



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**A leitura da partitura como ferramenta de estudo na
aprendizagem do violino**

Beatriz Lopes da Silva

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**A leitura da partitura como ferramenta de estudo na
aprendizagem do violino**

Beatriz Lopes da Silva

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)
(Orientador)
Dejan Ivanovich (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Em primeiro lugar tenho de agradecer à minha família, em particular aos meus pais, à minha irmã e às minhas avós. Não há preço nem obrigado que chegue para todo o apoio que sempre me deram.

À Isabel e ao George por todo o apoio, sabedoria e encorajamento.

Um agradecimento especial ao Ricardo pela sua paciência, pelo seu incentivo e pela sua ajuda incansável e imprescindível, sem a qual a realização deste trabalho não seria possível.

Ao professor Doutor Carlos Damas por ter sido meu professor neste mestrado.

À Escola de Música Nossa Senhora do Cabo pela simpatia e experiência acolhedora.

Ainda um obrigado à professora Marilyn Correia Brito e aos seus alunos por me terem aceitado de braços abertos e terem contribuído para a minha experiência profissional.

A leitura da partitura como ferramenta de estudo na aprendizagem do violino

Resumo: O presente documento resulta da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, dividindo-se em duas secções. A primeira destina-se ao Relatório do estágio realizado na Escola de Música da Nossa Senhora do Cabo com a professora cooperante Marilyn Correia Brito, no ano letivo de 2019/2020. Neste é feita uma apresentação da Escola e da Classe de violino, seguida da caracterização dos alunos em contexto de aulas assistidas e lecionadas ao longo do ano letivo, terminando com observações sobre a experiência da mestranda no estágio. A segunda secção compreende uma componente de investigação, abordando a leitura da partitura em contexto de aula de violino. Para tal, foi recolhida e analisada literatura pertinente que reforçasse a importância da leitura de partituras, levando à elaboração de um exercício para melhorar essa problemática, focado no início da aprendizagem do violino, que foi aplicado na PES e cujos resultados foram analisados.

Palavras-chave: música, violino, ensino, leitura de partituras, exercício de leitura

Reading the score as a study tool in learning the violin

Abstract: This paper, divided in two sections, was written as the result of the Supervised Teaching Practice (STP) in the Music Teaching Master's Degree of the University of Évora. The first section concerns the report of the internship carried out at the Nossa Senhora do Cabo Music School with Marilyn Correia Brito as the Cooperating Teacher for the 2019/2020 school year. Firstly, the school and the violin class are presented, followed by the characterization of the students in the context of classes attended and taught throughout the school year, ending with observations on the experience of the master's student in the internship. The second section comprises an investigation addressing reading the score in the context of a violin class. To this end, pertinent literature was collected and analyzed to reinforce the importance of reading scores, leading to the development of an exercise to improve reading, focused on the beginning of violin learning, which was applied in the STP and whose results were analyzed.

Keywords: music, violin, teaching, reading scores, reading exercise

Lista de Símbolos e Abreviaturas

#- sustenido

ACSA – Associação Cultural Sénior Algés;

b – bemol;

BBVA – Banco Bilbao Vizcaya Argentaria;

Ed. – edição;

EMNSC – Escola de música de Nossa Senhora do Cabo;

et al. – *Et Alia*;

EUA – Estados Unidos da América;

LP – Leitura da Partitura;

MEM – Mestrado em Ensino de Música;

nº – Número;

Op. – Opus;

p. – Página;

PC – Professora Cooperante;

PES – Prática de Ensino Supervisionada;

Q.I. – Quociente de Inteligência;

rit. – *ritardando*

rall- *rallentando*

s.d. – Sem Data;

STP – *Supervised Teaching Practice*;

UÉ – Universidade de Évora.

Índice

Secção I.....	1
Introdução	1
1. Caracterização da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	3
1.1. História.....	3
1.2. Meio Envolvente.....	3
1.3. Instalações	5
1.4. Oferta Educativa	5
2. Classe de Violino.....	8
2.1. Aluno A.....	9
2.1.1. Aulas assistidas	9
2.1.2. Aulas lecionadas.....	10
2.2. Aluno B	11
2.2.1. Aulas assistidas	11
2.2.2. Aulas lecionadas.....	12
2.3. Aluno C	12
2.3.1. Aulas assistidas	13
2.3.2. Aulas lecionadas.....	14
2.4. Aluno D	14
2.4.1. Aulas assistidas	15
2.4.2. Aulas lecionadas.....	16
2.5. Aluno E.....	16
2.5.1. Aulas assistidas	17
2.5.2. Aulas lecionadas.....	17
2.6. Aluno F.....	18

2.6.1. Aulas assistidas	19
2.6.2. Aulas lecionadas.....	20
3. Observações	22
Secção II.....	24
Nota introdutória	24
4. Metodologias de Investigação	25
5. Estado da Arte	26
5.1. <i>“A Study of the Relationship of Music Reading and I.Q. Scores”</i> (King, 1954).....	26
5.2. <i>“The Development of Music Reading Skills”</i> (Bobbitt, 1970)	26
5.3. <i>“The Psychology of Music Reading”</i> (Sloboda, 1978).....	27
5.4. <i>“Correlations Between Reading Music and Reading Language, with Implications for Music Instruction (Notation)”</i> (Hahn, 1985)	30
5.5. <i>“Advances in Music Reading Research”</i> (Gudmundsdottir, 2010).....	32
5.6. <i>“The Effect of Music Teaching Method on Music Reading Skills and Music Participation: An Online Study”</i> (Orlando e Speelman, 2012).....	34
5.7. Observações	36
6. A leitura da partitura	40
6.1. Apresentação da partitura	41
6.2. Leitura dos tons.....	43
6.3. Leitura do ritmo	43
6.4. Leitura combinada e reconhecimento de padrões.....	44
6.5. Execução.....	47
7. O exercício LP em contexto da PES	48
7.1. Aluno A.....	48
7.2. Aluno B	49
7.3. Aluno C	50
7.4. Aluno D	52

7.5. Aluno E.....	54
7.6. Aluno F.....	56
Conclusão.....	58
Referências Bibliográficas.....	60
Anexos.....	65
Anexo A.....	66
Anexo B.....	76
Anexo C.....	77
Anexo D.....	79
Anexo E.....	79
Anexo F.....	81
Anexo G.....	82
Anexo I.....	84
Anexo J.....	85
Anexo L.....	87
Anexo M.....	89

Índice de Figuras

Figura 1	42
Figura 2	42
Figura 3	44
Figura 4	45
Figura 5	45
Figura 6	46
Figura 7	46
Figura 8	47
Figura 9	48
Figura 10	50
Figura 11	51
Figura 12	52
Figura 13	53
Figura 14	54
Figura 15	55
Figura 16	56
Figura 17	57

Secção I

Introdução

O Mestrado em Ensino de Música (MEM) é um passo imprescindível na construção de um futuro docente, sendo um grau a adquirir de acordo com os requisitos do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (ver Anexo A). Para além de conferir a habilitação profissional para lecionar no ensino básico e secundário, este exige um conjunto de competências necessárias para os profissionais através do ensino académico. É nesta qualidade que a mestranda ingressou no MEM da Universidade de Évora (UÉ).

O presente Relatório de Estágio resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (EMNSC) sob a orientação da professora cooperante (PC) Marilyn Correia Brito. Nesta disciplina, os mestrandos contam com a oportunidade de trabalhar com instituições educativas nacionais que tenham protocolo com a UÉ, a fim de obter ou aperfeiçoar a prática letiva.

A PES engloba 297 horas, distribuídas por dois semestres. O primeiro semestre conta com 70 horas de aulas assistidas, 6 horas de aulas dadas e 9 horas de atividades, culminando em 85 horas. Por sua vez, o segundo semestre conta com 184 horas de aulas assistidas, 18 horas de aulas lecionadas e 10 horas de atividades, num total de 212 horas.

A mestranda deu início à sua PES no dia 3 de outubro de 2019 sob a orientação do professor Jorge Teixeira. Porém, por motivos de saúde deste, viu-se obrigada a contactar outro professor. Desse modo, o estágio prosseguiu de imediato a partir do dia 17 de outubro, após a professora Marilyn Correia Brito ter-se mostrado recetiva.

Em consequência da pandemia de Covid-19, que obrigou ao encerramento dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente a EMNSC, o estágio foi temporariamente interrompido a dia 13 de março de 2020. Por esse motivo, as aulas passaram a ser lecionadas num registo *online* até ao final do ano letivo, tendo sido apenas regularizado em abril e que, por falta de condições da mestranda, prejudicaram o aproveitamento total da PES.

Para este Relatório foram selecionados seis alunos (três da Iniciação e três do Regime Articulado do Ensino Básico). Neste são apresentadas as caracterizações de cada um, o repertório estudado e os aspetos gerais das aulas lecionadas pela PC e das aulas lecionadas pela mestranda.

1. Caracterização da Escola de Música Nossa Senhora do Cabo

1.1. História

A Escola de Música Nossa Senhora do Cabo foi fundada em 1977 em Carnaxide. Esta surgiu de uma iniciativa por parte de encarregados de educação e de uma professora de *ballet* para promover atividades formativas para os tempos livres, entre as quais violino, guitarra, educação musical e *ballet*.

A autorização definitiva para lecionar música foi obtida em 1982, o que proporcionou o crescimento da instituição, sendo que, no ano letivo de 1987/1988, a escola disponibilizava o ensino de 10 instrumentos, Formação Musical, disciplinas teóricas e de classe de conjunto. Ainda nesse ano, foi criada a possibilidade de frequência no Regime Articulado. Já em 2018/2019, a Escola iniciou o ano letivo com cerca de 850 alunos e 87 professores.

A EMNSC procura continuamente a formação dos seus professores, na maioria profissionalizados, com o objetivo de aumentar a percentagem para quase 100% em 2022 e poder, assim, oferecer maior estabilidade do corpo docente.

A par da profissionalização dos seus professores, a EMNSC preocupa-se com três objetivos gerais: “posicionar-se regionalmente como um Centro Cultural Polivalente”; “alicerçar-se como Centro de Investigação e Inovação na área pedagógica do ensino da música”; “constituir um referencial para o desenvolvimento do Ensino Artístico Especializado” (Escola de Música Nossa Senhora do Cabo [EMNSC], s.d., p. 4).

1.2. Meio Envolvente

A EMNSC situa-se em Linda-a-Velha, uma vila pertencente à União de Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz-Quebrada/Dafundo, no Concelho de Oeiras. Este Concelho possui diversos recursos que apoiam a cultura e a educação, sendo que existem parcerias e protocolos entre a Escola e algumas das estruturas. O desenvolvimento da cultura em Oeiras é realizado através de espaços, sejam eles associações ou entidades culturais, recreativas e educativas, que promovem apresentações e divulgações artísticas. É graças à parceria e ligação próxima com estes espaços

que a EMNSC tem tido a possibilidade de desenvolver o seu projeto de ligação à comunidade. A Escola utiliza regularmente 11 infraestruturas:

- < Centro Cultural de Belém (em interação com o Concelho de Lisboa);
- < Auditório Municipal Ruy de Carvalho;
- < Auditório Municipal Eunice Muñoz;
- < Fundação Marquês de Pombal - Palácio dos Aciprestes;
- < Auditório Municipal Lourdes Norberto;
- < Fábrica da Pólvora de Barcarena;
- < Teatro Municipal Amélia Rey Colaço;
- < Teatro Tivoli BBVA (em interação com o Concelho de Lisboa);
- < Teatro Camões (em interação com o Concelho de Lisboa);
- < Aula Magna (em interação com o Concelho de Lisboa);
- < Palácio Foz (em interação com o Concelho de Lisboa);

Foram também criadas parcerias com 9 associações:

- < Bandas Filarmónicas (Sociedade F. Fraternidade Carnaxide, Grupo S. Musical Desportivo de Talaíde, Sociedade Instrução Musical Porto Salvo, Sociedade Instrução Musical Escolar Cruz Quebradense, Banda de Música do Centro de Cultura e Desporto de Oeiras, Banda de Música da Liga dos Amigos de Castelo Novo);
- < Projeto Ala;
- < Nova Atena – Associação para a inclusão e bem-estar da pessoa sénior pela cultura e arte, Linda-a-Velha;
- < ACSA – Associação Cultural Sénior de Algés;
- < Liga dos Amigos de Linda-a-Velha;
- < Associação Coral de Linda-a-Velha;
- < Coral Cristo Rei;
- < Coro Paroquial da Cruz Quebrada;
- < Grupo Coral Sol Nascente.

1.3. Instalações

O edifício da EMNSC, inaugurado a 10 de novembro de 2013, foi construído com o propósito de ensinar música e dança, oferecendo instalações e material necessário para tal. A Escola possui cinco pisos, dois dos quais são subterrâneos, onde se distribuem os seguintes espaços: 26 salas de aula, dois auditórios, salão nobre, dois estúdios de dança, mediateca/biblioteca, sala de professores, associação de estudantes, reprografia, portaria, secretaria, gabinete do diretor pedagógico, gabinete do diretor financeiro, gabinete de atendimento, bar, refeitório de funcionários, dois arquivos, sala de instrumentos e um poço.

Em 2017 foi aberto um polo da escola em Paço de Arcos, com aulas do primeiro e segundo ciclo. Este edifício possui duas salas para aulas de formação musical e três salas para aulas de instrumento.

A EMNSC considera ter boas condições, com salas climatizadas, luz natural, isolamento sonoro e equipadas com o material necessário. Contudo, a Escola reconhece as necessidades da comunidade de um auditório de maiores dimensões, mais salas de estudo para os alunos e melhor acessibilidade ao centro de documentação.

1.4. Oferta Educativa

A EMNSC, sendo um estabelecimento de ensino artístico, oferece uma panóplia de cursos na área de dança e música, com foco na formação musical, social e humana (EMNSC, s.d.).

Na área da aprendizagem musical, a Escola apresenta cursos adequados a várias faixas etárias, tendo início entre os 3 e os 5 anos de idade. Estão, igualmente, disponíveis mais de vinte instrumentos à escolha dos alunos, entre os quais o canto, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano, guitarra, órgão, cravo, harpa, flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, oboé, fagote, saxofone, trompete, trompa, trombone e percussão.

O Jardim da Música, direcionado para crianças entre os 3 e os 4 anos, oferece a oportunidade de revelar o gosto pela música. Através de jogos musicais, canções e danças partilhados com os pais, a disciplina tem como objetivo contribuir para diversos aspetos do

desenvolvimento da criança, nomeadamente o desenvolvimento musical, criativo, expressivo e das competências e atitudes.

A Pré-Iniciação destina-se a crianças de 5 anos. Tal como acontece no Jardim da Música, este Curso pretende desenvolver o gosto e interesse pela música, bem como pelos fenómenos sonoros, o ritmo, a afinação e a prática de conjunto.

Dirigida a alunos do primeiro ciclo, a Iniciação oferece aulas de instrumento e iniciação musical, adaptadas à fase de aprendizagem de cada aluno e ao seu desenvolvimento psicomotor e artístico. Para a Escola, o ensino de música nesta faixa etária é essencial para o desenvolvimento pessoal, tendo como objetivo atrair as crianças para os fenómenos da música.

Como complemento ao percurso académico musical, a EMNSC proporciona o Atelier Musical. Nele, alunos do primeiro e segundo anos do primeiro ciclo, podem descobrir os instrumentos lecionados na Escola. Esta disciplina tem como objetivo despertar o gosto e a identificação pessoal pelos sons e timbres dos instrumentos, dando oportunidade aos alunos para ver, ouvir e experimentar e facilitar assim a escolha de um instrumento.

O Curso Oficial de Música, que abrange o segundo e o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, apresenta um currículo mais completo, podendo ser frequentado num de dois regimes, Regime Articulado e Regime Supletivo. Do quinto ao nono ano, a EMNSC foca-se em desenvolver o conhecimento cultural e artístico com aulas de instrumento, classe de conjunto e disciplinas teóricas, preparando e orientando os alunos para um possível futuro ligado à música. Para os jovens do 10º ao 12º ano, o Curso oficial oferece uma formação de excelência, que permite uma possível entrada no ensino superior. Devido à sua grande carga horária e oferta de disciplinas, o Regime Articulado no Ensino Secundário é direcionado para alunos que pretendem seguir uma carreira musical profissional. Em contrapartida, o Regime Supletivo possui uma carga horária mais leve que possa acompanhar os estudos no ensino regular, não descurando a qualidade que permite um grau elevado de desenvolvimento artístico.

A EMNSC oferece em alternativa aos Cursos oficiais o Espaço Arte, direcionado para qualquer faixa etária e desenvolvimento da aprendizagem musical. Sendo um Curso livre, este tem objetivos e planos próprios, oferecendo aos alunos a oportunidade de receber a formação básica do ensino oficial. O Espaço Arte proporciona também formação teórica, com aulas de História e Cultura Musical, Análise Musical e Formação Musical.

O Curso de Música Sacra parte de uma parceria entre a Escola de Música Nossa Senhora do Cabo e a Escola Diocesana de Música Sacra. Este apresenta as variantes de Coro, Direção, Canto e Órgão.

A EMNSC possui como oferta complementar o Curso de Dança, oferecendo os níveis formação em dança clássica e dança contemporânea, que por sua vez abrangem o sapateado, *jazz*, *hip hop* e barra de chão. Este Curso tem como objetivos proporcionar diferentes experiências na área de dança através de *workshops* e aulas regulares, formar bailarinos para um eventual ingresso no ensino superior de dança, fomentar o gosto pela dança, promover a capacidade de análise e sentido rítmico e realizar intercâmbios entre a dança e diversas artes.

2. Classe de Violino

A classe de violino da EMNSC é orientada por sete professores: Álvaro Pinto, Ana Rita Damil, Jorge Teixeira, Lígia Vareiro, Marilyn Correia Brito, Paula Fernandes e Rita Mendes.

Numa fase inicial, a mestranda contactou o professor Jorge Teixeira para ser o seu professor cooperante. Contudo, devido a uma intervenção cirúrgica deste, e conseqüente tempo de repouso, a mestranda tomou a decisão de contactar a professora Marilyn Correia Brito.

Marilyn Correia Brito iniciou os estudos aos 8 anos de idade no Conservatório Vicente Emilio Sojo, na Venezuela. Entre 1981 e 1993 estudou no Conservatório do Algarve, no Conservatório Nacional de Lisboa, na Fundação Musical dos Amigos das Crianças e no Conservatório de Música de Roterdão. Mais tarde, no ano letivo de 2008/2009, realizou um curso de profissionalização na Escola Superior de Música de Lisboa.

No âmbito de cursos e estágios, Marilyn Correia Brito trabalhou com professores como Paulo Gaio Lima, Anatoly Bajenov e Gerardo Ribeiro, e integrou estágios das Escolas de Música Particulares e Portuguesa da Juventude, da Orquestra de Jovens de Corfu, na Grécia, e ainda numa orquestra de jovens da Hungria.

No campo pedagógico, frequentou aulas do Método Suzuki na Holanda, e participou nos cursos de Didática de Violino e Suzuki. Realizou workshops na Ilha Graciosa e na EMNSC. Como professora, iniciou a carreira em 1989, dando aulas em diversas escolas. É autora dos livros *Brincar com o Violino* e *O Meu Primeiro Livro de Violino*, sendo que uma cópia do segundo foi adquirida pela mestranda.

Marilyn Correia Brito é professora na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo desde 2000, onde leciona, não só a disciplina de Violino, mas também Ateliê Musical e MiniViolinos.

No ano letivo de 2019/2020, a classe da professora era composta por 21 alunos, entre o segundo e o nono ano. Tendo em conta os alunos inscritos na classe e o horário disponível da mestranda, foram propostos seis alunos para constar no Relatório de Estágio. Dado que a professora não tinha qualquer aluno do Secundário na sua classe, foram selecionados três alunos da Iniciação (dois no segundo ano e um no terceiro) e três do Regime Articulado do Ensino Básico (quinto, sexto e oitavo anos).

2.1. Aluno A

No ano letivo 2019/2020 o aluno A frequentava o segundo ano de escolaridade e o seu primeiro ano de aprendizagem do violino no Curso de Iniciação. Ao longo do ano, particularmente no primeiro período, apresentava dificuldades em manter a postura e a pulsação das obras, possivelmente aliadas à sua fraca capacidade de concentração e impaciência. Contudo, o seu progresso foi positivo e estável, tendo aprendido rapidamente as noções básicas que a professora ensinava, mesmo durante as aulas *online*.

Programa do ano letivo:

- < Escalas - Ré Maior; Lá Maior; Sol Maior;
- < Exercícios/Estudos - CUBO¹;
- < Obras didáticas (do livro *O meu primeiro livro de violino*, de M. Brito) - *História da Carochinha*; *O macaquinho*; *Papagaio loiro*; *Estrelas cadentes*; *As caricais*; *Relógios antigos*; *Ovos estrelados*; *Nas caraíbas*; *O comboio*; *Balancé*; *A maçã*; *Índios e cowboys*; *Os passos do fantasma*; *Valsa que gira*; *O peixinho*; *Passeio alegre*; *Brilha, brilha estrelinha*; *Balão do João*; *Ao luar*; *Allegro*; *Há muito, muito tempo*; *Tia Rosinha*; *A brincadeira*; *Os índios*; *A neve*; *A primavera*; *A ponte inglesa*; *A cascata*;
- < Obras - *Moto Perpetuo* do livro *Violin School – Volume 1*, de S. Suzuki.

2.1.1. Aulas assistidas

O foco inicial da professora cooperante foi na postura do violino e na execução de ritmos em *cordas soltas* – utilizando o arco e *pizzicato*. Para o primeiro ponto focal, a PC recorria a um exercício – *estátua da liberdade* – que era executado no início de cada aula para ajudar os alunos com o posicionamento do violino. Este exercício consistia em pegar no instrumento com a mão esquerda pela parte superior da caixa de ressonância, com o braço esticado para a frente, e com o tampo inferior do instrumento virado para o aluno. De seguida, levantar o queixo e, calmamente, posicionar o violino sobre o ombro esquerdo e pousar o queixo, sempre com o cuidado de manter

¹ Cubo com seis exercícios rítmicos diferentes para inserir em diversos exercícios, escolhidos à sorte atirando um cubo

as costas direitas e não dobrar o pulso. No caso do segundo ponto focal, a professora utilizava o CUBO (ver Anexo B), que mais tarde era utilizado também nas escalas. Devido à dificuldade que o aluno tinha nos pontos mencionados anteriormente, a PC tinha a constante necessidade de corrigir a postura do aluno e de o ajudar a manter a concentração para não falhar os ritmos e a pulsação. No segundo período, com a introdução da técnica da mão esquerda, a preocupação da professora pela concentração e postura do aluno manteve-se constante, ao mesmo tempo focando-se na correção da posição da mão esquerda. Apesar da facilidade que apresentava para aprender as notas e manter a afinação, o aluno não fazia os exercícios com calma, obrigando a professora a chamar a sua atenção inúmeras vezes.

2.1.2. Aulas lecionadas

A mestranda apenas teve oportunidade de dar duas aulas ao aluno A. Em ambas, a maior parte do tempo foi dedicado ao trabalho desenvolvido pela professora, nomeadamente ajudar o aluno na aprendizagem da postura correta através do exercício da PC (*estátua da liberdade*) e de ajustes regulares do instrumento. No caso da primeira aula², foi também trabalhado o ritmo e pulsação das obras. Enquanto que as suas dificuldades rítmicas ocorriam principalmente na realização do tempo exato das pausas, a pulsação era afetada pela geral tendência de acelerar o tempo, ou de atrasar quando tinha de mudar de corda. Habitualmente, as dificuldades de pulsação aumentavam com a introdução inicial do acompanhamento na execução das obras, pois o aluno começava a tocar as semínimas com a mesma duração das colcheias do acompanhamento. No entanto, a insistência da mestranda em marcar o tempo oralmente e auxiliar o movimento do arco para realizar a duração correta das notas, acabou por ajudar o aluno, sendo que o próprio acompanhamento acabou por servir como metrónomo. Para além disso, apesar da dificuldade da mestranda em manter a concentração do aluno, foi ainda possível aplicar o exercício que ia de encontro com o tema da investigação – exercício de leitura da partitura (LP)³. Após a sua execução, este teve resultados positivos, tendo acelerado o processo de aprendizagem das obras.

² Na segunda aula foi apenas trabalhada a técnica da mão esquerda.

³ O exercício LP encontra-se explicado em detalhe na Secção II (p. 40)

2.2. Aluno B

Tal como o aluno A, no ano letivo 2019/2020 o aluno B frequentava o segundo ano de escolaridade e o seu primeiro ano de aprendizagem do violino no Curso de Iniciação. Em todas as aulas o aluno mostrava ser calmo e atencioso. Porém, a sua dificuldade em manter a concentração, a atitude lânguida, a falta de estudo em casa, a sucessiva falta de assiduidade e, mais tarde, a mudança para aulas *online*, tornaram difícil a aprendizagem do violino. Tais problemáticas tiveram peso na aquisição de conceitos musicais, como os tons e os ritmos aprendidos nas aulas, na capacidade de recordar e manter a postura e posição do instrumento, e na quantidade de repertório trabalhado nas aulas.

Programa do ano letivo:

- < Escalas –Ré Maior e arpejo; Lá Maior e arpejo;
- < Exercícios – CUBO;
- < Obras didáticas (do livro *O meu primeiro livro de violino*, de M. Brito) – *História da Carochinha; O macaquinho; Papagaio loiro; A laranjinha; Eu fui ao jardim celeste; Lá vai uma, lá vão duas; A ponte inglesa; A primavera; A brincadeira; Os índios; Brilha, brilha estrelinha; Balão do João; A neve; Allegro.*

2.2.1. Aulas assistidas

O programa principal da professora cooperante com o aluno B foram idênticos aos do aluno A, visto que ambos se encontravam no mesmo ano de aprendizagem. Durante o primeiro período, a professora preocupou-se constantemente com a postura, a posição do violino e a técnica da mão direita, realizando em todas as aulas o exercício da *estátua da liberdade* e corrigindo sempre qualquer erro. Também a aprendizagem das notas das cordas soltas em *pizzicato* e com o arco, aplicando-a nos ritmos do CUBO, foi um dos focos da PC. No resto do ano letivo, a aprendizagem da técnica da mão esquerda tornou-se o foco principal da professora, que fazia diversos exercícios para manter uma boa técnica e corrigindo constantemente a posição da mão do aluno, de modo a ajudar com a descontração e afinação. Ainda assim, a PC não descurava a sua atenção na postura e técnica da mão direita, ajustando-as e comandando o arco, nem as questões rítmicas e musicais. Devido ao constante atraso e falta de estudo, a professora acabava

por repreender o aluno quase todas as aulas. Apesar disso, em momentos oportunos, não deixava de incentivar e dar *feedback* positivo.

2.2.2. Aulas lecionadas

A mestranda deu duas aulas ao aluno B, sentido um grande desafio para lecionar os conteúdos em ambas as aulas devido à postura em aula do aluno. Contudo, foi possível trabalhar todos os conteúdos pretendidos pela PC e ainda aplicar o exercício LP na primeira aula⁴. A principal causa do desafio apresentado surgiu de dois fatores. Em primeiro lugar, apesar do aluno já estar familiarizado com a presença da mestranda e sua esporádica participação, durante as aulas foi revelada muita timidez e, conseqüentemente, pouca resposta. Além disso, a concentração do aluno era escassa, dificultando ainda mais a retenção de informação. Ainda assim, as aulas não deixaram de ser produtivas. Como o aluno não era estudioso, chegou às aulas lecionadas pela mestranda com o conteúdo pouco ou nada preparado, dando oportunidade de testar o exercício preparado (LP). Sendo que a maior dificuldade do aluno B era a leitura das notas (ritmo e tom) e a pulsação, a sua resolução foi o principal foco. De modo a ajudar com a sensação de pulsação, a mestranda auxiliou o movimento do arco e marcou a pulsação através do tato. Para a assimilação da diferença entre as mínimas e as semínimas, a mesma técnica da pulsação foi aplicada para além do exercício LP, este que foi utilizado ainda na memorização dos tons das notas (cordas soltas do violino). Os resultados, apesar de positivos no momento em que as dificuldades foram trabalhadas, não se mantiveram para as aulas seguintes com a PC devido à falta de estudo e concentração.

2.3. Aluno C

No ano letivo 2019/2020 o aluno C frequentava o terceiro ano de escolaridade e o segundo ano de aprendizagem do violino, no Curso de Iniciação. Ao longo do ano letivo, apresentou inúmeras dificuldades técnicas e musicais, que contribuíram para um percurso demorado e pouco produtivo. Dentro das várias dificuldades, a tensão constante na mão direita e a fraca capacidade

⁴ Na segunda aula foi apenas trabalhada a técnica da mão esquerda, o que não exigiu a realização do exercício LP.

de perceber o ritmo e manter a pulsação eram as mais relevantes. Apesar do aluno parecer atento e persistente nas aulas, era a sua falta de estudo e preocupação fora delas que mantinha a falta de resolução dos problemas, anulando sempre o trabalho desenvolvido em cada aula. No segundo período, devido à alteração das aulas presenciais para aulas *online*, teve apenas uma aula, após a qual desistiu.

Programa do ano letivo:

- ◁ Escalas – Ré Maior; Sol Maior; Lá Maior; Lá menor;
- ◁ Exercícios/Estudos – Estudos nº1, nº2 e nº3 do livro *40 mini estudos para violino*, de M. Brito;
- ◁ Obras didáticas (do livro *O meu primeiro livro de violino*, de M. Brito) – *A neve; Ao luar; A primavera; A ponte inglesa; O macaquinho; A cascata; O caracol; Sobe e desce; Passeio alegre.*

2.3.1. Aulas assistidas

A abordagem da professora cooperante às dificuldades do aluno C foi centrada na constante correção da postura e na ajuda na leitura do repertório. Por norma, as aulas começavam com uma escala e o seu respetivo arpejo com variações, e tudo era trabalhado com ritmos e articulações variadas. Durante a sua execução, a PC insistia continuamente na postura correta, bem como ajudava ativamente no relaxamento do braço, pulso e mão direita e na melhor distribuição do arco, comandando-o. De seguida, os estudos e obras eram vistos com muita repetição devido à falta de estudo do aluno. Nestes momentos das aulas, a PC preocupava-se não só com a postura, mas também com a técnica, leitura e memória. Tal como acontecia nas escalas, na execução das obras a professora corrigia o aluno comandando o arco, auxiliando com a postura e técnica, e dando espaço para o aluno se concentrar nas questões musicais sem se preocupar com outros problemas. No início do segundo período, a PC decidiu ensinar uma obra de cor, ou seja, sem o auxílio da partitura, recorrendo à memória do aluno e repetição das partes escutadas. Porém, por causa da transição para aulas *online* e conseqüente desistência do aluno, não foi possível atingir o resultado final desta obra ou de outras que ainda estavam a ser ensinadas.

2.3.2. Aulas lecionadas

O aluno C teve duas aulas dadas pela mestrandia, uma no primeiro período e outra no segundo. Em ambas foi trabalhado o programa lecionado pela PC, que estava mal preparado ou esquecido em consequência da falta de estudo, dando oportunidade à mestrandia para aplicar e analisar a eficácia do exercício LP. Ao longo das duas aulas, houve sempre preocupação com a postura e técnica do aluno, nomeadamente com a elevação excessiva do cotovelo direito, o que causava tensão na mão, afetando não só a qualidade e produção sonora, como o controlo geral do arco. Em obras em que era necessário retomar o arco, essa tensão causava uma *aterragem* brusca na corda. De modo a corrigir esses erros, a mestrandia chamava constantemente a atenção do aluno para a tensão e, ocasionalmente, manipulava a mão e o cotovelo para que ganhasse consciência da técnica correta. Visto que o aluno mostrava alguma concentração e persistência, tanto o exercício LP como os métodos utilizados para ajudar nas dificuldades técnicas mostraram resultados positivos, sendo que a revisão e aprendizagem das obras foi rápida e eficaz.

2.4. Aluno D

No ano letivo de 2019/2020, o aluno D frequentava o quinto ano de escolaridade no Regime Articulado. Durante o ano, o aluno era estudioso e tinha um comportamento exemplar nas aulas, mostrando-se bem-disposto, atento e persistente. No entanto, apesar de estudar quase todos os dias, apresentava pouco progresso na melhoria das suas dificuldades técnicas, sendo que a tensão constante do braço e pulso direitos, e a noção de distribuição do arco eram as mais preocupantes. Nas questões musicais, aprendia rapidamente o repertório e tinha poucas dificuldades em decorar. Mostrava maior dificuldade na capacidade de manter a pulsação, assim como de se lembrar e adaptar às alterações correntes das notas das obras, escalas e arpejos. Nas aulas *online*, a quantidade e/ou qualidade de estudo pareceu diminuir, fazendo com que o aluno demorasse mais tempo a ler o repertório, a memorizar e a fazer as gravações pedidas pela PC.

Programa do ano letivo:

- < Escalas – Si menor; Sol Maior; Fá Maior; Lá menor; Si**b** Maior;
- < Estudos – Estudos nº5, nº6, nº7, nº10, nº11, nº12, nº13 e nº14 do livro *Neue Violin Etüden II Op. 15*, de R. Pracht;
- < Obras – *Concertino dos Índios* (3º andamento), de J. Perlman; *Gavotte from “Mignon”*, de A. Thomas; *Concertino em Si menor Op.35*, de O. Rieding; *Scherzo Virtuoso*, de J. Alfaras; *Concertino em Lá menor*, de A. Curci.

2.4.1. Aulas assistidas

O trabalho que a PC realizou com o aluno D ao longo do ano letivo revelou-se muito consistente, aplicando sempre as abordagens necessárias aos problemas técnicos e musicais, independentemente do repertório que estava a ser trabalhado. Em todas as aulas, a professora chamava a atenção para os problemas técnicos mais persistentes do aluno, muitas vezes ajustando e comandando o braço, pulso ou arco. Para trabalhar o repertório e ajudar na sua aprendizagem, a PC recorria a diversas técnicas, consoante o que achava necessário. Entre elas, as mais comuns eram a execução de escalas apenas no talão para trabalhar a correta utilização do pulso, a repetição de pequenas passagens, que serviam principalmente de ajuda à memorização, e a utilização do canto e marcação da pulsação para acompanhar o aluno. Em raras ocasiões, a professora acompanhou o aluno a tocar, deu exercícios com ritmos e arcadas diferentes para pequenas passagens mais complicadas, ou pediu ao aluno para cantar. Nas aulas em que se estava a ver novo repertório ou novas passagens, caso não estivesse estudado, a PC aproveitava sempre para pôr à prova a leitura à primeira vista do aluno de modo a prepará-lo para uma melhor leitura e para as provas em que tal era necessário. Quando as aulas passaram a ser dadas *online*, a professora passou a insistir muito no estudo das obras por partes e na realização de gravações.

2.4.2. Aulas lecionadas

Devido à falta de compatibilidade de horários e difíceis condições de trabalho, o aluno D teve apenas duas aulas com a mestrand. Os pontos do repertório vistos nestas aulas foram abordados tendo em conta as sugestões da professora cooperante, consoante o que esta achava ser mais relevante. Em ambas as aulas, independentemente do repertório que estava a ser trabalhado, a mestrand concentrou a sua atenção na dificuldade de adaptação às alterações correntes das notas, que se mostrava consistente em quase todas as aulas. Para além disso, assim como era uma preocupação constante da PC, a mestrand focou-se também na tensão da mão, braço e pulso direitos, que causavam distorção do som, principalmente na realização de técnicas como *martelé* e *legato*. Sendo assim, para além de chamar à atenção, a mestrand pedia ao aluno para este usar mais arco, ajudando-o ocasionalmente, uma vez que tornava mais difícil manter a tensão. Na tentativa de tornar mais eficiente a adaptação às alterações correntes, a capacidade de leitura à primeira vista e a memorização, foi aplicado o exercício LP. Particularmente para a primeira componente, a mestrand fez uma adaptação ao exercício, pedindo ao aluno para nomear os acidentes durante a leitura das notas. O exercício obteve resultados positivos em ambas as aulas, tendo ajudado a resolver as dificuldades de leitura apresentadas nos excertos trabalhados.

2.5. Aluno E

No ano letivo de 2019/2020, o aluno E frequentava o sexto ano de escolaridade no Regime Articulado. O progresso deste foi marcado por diversas dificuldades técnicas que, ao longo do ano, dificultaram a aprendizagem do violino. O aluno era bem-comportado nas aulas, mostrando-se disposto a aprender sem qualquer reclamação contra as instruções da professora. No entanto, apesar da sua vontade no decorrer das aulas, a timidez e insegurança deste aluno tornaram-se um impasse à exposição das suas capacidades interpretativas, dando lugar também a falhas técnicas, como a dificuldade de distribuição do arco e de execução de diferentes dinâmicas, particularmente as mais fortes. Para além disso, devido ao estudo pouco eficiente, o aluno apresentava algumas dificuldades na leitura das partituras, especificamente na componente

rítmica, muitos problemas de afinação e muita tensão no pulso direito, o que dificultava também a distribuição do arco.

Programa do ano letivo:

- ◁ Escalas – Lá menor; Ré Maior; Si menor;
- ◁ Estudos – Estudo nº14, de F. Wohlfahrt; Estudos nº17, nº18, nº19, nº20, nº37, nº39 e nº44, do livro *Neue Violin Etüden II Op. 15*, de R. Pracht; Estudo nº37, de A. Yanshinov;
- ◁ Obras – *Ciarda*, de A. Curci; *Schüler-Concert n°5 Op. 22*, de F. Seitz; *Spring*, de W. F. Bach; *Concerto em Sol Maior Op. 13* (1º andamento), de F. Seitz.

2.5.1. Aulas assistidas

O trabalho que a professora cooperante desenvolveu com o aluno E centrou-se não só na correção das dificuldades técnicas, como também no incentivo pela musicalidade. De modo a ajudar o aluno com os seus problemas de afinação e de leitura, a PC recorria diversas vezes à repetição das passagens mais preocupantes, alertando constantemente para os erros cometidos. Nos momentos em que o aluno demonstrava quebras de memória ou incertezas de leitura, a professora tocava ou cantava simultaneamente, tendo chegado a utilizar o exercício LP em raras ocasiões. Para além de tocar e cantar, a PC sentia necessidade de marcar o tempo para ajudar com a leitura do ritmo e, principalmente, para ajudar a manter a pulsação. Relativamente aos problemas que o aluno tinha em distribuir corretamente o arco, sobretudo na zona do talão, e em manter o pulso direito relaxado, a PC manuseava muitas vezes o arco, pegando diretamente neste ou na mão do aluno, e pedia para fazer exercícios tocando apenas no talão. Mais tarde, nas aulas *online*, as problemáticas com a técnica do arco tiveram um grande destaque em conjunto com a preparação de inúmeros estudos.

2.5.2. Aulas lecionadas

À semelhança dos alunos anteriores, a mestranda teve apenas a oportunidade de lecionar duas aulas ao aluno E, uma no primeiro período e a outra no segundo. Em ambas, foi visto o

repertório que estava a ser preparado, sendo que foi dada maior atenção às passagens em que o aluno se sentia mais inseguro com a técnica e a leitura. O objetivo inicial da mestrandia foi usar o exercício LP para ajudar com a leitura dos tons e do ritmo e, conseqüentemente, deixar o aluno mais confiante para poder concentrar-se nas questões técnicas em que sentia mais dificuldades, sendo estas a dinâmica e a articulação. Além disso, quando o aluno se focava nestes dois pontos, a afinação acabava por ser prejudicada. Sendo assim, a mestrandia teve de balançar as exigências técnicas da mão direita e esquerda ao longo das aulas, a fim de não comprometer demasiado a qualidade da *performance*. Foi ainda pedido para o aluno exagerar a dinâmica *forte* para que pudesse compreender as possibilidades sonoras do seu instrumento. No caso da primeira aula, ao ser trabalhada a obra que iria ser levada para a audição (ver Anexo L), o exercício LP foi ainda adaptado para o aluno trabalhar o fraseado. O exercício obteve resultados positivos em todo o repertório, ajudando o aluno com a leitura de todas as passagens em que demonstrava mais dificuldades de leitura e, através da adaptação feita e da ajuda constante da mestrandia, com a capacidade de reprodução de uma maior variedade de dinâmicas e noções de fraseado.

2.6. Aluno F

O aluno F frequentava o oitavo ano de escolaridade no ano letivo de 2019/2020, no Regime Articulado. Durante o ano, revelou ter poucas dificuldades técnicas, procurar tentar ser musical e ser capaz de aprender rapidamente os conteúdos. Contudo, por ser pouco estudioso e, de vez em quando, distraído, o seu progresso ficou aquém do que era esperado. Apesar de, geralmente, tocar de forma afinada, o aluno apresentou dificuldades ao aprender a afinar o violino, não percebendo se as cordas estavam afinadas entre si ou, no caso de estarem desafinadas, se estavam altas ou baixas relativamente à nota de comparação. Para além disso, quando não se sentia à vontade com as notas, particularmente a partir da 3ª posição, a afinação era prejudicada. Relativamente à postura, a sua constante tensão na mão e pulso direitos não permitiam o uso total do arco ou o uso do arco na zona do talão quando era necessário, assim como tornava a execução de acordes e do *staccato* mais complicada, uma técnica que se revelou ser das mais difíceis de aprender. Muitas vezes, numa tentativa de resolver e compensar a tensão criada, o aluno criava um movimento excessivo e pouco natural dos dedos da mesma mão e pegava no

arco apenas com a ponta dos dedos, tirando quantidade e qualidade de som, bem como dificultando ainda mais a execução do *staccato*.

Programa do ano letivo:

- ◁ Escalas – Lá Maior; Lá menor; Dó Maior; Dó menor; Ré Maior; Sol Maior; Sol menor; Mi Maior; Mi menor;
- ◁ Estudos – n°1, n°2, n°3, n°4, n°48, n°46, n°49, n°50, n°51 e n°52 do livro *Neue Violin Etüden III Op. 15*, de R. Pracht; Estudo n°2 e n°4, do livro *42 Études ou Caprices*, de R. Kreutzer;
- ◁ Obras – *Schüler-Concert n°4 em Ré Maior Op.15*, de F. Seitz; *Solo D Op. 62*, de H. Leonard; *Polish Dance Op. 82*, de S. Severn.

2.6.1. Aulas assistidas

Ao longo do ano letivo, a professora cooperante concentrou a maior parte da sua atenção nos maiores problemas que o aluno apresentava, como a afinação do violino e afinação das notas pouco seguras, a tensão da mão e braço direitos e a dificuldade de execução do *staccato*. No início de cada aula, para ajudar a afinar o violino, a PC tentava fazer o aluno perceber se a corda estava corretamente afinada, alta ou baixa, corrigindo caso a resposta fosse incorreta. Para além disso, ia indicando se era necessário baixar ou subir mais. Ainda assim, em certas aulas, foi a própria professora a afinar o violino. No caso da desafinação das notas provocadas pela incerteza do aluno, a professora lembrava inúmeras vezes que era necessário usar referências, ou seja, para afinar uma nota era necessário usar a posição *geográfica* do dedo que estivesse a tocar a nota anterior. Também ajudava o aluno tocando lentamente com ele para que ouvisse como deviam soar as notas. A tensão que o aluno tinha na mão e no pulso era uma preocupação constante, criando a necessidade incessante de ser chamado à atenção e de ser ajeitado. De forma a utilizar corretamente o pulso e, conseqüentemente, desenvolver a capacidade de tocar no talão sem dificuldades, a PC pedia muitas vezes para uma escala ou uma passagem de um estudo ou obra serem tocados apenas nessa zona do talão. Tendo em conta que o *staccato* era uma das maiores dificuldades, muita importância foi dada a esta técnica. Em todas as aulas em que era trabalhado o *staccato*, a PC explicava como devia ser executado e qual a sensação que devia ser procurada,

dizendo que o aluno devia *morder* a corda através de pressão em cima do indicador e largar logo a seguir, não prendendo o arco. Para praticar, a professora pedia ao aluno para tentar fazer *staccato* em cordas soltas e, ocasionalmente, era a própria a controlar o arco para mostrar qual a sensação que o aluno devia procurar. Esta técnica acabou por continuar a ser muito nas aulas *online*. Tal como era habitual com outros alunos, por vezes a professora tinha necessidade de marcar a pulsação para ajudar com a instabilidade do aluno e, quando havia incerteza das notas, tocava com ele. Durante algumas aulas, a PC trabalhou a leitura à primeira vista de modo a preparar a prova técnica do segundo período, aconselhando várias vezes a solfejar no pouco tempo em que o aluno tinha para ler a partitura.

2.6.2. Aulas lecionadas

O aluno F teve duas aulas lecionadas pela mestranda. Ambas decorreram de uma forma semelhante, sendo que serviram maioritariamente para ensinar o aluno a estudar de forma mais eficiente. Uma vez que as dificuldades do aluno eram mais teóricas que práticas, um dos aspetos trabalhados foi a dificuldade de leitura dos tons, principalmente de notas com mais do que duas linhas suplementares, tanto nas escalas como nas obras e estudos. Este problema impedia o aluno de manter uma pulsação, uma vez que praticamente parava para confirmar ou questionar onde se situava a nota pretendida no violino⁵. O resto do trabalho centrou-se na compreensão rítmica, nomeadamente na realização de tercinas, que eram afetadas sobretudo se vinham a seguir a outros ritmos que dividiam a semínima (colcheia, semicolcheia). Para ambos os problemas, a mestranda aplicou o exercício LP. Nas escalas, trabalhadas sobretudo na segunda aula, a mestranda pediu ao aluno para ir dizendo o nome das notas à medida que as tocava, de modo a não perder a noção destas, principalmente nas posições mais altas. Nas obras, o exercício LP foi aplicado de forma simples para melhorar a leitura dos tons e do ritmo. O resultado do exercício foi muito positivo, tendo acelerado a aprendizagem do repertório. Relativamente à tensão na mão e pulso direitos, a mestranda ajudou várias vezes a relaxar o braço direito, advertindo para a posição do cotovelo, que proporciona o contrapeso necessário para o controlo do arco em diferentes técnicas. De modo a corrigir a pega do arco, que se alterava ocasionalmente, a mestranda não só corrigia a postura da mão, como também pedia ao aluno para se concentrar na

⁵ A mesma nota pode ser realizada em posições e cordas diferentes.

sensação de ter o dedo anelar a tocar no talão do arco. Apesar desta ter sido constantemente corrigida pela mestrandia, não foi resolvida devido à restrição de tempo.

3. Observações

A experiência da mestranda ao longo da PES foi majoritariamente positiva, contribuindo para uma forte evolução da sua carreira enquanto professora. Uma vez que a pandemia de Covid-19 se iniciou quando se encontrava no princípio do seu segundo semestre, este foi fortemente prejudicado pela inadequação das primeiras tentativas de teletrabalho, que decorreu sob a forma de vídeos gravados pelos alunos, que eram enviados e avaliados pela PC, ou por videoconferência. A mestranda acabou por não ter acesso aos vídeos das aulas, tendo então como fonte para o Relatório apenas o relato e o sumário da PC. Para além disso, devido à incompatibilidade de horários e problemas de rede resultante do surto de tráfego de *internet* e da falta de condições ao dispor da mestranda, não foi possível assistir a grande parte das aulas *online*.

Os alunos da PC deixaram uma boa impressão na mestranda, com destaque na sua capacidade de aprendizagem rápida do repertório, independentemente da sua motivação para a classe de violino, esta que se distribuía equitativamente. As principais dificuldades dos alunos separaram-se entre a Iniciação e o Regime Articulado. Nos alunos de Iniciação era mais comum haver problemas de postura, sobretudo porque estavam no início da aprendizagem do instrumento. Devido à sua tenra idade, partilhavam problemas de concentração e dificuldades em manter ritmos e pulsações. No caso dos alunos do Regime Articulado, a tensão na mão direita era um dos principais problemas, causando incapacidade de utilizar o arco na sua totalidade, especialmente na zona do talão, que exige uma mão relaxada para não comprometer a qualidade sonora. A afinação, sendo um dos problemas mais comuns e persistentes na prática do violino, afetava, sem grande surpresa, a maioria dos alunos. Por último, a insuficiência da leitura causada pela falta de estudo regular, tornava-se um entrave para a resolução de todos os outros problemas associados à técnica do violino.

A metodologia da PC era relativamente consistente independentemente dos alunos estarem na Iniciação ou no Regime Articulado, não deixando de se adaptar a cada situação e a cada aluno. O ensino centrava-se majoritariamente na repetição das passagens ou técnicas até ao sucesso. A PC também adjuvava os alunos marcando a pulsação e/ou cantando para os alunos a fim de terem noção do tempo, do ritmo e dos tons. A nível motor, auxiliava a colocação e posição da mão esquerda, majoritariamente com os alunos de Iniciação, para corrigir a afinação e prevenir possíveis lesões no pulso. Quanto à mão direita, conduzia o arco dos alunos de modo a que estes mantivessem o arco perpendicular ao violino e o usassem na sua totalidade, resultando numa

melhor noção da produção sonora e no relaxamento da mão direita. Os alunos tenderam a responder positivamente à metodologia da PC, demonstrando a sua eficácia no ensino do programa escolar, comprovado pelos bons resultados em provas e audições.

O trabalho da mestrandia com os alunos, apesar de não ter sido extensivo, mostrou resultados positivos com as metodologias de ensino usadas. Estas enquadraram-se, principalmente, numa perspetiva de estudo na aula, a fim de orientar os alunos para melhores hábitos de estudo. Nomeadamente, o exercício LP foi uma das ferramentas mais utilizadas, uma vez que tratava o problema da leitura, que a mestrandia considerou ser um dos maiores défices na aprendizagem que resultava numa estagnação do progresso, pois impedia os alunos de se focarem na demonstração da sua técnica e musicalidade do repertório que estavam a estudar. Para mais, o exercício LP enquadra-se no objeto de investigação deste mesmo Relatório de Estágio.

Secção II

Nota introdutória

A Secção II deste Relatório de Estágio compreende uma componente de investigação que pretende perceber a importância da leitura de música, isto é, da leitura do texto musical, e, sobretudo, a sua relevância como ferramenta de ensino do violino. Para além disso, justificado através de análise de literatura e dos dados obtidos na PES, propõe-se um exercício elaborado pela mestranda para o ensino da leitura, focado na iniciação da aprendizagem do violino, que possa ser integrado nas aulas de instrumento. O objetivo final visa a adoção desse exercício por professores de violino do país.

A necessidade de perceber e revelar a importância da leitura no ensino do violino surge da experiência pessoal da mestranda enquanto professora, assim como da observação inicial do estágio, nas quais constatou uma falta de capacidade geral para ler música. Durante a sua experiência como estagiária, a mestranda verificou ainda que pouco ou nenhum tempo era dedicado à *descodificação* das partituras das obras que estavam a ser trabalhadas, dificultando assim a aprendizagem do violino, o que podia levar à desistência dos alunos (Bobbitt, 1970; Sloboda, 1978; Hahn, 1985; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012).

O conceito de leitura de música pode ter várias interpretações. Por um lado, esta pode referir-se à leitura à primeira vista, isto é, a leitura de uma partitura sem conhecimento prévio desta, ou pode ser a leitura da partitura de uma obra já presente no repertório. Por outro lado, independentemente das interpretações anteriores, a leitura de uma partitura pode ser considerada de dois modos: a *descodificação* de símbolos da partitura (Gudmundsdottir, 2010) vocal ou instrumentalmente (King, 1954), que por sua vez, no caso de ser vocalizado, pode ser entoado (cantado) ou enunciado; e a *descodificação* de símbolos feitos interiormente sem reprodução sonora (King, 1954). No caso desta investigação, contextualizando a leitura no ensino do violino, entender-se-á a leitura à primeira vista como a execução através do instrumento de uma obra sem ser realizada uma análise inicial, e a leitura da partitura como o processo de *descodificar* os símbolos escritos através da entoação vocal.

4. Metodologias de Investigação

O processo de investigação para este Relatório foi baseado na recolha de dados obtidos da literatura e do estágio, tratando-se então de um estudo de caso de carácter descritivo e exploratório (Yin, 1993).

A primeira fase consistiu na reflexão e escolha do tema, cuja investigação pudesse ser aplicada na PES.

A segunda compreendeu a recolha, análise e seleção da literatura cujos conteúdos servissem de apoio às estratégias a serem aplicadas no Estágio.

Posteriormente, foram aplicadas essas estratégias e recolhidos os dados.

Por fim, foi elaborado o Relatório de Estágio.

5. Estado da Arte

5.1. *“A Study of the Relationship of Music Reading and I.Q. Scores”* (King, 1954)

No seu artigo, King (1954) expõe que, nos EUA, a leitura de música faz parte do programa de música na maioria das escolas, no entanto a capacidade de leitura dos alunos varia severamente apesar das mesmas circunstâncias de ensino.

O autor reconhece que há duas interpretações do conceito de ler música. A mais utilizada é a que consiste em analisar e reproduzir vocal ou instrumentalmente as diferentes componentes da partitura como o tom, o ritmo e a expressão musical. A outra interpretação é semelhante, porém omite a componente da reprodução e é realizada em silêncio através apenas da interiorização da partitura. Este tipo de leitura é o utilizado pelos músicos profissionais durante a performance para *lerem à frente da partitura*. Foi nesta segunda interpretação que o autor focou a sua investigação.

Para aprofundar na matéria, o autor realizou um estudo a fim de compreender se a capacidade de ler música (sem a reproduzir) está relacionada com a inteligência. Sendo assim, o autor selecionou 128 alunos do ensino básico público em dois grupos de 64, em que um tinha pouca ou nenhuma capacidade de leitura (Grupo A) e o outro excedia a média (Grupo B). Para o teste musical⁶, cada grupo ouviu frases musicais, tendo de escolher a versão escrita corretamente de entre outras semelhantes, porém erradas. De seguida ambos os grupos realizaram testes de Q.I.⁷. Os resultados demonstraram uma enorme diferença na capacidade de leitura e uma evidente superioridade nos testes de Q.I. do Grupo B.

King conclui que a inteligência está relacionada com a capacidade de ler música, corroborando desse modo a sua hipótese inicial.

5.2. *“The Development of Music Reading Skills”* (Bobbitt, 1970)

Bobbitt (1970) reconhece o conflito entre professores sobre os melhores métodos de ensino de música nas escolas públicas. Segundo o autor, o consenso só existe na relação entre as dificuldades curriculares e a falta de tempo que leva os docentes a atingirem apenas resultados

⁶ Formulário A da Segunda Divisão do *Knuth Achievement Tests in Music*

⁷ Formulário A da Exameinação Intermédia do *Otis Self-Administering Tests of Mental Ability*

limitados. Face a essas dificuldades, seria expectável que os educadores procurassem desenvolver metodologias mais eficientes para o tempo disponível, no entanto pouco está a ser feito. Sabendo que nenhuma solução seria unanimemente considerada a melhor, mas que “um início tem de ser feito”^s (Bobbitt, 1970, p. 143), Bobbitt decidiu criar um programa experimental no ano letivo de 1965/66 que se repetiu no ano letivo seguinte. Este programa experimental consistiu em aulas de 35 minutos por semana com cerca de 20 alunos recorrendo essencialmente a equipamento audiovisual, pois facilitava trabalhar em separado, ou não, os aspetos auditivos e visuais da aprendizagem musical, seguindo os princípios do Condicionamento Operante de Skinner. Após a apresentação do programa e dos seus resultados, o autor conclui que a aprendizagem depende de estímulos visuais e auditivos que, no caso da música, constituem o seu sistema comunicativo, que se baseia em sons e símbolos. Desse modo, os alunos devem participar ativamente no processo da aprendizagem da música em vez de serem meramente observadores, sendo que, para tal ser possível, devem desenvolver as suas capacidades de leitura com a ajuda da vocalização.

Por fim, Bobbitt considera, relativamente a este estudo, um grupo de premissas essenciais no que toca às condições infraestruturais de ensino, à estruturação do currículo – realçando que a capacidade de ler música deve ser a primeira habilidade adquirida –, à faixa etária em que se deve iniciar o estudo da música, e à disciplina e seriedade da educação.

5.3. “*The Psychology of Music Reading*” (Sloboda, 1978)

Sloboda (1978) apresenta no seu artigo as possíveis teorias da psicologia por trás da boa ou má leitura do texto musical, dividindo-o em sete partes que o podem justificar: Introdução, Introspeções e Conversas, Leitura Errada, Extensão de Leitura, A Natureza da Memória Musical, Ajudando Aprendizes, Melhorar o Texto Musical.

Na introdução, o autor começa por afirmar que a capacidade de ler música é essencial para qualquer pessoa que queira aprender música. Contudo, existe uma falta de preocupação dos professores, psicólogos e educadores com a leitura musical, assim como a falta de informação recolhida por comentadores da psicologia da música, e, segundo o autor, tal negligência não se justifica.

^s Traduzido do original: “[...] *a beginning must be made* [...]”

Sloboda menciona e critica outros autores sobre a diferença entre aprender com ou sem o auxílio da partitura, frequentemente apontando as falhas de investigação destes. Segundo o autor, um profissional que aprende através da leitura de partituras não tem necessariamente uma vantagem em relação ao profissional que aprende através de memorização. Essa aprendizagem ocorre consoante a sua área e as necessidades que esta impõe. Depois aplica também essa ideia a compositores, dividindo-os em duas categorias: o improvisador e o escritor. Enquanto que o improvisador comunica diretamente as suas ideias musicais durante a performance, um compositor comunica as suas ideias escrevendo-as numa partitura para que esta possa ser lida, analisada e previamente interpretada.

Sloboda defende que saber o tom e a duração das notas de uma obra isoladamente não atribui significado tonal ou rítmico a cada uma delas. Neste caso, só a partitura torna isso explícito. Para apoiar o seu parecer, o autor expõe exemplos com partituras incompletas para demonstrar que, mesmo com a informação sobre o tom e o ritmo das notas, não é possível deduzir a intenção pretendida pelo compositor sem os restantes elementos da partitura. Sendo assim, o autor conclui que a interpretação vem também de uma boa capacidade de leitura, adicionando que o conhecimento das notas não é suficiente para a literacia na música. É necessário fazer sentido do que está escrito, como movimentos harmónicos. Isto para dizer que a literacia musical não se trata apenas de transformar o que se lê em sons, mas também de transformar o que se lê em sentido. O autor explica ainda, suportando-se em literatura de psicologia, que muitos dos processos de leitura e a sua interpretação são inconscientes, e que muitos músicos não devem estar cientes que acontecem.

No que se refere ao ensino, Sloboda afirma que muitos professores ensinam leitura à primeira vista inconscientemente, tornando o ensino da leitura quase impossível. Por esse motivo, o autor questiona como se ensina, principalmente pois não se lembra de ter tido dificuldades de leitura na sua aprendizagem, o que lhe permitiu esconder lacunas técnicas ou falta de estudo. Nesse caso, segundo o autor, os melhores professores para ensinar a leitura são os que tiveram dificuldades na sua aprendizagem e que, graças a isso, desenvolveram os melhores truques /métodos.

Citando diversos textos, Sloboda refere que o processo de leitura pode levar o intérprete a cometer erros. Devido ao facto de ser comum ler texto e música em blocos, facilmente se passa por cima de um possível erro de escrita/impressão, principalmente se estiver no meio de uma

palavra ou passagem. Mencionando um exemplo de Dr. Goldovsky (s.d.), refere que um aluno que leia mal à primeira vista não passa por cima destes erros, pois não tem a capacidade de ler em blocos e, assim, assumir a nota correta. Desse modo, alguém com facilidades não deve deixar de se preocupar com uma leitura minuciosa da partitura. Como alunos principiantes ainda não possuem um ouvido treinado capaz de reconhecer erros, devem ser capazes de os prevenir ao ler a partitura, correndo o risco de passar várias linhas de música a tocar mal se não o fizerem. O autor demonstra também o seu interesse em compreender como os bons leitores monitorizam a sua performance, comentando a literatura de estudos sobre o assunto, acrescentando que os músicos não se baseiam apenas na correção de erros com *feedback* do resultado que ouvem.

De seguida, Sloboda apresenta um método para melhorar a capacidade de leitura, principalmente em situação de performance. Este trata-se de conseguir ler a partitura algumas notas à frente da execução, sendo que quantas mais notas se consegue armazenar, melhor será a leitura. Nesse sentido, os estudos demonstram que os bons leitores leem cinco a seis notas à frente e os menos bons apenas três a cinco. O autor questiona-se então sobre a maior capacidade que os melhores leitores possuem para se lembrarem daquilo que leram. Uma das teorias prende-se no facto de que estes utilizam as frases musicais como blocos ou unidades na memória, demonstrado por estudos em que músicos tiveram maior facilidade em ler passagens que respeitavam as regras convencionais da progressão melódica. Isto indica que uma melhor leitura pode estar associada ao conhecimento que o músico possui das regras do tonalismo ou do conhecimento do tipo de escrita de um compositor ou época.

Tal capacidade de armazenamento de informação levou o autor a questionar-se sobre o formato em que a informação é guardada até à sua utilização. Para tal, Sloboda realizou um estudo semelhante a outros feitos em linguística, no qual constatou que o processo de leitura e retenção da partitura é independente do processo auditivo. Outro indício de tal independência é o facto de, tal como mencionado anteriormente, o músico ler à frente daquilo que reproduz. Se, de facto, o processo passasse por mecanismos auditivos, nesta experiência o processo de leitura seria impedido ou teria de se basear momentaneamente noutro processo. Por outro lado, o processo auditivo pode ser utilizado como recurso na leitura, principalmente em obras que se afastem das estruturas harmónicas/melódicas mais comuns (tonalismo). Assimilando os dados obtidos com o estudo, o autor dá cinco sugestões de melhoramento da leitura à primeira vista para professores considerarem a fim de reverem os métodos de ensino.

Por último, o autor comenta outro aspeto da leitura: a partitura em si. A qualidade e atenção dada ao que é impresso pode implicar fortes diferenças em como o material é lido corretamente ou incorretamente, fazendo alusão à ideia de possíveis novos sistemas de notações. A investigação sobre os fatores da apresentação do texto musical é extremamente limitada e, tal como o processo de leitura, requer muito mais atenção.

5.4. “Correlations Between Reading Music and Reading Language, with Implications for Music Instruction (Notation)” (Hahn, 1985)

Na sua tese de Doutoramento, Hahn (1985) começa por mencionar que a literacia na música é geralmente negligenciada, principalmente no ensino de música folclórica devido à sua natureza oral. Não obstante, na cultura ocidental, sobretudo na Europa, os compositores procuraram conseguir exprimir ao máximo as suas ideias através da notação, a fim de que os intérpretes, quando a apresentassem, o fizessem da maneira mais aproximada possível da ideia do compositor. Para tal, procuraram também organizar e estandardizar a notação, uma vez que os músicos que iriam interpretar essas obras sentir-se-iam pouco à vontade sem uma notação detalhada. Hahn revela que, apesar da importância dada à literacia musical na cultura Europeia, a capacidade de leitura musical não era comum nos Estados Unidos da América. Citando Johnson (1975), por maior que fosse o gosto geral dos americanos pela música, quer prática, quer auditiva, a capacidade de ler partituras é muito limitada. Ainda citando a literatura, a autora mostra que já nos anos 40 se notava um decréscimo na importância dada à leitura da partitura no programa de música das escolas públicas, contrariando a opinião dos professores de música de que esta ainda se considerava uma habilidade essencial.

A experiência de ensino da autora, que corresponde ao que já foi dito, particularmente em relação às classes de cordas em que há dificuldades na transição de ensino oral para leitura de partitura, foi o que deu origem a esta investigação. Juntamente com uma extensiva revisão de literatura, a autora procurou esclarecer dois pontos:

1. Os processos de ler texto e ler partituras são semelhantes
2. É possível tornar a leitura de ambos (texto e partitura) mais fácil contextualizando o material apresentado.

Tais pontos foram a base para a realização de métodos de ensino da leitura, cuja eficácia foi testada num estudo experimental realizado em duas escolas básicas com alunos de cordas entre os 9 e os 11 anos, tendo aulas de 30 minutos duas vezes por semana.

A problemática do estudo de Hahn centra-se no facto de que muitos alunos perdem o interesse na aprendizagem de um instrumento quando é introduzida a leitura e que o grande desafio dos professores é manter o entusiasmo. Usando um dos livros fornecidos pelo distrito há mais de 20 anos como exemplo do método tradicional, *The String Builder*⁹, a autora refere que os conteúdos são expostos sequencialmente e sem contextualização prática. Hahn considera que esta prática pode contribuir para as dificuldades dos alunos de passarem de uma aprendizagem *rote*¹⁰ para uma *note*¹¹. Desse modo, baseando-se na literatura, apontou como objetivos da sua investigação confirmar a hipótese de que os conteúdos podem ser entendidos mais eficazmente se forem apresentados num contexto de padrões rítmicos e tonais, com o apoio de músicas que as crianças conheçam, e desenvolver uma metodologia baseada em teorias e princípios de literatura existente, testando esses métodos em comparação com os tradicionais.

O estudo experimental juntou os alunos em dois grupos, o de controlo e o experimental. Ambos tiveram aulas preparatórias durante 2 meses a fim de se familiarizarem com os princípios básicos da música e dos seus instrumentos. Posteriormente, deram início às aulas de leitura, sendo que o grupo de controlo seguiu o currículo pertencente ao livro *The String Builder*, em que aprenderam por repetição os tons e o ritmo das notas isoladamente, tendo utilizado os conteúdos de forma contextualizada em padrões somente depois de assimilados. Quanto ao grupo experimental, a abordagem foi direcionada para a procura das notas no instrumento, isto é, partindo dos conceitos aprendidos nas aulas preparatórias, os alunos foram instruídos a procurarem as notas e os ritmos apresentados numa partitura nos seus instrumentos, mesmo que só *rudimentarmente*, pois a preocupação era treinar o ouvido interno.

Os resultados do estudo demonstraram, após os testes realizados, uma equiparação dos grupos na capacidade de tocar o material estudado, se bem que com uma pequena superioridade do grupo experimental. No entanto, no que toca à leitura à primeira vista, a diferença foi considerável, apontando para a confirmação da hipótese da autora.

⁹ Método de ensino escrito por Samuel Applebaum (1960)

¹⁰ Aprender por ouvido ou por numeração digital (Orlando e Speelman, 2012)

¹¹ Aprender através da partitura com o nome das notas (Orlando e Speelman, 2012)

A autora conclui então que os processos de leitura de notas e de linguagem escrita dependem dos mesmos processos: “procura e construção de sentido, usar estratégias de amostragem, previsão, confirmação e correção”¹² (Hahn, 1985, p. 116). O reconhecimento de letras, texto e notas musicais fora de contexto foram demonstrados com um processo do hemisfério esquerdo do cérebro. No entanto, a leitura fluente aponta para um processo do hemisfério direito pois baseia-se no processamento de ideogramas em vez de letra a letra sequencialmente, tornando símbolos em sons. A autora formula a hipótese de que, quando se trata de leitura de partituras em contexto de padrões tonais e rítmicos, o processo é global e semelhante ao de leitores fluentes de linguagens que utilizem um alfabeto, sustentando um modelo de ensino baseado em mudanças cognitivas do geral para o específico presente nas crianças. Ainda mais, com o desenvolvimento do ouvido interno, a informação da partitura é guardada num formato abstrato que torna mais fácil a compreensão dos símbolos escritos, ao ponto de ser possível *ouvir* a partitura.

5.5. “*Advances in Music Reading Research*” (Gudmundsdottir, 2010)

Gudmundsdottir (2010) introduz o seu artigo referindo que a leitura da música é uma capacidade muito pouco adquirida na cultura ocidental e que existem falhas nos métodos de ensino utilizados. A autora clarifica que a leitura de música no contexto do seu artigo refere-se à capacidade de *descodificar* os símbolos na partitura utilizando um instrumento, e não apenas o ato de ler à primeira vista¹³. É ainda clarificado que, embora os processos de ler música e cantar à primeira vista possam ser semelhantes, o segundo depende da capacidade de ouvir a afinação das notas e as suas relações internamente, e tal capacidade não é necessária para a leitura de música.

Gudmundsdottir considera que os métodos utilizados são baseados em convenções e os professores não estão preparados para lidar com as dificuldades dos alunos. Posto isto, torna-se objetivo da autora evidenciar os resultados positivos das investigações já existentes sobre o melhoramento do ensino da leitura de música, uma vez que esta literatura, existente há décadas, é consecutivamente ignorada.

¹² Traduzido do original: “[...] *search for a construction of meaning, using strategies of sampling, predicting, confirmation, and correcting.*”

¹³ Em Inglês, o termo “*sight-reading*” pode aplicar-se para ambos os casos

Baseando-se na literatura, Gudmundsdottir refere que o processo de leitura de música envolve a capacidade de leitura e a mecânica. Cognitivamente, este processo requer a codificação de informação visual, de respostas motoras e de integração motoro-visual que, quanto mais um indivíduo é proficiente, mais rápidos são os processos. Os estudos demonstram que existe uma separação no processamento da informação adquirida, dividindo-se entre informação tonal e rítmica, que posteriormente são integradas na execução motora.

De seguida, a autora menciona o relato de músicos que não tiveram dificuldades em dominar a leitura de partituras, assim como testes feitos com estudantes com o intuito de clarificar que o talento musical não tem de estar necessariamente relacionado com a habilidade de ler música, dando o exemplo específico de um músico com danos cerebrais que perdeu todas as capacidades de leitura, mas que as outras habilidades se mantiveram inalteradas. Demonstra também que tem sido difícil confirmar uma relação entre a capacidade de ler partituras e outros parâmetros como a quantidade de instrução musical, o estudo e a prática de leitura à primeira vista, sendo que somente a capacidade de tocar de ouvido parece ter alguma relevância na capacidade de ler música.

Está confirmado que a leitura de música é um processo automático em músicos treinados e que só encontrariam dificuldades com material que estivesse fora das suas capacidades. O mesmo se pode dizer de alguns alunos. No entanto, a preocupação dos educadores deve ser em como levar qualquer aluno a adquirir essas habilidades e não de como alguns o fazem sem grande esforço. Segundo Gudmundsdottir, alguns educadores chegam a desistir do ensino da leitura por medo de que os alunos abandonem os estudos devido às dificuldades de leitura. Estas são mais comuns e estão presentes em alunos mesmo depois de muitos anos de instrução musical. Isto deve-se à complexidade das habilidades necessárias e o seu desenvolvimento tem de ser cuidado.

Os estudos realizados demonstram que a qualidade dos leitores difere na aptidão para ler o maior número de notas à frente daquilo que estão a reproduzir no momento. Tal capacidade de *ler à frente* deve-se a conseguirem agrupar a informação da partitura, como por exemplo, identificar padrões tonais ou rítmicos e estruturas familiares de acordes, frases musicais e tonalidades. Tendo em conta que um bom e um mau leitor podem ler igualmente bem um tom fora de contexto, a qualidade resulta da habilidade de identificar os tais agrupamentos e convertê-los em execução motora. Continuando no mesmo objeto, após referir estudos realizados com alunos, a autora conclui que a compreensão das estruturas musicais é mais importante do que a

identificação de tons para desenvolver uma boa leitura. Métodos como o uso de cores para definir tons não mostraram grande superioridade a utilizar a forma tradicional.

A respeito da leitura do ritmo, a autora apresenta estudos que demonstram que processar a informação temporal, ou ler ritmo, é igualmente importante para a leitura de música, uma vez que essa informação “é o que move a música para a frente”¹⁴ (Gudmundsdottir, 2010, p. 8). Essa capacidade depende da habilidade do músico para construir um padrão temporal através de representações mentais da métrica musical em tempo real.

A autora fala então do desenvolvimento de capacidades de leitura em função da idade das crianças e do seu desenvolvimento cognitivo. Apesar da literatura não ser extensiva, existem provas suficientes para defender o planejamento do ensino consoante o desenvolvimento da criança. Por exemplo, aos 3-4 anos, uma criança pode não conseguir aplicar nenhuma das estratégias antes mencionadas, no entanto consegue reconhecer tons isolados. Apesar disso, num estudo demonstrou-se que não havia diferença entre crianças que aprenderam cinco tons isolados de cinco tons relacionados ao Dó central. O ensino do ritmo também deve estar adequado à idade da criança uma vez que há métodos que, em certas idades, não só são ineficazes como podem ser pejorativos para a aprendizagem. Quando os alunos são expostos à leitura que envolve tanto tom como ritmo, estudos mostram que as crianças tendem a focar-se mais nos tons, sacrificando o ritmo, sendo que o contrário acontece nos adultos.

Gudmundsdottir conclui que muito poucos dominam a leitura musical e sugere que pode ser uma das causas de desistência dos estudos. Desse modo, a autora considera imperativo aprofundar esta área de investigação a fim de perceber a relação entre a aquisição da capacidade de leitura e o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois é durante a infância que estas ocorrem.

5.6. “The Effect of Music Teaching Method on Music Reading Skills and Music Participation: An Online Study” (Orlando e Speelman, 2012)

Orlando e Speelman apresentam o seu artigo reconhecendo a leitura de música como uma necessidade para uma participação completa na comunidade musical, porém o seu ensino

¹⁴ Traduzido do original: “[...] is what moves the music forward”.

é lacunoso. Ainda mais, propõem que as falhas na leitura podem ser uma das principais causas de desistência de alunos de música e estas não são tomadas em conta.

Citando diversos autores, Orlando e Speelman mencionam que as capacidades rítmicas se desenvolvem antes das de leitura de tons, e constituem a origem das dificuldades da leitura de música em qualquer fase da aprendizagem. Para além disso, a noção de tons é importante para a leitura, juntamente com velocidade e nomeação de notas, pois estão relacionadas com a capacidade de leitura à primeira vista.

De seguida, os autores apresentam a leitura à primeira vista como uma tarefa de reconhecimento de padrões, uma vez que o intérprete junta a informação em agrupamentos oriundos de um leque de padrões recorrentes no repertório habitual. Ao tocar música à primeira vista, o intérprete converte a informação da partitura em respostas cinestésicas e, no caso dos mais proficientes, o intérprete é capaz de ouvir a música antes de a tocar.

Apesar de existirem diversos métodos para ensino de instrumento, estes podem ser classificados nas categorias de *note* e *rote*.

Não existe um consenso sobre a superioridade um do outro no que toca, principalmente, à altura em que se deve introduzir um aluno à notação, no entanto, a literatura sugere que, apesar da primeira experiência com notação ser aconselhada a acontecer de forma separada do instrumento de modo a não sobrecarregar o aluno com dificuldades, o ensino da leitura deve estar a par do ensino do instrumento.

Orlando e Speelman referem metodologias para a obtenção de dados estatísticos utilizadas em investigações de outros autores na mesma temática, decidindo que, para a sua investigação, iriam realizar um questionário *online* com tarefas audiovisuais. O objetivo era, então, encontrar relações entre os métodos com que os examinados iniciaram os seus estudos de instrumento e a sua capacidade de leitura e participação em música de conjunto. Os autores previram que métodos *note* tinham melhores resultados de leitura, e os *rote* em tocar música de ouvido.

O estudo elaborado pelos autores realizou-se através de testes por *e-mail* e envolveu 118 adultos de vários países, compreendendo músicos profissionais e amadores e professores de música, todos de diversos instrumentos. Estes testes foram divididos em duas partes, sendo que na primeira os participantes ouviram uma melodia previamente gravada e correspondiam-na a um

de quatro possíveis excertos escritos. Na segunda, correspondiam uma de quatro gravações ao excerto escrito que lhes era apresentado. Cada parte conteve 12 destes exercícios.

Os resultados, corroborados por estudos feitos anteriormente, confirmaram de modo geral as previsões dos autores, isto é, os métodos *note* têm melhores resultados na leitura de música, a participação em música de conjunto melhora a capacidade e desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, a melhor leitura incentiva à participação em música de conjunto. No entanto, foi confirmada a relação entre a capacidade de leitura à primeira vista e tocar de ouvido. Tal relação pode dever-se ao facto de que ouvir a música internamente tem um papel importante na leitura à primeira vista e essa capacidade é altamente desenvolvida na aprendizagem por ouvido, ou seja, sem acesso a uma partitura. Por esse motivo, este estudo aponta para que o ensino deva compreender tanto métodos *note* como *rote* numa fase inicial da aprendizagem do instrumento.

5.7. Observações

A literatura apresentada neste Estado de Arte, tendo em conta diversas noções e pareceres, vai toda de encontro à ideia de que a leitura de música é importante no progresso da aprendizagem musical, nomeadamente de um instrumento. As várias premissas foram corroboradas recorrendo à realização de estudos (King, 1954; Bobbitt, 1970; Hahn, 1985; Orlando e Speelman, 2012) ou de uma revisão da literatura (Sloboda, 1978; Gudmundsdottir, 2010). Esta ideia favorece a investigação elaborada para o presente Relatório de Estágio, que se foca na importância da leitura de música em contexto de aprendizagem de um instrumento.

No caso específico dos estudos, estes foram variados na sua conceção, desde a abrangência do número de pessoas à duração dos testes. No primeiro caso (King, 1954), foi realizado apenas um teste com alguns alunos. Bobbitt (1970) desenvolveu um método que foi aplicado durante um ano letivo inteiro, embora tenha sido com poucos alunos. Para a sua investigação de Doutoramento, Hahn (1985) juntou vários alunos de duas escolas durante alguns meses. Já Orlando e Speelman (2012) realizaram um estudo que, apesar de curta duração, incluiu um maior número de pessoas e, por ter sido *online*, não ficou restringido geograficamente. Apesar de todas estas abordagens e esforços para que os estudos fossem verossímeis, todos os autores consideraram que eram necessários estudos mais abrangentes e prolongados para serem

estatisticamente mais sólidos, para além de que, com cada resposta que obtinham, geraram-se mais questões em áreas de investigação circundantes.

A leitura de música pode ter diversas interpretações. King (1954) revela que esta pode ser interpretada como a análise e reprodução vocal ou instrumental das diferentes componentes presentes na partitura, ou a análise da partitura sem a sua reprodução. Gudmundsdottir (2010) apresenta a leitura de música como o processo de análise de uma partitura em qualquer fase de aprendizagem do repertório, ou como o ato de ler uma partitura à primeira vista, ambas com reprodução instrumental em tempo real. Para a sua investigação, a mestranda optou pela interpretação de King relativa à análise e reprodução vocal, uma vez que a leitura meramente vocal é desprovida de dificuldades técnicas associadas à execução do instrumento, tornando mais clara a avaliação desta problemática.

É do consenso geral que os métodos *note* prevalecem sobre os métodos *rote* no ensino da leitura de música, para além de que aprender a ler uma partitura a par da aprendizagem do instrumento prova ser importante para o desenvolvimento cognitivo devido à sua semelhança com a leitura de texto (Bobbitt, 1970; Sloboda, 1978; Hahn, 1985), ou pelo menos com o conceito de descodificação de símbolos (Bobbitt, 1970; Gudmundsdottir, 2010). Outros autores corroboram a comparação entre a leitura de texto e a de música, sugerindo que um bom leitor de música é capaz de criar blocos de quatro a oito notas, tal como acontece no agrupamento de letras em prosa ou poesia (Wolf, 1975), e que as dificuldades de leitura aumentam da mesma forma, consoante a complexidade do texto - de música e de linguagem (Metz et al., 1982). Hubicki e Miles (1991) ainda propõem que, para além das leituras da música e texto serem parecidas, também se assemelham à matemática devido aos processos cognitivos implementados. Já na área da medicina, Grossi et al. (1990) analisaram um paciente ex-músico com lesões cerebrais, determinando que a leitura de texto letra a letra e de música nota a nota são processadas da mesma forma, tal como a leitura de palavras e de blocos de notas. No entanto, Orlando e Speelman (2012) consideram que os métodos *rote* também devem fazer parte do ensino da leitura de música, pois podem ajudar com a leitura à primeira vista, que requer desenvolvimento da audição interna, e pode ser útil para um possível futuro profissional que exija tais requisitos (Sloboda, 1978). A semelhança da leitura de música com a leitura de texto corrobora o consenso geral da prevalência dos métodos *note*, reforçando novamente a relevância do tema de investigação deste Relatório. Para mais, por ser semelhante à leitura de texto, a importância dada à criação de padrões é uma ferramenta essencial para esta investigação.

Tanto na prática da leitura como da leitura à primeira vista, o objetivo a atingir é conseguir *ler o mais à frente* possível (Sloboda, 1978; Gudmundsdottir, 2010), fazendo-o através do agrupamento de informação em blocos/ padrões, tal como acontece na leitura de texto (Sloboda, 1978; Hahn, 1985; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012). Segundo Wolf (1975, p. 145), este agrupamento de notas em padrões consiste em “reconhecer configurações musicais familiares em folha impressa”, sendo que bons leitores, como os quatro pianistas entrevistados pelo autor, são capazes de agrupar o valor referido anteriormente (quatro a oito notas). Voltando ao campo da medicina, Peretz e Zatorre (2005) analisaram, não só pacientes com lesões cerebrais, como também a plasticidade cerebral de músicos e não músicos através de neuroimagem, corroborando a criação de padrões no processamento de música. Sloboda (1978) acrescenta ainda que, para uma melhor leitura, é importante estar familiarizado, ou criar familiarização, com o tipo de repertório executado. Esta familiarização está relacionada com a repetição dos padrões, estes que são incutidos na memória a curto prazo numa leitura à primeira vista e que, com a sua extensa repetição, transferem-se para a memória a longo prazo (Wolf, 1975).

Outro ponto em comum abordado pelos autores é a qualidade e/ou preocupação com o ensino da leitura de música, que é pobre ou inexistente, necessitando de uma reforma. É de realçar que esta é uma questão que se mantém ao longo de vários anos, sendo exposto por King em 1954, e continuando a ser realçado por Orlando e Speelman em 2012. Para mais, é sugerido que as dificuldades de leitura são uma das causas para a desistência da aprendizagem de um instrumento (Bobbitt, 1970; Sloboda, 1978; Hahn, 1985; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012). Referenciando outros autores, Reifinger Jr. (2019) reconhece uma negligência no ensino da leitura de música apesar da sua atribuída importância. Assim como os autores observaram ao longo de vários anos, a mestrandia também se deparou com a pouca atenção dada à leitura da partitura na sua experiência enquanto professora e estagiária.

Relativamente à forma como se deve ensinar a ler os tons e ritmos das notas, Bobbitt (1970) considera que estes devem ser ensinados em separado pois, tal como afirma Gudmundsdottir (2010), o processamento cognitivo do ritmo e do tom ocorrem de forma separada e só se juntam no momento da performance. Metz et al. (1982) e Hubicki e Miles (1991) também concordam com esta separação no ensino, pois as crianças aprendem os tons mais facilmente que o ritmo por este ser mais complexo a nível simbólico (Metz et al., 1982). Reifinger Jr. (2019) ainda adiciona que professores que ensinam leitura, separam as componentes do ritmo e do tom,

já que os alunos as aprendem a ritmos diferentes (Swanwick, 2001; Peretz e Zatorre, 2005). Orlando e Speelman (2012) recomendam que, no início da aprendizagem musical, a leitura das obras aprendidas nas aulas seja feita sem o instrumento, de modo a evitar sobrecarregar os alunos com mais dificuldades, uma vez que ainda não dominam a técnica do instrumento.

O presente Estado da Arte mostra um forte apoio da premissa de investigação deste Relatório de Estágio, cujas ideias e conclusões serviram fortemente de base para a elaboração de um exercício que foi aplicado na PES.

6. A leitura da partitura

No sentido de desenvolver a leitura dos alunos de violino e contribuir para a problemática demonstrada pela literatura, a mestranda elaborou um exercício de leitura da partitura (LP) baseado nos diversos estudos e conclusões retiradas dessa literatura. A intenção deste exercício é ser aplicado, essencialmente, no início da aprendizagem de uma obra para que, ao ser executada, o aluno se possa concentrar nas dificuldades associadas à aprendizagem do violino. Este deve demorar o tempo que o professor considerar suficiente, de modo a que o aluno seja capaz de fazer uma leitura correta do excerto que está a ser trabalhado e, eventualmente, executado no instrumento sem dificuldades de leitura. Tendo sempre em conta que os alunos aprendem a ritmos diferentes (Swanwick 2001), o objetivo é ocupar o mínimo de tempo da aula necessário para que se possa aprofundar as especificidades do violino. Para que o ensino se possa adequar a cada aluno, Hubicki e Miles (1991) propõem um conjunto de princípios que consideram úteis na organização do ensino de música e que podem ser aplicados no ensino do exercício LP:

1. Começar por explicar qual a função da notação;
2. Apresentar um facto de cada vez;
3. Apontar para uma estruturação do ensino que seja transparente e lógica. O aluno só deve seguir para a componente seguinte assim que assimilar corretamente a anterior, sendo que a dificuldade dos exercícios que lhe são expostos deve ser gradual;
4. Fazer correspondências entre o novo e o já aprendido;
5. Não abster de apontar o óbvio ao aluno;
6. Incentivar o aluno a procurar e criar padrões;
7. Procurar estimular outros sentidos para além da vista e da audição.

6.1. Apresentação da partitura

Ao apresentar uma nova partitura ao aluno, deve-se analisar e fazer uma leitura dos tons e ritmos corretos das notas. Tal como é importante ler em voz alta para aprender uma linguagem (Gibson, 2008), e porque existe uma semelhança entre a aprendizagem da leitura desta com a de música (Wolf, 1975; Sloboda, 1978; Metz et al., 1982; Hahn, 1985; Grossi et al., 1990; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012), também é importante enunciar a notas. Para além disso, devido ao processamento da melodia e do ritmo ser feito separadamente (Bobbitt, 1970; Hubicki e Miles, 1991; Peretz e Zatorre, 2005; Gudmundsdottir, 2010; Reifinger Jr., 2019), é aconselhado que estes sejam trabalhados separadamente. Tendo como exemplo o livro *Eu Consigo Ler Música*¹⁵ de Joanne Martin (1991) (ver Anexo C), o exercício LP inicia-se sempre com a leitura dos tons em primeiro lugar e só depois com a leitura do ritmo.

Para ambas as ocasiões, recomenda-se dividir a leitura em secções ou frases a serem repetidas até assimiladas, uma vez que facilita a compreensão do sentido da música escrita (Sloboda, 1978), e a repetição pode também melhorar a fluência da leitura (Gibson, 2008).

Tomemos como exemplo para a apresentação do exercício LP as partituras das obras *Papagaio loiro* (Figura 1) e *O balão do João* (Figura 2), retiradas do livro *O Meu Primeiro Livro de Violino* de Marilyn Correia Brito (2017) (ver Anexos D e E). A escolha destas obras deve-se ao grau de dificuldade apropriado para o início da aprendizagem e por muitos alunos conhecerem de ouvido, podendo tornar mais fácil a criação de uma associação entre as melodias já conhecidas e a leitura, e entre as primeiras e o instrumento (Hahn, 1985). Para a primeira obra, consoante as dificuldades do aluno, podem ou não ser feitas divisões no momento da aplicação do exercício. No caso da segunda obra, recomenda-se a sua divisão em quatro frases, cada uma delas contendo quatro compassos, que preenchem exatamente uma linha. Esta divisão é feita com base no movimento harmónico, sendo que a primeira e terceira frases terminam na Dominante e a segunda e quarta frases terminam na Tónica. Para mais, é possível separar a obra em duas partes, usando a pausa de semínima do final da segunda frase como um ponto de descanso entre ambas.

¹⁵ Traduzido do original: *I Can Read Music*

Figura 1

Papagaio loiro

8 **Papagaio loiro**

Aluno: Moderato Tradicional

Professor:

The image shows a musical score for the piece 'Papagaio loiro'. It is divided into two parts: 'Aluno' (Student) and 'Professor'. The 'Aluno' part is marked 'Moderato' and 'Tradicional'. It consists of two staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff has red notes and includes two 'V' markings above the notes. The second staff has green notes. The 'Professor' part also consists of two staves of music in the same key and time signature, with black notes.

Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

Figura 2

O balão do João

O balão do João

Moderato Tradicional Alemã

The image shows a musical score for the piece 'O balão do João'. It is marked 'Moderato' and 'Tradicional Alemã'. The score consists of four staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The first staff has a dynamic marking of *f* and includes fingerings: 0, 2, 3, 1, 0, 1, 2, 3, 0. The second staff has a dynamic marking of *p* and includes fingerings: 0, 2, 0, 0. The third staff has a dynamic marking of *f* and includes fingerings: 1, 2. The fourth staff has a dynamic marking of *f*. There are also 'V' markings above the first two notes of the first staff.

Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

6.2. Leitura dos tons

Apesar de adquirirem capacidades rítmicas mais cedo (Orlando e Speelman, 2012), as crianças dão prioridade à precisão dos tons durante a leitura de ambos em simultâneo, sacrificando a qualidade rítmica (Gudmundsdottir, 2010). Por esse motivo, o exercício LP foca-se na leitura dos tons em primeiro lugar.

Tal como foi dito anteriormente, o exercício é feito frase a frase ou na sua totalidade. Tendo isso em conta, pede-se que o aluno faça uma leitura do nome dos tons, desprovidos de ritmo, procurando apenas que estejam corretos, podendo o professor ajudar caso veja que o aluno está a ter muitas dificuldades, exemplificando ou fazendo o exercício simultaneamente. A leitura dos tons não deve ser cantada, apenas enunciada, visto que este pode ser um impedimento a uma boa realização do exercício devido às dificuldades que o aluno possa ter em reproduzir os sons interiormente e depois externamente (Metz et al., 1982; Gudmundsdottir, 2010; Reifinger Jr., 2019). Após a primeira leitura, deve repetir-se o exercício as vezes que forem necessárias até não haverem dúvidas e o discurso ser fluente.

6.3. Leitura do ritmo

Assim que o reconhecimento dos tons esteja dominado, passa-se à leitura verbal do ritmo. Para que possa averiguar se a duração das notas está mentalizada, o professor pode escolher e marcar uma pulsação que esteja de acordo com as capacidades do aluno. A marcação da pulsação pode ser feita de forma a estimular a audição, a vista ou o tato, conforme como tiver mais efeito no aluno (Hubicki e Miles, 1991). Após a leitura da mesma frase lida anteriormente, repete-se até o discurso ficar fluente. Para alunos mais capazes, pode-se pedir para o aluno marcar o tempo enquanto faz o exercício de modo a mostrar uma noção de pulsação. O objetivo final é que a leitura do ritmo seja igualmente fluente à dos tons. É evidente que o professor pode e deve oferecer o mesmo tipo de ajuda que na a leitura de tons, caso o aluno esteja com muitas dificuldades.

6.4. Leitura combinada e reconhecimento de padrões

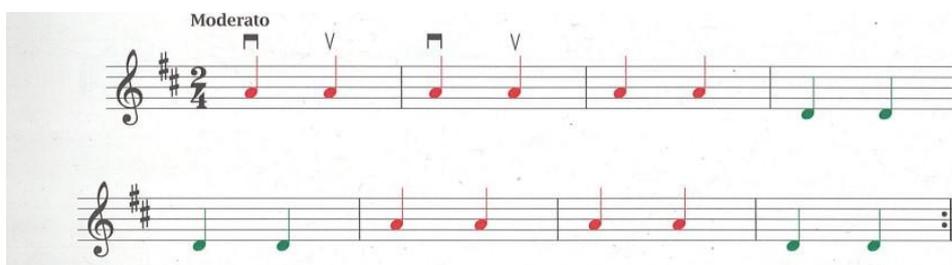
Assim que o aluno domina os tons e o ritmo, deve então fazer uma leitura dos dois em conjunto, podendo fazer primeiro uma revisão de cada componente separadamente, de modo a confirmar se estas ficaram interiorizadas. Depois da leitura combinada, deve-se repetir até não haver dúvidas e, se necessário, com a ajuda do professor.

De seguida, o professor deve ajudar o aluno a procurar e a criar padrões rítmicos e melódicos na frase que acabou de ler, de modo a desenvolver esse aspeto essencial a uma boa leitura (Wolf, 1975; Sloboda, 1978; Metz et al., 1982; Hahn, 1985, 1987; Hubicki e Miles 1991; Peretz e Zatorre, 2005; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012). Esses padrões podem decorrer de comparações com as componentes da própria obra, como com material estudado anteriormente (Hubicki e Miles, 1991).

No exemplo do *Papagaio loiro*, apesar deste não apresentar um padrão devido à sua simplicidade, é possível dividir a obra em quatro secções (c.1-3, c.4-5, c. 6-7 e c.8). Pode verificar-se na Figura 1 que cada secção apresenta apenas uma nota, que se repete dentro da mesma. A primeira apresenta a nota Lá seis vezes. Já na segunda inclui quatro vezes a nota Ré. Tal como na secção anterior, aparece uma única nota repetida quatro vezes, sendo que, em vez do Ré, volta a ser o Lá. Por fim, na última secção, o Ré volta a surgir, desta vez apenas duas vezes.

Figura 3

Papagaio loiro



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda

Analisando agora a primeira frase da obra *O balão do João*, pode verificar-se uma repetição do ritmo - duas semínimas seguidas de uma mínima - e uma descendência dos tons - com o intervalo de terceira menor - entre o primeiro e segundo compassos, encontrando o mesmo ritmo no quarto compasso. Este ritmo pode ser encontrado em obras estudadas anteriormente, como por exemplo o *Brilha, brilha, estrelinha* (ver Anexo F), que é a obra que precede *O balão do João* no mesmo livro. Ainda na primeira frase, encontra-se parte de uma escala no terceiro compasso, neste caso sendo a de Lá Maior, que é a tonalidade da obra, e que faz parte do repertório de iniciação à aprendizagem do violino.

Figura 4

O balão do João - Frase 1



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

Figura 5

Brilha, brilha estrelinha - Frase 1



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

Partindo para a segunda frase, constata-se que os dois primeiros compassos desta são idênticos aos homólogos da primeira frase. No caso do terceiro compasso, em vez de uma escala, este é composto por um arpejo, também de Lá Maior.

Figura 6

O balão do João - Frase 2



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

Na terceira frase é possível observar a existência do mesmo padrão rítmico e melódico entre o primeiro e segundo compassos, e o terceiro e quarto compassos. Ainda mais, o segundo e quarto compassos apresentam, mais uma vez, o padrão de duas semínimas e uma mínima.

Figura 7

O balão do João - Frase 3



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

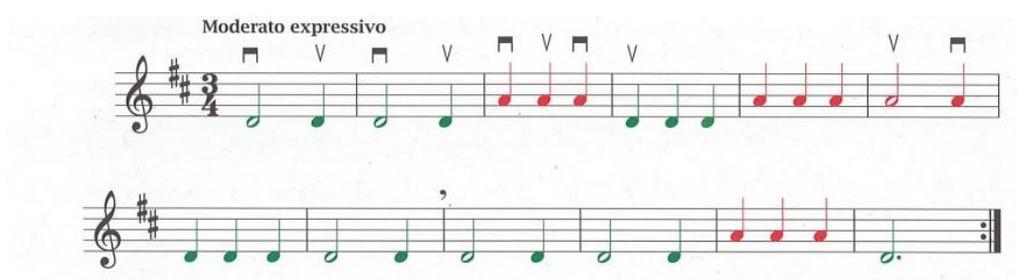
7. O exercício LP em contexto da PES

7.1. Aluno A

Sendo um aluno no primeiro ano de aprendizagem do violino, este estava a aprender a manusear o instrumento, ao mesmo tempo que tinha a sua primeira interação com partituras. Foi então um ótimo caso para justificar a aplicação do exercício LP, uma vez que usar o instrumento para ler notas seria uma sobrecarga de dificuldades. Com este aluno, não houve apresentação de uma nova partitura visto que, a pedido da PC, foram aprofundadas obras que já estavam a ser trabalhadas. Nestes casos, o aluno demonstrou capacidades na leitura dos tons, cometendo poucos erros de leitura ou hesitações. No entanto, a leitura do ritmo não correspondia à qualidade da leitura dos tons, sendo que a parte do exercício que trabalha essa componente levou mais tempo e necessitou de mais intervenções da mestrandia. A leitura combinada dos tons e do ritmo teve mais sucesso que a leitura do ritmo isolado, mostrando a utilidade da separação das componentes, sendo que ainda foi possível reconhecer padrões. A execução com o instrumento teve resultados semelhantes à leitura combinada, continuando o ritmo a ser a maior dificuldade do aluno, no entanto já com melhoria observável.

Figura 9

A primavera



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

A Figura 9 apresenta a parte do aluno da obra *A primavera* (ver Anexo G), servindo como um exemplo da aplicação do exercício. Apesar da obra apresentar apenas dois tons diferentes (Ré e Lá), a sua alternância pode confundir diversos alunos que se encontrem no início da aprendizagem da leitura de música. Contudo, quando o aluno A iniciou a leitura dos tons, este não

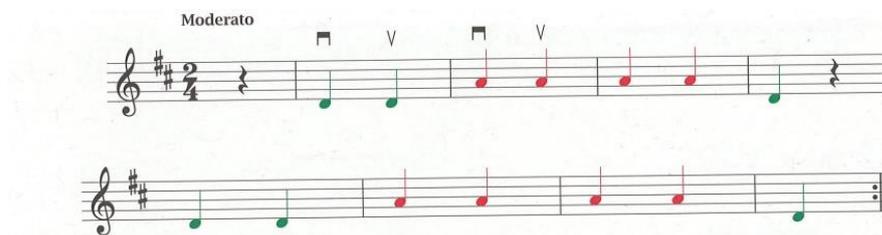
mostrou dificuldades no seu reconhecimento. Na leitura rítmica tinha tendência para se confundir com a constante mudança entre mínimas e semínimas, levando-o por vezes a não respeitar a totalidade da duração das primeiras. Para tal, a mestranda resolveu separar a leitura do ritmo da obra em quatro secções de quatro compassos cada, para que o aluno pudesse assimilar cada uma com mais facilidade. Após algumas repetições, este acabou por conseguir fazer uma leitura total da obra sem grandes hesitações. Na leitura combinada, de modo a garantir que não voltava a confundir-se com o ritmo, a mestranda manteve a divisão das secções numa primeira instância. Dado que estas foram lidas sem grandes dificuldades, o aluno foi capaz de fazer uma leitura total com algum conforto. Antes da execução, não conseguiu reconhecer nenhum padrão até a mestranda lhe mostrar a recorrência do compasso composto por uma mínima, seguida de uma semínima. Logo depois, reconheceu que, melodicamente, esse padrão se repetia diversas vezes com o Ré, e apenas uma vez com o Lá. Depois de algumas repetições, e graças ao reconhecimento do padrão, o aluno conseguiu reproduzir a obra com a devida pulsação.

7.2. Aluno B

O aluno B também se encontrava no seu primeiro ano de aprendizagem do violino e por isso nas mesmas circunstâncias que o aluno A. Mais uma vez, não houve partitura nova para apresentar, tendo sido visto repertório já lido anteriormente com a PC. Ainda assim, apesar do repertório já ter sido lido, devido ao mau estudo, o aluno acabou por reter erros. Foi nessa circunstância que se aplicou o exercício LP, a fim de os corrigir e melhorar as capacidades de leitura. Tanto na leitura de tons como do ritmo, o aluno demonstrou dificuldades, resultando em hesitações e paragens. Os erros que o aluno assimilou manifestavam-se nos tons, levando a que a mestranda tivesse de parar para o corrigir. No caso do ritmo, a dificuldade centrou-se no manter da pulsação e na duração de pausas, ocasionalmente não as fazendo. Foram então necessárias várias repetições de ambas as leituras antes da leitura combinada. Graças às repetições, observou-se uma forte melhoria na leitura combinada relativamente às leituras iniciais, assim como na execução, sendo que nesta as dificuldades revelaram-se apenas mecânicas. Com este aluno, a criação de padrões ocorreu identicamente ao aluno A, possivelmente devido à semelhança do repertório.

Figura 10

Eu fui ao jardim celeste



Nota. Correia Brito, M. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino* (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.

Na leitura dos tons da obra apresentada na Figura 10, *Eu fui ao jardim celeste* (ver Anexo H), o aluno não se lembrava destes, sendo que, quando lhe foi dito, ainda acabou por trocar o Ré com o Lá. Apenas após algumas repetições deixou de hesitar na enunciação desta componente. Quando se passou para a leitura do ritmo, o aluno demonstrou dificuldades na sua realização, particularmente na segunda pausa (c. 4), esta que era quase sempre encurtada ou omitida. Para mais, a importância que dava à pulsação marcada pela mestrandia era insuficiente, resultando em acelerações constantes. Não obstante, graças à insistência na marcação da pulsação através do toque no ombro do aluno, este acabou por conseguir fazer uma leitura mais estável. Na leitura combinada, para além dos tons já estarem assimilados, o aluno já foi capaz de realizar a duração certa da pausa, possivelmente devido ao trabalho feito na leitura rítmica, apenas antecipando por vezes a pulsação. Houve ainda o reconhecimento de que as duas frases da obra são idênticas (cada uma com quatro compassos). Na execução, o aluno mostrou dificuldades devido à distinção da arcada entre cada frase, mostrando que se tratava de uma dificuldade técnica, e não de leitura.

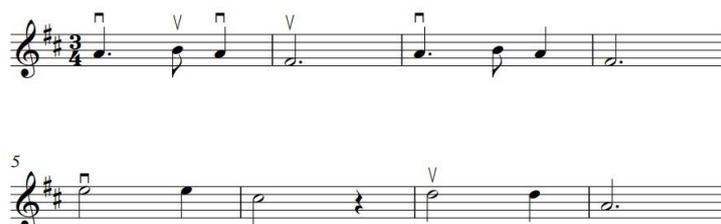
7.3. Aluno C

Apesar do aluno C se encontrar no segundo ano de aprendizagem do violino, a falta de estudo deixou um défice na sua capacidade de leitura. Dado que, para além de ver repertório já trabalhado com a PC, a mestrandia teve oportunidade de apresentar uma obra nova (ver Anexo H), iniciando diretamente com o exercício LP. No caso do repertório já trabalhado, devido à falta de estudo, este encontrava-se maioritariamente esquecido. No entanto, a leitura foi feita já em

conjunto e o seu sucesso não requereu a necessidade de separar as leituras nem um número extenso de repetições.

Figura 11

Silent Night - excerto



Nota. Gruber, F. (s.d.). *Silent Night*. Michael Kravchuk. <https://michaelkravchuk.com/wp-content/uploads/2017/09/Silent-Night-D-Major.pdf>

A Figura 11 apresenta o excerto da obra nova lecionada pela maestranda. Ao iniciar, a leitura dos tons mostrou-se fraca ao ser feita consideravelmente lenta e com hesitações, revelando então pouca capacidade de reconhecimento dos tons. Esta dificuldade foi notória sobretudo quando o aluno tinha de ler intervalos maiores do que uma segunda, tendo necessidade de contar os tons entre o Lá e o Fá (passagem do primeiro para o segundo compasso), ou entre o Ré e o Lá (passagem do sétimo para o oitavo compasso). A leitura do ritmo foi ainda inferior, apresentando um maior número de erros. O aluno parecia não ser capaz de assimilar o ritmo da semínima com ponto (c. 1 e 3), sendo necessária uma exemplificação da maestranda. Apesar disso, continuou a demonstrar muita dificuldade em enunciar a colcheia seguinte na pulsação correta, levando a maestranda a subdividir a pulsação, passando esta a ser marcada à colcheia. Foram necessárias diversas repetições para o aluno interiorizar o ritmo e mostrar melhorias, após as quais foi possível fazer uma leitura combinada. Embora as repetições da leitura tenham ainda deixado algumas hesitações, o excerto estava aceitável para ser executado com o violino. Antes disso, foram ainda observados alguns padrões rítmicos, como semínimas com ponto seguidas de colcheias, e melódicos, como intervalos de terceira (entre o Ré e o Si e entre o Mi e o Sol). No momento de tocar o excerto no violino, o aluno mostrou apenas ter escassas hesitações, sendo a maioria das dificuldades mecânicas, como a distribuição do arco nas colcheias.

7.4. Aluno D

Este aluno, estando no quinto ano de escolaridade, já estava à vontade com a leitura da partitura, se bem que mostrava uma especial dificuldade com as alterações correntes das obras que foram trabalhadas nas aulas lecionadas pela mestrandia. Tal como no ritmo, a leitura dos tons apresentava-se consideravelmente boa, salvo raras hesitações. Assim, nas várias obras trabalhadas, rapidamente se passou para a leitura combinada, esta que também correu sem grandes dificuldades. Foi apenas na execução das obras que a mestrandia se deparou com a dificuldade do aluno para o reconhecimento imediato das alterações na partitura e ainda a capacidade de as recordar. Foi assim que a mestrandia resolveu repetir a leitura dos tons, adaptando o exercício LP para que neste caso fossem referidas as alterações. A aplicação adaptada do exercício obteve resultados positivos em todo o repertório trabalhado.

Figura 12

Gavotte de "Mignon" – excerto n.º1

The image displays a musical score for a violin exercise. It consists of three staves of music. The first staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It contains several measures of music with various fingerings indicated by numbers 1, 2, 3, 4, and 0. There are also dynamic markings like 'V' (Vibrato) and 'f' (forte). The second staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#). It also contains several measures of music with fingerings and dynamic markings. The third staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains a series of eighth notes with fingerings. The score is a snippet from the Gavotte de 'Mignon' by Felix Mendelssohn.

Nota. Suzuki, S. (1978). *Violin School Volume 1* (1ª ed.). Summy-Birchard Inc.

Figura 13

Gavotte de "Mignon" – excerto n°2



Nota. Suzuki, S. (1978). *Violin School Volume 1* (1ª ed.). Summy-Birchard Inc.

O excerto apresentado na Figura 12, da obra *Gavotte de "Mignon"*, de A. Thomas (ver Anexo I), representa um exemplo das seções trabalhadas em que foi adaptado o exercício LP. Após uma primeira execução e consequente leitura das componentes das notas, o aluno não mostrou ter grandes dificuldades no reconhecimento dos tons, sendo que na leitura do ritmo apresentou apenas algum embaraço na integração da tercina (c. 5 do excerto) na pulsação. No entanto, mal a mestranda exemplificou, as dúvidas foram eliminadas, levando rapidamente para a leitura combinada, que correu adequadamente. Os padrões identificados ao longo da obra iam de encontro à interpretação devido à forma estilística da obra (*Gavotte*), que implicava repetições de grupos rítmicos e/ou melódicos. No caso específico deste excerto, o aluno reconheceu uma repetição rítmica do início do tema (Figura 13), que ia de encontro à ideia da forma estilística da *Gavotte*. Posteriormente, seguiu-se para a execução que, apesar de revelar apenas algumas dificuldades técnicas, apresentou fortes melhorias. Porém, o aluno mostrava dificuldades em identificar imediatamente as alterações correntes, levando a mestranda a adaptar a leitura dos tons do exercício para incluir a enunciação das alterações (Dó# e Sib). Numa última execução, após todo o trabalho efetuado, o aluno manifestou uma melhoria na realização das alterações em questão.

7.5. Aluno E

O aluno E frequentava o sexto ano, no entanto, a sua capacidade de leitura era inferior à do aluno D. Nas aulas da mestranda, foi trabalhado o repertório visto em aulas anteriores com a PC, nomeadamente passagens de maior insegurança do aluno. O exercício LP necessitou de maior atenção na leitura do ritmo, mostrando ser um ponto fraco recorrente. Apesar da melhoria com as repetições, houve um retrocesso na qualidade do ritmo na leitura combinada, sendo necessário separar novamente e, conseqüentemente, mais repetições. Após insistência destas, a leitura combinada acabou por se mostrar consideravelmente melhor que a leitura separada dos elementos. Uma vez que o aluno estava a preparar-se para uma audição, a mestranda adaptou o exercício para ajudar com questões de fraseado e dinâmicas, ao alterar a intensidade da voz e a pulsação durante a leitura. O resultado demonstrou-se na execução, que foi mais segura e expressiva que em aulas anteriores.

Figura 14

Ciarda – excerto nº1



Nota. Curci, A. (s.d.). *Ciarda*. Brahms Music School.

http://www.brahmsmusicschool.at/fileadmin/Redakteure/ftp/aktuelles/2016_17/Suzukifestival_2017/Curci_Ciarda.pdf

No excerto apresentado na Figura 14, da obra *Ciarda*, de A. Curci (ver Anexo J), a leitura dos tons sucedeu-se sem aparente demonstração de dificuldade. No primeiro excerto, ao fim de poucas repetições, o aluno mostrava competência no reconhecimento dos tons. Contudo, na leitura do ritmo, foram necessárias muitas repetições e exemplificações das síncopas para estas ficarem assimiladas (c. 1 e 3 do excerto), pois o aluno ora antecipava, ora prolongava as semínimas. Na leitura combinada, o aluno voltou a demonstrar as mesmas dificuldades rítmicas, levando a mestranda a pedir para fazer, novamente, a leitura do ritmo. Após algumas repetições da leitura combinada, o aluno conseguiu realizar ambas as componentes devidamente. No

reconhecimento de padrões, a mestranda apontou para a repetição dos compassos com síncopas, atentando que, para além do ritmo, também se repetiam os tons. O momento da execução revelou uma falta de assertividade nos acentos e diferenciação dinâmica. Dado isto, a mestranda decidiu adaptar o exercício LP, de modo a incluir estas componentes na leitura combinada, através da intensidade da voz. O exercício decorreu de forma razoável, sendo necessárias algumas repetições para que o aluno *exagerasse* a intensidade da voz, e que levou a uma execução mais satisfatória com realização de acentos e diferenças dinâmicas perceptíveis.

Figura 15

Ciarda – excerto n°2



Nota. Curci, A. (s.d.). *Ciarda*. Brahms Music School.

http://www.brahmsmusicschool.at/fileadmin/Redakteure/ftp/aktuelles/2016_17/Suzukifestival_2017/Curci_Ciarda.pdf

No excerto presente na Figura 15, também da obra *Ciarda* de A. Curci, dado o andamento desta primeira secção da obra (*Lento*) e simplicidade rítmica, o aluno não teve grandes dificuldades na leitura de ambas as componentes (tons e ritmo), assim como na leitura combinada. Não tendo reconhecido nenhum padrão específico para esta instância da obra, seguiu-se para a execução. Como esta foi realizada sem as alterações de andamento (*poco rit.*, *a tempo*, *rall.*), a mestranda decidiu adaptar novamente o exercício na leitura combinada, de modo a incluir as alterações temporais. Sendo assim, antes do aluno efetuar o exercício, a mestranda exemplificou, através da marcação da pulsação, uma possibilidade de alterações, com o intuito de dar uma ideia de um possível objetivo de fraseado, deixando prontamente o aluno escolher a quantidade de *rit./rall.* que pretendia. Apesar da diferença não ser muito notória, o aluno foi capaz de reproduzir o que tinha sido trabalhado, mostrando compreensão do objetivo a atingir.

7.6. Aluno F

O aluno F frequentava o oitavo ano e, tal como foi dito anteriormente, apresentava poucas dificuldades mecânicas. No entanto, o mesmo não se aplicava no reconhecimento de tons. Por esse motivo, a aplicação do exercício LP foi focada nesta problemática. A leitura rítmica estava relativamente sólida, porém com alguma adversidade na leitura e execução de tercinas dentro da pulsação. Na leitura combinada, o aluno apresentou uma geral dificuldade em manter a pulsação. Esta era prejudicada pelas hesitações no reconhecimento dos tons, notoriamente nos momentos em que o padrão das notas não fosse óbvio. As execuções que sucederam o exercício mostraram melhorias relativamente a aulas anteriores. No entanto, devido à falta de aplicação regular do exercício, os resultados não permaneceram em aulas posteriores.

Figura 16

Schüler-Concert n°4 – excerto n°1



Nota. Seitz, F. (1895) *Schüler-Concert n°4 em Ré Maior, Op. 15* (1ª ed.) Carl Fisher. [https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_\(Seitz,_Friedrich\)](https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_(Seitz,_Friedrich))

A Figura 16 apresenta um excerto do primeiro andamento da obra *Schüler-Concert n°4 em Ré Maior, Op.15*, de F. Seitz (ver Anexo L), que serve de exemplo de uma passagem que necessitou do exercício LP devido à grande concentração de notas, e por percorrer uma grande extensão dos tons no violino. A leitura destes foi a maior preocupação neste excerto pois, apesar do aluno conseguir ler fluentemente graus conjuntos, apresentava hesitações ou paragens na leitura de intervalos maiores. Ao auxiliar o aluno, a mestrandia decidiu salientar, através do reconhecimento de padrões, que no primeiro compasso do excerto, os tons eram repetidos uma oitava acima, tal como no terceiro compasso, tendo ajudado para uma nova leitura mais fluente.

A leitura do ritmo foi conseguida na primeira tentativa, visto que o aluno estava à vontade com esta componente e que o excerto tinha muita repetição rítmica. A leitura combinada voltou a revelar hesitações, possivelmente derivadas da elevada quantidade de notas. Todavia, com repetições e foco nos compassos mais problemáticos (c.2 e c. 4), a leitura acabou por ser conseguida de forma razoável. No momento da execução, o aluno mostrou apenas dificuldades na digitação dos tons na terceira posição, sendo que tudo o que tinha sido trabalhado com o exercício manifestou melhorias.

Figura 17

Schüler-Concert n°4 – excerto n°2

The image displays a musical score for the second excerpt of the Schüler-Concert n°4. It consists of three staves of music in G major (one sharp) and 4/4 time. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic and a *cantabile* marking, featuring a melodic line with various ornaments and slurs. The second staff is marked *passionato* and *f* (forte), with a *espressivo* instruction, showing a more rhythmic and driving accompaniment. The third staff concludes with a *ritard* (ritardando) and *dim.* (diminuendo) marking. The score includes numerous fingering numbers (1-4) and articulation marks such as slurs and accents.

Nota. Seitz, F. (1895) *Schüler-Concert n°4 em Ré Maior, Op. 15* (1ª ed.) Carl Fisher.
[https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_\(Seitz,_Friedrich\)](https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_(Seitz,_Friedrich))

No caso do excerto presente na Figura 17, da mesma obra do excerto anterior, a componente rítmica foi o foco principal. Começando com a leitura dos tons, o aluno apresentou as mesmas dificuldades do excerto anterior, necessitando do mesmo tipo de trabalho. Na leitura do ritmo, a problemática revelou-se nas tercinas, pois o aluno enunciava-as com o mesmo ritmo das colcheias antecedentes. Nos momentos em que era chamado à atenção, acabava por acelerar demasiado, chegando quase a ler como semicolcheias. Sendo assim, a mestrando ajudou o aluno, marcando a pulsação e fazendo o exercício em conjunto, levando a uma rápida melhoria. O sucesso das leituras em separado resultou numa leitura combinada satisfatória, levando a uma execução mais sólida.

Conclusão

Existem diversas formas de conduzir as aulas de iniciação ao violino de forma a ensinar os conteúdos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem este instrumento. Claramente, tal como mencionado, a leitura raramente faz parte desses conteúdos, o que pode prejudicar a eficiência das aulas (Sloboda, 1978; Hahn, 1985, 1987; Gudmundsdottir, 2010; Orlando e Speelman, 2012; Reifinger Jr., 2019).

A literatura existente sobre a leitura de música é sólida, afirmando que “a capacidade de ler música é, se não essencial, uma capacidade insubstituível para alguém que se queira entregar à atividade musical”¹⁶ (Sloboda, 1978, p. 3), nomeadamente no violino, tendo em conta as necessidades requeridas pelas saídas profissionais, pois contribui para o desenvolvimento da leitura à primeira vista e da técnica do instrumento. Desse modo, os professores de instrumento devem dar mais atenção a este elemento da aprendizagem musical, estando preparados para lidar com as diferentes dificuldades e níveis de leitura dos seus alunos (Gudmundsdottir, 2010).

É de notar que, no que toca ao método de ensino da leitura, é importante criar uma separação entre os elementos das notas - ritmos e tons - antes de realizar uma abordagem total, de forma a não sobrecarregar o processamento de informação. Por esse motivo, o exercício LP decompõe a leitura com foco nas duas principais componentes estruturantes. Assim, ao simplificar os processos necessários para uma leitura sólida, permite que o aluno se desenvolva na técnica e na interpretação sem o impedimento da leitura. Com base nos dados obtidos na PES, este exercício demonstrou resultados mais permanentes em alunos da faixa etária da Iniciação. Para além disso, quanto mais avançado o aluno estava na aprendizagem, mais o exercício LP passou a ser apenas uma verificação da aprendizagem, servindo como análise da possível origem de uma dificuldade na execução. Reforça-se a ideia do exercício ser orientado para o início da aprendizagem, uma vez que, com alunos mais avançados, há muitas mais componentes musicais a ver durante a aula. Apesar disso, o exercício pode ser adaptado para trabalhar algumas componentes específicas, tal como ocorreu na PES.

Infelizmente, a oportunidade de aplicar o exercício LP na PES foi severamente comprometida pelas circunstâncias causadas pela pandemia de Covid-19. No entanto, a

¹⁶ Traduzido do original: “*The ability to read music is, if not essential, an irreplaceable asset to anyone who indulges in musical activity*”.

mestranda pôde aproveitar as circunstâncias letivas que lhe foram proporcionadas para aplicar o exercício, tanto com os alunos do Relatório como com outros a quem teve oportunidade de lecionar, tendo forte sucesso na sua execução e resultados. De facto, a quantidade de repertório trabalhado nestas aulas não foi menor, sendo que tiveram o benefício de melhorar a leitura dos alunos. É de salientar que, ao ver os resultados obtidos, a PC tomou a decisão de aplicar o exercício em algumas das aulas assistidas pela mestranda, igualmente com sucesso. Esse sucesso suporta então a importância da leitura da partitura na aprendizagem do violino, visto que todos os alunos beneficiaram, de algum modo, da realização do exercício, sendo que a sua *performance* progrediu.

Não obstante, devido à reduzida amostra apresentada neste Relatório de Estágio, limitada pelo tempo e quantidade de alunos, uma futura investigação é imperativa para uma validação oficial do exercício. Posto isto, é do interesse da mestranda prosseguir esta investigação seguindo um modelo semelhante ao que Hahn (1985) apresenta na sua tese de Doutoramento, uma vez que a metodologia de investigação segue um modelo comparativo mais indicado para a investigação em questão. No entanto, considerando o parecer da autora relativamente à insuficiência da sua amostra, para uma investigação aprofundada do exercício LP será necessário contar com a participação de diversas escolas do país.

Referências Bibliográficas

- Bartel, L. (2006). Researching Music Literacy. *Canadian Music Educator*, 47(3). 18-21.
<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24433/1/RPC%20Researching%20Music%20literacy.pdf>
- Bean, K. L. (1938). An experimental approach to the reading of music. *Psychological Monographs*, 50(6), i-80. <https://psycnet.apa.org/record/2011-15938-001>
- Behmer, L. P., Jantzen, K. J. (2011). Reading sheet music facilitates sensorimotor mu-desynchronization in musicians, *Clinical neurophysiology: official journal of the International Federation of Clinical Neurophysiology*, 122(7), 1342-1347.
https://www.researchgate.net/publication/49738725_Reading_sheet_music_facilitates_sensorimotor_mu-desynchronization_in_musicians
- Bobbitt, R. (1970). The Development of Music Reading Skills. *Journal of Research in Music Education*, 18(2), 143-156. <https://doi.org/10.2307/3344267>
- Brito, M. C. (2017). *O Meu Primeiro Livro de Violino*. (3ª ed.). BookBug – Edição e Imagem, Lda.
- Cazden, N. (1961). Staff Notation as a Non-Musical Communications Code. *Journal of Music Theory*, 5(1), 113-128. <https://doi.org/10.2307/842874>
- Cooley, J. C. (1961). A Study of the Relation between Certain Mental and Personality Traits and Ratings of Musical Abilities. *Journal of Research in Music Education*, 9(2), 108-117.
<https://doi.org/10.2307/3344307>
- Curci, A. (s.d.). *Ciarda*. Brahms Music School.
http://www.brahmsmusicschool.at/fileadmin/Redakteure/ftp/aktuelles/2016_17/Suzu_kifestival_2017/Curci_Ciarda.pdf
- de Bériot, C. (1858). *Méthode de violon, Op.102* (1ª ed.). Mainz: Schott's Söhne.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo (s.d.). *Projeto Educativo EMNSC 2019-2022*.
<https://www.emnsc.net/>
- França, C. C. (2000). Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, 1, 52-62. <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/performance-instrumental-e-educacao-musical.pdf>
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool?. *ELT Journal*, 62(1), 29-36.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>
- Gruber, F. (s.d.). *Silent Night*. Michael Kravchuk. <https://michaelkravchuk.com/wp-content/uploads/2017/09/Silent-Night-D-Major.pdf>
- Gudmundsdottir, H. (2010). Advances in Music Reading Research. *Music Education Research*, 12(4), 1-16.
https://www.researchgate.net/publication/228515699_Advances_in_music-reading_research
- Hahn, L. (1985). *Correlations Between Reading Music and Reading Language with Implications for Music Instruction (Notation)* (Tese de Doutorado, The University of Arizona). UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/188032>
- Hahn, L. (1987). Music Reading and Language Reading: Correlations in Processes and Instruction. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (93), 41-48.
<https://www.jstor.org/stable/40318164>
- Hebert, S., Cuddy, L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 199-206.
https://www.researchgate.net/publication/26450067_Music-reading_deficiencies_and_the_brain
- Hewson, A. T. (1966). Music Reading in the Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 14(4), 289-302. <https://doi.org/10.2307/3344284>
- Hubicki, M., Miles, T. R. (1991). Musical notation and multisensory learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 7(1), 61-78. <https://doi.org/10.1177/026565909100700104>

- Jorgensen, E. R. (1981). School Music Performance Programs and the Development of “Functional Musical Literacy”: A Theoretical Model. *College Music Symposium*, 21(1), 82–93. <http://www.jstor.org/stable/40375165>
- King, H. A. (1954). A Study of the Relationship of Music Reading and I.Q. Scores. *Journal of Research in Music Education*, 2(1), 35–37. <https://doi.org/10.2307/3343733>
- Lee, H.-Y. (2012). Exploring the Association between Visual Perception Abilities and Reading of Musical Notation. *Perceptual and Motor Skills*, 114(3), 699-708. <https://doi.org/10.2466/24.11.22.23.PMS.114.3.699-708>
- Lycke, H., Siupsinskiene, N. (2016). Voice Range Profiles of Singing Students: The Effects of Training Duration and Institution. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 68(2), 53-59. https://www.researchgate.net/publication/307576501_Voice_Range_Profiles_of_Singing_Students_The_Effects_of_Training_Duration_and_Institution
- Martin, J. (1991). *I Can Read Music*. Summy-Birchard Inc.
- Metz, S. et al. (1982). Learning to read music: Children's use of structure in pitch notation. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 2(2), 33–46. <https://doi.org/10.1037/h0094271>
- Ni, H., Yang, Z. (novembro, 2010) The application of educational game in teaching the young children to read musical notation. Comunicação apresentada no International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE), Hangzhou.
- Orlando, R., Speelman, C. (2012, julho). *The Effect of Music Teaching Method on Music Reading Skills and Music Participation: An Online Study*. Comunicação apresentada na International Conference on Music Perception and Cognition, Thessaloniki, Greece.
- Peretz, I., Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual review of psychology*, 56, 89–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225>
- Reifinger, J. L. (2020). Teaching Pitch Notation–Reading Skills. *General Music Today*, 33(3), 21–28. <https://doi.org/10.1177/1048371319891419>

- Schön, D., Semenza, C., & Denes, G. (2001). Naming of musical notes: a selective deficit in one musical clef. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 37(3), 407–421. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70581-1](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70581-1)
- Scripp, L. (1995). The Development of Skill in Reading Music. (Tese de Doutorado).
Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/35395295_The_Development_of_Skill_in_Reading_Music. (UMI N° 95-34,633)
- Seitz, F. (1895) *Schüler-Concert n°4 em Ré Maior, Op. 15* (1ª ed.) Carl Fisher.
[https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_\(Seitz,_Friedrich\)](https://imslp.org/wiki/Student_Concerto_No.4,_Op.15_(Seitz,_Friedrich))
- Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3–20.
<https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Sloboda, J. A. (1976). Visual Perception of Musical Notation: Registering Pitch Symbols in Memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/14640747608400532>
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental Studies of Music Reading: A Review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 222–236. <https://doi.org/10.2307/40285292>
- Stanzione, M., Grossi, D., & Roberto, L. (1990). Note-by-Note Music Reading: A Musician with Letter-by-Letter Reading. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 7(3), 273–283.
<https://doi.org/10.2307/40285465>
- Suzuki, S. (1978). *Violin School Volume 1* (1ª ed.). Summy-Birchard Inc.
- Swanwick, K. (2001). Musical Development Theories Revisited, *Music Education Research*, 3(2), 227-242. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089278>
- Tommis, Y., & Fazey, D. M. A. (1999). The Acquisition of the Pitch Element of Music Literacy Skills by 3-4-year-old Pre-school Children: A Comparison of Two Methods. *Psychology of Music*, 27(2), 230–244. <https://doi.org/10.1177/0305735699272016>

Wheeler, L. R., Wheeler, V. D. (1952). The Relationship between Music Reading and Language Reading Abilities, *The Journal of Educational Research*, 45(6), 439-450.
<http://www.jstor.org/stable/27529387>

Wolf, T. (1976). A cognitive model of sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-171.

Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. California: Sage Publications, Inc.

Anexos

Anexo A

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio

Diário da República, 1.ª série—N.º 92—14 de maio de 2014

2819

Artigo 45.º

Ministério responsável

A AMT está adstrita ao ministério responsável pela área dos transportes.

Artigo 46.º

Entidades sujeitas aos poderes da AMT

Estão sujeitas aos poderes da AMT, nos termos dos presentes estatutos e demais legislação aplicável, todas as empresas e outras entidades que exercem atividades económicas no âmbito da mobilidade, dos transportes terrestres, fluviais, marítimos, ferroviários e respetivas infraestruturas.

Artigo 47.º

Responsabilidade

1 — Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores respondem civil, criminal, disciplinar e financeiramente pelos atos e omissões que pratiquem no exercício das suas funções, nos termos da Constituição e demais legislação aplicável.

2 — A responsabilidade financeira é efetivada pelo Tribunal de Contas.

Artigo 48.º

Sigilo

Os titulares dos órgãos da AMT e os seus trabalhadores, bem como os prestadores de serviços e seus colaboradores, estão sujeitos aos deveres de diligência e sigilo sobre os factos cujo conhecimento lhes advenha pelo exercício das suas funções e que não possam ser divulgados nos termos da lei.

Artigo 49.º

Prestação de informação

1 — No 1.º trimestre de cada ano de atividade, a AMT apresenta na comissão parlamentar competente da Assembleia da República o respetivo plano de atividades e a programação do seu desenvolvimento.

2 — A AMT elabora e envia, anualmente, à Assembleia da República e ao Governo, um relatório detalhado sobre a respetiva atividade e funcionamento no ano antecedente, sendo tal relatório objeto de publicação na sua página eletrónica.

3 — Sempre que tal lhes seja solicitado, os membros dos órgãos da AMT devem apresentar-se perante a comissão parlamentar competente, para prestar informações ou esclarecimentos sobre a respetiva atividade.

4 — Sem prejuízo de obrigações anuais inscritas na lei que aprova o Orçamento do Estado, a AMT deve observar o disposto no artigo 67.º da lei de enquadramento orçamental, aprovada pela Lei n.º 91/2001, de 20 de agosto.

Artigo 50.º

Página eletrónica

A AMT disponibiliza uma página eletrónica com os dados relevantes relativos às suas atribuições, nomeadamente:

a) Todos os diplomas legislativos que regulam a sua atividade, incluindo a lei-quadro das entidades reguladoras, os presentes estatutos e os seus regulamentos internos;

b) A composição dos órgãos, incluindo os respetivos elementos biográficos e remuneração;

c) Todos os planos de atividades, relatórios de atividades e planos plurianuais;

d) Todos os orçamentos e contas, incluindo os respetivos balanços;

e) Informação referente à sua atividade regulatória e sancionatória, nomeadamente as instruções vinculativas emitidas e as medidas cautelares aplicadas;

f) O mapa de pessoal, sem identificação nominal, e respetivo estatuto remuneratório e o sistema de carreiras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Decreto-Lei n.º 79/2014

de 14 de maio

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos.

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. Acresce que a necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores.

As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou

notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável.

Importa pois, numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar. Nesse sentido, o Governo regulamentou a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente, introduziu alterações na formação contínua de docentes e irá introduzir uma maior exigência na admissão aos cursos de educação básica.

O presente decreto-lei complementa este conjunto de medidas. Procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, e pelas Portarias n.º 693/98, de 3 de setembro, e 192/2002, de 4 de março.

Entre as alterações introduzidas assinalam-se o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Procede-se também ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência, ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

Introduzem-se igualmente mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo.

No quadro da transição entre a organização curricular atualmente em vigor e a aprovada pelo presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior promoverá a aplicação de procedimentos de avaliação e acreditação que, sempre que tal se revele possível, asse-

gurem o aproveitamento dos processos de avaliação e acreditação já realizados.

Por último, reconhecem-se, ainda, como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas de Pós-Graduação em Ensino conferidos pelos cursos de pós-graduação nas especialidades de Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro, no período que decorreu entre a extinção do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores pela Lei n.º 16-A/2002, de 31 de maio, e a atribuição à Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, das competências daquele relativas ao sistema de acreditação da formação inicial de professores.

Foram ouvidos o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, a Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, o Conselho das Escolas, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e o Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objeto e âmbito

Artigo 1.º

Objeto

O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Artigo 2.º

Âmbito

O presente decreto-lei aplica-se:

- Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;
- Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário.

CAPÍTULO II

Habilitação profissional para a docência

Artigo 3.º

Habilitação profissional e desempenho da atividade docente

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente.

Artigo 4.º**Titulares de habilitação profissional para a docência**

Têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei, que dele faz parte integrante.

Artigo 5.º**Disciplinas**

As disciplinas abrangidas por cada grupo de recrutamento são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO III**Princípios gerais e organização da formação****Artigo 6.º****Princípios gerais**

Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência têm como referenciais:

- a) Os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo;
- b) As orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário;
- c) Os programas e as metas curriculares;
- d) As orientações gerais de política educativa.

Artigo 7.º**Componentes de formação**

1 — Os ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional.

2 — A formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação.

3 — A aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente.

Artigo 8.º**Formação na área de docência**

1 — A formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.

2 — A formação na área de docência inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares.

Artigo 9.º**Formação na área educacional geral**

1 — A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade.

2 — A formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula.

Artigo 10.º**Formação em didáticas específicas**

A formação em didáticas específicas abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência.

Artigo 11.º**Iniciação à prática profissional**

1 — A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios:

- a) Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas;
- b) Proporciona aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realiza-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara, devendo, se necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem;
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

2 — A prática supervisionada a que se refere a alínea a) do número anterior corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final referido na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.

Artigo 12.º

Formação na área cultural, social e ética

A formação na área cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência;
- c) O contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias;
- d) A consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

CAPÍTULO IV

Estruturas curriculares

Artigo 13.º

Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 125;
- b) Área educacional geral: mínimo de 15;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 15;
- d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15.

2 — Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os seguintes:

- a) Português: 30;
- b) Matemática: 30;
- c) Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal: 30;
- d) Expressões: 30.

Artigo 14.º

Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico

1 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 6;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 24;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39.

2 — O número de créditos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 90, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 21;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 32.

3 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 36;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

4 — O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 27;
- b) Área educacional geral: mínimo de 6;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48.

Artigo 15.º

Estruturas curriculares dos restantes ciclos de estudos

O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre a que se refere o anexo ao presente decreto-lei e não previstos no artigo anterior é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Área de docência: mínimo de 18;
- b) Área educacional geral: mínimo de 18;
- c) Didáticas específicas: mínimo de 30;
- d) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: mínimo de 42.

Artigo 16.º

Unidades curriculares comuns a vários ciclos de estudos

1 — Sempre que uma instituição ministre mais do que um ciclo de estudos de mestrado de entre aqueles a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, a formação nas componentes referidas nas alíneas b) e d) do n.º 1 do artigo 7.º e, em parte, na componente referida na alínea e) do mesmo número, pode destinar-se, simultaneamente, a estudantes dos diferentes mestrados, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

2 — A formação na componente da área de docência pode igualmente destinar-se, simultaneamente, a estudantes de diferentes mestrados, regulados pelo presente decreto-lei ou por outros diplomas, em turmas com dimensões pedagógicamente aceitáveis.

CAPÍTULO V

Condições de ingresso

Artigo 17.º

Condições gerais de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das

especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei, o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio das regras essenciais da argumentação lógica e crítica.

2 — O órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior procede à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada, de entre provas escritas ou orais, entrevistas ou provas documentais, ou uma combinação destas.

3 — Integram o processo individual do estudante todos os documentos relacionados com a avaliação a que se refere o número anterior, incluindo as provas escritas que o mesmo efetuou.

Artigo 18.º

Condições específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 — As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, com respeito pelo disposto nos números seguintes.

2 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 1 a 5 do anexo ao presente decreto-lei os titulares da licenciatura em Educação Básica.

3 — Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto;

b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do anexo ao presente decreto-lei.

4 — Podem ainda candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei aqueles que reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, e satisfaçam os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade constantes do mesmo anexo.

5 — Podem igualmente candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei, aqueles que apenas tenham obtido

75 % dos créditos dos requisitos mínimos de formação fixados para a respetiva especialidade no mesmo anexo.

6 — Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e outras definidas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta.

7 — O órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior verifica, para efeitos de ingresso em cada ciclo de estudos de mestrado, se a formação de cada candidato satisfaz, quantitativa e qualitativamente os créditos mínimos de formação fixados para a especialidade no anexo ao presente decreto-lei.

Artigo 19.º

Vagas

1 — O número máximo de vagas para novas admissões no ciclo de estudos de licenciatura em Educação Básica e nos ciclos de estudos de mestrado regulados pelo presente decreto-lei é fixado anualmente pelas instituições de ensino superior, com a devida antecedência, tendo em consideração:

a) Os recursos humanos e materiais da instituição, em particular no que se refere à adequação do respetivo corpo docente;

b) A rede de escolas cooperantes a que se refere o artigo 22.º e a disponibilidade de orientadores cooperantes a que se refere o artigo 23.º;

c) Os limites que tenham sido fixados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior no ato da acreditação;

d) Os limites estabelecidos pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, para o funcionamento das instituições de ensino superior.

2 — No que se refere às instituições de ensino superior público, a fixação das vagas a que se refere o número anterior está igualmente subordinada às orientações gerais estabelecidas pelo membro do Governo responsável pela área do ensino superior, ouvidos os organismos representativos das instituições, tendo em consideração, designadamente:

a) As necessidades do sistema educativo;

b) A racionalização da oferta formativa;

c) A política nacional de formação de recursos humanos.

3 — As instituições de ensino superior comunicam, anualmente, à Direção-Geral do Ensino Superior, o número de vagas que fixarem nos termos dos números anteriores, acompanhados da respetiva fundamentação.

4 — O membro do Governo responsável pela área do ensino superior pode, por despacho fundamentado, alterar o número de vagas se não for cumprido o disposto nos n.ºs 1 e 2.

5 — A Direção-Geral do Ensino Superior procede à divulgação do número de vagas nos ciclos de estudos referidos no n.º 1.

6 — Não é permitida a transferência das vagas fixadas nos termos dos números anteriores entre ciclos de estudo e entre instituições de ensino superior.

CAPÍTULO VI

Concessão do grau de mestre

Artigo 20.º

Condições para a concessão do grau de mestre

1 — O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

- a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do ciclo de estudos de mestrado; e
- b) Da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2 — No caso previsto nos n.ºs 5 e 6 do artigo 18.º, o grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.ºs 6 a 32 do anexo ao presente decreto-lei é conferido aos que, reunindo as condições previstas no número anterior, satisfaçam, cumulativamente, os requisitos mínimos de formação fixados para o ingresso na respetiva especialidade.

CAPÍTULO VII

Recursos e formação prática

Artigo 21.º

Recursos materiais

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendem organizar e ministrar ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo ao presente decreto-lei devem assegurar que os mesmos são realizados em condições adequadas à sua natureza e aos níveis e ciclos de educação e ensino a que se destinam, ponderando os seguintes recursos:

- a) Edifícios;
- b) Equipamentos;
- c) Espaços letivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo;
- d) Laboratórios;
- e) Bibliotecas;
- f) Bases de dados;
- g) Centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet;
- h) Outros meios auxiliares de ensino.

Artigo 22.º

Escolas cooperantes

1 — Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam a aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada.

2 — Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e

devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha alunos das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior.

3 — Dos protocolos devem constar as seguintes indicações:

- a) Níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;
- b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;
- c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada nível e ciclo de educação e ensino e disciplina;
- d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;
- e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;
- f) Condições para a participação dos estudantes noutras atividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;
- g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 — Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.

5 — Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respetivos órgãos de gestão.

Artigo 23.º

Orientadores cooperantes

1 — Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, doravante designados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, obtida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

2 — Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Formação e experiência adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos.

3 — Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excecional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

4 — Na escolha do orientador cooperante devem ser considerados como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão.

5 — No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

6 — Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados sempre que se desloquem para participar em ações de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Artigo 24.º

Princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada

1 — A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 — Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

- a) Do orientador cooperante;
- b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou do coordenador do conselho de docentes ou, no caso do ensino particular ou cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 — A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

CAPÍTULO VIII

Qualidade, acreditação e avaliação

Artigo 25.º

Desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos

Para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos, os estabelecimentos de ensino superior:

- a) Asseguram o contributo de outras entidades interessadas, incluindo escolas, associações de professores, sociedades científicas, diplomados pelos ciclos de estudos e outros membros da comunidade; e
- b) Consideram os resultados dos processos de acreditação e de avaliação.

Artigo 26.º

Acreditação

1 — No processo de acreditação dos ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior articula-se com os serviços do Ministério da Educação e Ciência designadamente no que se refere à verificação da satisfação das condições referentes às escolas cooperantes e aos orientadores cooperantes.

2 — A acreditação dos ciclos de estudos referidos no número anterior considera, para além das condições gerais previstas no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.º 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, as condições especiais fixadas no presente decreto-lei, referentes:

- a) Aos processos de verificação das condições de ingresso a que se referem os artigos 17.º e 18.º;
- b) À estrutura dos currículos fixada pelos artigos 13.º a 15.º;
- c) Ao nível da formação nas unidades curriculares da área de docência;
- d) À adequada qualificação avançada dos docentes nos domínios correspondentes às unidades curriculares cuja ministração asseguram;
- e) Ao cumprimento dos requisitos fixados pelos artigos 22.º e 23.º referentes às escolas cooperantes, aos protocolos com estas e aos orientadores cooperantes;
- f) Aos princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada a que se refere o artigo 24.º

Artigo 27.º

Medidas de promoção da qualidade, inovação e mobilidade

1 — O Ministério da Educação e Ciência toma as medidas adequadas à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nos ciclos de estudos de qualificação profissional para a docência, em particular nos grupos de recrutamento em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema, ou quando se justifique a reconversão para outra área de docência.

2 — As medidas referidas no número anterior podem abranger a promoção da mobilidade de estudantes e docentes que for relevante para o desenvolvimento de competências docentes no domínio da dimensão europeia da educação e da formação.

Artigo 28.º

Acompanhamento

O Ministério da Educação e Ciência assegura, em colaboração com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, a elaboração, em cada triénio, de um relatório de acompanhamento da aplicação do regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei, do qual constem recomendações para a promoção da qualidade do sistema de habilitação profissional para a docência.

CAPÍTULO IX

Disposições transitórias e finais

Artigo 29.º

Regime aplicável às atuais habilitações profissionais

1 — Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.

2 — Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos organizado nos termos dos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013-2014 ou 2014-2015.

Artigo 30.º

Novas admissões

A partir do ano letivo de 2015-2016, inclusive, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.

Artigo 31.º

Rede de formação

Na rede pública, o financiamento para as formações a que se referem os n.ºs 1 a 8 do anexo ao presente decreto-lei, é orientado, prioritariamente, para os estabelecimentos de ensino politécnico e para as universidades em cuja área geográfica e administrativa de inserção não exista instituto politécnico público dotado de unidade orgânica vocacionada especificamente para a formação de educadores e de professores.

Artigo 32.º

Reconhecimento de diplomas

1 — São reconhecidos como habilitando profissionalmente para a docência os diplomas conferidos pelos cursos de pós-graduação em Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português, criados pelo despacho n.º 19 018/2002, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 27 de agosto, alterado pelo despacho n.º 20 693/2003, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 28 de outubro.

2 — O reconhecimento é conferido para o grupo ou grupos de recrutamento que abranja as áreas de docência em que o diplomado é titular do grau de licenciado e do diploma e em que tenha realizado o estágio pedagógico.

3 — O diretor-geral da Administração Escolar, ouvida a Direção-Geral do Ensino Superior, publica em despacho a lista dos diplomados abrangidos pelo presente artigo, o grupo ou grupos de recrutamento para que lhes é reconhecida habilitação profissional, a data de obtenção do diploma e a classificação da habilitação profissional.

4 — Os efeitos do reconhecimento reportam-se à data da atribuição do diploma.

Artigo 33.º

Norma revogatória

Sem prejuízo do disposto no artigo 29.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro;
- b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro;
- c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 20 de março de 2014. — *Pedro Passos Coelho* — *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

Promulgado em 9 de maio de 2014.

Publique-se.

O Presidente da República, ANIBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 12 de maio de 2014.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.

ANEXO

(a que se refere o artigo 4.º)

Especialidades do grau de mestre, requisitos mínimos de formação para ingresso e grupos de recrutamento

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos condizantes ao grau de mestre	Grupos de recrutamento
1	Educação Pré-Escolar	Licenciatura em Educação Básica	100 Pré-escolar
2	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 1.º Ciclo do Ensino Básico
3	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	100 110 Pré-escolar 1.º Ciclo do Ensino Básico
4	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 200 1.º Ciclo do Ensino Básico Português e Estudos Sociais/ História
5	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Educação Básica	110 230 1.º Ciclo do Ensino Básico Matemática e Ciências da Natureza
6	Ensino de Português e Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Inglês	220 Português e Inglês
7	Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	240 Educação Visual e Tecnológica
8	Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	250 Educação Musical

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
9	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Português.	300	Português
10	Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário.	80 a 100 créditos em Português 40 a 60 créditos em Latim e Estudos Clássicos.	300 310	Português Latim e Grego
11	Ensino de Português e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Alemão.	300 340	Português Alemão
12	Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Espanhol.	300 350	Português Espanhol
13	Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Francês.	300 320	Português Francês
14	Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (1).	80 a 100 créditos em Português 60 a 80 créditos em Inglês.	300 330	Português Inglês
15	Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Inglês.	330	Inglês
16	Ensino de Inglês e de Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Alemão.	330 340	Inglês Alemão
17	Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Espanhol.	330 350	Inglês Espanhol
18	Ensino de Inglês e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (2).	80 a 100 créditos em Inglês 60 a 80 créditos em Francês.	330 320	Inglês Francês
19	Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.	120 créditos em Filosofia.	410	Filosofia (S)
20	Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em História.	400	História
21	Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Geografia.	420	Geografia
22	Ensino de Economia e de Contabilidade	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	430	Economia e Contabilidade
23	Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário.	120 créditos em Matemática.	500	Matemática
24	Ensino de Física e de Química no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	510	Física e Química
25	Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.	520	Biologia e Geologia
26	Ensino de Energias, de Eletrónica e de Automação.	150 créditos no conjunto das três áreas disciplinares e nenhuma com menos de 40 créditos.	540	Eletrotécnica
27	Ensino de Informática.	120 créditos em Informática.	550	Informática

Número	Especialidade do grau de mestre	Requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre	Grupos de recrutamento	
28	Ensino de Ciências Agropecuárias	120 créditos em Ciências Agropecuárias	560	Ciências Agropecuárias
29	Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	120 créditos em Artes Visuais	600	Artes Visuais
30	Ensino de Música (1)	120 créditos em Prática Instrumental e Vocal, em Formação Musical e em Ciências Musicais e nenhuma com menos de 25 créditos.	(2)	
31	Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.	120 créditos em Educação Física e Desporto	260 620	Educação Física Educação Física
32	Ensino de Dança (3)	120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos.	(4)	

(1) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 11, 12, 13 e 14 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 340); (ii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 350); (iii) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 320); (iv) Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (confere habilitação para a docência nos grupos 300 e 330).

(2) As instituições de ensino superior podem optar por concretizar os ciclos de estudos de mestrado com as referências 16, 17 e 18 através de um único ciclo de estudos. Nesse caso, a denominação do ciclo de estudos é, conforme os casos, uma das seguintes: (i) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Alemão (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 340); (ii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 350); (iii) Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (confere habilitação para a docência nos grupos 330 e 320).

(3) Em áreas de especialização adequadas a cada um dos grupos a que se refere a Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

(4) Grupos fixados pela Portaria n.º 192/2002, de 4 de março.

Os créditos são indicados segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos previsto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho.

I SÉRIE



Depósito legal n.º 3814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A. Unidade de Publicações Oficiais, Marketing e Vendas, Avenida Dr. António José de Almeida, 1000-042 Lisboa

Anexo B

O meu primeiro livro de violino – CUBO

O Meu Primeiro Livro de Violino

Como fazer o CUBO?

1. Recorta o **CUBO** pelo tracejado e dobra as faces e as abas (se precisares, pede ajuda aos teus pais);
2. Põe cola nas abas e monta tudo.

Anexo C

I Can Read Music – Índice

I CAN READ MUSIC VIOLIN Table of Contents

LESSON	G STRING	D STRING	A STRING	E STRING	LESSON	METER	TIME VALUES
1 Pitch			A,B		1 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
2 Pitch			A,B		2 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
3 Pitch			A,B,C#		3 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
4 Pitch			A,B,C#		4 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
5 Pitch			A,B,C#		5 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
6 Pitch			A,B,C#,D		6 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
7 Pitch			A,B,C#,D		7 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
8 Pitch			A,B,C#,D		8 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
9 Pitch			A,B,C#,D		9 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
10 Pitch			A,B,C#,D		10 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
11 Pitch			A,B,C#,D	E	11 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
12 Pitch			A,B,C#,D	E	12 Rhythm	$\frac{5}{4}$	
13 Pitch			A,B,C#,D	E	13 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
14 Pitch			A,B,C#,D	E	14 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
15 Pitch			A,B,C#,D	E,F#	15 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
16 Pitch			A,B,C#,D	E,F#	16 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
17 Pitch			A,B,C#,D	E,F#	17 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
18 Pitch			A,B,C#,D	E,F#,G#	18 Rhythm	$\frac{5}{4}$	
19 Pitch			A,B,C#,D	E,F#,G#	19 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
20 Pitch			A,B,C#,D	E,F#,G#,A	20 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
21 Pitch			A,B,C#,D	E,F#,G#,A	21 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
22 Pitch		D,E			22 Rhythm	$\frac{4}{4}$	
23 Pitch		D,E			23 Rhythm	$\frac{5}{4}$	
24 Pitch		D,E,F#			24 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
25 Pitch		D,E,F#			25 Rhythm	$\frac{3}{4}$	

I CAN READ MUSIC **VIOLIN** Table of Contents

LESSON	G STRING	D STRING	A STRING	E STRING	LESSON	METER	TIME VALUES
26 Pitch		D,E,F#,G			26 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
27 Pitch		D,E,F#,G			27 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
28 Pitch		G	A,B,D		28 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
29 Pitch		G	A,B,D	E	29 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
30 Pitch		F#,G	A,B,D	E	30 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
31 Pitch		F#,G	A,B,C#, D	E,F#	31 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
32 Pitch		E,F#,G	A,B	F	32 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
33 Pitch		D,E,F#,G	A,B,C#, D		33 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
34 Pitch		D,E,F#,G	A,B,C#, D	E,F#	34 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
35 Pitch	G,A				35 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
36 Pitch	G,A				36 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
37 Pitch	G,A,B				37 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
38 Pitch	G,A,B				38 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
39 Pitch	G,A,B,C				39 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
40 Pitch	G,A,B,C				40 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
41 Pitch	C	D,E,G	A		41 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
42 Pitch	C	D,E,G	A,B,D		42 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
43 Pitch	B,C	D,E,G	A		43 Rhythm	$\frac{3}{4}$	
44 Pitch	B,C	D,E,G	A,B,D		44 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
45 Pitch	A,B,C	D,E	A,B	E	45 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
46 Pitch	G,A,B,C	D,E,F#,G			46 Rhythm	$\frac{2}{4}$	
47 Pitch	G,A,B,C	D,E,F#,G	A,B,D		47 Rhythm	$\frac{6}{8}$	
48 Pitch		G	A,B,C,C#, D	E,F#,G	48 Rhythm	$\frac{6}{8}$	
49 Pitch		G	A,B,C,C#, D	E,G,A	49 Rhythm	$\frac{6}{8}$	
50 Pitch	G,A,B,C	D,E,F#,G	A,B,C,C#,D	E,F#,G,G#,A	50 Rhythm	$\frac{6}{8}$	

Anexo D

O Meu Primeiro Livro de Violino – p. 21

finalmente vamos
tocar com o arco



Exercício – Antes de começares esta página, atira o **cubo** e toca os ritmos da página 17 com o arco em todas as cordas. Toca também as peças da página 19.

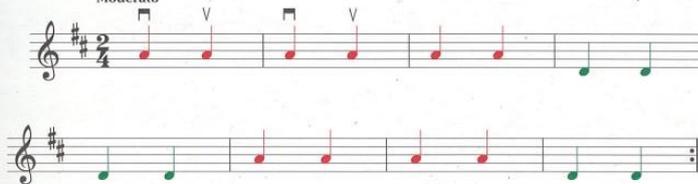
8 Papagaio loiro

Aluno:

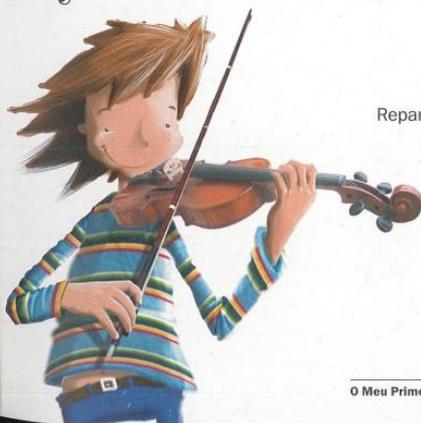
Moderato



Tradicional



Professor:



Repara no significado dos seguintes símbolos:

- ◻ **Arco para baixo:** a arcada é feita no sentido Talão – Ponta
- ∇ **Arco para cima:** a arcada é feita no sentido Ponta – Talão

Anexo E

O meu primeiro livro de violino – p. 38



Exercício – Mudança de corda:



20 21 O balão do João

Moderato

Tradicional Alemã



Atenção! A música que se segue começa com o arco para cima.

22 23 A neve

expressivo

Tradicional Francesa



Anexo F

O Meu Primeiro Livro de Violino – p. 37



 **Exercício 1** – Mudança de corda:



18 19 **Brilha, brilha estrelinha**

Moderato Tradicional Francesa



 **Exercício 2** – Utiliza o **cubo** para tocar variações desta música (Exemplo: Passarinho voa, Serpente Cascavel, etc.) ou inventa um novo ritmo como este:



Salta coelhinho, salta coelhinho, salta coelhinho, salta coelhinho etc



Na música utilizam-se símbolos que indicam acerca da intensidade do som:

f - forte: para tocar com mais som
p - piano: para tocar com menos som

U Meu Primeiro Livro de Violino

37

Anexo G

O meu primeiro livro de violino – p. 26



A MÍNIMA COM PONTO



Quando se adiciona um ponto a uma nota, este aumenta a duração daquela em metade do seu valor. Parece confuso, mas não é!

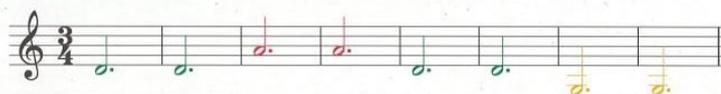
Repara bem no exemplo:

Uma mínima  vale 2 tempos.

A **mínima com ponto**  vale 3 tempos. O ponto representa metade do tempo da mínima. Sendo uma figura mais longa terás de utilizar mais arco.



Exercício:



14



A Primavera



Aluno:

Moderato espressivo

Tradicional Alemã



Professor:



Anexo H

O meu primeiro livro de violino – p. 22



9 **A laranjinha**

Aluno:

Moderato



Tradicional



Professor:



10 **Eu fui ao jardim Celeste**

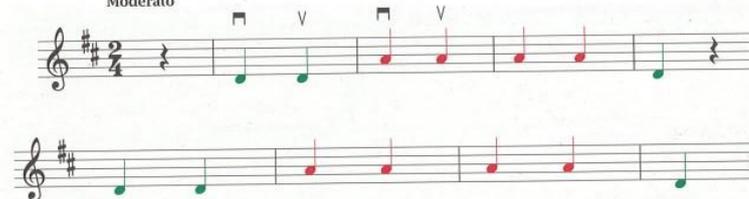
Toma atenção à pausa de semínima. Tens de fazer silêncio durante 1 tempo.

Aluno:

Moderato



Tradicional



Professor:

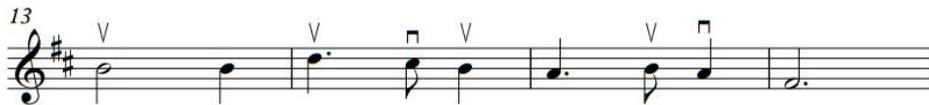
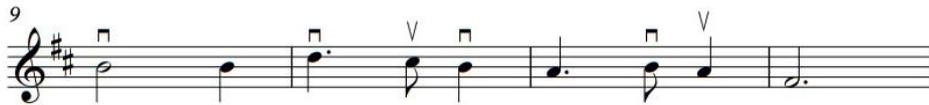
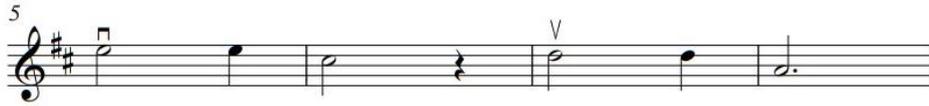
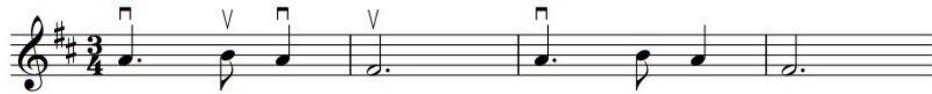


Anexo I

Silent Night, de F. Gruber

Silent Night

Franz Gruber



Anexo J

Gavotte de "Mignon", de A. Thomas

14

9

Gavotte from "Mignon"

「ミニヨン」のガボット

A. Thomas
トーマ

Allegretto

Gavotte de "Mignon"

Gavotte aus "Mignon"

Gavota de "Mifión"

Ear Training

耳の訓練

Entraînement de l'oreille Gehörübung Entrenamiento del oído

完全オクターブ調弦法。

G, D, A の開放弦を鳴らしそのひびきをよく聞いて完全なオクターブをひく練習。

Exercise for perfect octave intonation.
Listen to the resonance of the open G, D, and A strings, and try to match the octave pitches perfectly.

S'exercer à obtenir une intonation d'octave parfaite.
Ecouter la résonance des cordes libres du sol, du ré et du la, et essayer d'accorder parfaitement les diapasons d'octaves.

Übung für die vollendete Oktaven-Intonierung.
Dem Klange der offenen G, D, und A Saiten lauschen; die Oktaven-Höhen genau zu treffen versuchen.

Ejercicio para la perfecta afinación de octava.
Escuche la resonancia de las cuerdas al aire de sol, re, y lae de acortar los diapasones de octava perfectamente.

先生は毎レッスン指導して、完全に合わせるように、またレッスンの前にはかならずみるように。

This exercise should be practiced daily until it is mastered. The teacher should hear this at the beginning of each lesson.

Cet exercice devrait être effectué tous les jours jusqu'à ce qu'il soit parfaitement maîtrisé. Le professeur devrait l'entendre au commencement de chaque leçon.

Diese Übung sollte täglich gespielt werden, bis sie völlig beherrscht wird. Der Lehrer sollte dies bei Beginn jeder Stunde anhören.

Este ejercicio se debe practicar diariamente hasta que se domine. El maestro debe escuchar esto al comienzo de cada lección.

Anexo L

Ciarda, de A. Curci

CIARDA

Lento $\text{♩} = 52$ **VIOLINO** ALBERTO CURCI

f con slancio ed espressivo p

p dolce

p *f con slancio p*

poco rit. a tempo dim. rall. pp

Allegro vivo $\text{♩} = 112$

f Pianoforte poco rit.

Solo mf ben ritmato

p cresc.

f p cresc.

f ff deciso e marcato

ff p cresc.

Proprietà esclusiva per tutti i paesi: EDIZIONI CURCI S.r.l. - Galleria del Corso, 4 - 20122 Milano.
© Copyright 1942 (Renewed 1970) by EDIZIONI CURCI S.r.l. - Milano.
Tutti i diritti sono riservati.

E. 2932 C.

VIOLINO

f

mf

1. 2.

mf

1. 2.

ff

p cresc. *f*

Più vivo
brillante

f

f

p *cresc.*

f *mf cresc. molto*

stringendo sempre

f *ff* *ff*

Anexo M

Schüler-Concert n°4 em Ré Maior, Op.15 – 1º andamento, de F. Seitz

Violin.
Seitz
Student Concerto No. 4
Op. 15

Allegro moderato.

mf TUTTI.

SOLO

f *risoluto.* *mf*

f *Sul G.*

p *tranquillo.* *mf* *cresc.*

f *marcato.*

ff *mf* *ore - soen - do.* *f*

ritard. *a tempo.* *ff*

p grazioso.

cresc. *talón.* *p*

cresc. *talón.* *f*

p *ritard.* *cresc.* *energico.* *ff* *dim.*

ritard. **Meno mosso.** *p molto cantabile.*

Violin.

mf *p* *espressivo.*
f *p* *cresc.*
p *cantabile.* *mf* *cresc.*
appassionato. *f* *espressivo.* *sostenuto.*
ritard. *dim.* **Tempo I.** *peggiore.* *grazioso.*
cresc. *mf* *ff* *p* *mf* *cresc.*
ffp *mf* *p*
cresc. *f* *cre - scen - do.*
f *p* *cresc.*
grandioso **TUTTI.** *ritard.*