



Raquel Furtado Faria

Método Edgar Willems: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da notação musical nos dias de hoje.



Raquel Furtado Faria

Método Edgar Willems: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da notação musical nos dias de hoje.

Relatório Final realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena da Silva Caspurro, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

À minha mãe, que sempre quis ser professora.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria do Rosário Correia Pereira Pestana,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente principal

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira,
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Vogal - Orientadora

Professora Doutora Maria Helena da Silva Caspurro,
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Helena Caspurro pelos ensinamentos durante todo o mestrado, pela dedicação e pela orientação;

Ao Professor Emanuel Pacheco pela partilha dos seus conhecimentos, e por ter direcionado a minha carreira, enquanto professora, para uma perspetiva mais humana.

Aos meus alunos de estágio, especialmente os do 5º grau, pela forma como fui recebida e por tudo o que me ensinaram.

Ao Luís... por tudo aquilo que as palavras não conseguem transmitir concisamente. Pela perseverança, pelos conselhos, pela amizade, pela paciência... obrigada por todo o apoio.

Aos meus pais e às minhas irmãs, pelo apoio psicológico e financeiro.

Aos frequentadores da Pensão Estrela, que com a sua generosidade e simpatia alegraram os dias mais difíceis.

À sempre amiga Anícia, que me incentivou nos momentos de dúvida, e que muito prestavelmente reviu o texto deste documento.

Ao Diego Henriques, ao João Resende e ao João Faustino pela ajuda em momentos críticos – dispensaram-me de muitas dores de cabeça!

Aos meus colegas de Mestrado em Ensino de Formação Musical, especialmente à Ana Teresa, Ana Raquel e Nathanael, que me acompanharam durante este percurso e contribuíram para o meu crescimento profissional.

À Carmen Mettig Rocha, senhora de uma generosidade gigantesca, que fez atravessar o oceano duas das suas obras relacionadas com o Método Edgar Willems.

palavras-chave

Método Edgar Willems; sistemas de solfejo fixo; sistemas de solfejo móvel; ensino de música; notação de alturas; solfejo tonal; dó-fixos.

resumo

O presente Relatório Final da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música está estruturado em duas partes.

A primeira parte apresenta o Projeto Educativo, que se foca no ensino e aprendizagem da notação musical melódica tonal, e inclui os resultados da pesquisa e reflexão acerca do Método Edgar Willems, em confronto com alguns princípios da psicologia da educação musical atual. Este projeto foi motivado pela necessidade de sistematizar o ensino do solfejo e notação tonal no sistema fixo no contexto do Ensino Especializado de Música em Portugal, e pretende fundamentar a pertinência do Método Edgar Willems, promovendo também algumas adaptações do mesmo.

A segunda parte é constituída pelo Relatório de Estágio realizado no ano letivo 2016/2017 no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, nas turmas de 9º e 6º ano de Formação Musical.

keywords

Willems Music Teaching System; *movable-do* solfège system; *fixed-do solfège* system; music learning; pitch notation; solmization.

abstract

The present Final Report of the Supervised Teaching Practice component of the Master's Degree in Music Education is divided into two sections.

The first presents the Educative Project, which focuses on the teaching and learning of tonal music notation and includes the results of a research and reflection on Willems Music Teaching System in relation with some principles of today's music education psychology. This project was motivated by the necessity of systematizing the teaching of solmization and tonal notation in the fixed system in the specialized music teaching in Portugal. It also tries to substantiate the relevance of Willems Music Teaching System, adapting it in some ways to the reality of today's education.

The second describes the report of the internship that happened in the school year of 2016/2017 in *Conservatório de Música de Aveiro*.

Índice

Parte I	5
Projeto Educativo	5
1. Introdução	7
1.2 Problemática.....	8
1.3 Objetivos.....	9
1.4 Abreviaturas e termos utilizados.....	10
2. Revisão de literatura.....	13
2.1 Dó-Móvel e Dó-fixos: características e debate	13
2.2 Aprendizagem notacional tonal no contexto do Método Edgar Willems	15
2.2.1 Exercícios de audição e a representação visual do som	17
a) Considerações finais acerca dos exercícios de audição	22
2.2.2 O cancionero	22
2.2.3 Exercícios com nome de notas.....	27
2.2.4. Introdução da escrita e da leitura musical	31
3 - Método.....	37
3.1 Método Edgar Willems: um olhar à luz de alguns princípios da reflexão educativa e musical contemporânea	37
3.1.1 A iniciação musical: quando começar, como, e com que objetivos?.....	37
3.1.2 Da compreensão sensorial à compreensão notacional	39
a) A importância de uma sequência de aprendizagem	39
b) Como compreendemos o conteúdo musical?	43
c) A criatividade em sala de aula como estratégia de ensino-aprendizagem	48
3.2 - Análise de currículos do Ensino Especializado de Música em Portugal	51
3.2.1. Plano curricular do Ensino Básico Especializado de Música – que realidade?	51
4 – Possíveis soluções para as necessidades da sala de aula de hoje	55
4.1. Desenvolvimento tardio de competências.....	56
4.2. Adaptação de materiais do Método E. Willems	59
4.2.1 Cancioneiro	60
5 – Uma reflexão pessoal sobre a aprendizagem notacional na atualidade.....	61
Parte II	65
Relatório de Prática de Ensino Supervisionada	65
1 - Introdução	67
2 - Instituição de acolhimento.....	67

2.1 História do CMACG.....	67
2.2 Projetos e parcerias com outras entidades.....	67
2.3 Descrição geral da escola	68
2.4 Oferta formativa.....	68
2.5 Formato das aulas e das avaliações	69
3 - Plano de PES	69
3.1 Tipos de registo	70
3.2 Caracterização do orientador cooperante	73
4 - Prática pedagógica de coadjuvação letiva.....	74
4.1 Turmas 9ºA e 9ºB (5º grau)	74
4.1.1 Aulas assistidas.....	74
4.1.2 Aulas lecionadas.....	75
4.2 Turma 6ºC (2º grau)	76
4.2.1 Aulas assistidas.....	76
4.2.2 Aulas lecionadas.....	76
5 – Avaliação.....	77
6 - Descrição das atividades	78
6.1 Concerto “Primavera de Beethoven” - 31 de março de 2017, Teatro Aveirense	78
6.2 Sessão prática baseada no Método de Kodály - 5 de maio de 2017, CMACG	79
6.3 Participação no processo de realização de provas globais do 5º grau - 23, 25 e 30 de maio e 1 de junho, CMACG	79
6.4 Audição de professores estagiários - 9 de maio de 2017, CMACG	80
7 - Conclusão	81
8 – Referências bibliográficas	83
9 – Lista de anexos (em CD).....	86

Índice de figuras

Figura 1 - As várias possibilidades intervalares existentes para as sílabas "dó-lá" no sistema de dó-fixos.....	15
Figura 2- Cartas para reconhecimento do sons (neste caso, assobio, pássaros e ratos) (Willems, n.d.-f, p. 56).....	18
Figura 3- Gráficos de representação do movimento do som sugeridos pelo Método Edgar Willems (Willems, 1985, p. Pl.VIII).	21
Figura 4- Exemplos de canções para a iniciação musical (Willems, n.d.-f, p. 58,59)	24
Figura 5- Transcrição de uma melodia para iniciação instrumental (Willems, n.d. -c, p. 4)	24

Figura 6- Transcrição de uma melodia para iniciação instrumental (Willems, n.d. -c, p. 2).....	24
Figura 7- Transcrição de um exemplo de canção de intervalos, neste caso para a 4ªP (Willems, n.d. -b, p. 8)	25
Figura 8- Transcrição de um exemplo de canção de intervalos, neste caso para a 7ªm (Willems, n.d. -b, p. 11).	25
Figura 9- Exemplo de canção de mimar e ritmada (Willems, n.d.-f, p. 64).....	26
Figura 10 - Exemplos de ordenações (Willems, 1967, p. 12)	29
Figura 11 - Modelos de exercícios para escrita na pauta. Na legenda lê-se “A escrita alternada linha-espaco, constitui a primeira dificuldade real na escrita da música” (Willems, 1967, p. 14) ..	32
Figura 12- Pontos de referência na pauta de onze linhas (Willems, n.d.-g)	33
Figura 13 - Tudo o que gira, de E. Willems (R. M. Simões, n.d.).....	34
Figura 14 - Exemplos de padrões com as funções de tónica e dominante na tonalidade maior (tónica Ré) (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart, & Gordon, 1998)..	45
Figura 15 - Roda para ordenação circular dos nomes das notas (Willems, 1967, p. 11).	57
Figura 16 - Exemplos de leitura por relatividade (com graus conjuntos e notas repetidas) (Willems, 1967, p. 17)	58
Figura 17 - Exemplo de planeamento da aula 3 de 12/01/17.....	71
Figura 18 - Relatório da aula 3 de 12/07/17	72

Índice de quadros

Quadro 1 - Sistemas de solfejo (Freire, 2008, p. 116).....	13
Quadro 2 - Sistema de solfejo do Método de Kodály (Freire, 2008, p. 119).	14
Quadro 3 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a escuta, reconhecimento e reprodução do som (Willems, n.d.-d, p. 6).	19
Quadro 4 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com o emparceiramento e classificação do som (Willems, n.d.-d, p. 7)	20
Quadro 5 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a atenção ao movimento do som (Willems, n.d.-d, p. 7)	21
Quadro 6 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a aprendizagem de canções (Willems, n.d.-d, p. 6).....	27
Quadro 7- Ordenação elementar nº1: a ordem dos sons da escala diatónica e exercícios (Willems, 1967).	28
Quadro 8- Ordenação elementar nº2: a ordem dos nomes das notas e exercícios (Willems, 1967).	29
Quadro 9- Plano de trabalho organizado por idades relacionado com os nomes das notas e graus da escala (Willems, n.d.-d, p. 9)	30
Quadro 10- Ordenação elementar nº3: a ordem das notas na pauta e exercícios (Willems, 1967).	32
Quadro 11- Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a introdução à leitura e escrita musical (Willems, n.d.-d, p. 9).	35
Quadro 12 - Níveis e Subníveis da Sequência de Aprendizagem de Competências de E. Gordon (Gordon, 2000, p. 126).	40
Quadro 13 - Níveis da Sequência de Aprendizagem de Conteúdo Tonal (Gordon, 2015, p. 217)...	42

Parte I

Projeto Educativo

1. Introdução

O século XX foi um período fértil no domínio da psicologia da educação, oferecendo vários caminhos de ensino e aprendizagem baseados nos chamados “métodos ativos”. Estas ideias estenderam-se ao plano musical e conduziram à génese de algumas metodologias ainda utilizadas, como é o caso da Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze, o Método de Kodály, o Método Edgar Willems e as abordagens de Carl Orff e Shinichi Suzuki, que por sua vez estão na origem do surgimento de reflexões sobre a aprendizagem, como é o caso da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. A necessidade de realização deste trabalho demonstra que esta reflexão continua a desenvolver-se.

O Método Edgar Willems (MEW) é o resultado prático de uma concepção de aprendizagem desenvolvida por Edgar Willems, que pode ser conhecida no livro *As bases psicológicas da Educação Musical* (n.d.-a), onde o autor, para além de expor alguns conceitos da psicologia da educação então emergentes, e explicar o funcionamento do aparelho auditivo, também incentiva determinadas práticas musicais fundamentadas nesses pressupostos. Construído especialmente para aplicação nos primeiros anos de ensino formal de música com crianças, o MEW pode também ser aplicado a alunos mais velhos, e tem o objetivo de prepará-los para a prática musical que, naquele contexto, consequentemente implicava a compreensão notacional. Para isso, Willems cria vários exercícios de audição para desenvolver a compreensão do som nos seus vários parâmetros (timbre, altura, intensidade...), assim como aposta na prática musical durante as aulas, principalmente sob a forma de canções. Como se verá mais à frente, no capítulo 2.2.2, sob o ponto de vista didático, as canções têm a função de fazer experienciar, pelos alunos, sob o ponto de vista sensorial e afetivo, a música. Constituem também material musical essencial, em termos de conteúdos ou “gramáticas”, para posterior processamento e compreensão abstrata e teórica. A peculiaridade do MEW reside no destaque que é dado à aprendizagem do solfejo no sistema de dó-fixo, nomeadamente à metodologia sequencial, na base da qual são propostos diversos exercícios, através dos quais parece ser possível adquirir fluência em qualquer tonalidade.

O MEW é, portanto, o confluir de décadas de dedicação de Willems à psicologia da educação musical e à prática educativa. Belga, nascido em 1890, consta que Willems era um homem de vários ofícios, tendo inicialmente seguido estudos em Belas Artes, apesar da sua inclinação profissional ser para o exercício do magistério em educação primária. A sua atividade musical foi durante muito tempo a de um autodidata, situação que se alterou aos 35 anos de idade quando se inscreveu no Conservatório de Genebra. Desde a sua chegada ao Conservatório como aluno à sua entrada como professor estão poucos anos; a partir desse momento há várias patentes registadas em seu nome de aparelhos de medição sonora, contactos com grandes nomes da psicologia da educação

como Jean Piaget e Jaques-Dalcroze, publicações e vários convites para conferências e cursos, estando Portugal na lista dos destinos a difundir o MEW (Macedo, 1999; R. Simões, n.d.). A primeira visita a território nacional foi em 1954, ao Porto, onde realizou várias conferências organizadas por Maria do Céu Diogo, com o apoio do Instituto para a Alta Cultura. Contudo, não foi um ato isolado, pois as suas visitas viriam a tornar-se regulares a partir de 1959, após ter recebido o convite da Fundação Calouste Gulbenkian (pelo Serviço de Música, então dirigido por Maria Madalena de Azeredo Perdigão) para ministrar cursos para professores segundo o MEW. Assim foi até 1973, última vez em que se deslocou a Portugal, vindo a falecer em 1978 (Macedo, 1999).

A influência direta de Willems, contudo, foi-se desvanecendo ao longo do tempo e, atualmente, pouco se fala do MEW em Portugal. Para além do mais, o advento do sistema de dó-móvel fez com que esse sistema, ao contrário do sistema de dó-fixos (do qual o MEW se faz servir, como se referiu), ganhasse a atenção dos educadores e da comunidade científica. No entanto, em Portugal o sistema de solfejo de dó-fixos continua a ser predominantemente utilizado, manifestando também alguns problemas que se refletem na aprendizagem da leitura e escrita musical. A maior parte dos problemas que serão referidos são previstos no MEW, e que, pela análise realizada, parece oferecer uma metodologia para os evitar ou solucionar.

Tendo isto em conta, a Parte I deste documento, relativa ao Projeto Educativo, pretende, em síntese, fundamentar a pertinência do Método Edgar Willems através da exposição de alguns conceitos teóricos extraídos da reflexão contemporânea, assim como sugerir algumas aplicações práticas, enquadradas o mais possível na complexidade do ensino em que atuo como docente. Na Parte II é possível consultar o relatório do estágio realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, onde me foi possibilitado o contacto prático com a realidade do Ensino de Música Especializado.

1.2 Problemática

Apesar dos esforços para o contrário, a compreensão da notação musical continua a ser uma conquista difícil para grande parte dos alunos de música – afirmo isto baseando-me na minha própria experiência, na dos meus alunos de estágio e na de colegas meus do Ensino Superior. Apesar de vários anos de estudo, e da ambiguidade que parece estar implícita no conceito de “compreensão” notacional, os músicos têm dificuldades em cantar uma melodia não-familiar escrita, ler em diferentes claves ou até cantar com nome de notas uma melodia que lhes é familiar. É também um tópico controverso no que concerne à sua aprendizagem, havendo várias propostas de ensino

do mesmo e duas vias principais: os Sistemas de Solfejo Fixo (SSF) e os Sistemas de Solfejo Móveis (SSM). Estes sistemas são agrupamentos de sistemas mais específicos com características semelhantes – muito sucintamente, os SSF atribuem nomes às notas tendo apenas em conta a sua altura absoluta; no caso dos SSM, os nomes das notas são atribuídos consoante o seu contexto funcional, o que significa que, a mesma altura absoluta, dependendo da sua função tonal e harmónica, terá nomes diferentes. Em Portugal é tradicionalmente utilizado o dó-fixo, um SSF que utiliza as sílabas de solmização de Guido d'Arezzo, sem o carácter móvel que, na altura, a solmização tinha. Os SSF são, por vezes, olhados com desconfiança pois aparentam menosprezar a importância da audição relativa (a compreensão do contexto tonal).

Poderão os problemas de solfejo de alturas acima referidos estar, simplesmente, associados à utilização de um SSF? A resposta não é clara. O contacto e a reflexão com bibliografia relacionada com o tema fazem-me pensar que se trata de uma combinação de vários fatores, entre os quais a utilização do sistema fixo de solfejo sem a devida estruturação metodológica da sua aplicação. Na procura de bibliografia de apoio ao professor, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos do ensino do solfejo de alturas, constatei a existência de uma vasta quantidade de trabalhos destinados ao ensino de sistemas móveis, não tendo verificado o mesmo no caso do solfejo fixo; no entanto, neste domínio considero que o Método Edgar Willems se destaca pela conformidade com pressupostos hoje descritos e defendidos no âmbito da reflexão em psicologia da educação musical e pela sistematização do ensino-aprendizagem do solfejo e notação tonal melódica.

1.3 Objetivos

Assumindo a necessidade de uma estruturação metodológica do ensino do SSF, é interessante constatar que Portugal, um país que historicamente manifesta preferência pelo sistema fixo para o ensino da notação musical e que gozou de uma influência forte do MEW, parece hoje em dia aproveitar pouco deste legado deixado pelo próprio autor. As razões podem ser várias; as resoluções do problema também, pelo que apresento uma reflexão que nos encaminhe para um maior esclarecimento sobre o assunto.

Tendo como palco de observação a realidade do ensino musical praticado no nosso país, o objetivo principal desta investigação consiste, pois, em oferecer uma hipótese de sistematização do ensino notacional através do MEW, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem de competências musicais, concretamente da compreensão e desempenho solfégico e notacional dos alunos. Demonstrar como os princípios desta metodologia se encontram atualizados e, por essa

razão, constituírem possibilidades concretas de aplicação no terreno, é outro dos objetivos a atingir. Por fim, procura-se propor aplicações práticas desta metodologia sustentadas em problemas existentes nas realidades do ensino atual, identificados a partir de experiências práticas em estágio, e registados em caderno de campo e relatórios.

Para tal, tendo considerado o facto de não haver um ensino estruturado do sistema de dó-fixos, e sendo este trabalho de carácter essencialmente descritivo, reflexivo e filosófico, propus-me a analisar e apresentar a bibliografia de Willems, nomeadamente os princípios relacionados com o pensamento metodológico extraído da sua obra, fundamentando-os à luz da literatura e do conhecimento científico atuais, ou seja, segundo conceitos que considere pertinentes invocar: da psicologia da educação, da Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon e das práticas do Método de Kodály. Propus-me também a traçar formas para a aplicação do MEW em sala de aula, o que implica o conhecimento da realidade de ensino em vários contextos – para tal, analisei dois programas curriculares da Iniciação Musical e do 5º grau do Ensino Básico de conservatórios portugueses, e partilhei algumas impressões sobre as dificuldades mais recorrentes na Prática de Ensino Supervisionada. Como resultados desta pesquisa, apresento sugestões de resolução práticas das dificuldades notacionais por mim referidas, uma proposta de alteração de materiais do Método Edgar Willems que, a meu ver, careciam de uma atualização, como também uma reflexão sobre a aprendizagem notacional na atualidade.

1.4 Abreviaturas e termos utilizados

Audição - Este termo, criado por Edwin Gordon, pretende aprofundar o que muitas vezes é referido como ‘audição interior’, ou seja, “a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente” (Caspurro, 2007, pp. 19-20), mas também a compreensão do conteúdo musical do som fisicamente presente, pois segundo o autor “pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música.” (Gordon, 2000, p.16). Gordon considera esta faculdade como a base da aptidão e do desempenho musical, e apresenta os tipos e estágios a ela associados (Gordon, 2015).

Ensino formal – expressão utilizada para fazer referência ao ensino em contexto escolar ou nos mesmos moldes.

Ensino não-formal – expressão utilizada para fazer referência ao ensino em contexto familiar ou, simplesmente, em contexto não-escolar.

Macrotempo – função de fundamental do tempo (Gordon, 2015, pp. 478–479), vulgarmente conhecida como “tempo do compasso”. Como exemplo, os macrotempos do compasso 2/4 são semínimas e os do compasso 6/8 são as semínimas pontuadas.

Microtempo – função de divisão, em partes iguais, de um macrotempo (mantendo a métrica subentendida no compasso) (Gordon, 2015, p. 481).

Sintaxe tonal – organização das alturas sonoras, que permite o estabelecimento do contexto tonal, ou seja, da tonalidade (Gordon, 2015, p. 490).

MEW – Método Edgar Willems.

MK – Método Kodály.

SAComp. – Sequência de Aprendizagem de Competências (de Gordon).

SACont. – Sequência de Aprendizagem de Conteúdos (de Gordon).

PES- Prática de Ensino Supervisionada.

SSF -Sistemas de Solfejo Fixo.

SSM – Sistemas de Solfejo Móvel.

2. Revisão de literatura

Dada a variedade de assuntos a abordar ao longo deste trabalho, é necessário, à partida, esclarecer vários termos e conceitos, não só relacionados com o MEW, como também com os sistemas de solfejo dó-móvel e dó-fixos, já referidos na Introdução.

Por isso, no ponto 2.1, será possível compreender em que consistem as práticas associadas aos sistemas de dó-móvel e de dó-fixos. No ponto 2.2 será abordado o MEW, tanto na sua vertente mais filosófica (fundamentos e bases psicológicas), como na vertente prática relacionada com a aprendizagem da notação musical de alturas (exercícios, procedimentos e materiais), conservando, inclusive, alguns termos do autor.

2.1 Dó-Móvel e Dó-fixos: características e debate

A existência de vários sistemas de solfejo provoca debate entre educadores, no que diz respeito à sua eficácia. Em Portugal, esse debate desenvolve-se, especialmente, em torno do sistema de dó-fixos (tradicionalmente utilizado no nosso país) e do sistema de dó-móvel.

Observando o Quadro 1, é possível constatar que o sistema de dó-fixos é um Sistema de Solfejo Fixo (SSF), e o dó-móvel, por sua vez, um Sistema de Solfejo Móvel (SSM).

Sistemas de Solfejo Fixo	Sistemas de Solfejo Móvel	Sistema de relações intervalares
<ul style="list-style-type: none">• Dó fixo• Letras alfabéticas• Tonwort (Carl Eitz)• Bogeanu	<ul style="list-style-type: none">• Dó móvel• Números	<ul style="list-style-type: none">• Solfejo por intervalos

Quadro 1 - Sistemas de solfejo (Freire, 2008, p. 116).

O primeiro sistema (dó-fixos) tem esta denominação porque a atribuição das sílabas para solfejo é feita consoante a frequência das alturas, sendo este um dado absoluto e inalterável (Freire, 2008, p. 116; Goldemberg, 2000, p. 10); o mesmo não acontece no caso do dó-móvel, cujas sílabas solfégicas poderão ser atribuídas a várias alturas, consoante a sua função num determinado contexto tonal (Freire, 2008, p. 118; Gordon, 2015, p. 85). Na prática, isto significa que, no dó-móvel, Dó será o nome atribuído à tónica das escalas maiores e Lá a tónica das escalas menores, independentemente da altura absoluta em que esteja localizada essa tónica – daí que se diga que este é um sistema de solfejo móvel.

Poderá ser importante referir que uma segunda versão existente do dó-móvel utiliza a sílaba Dó para referir a tónica de qualquer tonalidade, independentemente do seu modo (Gordon, 2015, pp. 95–96). Existem ainda outros sistemas incluídos nas duas categorias (SSF e SSM), e um Sistema de Relações Intervalares, que não serão aqui abordados, uma vez que a sua utilização em Portugal não é significativa ou não suscita discussão entre educadores. Por exemplo, segundo uma investigação realizada, maioritariamente, com professores de Formação Musical da Zona Centro de Portugal, o Sistema de Números é um dos mais utilizados pelos inquiridos, sendo o sistema de dó-fixo o mais utilizado (H. Almeida, 2014, pp. 71–72). Contudo, não daremos a ele destaque, pois, aparentemente, não despoleta conflitos com o sistema predominante (o de dó-fixo), até porque cerca de um quarto dos professores inquiridos admitiram combinar estes dois sistemas (H. Almeida, 2014, p. 13).

É interessante constatar que os sistemas em que nos focamos (o de dó-fixo e o de dó-móvel), utilizam as mesmas sílabas solfégicas – as criadas por Guido d’Arezzo – ainda que com propósitos diferentes e algumas adaptações. À medida que o sistema de dó-móvel foi sendo desenvolvido, foram criadas novas sílabas para referir alterações de altura das notas, sendo que no Quadro 2 é apresentada a proposta de Zoltan Kodály (Freire, 2008, pp. 118–119; Goldemberg, 2000, pp. 10–11). No sistema de dó-fixo, às notas com alterações de altura acrescenta-se, apenas, a alteração depois do nome (por exemplo, “dó#” ou “mib”), ainda que essas alterações sejam, na prática, omitidas quando se canta uma melodia solfejada, por exemplo.

(#)		Di		Ri			Fi		Si		Li		
Nota	Dó		Ré		Mi	Fá		Sol		Lá		Ti	Dó
(b)		Rá		Má			Sa		Lo		Tá		

Método Kodaly (Hungria)

Quadro 2 - Sistema de solfejo do Método de Kodály (Freire, 2008, p. 119).

Como vimos, os critérios de atribuição de sílabas solfégicas são diferentes nos dois sistemas, o que gera, por vezes, associações radicais entre dó-móvel e audição relativa, e dó-fixo e audição absoluta. Contudo, na bibliografia consultada acerca de ambos os sistemas, encontramos a apologia ao desenvolvimento dos dois tipos de audição. Acerca do MEW, que utiliza o sistema de dó-fixo, o próprio autor afirma “a educação e o ensino da música, tal como concebemos, não se baseiam na *audição absoluta* (associação instantânea entre os nomes das notas e os sons) embora favorecendo-a, mas sim sobre a *audição relativa*.” (Willems, n.d.-d, p. 13). Também Cristina Brito da Cruz, explicitando e comparando os contributos pedagógicos de Kodály e Gordon, garante que “a audição

absoluta não faz sentido sem estar acompanhada da audição relativa. De igual modo a audição relativa não faz sentido sem ser acompanhada da audição absoluta” (1995, p. 7).

Há, no entanto, a discussão sobre várias situações de choque entre estes sistemas. Por exemplo, no caso do dó-fixo, a relação entre nome e nota a ser cantada/tocada é direta, o que pode, inclusive, facilitar a leitura à primeira vista (Freire, 2008, p. 120); no entanto, os defensores do dó-móvel alegam que este sistema poderá ser mais eficaz no que diz respeito à análise funcional e, conseqüentemente, à transposição instrumental (Cruz, 1995, p. 7; Goldemberg, 2000, p. 17). Por outro lado, a intenção de imprimir o valor funcional de uma altura no seu nome levou à criação de um número de sílabas superior às tradicionais sete sílabas, o que no entender de alguns autores é um procedimento desnecessário (Goldemberg, 2000, p. 12; Willems, n.d.-g, p. 16). Em contrapartida, no caso de uma entoação solfejada através de dó-fixo não se poderá distinguir, através dos nomes das notas cantadas, qual foi o intervalo cantado, como exemplifica Goldemberg (2000, p. 10) na Figura 1, utilizando as sílabas “dó-lá”, que poderão corresponder às várias possibilidades que apresenta.



Figura 1 - As várias possibilidades intervalares existentes para as sílabas "dó-lá" no sistema de dó-fixo.

Os dois sistemas diferem também na atenção que têm recebido por parte dos educadores, estando o sistema de dó-móvel em destaque, principalmente devido à sua eficácia no desenvolvimento da audição relativa, e à divulgação promovida por Kodály e Gordon. No entanto, Willems demonstra-nos que é possível estabelecer o equilíbrio entre a audição absoluta e a relativa ensinando através de um sistema de solfejo fixo, como teremos oportunidade de analisar nos próximos capítulos.

2.2 Aprendizagem notacional tonal no contexto do Método Edgar Willems

Na leitura dos vários cadernos pedagógicos publicados por Willems torna-se claro que os seus esforços convergem para o objetivo de preparar a leitura e escrita musical. Essa preparação consiste no seguimento de uma metodologia que, concentrando-se em princípios da psicologia da educação, e nos parâmetros que Willems considera as bases do ensino musical, pretenderam suprir lacunas existentes no ensino da época, focado na prática instrumental (Willems, n.d.-f, pp. 17–19). Preferencialmente, para o autor, as

crianças irão iniciar o ensino formal de música entre os 3 e os 4 anos com experiências musicais já adquiridas em contexto familiar (sendo que o próprio autor faz recomendações para a aprendizagem não-formal) (Willems, n.d.-f).

Estabelecendo uma continuação da aprendizagem não-formal, a iniciação musical prevista no MEW assenta nas seguintes bases:

- no desenvolvimento da sensibilidade auditiva, por intermédio da escuta, reconhecimento, reprodução, comparação e classificação dos sons, dando foco à perceção das suas alturas, através do contacto com um cancionero;
- na compreensão rítmica, nomeadamente através do corpo e da expressão instrumental, tirando proveito do *instinto rítmico*, isto é, da aptidão natural para o ritmo, intimamente relacionada com o movimento corporal;
- e na fluência solfégica, sendo que o autor utiliza oralmente os nomes de notas antes do ensino da notação como forma de ligação entre o domínio sensorial e abstrato (Willems, n.d.-e).

Estes aspetos são frequentemente relembrados nos documentos pedagógicos de Willems, demonstrando ser grandes pilares de todo o processo educativo por ele sugerido. Um olhar mais atento permitirá encontrar um paralelo entre eles e as ferramentas mais importantes desta metodologia: os exercícios de audição, o cancionero, as marchas e batimentos rítmicos, e os exercícios de solfejo, respetivamente. Uma vez que este trabalho se desenvolve em torno da notação e solfejo de alturas, no desenvolvimento deste capítulo haverá possibilidade de conhecer as ferramentas e procedimentos relacionados principalmente com a compreensão melódica.

Há outros aspetos, de ordem psicológica, que o autor apresenta num dos seus cadernos pedagógicos (n.d.-h, p. 2), que são na sua opinião, muito importantes para as aulas de iniciação musical e para a educação do ouvido. Passo a referir:

- 1- Os exercícios utilizados nas aulas devem cativar a atenção dos alunos pela sua vivacidade;
- 2- Em qualquer situação, o professor deve abolir os elementos extramusicais, pois eles afastam o foco da atenção para o que é mais importante na educação musical: o som;
- 3- Na sequência do que é preconizado no ponto 2, deve haver também a abolição dos jogos musicais que não têm a ver diretamente com o som;
- 4- O professor deve estar atento às necessidades e desejos dos alunos e inspirar-se neles;
- 5- A educação do ouvido (entenda-se, da audição) deve ter em conta as capacidades naturais que o ser humano tem de fazer música. (Willems, n.d.-h)

É interessante constatar nestas recomendações uma certa preocupação em criar condições motivadoras da aprendizagem (especialmente nos pontos 1 e 4), indo ao encontro do que os alunos demonstram gostar. Há igualmente um incentivo à flexibilidade e criatividade do professor, que se estende à forma como ministra e adapta os exercícios sugeridos por Willems. São estes exercícios, assim como atividades de sala de aula, que serão apresentados nos próximos subcapítulos.

2.2.1 Exercícios de audição e a representação visual do som

Os exercícios de audição pretendem ser uma sensibilização para a percepção do som. Não se trata apenas de uma tentativa de reconhecimento e classificação do objeto sonoro, mas sim e também de valorização do silêncio e atenção que são necessários para compreendê-lo. Referindo-se a um dos exercícios por ele propostos, Willems confirma que “le principal dans cet exercice, comme dans beaucoup d’autres qui lui sont apparentés, est d’éveiller l’intérêt, afin d’obtenir l’attention. L’enfant doit aussi apprendre à écouter, à établir en lui un moment de silence.” (Willems, n.d.-h, p. 8) ¹. Noutra ocasião, na mesma fonte, afirma que na fase inicial (a sensorial, onde se iniciam os exercícios de audição), prefere uma participação ativa das crianças, demonstrativa de esforço em reproduzir os sons por ele tocado, em detrimento de uma afinação perfeita. Portanto, antes de verificar em que, de facto, consistem os exercícios de audição, fique em mente que o pretendido com estes exercícios é não só desenvolver a percepção dos diferentes elementos sonoros (por outras palavras, desenvolver a compreensão auditiva), mas também inculcar determinados comportamentos a ter perante a necessidade de analisar um objeto sonoro.

Os exercícios de audição apresentados no Caderno Pedagógico nº3, *Les exercices d’audition* (Willems, n.d.-h), cumprirão o seu objetivo tanto em alunos que agora iniciam os seus estudos musicais, como em alunos mais avançados, mas com uma fraca compreensão auditiva, cabendo ao professor a tarefa de avaliar e adaptar os exercícios mais adequados para estes casos. O material instrumental utilizado para o efeito será variado, contendo, sobretudo, objetos sonoros do quotidiano, mesmo que estes sejam produzidos pelo próprio ser humano, com a voz, por exemplo (Willems, n.d.-h, pp. 7–9). Estes sons serão depois analisados conforme as instruções do professor. Algo semelhante acontece nos procedimentos da *Orff-Schulwerk*, que se serve de instrumentos aparentemente não-musicais para atentar nas características do som. Um exemplo disso é o exercício de organizar vários objetos conforme a sua semelhança tímbrica. Ainda sobre a *Orff-Schulwerk*, e tal como acontece no MEW, a voz é um instrumento bastante

¹ Tradução livre da autora: “o principal neste exercício, como em muitos outros semelhantes, é despertar o interesse para chamar a atenção. A criança deve também aprender a escutar, a estabelecer um momento de silêncio em si mesma” (Willems, s.d. -d, p.8)

utilizado, por ser também um dos mais flexíveis (Choksy, Abramson, Gillespie, & Woods, 1986). Willems (n.d.-d) advogava que a prática dos exercícios de audição, aliada ao contacto com o solfejo (através da entoação de canções, escalas e ordenações com nomes de notas) traria grandes benefícios para a compreensão auditiva dos alunos, e consequentemente para a compreensão dos ditados musicais ou da afinação da voz/instrumento.

Abaixo são apresentados alguns exercícios de audição, que Willems apresenta na sua obra *Les exercices d'audition, Carnet n°3*:

1 - Exercícios de escuta, reconhecimento e reprodução:

Para crianças muito jovens:

- De entre vários sinos fáceis de distinguir (ex.: de vaca, de cabra, de mesa...), pedir aos alunos que adivinhem através do som qual foi tocado. Recomendado para início de aula.
- Exercício com cartas para reconhecimento e reprodução de sons de animais, por exemplo, ou outros sons do quotidiano (geralmente considerados não-musicais). Alguns exemplos podem ser observados na Figura 2.

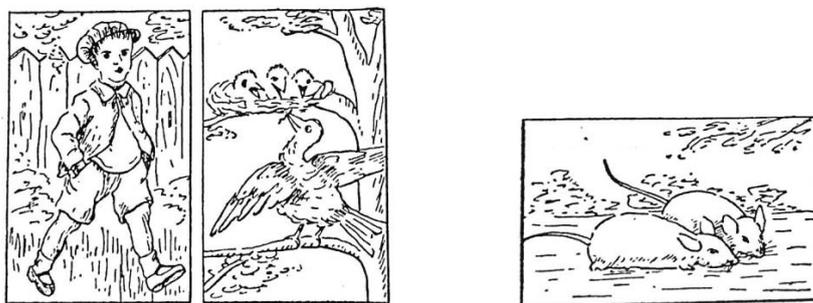


Figura 2- Cartas para reconhecimento do sons (neste caso, assobio, pássaros e ratos) (Willems, n.d.-f, p. 56)

- Durante uma entoação, chamar a atenção de todos para o aluno, ou grupo de alunos, que está a cantar afinado e pedir aos outros que o imitem.
- Imitação tímbrica de instrumentos musicais e outras fontes sonoras.

Para os alunos mais velhos ou mais avançados poder-se-á aumentar o grau de dificuldade dos exercícios.

Para Willems, neste estágio, a reprodução dos sons não terá de ser perfeita, uma vez que o mais importante é o esforço em reproduzir o som escutado e a participação ativa da criança. Nesses sons, aparentemente triviais, há timbre, alturas e intensidades

que, não sendo ainda tornados elementos conscientes para a criança, poderão ser mais tarde ferramentas de ligação para o campo dos parâmetros musicais. A sequência de atividades relacionadas com este tópico encontra-se apresentada no Quadro 3, extraído da bibliografia do autor.

Escutar-reconhecer-reproduzir		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Escutar: interesse, atenção, silêncio. - Reconhecer: postais ilustrados sonoros, cornetas, sinos pequenos, campainhas, chocalhos, guizos, apitos, diversos instrumentos e objetos sonoros. - Reproduzir: sons diversos, mesmo com imprecisão, escala, acorde maior (caderno nº3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar e reconhecer sons mais difíceis e em maior número. - Reproduzir, com maior precisão, sons isolados e sons seguidos (moinhos sonoros, etc.), e acordes (peões sonoros, etc.). - Reproduzir pequenas frases melódicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior, mais dificultado: placas de metal e de madeira, sinos e apitos de dois sons (de árbitro). -Intervalos e acordes ao piano. - Frases melódicas mais difíceis. - Reconhecer os acordes maiores e menores.

Quadro 3 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a escuta, reconhecimento e reprodução do som (Willems, n.d.-d, p. 6).

2- Exercícios combinatórios para classificação da altura dos sons:

- Emparelhamento e comparação de alturas de sinos (com alturas compreendidas entre o tom e o oitavo de tom);
- Para alunos mais avançados, incluir vários instrumentos (musicais ou não) de timbres e intensidades diferentes para que descubram entre eles quais os que partilham a mesma altura.

Este último exercício pretende esclarecer a diferença entre altura e timbre/ intensidade, que são parâmetros cuja combinação por vezes torna a altura do som confusa.

Para melhor conhecer a sequência de ensino-aprendizagem deste tópico, observe-se o Quadro 4 .

Emparceiramento ² – classificação		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Emparceirar instrumentos sonoros pelo seu género: cornetas, apitos, sinos, etc. - Emparceirar tons e meios tons. - Ordenar sons da escala. - Prática da ordenação dos sons da escala, com nomes ou algarismos (caderno nº3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Emparceirar quartos de tom. - Emparceirar segundo o timbre ou a intensidade. - Classificar até quartos de tom (sinos, placas de madeira; objetos vários). - Exercícios sobre a ordenação da escala: dó-ré, dó-mi, etc., assim como 1-2, 1-3, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação de diferentes objetos sonoros da mesma natureza; também de natureza diferente (campainhas de mesa, de cabra, de porta, etc., cornetas, apitos, placas de madeira, placas de madeira, placas de metal, moedas, etc.).

Quadro 4 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com o emparceiramento e classificação do som (Willems, n.d.-d, p. 7)

3- Exercícios de atenção musical ao movimento do som

- Identificar o movimento do som produzido. Um apito de deslizar é um bom exemplo de instrumento a utilizar neste tipo de exercício, pois o movimento do som é muito evidente; se se quiser aumentar a dificuldade de perceção, poder-se-á optar por uma flauta microtonal.

Os exercícios de atenção musical ao movimento sonoro têm já subentendida a intenção da notação. O movimento do som, inicialmente demonstrado pelas crianças com o movimento das mãos, poderá depois ser representado graficamente através de linhas como as que apresentadas na Figura 3.

² Emparceiramento - o mesmo que emparelhamento.

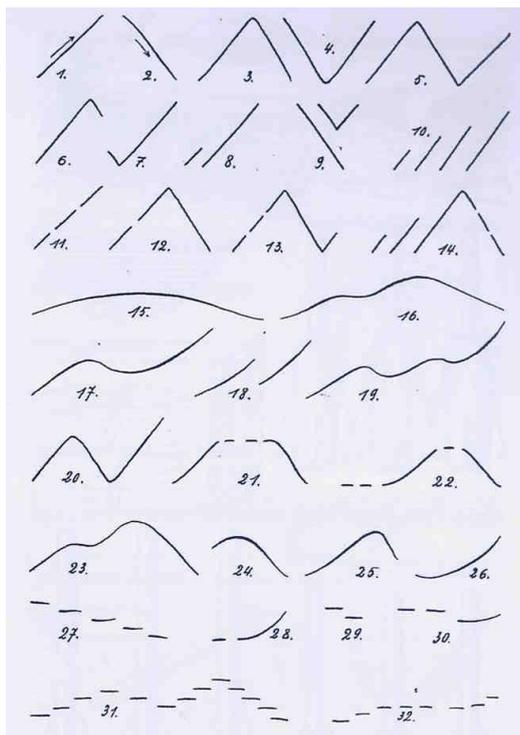


Figura 3- Gráficos de representação do movimento do som sugeridos pelo Método Edgar Willems (Willems, 1985, p. Pl.VIII).

Num patamar de grande habituação aos gráficos de representação de movimentação do som, o professor poderá apresentá-los e os alunos reproduzi-los sonoramente, podendo ser também uma boa oportunidade para introduzir dinâmicas ou indicações de velocidade.

No Quadro 5 é possível observar a sequência em que estes exercícios são pedidos no decorrer do Plano de Trabalho estabelecido por Willems.

Altura do som-subida e descida		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação de sons graves (mais baixos) e agudos (mais altos) distanciados (grossos e pesados, finos e ligeiros, etc.) (ver caderno nº3). - Sentido da subida e da descida do som por meio da flauta de êmbolo; <i>glissandos</i> sobre o xilofone, o violino, o piano, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceção mais precisa dos movimentos sonoros. - Exercícios variados, por imitação ou invenção. - Seguir com a mão, no espaço, os sons de canções simples. - Distinguir frações de tom até ao oitavo. - Início dos gráficos de movimentos sonoros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios mais subtis para a subida e descida do som. - Gráficos diversos em papel, ardósia ou quadro. - Realizar um gráfico dado. - Invenção de movimentos sonoros. - Gráficos de canções. Inflexões da linguagem.

Quadro 5 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a atenção ao movimento do som (Willems, n.d.-d, p. 7)

4- Exercícios para o desenvolvimento da memória auditiva

De acordo com o autor, a memorização musical começa com as canções, mas será desenvolvida também através de outras vias com o intuito de conceder aos alunos a memória dos sons e das relações sonoras.

Isto pode parecer um objetivo difícil se não recorrermos à audição absoluta e, conseqüentemente, aos nomes das notas. No entanto, servindo-se novamente dos conjuntos de sinos, Willems sugere o seguinte exercício: o professor poderá apresentar ao aluno dois sinos à distância de um tom ou meio-tom. Seguidamente, o professor toca um dos sinos e o aluno deverá reconhecer qual foi o sino tocado pela segunda vez. Segundo o autor, com este exercício, ou outros com o mesmo princípio, poder-se-á desenvolver não só a audição relativa (relacionada com as relações intervalares), como a absoluta (através da memorização e reconhecimento do sino tocado pela segunda vez). (Willems, n.d.-h, p. 13).

a) Considerações finais acerca dos exercícios de audição

Como é perceptível, os exercícios de audição utilizam várias estratégias e materiais que despertam o interesse no som. A exigência pode ser tanta como minuciar a escuta e comparação de sons com distância até à décima sexta parte do tom. O autor sugere ainda utilizar aparelhos como o audiómetro para compreender os limites da nossa audição. Ainda assim, é necessário não esquecer o mais importante: que os exercícios sejam realizados focando a atenção dos alunos no aspeto sonoro. Os demais elementos associados aos restantes sentidos, assim como as categorizações afetivas e/ ou solfégicas dos sons, deverão ser evitados segundo a opinião do autor (Willems, n.d.-h, p. 2).

Os exercícios de audição não constituem a totalidade do tempo de aula de iniciação musical, que é também preenchido por outras atividades musicais de caráter prático, como a entoação de canções e a realização de exercícios rítmicos. Estas atividades e sua forma de execução, que frequentemente exige a movimentação do corpo ou representação gráfica do som, pretendem clarificar a percepção do som e preparar, de forma gráfica e cinestésica, a introdução à notação musical.

2.2.2 O cancionero

Como já foi referido, o cancionero exerce uma função fulcral na aprendizagem notacional, pois será a grande ferramenta transmissora e sintetizadora de conteúdo musical utilizada durante a Iniciação Musical. As canções surgem, inclusive, nas recomendações de Willems para a educação musical pré-escolar, que aconselha um esforço por parte dos pais em incutir o gosto pelo canto nos seus filhos, através de

canções de embalar e rimas de berçário, por exemplo – essencialmente canções com 2 a 5 notas – ou de pequenas melodias a partir de onomatopeias, se possível acompanhadas de movimento (Willems, n.d.-a, p. 18, n.d.-f).

Este autor considera a melodia tão importante que chega a afirmar que ela é “l’élément central, et le plus caractéristique, de la musique”³ (n.d. -c, p.2), lembrando, contudo, a importância do ritmo na compreensão e construção melódica (Willems, n.d.-g). Sendo também o elemento central do solfejo, uma vez que no MEW não há sistema de solfejo rítmico, é através da melodia que se introduzem os nomes de notas e as bases da compreensão harmónica. Esta ordem melodia-harmonia está também refletida nos exercícios de solfejo, que incluem entoação solfejada de ordenações – exercícios de configurações maleáveis para treino da ordem das notas (este tema será abordado no ponto 2.2.3.) (Willems, n.d.-g).

Uma das tarefas do professor será recolher e apresentar para e ao aluno material que o prepare para a prática do solfejo e para a prática instrumental (Willems, n.d.-g). Tendo isso em conta, Willems (n.d.-e) organiza o cancionário em várias categorias didáticas: a) canções tradicionais; b) canções simples para iniciação; c) canções de iniciação à prática instrumental; d) canções de intervalos; e) canções de mimar e as canções ritmadas. De seguida, algumas considerações sobre cada um deste tipo de canções.

a) Canções tradicionais

Estas canções são geralmente aprendidas em ambiente familiar e poderão constituir um bom aliado à iniciação instrumental (nos casos de canções com poucas notas diferentes) e compreensão rítmica, uma vez que nestes casos a primazia é da palavra. Não obstante, será necessário considerar um conjunto de repertório para aprendizes iniciantes que atente na afinação do canto. Para isso recorreremos ao próximo tipo de canções (Willems, n.d.-f).

b) Canções para a iniciação musical

À base de imitações e repetições de sons, este tipo de canção (como as da Figura 4) é sugerida por Willems como uma boa oportunidade de composição em sala de aula - claro que com a devida ajuda do professor que poderá sugerir ou completar frases que serão mote para a composição, ajustar a afinação da melodia sugerida pelo aluno, etc. (Willems, n.d.-f).

³ Tradução livre da autora: “[a melodia é] o elemento central e mais característico da música” (s.d. -c, p.2).

Ou-ou! E.W.

*Ou-ou! ou - ou! Ja - cot mon pe - tit
frère, Ou-ou! ou-ou! viens jouer avec nous.*

Toc-toc-toc! E.W.

Toc-toc-toc, toc-toc-toc. Qui est là? C'est pa-pa.

Figura 4- Exemplos de canções para a iniciação musical (Willems, n.d.-f, p. 58,59)

c) Canções para iniciação instrumental

Como já foi indicado, as canções podem também servir para iniciação à prática instrumental se, por exemplo, o aluno procurar tocar uma canção familiar sem recurso a partitura. Para este efeito o autor recomenda cuidado na escolha de canções, tendo em conta o critério do número de notas. Canções adequadas são, por exemplo, as de duas a cinco notas (ver exemplos da Figura 5 e 6), ainda que mais tarde se possa evoluir para outras no âmbito de oitava que sejam igualmente apropriadas (Willems, n.d.-f). O reduzido número de notas destas canções torna-as adequadas para quem ainda tem técnica instrumental reduzida, assim como propicia um exercício auditivo bastante útil se o professor pedir ao aluno para “procurar” as alturas daquela canção no instrumento.

A Paris

A Pa - ris, a Pa - ris, sur un pe - tit che - val gris;
A Rou - en, a Rou - en, sur un pe - tit che - val blanc.

Figura 5- Transcrição de uma melodia para iniciação instrumental (Willems, n.d. -c, p. 4)

Pierrot E. Willems

Pier - rot, il fait beau, Nous pou - vons al - ler dans l'eau.

Figura 6- Transcrição de uma melodia para iniciação instrumental (Willems, n.d. -c, p. 2)

d) Canções de intervalos

Estas canções deverão ter em destaque (nas primeiras notas) um determinado intervalo para que este seja mais facilmente memorizado. Apesar de inicialmente serem aprendidas com letra, Willems aconselha que, em pouco tempo, esta seja substituída por sílaba neutra e, de seguida, por nomes de notas. Esta prática, em conjunto com a entoação de ordenações de intervalos, construirá significado auditivo, solfégico e mais tarde teórico às relações intervalares. O mesmo princípio poderá ser aplicado aos acordes, escolhendo canções que comecem com o arpejo de um acorde maior ou menor. Contudo, há que ser cuidadoso na escolha de canções para o intervalo de 4ª Perfeita, procurando exemplos em que este intervalo é realizado a partir da tónica. O autor alerta para a existência de muitas canções com 4ª Perfeita a partir da dominante (realizando o movimento dominante-tónica), o que dá uma falsa noção deste intervalo, associando-o muito facilmente a uma 5ª Perfeita invertida (Willems, n.d.-f).

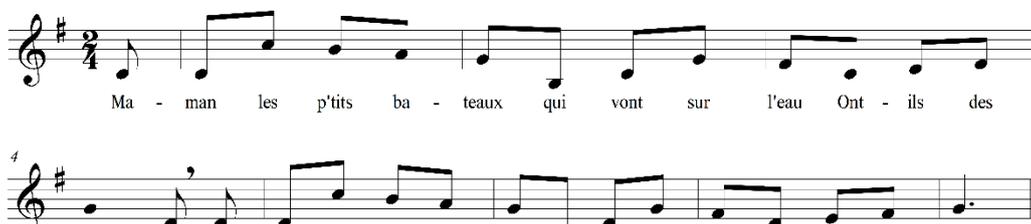
Tout là-bas Roumanie



Tout là-bas dans la Ju - dé - e, Gloire à Dieu tout puis - sont, Un ver - ger est flo - ris - sant.

Figura 7- Transcrição de um exemplo de canção de intervalos, neste caso para a 4ªP (Willems, n.d. -b, p. 8)

Maman les p'tits Bateaux



Ma - man les p'tits ba - teaux qui vont sur l'eau Ont - ils des
jam - bes, Mais non mon p'tit ni - gaud s'ils en a - vaient Ils mar - che - raient.

Figura 8- Transcrição de um exemplo de canção de intervalos, neste caso para a 7ªm (Willems, n.d. -b, p. 11).

e) Canções de mimar e ritmadas

São duas formas de utilizar o movimento conjugado com a entoação, mas com fins diferentes: as primeiras para fins de expressividade e representação, as segundas para uma consciência do movimento (ainda que simples e natural, mas com forte relação com aspetos rítmicos da canção). No livro *La préparation Musicale des tout-petits*, Willems elenca algumas canções para apresentar exemplos de movimentos para as canções ritmadas, como saltos, movimentos de braços ou mãos, e balanceamento do corpo (Willems, n.d.-f).



Figura 9- Exemplo de canção de mimar e ritmada (Willems, n.d.-f, p. 64).

f) Considerações finais acerca do cancioneiro

Para além do seu conteúdo pedagógico, é impossível ignorar o bom contributo que a canção dá ao ambiente de sala de aula e para a criação do gosto musical das crianças. O texto pode ser um dos elementos mais atrativos para as crianças numa canção, mas num contexto de aula de música a sua utilização será breve, uma vez que se pretende um foco nos elementos musicais.

Para isso, se a classe se encontra numa fase pré-solfégica, dever-se-á cantar com sílaba neutra (Willems, n.d.-f). As canções possibilitam também vários tipos de atividades: podem inspirar padrões para ordenações, a execução instrumental de canções aprendidas apenas auditivamente, o solfejo de melodias familiares, a escrita dessas mesmas melodias (previamente cantadas com nome de notas e modelo de compasso), a leitura de melodias desconhecidas... No plano rítmico, as canções serão úteis para conhecimento e reconhecimento das várias funções do tempo (macrotempo, microtempo, divisão e ritmo da canção) (Willems, n.d.-f, n.d.-g, n.d. -i). Dado o poder de síntese das canções, não só ao nível técnico como estético, a vivacidade e valor artístico das canções são critérios a ter em conta na hora da sua seleção, pois irão influenciar a envolvimento da criança na atividade e conseqüentemente a aprendizagem de várias competências, onde se inclui também a memorização e a afinação vocal e instrumental (Willems, n.d.-f).

No Quadro 6 é possível observar o plano de trabalho das canções, retirado da bibliografia do MEW.

Canções		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Canções de embalar, canções de jogos infantis, lengalengas. - Pequenas canções, partindo dum movimento natural: balanceado, salto, palmas, etc. (ver, entre outros, o caderno nº1). 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior. - Canções bonitas com ritmos interessantes. - Canções de intervalos fáceis (ver caderno nº2). - Canções com acompanhamento de percussão. - Letras diferentes para a mesma melodia. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior. - Canções para todos os intervalos, 6ªm, 7ªM, 4ªA, etc. - Reconhecer estas canções pelo intervalo inicial. - Canções a duas vozes. Cânones. - Canções sem compasso.

Quadro 6 - Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a aprendizagem de canções (Willems, n.d.-d, p. 6).

2.2.3 Exercícios com nome de notas

A atribuição de sílabas de solfejo nesta metodologia rege-se pelo sistema de dó-fixo: uma sílaba para uma altura (ou seja, uma sílaba para determinada frequência sonora); no caso dos sistemas móveis, as sílabas ou números das alturas são escolhidos consoante o contexto harmónico, o que implica que a mesma sílaba poderá ser utilizada para alturas diferentes. No primeiro caso há um enfoque na *microestrutura*; no segundo, na *macroestrutura* (Freire, 2008, p. 120). Ou seja, a perspetiva do dó-fixo, que nomeia as alturas tendo em conta a sua frequência absoluta, não reflete o contexto tonal (ou *macroestrutura*, como chama Freire) em que aquela altura está inserida, ao contrário do que acontece no sistema de dó-móvel. Há uma tendência de relacionar o sistema de dó-fixo com a audição absoluta (a capacidade de memorizar as alturas sonoras e o nome correspondente), e os sistemas móveis com a audição relativa (memorização de relações sonoras) (Willems, n.d.-a)⁴. Contudo, Cruz (1995, p. 7) afirma: “a audição absoluta não faz sentido sem estar acompanhada da audição relativa. De igual modo a audição relativa não faz sentido sem ser acompanhada da audição absoluta”. Ora, o mesmo é defendido por Edgar Willems (n.d.-a), que aconselha os educadores a priorizarem a audição relativa, e lamenta os casos em que isso não acontece.

As dificuldades em conjugar a questão solfégica com a compreensão auditiva incitaram ao pensamento de Willems sobre o assunto. O autor apercebeu-se que mesmo os alunos com bom ouvido tinham dificuldade em improvisar com nome de notas, pondo a hipótese de isto acontecer porque a ordem dos nomes das notas não está totalmente automatizada. Sentiu que era necessário torná-la fluente e, para isso, deveria exercitar

⁴ As definições de audição absoluta e audição relativa não são tão facilmente explicáveis, contudo, a explicação de Willems que decidi escolher, ainda que incompleta, satisfaz as necessidades do assunto que pretendo desenvolver neste parágrafo.

inicialmente o nome das notas separado do seu som (Willems, n.d.-g). Trata-se de um exercício não-musical (no sentido em que é ausente de alturas), contudo, irá permitir que, mais tarde, se inclua o som das notas sem perder o à-vontade silábico que foi criado com os exercícios abstratos. Mesmo quando algumas canções simples forem ensinadas com nomes de notas, na perspectiva de Willems elas deverão ser encaradas como simples “etiquetas” dos sons (Willems, n.d.-a). As explicações teóricas são deixadas para um futuro mais avançado, tal como acontece na aprendizagem da língua materna (primeiro a prática, depois a compreensão teórica).

Os procedimentos da metodologia aconselham que o solfejo tonal seja iniciado através da escala de Dó maior. É importante neste momento relevar as relações intervalares existentes na escala em vez de reforçar a ideia de que ela é um conjunto de tons e de meios-tons, uma vez que esta informação não imprime o valor funcional característico de cada nota. Aquando da apresentação dos exercícios de solfejo será possível compreender melhor de que forma as relações intervalares da escala serão demonstradas. A seu tempo serão incluídas as restantes escalas de modo maior e depois as de modo menor (sem esquecer que, ainda assim, os alunos estarão em contacto com este modo através de canções, por exemplo) (Willems, n.d.-a, n.d.-g).

Portanto, a partir da escala do modo maior o MEW propõe vários exercícios de carácter auditivo, solfégico e notacional para a aprendizagem da ordem dos sons e das notas (tanto oral como escrito). A estes exercícios chama ordenações elementares, as quais serão aqui apresentadas conforme a descrição feita no manual *Solfejo, curso elementar* (Willems, 1967). Na Figura 10 são apresentados alguns exemplos de ordenações.

Exercícios sobre as três *ordenações elementares*

A ordem dos sons da escala diatónica
<p>1. Cantar escalas maiores, inicialmente sem nome de notas, indicando com a mão o movimento de subida ou descida do som (fonomímica elementar, ou seja, sem estar associada a partes fixas).</p> <p>Após entoação da escala poder-se-á realizar subidas e descidas de sons (utilizando apenas graus conjuntos).</p> <p>Várias hipóteses para esta última tarefa: os alunos cantam e o professor realiza o movimento de mãos conforme o que foi cantado; os alunos cantam e fazem movimento ao mesmo tempo; o professor dita e os alunos fazem o movimento da linha melódica; os alunos podem também representar os sons com círculos ou pontinhos, para escrever ditado ou para compor OU escrever canções aprendidas de ouvido que sejam só de graus conjuntos (como a canção <i>Tudo o que gira</i> (ver fig. 11).</p>

Quadro 7- Ordenação elementar nº1: a ordem dos sons da escala diatónica e exercícios (Willems, 1967).

A ordem dos nomes das notas	
1.	Cantar escala de Dó Maior com nome de notas; Cantar as outras escalas maiores, primeiro com sílaba neutra, depois com nomes de notas, podendo incluir variações de ritmo.
2.	Exercícios abstratos (sem cantar): <ul style="list-style-type: none"> a. Escrever uma ordenação retilínea no quadro (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si) e indicar em qual nota se irá iniciar uma escala (ascendente e descendente); b. Escrever uma ordenação circular no quadro e ler as notas acompanhando com movimento da mão, acentuando a cada volta a primeira nota da nova escala; c. O professor diz um conjunto de notas (“dó-ré-mi”, por exemplo) e movimenta a mão para indicar se os alunos devem dizer a nota abaixo ou acima da última que disse; d. Pensar os nomes das notas pela ordem e, sobre a escala ou em ordenação livre, alternar nomes pensados com enunciados, sempre indicando movimento com a mão; e. Ordenações só com nome de notas (consulte exemplos na Figura 10).
3.	Cantar e solfejar escalas com ordenações variadas (ver o 1º tipo na p.12) ou com pequenos motivos de ordenação sobre a escala.
4.	Entoar solfejando movimentos sonoros livres em graus conjuntos. Cantar também noutras tonalidades (depois de cantar as escalas das mesmas).
5.	Exercitar a audição interior imaginando as notas da escala na ordem, mas apenas cantando algumas. Este exercício poderá ser feito pelo próprio aluno ou pelo professor, devendo acompanhar com gestos para indicar as notas cantadas e as imaginadas.

Quadro 8- Ordenação elementar nº2: a ordem dos nomes das notas e exercícios (Willems, 1967).

1.º — Cantar com as notas as seguintes ordenações:

a)

b)

c)

d) Pequenos motivos de ordenação sobre a escala:

Figura 10 - Exemplos de ordenações (Willems, 1967, p. 12)

Acima foram apresentadas duas das três ordenações elementares. A terceira seria “a ordem das notas na pauta”, que a meu ver está intrinsecamente relacionada com o tema do próximo subcapítulo, “Introdução da escrita e da leitura musical”. Por essa razão, a 3ª ordenação elementar não é aqui apresentada, mas sim no subcapítulo referido.

A realização dos exercícios de solfejo pressupõe previamente e em paralelo o treino da audição relativa, que exige estratégias mais direcionadas para a atenção no som. Nesses casos, cantar com sílaba neutra ou com os números dos graus da escala são escolhas mais adequadas (Willems, n.d.-h). Isto manifesta as preocupações de Willems relacionadas com o foco na audição, que justificam também o facto de não incluir denominações solfégicas para notas alteradas com sustenido, bemol ou bequadro. Na sua ótica, não é necessário fazer notar esse facto através de nomes de notas – Willems defende que a afinação depende mais da sensibilidade do que da consciência. Logo atribuir uma denominação diferente a essas notas seria cerebralizar demasiado uma tarefa que deve ser, sobretudo, auditiva e fluída (Willems, n.d.-g).

Para melhor conhecer a sequência de trabalho relacionada com a aprendizagem do nome das notas e dos graus, consulte o Quadro 9.

Nomes das notas e graus		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Nomes das notas introduzidos em certas canções simples. - Nomes das notas da escala. - Memória do Dó após um silêncio contado. - Pequenas ordenações: dó-ré, dó-ré-mi, dó-ré-mi-fá, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência da escala; ordenações de sons: dó-ré, dó-ré-mi, etc. - Canções simples com o nome das notas, sobretudo de dó a sol. - Memória das notas: dó, mi, sol, dó. - Escalas e ordenações com contagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior, mais conscientemente. - Pequenas ordenações: dó-ré-mi, ré-mi-fá, etc. - Cantar as sete escalas maiores com os nomes das notas. - Terceiras, acordes de três sons. - Pequenas improvisações por graus conjuntos.

Quadro 9- Plano de trabalho organizado por idades relacionado com os nomes das notas e graus da escala (Willems, n.d.-d, p. 9)

Como podemos observar no Quadro 9, extraído do *Plano de Trabalho* sugerido por Willems (n.d.-d, p. 9), há diferentes tipos de trabalho, nomeadamente da memória musical e das relações tonais, que convergem e completam a aprendizagem dos graus e dos nomes das notas. Este facto lembra-nos da diversidade de conteúdos e competências que a aprendizagem da notação musical exige.

2.2.4. Introdução da escrita e da leitura musical

Nos capítulos anteriores pudemos constatar que a notação musical exige uma preparação longa e cuidada, atentando nos vários aspetos auditivos, mas também visuais. Neste ponto iremos perceber de que forma os exercícios preparatórios do MEW facilitam a aprendizagem da notação musical, e quais são os procedimentos propostos por essa metodologia para iniciar a leitura e a escrita musicais (Willems, n.d.-g)

Edgar Willems considera a leitura e a escrita atividades de importância equiparável, daí que devam ser trabalhadas com o mesmo empenho. O trabalho auditivo/oral realizado até então irá permitir a realização de uma série de exercícios nos quais, através de práticas familiares, serão dados a conhecer novos elementos e representações. Havendo a presença da pauta, elemento estranho, será demasiado ambicioso acreditar que a leitura/escrita por absoluto (por outras palavras, com clave) seja eficaz para compreensão da notação tonal. Será necessário compreender minimamente a pauta, principalmente na questão da representação das alturas: nas primeiras linhas, sons mais graves; nas últimas, mais agudos. Nesse sentido, as atividades realizadas por relatividade serão mais benéficas pois concentram a atenção no movimento sonoro fazendo, por isso, uma ponte entre os exercícios orais de solfejo realizados até então, agora com o novo elemento, a pauta. Veremos que a leitura ou escrita por relatividade terá a prioridade, mas por não utilizar nome de notas irá rapidamente partilhar a atenção com a leitura/escrita por clave (Willems, n.d.-g).

Tal como acontece na aprendizagem oral, inicialmente a aprendizagem notacional também será feita através da imitação, devido à necessidade de dar modelos de escrita aos alunos. Por isso, para começar, os alunos irão fazer cópias de frases escritas pelo professor. Com círculos simples, nas primeiras cópias o professor demonstrará exemplos que ocupem apenas espaços ou apenas linhas; os alunos, por sua vez, acompanharão a cópia com a “reze”, em voz alta, “espaço, espaço...” ou “linha, linha...”, conforme a localização das notas que estiverem a copiar, ou ainda “espaço, linha...” quando esta mistura for mais tarde inserida. A sequência de introdução de novos elementos para cópia poderá ser observada no quadro 10.

A ordem das notas na pauta

1. Apresentação da pauta simples, atentando nas suas características (cinco linhas, quatro espaços, e numeração das linhas);
2. Modelos de escrita: realização de cópias de diferentes características. Escrita de notas
 - a) só nas linhas;
 - b) só nos espaços;
 - c) linhas e espaços;
 - d) 1ª linha suplementar e 1º espaço;
 - e) Com subidas e descidas;
 - f) Com notas repetições;
 - g) Com saltos de uma nota (ou seja, saltos de terceira);
 - h) Escrita livre com saltos pequenos e grandes.

Para consultar exemplos para cada um destes modelos, por favor, consulte a Figura

Quadro 10- Ordenação elementar nº3: a ordem das notas na pauta e exercícios (Willems, 1967).

2ª — Modelos para exercícios de escrita na pauta:

a) Nas linhas:

b) Nos espaços:

c) Linhas e espaços: (*)

d) 1.º espaço e 1.ª linha suplementares:

e) Subida e descida por graus conjuntos:

f) Notas repetidas:

g) Salto de uma nota (3.ª):

h) Escrita livre com saltos pequenos e grandes:

(*) A escrita alternada linha-espaco, constitui a primeira dificuldade real na escrita da música.

Figura 11 - Modelos de exercícios para escrita na pauta. Na legenda lê-se “A escrita alternada linha-espaco, constitui a primeira dificuldade real na escrita da música” (Willems, 1967, p. 14)

São, portanto, exercícios realizados sem clave e numa só pauta (Willems, n.d.-g).
Todavia, a pauta dupla de onze linhas com a clave de sol e de fá (como a que é apresentada na Figura 12) será também um elemento introduzido nesta etapa, uma vez

que apresenta vários pontos de simetria que poderão favorecer a agilidade do pensamento solfégico e notacional. Sobre este ponto, aproveito para “abrir um parêntesis”.

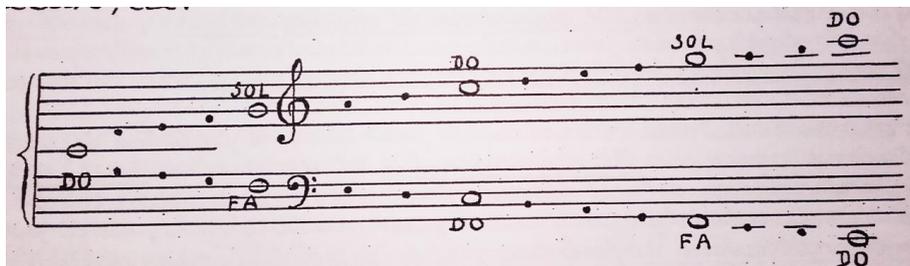


Figura 12- Pontos de referência na pauta de onze linhas (Willems, n.d.-g)

Na introdução da pauta dupla, será apenas apresentada uma nota entre as duas pautas com uma linha suplementar – aquele que será um futuro dó central, mas neste momento as claves ainda não são utilizadas, pois o trabalho a realizar é, sobretudo, de leitura por relatividade. Assim sendo, chamar-se-á “dó” à nota apresentada, e o professor encaminha o solfejo para uma linha ascendente com fim no sol, colocando aí a clave de sol. O mesmo processo é realizado em direção do fá, que será referenciado pela clave de fá. Evidentemente, a clave de sol será colocada na pauta superior e a de fá na inferior. Note-se que através deste processo há uma utilidade prática visível para a existência das claves: elas serão referência para notas distintas em pontos simétricos. Outros dós, fás e sóis serão descobertos e sobre cada nova descoberta professor deve incentivar a realização de pequenos motivos solfejados e chamar à atenção para a simetria existente entres as notas nas duas pautas. Conhecer a pauta dupla não significa que a partir desse momento só se irá trabalhar com duas claves. É possível que a clave de sol receba mais atenção do que a de fá, até porque nem sempre os exercícios exigem duas claves diferentes (Willems, n.d.-g).

Retomando, após a aprendizagem de modelos de escrita através das cópias, os alunos poderão exprimir os seus conhecimentos musicais através de ditados, fazendo-se valer da prática e habituação que têm com os exercícios de percepção do movimento do som. É claro que, por maior que seja essa prática, é conveniente que as melodias sejam constituídas apenas por graus conjuntos e, de preferência, sem recortes no seu movimento (ou seja, devem ser claramente ascendentes ou descendentes). Também aqui os alunos irão solidificar a memória das suas ações através da verbalização dos movimentos da melodia “sobe, desce, fica, salta”, podendo representá-los com as mãos, como deverá ser costume fazer nos exercícios de audição. Mais interessante ainda poderá ser escrever algumas canções das atividades de sala de aula, desde que sejam,

obviamente, adequadas para o efeito. Tome-se o caso da canção *Tudo o que gira*, apresentada na Figura 13.

Tudo o que gira (Tournez) (E. Willems)

Gi-ra que gi-ra lá tor-naa gi-rar, o-ra gi-ra de-pres-sa o-ra mais de-va-gar.

Tu-do-o que gi-ra não gi-ra de-pres-sa nem tu-do-o que gi-ra só gi-ra no ar.

Figura 13 - *Tudo o que gira*, de E. Willems (R. M. Simões, n.d.)

O aluno, conhecendo a canção e tendo o tempo necessário, poderá escrever as suas notas (poderá ser com ritmo se já o tiver aprendido) e ter noção da sua “aparência” na pauta (Willems, n.d.-g). É possível que a prática de entoação solfejada das canções reforce ainda mais esta experiência.

A prática do solfejo pré-notacional permite criar vários exercícios de leitura nesta etapa. Depois de cantar uma escala solfejada o professor poderá pedir que, baseando-se nessa escala, os alunos cantem sem nome de notas alguns motivos ascendentes e/ou descendentes que lhes apresenta sem clave (a utilização de sílaba neutra permite uma maior atenção na audição relativa, como já foi explicado). Outra possibilidade, já no domínio da leitura por clave, é a de solfejar linhas melódicas com graus conjuntos e disjuntos (especialmente terceiras). Inicialmente o foco estará no movimento da linha melódica escrita, mas, posteriormente, os alunos deverão também cantá-la com nome de notas. Ainda sobre a leitura, Willems considera extremamente importante o contacto precoce com a pauta dupla e, conseqüentemente, com a clave de fá, pois este modo de apresentação para além de revelar vários pontos de simetria entre as duas pautas, também permitirá desenvolver tanto a leitura horizontal como vertical em claves diferentes. Contudo, os procedimentos de inserção do sistema de duas pautas deverão ser cuidadosos e graduais, como será descrito mais à frente, e introduzidos de preferência consoante as necessidades solfégicas e/ou instrumentais dos alunos (Willems, n.d.-g).

Para melhor conhecer a sequência de trabalho relacionada com a introdução à escrita e leitura, observe o Quadro 11.

Introdução à leitura e escrita		
3 aos 5 anos	5 aos 6 anos	6 aos 7 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Educação do ouvido e, sobretudo, do sentido da altura relativa dos sons. - Memória dos sons (audição absoluta). - Emprego dos nomes das notas como simples denominação dos sons. - Desenvolvimento do <i>instinto rítmico</i>. - Preparação métrica. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior, mais dificultado. - Estudo da escala sem teoria. - Desenvolvimento do ouvido absoluto e relativo. - Prática de ritmos, tempo e compassos das canções, assim como a subdivisão dos tempos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O mesmo que o plano do nível anterior, mais conscientemente. - Canções de intervalos. - Gráficos de subidas e descidas, assim como de canções (aproximadamente). - Dados preliminares para a escrita na pauta (ver caderno nº5).

Quadro 11- Plano de trabalho organizado por idades relacionado com a introdução à leitura e escrita musical (Willems, n.d.-d, p. 9).

Novamente, podemos perceber pelo Plano de Trabalho que os alunos são preparados para compreender a notação musical desde o primeiro ano de Iniciação Musical. Esta preparação não será meramente visual - incluirá, sobretudo, o contacto sensorial com a música. “Música desde o princípio; música sempre” (Willems, 1967, p. 15).

3 - Método

3.1 Método Edgar Willems: um olhar à luz de alguns princípios da reflexão educativa e musical contemporânea

Neste momento, após perceber de que forma se aplicam alguns procedimentos e princípios das metodologias apresentadas e associadas ao sistema de dó-fixo e de dó-móvel (por vezes contraditórios), iremos constatar que, apesar das diferenças, estas metodologias regem-se por princípios idênticos, que podem ser fundamentados à luz de alguns conceitos definidos pela psicologia da educação. Esta análise, feita em paralelo com a revisitação do MEW, preencherá o texto apresentado neste capítulo.

Também iremos dirigir o foco para o plano do Ensino Especializado de Música nacional. Serão analisados os conteúdos programáticos de dois conservatórios, relativos à Iniciação Musical e ao 5º grau de Formação Musical. A intenção principal com esta análise é perceber que competências são previstas adquirir nestes níveis, e conferir se a impressão manifestada na introdução – a de que a compreensão da notação musical é uma conquista difícil para grande parte dos alunos de música – corresponde ou não à realidade. Devo, no entanto, salvaguardar que para esta análise baseio-me nas dificuldades que observei nos alunos durante o meu estágio, e que foram registadas em caderno de campo e relatórios de aulas assistidas e lecionadas. Contudo, como também já referi, durante o meu percurso enquanto aluna, pude observar as mesmas dificuldades (ou semelhantes) noutros contextos.

3.1.1 A iniciação musical: quando começar, como, e com que objetivos?

A ideia de que o contacto precoce com a música é um fator de facilitação dos processos de aprendizagem musical é já há algum tempo defendida pelos especialistas em ensino e aprendizagem, como teremos possibilidade de verificar brevemente. O MEW partilha do mesmo pressuposto tentando aproveitar o máximo potencial musical da criança e conectar as atividades musicais com sentimentos prazerosos. Segundo o MEW, a aprendizagem musical formal deverá ser iniciada por volta dos 3 ou 4 anos de idade realizando-se através de meios sensoriais (essencialmente auditivos), tendo em vista a compreensão do som, e é nesta fase que serão desenvolvidas as competências-base do futuro músico: a compreensão das alturas sonoras, do ritmo e métrica, da agógica, articulações e dinâmicas musicais e a compreensão solfégica, sendo esta última um ponto particularmente interessante no MEW e que mais à frente será aprofundado (Willems, n.d.-e). Observando outras teorias da aprendizagem musical mais recentes, podemos encontrar vários paralelos.

Acerca da *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon, Cruz (1995) relata:

«Gordon disse-nos que no seu trabalho de pesquisa comprovou que a faixa etária com maior capacidade de aprendizagem seria a do nascimento aos dezoito meses, seguindo-se outras até aos três, até aos cinco e até aos nove anos; um pouco jocosamente disse-nos que uma criança de cinco anos estava já “over the hill” e já muito a sério nos disse que se determinado tipo de capacidades musicais não fosse acalentado até aos nove anos, já nada haveria a fazer»

(Cruz, 1995, p. 9)

Aqui vemos novamente preconizada a aprendizagem musical precoce com a consciência de que há um tempo ideal para concretizar certos procedimentos. A reflexão e pesquisa realizada por Gordon (2000) leva-o a crer que o potencial de aprendizagem da criança está no seu auge quando ela nasce, sendo que após o nascimento esse potencial diminui progressivamente. É evidente que esta perspetiva cria alguma urgência também no que diz respeito ao ensino da música, seja ele formal ou não-formal. Ainda que seja de comum acordo entre pedagogos que o ensino de música deva começar em tenra idade, e se devam construir métodos tendo isso em vista, nem todos os pedagogos dão indicações tão precisas para a educação musical não-formal como fez Gordon. Ainda assim, algumas décadas antes, Willems dirige-se às mães na sua obra *La préparation musicale des tout-petites* com algumas recomendações acerca da educação musical não-formal, de onde rapidamente se podem identificar dois elementos em comum com o que é aconselhado por Gordon: entoação e movimento (Willems, n.d.-f). Através destes dois elementos, que são também duas ações espontaneamente realizadas pelas crianças, poderá ser adquirido o conhecimento musical necessário para iniciar o ensino formal de música. Primeiro, com canções muito simples (com poucas notas e repetições) e curtas, sem palavras⁵; mais tarde, com canções tradicionais e infantis, que permitirão sintetizar e transmitir os mais diversos conteúdos musicais - forma, alturas, ritmo, agógica e até harmonia – passíveis de ser assimilados consciente e inconscientemente pelos pequenos alunos (Gordon, 2005; Willems, n.d.-f). Para além de ser uma fonte de vocabulário musical, o cancionero permite também desenvolver competências auditivas (como afinação vocal e

⁵ Gordon defende a entoação sem palavras para concentrar a atenção da criança nos elementos musicais e, assim, melhor distinguir a voz falada da entoada (Gordon, 2005); Willems utiliza o texto das canções apenas inicialmente, no momento de aprendizagem da canção, para facilitar a sua memorização (s.d. -a). Importa lembrar que os dois autores têm para as suas reflexões pontos de partida diferentes no que diz respeito a idades: Gordon reflete sobre a aprendizagem musical desde o nascimento da criança; o MEW reflete sobre a aprendizagem formal, a partir dos 3 anos de idade, ainda que Willems tenha feito algumas recomendações para idades anteriores a essa. Será importante lembrar que estes dois autores viveram em épocas distintas, e que este e outros fatores possivelmente influenciaram as suas perspetivas relativamente ao assunto em questão.

reconhecimento de intervalos, por exemplos), de criatividade e competências de leitura e escrita (Gordon, 2015, p. 290; Willems, n.d.-d, p. 15). Note-se que este processo é propositadamente semelhante ao processo de aprendizagem da língua materna, repleta de estímulos auditivos, imitação e criação de discurso próprio.

Todo este processo é pensado de forma a proporcionar as experiências necessárias para a compreensão da notação musical, sendo este um objetivo comum no ensino musical de várias metodologias de ensino. No entanto, com a evolução da psicologia da educação ao longo do século XX (de onde se destacam autores como David Ausubel, James Mursell e E. Gordon), alguns métodos revelam maior consonância com a reflexão científica entretanto desenvolvida, nomeadamente no que se refere aos assuntos relacionados com sequência de aprendizagem, com o princípio do “som antes do símbolo”, audição, Teoria da *Gestalt*, e Teoria dos “esquemas”. Nos próximos capítulos iremos verificar como o MEW se rege por esses princípios, que serão convenientemente apresentados e explicados.

3.1.2 Da compreensão sensorial à compreensão notacional

Nos próximos tópicos irão ser abordados vários conceitos e pressupostos da psicologia da educação relacionados com a aprendizagem notacional. Frequentemente serão citados autores de destaque na educação musical do século XX, dando especial atenção a Zoltán Kodály e Edwin Gordon, com os quais se tecerão paralelos com o MEW.

a) A importância de uma sequência de aprendizagem

No nosso quotidiano há várias situações em que perante um objetivo a atingir sentimos também a necessidade de estabelecer uma ordem de ações e estratégias que o concretizem. O mesmo acontece no ensino e está refletido no significado etimológico da palavra método: *methodos*, do grego, é constituído por *meta* (através de, por meio) e *hodos* (via, caminho)⁶. Ainda nos nossos dias “método” remete-nos para uma sequência de procedimentos para atingir um fim⁷.

Assim sendo, os métodos de ensino propõem uma determinada ordem de procedimentos e materiais que pretendem transmitir conteúdos e competências. Contudo, é bastante importante ter consciência de como se aprende, algo que, por vezes, não é contemplado nesses métodos. Segundo Gordon (2015, pp. 41–42), a existência de uma teoria de aprendizagem musical permite descortinar esse processo (o de aprender) e, a partir daí, estabelecer sequências de competências e conteúdos musicais. No caso de Willems, é interessante constatar a existência de reflexão sobre este tema na obra *As bases psicológicas da educação*, da sua autoria, onde também estão descritos os pilares

⁶ Informação retirada a 12 de julho de 2017, em <https://www.dicionariotimologico.com.br/metodo/>

⁷ Informação retirada a 12 de julho de 2017, em <https://www.priberam.pt/dlpo/m%C3%A9todo>

de construção do MEW. Contudo, as sequências de aprendizagem de competências e as sequências de aprendizagem de conteúdos não estão demonstradas de forma evidente, mas sim subentendidas nas recomendações metodológicas de Willems e no plano de trabalho que sugere no seu Método.

Na *Teoria de Aprendizagem Musical* de Gordon é possível consultar as conclusões deste autor acerca das sequências de aprendizagem. Partindo das necessidades da audição, Gordon estabeleceu uma Sequência de Aprendizagem de Competências (SAComp.) e uma Sequência de Aprendizagem de Conteúdos (SACont.), que são orientadoras da prática de ensino e que passaremos a conhecer.

A SAComp., apresentada no Quadro 12, demonstra-nos não só os níveis e subníveis desta sequência, como também os organiza conforme o modo de aprendizagem: por discriminação ou por inferência. Antes de prosseguir, é importante clarificar que a diferença entre os dois modos. Na aprendizagem por discriminação o aluno está a ser ensinado e tem consciência disso; na aprendizagem pelo modo de inferência o aluno está a aprender através de deduções realizadas a partir de algo familiar para compreender algo novo (Gordon, 2000). Apesar de no Quadro 12 terem uma aparência sequencial, os dois modos acontecem em simultâneo - ainda que o modo de inferência, para acontecer, necessite de informações adquiridas a partir da aprendizagem por discriminação (Gordon, 2015).

DISCRIMINAÇÃO
AUDITIVA/ORAL
ASSOCIAÇÃO VERBAL
SÍNTESE PARCIAL
ASSOCIAÇÃO SIMBÓLICA Leitura - Escrita
SÍNTESE COMPÓSITA Leitura - Escrita
INFERÊNCIA
GENERALIZAÇÃO Auditiva/Oral - Verbal - Simbólica Leitura - Escrita
CRIATIVIDADE/IMPROVISACÃO Auditiva/Oral - Simbólica Leitura - Escrita
COMPREENSÃO TEÓRICA Auditiva/Oral - Verbal - Simbólica Leitura - Escrita

Quadro 12 - Níveis e Subníveis da Sequência de Aprendizagem de Competências de E. Gordon (Gordon, 2000, p. 126).

Ao observar a SAComp. no modo de discriminação, deparamos quatro níveis até atingir competências relacionadas com a notação: *auditiva/oral – associação verbal – síntese parcial – associação simbólica*. Aplicando estes níveis na aprendizagem tonal, significa que a primeira abordagem à melodia (por exemplo) será cantá-la, ouvi-la ou tocá-la (nível *auditivo/oral*); mais tarde, será altura de dar nome aos conjuntos de notas, ou seja, aprender a solfejar os padrões tonais⁸ aprendidos (*associação verbal*), o que, à recomendação de Gordon, é feito pelo sistema de dó-móvel; segue-se a combinação e solfejo de vários padrões (*síntese parcial*); e o trabalho preparatório da notação atinge, finalmente, o nível de *associação simbólica*: o momento em que os padrões já familiares são representados visualmente em pauta. O nível que se segue é o da *síntese compósita* que, à semelhança da *síntese parcial*, implica a audição de combinações de padrões, desta feita apresentados notacionalmente (Gordon, 2015).

Se revirmos o MEW, na procura da sua sequência de aprendizagem, tendo como exemplo a sequência de aprendizagem de competências que foi estabelecida por Gordon, deparamo-nos com várias semelhanças, apesar de não haver referência ao conceito de “padrão”, tonal ou rítmico, nem aplicação prática do género. Observando a SAComp., verificamos que o trabalho com padrões é uma prática importante na perspectiva de Gordon e muito presente no processo de aprendizagem de competências. Não tendo Willems utilizado este recurso, não poderemos apontar uma prática equivalente à *Síntese Parcial* e à *Síntese Compósita*. Contudo, note-se como se mantém uma sequência bastante semelhante:

Nível auditivo/oral: entoação de canções, escalas e pequenos motivos melódicos (Willems, n.d.-d, p. 6,9, 1967, p. 10).

Nível associação verbal: entoação de algumas das canções com nome de notas (Willems, n.d.-d, p. 9). Entoação de escalas e ordenações com nome de notas (Willems, n.d.-d, p. 9, 1967, p. 11).

Nível associação simbólica: escrita e leitura de pequenas melodias semelhantes às ordenações (Willems, 1967, pp. 15–21). Escrita de canções familiares (Willems, n.d.-g, p. 6).

No que diz respeito à aprendizagem de conteúdos, Gordon cria duas sequências: uma relacionada com os conteúdos tonais, a outra com os rítmicos. Daremos enfoque à primeira apenas, por estar diretamente relacionada com o tema desta dissertação. A Sequência de Aprendizagem de Conteúdo Tonal (SACont. Tonal) estabelece a ordem em que as canções e os padrões tonais receberão especial atenção e tempo de trabalho.

⁸ Os padrões tonais são conjuntos de duas a cinco alturas diferentes, pertencentes à mesma sintaxe (Gordon, 2015, p. 487). O conceito e importância de padrões tonais na educação musical serão abordados na alínea b deste capítulo (*Como compreendemos o conteúdo musical?*).

Atentando no Quadro 13, iremos constatar a utilização do termo “tonalidade” para o que, geralmente, é denominado “modo” – isto acontece porque Gordon utiliza o termo para este fim, usando “tonalidade” para se referir à nota absoluta que será tom de repouso da tonalidade (numa palavra, a tónica) (Gordon, 2015, p. 494). É igualmente observável que a sequência é iniciada pelas tonalidades mais familiares, à semelhança do que é proposto pelo MEW (Willems, n.d.-g, p. 6).

TONALIDADES MAIOR E MENOR HARMÓNICA Funções da tónica e da dominante
MAIOR E MENOR HARMÓNICA Função da subdominante
TONALIDADES MAIOR E MENOR HARMÓNICA Todas as funções
TONALIDADE MIXOLÍDIA Funções da tónica e da subtónica
TONALIDADE DÓRICA Funções da tónica, da subtónica e da subdominante
TONALIDADE LÍDIA Funções da tónica e da sobretónica
TONALIDADE FRÍGIA Funções da tónica, da sobretónica e da subtónica
TONALIDADE EÓLICA Funções da tónica e da subtónica
TONALIDADE LÓCRICA Funções da tónica, da subtónica e da mediante
TONALIDADES MIXOLÍDIA, DÓRICA, LÍDIA, FRÍGIA, EÓLICA E LÓCRICA Todas as funções
MULTITONAL E MULTITÓNICA Unitonal e multitónica, multitonal e multitónica, e multitonal e unitónica
MONOTONAL E MONOTÓNICA
POLITONAL E POLITÓNICA

Quadro 13 - Níveis da Sequência de Aprendizagem de Conteúdo Tonal (Gordon, 2015, p. 217).

Em termos práticos, a compreensão da sintaxe tonal é desenvolvida pelo trabalho realizado em torno do repertório, como canções, preferencialmente unitonais, onde se inclui o trabalho com padrões, que Gordon sequencia de acordo com a SACont. Tonal. A variedade de exercícios realizados a partir das combinações feitas com os padrões selecionados será o segredo para criar familiaridade com os mesmos (Gordon, 2015, p. 129). Ainda que não recorra ao ensino de padrões tonais como propõe Gordon, o MEW serve-se também das canções para desenvolver a compreensão da sintaxe tonal e construir as *ordenações*, que poderão, eventualmente, ser considerados padrões sobre cada um dos graus da escala. Contudo, há que reconhecer que as *ordenações*, por serem solfejadas pelo sistema de dó-fixo, poderão não ter uma associação tão evidente com a sua função tonal, como têm os padrões, solfejados pelo sistema de dó-móvel.

Contudo, no próximo ponto iremos refletir sobre a forma como o ser humano compreende o som, o que descortinará variadas formas de fazê-lo. Será também ocasião

de aprofundar alguns conceitos relacionados com este tema, e que refletem implicações ao nível educacional.

b) Como compreendemos o conteúdo musical?

Pensar em som e audição

Como já foi referido, a aprendizagem da língua é frequentemente utilizada como analogia para representar o caminho a seguir durante o processo de aprendizagem musical – ela remete-nos para uma sequência que deveria ser comum às duas aprendizagens: o som antes do símbolo. Realizar a sequência no sentido contrário ou as duas componentes em simultâneo compromete a assimilação e compreensão dos vários elementos musicais, numa palavra, compromete a audição, capacidade anteriormente explicada nesta dissertação e que nos remete para a compreensão do som, mesmo quando ele não está fisicamente presente.

A capacidade de audiar é, para Gordon, “a base da aptidão musical” (Gordon, 2000) e considerada pela generalidade como essencial para o desenvolvimento das competências de um músico, sobretudo as solfégico-sonoras. Na sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, Gordon sugere a criação de experiências musicais através da imitação, memória e reconhecimento de sons que permitam à criança descobrir como audiar (Gordon, 2000), à semelhança do que é também sugerido por Willems e Kodály para desenvolver a compreensão auditiva. Na iniciação musical, Edgar Willems investe nos exercícios auditivos (onde os alunos irão comparar, imitar, emparelhar e classificar diferentes sons) e na memorização do cancionero (Willems, n.d.-a); também Kodály recomenda cantar canções omitindo uma das frases, “cantando-as para dentro”, assim como outros trabalhos relacionados com a memorização para estimular a audição interior (Choksy et al., 1986). Note-se a importância que cada um deles dá ao canto e ao cancionero. Na sequência deste pensamento e voltando à analogia com a língua, não será descabido considerar que, da mesma forma que as crianças leem em voz alta para fortalecer a sua voz interior de leitura silenciosa, cantar fortalece também a voz interior entoada (Blix, 2014), ou por outras palavras, desenvolve a audição melódica. Independentemente de esta hipótese ser válida ou não, é bastante consensual que o canto é uma ferramenta importante no desenvolvimento da audição interior, e que o cancionero, quando escolhido criteriosamente com intuítos pedagógicos, criará momentos de aprendizagem motivadores e favoráveis.

A construção de “esquemas”

Importa neste momento aprofundar um processo cognitivo que permite a compreensão de novos conhecimentos através de outros já adquiridos: a construção de “esquemas”. Os “esquemas” são “agrupamentos estruturados de conhecimentos, localizados na memória de longa duração” (Bzuneck, 1991, p. 142) que são utilizados para interpretar uma situação ou conhecimento desconhecidos do indivíduo (Bzuneck, 1991).

A construção de “esquemas” está presente em todas as áreas do saber, e é um ponto a ter em conta pelos educadores, dado que a aprendizagem pode ser afetada por uma boa rede de “esquemas” ou pela sua inexistência. Esta teoria também clarifica a necessidade de se ensinar algo específico dentro do seu contexto geral, facilitando dessa forma a ligação das informações e, conseqüentemente, a sua compreensão. Seguindo a mesma lógica, os conceitos musicais deverão também ser compreendidos no contexto das peças em que aparecem (Wiggins, 2001).

As memórias criadas a partir da prática musical sensorial poderão ser futuramente acedidas para compreender novos conhecimentos. Talvez por essa razão, Willems (n.d.-e) e Gordon (2005), aconselham que a escolha do cancionero seja feita sob o critério da variedade de material de interesse didático, promovendo um contacto com características musicais que futuramente as crianças aprenderão a codificar e catalogar. Os “esquemas” representam, portanto, as experiências de cantar e dançar ao longo dos seus primeiros contactos com a música.

A noção de “esquema” está ainda implícita na sequência de aprendizagem do solfejo do MEW, na medida em que os alunos vão acumulando experiências que lhes permitem, gradualmente, adquirir competências relacionadas com o solfejo. No MEW há, desde cedo, um investimento na aprendizagem oralmente dos nomes de notas e da sua ordem, fazendo parte da rotina de sala de aula vários exercícios de solfejo entoado e não entoado, assim como a entoação solfejada das canções familiares convenientes para essa tarefa (Willems, 1971). Alguns exemplos deste tipo de exercício foram dados no capítulo 2.2.3 (*Exercícios com nome de notas*). Com o passar do tempo, todas as escalas são aprendidas e as transposições dos exercícios e canções para as restantes tonalidades são também realizadas⁹. Contudo, essa prática de solfejo não dá azo a explicações teóricas sobre os nomes das notas ou sobre as relações tonais - os nomes das notas são encarados como texto, no caso das canções. O principal interesse no momento é desenvolver a fluência solfégica através do conforto com a ordem das notas; o resto (a compreensão teórica) será adquirido mais tarde recorrendo a esta “ponte entre o concreto e o abstrato” como diria Willems (n.d.-d, p.15), por outras palavras, recorrendo aos “esquemas” construídos pelo aluno. (Willems, n.d.-g, n.d.-h).

⁹ Na bibliografia consultada de Willems não é claro a partir de que momento são realizadas as transposições. Em *Solfège, Cours élémentaire – livre du maître* (Willems, 1971) fala-se dos benefícios das transposições para a memorização. O conteúdo deste manual remete-nos para o último ano de iniciação musical Willems (6-7anos de idade), levantando a suspeita de que só a partir desta fase são realizados esse tipo de exercícios (até porque os exercícios iniciais do livro não contemplam outras tonalidades a não ser Dó M). Se assim for, é uma prática temporalmente coincidente com a de Edwin Gordon, que recomenda o cuidado de cantar as canções sempre na mesma tonalidade enquanto as crianças são muito pequenas, pois elas ainda não compreendem as transposições e isso seria um fator de confusão (Gordon, 2005).

A percepção musical por padrões

Até este momento pudemos verificar que nas teorias e métodos apresentados a experiência musical ativa, o cancionero e a memorização exercem funções basilares para o desenvolvimento de competências musicais introdutórias à notação. Refletir sobre como se aprende tem-se traduzido na consciência da necessidade de sequência de aprendizagem (em oposição às sequências de ensino, centradas no professor), da aprendizagem por cinestesia, “rede de esquemas”, discriminação e inferência, onde se incluem outras, ainda não referidas, mas igualmente importantes, tais como a percepção Todo-Parte-Todo da música.

É habitual observar alunos a cantar “nota-a-nota” numa leitura à primeira vista, demonstrando não compreender o contexto musical em que aqueles microelementos (as alturas isoladas) se inserem, o que pode ser evidência de carências no seu processo de aprendizagem notacional e de desenvolvimento auditivo. Sabendo que as crianças compreendem a música escutada por conjuntos (em oposição ao enfoque segmentado por vezes observado na leitura), alguns autores defendem um reforço especial dos padrões tonais (melódicos e harmônicos) e rítmicos encontrados no cancionero (Choksy et al., 1986; Gordon, 2000; Houlahan & Tacka, 2008).

Os padrões tonais foram definidos por Gordon como conjuntos de duas a cinco alturas diferentes, audiadas como parte de um todo. Isto significa que, ouvindo os padrões sequencialmente, será possível audiar o contexto tonal em que se inserem (Gordon, 2015, p. 487). A sugestão de Gordon em *Teoria de Aprendizagem Musical* (2000) para o estudo de padrões prevê a entoação, solfejo e escrita de padrões tonais em configuração harmônica e melódica. À semelhança do que já foi referido a respeito da sequência de aprendizagem proposta por este autor, a aprendizagem de padrões segue um caminho que começa no contato auditivo/ oral com os padrões, passa pela sua associação verbal com as alturas cantadas e solfejadas, e “desagua” no símbolo notacional. É neste processo global que funda, finalmente a compreensão teórica. Na Figura 14 é possível observar alguns exemplos de padrões tonais com a função de tônica e dominante na tonalidade de Ré Maior (modo maior com tônica em Ré).

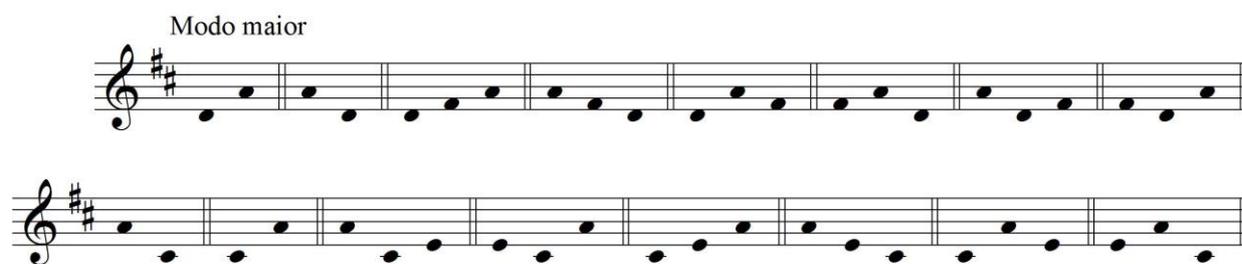


Figura 14 - Exemplos de padrões com as funções de tônica e dominante na tonalidade maior (tônica Ré) (Valerio, Reynolds, Bolton, Taggart, & Gordon, 1998)..

Os exemplos da Figura 14 foram retirados de um exercício já da fase *Síntese Compósita* da Sequência de Aprendizagem de Gordon, pois destinam-se ao solfejo de padrões escritos (um exercício de leitura, portanto, sendo posteriormente tocados no instrumento). O solfejo será realizado através do sistema de dó-móvel, o que significa que, a tônica, que neste caso é ré, será chamada de dó, por estarmos na tonalidade maior (vulgo modo maior). Consequentemente, mi será ré, fá suspenso será mi, e assim sucessivamente. Há ainda outras classificações de tonalidades, como é o caso das tonalidades Menor Harmônica, Dórica, Frígia, cada qual com funções de padrões a elas associadas¹⁰ (Gordon, 2015, p. 200). Já foi referido o cunho funcional que o sistema de dó-móvel imprime nas alturas, e que reflete a forma como estão interrelacionadas. Por essa razão, não faz sentido um padrão ter apenas uma altura, nem faz sentido os padrões, que são parte de um todo, serem trabalhados sem associação à sua totalidade (a uma canção, por exemplo). Não é por acaso que uma das regras de ouro estabelecidas pelo autor seja trabalhar os padrões tonais sempre relacionados com o seu contexto geral, ou seja, relacionados com a sua tonalidade e repertório com o mesmo centro tonal. Caso contrário, o padrão é um aglomerado de notas sem significado, o que elimina a intenção e a possibilidade de serem reconhecidos e associados a uma determinada sintaxe tonal (Gordon, 2015, p. 198).

Gordon estabelece também uma sequência de aprendizagem de padrões, o que não significa que o repertório abordado em aula só possa ser constituído pelos padrões aprendidos. Muito pelo contrário! Para Gordon e Kodály, a diversidade parece ser um elemento fundamental – no repertório escolhido, há variedade de conteúdos (familiares e não familiares); no estudo de padrões, incita-se às múltiplas combinações das mesmas alturas, pois aprender um padrão na sua forma ascendente não ensina a audia-lo descendentemente (Choksy et al., 1986; Gordon, 2000).

As vantagens do estudo de padrões alastram-se também aos domínios da análise e da leitura à primeira vista. Compreender os padrões como elementos constituintes de um conjunto maior é considerar a existência de micro e macroestruturas (padrões – frases – secções - andamentos), o que permite criar noções de análise de forma (Choksy et al., 1986). No que diz respeito à leitura à primeira vista, Sloboda (Sloboda, 1985) sugere que esta será mais eficiente quanto maior for a familiaridade do músico com os padrões presentes na partitura. Willems reafirma a importância das canções no sentido de oferecer familiaridade com padrões comuns na música ocidental, mas nos seus cadernos não apresenta exercícios especiais para isso. Eventualmente, as ordenações elementares poderão ser uma forma de estudo de padrões tonais melódicos, contudo, como já foi

¹⁰ Para cada tonalidade (modo), Gordon taxonomizou as funções dos padrões a elas associadas. Os padrões escolhidos incluem as funções que melhor representam a tonalidade, e outras que lhe conferem maior plasticidade através de movimentos modulatórios, cadenciais, entre outros (Gordon, 2015, pp. 199–202).

referido, na sua bibliografia não há sugestões de exercícios para estudo de padrões tonais.

A percepção musical pelo movimento corporal

No decorrer deste trabalho muito se tem falado da aprendizagem musical cinestésica, onde se inclui a compreensão do som através do movimento corporal, sendo Jaques-Dalcroze um dos nomes mais associados à concepção de estratégias de aprendizagem musical sustentadas no movimento, assim como uma grande inspiração para o trabalho didático de Edgar Willems. O movimento está presente no ambiente musical tanto como causa como consequência da produção de som/ música, e, no contexto da educação musical, poderá ser aproveitado para melhor compreender vários aspectos musicais (Abril, 2011). Comparando o papel do canto com o do movimento na educação musical, Edwin Gordon sugere a possibilidade do movimento ser o elemento mais importante (Gordon & Jordanoff, 1993).

A ligação do movimento com a aprendizagem do ritmo é instantânea: os exercícios de percepção rítmica através de saltos, marchas e danças, assim como a execução de polirritmia apenas com os membros do corpo foram bastante difundidos por Jaques-Dalcroze e Carl Orff, e muito utilizadas também pelo MEW. Para além destes, são igualmente conhecidos os casos em que com as mãos se demonstra o movimento de uma linha melódica ou até mesmo os nomes das notas (*manossolfa*), como acontece no MEW e no MK, respetivamente. Jaques-Dalcroze (1921) sugere que a prática da motricidade associada à música tenha a dupla função de treinar os músculos para a execução musical, e de tornar o conhecimento musical tão integrado no corpo humano que dispense movimentos indesejados, como o bater do pé durante uma performance (uma estratégia utilizada por alguns alunos para garantir que mantém o tempo enquanto tocam). Sob esta perspetiva, poder-se-á suspeitar que a utilização do movimento na aprendizagem de determinados elementos musicais reforce essa aprendizagem e permita remetê-la mais facilmente para um plano mental, à semelhança do que já foi sugerido por Blix (2014) acerca da entoação como reforço da voz cantada interior. É uma ideia interessante, porém, carente de fundamentação científica.

Edgar Willems afirma que “é o movimento humano aquele que se concretiza no tempo e no espaço e que tem numerosas propriedades plásticas: rigidez, elasticidade, flexibilidade, peso, etc.” (n.d.-a, p. 34). Esta afirmação demonstra a sua crença nos princípios defendidos por Jaques-Dalcroze. Na prática, o movimento será usado no MEW especialmente na compreensão de ritmo, por meio de marchas, saltos e danças, com a intenção de refletir determinados elementos presentes no cancionário escolhido. Mais tarde, bastarão as recordações de movimento para compreender material rítmico em contexto não-familiar (Willems, n.d.-a).

c) A criatividade em sala de aula como estratégia de ensino-aprendizagem

As atividades criativas (nomeadamente improvisação e composição) são frequentemente aconselhadas por pedagogos para sintetizar e avaliar o conhecimento musical. São também facilmente comparadas à comunicação verbal: a improvisação musical, por exemplo, poderá ser análoga à conversação, onde se improvisam frases consoante as que nos são transmitidas pelo(s) outro(s) interlocutor(es); a composição, por sua vez, poderá ser relacionada comparativamente com um texto escrito, havendo neste caso uma premeditação sobre a escolha das palavras e ordem do discurso. Apesar das diferenças, ambas as situações exigem um conhecimento do vocabulário e sintaxe, e até certo ponto será perceptível para o ouvinte se o interlocutor domina ou não certos aspetos da língua que fala. Na sequência deste raciocínio, apercebemo-nos de que as atividades criativas podem ser não só uma forma de aprender os conteúdos musicais, como também de extrapolá-las.

Gordon (2000) considera que a criatividade e a improvisação “só podem ser ensinadas indiretamente” (p.176), através do que foi ensinado e aprendido nos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação - auditiva/oral, associação verbal e síntese parcial – que se referem à sequência de aprendizagem de competências estabelecida pelo autor. Lembrando sucintamente o que foi descrito no capítulo 3.1.2 - a), estes níveis correspondem, respetivamente, à aprendizagem auditiva e oral de padrões rítmicos e tonais, ao solfejo e combinação destes dois elementos, contando para isso com a presença e modelagem do professor, que Gordon define como modo de ensino-aprendizagem por discriminação (em oposição à inferência) (Gordon, 2000). A memorização e combinação destes padrões será a forma indireta de ensinar a criar, uma vez que eles serão a matéria-prima das atividades de improvisação e composição. O leitor poderá estar a questionar a importância da Associação Verbal para a criatividade: será importante improvisar com nome de notas? Não se trata de uma utilização dos nomes das notas na prática criativa, mas sim como ferramenta de aprendizagem por inferência – estando num contexto em que se utiliza o sistema de dó-móvel e que a atribuição silábica, neste caso, tem uma conotação própria, pois discrimina as relações tonais, aprender os padrões com nomes de notas poderá melhorar o seu conhecimento e facilitar os processos de improvisação (Gordon, 2000).

A ideia de que a improvisação e a composição poderão ser instrumentos de avaliação é clarificada também por Willems, uma vez que, para criar, o indivíduo recorre a modelos já conhecidos (os padrões, por exemplo), o que implica a utilização da memória e audição interior e, conseqüentemente da audição absoluta e relativa (Willems, n.d.-h). Contudo, é necessário que as atividades criativas sejam frequentes e acompanhem o ensino desde o início para que se tornem tarefas naturais (Willems, n.d.-a). Dobbins (1980) partilha da mesma ideia, incentivando também uma abordagem mais holística relacionada com a improvisação:

“Improvisation, like verbal language skills, should be introduced in the earliest stages of education to become a natural and fully functioning part of a person’s creative skills. It should be taught through an approach that integrates ear training, sight-reading, instrumental and vocal technique, and theory into a unified and complete understanding of music as a language.”¹¹ (Dobbins, 1980, p. 41)

A compreensão dessa linguagem será manifestada pela forma como o músico improvisa: um bom improvisador dominará melodia, ritmo e harmonia de uma forma espontânea e expressiva conforme a compreensão técnica, auditiva, cinestésica (habilidade motora) e teórica que tem desses elementos (Dobbins, 1980). Muitas vezes os exercícios de improvisação melódica do MEW têm essa intenção de complementaridade, como é o caso da improvisação por graus conjuntos movimentando as mãos na direção do som, ou a criação de perguntas-respostas melódicas, que dão noções de forma (Willems, n.d.-h). Também através dos timbres de diferentes objetos musicais se poderão tomar decisões criativas para a composição de uma peça (Choksy et al., 1986).

Envolver os alunos em atividades de improvisação e composição irá promover uma participação ativa na conjugação dos vários conhecimentos já adquiridos, combinando também a vertente técnica com a expressividade. No que diz respeito à improvisação melódica, Edgar Willems (n.d.-a) não negligencia a preparação dos alunos ao nível técnico: prepara-os com exercícios preliminares especialmente dedicados ao desenvolvimento de competências rítmicas (uma vez que o ritmo atribui estrutura à melodia), assim como dá especial atenção à entoação de canções, pois estas são ricas em padrões e um bom ponto de partida para atividades criativas. Contudo, para ele, improvisar sem um impulso afetivo, sem um *estado de alma*, é infrutífero (Willems, n.d.-a).

Em jeito de reflexão e conclusão, partilho um pensamento de Edgar Willems sobre a necessidade de inculcar hábitos de criação musical no ensino de música:

“L’invention graphique et picturale est souvent débordante chez les enfants. Il n’en est pas de même pour l’invention musicale. Le dessin est plus concret, la

¹¹ Tradução livre da autora: “A improvisação, tal como as habilidades linguísticas, deveria ser introduzida nos estágios primários da educação para que se tornasse uma parte completamente funcional das capacidades criativas do indivíduo. Ela deveria ser ensinada através de uma abordagem que integra treino auditivo, leitura à primeira vista, técnica vocal e instrumental, e teoria numa compreensão unificada e completa da música enquanto linguagem” (Dobbins, 1980, p.41)

musique plus abstraite. La vision intérieure est moins indispensable à la peinture que l'audition intérieure à la musique.”¹²(Willems, n.d.-d, p.14)

¹² Tradução livre da autora: “A criação gráfica e a pintura são, muitas vezes, atividades em que as crianças têm facilidade em exprimir-se. O mesmo não acontece com a criação musical. O desenho é concreto, a música abstrata. A visão interior é menos indispensável à pintura do que a audição interior é para a música.” (Willems, s.d. -d, p. 14).

3.2 - Análise de currículos do Ensino Especializado de Música em Portugal

Após análise e reflexão sobre o Método E. Willems, assim como a sua comparação com outras teorias de aprendizagem (essencialmente a de Gordon), identifiquei duas áreas que considero carentes de atualização: o cancionário e as atividades de compreensão harmónica. É evidente que o que é aqui apresentado é apenas uma sugestão pessoal, ainda que fundamentada em conclusões retiradas do que foi exposto anteriormente neste trabalho

A intenção de atualização não é suficiente baseando-se apenas na comparação das várias teorias, mas também pela análise da realidade de ensino atual, daí que possa ser igualmente interessante observar alguns exemplos de Planos Curriculares do Ensino Básico Especializado de Música em Portugal, assim como confrontá-los com realidades observadas em instituições que me são conhecidas. Para análise dos Planos Curriculares/Programas, tomaremos o Plano Curricular da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, que serviu de modelo a tantos outros, e o do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, onde realizei o estágio.

3.2.1. Plano curricular do Ensino Básico Especializado de Música – que realidade?

Este capítulo pretende analisar dois Programas do Ensino Básico Especializado de Música (EBEM) em Portugal, com o objetivo de conhecer as competências relacionadas com o solfejo e a notação necessárias para iniciar e concluir o EBEM atualmente. A intenção final é analisar a realidade que me é conhecida e confrontar com o que é pretendido nos planos curriculares. Para isso, serão analisados os programas da Iniciação Musical e do 5º grau (Ensino Básico): Iniciação Musical, porque é o foco do MEW e, possivelmente, terão os mesmos objetivos; 5º grau, porque através desse Plano Curricular e das minhas experiências em estágio poderei, mais facilmente, demonstrar a existência de dificuldades que há muito deveriam estar superadas.

Começamos pelo Programa da Iniciação Musical da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa (CN), parcialmente apresentado no Anexo 2 (foi ocultada a maior parte da informação não-relacionada com o solfejo ou notação tonal). Este programa divide a Iniciação Musical em 4 anos, agrupando os dois primeiros e os dois últimos, dada a semelhança de material entre eles. Ao nível tonal prevê a abordagem de conteúdos relacionados com melodia (graus da escala, intervalos, claves e tonalidades) e com a harmonia (organizações sonoras (modos), cadências, acordes e funções harmónicas). O 1º e 2º ano baseiam-se sobretudo numa abordagem sensorial, incluindo apenas alguns elementos de leitura - leitura de graus conjuntos em clave de sol e de fá, e por relatividade. O 3º e 4º ano incluem mais prática de leitura e escrita. Analisando o Programa de Iniciação do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro

(CMACG) (no Anexo 4) facilmente identificamos as parecenças com o do CN. Ao fim de quatro anos de Iniciação Musical, os alunos terão adquirido competências como

- Conhecer o modo maior e o modo menor;
- Reconhecer auditivamente e compreender notacionalmente a escala de Dó Maior e relativa menor (Lá menor), assim como as escalas maiores com uma alteração na armação de clave – Sol Maior e Fá Maior;
- Reconhecer a tónica auditivamente e notacionalmente, cantando-a a qualquer momento mesmo que isso implique um salto intervalar;
- Reconhecer e entoar auditivamente e notacionalmente a dominante e a subdominante; reconhecer as funções desses graus ao nível harmónico;
- Leitura e escrita por relatividade e por claves (de sol e de fá) de graus conjuntos;
- Reconhecimento e entoação de intervalos de 2ª, 5ª e 8ª (no caso do CMACG acrescentam a 4ªP e os intervalos de 3ª).

A estas competências acrescentam outras capacidades ao longo do Ensino Básico que permitiriam:

- Ler e escrever melodias não-familiares de características variadas (maiores ou menores harmónicas; em métrica simples ou composta; que incluam todos os intervalos) (consultar o Anexo 5 para análise do Programa de 5º grau do CMACG);
- Cantar e escrever todas as escalas maiores e menores (harmónica, natural e melódica), assim como reconhecer auditivamente o modo (presente nos conteúdos programáticos do CMACG, mas também do CN (consultar Anexo 3 para análise do Programa de 5º grau do CN));
- Reconhecer todos os intervalos auditiva e notacionalmente, assim como realizar a construção de intervalos;
- Conhecer notacional e sensorialmente os grupetos e mordentes superiores e inferiores;
- Criar familiaridade com o cromatismo (reconhecimento auditivo, entoação, escrita da escala cromática, ornamentos...);

No entanto, lembrando os meus alunos de Estágio das turmas de 5º grau, posso dizer que este é um cenário utópico. Justifico-me apresentando algumas dificuldades que observei:

- Cantar com nome de notas uma melodia familiar/ tocar melodia familiar no instrumento (poderá ser mais difícil dependendo da tonalidade escolhida);

- Leitura solfejada sem entoação, sendo que a clave de sol é a que geralmente apresenta menos dificuldades;
- Leitura entoada por relatividade com saltos;
- Transposições entoadas;
- Leitura entoada;
- Escrita de melodia após algumas audições
- Na escrita de melodias menores as alterações do 6 e 7 grau geralmente são esquecidas.

Não se pense, todavia, que estas turmas são um caso isolado – bastava relatar dificuldades que eu própria tive, enquanto aluna, e dificuldades dos meus colegas do Curso Superior de Música - nem tampouco se trata de um problema unicamente português. Num artigo de Gudmundsdottir (2010), a autora testemunha dificuldades de leitura típicas citando autores como Hargreaves, Mills e McPherson, e Scripp, analisando também esta problemática, à qual atribui duas causas: a complexidade do processo de leitura musical, e a necessidade um ensino mais cuidado da componente notacional, repleta de nuances. Poderá o Método Edgar Willems ter um papel a desempenhar nesta situação?

4 – Possíveis soluções para as necessidades da sala de aula de hoje

A prática de ensino dos dias hoje enfrenta várias situações que, não sendo de ordem didática, por vezes afetam o decorrer das aulas. Exponho alguns exemplos:

- Aulas de curta duração - no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro as aulas tinham a duração de 45 minutos, duas vezes na semana, situação que apesar de não ser regra poderá estar a acontecer noutras escolas;
- Turmas com grande número de alunos (mais de 20);
- A entrada para o 1º grau do Ensino Básico de alunos sem qualquer tipo de iniciação musical.

Há ainda fatores pedagógicos interferentes, como

- a prática frequente de ditados, que se sobrepõe à prática auditiva/oral. Uma justificação para que isso aconteça pode ser a preocupação com os elementos de avaliação escrita. No entanto, sendo uma estratégia de avaliação, deixam a desejar uma melhor intervenção naquilo que pretendem avaliar.
- Inexistência de um cancionero específico para as aulas de formação musical (e iniciação musical), o que aumenta a dificuldade de referenciar canções memorizadas por todos para ensinar um determinado aspeto, ou de fornecer aos alunos uma quantidade avantajada de exemplos e modelos musicais. Há, por vezes, alunos carentes de repertório e de práticas associadas a ele.
- Desmotivação dos alunos. Independentemente da sua motivação para frequentar o Conservatório, os alunos não costumam apreciar a disciplina de Formação Musical. Isto pode dar origem a indisciplina durante as aulas.

Atendendo à variedade de fatores adversos, compreende-se que possa ser difícil propor uma solução completa. Como parte do problema pode estar relacionada com a forma como se ensina a ler e a escrever música, o MEW poderá ser uma orientação para a sistematização do ensino da notação, até porque está de acordo com a tendência de utilização do sistema fixo que há em Portugal. A utilização do MEW será também uma mais-valia para a motivação dos alunos, pois conseqüentemente trará mais atividade musical para as aulas que são, geralmente, encaradas como aulas teóricas e, por isso, aborrecidas. Contudo, tendo consciência de que, desde a criação desta metodologia, já decorreram mudanças significativas nas salas de aula, faz sentido repensar alguns elementos do MEW, nomeadamente o cancionero e os instrumentos utilizados em sala de aula, até porque em muitas situações poderá ser necessário aplicar a metodologia em turmas de graus mais avançados, cujas competências base ainda não foram adquiridas, mas cujas competências performativas poderão ser uma ajuda para a compreensão de conteúdos musicais.

4.1. Desenvolvimento tardio de competências

Principalmente em turmas grandes, muito facilmente alguns alunos não acompanham o que é ensinado e vão ocultando as suas dificuldades, por constrangimento ou desinteresse. Claro está que isto acaba por ser cada vez mais problemático à medida que os anos passam, pois os conhecimentos adquiridos nas aulas de Formação Musical são acumulativos e estão, sobretudo, relacionados com saber-fazer, logo, com competências. Se uma situação deste tipo estiver aliada a um ensino desestruturado, mais difícil será para o aluno conseguir juntar os pontos que lhe permitirão construir a sua aprendizagem.

Mesmo nessas situações de aprendizagem tardia o MEW poderá ser um aliado, tendo em conta que o próprio Willems confirmou os efeitos benéficos obtidos nestes casos (Willems, n.d.-a). Voltando às dificuldades dos meus alunos de estágio, citadas no ponto 3.2.1, parece-me que, para além dos alunos não saberem reconhecer as funções tonais da escala (não eram capazes de identificar auditivamente a tónica, por exemplo), também leem de forma atomizada, sem reconhecimento de padrões. Anteriormente tivemos oportunidade de constatar como esta prática prejudica a leitura à primeira-vista – por vezes os alunos têm dificuldade em solfejar e/ou cantar padrões com graus conjuntos, por exemplo – podendo igualmente influenciar a prática instrumental. Há também o fator da memória, que poderá não estar suficientemente desenvolvida, em parte por consequência de hábitos que não favorecem esta capacidade (no caso dos ditados, por exemplo, há a tendência de vários professores permitirem a escrita do ditado antes de se certificarem de que a melodia/ritmo foi memorizada). Portanto, tendo isto em conta, podemos encontrar no MEW estratégias que facilitarão a sua resolução das várias dificuldades referidas.

Primeiramente, incluir mais repertório nas aulas. Falarei mais aprofundadamente deste assunto no ponto 4.2.1, mas a ideia principal deste tópico é a existência de um cancionário de sala de aula. Enquanto que canções de maior dificuldade poderão ser uma boa forma de introduzir sensorialmente conteúdos mais complexos, algumas canções de dificuldade baixa poderão ser utilizadas para realizar transposições e atentar nas funções tonais, por exemplo. As canções poderão ser igualmente importantes para a aprendizagem de ritmo, como já pudemos constatar no ponto 2.2.2. Conhecer um elevado número de canções e revisitá-las de quando em vez poderá ser uma ferramenta de extrema utilidade para alimentar o vocabulário musical dos alunos.

Em segundo lugar, garantir que os alunos se sentem à vontade com a ordem dos nomes das notas. As dificuldades na leitura solfejada (não entoada) podem não ser só causadas pela falta de prática, mas também pela incerteza sobre a ordem dos nomes das notas. Caso contrário, qual seria a justificação para o facto de os alunos ficarem confusos apenas quando cantam descendentemente a escala de Dó M? Mais, porque razão cantam

tão facilmente essa escala, e apresentam dificuldades a cantar outras? Tendo em conta que se estão a usar as mesmas sílabas solfégicas e que o sistema de dó-fixado tem apenas sete sílabas, essa dificuldade não tem muitas razões para existir. Neste caso, poder-se-á recorrer aos exercícios abstratos de solfejo. Lembro o exemplo das ordenações circulares (ver Figura 15). A disposição dos nomes das notas em círculo permite iniciar a leitura a partir de qualquer nota e em qualquer direção.

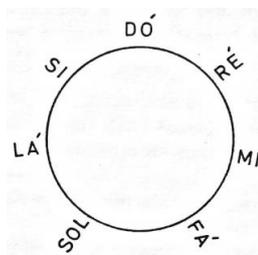


Figura 15 - Roda para ordenação circular dos nomes das notas (Willems, 1967, p. 11).

É verdade que é um exercício meramente abstrato; mas lembremo-nos de que é um meio para atingir um fim, uma forma de eliminar dificuldades não-relacionadas com o som.

Retomando: tendo em conta as dificuldades em cantar por relatividade, é necessário também reforçar a audição relativa. No MEW, a leitura de alturas é iniciada sem clave e sem nome de notas – primeiro por graus conjuntos, depois incluindo notas repetidas, e, por fim, saltos de terceira. A primeira nota apresentada corresponde à tónica de um contexto tonal escolhido pelo professor (Willems, 1967). A audição relativa é o mecanismo que move este processo isento de nomes de notas. Por que não incluir exercícios de leitura como os da Figura 16 em aulas de graus mais avançados?

N. B. — > = acentuação (nota mais forte);
 — = crescendo; — = decrescendo.

Figura 16 - Exemplos de leitura por relatividade (com graus conjuntos e notas repetidas) (Willems, 1967, p. 17)

É possível que, respeitando a sequência estabelecida por Willems (graus conjuntos – notas repetidas – saltos de terceira), se conseguisse garantir que essas relações intervalares fossem aprendidas dentro de um contexto tonal, o que, conseqüentemente, poderá reforçar as relações funcionais também. Contudo, isto é algo que irá depender em muito dos contornos das linhas melódicas escolhidas. Analisando brevemente as leituras da Figura 16 apercebemo-nos que Willems reforça as funções harmônicas de I e V grau, subentendidas no encaminhamento melódico das frases. Em alunos mais avançados, dada a facilidade das melodias, poderá ser uma ocasião propícia à construção de uma linha com funções de baixo.

Independentemente do que se fará posteriormente com este tipo de exercício, gostaria de reforçar o recurso que faz à audição relativa, ao mesmo tempo que exercita a leitura. Tem igualmente a vantagem de poder ser realizado no modo maior e menor, ainda que no modo menor seja necessário assinalar as alterações da escala melódica.

Em quarto lugar, reforçar a relação entre solfejo e alturas. Assumir que para atingir este objetivo bastaria realizar os exercícios de ordenação dos sons e transposições das canções familiares seria assumir uma postura incompleta. Cantar inúmeras ordenações dos sons não é suficiente para que se ouça uma melodia e se consiga atribuir nomes às suas notas; nem tampouco se ganha à vontade com as transposições (cantadas ou tocadas) por, simplesmente, cantar canções solfejadas em várias tonalidades. Estas tarefas, isoladas, não foram incentivadas por Willems, pois serão incluídas num conjunto,

numa combinação de atividades com o objetivo de desenvolver competências que serão utilizadas em simultâneo no momento da leitura ou da escrita. Por isso, para fortalecer esta relação entre solfejo e alturas, é necessário ter em conta as várias componentes a melhorar.

Por fim, considero igualmente importante o reforço da leitura por clave, uma vez que será o tipo de leitura mais comum na prática instrumental. Será de valor lembrar os pontos de referência da pauta dupla, para os quais Willems nos alerta. É provável que, volvidos tantos anos desde a iniciação musical, mesmo que os nossos professores nos tenham chamado a atenção para tal, já nos tenhamos esquecido dessas referências. Com certeza serão muito úteis os exercícios de solfejo (entoado ou não) de notas, em graus conjuntos, à volta desses pontos, assim como a prática de leitura/ escrita em terceiras, um intervalo bastante importante na música tonal e de fácil identificação na pauta. Processos semelhantes poderão ser transpostos para a leitura na clave de dó.

Gostaria apenas de acrescentar que penso que seria bastante benéfico criar uma maior relação com a componente harmónica para o desenvolvimento da audição relativa e da relação solfejo-alturas, assim como incentivar à leitura e escrita de padrões típicos da música tonal ocidental. É evidente que a realização destas atividades não é imune aos fatores adversos ao bom funcionamento da aula, alguns deles referidos no ponto 3 – algo que experienciei durante a minha Prática de Ensino Supervisionada. Em cada realidade será necessário analisar de que forma estas ferramentas poderão ser utilizadas a favor dos alunos.

4.2. Adaptação de materiais do Método E. Willems

Foi anteriormente referido que o MEW, apesar de na sua génese ter sido pensado para aplicação em crianças no início dos seus estudos musicais, pode também ser utilizado para melhorar competências de alunos com bases frágeis ou até mesmo de adultos cuja educação musical formal foi tardia (Willems, n.d.-a). Foi nesta perspetiva que decidi revelar as dificuldades notacionais que observo em campo e que, claramente, mostram que o cumprimento dos objetivos propostos pelos programas curriculares parece, muitas vezes, impossível. Tendo como possibilidade utilizar o MEW em alunos do Ensino Básico, gostaria de propor algumas alterações, essencialmente no que concerne aos materiais utilizados.

4.2.1 Cancioneiro

Tal como já foi referido, o cancionero utilizado por Willems inclui sobretudo canções tradicionais e infantis europeias e outras compostas pelo mesmo em estilo semelhante, especialmente selecionadas ou criadas para a preparação do solfejo e da prática instrumental (Willems, n.d.-g). Se é verdade que a familiaridade com determinado material musical parece ser um fator facilitador da aprendizagem, como defende Z. Kodály (Choksy et al., 1986), é também verdade que os meios de difusão musical são mais prolíficos nos nossos dias do que nos dos dois autores que foram referidos, e poderão expor maior quantidade e variedade de material musical às crianças.

Num projeto de investigação realizado em 2016 na cidade do Porto (Portugal) questionou-se um conjunto de alunos (com idades entre os 11 e aos 12 anos) de Ensino Especializado de Música acerca dos seus hábitos musicais informais, com o objetivo de posteriormente utilizar exemplos musicais referidos pelos alunos para o treino da identificação auditiva de intervalos. Quando questionados acerca do meio pelo qual tiveram conhecimento daquela música ou daquele estilo de música, as respostas confirmam o que foi referido no último parágrafo: a Internet e a rádio são os principais difusores musicais junto dos mais jovens, seguindo-se a transmissão através dos amigos (P. Almeida, 2016). O fácil acesso ao conteúdo musical pode ser uma mais-valia para a aquisição de vocabulário tonal e para a familiaridade com o mesmo, o que não significa que isto esteja a acontecer, pois as escolhas dos alunos não são feitas sob critérios didáticos, mas sim por gosto pessoal. Ainda assim, em contexto de aula é possível colmatar esta insuficiência optando por um cancionero diversificado (com canções nos vários modos e em métricas usuais e não-usuais, por exemplo), que decerto beneficiará o “dicionário musical” dos alunos, ou seja, o seu vocabulário musical. Lembro também que a utilização de música popular poderá ser um fator motivador para os alunos e abre a possibilidade de, em contextos informais, aplicarem mais facilmente conceitos e competências aprendidos em aula. A categorização das canções realizada por Willems (apresentada no ponto 2.2.2 O cancionero) é uma possibilidade de organização do cancionero, que poderá também incluir outras como “Canto coral”, “Canções em modos” ou ainda “Canções com percussão corporal”.

Mais importante ainda será incorporar na prática do cancionero o estudo de padrões tonais, tanto melódicos como harmónicos, havendo com certeza exemplos de repertório que forneçam material para esse tipo de trabalho.

5 – Uma reflexão pessoal sobre a aprendizagem notacional na atualidade

Antes de começar esta reflexão gostaria de assumir que desde que conheci o Método Edgar Willems associei a ele uma grande possibilidade de sucesso nos objetivos que pretendia atingir, impressão que foi sendo confirmada à medida que desenvolvia as pesquisas sobre psicologia de educação para este trabalho. Apesar das certezas, tentei fomentar o espírito crítico - as conversas com colegas da área da Formação Musical sobre o tema da minha dissertação, sobre a forma como se ensina a notação musical e sobre os sistemas fixo e móvel foram extremamente importantes para a criação desse espírito de criticismo, ajudando-me a desenvolver um trabalho mais completo e menos parcial. É evidente que o meu foco continua a ser o MEW, mas como poderão constatar a minha reflexão será mais abrangente.

Há uma pergunta que povoa os meus pensamentos há algum tempo: por que há tantas dificuldades na leitura e escrita musical? Baseio-me no que observo no meu contexto - refiro-me às minhas próprias dificuldades, às dos meus colegas e às dos meus alunos de estágio. Todos eles estudantes de Ensino Especializado de Música em Portugal, sendo os meus colegas e eu de nível superior, e os restantes de nível básico. Outra semelhança: o contacto com o solfejo e notação deu-se a partir do sistema de dó-fixo, algo bastante comum em Portugal, como relata um projeto de investigação realizado com professores de várias zonas do país (H. Almeida, 2014). A resposta precipitada porá as responsabilidades da existência destas dificuldades aos ombros do sistema de dó-fixo – aparentemente desamado pela comunidade científica, que se empenha na exploração das potencialidades do dó-móvel. Contudo, suspeito que a questão seja mais complexa do que aquilo que aparenta ser.

Antes de mais, convém lembrar que o MEW exerceu uma influência bastante frequente na educação musical portuguesa por quase uma década (1954-1962). Claro que a formação de professores faz estender essa influência por anos incalculáveis. Seria de esperar que, nos dias de hoje, optando por ensinar a notação musical pela via do dó-fixo, se recorresse ao MEW, que é uma metodologia supostamente conhecida em Portugal e que oferece sugestões de procedimentos metodológicos válidos para o ensino por esta via. Contudo, o que se observa, pelo menos nos casos que me são conhecidos, são vários fatores de origens diferentes que inibem o bom funcionamento do ensino solfégico, como as turmas com grande número de alunos, a falta de preparação dos mesmos na Iniciação Musical, e algumas práticas de sala de aula que comprometem a estruturação do ensino, nomeadamente do ensino da notação e do solfejo tonal. Acresce ainda a desmotivação pela disciplina de Formação Musical e a dificuldade, por parte dos professores, em gerir os vários fatores desfavoráveis. Neste momento, vêm-me à memória dois pensamentos de Gordon acerca do declínio da qualidade do ensino de música na atualidade. O primeiro

prende-se com a insuficiente ou inexistente preparação musical que as crianças têm durante a infância (Gordon, 2005); o segundo, prefiro citar:

“A notação musical e a teoria musical são, com frequência, ensinadas aos alunos como um substituto do ensino da audição. Alguns professores nunca refletiram sobre a audição e os que o fizeram podem não saber como ensiná-la. Outros sabem que é mais fácil ensinar notação e a teoria musical do que ensinar audição.” (Gordon, 2000, p. 22).

Porventura estarão as afirmações de Gordon corretas também na nossa realidade? Admitindo que sim, estará o ensino notacional do sistema fixo na gênese do problema, como alguns colegas meus dão a entender?

Na minha opinião, atendendo à variedade de fatores dificultadores do ensino notacional, é incoerente considerar que a solução é única e que passa por adotar sistemas de solfejo móvel. Uma das críticas apontadas pelos defensores destes sistemas é de que o sistema de solfejo fixo privilegia a audição absoluta, afirmação que vi contrariada durante o estudo que fiz do MEW. Constatei tanto nesta metodologia, como no MK e na Teoria de Aprendizagem Musical que existe por parte dos seus autores a consciência da necessidade da audição relativa e da absoluta, sendo a primeira a mais importante. Num artigo de Nagel (2005), o autor manifesta-se concordante também com esta necessidade e acrescenta que, se por um lado é bom reconhecer que estamos num determinado modo, também é bom saber qual nota será o centro tonal desse modo, assim como reconhecer essa nota no instrumento. Logo, Nagel põe a possibilidade do sistema de dó-fixo ser mais útil na prática instrumental do que o móvel, ainda que, segundo outra autora, para transposições em instrumentos o hábito com o dó-móvel facilite o processo (Cruz, 1995, p. 7; Nagel, 2005).

O MEW, ainda que se faça servir do solfejo fixo, não pretende apenas desenvolver a audição absoluta, pois desde o início estão presentes exercícios que estimulam a audição relativa. Nesta sequência, parece-me que o foco dado aos exercícios de solfejo fixo foi uma opção realizada tendo em conta a tradição do sistema fixo naquele contexto, assim como uma tentativa de agilizar a prática solfégica, evitando que o nome das notas perturbasse a percepção auditiva. Para mim, que estudei o MEW em comparação com a MK e a Teoria da Aprendizagem Musical, são mais as semelhanças entre eles do que as diferenças. Os procedimentos acabam por ser os mesmos, utilizando ferramentas diferentes.

Não será de um momento para o outro que o privilégio do sistema de dó-fixo dará lugar ao dó-móvel em Portugal. Mas, se isso acontecer, de que valerá a mudança se não for organizada, se os procedimentos não forem pensados, se se ignorar o conhecimento

que a psicologia da educação nos oferece? De que vale a mudança se se continua a encarar o “ouvido absoluto” como um trunfo? O MEW foi criado sob uma reflexão acerca da educação, presente na obra *As bases psicológicas da educação*, do mesmo autor. É também uma metodologia que demonstra que é possível educar a audição relativa em paralelo com a absoluta. Mais: algumas das dificuldades associadas à audição absoluta estão relacionadas com a perceção das relações sonoras tonais e intervalos, assim como a realização de transposições (H. Almeida, 2014) - as mesmas dificuldades que Willems tenta combater através de exercícios tonais por relatividade, entoação de canções e ordenações para memorizar intervalo, assim como a sua transposição em várias tonalidades. “Maleabilidade” é palavra-chave na educação solfégica no MEW, que não ignora as fragilidades do sistema fixo, mas atenua-as através da experiência solfégica em vários contextos (refletida nas transposições, por exemplo).

Relembro que não é minha intenção convencer de que o MEW é a solução para os problemas de ensino e aprendizagem da notação. Como já referi, esta é uma problemática complexa, que não parece ter uma única solução. Parece-me, sim, que, prevalecendo a tendência de adotar o sistema de dó-fixo como meio de ensino da notação, o MEW poderá ser um “farol” para a organização do ensino nessa área, o que será a resolução de parte do problema. Aparentemente, o MK oferece essa orientação ao sistema de dó-móvel. Refletir sobre metodologias opostas (MEW e MK) demonstrou ser, para mim, uma mais-valia, uma vez que me faz pensar de outra forma sobre as escolhas pedagógicas que tenho a realizar durante o exercício da minha profissão. É tentador uma geminação de metodologias, mas será adequado? Esta é uma pergunta interessante que parece ter uma resposta afirmativa entre os professores portugueses - segundo análise de dados recolhidos entre professores de Formação Musical da Zona Centro de Portugal, 47,9% dos participantes (num total de 46 professores questionados) afirmaram utilizar o sistema de dó-fixo em conjugação com outros, sendo sistema de números o mais escolhido para combinação (H. Almeida, 2014). Contudo, será necessário aguardar por investigação neste sentido para ter a certeza que esta ilação é verdadeira. Apesar destas incertezas, acredito nos benefícios do espírito crítico para o professor e dos efeitos que isso terá na sua prática de ensino, pois saber como se aprende ensina-nos a ensinar melhor.

Parte II

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

1 - Introdução

Realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (CMACG) durante o ano letivo de 2016/2017. Esta componente consistiu na prática pedagógica de coadjuvação letiva de três turmas de Formação Musical, duas de 5º grau e uma de 2º grau, tendo lecionado as aulas maioritariamente durante o segundo período. Para além disto, incluiu-se também a participação ativa em duas atividades da escola e a organização de outras duas, também no CMACG. Finalmente, fiquei também responsável pela elaboração, realização e avaliação dos testes escritos e orais das turmas do 5º grau durante o segundo período de aulas. Todo este processo foi orientado pelo professor Emanuel Pacheco, professor de Formação Musical do CMACG.

2 - Instituição de acolhimento

2.1 História do CMACG

O Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (CMACG) foi oficialmente inaugurado a 8 de outubro de 1960 sob a denominação de Conservatório Regional de Aveiro, sendo o primeiro Conservatório Regional criado em Portugal. Tendo como fundador o Dr. Orlando de Oliveira, ficou inicialmente sediado naquele que era então o Liceu Nacional de Aveiro (atual Escola Secundária José Estêvão).

A sede do Conservatório mudou mais duas vezes. Primeiramente, ao fim de apenas dois anos, para um edifício próximo da Igreja da Misericórdia. Depois, com inauguração a 30 de março de 1971, para a sede atual na Rua Artur Ravara. Este edifício, que se situa relativamente perto do centro da cidade de Aveiro, foi mandado construir pela Fundação Calouste Gulbenkian, uma das entidades que muito promoveu o desenvolvimento do CMACG. A 1 de outubro de 1985 a instituição passou a ser um estabelecimento de ensino público e a denominar-se de Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian & Ministério da Educação, n.d.).

2.2 Projetos e parcerias com outras entidades

O CMACG realiza várias atividades artísticas em parceria com outras entidades. Para além do ensino da música, o conservatório tem como objetivo manter um contacto frequente com a comunidade e, para isso, envolve-a na construção e execução de atividades artísticas e pedagógicas como, por exemplo, concertos, intercâmbios, entre outros. As entidades com as quais o CMACG desenvolve uma parceria neste sentido são:

- Universidade de Aveiro (especialmente o Departamento de Comunicação e Arte)
- Teatro Aveirense
- Museu de Aveiro
- Santa Casa da Misericórdia

- D'Orfeu
- Hospital Infante D. Pedro
- Associação Arte e Cultura de Aveiro (associação à qual cede parte das instalações para realização de atividades)

2.3 Descrição geral da escola

O CMACG é atualmente frequentado por cerca de 550 alunos e possui um corpo docente constituído por cerca de 60 professores. Estes números variam ligeiramente consoante a entrada ou saída de professores dos quadros do conservatório. O CMACG conta ainda com cerca de 15 funcionários pertencentes ao corpo não docente.

A gestão desta instituição é feita pelo Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e pela Assembleia da Escola, segundo os termos da Lei 24/99 de 22 de abril de 1999 (Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian & Ministério da Educação, n.d.). Para além disto, o CMACG possui ainda Associação de Estudantes e Associação de Pais e Encarregados de Educação.

As instalações do CMACG incluem 24 salas de aulas e vários espaços como salas de alunos, de professores, de reuniões, Reprografia, Biblioteca, Bar, etc.

2.4 Oferta formativa

Sendo um estabelecimento de domínio público de Ensino Vocacional da Música, o CMACG oferece cursos de iniciação musical e os cursos Básico e Secundário tanto em regime Articulado como Supletivo:

- Iniciação - correspondente ao 1º ciclo do ensino básico;
- Curso Básico - correspondente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Neste curso, em regime Articulado os alunos têm uma redução do currículo da escola e um aumento do currículo no conservatório;
- Curso Secundário - corresponde ao ensino secundário regular. Neste curso, em regime Articulado, as componentes científicas e técnicas são realizadas no conservatório, frequentando os alunos apenas a componente geral do curso secundário na escola.

Tanto no curso Básico como no secundário, o regime supletivo consiste na frequência da totalidade do currículo do conservatório e da totalidade do currículo regular da escola em simultâneo.

As várias disciplinas lecionadas no Conservatório de Música de Aveiro organizam-se nos seus cinco departamentos, sendo estes:

- Departamento Curricular de Instrumentos de Tecla – inclui as disciplinas de Acordeão, Cravo, Órgão, Piano, Acompanhamento e Improvisação, Baixo Cifrado e Instrumento de Tecla;

- Departamento Curricular de Instrumentos de Sopro e Percussão – inclui as disciplinas de Flauta de Bisel, Flauta transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Bombardino e Tuba e Percussão;
- Departamento Curricular de Instrumentos de Corda – inclui as disciplinas de Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Guitarra clássica e Harpa;
- Departamento Curricular de Canto e Música de Conjunto – inclui as disciplinas de Técnica Vocal, Educação Vocal, Italiano, Alemão, Classe de Conjunto, Coro, Arte de representar/Teatro e Dança;
- Departamento Curricular de Ciências Musicais – inclui as disciplinas de Formação Musical e Ciências Musicais;

Além destes cursos ministrados pelo CMACG, são frequentemente organizadas Masterclasses, seminários, concursos (entre os quais o concurso interno do conservatório), audições e concertos (Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian & Ministério da Educação, n.d.).

2.5 Formato das aulas e das avaliações

No CMACG, as aulas de formação musical ocorrem duas vezes por semana e têm a duração de 45 minutos. Os programas e critérios de avaliação variam consoante o ciclo de estudos, dividindo-se, portanto, em 4: Iniciação Musical, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário. Como as turmas com que trabalhei no âmbito de PES eram de 2º e 5º grau, irei focar-me apenas nestes níveis.

A ponderação das avaliações do 2º e 3º ciclos, onde se inserem o 2º e 5º graus, é a seguinte:

- 30% - Avaliação contínua das competências demonstradas durante as aulas;
- 60% - Avaliações periódicas e finais (testes escritos e orais);
- 10% - Atitudes e valores (pontualidade, empenho, assiduidade, etc.).

A diferença entre o 2º e 5º grau, nestes aspetos, reside na prova global de 5º grau que corresponde a 30% da avaliação do 3º período. A nota final de cada ano é calculada a partir das avaliações dos 3 períodos de aulas. Para esta, a nota do 1º período pesa 30%, a do 2º período pesa 40% e a do 3º, 30%.

3 - Plano de PES

Por acumular um cargo administrativo na direção do CMACG, o meu orientador cooperante, o professor Emanuel Pacheco, apenas lecionava Formação Musical a duas turmas, ambas do 5º grau. Sendo assim, fiquei encarregue de as acompanhar e lecionar.

Tendo em conta esta pouca heterogeneidade das turmas com as quais iria contactar na UC de Prática de Ensino Supervisionada, decidiu-se, entre mim, o professor Emanuel Pacheco, a professora doutora Helena Caspurro e o professor João Carlos Soares (professor de Formação Musical no CMACG), que eu assistiria e lecionaria também algumas aulas a uma turma do 2º grau orientada por este último professor. Estabelecendo um plano da minha PES, decidiu-se que o primeiro período letivo seria destinado apenas à observação e registo das aulas das várias turmas, lecionadas pelos respetivos professores. Em relação à turma do 2º grau, isto apenas ocorreu a partir do mês de dezembro. O segundo período letivo das turmas de 5º grau foi lecionado inteiramente por mim. À turma de 2º grau lecionei apenas 6 aulas. Finalmente, no 3º período, voltei apenas a assistir a algumas aulas das três turmas.

Com o objetivo de experienciar todas as componentes e deveres de um professor de formação Musical, fiquei também encarregue, durante o 2º período, de preparar, realizar e avaliar os quatro testes (dois escritos e dois orais) sob a supervisão frequente do orientador cooperante. Além disto, como previsto no programa da UC de Prática de Ensino Supervisionada, organizei duas atividades no CMACG e participei ativamente noutras duas.

3.1 Tipos de registo

O planeamento antecipado das aulas é de extrema importância para um professor de Formação Musical. Por esta razão, para cada aula que lecionei durante a minha PES, fiz antecipadamente um planeamento escrito que descreve, entre outras coisas, os materiais a utilizar, os objetivos a atingir e as competências a adquirir/trabalhar. Estes planeamentos eram enviados para o respetivo professor na semana anterior à aula a que diziam respeito para que houvesse tempo para correções ou alterações.

Para além disto, para registar o sucedido durante as aulas por mim assistidas e durante as que eu própria lecionava, redigi também relatórios que incluíam várias observações para além do resumo habitual.

Abaixo é possível observar um exemplar da planificação e relatório de uma aula de 5º grau, lecionada no dia 12 de janeiro de 2017. As referentes às outras aulas encontram-se em anexo (Anexo 6 e 7).

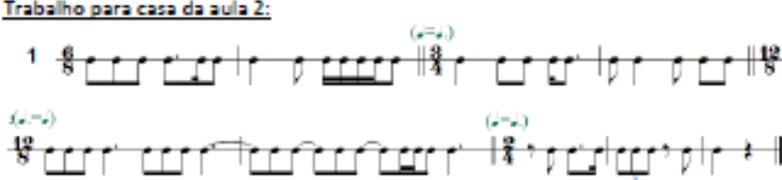
Planificação da aula 3		
Data: 12 de janeiro de 2017 Disciplina: Formação Musical Turmas: 5º grau A/ 9º A e 5º grau B/ 9ºB Duração: 45 minutos		Orientador Científico : Prof. Dra. Helena Caspurro Orientador Cooperante : Emanuel Pacheco Estagiário : Raquel Faria
Conteúdos	Competências	Objetivos
Ritmo - Multimétricas unitemporais	Compreensão notacional Compreensão oral	- Alterna entre métricas simples e compostas mantendo o tempo; - Lê e percute linhas rítmicas em diferentes métricas mantendo o tempo.
Melodia - intervalos distónicos na escala de 5ª M: 2ª M e m, 3ª M e m, 4ª P e 3ª P	Compreensão auditiva Expressão vocal Compreensão solfégica	- Identifica auditivamente e por leitura intervalos solicitados; - Canta e solfeja intervalos tocados ao piano pela professora; - Canta, solfejando, melodia à primeira vista com acompanhamento de piano.
Metodologia		Avaliação Monitorização
Apresentação do trabalho de casa (leituras rítmicas multimétricas-unitemporais). Vocalise: Entoação e solfejo de intervalos e da primeira página da canção.		Escuta individual dos alunos.
Material		
Trabalho para casa da aula 2:  		
"Vocalise", Philippe Ribour		

Figura 17 - Exemplo de planeamento da aula 3 de 12/01/17

Relatório de aula
<p>Gestão das atividades em tempo de aula</p> <p>- A aula foi iniciada com exercícios introdutórios às leituras multimétricas/ unitemporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percutir a unidade de tempo com a mão e fonetizar divisão do tempo (que será simples ou composta consoante as indicações dadas pela professora). • Dividir a turma em dois grupos, sendo que um grupo percute apenas divisão ternária e o outro binária de forma alternada consoante indicação da professora. Depois os grupos trocam de funções e repete-se o exercício. <p>- Os alunos percutiram as leituras multimétricas que tinham estudado em casa. Na maioria dos casos foi necessário usar metrônomo.</p> <p>- A segunda parte da aula decorreu à volta da canção "Vocalise" de P. Ribour, desconhecida dos alunos e a quem lhes foi entregue um exemplar da partitura, aproveitando para atentar em aspetos teóricos/ notacionais como identificar a tonalidade e intervalos de 2^ª M e m, 3^ª M e m, 4^ª P e 5^ª P. Estes intervalos foram cantados e solfejados diatonicamente na escala da tonalidade da canção (Si³M), primeiro contrapondo 2^ª com as 4^ª e 3^ª com 5^ª, depois misturando todos esses intervalos. Foi ainda realizado um segundo exercício em que a professora tocava um desses intervalos ao piano (indicando o nome de uma das notas) e os alunos deveriam cantar e solfejar as notas, identificando de seguida o intervalo. Os intervalos foram tocados de diversas formas: ascendente e descendente, separadamente ou em simultâneo, e utilizando os vários registos do piano.</p> <p>- A primeira página da canção foi analisada com a orientação da professora de forma a facilitar a leitura à primeira vista (desenhos da melodia, intervalos existentes, possíveis referências de notas, repetições de material...). A primeira página da canção foi entoada com nome de notas e acompanhamento do piano; a segunda foi encaminhada para trabalho de casa.</p>
<p>Principais dificuldades e sua resolução</p> <p>A. Manter o tempo nas leituras multimétricas. Noutras ocasiões será necessário investir no movimento associado ao estudo do ritmo.</p> <p>B. Identificação auditiva de intervalos.</p>
<p>Observações</p> <p>- Os exercícios introdutórios às leituras multimétricas – unitemporais geralmente eram realizados com maior correção do que as leituras em si (mesmo quando previamente estudadas). Isso pode acontecer ou porque as leituras envolvem mais células rítmicas diferentes ou porque os alunos durante a leitura não conseguem antever uma mudança de métrica (ou pelo menos ela é mais evidente quando realizamos os exercícios introdutórios).</p>

Figura 18 - Relatório da aula 3 de 12/07/17

Após o cabeçalho, podemos ver as seguintes e distintas secções na planificação:

Conteúdos - Aqui apresentam-se os conteúdos trabalhados nas aulas. Estes são categorizados quanto à sua natureza (ritmo, harmonia, melodia, etc.) e especificados.

Competências - Aqui são incluídas as competências trabalhadas durante a aula, divididas segundo os conteúdos a que se referem. É também especificada essencialmente qual a sua natureza.

Objetivos - São aqui delineados os objetivos específicos de cada aula. Estes são também divididos consoante os conteúdos e competências a que se referem.

Metodologia - Aqui são apresentadas as metodologias utilizadas na sala de aula. Incluem-se aqui todas as estratégias utilizadas para atingir os objetivos delineados. Esta secção serviu essencialmente também como guião geral da aula.

Avaliação - Esta secção refere-se aos métodos de avaliação do cumprimento ou não das tarefas atribuídas nas aulas.

Material - Esta última contém todos os materiais musicais utilizados nas aulas. Incluem-se, por exemplo, exercícios ou peças projetadas ou fotocopiadas e distribuídas pelos alunos.

Em relação ao relatório, podemos observar as seguintes secções:

Gestão das atividades em tempo de aula - Nesta secção encontra-se um relatório detalhado dos acontecimentos decorridos durante a aula. Isto inclui a forma como foram realizados exercícios ou trabalhadas peças, materiais utilizados, etc.

Principais dificuldades e a sua resolução - Como o título indica, esta secção lista as principais dificuldades experienciadas pelos alunos durante o decorrer da aula. Para além disto, incluem-se as formas como estas dificuldades foram resolvidas ainda durante a aula ou ideias para a sua resolução numa outra ocasião.

Observações - Esta secção tem um carácter mais de instrução pessoal. Aqui foram registadas observações feitas durante as aulas que serviam essencialmente para, no futuro, refletir sobre certas ocorrências, repensar as metodologias ou considerar abordagens diferentes, por exemplo.

3.2 Caracterização do orientador cooperante

Durante a minha PES foram realizadas várias reuniões com o orientador cooperante com a finalidade de discutir e expor diversos assuntos práticos. Nessas reuniões acabava por acontecer também alguma partilha de experiências e de ideais de ensino, que, da parte do professor Emanuel Pacheco, faziam transparecer um docente consciente e reflexivo da prática do ensino.

Pela observação das suas aulas pude manter essa impressão: para além da boa relação que mantinha com as turmas, seus alunos há três anos consecutivos, dominava as competências técnicas e científicas que se esperam de um professor de Formação Musical – destreza pianística, competências auditivas, conhecimento teórico, entre outras. Por vezes apresentava as tarefas a realizar de uma forma desafiadora, o que motivava os alunos. Gostaria de destacar as suas competências sociais, algo que me

impressionou pela positiva, pois demonstrou como a educação escolar se assemelha à familiar, atentando também às necessidades emocionais dos alunos.

4 - Prática pedagógica de coadjuvação letiva

Como já foi anteriormente referido, durante o 1º período letivo apenas assisti às aulas das turmas que me foram atribuídas. Durante o 2º período lecionei todas as aulas das turmas de 5º grau e algumas das de 2º grau. O 3º período foi novamente reservado para assistir e não para lecionar. Assim, dada a discrepância na duração dos períodos letivos, lecionei cerca de 50% das aulas das turmas de 5º grau. À turma de 2º grau, em acordo com o professor João Soares, apenas lecionei cerca de 12% das aulas.

Turma	Grau	Aulas assistidas	Aulas lecionadas	Professor
9ºA	5º	17	26+5*	Emanuel Pacheco
9ºB	5º	18	26+5*	Emanuel Pacheco
6ºC	2º	32	6+1*	João Soares

Tabela 1 - Aulas assistidas e lecionadas às turmas de PES
* Aulas lecionadas no 1º ou 3º período, seguindo a planificação do professor da turma e não uma planificação feita por mim

4.1 Turmas 9ºA e 9ºB (5º grau)

A caracterização destas turmas será feita em conjunto, pois, na realidade, são uma única turma, dividindo-se apenas nas disciplinas do Conservatório. As diferenças principais estão relacionadas com o número de alunos (a turma B é ligeiramente maior e tem mais rapazes do que a turma A) e o comportamento (a turma B é mais indisciplinada do que a A). A turma A tem 9 alunos, enquanto que a B tem 13.

4.1.1 Aulas assistidas

Durante as aulas assistidas pude constatar que, em ambas as turmas, havia uma boa relação entre alunos e entre turma e professor. Prova disso são os momentos de conversa informal que por vezes havia durante as aulas, que demonstravam um companheirismo antigo entre eles. Também me apercebi que esses momentos eram mais controlados com a turma B, pois os alunos dessa turma mais facilmente perdiam o foco da aula. Várias foram as vezes, com a turma B, em que a tarefa de uma determinada aula só foi realizada na aula seguinte. Isto devia-se ao seu comportamento e também ao maior número de alunos que, em exercícios de leitura, por exemplo, logicamente atrasava o desenvolvimento da aula em relação à turma A, que era menor. Apesar de se falar em indisciplinada, a turma B tinha alunos interessados e participativos – apenas distraíam-se com facilidade e conversavam em alturas inapropriadas. Poucos eram os que manifestavam verdadeiro desinteresse.

Em ambas as turmas havia alunos com dificuldades na disciplina de Formação Musical (apesar de, nalguns casos, serem considerados muito bons instrumentistas), assim como havia alunos com muito bom desempenho. Duas alunas recusavam-se a cantar nas aulas, por vergonha, uma situação que prevalecia desde os anos anteriores.

Pareceu-me que, devido à diferença de ambiente vivido em sala de aula, os alunos da turma A tiveram melhor aprendizagem porque, para além de conseguirem atingir os objetivos das aulas e poderem ter mais atenção individual nas dificuldades, também conseguiam ter tempo para falar de outros assuntos musicais relacionados com as áreas da Análise e Composição, História da Música, Organologia, que o professor dominava e fazia questão de ensinar ao pormenor. Não significa que isto não acontecesse com a turma B, mas como referi, era menos frequente.

4.1.2 Aulas lecionadas

Quando comecei a lecionar estas duas turmas senti-me bem-recebida – os alunos eram respeitadores e durante os primeiros tempos mantiveram um bom ambiente nas aulas. Como é normal, com o tempo foram voltando ao seu comportamento habitual, o que a certa altura me fez pedir ao orientador cooperante que falasse com a turma B sobre este assunto – notoriamente os alunos viam nele mais autoridade do que em mim, o que pode estar relacionado com a minha falta de experiência e com a proximidade de idades existente entre mim e eles. De resto, não houve qualquer outro tipo de constrangimentos, a não ser o facto de não ter conseguido mudar a postura das duas alunas que se recusavam a cantar.

A prioridade com estas turmas era desenvolver as competências pretendidas para os alunos do 5º grau, que seriam posteriormente avaliadas em exame. Tratando-se de um exame de conclusão do 3º ciclo, tentei não só proporcionar-lhes as experiências necessárias para adquirir tais competências, como também desenvolver a sua confiança em relação à prova. Tentei realizar exercícios variados para treinar a mesma competência, tentando ao máximo ter a participação individual de todos, o que confesso ter sido complicado de realizar no início da minha PES.

Percebendo que os alunos não conseguiam identificar auditivamente a tónica de uma melodia, insisti bastante neste ponto (aproveitando também para reforçar o reconhecimento da dominante), e conseguimos fazer com que isto se tornasse possível ao fim de algum tempo. Realizei, por vezes, exercícios de ordenação e pude reparar que não eram muito apreciados pelos alunos; tendo isso em conta, optei várias vezes pela transposição de melodias (uma delas, bastante familiar e com padrões repetitivos sobre vários graus, fazendo lembrar as ordenações), o que os alunos já encaravam de forma diferente, como se de um desafio se tratasse.

Ao nível harmónico dei continuação ao tipo de trabalho realizado pelo professor, à base da entoação dos acordes de uma progressão (da nota mais grave à mais aguda), e acrescentei exercícios de padrões tonais como preparação para leituras melódicas familiares ou não-familiares. Esses padrões cingiam-se às funções de tónica, dominante e subdominante. No que diz respeito às competências rítmicas foi realizado um trabalho intensivo sobre as leituras multimétricas unitemporais.

Parece-me que a minha abordagem poderá ter sido benéfica para os alunos em alguns aspetos, mas por outro lado sinto que mantiveram algumas das dificuldades que já tinham. A harmonia continuou a ser um “calcanhar de Aquiles”, assim como a escrita musical, no geral. Penso que as áreas que tiveram mais desenvolvimento positivo foram as relacionadas com a leitura, nomeadamente a leitura de claves, leitura melódica em modo maior e leitura rítmica multimétrica unitemporal.

4.2 Turma 6^oC (2^o grau)

4.2.1 Aulas assistidas

O 6^oC era, essencialmente, a minha turma de observação, ainda que lhes tenha lecionado algumas aulas. Com cerca de 20 alunos, era uma turma bastante homogénea no que diz respeito ao nível de aproveitamento, sendo que a maioria dos alunos apresentava bastantes dificuldades. O seu comportamento não era incomodativo, mas alguns alunos distraíam-se facilmente com o material escolar, por exemplo. Pareceu-me que, principalmente durante o 1^o período, como não conheciam o professor, tinham medo das suas reações, o que penso que se manifestava em nervosismo quando realizavam os exercícios individualmente. Esta situação foi-se alterando com o passar do tempo, e alguns alunos, mais extrovertidos, começaram a tornar-se mais participativos e brincalhões em sala de aula. A relação turma-professor, conseqüentemente, foi melhorando.

As aulas eram, geralmente, uma revisão de conceitos teóricos e à base de leituras e ditados. Havia um conjunto de canções, da sebenta de Formação Musical do 2^o grau, que os alunos apreciavam muito e eram cantadas frequentemente com nome de notas. Estas canções eram todas em Dó Maior e em compasso de divisão binário. Por várias vezes o professor realizou ditados melódicos inspirados nas melodias do cancionero, mas os alunos não conseguiam estabelecer ligação entre um e outro, falhando o exercício. Surpreendeu-me, no entanto, a rapidez com que os alunos identificavam auditivamente os acordes de tónica, dominante e subdominante numa progressão tocada ao piano.

4.2.2 Aulas lecionadas

Nas aulas que lecionei ao 6^oB tentei ser o mais prática possível – incentivei os alunos a cantar por imitação e memória, por leitura, em modo maior e menor; realizei exercícios de solfejo (ordenações abstratas e entoadas) para desenvolver a fluência

solfégica; promovi leitura de ritmo em métrica de divisão binária e ternária integrando também movimento corporal para melhor sentir o tempo. Obviamente que também havia uma tentativa da minha parte em relacionar a prática musical com os temas teóricos abordados pelo professor, nomeadamente o estudo das armações de clave. Contudo, senti necessidade de incluir nas aulas dessa turma uma componente mais sensorial. Devido ao reduzido número de aulas que lhes lecionei, não tenho a certeza da intensidade do impacto que tive na forma como percebem os elementos musicais. Avaliando pelas dificuldades que presenciei nas aulas lecionadas e nas posteriormente assistidas, é provável que o impacto tenha sido reduzido.

5 – Avaliação

Uma vez que lecionei as turmas do 9º ano durante o 2º Período, também preparei a sua avaliação, que tentou ser contínua, mas incluiu três momentos de avaliação periódica – dois testes escritos e dois orais, todos de duração aproximada a 20 minutos. Esta tipologia de avaliação foi discutida entre mim e o orientador cooperante.

Sugeri dois testes de curta duração para, principalmente, poder gerir melhor os conteúdos e competências a desenvolver com as aulas disponíveis (o espaçamento entre os testes permitiu focar determinados conteúdos do teste nas semanas anteriores). Outra sugestão que ofereci foi a de realizar as avaliações escritas baseando-me na estrutura e exercícios do exame final de 5º grau. É óbvio que, durante as aulas, as mesmas competências foram exercitadas de diferentes formas, mas, geralmente, os alunos sentem-se mais confiantes quando têm familiaridade com determinado exercício, daí esta opção. Os enunciados dos testes escritos poderão ser consultados no Anexo 8.

O primeiro teste oral (Anexo 9) consistia na apresentação individual de uma leitura polirrítmica a duas partes, de entre quatro estudadas em casa. Contudo, os alunos demonstraram grandes dificuldades no dia da prova, demonstrando, por um lado, não ter realizado o estudo suficiente, por outro, não terem tido a preparação em aula que necessitavam. Apesar das quatro leituras terem sido executadas em aula, realmente deveriam ter tido um melhor tratamento, uma vez que o nível de dificuldade era médio/alto. Devido a esse nível de dificuldade foi decidido que os alunos teriam oportunidade de estudar as leituras em casa algo que foi visível em alguns casos, mas na maior parte não. Note-se que, durante a semana de estudo, os alunos tiveram aula comigo e poderiam ter tirado eventuais dúvidas. Atendendo ao que me apresentaram, considerei não fazer sentido avaliar aquele momento, o que foi consentido pelo professor Emanuel.

Já o segundo teste oral foi realizado de forma diferente. Respeitando uma prática do orientador cooperante, o teste foi realizado com todos os alunos na sala, que dispunham de poucos minutos para estudar dois enunciados diferentes. Ambos os

enunciados tinham uma leitura melódica e uma leitura de notas em claves, que foram especialmente construídos para terem nível de dificuldade aproximado. A ordem de realização da prova era aleatória (ainda que evitando que os bons alunos fizessem prova seguidos), assim como a escolha do enunciado.

A meu ver, a realização dos testes escritos desta forma foi benéfica, sendo que os resultados refletiram a impressão que eu e o professor cooperante tínhamos das capacidades dos alunos (apesar de uma leve inflação de valores, comparando com o período anterior). O mesmo não se pode dizer do segundo teste oral que, claramente, foi demasiado fácil, tendo muito a ver com a forma como foi realizado. Avaliando apenas pelos testes, rapidamente poderia afirmar que os alunos melhoraram significativamente os seus conhecimentos e competências musicais; contudo, tenho consciência que, apesar de terem melhorado principalmente ao nível melódico, certos elementos da turma mantiveram algumas dificuldades antigas.

6 - Descrição das atividades

Como parte integral da UC de Prática de Ensino Supervisionada, é solicitado aos alunos que organizem e participem ativamente em várias atividades pedagógicas no ambiente escolar da instituição de acolhimento. Uma vez que a atividade de um professor de música não se resume apenas à planificação e lecionação de aulas, esta colaboração confere aos alunos a experiência profissional completa. Para além de promover um enriquecimento da instituição de acolhimento, as atividades organizadas alargam também a visão que o aluno tem da comunidade escolar.

Assim sendo, durante a minha PES, participei ativamente em duas atividades e fui responsável pela organização de outras duas. Estas foram:

6.1 Concerto “Primavera de Beethoven” - 31 de março de 2017, Teatro Aveirense

O concerto “A Primavera de Beethoven” levou ao público um conjunto de obras deste compositor que importa conhecer - a Sinfonia nº7, *As Criaturas de Prometeus* e a Sinfonia Coral. O coro e orquestra eram constituídos por alunos e professores do conservatório que interpretaram as obras acima referidas ao lado de solistas convidados, nomeadamente Ângela Alves e Adriana Ribeiro (sopranos), Rafaella Veiga (*mezzo-soprano*), Carlos Lima e Pedro Figueira (tenores) e Miguel Maduro-Dias (baixo), assim como o pianista Jaime Mota.

Este concerto encerrou o 2º período de aulas do Conservatório, exatamente a temporada em que tive maior participação nesta comunidade escolar. Participei neste evento como coralista, estando presente em ensaios e no concerto final. Dei assim algum reforço ao

naípe de sopranos, demonstrando também que ser professor de Formação Musical não nos impede de ter uma vida musicalmente ativa.

6.2 Sessão prática baseada no Método de Kodály - 5 de maio de 2017, CMACG

Esta sessão ou aula foi orientada pela professora e maestrina Aoife Hiney, atualmente doutoranda na Universidade de Aveiro, instituição onde também completou o Mestrado em Música (Performance – Direção Coral) com a tese “The benefits of the Kodály Concept on Rehearsal Techniques”. Anteriormente, ainda no seu país-natal (Irlanda), havia sido membro da Comissão Nacional da Kodály Society of Ireland.

Aoife Hiney dirigiu a sessão especialmente para alunos do CMACG entre os 10 e os 14 anos, ainda que estivesse igualmente preparada para tornar a experiência interessante para docentes de Formação Musical. A principal intenção desta sessão foi oferecer ferramentas que pudessem melhorar o ensino e aprendizagem de alguns elementos musicais. O público que compareceu à atividade era constituído por cerca de 24 alunos nas idades pretendidas e um professor de Coro/ Formação Musical. Teve a duração de cerca de uma hora.

A sessão foi iniciada com um aquecimento vocal que, sendo constituído de recursos musicais simples, deu mote à introdução da *manosolfa* e ao solfejo rítmico segundo Kodály. De seguida, algumas pessoas criaram frases rítmicas para o grupo reproduzir com as sílabas de solfejo rítmico. Note-se que a sessão foi acompanhada de um constante marchar dos participantes, que esclarecia o tempo das melodias cantadas, assim como as suas células rítmicas. Foram ensinadas duas canções: um cânone em pentatónica de dó e a canção “I got a house in Baltimore”. Ambas foram solfejadas em *manosolfa* depois de aprendidas (o que permitiu conhecer o solfejo mímico completo das notas da escala de dó maior), havendo também o solfejo do seu ritmo. Os exercícios eram realizados com base nas canções, mas também fugiam a elas, como foi o caso do círculo de memorização (com acúmulo de pequenas sínteses rítmicas improvisadas por cada um).

O meu papel na realização desta sessão passou por contactar a maestrina que a ministrou, convidar professores de formação musical e alunos, organizar a sala e divulgar o evento (Anexo 10).

6.3 Participação no processo de realização de provas globais do 5º grau - 23, 25 e 30 de maio e 1 de junho, CMACG

O plano curricular de 5º grau utilizado pelo CMCGA inclui a realização de provas globais de Formação Musical e de instrumento, tendo eu participado na realização das primeiras, que decorreram durante 4 dias.

No dia 23 de maio a minha participação foi passiva, uma vez que apenas fiz vigilância da sala durante o exame escrito (onde também se encontrava o professor Emanuel Pacheco). Já no dia 25 de maio escutei e avaliei a prova oral de alguns alunos das minhas turmas de PES, prova esta que foi continuada no dia 30 de maio. No dia 1 de junho realizei a prova escrita a um aluno que havia estado ausente no dia 23 de maio. Todo o processo de avaliação teve o acompanhamento atento do prof. Emanuel Pacheco.

6.4 Audição de professores estagiários - 9 de maio de 2017, CMACG

Esta audição foi realizada com o propósito de enriquecer o ambiente artístico do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, onde os intérpretes realizam Prática de Ensino Supervisionada.

O professor estagiário de guitarra, Luís Abrantes, interpretou algumas obras renascentistas para alaúde, juntando-se de seguida a cantora Teresa Pereira. A segunda parte da audição apresentou repertório do séc. XX que reunia numa obra clarinete (Daniela Arede), trombone (Elymar Costa) e bateria (Tiago Ferreira). A minha participação consistiu em elaborar o cartaz (Anexo 11) registar a audição em fotografia e vídeo e apresentar a audição.

A audição começou depois da hora prevista, o que foi positivo para a existência de público. Ainda assim, infelizmente, apenas estiveram presentes cerca de 8 pessoas em plateia.

7 - Conclusão

Foi com grandes expectativas e bastante vontade que iniciei a minha Prática de Ensino Supervisionada. Após a sua conclusão, estou satisfeita com o percurso feito, com a orientação que tive e com as aprendizagens que me foram proporcionadas, tanto pela instituição, como pelos alunos.

Uma coisa é certa: haverá muito mais para aprender, e esta é a primeira conclusão que tiro da experiência. Considero que tive as condições ideais para um bom começo, mas será nos ambientes mais hostis e no “campo” que vou aprender, todos os dias, como tornar-me melhor professora. Penso que faz parte dessa aprendizagem aquilo que observei no meu orientador cooperante, o professor Emanuel, e que desde o início admirei: o professor é um educador, tal como um pai ou uma mãe, assim como é um intermediário dos mesmos. A sua função não se limita a ensinar conceitos ou práticas, pois estende-se também ao âmbito dos valores, do saber-ser e do saber-estar. Definitivamente, o professor Emanuel marcou-me neste sentido, pois lembrou-me que os alunos são humanos em aprendizagem simultânea de muitos papéis e funções, e que nós, professores, adultos e possíveis modelos para eles, devemos também encaminhá-los na sua vertente mais pessoal.

Há outras aprendizagens, mais técnicas, que tive durante a PES. Uma delas foi a noção de que o professor deve procurar compreender o fluxo energético da turma e alterar a sua postura consoante o mesmo – aprendi-o com as aulas lecionadas ao 6ºC, uma turma “adormecida”, com a qual deveria ter uma postura mais ativa e enérgica. Este foi um conhecimento importantíssimo para o meu início de carreira. Outra aprendizagem igualmente (ou mais) importante foi a de gerência do tempo. Quando somos inexperientes, o planeamento que fazemos para uma aula nem sempre corresponde ao tempo que temos disponível. Depois comecei a perceber que, para aulas de 45 minutos, realizar mais de dois exercícios diferentes era ambicioso – há que dar tempo para realizar o exercício, para exposição de dúvidas e para assimilação dos conteúdos, uma vez compreendidos. No entanto, mesmo quando os planeamentos já eram possíveis de concretizar naquele tempo, continuei com dificuldades em estabelecer atividades de rotina. No 6ºC porque, por vezes, havia espaçamento entre as aulas lecionadas e era muito difícil estabelecer uma sequência entre elas, e ainda mais difícil atribuir um carácter rotineiro às atividades realizadas; nas turmas de 9º ano porque senti o sufoco, muitas vezes manifestados pelos professores, da preparação dos alunos para a realização do exame final (neste caso, para o exame de fim de 3º ciclo). As competências a desenvolver são variadas – vão desde compreensão harmónica (auditiva, oral e escrita de harmonia e intervalos), compreensão melódica e rítmica (auditiva, oral, escrita e de leitura, incluindo também a execução de polirritmia e leituras multimétricas unitemporais) a compreensão teórica. Confesso que senti dificuldades em gerir o tempo,

apesar de ter concretizado o planejamento a médio prazo estabelecido, e compreendo que essa dificuldade tenha sido sentida em consequência da noção de que os alunos precisavam de mais apoio e mais tempo para desenvolver estas capacidades. Ouvir-los individualmente era uma estratégia de avaliação das suas dificuldades – uma estratégia demorada e que nem sempre resolvia os problemas, pois muitas vezes faltava estudo individual. Espero, no futuro, conseguir compreender melhor como desenvolver determinadas competências incorporadas numa rotina de trabalho que confira estrutura e sentido às aulas e, dessa forma, ter uma melhor noção da utilização do tempo.

Por essas razões foi também difícil estabelecer uma maior ligação entre o Projeto Educativo e a Prática de Ensino Supervisionada. As turmas que me foram atribuídas teriam a ganhar com a realização dos exercícios de solfejo do MEW, especialmente a do 6º ano, que necessitava de *elementos de vida*, como chama Willems à prática musical ativa, assim como de maior fluidez na dicção solfégica. Ainda que tenha aplicado nas aulas exercícios e princípios desse método, não foi possível realizar os exercícios de solfejo com a frequência e metodologia desejadas.

Ainda assim, as minhas turmas de estágio ofereceram-me uma perspetiva mais realista do ensino: uma prática nem sempre fácil de gerir, e que, por essa razão, deverá ter objetivos bem estruturados. As estratégias pensadas, muitas vezes, não funcionam, e há que repensar o processo. Excluindo as dificuldades relacionadas com fatores externos à prática educativa, as dificuldades que vivenciei fizeram-me compreender que a experiência profissional e os alunos ensinam grande parte do que precisamos para melhorar as nossas competências enquanto docentes; outra parte, é-nos ensinada pela psicologia e pelas teorias de aprendizagem, o que significa, portanto, que considere bastante enriquecedora toda a pesquisa que fiz para o Projeto Educativo. Acredito que esta pesquisa me possa tornar melhor professora; no entanto, não me basta o que aprendi com ela. Penso que ser professor é uma vocação e, como qualquer vocação, é necessário dedicação durante todo o percurso: procurar respostas na ciência quando as dificuldades surgem na prática... e explorar, na prática, aquilo que a ciência ainda não respondeu. Neste processo, decerto que as falhas surgirão, e as dúvidas também. Mas através do empenho e do espírito crítico poder-se-á, aos poucos, descobrir o caminho o sucesso, mesmo sabendo que, como em qualquer arte, a perfeição não é uma escolha.

8 – Referências bibliográficas

- Abril, C. R. (2011). Music, Movement, and Learning. In R. Cowell & P. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning: Applications* (pp. 97–129). Oxford: Oxford University Press.
- Almeida, H. (2014). *A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Almeida, P. (2016). *Reportório para a Formação Musical: o habitus musical dos alunos como factores para a sua construção*. Instituto Politécnico do Porto.
- Blix, H. S. (2014). Learning Strategies in Ear Training. *Norges Musikkhøgskole, NMH-publik*, 97–115.
- Bzuneck, J. A. (1991). Conceitos e Funções dos esquemas cognitivos para a aprendizagem - implicações para o ensino. *Semina*, 12 (3), 142–145.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista de Educação Musical*, 127, 16–27.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D. (1986). *Music Teaching in the Twentieth Century*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, & Ministério da Educação. (n.d.). Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Aveiro. Retrieved October 18, 2017, from <http://www.cmacg.pt/>
- Cruz, C. B. da. (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Uma abordagem comparativa. *Revista Da APEM*, 4–9.
- Dobbins, B. (1980). Improvisation an essencial element of musical proficiency. *Music Educators Journal*, 66, 36–41.
- Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. (2016). *Programa do 3º Ciclo do Curso Básico*. Aveiro.
- Escola de Música do Conservatório Nacional. (n.d.). *Programa 5º grau*. Lisboa.
- Freire, R. D. (2008). Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, 14(1), 113–126.
- Goldemberg, R. (2000). Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista Da Abem*, 5, 7–12.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical- Competências, conteúdos e padrões*. (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.). Lisboa.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (F. C. Gulbenkian, Ed.) (2ª). Lisboa.
- Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical-Competências, Conteúdos e padrões*.

- (Fundação Calouste Gulbekian, Ed.) (2ª). Lisboa: Publito - artes gráficas, lda.
- Gordon, E., & Jordanoff, C. (1993). Kodály and Gordon: same and different. *Kodaly Envoy*, XX, 22–29.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331–338. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). From Sound to Symbol, A new learning theory model. In *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. Nova Iorque: Oxford University Press, Inc.
- Jaques- Dalcroze, É. (1921). *Music, rythm and education*. (G.P. Putnam's Sons, Ed.). EUA: The Knickerbocker Press.
- Macedo, M. T. (1999). Edgar Willems. *Boletim Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 9–12.
- Nagel, J. (2005). The Use of Solfeggio in Sightsinging: Fixed vs Movable “Do” for People Without Perfect-Pitch. Retrieved October 25, 2017, from <http://www.jomarpress.com/nagel/articles/Solfeg.html>
- Simões, R. (n.d.). Biografia de Edgar Willems baseada em notas escritas e memórias. *Boletim Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 66, 6–8.
- Simões, R. M. (n.d.). *Canções para a Educação Musical*. (Valentim de Carvalho, Ed.) (10ª). Lisboa.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind, the cognitive psychology of music*. (D. E. Broadbent, J. L. McGaugh, N. J. Mackintosh, M. I. Posner, E. Tulving, & L. Weiskrantz, Eds.). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Gordon, E. (1998). *Music Play*. (A. Reynolds & W. Valerio, Eds.). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for Musical Understanding*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Willems, E. (n.d.-a). *As bases psicológicas da educação musical*. (Edições Pro-Musica, Ed.). Bienne: Fundação Calouste Gulbenkian (confirmar).
- Willems, E. (n.d.-b). Chansons d’intervalles. In Edition “Pro Musica” (Ed.), *Carnets Pédagogiques* (4ª). Genève: Education Musicale Methode Edgar Willems.
- Willems, E. (n.d.-c). *Chansons de deux a cinq notes, à chanter et à jouer plus tard*.
- Willems, E. (n.d.-d). *Iniciação Musical Infantil*.
- Willems, E. (n.d.-e). Introduction a l’écriture et a la lecture. In Éditions «Pro Musica» (Ed.), *Carnets Pédagogiques* (4ª). Fribourg: Education Musicale- Methode Edgar Willems.
- Willems, E. (n.d.-f). *La préparation musicale des tout-petits*. (Editions Maurice & Pierre Foetisch, Ed.). Lausanne.
- Willems, E. (n.d.-g). Les débuts du solfège. In Éditions «Pro Musica» (Ed.), *Carnets*

- Pédagogiques* (2^a). Genève: Education Musicale- Methode Edgar Willems.
- Willems, E. (n.d.-h). Les exercices d'audition. In Éditions «Pro Musica» (Ed.), *Carnets Pédagogiques* (3^o). Genève: Education Musicale- Methode Edgar Willems.
- Willems, E. (n.d.-i). Les Exercices de Rythme et de Métrique. In Éditions «Pro Musica» (Ed.), *Carnets Pédagogiques* (5^a). Fribourg: Education Musicale- Methode Edgar Willems.
- Willems, E. (1967). *Solfejo curso elementar*. (Valentim de Carvalho CI SA, Ed.) (17^a). Lisboa.
- Willems, E. (1971). *Solfège, Cours elementaire - livre du maitre*. (Edition Pro Musica SARL, Ed.). Bienne.
- Willems, E. (1985). *L'oreille musicale*. (E. P. Musica;, Ed.) (5^a). Fribourg.

9 – Lista de anexos (em CD)

Anexo 1 - Plano de trabalho da Metodologia Willems dos 3 ao 7 anos de idade (Willems, n.d.-d).

Anexo 2 – Programa de Iniciação 1,2,3,4 da Escola de Música do Conservatório Nacional.

Anexo 3 - Programa de 5º grau da Escola de Música do Conservatório Nacional.

Anexo 4 - Programa de Iniciação da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

Anexo 5 – Programa do 3º Ciclo do Curso Básico da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

Anexo 6 – Relatórios das aulas observadas.

Anexo 7 – Relatórios e planificações das aulas dadas.

Anexo 8 – Enunciados dos testes escritos.

Anexo 9 - Enunciados dos testes orais.

Anexo 10 – Cartaz da sessão prática baseada no Método de Kodály.

Anexo 11 – Audição de professores estagiários: cartaz e fotografias.

RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro