino articulado. Foi membro de vários Conselhos Gerais de Agrupamentos de Escolas Protocoladas, tendo uma participação activa na discussão de questões educacionais e pedagógicas. Neste ano lectivo, a escola encontrou-se com protocolos com 7 escolas de ensino regular e 6 escolas de ensino superior.

Como forma de apresentar a música a novos alunos, a escola realizou várias actividades de apresentação de instrumentos em turmas de pré-iniciação — com idades

entre os 6 e os 7 anos —, contando com a presença de professores desses instrumentos e de alunos que executaram pequenas peças. Neste ano lectivo, a apresentação a novos instrumentos foi realizada nas escolas protocoladas através de acordo com a escola de música. Estas actividades são também incluídas em iniciativas como Animação Coral e Atelier Extracurricular (AEC). A iniciativa Atelier Instrumentar pretende, de forma semelhante, apresentar os alunos a todos os instrumentos, a fim de potenciar uma escolha mais indicada para cada aluno, encontrando-se incluída no currículo de Iniciação Musical.

Devido às suas infra-estruturas próprias, a escola comporta vários agrupamentos vocais e instrumentais — Coro de Câmara e Coro Grande, Atelier de Música Contemporânea, Oficina de Música Antiga, Quarteto de Saxofones, entre outros —, e o curso de Canto organiza anualmente um Atelier de Ópera.

A Escola de Música aprovou, neste ano lectivo, o seu novo Projecto Educativo, no qual constam objectivos pedagógicos, oferta escolar e funcionamento pedagógico da escola.

2. Caracterização dos alunos

Ao longo do Estágio do Ensino Especializado foram observadas as aulas de três alunos de ciclos diferentes — um aluno de Iniciação Musical (2º ano), um aluno de Curso Básico (9º ano) e um aluno de Curso Secundário (11º ano).

O aluno de 11º ano frequentou o curso de piano em regime articulado, ou seja, substituindo disciplinas da formação técnica do ensino regular por disciplinas específicas do curso de música. Embora seja frequente encontrar alunos de ensino articulado com uma carga horária reduzida — uma vez que nenhuma disciplina complementar é de frequência obrigatória, como Análise e Técnicas de Composição ou História da Música —, este aluno assistiu a todas as aulas do currículo do ensino complementar, sendo a sua formação, deste modo, mais completa. Este aluno possui estudos realizados em Guitarra e não pondera prosseguir estudos superiores de instrumento. A sua aula de instrumento teve, por sistema, uma duração de 120 minutos, sendo 30 minutos mais longa do que o planeado para o seu ano. Apesar de ter piano em casa, o aluno frequentou a escola durante um horário que possibilitou a exploração do piano de cauda

do auditório onde executou as audições e provas, local habitual também das aulas assistidas. O programa que cumpriu encontra-se no Anexo 1.

O aluno de 9º ano encontrou-se também em regime articulado, mas não frequentou nenhuma disciplina para além das exigidas pelo currículo do curso. A componente complementar deste curso encontra-se resumida na disciplina Cultura Musical, que o aluno frequentou. Embora seja possível frequentar a disciplina Orquestra, por ser aluno de um instrumento de tecla, optou pela frequência de Coro. A sua aula teve uma duração de 45 minutos, embora tivesse sido frequentemente alargada para 60 minutos. Para além do horário habitual da sua aula, o aluno frequentou quase sempre uma aula extra de apoio, também de 45 minutos, num outro dia da semana. Os conteúdos programáticos estudados por este aluno encontram-se no Anexo 2.

O aluno de 2º ano encontrou-se no segundo ano dos seus estudos de piano. A sua aula teve uma duração de 22 minutos e meio, sendo que o tempo lectivo de meio-bloco correspondente (com a duração de 45 minutos) foi dividido entre este e outro aluno (seu irmão). Esta partilha possibilitou a realização de várias obras a quatro mãos entre estes dois alunos, afectando também a motivação de ambos. Por atraso do aluno, a sua aula começou muitas vezes com algum atraso. O aluno observado frequentou Iniciação Musical, Piano, Coro Infantil, Instrumental Orff e Dança.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1 Metodologias utilizadas pelo professor cooperante

No Estágio do Ensino Especializado realizado foram observadas aulas de três alunos. Estas aulas foram leccionadas quase sempre no auditório da escola. Este auditório possui um espaço amplo, com um palco subido e cadeiras para o público. No palco, encontram-se um piano de cauda, onde os alunos tocam, e um piano vertical, onde o professor toca. O uso de dois pianos para o ensino da disciplina de piano é bastante frequente.

A estrutura das aulas observadas foi bastante semelhante ao longo de todo o ano lectivo, excepto em alturas próximas de concertos, audições e provas. Esta divisão foi utilizada em todos os anos lectivos observados. As aulas encontram-se divididas em

três secções principais— Técnica, Revisões e Repertório —, sendo esta a ordem típica. A duração destas partes variou de acordo com os objectivos para cada aula.

A secção Técnica compreende todos os exercícios e pequenos estudos que se realizam no início de cada aula, como escalas e arpejos. O ensino de novas escalas ocorreu neste ponto da aula. Em termos programáticos, o aluno de 11º ano incluiu no seu programa escalas em todas as tonalidades maiores e menores numa extensão de quatro oitavas, com as mãos à distância de oitava, décima e sexta, assim como todos os arpejos maiores e menores e suas inversões, arpejos de sétima da dominante e escala cromática. Já o aluno de 9º ano iniciou este ano o estudo de escalas com as mãos à distância de décima e sexta. O aluno de 2º ano iniciou este ano um estudo de escalas com as mãos juntas na extensão de uma oitava. Esta secção é muitas vezes utilizada como forma de aquecimento digital, podendo ser ocasionalmente omitida da aula. Esta secção da aula teve uma duração média de 10 a 15 minutos.

A secção Revisões foi frequentemente omitida, aumentando a duração das restantes secções. Neste capítulo da aula ocorre uma execução integral do programa estudado anteriormente. Encontra-se presente sobretudo em aulas próximas de exames e audições, embora seja incluída em aulas para alguns alunos durante todo o ano lectivo. Esta secção constitui um ponto principal da aula em alturas perto de concertos ou prestação de provas, dominando a duração da aula. Ao longo do ano, e em alturas sem *performances*, esta parte da aula tem uma duração média de 10 a 15 minutos.

Por último, a parte da aula dedicada ao Repertório ocupa o primeiro lugar de duração. Nesta secção, o repertório novo é executado, total ou parcialmente, sendo o espaço da aula para dúvidas, exercícios, conselhos e estudo em aula. O ensino musical ocorre principalmente nesta altura, com resolução de dúvidas do aluno.

Tudo o que foi abordado nas aulas encontra-se resumido no caderno diário dos alunos, incluindo a divisão da aula nas três secções anteriormente descritas. Os elementos a melhorar em cada obra são enviados como trabalho de casa e escritos no caderno. Para cada aula, pode pedir-se aos alunos que realizem um resumo ou relatório, sintetizando o que observaram e registando tudo no seu caderno diário.

O trabalho de cada obra foi dividido em secções de menor dimensão e estudado de forma muito gradual. O estudo em casa, bem como o observado na aula, foi realizado

com auxílio constante de um metrónomo, com uma marcação de pulsação inicial bastante lenta. Cada secção foi trabalhada pelo aluno até atingir a velocidade desejada pelo professor. Este estudo é realizado de mãos separadas e de cor, sendo a memorização um ponto de grande importância. Foi comum encontrar obras memorizadas e executadas de mãos separadas a um tempo lento antes da leitura de mãos juntas. A incorporação de elementos novos que não foram memorizados — como pedal, dinâmica nova e *rubato* — foi frequentemente feita após o trabalho de memorização inicial. Na ocorrência de erros, a exemplificação da forma correcta de execução foi pouco utilizada, optando-se pela autocorreção do aluno sob orientações orais.

A escolha do repertório teve em mente a motivação dos alunos. A atribuição de repertório de grande virtuosismo, sendo ao mesmo tempo icónico e representativo — como a Sonata op. 27 n. 2 de Beethoven e o *ragtime The Entertainer* de Joplin —, permitiu uma motivação quase constante da parte dos alunos, aumentando o rendimento do estudo feito em casa. Para facilitar o estudo e a compreensão do repertório, foram facultadas gravações das obras estudadas executadas por grandes intérpretes, para audição em casa. No caso de alunos de Iniciação Musical, as obras executadas a quatro mãos serviram de grande fonte de motivação. A incorporação da voz cantada durante estas execuções — por parte de ambos os intérpretes— criou uma maior ligação com o repertório, e o rendimento obtido foi muito elevado.

Foram várias as oportunidades de demonstrar o trabalho realizado num contexto de *performance*. Como preparação, as aulas próximas das *performances* foram gravadas em áudio, sendo a gravação ouvida em aula e facultada para audição em casa, tendo incluído todo o repertório a apresentar (com ou sem pausas entre peças, no caso de várias obras). Para algumas obras, foram realizadas apresentações orais por dois ou três alunos, redigidas por si mesmos. Estas apresentações incluíram dados sobre o compositor da obra apresentada, algumas obras do mesmo formato, informações sobre a estrutura da obra a executar (sonatas, nocturnos, invenções a duas vozes), bem como algumas curiosidades sobre os compositores. As apresentações referidas foram também ensaiadas em aula. Algumas das audições escolares foram temáticas. Neste ano lectivo, foi realizada uma audição para famílias, incluindo familiares de alunos, para pequenos conjuntos instrumentais e piano a quatro mãos. O nível de formação geral foi bastante

diverso, concentrando catorze alunos da classe. Algumas das audições foram realizadas fora das instalações da escola, em locais como o Auditório Ruy de Carvalho e o Palácio dos Aciprestes. Todas as audições foram gravadas em áudio e vídeo, e a gravação fornecida aos alunos e encarregados de educação. Alguns dos concertos contaram também com a participação de antigos alunos, sendo esta uma prática frequente na vida da escola. A estes momentos foi dada uma avaliação qualitativa, principalmente para informação dos encarregados de educação.

Realizaram-se algumas actividades de conjunto, como uma Masterclass de Piano — que contou com a presença um professor convidado e uma grande percentagem da classe e do departamento —, assim como deslocações em conjunto para assistir a concertos, como um Octeto de Schubert na Fundação Calouste Gulbenkian. Realizou-se também o Festival de Piano, uma audição lúdica para alunos de 5º e 6º ano, que reuniu classes de três professores. Este festival incluiu um pequeno concurso com distribuição de diplomas e outras actividades de conjunto, como um piquenique e passeio.

Em protocolo com escolas na proximidade da Escola de Música, realizaram-se várias actividades de demonstração de instrumentos, com grupos de alunos com mais de 6 anos de idade. Estes eventos contaram com a participação do professor cooperante numa ocasião. Mostrou-se como era um piano de cauda, tendo sido comparado com um piano vertical; demonstrou-se o uso dos pedais, e alguns alunos de iniciação tocaram pequenas peças. Numa ocasião, existindo alguns alunos assistentes que possuíam alguns conhecimentos de música, foi possível realizar peças a quatro mãos e dois pianos.

A avaliação foi feita semestral e trimestralmente. As avaliações intercalares constituem a base principal de comunicação regular com encarregados de educação, mantendo também um registo da evolução do aluno. Estas fichas de avaliação qualitativa (anexo 3) incluem aspectos como Interesse e Motivação, Regularidade do estudo, Tempo de montagem de obras, entre outros. Alguns comentários extra podem ser acrescentados a estas fichas. A avaliação semestral marca a realização de provas nas quais o aluno é avaliado em metade do seu repertório (definido no programa de cada ano).

3.2 Modificações à metodologia utilizada pelo professor cooperante

Ao longo do estágio realizado foram observadas inúmeras estratégias de auxílio aos alunos em vários campos musicais. Para além de todo o leque de capacidades digitais, o canto, o gesto e a memória foram trabalhados em situações diferentes.

1. Uma estratégia utilizada pelo professor cooperante, assim como pelos alunos, foi a de manter o pé a bater no chão ao ritmo da pulsação. Isto aconteceu de forma principalmente metronómica, uma vez que, quando utilizado pelo professor, este recurso foi sempre audível e acompanhado por gestos que indicavam a direcção das frases. Embora seja frequente os alunos usarem este recurso para o mesmo objectivo, a realidade é diferente. Pelo que foi observado, o número de casos em que este recurso colocou um problema foi em maior número do que as situações em que auxiliou a execução. O verdadeiro auxílio encontrou-se em momentos em que a percepção da pulsação pode ser alterada pelo ritmo. Se, por um lado, este recurso foi utilizado em momentos ritmicamente estáveis — sequências de notas de execução rápida, terminações de frase —, o resultado não foi melhor do que sem o seu uso. Ter mais uma coisa em que pensar durante a execução não contribuiu para a sua melhoria, mas para uma limitação nas capacidades do aluno.

Concluiu-se que o uso deste recurso deve ser limitado e a sua aplicação pontual, podendo ser uma ajuda preciosa para a resolução de problemas rítmicos.

2. A divisão da aula foi um factor de grande importância. Para a Técnica, a realização de exercícios como escalas foi resumida a exercícios digitais, sem a criação de fraseado.

Concluiu-se que a incorporação de contorno melódico e frásico neste tipo de exercícios pode contribuir para uma mais imediata aplicação destes conhecimentos em obras do repertório do aluno, sobretudo em momentos semelhantes.

3. O estudo realizado com metrónomo é uma das ferramentas mais importantes de qualquer professor de instrumento. A possibilidade de dosear a rapidez da execução permite aos alunos ouvir o que estão a fazer, corrigir os seus erros de forma mais imediata e consolidar a independência de dedos. Este recurso esteve reservado a passagens rápidas ou tecnicamente exigentes. A progressão metronómica no estudo

destas passagens provou ser, por vezes, demasiado incremental. Originou também situações em que os alunos memorizaram secções diferentes de uma mesma obra em andamentos diferentes. O trabalho em casa com metrónomo lento — com marcações de metrónomo de 60, 62 e 64, em obras cujo objectivo realista é de 100 — pode ter originado problemas no avanço do estudo, dado que alterou a percepção da pulsação, dando origem a uma subdivisão errada. Observou-se que o estudo demasiado lento de fragmentos de semicolcheias altera, em execução, a percepção da divisão da pulsação, criando desta forma falsos acentos. Um exemplo observado ocorreu no Estudo op. 299 n. 20 de Czerny, com o aluno do 9º ano. Para além destas consequências, a preparação física para a execução rápida é diferente da necessária para tocar lento. O estudo destas passagens em tempo moderado — e progressivamente mais rápido —, em paralelo com exercícios em tempo lento, pode ser uma estratégia eficaz.

Concluiu-se que o uso deste recurso não deve ser demasiado incremental e que, no caso de se encontrar uma vantagem do seu uso desta forma, deve ser-lhe dada atenção especial, para evitar que o aluno altere a pulsação e mantenha a sua divisão de forma correcta dentro de cada compasso. O gesto eficaz para a realização de passagens rápidas é bastante diferente, devendo este ser estudado o mais cedo possível.

4. Uma das etapas a atingir por todos os alunos é a memorização. Esta fase ocorreu normalmente durante as primeiras semanas de preparação de uma obra, de forma rápida e algumas vezes faseada (por vezes de mãos separadas). A memorização acompanhou também o estudo com metrónomo, e a apresentação em aula do trabalho feito em casa foi algumas vezes parcial. Observou-se que a memorização era, na grande maioria dos casos, pouco eficaz, e com várias falhas de memória durante a execução. O trabalho com partitura foi utilizado apenas como último recurso de memória. Em bastantes situações, a memorização não sofreu uma grande melhoria após várias semanas de trabalho. Foram frequentemente acrescentados elementos novos após a memorização — como correcções de fraseado, dinâmicas, pedal, indicações de *ritardando* e *accelerando*, entre outros —, sendo a sua compreensão e capacidade de inclusão no trabalho já feito relativamente baixa. Dado que foi realizada durante uma etapa inicial do estudo — com metrónomo a uma velocidade lenta, mesmo que progressivamente mais rápido —, a memorização foi, em algumas situações, alargada

ao tempo. Foram observadas várias ocorrências de execução de uma obra em que várias secções foram tocadas a velocidades diferentes, sem a intenção de realizar esta discrepância no tempo. Quando questionado sobre isto, o aluno não demonstrou qualquer noção de ter alterado o tempo. Após uma grande fase de trabalho, a correcção de elementos foi realizada principalmente sem auxílio da partitura.

Concluiu-se que a memorização não deve ser encorajada em etapas elementares e iniciais da leitura de uma obra. A memorização deve ser feita quando terminada a leitura e, preferencialmente, o mais perto possível do andamento final pretendido. Quando acompanhada por um estudo com metrónomo, deve ser reservada principalmente a passagens em que se demonstre necessária, como saltos, escalas e arpejos. Concluiu-se também que o uso da partitura é fundamental em todas as fases de trabalho, sobretudo para a inclusão de elementos novos no repertório estudado. A divisão de uma obra musical em secções complementou a sua memorização.

5. A classe observada realizou um número elevado de audições e concertos durante o ano lectivo. Para além das audições de classe, realizou-se uma audição de famílias, com encarregados de educação e familiares dos alunos. Demonstrou ser uma óptima forma de motivar o estudo, tendo colocado instrumentistas de graus diferentes de ensino ao mesmo nível. As audições incluíram frequentemente apresentações orais sobre um tópico, compositor ou tipo de obra, ficando a sua preparação a cargo dos alunos. Estas exposições são praticadas em aula.

Concluiu-se que um elevado número de audições não apresenta benefícios para os alunos, excepto no tocante à preparação intensiva das obras apresentadas. O tempo investido nos ensaios e nos concertos poderia ser utilizado de outras formas. No entanto, a realização de audições proporcionou um espaço para a execução parcial do programa a cumprir, revelando ser boas formas de ensaio.

6. O uso de tempos lectivos marcados como *apoio* contribuiu bastante para a evolução de alguns alunos. O regime de mais de uma aula semanal pareceu contribuir para uma maior atitude de estudo em casa, visto o trabalho dos alunos ser verificado com mais frequência. Deu também ao professor mais margem para fasear o ensino das obras.

7. Como ferramenta de aprendizagem, a imitação é importante. Para conceitos novos, este recurso permite um rápido entendimento do assunto, seja ele o gesto, *rubato* ou fraseado. Desta forma, a exemplificação ganha uma dimensão bastante importante. Nas aulas observadas, não ocorreram, em grande número, situações de demonstração do objectivo, tendo sido mais frequente a execução de uma passagem em simultâneo ou em paralelo com o aluno. Quando este executou a mão esquerda, o seu foco de atenção esteve na mão esquerda, e quaisquer elementos a aprender na mão direita não foram facilmente entendidos.

Concluiu-se que a exemplificação e demonstração do objectivo pode ser uma ferramenta mais imediata para a absorção do conhecimento. Para além do pretendido, o aluno é capaz de observar mais elementos (postura, gesto, movimento físico, respiração), podendo estes também ser úteis.

8. A diversidade do repertório proposto aos alunos foi ampla, tendo demonstrado ser um importante factor de motivação. A participação em conjunto com obras para piano a quatro mãos (incluindo canções) para alunos de Iniciação Musical trabalhou também outros pontos, como o desenvolvimento das competências auditivas, naturalmente presentes na música de conjunto. A atribuição de repertório com muita popularidade — como o *ragtime The Entertainer* e a Sonata op. 27 n. 2 de Beethoven — contribuiu também para um ritmo de trabalho em casa bastante acentuado. A motivação inerente ao estudo de obras deste género pode ser exagerada, podendo ocorrer casos de demasiado foco numa só obra do repertório de um aluno.

9. O auditório principal da escola foi utilizado para quase todas as aulas observadas. Esta sala encontra-se equipada com dois pianos, ficando o aluno ao piano de cauda. Este foi o instrumento utilizado em concertos, provas e exames. O trabalho em aula num piano deste género é de grande importância, pois expõe o aluno ao mecanismo verdadeiro do piano em condições mais naturais — visto que, normalmente, o uso deste tipo de instrumento se encontra reservado para eventos como concertos ou exames —, permitindo um ajuste mais atempado a esta mecânica. Observou-se que, com a habituação ao uso deste instrumento, a solidez e a confiança na execução por parte dos alunos, quando confrontados com outro instrumento deste tipo, são muito altas. O peso, toque, fulcro e eixos, consistência e aderência do teclado, largura e

espessura das teclas brancas e pretas e volume são pontos de uma realidade diferente, quando comparados com um piano vertical. Actualmente, por questões logísticas, não é possível a atribuição de tempo de estudo em instrumentos deste género para todos os alunos, de uma forma contínua e igualmente distribuída.

10. Em alturas perto de *performances* — em concertos ou exames —, foram realizadas gravações áudio do repertório a executar, tendo estas sido ouvidas em aula e avaliadas quer pelo professor, quer pelo aluno. Esta ferramenta demonstrou ser muito importante: revelou ao aluno o resultado realista do seu estudo, sem o colocar numa situação idêntica à planeada, e alargou as suas competências auditivas, através de uma auto-avaliação da gravação. Para uma audição mais pormenorizada, a gravação foi sempre cedida para consulta em casa. Para além de gravações deste género, foram ocasionalmente cedidas gravações das obras do seu repertório, executadas por grandes intérpretes. Estas audições podem servir como ferramenta de aumento da motivação, quando utilizadas sobretudo em fases iniciais do trabalho, e a título de consulta, não devendo sobrepor-se a indicações facultadas pelo professor.

3.3 Observações sobre as aulas leccionadas

Na preparação para a primeira aula, alteraram-se vários aspectos da metodologia utilizada pelo professor cooperante, de modo a incorporar aspectos relevantes da metodologia do mestrando. Uma vez que esta participação activa foi bastante diferente da mera observação realizada nas outras aulas até este ponto, ocorreram menos oportunidades de experimentação, modificação e avaliação das alterações a metodologias, assim como de activamente assistir, de forma mais constante, os alunos observados.

Tentou-se que a planificação das aulas fosse estruturada e realista nos objectivos a cumprir, atribuindo a cada secção da aula um tempo limite (algo presente nas aulas observadas), evitando desta forma ocupar a aula inteira com uma única obra do repertório. Mantendo uma divisão de aula algo semelhante à efectuada pelo professor cooperante, tentou-se que cada aula fosse dividida em três momentos. Estes podiam corresponder a três obras (ou andamentos) distintas ou a três aspectos diferentes

(leitura, técnica e repertório). A familiaridade que os alunos têm com esta estrutura de aula permitiu a utilização deste modelo.

3.3.1 Aula 1

3.3.1.1 Resumo da Aula 1

Recorrendo à adaptação das metodologias referidas no capítulo 3.2, foi elaborado um plano de aula com uma divisão semelhante à utilizada.

Para a aula do aluno do ensino secundário, foi escolhido o Estudo n. 2 de Moszkovsky como primeiro momento. Após a primeira execução deu-se *feedback* positivo pelo trabalho base feito. O tempo foi tido em conta, dando primazia à clareza e não à velocidade exagerada. Acreditando ser mais didáctico levantar questões do que resumir o que fazer pela exemplificação, optou-se por iniciar uma discussão sobre o carácter que o aluno sentia nesta peça. Como principal objectivo desta discussão, tentou chegar-se à conclusão de que a nitidez e a precisão eram fundamentais em todos os momentos de semicolcheias.

Ilustrou-se a necessidade de salientar todas as linhas melódicas com acordes, sobretudo na mão esquerda, sendo necessário separar auditivamente as dinâmicas de cada mão nestes momentos. Realizaram-se alguns exercícios de timbre melódico de mãos separadas, tendo o aluno tocado a mão esquerda e o mestrando a mão direita. O objectivo foi de criar uma memória auditiva desta melodia destacada do resto. Houve também a tentativa de trabalhar e de ilustrar ao máximo a necessidade de fraseado, e do crescendo e diminuendo inerentes a estes arcos musicais, quer em *piano*, quer em *forte*, apesar do carácter virtuosístico presente.

O uso do canto demonstrou ser fundamental na exemplificação de fraseado musical correcto. Fisicamente, o acto de timbrar uma melodia depende de direccionar o peso da mão na direcção do dedo alvo (utilizou-se um momento da mão esquerda com ênfase no dedo polegar), exemplificando de forma exagerada o que não fazer. A correcção da posição do cotovelo — que puxava o pulso do aluno para um arco muito alto — contribuiu de forma positiva para um maior controlo tímbrico de melodias em acordes.

Considera-se que a observação das diferenças é a forma mais rápida de memorização e de avanço no estudo. Foi referida a importância da mecanização correcta do gesto, e reiterada a dificuldade em reaprender um gesto diferente.

Muitas das instruções foram facultadas enquanto o aluno tocava, sendo a recepção destas feita de forma bastante fácil. Esta maneira de comunicar durante a execução parece ser uma forma de trabalho importante. Foram identificadas outras dificuldades, como questões relacionadas com a nitidez dos finais, realizando algum estudo em aula destes momentos. Falou-se brevemente em orquestração e na capacidade de criar vários instrumentos (ou várias vozes). Colocaram-se vários pontos futuros no trabalho, para além do já alcançado. No caso de saltos, reduziu-se o movimento a efectuar de modo a evitar acentos errados.

De seguida, foi abordada a Invenção a três vozes em Sol menor de Bach. Tendo este aluno pouco contacto com obras polifónicas deste género, salientou-se que a memorização durante uma fase inicial do estudo não seria aconselhada. A necessidade de estudo com a partitura tornou-se evidente quando, a pedido da execução do tema inicial (na voz Soprano), o aluno tocou toda a mão direita, incluindo algumas notas de outra voz (a voz Contralto). Para uma maior segurança, seria necessário um estudo mais aprofundado das vozes, tema e contratema — e suas variações possíveis —, assim como a divisão da obra em secções de Tema e Episódio, criando um paralelo entre as Sinfonias e Prelúdio e Fuga. A divisão de mãos para o tema Contralto mostrou ser um objectivo importante, tendo sido realizados exercícios para este efeito, com recurso à partitura. Procedeu-se à identificação dos temas e à marcação de todas as secções na partitura, com a ajuda do aluno. Considera-se que este conhecimento é fundamental para uma execução adequada e um conhecimento ideal, sendo também um importante auxílio do processo de memorização. Como exercício teórico e auxiliar do estudo, aconselhou-se a elaboração de um resumo temático e harmónico.

Por último, foi escutado o primeiro andamento da Sonata op. 27 n. 2 de Beethoven. Considerando que o timbre certo e dinâmica *pianíssimo* são elementos muito importantes deste primeiro andamento, e após consulta da partitura, optou-se por não utilizar o pedal *una corda*, tendo esta escolha sido justificada pelo mestrando. Falou-se no carácter na obra, bem como da orquestração necessária para a sua execução. Entendeu-se que a divisão das três vozes e a criação de três instrumentos

diferentes são etapas necessárias para o estudo e para a interpretação. O grau de importância dada a cada um foi também determinado.

Tentou criar-se uma ligação entre estes elementos e um carácter, para uma compreensão mais imediata da parte do aluno. Sempre que possível, foram dadas indicações para criar maior fraseado e intenção musical, respeitando a dinâmica e as ligaduras presentes na partitura. A estrutura física da mão para execuções em *forte* demonstrou ser necessária em *piano* também, sendo mais seguro manter uma grande proximidade e contacto dos dedos com as teclas.

Ao longo desta aula, houve a tentativa de dar sempre *feedback* positivo, após cada execução, exercício e interpretação. Estando todas as obras em fases diferentes de preparação, tentámos estabelecer os objectivos principais, introduzindo informação nova quando necessário. A correcção feita à postura (cotovelo) mostrou ser insuficiente. O estudo de impulsos de frase, através de uma intenção melódica, revelou-se a parte mais essencial do estudo, e considerámos adequado o trabalho efectuado em aula. O tempo foi corrigido em todas as obras, optando-se pela clareza. Devido a um tempo presencial limitado com este aluno, optou-se pela veiculação de mais informação, para garantir um trabalho correcto em casa, em detrimento da realização desse trabalho em aula, através de exercícios que limitariam o tempo disponível para cada ponto do Plano de Aula.

A aula do aluno do ensino básico manteve uma estrutura muito semelhante à que o aluno estava acostumado, iniciando-se com a parte Técnica, com exercícios de escala de Fá sustenido Maior e menor e Sol Maior e menor. Falou-se em intenção melódica e fraseado musical, nas escalas e arpejos, como fonte de interesse musical. Observou-se a posição e o gesto, realizando correcções quando necessário (mão um pouco descaída para os lados e cotovelo aos saltos). Para estabilizar esta posição, realizaram-se exercícios de passagem de polegar com fragmentos de escala, tentando manter a mão paralela ao teclado.

Após esta secção, foi feita uma leitura do primeiro andamento da Sonata de Mozart. Uma vez que esta obra se encontrava numa fase inicial do estudo, foram corrigidos aspectos elementares da leitura, sobretudo ritmos incorrectos e sua duração (como acordes na mão esquerda, pausas e síncopas), resumo harmónico de arpejos e

acordes, sincronização e dedilhação, tendo estes sido anotados na partitura. Não havendo ainda um estudo muito avançado a nível de fraseado, introduziram-se alguns arcos de frase que serviriam de modelo para o resto do estudo deste andamento, recorrendo ao uso de canto, por parte do mestrando, como método de exemplificação. Durante este trabalho, o aluno bateu frequentemente com o pé no chão, a fim de marcar a pulsação. Falou-se também na diferença entre a compreensão mental e a habituação digital a certas passagens, sendo por vezes crucial voltar a ler uma passagem, de modo a corrigir elementos que não foram aprendidos anteriormente. Realizaram-se alguns exercícios de oitavas ligadas com a mão esquerda. Aconselhou-se a leitura de mãos separadas, com uso de metrónomo progressivamente mais rápido, deixando a memorização para outra etapa futura.

Para manter a motivação da aula em níveis elevados, foi pedida a execução do Estudo de Oitavas de Luiz Costa, uma vez que esta peça se encontrava bastante bem preparada, e que o aluno iria executar brevemente em audição de classe. Os conselhos dados nesta fase do trabalho foram deliberadamente reduzidos, sendo os pontos principais a uniformidade do tempo, a homogeneidade de pontos dinâmicos e o uso de um gesto relaxado. A postura física e equilíbrio necessário foram também brevemente abordados, optando por aconselhar a colocação do pé direito no pedal apenas quando necessário.

Como último momento da aula, foi executado o Estudo op. 299 n. 20 de Czerny. Os aspectos a melhorar foram identificados pelo aluno, e optou-se por observações curtas sobre aspectos gerais, uma vez que também esta peça iria ser executada em audição de classe. Dado que o aluno revelou uma falta de conhecimento de alguns elementos do texto — principalmente a dinâmica e suas mudanças —, referiu-se que nenhum aspecto deveria ser dissociado aquando da memorização, mas que todos os elementos devem ser memorizados simultaneamente. A divisão de tempos no compasso foi modificada, ajustando a velocidade como consequência. A sincronização de mãos no final deste estudo, que colocava dificuldades de passagem de polegar e originava acentos falsos, foi apenas abordada a nível auditivo, com conselhos de estudo em casa, por falta de tempo disponível.

Para este aluno, as principais indicações incidiram sobre a postura e o gesto, tendo estes aspectos sido exemplificados pelo mestrando, mas também sobre a

necessidade de incluir todos os elementos numa peça na fase de memorização. O estudo de fraseado e arco melódico demonstra ser fundamental para a melhor compreensão do texto e da música. A audição activa deve ser encorajada.

Com o aluno de Iniciação Musical, optou-se por revisões do já estudado como forma de solidificar os conhecimentos adquiridos, quer nas escalas e exercícios, quer nas peças. A utilização do canto durante todas as peças foi uma boa ferramenta complementar, afectando a audição, a memorização e a motivação.

Nos exercícios da *Ginástica* observou-se o gesto, exemplificando o pretendido, e mantendo o nível de dificuldade de ambas as mãos semelhante ao estudado em casa.

No livro das peças, realizaram-se alguns comentários às peças já estudadas. Tentou-se a repetição de momentos de som ligado, dissociando este elemento da separação das notas na mão oposta, tendo o mestrando tocado uma das mãos enquanto o aluno tocou a outra. Para evitar dúvidas de notas, utilizou-se o canto. Verificou-se que a leitura melhorava significativamente, sempre que as notas iam sendo seguidas na partitura com recurso a um lápis ou um dedo.

Fez-se um resumo dos pontos principais do que foi abordado no final da aula.

3.3.1.2 Considerações após Aula 1

Acredita-se que o acto de realizar uma gravação não alterou o comportamento dos alunos, nem a sua prestação em aula de forma negativa. De acordo com o professor cooperante, a realização desta actividade aumentou a sua percentagem de estudo preparatório em casa, sobretudo do repertório a realizar em aula com o mestrando.

Tentámos reafirmar a importância do estudo acompanhado de partitura, mesmo após a memorização. A dissociação prematura da partitura por via da execução memorizada mostrou ser prejudicial, sendo a principal prova disto um desconhecimento quase total da estrutura da obra (particularmente contraproducente em obras polifónicas como Invenções ou Prelúdio e Fuga de Bach), assim como erros de notas. Esta memorização prematura foi sempre acompanhada de um estudo progressivo de velocidade que não estimulou a audição do trabalho realizado, reduzindo-se à repetição digital de forma cada vez mais rápida. A sensação errada de pulsação e divisão de tempo limitou a velocidade máxima alcançável.

Foi detectado um uso exagerado de expressões como “OK” (bordões linguísticos), tendo o uso deste termo sido limitado em observações feitas pelo professor orientador, após visualização da aula. O número de exercícios feitos com os alunos foi considerado reduzido, e o número de informações novas dado foi elevado. Foi também recomendado pelo professor orientador um doseamento desta informação acompanhado de maior exemplificação, assim como um ajuste dos termos utilizados, para uma mais fácil compreensão do pretendido.

3.3.2 Aula 2

3.3.2.1 Resumo da aula 2

A aula do aluno de ensino secundário teve início com o Estudo n. 4 de Moszkovsky. Foi executado de mãos separadas e com auxílio da partitura. Tentámos fornecer indicações e conselhos sobre a importância de linhas melódicas, exemplificando a forma errada e a forma correcta. Esta criação de melodia foi utilizada em secções de acordes, demonstrando a importância de timbrar correctamente a sua nota superior, através de um gesto de pulso relaxado. Em vários momentos, criou-se espaço para que o aluno chegasse às suas próprias conclusões — como no caso das dificuldades da mão esquerda do estudo —, embora não fosse a preocupação primária da gravação desta aula (as obras encontravam-se numa fase muito elementar de trabalho). Ilustrando tipos de movimento diferentes, salientou-se que o tipo de movimento de pulso deve ser idêntico ao longo do estudo, independentemente da velocidade escolhida. Desta forma, o aluno conseguirá desenvolver uma maior resistência física. Realizaram-se alguns exercícios deste momento (intervalos repetidos no início do estudo), em grupos de quatro semicolcheias em pulsação regular, ilustrando sempre o movimento correcto, e oferecendo explicações que confirmassem o gesto escolhido como o correcto. Após os exercícios de gesto, prosseguiu-se para uma secção com uma melodia na mão esquerda, realizando também alguns exercícios de timbre e arco melódico, cantando e exemplificando a forma pretendida. Demonstrou-se a necessidade do lirismo e do interesse de melodias em *legato*, oferecendo dedilhações quando necessário.

De forma geral, houve uma tentativa de abordar os tipos de estudo necessários, recorrendo a alguns momentos-chave da peça em questão. A exemplificação foi muitas

vezes usada como ferramenta de ensino.

De seguida, foi pedida uma execução do segundo andamento da Sonata op. 27 n. 2 de Beethoven. Após a primeira execução, falou-se em frase. Demonstrou-se a necessidade da observação atenta dos eixos das frases, e uma maior presença tímbrica destas, recorrendo sempre à exemplificação. Para uma maior leveza no final das frases, aconselhou-se um gesto de pulso de baixo para cima, ou de dentro para fora, para que o *stacatto* presente na partitura não tivesse uma sonoridade pesada e afirmativa, tomando maior partido das sucessivas entradas de tema em anacruse. Desta forma, manteve-se um carácter de dança, que se julgou ser o pretendido pelo compositor. Realizaram-se mais exercícios de arco de frase nas frases restantes deste andamento. Tentou manter-se um elevado nível de *feedback* positivo, assim como um ritmo de trabalho elevado. Mantendo o nível de tensão presente na música, alertou-se para os momentos de crescendos que terminam em *piano subito*, *stacatto* inesperado, frases interrompidas, ligaduras, e a opção de incluir *ritenuto*, pelo menos até à repetição *Da capo*. Como em aulas anteriores, falou-se em orquestra e orquestração, com várias alusões a instrumentos e conjuntos instrumentais. Houve o cuidado de corrigir todos os falsos acentos e finais de frases acentuados. Realizou-se um exercício que consistiu em tocar a mão esquerda e cantar a mão direita, tentando criar um maior direccionamento e intenção de frase, assim como a criação de um patamar de acompanhamento de melodia. Relativamente ao Trio, foram reforçadas as suas principais características, como dimensão, instrumentos e velocidade relativamente maior. Deu-se uma especial atenção aos acentos (evitando exageros), ao carácter dançante e à oposição de dinâmicas (como o *pianíssimo* da secção final). A precisão dos intervalos de oitava deve ser exacta e acompanhada de mudanças de pedal em sítios definidos, devendo acompanhar as mudanças de harmonia. A oposição entre acentos e a parte em *stacatto* deve ser criada sempre recorrendo à audição. Corrigiu-se uma ligadura inexistente na partitura.

As orientações dadas nesta obra prenderam-se principalmente com frases e a sua forma e o timbre adequado, tentando criar um maior hábito de audição activa e reguladora (facilitando desta forma o trabalho em casa). Estes arcos melódicos não devem ser originados por *rubato* ou alterações de tempo, mas sim controlados pelos dedos. A mão esquerda deve ser sempre audível, sendo a base harmónica de toda a

música desta linguagem. O movimento físico exemplificado pretendeu também mostrar a postura pretendida.

Como último momento desta aula foi observada a Fuga do Prelúdio e Fuga em Ré menor (do segundo livro de *O Cravo Bem Temperado*) de Bach. Tentando que o aluno atingisse alguns dos objectivos pretendidos, determinou-se que o carácter desta Fuga era oposto ao carácter do Prelúdio. O tipo de fraseado ligado deve ser realmente oposto ao género muito articulado e não ligado do Prelúdio (comparando *non legato* com o toque do cravo). Foram exemplificadas várias formas de fraseado e condução de melodias, demonstrando a necessidade das mesmas em todo o repertório. Referiu-se o canto como boa forma de descoberta de fraseado natural. Como momento exposto, a exposição inicial do tema pode ser tomada com a mão direita, potenciando um maior controlo tímbrico da primeira entrada do tema. Um maior controlo da parte do tema *non legato* pode ser alcançado se o movimento manual não for exagerado e ocorrer relativamente perto das teclas. Os patamares dinâmicos das vozes devem ser distribuídos para que, auditivamente, se ouça mais o tema do que o resto. Encontrou-se o contratema, criando a relação entre este e o tema, e separando-os em termos de importância auditiva. Prosseguiu-se com a leitura desta obra, de mãos juntas. O estudo em casa deve ser realizado, obrigatoriamente, com auxílio da partitura, e esta obra não deve ser memorizada antes de a leitura se encontrar terminada.

Esta aula foi dedicada à audição, ao controlo auditivo de frases, e ao gesto utilizado. Fez-se um resumo dos objectivos no final da aula.

No caso do aluno do ensino básico, a aula 2 foi iniciada com exercícios de escalas. Este aluno encontrava-se em fases iniciais de preparação de escalas de décimas e de sextas, tendo nesta aula tocado a escala de Lá Maior e Lá menor e seus arpejos. As escalas foram tocadas inicialmente ao intervalo de oitava e, posteriormente, ao intervalo de décima, em tempo mais lento. Para terminar este bloco, foi pedida a execução da escala cromática. Verificou-se que a posição das mãos se encontrava um pouco desviada para o lado, tendo sido corrigida por um gesto mais paralelo entre as mãos e o teclado. O aluno respondeu favoravelmente à mudança de posição, caracterizando-a como “menos desleixada”. Para terminar esta parte da aula, foram pedidos os acordes de cadência.

De seguida, foi feita uma leitura em aula do segundo andamento da Sonata KV280 de Mozart. Após uma primeira execução, investiu-se algum tempo no estudo do fraseado e arcos melódicos, tentando também regularizar dúvidas de texto que surgissem (sobretudo pausas e respirações). A posição da mão também foi referida como pouco benéfica e como estando na origem da dessincronização de acordes (terceiras na mão direita). Orientando a mão para uma posição paralela ao teclado, a precisão foi muito maior, uma vez que a distância dos dedos às teclas passou a ser mais uniforme. Perguntou-se várias vezes ao aluno como se sentia com a nova posição e se considerava que o resultado auditivo era de maior agrado. Tendo encontrado pouca variação de dinâmica, tentou-se, com acompanhamento do mestrando, uniformizar a dinâmica escrita para a primeira página deste andamento. Criou-se um fio condutor com o acréscimo de diminuendo e crescendo, deixando o texto musical mais orgânico. A regulação através da audição demonstrou ser fundamental, sendo este estudo encorajado. Realizaram-se alguns exercícios de precisão rítmica, garantindo um movimento paralelo e uma posição correcta da mão. O gesto em *legato* e o transporte de energia entre os dedos — e não um movimento para cada (criando falsos acentos) — demonstrou ser o pretendido para esta situação. O pedal foi reajustado de modo a deixar espaço para que se ouvissem as pausas. O estudo de arcos melódicos (como os diminuendos no final de frases) foi reafirmado como ponto fundamental do trabalho, realizando muitos exercícios para este efeito e recorrendo muitas vezes ao canto como exemplificação. Foram dadas algumas indicações breves sobre o estudo. Aconselhou-se o estudo da escala de Mi Maior, acompanhado pelo estudo de ritmos nas notas da escala (tercinas numa mão, notas simples na outra mão), principalmente na descida.

Como obra final desta aula foi escolhida a Invenção de Bach em Mi Maior, a três vozes. Foi realizada uma leitura da mão direita, tendo o mestrando tocado a mão esquerda em alguns compassos. O estudo e identificação de vozes e trocas de voz do contralto entre as duas mãos foi o trabalho principal realizado nesta obra, tendo sido verificada a dedilhação. Este trabalho foi feito por secções, e foram corrigidos os erros de texto.

A aula deste aluno encontrou-se frequentemente dividida em secções (conforme mencionado no capítulo 3 deste trabalho). Considerou-se vantajoso, como referido anteriormente, continuar a utilizar esta divisão. Optou-se pela consulta da partitura em

vários momentos, uma vez que a memorização feita não se revelou suficientemente segura.

A aula do aluno de Iniciação Musical começou pela execução de escalas de mãos juntas, seguindo uma ordem diferente da habitual (iniciando com Sol Maior). Após alguns exercícios, incluiu-se o canto das notas nas escalas. Nesta fase, optou-se pela precisão e pelo reconhecimento auditivo dos sons. Posteriormente, realizaram-se alguns exercícios do livro *Piano Fitness*. Estes exercícios, sobretudo para o estudo do gesto ao piano, foram feitos com ambas as mãos, sendo as orientações dadas sobre o movimento pretendido, articulação e posição dos dedos e de pulso (na subida e descida). Houve a tentativa de manter uma posição redonda da mão.

De seguida, fez-se uma leitura de algumas peças incluídas na *Colectânea de Iniciação Musical*. A primeira peça, *O Gato*, começou com uma contagem de um compasso e foi tocada cantando toda a linha da mão direita. Foram corrigidos alguns enganos de notas. Alguns exercícios realizados incluíram a execução da mão direita pelo aluno e esquerda pelo mestrando (e vice-versa), assim como paragens com tempo para pensar no compasso seguinte. A última peça estudada, *A Bicicleta*, apresentou outras dificuldades. Observaram-se as diferenças entre movimentos, contagens de notas e ritmos (incluindo notas ligadas), e foi tocada com o mestrando. A linha da mão direita foi também cantada com os nomes das notas. Como forma de simplificar a dificuldade, optou-se por identificar o sítio específico da peça onde o movimento era diferente, tendo o resultado sido positivo. Como último exercício, o aluno tocou toda a peça de mãos juntas, revelando alguma dificuldade nas mudanças de nota da mão esquerda. O aluno optou por executar quase todos os exercícios de cor, embora a partitura tenha sido frequentemente utilizada para registar algumas anotações.

Tentou manter-se um nível alto de motivação e vontade de trabalho, variando muitas vezes o tipo de exercícios e fazendo uso frequente de voz cantada. O número de execuções foi também elevado. No final da aula, fez-se uma recapitulação do que foi aprendido.

3.3.2.2 Considerações após Aula 2

Nesta aula tentámos modificar as metodologias e aproximações que não

trouxeram resultados tão favoráveis na aula 1. Deste modo, procurámos utilizar menos expressões como “OK”, substituindo-as por “Obrigado”. Optou-se por um número elevado de exemplificações, começando pela errada e reforçando a opção certa.

As opiniões do professor orientador, após a visualização destas aulas, prenderam-se com a criação de espaço para os alunos chegarem mais vezes às suas próprias conclusões.

3.3.3 Aula 3

3.3.3.1 Resumo da Aula 3

Uma vez que as últimas aulas foram leccionadas a alguns dias das provas finais, optou-se por uma estrutura de aula mais resumida, limitando os comentários referidos a alguns aspectos gerais e a conselhos a seguir no ano lectivo seguinte.

Deste modo, a aula do aluno de 11º ano foi dividida em dois blocos: um dedicado à peça polifónica — Prelúdio e Fuga em Ré menor (2º caderno de *O Cravo Bem Temperado*, de Bach) — e ao estudo — Estudo n. 4 de Moszkovsky —, e outro bloco dedicado à Sonata de Beethoven. Após a audição do primeiro bloco, foram dadas indicações sobre a forma de tocar *non legato*, bastante frequente na execução deste estilo de obra. A igualdade de semicolcheias destacadas — característico de um toque *non legato* — deve ser regulada pela audição, mesmo em *pianíssimo*. Retiraram-se acentos falsos através da correcção do gesto adequado. Em termos de hierarquia sonora, observaram-se momentos em que uma mão tinha um tema, doseando o volume adequadamente. Os pontos harmónicos principais foram revistos, optando por um pensamento harmónico ao compasso. Para a Fuga, foram dadas algumas informações de tempo e também sobre timbre de vozes, realizando alguns exercícios com o uso de metrónomo. O gesto foi sempre corrigido quando necessário. Observou-se também toda a dinâmica. Algumas secções foram repetidas, sempre com inícios num sítio diferente, para averiguar a memorização efectuada.

Para o estudo de Moszkovsky, o gesto foi revisto, uma vez que o gesto (de pulso) pretendido não foi o demonstrado (de braço). O uso de um gesto incorrecto foi reconhecido como um factor que pode limitar a velocidade e ser responsável por uma baixa capacidade de resistência. Regulou-se o nível sonoro do acompanhamento, assim

como a pulsação, com o uso de um metrónomo e da execução em *fortíssimo*.

O segundo bloco foi dedicado à execução integral da Sonata op. 27 n. 2 de Beethoven. Após esta execução, foram dadas algumas indicações gerais sobre timbre, tempo e fraseado. O primeiro andamento demonstrou por vezes uma execução algo destimbrada, uma vez que o uso do pedal *una corda* calibrado incorrectamente alterou bastante o timbre do piano. Demonstrou-se como o timbre pode ser controlado através do uso adequado da musculatura da mão de uma forma semelhante à execução em *forte*. O segundo andamento revelou algum desconhecimento da estrutura das frases (do tema), assim como algumas flutuações de tempo (algo presente também no terceiro andamento). Alguns destes aspectos foram encontrados na aula 2, e sugerem que a memorização foi feita numa fase demasiado inicial do estudo (uma vez que estes elementos não foram aprendidos). Para o último andamento, foi sugerido o seu início durante o estudo de outras obras, para ganhar segurança no virtuosismo na passagem para este momento.

As indicações dadas foram acompanhadas por uma demonstração do pretendido, havendo a confirmação de quando a execução por parte do aluno foi a correcta. Continuou-se, como nas aulas passadas, um trabalho constante de arco de frase e de audição activa como método regulador do controlo do som. Em vários momentos, pediu-se a opinião do aluno face ao que tinha executado. Foi dado bastante *feedback* positivo. No final, fez-se um resumo dos tópicos abordados nesta aula.

A aula do aluno de ensino básico (9º ano) foi realizada na sua sala de aula regular, num piano vertical. Para este aluno, optou-se por uma aula dedicada a escalas, estudo e Sonata, uma vez que tinham sido alvo de um estudo mais recente. Realizaram-se as escalas de Fá Maior e menor. Optámos por dedicar tempo a estes exercícios, dado que a prova final deste aluno seria a primeira vez em que teria de executar escalas com as mãos à distância de décima e sexta, assim como à oitava e escala cromática. A velocidade de todas as escalas deve ser uniforme, tendo sido aconselhados exercícios por oitava (parando na tónica), a velocidade cada vez maior, e com ritmos. As peças observadas de seguida — o Estudo de Czerny n. 33 e a Sonata KV 280 de Mozart — tiveram como objectivo principal o estudo da dinâmica, assim como a correcção de erros. Este trabalho em aula demonstrou ser necessário, uma vez que a memorização

do repertório em questão ocorreu sem a leitura completa de todos os elementos, sendo a dinâmica um dos elementos não aprendidos. Para este efeito, recorreu-se ao canto e ao uso de gestos como forma de exemplificar, para além de uma observação atenta da partitura. Recorreu-se também ao uso de metrónomo para definição da pulsação — sobretudo em momentos em que a sincronização entre as duas mãos não foi perfeita (no estudo) — e ao uso de articulações diferentes, como *stacatto*. Realizaram-se todas as formas de *legato* e *non legato* presentes no texto musical, criando uma ligação entre estes gestos e a dinâmica.

Na última aula do aluno de Iniciação Musical (2º ano) foram lidas algumas peças do método de piano *Ma Première Année de Piano*, assim como o estudo de algumas escalas. Para os exercícios de escala, deu-se atenção à dedilhação correcta. Nas peças, optou-se pela escolha de repertório em Sol Maior, de forma a aumentar a prática desta tonalidade. Utilizou-se a partitura como forma de aumentar competências de leitura. Recorreu-se muitas vezes ao uso do canto, pedindo ao aluno que cantasse também. Realizaram-se várias leituras de mãos separadas. Tentámos manter níveis de concentração e motivação elevados, embora nesta aula tenham sido menores. Este aluno encontra-se numa fase de desenvolvimento da leitura, tendo sido dado até este ponto maior atenção à memorização e à execução de cor.

3.3.3.2 Considerações após Aula 3

Dado que estas aulas foram dedicadas a observações gerais de cada obra, as informações escolhidas não incluíram a correcção de dedilhações nem trabalho de memória. Foi dado espaço aos alunos para auto-avaliarem a sua prestação. Continuou-se, como na aula 2, a utilizar a exemplificação como metodologia principal.

3.4 Avaliação do progresso dos alunos

A evolução técnico-musical dos alunos revelou ser a principal preocupação, tanto do professor cooperante, como do mestrando. Existindo um diálogo ocasional, o mestrando teve a oportunidade de comunicar mais directamente com os alunos, contribuindo com pontos de vista sobre aspectos técnicos e de interpretação, tendo sido mantida uma atitude de respeito mútuo.

Em duas ocasiões, foi pedido ao mestrando o apoio com um tempo extra para os alunos do 11º ano e do 9º ano.

Os contributos dados em aula extra para o aluno do ensino secundário foram sobre a Sonata de Beethoven, terceiro andamento. Estando a fase elementar de estudo terminada, concluiu-se que os contributos dados deveriam incluir a estabilização do tempo geral, a criação de patamares de dinâmica diferentes — sobretudo em momentos de melodia com acompanhamento — e a precisão geral dos momentos com arpejos. Para estes objectivos, iniciou-se o estudo em aula de passagens de arpejos, realizando exercícios de execução rápida de conjuntos de quatro notas (parando na última), tentando fechar e distender a mão rapidamente e colocando os dedos na posição do arpejo seguinte. Tentou-se que a posição do pulso se mantivesse relativamente baixa. Após uma maior precisão da mão direita, demonstrou-se através de exemplificação que a mão esquerda deveria ser audível e ter um maior peso na primeira nota de cada compasso. Este peso necessário daria um maior impulso inicial, estabelecendo um pilar físico de apoio, aumentando também a precisão, sobretudo porque o aluno tinha algum receio de iniciar este andamento. Ao tratar a mão esquerda com maior importância, seria possível retirar alguma pressão negativa na execução potencialmente imperfeita da mão direita. De seguida, observaram-se vários momentos de melodia acompanhada, com uma figura de acompanhamento. Respeitando as ligaduras, *stacatto* e *legato*, crescendo e diminuendo, tentou demonstrar-se um arco melódico inerente a todas as melodias. De modo a retirar mistura harmónica pelo uso excessivo de pedal direito, foram incluídas indicações sobre pedal de dedos em figuras de acompanhamento — isto é, deixando premida a tecla da nota inferior do acompanhamento como estabilizador harmónico e sonoro —, respeitando sempre a dedilhação necessária. Estes momentos aconteceram para ambas as mãos. Paralelamente, todas as dinâmicas foram relacionadas com o carácter de cada secção, procurando uma relação entre estes momentos.

A evolução geral deste aluno deu-se sobretudo a nível musical, através da aquisição de conhecimentos alargados sobre frase, timbre e arco melódico. O estudo do timbre de melodias na mão esquerda demonstrou evolução, assim como a aplicação desta competência a melodias em acordes. O seu progresso técnico beneficiou bastante do estudo da Sonata escolhida, assim como de ambos os estudos de Moszkovsky. A

introdução ao formato Prelúdio e Fuga seguiu o estudo de uma Invenção a três vozes, proporcionando o espaço necessário para a transição.

O tempo extra leccionado ao aluno do ensino básico (9º ano) foi dedicado ao estudo em aula da Sonata KV 280 de Mozart. Durante esta aula, observou-se toda a primeira parte do primeiro andamento, corrigindo questões de tempo, sincronização entre melodia e acompanhamento, assim como a correspondência de proporção rítmica entre colcheias e tercinas. Para a secção de arpejos em tercinas, realizaram-se exercícios de resumo de arpejos em acordes, dando atenção à relação tonal e auditiva entre os mesmos, de modo a facilitar a memorização. A dedilhação de todos os arpejos foi revista e corrigida. Foram feitas várias exemplificações de gesto num contexto *legato* (peso-relaxamento), assim como de *legato* de dedos em oitavas (elemento também trabalhado na aula 1).

A evolução principal deste aluno deu-se fundamentalmente a nível técnico, através do trabalho digital e de memória. O aumento do conhecimento estilístico — através do estudo de uma Sonata clássica e de peças polifónicas de Bach — pode também ter contribuído para a sua evolução musical. A sua capacidade de memorização pode ser trabalhada em aula recorrendo ao uso de partitura durante as aulas, em momentos de enganos, oferecendo assim maior segurança.

O aluno de Iniciação Musical (2º ano) teve uma aula de duração reduzida, uma vez que chegou bastantes vezes atrasado. As suas aulas foram dedicadas à leitura e execução de memória de grande número de peças, aprendizagem de escalas — de mão separadas e mãos juntas — de tónica em tecla branca, e de preparação para audições.

Não ocorreu alguma prova de acumulação de ano lectivo entre os alunos observados neste estágio.

3.5 Audições

A primeira audição foi bem-sucedida. A ordem e estrutura foram o mais coesas possível, mantendo um nível crescente de dificuldade do repertório, tendo terminado com repertório de nível superior, executado por um ex-aluno da classe do professor cooperante. Em algumas peças, a *performance* do aluno teve início com uma apresentação oral curta sobre o compositor e a obra que interpretou — Invenção a duas vozes de Bach e Nocturno em si bemol menor de Chopin. Os alunos observados durante

o estágio tiveram prestações diferentes.

O aluno do ensino secundário beneficiou muito do ambiente de audição, tendo executado o repertório — Invenção a três vozes em sol menor de Bach e Improviso em Mi bemol Maior D. 899 de Schubert — de forma interpretativamente mais livre e desejável. A Invenção de Bach foi bastante inovadora face ao que sempre executou em aula. No entanto, numa tentativa de ser criativo, o resultado incluiu vários *rubati* e respirações pouco relacionadas com o estilo ou estética deste tipo de obras. A peça de Schubert foi bem tocada, sobretudo a secção A. Para a secção B, tornou-se nítida uma necessidade de trabalho por vozes, tendo sido realizada com todas as vozes misturadas — incluindo as tercinas —, não sendo claro qual o tema.

O aluno do ensino básico, por outro lado, teve alguns problemas nesta audição. As obras que executou revelaram grande insegurança em contexto de audição. O Estudo de Czerny mostrou uma memorização com algumas falhas. A secção final deste estudo continua a ser executada com acentos metricamente incorrectos. A Invenção de Bach teve uma execução fraca, com muitos enganos de notas, tendo o aluno repetido toda a primeira parte após ter falhado retomar o texto. O aluno não se encontrava particularmente nervoso, e avaliou a sua prestação com um simples “Preciso de estudar mais”.

O aluno de Iniciação Musical executou as suas peças com uma apresentação oral trabalhada em aula. Teve uma boa prestação.

A audição de final do segundo período teve como base aspectos essenciais do programa dos alunos, programa esse que tiveram de executar — total ou parcialmente — na sua prova de final de ano. Foi iniciada e terminada com obras de conjunto, sendo a primeira um duo a quatro mãos, com o professor cooperante e um outro docente de piano, e terminando com um trio de piano, violino e violoncelo, sendo o pianista um dos alunos observados e os restantes alunos convidados de outras classes.

Tendo como base obras do programa dos alunos, o concerto consistiu em Estudos, Invenções de Bach e andamentos de Sonatas, todas obras obrigatórias do programa.

No que se refere aos alunos observados durante o Estágio de Ensino Especializado, o aluno de ensino básico interpretou o segundo andamento da Sonata de

Mozart KV 280. Tendo tido alguma dificuldade inicial no estudo desta obra, a sua evolução musical esteve bem presente na *performance*, tendo a audição corrido bastante bem. A liberdade e compreensão de fraseado musical correcto estiveram presentes durante grande parte deste andamento. O progresso e evolução das capacidades musicais deste aluno mostraram um grande salto entre a primeira e a segunda audição.

O aluno de Iniciação Musical executou bem as suas peças da *Colectânea de Iniciação Musical*, desta vez sem apresentação oral das temáticas. Em termos de desempenho, encontrou-se relativamente perto dos outros alunos do seu nível.

A peça final da audição — dois andamentos do Trio de Luiz Costa— contou com a participação de alunos convidados, bem como do aluno de ensino secundário observado durante o estágio. Considerando a prática de música de conjunto uma parte muito importante da formação de qualquer músico, esta *performance* encontrou-se bastante bem preparada. O piano teve um papel de acompanhamento, mas o aluno conseguiu sobressair, sempre que tinha um momento mais importante, e acompanhar quando outros tinham essa oportunidade. Por vezes, o tempo flutuou um pouco, dificultando a percepção da pulsação pelo resto do conjunto, originando algumas pausas inesperadas.

Considera-se que esta audição foi de melhor qualidade do que a audição anterior. O grau de segurança no repertório foi bastante maior, e poucos alunos tiveram hesitações nas suas execuções. No entanto, observou-se um menor grau de perfeição na execução nos alunos de ensino secundário, mesmo quando comparados com a primeira audição.

A última audição do ano lectivo foi dedicada à parcela do programa dos alunos que não tinha sido apresentada anteriormente. Não foi possível presenciar esta audição. Através da escuta da gravação desta audição, concluiu-se que a prestação individual foi boa. O nível de segurança nas suas apresentações foi elevado, quando comparado com as outras audições.

Realizou-se também uma audição final com todos os alunos desta classe, assim como um Recital de Finalistas, que contou com a participação do aluno do 11º ano.

3.6 Outras actividades

A *masterclass* organizada pela classe de piano contou com a participação de quase toda a população escolar deste instrumento, com excepção dos alunos de Iniciação Musical. Começou com uma conferência sobre a música de Fernando Lopes-Graça.

O aluno de Iniciação Musical participou na actividade escolar Festival de Piano, uma actividade lúdica com concerto, entrega de diplomas, entre outras actividades.

A organização de Barroco *ma non troppo* foi da responsabilidade da escola. Esta actividade incluiu um concurso para instrumentistas de tecla. O aluno do ensino do ensino secundário participou nesta actividade.

3.7 Avaliações

A avaliação dos alunos é realizada através de duas prestações de provas, avaliação contínua e avaliação das observações. A primeira prova realizada inclui uma parte seleccionada do programa de cada ano, ficando o restante programa para avaliação na prova no final do ano. A avaliação contínua foi comunicada aos encarregados de educação através de fichas formativas de informação (anexo 3).

Todos os alunos observados mostraram uma evolução ao longo do ano lectivo. A média das notas obtida entre os três alunos foi de Bom, ou 15 valores (ou nota 4). As classificações obtidas por estes alunos nas provas semestrais foram elevadas (média de 18 valores), apesar de as notas obtidas no 2º período serem apenas ligeiramente mais elevadas do que as do 1º período. No entanto, as notas finais de ano, assim como as classificações dos exames finais de instrumento, foram bastante elevadas, sendo as classificações finais de 16, 17 e 18 valores respectivamente, para cada ciclo de ensino observado.

4. Análise Crítica da Actividade Docente

Após observação das gravações de aulas, acredita-se que o trabalho realizado com os alunos auxiliou um maior entendimento formal, musical e técnico das obras estudadas. A organização (presente nos planos de aula) e progressão escolhidas para estas aulas tiveram em conta alguns factores, como tempo de contacto reduzido

(apenas uma aula por período), forma de trabalho do professor cooperante, diferenças de metodologia, acto de realizar uma gravação em vídeo, entre outros. Tentou manter-se a divisão regular das aulas em secções familiares aos alunos.

Ao realizar os planos de aula e planificações para este estágio, optámos pela seguinte ordem de trabalhos:

- Aula 1. Todas as observações formais e estilísticas necessárias, aspectos gerais de cada peça;
- Aula 2. Maior grau de correcção de texto, gesto e outros aspectos musicais;
- Aula 3. Observações gerais de resumo, ensaio geral para prova.

As aulas extra dadas a dois alunos (aluno de 9º e aluno de 11º anos) incluíram-se nesta planificação. A aula extra 1 (ao aluno de 11º ano) foi sobre a Sonata Op. 27 n. 2 de Beethoven, e as indicações dadas sobre o terceiro andamento. Para além dos aspectos referidos, foi possível realizar vários exercícios técnicos sobre dificuldades específicas, como exercícios de articulação rápida de dedos em arpejos da tonalidade de dó sustenido menor por grupos de quatro semicolcheias. Foi também possível a correcção do gesto, apesar de esta aula ter sido realizada no primeiro período. A aula extra 2 (dada ao aluno de 9º ano) foi sobre a Sonata KV 280 de Mozart, e as indicações fornecidas sobre o primeiro andamento. O estudo desta sonata foi relativamente lento, e o avanço principal ocorreu no segundo período. As observações dadas incluíram uma leitura e correcção de todo o primeiro andamento, sobretudo em questões de dedilhação. O grau de sincronização de ritmos foi aumentado com a realização de exercícios com metrónomo. Nas secções de arpejos, realizaram-se exercícios de resumo de cada arpejo num acorde, facilitando a memorização mental e digital. Assinalaram-se todas as pausas que o aluno não realizava, sobretudo na mão esquerda.

A reacção dos alunos a estes tempos extra foi bastante favorável, e o ritmo de trabalho no seu repertório demonstrou uma subida acentuada, principalmente no caso do aluno do curso básico. Cremos que as indicações dadas nestes tempos extra contribuíram significativamente para a evolução dos alunos nas obras estudadas; tal pode ter ocorrido por um estudo reforçado, por parte do aluno, dos elementos referidos na aula extra. A compreensão das questões de arcos melódicos e pedal de dedos foi algo

bastante trabalhado em aulas seguintes (com o professor cooperante) e transportado para outros momentos do repertório dos alunos por iniciativa própria.

Como análise geral do trabalho realizado durante o Estágio de Ensino Especializado, cremos ter demonstrado a adaptabilidade e conhecimento necessários para a leccionação desta disciplina. Nas aulas leccionadas, optámos por realizar algumas adaptações às metodologias observadas (das aulas do professor cooperante descritas no capítulo 2), verificando-se alguns aspectos.

1. Não se registaram momentos em que os alunos batessem com o pé no chão, excepto quando o mestrando o fez, e a capacidade rítmica dos alunos não foi afectada.

2. A divisão da aula nas secções observadas demonstrou ser um bom guia de momentos, e a separação parece ter afectado positivamente a motivação.

3. O estudo em aula com metrónomo é uma ferramenta crucial no trabalho rítmico das obras. Optou-se pelo estudo por unidades (e não subunidades) de tempo, de modo a não criar acentuações erradas, que podem surgir ao estudar uma peça a um tempo muito lento durante períodos mais extensos.

4. A memorização deliberada deve ser realizada apenas quando a leitura de uma obra (ou secção de uma obra) se encontrar terminada. Não se encontrou benefício em propor a memorização prematura das obras a realizar em provas ou audições, uma vez que os erros de texto nestas situações foram de número mais elevado e de correcção difícil. As falhas de memória foram prontamente corrigidas quando se introduziu a partitura.

5. A participação dos alunos em audições pode auxiliar a preparação de obras, criando um ambiente de estudo intensivo. Encontrámos uma grande preocupação com a participação dos alunos nestes eventos, mesmo que não se encontrassem devidamente preparados.

6. Os tempos de apoio dados auxiliaram os alunos na preparação de algumas obras do seu repertório. Os dois tempos extra leccionados pelo mestrando foram outro exemplo da possibilidade deste recurso.

7. O uso de demonstrações e exemplificações revelou ser uma boa ferramenta de trabalho e uma forma mais imediata de comunicação. A visualização do gesto utilizado pelo professor pode resolver qualquer questão que o aluno possa ter mais rapidamente.

8. A diversidade do repertório pode motivar os alunos em grande medida. O aluno de ensino secundário respondeu muito favoravelmente ao desafio de estudar a Sonata de Beethoven.

9. O estudo e frequência de aulas num piano de cauda continua a ser a forma preferencial de ensino desta disciplina. Em termos sonoros, o uso de um piano de cauda cria no aluno um hábito táctil de maior peso, proporcionando uma forma de maior controlo do som. Devido às suas dimensões e formato de construção, o número de harmónicos é superior ao de um piano vertical, e o sistema do pedal *una corda* de construção diferente. O estudo de níveis de pedal (meio pedal, um quarto de pedal) só demonstrou ser possível quando aplicado a um instrumento deste formato.

10. Todas as gravações realizadas demonstraram ser ferramentas pedagógicas óptimas para professores e alunos. A atenção aos pormenores foi relativamente maior quando os alunos tiveram acesso à gravação da sua prestação em audições.

Ocorreram alguns momentos em que a preparação do mestrando para as aulas gravadas não correspondeu aos conteúdos das mesmas. Estes eventos deveram-se a uma falta de preparação prévia do repertório a trabalhar nesta aula por parte dos alunos. A adaptação a estas circunstâncias foi feita de uma forma rápida. Embora tivesse sido possível trabalhar em aula repertório não estudado pelos alunos em casa, optou-se por distribuir o trabalho planeado por obras menos preparadas — como no caso do aluno do curso básico, que só tinha estudado a mão direita da Invenção de Bach.

A apreciação do professor cooperante foi positiva. Existiu alguma preocupação por colocar os alunos em posições eventuais de oposição de opiniões. No entanto, estas não se verificaram, e cremos que a experiência foi bastante positiva (e produtiva) para todos os envolvidos.

As apreciações do professor orientador foram tidas em conta ao longo do Estágio do Ensino Especializado e de aula para aula. A quantidade de maneirismos como “OK”

foi reduzida ou substituída por sinónimos, o número de exemplificações e demonstrações foi aumentado, e criou-se espaço para que os alunos pudessem exprimir as suas opiniões, auto-avaliações e ideias sobre a música.

5. Conclusão

A frequência deste estágio possibilitou um envolvimento parcial na vida musical de três alunos, sendo esta parceria pedagógica vantajosa para todos os envolvidos. Foram aprendidas (através da observação das aulas) e articuladas várias ferramentas pedagógicas, e questionados assuntos sobre o ensino da música e de piano. A consolidação das técnicas pedagógicas observadas poderia ter beneficiado de um maior tempo de contacto entre o mestrando e os alunos, potenciando o seu aumento e segurança.

O desenvolvimento de um repertório de estratégias da parte de um docente de instrumento demonstrou ser crucial para uma orientação adequada dos alunos. Verificou-se que a exemplificação foi o recurso mais rápido para a compreensão, tendo em conta a faixa etária dos alunos. O sentido de autocrítica e auto-avaliação do trabalho realizado deve ser continuamente encorajado. Este crescimento deve acompanhar o desenvolvimento das competências planeadas para cada ano lectivo e não deve ser evitado.

Em termos de metodologias, verificou-se que um enfoque na memorização do repertório durante as suas fases iniciais de estudo não ofereceu vantagem significativa, e o desconhecimento parcial do texto musical criou várias limitações à inclusão de novos elementos.

Secção II – Investigação

1. Descrição do Projecto de Investigação

A investigação aqui apresentada pretendeu compreender como se realiza uma leitura à primeira vista de uma partitura ao piano e como esta competência pode ser desenvolvida. Recorrendo a fontes bibliográficas consultadas e a métodos de ensino representativos, tentou compreender-se forma como um leitor lê à primeira vista uma partitura, qual a importância do tacto e da visão, e até que ponto esta competência pode ser estudada e desenvolvida. Quais são os factores-chave da leitura? Até que ponto a prática ao instrumento pode influenciar a capacidade de ler à primeira vista? A realização de alguns inquéritos a uma população de professores e de alunos pretendeu avaliar a relevância desta disciplina, assim como a importância que lhe era atribuída.

2. Revisão da Literatura

2.1 Tradição histórica

Ao longo da História da Música, existiu sempre uma obrigatoriedade do estudo e desenvolvimento da leitura, sendo esta frequentemente um pré-requisito para uma actividade como a música. Um grande número de músicos tinha também uma leitura à primeira vista fluente. Antes da criação do formato “concerto a solo” — no qual a música era frequentemente interpretada sem auxílio da partitura —, a música era tocada pelo texto, a solo ou em conjuntos instrumentais. É possível encontrar várias histórias contadas sobre Franz Liszt e a sua grande capacidade de leitura. Sobre a leitura do Scherzo em Mi bemol menor de Brahms, Mason, um dos seus alunos, relata-nos:

Os fantásticos poderes de leitura à primeira vista de Liszt foram testemunhados em várias ocasiões, mas desta vez [Liszt] abria a porta à desgraça, ao tentar ler um manuscrito tão confuso. Não só tocou o Scherzo com grande mestria, mas comentou entusiasmadamente a música muitas vezes durante a sua execução, para grande espanto de Brahms.

Mason, William, Weimar, 1853.

A leitura à primeira vista demonstra ser uma capacidade explorada por culturas que tenham desenvolvido uma forma de notação musical, retirando deste cenário

culturas com uma tradição musical puramente oral, que usem notação apenas para fins didáticos — como na Índia e na Indonésia.

Na cultura ocidental do século XIX (e anteriormente), era atribuído um prestígio elevado a quem conseguisse ler à primeira vista de forma exemplar. A tradição de ler sem tempo de ensaio — em italiano, *prima vista* —, a solo ou em ensemble, era um pré-requisito para prestígio de um músico, sobretudo em crianças, como no caso de Mozart, descrito por Lord Barrington. Quando Mendelssohn, e sobretudo Clara Schumann, começaram a tradição de tocar em público obras de outros compositores, dando início a uma tradição da construção de um repertório de concertos, a capacidade de ler em recitais perdeu a sua importância de outrora (Lehmann e McArthur, 2002). A memorização ganhou maior importância.

2.2 Audição interior

A aprendizagem de música encontra-se organizada por competências — competências motoras (no caso de instrumentos), auditivas, de leitura, entre outras. Segundo Edwin Gordon, a ordem da aprendizagem destas competências (desde o início do estudo de música) deve ser: audição, execução, leitura, escrita. A sua obra *Teoria da Aprendizagem Musical* inclui a progressão completa de graus e etapas do ensino, com particular ênfase na educação de crianças. Apesar da diferença da faixa etária abordada neste trabalho, foram encontradas algumas componentes fundamentais que se constituem como pontos em comum entre estes dois ciclos de aprendizagem.

O ensino de competências de leitura é, segundo este autor, feito por fases, encontrando-se directamente ligado às restantes componentes da aprendizagem. Através da inferência, é possível realizar o intercâmbio de conhecimentos entre estas competências. A leitura de uma notação simbólica depende de um conhecimento anterior, de ritmos e de alturas de sons, da ligação entre figuras e música. A leitura à primeira vista vem, então, de uma generalização simbólica da aprendizagem por inferência.

A ligação com a “audição notacional” (termo utilizado por Gordon) é relevante. Por audição notacional entende-se a tarefa de observar um trecho musical e conferir um significado sintáctico ao que vemos, ouvindo o som musical sem a sua presença acústica — um processo normalmente intitulado como leitura interior. Sem o uso da

audiação, a leitura seria reduzida à descodificação dos símbolos, sendo a sua execução desprovida de qualquer significado musical. Gordon diz-nos que ser capaz de reconhecer nomes de notas e durações não indica capacidade nem mesmo preparação para audiar, quando se lê notação musical.

Assim como vamos lendo agrupamentos de letras para lhes descobrir o significado através da linguagem, assim vamos lendo agrupamentos de notas (padrões tonais e rítmicos) para ir formando a compreensão musical. (...) Para ler e escrever um padrão tonal ou um padrão rítmico com compreensão, é preciso ser-se capaz de audiar a sintaxe que está associada aos padrões notados. (pp. 55-56)

A incrementação de elementos na aprendizagem é incluída também na audiação notacional.

Quando os alunos **imitam** padrões, estão inicialmente preocupados com a semelhança dos mesmos, isto é, em reproduzir exactamente o que vêem ou ouvem, mas quando **audiam** padrões estão inicialmente preocupados com as **diferenças** entre os padrões, como maneira de definir as semelhanças entre eles através da inferência. (...) Quanto mais padrões os alunos tiverem aprendido a imitar, maior vantagem tirarão de aprender a discriminar e audiar diferenças entre padrões. (p. 130)

A observação e compreensão destes padrões parece ser um assunto comum em várias etapas da educação. A percepção das diferenças entre, por exemplo, grupos de semicolcheias — um ascendente e um descendente — é feita da mesma forma. Para um aluno com uma educação musical mais completa, o significado dos símbolos traria maior grau de informação. Uma criança que frequente Iniciação Musical pode ser apenas capaz de entender o movimento, mas reconhece que existem diferenças entre os grupos. A forma como assimilamos a informação a que somos expostos, mesmo que não deliberadamente, implica uma activação de sensores cerebrais que condensam os seus elementos em grupos ou conjuntos.

O cérebro é um sistema gerador de padrões. Procura a semelhança e, porque é mais fácil para o cérebro reconhecer a semelhança do que identificar a diferença, a aprendizagem envolve a concorrência entre os padrões “armazenados” no nosso cérebro e a realidade do que encontramos no nosso meio ambiente. (p. 129)

Embora a identificação das semelhanças seja mais imediata, são as diferenças que permitem a comparação entre elementos do nosso conhecimento. As diferenças entre estes padrões permitem-nos identificar rapidamente se uma escala é maior ou menor, se uma voz é grave ou aguda, se o instrumento é um piano ou um cravo. Seja por discriminação, seja por inferência, uma maior capacidade de reconhecimento de padrões variados parece aumentar a capacidade de leitura à primeira vista. No caso do piano, a dedilhação que surge muitas vezes associada a certos padrões — como escalas, arpejos e acordes — traduz-se numa maior rapidez na identificação e na leitura destes fragmentos.

Nas actividades de aprendizagem sequencial, os alunos começam por aprender a ler padrões individuais familiares (...). Estão então preparados para ler grupos de padrões familiares (...) e só depois se pode esperar que leiam com compreensão grupos de padrões não-familiares (...). (p. 366)

A separação dos elementos melódicos e rítmicos é também algo que Gordon incentiva como forma incremental da aprendizagem. Esta progressão na aprendizagem — dividida em vários patamares para todas as competências da aprendizagem — tem como objectivo um aumento progressivo do leque de conhecimentos dos alunos, ajustando as dificuldades de forma individual. Cada aluno é um caso, e o ensino deve ser ajustado a si. Independentemente da veracidade ou do número de argumentos a favor deste método, o resultado final é partilhado com outras formas de ensino, ou seja, os alunos aumentam o seu conhecimento de qualquer assunto ao longo da sua aprendizagem. Este elemento é fundamental no trabalho de qualquer pedagogo.

De facto, quanto maior e mais variado se torna o seu vocabulário separado de padrões tonais e de padrões rítmicos, mais material adquirem para a ele recorrer, quando têm de combinar padrões e começar a trabalhar no conteúdo melódico propriamente dito, na execução. (p. 279)

Reconhecendo que um maior nível de conhecimento destes padrões auxilia uma futura aprendizagem, há que entender que uma progressão incremental é vital para um bom desenvolvimento das capacidades do aluno — incluindo a leitura à primeira vista.

A razão para a denominada má leitura à primeira vista é uma falta de competência de audição, não necessariamente uma falta de competência instrumental. Se os alunos não são capazes de ler com fluência (...) não lêem fluentemente porque não audiam a música que as notas representam. (p.366)

Com Gordon, vemos uma grande defesa da ideia de que o ensino deve ser estruturado de forma incremental, podendo e devendo — tanto quanto possível — ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Esta perspectiva incremental é partilhada por alguns dos métodos aqui analisados.

2.3 Padrões

Robert Pace (1999) apresenta-nos o conceito de *sight-reading*, sendo este, de acordo com o *Harvard Dictionary of Music*, “a capacidade de ler e executar música à primeira vista, isto é, sem o estudo preparatório da peça”. Pace propõe o acrescento de “... sem experimentação ou prática ao teclado”. Com esta alteração, este conceito alarga-se e passa a incluir os dados sensoriais e auditivos que advêm de uma leitura com o auxílio do teclado, uma vez que o leitor consegue criar referências físicas e auditivas.

De acordo com as suas observações, um aluno não possui a capacidade de ler (à primeira vista) peças de repertório do mesmo nível de dificuldade do repertório que tem capacidade de memorizar. Isto acontece mesmo se os exemplos escolhidos forem muito semelhantes no que toca a frases correctas, dinâmicas e dedilhação.

Uma vez que uma capacidade menor de leitura impede a literacia musical, seria lógico considerar que a aumentaríamos com esse conhecimento. Se uma capacidade de leitura forte nos leva a oportunidades profissionais e vocacionais, uma capacidade [de leitura] pobre leva-nos à frustração, a uma realização pessoal limitada e à exclusão da performance musical do dia-a-dia de um intérprete. (Pace, 1999)

Tendo verificado que o nível de leitura dos alunos que supervisionava era francamente baixo — incluindo alunos de nível superior —, Pace decidiu abrir uma escola sua, com aulas de repertório e técnica, assim como outras dedicadas à leitura, à improvisação e ao treino auditivo. Dado que os alunos que orientava tinham iniciado os seus estudos com outro professor, a escola nova foi iniciada com alunos transferidos de outras escolas e professores, assim como com alunos novos. Nas aulas de leitura, estes alunos foram agrupados pelas suas dificuldades de leitura, garantindo a Pace que todos aprendiam ao mesmo nível. Quando um aluno avançava mais do que os restantes, era colocado como assistente, e a sua função era auxiliar outros com mais dificuldades a chegar a um nível de leitura mais avançado. Só depois do estudo e da conclusão de um patamar de dificuldade se permitia que alunos avançassem para o grau seguinte. A sua estratégia — directamente relacionada com a motivação — consistia em estabelecer objectivos concretos e realistas a curto prazo, evitando assim qualquer designação errónea de leitura à primeira vista, sobretudo em alunos com alguns estudos realizados. Tratando-se de um processo cognitivo, afectivo e psicomotor — já que inclui a capacidade de descodificação de símbolos notacionais e a sua realização motora, através da pressão física de teclas em padrões ordenados —, a leitura é uma capacidade de pensar em vários aspectos de forma simultânea. Uma boa capacidade de leitura parece depender não só de experiência (capacidade de observação e prática de elementos e padrões previamente aprendidos), mas também de palpites lógicos sobre o que irá figurar em seguida ao longo da leitura do texto. Pace acredita que é possível desencadear o desenvolvimento de todos estes factores desde a primeira aula de música, resumindo os conteúdos primários de ensino a sentir ritmo e pulsação, visualizar contornos melódicos e ouvir mudanças de dinâmica. Ao longo da aprendizagem, a fluência de leitura deve ser um dos principais objectivos. O tempo diário disponível deve

incluir a prática de leitura, assim como tempo para todos os exercícios técnicos necessários ao desenvolvimento das restantes competências.

O autor fornece algumas ferramentas de trabalho para professores de piano, com o objectivo de criar uma independência de trabalho nos alunos, sendo que a totalidade destas estratégias é relevante para todo o trabalho de piano, e não apenas para o desenvolvimento da leitura. Algumas destas ferramentas e estratégias incluem a consciencialização da visão periférica, o desenvolvimento de percepção espacial e táctil através da posição das teclas pretas (algo a que o autor chama “braille musical”), sugerindo também que o aluno deverá evitar olhar para as mãos durante uma leitura e colocar os dedos perto das juntas com as teclas pretas (facilitando passagens cromáticas), para além de manter a posição curva dos dedos. Para além destes aspectos, alude ainda à importância da criação de um pensamento musical que entenda a linguagem escrita de forma sintética — como no caso de acordes, por exemplo — e à demonstração correcta do percurso visual a ter (no qual se insere uma pré-leitura de reconhecimento). O estabelecimento de metas e objectivos realistas continua a ser algo muito defendido pelo autor, devendo ser o professor a fornecer as ferramentas para os atingir. A aplicação das ferramentas mencionadas anteriormente pode ocorrer de forma mais livre durante o estudo diário do aluno.

Para o processo de leitura, Pace indica-nos que se deve evitar a leitura silábica — nota por nota —, recomendando em vez disso a criação de padrões ou agrupamentos de notas, de forma a reduzir o número de elementos, ao mesmo tempo que se aumenta o repositório de conhecimentos para futuras leituras. Estando o processo de leitura à primeira vista ao piano directamente relacionado com a capacidade de utilização dos dedos correctos nas teclas correctas, deve ser dada uma prioridade elevada ao estudo da dedilhação. Estabelecendo inicialmente que, por exemplo, os dedos 1-3-5 são utilizados no caso de saltos curtos (mesmo para o caso da mão esquerda), poderá ser criado um reconhecimento deste padrão em momentos semelhantes (figura 1). Este atalho substitui a leitura das três notas isoladas pela leitura da nota inferior e da dedilhação. Uma situação semelhante pode ocorrer no caso de uma passagem com a dedilhação 1-2-3-4-5, sendo a leitura reduzida da mesma forma observada anteriormente.



Figura 1 (Pace, 1999)

Através destas metas realistas, conseguimos construir uma boa motivação, já que os objectivos são alcançados de forma progressiva. Dado que um estudo reduzido está muitas vezes ligado a uma fraca capacidade de leitura, o desenvolvimento desta competência torna-se fundamental.

No caso de leitura com ambas as mãos, o autor aconselha o estudo de movimento contrário, para que não exista demasiada informação em simultâneo, e o uso de teclas pretas com uma tonalidade pentatónica. O estudo de movimento paralelo deve ser introduzido após o movimento contrário. Embora não sejam fundamentais para o estudo, é também possível realizar alguns exercícios de inversão de direcção, troca de mãos, exercícios de cânon e transposição. Após estas etapas, as noções de verticalidade da harmonia e de horizontalidade da melodia devem ser trabalhadas através de exercícios de leitura de melodia acompanhada com acordes (canções são um bom exemplo deste tipo de harmonização). Podem ser introduzidos, de seguida, exercícios com mais tipos de acordes e noutras tonalidades ou escalas.

Para além dos pontos descritos, o autor inclui um ponto novo no resumo com que termina, indicando-nos que a “Memorização por repetição é inimiga de uma boa capacidade de leitura e uma autêntica receita para uma catástrofe musical” (Pace, 1999, p. 11). Esta forma de memorização exclui, normalmente, um olhar paralelo para a partitura, e ocorre na fase muito inicial do estudo de uma obra, sendo o resultado uma memorização pouco eficiente. A insistência na memorização durante fases de estudo iniciais impede a construção de ferramentas de leitura, uma vez que substitui a sua

necessidade. Não seria possível a qualquer aluno realizar os exercícios descritos por Pace se o trabalho girasse em torno da memorização.

A quantidade de informação presente numa partitura pode ser avassaladora. Deste modo, faz sentido que a aprendizagem — não só, mas também da leitura — seja distribuída por várias etapas, cada uma com objectivos finais semelhantes ao início da etapa seguinte. Esta forma progressiva tem sido bastante adaptada por diversos autores de métodos de piano, quer sejam livros de exercícios técnicos, quer sejam livros de prática de leitura. A separação dos conteúdos em cada etapa varia bastante de autor para autor.

Camp (1999) diz-nos também que o ensino não deve incluir demasiada informação em cada etapa, e que estas etapas devem ser adaptadas ao aluno. De acordo com este autor, muitos dos alunos que sentem dificuldades aprenderam a depender exclusivamente do professor para os auxiliar, sendo que estas dificuldades vão sendo sucessivamente perpetuadas. Este tipo de dificuldades encontra-se directamente ligado a uma menor capacidade de leitura. Estes alunos podem não ter qualquer dificuldade em cantar uma melodia afinados, bater um ritmo com as duas mãos ou cantar e estalar os dedos na pulsação certa, mas, quando confrontados com a dificuldade de ler uma partitura, o seu sistema psicomotor não consegue equilibrar todos os elementos. Esta fraca capacidade de leitura tem origem numa sequência de comandos errados entre o cérebro e o corpo. As dificuldades aparentes não serão corrigidas se o processo de leitura não for corrigido, encontrando-se o processo errado profundamente enraizado, muitas vezes ao longo de anos. Desta forma, as aulas de instrumento transformam-se em aulas de correcções e anotações de notas e ritmos errados. A falha aqui é a forma como o aluno aprendeu a ler, e não a sua capacidade de execução digital. Estes hábitos acompanham-nos durante toda a nossa aprendizagem, o que explicaria como um músico profissional pode não ter uma grande capacidade de leitura à primeira vista. “O processo correcto de leitura pode ser bem entendido, mas o processo incorrecto pode continuar a dominar.” (Camp, 1999, p. 12). Os materiais devem ser adaptados ao tipo de aluno, seguindo um sistema lógico e metodológico.

A coordenação física é um dos aspectos comumente atribuídos à técnica. Neste ponto inserem-se todos os elementos que se prendem com questões digitais, envolvendo também os restantes músculos utilizados no processo de tocar — braço,

pulso, cotovelo, ombros, entre outros. Esta capacidade de exercitação e demonstração — normalmente de grande virtuosismo, sobretudo em intérpretes com uma capacidade fluente — domina quase integralmente o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de qualquer instrumentista ou músico. No entanto, Camp sugere que o aluno tende a centrar-se nos aspectos visuais e técnicos, e não tanto nos dados auditivos. A ausência de coordenação demonstrada frequentemente por alunos ilustra uma menor atenção prestada aos dados auditivos, influenciando negativamente a leitura e, conseqüentemente, a execução. No caso de alunos com um estilo de aprendizagem visual, o trabalho investido na leitura será de grande dimensão, deixando menos espaço para o trabalho auditivo (e emocional). A leitura de uma partitura é reduzida à descodificação dos significados dos símbolos sem preocupação com o som resultante na execução. A preocupação auditiva é reduzida face à leitura. O autor refere que este estilo de aprendizagem — e, conseqüentemente, de ensino — limitará a capacidade auditiva do aluno e afectará a sua evolução. Sem o uso mediador da audição, a leitura será a dificuldade universal.

Exercícios de pré-leitura — como, por exemplo, no caso do método *Improve your sight-reading!* — são aconselhados e considerados geralmente positivos. Estes exercícios rítmicos servem também como forma inicial de acordar o ouvido e estimular a audição activa. Desta forma, o leitor estará alerta para o ritmo, tornando a leitura mais fácil. No entanto, nenhum método é perfeito. O repertório deverá ser ajustado ao aluno de modo a não tornar as suas dificuldades num factor limitativo. Este processo de ensino deve ser cuidadosamente pensado e organizado pelo professor, uma vez que todos os alunos querem fazer música. A escolha de método deve ser adequada a cada aluno, e o seu ensino e estudo deve ser feito de uma forma progressiva, ordenada e sequencial. Como forma inicial de aprendizagem da leitura, o autor desaconselha o uso de nomes de notas, excepto nas notas fundamentais da posição da mão, sobretudo Dó, Sol e Fá, e mantendo os exercícios numa oitava de extensão. Após a assimilação desta posição, os exercícios podem incluir outras oitavas. Camp menciona também que a construção de leitura será mais fácil se for realizada de uma forma intervalar, isto é, lendo o movimento das notas como intervalos — inicialmente segundas e terceiras —, criando assim um hábito de verificação auditiva dos mesmos. Esta forma de leitura é oposta a uma leitura isolada de notas da partitura, porque recorre a dados auditivos, e não meramente

visuais. Esta memória auditiva permite-nos rapidamente identificar se algum dos elementos lidos se encontra errado. “Sem qualquer barómetro de audição do que foi tocado, a detecção de erros da parte do aluno é muito reduzida.” (Camp, 1999, p.25)

Considerando que a maioria dos alunos tem uma velocidade e uma capacidade de aquisição de conhecimento ditas normais, a forma incremental como os elementos novos são introduzidos na leitura torna-se crucial. Muitos dos exercícios rítmicos que são realizados fora do estudo do instrumento, em disciplinas como Formação Musical, têm uma influência directa sobre a aprendizagem da leitura. Estes exercícios contribuem para a construção e para o entendimento da pulsação e da divisão de ritmo num compasso, a sensação de tempo forte e tempo fraco, para além da proporção entre ritmos, sendo executados com palmas, batimentos corporais e marcações de compasso. Alguns destes exercícios podem ser realizados ao piano, com o uso de *flash cards* para leituras rítmicas. Porém, podem ser transformados em exercícios mecânicos, sem um entendimento verdadeiro do ritmo, e sem que haja uma transferência de conhecimento efectiva.

Fundamentalmente, o autor considera a atribuição dos materiais educativos correctos um assunto de extrema importância, e a sua selecção deve ficar a cargo do professor de instrumento. Algumas das dificuldades dos alunos incluem ler símbolos musicais como entidades individuais, bastante tempo após conseguirem agrupar ritmos por pulsação; ler por padrões motivicos, sem o cuidado de perceber como se encontram na métrica rítmica; entender sempre saltos, acordes com combinações pouco comuns, valores rítmicos longos e variações de textura como tempos fortes, sem uma atenção ao sítio do compasso onde ocorrem ou à sua estrutura métrica; ler a uma velocidade que causará paragens e reinícios; ler sem atenção ao ritmo ou a dedilhações; adivinhar o significado de cada símbolo, obrigando o professor a realizar as correcções; parar rítmicamente sempre que se muda de clave.

Embora o autor não fale sobre motivação, esta está implícita, quer na escolha do repertório, quer no comportamento em aula. Incorporar o uso de pedal pode ser uma ferramenta importante de motivação, pois proporciona aos alunos uma possibilidade nova e desafiante. No entanto, a leitura de pedal na partitura pode ser um factor debilitante das suas capacidades, pois é mais um elemento que se acrescenta à sua dificuldade de leitura.

2.4 Movimento ocular, padrões e memória

A leitura de uma obra musical, sobretudo quando vista pela primeira vez, é feita através de movimentos oculares de grande rapidez, de forma a visualizar os símbolos presentes numa partitura. Após a visualização da informação, parece ocorrer uma descodificação da linguagem por centros de memória e processadores de informação no cérebro, que provavelmente comparam esta nova informação com informação previamente guardada. Após a sua descodificação, existe uma tradução desta informação num movimento físico, que designamos execução. Conseguimos ver, então, que a leitura de música se assemelha à leitura de um texto, uma vez que o processo é idêntico. A principal diferença é o facto de a leitura de música implicar a manutenção de um ritmo ou pulsação regulares, ao passo que a leitura de um texto não tem de obedecer obrigatoriamente a esta métrica. Para identificar outras diferenças, assim como o que caracteriza um bom leitor de música, existem hoje em dia vários estudos dedicados à observação dos movimentos oculares durante uma leitura, tendo os testes realizados até agora — através de fotografia ocular, observação com filtros infravermelhos, entre outros — obtido resultados inconclusivos. Apesar da falta de conclusões definitivas, parece existir um ponto comum entre investigadores: os leitores menos experientes realizam movimentos oculares (sacadas) mais lentos e têm um tempo de observação (fixações) entre movimentos maior, quando comparados com leitores experientes (Goolsby, 1987, p. 88).

Na introdução do seu artigo “The science and psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning”, Lehmann e McArthur (2002) referem que, duma perspectiva psicológica, uma leitura à primeira vista implica percepção (descodificação de padrões de notas), cinestesia (execução de programas motores), memória (reconhecimento de padrões), e capacidade de resolução de problemas (improvisação e antecipação). As experiências de leitura de cada leitor podem ser explicadas pelo seu desenvolvimento diferente nas áreas referidas. Segundo os autores, quando um músico fala de leitura, pode referir-se a actividades diferentes. Imaginemos então que todo este conjunto de actividades esteja incluído na actividade leitura à primeira vista, estando uma primeira leitura num dos lados deste espectro e a leitura

após a preparação de uma obra no outro. Não se encontrou informação sobre uma distinção entre os termos *sight-reading* e *reading at first sight*.

Estando a nossa visão nítida limitada a uma pequena área, a quantidade de informação que conseguimos observar a cada instante é limitada. Para construirmos uma imagem completa, recorreremos não só à visão periférica, mas também a pequenos movimentos oculares (*ocular saccades*). O nosso cérebro cria uma imagem juntando estes vários elementos. Este tipo de pensamento insere-se nos princípios da psicologia *Gestalt*. Os nossos sistemas de percepção encontram-se organizados em processos de aquisição de informação e de articulação de informação já adquirida. Estes dois processos encontram-se activos durante uma leitura de música, mas dificilmente os conseguimos controlar. O fenómeno de articulação de informação, que compara o que vemos com o que conhecemos, tem de ser realizado a uma velocidade elevada, para manter uma pulsação durante a execução. É provável que estas duas componentes da percepção sejam desenvolvidas com treino e estudo. Podemos aprender a antecipar que, a um acorde de tónica, se segue um acorde de dominante. Da mesma forma, o oposto também pode ser assimilado como válido. Os autores partem do pressuposto da existência das componentes perceptuais, cinestésicas, de memória e de resolução de problemas. Cada capacidade encontra-se resumida nas suas observações.

Retirando observações de artigos de outros autores, encontramos uma ligação entre o número e o tipo de movimentos visuais e o resultado. Bons leitores necessitam de um menor número de visualizações (também mais rápidas), uma vez que conseguem entender mais informação de cada vez. As suas visualizações são muitas vezes feitas por frases — e não num sistema de nota por nota: são capazes de ler mais à frente na partitura, e igualmente capazes de regressar ao ponto real de execução (Goolsby, 1994). O tipo de movimento visual parece variar de acordo com o tipo de estilo ou linguagem apresentada numa obra. A leitura de obras contrapontísticas tende a ser feita por vozes ou melodias, originando uma leitura horizontal, ao passo que, numa obra homofónica, a leitura é normalmente feita de forma vertical (Weaver, 1943). Como o reconhecimento de estilo depende também de conhecimento adquirido, e não só da visão em si, existe um decréscimo no número de visualizações necessárias, sendo a sua duração também menor, quanto maior for a familiaridade com a linguagem em causa. Estudos feitos sobre o fenómeno de ler mais à frente (*perceptual span*), nos quais se

inserir as experiências realizadas por Sloboda (1984), demonstram que, após a descodificação de informação feita pelo sistema visual, a memória organiza estas informações em grupos (*chunks*). Deduz-se então que a uma maior capacidade de ler mais à frente corresponde uma maior capacidade de memorização de grupos de informação. Para além disto, esta capacidade de ler antecipadamente muda de acordo com a estrutura musical, com o objectivo principal de atingir o fim de uma frase e parece ajustar-se para se enquadrar sempre nestes momentos. O uso de atalhos na leitura é também frequente em leitores experientes. A criação dos *chunks* de informação é feita não nota por nota, mas pelo reconhecimento do padrão observado — como, por exemplo, o facto de o arpejo Dó-Mi-Sol-Mi-Dó poder ser lido como uma tríade a partir de Dó, para cima e para baixo —, mostrando que um conhecimento de padrões pode facilitar o seu reconhecimento. A audição é usada como ferramenta reguladora e verificadora.

Uma crença fundamental de muitos músicos é o facto de um bom leitor possuir um sentido táctil específico, que lhe permite não necessitar de olhar para o teclado para a monitorização visual do movimento necessário. Verifica-se, no entanto, que o número de erros durante uma leitura aumenta, se esta visualização não for possível. Um pianista que esteja habituado a executar saltos sem olhar para o teclado terá a tendência de nunca olhar para o teclado durante estas passagens (Lehmann e Ericsson, 1996). Isto sugere-nos não só que a capacidade táctil e cinestésica que permite a leitura sem a visualização do teclado é adquirida durante o estudo técnico do instrumento, mas também que evitar olhar muito para o teclado irá aumentar a capacidade de execução.

A memória também tem um papel importante, sobretudo em situações de leitura à primeira vista sistemática, como no caso de pianistas acompanhadores. Uma boa capacidade de memorização (mesmo que parcial) parece facilitar repetições e leituras completas. Parece também facilitar a memorização integral de uma obra, uma vez que bons leitores conseguem mais facilmente entender a sua estrutura, tendo a capacidade de a aprender mais rapidamente, quando comparados com leitores mais fracos (Lehmann e Ericsson, 1996). Estas memorizações ocorrem mesmo se o leitor não tiver essa intenção explícita, dado sugerido por outros estudos, como Waters et al., 1998.

A resolução de situações problemáticas de uma obra é algo descrito por Sloboda (1976), nos seus escritos sobre erros e omissões de uma partitura. Recorrendo à nossa memória ou à capacidade de antecipação de acordo com conhecimento que temos, conseguimos preencher lacunas, corrigir erros e enganos. Esta reconstrução é um dos pilares da psicologia *Gestalt*, ou psicologia perceptual. Leitores a quem tinha sido apresentada uma partitura com uma frase com erros (notas transpostas um grau acima do correcto) realizaram uma correcção imediata de forma não intencional, para que o resultado correspondesse às suas expectativas. Em experiências com notas apagadas (Lehmann e Ericsson, 1996), os executantes improvisaram as notas em falta, e leitores melhores tiveram uma maior quantidade de correcções certas. Crê-se que isto se deve, novamente, a um maior conhecimento de estrutura. A dedilhação também contribui para uma maior certeza na leitura, e leitores mais fortes colocam uma dedilhação mais correcta, mesmo em música que nunca viram antes, sendo que “A investigação realizada [nesta área] sugere que melhores leitores à primeira vista tendem a ser melhores intérpretes “ (p. 142).

Com resultados algo diferentes, os estudos feitos sobre o estudo de leitura e a capacidade de leitura efectiva sugerem que existe uma ligação entre ambos: mais estudo fomenta uma maior capacidade de leitura. Demonstrou-se, através de experiências com alunos de nível superior e uma peça que tinham de acompanhar, que o nível de capacidades que possuíam não influenciou o resultado do acompanhamento, mas que o hábito de acompanhar era um factor-chave para o sucesso. A capacidade de leitura não parece estar ligada a uma predisposição (talento) da parte dos leitores. Parece também que o investimento no estudo individual — que deve ser incremental, aumentando de dificuldade de acordo com as capacidades de cada aluno — irá fortalecer a capacidade de leitura.

Podemos observar que, quando alguém lê muito, mas mantém um nível de dificuldade pouco desafiante, essa pessoa não irá melhorar a sua leitura, mesmo com o acumular de experiência (...). No entanto, quando esta experiência é aliada a um esforço deliberado, seja através da escolha de material de dificuldade cada vez maior, ou através da construção estratégica de repertório de acompanhamento, então a relação entre experiência e nível de leitura pode aumentar. (p. 143)

Podemos então desenvolver um modelo cognitivo de leitura à primeira vista, com todas as suas componentes, juntando dados de experiências e informação de músicos. Inicialmente, o leitor olha para a partitura, recorrendo a um processo mental automático para codificar a informação. Durante este processo, e recorrendo também à memória de longo prazo, são reconhecidos padrões — um exemplo comum de um padrão para a mão esquerda é o baixo Alberti, sendo a leitura deste padrão resumida às notas de um grupo, e durante quanto tempo a repetição desse grupo é realizada — e a parte motora é activada para a sua reprodução. Devido ao seu automatismo, o leitor consegue dedicar-se aos elementos restantes, como sejam a expressão musical, a precisão ou a sincronização (com outros músicos). Quando confrontado com informação que não encaixa nas memórias de padrões que possui, ou quando a informação visual é desconhecida ou complexa, o leitor reconstrói a música baseando-se no conhecimento que tem e no que vê. Parece provável que a quantidade de padrões que permita uma descodificação semiautomática do texto musical seja o principal problema de um músico com uma capacidade de leitura menor. Manter uma leitura fluente recorrendo a estes elementos proporciona espaço para o intérprete poder investir em expressão, pensamento musical, e até ouvir o que está a tocar.

Os autores oferecem uma tabela que resume as principais diferenças e objectivos entre o estudo para uma performance e o estudo de leitura à primeira vista.

Comparação de estratégias usadas por pianistas quando praticam uma performance ensaiada e leitura

Estudo de Performance	Estudo de Leitura
1 Corrigir os erros	Manter o ritmo e a pulsação
2 Olhar para as mãos enquanto tocamos	Evitar olhar para as mãos
3 Os pormenores são importantes	A forma geral é importante
4 Corrigir dedilhação é fundamental	Chegar às notas como for possível
5 Evitar erros e omissões de notas.	Erros e omissões de notas não são um problema.

Tabela 2 (*Sight-Reading*, Lehmann e McArthur, 2002, p. 145)

O nível de atenção necessário varia de acordo com a dificuldade e complexidade da leitura a realizar. Embora um estilo musical não implique o uso de uma só linguagem ou de apenas uma dificuldade rítmica ou melódica, os autores oferecem exemplos de três excertos de obras (figura 2), sugerindo três níveis de atenção diferentes. A atenção necessária pode relacionar-se com a tonalidade, mas também com a sincronização e a

necessidade de audição de um conjunto, bem como com a falta de familiaridade com células, estilo ou quantidade habitual de informação.



Figura 2 (Exemplos de exigência de leitura (a) reduzida, (b) média e (c) elevada. Lehmann e McArthur, 2002)

O ensino de leitura não é feito por muitos professores, e encontramos vários exemplos de conteúdos leccionados utilizando um método próprio do docente, muitas vezes fruto da sua intuição. Estes conteúdos dizem respeito ao reconhecimento de padrões e à sua ligação com a acção motora. A prática de leituras frequentes pode também auxiliar o aumento do conhecimento destes elementos. A fim de evitar problemas, pode ser benéfico observar a partitura para encontrar elementos potencialmente problemáticos, como certos intervalos e escalas. A observação do ritmo — e a sua marcação física usando, por exemplo, palmas — pode ajudar, assim como escrever contagens de tempos, a realização do alinhamento vertical de notas, o uso de metrónomo e a prática de acompanhamento. Se o leitor não conseguir juntar vários elementos — e, por exemplo, omitir articulações ou acentos —, a mudança para um tempo mais lento pode contribuir para uma maior capacidade de atenção a estes pormenores. O problema mais comum da repetição após um erro — uma espécie de gaguejo musical — deve ser resolvido forçando a continuação da execução, e não a paragem. Com uma observação cuidada e a prática de tocar sem parar, poderá ocorrer

um movimento mais rápido da visão entre duas harmonias, tornando mais fácil a leitura entre estes dois momentos. É também aconselhado não olhar para o teclado durante as leituras, mantendo o nível da cabeça e do queixo equilibrado.

Através de um maior conhecimento de estilos e idiomas, o intérprete pode desenvolver uma boa intuição musical e aumentar o seu repertório de padrões e antecipações. A audição de música também pode contribuir para este aumento.

2.5 Sloboda

Em “The Psychology of Music Reading, Exploring the Musical Mind”, Sloboda apresenta-nos argumentos que confirmam a necessidade da exploração da competência leitura por professores e alunos. A direcção tomada por pedagogos e autores, no que diz respeito a estudos e treino musical, omitiu frequentemente informações sobre leitura, optando por considerar os aspectos pedagógicos desta competência como dificuldades naturais do aluno, ou descrevendo alternativamente o desenvolvimento da leitura como um dos factores secundários no estudo de um instrumento. Sloboda (2005) recusa o proposto por Seashore (1938), que tenta criar um paralelo entre a linguagem escrita e a leitura de música. Buck (1944), por sua vez, propõe que o fraco desenvolvimento pode ser por preguiça do aluno, tendo Sloboda acrescentado que “A preguiça só pode ser atribuída a alguém que sabe o que deveria estar a fazer mas não o faz. (...) Também pode acontecer que maus leitores trabalhem muito na sua leitura, mas numa forma pouco cuidada.” (2005, p. 4)

Não é necessário estabelecer que um músico com boa capacidade de leitura à primeira vista tem uma vantagem substancial em relação a outros músicos, em quase todos os aspectos da vida musical. Segundo o autor, muitos músicos profissionais não poderiam desempenhar a sua profissão sem um nível de leitura elevado. Parece ser parte do folclore musical a ideia de que bons leitores de música têm fraca memória musical; no entanto, de acordo com Sloboda, uma explicação possível seria o facto de provavelmente não terem desenvolvido estratégias de memorização eficientes, por oposição a não serem capazes de a realizarem de todo.

O acto de ler uma melodia numa partitura implica que o leitor terá de ler não só as notas, mas tentar também perceber o seu contexto, através dos restantes elementos presentes, como sejam o compasso, a armação de clave ou o ritmo. O exemplo de

melodia utilizada por Sloboda (figura 3) demonstra a diferença na capacidade de leitura entre um bom leitor e um leitor mais fraco.



Figura 3 (Sloboda, 2005)

Não é possível reconhecer imediatamente este excerto como o hino nacional inglês, devido à sua escrita enarmônica. Contudo, através da experiência, um bom leitor pode inferir o significado musical sem executar a passagem, ao passo que um leitor com baixa capacidade não iria conseguir inferir este resultado de forma tão imediata ou sem a execução parcial ou total da melodia.

O passo seguinte da compreensão musical coloca-se do ponto de vista do ouvinte. Embora a comunicação de um texto musical através da execução assente principalmente no intérprete, este tem a responsabilidade principal da execução, da regularização motora dos dedos, da expressividade, sendo a função do ouvinte ouvir o executado. Sloboda alerta-nos que, de forma geral, os ouvintes têm alguma dificuldade em fixar de forma exacta o ritmo e a métrica de uma peça, quando iniciam a sua audição. Um bom instrumentista executaria a passagem de modo a não deixar dúvidas de precisão rítmica e a permitir a captação correcta do texto musical. Um bom leitor saberia também o que fazer, criando ênfase tímbrica na primeira nota de cada compasso, mantendo a métrica estável. Um exemplo dado por Sloboda, e que evidencia os problemas que podem ocorrer, é retirado da Fantasia de Schumann (figura 4). A métrica encontra-se desfasada da barra de compasso, colocando como tempo forte o segundo e quarto tempos de cada compasso, e não o primeiro e o terceiro, como seria comum encontrar em compassos deste género.



Figura 4 (Fantasia para piano de Schumann, c. 141-143)

Todo o processo de leitura parece acontecer de forma pouco consciente, sendo frequente os leitores não terem noção do que ocorre enquanto lêem. Sloboda indica-nos que esta ideia é partilhada por estudos de psicologia sobre capacidades perceptuais altamente desenvolvidas.

Em entrevistas realizadas a leitores profissionais — retiradas de Wolf (1976) —, verificam-se algumas semelhanças. Uma das principais é o facto de a leitura de notas ser realizada em grupos, e não por notas isoladas, sendo as duas pautas lidas de forma simultânea. Embora não expliquem o processo por detrás da leitura, estes comentários demonstram que o somatório da capacidade de leitura deve resultar num certo automatismo.

Para além do agrupamento de notas, parece existir uma antecipação do que acontece ao longo de uma frase musical. Estes acontecimentos são comparados com a leitura de palavras. Do mesmo modo que podem ocorrer erros na ortografia de palavras, podem ocorrer erros na impressão dum texto, e a antecipação corrige esses erros ou não os encontra. Traduzindo em termos práticos, para além de erros de edição com notas ou alterações de notas erradas, um leitor pode ler um determinado acorde com um dos seus acidentes numa nota errada porque antecipava uma determinada sonoridade. Da mesma forma que conseguimos perceber um erro ortográfico numa palavra — como a troca de letras presente em “hwistle” ou “whitsle”, em relação à forma correcta “whistle” —, conseguimos identificar notas fora do sítio, ou com uma alteração erradamente colocada, como nos apresentam Morton (1964) e Sloboda (1976b).

Torna-se mais evidente que uma boa leitura à primeira vista assenta, pelo menos em parte, na capacidade de decidir sobre a continuação provável de um certo idioma; implica conhecimento (explícito ou implícito) de regras harmónicas e rítmicas, para música tonal convencional, e uma capacidade de traduzir este conhecimento nos movimentos necessários para produzir os sons necessários. Isto não quer dizer que um bom leitor à primeira vista seja tecnicamente profissional. Outra capacidade de bons leitores é a correcção rápida e eficiente de erros. Com isto não se pretende dizer que um bom leitor tem apenas um bom ouvido (pois a maioria das pessoas consegue detectar notas erradas ao ouvir outros), mas que tem a capacidade de monitorizar as suas execuções. A falta desta capacidade em iniciantes é elevada, e afecta a capacidade

técnica e interpretativa. Esta falta pode ser explicada pelo esforço mental necessário para processar a informação visual e traduzi-la numa reacção física, que pode ser de tal forma exigente que não resta atenção suficiente para monitorizar o resultado produzido. (Sloboda, 2005)

Uma boa forma de aumentar a capacidade de leitura é aprender a ler o que vem à frente — intitulado como *preview* por Shaffer, 1975; 1976. Com isto entende-se que, durante uma leitura, a visualização antecipada dos conteúdos seguintes dará ao leitor mais tempo para descodificar a informação e manter um ritmo estável, mesmo com enganos ocasionais. Faz sentido considerar que esta capacidade necessita de um género de armazenamento de memória, no qual as notas que foram observadas (mas não tocadas) possam ser guardadas a curto prazo. Quanto maior for esta capacidade, maior será a capacidade de ler à frente, e maior será também a capacidade de prever as notas seguintes. No entanto, o acto de ler à frente não é útil para um leitor, a não ser que este consiga reter de alguma forma o que viu.

Através da observação de músicos, verificou-se que estes liam por unidades, e que estas eram de tamanhos diferentes, como as frases melódicas de uma obra. O tamanho destas unidades diferia de acordo com o género da música. A capacidade de manter na memória estas unidades (e sua inter-relação) encontra-se associada a uma melhor capacidade de leitura.

De forma mais abrangente, pode dizer-se que a antecipação de unidades seguintes encontra-se ligada a um conhecimento nem sempre consciente de regras e relações de cada linguagem, incluindo a linguagem musical. Um conhecimento da linguagem de Mozart permite ler mais facilmente Mozart, mas não Messiaen, excepto num ponto comum às linguagens destes dois compositores. O conhecimento da linguagem de um compositor parece aumentar o número de memórias de unidades desse estilo, aumentando o léxico de reconhecimento de padrões do leitor (cf. Gibson, 1969; Uhr e Vossler, 1963).

Os conselhos dados por Sloboda, após as conclusões enunciadas anteriormente, são dirigidos a professores. Um leitor deve construir o seu conhecimento musical de estrutura, estilo e linguagem, de forma a conseguir antecipar o que acontecerá de seguida. O estudo de improvisação, harmonia e memorização de melodias pode contribuir para um aumento desta capacidade. O tamanho de *chunks* (literalmente,

“pedaços” ou “bocados”) de informação pode ser aumentado através da leitura interior de música, sem o auxílio de um instrumento. A audição de uma gravação quando acompanhada pela partitura pode ajudar. A compreensão da música deve ser tida em conta antes da execução, visto ser improvável que a leitura possa ser melhorada lendo nota por nota. Algumas paragens podem ser suficientes para o leitor poder antecipar o que virá ou corrigir o que fez. Por último, o autor indica-nos que a frequência de uma actividade onde um intérprete tenha de ler regularmente — como num coro ou grupo de música de câmara — criará motivação para desenvolver a leitura, nunca deixando recuar o nível de dificuldade das leituras em si (p. 20).

Por último, o autor discute a importância da qualidade da notação, especialmente do grafismo das edições. Tendo como base uma tradição de edição de música, muitas vezes os pormenores de cada edição — como o tamanho do tipo de letra usado, grossura das pautas, número de sistemas por página, qualidade e cor do papel, distância entre pautas, sinais de agógica — podem interferir negativamente na leitura de uma obra musical.

2.6 Kochevitsky

Embora a sua obra “The Art of Piano Playing: a Scientific Approach” seja dedicada à técnica pianística, encontramos dados transversais para a questão da leitura. Consideremos, como considera o autor, que o sistema nervoso central actua e regulariza a nossa aprendizagem. Na sua obra, Kochevitsky defende que o desenvolvimento de competências como resposta a estímulos específicos — como tocar uma peça de cor, que envolve estímulos visuais (processo de memorização de notas e padrões de teclas) e estímulos auditivos (audição interior em simultâneo com a execução) — se traduz no desenvolvimento progressivo das ligações nervosas dos centros de aprendizagem. Através de um estudo correcto, com atenção dada ao controlo mental dos fenómenos, o aluno pode potenciar a formação correcta de ligações nervosas que aumentem estas (e futuras) competências. A escolha de uma aprendizagem focada primeiramente no aspecto visual, até mesmo para questões de memorização — sem recurso ao instrumento —, pode traduzir-se num desenvolvimento da memória muscular em paralelo.

Para o desenvolvimento dos aspectos motores, o autor propõe que o estudo seja supervisionado e orientado no sentido da construção de ideias visuais e auditivas *a priori*, ou seja, que o aluno seja capaz de reconhecer símbolos visuais (notas e teclas) e que ouça interiormente o som antes de tocar. Só posteriormente deve ser executado o movimento que produz som, seguido da percepção auditiva do resultado sonoro. Desta forma, verifica-se uma construção lenta e progressiva de reflexos condicionados correctos. Se o trabalho for feito de forma demasiado rápida e precipitada, os reflexos construídos serão errados, sendo a sua reconstrução em reflexos correctos lenta e morosa (de forma mais ou menos variável, consoante o indivíduo e a sua capacidade de realizar estas construções). A supervisão do professor nesta etapa é fundamental.

A questão do trabalho mental é abordada frequentemente pelo autor, indicando uma ligação clara entre a mente e os dedos, salientando-se o facto de o trabalho de destreza mental possibilitar a um intérprete a execução de passagens de grande velocidade e a sua coordenação de forma segura. É também através deste processo que o pianista executa a leitura de uma partitura — condensando os elementos (arpejos, acordes, escalas, etc.) para uma leitura rápida. A antecipação do conseqüente de uma passagem impede falhas e erros.

2.7 Miguel Henriques

Na sua obra *O Piano (bem) Informado* (2012), Miguel Henriques apresenta-nos uma grande quantidade de informação sobre numerosos aspectos de pianismo, com particular ênfase nas questões da técnica pianística, do controlo de som e da atenção a várias etapas no estudo. Embora a sua obra aborde principalmente questões sobre estudo e execução, foram encontrados pontos com relevância para esta investigação.

A percepção objectiva e subjectiva do primeiro contacto ao piano com a partitura será sempre tanto mais aprofundada quanto maior for a quantidade de informação de teor musicológico e analítico recolhida. Tomando esse enquadramento como indispensável, segue-se o reconhecimento do tipo de carácter, forma, andamento, ritmo, morfologia melódica e de movimento. (p.43)

Entendemos este primeiro contacto como a primeira leitura de uma partitura. Deve existir, desta forma, uma dedicação à pré-leitura de uma peça (antes da execução),

de modo a compreender os aspectos primários da estrutura musical. Após a pré-leitura, pode iniciar-se a primeira execução. O autor indica-nos também que podemos utilizar várias formas de trauteio e direcção para o estudo do carácter, estrutura e descoberta de eixos (algo também possível de realizar durante uma pré-leitura). Este estudo deve acompanhar o estudo técnico de uma obra.

Para além de toda a pré-observação, a capacidade de leitura parece depender de um reconhecimento do teclado sem o recurso da visão. Mantendo o olhar sobre a partitura, o leitor pode interiorizar a localização das teclas, ganhar um entendimento das distâncias entre teclas brancas e teclas pretas, da rigidez e aderência do teclado e da elasticidade da sua própria pele. Estes elementos, entre outros, contribuem para a propriocepção do intérprete face ao teclado. Sem estes dados, uma leitura à primeira vista não será bem-sucedida, uma vez que o uso alternado da visão entre partitura e teclado pode não permitir a leitura sem interrupções. A sua obra inclui vários exercícios e exemplos de técnicas que podem permitir ao intérprete ganhar uma maior propriocepção e, como consequência, um maior número de automatismos. Estas articulações da memória são fundamentais para a realização dos movimentos digitais necessários, quer para a execução, quer para a leitura, não devendo, no entanto, ser o único tipo de memória disponível.

Quando se procura emitir ordens de comando simultâneas mas de significado divergente para a mesma mão (mais forte/menos forte, crescendo/diminuendo, som ligado/desligado) com base na informação diferenciada recebida dos dedos, esse processo de busca permite “soltar” as árvores sinápticas umas das outras, conferindo maior liberdade e flexibilidade muscular e mental. Sem a experimentação dessas sensações prospectivas diferenciadas, os comandos motores seriam difíceis ou mesmo impossíveis de realizar.
(p. 107)

Existe, então, uma ligação directa entre a capacidade de reconhecimento do teclado e informação proprioceptiva e a capacidade de execução. Deste modo, podemos acrescentar que esta ligação tem relação com a leitura e com a leitura à primeira vista.

3. Metodologia de Investigação

Reunindo informações junto de docentes e alunos de piano, através de entrevistas e inquéritos (analisados no capítulo 4), e por meio da observação de métodos comercialmente disponíveis e pedagogicamente relevantes para o estudo desta competência, a abordagem ao estudo da leitura à primeira vista foi separada em três tipos diferentes:

Tipo 1: Uso de metodologia própria ou já existente, com patamares bem estabelecidos e progressivos, distribuída ao longo de todo o percurso académico do aluno.

Tipo 2: Uso de metodologia própria ou já existente, progressiva e que englobe dificuldades principais de forma geral.

Tipo 3: Uso de metodologia própria ou já existente, progressiva ou semelhante, e resultante de agrupamentos de obras de dificuldade semelhante ao repertório estudado pelo aluno.

Para esta investigação foram seleccionados três métodos de leitura, como amostra representativa destas metodologias, ou seja, em que as características de cada método representem uma família de métodos de relevância significativa. Os métodos analisados foram:

- *Improve your sight-reading!* (Harris, Paul, Faber Music Ltd, Londres, 2008)
- *Piano Sight-Reading: a fresh approach* (Kember, John, Schott Music, 2004-2006)
- *Specimen Sight-Reading Tests* (Ridout, Alan, The Associated Board of the Royal Schools of Music, England, 1986, 1994)

3.1. Análise de métodos de leitura à primeira vista

3.1.1. *Improve your sight-reading!*

Este método de leitura à primeira vista foi editado em 2008 pela editora Faber Music Ltd, em Londres. Esta edição nova e revista encontra-se preenchida com peças de leitura de exames da Associated Board. O método encontra-se dividido em 8 volumes de dificuldade crescente entre cada um, e cada volume está estruturado por *stages* (etapas ou degraus) de dificuldade também sucessivamente maior. Cada *stage* segue uma ordem

fixa de diferentes tipos de exercícios — exercícios de ritmo, exercícios melódicos, peças preparadas e a secção *Going solo!*. Cada volume inicia-se com uma página de introdução, que resume os objectivos de cada tipo de exercícios, bem como com uma tabela para comentários (do próprio estudante, do professor de instrumento ou de um encarregado de educação).

No primeiro volume, os *stages* seguem a seguinte ordem:

Stage 1 $\frac{4}{4}$ ♩ ♯ C major

Stage 2 ♩ Small leaps

Stage 3 $\frac{3}{4}$ ♩. G Major

Stage 4 F major, mixing left and right hands

Stage 5 Tied notes

Stage 6 A minor, Phrasing, $\frac{2}{4}$ and ♩

Stage 7 Stacatto, slurs and accents

Stage 8 D minor

Stage 9 Longer exercises

Para todos os volumes, os exercícios de cada *stage* seguem a seguinte ordem e número:

Rhythmic exercises – entre 4 a 6

Melodic exercises – entre 3 e 9

Prepared pieces – 2

Going solo! – entre 5 a 6

Os exercícios rítmicos começam com um pequeno texto que contém os objectivos e incluem exercícios de pulsação com as mãos e com os pés. Os fragmentos de estudo presentes preparam as dificuldades dos exercícios melódicos e das peças preparadas. São a base rítmica de cada *stage*. Foi incluída, nesta secção, uma oportunidade para o aluno (ou o professor) criar um novo exercício.

A secção seguinte — correspondente aos exercícios melódicos — está organizada

por alternância de mãos, sempre no mesmo compasso $\frac{4}{4}$. A dedilhação a adoptar encontra-se presente na primeira nota de cada peça, bem como em notas após pausas.

A parte das peças preparadas — duas em cada *stage* — inicia-se sempre com uma lista de seis perguntas, cuja resposta deve ser entendida antes de tocar a peça. Estas perguntas são transversais a todos os *stages*, com algumas diferenças relacionadas com a dificuldade crescente. As questões presentes nesta secção debruçam-se sobre a contagem de tempos e a duração das figuras da pulsação, a observação da extensão e a verificação da dedilhação, a observação de padrões repetidos — quer rítmicos, quer melódicos —, formas de expressão de carácter, a determinação da tonalidade (o autor aconselha a tocar a escala ou microescala) e a audição interior.

As questões que antecedem cada peça prendem-se com temáticas comuns. Como exemplos, “Como exprimir carácter” prende-se com a observação de dinâmicas ou indicações de tempo. Para identificar a escala, pode perguntar-se quantas notas fá sustenido existem no trecho — identificando a escala de Sol Maior —, ou dizer o nome de todas as notas. A complexidade das questões e a quantidade de informação pedida vai aumentando consoante o *stage*.

Estas três secções são de carácter preparatório para a última secção de cada *stage*. *Going solo!* é o momento onde a leitura pode ocorrer de forma mais livre. Estas peças são dotadas de todas as complexidades trabalhadas anteriormente. O aluno é aconselhado a preparar cada peça antes de começar a tocar, ou seja, para responder a questões semelhantes às colocadas na secção *Prepared pieces*. Desta forma, constrói-se um hábito de observação atenta de elementos-chave, antes da execução ao teclado.

Um quadro resumo no final deste volume enuncia uma lista de pontos a cumprir antes da leitura de cada peça. Estas regras implicam observar o compasso e decidir qual a pulsação, observar a armação de clave e encontrar notas que têm estas alterações, reparar em padrões — sobretudo em escalas e arpejos —, verificar a dedilhação e a posição da mão para cada mão, observar anotações de carácter que ajudem e contar pelo menos dois compassos antes de iniciar a execução.

Durante a leitura em si, o autor aconselha, com mais uma lista, a sentir a pulsação, continuar sempre num tempo estável, ignorar erros, olhar sempre mais à frente — pelo menos, para a nota seguinte à que se tocou —, manter as mãos na posição

certa no teclado e tocar musicalmente, tentando sempre dar carácter à música. Somos aconselhados a observar cada peça durante 30 segundos e a tentar perceber o que se vê. Não devemos começar a tocar antes de sentirmos que iremos tocar adequadamente.

Dado que este método é progressivo, a complexidade dos elementos de cada peça vai sendo maior quanto mais avançamos. Os *stages* incluem sempre as dificuldades das etapas anteriores.

O segundo volume acrescenta uma dificuldade nova: a leitura de mãos juntas. A apresentação deste elemento é feita através da comparação simples com a leitura de uma rima infantil (figura 5), mantendo as regras anteriormente abordadas. Desta forma, o autor demonstra que a leitura de peças com as duas mãos segue uma visualização vertical, de cima para baixo, com se de um texto se tratasse.

The	on	then	and
cat	the	saw a	had a
sat	mat	rat	chat!

Figura 5

A leitura com as duas mãos ocorre de forma muito gradual, com notas longas numa mão e figuras mais curtas na outra. A complexidade rítmica é acompanhada por um aumento do número de tonalidades utilizadas, bem como do número de acidentes destas. Como auxílio à leitura em várias tonalidades, o autor refere-se a escalas e arpejos como outras formas de exercícios onde podemos encontrar essas tonalidades, aconselhando a sua execução antes das obras deste volume.

A capacidade de reconhecimento dos elementos da linguagem torna-se progressivamente mais importante. A adaptação do indivíduo a estas dificuldades resulta numa capacidade de colocar uma dedilhação correcta sem esta estar escrita, conseguindo também reconhecer fragmentos rítmico-melódicos apenas com uma visualização rápida.

A memorização — através da memória de trabalho — é tida como fundamental, sendo trabalhada com recurso a fragmentos rítmicos e melódicos com 1-2 compassos.

O número de exercícios é praticamente igual entre *stages* e diferentes volumes.

Vemos também que a iniciação à leitura de mãos juntas segue regras muito

semelhantes às da leitura de um texto. A leitura deve ser efectuada da esquerda para a direita, de cima para baixo (como no caso da rima infantil vista na figura 5). A simultaneidade de várias notas — como no caso de acordes ou até de arpejos — é desta forma reduzida; no caso de um acorde de três notas, teríamos 1 + 1 + 1, e não 3. Com o desenvolvimento da leitura, o reconhecimento destes padrões é feito de uma forma muito rápida, invalidando assim a continuação do uso desta estratégia para além dos estádios iniciais de aprendizagem da leitura.

Este reconhecimento de padrões é também um elemento fundamental do método, sobretudo nos últimos volumes desta obra, associando-se à memória.

As regras principais a seguir figuram novamente em cada *stage* final, encontrando-se a última lista no volume 8 (p. 26).

Antes de começar a tocar:

- Olhar para o compasso e decidir como contar os tempos;
- Olhar para a armação de clave, e encontrar notas alteradas;
- Observar alterações que apareçam;
- Fixar padrões de escalas ou arpejos;
- Observar trechos em linhas suplementares, se necessário;
- Registrar níveis de dinâmica e outros termos;
- Olhar para o tempo e decidir a velocidade;
- Contar um compasso em branco antes de começar, para definir a velocidade.

Durante a leitura:

- Continuar sempre a contar ao longo da peça;
- Manter um tempo estável;
- Ignorar erros;
- Olhar sempre para o que vem a seguir — pelo menos até à nota seguinte;
- Manter as mãos no teclado durante pausas;
- Tocar musicalmente.

Este quadro final é entendido como um resumo das regras a cumprir no decurso de uma leitura à primeira vista. No decurso da prática desta competência, os objectivos devem incluir, tanto quanto possível, a criação de hábitos correctos. Os oito volumes deste método demonstram o quão longo este percurso pode ser, mesmo com os conteúdos sintetizados desta forma.

O autor tenta criar também alguns atalhos na leitura. De acordo com Harris, ao observarmos um determinado trecho, devemos planear a nossa dedilhação, prestando atenção à sua oscilação, ao movimento, aos seus extremos, assim como à armação de clave. Com a prática (de leitura), a dedilhação surge de forma mais automática (o autor sugere várias vezes o estudo paralelo da escala ou microescala e dos arpejos em que os exercícios se encontram).

O estudo das escalas e dos arpejos parece facilitar muito a leitura, criando um pensamento dentro da tonalidade. Existem múltiplos fragmentos deste género em todo o repertório do instrumento, e este estudo deve ser realizado, mesmo quando a dedilhação presente não é a convencional. O grau de atenção dada à sistematização de padrões sugere que a sua prática é de extrema importância, sendo talvez o ponto de maior insistência em todo o método de Harris.

É possível observar na tabela de resumo deste método o cuidado dado à progressão e organização de dificuldades incrementais. Os principais patamares de ensino e leitura de ritmos são colocados nos quatro primeiros volumes, sendo que os restantes quatro são principalmente dedicados à leitura de compassos variados — e às subdivisões métricas que colocam ao leitor —, à introdução de tonalidades novas e com mais alterações, e à sistematização da leitura de padrões. Todas as peças encontradas neste método foram compostas pelo autor.

Resumo do método *Improve your sight-reading!*

	<i>Grade 1</i>	<i>Grade 2</i>	<i>Grade 3</i>	<i>Grade 4</i>	<i>Grade 5</i>	<i>Grade 6</i>	<i>Grade 7</i>	<i>Grade 8</i>
Stage 1	♯ e Dó Maior	Mãos juntas simples	Mudar posição de mãos	Tocar musicalmente	Estilos pianísticos	$\frac{3}{4}$ e $\frac{5}{8}$, tocar géneros	Ler à frente e memória	Saltos grandes e linhas suplementares
Stage 2	♭ e saltos pequenos	Mais movimentos, mais ligaduras e staccato	Acordes	Sincopas simples	Dó menor	Mais ligaduras	Mais ligaduras e ritmos novos	Mais padrões complexos em $\frac{5}{4}$ e $\frac{5}{8}$

Resumo do método *Improve your sight-reading!* (continuação)











	<i>Grade 1</i>	<i>Grade 2</i>	<i>Grade 3</i>	<i>Grade 4</i>	<i>Grade 5</i>	<i>Grade 6</i>	<i>Grade 7</i>	<i>Grade 8</i>
Stage 3	$\frac{3}{4}$, \downarrow e Sol Maior	Ré Maior	Lá menor, 		Fá # menor	Fá menor e Dó # menor	Texturas mais densas e mais complexas	Texturas contrapon-tísticas
Stage 4	Fá maior, misturar mão esquerda e direita	 em $\frac{4}{4}$	Si menor e Ré Maior		Texturas mais densas	Movimen-tos ao longo do teclado, tercinas	Mais padrões harmóni-cos e rítmicos em $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{5}{4}$ e $\frac{7}{4}$	Mais padrões complexos em $\frac{3}{8}$ e $\frac{6}{8}$
Stage 5	Notas ligadas	 em $\frac{3}{4}$	Si \flat Maior e Sol menor	Mais acordes	Maior complexi-dade rítmica em $\frac{6}{8}$ e $\frac{3}{8}$	Sub-divisão e mais padrões em $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ e $\frac{4}{4}$	Mais padrões harmóni-cos e rítmicos em $\frac{3}{8}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{5}{8}$ e $\frac{7}{8}$	Mais padrões complexos em $\frac{9}{8}$ e $\frac{12}{8}$
Stage 6	Lá menor, frasear, $\frac{2}{4}$ e 	Mi menor, mais articulação	Mi \flat Maior e 	Mais ritmos em $\frac{6}{8}$	Lá \flat Maior, síncopas	Revisão de tonalida-des, concentra-ção	Tonalida-des com muitos sustenidos e bemóis, importân-cia de escalas	Mudança de métrica
Stage 7	Staccato, ligaduras e acentos	Sol menor	$\frac{3}{8}$	 e 	Misturar ritmos e tercinas	$\frac{9}{8}$, mais padrões em $\frac{3}{8}$ e $\frac{6}{8}$	Mais ritmos em $\frac{6}{8}$ e $\frac{9}{8}$	Mais padrões complexos em $\frac{3}{4}$ e $\frac{4}{4}$
Stage 8	Ré menor	 e revisão de tonalida-des	Mais ritmos em $\frac{3}{8}$	Mais ritmos em $\frac{3}{8}$	Mi Maior, revisão e alguns alertas	Pensar e tocar musical-mente	Revisão	Revisão
Stage 9	Exercícios maiores	Exemplos maiores	Revisão de tonalida-des e ritmos	Revisão de tonalida-des e ritmos	—	—	—	Conclusão, testes sem prepara-ção

Tabela 3

O objectivo deste método é, então, ensinar a preparar as peças, através da observação dos elementos que as constituem em separado, antes de colocar as mãos no teclado. A progressão contida em cada *stage* apresenta-nos um início com estudos puramente rítmicos e de pulsação, seguido de estudos melódicos em tempo e dinâmica livres. De seguida, aliam-se os elementos ritmo e melodia, sempre acompanhados por observações e respostas a questões.

A prática e a pré-observação são as palavras-chave deste método. Quase todos os exercícios começam por uma observação directamente influenciada pelos estudos

rítmicos no início de cada *stage*. O objectivo deste método parece ser o maior estudo possível de diferentes padrões e combinações de ritmos, saltos e caracteres, de uma forma incremental, de modo a acelerar a leitura de cada elemento.

A organização de cada *stage*, que compreende cada um dos quatro exercícios presentes, torna-se especialmente útil nos primeiros volumes. Todos os exercícios, à excepção dos exercícios rítmicos, são executados ao teclado. No entanto, não é visível qualquer diferença de dificuldade entre estes três tipos de exercícios. Mesmo se considerarmos os exercícios melódicos e as peças preparadas como exercícios e a secção *Going solo!* como correspondente às peças, não existem diferenças em termos de complexidade nem de dificuldade, sendo o conteúdo muito semelhante.

Resumo dos principais pontos de cada volume

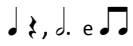
	Compassos	Ritmos	Tonalidades	Pontos novos	Outros
Grade 1	$\frac{2}{4}$ e $\frac{3}{4}$		Dó Maior, Sol Maior, Fá Maior, Lá menor e Ré menor	Ligaduras, saltos pequenos, acentos	Revisões finais
Grade 2	$\frac{4}{4}$		Ré Maior, Mi menor, Sol menor	Mãos juntas	Revisões finais
Grade 3	$\frac{3}{8}$		Si menor, Si b, Maior, Mi b, Maior	Acordes	Revisões finais
Grade 4	$\frac{6}{8}$		—	Musicalidade, síncopas	Revisões finais
Grade 5	—	—	Dó menor, Fá# menor, Lá b, Maior, Mi Maior	Tercinas e estilos pianísticos	Estudo de estilos
Grade 6	$\frac{5}{4}$ e $\frac{5}{8}$	—	Fá menor, Dó# menor	Uso de títulos, concentração, saltos	Estudo de padrões
Grade 7	$\frac{7}{8}$, $\frac{7}{4}$, $\frac{9}{8}$	—	—	Leitura antecipada, memorização	Estudo de padrões
Grade 8	$\frac{12}{8}$	—	—	Saltos, linhas suplementares, contraponto, mudança de métrica e compasso, andamentos em Italiano	Estudo de padrões

Tabela 4

Mesmo que enquadremos cada volume consoante a idade ou o grau académico alvo, a complexidade das peças é relativamente reduzida. Encontraram-se vários pontos importantes que não foram incluídos neste método, como sejam a leitura de acordes (raramente abordada), a politonalidade, as armações de clave e os compassos diferentes, a escrita em três pautas e os acompanhamentos. Todas as peças são de linguagem tonal, não sendo explorada outra forma de composição. No entanto, o carácter das peças é extremamente variado. Alguns momentos dentro de cada peça

remetem-nos para uma imagem, ou outro tipo de linguagem. A alternância de compasso e divisão rítmica (presente sobretudo nos últimos volumes) e de estilo de composição — melodia acompanhada, género estrutural da peça (nocturno, marcha, canção) — encontra-se distribuída de modo a apresentar géneros mais complexos nos volumes avançados. Praticamente todas as peças colocam a melodia na mão direita, existindo apenas alguns exemplos diferentes com alternância de mãos. O uso do pedal não é explícito, ficando principalmente a cargo do intérprete.

Nenhum dos exercícios presentes nesta obra tem o seu início num tempo fraco, como anacruses ou seguidos de uma pausa no início do compasso. Embora a variação de compassos seja apreciável, quase todas as peças se iniciam no primeiro tempo do compasso.

O uso de títulos começa a ser explícito a partir do grau 6, para além da marcação de carácter de andamento usada desde o volume 1. A aprendizagem de formas de padrões comuns é iniciada no grau 5, sob o título *Pianistic Styles (stage 1)*, incluindo para este efeito exercícios com baixo Alberti e arpejos, assim como uma iniciação a formas comuns (como a ligação entre o compasso $\frac{3}{4}$ e a dança).

O estudo da dinâmica, crescendos e diminuendos é abordado desde o início, acompanhando a dificuldade dos exercícios em complexidade e frequência de mudança ao longo do método. Estão presentes situações de dinâmicas *subito* e *leggiero*, mudanças entre *forte* e *piano*, assim como ligaduras de frase nas quais uma variação de dinâmica estaria implícita.

A extensão digital encontrada foi quase sempre de oitava em ambas as mãos, sendo maior no último volume (volume 8), para o estudo da leitura de saltos e mudanças de clave. O uso de linhas suplementares — nomeadamente superiores — também se encontra neste último volume, embora em número reduzido.

Quanto a variações de tempo, este método possui muitas situações de *ritenuto* e *rallentando*, com retorno ou não ao tempo inicial. Não foi encontrado qualquer momento de *accelerando*.

Desta forma, podemos resumir que os primeiros volumes deste método consistem numa iniciação e sistematização de elementos basilares — compassos, ritmos e tonalidades —, estando os últimos volumes reservados para a prática de leituras mais

avançadas e que incluem todos os elementos anteriormente praticados.

Comparação entre vantagens e desvantagens do método *Improve your sight-reading!*

Vantagens	Desvantagens
Componentes rítmica e melódica divididas por exercícios de forma progressiva ao longo de todos os <i>stages</i>	Esta divisão torna-se apenas importante como auxílio à formação musical do indivíduo, sendo por vezes desconecta da realidade musical das peças
Progressão dos compassos, divisão e subdivisão da pulsação	O número de exercícios com mudanças de compasso é reduzido, assim como exercícios com compassos diferentes simultâneos
Estilo de composição muito variado, inclui vários padrões comuns	Ausência de formas típicas do repertório clássico – quase todas as peças são de formato livre
Tonalidades introduzidas de forma gradual	Ausência de modulações reais, e de politonalidade

Tabela 5

Considera-se que este método faz parte do tipo 1, já que a metodologia utilizada é progressiva e distribuída ao longo de todo o percurso académico do aluno. Esta distribuição é de progressão lenta, e visa cobrir o leque de dificuldades encontrado no repertório de cada ano lectivo. A preparação rítmica e melódica é também prova da exaustividade destes volumes.

3.1.2 *Piano Sight-Reading*

Os volumes de exercícios do método *Piano Sight-Reading: a fresh approach* encontram-se incluídos no catálogo da Schott Music, entre outros métodos para vários instrumentos. Este método de leitura à primeira vista para piano encontra-se dividido em três volumes, tendo datas de publicação de 2004 (primeiro volume), 2005 (segundo volume), e 2006 (terceiro volume). Cada volume encontra-se dividido em várias partes. Segundo o autor, este método é indicado para o estudo em casa pelo aluno, embora possa ser utilizado em aula pelo professor. A prática de leitura deve, desta forma, integrar o estudo diário do aluno. Cada capítulo encontra-se pontuado por várias frases de apresentação dos diferentes tipos de exercícios, incluindo alertas para as dificuldades especiais de cada um, tendo estes uma dimensão regular de pelo menos oito compassos. Todos os livros desta série mantêm os comentários em inglês, alemão e francês. As partes de cada volume encontram-se distribuídas de acordo com critérios de dificuldade e complexidade, segundo uma lógica gradual e progressiva.

Piano Sight-Reading 1 (2004) encontra-se estruturado para ser utilizado desde a Iniciação Musical até ao 2º grau (ou 6º ano). Está disponível, pela mesma editora, um volume extra de exercícios complementares a este volume 1, intitulado *More Piano*

Sight-Reading 1 (Schott Music, 2010). Para além de mais exercícios, este suplemento inclui duetos a quatro mãos.


Este primeiro volume encontra-se dividido em duas partes. A parte 1 inicia-se com exemplos de movimento — graus conjuntos, saltos e notas repetidas. De seguida, o autor apresenta-nos os três passos para o sucesso (esta apresentação também figura na parte 2 deste volume), sendo estes os seguintes: olhar para o número de cima do compasso (mostra o número de tempos em cada compasso), observar padrões (enquanto marcamos o ritmo, olhar para notas repetidas e saltos, assim como para o contorno da melodia, onde sobe e onde cai) e manter uma contagem estável enquanto tocamos.

Estas regras fundamentais da leitura revelam algumas observações preparatórias necessárias. Os exercícios mantêm um tamanho de quatro ou oito compassos cada, ilustrando vários padrões de movimento — graus conjuntos e repetição um grau acima, movimento contrário ao anteriormente tocado —, empregando apenas ritmos de semínimas, colcheias e mínimas. A dedilhação encontra-se presente desde o primeiro capítulo (*Sight-reading exercises, p. 14*), e os compassos utilizados são $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$ e $\frac{2}{4}$. É seguida uma ordem de tonalidades em dificuldade crescente, e cada nova tonalidade inclui um novo elemento, começando com Dó Maior, seguido de Sol Maior (introduzindo aqui ligaduras de frase e exercícios com o início em anacruse), Lá menor (onde é introduzido o compasso $\frac{6}{8}$), Ré menor (acrescentando aqui o ritmo \downarrow e anacruses sucessivas), Fá Maior (alargando o ritmo pontuado a \downarrow $\downarrow\downarrow$ ou \downarrow $\downarrow\downarrow$, acrescentando o ritmo $\downarrow\downarrow\downarrow$, criando o primeiro momento de uso de uma tecla preta com o quarto dedo e de notas prolongadas) e Ré Maior (onde surgem duas alterações e um novo momento de uso de uma tecla preta, desta vez com o terceiro dedo). Os restantes exercícios são exemplos de posições de mão e dedilhações diferentes para as notas alteradas pela armação de clave — como fá suspenso com o segundo dedo da mão direita em Sol Maior ou dó suspenso com o terceiro dedo num contexto de Ré Maior, também na mão direita. Para terminar a parte 1, o autor inclui oito exemplos de exercícios sobre escalas menores melódicas nas tonalidades estudadas anteriormente.

A segunda parte deste volume é dotada de mais elementos. Mantendo a lista de passos preparatórios — acrescentando um novo passo sobre a observação da armação

de clave —, esta secção inicia-se com exercícios de reconhecimento de padrões, desta vez saltos de quartas e quintas. Para o intervalo de quinta — sempre entre duas linhas ou dois espaços com um de intervalo — é aconselhada a dedilhação 1-5 ou 5-1. Após esta apresentação, os exercícios continuam, desta vez com indicações de tempo em inglês e sem tempo metronómico. Surgem as primeiras indicações de dinâmica (*More sight-reading exercises*, p. 45) — variando entre *piano* e *forte* —, assim como ligaduras de prolongamento de ritmo e síncopas simples. A parte final deste capítulo é dedicada à leitura de mãos juntas, sendo que uma mão apresenta um movimento simples, e a outra um movimento mais complexo. Todos os exercícios deste volume mantêm a posição fixa da mão para padrões de cinco notas e cinco dedos, nas tonalidades e com os ritmos observados. Ritmicamente, figuram vários exemplos de peças em anacruse.

Piano Sight-Reading 2 (2005) possui um nível de dificuldade superior ao do volume 1, reunindo bastantes exercícios de mãos juntas em tonalidades com até duas alterações. A observação de padrões novos, criando uma ligação com a dedilhação, como anteriormente, é um dos pontos de maior importância. Este volume é aconselhado a alunos entre o 2º grau (6º ano) e o 4º grau (8º ano). Existe um volume suplementar ao dedicado a estes graus, intitulado *More Piano Sight-Reading 2* (Schott Music, 2013), com 175 exercícios de dificuldade semelhante, e inclui, como *More Piano Sight-Reading 1*, duetos a quatro mãos, embora estes se encontrem no final de cada um dos sete capítulos.

Neste volume dá-se início à leitura de ritmos mais complexos, que incluem semicolcheias e seus agrupamentos com outros ritmos — como é o caso de , sendo este ritmo estudado nos compassos $\frac{2}{4}$ e $\frac{3}{8}$. Os conselhos dados, para além da parte musical, prendem-se com estratégias de confirmação do ritmo, como marcar o ritmo com palmas ou através do uso de canto. O leitor é orientado para a verificação da armação de clave antes do início das peças, assim como para a necessidade de ter o cuidado de contar sempre um compasso em branco antes do início da leitura, sobretudo em peças cujo início seja em anacruse. Para além da complexidade rítmica crescente, este volume inclui mudanças na posição de cada mão em separado e posteriormente de mãos juntas, sendo que em alguns exemplos é necessário o uso de passagens de polegar. Ao estudo da dinâmica, são acrescentados crescendos e diminuendos

(*Semiquavers in 3/8 time*, p. 18), assim como o uso ocasional de dinâmicas diferentes em ambas as mãos (também na mesma página). As informações de tempo pretendido foram mantidas em inglês e italiano, sendo dada atenção à manutenção de um tempo realista durante uma leitura. Alguns dos exercícios continuam a ter ligaduras de prolongamento de nota, e figuram os primeiros acentos (*stacatto* e *tenuto*). Para o estudo da leitura de mudanças na posição da mão esquerda, o capítulo 5 apresenta vários exemplos de melodia na mão esquerda e acompanhamento na mão direita. Como secção final deste volume, é apresentada a fase inicial de leitura de acordes, começando por intervalos de terceiras e, de seguida, quartas e sextas, terminando com quintas e sétimas. Os acordes destes exercícios aparecem sempre em mãos separadas, excepto em exercícios de estilo homofónico (*Introducing chords – 4th and 6ths*, n. 83, p. 38).

Os exercícios de *Piano Sight-Reading 3* (2006) continuam a gradação para dificuldades cada vez maiores, tendo sido concebidos para alunos entre o 5º e o 8º graus (ou 9º e 12º anos). Introduce vários elementos novos, dos quais tonalidades com três ou mais alterações, ritmos e estilos novos são os principais. O final deste volume é dedicado a exercícios de acompanhamento e transposição.

Como nos volumes anteriores, neste livro encontram-se algumas regras que devem resumir toda a actividade de ler à primeira vista ao piano: observar o compasso e tonalidade; colocar o ritmo como ponto primário; tentar manter continuidade e pulsação; e tentar sempre tocar de forma musical. Algumas componentes podem ser extrapoladas a partir destes pontos, como observar toda a peça e verificar alterações de tonalidade e posição de acordes, ler à frente do que se está a tocar no momento, e nunca parar para corrigir um erro. Os exercícios deste livro incluem articulações, orientações de dinâmica e contraponto de maior extensão digital do que os volumes anteriores.

As quatro partes deste último volume apresentam novas tonalidades — tonalidades maiores e menores com três, quatro e cinco alterações, assim como sustenidos e bemóis duplos —, novos ritmos e novos compassos, estilos variados e acompanhamentos. A parte 1 inclui exercícios com início em anacruse, notas ligadas, tercinas, contraponto, melodia com acompanhamento, entre outros. A extensão digital

máxima encontrada foi de décima maior. Na parte 2, observamos compassos novos — $\frac{5}{4}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{2}{2}$ e $\frac{12}{8}$ —, alternância de compassos (exercício 37, p. 28), sobreposição de ritmos — $\overset{3}{\text{trill}}$ em simultâneo com trill e $\overset{3}{\text{trill}}$ em simultâneo com trill e trill —, para além de alguns estilos novos. Para o estudo de estilos, a parte 3 distribui um exercício mais alargado para cada género, sendo os géneros escritos Danças (Minuete, Prelúdio, Marcha, Valsa), Corais e Canções (Lied, Serenata, Cantabile). A progressão de tonalidade é de crescente dificuldade, desde um acidente até cinco, e os compassos variáveis, existindo apenas um exercício com alternância de compassos (nº 58, p. 46).

A última parte deste método é dedicada, como referido anteriormente, ao acompanhamento e à transposição. Os exercícios desta secção variam em dimensão, sendo escritos para piano e um instrumento monódico. A melodia encontra-se principalmente neste instrumento, e o piano é sempre responsável pelo acompanhamento. Os exercícios têm compassos variados, inícios em anacruse, repetições e *Da capo*. A observação de linhas suplementares superiores (para o instrumento monódico) e variações de tempo (*accelerando* e *rallentando*) também figura nesta secção. Os cinco exercícios de transposição foram concebidos para transposições para tons visualmente próximos, e não por relações tonais entre si. O autor pede uma transposição de segunda maior para baixo, sendo o último exercício para transpor um grau acima. Os conselhos dados no início desta parte são divididos por tarefa.

Resumo do método *Piano Sight-Reading* de John Kember

Volume 1 (143 exercícios) — Iniciação a Segundo Grau (6º ano)

	Compassos	Ritmos	Tonalidades	Elementos	Objectivos
Parte 1 — 102 exercícios	$\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{6}{8}$ e $\frac{3}{8}$		Dó Maior, Sol Maior, Lá menor, Ré menor, Fá maior e Ré maior	Mãos alternadas, anacruses, dedilhação variável de acordo com a posição. Escalas menores melódicas.	Observação de padrões elementares, sua direcção e forma, com a mão em posição fixa.
Parte 2 — 41 exercícios	—	—	—	Intervalos de quartas e quintas, títulos de andamento, dinâmicas, ligaduras, síncopas.	Mais padrões, intervalos novos. Iniciação ao estilo. Início da leitura de mãos juntas com todos os elementos.

Tabela 6

Volume 2 (150 exercícios) — Segundo (6º ano) ao Quarto Grau (8º ano)

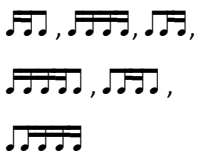
Compassos	Ritmos	Tonalidades	Elementos	Objectivos
—		Sol menor	Semicolcheias, contagem de subdivisões, mudanças de posição na mão, mais dinâmicas e variações, <i>stacatto</i> e <i>tenuto</i> , acordes simples, intervalos maiores, polifonia.	Observação de padrões com fragmentos de escalas e arpejos em tonalidades até três alterações, mudanças na posição de mãos separadas e juntas, leitura de acordes de duas notas.

Tabela 7

Volume 3 (90 exercícios) — Quinto (9º ano) e Oitavo Grau (12º ano)


	Compassos	Ritmos	Tonalidades	Elementos	Objectivos
Parte 1 — 33 exercícios	—	—	Lá Maior, Mi \flat Maior, Fá \sharp menor, Dó menor, Mi Maior, Lá \flat Maior, Ré \flat Maior, Si Maior e Si \flat menor	Fragmentos de escala, acidentes duplos.	Leitura de padrões em estilos diferentes de peças em tonalidades com três ou mais alterações.
Parte 2 — 12 exercícios	$\frac{5}{4}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{9}{8}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{3}{8}$ $\frac{2}{8}$, $\frac{12}{8}$ e $\frac{3}{2}$		Fá menor	Subdivisão variável, alternância de compassos, sobreposição de ritmos com divisões diferentes, extensão digital cada vez maior.	Leitura de mais padrões em estilos e géneros em diferentes tonalidades.
Parte 3 — 25 exercícios	—	—	—	Apogiaturas, repetições, variações no andamento.	Leitura de padrões em géneros estruturais—danças, canções — em peças de dimensões maiores.
Parte 4 — 20 exercícios	—	—	—	Acompanhamento e transposição, leitura em pautas de três linhas, sincronização rítmica com outro instrumento, <i>Da capo</i> , leitura de melodias com muitas linhas suplementares. Transposição para tons próximos.	Leitura e acompanhamento de um instrumento monódico em vários géneros estilísticos. Transposições curtas para tonalidades uma segunda maior abaixo ou acima da tonalidade original.

Tabela 8

Este método assegura uma progressão bastante gradual, ao incluir elementos novos em etapas separadas. A ordem pela qual as tonalidades aparecem é simples, e encontra-se aliada à complexidade dos restantes elementos. Encontram-se bastantes indicações de estilo desde o início, nomeadamente nas marcações de andamentos — posteriormente, no carácter das peças em si. Uma vez que cada volume inclui um livro de exercícios extra como anexo, que mantém o nível de dificuldade a que corresponde o volume principal, o número de exercícios deste método ronda as várias centenas.

Tendo uma distribuição própria, as partes de cada volume resumem-se a quatro aspectos: leituras preliminares de melodias, exercícios de leitura com uma componente

rítmica variada, introdução de novos conceitos e estilos e resumo das dificuldades de forma simultânea.

As informações introdutórias prendem-se com o conteúdo principal do método, implicando a visualização constante de listas de objectivos comuns a todos os volumes. Estas listas encontram-se também em cada parte e são dotadas de cada vez mais informação, quanto mais nos aproximamos do final do método. Como introdução ao volume 3, parte 1 (novas tonalidades), a lista de objectivos é a seguinte, resumindo os aspectos principais de todo o método.

1. Observar sempre o compasso e a indicação de estilo;
2. Observar a peça primeiro para observar a forma (auxílio para a dedilhação). Verificar a tonalidade — maior ou menor — e verificar o compasso antes de começar;
3. Procurar acidentes acrescentados, sobretudo em tonalidades menores em cuja escala menor melódica pode ser utilizada. Ter atenção a modulações;
4. Ler à frente o mais possível, um compasso se for prático;
5. Ter atenção à forma dos acordes, através do reconhecimento de intervalos e tríades invertidas;
6. Continuar e evitar parar para corrigir um erro;
7. Tentar sempre tocar musicalmente e de forma expressiva.

A preocupação com estas listas sugere que um dos fundamentos para este método é a pré-observação das peças, tentando reter desta pré-leitura os elementos essenciais, como compasso, tonalidade e carácter. De seguida, devem ser observados os elementos pontuais, como acidentes musicais e acordes. Após esta observação, uma vez iniciada a leitura, o leitor deve resistir à vontade que tem de se corrigir quando tocar uma nota errada, dado que estas podem ser corrigidas numa leitura posterior e perturbam o aspecto de manutenção do tempo e pulsação. Deve ser criado um hábito de continuar sempre, lendo à frente o máximo possível.

Estando este método direccionado para o estudo em casa, embora possa ser utilizado com o acompanhamento do professor, parece apropriado para os graus

seleccionados em cada volume. A apresentação dos ritmos encontrados coloca todos os ritmos elementares no volume 1, sendo que os ritmos com valores rítmicos menores — como semicolcheias — são integralmente relegados para os volumes 2 e 3. Foram encontrados apenas dois exercícios em que figuram valores rítmicos mais curtos que semicolcheias (fusas) — nº 63 e nº 69. Estando o volume 3 dividido de acordo com dificuldades específicas da leitura, o estudo dos compassos da parte 2 encontra-se limitado aos 12 exercícios presentes, não colocando o leitor em situações em que, por exemplo, tenha de ler uma peça com semicolcheias num compasso de $\frac{5}{4}$. A principal forma de trabalho sugerida implica um estudo e uma observação de padrões contínuos, recorrendo principalmente a estilo e carácter, estudo este iniciado desde o volume 1. A dedicação ao reconhecimento destas formas deve passar pela leitura em conjunto de acompanhamentos, sendo um dos poucos métodos de leitura à primeira vista em circulação onde encontramos um capítulo dedicado a esta actividade. A secção dedicada a transposições é relativamente curta, e as transposições sugeridas são apenas para tons próximos — segundas maiores para cima ou para baixo. Todas as peças se encontram escritas numa linguagem completamente tonal, sem exemplos de outras linguagens, e os estilos apresentados são os principais desta linguagem.

Em termos de progressão, e devido ao elevado número de informação trabalhada em etapas anteriores, o volume 3 apresenta uma curva de aprendizagem menor do que a dos anteriores (sobretudo quando comparado com o volume 1). Embora inclua exemplos de dificuldades novas, para executar estes exercícios, o intérprete deverá possuir já uma elevada capacidade de leitura. Um exemplo da capacidade necessária encontra-se na ausência total de dedilhação. Existem poucos exemplos em que todas as dificuldades se encontrem combinadas, uma vez que os exercícios para a prática de cada dificuldade se encontram todos isolados nos capítulos ou partes respectivas. Embora a complexidade seja sempre progressivamente maior, só na parte 3 do volume 3 figuram exemplos com mais elementos combinados — e esta secção encontra-se resumida a 25 exercícios.

Vantagens e desvantagens do método *Piano Sight-reading: a fresh approach*

Vantagens	Desvantagens
Cada volume do método corresponde a um ciclo de ensino — iniciante, intermédio e avançado —, e inclui volumes com exercícios adicionais para cada etapa.	A divisão é feita por ciclo e não por ano de ensino, podendo originar situações com demasiada ou insuficiente informação e dificuldade.
Progressão resumida do estudo de compassos, ritmos e tonalidades.	Número reduzido de alguns tipos de exercícios, como mudanças de compasso, estudo de algumas tonalidades, e ritmos, como tercinas.
Grande variedade estilística, incluindo géneros estilísticos principais.	A linguagem de todas as peças é tonal, sem outros exemplos.
Inclui uma secção de acompanhamento e transposição.	Nem nesta secção acontecem modulações, apesar de sermos alertados para o perigo destas na leitura.

Tabela 9

Podemos considerar que este método se insere no tipo 2 da amostra representativa. A exaustividade dos aspectos estudados é mais abrangente, sendo bastante relevante o uso de, principalmente, três volumes.

3.1.2 *Specimen Sight-Reading Tests*

Esta colectânea de peças da autoria de Alan Ridout encontra-se publicada por The Associated Board of the Royal Schools of Music, 1986 e 1994. Sendo comum encontrar avaliações de leitura à primeira vista, esta colecção visa fornecer pequenas peças como forma de avaliar esta competência musical, podendo ser utilizadas para o estudo e prática da leitura. A colectânea de Ridout encontra-se dividida em oito volumes de dificuldade crescente. Cada volume de peças corresponde a um grau de ensino de música, variando entre o *grade 1* e o *grade 8* (sendo que o *grade 1* corresponde ao 5º ano de escolaridade).

Segundo a introdução que figura na edição de 1986, os exercícios encontram-se separados por graus, seguindo a distribuição de tonalidades presente no programa de cada grau. A maioria das escalas é estudada nos graus iniciais. Estas peças, então, servem também para o conhecimento de tonalidades, estilo, ritmo e harmonia e mudanças inesperadas. O uso constante de acidentes musicais espelha a necessidade encontrada na leitura de música contemporânea, sendo a sua preparação antecipada nestes volumes.

Sendo a dificuldade deste repertório principalmente incremental, a quantidade

de informação é também faseada de acordo com a dificuldade implícita no repertório do ano lectivo em questão. A dimensão das peças é também maior quanto mais nos aproximamos do último grau, embora nunca exceda os quatro sistemas (excepto num exemplo apenas). A quantidade de informação presente em cada exercício é, de forma geral, elevada, encontrando dinâmicas, diminuendos e crescendos, assim como dedilhação e nome de andamento desde o primeiro exercício do primeiro volume.

Não existem exercícios preliminares nem leituras de ritmo ou melodia. Não existem guias nem listas de regras a cumprir; apenas figuram os exercícios completos, cada um com o máximo de informação possível. Dado que este método foi concebido principalmente para o diagnóstico e a avaliação da competência leitura à primeira vista, a sua elaboração não assenta sobre a observação e leitura de padrões e seu reconhecimento, mas sim sobre a leitura dos elementos aprendidos durante um determinado ano de ensino, e da sua prática em quantidade.

O volume 1 é dedicado a ritmos e compassos elementares, com exercícios para mãos alternadas. Inicia-se com um exercício no compasso $\frac{3}{4}$, com dinâmicas e três ritmos diferentes (♩, ♪, ♫ e ♬). A edição de 1994 possui dedilhação em ambas as mãos, assim como uma indicação de andamento em italiano — *Moderato* — e encontra-se na tonalidade de Ré menor. Podemos deduzir que este método apresenta peças para leitura que duplicam a realidade do repertório que o aluno aprendeu nesse ano lectivo, já que as dificuldades não variam muito dentro de um mesmo volume. O facto de os primeiros exercícios do primeiro volume incluírem muitas dificuldades — como anacruses, tonalidades menores, notas prolongadas e ritmos pontuados, dinâmicas, dedilhações — contribui para a visão destes exercícios como peças equivalentes a obras de repertório.

Numa tentativa de aproximação da linguagem a circunstâncias reais, os exercícios possuem muitos momentos tonalmente ambíguos, notas alteradas, mudanças de tonalidade e armação de clave, e um dos exercícios está escrito segundo um sistema não tonal dodecafónico (nº 3, *Grade 7*, p. 4). Observando os momentos tonalmente ambíguos (a partir do *grade 3*), descobre-se que são alcançadas bastantes modulações curtas através do uso de várias alterações de notas que as permitem, embora sem desenvolvimento da tonalidade nova. Encontramos também alguns

Resumo do método *Specimen Sight-reading Tests* (continuação)


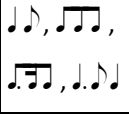

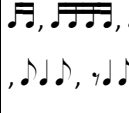




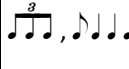


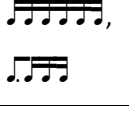

	Compassos	Ritmos	Tonalidades	Elementos	Objectivos
Grade 2 (45)			Lá Maior, Mi menor.	Indicações de carácter — <i>cantabile</i> —, extensão maior, sobreposição de ritmos diferentes.	Exercícios de mãos alternadas e juntas, com movimento paralelo e contrário
Grade 3 (39)			Mi Maior, Si _b Maior, Mi _b Maior, Dó menor.	Síncopas, arpejos, escalas e acordes simples de duas notas, linhas suplementares inferiores, <i>stacatto</i> , ligaduras de expressão, mais alterações de notas simultâneas, aumento do número de dinâmicas, contratempos.	Maior variedade de carácter entre exercícios, com momentos modulantes e tonalmente ambíguos. Posição da mão móvel. Introdução ao estilo.
Grade 4 (28)			Si Maior.	Suspensões, saltos, polifonia, mudança de compasso, mais cromatismos e momentos de modulação, acordes com três notas, pedal, cruzamento de mãos.	Variedade maior de carácter, com maior número de modulações, variedade rítmica, amplitude de teclado e extensão de mão.
Grade 5 (26)			Sol menor, Fá menor, Lá _b Maior, Si menor.	Mais exercícios em tonalidades menores, compassos de divisão composta, muito cromatismo e maior número de momentos de modulação, clave igual para ambas as mãos, maior uso de <i>stacatto</i> e ligaduras de expressão, 8va	Aumento do número de ritmos compostos, momentos de modulação e cromatismo elevado.
Grade 6 (18)	—		—	Mudanças de clave, trilos, suspensão em pausas, suspenso duplo, acentos, <i>tenuto</i> , saltos grandes, linhas suplementares superiores.	Exercícios com mudanças de clave, saltos grandes, acordes sobrepostos em registos diferentes, dinâmica <i>subito</i> , articulação diferente nas mãos
Grade 7 (21)			Sol _b Maior, Dó _# menor, Fá suspenso Maior.	Exercício não tonal— dodecafónico—, mudança de armação de clave, modulações constantes, apogiaturas, acordes com quatro notas.	Exercícios de complexidade elevada, com apogiaturas. Ocorrem muitos momentos de modulação, incluindo mudanças de armação de clave, e um exemplo dodecafónico. A extensão digital máxima é de décima.
Grade 8 (14)	—		Si _b menor.	Notas repetidas abreviadas, mistura constante de ritmos, cânon.	Exercícios de maior duração, sem mudanças de compasso, juntando todas as dificuldades abordadas anteriormente.

Tabela 10

Este método não aborda directamente o estudo de padrões ou fórmulas rítmicas e melódicas. A forma como as peças foram escritas sugere que o objectivo principal deste método é a leitura de peças curtas, compiladas e distribuídas por graus, representando exemplos de estilos e formas musicais. Os padrões encontrados fazem parte integral do estilo — como um ostinato de  na mão esquerda num compasso $\frac{3}{4}$ — e ilustram o carácter das peças. Não foi encontrada qualquer lista de

regras ou indicações sobre como realizar uma leitura. Encontra-se uma grande variedade de estilos e momentos de linguagem tonal e não tonal, modulações e mudanças de armação de clave e compasso, assim como indicações de carácter e pedal. Embora seja mais frequente encontrar miniaturas com o tema na mão direita, existem vários exemplos de melodia na mão esquerda, para além dos exercícios de mãos alternadas. O estudo da dinâmica permanece imutável ao longo de todos os volumes, sendo o tipo e quantidade de informação semelhante entre o primeiro exercício e o último. Não foram encontrados momentos de variação da pulsação, como *ritenuto* ou *accelerando*. O nome dos andamentos varia entre italiano e inglês, não sendo encontrado o tempo metronómico exacto.

A edição de 1994 deste método inclui dedilhação em todos os exercícios, estando esta presente desde o primeiro volume.

Vantagens e desvantagens do método *Specimen sight-reading*

Vantagens	Desvantagens
Exercícios distribuídos por graus, com dificuldade crescente, e incluindo informação de acordo com esse grau	O nível de informação exigido pode ser excessivo, sobretudo nos primeiros graus
Compassos e tonalidades divididos por graus, de acordo com as escalas estudadas ao instrumento	Uso de compassos e tonalidades de maior dificuldade, p. ex., o primeiro exercício em Fá Maior e no compasso $\frac{3}{4}$
Estilo e forma de composição variadas	Não existem peças de forma livre
Modulações e mudanças de tonalidade em várias obras	Sendo uma boa prática para música contemporânea, algumas das peças não fazem muito sentido tonalmente

Tabela 11

Determinou-se que este método se encontra inserido no tipo 3 da amostra representativa. As peças encontram-se relativamente próximas no que toca à dificuldade do repertório dos anos correspondentes, e a progressividade entre exercícios e volumes é menor do que nos restantes tipos de metodologia.

3.2 Comparação entre as três metodologias seleccionadas

De modo geral, a progressividade e acréscimo gradual de dificuldade — de capítulo para capítulo — demonstra ser uma das características graduais encontradas em todos os métodos. Como base principal, esta incrementação é atingida através do acréscimo de compassos, tonalidades e ritmos, de um modo sucessivo (ao longo de todo o método) e cumulativamente com exercícios anteriores, representando a forma global de evolução pretendida do aluno. Os restantes elementos — acentos, andamentos, padrões, mudanças de tempo, entre outros — parecem variar de método para método.

Cada um dos métodos escolhidos pode ser utilizado pelo aluno no seu estudo ou pelo professor em aula, embora seja de particular utilidade o uso em ambas as situações.

<i>Observar</i>	<i>Preparar</i>	<i>Executar</i>
Compasso Clave e armação de clave Ritmo Melodia, extremos e contorno melódico Dedilhação Articulação Dinâmica Carácter	Executar escala e arpejo da tonalidade Sentir a pulsação e o tempo Observar padrões repetidos ou familiares Criar alguma dedilhação Pensar no carácter Contar um ou dois compassos antes de começar	Manter a pulsação Manter o tempo estável Ignorar os erros Olhar sempre mais à frente Manter as mãos na posição certa Tocar com musicalidade

Tabela 12. Harris, Paul, *Improve your sight-reading!*

Observando as listas de objectivos presentes em dois dos métodos, podemos confirmar que o estudo da leitura à primeira vista depende, em primeiro lugar, da capacidade visual de reconhecer, de forma rápida, informação suficiente para criar uma estrutura basilar — compasso, clave, tonalidade—, devendo também observar ritmos e dinâmica geral, como forma de auxílio na interpretação mais rápida do carácter. Após esta observação, Harris sugere algumas formas de preparação da leitura, das quais destaca como fundamentais a observação de padrões e a criação de pulsação e de tempo. Através da observação destes padrões, podemos criar a nossa própria pulsação, muitas vezes recorrendo ao ritmo de maior dificuldade ou momento de maior velocidade como patamar superior do tempo. Se observada e preparada deste modo, mesmo que de forma muito breve, a execução da peça deverá ser de maior exactidão, quando comparada com uma leitura sem preparação alguma. Esta preparação e progressividade podem ajudar o aluno a criar mais automatismos digitais fundamentais para a execução mais imediata dos padrões observados, sendo necessário menos tempo de reconhecimento (como referem Lehmann e McArthur, 2002).

Observou-se que o método de Ridout, ou metodologia semelhante, é frequentemente utilizado na avaliação regular da leitura à primeira vista. Isto demonstra que a importância dada à avaliação e ao desenvolvimento desta competência não é colocada ao mesmo nível que o desenvolvimento das capacidades técnicas de um aluno, dado que este método pode ser resumido a exemplos de peças de dificuldade semelhante ao repertório de um dado aluno, não havendo um estudo de padrões mais marcado.

Como metodologia para o estudo pormenorizado desta competência, calcula-se que um plano de estudo que apresente o leitor ao maior número de padrões possível — com maior incidência em padrões mais comuns — resulte numa maior capacidade de os reconhecer posteriormente.

Tabela resumo dos três métodos analisados

	Improve your sight-reading!	Piano Sight-Reading	Specimen Sight-Reading	Mais otimizados	Menos otimizados
Compassos	Ordem gradual, progressão lenta	Ordem gradual, progressão rápida	Ordem mais confusa	Piano Sight-Reading	Specimen Sight-Reading
Tonalidades	Ordem gradual, progressão rápida	Ordem gradual, volume 2 sem evolução marcada	Número de tonalidades excessivo	Improve your sight-reading!	Specimen Sight-Reading
Ritmos	Progressão gradual, boa distribuição	Progressão bastante lenta e por volume	Progressão gradual, embora com poucos exemplos de alguns ritmos	Improve your sight-reading!	Piano Sight-Reading
Padrões	Número elevado de padrões	Número moderado de padrões	Número reduzido de padrões	Improve your sight-reading!	Specimen Sight-Reading
Estilo	Grande variedade de estilos e caracteres	Grande variedade de estilos	Grande variedade de estilos	Improve your sight-reading!	Piano Sight-Reading e Specimen Sight-Reading
Linguagem	Linguagem tonal, com muitos exemplos contrastantes	Linguagem tonal, com pouca variação	Linguagem tonal e não tonal, com exercícios de atonalidade e cromatismo	Specimen Sight-Reading	Piano Sight-Reading
Acentos	Número elevado desde o início	Número moderado	Número reduzido	Improve your sight-reading!	Specimen Sight-Reading
Interesse	Títulos e carisma das peças favoráveis ao estudo	Variedade suficiente para promover o estudo	Pouco estímulo ao estudo	Improve your sight-reading!	Specimen Sight-Reading

Tabela 13

Após examinarmos a tabela resumo destes três métodos seleccionados, apurámos que *Improve your sight-reading!* é o método mais optimizado para o ensino da leitura à primeira vista, uma vez que tem variedade suficiente de exercícios, uma progressão de dificuldades adequada e bem estruturada, um número elevado de exemplos, informação adequada ao grau de dificuldade, mantendo também um certo carisma e interesse melódico nas peças, através do uso de outras linguagens tonais, como escalas de jazz, referências a música coral e polifónica, entre outros. O número de padrões presente neste método é superior aos restantes analisados, e o nível de importância depositada neste elemento é maior.

3.3 Websites de leitura

O uso diário e a facilidade na partilha de informação que existe na Internet possibilitam a difusão e o acesso rápido a muitos tipos de informação. Existe um grande número de *websites* que contêm pautas de exercícios para a prática de leitura à primeira vista. O site *Sight Reading Practice – Piano Music Sight-Reading Practice* (disponível em <<http://www.sightreadingpractice.com/>>), apresenta o formato mais comum deste género de sites, através do uso de *flash cards*. Neste *site*, figura a imagem de uma pauta e de um teclado, com a opção de carregar nas teclas deste último com o cursor do rato. Configurando o exercício pretendido — de entre uma escolha variada que inclui várias oitavas e acidentes, uso de linhas suplementares, símbolos de oitava, e tempo de intervalo entre exercícios, com mais de 5500 exercícios possíveis — o visitante ouve a nota presente na partitura (com recurso a som MIDI) e deve carregar na tecla indicada. É possível configurar este exercício para que este *website* mostre sempre a solução, para auxiliar o visitante no reconhecimento da tecla correcta.

Alguns minutos por dia com este exercício de treino irá aumentar bastante a sua capacidade de ler à primeira vista ao piano. Tem um nível de dificuldade ajustável, com exercícios pré-elaborados ou com uso de parâmetros estabelecidos pelo visitante, incluindo armação de clave, notas utilizadas, acidentes, extensão, etiquetas de apoio, e linhas suplementares. A opção de uso de notas auditivas faz destes exercícios um óptimo treino auditivo. SightReadingPractice.com, Copyright 2009, Tegus Corporation, All Rights Reserved

Este *website* potencia uma aprendizagem teórica e visual, retirando por inteiro o aspecto táctil da leitura à primeira vista. No entanto, o reconhecimento visual de notas isoladas não parece ser uma boa forma de estudo desta competência, uma vez que a realidade musical do repertório obriga o leitor a aprender um conjunto de padrões de notas e ritmos. Para além do seu reconhecimento visual, a tradução do que é observado no que é executado necessita de prática digital. O conhecimento do teclado, das distâncias entre as notas, do espaço interdigital necessário para esticar a mão de forma a cobrir intervalos longos (como oitavas), o uso das duas mãos e o emprego de mecanismos simples de técnica pianística (como passagens de polegar) não são

contemplados por este *website*, limitando desta forma o conhecimento de leitura à primeira vista que é possível adquirir por este meio.

Apesar das suas desvantagens, figura neste *website* uma secção com respostas de visitantes, louvando a criação deste recurso.

Um outro website deste género é *Soundswell*, consultável no endereço <<http://www.soundswell.co.uk/>>. Este *site* é um repositório de vários exercícios criados por Mick Jones, organizados por grau de dificuldade, e separados em conjuntos de *Early Stages*, *Intermediate* e *Advanced*. Os últimos graus de dificuldade são *Advanced +* e *Bach Chorales*. Os exercícios encontram-se disponíveis em formato Acrobat Reader (extensão PDF), para visualização no computador, *download* e impressão para leitura ao piano. Estes exercícios foram elaborados para ser utilizados por professores de música, sendo uma aplicação possível como anexos ao livro *Keyboard Express: an Introduction to Music on a Keyboard* (Music Resource, 2000), do mesmo autor.

O exemplo seguinte destes *websites* encontra-se disponível em <<https://sightreadingfactory.com/>>. Este *site* possui um gerador aleatório de exercícios para diversos instrumentos, sendo possível programar as variáveis principais, como armação de clave e compasso. O nível de dificuldade é seleccionado pelo visitante, e a dimensão das peças é também seleccionável (até um máximo de 32 compassos). A principal diferença entre este *site* e outros semelhantes é a possibilidade de ouvir uma reprodução áudio (em formato MIDI) do exercício construído. Esta aplicação possibilita o uso destas partituras em projectores, substituindo o suporte em papel. Para além destes exercícios gratuitos, o *site* possui ainda uma secção paga, com um maior leque de opções.

Estes dois exemplos de *websites* com partituras aumentam a possibilidade do estudo da leitura, já que as peças podem ser impressas — ou utilizadas em suporte diferente — para execução prática ao teclado (no caso das partituras de piano). Desta forma, podendo também ser usados com supervisão de um professor, a aprendizagem pode ser orientada. *Websites* deste género demonstram ter sido criados como resposta a uma necessidade de professores e alunos em ter acesso fácil a este tipo de repertório para o estudo das competências de leitura.

Como último género de *site* de Internet dedicado à leitura à primeira vista, encontramos blogues e *sites* de informação teórica, que incluem tópicos e listas, muitas

vezes escritos por leitores, com o objectivo de ajudar outros leitores. É o caso do blogue *The Year of Piano Sight-reading*, que pode ser consultado em <<http://pianosightreading.blogspot.pt/>>. Encontra-se bastante informação pessoal do autor, um pianista de jazz, informação essa recolhida durante a sua prática de leitura à primeira vista. Entre alguns dos seus conselhos encontram-se olhar sempre mais à frente, praticar deixar coisas de fora (como não tocar todas as notas ou retirar notas não essenciais de um acorde), exercitar a memória muscular da posição de acordes e intervalos e pensar por intervalos na leitura de linhas suplementares. Uma vez que o estudo de leitura à primeira vista é deixado para os alunos, este tipo de conselhos pode ter alguma importância.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1 Inquéritos

Após a análise de uma amostra representativa dos principais métodos de leitura, pretendeu averiguar-se o seu uso na comunidade escolar. Para este efeito, realizaram-se inquéritos à comunidade de pianistas que frequentou o estabelecimento de ensino onde foi realizado o Estágio de Ensino Especializado. Estes inquéritos foram apresentados a professores e alunos, sendo as versões ligeiramente diferentes (consultar anexos 4 e 5). Como ponto fundamental, tentou averiguar-se a importância dada à leitura e, especificamente, à leitura à primeira vista. Para análise destes dados, os inquéritos foram separados em três momentos de análise. Estes questionários foram estruturados para respostas de escolha múltipla (respostas Sim ou Não), sendo que duas perguntas apresentam ao inquirido uma escala de gradação por ordem de importância atribuída (com números de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a maior importância, e 5 a menor importância).

4.1.1 Inquérito A (Anexo 4, realizado a professores)

A primeira parte deste inquérito diz respeito a informações gerais sobre o ensino de leitura, assim como à averiguação da importância dada a este recurso, e às metodologias utilizadas. Para esta parte, assim como para as seis últimas perguntas, as respostas possíveis foram Sim ou Não, sendo a abreviatura N/R utilizada para a ausência de resposta, ou resposta inválida. As perguntas foram as seguintes:

1. Considera a leitura uma competência essencial da formação?
2. Considera a leitura à primeira vista uma componente fundamental da formação?
3. Lecciona leitura à primeira vista?
4. Atribui algum tempo de aula para prática de leitura à primeira vista?
5. Encoraja a prática de leitura à primeira vista aos seus alunos?
6. Teve formação de leitura nos seus estudos de instrumento?
7. Julga importante a prática que teve nesta área?
8. Segue algum método ou metodologia própria para este fim?

INQUÉRITO A - RESULTADOS DAS PERGUNTAS 1 A 8

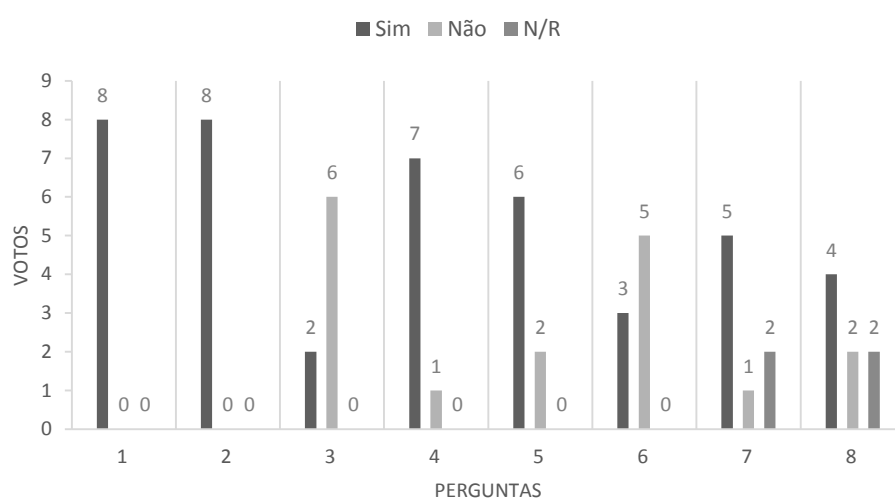


Gráfico 1

As respostas dadas por docentes revelam que, embora a competência leitura à primeira vista seja colocada no mesmo patamar de importância da leitura — uma vez que 100% dos docentes respondeu Sim às perguntas 1 e 2 —, apenas 50% a lecciona. O facto de esta ocorrer durante a aula ilustra a realidade do ensino de piano, em que a leitura é realizada de forma constante, até a memorização do repertório se encontrar concluída, muito embora a prática de leitura seja, de facto, encorajada nos alunos (pergunta 5). Apesar de leitura e leitura à primeira vista serem consideradas competências fundamentais da formação por todos os docentes, apenas 25% opta por leccioná-las. O tempo de aula dedicado à leitura à primeira vista pelos restantes docentes pode ser explicado pelo facto de, frequentemente, a preparação das obras por parte dos alunos implicar uma leitura contínua do seu repertório, no contexto da aula

de instrumento, de modo a colmatar o trabalho que não foi realizado em casa. No entanto, a prática de leitura à primeira vista é encorajada nos alunos pela maioria dos docentes (75% da população), embora conste que mais de metade dos docentes inquiridos não teve formação de leitura nos seus estudos de instrumento, e apenas um não considera esta formação importante. De igual modo, são poucos os docentes que seguem uma metodologia para o ensino da leitura e da leitura à primeira vista.

Para a ordenação dos elementos de uma leitura por grau de importância, optou-se por uma pergunta com uma resposta organizada em torno de uma escala, através do preenchimento de espaços com números de 1 a 5, sendo que 1 corresponde ao elemento mais importante e 5 ao de menor importância.

INQUÉRITO A - MÉDIA DOS RESULTADOS DA PERGUNTA 9

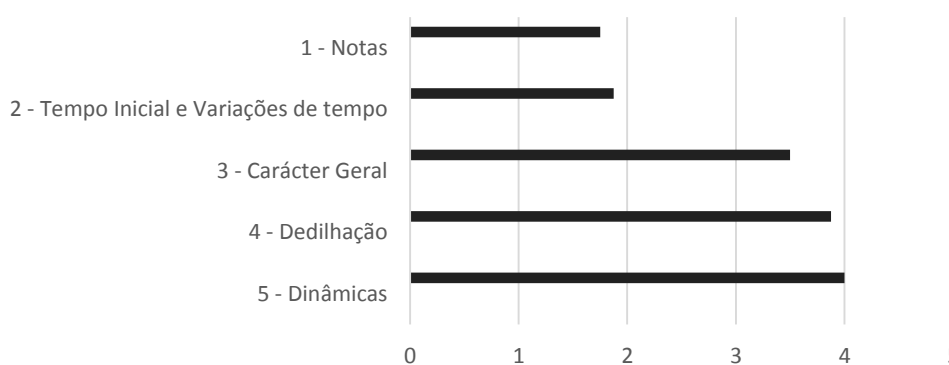


Gráfico 2

A média obtida nestes resultados coloca as notas como primeira preocupação durante uma leitura, seguidas de tempo inicial e variações de tempo. A terceira preocupação de uma leitura à primeira vista demonstrou ser o carácter geral da peça, sendo que a dedilhação e as dinâmicas se encontram em quarta e quinta posição nesta lista.

Considerando provável que o elemento “Notas” fosse a primeira escolha de uma grande percentagem da comunidade — embora os resultados tivessem colocado este elemento bastante próximo do factor “Tempo Inicial e Variações de Tempo” —, a pergunta seguinte pretendeu avaliar a oscilação da importância dada, quando se tratasse de uma escolha entre notas e tempo. Para uma observação mais fácil dos resultados, este eixo foi dividido em parcelas de intervalo de 25%.

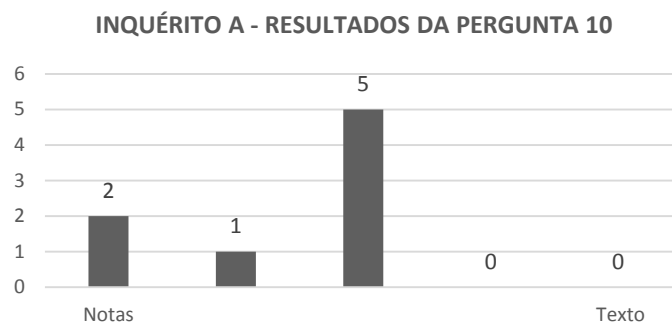


Gráfico 3

Vemos neste gráfico que nenhum dos inquiridos seleccionou o tempo como objectivo principal a alcançar na leitura à primeira vista. Apesar de o resultado preferido pela maioria da população se encontrar no meio desta escolha, este revela uma preocupação significativa com a precisão do texto musical e, como consequência, uma menor prioridade de manutenção do tempo e da pulsação.

Tendo sido estabelecido que os dados proprioceptivos e digitais podem auxiliar a leitura — uma vez que aumentam o conhecimento táctil do teclado —, a terceira parte deste questionário pretendeu avaliar a importância dada a este aspecto, assim como apreciações gerais sobre a qualidade da leitura dos docentes. As respostas possíveis foram Sim e Não, sendo a abreviatura N/R utilizada para a ausência de resposta, ou resposta inválida. As questões foram as seguintes:

11. Considera que a capacidade de leitura depende do conhecimento do teclado?
12. Existe avaliação da competência leitura onde lecciona?
13. Prefere ler ou memorizar?
14. Considera que improvisação e harmonização são importantes para a construção de competências de leitura à primeira vista?
15. Considera que tem boa leitura à primeira vista?
16. Qual considera mais importante? Melhor capacidade de leitura ou melhor capacidade de memorização?

INQUÉRITO A - RESULTADOS DAS PERGUNTAS 11 A 16

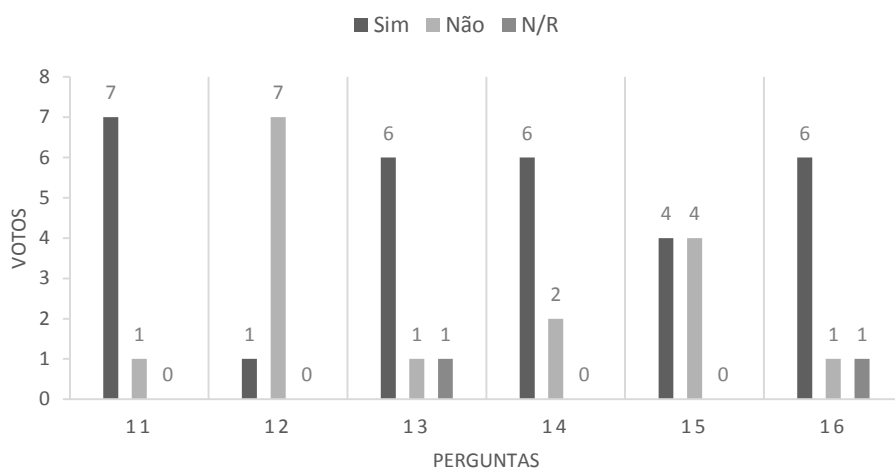


Gráfico 4

Apenas um docente em oito respondeu que não considerava que um maior conhecimento do teclado poderia influenciar a capacidade de leitura. 80% dos inquiridos indicou que prefere ler quando comparado com memorizar, considerando que uma melhor capacidade de leitura é mais importante do que uma melhor capacidade de memorização. 80% da população analisada considera que improvisação e harmonização são importantes para o desenvolvimento da leitura à primeira vista, sendo que metade da população total não considera ter boa leitura à primeira vista.

O caso do docente que não considera que a capacidade de leitura depende do conhecimento do teclado cria uma ambiguidade nítida, uma vez que este considera que improvisação e harmonização são ferramentas importantes para o desenvolvimento da leitura.

De modo geral, os docentes que preencheram este questionário julgam que a leitura e a leitura à primeira vista são competências essenciais da formação, embora não leccionem leitura à primeira vista. O facto de acreditarem que um bom conhecimento do teclado pode auxiliar a leitura, assim como a prática de improvisação e harmonização, não se encontra totalmente traduzido nas suas actividades lectivas, já que, embora prefiram ler a memorizar, não adquiriram essa prática nos seus estudos. A falta de conhecimento sobre o que fazer pode ser inferida a partir destas respostas, traduzindo-se, na prática, na ausência de leccionação desta competência. Considerando a manutenção do tempo como mais importante durante uma execução musical — mesmo que a consequência directa seja uma menor precisão do texto —, verificou-se

que nenhum docente escolheu este elemento como ponto principal a atingir na leitura, optando principalmente por um ponto médio, do qual resultariam inúmeras paragens e quebras na execução.

4.1.2 Inquérito B (Anexo 5, realizado a alunos)

Para além da realização do inquérito a docentes, foram inquiridos 54 alunos com estudos realizados entre o 7º e o 12º anos (ou 3º e 8º graus), com finalidades semelhantes ao inquérito A. De igual modo, a análise deste inquérito ocorreu em três etapas.

A parte 1 desta análise aborda as sete primeiras questões, sendo a leitura, avaliação e tipo de ensino que frequentam as principais:

1. Considera leitura à primeira vista fundamental na educação musical?
2. Tem ou teve aulas de leitura à primeira vista?
3. É ou foi aluno de ensino articulado?
4. Tem interesse em aprender mais sobre leitura à primeira vista?
5. Usa métodos próprios no estudo da leitura?
6. Teve alguma avaliação de leitura à primeira vista em provas ou exames?
7. Acha que uma boa leitura depende de um bom conhecimento do teclado?

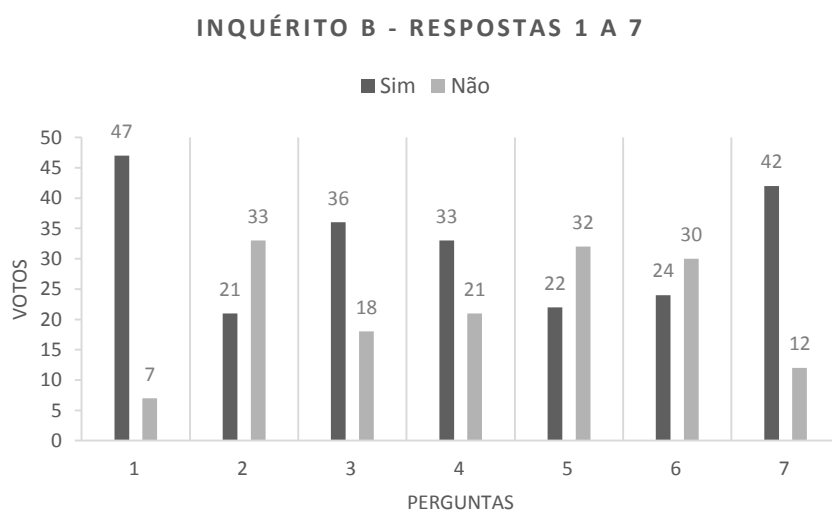


Gráfico 5

A maioria da população analisada (61%) não teve instrução sobre leitura à primeira vista durante os seus estudos, sendo que uma percentagem semelhante

frequentou o ensino articulado. Apesar de 87% dos inquiridos considerar a leitura à primeira vista uma componente fundamental da educação musical, quase 40% não demonstra interesse em aprender mais sobre esta competência. Apesar de ser frequentemente avaliada, na escola onde os inquéritos foram realizados não existe (actualmente) avaliação de leitura nas provas do curso de piano; contudo, a avaliação desta competência existe em provas de outros instrumentos, sendo que 56% da população já foi submetida a uma avaliação desta competência, antes de a leitura à primeira vista ter sido retirada como elemento das provas, ou então noutra instrumento ou instituição de ensino.

Quanto à escolha de metodologias, cerca de 40% utiliza um método de leitura próprio. Por último, 78% considera que a capacidade de leitura depende de um conhecimento do teclado.

A maioria da população inquirida considera que a leitura à primeira vista é uma parte fundamental da sua educação musical, embora apenas uma parte a tenha trabalhado. O uso de metodologias próprias para o estudo da leitura é algo elevado, colocando a hipótese de não ser trabalhada em aula pelo professor, mas sim em casa. O facto de mais de metade dos alunos já ter sido avaliada no tocante às suas capacidades de leitura em provas e exames, aliado ao facto de 61% ter interesse em aprender mais sobre leitura à primeira vista, indica-nos que a perspectiva de ensino desta competência tem um potencial elevado, dado que parece existir vontade dessa aprendizagem, interesse no estudo e motivação. É possível que o uso de metodologias próprias, especulações e construções próprias tenha culminado nas elevadas percentagens da resposta Sim na pergunta 7.

Semelhante ao Inquérito A, a pergunta 8 pediu aos alunos para ordenarem entre 1 a 5 os cinco mesmos elementos da pergunta 9 do inquérito realizado aos docentes, sendo que 1 corresponde ao ponto de maior importância, e 5 ao de menor importância.

INQUÉRITO B - MÉDIA DA RESPOSTA 8

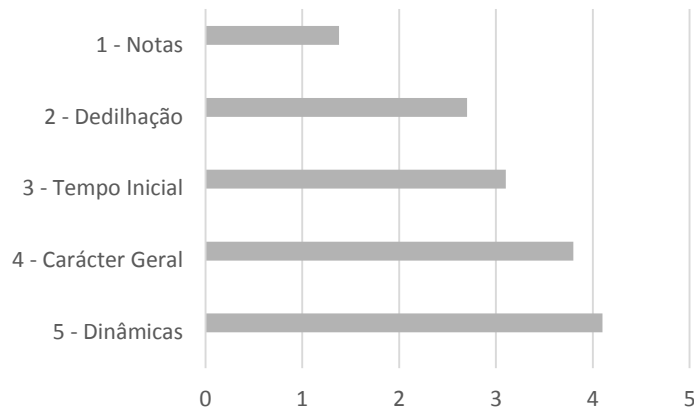


Gráfico 6

A média de resultados coloca como objectivo principal da leitura as notas, seguidas da dedilhação. Como terceiro ponto, a população de alunos colocou o tempo inicial e variações de tempo, seguido do carácter geral e, por último, dinâmicas. Verificando que as observações de dedilhação se encontram perto das notas, podemos deduzir que a leitura pode muitas vezes ser realizada através da sua associação com a dedilhação, e que o reconhecimento de padrões familiares pode ser inferido através da ordem dos dedos. O tempo inicial, colocado em terceiro lugar em termos de importância, ultrapassa o carácter geral da peça. É de salientar que, para o 2º ciclo, as respostas foram ligeiramente diferentes, colocando o carácter geral como última prioridade, e o tempo inicial em segundo lugar desta lista. Possivelmente, a aprendizagem de padrões que advém da leitura não se encontra associada de forma tão marcante nesta etapa de ensino, quando comparada com o 3º ciclo ou o ensino secundário, sendo também possível que a ligação com a dedilhação não seja considerada uma fonte de informação de igual peso.

A pergunta 9 colocou aos inquiridos uma situação de escolha entre Notas e Tempo, ao longo de um eixo, como na pergunta 10 do Inquérito A. Este eixo foi dividido em segmentos para facilitar a sua análise.

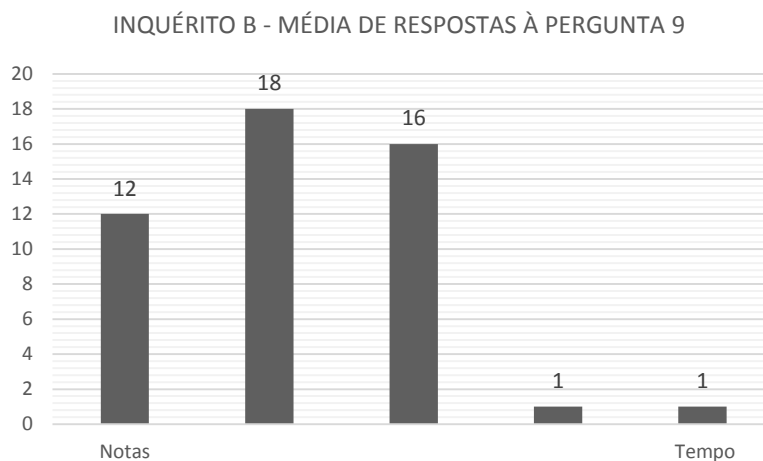


Gráfico 7

De forma semelhante aos resultados obtidos no Inquérito A, a resposta preferencial dos alunos foi um ponto no meio deste eixo, sendo que vários também escolheram Notas, ou um ponto intermédio entre Notas e o meio do eixo.

A parte final deste inquérito pretendeu obter informação sobre conhecimento estilístico e a sua ligação com a leitura, futuro profissional e leitura à primeira vista, assim como comparar leitura e memorização. As perguntas realizadas foram:

10. Considera que desenvolver uma boa capacidade de leitura é mais importante que desenvolver uma boa capacidade de memorização?
11. Considera que tem uma boa leitura à primeira vista?
12. Prefere Ler ou Memorizar?
13. Considera que uma boa leitura à primeira vista é fundamental para um bom futuro profissional?
14. Considera a dedilhação um auxílio importante à leitura?
15. Acha que um bom conhecimento estilístico contribui para uma melhor leitura?
16. Gostaria de ter ou continuar a ter aulas de leitura à primeira vista?

INQUÉRITO B - RESPOSTAS 10 A 16

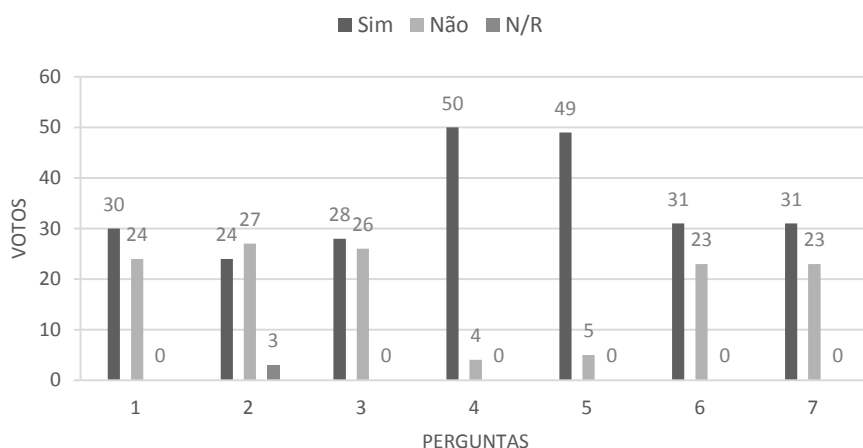


Gráfico 8

Através de uma análise dos resultados, torna-se claro que a leitura à primeira vista é considerada por mais de 90% dos alunos como fundamental para um bom futuro profissional, embora apenas 57% gostasse de estudar esta competência. A dedilhação demonstrou ser também um auxílio importante à leitura (com 91% de votos afirmativos), confirmando os resultados da pergunta 8. 56% considera mais importante desenvolver uma boa capacidade de leitura, quando comparada com a capacidade de memorização, sendo as preferências sondadas relativamente semelhantes (52% prefere ler, 48% prefere memorizar). Mais de metade dos alunos considerou que não tem boa leitura à primeira vista, para além de não acreditar que um bom conhecimento estilístico contribui para uma melhor leitura.

4.1.3 Discussão dos resultados dos Inquéritos

Após análise atenta destes inquéritos, podemos concluir que, de modo geral, existe um interesse bastante elevado na aprendizagem da leitura à primeira vista, embora a procura activa seja mais reduzida. Da parte dos docentes, a falta de tempo durante as aulas e a sobrecarga de programa foram as principais razões dadas para a ausência desta competência no currículo da disciplina nuclear (segundo entrevistas). O uso de metodologias próprias aliado ao desejo da sua inclusão sugere uma falta de conhecimento sobre as mesmas, quer por professores, quer por alunos, mesmo considerando que mais de metade da população de alunos pertenceu ao ensino articulado. Na escola onde os inquéritos foram realizados encontrou-se uma

Masterclass de leitura à primeira vista, dirigida a alunos e docentes, com divulgação adequada. No entanto, esta não se realizou por falta de inscrições.

A realidade prática de uma escola de música coloca uma pressão constante sobre a memorização do repertório, com o propósito da sua execução em provas ou audições de classe. Com este inquérito, demonstrou-se que os alunos pretendem aprender mais sobre leitura, e que uma boa leitura poderá resultar em melhores perspectivas profissionais no mundo da música.

4.1.4 Outras referências

De acordo com inquéritos realizados no âmbito da investigação (Secção II) do seu Relatório de Estágio, Dellalyan verificou a existência de uma elevada quantidade de docentes que acreditam que a leitura à primeira vista deve ser incluída no programa lectivo de piano (84,60%), sendo que apenas 3,8% acreditam existir tempo suficiente para a prática desta competência, assim como de acompanhamento, improvisação e música de câmara. Foram encontrados resultados semelhantes para as competências de Acompanhamento (sobretudo na sua inclusão em aula) e de Música de Câmara, sendo a sua investigação dedicada a esta última actividade. A grande maioria da população analisada crê que o investimento no ensino destas competências se traduziria num aumento da qualidade do ensino. Foram inquiridos 59 professores de piano (grupo Q1).

Relativamente a inquéritos a alunos, a pergunta 3 (sobre se o ensino destas competências aumentaria o desempenho musical) é de particular relevância, sendo que a população de 82 alunos (grupo Q4) respondeu afirmativamente em cerca de 90% dos questionários.

4.2 Outros resultados

A perspectiva incremental da aprendizagem da música encontra-se bastante difundida perante a comunidade de docentes desta área. A forma progressiva de praticamente toda a metodologia para piano é outra forma de constatar esta perspectiva. A análise dos métodos de leitura à primeira vista conclui que, de modo geral, os métodos utilizados para avaliação (como *Specimen Sight-Reading*), que recorrem muitas vezes a peças do repertório consideradas semelhantes às que o aluno

estuda na aula de instrumento, não proporcionam um resumo realista das capacidades de leitura de um aluno num contexto de avaliação. A optimização deste método não tem em conta a ordem de aprendizagem de competências, sejam elas tonalidades, padrões, compassos.

O método *Improve your sight-reading!* foi considerado o método mais adequado para o estudo de leitura à primeira vista, dado que a distribuição das dificuldades é mais progressiva. A ordem de aprendizagem dos elementos encontra-se bem planeada, e o uso de listas de objectivos é de grande importância. De certo modo, este método incorpora algumas das vertentes pedagógicas encontradas em literatura sobre este tópico. Através da audição interior (ou audição, segundo terminologia de Gordon), a compreensão da leitura pode ser antecipada. Os exercícios de pré-leitura e a ênfase dada a listas de objectivos para a pré-leitura podem contribuir para educar a visão, de modo a que esta atinja movimentos cada vez menores e mais reduzidos. A execução destas pequenas peças de forma preparatória e gradual pode traduzir-se num aumento progressivo do número de padrões assimilados no estudo. A exposição do aluno a estéticas diferentes, visual e auditivamente, permitirá o reconhecimento do estilo de forma mais imediata. Este hábito pode reflectir-se, como nos diz Kochevitsky, num refinamento das ligações nervosas entre células do cérebro, sobretudo quando acompanhado pela percepção do movimento motor necessário. Considerou-se que a memória de trabalho é uma capacidade que pode e deve ser aumentada, e que este método parece ser o mais bem estruturado para o estudo deste sistema. Como ponto principal no desenvolvimento da leitura à primeira vista, a apresentação a vários tipos de padrões de uma forma organizada, progressiva e insistente encontra-se presente e bem distribuída ao longo de todos os volumes, tornando este tipo de metodologia a que mais pode potenciar a aprendizagem da leitura à primeira vista.

Embora seja estruturado de forma semelhante ao método de tipo 1, *Piano Sight-Reading: a fresh approach* não possui o mesmo grau de progressividade ou de exaustividade. A introdução de compassos e ritmos compostos desde o início são alguns dos elementos que determinam a rapidez entre patamares de dificuldade, tornando este método menos progressivo. O emprego de exercícios em anacruse e de acompanhamento e transposição são, no entanto, bastante importantes, e não figuram no método de Harris.

De modo semelhante, dos *websites* abordados, *Sight Reading Factory* (disponível em <<https://sightreadingfactory.com/>>) parece ser o *site* mais adequado para a prática de leitura, principalmente pela diversidade possível do repertório. No entanto, este tipo de método deve ser utilizado com a supervisão de um professor, de forma a garantir a progressividade do material didáctico. O primeiro *website* analisado (consultável em <<http://www.sightreadingpractice.com/>>) não parece uma boa ferramenta de trabalho para o estudo deste método. Não existe qualquer forma de programação de padrões, e a dependência exclusiva da aprendizagem visual ignora dados tácteis e sensoriais do uso de um teclado do piano. Poderia ser mais exaustivo, caso tivesse a opção da associação de um teclado com suporte USB, permitindo a associação entre notas (aspecto visual), movimento (aspecto motor) e som (aspecto auditivo).

5. Conclusão

Com uma maior experiência de leitura, torna-se aparente que o reconhecimento de elementos previamente observados é mais imediato. Esta maior rapidez toma partido da experiência e da memória, encontrando bastantes leitores experientes que tomam atalhos de leitura — como no caso de escalas, ao observar a primeira e última notas, assim como o movimento, e não as notas individuais que constituem esta escala. O grau de experiência também pode ajudar o leitor a escolher um movimento visual vertical (como no caso de música coral ou homofónica) e um movimento horizontal (como no caso de peças polifónicas, como fugas), mesmo se esta escolha não for consciente (Sloboda, ver Weaver e revisão da literatura, 1985). Os automatismos digitais criam a ligação final entre a visão e a execução.

Num estudo realizado por Meinz e Hambrik (2010), publicado *online* em *Psychological Science*, descobriu-se que, apesar de a prática ao piano aumentar a capacidade técnica do executante, esta não explica a capacidade de leitura por si só. A construção de uma capacidade de memória de trabalho (no original, *Working Memory Capacity*) encontra-se directamente ligada a uma melhor capacidade de leitura à primeira vista, quando acompanhada por trabalho técnico. De acordo com os autores, “Ao ler à primeira vista, a capacidade de memória de trabalho do pianista pode determinar o limite na antecipação do que virá a seguir na execução, quando se olha para a partitura.”. Este estudo foi feito através da participação de 57 voluntários, todos

com graus diferentes de experiência, tendo sido várias vezes criticado por não incluir pianistas com alto nível de leitura, e uma população com demasiadas variáveis. Um outro estudo propõe como conclusão que leitores experientes que consigam traduzir a informação que observam de forma mais rápida podem ter uma vantagem sobre outros menos experientes (Kopiez, 2008).

Torna-se importante distinguir o estudo técnico do estudo da leitura, uma vez que os objectivos são diferentes (ver tabela 2). Deste modo, podemos sintetizar que a leitura deve ser realizada a um tempo regular e acessível, de forma a dar ao leitor tempo suficiente para observar, descodificar e traduzir a informação que vê. Se se recorrer a uma pulsação demasiado rápida, não será possível realizar este processo, resultando numa quebra na execução.

Para além do tempo, a aprendizagem deve ser feita de modo a potenciar a aprendizagem de padrões. As diferenças entre estes padrões permitem-nos identificar rapidamente se uma escala é maior ou menor, se uma voz é grave ou aguda, se o instrumento é um piano ou um cravo. Da mesma forma, conseguimos identificar rapidamente a diferença entre um elefante e um autocarro, uma mala e um estojo, entre o João e o Luís. No primeiro caso, e para uma maior rapidez nesta identificação, é necessário uma educação específica — mais ainda, no caso da leitura à primeira vista (como nos diz Gordon).

Através de um estudo feito desta forma, o aluno pode ganhar automatismos visuais, para além dos automatismos digitais inerentes ao estudo técnico do instrumento, permitindo assim reduzir o tempo necessário para o reconhecimento do texto (ou o entendimento digital). A junção entre o conjunto de automatismos adquiridos no estudo técnico e a capacidade de os articular com informação visual descodificada com base em conhecimento pré-adquirido (memória de padrões) parece traduzir-se numa maior capacidade de leitura à primeira vista, mas apenas se o seu estudo for feito com um esforço de memorização de ambas as componentes. “A maior parte das pessoas é capaz de fazer diversas coisas ao mesmo tempo, mas só consegue aprender uma coisa de cada vez”, diz-nos Gordon (p. 356).

Reflexão Final

As estratégias criadas por um professor de instrumento devem ser tão específicas (para o estudo de dificuldades e pormenores) quanto abrangentes, uma vez que cada aluno é um caso isolado. A necessidade dos alunos em ter de cumprir um programa em cada ano lectivo pode originar falhas na aprendizagem. Quantidade não deve sobrepor-se a qualidade. A aprendizagem musical necessita do espaço apropriado, e criar pressão na apresentação de demasiado repertório pode influenciar negativamente o progresso dos alunos.

Para além das ferramentas pedagógicas necessárias (aprendidas durante a realização do estágio), a realidade dos alunos deve ser ponderada. Devido aos elevados custos financeiros associados ao estudo de música, devemos ter presente que nem todos os agregados familiares têm as condições financeiras para poder proporcionar aos alunos uma dedicação absoluta. Como exemplo deste dado, confirmou-se que a maioria dos alunos não teve acesso rotineiro a um piano de cauda para os seus estudos, fora os existentes na escola de música. O acesso frequente a um instrumento deste género demonstrou ser uma mais-valia para os alunos observados durante o estágio. Podemos incluir como uma vantagem o uso de dois pianos para as aulas. O docente deve ser também um investigador. Deve experimentar, comunicar e actualizar as suas metodologias e ferramentas pedagógicas, com outros docentes e também com alunos.

Constatando que a exemplificação é uma boa ferramenta pedagógica, podemos determinar que a aprendizagem de um instrumento deve incluir momentos de aprendizagem por imitação. No entanto, a dependência deste tipo de aprendizagem deve ser complementada com uma aprendizagem com leitura. A aposta num estudo por via da memorização não será vantajosa, se a leitura das obras não estiver concluída, havendo assim uma compreensão e interiorização de todos os seus elementos. Para este efeito, entende-se que a criação de atalhos na leitura (como a dedilhação) e um estudo de padrões são fundamentais. Embora uma leitura deva sempre ser iniciada por um período de pré-observação da partitura, todos os elementos encontrados nesta investigação (como, por exemplo, não parar, não olhar para o teclado, intuição, entre outros) são cruciais para uma leitura à primeira vista adequada.

Os resultados obtidos nos inquéritos realizados revelam uma forte vontade da população em aprender mais sobre leitura à primeira vista. O corpo docente da escola onde se realizou o Estágio de Ensino Especializado respondeu favoravelmente ao ensino da leitura à primeira vista. Uma percentagem significativa dos alunos também quer aprender sobre esta competência. A inclusão desta competência nos conteúdos programáticos da disciplina de piano deve ser ponderada.

A leitura à primeira vista não é nem um talento nem um factor sujeito a esoterismos — é algo alcançável, real e necessário.

Bibliografia

Goolsby, TW. "The parameters of eye movement in vocal music reading". Doctoral dissertation (1987): 88, University of Illinois at Urbana-Champaign, AAC8721641.

Bruce Bower, "For Sight-Reading Music, Practice Doesn't Make Perfect", Discovery News. <http://news.discovery.com/human/psychology/music-sight-reading.htm> (acedido a 13 de Maio de 2014).

Elizabeth J. Meinz e David Z. Hambrick, "Deliberate Practice Is Necessary but Not Sufficient to Explain Individual Differences in Piano Sight-Reading Skill: The Role of Working Memory Capacity", *Psychological Science*. <http://pss.sagepub.com/content/21/7/914.abstract> (acedido a 13 de Maio de 2014).

Dellalyan, Marina. "Relatório de Estágio" IPL, ESML, 2013.

Mason, William. *Memories of a Musical Life*. New York, The Century Co., 1901. <http://www.gutenberg.org/files/35520/35520-8.txt> (acedido a 15 de Maio de 2014).

Lehmann, A. e McArthur, V. The science and psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning, in *Sight-reading*, editado por R. Parncutt e G. Mcpherson, 135-150. New York: Oxford University Press, 2002.

Gordon, Edwin. *Teoria da Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2000.

Pace, Robert. "The essentials of Keyboard Pedagogy, Sight-Reading and Musical Literacy". Lee Robert Music Publications, Inc, 1999.

Sloboda, J. The Psychology of music Reading, in *Exploring the Musical Mind*, 3-26. Oxford Oxfordshire: Oxford University Press, 2005.

Kotchevitsky, George. *The Art of Piano Playing, a scientific approach*. Summy-Birchard Music, USA, 1967.

Camp, M. *Teaching students to read music, Teaching Piano*. Alfred Pub. Co., 19-26, Los Angeles, 1992.

Harris, Paul. *Improve your sight reading!*. Faber Music Ltd, Londres, 2008.

Kember, John. *Piano Sight-Reading: A fresh Approach*. Schott Music Ltd, 2004-2006.

Ridout, Alan. *Specimen Sight-Reading*. The Associated Board of Music Schools, England, 1984, 1994.

Henriques, Miguel. *O Piano (bem) Informado, Processos de Interiorização e Crescimento*, 2012.

Tegus Corporation, All Rights Reserved, 2009. <http://www.sightreadingpractice.com/> (acedido a 19 de Maio de 2014).

Soundswell.co.uk, Music Education Resources.

<http://www.soundswell.co.uk/pages/swsightr.htm> (acedido a 19 de Maio de 2014)

Gracenotes, LLC, 2014. <https://sightreadingfactory.com/> (acedido a 19 de Maio de 2014)

Al Macy, 2014. <http://pianosightreading.blogspot.pt/> (acedido a 19 de Maio de 2014)

Anexos

9º Ano

Programa Lectivo	1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, em 4 oitavas. Respective arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	
Quatro estudos (dos quais 1 obrigatoriamente de C. Czerny). <small>* a escolher entre os do Opp.299 e 740 de Czerny, entre os de Cramer, os do programa do 4º ano do Conservatório e os estudos do programa em desenvolvimento da Classe de Piano.</small>	Dois estudos (um de C. Czerny e outro de escolha livre).	Um estudo (diferente dos apresentados na 1ª prova).
Três Invenções de J. S. Bach.	Uma Invenção de J. S. Bach.	Uma Invenção de J. S. Bach (diferente da apresentada na 1ª prova).
Três peças de estilos contrastantes.	Uma peça de escolha livre.	
Uma Sonata.		Um andamento de Sonata.

Nota: A Prova de Passagem do 9º Ano é constituída por duas provas semestrais. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas).

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 4º ano, do 5º grau (DREL) e do **programa em desenvolvimento** aprovado na Classe de Piano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Nota:

Para ingressar no Curso Secundário, o aluno terá de realizar ainda uma prova de acesso ao 10º ano.

Programas	Prova de acesso ao 10º Ano
Programa a escolher das listagens de experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 4º ano, 5º grau (DREL) e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano.	Uma peça de escolha livre (diferente da apresentada nas provas semestrais). Uma sonata completa , em execução integral.

Anexo 1. Programa de Piano do 9º ano (p. 2 de 2)

11º Ano

Programa Lectivo	Prova de Acumulação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, na extensão de 4 oitavas. Respectivos arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 3ªs menores dobradas.	Uma escala Maior e menor homónima, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.
Quatro estudos. <small>* a escolher entre os do Op. 740 de Czerny, entre os de Cramer, o Op. 72 de Morzkovsky, o <i>Gradus ad Parnassum</i> de Clementi e os estudos do programa em desenvolvimento da Classe de Piano.</small>	Dois estudos de escolha livre.
Três obras de J. S. Bach. <small>* escolhidas entre as Invenções a três vozes, os Prelúdios e Fugas (do <i>Czava bem temperado</i>) ou obra original ou transcrita</small>	Uma obra de J. S. Bach sorteada entre duas (no caso de obra original ou transcrita, será executada na íntegra, sem sorteio). <small>* Sorteio realizado com duas semanas de antecedência.</small>
Uma Sonata de D. Scarlatti.	A Sonata de D. Scarlatti.
Dois peças de estilos contrastantes.	Uma peça de escolha livre.
Uma Sonata.	A Sonata em apresentação integral.

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º e 6º anos, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória.

11º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)
Uma escala Maior e menor homónimas, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante, no estado fundamental e nas suas inversões. Escala cromática em 4 oitavas.	
Um estudo de escolha livre.	Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).
Uma obra de J. S. Bach. (no caso de obra original com vários andamentos, poderá ser apresentada parceladamente)	Uma obra de J. S. Bach. (diferente da apresentada na 1ª prova, excepto no caso de obra original com vários andamentos, que será apresentada na íntegra)
Uma Sonata de D. Scarlatti.	
Uma peça de escolha livre.	
Um andamento de Sonata.	A Sonata em apresentação integral.

Nota: A Prova de Passagem do 11º Ano é constituída por duas provas semestrais. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas).

Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória.



Escola de Música
Nossa Senhora do Cabo
Linda-a-Velha

AVALIAÇÃO FORMATIVA DE INSTRUMENTO

Aluno: _____	Instrumento: _____	Piano
N.º: _____	Ano: _____	Professor: _____

1 – APRECIÇÃO QUALITATIVA		
Interesse e Motivação		
Regularidade de estudo		
Tempo de montagem das peças		
Aplicação das orientações do professor	a) Na aula	
	b) No estudo	
	c) Em situação de Audição	

2 – ASSIDUIDADE - Número total de faltas	
Justificadas	
Injustificadas	

LEGENDA	
MUITO BOM	MB
BOM	B
SATISFAZ	S
SATISFAZ POUCO	SP
NÃO SATISFAZ	NS

Observações:

O PROFESSOR: _____

DATA: _____

Anexo 3. Ficha de Avaliação.

Inquérito A

Sim Não

1. Considera a leitura uma competência essencial da formação?
2. Considera a leitura à primeira vista uma componente fundamental da formação?
3. Lecciona leitura à primeira vista?
4. Atribui algum tempo de aula para prática de leitura à primeira vista?
5. Encoraja a prática de leitura à primeira vista aos seus alunos?
6. Teve formação de leitura nos seus estudos de instrumento?
7. Julga importante a prática que teve nesta área?
8. Segue algum método ou metodologia própria para este fim?

9. Durante uma leitura à primeira vista, quais os elementos que considera de maior importância? Ordene de 1 a 5.

Notas	<input type="text"/>
Dinâmicas	<input type="text"/>
Dedilhação	<input type="text"/>
Tempo inicial e variações de tempo	<input type="text"/>
Carácter geral	<input type="text"/>

10. Na escala seguinte, marque com um X o ponto que considera como ponto principal a alcançar na leitura de uma obra.



Sim Não

11. Considera que a capacidade de leitura depende do conhecimento do teclado?
12. Existe avaliação da competência leitura onde lecciona?

13. Prefere ler ou memorizar?

Ler Memorizar

Sim Não

14. Considera que improvisação e harmonização são importantes para a construção de competências de leitura à primeira vista?
15. Considera que tem boa leitura à primeira vista?
16. Qual considera mais importante?

Melhor capacidade de leitura Melhor capacidade de memorização

Anexo 4. Inquérito A.

Inquérito B

- | | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1. Considera leitura à primeira vista fundamental na educação musical? | | |
| 2. Tem ou teve aulas de leitura à primeira vista? | | |
| 3. É ou foi aluno de ensino articulado? | | |
| 4. Tem interesse em aprender mais sobre leitura à primeira vista? | | |
| 5. Usa métodos próprios no estudo de leitura? | | |
| 6. Teve alguma avaliação de leitura à primeira vista em provas ou exames? | | |
| 7. Acha que uma boa leitura depende de um bom conhecimento do teclado? | | |
| 8. Durante uma leitura, quais os elementos que considera de maior importância? Ordene de 1 a 5. | | |

Notas	
Dinâmicas	
Dedilhação	
Tempo inicial e variações de tempo	
Carácter geral	

9. Na escala seguinte, marque com um X o ponto que considera o ponto principal a alcançar na leitura à primeira vista de uma obra.



- | | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| 10. Considera que desenvolver uma boa capacidade de leitura é mais importante que desenvolver uma boa capacidade de memorização? | | |
| 11. Considera que tem uma boa leitura à primeira vista? | | |
| 12. Prefere ler ou memorizar? | | |

Ler	
Memorizar	

- | | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 13. Considera que uma boa leitura à primeira vista é fundamental para um bom futuro profissional? | | |
| 14. Considera a dedilhação um auxílio importante à leitura? | | |
| 15. Acha que um bom conhecimento estilístico contribui para uma melhor leitura? | | |
| 16. Gostaria de ter ou continuar a ter aulas de leitura à primeira vista? | | |

Idade:

Ano Lectivo e Ciclo:

Anexo 5. Inquérito B.