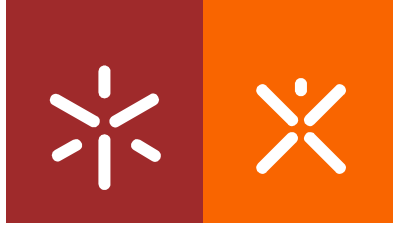




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Patrícia Rodrigues Gonçalves

**A implementação do conceito *Solkattu*
nas aulas de flauta transversal**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Patrícia Rodrigues Gonçalves

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Vítor Hugo Ferreira Matos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A conceção do presente relatório de estágio contou com a contribuição de várias pessoas, às quais agradeço toda a afabilidade e receptividade.

Aos meus pais por me terem concedido, desde sempre, as oportunidades de estudo ao longo do meu percurso e por todo o apoio e incentivo para encarar todos os desafios.

Ao meu namorado, por todo o ânimo, tranquilidade e amor que me presenteou.

Aos professores que contribuíram e impulsionaram à realização deste trabalho: ao professor Gil Magalhães, por todo o apoio, motivação e confiança ao longo do meu percurso e por todos os ensinamentos que foram fundamentais na minha formação e aos professores Artur Oliveira e Sónia Ferreira, pela oportunidade de conhecimento e aprendizagem.

Ao Conservatório de Guimarães que tão bem me acolheu, desde sempre.

À minha amiga Beatriz, a minha tradutora, que, sem dúvida, foi imprescindível na realização deste trabalho e por toda a paciência.

Ao meu orientador, Professor Doutor Vitor Matos, pela orientação fornecida e por toda a disponibilidade, empenho e apoio na elaboração das atividades apresentadas no presente trabalho.

Obrigada a todos pela ajuda direta ou indireta que, indubitavelmente, foram os meus grandes pilares de apoio.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

A temática do presente relatório de estágio teve como foco a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, tendo surgido no âmbito da prática profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O projeto de intervenção pedagógica foi implementado com quatro alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, do Conservatório de Guimarães.

Partindo do axioma que a música é a arte universal, esta assenta numa vasta complexidade e diversidade, podendo dizer-se que tem por base elementos fundamentais como a melodia, o ritmo e a harmonia. Tendo em vista toda a sua complexidade, verifica-se a problemática da descodificação do ritmo musical, sendo que os estudantes de música revelam relegá-lo para segundo plano. Deste modo, a problemática do presente projeto de intervenção pedagógica incidiu na aplicação do conceito *Solkattu* com o intuito de fomentar a importância do ritmo na música e, conseqüentemente, a relevância e articulação dos três elementos fundamentais acima supracitados, sem descurar nenhum deles. Verificou-se, ainda, pertinente abordar a leitura à primeira vista, de um modo geral, para compreender qual o foco dos alunos quando expostos a esta.

Através da realização dos inquéritos por questionário, foi possível concluir que a implementação do conceito *Solkattu* surtiu melhorias no que respeita à leitura rítmica e também no incremento de um maior valor relativamente aos três elementos fundamentais da música.

De um modo global, no que tange à leitura à primeira vista observou-se, a partir do exercício inicial para o final, uma alteração positiva, ainda que modesta, em relação ao foco dos alunos.

Palavras-chave: flauta transversal, leitura à primeira vista, leitura rítmica, ritmo, *Solkattu*.

Abstract

An implementation of the *Solkattu* concept in flute lessons

The theme of this internship report focused on the implementation of the *Solkattu* concept in transverse flute classes, having emerged within the professional practice of the Master of Music Education at the University of Minho. The pedagogical intervention project was implemented with four students from the second and third cycles of basic education at the Guimarães Conservatory. Starting from the axiom that music is an universal art, it is based on a vast complexity and diversity, and it can be said to be based on fundamental elements such as melody, rhythm and harmony. Given all its complexity, there is a problem of decoding the musical rhythm, and music students reveal relegating it to the background. Thus, the problem of the present project of pedagogical intervention focused on the application of the *Solkattu* concept in order to foster the importance of rhythm in music and, consequently, the relevance and articulation of the three fundamental elements mentioned above, without neglecting any of them. It was also pertinent to approach reading at first sight, in general, to understand what the students focus on when exposed to it. Through the surveys conducted by the quiz, it was concluded that the implementation of the *Solkattu* concept resulted in improvements in rhythmic reading and also in the increase of the highest value of the three essential elements of music. Overall, about the reading at first sight, was observed, from the initial exercise to the final, a positive, although modest change, from the students' focus.

Key-words: transverse flute, reading at first sight, rhythmic reading, rhythm, *Solkattu*.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	x
Introdução	1
Capítulo 1	4
1. Enquadramento teórico	4
1.1. O ritmo musical	5
1.1.1. O ritmo musical e o movimento corporal	7
1.2. Leitura à primeira vista	14
1.2.1. O ritmo e a leitura à primeira vista	19
1.3. As sílabas rítmicas e sistemas silábicos rítmicos	21
1.4. A música clássica do Sul da Índia	27
1.4.1. O conceito <i>Solkattu</i>	29
Capítulo 2	39
2. Enquadramento Contextual	39
2.1. A Escola	39
2.2. A disciplina de flauta transversal e os alunos	41
2.2.1. Os alunos	41
Capítulo 3	43
3. Plano de intervenção pedagógica	43
3.1. Problemática e objetivos	43
3.2. Metodologia e instrumentos de recolha de dados	44

3.3. Alunos intervenientes	44
3.4. Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica	45
3.4.1. Intervenção na disciplina de flauta transversal	45
3.4.2. Intervenção na disciplina de orquestra de sopros	50
3.4.2.1. Descrição dos materiais pedagógicos utilizados	50
3.4.2.2. Descrição de atividades desenvolvidas ao longo da intervenção	51
3.5. Análise e discussão de resultados	53
3.5.1. Inquérito por questionário número 1	53
3.5.2. Inquérito por questionário número 2	63
3.5.3. Exercícios de leitura à primeira vista	75
Conclusão	77
Referências bibliográficas	79
Anexos	83
Anexo 1: Declaração de Autorização de Identificação da Escola onde o estágio se concretizou	84
Anexo 2: Consentimento informado	85
Anexo 3: Pedido de autorização/colaboração	86
Anexos 4: Inquérito por questionário número 1	87
Anexo 6: Material didático fornecido aos alunos	107
Anexos 7: Estudos trabalhados pelos alunos com a implementação do conceito Solkattu	108
Anexos 8: Exercícios de leitura à primeira vista	111
Anexos 9: Vídeos dos exercícios de leitura à primeira vista	113

Índice de figuras

Figura 1 - Gráfico alusivo à idade dos alunos.....	53
Figura 2 - Gráfico alusivo ao ano de escolaridade dos alunos.....	54
Figura 3 - Gráfico alusivo ao grau de ensino artístico dos alunos.....	54
Figura 4 - Gráfico alusivo ao sexo dos alunos.....	55
Figura 5 - Gráfico alusivo à questão número 1.....	55
Figura 6 - Gráfico alusivo à questão número 2.....	56
Figura 7 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Melodia).....	56
Figura 8 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Ritmo).....	57
Figura 9 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Harmonia).....	57
Figura 10 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Melodia, ritmo e harmonia).....	58
Figura 11 - Gráfico alusivo à questão número 4.....	58
Figura 12 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia).....	59
Figura 13 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Ritmo).....	59
Figura 14 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Harmonia).....	60
Figura 15 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia, ritmo e harmonia).....	60
Figura 16 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Melodia).....	61
Figura 17 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Ritmo).....	61
Figura 18 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Harmonia).....	62
Figura 19 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Melodia, ritmo e harmonia).....	62
Figura 20 - Gráfico alusivo à questão número 7.....	63
Figura 21 - Gráfico alusivo à questão número 2.....	64
Figura 22 - Gráfico alusivo à questão número 3.....	65
Figura 23 - Gráfico alusivo à questão número 4.....	66
Figura 24 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia).....	66
Figura 25 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Ritmo).....	67
Figura 26 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Harmonia).....	67
Figura 27 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia, ritmo e harmonia).....	68
Figura 28 - Gráfico alusivo à questão número 6.....	68
Figura 29 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Melodia).....	70
Figura 30 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Ritmo).....	70
Figura 31 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Harmonia).....	71
Figura 32 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Melodia, ritmo e harmonia).....	71
Figura 33 - Gráfico alusivo à questão número 8.....	72

Índice de tabelas

Tabela 1 - Planificação da aula nº 1 (inicial) de flauta transversal.....	47
Tabela 2 - Planificação da aula nº 3 (final) de flauta transversal.....	49
Tabela 3 - Planificação da aula nº 6 de orquestra de sopros.	52
Tabela 4 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº1.	64
Tabela 5 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº2.	65
Tabela 6 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº6.	69
Tabela 7 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº8.	72

Introdução

A conceção do corrente Relatório de Estágio teve por base a prática pedagógica elaborada durante o ano letivo de 2018/2019, no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O estágio profissional, tendo sido orientado pelo Professor Doutor Vítor Matos, foi executado no Conservatório de Guimarães (inclusive no polo de Vieira do Minho), sendo que na vertente de instrumento (Flauta Transversal – M09) os professores cooperantes foram Gil Magalhães e Sónia Ferreira e na vertente de música de conjunto (Orquestra – M32), o professor cooperante foi Artur Oliveira.

É curioso que sendo a música uma arte e linguagem universal, uma das mais antigas formas de expressão de arte, seja também uma das mais importantes na atualidade, devido à sua universalidade, diversidade e impacto em todos que a ouvem e interpretam. Este estudo centra-se, especificamente naqueles que a interpretam e, neste sentido e de um modo geral, pode afirmar-se que a música apresenta como principais constituintes a melodia, a harmonia e o ritmo, três elos fundamentais que se interligam e articulam estabelecendo a unidade musical. Ainda que não possam dissociar-se, neste estudo procura-se salientar a significativa importância que o ritmo exerce na interpretação musical, não obstante, muitas vezes, acabe relegado para segundo plano, comprometendo o êxito da performance musical. Em virtude da problemática apresentada no que concerne ao ritmo, Seara (2015, p. 33), sustenta que “[...] durante uma leitura musical inicial as crianças tendem a sacrificar o ritmo para ler as notas, o que significa que o primeiro olhar vai sempre para as notas e não para o ritmo.”

É nesta linha que surge o tema alvo do presente relatório: ‘A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal’. A temática exposta tem como enfoque o ritmo, ou seja, a implementação de um conceito – *Solkattu* – que tem como finalidade melhorar a leitura rítmica e, por conseguinte, a leitura musical. A ênfase dada a esta temática surge através da observação das aulas assistidas e também por experiência própria de lecionação, isto é, ao longo desta observação prévia constatou-se que os alunos se focavam essencialmente em executar as notas corretas do respetivo repertório, deixando para segundo plano o ritmo, quer na leitura à primeira vista, quer quando já haviam estudado o repertório. Após a análise destas premissas, a problemática do presente relatório sustenta-se nas seguintes questões:

- Será que a implementação do conceito *Solkattu* traz benefícios para a performance musical dos alunos de flauta transversal?
- De que forma este conceito pode ser adotado nas aulas de flauta transversal?
- Qual o foco (ritmo ou melodia) dos alunos quando expostos à leitura à primeira vista?

Estas questões serviram de base a todo o trabalho desenvolvido na intervenção pedagógica, seguindo uma metodologia reflexiva cíclica, desenvolvida em vários momentos, especificamente, de planificação-ação-reflexão, apoiada pela investigação-ação. Neste sentido, além da observação direta, os instrumentos de recolha de dados utilizados para responder às questões acima propostas e no seguimento da prática pedagógica foram os seguintes:

1. Dois inquéritos por questionário (inicial e final) aos alunos selecionados para a parte de intervenção pedagógica;
2. Gravações de dois vídeos (inicial e final) por aluno (selecionados para a parte de intervenção pedagógica) no que diz respeito à leitura à primeira vista.

Em suma, este trabalho pretende espelhar todo um percurso guiado por uma metodologia de investigação-ação, em “espiral reflexiva” (planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação), tendo em conta as necessidades/ dificuldades dos intervenientes, adotando uma postura crítica e ponderada da prática pedagógica.

No que concerne à estrutura geral do presente relatório de estágio, este encontra-se dividido em três capítulos fundamentais. A presente parte corresponde à introdução, onde especificamos sumariamente o tema e âmbito do projeto, o contexto do mesmo e as principais finalidades. Seguidamente, no Capítulo 1, fazemos a fundamentação teórica acerca da temática em questão, apresentando os marcos teóricos subjacentes aos principais componentes da nossa intervenção; no Capítulo 2, procedemos ao enquadramento contextual, expondo o contexto específico de intervenção, caracterizando o meio onde o projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido, os seus intervenientes e a disciplina de flauta transversal; posteriormente, no Capítulo 3, referimo-nos ao plano de intervenção pedagógica onde são referidos os objetivos, metodologias, estratégias de intervenção, materiais pedagógicos e atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, à análise e descrição dos resultados da intervenção, bem como a síntese avaliativa do seu impacto.

Por último, apresentamos a Conclusão, onde tecemos algumas considerações finais acerca da implementação do projeto de intervenção, salientando a sua importância quer nos intervenientes, quer no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Findamos o relatório com o elenco das referências bibliográficas consultadas e com os anexos que, sendo documentos de apoio, suplementam a informação deste estudo.

Capítulo 1

1. Enquadramento teórico

A música é uma arte que nos permite exteriorizar sentimentos através de sons e ritmos e, desta forma, encontra-se presente no quotidiano de qualquer ser humano desde sempre. Todos nós, direta ou indiretamente somos invadidos pelo poder e significado da música, seja ela qual for. Desde o berço, ou melhor, desde o ventre materno que escutamos e contactamos com diversos sons, melodias, ritmos, harmonias. A música nunca passa despercebida, seja para o bem ou para o mal e sejam quais forem os gostos musicais, certo é que a música não passa impercetível na sociedade, muito pelo contrário, assume um papel de grande relevo. Para Platão (citado em Barbosa, n. d.), ‘a música é um meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm a sua sede na alma (razão). (...)’¹

A música tem como elementos fundamentais: a melodia, comumente entendida como uma sequência de sons e pausas; a harmonia, assente numa ligação de sons e pausas diversas que provêm da melodia; e o ritmo, uma estrutura modelar com base na sequência de sons e pausas.

O enfoque da presente literatura converge particularmente no ritmo e algumas das suas vertentes, bem como na sua problemática quando abordado pelos jovens estudantes de música. Esta problemática verifica-se quando os alunos se focam essencialmente em executar as notas corretas do respetivo repertório esquecendo, assim, o ritmo. Pode dizer-se que tal dificuldade ocorre quando os estudantes de música são expostos à leitura à primeira vista e também quando já estudaram o respetivo repertório, mas ainda não se encontram plenamente convictos da sua execução. Nesta linha de pensamento, Seara (2015, p. 33) afirma que “[...] durante uma leitura musical inicial as crianças tendem a sacrificar o ritmo para ler as notas, o que significa que o primeiro olhar vai sempre para as notas e não para o ritmo.”

Posto que todas as componentes da música se revelam de extrema importância, também o ritmo deveria ser considerado desta forma, ou seja, torna-se necessário descodificar a música, nomeadamente o ritmo, com a finalidade de uma melhor performance musical. Deste modo, torna-

¹ In *A música para os Pensadores e a História da Música – Parte I*, Ciência e Diversão (21-09-2019), retirado em <http://parquedaciencia.blogspot.com/2012/08/a-musica-para-os-pensadores-e-historia.html#>

se fundamental enunciar a leitura à primeira vista, uma vez que tem sido muito abordada por autores na área da psicologia, tal como Andreas C. Lehmann e Reinhard Kopiez (2009, p. 344) que revelam que “[...] o objetivo característico da leitura à primeira vista é a performance autêntica (...)”² fazendo referência a uma carta que Mozart escreveu e enuncia que ‘tocar a peça... de modo a fazer crer que ela foi composta por quem a toca’³ (Crofton e Fraser, 1985, p. 111, citado em Lehmann e Kopiez, 2009, p. 344).

Em consequência da relevância do ritmo na leitura musical e de forma a contribuir para uma melhor clareza do ritmo, será analisada a música clássica do Sul da Índia e, subsequentemente, o conceito *Solkattu* e as sílabas referentes ao mesmo, expondo algumas estratégias da sua aplicação como técnica pedagógica de apoio à leitura musical.

1.1. O ritmo musical

A etimologia da palavra “ritmo” provém do grego *rhythmos* e diz respeito a um movimento constante, sistemático⁴. Assim sendo, Santiago (n. d.) refere ritmo musical como um movimento estruturado ou uma reiteração de intervalos musicais que podem ser regulares ou irregulares⁵.

Mammi (1994, p. 46) citado em Heller (n. d., p. 17) apresenta uma definição de ritmo sendo que

Ritmo é uma palavra grega que deriva de *reo*, “fluir”. No seu primeiro e mais amplo significado, o ritmo é portanto a maneira com que um evento flui no tempo. (...) Os latinos absorveram a teoria musical grega numa fase já avançada de matematização, tanto que cometeram um erro de tradução revelador: interpretaram a palavra *ritmos* não como um derivado do verbo *reo*, “fluir”, mas como uma deformação do substantivo *arítmos*, “número”, e verteram no latim *numerus*. A consequência foi uma mudança de perspetiva: para os gregos, os valores numéricos eram algo que podia e devia ser extraído do fluir dos eventos, mas não era dado de antemão; para os latinos, ao contrário, são rítmicas apenas aquelas durações que já se apresentam como quantidades regulares, numéricas.

² Tradução livre: “[...] the characteristic goal of sight-reading is the authentic performance” (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 344).

³ Tradução livre: ‘to play the piece... so as to make believe that it had been composed by the one who plays it’. (Crofton e Fraser, 1985, p. 111, citado em Lehmann e Kopiez, 2009, p. 344).

⁴ In *Ritmo*, Dicionário inFormal (16-04-2019), retirado em <https://www.dicionarioinformal.com.br/ritmo/>

⁵ In *Ritmo musical*, Brasil, InfoEscola (16-04-2019), retirado em <https://www.infoescola.com/musica/ritmo-musical/>

Por outro lado, Wuytack (1988) citado em Correia (2014, p. 15) declara o ritmo

[...] como sendo o equilíbrio e a harmonia. O ritmo é fundamental para o movimento. Ritmo significa uma interpretação no seu sentido mais amplo, de uma alternância ordenada de elementos contrastantes. Apresenta simultaneamente uma harmonia de sons, tempo, intensidade e número de vibrações no tempo.

Na sequência das definições de ritmo musical e de forma a aditar novas perspectivas deste componente, R. M. Schafer⁶ determina o ritmo

[...] como sendo algo que está num determinado lugar e pretende dirigir-se para um outro local, sendo assim designado de direção. Faz comparação com a simbologia do rio, na medida em que para si está mais presente o movimento do que as divisões das articulações. (Correia, 2014, p. 30).

Posto isto, é possível declarar que, segundo Correia (2014, p. 31), Schafer aprecia o modo de relacionar o ritmo com figuras de estilo, podendo estabelecer-se uma analogia entre o ritmo musical e os recursos expressivos, sendo que tal como estes embelezam e dão vida à literatura, também o ritmo dá vida à música. Deste modo, o ritmo é abordado através do uso de metáforas e comparações com a vida do dia-a-dia, sendo que Schafer afirma que o ritmo é “uma seta que aponta numa determinada direção, o objetivo de qualquer ritmo é o de voltar para casa (acorde final).” (Schafer, 1992, p. 88, citado em Correia, 2014, p. 31).

Em conformidade, este pedagogo divide o ritmo em dois elementos primordiais: regular e irregular. Este refere que, no que diz respeito à música, os dois tipos de ritmo estão sempre presentes, ou seja, propõe que no ritmo regular existam divisões cronológicas no tempo real, sugerindo a título de exemplo o tempo de um relógio, dando-lhe o nome de tempo mecânico. No que concerne ao ritmo irregular, este limita o tempo real, ou seja, denomina-se de tempo virtual. (Correia, 2014, pp. 30-31).

Após a análise de variadas definições sobre ritmo musical, constata-se que, apesar de definições diversas, é possível dizer que este consiste num padrão organizado que permite dar sentido à música e à sua execução, resumindo-se pela fusão entre as notas e as pausas.

⁶ Schafer nasceu em 1933, no Canadá e é um compositor, pedagogo musical, escritor, libretista, educador, investigador do ambiente sonoro, artista plástico e cenógrafo. (Diapositivo 3 do PowerPoint: *Fundamentos Didáctica da Música – Schafer* (PowerPoint cedido pelo docente de Fundamentos da Didática da Música: Pacheco, 2013).

Consequentemente, torna-se importante referir a existência de uma peculiaridade quanto ao ritmo e à pulsação. Ou seja, no início da aprendizagem, por vezes, encontram-se estudantes que agregam estes dois termos como sendo um só. No entanto, a compreensão dos elementos que distinguem estes dois termos, não só é necessária, como preponderante.

Nesta linha de pensamento Ravaglio e Brack (2014, s. p.) referem que

O ritmo é variado, mas a pulsação é constante, regular. Frequentemente ao ouvirmos uma música, batemos o pé naturalmente acompanhando-a; nesse caso, o que está sendo feito é a marcação da pulsação musical e não do ritmo. Essa percepção da pulsação é sentida naturalmente, instintivamente, mesmo quando não estamos atentos ao ritmo. Ritmo é a duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Airton (2016), em conformidade com as afirmações anteriores revela que o ritmo se alicerça em intercalar impulsos rítmicos e pausas, tendo em conta “um padrão regular de pulsações”⁷. Posto isto, torna-se possível afirmar que a pulsação se refere ao batimento regular e o ritmo musical, tal como foi referido previamente, representa uma combinação entre as figuras e as pausas musicais, dando origem a um padrão sonoro.

1.1.1. O ritmo musical e o movimento corporal

No que se refere ao ritmo musical e movimento corporal, torna-se fulcral analisar pedagogos como Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895 - 1982) e Edwin Gordon (1927-2015), sendo que para estes o ritmo musical e o movimento corporal estão intrinsecamente interligados.

Dalcroze nasceu em Viena em 1865 e faleceu em Genebra em 1950 e criou o seu próprio método: a euritmia. Este método consiste num sistema de ensinar a música baseado no movimento corporal, tendo por base três princípios essenciais: 1) “Todos os elementos da música podem ser experimentados (vivenciados) através do movimento”; 2) “Todo som musical começa com um movimento – portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado”; 3) “Há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos

⁷ In *Ritmo e andamento*, Violão e Guitarra (02-06-2019), retirado em <https://mdplus.com.br/guitarra/ritmo-e-andamento/>

musicais – acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica – pode ser estudado através do movimento” (Goulart, 2012).

Camacho (2016, p. 12), enuncia que “Dalcroze, com o seu método *Eurritmia*, demonstra que é preciso entender primeiramente o corpo, para depois trabalhar os movimentos na prática de um instrumento, pois existe um movimento para cada som e um som para cada movimento”. Deste modo, a rítmica de Dalcroze traduz-se numa “[...] comunicação rápida, regular e constante entre cérebro e corpo atribuindo-se a cada ritmo ou padrão rítmico uma sensação e um movimento corporal.”⁸

Jeong (2005, p. 19), citado em Brandão (2017, p. 9), faz referência à metodologia de Dalcroze como

A base de toda a arte musical é a emoção humana. Não é suficiente treinar só a mente, a audição ou a voz; todo o corpo humano deve ser treinado pois o corpo contém todos os elementos essenciais para o desenvolvimento da sensibilidade, sensibilidade e análise do som, da música e do sentimento. Qualquer ideia musical pode ser realizada pelo corpo e qualquer movimento do corpo pode ser transformado na sua contraparte musical. Deve haver uma reação imediata entre a mente que concebe e o corpo que atua.

Enunciando vagamente a ideia de Dalcroze no que concerne ao movimento, é possível dizer que este entendia que o movimento tinha o significado de principal transmissor para aceder à compreensão musical e, ainda, como meio de agregar a mente, o corpo e o espírito na experiência musical (Abril, 2011, citado em Brandão, 2017, p. 9).

Dalcroze entendia, assim, que o corpo é o veículo de passagem entre o som e o pensamento, resultando num instrumento expressivo e o movimento corporal revela-se como uma vivência perfeccionada pelo sentido muscular. Paralelamente, “Isto consiste na relação entre a dinâmica de movimento e a posição do corpo no espaço, entre a duração do movimento e a sua extensão, entre a preparação de um movimento e a sua atuação” (Farber e Parker, 1987, p. 44, citado em Brandão, 2017, p. 8).

Em consonância com o que foi enunciado sobre Dalcroze e o movimento corporal, Ilari (2011, p. 31) citado em Ravaglio e Brack (2014, n. d.), alude que “Jaques-Dalcroze entende que

⁸ Diapositivo 20 do PowerPoint: *Filósofos* (PowerPoint cedido pelo docente de Metodologias do Ensino Instrumental Especializado: Caçote, 2017).

a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas.”

De referir que Zoltán Kodály nasceu em 1882 e faleceu em 1967 e foi um compositor e etnomusicólogo que produziu uma série de princípios pedagógicos e conceitos que assentariam como uma base ao ensino da música. Alguns princípios que se revelam importantes para o presente trabalho baseiam-se em: elementos musicais inseridos e executados de modo consciencioso, ou seja, o ritmo é introduzido numa primeira etapa e a dança como componente significativa para a aprendizagem musical⁹. Este pedagogo

[...] iniciou as suas pesquisas sobre o folclore húngaro, com o apoio e incentivo do folclorista Béla Vikár. Mais tarde realizou junto com Béla Bartók várias viagens ao interior do país para registar as músicas folclóricas em seu estado puro, original, conforme cantadas pelos camponeses. (Goulart, 2012).

Desta forma, Kodály deu início às pesquisas acerca do folclore húngaro uma vez que para este “um país deve começar com a língua musical nativa (...)” e, para este, a língua materna do país consistia na canção folclórica. (Goulart, 2012).

No que se refere ao movimento corporal, existem poucos registos acerca de Kodály e o uso deste, no entanto, pode enunciar-se que este pedagogo faz uso do movimento como ferramenta para incrementar as capacidades musicais das crianças, utilizando o movimento corporal para aprimorar a percepção dos intervalos e a altura dos sons (Brandão, 2017, p. 10).

Equitativamente aos pedagogos acima referidos no que diz respeito ao movimento corporal, pode afirmar-se que Edgar Willems (1890-1978) também o utiliza. Este pedagogo formou-se como professor e o seu principal foco incidiu em compreender qual a relevância que a música teria para o desenvolvimento das crianças. (Soares, 2012, p. 34).

Para Willems, segundo Soares (2012, pp. 34-35)

[...] a criança é tão sensível ao ritmo que, assim que ouve uma pequena música, põe-se a movimentar. Ele pensa que o ritmo está mais vinculado ao corpo humano do que a melodia, pelo que o seu cultivo deve ser iniciado na primeira infância, pois a espontaneidade e a liberdade de expressão da criança favorecem o seu

⁹ Diapositivos 30, 31 e 33 do PowerPoint: *Filósofos* (PowerPoint cedido pelo docente de Metodologias do Ensino Instrumental Especializado: Caçote, 2017).

desenvolvimento e, à medida que os anos passam, aumentam as dificuldades de aceitação e cresce a resistência à sua incorporação.

Neste sentido, para Willems (1970, p. 33), citado em Campo (2013, p. 11), '[...] o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos.' Sendo assim, para este pedagogo, o movimento corporal e, conseqüentemente, o ritmo, estão presentes nos seres humanos desde muito cedo, sendo parte integral da vida.

Carl Orff nasceu em 1895 e faleceu em 1982 em Munique e foi um compositor que, no que diz respeito ao seu estilo, conjugava modos de sons medievais com técnicas modernas. A cantata cénica, *Carmina Burana*, é a obra mais conhecida deste compositor, estreada em 1937

¹⁰.

No que concerne ao movimento corporal, Carl Orff “[...] defende que o uso do movimento no processo de aprendizagem musical é crucial dado que o mesmo constitui uma resposta natural das crianças ao meio em que se encontram.” Portanto, para este pedagogo, os elementos fundamentais da aprendizagem rítmica dizem respeito ao ritmo da palavra e à expressão verbal (Brandão, 2017, p. 9). Torna-se, assim, possível enunciar que “Orff é defensor de que as crianças devem explorar o espaço, mover-se ritmicamente, experienciar a pulsação em várias métricas, desenvolver capacidades motoras num contexto rítmico e demonstrar movimento em dois e três (compasso binário e ternário) (Brandão, 2017, p. 10).

Nas etapas iniciais da aprendizagem, Orff considera o corpo humano como o instrumento musical fundamental (Chosky, et. al., 1986, citado em Brandão, 2017, p. 10), admitindo que o movimento é inerente à música, isto é, estas duas linhas fortalecem-se reciprocamente (Abril, 2011, citado em Brandão, 2017, p. 10). Desta forma, é possível afirmar que o trabalho de Orff consiste em atividades como cantar, bater palmas, dizer rimas, dançar e percutir em qualquer objeto, sendo que este fazia uso de sons e gestos corporais com o objetivo de exteriorizar o ritmo (Goulart, 2012).

Na mesma linha de pensamento dos pedagogos anteriormente referenciados, Gordon também considera o movimento corporal muito relevante para uma melhor aprendizagem do

¹⁰ Tradução livre: “His style often combined medieval-sounding modes with modern techniques. He is best-known for “Carmina Burana” (1937), a “scenic cantata” set to 13th Century verse.” (Edwards, n. d., em 06-06-2019, retirado em <https://www.findagrave.com/memorial/7027>)

ritmo. Gordon nasceu a 14 de setembro de 1927 e faleceu a 04 de dezembro de 2015 e foi um importante investigador e professor dando início à sua carreira como contrabaixista de música jazz¹¹.

Este pedagogo, no que concerne à aprendizagem do ritmo através do movimento corporal, declara que “[...] a capacidade de se movimentar é necessária para se aprender a ser rítmico e, para aprender ritmo, o movimento deve ser do tipo contínuo sustentado.” (Gordon, 2008, p. 113, citado em Brandão, 2017, p. 10). Ou seja, para obter uma aprendizagem eficaz quanto ao ritmo, recomenda-se que o movimento seja constante e equilibrado. Assim sendo,

Deve ser dado destaque à fluidez e ao peso no movimento antes de se dar ênfase ao tempo e ao espaço, pois só dessa maneira vai ser possível desenvolver competências rítmicas necessárias para se adquirir competência musical no seu sentido mais alargado. (Gordon, 2008, citado por Brandão, 2017, p. 10).

Também Gordon (2000), segundo Magueijo (2012, p. 29), afirma que

[...] as crianças pequenas devem poder estar fisicamente ativas e mover-se à vontade, pois movimentam-se em resposta à música e não como uma forma de marcar o tempo. [...] Portanto, quando têm liberdade para explorar o movimento, elas desenvolvem uma sensação de descontração enquanto se movem, o que constitui o melhor fundamento para a educação formal.

Deste modo, segundo a afirmação acima, torna-se possível enunciar a importância do movimento livre como exploração da música, com o intuito de obter uma maior desenvoltura quanto ao movimento corporal. Ou seja, as crianças devem estar sujeitas a uma naturalidade no que concerne ao movimento e, tal como referido anteriormente, estas irão movimentar-se consoante a música, sem intencionar a marcação do tempo.

Corroborando esta ideia, Gordon (2000) citado em Magueijo (2012, p. 29) reitera que

[...] o movimento desenvolve a coordenação física das crianças e esta é essencial para o movimento continuado e fluido que as prepara para o desenvolvimento rítmico. Normalmente, as crianças pequenas têm tendência a movimentarem-se

¹¹ Apontamentos de *Fundamentos Didáctica da Música – Schafer* (cedidos pelo docente de Fundamentos da Didática da Música: Pacheco, 2013).

de acordo com os microtempos¹², antes de terem a coordenação necessária para se movimentarem de acordo com os macrotempos¹³.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante salientar o método criado por Gordon, uma vez que é dos mais notáveis e dos mais conhecidos: “Teoria da Aprendizagem Musical”. Este método tem como propósito o desenvolvimento da competência no que diz respeito à compreensão de fenômenos auditivos mentalmente, denominado de audiação. A audiação pode ser entendida como

[...] a forma como compreendemos, assimilamos uma música ou som musical que ouvimos ou executamos e que pode não estar presente na altura, sendo análogo ao processo de linguagem, na medida em que ocorrem ligações com o que ouvimos anteriormente, com o que escutamos e o significado que atribuímos ao que foi dito no momento, com base no pensamento, experiência e compreensão. (Costa, 2015, pp. 27-28).

Costa (2015, p. 56) expressa uma ligação entre este método e o movimento corporal, ou seja, “[...] o movimento é usado para melhorar a musicalidade e desenvolver de forma ativa e cinestésicamente fundada conceitos rítmicos, como métrica, macro e micropulsção, entre outros. Ou seja, o ritmo é melhor aprendido através de movimentos corporais.”

De acordo com os pedagogos já abordados, é possível verificar que Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), e Edwin Gordon (1927-2015) partilham a ideia de que “[...] a aprendizagem da música deveria estar inerentemente ligada ao movimento, e que este deveria fazer parte do processo de aprendizagem musical, pois aprender através do movimento é muito significativo e eficaz (Palheiros, 1999, citado em Brandão, 2017, p. 8).

Ainda relativamente ao movimento corporal em consonância com a aprendizagem musical nas escolas, Boyle (1970, p. 308), alude que

Os professores de música empregam vários métodos diferentes enquanto ensinam ritmo. O envolvimento da atividade muscular tem sido comum à maioria dos métodos. Verificou-se que o ritmo é abordado de uma forma mais eficaz

¹² Gordon (2000) citado em Magueijo (2012, p. 29) refere-se aos microtempos como “Divisões iguais de um macrotempo.”

¹³ Gordon (2000) citado em Magueijo (2012, p. 29) faz referência aos macrotempos como “Tempos fundamentais de um padrão rítmico.”

através do movimento do corpo e tornou-se significativo na música na escola elementar¹⁴.

Este autor afirma, também, que nos graus elementares superiores e nas escolas secundárias, apesar de não ser aplicado, o movimento corporal é apoiado na qualidade de valência no desenvolvimento rítmico¹⁵.

A percussão corporal é pensada quando o movimento corporal é referido, designadamente, segundo Campo (2013, p. 11), “A Percussão Corporal consiste na utilização do corpo como um instrumento musical, explorando os vários sons que ele pode produzir.” Ou seja, pode dizer-se que o corpo apresenta uma capacidade incrível que pode e deve ser utilizada na produção de sons de forma a melhorar a leitura musical e, por conseguinte, a leitura rítmica. De igual modo, Seifert (2010, p. 17), citado em Campo (2010, p. 12) enuncia que “[...] a percussão corporal se confunde com a dança nos seus primórdios. E aparece como «instrumento musical» antes de qualquer instrumento.”

No seguimento deste subtema, Correia (2014, pp. 32-33) elabora uma breve análise das metodologias de Willems (1890-1978), Wuytack (1935) e Kodály (1882-1967) sendo que, para o presente trabalho, revelam-se importantes as metodologias de Kodály e Willems. As conclusões a que este autor chega vão de encontro ao que foi mencionado anteriormente, constatando-se que estes autores empregam e recorrem ao movimento e à percussão corporal como elementos fundamentais no ensino da música. Por conseguinte, no que concerne ao movimento para o ensino do ritmo, Willems (2000) afirma “[...] que devemos iniciar o estudo através do ritmo vivo realizado pelo movimento das mãos, braços ou todo o corpo.” No que diz respeito à percussão corporal “Os exercícios corporais são referidos [...] como exercícios preparatórios para o sentido do ritmo e da métrica.” (Correia, 2014, p. 33), e que “Kodály utiliza frequentemente exercícios onde os alunos têm que percutir com palmas os ritmos.” (Daniel, 1970, citado em Correia, 2014, p. 33).

Ainda sobre o ritmo e o movimento corporal sustentado pelo pedagogo Willems, Cruz (2015, p. 27) menciona que para este (1967)

¹⁴ Tradução livre: “Music teachers employ many different methods while teaching rhythm. Common to most methods has been the involvement of muscular activity. That rhythm is best approached through bodily movement has indeed become the byword of elementary school music.”. (Boyle, 1970, p. 308).

¹⁵ Tradução livre: “In the upper elementary grades and in the secondary schools, the use of bodily movement as an aid in rhythmic development is still advocated, if not practiced.”. (Boyle, 1970, p. 308).

[...] o ponto de partida na educação musical é o “ritmo vivo” realizado por movimentos das mãos, braços ou de todo o corpo. Willems dá importância ao movimento corporal no desenvolvimento do sentido do ritmo, particularmente do sentido do tempo. Este sentido do tempo baseia-se no valor físico e metronómico do tempo.

Em suma, pode constatar-se que os pedagogos acima enunciados se conciliam na importância do movimento e, conseqüentemente na percussão corporal, com o propósito de alcançar uma melhor aprendizagem musical, sendo que o movimento corporal é visto como uma ajuda neste processo da aprendizagem. Torna-se ainda possível declarar que estes pedagogos consideram que o ritmo e o movimento corporal estão inerentemente interligados, ou seja, o movimento corporal pode e deve ser utilizado com a finalidade de obter resultados positivos no que concerne à compreensão do ritmo. Por seu turno, o ritmo representa a base da música e a fonte do ritmo musical está nos ritmos naturais do corpo humano (Woods, 1987, citado em Brandão, p. 16). Por outras palavras, o ritmo aparece na vida dos seres humanos desde que estes nascem, ou seja, o batimento cardíaco será o primeiro “ritmo” com que o ser humano é apresentado. É, realmente, um dos principais constituintes da música e deve ser compreendido de forma a conseguir uma melhor performance e um maior aproveitamento no que concerne à música.

1.2. Leitura à primeira vista

A leitura à primeira vista consiste na emissão de sinais do cérebro para os músculos com base na interpretação dos sinais recebidos pela leitura dos olhos na partitura. Este processo é bastante rápido e torna-se fulcral que haja conhecimentos prévios, quer sejam conhecimentos técnicos como teóricos, para que a leitura à primeira vista seja ágil e precisa (n. d.)¹⁶ Pode considerar-se que este tipo de leitura é uma aptidão fundamental no que diz respeito aos pianistas acompanhadores, dado que estes são postos imensas vezes à prova, nomeadamente em ensaios. No entanto, este tipo de leitura é determinante para todos os músicos, pois podem surgir momentos onde esta seja necessária.

¹⁶ In *Leitura à Primeira Vista*, Brasil, O Correpetidor (30-01-2019), retirado em <http://ocorrepetidor.blogspot.com/2011/01/leitura-primeira-vista.html>

Seara (2015, p. 29) faz uma análise a variados artigos de Kopiez. Deste modo, Kopiez et al (2005) e Kopiez e In Lee (2006), citado em Seara, definem leitura à primeira vista como “(...) performance de música não ensaiada (...)” assim sendo representada “(...) por uma grande exigência na capacidade do performer processar entradas visuais altamente complexas (a partitura) sob as restrições do tempo real e sem a oportunidade de correção de erros.” (2006, p. 97).

Assim sendo, Seara (2015, p. 28), revela que “[...] em relação ao cérebro é explicado que a altura, a harmonia e o ritmo são processados de forma independente, o que resulta numa vasta distribuição de ligações neurológicas, mas com localizações bastante específicas.” Ou seja, a autora explica que, quando uma pessoa é exposta à leitura à primeira vista, o movimento dos seus olhos realiza “rápidas séries de paragens (estabilizações) e de arranques”, e, deste modo, os olhos focarão a informação mais significativa e, de seguida, vão perpassar para o subsequente ponto a focar. Por conseguinte,

Este movimento dos olhos está relacionado com a capacidade de reconhecer e agrupar a informação em padrões com um determinado significado, como arpejos ou escalas. A isto vem associar-se também a destreza motora que, segundo os autores, é parte integrante da leitura à primeira vista. (Seara, 2015, p. 28).

Na área da psicologia, a leitura à primeira vista também tem sido estudada por autores como Lehmann e Kopiez. Após a análise de um artigo que estes dois autores formularam acerca da leitura à primeira vista, torna-se possível aclarar algumas ideias no que diz respeito a este assunto.

Neste sentido, estes autores (2009, p. 344) referem a leitura à primeira vista como a execução, podendo ser vocal ou instrumental, de excertos de música mais longos e não ensaiados que terão de ser executados a um ritmo admissível e com a expressão adequada¹⁷. Estes revelam uma ligação entre a leitura à primeira vista e a improvisação, ou seja,

Semelhante à improvisação, a leitura à primeira vista requer a instante adaptação a novas restrições, o que a coloca entre aqueles que os cientistas chamam de habilidades abertas (em oposição a habilidades fechadas que exigem e

¹⁷ Tradução livre: “For our purposes, we will call sight-reading the execution—vocal or instrumental—of longer stretches of non- or under-rehearsed music at an acceptable pace and with adequate expression.” (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 344).

reprodução de movimentos bem ensaiados, como nadar, patinar ou executar uma peça de música bem ensaiada)¹⁸. (2009, p. 344).

Por sua vez, Lehmann e Kopiez referem os movimentos oculares como elementos relevantes para a leitura musical e, conseqüentemente, para a leitura à primeira vista. Ou seja, estes enunciam que

Uma vez que a localização e a duração das fixações são indicativas do processamento subjacente da leitura musical, os movimentos oculares oferecem importantes percepções sobre o funcionamento da mente musical. Para explicar a estrutura da leitura à primeira vista, temos que explicar o quanto e quais informações são recuperadas da página e como elas são reunidas em unidades significativas que são sequencialmente programadas e executadas¹⁹. (2009, p. 346).

No entanto, Lehmann e Kopiez apontam uma problemática no que diz respeito aos resultados do movimento ocular referente à leitura à primeira vista. Ou seja, estes clarificam que

[...] as metodologias de pesquisa não são padronizadas com relação à complexidade do estímulo, tempo de desempenho e assim por diante. [...] os primeiros estudos (Jacobsen 1941) estabeleceram o que os estudos posteriores confirmaram, a saber, que os padrões de movimento ocular dependem do nível de conhecimento: os iniciantes tinham muitas fixações, longas pausas durante as fixações e leitura não sistemática das combinações de notas; músicos intermediários tinham tantas fixações quanto notas, e liam acordes de forma sistemática de baixo para cima; os especialistas mostraram menos fixações do que notas e também leitura sistemática de acordes (de cima para baixo)²⁰. (2009, p. 346).

¹⁸ Tradução livre: "Similar to improvisation, sight-reading requires the instant adaptation to new constraints, which places it among those that motor scientists refer to as open skills (as opposed to closed skills that require reproduction of well-rehearsed motions, such as swimming, figure skating or playing a well-rehearsed piece of music)." (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 344).

¹⁹ Tradução livre: "Since the location and duration of fixations is indicative of the processing underlying music reading, eye movements offer important insights into the workings of the musical mind. To explain the structure of sightreading, we have to account for how much and which information is retrieved from the page and how it is assembled into meaningful units that are sequentially programmed and executed." (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 346).

²⁰ Tradução livre: "The problem in surveying the results of eye movement in sight-reading is that the research methodologies are not standardized with regard to complexity of stimulus, tempo of performance, and so forth. [...] By and large, the earliest studies (Jacobsen 1941) established what subsequent studies have confirmed, namely that eye movement patterns are dependent on the level of expertise: beginners had many fixations, long pauses during fixations, and unsystematic reading of note combinations; intermediate musicians had about as many fixations as there were

Neste artigo é também abordada a questão da audição interna, e Lehmann e Kopiez enunciam que

Alguns autores afirmam que os processos internos de audição e audição podem ser importantes na leitura à primeira vista, e testes independentes de audição, imagens e correspondência de padrões estão positivamente associados à capacidade de leitura à primeira vista [...]. Esses processos sugerem que a representação mental da notação musical envolve a construção de expectativas melódicas e outras esperadas pelo intérprete²¹. (2009, p. 347).

Para colmatar, estes autores afirmam que a leitura à primeira vista não se cinge a executar notas corretas no tempo correto, pois acresce a expressão musical. Ou seja, não existe referência de algum estudo específico até à data que aborde a expressão como uma componente relevante da leitura à primeira vista, todavia estes concordam que a expressão deveria ser “adicionada por algoritmos de acordo com uma provável gramática de expressão musical²².” (2009, p. 348). Deste modo, a leitura à primeira vista é considerada, por estes autores, uma aptidão bastante especializada onde não devem ser procuradas particularidades intrínsecas

[...] que possam causar diferenças individuais nas habilidades da leitura à primeira vista. As diferenças individuais nas habilidades de leitura à primeira vista são grandes entre os músicos e precisam ser explicadas. Diversas variáveis têm atraído o interesse de pesquisadores: todos os tipos de variáveis de treino, inteligência, outras capacidades musicais, habilidade musical, indicadores gerais de memória e desempenho de leitura²³. (2009, p. 348).

Lehmann e Kopiez (2009, pp. 349-350), para finalizar, referem que as pessoas com um nível menor de aptidão no que concerne à leitura à primeira vista, podem ver a sua capacidade

notes, and they read chords in systematic fashion from bottom to top; experts showed fewer fixations than notes and also systematic reading of chords (from top to bottom).” (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 346).

²¹ Tradução livre: Some authors have claimed that inner hearing and audiation processes may be important in sight-reading, and independent tests of audiation, imagery, and pattern matching are positively associated with sight-reading ability [...]. These processes would suggest that the mental representation of music notation involves the building of melodic and other expectancies by the performer. (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 347).

²² Tradução livre: “Sight-reading is more than pressing the right notes at the right time; it also involves adding musical expression. Although no specific studies have been done so far, we suggest that expression is added algorithmically according to a likely grammar of musical expression.” (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 348).

²³ Tradução livre: “Sight-reading is such a specialized skill that it is so futile to look for specific inborn traits that may cause individual differences in sight-reading skill. Among musicians observable individual differences in sight-reading ability are great and need to be explicated. Several variables have attracted the interest of researchers: all sorts of training variables, intelligence, other musical skills, musical ability, general indicators of memory, and reading performance.” (Lehmann e Kopiez, 2009, p. 348).

acrescida quando existe uma maior habilidade a nível do instrumento, “[...] enquanto a leitura especializada requer intensos esforços deliberados para melhorar o desempenho.” Estes autores apontam um ótimo exemplo, ou seja, o caso de pianistas acompanhantes. Isto é, “Envolvendo-se em muitas horas de experiência relacionada, os músicos que leem à primeira vista desenvolvem adaptações cognitivas específicas, como codificação eficiente, construção de expectativas e inferência plausível e habilidades de memória.”²⁴

Mota (2015, p. 21), citado em Seara (2015, p. 44), acrescenta que (...)

a leitura à primeira vista procura dar vida a algo que se apresenta como um objeto inerte e desconhecido, mas que se sabe ser muito mais do que isso. Não se limita a ler e realizar um jogo de notas amontoadas. É necessário descobrir na escrita a essência técnica e musical, a estética da obra e a mensagem do compositor. Trata-se objetivamente de fazer música, mergulhar nela, partilhá-la, senti-la e vivê-la numa primeira interpretação.

De acordo com a afirmação supracitada, pode afirmar-se que a leitura à primeira vista não deve ser encarada como algo em que não se pode errar, mas procurar sensações, ou seja, fazer e viver a música e a mensagem que nela está escrita implicitamente. Deste modo, é possível verificar que Mota (2015) vai de encontro ao que Lehmann e Kopiez abordaram no respetivo artigo. Ou seja, a leitura à primeira vista vai muito mais além do que executar notas corretas, sendo que a expressão se revela um elemento fulcral para obter um maior sucesso para quem executa e para quem ouve.

Por conseguinte, a leitura à primeira vista verifica-se muito importante na vida de todos os músicos, uma vez que, pelo menos uma vez, serão postos “à prova” neste tipo de leitura. Pode dizer-se que as melhorias na leitura à primeira vista advêm de uma prática constante de forma a obter uma maior rapidez na descodificação dos mais variados elementos da música.

²⁴ Tradução livre: “Sight-reading ability at lower skill levels may partly emerge from general instrumental skill increase whereas expert sight-reading necessitates extensive deliberate efforts to improve performance. By engaging in many hours of related experience, for example as an accompanist (in the case of pianists), sight-readers develop particular cognitive adaptations, such as efficient encoding, building of expectations and plausible inferencing, and memory skills.” (Lehmann e Kopiez, 2009, pp. 349-350).

1.2.1. O ritmo e a leitura à primeira vista

Boyle (1970, p. 307) refere que “A capacidade de ler música é, já desde há muito tempo, reconhecida como uma ferramenta valiosa onde os estudantes podem ampliar as suas experiências musicais.”²⁵ Fazendo uso da afirmação de Boyle, pode dizer-se que quanto melhor se verificar a leitura musical, melhor será a performance dos estudantes, uma vez que esta se revela como um recurso fundamental na melhoria das capacidades musicais. Assim sendo, segundo este autor, de forma a tentar precisar a complexidade dos elementos rítmicos e tonais na leitura musical e a forma como estes induzem a duração das pausas na leitura, foi realizado um estudo por Vans Nuys e Weaver (1943). Este estudo concluiu que ‘os fatores rítmicos são considerados uma das condições que limitam a velocidade da leitura ou a duração média da pausa, sempre que o ritmo não é extremamente simples. Isto implica que o aumento na taxa de leitura dependa de um progresso na capacidade de compreender figuras rítmicas.’²⁶ (Nuys e Weaver, 1943, p. 50, citado em Boyle, 1970, p. 307). O autor, refere ainda que, “Muitos professores de música verificaram que as dificuldades da leitura à primeira vista têm, em grande parte, a ver com dificuldades em padrões rítmicos.”²⁷ Isto é, os estudantes não se sentem seguros no que concerne à compreensão dos padrões rítmicos, logo a leitura à primeira vista fica comprometida.

Na mesma linha de pensamento, Ellitot (1982), McPherson (1994) e Thomson (1953) citado em Mishra (2016, p. 1084), constataam que “[...] vários pesquisadores confirmaram que um grande número de erros de leitura à primeira vista são rítmicos.”²⁸ Na linha orientadora de Thomson (1953, p. 75), citado em Boyle (1970, p. 307), após uma análise sobre erros na leitura à primeira vista acerca de violinistas e clarinetistas, enuncia que “Mais de metade dos erros cometidos pelos artistas foram erros de ritmo. Esta circunstância indica que, na leitura da música, parece existir um grande problema na execução do ritmo correto.”²⁹ Por conseguinte, Boyle (1970,

²⁵ Tradução livre: “The ability to read music has long been recognized as a valuable tool by which students can broaden their musical experiences.” (Boyle, 1970, p. 307).

²⁶ Tradução livre: ‘rhythmic factors constitute the limiting conditions for rate of reading or average pause duration whenever the rhythm is not extremely simple. This implies that increase in rate of reading depends upon improvement in ability to grasp rhythmic figures.’ (Nuys e Weaver, 1943, p.50, citado em Boyle, 1970, p. 307).

²⁷ Tradução livre: “Many music educators have expressed the belief that sight-reading deficiencies are in large part due to difficulties with rhythm patterns.” (Boyle, 1970, p. 307).

²⁸ Tradução livre: “(...) and several researchers have confirmed that a large number of sight-reading errors are rhythmic.” Ellitot (1982), McPherson (1994) e Thomson (1953) citado por Mishra (2016, p. 1084).

²⁹ Tradução livre: “More than half of the errors made by performers were errors in rhythm. This fact would seem to indicate that, in actual music reading, a major problema appears to exist in the playing of the correct rhythm pattern.” (Thomson (1953, p.75), citado por Boyle (1970, p. 307).

p. 307) afirma que Thomson advertiu para uma maior incidência na aprendizagem de ritmos com o intuito de obter uma melhor leitura à primeira vista.³⁰

Na mesma linha de raciocínio acerca da leitura rítmica e a leitura à primeira vista, Filho (2016, p. 461) declara que

Músicos exibem diferentes níveis de leitura musical, e isto se torna mais evidente quando esta é realizada à primeira vista. Referências indicam forte relação entre a leitura musical e as habilidades rítmicas, sendo a habilidade de leitura rítmica o principal preditor de desempenho nesta tarefa.

Posto isto, Hodges (1992), segundo Filho (2016, p. 462), “[...] afirma que as relações entre a leitura musical e a leitura rítmica proporcionaram as únicas correlações com coeficientes altos o bastante para indicarem a habilidade de leitura rítmica como um fator de previsão do desempenho na LPV.”³¹

Segundo Filho (2016, p. 462), Lehmann e McArthur (2002) sugeriram alguns recursos quanto ao progresso no que diz respeito à leitura rítmica, a saber:

1) Tocar o ritmo batendo palmas (ou com outras formas de movimentos corporais rítmicos); 2) Escrever contagens na partitura; 3) Desenhar linhas verticais, que indicam o alinhamento das notas; 4) Praticar a leitura auxiliada por um metrônomo ou um dispositivo que possua um playback MIDI como um sequenciador; 5) Tocar em uma situação de acompanhamento ou prática de conjunto com *performers* reais.

Considerando o tema do presente trabalho, verifica-se que um destes recursos se apresenta pertinente e vai de encontro ao que foi referido anteriormente. Isto é, estes autores sugerem “Tocar o ritmo batendo palmas (ou com outras formas de movimentos corporais rítmicos)”. Indo de encontro ao subtema acerca do ritmo e do movimento corporal, constatando-se que, uma vez mais, o corpo se evidencia como um instrumento que ajuda numa melhor compreensão rítmica, obtendo, assim, uma performance musical mais sólida.

³⁰ Tradução livre: “On the basis of this conclusion, he recommended that more stress be placed on learning to play rhythms in order to read well at sight.” (Boyle, 1970, p. 307).

³¹ LPV: Leitura à Primeira Vista.

Ao longo do presente relatório já foi possível verificar que Seara (2015, p. 33) refere que “[...] durante uma leitura musical inicial as crianças tendem a sacrificar o ritmo para ler as notas, o que significa que o primeiro olhar vai sempre para as notas e não para o ritmo.” Após esta afirmação, torna-se possível elencar uma das problemáticas mencionadas inicialmente, ou seja, existe uma enorme tendência em valorizar as notas e descurar o ritmo.

Segundo Wristen (2005), citado em Seara (2015, p. 37), é necessário ter em conta princípios primários durante a leitura à primeira vista, nomeadamente, o “[...] ritmo (métrica, duração, padrões, acentuação), melodia (altura, direção, movimento, padrões), harmonia (estrutura e progressão dos acordes), e contexto (articulação, indicações expressivas, estrutura musical, forma) – bem como o facto de todos eles se combinarem e interagirem na partitura”.

Esta autora refere, ainda, que é essencial “[...] a continuidade, isto é, a capacidade de tocar em tempo real sem parar, independentemente de se tocarem notas erradas, o manter a pulsação rítmica constante, é aqui vista como a maior restrição existente na leitura à primeira vista”.

Em síntese, é possível afirmar que a leitura rítmica se revela preponderante e decisiva para a leitura à primeira vista. Por outras palavras e segundo os autores previamente referenciados, confirma-se que grande parte dos erros que existem neste tipo de leitura advêm de erros rítmicos, não havendo, assim, uma execução segura. Assim, pode dizer-se que as melhorias na leitura à primeira vista ocorrem quando existe uma prática constante, com o intuito de obter uma maior rapidez e fluidez na descodificação dos mais variados elementos da música.

1.3. As sílabas rítmicas e sistemas silábicos rítmicos

“O uso de sílabas rítmicas remonta ao matemático francês do século XIX Pierre Galin, cujo sistema pedagógico de ritmo está em uso desde o início do século XIX na França (embora não tenha sido publicado até 1844).”³² (Verifica-se que, mais tarde, a esposa de Pierre, Aimé Paris e Emile Chev , ajustaram essas mesmas sílabas (Palkki, 2010, p. 107).³³

Sustentando as afirmações antecedentes, Costa (2015, p. 16) enuncia que, em meados do século XIX, devido às adversidades na aclaração da notação rítmica, tornou-se imprescindível

³² Tradução livre: “Rhythm syllables usage can be traced to the nineteenth-century French mathematician Pierre Galin, whose system of rhythm pedagogy had been in use since early 1800s in France (though not published until 1844).” (Palkki, 2010, p. 107).

³³ Tradução livre: “Pierre’s wife Aim  Paris and physician Emile Chev  later adapted these syllables.” (Palkki, 2010, p. 107).

a utilização de sílabas rítmicas com o objetivo de simplificar os processos de aprendizagem de leitura e escrita musical. Deste modo, foram criados sistemas, destacando-se

[...] o sistema francês desenvolvido por Galin-Paris-Chev , com foco no uso de vogais que indicam os tempos e as consoantes que indicam a sequência – uma semínima   entoada *noire*, uma mínima *bla-anche*, duas colcheias *cro-che* e quatro semicolcheias *double cro-che*, independentemente da métrica ou da fun o de tempo. (Gordon, 2000, p. 107, citado em Costa, 2015, p. 16).

Por sua vez, Palkki (2010, p. 108), afirma que “Os sistemas de sílabas rítmicas podem ser separados em três categorias: (1) sistemas com palavras usadas como sílabas, (2) sistemas baseados em números e (3) sistemas que empregam sílabas originais.”³⁴ No que diz respeito ao sistema com palavras usadas como sílabas, Palkki (2010, p.108) refere que “O sistema original de Galin atribuiu palavras francesas com um número apropriado de sílabas para o valor das notas, tornando-o utilizável apenas com padrões rítmicos muito básicos.” Designadamente, neste sistema, a palavra *noir* representa as semínimas e a palavra *croche* simboliza as colcheias.³⁵ Por outro lado, o sistema baseado em números refere que “Uma abordagem usada por muitos instrumentistas americanos   o sistema ‘1 e and a’, em que os números marcam os tempos fortes e as sílabas são usadas para representar as subdivisões.” (Palkki, 2010, p. 110).³⁶ Por último, o sistema que utiliza sílabas originais diz respeito ao sistema francês (*Time-Names*) que John Curwen adaptou para usar na Grã-Bretanha. Deste modo, Varley (2005, p. 20), citado em Palkki (2010, p. 112), refere que “O seu sistema ‘incorporou uma combina o de letras para dar significado às notas (D for Do, R for Re, etc.) e sinais de pontua o para dar significado ao ritmo e dar ênfase às notas.”³⁷

Outros sistemas silábicos criados dizem respeito ao de Lowell Mason (1792-1872) e Zoltán Kodály (1882-1967), que fazem uso de sílabas que equivalem ao nome das dura es das figuras

³⁴ Tradu o livre: “Rhythm syllables systems can be separated into three categories: (1) systems with words used as syllables, (2) number-based systems and (3) systems employing original syllables.” (Palkki, 2010, p. 108).

³⁵ Tradu o livre: “Galin's original system assigned French words with an appropriate number of syllables to note values, making it usable only with very basic rhythmic patterns. [...] In Pierre Galin's system, quarter notes were assigned the word "noir" and eighth notes, "croche.” (Palkki, 2010, p. 108).

³⁶ Tradu o livre: “An approach used by many American instrumentalists is the “1 e and a” system, wherein numbers mark the strong beats and other syllables and words are used to represent subdivisions.” (Palkki, 2010, p. 110).

³⁷ Tradu o livre: “Recall that Englishman John Curwen adapted the French Time-Names system for use in Great Britain. [...] Hys system ‘incorporated a combination of letters to signify pitch (D for Do, R for Re, etc.) ad punctuation marks to signify rhythm and stress of the beats.” (Varley, 2006, p.20, citado em Palkki, 2010, p. 112).

(Costa, 2015, p. 16). Neste sentido, Gordon (2000, p. 107), citado em Costa (2015, p. 16) declara que

Mason foi um pouco mais longe que Kodály, atribuindo sílabas diferentes a figuras da mesma duração – Como exemplo: «Num compasso 4/4, a primeira, segunda, terceira e quarta semínimas dum compasso eram entoadas “tá, tá, té, té”; as quatro colcheias “tá, fá, tá, fá”; as quatro semicolcheias “tá, zé, fé, né”... usando o compasso 6/8, seis colcheias eram cantadas “tá, té, tá, té, tá, té.

Pelto e White (1996) citado em Costa (2015, p. 19) criaram um sistema de sílabas para aprendizagem do ritmo, motivados pelas ideias de Gordon e Hoffman, designado *Takadimi*. Concomitantemente, Ester (2005, p. 4) citado em Costa (2015, p. 19) refere que este sistema provém ‘de uma pedagogia rítmica usada nas aulas de música, coros e conjuntos instrumentais, no qual as sílabas rítmicas ajudam a criar um elo forte de ligação entre os padrões familiares e os símbolos notacionais, dando ênfase às funções de tempo e não a valores absolutos.’ Pode afirmar-se, segundo Costa (2015, p. 19) que Houlahan e Tacka (2008), representantes contemporâneos do conhecido *Método Kodály*, trocaram o sistema das sílabas relativas ao valor fixo das figuras por este sistema.

Deste modo, para instruir o ritmo através do sistema *Takadimi*, que vai de encontro ao necessário nos restantes sistemas, são necessárias a integração e compreensão do professor quanto aos princípios teóricos do mesmo (Costa, 2015, p. 19). Observe-se uma breve explicação acerca deste sistema:

Takadimi tem por base a sílaba “Ta” para os Macrotempos em Métrica Simples e Composta. A sílaba associada com os Microtempos em Métrica Simples é “di” e em Métrica Composta é “ki” e “da”. As sílabas associadas às divisões em Métrica Simples são “ka” e “mi” e em Métrica Composta são “va”, “di” e “ma” (Costa, 2015, p. 19).

É de salientar que, neste sistema “[...] em comparação com o de McHose & Tibbs e de Gordon (in Hoffman, Pelto e White 1996, 11), as divisões são representadas com sílabas únicas e diferentes” (Costa, 2015, p. 20). Para colmatar, pode afirmar-se, segundo Costa (2015, p. 21) que é estabelecida, neste sistema, uma associação entre “[...] as Métricas Simples e Compostas

e as divisões regulares e irregulares, em que o Macrotempo é sempre representado pela sílaba “Ta” e a sílaba “di” marca o meio de uma função.”

De salientar que também Zoltán Kodály (1882-1967) concebeu um conjunto de princípios e conceitos que, mais tarde, serviriam de base ao ensino da música. Deste modo, pode afirmar-se que Kodály “[...] desenvolveu o seu Conceito de Educação Musical baseando-se nas tradições musicais e culturais da Hungria e da Europa.” (Nemes, 2018).³⁸ A partir de 1964, após a Conferência da *International Society for Music Education (ISME)* que fora organizada em Budapeste, centros e institutos Kodály, um pouco por todo o mundo, começaram a encaixar o Conceito Kodály às tradições locais e aos sistemas de educação musical (Nemes, 2018).³⁹

Nesta linha, este pedagogo foi desenvolvendo um sistema silábico rítmico onde os nomes das sílabas são distribuídos segundo a duração das figuras, independentemente das funções de tempo (Costa, 2015, p. 16). Tendo como exemplo, a sílaba “ta” que corresponde a uma semínima, as sílabas “ti-ti” dizem respeito a duas colcheias e as sílabas “ti-ri-ti-ri” equivalem a quatro semicolcheias. Assim sendo, este pedagogo declara que “[...] o ritmo assume um papel importante na educação do indivíduo. Assim, para ele o ritmo estimula a capacidade de concentração, de atenção, de determinação e autocontrole.” (Cruz, 1988, citado em Correia, 2014, p. 21).

Por sua vez, Gordon enfatiza algumas críticas relativamente ao sistema de Kodály, especificamente no que concerne à ênfase fornecida às figuras individuais independentemente da sua ligação com a respetiva função temporal (Costa, 2015, p. 17). “Por exemplo: uma colcheia pode ter uma função de tempo no compasso 2/8 – a que Gordon denomina de Macrotempo – enquanto que no compasso 2/4 ocupa o lugar ou função de divisão (do tempo – denominada Microtempo)” (Costa, 2015, p. 17). Gordon aponta, ainda, uma outra crítica que diz respeito à dificuldade de atingir a audição da Métrica Binária, devido à insuficiente comparação que existe entre outras Métricas, isto é, um Macrotempo é sempre apresentado pela sílaba “tá” e um Microtempo pela sílaba “ti”, independentemente da Métrica, referindo-se as mesmas sílabas a funções rítmicas diferentes (Costa, 2015, p. 17).

³⁸ In *O Conceito Kodály e a salvaguarda da música tradicional do povo húngaro*, Lisboa, Diário de Notícias (30-01-2019), retirado em <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/o-conceito-kodaly-e-a-salvaguarda-da-musica-tradicional-do-povo-hungaro-9908169.html>

³⁹ In *O Conceito Kodály e a salvaguarda da música tradicional do povo húngaro*, Lisboa, Diário de Notícias (30-01-2019), retirado em <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/o-conceito-kodaly-e-a-salvaguarda-da-musica-tradicional-do-povo-hungaro-9908169.html>

Em meados do século XX, foram enunciados dois sistemas de sílabas rítmicas que dizem respeito a McHose & Tibbs e, um segundo, por Gordon. Em relação ao sistema de McHose & Tibbs, este não faz uso de parâmetros de discriminação, através de sílabas, no que concerne a Métricas Usuais e Métricas Não-Usuais e não analisa a enritmia (Gordon, 2000, p. 109, citado em Costa, 2015, p. 17).⁴⁰ À sua vez, Costa (2015, p. 17) declara que “Ambos os sistemas, em cada tempo, respetivas divisão e subdivisão incluem sílabas que são atribuídas de acordo com o seu lugar dentro de um tempo considerado como unidade e não em relação ao seu valor independente do anterior.”

No que diz respeito ao sistema rítmico de Gordon (1927-2015), este criou um sistema baseado nas relações entre o som real dos padrões rítmicos e não nos nomes de cada figura (Pacheco, 2013).⁴¹ Desta forma, pode afirmar-se que a inspiração para este pedagogo sistematizar um sistema silábico rítmico baseado nas funções de tempo advém das limitações de outros sistemas silábicos já existentes que têm a base direta ou indireta nos nomes das durações de figuras. Paralelamente, Costa (2015, p. 23) refere que

As relações estabelecidas entre os nomes das sílabas e as durações derivam [...] da audição da sintaxe rítmica de um padrão ou conjunto de padrões rítmicos. Ou seja, a maneira como é compreendida a Métrica a eles subjacente – processo que está associado à forma como são audiados os Macrotempos e Microtempos, sua organização, e o Ritmo Melódico.

Costa (2015, p. 18) acrescenta, ainda, que “O sistema de Gordon só pode ser compreendido no contexto de alguns pressupostos definidos na sua teoria, todos eles relativos ao conceito de sintaxe rítmica, ao qual se vincula o processo de audição”. Nesta linha, Pacheco (2013) define audição como a capacidade de conseguir ouvir e compreender os fenómenos sonoros, independentemente de estes estarem ou não fisicamente presentes. Ou seja, a audição “[...] implica a atribuição de um significado ao fenómeno sonoro. É o equivalente da ‘semântica’ na linguagem.”⁴² Assim sendo, Costa (2015, p. 18) corrobora que os conceitos se referem à métrica e padrão, correlacionando a função de macrotempo, microtempo, divisão e ritmo

⁴⁰ Segundo Costa (2015, p. 18), enritmia “(...) relaciona-se com o fenómeno seguinte: o que é ouvido e audiado pelo sujeito pode ser escrito de diferentes maneiras. Ou seja, existem diferentes maneiras de registar a mesma ‘coisa’. Assim se explica que compassos como 2/4, 2/2, 2/8 sejam enrítmicos e que, por essas razões, o processo de aprender a sua leitura decorra de uma lógica que classifique, não o valor, digamos, efémero da figura, mas o que é importante para a compreensão da sua sintaxe.”

⁴¹ Apontamentos de *Fundamentos Didáctica da Música – Edwin Gordon* (cedidos pelo docente de Fundamentos da Didáctica da Música: Pacheco, 2013).

⁴² Apontamentos de *Fundamentos Didáctica da Música – Edwin Gordon* (cedidos pelo docente de Fundamentos da Didáctica da Música: Pacheco, 2013).

melódico. Relativamente à métrica, existem as métricas usual, não usual, usual combinada e não usual (sendo que esta última se divide em: emparelhada, desemparelhada, emparelhada intacta e desemparelhada intacta). Costa (2015, p. 24) menciona métrica usual como “[...] divisão dos Macrotempos em Microtempos de igual duração.” Por exemplo,

[...] divisão de um Macrotempo em dois Microtempos de igual duração é Métrica Usual Binária; divisão de um Macrotempo em três Microtempos de igual duração é Métrica Usual Ternária. Se os Macrotempos têm a mesma duração mas se dividem em dois ou três Microtempos (quíalteras), a Métrica é designada de Usual Combinada. Métrica Não Usual é definida quando os Macrotempos organizados não têm igual duração. (Costa, 2015, p. 24).

Simultaneamente, Gordon (2000, p. 113) citado em Costa (2015, p. 24) enuncia que

[...] as sílabas rítmicas baseadas em funções de tempo facilitam a sensação de peso e fluidez, assim como de tempo e espaço, na execução dos padrões rítmicos, e não só se adaptam bem como são apropriadas para todos os estilos de música, incluindo o *jazz* porque são flexíveis para finalidades interpretativas.

Um outro sistema rítmico que importa mencionar diz respeito a Richard Hoffman (1949). Este foi um compositor que desenvolveu um sistema em que as sílabas associadas a cada subdivisão da unidade (em quatro partes iguais) são permanentemente as mesmas, independentemente da figura empregue como unidade de tempo (Ghivelder, 2017, p. 5).

Ghivelder (2017, p. 6) alude que “[...] a notação musical ocidental prioriza agrupar as notas com uma clara divisão gráfica entre os tempos, independentemente do sentido musical da frase.” Deste modo, Ghivelder (2017, p. 6) declara que o princípio lógico do sistema de Hoffman advém da tradição ocidental, contudo, este obteve influências no que diz respeito ao sistema silábico do Sul da Índia.

Em relação ao Brasil, também se verifica a existência de um educador, Gazzi de Sá (1901-1981), que realizou a associação entre palavras e ritmo. Ghivelder (2017, p. 6) afirma que “Os sistemas de sílabas propostos por Gazzi, Gordon e Hoffman são muito semelhantes.” Todavia, este autor refere que existe uma diferença considerável, ou seja, Gazzi de Sá recomenda que ‘Sempre que houver soma de valores, apenas a primeira sílaba mantém o t, sendo que as demais sílabas subsequentes permanecem com a vogal.’ (Paz, 2013, p. 37, citado em Ghivelder, 2017,

p. 7). A título de exemplo: uma colcheia com ponto seguida de uma semicolcheia é proferido “ta-ui-tu”.

Em conformidade, Ghivelder (2017, p. 8) afirma que as sílabas rítmicas de Kodály (ti-ri-ti-ri) correspondem às sílabas rítmicas de Gordon (du-da-de-ta), que por sua vez também equivalem às de Hoffman (ta-ka-di-mi) e às de Gazzí (ta-tu-ti-tu).

Segundo Ghivelder (2017, p. 8), Bernadette Colley realizou uma pesquisa onde foi feita uma comparação acerca da eficiência entre o uso de palavras e os sistemas rítmicos de Gordon e Kodály. Deste modo, Colley verificou que há, realmente, utilidade no uso de palavras e ritmos, no entanto, esta refere que “[...] os alunos começaram a demonstrar frustração e tédio à medida que mais sílabas eram adicionadas e que as combinações de padrões rítmicos tornavam-se mais complexas.” (Colley, 1987, p. 231, citado em Ghivelder, 2017, pp. 8-9).

Numa breve análise, pode verificar-se que o sistema de Lowell Mason e Kodály se conciliam entre si na medida em que as sílabas são empregues segundo as durações das figuras e não em funções de tempo. Posto isto, estes dois sistemas apresentam diferenças com os sistemas de E. Gordon, R. Hoffman e Gazzí de Sá, ou seja, estes três últimos não se movem pelas durações das figuras, aplicando, assim, as sílabas conforme a subdivisão da unidade e o som real dos padrões rítmicos. Por último, os sistemas de Pelto e White e McHose e Tibbs têm em comum a aplicação de sílabas segundo as funções e unidades de tempo, no entanto, verifica-se que existe uma diferença entre estes, ou seja, as divisões são simbolizadas com sílabas distintas.

1.4. A música clássica do Sul da Índia

A música clássica indiana é um género de música que provém do Sul da Ásia e que consiste em duas tradições bastante conhecidas: a tradição do Norte da Índia, denominada de *hindustani* e a do Sul designada de música carnática.⁴³ Young (2010, p. 8) revela que

A distinção entre o Norte e o Sul começou por volta dos séculos XII e XIII, quando, após muitas invasões, os Mongóis conquistaram o Norte da Índia e estabeleceram o domínio Muçulmano. Os músicos muçulmanos introduziram elementos Persas

⁴³ In *Música clássica indiana*, Wikiwand (03-06-2019), retirado em https://www.wikiwand.com/pt/M%C3%BAsica_cl%C3%A1ssica_indiana

e Árabes na música indiana e, como resultado, acrescentaram novas formas melódicas e rítmicas.⁴⁴

Deste modo, esta autora (pp. 7-8) sustenta que

Enquanto toda a música indiana clássica partilha um conjunto de princípios fundamentais de melodia e ritmo, há dois estilos distintos que representam as suas próprias cores e características. O estilo do Norte da Índia é chamado de Hindustani. A palavra Hindustan é a palavra “Hindi” para a Índia – implicando assim a “Música da Índia”. A tradição do Sul da Índia é chamada Carnática – que significa “tradicional” em tâmil^{45, 46}.

No que tange à música carnática, esta consiste num género musical que pertence à música clássica do Sul da Índia e, devido à sua expressividade e variedade melódica e rítmica, este género permite o incremento de elementos variados como a noção de tempo, treino auditivo, afinação, criatividade e espiritualidade.⁴⁷

Santiago (n. d.) afirma que o *sangeet* se apresenta como a base da música indiana e este compreende-se pela música vocal, instrumental e a dança, sendo que estes três componentes, quer sejam combinados ou individuais, são parte integrante da arte musical local.⁴⁸ Assim sendo, verificam-se dois conceitos que fazem parte da vida dos músicos indianos, ou seja, *raga* e *tala*. O *raga* “[...] forma a tessitura da estrutura melódica, enquanto que o segundo realiza a marcação do tempo.”⁴⁹

Relativamente aos estudantes deste género de música, Young (2010, p. 8) revela que estes “[...] são ouvintes dedicados” e que não têm por hábito colocar questões durante as aulas. É referido, ainda, que “A música indiana clássica é predominantemente oral e tradicional, com os alunos a ouvir, imitar e depois memorizar o programa.”⁵⁰

⁴⁴ Tradução livre: “The distinction between North and South began around the 12th and 13th century A.D. when after many invasions, the Moguls conquered the North of India and established Muslim rule. The Muslim musicians introduced Persian and Arabic elements into the Indian music and as a result added new melodic and rhythmic forms.” (Young, 2010, p. 8).

⁴⁵ Tâmil diz respeito a uma língua dravídica (grupo de línguas indianas) que é falada no Sul da Índia.

⁴⁶ Tradução livre: “Whilst all Indian Classical music shares a fundamental set of principles of melody and rhythm, there are two distinct styles which presente their own colours and characteristics. The North Indian style is called Hindustani. The word Hindustan is the ‘Hindi’ word for India – thus implying the ‘Music of India’. The South Indian tradition is called Karnatic – meaning ‘traditional’ in Tamil.” (Young, 2010, pp. 7-8).

⁴⁷ In *Workshop “Introdução à Música Carnática”* (01-02-2019), retirado em <http://cesem.fcsh.unl.pt/event/workshop-introducao-a-musica-carnatica/>

⁴⁸ In *Música indiana*, Brasil, InfoEscola (03-06-2019), retirado em <https://www.infoescola.com/musica/musica-indiana/>

⁴⁹ In *Música clássica indiana*, Wikiwand (03-06-2019), retirado em https://www.wikiwand.com/pt/M%C3%BAgica_cl%C3%A1ssica_indiana

⁵⁰ Tradução livre: “Classical Indian music is predominantly na oral traditional with students listening, imitating and then committing the syllabus to memory. Students rarely ask questions during lessons, rather they are devoted listeners.” (Young, 2010, p. 8).

Torna-se importante mencionar que o principal instrumento de percussão da música carnática do Sul da Índia é o *mridangam*, sendo considerado “[...] um instrumento muito popular para crianças aprenderem. Eles começam as aulas por volta dos sete anos de idade e geralmente têm duas ou três aulas de meia hora por semana.” (Young, 2010, p. 9)⁵¹

1.4.1. O conceito *Solkattu*

Pode dizer-se que “*Solkattu* é uma forma tradicional de aprender e praticar ritmos através de vocalizações de pseudopalavras que derivam da música carnática do Sul da Índia.”⁵² Este conceito pode, também, ser intitulado de *Konnakol* uma vez que este “[...] é o componente falado do *solkattu*, que se refere a uma combinação de sílabas faladas ao mesmo tempo que os músicos marcam o tempo com as mãos.”⁵³

Young (2010, p. 12) faz referência ao conceito *Solkattu* referindo que

Konnakol é usado como uma referência vocal para todos os instrumentos de percussão carnática. No entanto, é usual e apropriado referir-se ao *Konnakol* relacionando ao *mridangam*, já que este é considerado o principal instrumento de percussão na Música Carnática.

Em termos de linguagem, o *Konnakol* desenvolveu a imitação vocal dos sons de percussão e dos padrões tocados, ou seja, cada batida no tambor tem um som vocal correspondente. Naturalmente, os sons da voz humana são diferentes dos sons produzidos pelo instrumento de percussão. Com o tempo e com a influência de vários artistas inovadores, o *Konnakol* desenvolveu uma linguagem muito além do alcance dos sons do *Mridangam*.⁵⁴

Esta autora (2010, pp. 12-13) afirma, ainda, que o *Konnakol* é uma parte que integra o treino crucial para obter o domínio do *Mridangam* sustentando a base para a assimilação no que

⁵¹ Tradução livre: *Mridangam* is a very popular instrument for young boys to learn. They start classes around the age of seven, and usually have two or three half hour lessons per week.” (Young, 2010, p. 9).

⁵² Tradução livre: “*Solkattu* is a traditional way of learning and practicing rhythms through vocalizations of nonsense syllables stemming from South Indian Carnatic music.” In *Solkattu*, *Embodying Rhythm*, (01-02-2019), em <http://embodyingrhythm.com/home/solkattu/>

⁵³ In *O que é Konnakol*, *Guitarpedia* (01-02-2019), retirado em <https://guitarpedia-blog.com.br/o-que-e-konnakol/>

⁵⁴ Tradução livre: *Konnakol* is used as a vocal reference for all Karnatic percussion instruments. However, it is usual and appropriate to refer to *Konnakol* in relation to the *mridangam*, as the *mridangam* is considered the principle percussion instrument in Karnatic Music. As a language *Konnakol* has developed in vocal imitation of the percussion sounds and patterns played thus – each drum stroke has a corresponding vocal sound. Naturally the recited sounds of the human voice are different to the sounds produced by the percussion instrument. Over time and with the influence of many innovative artists, *Konnakol* has developed a language well beyond the scope of the sounds of the *Mridangam*. (Young, 2010, p. 12).

concerne às dificuldades rítmicas que a tradição carnática apresenta.⁵⁵ Deste modo, o *Konnakol* “É a linguagem básica para composição de percussão, e os artistas costumam conceber primeiro ideias em *Konnakol* e depois transferir a peça para os instrumentos.”⁵⁶

Na linha orientadora de Young, Makarome (n. d., p. 38), declara o seguinte:

Na minha opinião, o *Konnakol* é um sistema mais flexível. É mais do que um sistema de sílabas usado para representar subdivisões de pulsações (apesar de isto ser uma componente importante). Inclui um deslocamento da pulsação e outras manipulações musicais (ou rítmicas) que mudam os acentos para contratempos. A liberdade para manter o mesmo grupo de sílabas, mesmo quando o motivo começa no contratempo, pode levar a uma melhor compreensão de situações musicais onde motivos parecidos ou iguais não começam na mesma parte da pulsação. Esta liberdade faz conexões entre diferentes pontos de vista na música mais clara e espelha o que acontece na improvisação.⁵⁷

Tal como Young, Makarome (n. d., p. 39) faz referência ao conceito *Solkattu* e *Konnakol* como “[...] termos usados para descrever as sílabas rítmicas empregues na música clássica do Sul da Índia (também conhecida como música Carnática) para vocalizar padrões de ritmos em músicas e improvisações.” Assim sendo, este autor afirma que o objetivo consiste na utilização de sílabas (ou palavras), como por exemplo, dó, ré e mi, como forma de simbolizar as “notas melódicas na música ocidental”.⁵⁸

Por conseguinte, o autor refere que em virtude das tradições relacionadas com diferentes sons que são produzidos pelo *Mridangam* surgem as sílabas utilizadas nas entoações rítmicas. Deste modo, é enunciado que

A escolha de qual palavra rítmica se usa depende dos dedos relacionados com o *mridangam* mas também é orientado pelos requisitos musicais de uma peça de música específica (dando ao intérprete uma variedade de cores silábicas). Isto é

⁵⁵ Tradução livre: “(...) *Konnakol* is an integral part of the extensive training required to master the *Mridangam* (...) providing the basis for understanding the rhythmic complexities of the Karnatic tradition.” (Young, 2010, pp. 12-13).

⁵⁶ Tradução livre: “It is the basic language for percussion composition, and artists often first conceive ideas in *Konnakol*, and then transfer the piece to the instruments.” (Young, 2010, pp. 12-13).

⁵⁷ Tradução livre: “In my opinion, *konnakol* is a more flexible system. It is more than a system of syllables used to represent subdivisions of beats (although this is an important component). It includes beat displacement and other musical (or rhythmic) manipulations that shift the accents to offbeats. The freedom to keep the same syllabic grouping even when the motif starts on the offbeat can allow for a better understanding of musical situations where similar or exact motifs do not start on the same part of the beat. This freedom makes connections between different points in the music clearer and mirrors what happens in improvisation.” (Makarome, n. d., p. 38).

⁵⁸ Tradução livre: “The idea is to use syllables or words to represent percussive sounds in a similar way that Do-Re-Mi syllables are used to represent melodic notes in Western music.” (Makarome, n. d., p. 39).

especialmente verdade quando se refere a música vocal ou música de outros instrumentos como veena⁵⁹ ou flauta carnática.⁶⁰ (Makarome, n. d., p. 40).

Ou seja, os “[...] sons são produzidos por um dedo ou parte da mão atingindo uma parte específica do tambor. Os sons também podem ser criados por uma combinação de mão esquerda e direita atingindo o tambor simultaneamente.”⁶¹ Portanto, o autor dá exemplos de sílabas produzidas por este instrumento, nomeadamente,

[...] o som produzido pela mão esquerda cheia atingindo a pele esquerda será chamado Tha; enquanto três dedos da mão direita a bater no centro do tambor direito (onde está o círculo escuro) seriam chamados de Di. Cada uma das quatro sílabas Ta, Ka, Di e Mi corresponde a um conjunto específico de dedilhações no tambor, mas também pode ser utilizada para representar quatro subdivisões de uma única batida ou pulso. As sílabas podem ser combinadas *numa* palavra: Takadimi.⁶² (Makarome, n. d., p. 40).

Precedentemente já foram abordados os conceitos *Solkattu* e *Konnakol*, no entanto, Makarome revela uma diferenciação relativamente a estes conceitos. Por outras palavras, anteriormente viu-se enunciado que o conceito *Solkattu* se refere a um termo em que a finalidade consiste em aprender e praticar ritmos utilizando vocalizações de pseudopalavras e que o *Konnakol* consiste no componente falado do primeiro. Nesta linha de pensamento, Makarome (n. d., p. 40) afirma que “Solkattu refere-se às palavras que representam sons rítmicos enquanto que o konnakol se refere a uma performance prática utilizando o solkattu para criar combinações de frases e estruturas mais abrangentes.”⁶³

Por conseguinte, conforme os sistemas rítmicos enunciados anteriormente, o conceito *Solkattu* apresenta sílabas rítmicas. Seguidamente, apresentam-se exemplos de sílabas (de uma sílaba a nove sílabas):

⁵⁹ Veena diz respeito a um instrumento pertencente à família das cordas.

⁶⁰ Tradução livre: “The choice of which rhythmic word to use depends on the related fingerings on the mridangam but is also governed by musical requirements of a specific piece of music (giving the performer a variety of syllabic colours). This is especially true when it comes to vocal music or music of other instruments such as veena or Carnatic flute.” (Makarome, n. d., p. 50).

⁶¹ Tradução livre: “[...] sounds are produced either by a finger or part of the hand striking a specific part of the drum. The sounds may also be created by a combination of left and right hand striking the drum simultaneously.” (Makarome, n. d., p. 40).

⁶² Tradução livre: “[...] the sound produced by the full left hand striking the left drum head would be called Tha; while three right hand fingers striking the centre of the right drum head (where the dark circle is) would be called Di. The four syllables Ta, Ka, Di and Mi each correspond to a specific set of drum fingerings but may also be used to represent four subdivisions of a single beat or pulse. The syllables may be combined into *one* word: Takadimi. (Makarome, n. d., p. 40).

⁶³ Tradução livre: “Solkattu refers to the words that represent rhythmic sounds while konnakol refers to the performance practice of using solkattu to create combinations of phrases and larger structures.” (Makarome, n. d., p. 40).

- Uma sílaba: ta; di; tom; nam; jem; tam;
- Duas sílabas: ta-ka; di-mi; jo-nu;
- Três sílabas: ta-ki-ta;
- Quatro sílabas: ta-ka-di-mi; ta-ka-jo-nu; ta-ka-di-ku;
- Cinco sílabas: ta-ka-ta-ki-ta; ta-di-ki-ta-tom; ta-din-gi-na-tom;
- Seis sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ka; ta-ki-ta-ta-ki-ta;
- Sete sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ki-ta; ta-ka-ta-di-ki-ta-tom; ta-ka-ta-din-gi-na-tom;
- Oito sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ka-jo-nu; ta-ki-ta-ta-di-ki-ta-tom; ta-ki-ta-ta-din-gi-na-tom;
- Nove sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ka-ta-ki-ta; ta-ka-di-ku-ta-di-ki-ta-tom; ta-ka-di-ku-ta-dim-fi-na-tom
(Nelson, 2008, p. 15).

Sankaran (2009), citado em Makarome (n. d., p. 41) apresenta igualmente uma lista de sílabas rítmicas que poderão ser utilizadas:

- Ta = 1;
- Taka = 2;
- Takita = 3;
- Takadimi = 4;
- Taka-Takita = 5 (2+3);
- Taka-Takadimi = 6 (2+4);
- Takita-Takadimi = 7 (3+4);
- Takadimi-Takajonu = 8 (4+4);
- Takadimi-Taka-Takita = 9 (4+5).

Assim sendo, pode verificar-se que Nelson (2008) e Sankaran (2009) se conciliam em todas as sílabas utilizadas, no entanto, o primeiro apresenta mais variedade de sílabas que podem ser utilizadas na melhoria do ritmo. É de salientar que nas sílabas seis e sete estas são as mesmas, mas a ordem está trocada. Portanto, o professor ou aluno pode optar por aquela (s) que melhor se adequar (em) ao repertório abordado.

Por seu turno, Makarome (n. d., p. 41) aponta que a versão segundo Sankaran é “[...] a versão mais básica desses grupos de Solkattu que é ensinada aos estudantes de música Carnática.”⁶⁴ Este prossegue com uma explicação sobre como foram adotadas as sílabas, expondo que a partir das sílabas utilizadas em 1, 2, 3 e 4, podem ser criadas “[...] combinações dessas

⁶⁴ Tradução livre: “[...] the most basic version of these Solkattu groupings that is taught to Carnatic music students.” (Makarome, s.d., p. 41).

quatro palavras básicas de *Solkattu*.”⁶⁵ Então, é possível constatar que as sílabas número 5 se apresentam como uma agregação das sílabas 2 e 3, formando Taka-Takita; as sílabas número 6 dizem respeito à combinação das sílabas 2 e 4, ou seja, Taka-Takadimi; e, por último, as sílabas número 7 advêm das sílabas 3 e 4, gerando Takita-Takadimi.⁶⁶ Makarome indigita, ainda, para a importância de verificar que, nas sílabas correspondentes ao número 8, foi adicionada uma nova palavra: Takajonu. Designadamente, este esclarece que

Uma nova palavra para 4 (Takajonu) é adicionada ao Takadimi regular, então toda a combinação é ouvida como 8. Se nós simplesmente recitarmos Takadimi duas vezes, é fácil perder a noção do agrupamento de 8 quando precisamos de repetir o agrupamento várias vezes. Por exemplo, se recitássemos repetidamente TakadimiTakadimiTakadimiTakadimiTakadimiTakadimi acabaria por soar como agrupamentos de 4; enquanto que quando recitamos muitos conjuntos de Takadimi-Takajonu, poderemos ouvi-los como unidades de 8.⁶⁷

Posto isto, o autor elucida que não é hábito “ensinar esses agrupamentos numéricos como um conceito teórico separado, já que os estudantes de música Carnática geralmente aprendem esses agrupamentos de *solkattu* como parte do seu currículo instrumental (ou vocal).”⁶⁸ (Makarome, n. d., p. 41) Acrescenta, ainda, que

Uma característica fundamental dos agrupamentos rítmicos Carnáticos é que eles são mais fáceis de articular em ritmos mais rápidos devido ao uso de palavras que são mais fáceis de falar num ritmo acelerado. Outra característica é que o início de cada agrupamento é claramente articulado (na maioria dos casos isso é feito com a sílaba ‘Ta’).⁶⁹ (Makarome, n. d., p. 46).

Este autor (n. d., p. 50) apresenta algumas vantagens no que concerne ao uso do *Solkattu* e *Konnakol*, uma vez que defende que “A vantagem de utilizar o *konnakol* e o *solkattu* na

⁶⁵ Tradução livre: “[...] after the rhythm words for 1, 2, 3 and 4, [...] the following numbers may be created from combinations of these four basic *Solkattu* words.” (Makarome, n. d., p. 41).

⁶⁶ Tradução livre: “5 is a combination of 2 and 3, and recited as Taka-Takita; 6 is a combination of 2 and 4, and recited as Taka-Takadimi; and 7 is a combination of 3 and 4, and recited as Takita-Takadimi.” (Makarome, n. d., p. 41).

⁶⁷ Tradução livre: “It is helpful to note that 8 is Takadimi-Takajonu. A new word for 4 (Takajonu) is added to the regular Takadimi so that the whole combination is heard as 8. If we merely recited Takadimi twice, it is to lose track of the grouping of 8 when we need to repeat the grouping many times. For example, if we recited TakadimiTakadimiTakadimiTakadimiTakadimiTakadimi over and over, it will end up sounding like groupings of 4; whereas when we recite many sets of Takadimi-Takajonu, we will be able to hear them as units of 8.” (Makarome, n. d., p. 41).

⁶⁸ Tradução livre: “[...] it is rare to teach these number groupings as a separate theoretical concept as Carnatic music students often learn these *solkattu* number groupings as part of their instrumental (or vocal) curriculum.” (Makarome, n. d., p. 41).

⁶⁹ Tradução livre: “A key feature of Carnatic rhythmic groupings is that they are easier to articulate of faster tempos due to the use of words that are easier to speak at a fast pace. Another feature is that the beginning of each grouping is clearly articulated (in most cases this is done with the syllables ‘Ta’). (Makarome, n. d., p. 46).

aprendizagem de música, inclui uma facilidade nas articulações rítmicas na atual execução do tempo.”⁷⁰ Uma outra vantagem que este autor afirma diz respeito a que

Outra característica útil do konnakol é o simples facto de que os ritmos são expressos como palavras. Isto faz com que seja fácil de traduzir padrões rítmicos em sensação de ritmo interior para o estudante (ou intérprete). Relacionado com o uso de palavras para expressar ritmos, está a ideia de que podemos combinar as palavras em frases ou estrofes largas (como em poesia) que facilitam a aprendizagem da música e da memória.⁷¹

Para colmatar, Makarome (n. d., p. 50) assegura que uma performance com maior consistência e, conseqüentemente, com menos erros é conseguida através da segurança da vocalização do ritmo.⁷²

Por outro lado, de acordo com Fridman e Manzolli (2016, p. 455) os sistemas musicais, quer no Norte como no Sul da Índia, são baseados em processos mnemónicos com o intuito de construir estruturas rítmicas, considerando estes como um prolongamento da fala. Ou seja, “Nesse processo, associam-se determinados padrões silábicos – geralmente correspondentes às onomatopeias que representam os sons da percussão – aos padrões rítmicos dos ciclos da *tala*, como auxiliar para sua memorização.”

Fridman e Manzolli (2016, p. 456), relativamente ao sistema rítmico do Sul da Índia afirmam que

Pensando nas ideias de Honning, Bouwer e Háden sobre o ritmo como um sistema que pode evoluir gradativamente a partir da noção de pulsação, na música indiana os fonemas – que de certa forma nos aproximam do discurso falado – podem ser considerados como uma evolução desta noção. Nesses ciclos não se sentem pulsações isoladas, mas sim conjuntos diferenciados de associações silábicas. A principio isso nos leva para uma ideia irregular em relação ao agrupamento de pulsações, mas na música indiana não é a pulsação em si

⁷⁰ Tradução livre: “The advantage of using konnakol and solkattu in musicianship teaching includes the ease of articulating rhythms at the actual performance tempo.” (Makarome, n. d., p. 50).

⁷¹ Tradução livre: “Another useful feature of konnakol is the simple fact that rhythms are expressed as words. This makes it very easy to translate rhythmic patterns into internal rhythmic feeling for the students (or performer). Related to using words to express rhythms is the idea that we can combine the words into phrases or larger stanzas (just like in poetry) that facilitate music learning and memorising.” (Makarome, n. d., p. 50).

⁷² Tradução livre: “The security of rhythmic vocalisation also ensures solid performance with fewer errors (as well enhance the ability to recover from mistakes made during the performance).” (Makarome, n. d., p. 50).

que nos leva à sensação de regularidade ou repetição, e sim a repetição de todo um ciclo de associações.

Assim sendo, Fridman e Manzolli (2016, p. 457) enunciam que na *tala* indiana a música dá uma sensação de que retorna constantemente ao mesmo lugar no tempo, contudo isso acontece de um modo cíclico devido à “(...) organização métrica [que] envolve portanto a ideia de ‘recorrência de padrões rítmicos’”.

Ao abordarmos o conceito *Solkattu* e, conseqüentemente, o *Konnakol*, torna-se fulcral referir o manual de *Solkattu* de David P. Nelson. Pelo que este refere que

A palavra tâmil *solkattu* significa ‘palavras unidas’, que é uma definição elegante. As ‘palavras’ são sílabas simples mais ou menos percussivas, quase todas começadas com consoantes. Elas estão ‘unidas’ em dois níveis: primeiro, em combinações que incluem frases, por exemplo *ta ka di mi*.⁷³ (Nelson, 2008, p. 1).

Ou seja, “As frases são então combinadas em padrões e desenhos maiores unidos por medidores, chamados de *tāla*. Esses medidores cíclicos são contados por conjuntos recorrentes de gestos manuais: palmas, ondas e contagem de dedos.”⁷⁴ (Nelson, 2008, p. 1). No que concerne ao termo *tāla*, este autor (p. 2) refere que emprega o termo *meter* (em inglês), referindo que “Num sentido amplo, *meter* é uma tradução útil para *tāla*; cada um é cíclico e regular, e cada um pode existir dentro de um intervalo de tempo.”⁷⁵

Nelson (2008, p. 4) aborda a aplicabilidade do *Solkattu*, expondo a realidade de que esta prática levou a professores de níveis mais básicos se interessarem “[...] pela elegância e eficácia [...] em habilidades rítmicas fundamentais.” Este interesse surge “[...] em grande parte devido a três dos atributos mais importantes do *solkattu*: a confiança física que ele desenvolve, a sua portabilidade e a sua musicalidade inerente.”⁷⁶

⁷³ Tradução livre: “The Tamil word *solkattu* means “words bound together”, which is an elegant definition. The “words” are more or less percussive-sounding single syllables, nearly all of which begin with consonants. They are “bound together” on two levels: first: into combinations that comprise phrases, for example *ta ka di mi*.” (Nelson, 2008, p. 1).

⁷⁴ Tradução livre: “The phrases are then combined into larger patterns and designs bound together by meters, called *tāla*. These cyclic meters are counted by recurring sets of hand gestures: claps, Waves and finger counts.” (Nelson, 2008, p. 1).

⁷⁵ Tradução livre: “I have been using the word *meter* as an English equivalent [...]. In a broad sense, *meter* is useful translation for *tāla*; each is cyclic and regular, and each can exist within a range of tempi.” (Nelson, 2008, p. 2).

⁷⁶ Tradução livre: “Many teachers of basic musicianship have become interested in the elegance and effectiveness of *solkattu* as a methods for training in fundamental rhythmic skills. This interest is largely due to three of *solkattu*'s most important attributes: the physical confidence it develops, its portability, and its inherent musicality.” (Nelson, 2008, p. 4).

No que concerne à confiança física, é referido que quando a pessoa está a falar padrões e a contar a *tā/la*, existe uma ligação somática e cinestésica, ou seja, está intrinsecamente ligado ao corpo:

A relação entre as frases e a *tā/la* é exata ou não: em caso afirmativo, há um sentimento de confiança; se não, o músico sabe imediatamente que algo está errado e pode mover-se para corrigi-lo. Com o tempo, aprende-se a confiar nesse conhecimento corporal.⁷⁷

Relativamente à portabilidade, o autor aponta que o *Solkattu* não necessita de qualquer instrumento para o praticar. Ou seja, é possível praticá-lo seja de pé, ou sentado, no quarto ou em qualquer outro lugar.

Mas essa portabilidade torna possível chamar a atenção para um padrão ou exercício em praticamente qualquer lugar. Um olhar mais atento revela frequentemente os sinais reveladores da prática improvisada do *solkattu*: a boca a mover-se lentamente, uma mão a bater o tempo na coxa e um olhar distante nos olhos.⁷⁸ (Nelson, 2008, pp. 4-5).

Por último, no que diz respeito à musicalidade inerente, o autor refere que

A musicalidade inerente de usar frases em vez de números para contar torna o *solkattu* imediatamente acessível aos alunos. Sílabas e frases que soam exóticas assumem rapidamente um significado musical concreto. O treino de ritmo, que pode ser seco e abstrato, é subitamente acessível e divertido.⁷⁹ (Nelson, 2008, p. 5).

Nelson (2008, p. 15) refere que, tal como foi dito anteriormente, o “*Solkattu* funciona combinando sílabas rítmicas faladas em frases e sincronizar estas frases com uma *tā/la* estável.” Isto é, a partir do momento que a *tā/la* e as frases se verificam sincronizadas, pode ser aplicado

⁷⁷ Tradução livre: “Since the same person is speaking patterns and counting *tā/la*, this binding together is a somatic, kinesthetic experience; it all happens within the same body. The relationship between the phrases and the *tā/la* is either accurate or not: if so, there is a feeling of confidence; if not, the musician knows immediately that something is awry and can move to correct it. Over time, one learns to trust this bodily knowledge.” (Nelson, 2008, p. 4).

⁷⁸ Tradução livre: “*Solkattu* requires no instrument for practice or performance. One can practice anywhere – in one’s room, on a train, in line at the bank – while doing anything – walking, standing, sitting, or lying down. [...] But this portability makes it possible to call a pattern or exercise to mind virtually anywhere. [...] A closer look often reveals the telltale signs of Impromptu *solkattu* practice: the mouth moving slightly, a hand beating time on the thigh, and a farway look in the eyes.” (Nelson, 2008, pp. 4-5).

⁷⁹ Tradução livre: “The inherent musicality of using phrases instead of numbers for counting makes *solkattu* immediately approachable for students. Previously exotic-sounding syllables and phrases quickly take on concrete musical meaning. Rhythm training, which can be dry and abstract, is suddenly accessible and fun.” (Nelson, 2008, p. 5).

um vasto conjunto de processos: “estas podem ser aceleradas ou desaceleradas, expandidas, contraídas ou alteradas.”⁸⁰

Em conformidade com Nelson (2008), Molina (2014, p. 52) menciona que “Na prática do Konnakol, qualquer que seja a divisão em quatro partes iguais de um ciclo, *beat*, parte de *beat*, etc., usa-se, por exemplo, os vocábulos Tá – Ká – Di – Mi.” Ou seja, ao utilizar o *Konnakol*, pode verificar-se que é viável, no que concerne à uniformidade dos tempos, evitar que uma leitura acabe por homogeneizar em excesso outros parâmetros dos ataques. A título de exemplo, quando se executam quatro ataques de igual duração, o mais habitual é que cada um dos ataques aconteça de forma ligeiramente distinta, isto é, não acontece de forma padronizada (é notável também que isto acontece no que diz respeito à articulação).

Em síntese, é possível verificar que o *Solkattu* consiste na aplicação de sílabas rítmicas e, por conseguinte, o *Konnakol* representa a performance prática do primeiro e, tal como foi referido, as sílabas rítmicas advêm, comumente, dos sons vindos dos instrumentos de percussão do Sul da Índia. Constata-se, também, que o *Solkattu* e, conseqüentemente o *Konnakol*, divergem em relação aos outros sistemas rítmicos na medida em que este se torna mais “livre” pois não é necessário estar fincado em coisas escritas, sentindo o ritmo interiormente. É notável uma semelhança no que concerne às sílabas rítmicas utilizadas pelo *Solkattu* e pelo sistema de sílabas de Pelto e White, que, tal como foi referido anteriormente, foram motivados pelas ideologias de E. Gordon e R. Hoffman, sendo que Pelto e White utilizam também as sílabas Ta-ka-di-mi. Verifica-se, também, que R. Hoffman se rege pelas sílabas associadas a cada subdivisão da unidade e, deste modo, tal como referiu Makarome (n. d.), o *Solkattu* não é apenas “um sistema de sílabas usado para representar subdivisões de pulsações”, mas esta componente é deveras relevante.

Assim sendo, constata-se que o *Solkattu* favorece uma facilidade no que diz respeito às articulações rítmicas, e os professores revelam interesse pela eficiência que este conceito propõe nas capacidades rítmicas essenciais.

Torna-se possível referir, no que toca ao ritmo, que este é um elemento essencial na música e que se encontra presente no dia-a-dia, nas mais diversas ocasiões e, conseqüentemente, a pulsação. Todavia, tal como foi mencionado anteriormente, o ritmo diverge da pulsação na

⁸⁰ Tradução livre: “Solkattu works by combining spoken rhythmic syllables into phrases and synchronizing these phrases with a stable *tā/ā*. Once the phrases and *tā/ā* are synchronized, a large repertoire of processes can be applied to the phrases: they may be sped up or slowed down, or expanded, contracted, or otherwise altered.” (Nelson, 2008, p. 15).

medida em que a última se rege pelo batimento regular e o ritmo consiste na combinação entre as figuras e as pausas musicais.

No que concerne ao ritmo e ao movimento corporal, verifica-se que pedagogos como E. J. Dalcroze (1865-1950), Z. Kodály (1882-1967), E. Willems (1890-1978), C. Orff (1895-1982) e E. Gordon (1927-2015) comungam da mesma ideia acerca do ritmo musical e o movimento corporal estarem inerentemente emparelhados. Desta forma, pode dizer-se que o movimento corporal é uma mais valia na aprendizagem do ritmo musical.

Relativamente à leitura à primeira vista, segundo autores como Lehmann e Kopiez e Mota, esta não deverá ser assumida como algo em que não se podem errar notas, mas sim procurar sensações, incluindo a expressividade que se verifica muito relevante. Consequentemente, no ritmo e leitura à primeira vista, apura-se que muitos autores apontam a problemática do ritmo como uma das consequências para uma leitura à primeira vista menos proveitosa.

Capítulo 2

2. Enquadramento Contextual

2.1. A Escola

Inicialmente intitulado de “Academia de Música Valentim Moreira de Sá”, o Conservatório de Guimarães é uma escola vocacional de música, tendo sido criado em 1992 pela Sociedade Musical de Guimarães. Esta instituição conta com autonomia pedagógica e tem, com o Ministério da Educação, um Contrato de Patrocínio e o seu Alvará de funcionamento encontra-se publicado em Diário da República. Pode, ainda, afirmar-se que esta associação cultural é sem fins lucrativos, criada em 1903, que proporciona não só a formação artística, como também a dinamização cultural na área da música.

O objetivo fundamental deste Conservatório é referente ao ensino de nível elevado, a começar na idade pré-escolar até ao ensino secundário, bem como a cooperação a nível cultural e cívica dos seus alunos e de toda a comunidade escolar. Relativamente à cidade de Guimarães, onde decorre o estágio pedagógico supervisionado, esta pertence ao distrito de Braga e conta com cerca de 160 000 habitantes repartidos pelas 48 freguesias que fazem parte do concelho.

Atualmente, este conservatório conta com cerca de quinhentos alunos e cinquenta e cinco professores em Guimarães e também no polo de Vieira do Minho. Desta forma, o ensino desta escola desenvolve-se em diferentes níveis:

- Ateliê musical (dos três aos cinco anos) que se desenvolve através de atividades musicais orientadas em contexto lúdico;
- Iniciação musical e instrumental (primeiro ciclo do ensino básico) onde são lecionadas as disciplinas de formação musical, classe de conjunto e instrumento com uma carga horária total de três horas por semana (repartidas pelas três áreas disciplinares respetivamente). É importante mencionar que este curso é ministrado segundo as orientações e organização curriculares presentes na Portaria nº225/2012;
- Curso básico de música (segundo e terceiro ciclo do ensino básico) que é lecionado em regime articulado e supletivo de acordo com as orientações da Portaria nº225/2012 (semelhante ao anterior). Pode dizer-se que este curso tem uma durabilidade de cinco anos e está integrado na oferta educativa da escola abrangendo

o estudo dos seguintes instrumentos: piano, órgão, guitarra, violino, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba, percussão, saxofone e viola d'arco, segundo os cursos autorizados pelo Ministério da Educação. Relativamente ao currículo destinado a este ciclo, este inclui as disciplinas de instrumento, formação musical e classe de conjunto com a carga semanal de sete horas distribuídas pelas três disciplinas;

- Curso secundário de música (do sexto ao oitavo graus). Semelhante ao curso anterior, este também se verifica lecionado nos regimes articulado e supletivo de acordo com as orientações da Portaria nº 243-B/2012 e o principal objetivo é referente à consolidação de conhecimentos e competências técnico-musicais. No curso secundário de música verificam-se presentes duas vertentes: o curso secundário de formação musical e o curso secundário de instrumento. No que concerne à carga horária, para um aluno de sexto grau (décimo ano) este tem um total de dezassete a vinte horas semanais e um aluno de décimo primeiro e décimo segundo apresenta uma carga horária semanal de dezoito a vinte e uma horas semanais.

Assim sendo, a Sociedade Musical de Guimarães promove o ensino dos instrumentos musicais clássicos nos níveis de iniciação, básico e secundário, em regime articulado, existindo um protocolo com os agrupamentos escolares do ensino regular, regime supletivo e curso livre.

As bandas filarmónicas do concelho, juntamente com o apoio da Câmara Municipal local, solicitaram uma extensão da Academia com a finalidade de apoiar cultural e pedagogicamente as populações. Deste modo, a Academia criou, no ano letivo de 2007/2008, um polo em Vieira do Minho para a iniciação musical e curso livre de instrumento. Mais tarde, no ano letivo de 2010/2011, foi conseguida a autorização para o funcionamento do curso básico de música. Relativamente às disciplinas da área vocacional ministradas pelo respetivo polo, uma parte destas são lecionadas numa escola de ensino regular com a qual existe um protocolo.

No que diz respeito à estrutura organizacional, o conservatório é constituído pelos seguintes órgãos: conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de disciplina, conselhos de turma, direção de turma, gestão de projetos e serviço de psicologia e orientação.

2.2. A disciplina de flauta transversal e os alunos

A responsabilidade pela classe de flauta transversal do Conservatório de Guimarães (abrangendo o polo de Vieira do Minho) pertencia ao professor Gil Magalhães e à professora Sónia Ferreira. Desta forma, a classe do professor Gil Magalhães era constituída por onze alunos no total, sendo que quatro alunos se encontravam no segundo grau, dois alunos no quinto grau, um aluno no sexto grau, três alunos no sétimo grau (um deles frequentando o ensino supletivo) e, por último, um aluno no oitavo grau. No que diz respeito à classe da professora Sónia Ferreira, esta era composta por vinte alunos no total, abarcando também o polo de Vieira do Minho. Em relação ao Conservatório de Guimarães (tendo dezasseis alunos), na iniciação encontrava-se um aluno, seis alunos no primeiro grau, dois alunos no segundo, três alunos no terceiro grau, três alunos no quarto grau e um aluno no quinto grau. No polo de Vieira do Minho (quatro alunos), verificou-se um aluno no primeiro grau, um no segundo, um no quarto, e, para finalizar, um aluno a frequentar o curso livre.

No que concerne à Orquestra de Sopros, esta estava ao encargo do professor Artur Oliveira, no polo em Vieira do Minho, e perfaz um total de trinta e sete alunos referentes aos segundo e terceiros ciclos.

Os alunos selecionados para a componente de intervenção pedagógica tinham idades compreendidas entre os onze e os quinze anos, perfazendo um total de quatro alunos sendo que três eram do sexo feminino e um do sexo masculino. De seguida, procede-se à sua descrição.

2.2.1. Os alunos

Aluna A

A aluna A tinha onze anos, frequentava o sexto ano de escolaridade e o segundo grau do ensino articulado. Esta aluna não frequentou a iniciação musical, sendo este o segundo ano de aprendizagem de flauta transversal. Pôde constatar-se que a aluna não revelava muito estudo no início do ano letivo, no entanto, foi aplicando-se cada vez mais ao longo do ano. Foi-se demonstrando empenhada e aplicada, evidenciando gosto em aprender mais, não obstante apresentava dificuldades ao nível da leitura musical (mais na leitura rítmica), contudo foi exibindo progressos ao longo do tempo. Quando executava o instrumento, pode dizer-se que esta era

expressiva para o grau em questão e respondia bem às propostas apresentadas nas aulas por parte do professor.

Aluna B

A aluna B tinha onze anos e, analogamente à aluna A, frequentava o sexto ano de escolaridade e o segundo grau do ensino articulado. Esta aluna também não frequentou a iniciação musical, mas pode dizer-se que acompanhava de forma positiva a aprendizagem do instrumento em contexto de aula, contudo, no que diz respeito ao estudo, esta revelava-se negligente relativamente à consolidação. Ainda assim, foi possível constatar que era uma aluna curiosa e observadora em relação ao seu instrumento e tudo o que a rodeava, demonstrando capacidades para ultrapassar as adversidades. No que concerne à leitura musical, esta não revelava grandes dificuldades em relação à leitura de notas, contudo na leitura rítmica eram notáveis algumas complexidades.

Aluno C

O aluno C tinha catorze anos, frequentava o nono ano de escolaridade e o quinto grau do ensino articulado. Pôde constatar-se que este aluno exibia problemas de estudo e problemas na leitura rítmica e leitura de notas, contudo era consciente das suas limitações e esforçava-se para corrigir algumas das suas dificuldades. Na nossa perspetiva, foi um aluno afável que apesar de não ter pretensões de seguir para o sexto grau, mostrou-se diligente e empenhado em colmatar e transpor as suas lacunas.

Aluna D

A aluna D tinha catorze anos, frequentava o nono ano de escolaridade e o quinto grau do ensino articulado. Esta aluna, de forma global, apresentava um estudo sistemático de aula para aula e era bastante empenhada e diligente com o instrumento. Pode, ainda, dizer-se que a Aluna D apresentava capacidades muito boas no que concerne ao nível da técnica e respondia favoravelmente às propostas que o professor apresentava na aula. Relativamente à leitura musical e, mais especificamente, à leitura rítmica esta não exibia grandes dificuldades.

Capítulo 3

3. Plano de intervenção pedagógica

3.1. Problemática e objetivos

Em conformidade com a temática central do presente relatório ‘A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal’ e tal como já tem vindo a ser exponenciado, a problemática fulcral deste trabalho fundamenta-se primordialmente no facto de os estudantes de música, aquando da sua interpretação, valorizarem essencialmente a melodia, em detrimento do ritmo, comprometendo desta forma o desempenho musical.

Neste sentido, de acordo com as informações recolhidas durante a nossa observação, após uma análise cuidada das dificuldades verificadas e orientações dos professores que acompanharam todo este processo, considerou-se pertinente esta temática como ferramenta potenciadora da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente da sua motivação, de forma a dotar os alunos de estratégias e técnicas que os auxiliem a colmatar e suprir esta dificuldade evidenciada.

Assim sendo, partindo de algumas questões de investigação (enunciadas na introdução), apoiando-nos no conhecimento do contexto específico de intervenção e das dificuldades observadas, assim como tendo por base alguns pressupostos teóricos relacionados com a temática proposta, delineamos os seguintes objetivos, ambicionando dar-lhes resposta:

- Estabelecer estratégias com a finalidade de melhorar a leitura rítmica, e, conseqüentemente, a leitura musical;
- Incrementar nos alunos a importância dos três principais constituintes da música, não descurando nenhum;
- Articular estratégias de acordo com o repertório dos alunos.

De forma a cumprir os objetivos propostos, foram utilizados instrumentos de investigação que permitiram a recolha e posterior tratamento, interpretação e análise da informação, adotando uma postura crítica e ponderada de todo o processo, que passamos a enunciar de seguida.

3.2. Metodologia e instrumentos de recolha de dados

A componente interventiva e investigativa apoiou-se nos princípios da investigação-ação. Segundo Tripp (2005), citado em Ribeiro (2013, p. 118), “A investigação-ação é um processo que segue um ciclo onde se planeia, se implementa, se descreve e avalia uma mudança com o objetivo de promover uma melhoria da sua prática.” Deste modo, “[...] a investigação-ação é um método de investigação educacional excelente para conduzir as práticas educativas, com o intuito de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (Arends, 1995, citado em Ribeiro, 2013, p. 119).

No presente trabalho, além da observação direta, os instrumentos formais de recolha de dados que nos permitiram obter evidências do trabalho desenvolvido, consistiram nos seguintes:

1. Registos de observação das aulas;
2. Avaliação diagnóstica/inicial (inquérito por questionário e gravação de vídeo);
3. Avaliação final (inquérito por questionário e gravação de vídeo).

No que concerne aos registos de observação das aulas, estes possibilitaram a recolha de informações relativamente à leitura musical e, seguidamente, à leitura rítmica dos quatro alunos intervenientes.

A avaliação diagnóstica/inicial e, posteriormente a avaliação final tiveram por base dois inquéritos por questionário com o objetivo de aferir a importância da leitura rítmica e da melodia, ritmo e harmonia em conjunto; o conhecimento do conceito *Solkattu* por parte dos alunos e, no que tange à leitura à primeira vista, foram gravados dois vídeos por aluno com o propósito de perceber se esta tinha melhorado com a implementação do conceito *Solkattu*. Pode dizer-se que a realização destas avaliações reuniram o propósito de estabelecer uma comparação e confronto da evolução ou não dos estudantes, atendendo ao espaço temporal entre os momentos. Esta análise permitiu contrastar os dois momentos, possibilitando uma reflexão sobre as práticas observadas.

3.3. Alunos intervenientes

Os alunos intervenientes, tal como foi referido previamente, tinham idades compreendidas entre os onze e os quinze anos e a sua seleção foi realizada de forma consciente e refletida, tendo em vista que a investigação fosse o mais fiável e abrangente possível: inicialmente, a partir da

observação direta das aulas, verificaram-se dificuldades a nível da leitura rítmica, particularmente numa aluna de segundo grau e num aluno de quinto grau. Assim, foram selecionados dois alunos por grau, sendo neste caso duas alunas de segundo grau e dois alunos de quinto grau. Por conseguinte, as atividades programadas puderam ser experienciadas em alunos mais novos, com uma experiência musical menor e, em contraste, em alunos mais velhos, com uma experiência musical mais acrescida, sendo que possuíam características diferenciadas, possibilitando uma maior abrangência e diversidade de resultados.

3.4. Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica

3.4.1. Intervenção na disciplina de flauta transversal

Tal como tem vindo a ser referenciado ao longo deste trabalho, as atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica tiveram como principal objetivo a melhoria da leitura rítmica, melhorando subsequentemente a leitura musical no geral. Com esta finalidade, o projeto integrou três aulas por aluno, perfazendo um total de 12 aulas, sendo que estas foram planificadas e delineadas de acordo com as auscultações recolhidas durante a fase de observação.

Seguidamente, expõem-se dois exemplos de planificações que dizem respeito à aluna A que se encontrava no segundo grau, sendo que a primeira serviu de base à leção na parte inicial e a segunda diz respeito à parte final.

Planificação nº 1			
Local: Sociedade Musical de Guimarães – Conservatório de Guimarães		Data: 19/02/2019	Turma ou alunos: Aluna A
Aula nº: 1	Duração: 50'	Hora: 10h20 – 11h10	Grau de ensino artístico: 2º grau
Conceitos fundamentais a desenvolver: A importância da leitura rítmica na performance musical.			
Repertório: <ul style="list-style-type: none"> • Escala de sol maior e mi menor (natural, harmónica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática de sol maior; • Estudo nº7, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies For Flute</i>); • <i>Sarabande</i>, de A. Corelli (<i>Easy Performance Pieces for Flute</i>). 			
Função Didática: Introdução.			
Objetivo da aula: A partir de estratégias de leitura rítmica, introduzir ao aluno a importância da leitura rítmica com o intuito de obter uma melhor performance musical.			
Sumário:			

<ul style="list-style-type: none"> • Escala de sol maior e mi menor (natural, harmônica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática de sol maior; • Estudo n°7, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies For Flute</i>); • <i>Sarabande</i>, de A. Corelli (<i>Easy Performance Pieces for Flute</i>). 					
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem 50'
Inicial	Aquecimento.	Executar a escala de sol maior e relativa menor (natural, harmônica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Executar as escalas de sol maior e mi menor (natural, harmônica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática com um tempo para cada nota. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conseguir aquecer o instrumento; 2. Conseguir executar a escala proposta afinada e com qualidade sonora; 3. Obter uma maior destreza na escala em questão. 	15'
Fundamental	Explicação do tema e do projeto de intervenção; Estudo n°7, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>).	Conhecer genericamente aspetos relativos à leitura rítmica, sem divulgar o conceito <i>Solkattu</i> ; Executar o estudo n°7, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigação: Abordar o aluno sobre o tema do projeto; 2. Trabalhar o estudo n°7 por partes: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Solfejar o ritmo com a sílaba “ta”; 2.2. Solfejar o ritmo e nome de notas; 2.3. Solfejar o ritmo e nome de notas conjuntamente com posições das notas na flauta transversal; 2.4. Execução do estudo. 3. Avaliar as vantagens e desvantagens, através da observação, das estratégias acima mencionadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a importância da leitura rítmica para uma melhor performance musical; 2. Conseguir bom trabalho no estudo através das estratégias; 3. Reconhecer a importância de trabalhar por partes como finalidade de ultrapassar as diversas adversidades. 	20'
Final	<i>Sarabande</i> , de A. Corelli (<i>Easy Performance Pieces for Flute</i>).	Executar a peça <i>Sarabande</i> , de A. Corelli (<i>Easy Performance Pieces for Flute</i>).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar a peça <i>Sarabande</i> por partes: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Solfejar o ritmo com a sílaba “ta”; 1.2. Solfejar o ritmo e nome de notas; 1.3. Solfejar o ritmo e nome de notas conjuntamente com posições das notas na flauta transversal; 1.4. Execução da peça; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a importância da leitura rítmica para uma melhor performance musical; 2. Conseguir bom trabalho na peça através das estratégias; 3. Reconhecer a importância de trabalhar por 	15'

			2. Avaliar as vantagens e desvantagens, através da observação, das estratégias acima mencionadas.	partes como finalidade de ultrapassar as diversas adversidades.	
--	--	--	---	---	--

Tabela 1 - Planificação da aula nº1 (inicial) de flauta transversal.

Esta planificação refere-se à parte inicial do estudo e passamos a descrever os passos seguidos ao longo da aula:

A parte inicial da aula teve uma duração de 15 minutos, tendo como foco o aquecimento com escalas com as quais a aluna já se encontrava familiarizada. O propósito desta parte consistia em aquecer o instrumento e, também, obter cada vez mais uma maior destreza na execução das escalas.

Na parte fundamental da aula (duração de 20 minutos) foi abordado o tema do projeto de intervenção, no entanto, e tal como se verifica na planificação, não foi divulgado o conceito *Solkattu*, visto que uma das questões do inquérito inicial era precisamente se tinham conhecimento deste conceito. De seguida, foi trabalhado o estudo nº7 de Popp (*125 Easy Classical Studies for Flute*) com algumas estratégias, tendo em vista o trabalho rítmico. As estratégias utilizadas passaram por: trabalhar o estudo nº7 por partes; solfejar o ritmo com a sílaba “ta”; solfejar o ritmo e nome de notas e solfejar o ritmo e nome de notas conjuntamente com posições das notas na flauta transversal.

A parte final da aula durou 15 minutos e, nesta parte, foi trabalhada a peça *Sarabande*, de A. Corelli (*Easy Performance Pieces for Flute*). À semelhança da parte fundamental da aula, a peça também foi trabalhada com as mesmas estratégias e um dos objetivos principais era reconhecer a importância da leitura rítmica para uma melhor performance musical.

Segue-se a planificação que se refere à parte final do estudo:

Planificação nº 3			
Local: Sociedade Musical de Guimarães – Conservatório de Guimarães		Data: 30/04/2019	Turma ou alunos: Aluna A
Aula nº: 3	Duração: 50'	Hora: 10h20 – 11h10	Grau de ensino artístico: 2º grau
Conceitos fundamentais a desenvolver: A importância da leitura rítmica na performance musical.			
Repertório:			
<ul style="list-style-type: none"> • Escala de si bemol maior e sol menor (natural, harmónica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática de si bemol maior; 			

- Estudo nº20, de Popp (*125 Easy Classical Studies For Flute*).

Função Didática: Consolidação.

Objetivo da aula: A partir das sílabas rítmicas do conceito *Solkattu*, consolidar a importância da leitura rítmica com o intuito de obter uma melhor performance musical.

Sumário:

- Escala de si bemol maior e sol menor (natural, harmónica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática de si bemol maior;
- Estudo nº20, de Popp (*125 Easy Classical Studies For Flute*).

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	CrITÉrios de Êxito	Minutagem 50'
Inicial	Aquecimento.	Executar a escala de si bemol maior e relativa menor (natural, harmónica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Executar as escalas de sol maior e mi menor (natural, harmónica e melódica), com respetivos arpejos e escala cromática com um tempo para cada nota. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conseguir aquecer o instrumento; 2. Conseguir executar a escala proposta afinada e com qualidade sonora; 3. Obter uma maior destreza na escala em questão. 	15'
Fundamental	<p>Relembrar o conceito <i>Solkattu</i>;</p> <p>Estudo nº 20, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>).</p>	<p>Relembrar as sílabas rítmicas do conceito <i>Solkattu</i>;</p> <p>Executar o estudo nº 20, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigação: recapitulação do conceito, objetivo e sílabas do conceito <i>Solkattu</i>; 2. Trabalhar o estudo nº20 por partes: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Solfejar o ritmo com as sílabas rítmicas do conceito <i>Solkattu</i> (metrónomo= 45 J.); 2.2. Solfejar o ritmo e nome de notas (metrónomo= 45 J.). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitular o conceito <i>Solkattu</i>; 2. Conseguir bom trabalho no estudo através das estratégias do conceito <i>Solkattu</i>; 3. Reconhecer a importância de trabalhar por partes como finalidade de ultrapassar as diversas adversidades. 	20'
Final	Estudo nº 20, de Popp (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>);	Reprodução integral do estudo nº20 (<i>125 Easy Classical Studies for Flute</i>);	<ol style="list-style-type: none"> 1. Execução total do estudo; 2. Gravação de um exercício de leitura à primeira vista adequado ao grau em questão: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conseguir executar o estudo de forma sólida. 2. Perceber se o aluno considerou benéfica a 	15'

	<p>Leitura à primeira vista;</p> <p>Opinião do aluno acerca da implementação do conceito <i>Solkattu</i>.</p>	<p>Compreender se o nível de leitura à primeira vista teve alguma evolução com a aplicação do conceito <i>Solkattu</i>.</p>	<p>2.1. Dar ao aluno 1 minuto para visionar o exercício e, de seguida, executá-lo.</p> <p>3. Opinião do aluno sobre a implementação do conceito <i>Solkattu</i>.</p>	<p>implementação do conceito <i>Solkattu</i>.</p> <p>3. Ser capaz de tocar o exercício à primeira vista da melhor forma.</p>	
--	---	---	--	---	--

Tabela 2 - Planificação da aula nº 3 (final) de flauta transversal.

Passamos a descrever os passos fundamentais realizados ao longo da aula, tendo por base a planificação anterior:

A parte inicial da aula teve uma duração de 15 minutos e semelhante à planificação nº1, a aula foi iniciada com escalas como forma de aquecimento. De salientar que as escalas foram selecionadas de acordo com o professor cooperante e, mais uma vez, os objetivos fulcrais focaram-se em aquecer o instrumento e alcançar maior aptidão na execução das mesmas.

No que concerne à parte fundamental da aula, esta durou 20 minutos e a aluna já estava familiarizada com o conceito *Solkattu* (sendo que esta foi a terceira e última aula desta aluna e o conceito *Solkattu* foi abordado na segunda aula de intervenção). Deste modo, a aluna foi questionada pela professora estagiária sobre o objetivo do conceito *Solkattu* e esta respondeu de forma assertiva. E, conseqüentemente, foi lembrada também sobre as sílabas que compõem este conceito. O estudo trabalhado foi idêntico ao da aula nº2 de intervenção, com o intuito de consolidar as sílabas, o ritmo e as notas. Torna-se importante mencionar que o repertório foi também selecionado de acordo com o professor cooperante e a escolha deste estudo para a aplicação do conceito *Solkattu* consistiu no compasso que o constituía (compasso composto), sendo que fora observado que os alunos neste grau em questão (segundo) apresentavam maior dificuldade na compreensão deste tipo de compasso.

A parte final da aula durou cerca de 15 minutos e a aluna executou o estudo completo, obtendo um bom aproveitamento. Verificou-se que nesta aula, e mais especificamente no final, foi gravado um exercício de leitura à primeira vista (exercício final) e, a aluna, foi ainda questionada se tinha considerado benéfica a implementação do conceito *Solkattu* para uma melhor compreensão das células rítmicas e esta afirmou positivamente.

3.4.2. Intervenção na disciplina de orquestra de sopros

A intervenção ao nível de música de câmara foi realizada no polo de Vieira do Minho, pertencente ao Conservatório de Guimarães. A orquestra de sopros do polo de Vieira do Minho era dirigida pelo professor Artur Oliveira e constituída por trinta e sete alunos que frequentavam os segundo e terceiro ciclos de escolaridade, correspondendo aos segundo, terceiro, quarto e quinto graus do ensino articulado.

Pode dizer-se que a sala de aula apresentava os requisitos base para as respetivas aulas de orquestra, sendo que os alunos se encontravam agregados por naipes e tinham, maioritariamente, o material necessário para a realização das aulas. Foi, ainda, possível constatar que o grupo tinha uma relação de proximidade, o que conduzia, simultaneamente, a um espírito familiar e profissional.

No que diz respeito ao nível musical, a orquestra revelou algumas dificuldades que puderam ser trabalhadas e aprimoradas, especificamente a afinação, a importância da musicalidade, a articulação e o ritmo. Posto isto, estes pontos foram objeto de labor não só pelo professor cooperante, como também pela professora estagiária, sendo possível afirmar que o grupo se tornou mais consistente, revelando predisposição e motivação para a realização das tarefas que lhes eram incumbidas.

3.4.2.1. Descrição dos materiais pedagógicos utilizados

O método utilizado na intervenção tinha como nome *Basic Training for Concert Band* e verifica-se que é constituído por exercícios de escalas, ritmo, som e harmonia. Deste modo, de acordo com a temática escolhida e adversidades acima mencionadas, decidiu-se trabalhar, mais especificamente, o exercício *Rhythm Training in B-Flat Major* com o intuito de os alunos compreenderem a importância das células rítmicas e a homogeneidade e afinação quando tocam em conjunto.

Ao longo do ano, foi também trabalhada a peça *Tidings of Comfort and Joy!*, arranged by Michael Story, tendo sido apresentada em público pela professora estagiária. O trabalho desta peça foi de encontro ao exercício acima referido, ou seja, trabalhar por secções tendo em vista o incremento da importância das células rítmicas, a homogeneidade e afinação.

3.4.2.2. Descrição de atividades desenvolvidas ao longo da intervenção

A intervenção na disciplina de orquestra de sopros fez um total de dez aulas, tendo a duração de 50 minutos cada uma, sendo planificadas de acordo com as observações retiradas na fase de observação.

De seguida, apresenta-se uma das planificações que ocorreu a meio da fase de intervenção.

Planificação nº 6					
Local: Sociedade Musical de Guimarães – Conservatório de Guimarães: polo de Vieira do Minho		Data: 27/03/2019		Turma ou alunos: Orquestra de Sopros	
Aulas nº: 6	Duração: 50'	Hora: 14h15 – 15h05			
Conceitos fundamentais a desenvolver: Aperfeiçoamento de conceitos base como equilíbrio, articulação e afinação.					
Repertório: <ul style="list-style-type: none"> • Escala de fá maior (efeito real); • <i>Tidings of Comfort and Joy!</i>, arranged by Michael Story; • <i>Basic Training for Concert Band: Rhythm Training in B-Flat Major.</i> 					
Função Didática: Consolidação.					
Objetivo da aula: Consolidar estratégias de leitura rítmica, nomeadamente células rítmicas de forma a compreenderem a importância do ritmo na música.					
Sumário: <ul style="list-style-type: none"> • Escala de fá maior (efeito real); • <i>Tidings of Comfort and Joy!</i>, arranged by Michael Story; • <i>Basic Training for Concert Band: Rhythm Training in B-Flat Major.</i> 					
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	Critérios de Êxito	Minutagem
Inicial	Aquecimento.	Executar a escala de fá maior.	1. Execução da escala de fá maior com dinâmicas e células rítmicas diferentes.	1. Compreender a importância da homogeneidade quando tocam em conjunto.	15'
Fundamental	<i>Tidings of Comfort and Joy!</i> , arranged by Michael Story.	Trabalhar secções.	1. Trabalho de secções menos bem conseguidas.	1. Compreender a importância das células rítmicas; 2. Reconhecer a importância de trabalhar por partes como finalidade de ultrapassar as	25'

				diversas adversidades.	
Final	<i>Rhythm Training in B-Flat Major</i> (até à letra H).	Execução sólida do exercício.	Execução do exercício na sua totalidade.	<p>1. Conseguir compreender a importância da homogeneidade e afinação quando tocam em conjunto;</p> <p>2. Revelar progressão com o trabalho desenvolvido.</p>	10'

Tabela 3 - Planificação da aula nº 6 de orquestra de sopros.

A partir da observação da tabela acima demonstrada, verifica-se que a aula foi dividida em três momentos principais. A parte inicial teve uma duração de 15 minutos e foi direcionada para o aquecimento. Deste modo, foi utilizada a escala de fá maior, uma vez que a peça a trabalhar de seguida se encontrava nessa tonalidade. Tal como se pode constatar pela tabela, o objetivo nesta parte da aula (para além de aquecer os instrumentos) prende-se com a compreensão por parte dos alunos da importância da homogeneidade quando tocam em conjunto.

Na parte fundamental da aula foi trabalhada a peça *Tidings of Comfort and Joy!* e esta durou 25 minutos. O trabalho consistiu na execução da peça por secções e este tinha como objetivo final o reconhecimento por parte dos alunos da relevância de trabalhar por partes, com o objetivo de ultrapassar as adversidades, esperando que estes aplicassem esta estratégia quer no repertório da orquestra como no repertório do próprio instrumento. Este exercício foi aproveitado também para reforçar e incrementar a importância das células rítmicas para uma melhor performance musical.

A parte final da aula teve uma duração de dez minutos e foi trabalhado o exercício *Rhythm Training in B-Flat Major* (até à letra H). Nesta parte da aula foram exercitadas secções, uma vez que se verificavam partes em que os alunos se encontravam desfasados, dando ênfase às células rítmicas, homogeneidade e afinação, sendo que um dos objetivos principais se prendia com a progressão no trabalho que estava a ser desenvolvido.

De um modo geral, os alunos apresentavam uma reação positiva na medida em que assumiam responsabilidade, disponibilidade e capacidade de execução, revelando progressão com o trabalho desenvolvido.

3.5. Análise e discussão de resultados

Tal como foi referido anteriormente, foram realizados dois inquéritos por questionário. O inquérito por questionário inicial teve como objetivo compreender a importância que os alunos davam à leitura rítmica/ritmo, questionando também a relevância dos três componentes (melodia, ritmo e harmonia) em conjunto e se tinham conhecimento acerca do conceito *Solkattu*. Através das respostas obtidas neste inquérito tornou-se possível aferir o que era mais importante para os alunos e, a partir daí, a planificação das estratégias a aplicar para o desenvolvimento da temática do projeto.

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos através da técnica do questionário, bem como a sua reflexão.

3.5.1. Inquérito por questionário número 1

A primeira parte deste questionário esquematiza a realidade dos alunos intervenientes deste estudo, refletindo graficamente a informação detalhada no capítulo 2, ponto 2.2.1., concernente ao enquadramento contextual dos alunos, especificamente no que concerne à idade, ano de escolaridade, grau de ensino artístico e sexo. A saber:

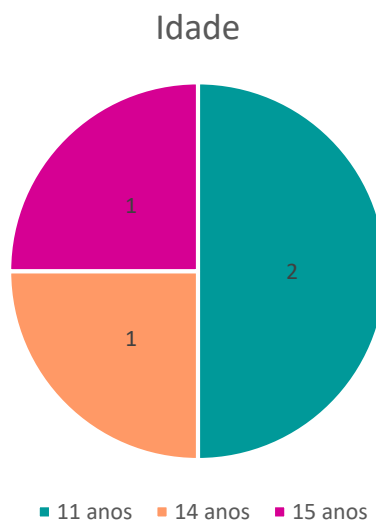


Figura 1 - Gráfico alusivo à idade dos alunos.

Ano de escolaridade

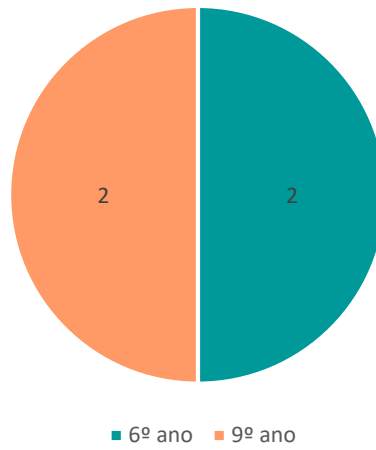


Figura 2 - Gráfico alusivo ao ano de escolaridade dos alunos.

Grau de ensino artístico

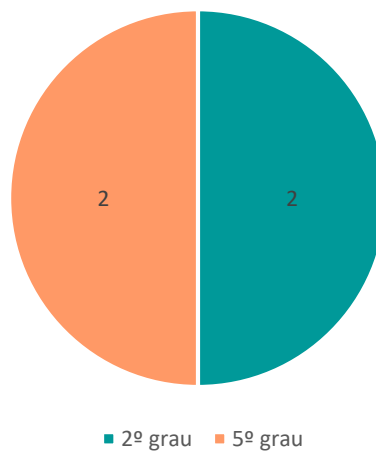


Figura 3- Gráfico alusivo ao grau de ensino artístico dos alunos.

Sexo

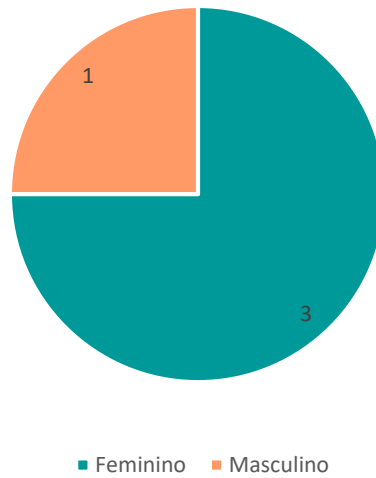


Figura 4 - Gráfico alusivo ao sexo dos alunos.

De seguida, procede-se à apresentação dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, relativamente às questões efetuadas.

Questão número 1: Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

Importância da leitura rítmica

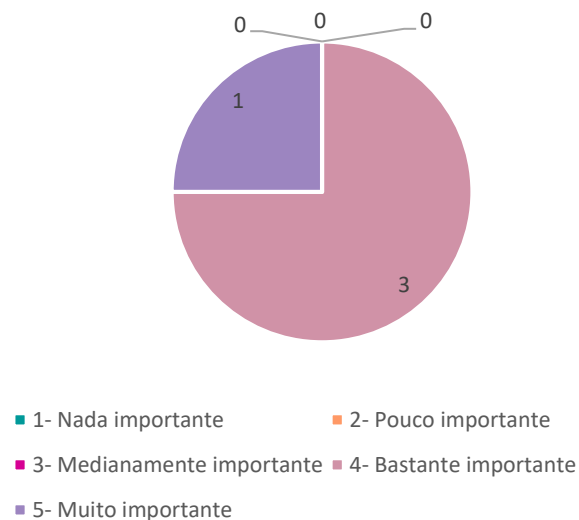


Figura 5 - Gráfico alusivo à questão número 1.

Na primeira questão, constata-se que três alunos respondem que a leitura rítmica é “bastante importante” e, apenas um aluno seleciona a opção “muito importante”.

Questão número 2: Como classificarias a tua leitura rítmica?

Classificação da leitura rítmica

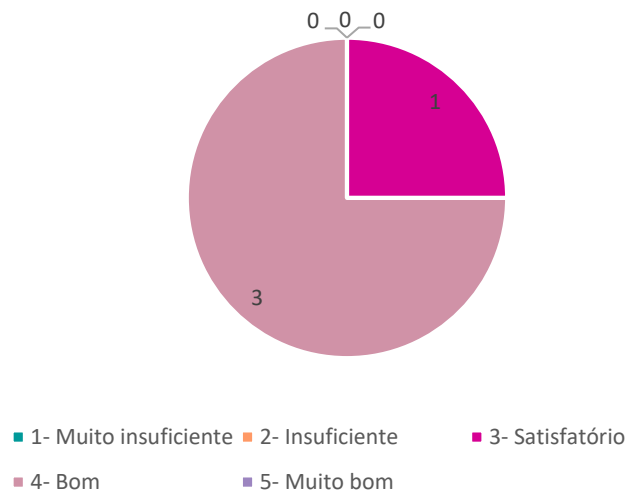


Figura 6 - Gráfico alusivo à questão número 2.

Relativamente à classificação da leitura rítmica, três alunos consideram ter uma leitura rítmica na escala de “bom” e apenas um aluno na escala de “satisfatório”.

Questão número 3: Quando lêς peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

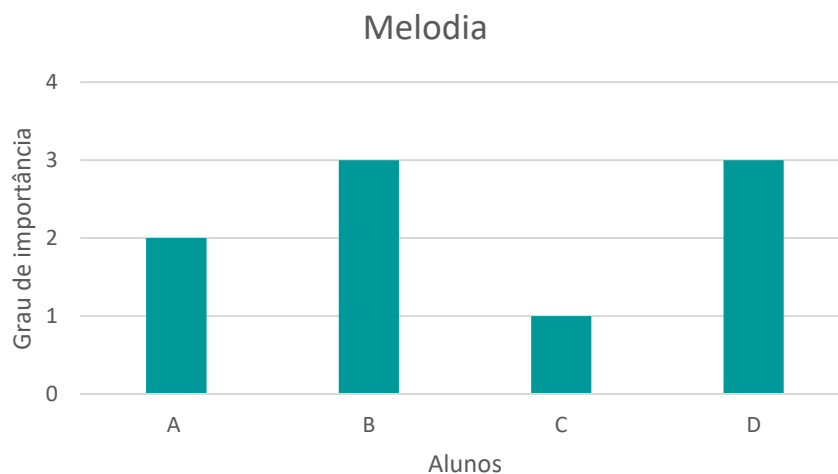


Figura 7 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Melodia).

No que toca à melodia, dois alunos consideram-na em terceiro grau de importância, um aluno coloca-a em segundo lugar e, apenas um aluno a seleciona para primeiro lugar de importância.



Figura 8 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Ritmo).

No que se refere ao ritmo, um aluno coloca-o em terceiro lugar de importância, dois alunos em segundo lugar e apenas um aluno o coloca em primeiro plano.

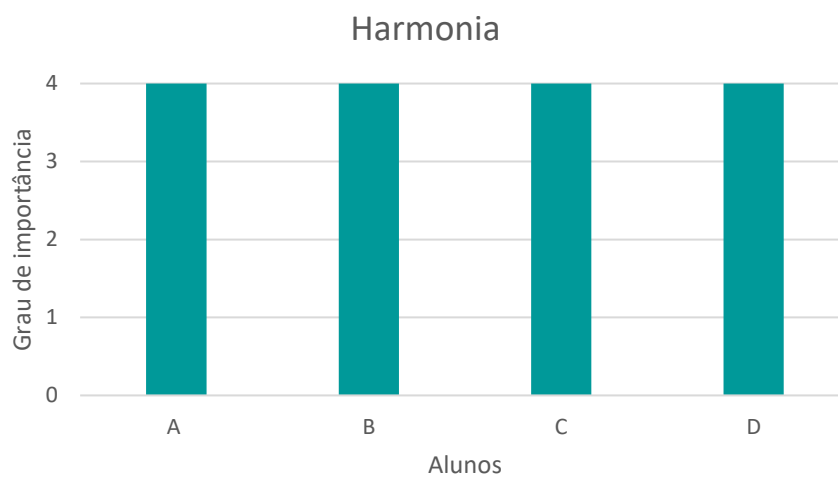


Figura 9 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Harmonia).

Quanto à harmonia, os quatro alunos, unanimemente a relegam para último lugar.

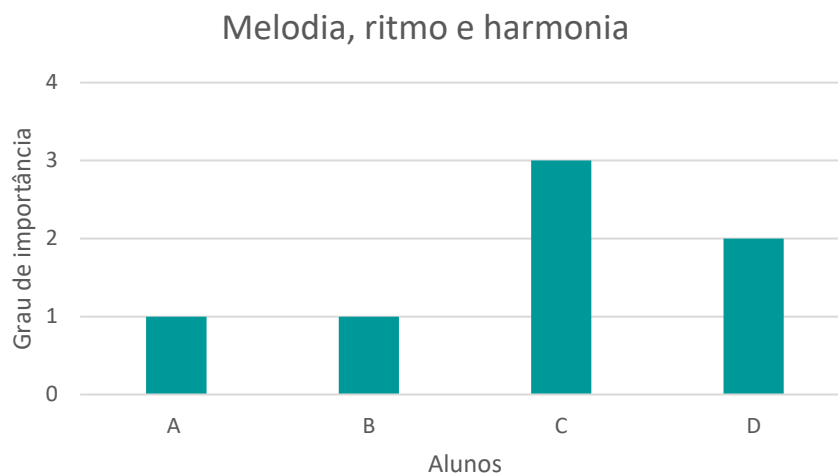


Figura 10 - Gráfico alusivo à questão número 3 (Melodia, ritmo e harmonia).

A propósito dos três elementos constituintes em conjunto (melodia, ritmo e harmonia), verificam-se algumas disparidades, dois alunos colocam-nos concomitantemente em primeiro lugar, enquanto que os outros dois alunos relegam-nos para segundo e terceiro lugares.

Questão número 4: Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Exposição à leitura à primeira vista

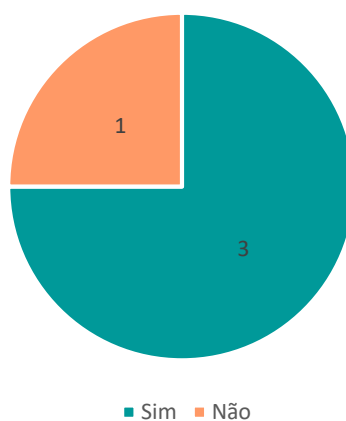


Figura 11 - Gráfico alusivo à questão número 4.

No que concerne à leitura à primeira vista, verificamos que três alunos já tinham sido expostos a esta e um não.

Questão número 5: Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

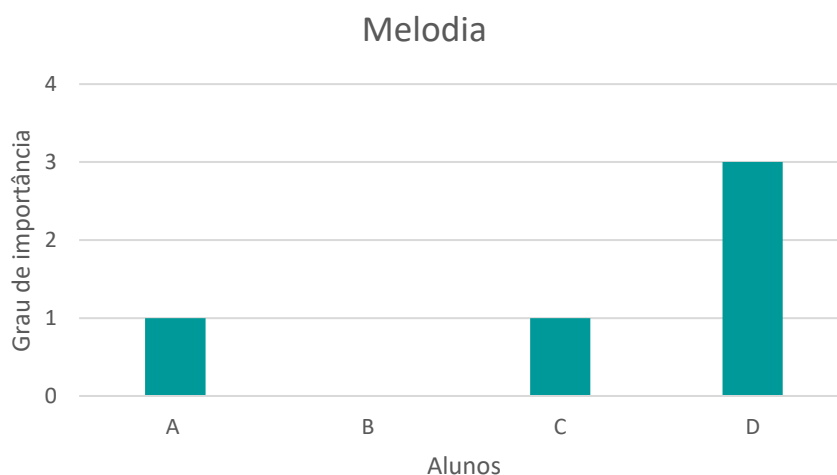


Figura 12 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia).

Nesta questão verifica-se que dois alunos consideram a melodia o mais importante quando expostos à leitura à primeira vista e um coloca a melodia em terceiro lugar de importância.

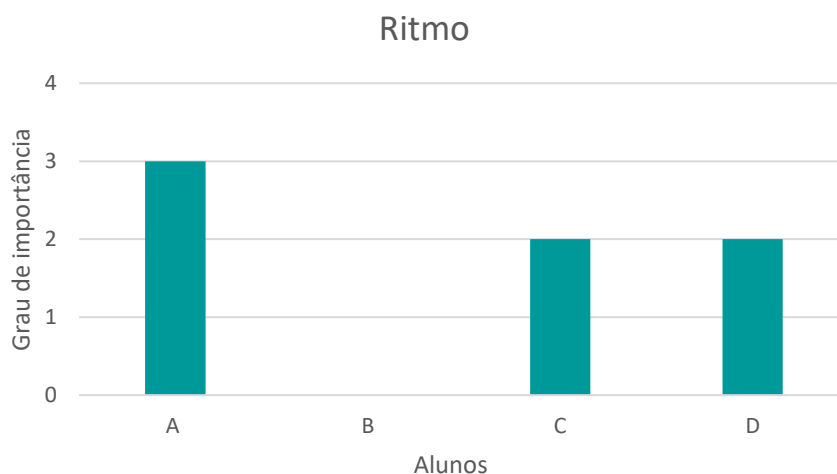


Figura 13 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Ritmo).

No que tange ao ritmo, dois alunos concordam que este tem um nível de importância dois e um relega o ritmo para terceiro plano (relativamente à leitura à primeira vista).

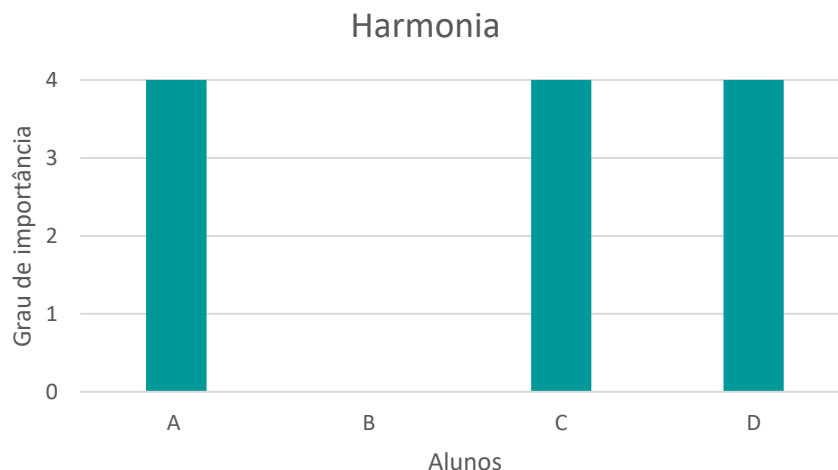


Figura 14 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Harmonia).

Em relação à importância da harmonia na exposição à leitura à primeira vista, verificamos que os três alunos que foram expostos a esta relegam-na para o nível quatro de importância.

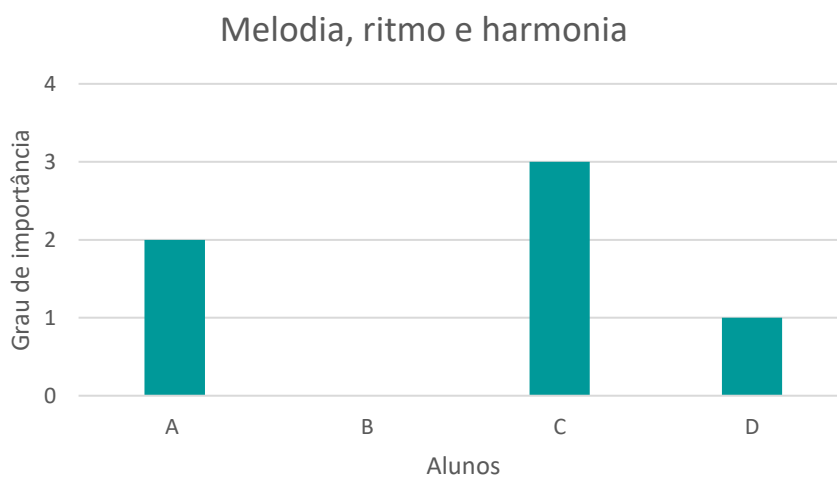


Figura 15 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia, ritmo e harmonia).

No que concerne aos três elementos constituintes concomitantemente (melodia, ritmo e harmonia), verificam-se discrepâncias na medida em que apenas um aluno considera o mais importante, um aluno aponta para os três elementos em conjunto com um grau de importância dois e um relega estes elementos para terceiro lugar.

Questão número 6: Se a resposta à pergunta número 4 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

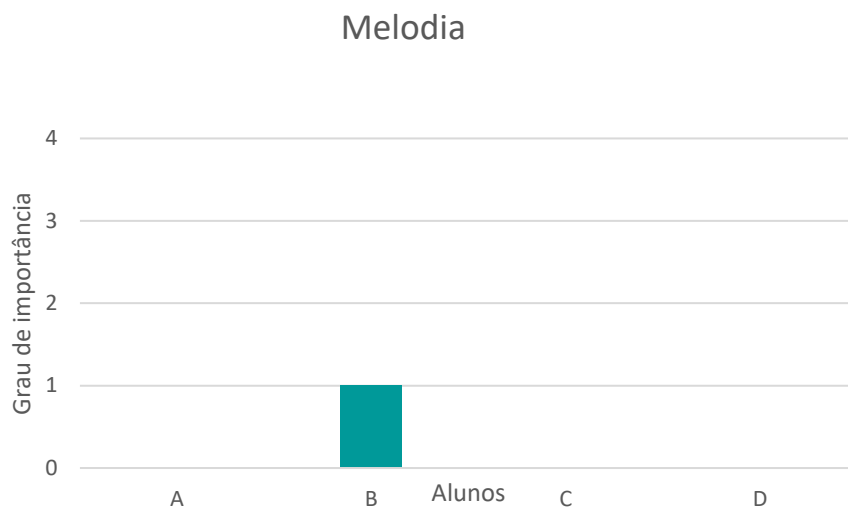


Figura 16 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Melodia).

De acordo com o gráfico previamente demonstrado, verifica-se que o aluno B, refere a melodia como o mais importante na leitura à primeira vista.

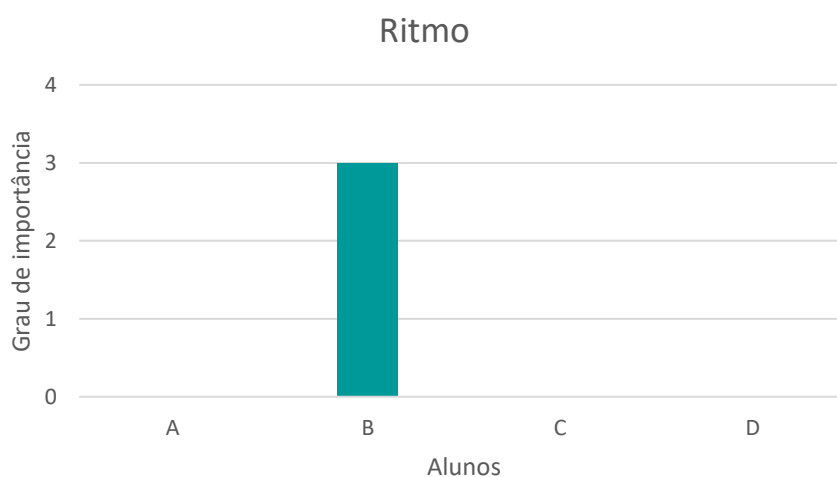


Figura 17 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Ritmo).

No que concerne ao ritmo, o aluno B relega este para um nível de importância três, caso fosse exposto à leitura à primeira vista.

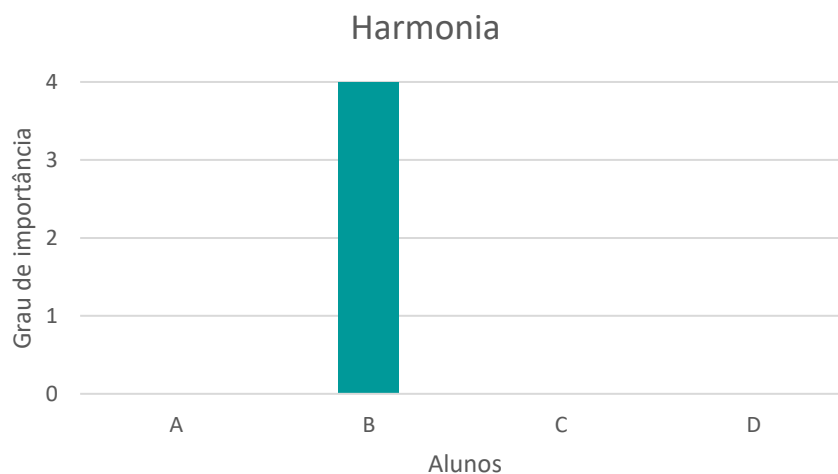


Figura 18 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Harmonia).

Relativamente à importância da harmonia na exposição à leitura à primeira vista, constata-se que o aluno B vai de encontro aos restantes alunos, ou seja, a harmonia é relegada para o último lugar de importância.

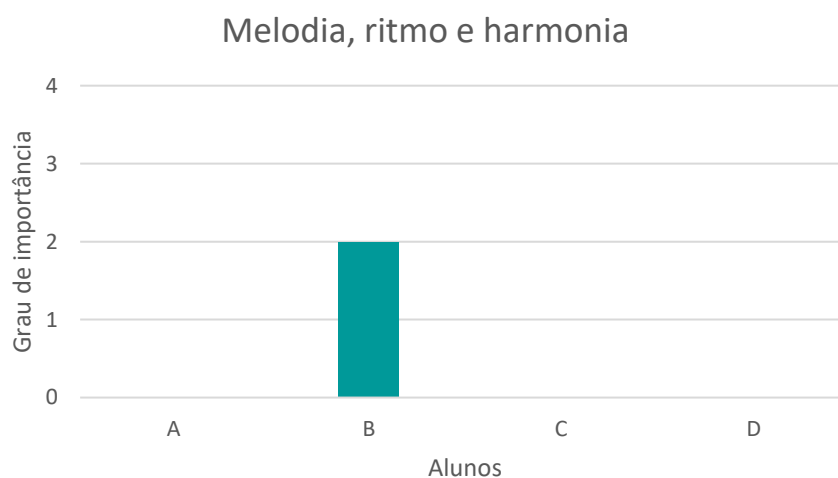


Figura 19 - Gráfico alusivo à questão número 6 (Melodia, ritmo e harmonia).

No que diz respeito aos três elos fundamentais da música em simultâneo, o aluno B refere que estes estão em segundo lugar, uma vez que, de acordo com os gráficos demonstrados anteriormente, este afirma que a melodia se revela o mais importante quando exposto à leitura à primeira vista.

Questão número 7: Conheces o conceito *Solkattu*?

Conhecimento do conceito *Solkattu*

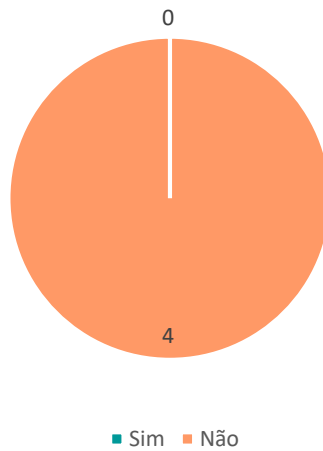


Figura 20 - Gráfico alusivo à questão número 7.

Quanto a esta questão verifica-se que nenhum dos alunos tinha conhecimento sobre o conceito *Solkattu*.

Questão número 8: Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Nenhuma resposta foi obtida, uma vez que nenhum aluno tinha conhecimento acerca deste conceito.

3.5.2. Inquérito por questionário número 2

Através do inquérito nº2 pretendeu-se compreender a utilidade, ou não, do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal e aferir se houve evolução quanto à importância dada pelos alunos acerca da leitura rítmica/ritmo e dos três componentes em simultâneo. De seguida, elencam-se as várias perguntas realizadas ao longo do questionário e a respetiva apreciação. A saber:

Questão número 1: Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

Para esta questão, visto ser uma resposta escrita, foram selecionadas algumas palavras esperadas por parte dos alunos. Deste modo, foram escolhidas: aplicação/aplicar, sílabas, ritmo e células, tal como se pode confirmar pela tabela abaixo.

Palavras	Alunos
Aplicação/Aplicar	A, B
Sílabas	A, B, C, D
Ritmo	A, B, D
Células	N/A

Tabela 4 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão n°1.

De acordo com a tabela acima, pode verificar-se que todos os alunos utilizaram nas suas respostas a palavra sílabas e uma grande maioria empregou também a palavra ritmo. Constata-se, também, que aplicação/aplicar foram utilizadas por dois alunos e células não foi empregue por nenhum aluno (N/A).

Questão número 2: Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Utilidade do conceito *Solkattu*

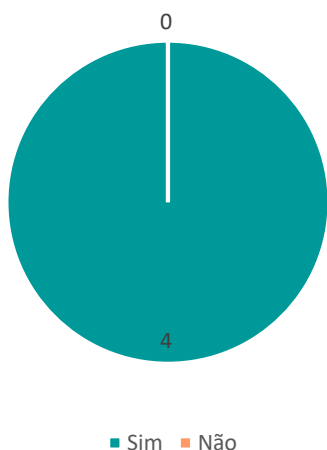


Figura 21 - Gráfico alusivo à questão número 2.

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que todos os alunos consideram útil a aplicação do conceito *Solkattu* na leitura rítmica. À semelhança da questão número 1, a questão número 2 tinha uma segunda parte na qual os alunos tinham que escrever o porquê da resposta entre sim

ou não. Assim sendo, foram escolhidas palavras quer para a resposta positiva quer para a resposta negativa: melhorar, ajudar, complicar, compreender, facilitar, limitar.

Palavras	Alunos
Melhorar	A
Ajudar	C, D
Complicar	N/A
Compreender	B
Facilitar	N/A
Limitar	N/A

Tabela 5 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº2.

A partir da tabela, observa-se que metade dos alunos escolheram a palavra ajudar para responder a esta questão, um aluno optou pela palavra melhorar e um aluno empregou a palavra compreender. Verifica-se, ainda, através do gráfico que nenhum aluno respondeu não, logo as palavras complicar e limitar não foram utilizadas.

Questão número 3: Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

Importância da leitura rítmica

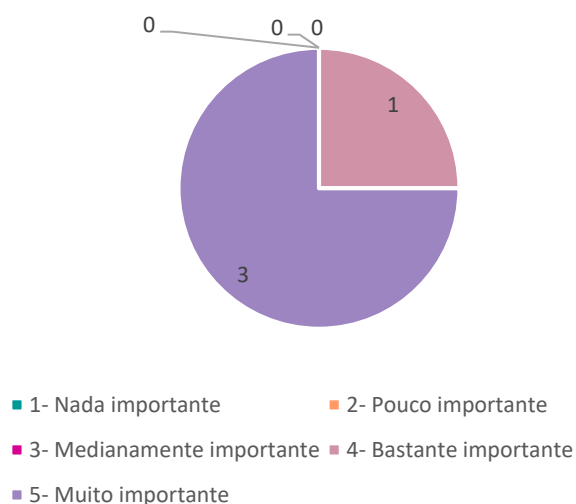


Figura 22 - Gráfico alusivo à questão número 3.

Nesta questão, constata-se que três alunos respondem que a leitura rítmica é “muito importante” e um aluno seleciona a opção “bastante importante”.

Questão número 4: Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?

Classificação da leitura rítmica

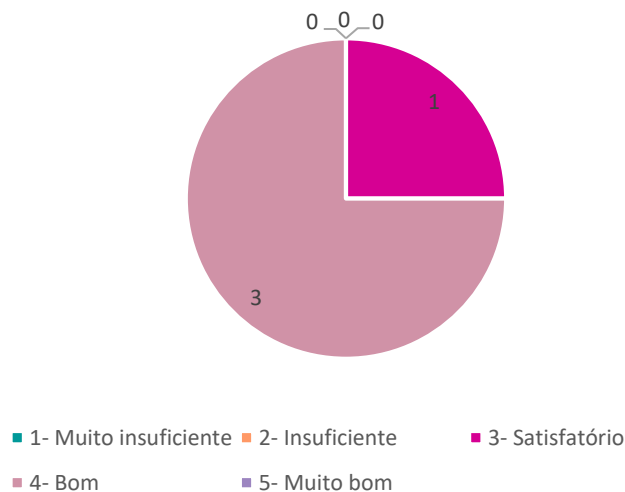


Figura 23 - Gráfico alusivo à questão número 4.

No que concerne à classificação da leitura rítmica, três alunos consideram ter uma leitura rítmica na escala de “bom” e somente um aluno na escala de “satisfatório”, após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

Questão número 5: Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

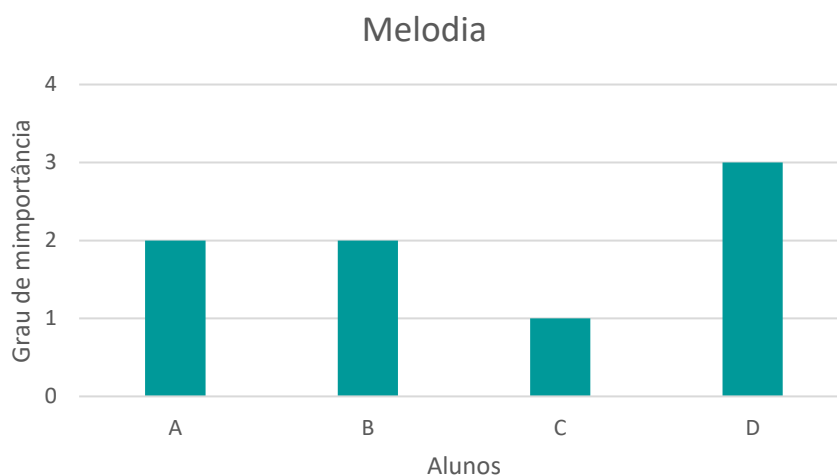


Figura 24 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia).

Após a implementação do *Solkattu*, apenas um aluno aponta a melodia como o mais importante, dois alunos apontam esta para um nível de importância 2 e um refere a melodia como a terceira mais importante.

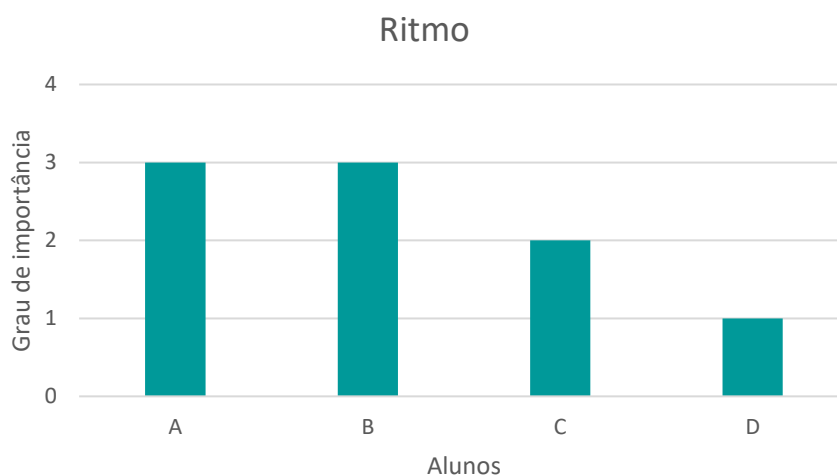


Figura 25 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Ritmo).

No que tange ao ritmo, um aluno eleva o ritmo para primeiro lugar, um aluno para segundo e dois alunos relegam este para terceiro.

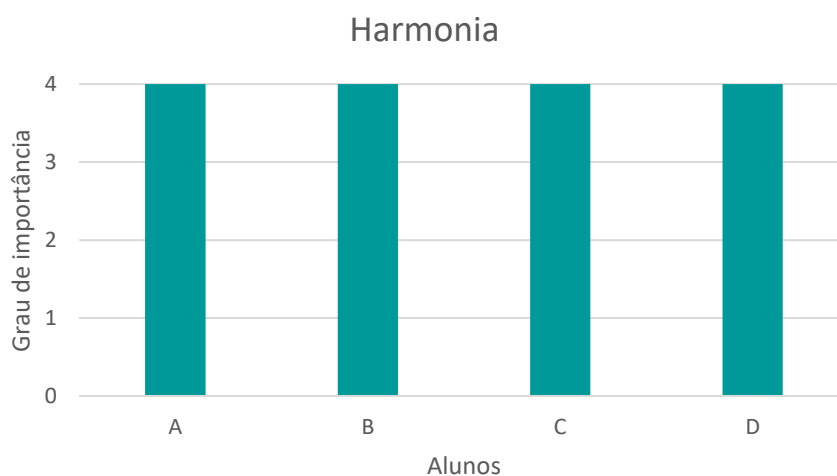


Figura 26 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Harmonia).

Uma vez mais, quanto à harmonia, os quatro alunos, unanimemente a relegam para último lugar.

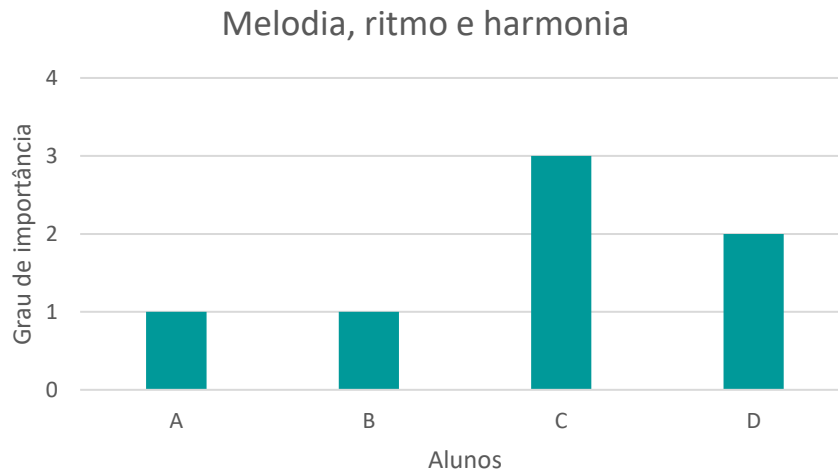


Figura 27 - Gráfico alusivo à questão número 5 (Melodia, ritmo e harmonia).

No que concerne à melodia, ritmo e harmonia em conjunto, dois alunos elevam os três constituintes em conjunto para primeiro lugar, um aluno aponta para o grau de importância dois e um aluno relega estes para terceiro lugar.

Questão número 6: O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista? Justifica.

Compreensão do ritmo na leitura à primeira vista

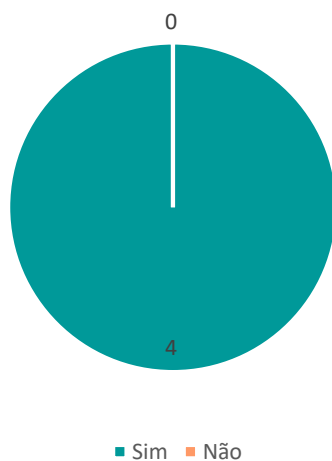


Figura 28 - Gráfico alusivo à questão número 6.

Verifica-se que todos os alunos responderam afirmativamente no que diz respeito a uma melhor compreensão do ritmo quando expostos à leitura à primeira vista, através do conceito *Solkattu*. Após a resposta de sim ou não, os alunos tinham que justificar o porquê da resposta dada. Uma vez mais, foram seleccionadas algumas palavras que os alunos poderiam utilizar nas suas respostas. As palavras seleccionadas foram: melhorar, ajudar, complicar, compreender, facilitar, limitar, associar, ritmo, melodia, leitura.

Palavras	Alunos
Melhorar	N/A
Ajudar	A, B, C, D
Complicar	N/A
Compreender	B, D
Facilitar	N/A
Limitar	N/A
Associar	A
Ritmo	A, B
Melodia	A
Leitura	D

Tabela 6 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão nº6.

A tabela acima demonstra que todos os alunos utilizaram a palavra ajudar e as mais usadas, de seguida, foram as palavras compreender e ritmo. As palavras associar, melodia e leitura apenas foram empregues por dois alunos e, em virtude de todos os alunos terem respondido afirmativamente, tal como evidencia o gráfico acima, não houve qualquer aluno que fizesse utilização das palavras complicar e limitar.

Questão número 7: O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

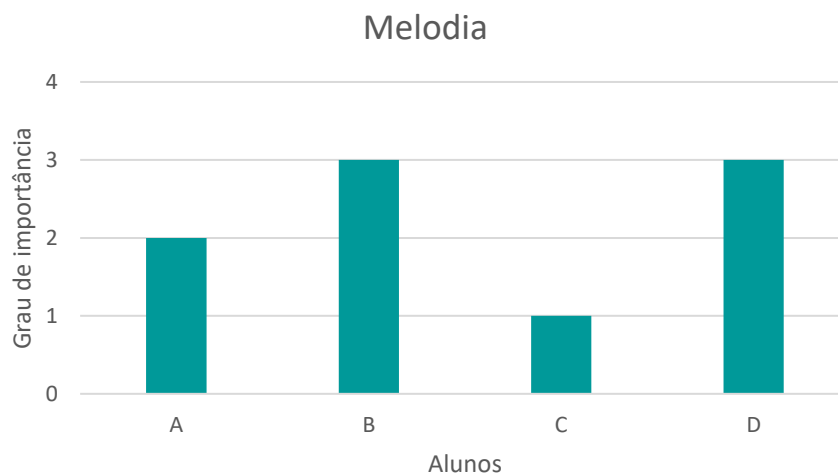


Figura 29 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Melodia).

Relativamente ao grau de importância da melodia quando os alunos são expostos à primeira vista, constata-se que um aluno atribuiu um grau de importância dois, dois alunos revelam deixar esta para terceiro lugar e apenas um aluno considera como o mais importante.

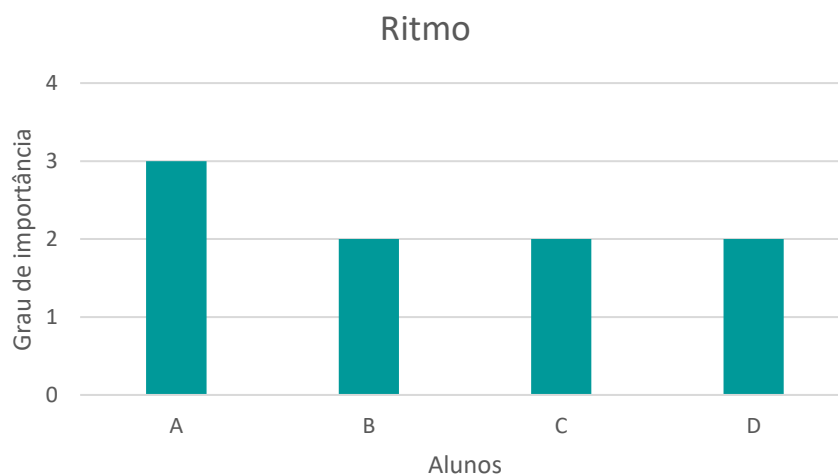


Figura 30 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Ritmo).

Quanto ao ritmo, três alunos conciliam-se em apontar este para segundo lugar e um aluno para terceiro lugar.

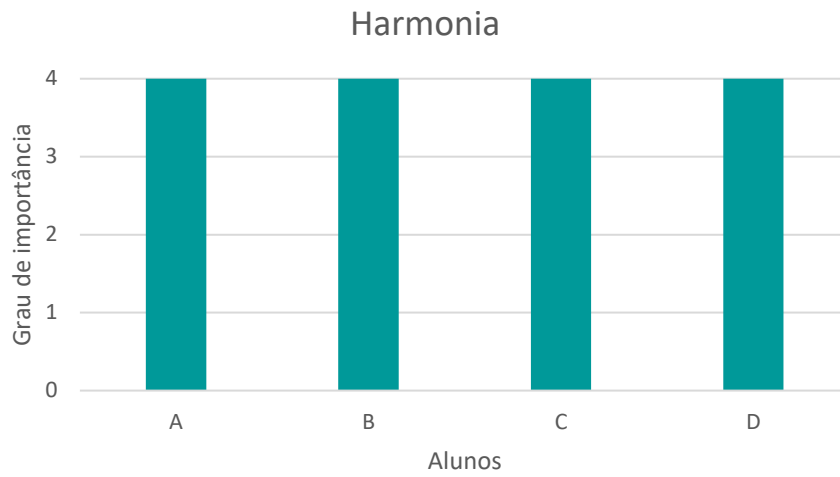


Figura 31- Gráfico alusivo à questão número 7 (Harmonia).

Quanto à importância da harmonia, verifica-se que todos os alunos a colocam em último lugar.

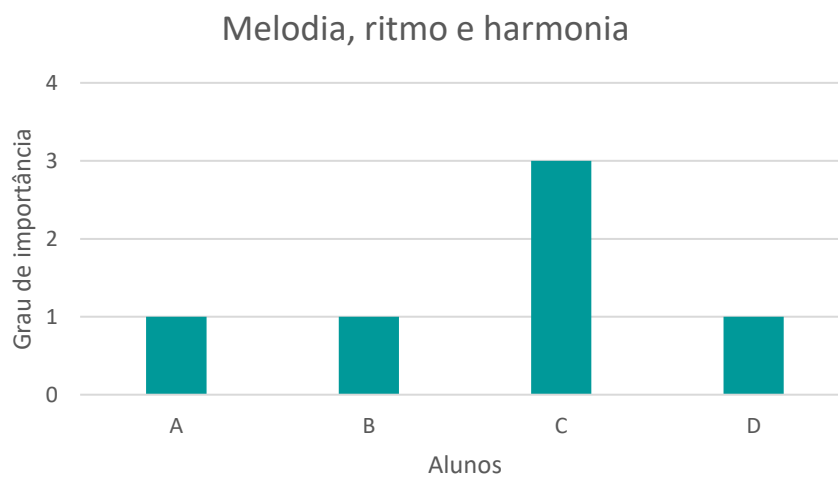


Figura 32 - Gráfico alusivo à questão número 7 (Melodia, ritmo e harmonia).

No que toca aos três constituintes concomitantemente, três alunos elevam estes para primeiro lugar e um aluno para terceiro lugar.

Questão número 8: O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado? Justifica.

Compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado

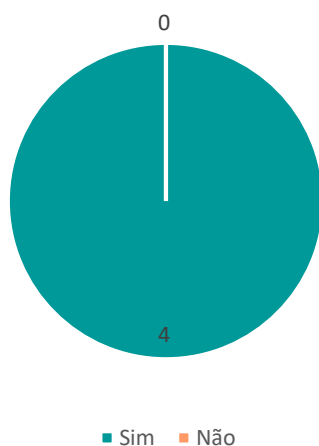


Figura 33 - Gráfico alusivo à questão número 8.

De acordo com o gráfico previamente demonstrado, constata-se que todos os alunos consideraram que o conceito *Solkattu* os ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado. Seguidamente, os alunos tinham de justificar a resposta seleccionada e estes seleccionaram as seguintes palavras: melhorar, ajudar, complicar, compreender/perceber, facilitar/facilidade, limitar, associar, ritmo, melodia, leitura, tal como se pode constatar na tabela a seguir:

Palavras	Alunos
Melhorar	A
Ajudar	B, C, D
Complicar	N/A
Compreender/Perceber	B, D
Facilitar/Facilidade	D
Limitar	N/A
Associar	N/A
Ritmo	B
Melodia	N/A
Leitura	A

Tabela 7 - Palavras utilizadas e não utilizadas pelos alunos na questão n°8.

Consoante a tabela, comprova-se que a palavra mais utilizada foi ajudar, seguida das palavras compreender/perceber. As palavras complicar e limitar não foram empregues, dado que as respostas entre sim ou não foram integralmente sim. São de salientar as palavras melhorar e facilitar/facilidade, visto que foram utilizadas por dois alunos, o que direciona a resultados positivos.

Após a apresentação, análise e reflexão dos dados obtidos através da realização dos dois inquéritos por questionário, torna-se possível fazer uma apreciação quantitativa e comparativa entre estes.

Assim, analisando a questão número 1 do primeiro inquérito e a questão número 3 do segundo inquérito pode concluir-se que a opinião sobre a importância da leitura rítmica se manteve num aluno, ou seja, inicialmente três alunos respondem que a leitura rítmica é bastante importante e apenas um refere que é muito importante; enquanto que, no segundo inquérito e após a implementação do conceito *Solkattu*, três alunos declaram que a leitura rítmica é muito importante e apenas um aluno mantém a resposta de bastante importante.

No que concerne à questão número 2 do primeiro inquérito, esta pode ser comparada com a questão número 4 do segundo inquérito. Assim sendo, o objetivo desta questão prendia-se em compreender se a classificação da leitura rítmica se alterava após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal. Pode constatar-se que as respostas se mantiveram, quer no primeiro, quer no segundo inquérito, concluindo-se que, a implementação do *Solkattu* não interferiu negativamente nem positivamente no que respeita à classificação a leitura rítmica.

A questão número 3 (primeiro inquérito por questionário) e a questão número 5 (segundo inquérito por questionário) revelam que as opiniões dos alunos A, C e D se mantêm no que diz respeito à importância da melodia e do ritmo, quando estes leem peças ou estudos; o aluno B altera a sua opinião, passando de um grau de importância três para dois na melodia e de dois para três no ritmo. Por outro lado, verifica-se que a posição no que tange à harmonia se mantém igual em todos os alunos nos dois inquéritos. Por último, no que toca aos três elementos em conjunto, todos os alunos permanecem na mesma resposta nos dois inquéritos, respondendo que as opiniões dos alunos, no geral, se mantiveram antes e após a implementação do conceito *Solkattu*.

Em relação às questões números 5 e 6 do primeiro inquérito, estas podem ser comparadas com a questão número 7 do segundo inquérito, porque as perguntas são as mesmas com o intuito de compreender se houve alguma alteração. É de salientar que o aluno B não respondeu à questão 5 do primeiro inquérito, uma vez que nunca tinha ocorrido a oportunidade de ser exposto à leitura à primeira vista, no entanto, responde à pergunta 6 (que componentes consideraria importantes na leitura à primeira vista). Portanto, dois alunos mantêm a opinião em relação à importância da melodia, ou seja, o aluno C num nível um e o aluno D em terceiro lugar; o aluno A altera de um grau de importância um para dois e o aluno B de um para três. Quanto ao ritmo, apenas o aluno B alterou a sua resposta (de três mudou para dois) e todos os restantes mantiveram as suas respostas nos dois inquéritos. Tal como referenciado acima, o ponto de vista relativamente à harmonia mantém-se em todos os alunos e nos dois inquéritos realizados. Acerca da importância da melodia, ritmo e harmonia simultaneamente constata-se que o aluno A modifica a sua resposta, ou seja, no primeiro inquérito o grau de importância era dois e no segundo inquérito alterou para um; o aluno B também partilha da mesma opinião do aluno A; os alunos C e D mantêm as suas respostas nos dois inquéritos.

No que respeita às questões que não logram ser comparadas, proceder-se-á a uma análise, interpretação e reflexão dos resultados aferidos.

Assim, verifica-se que no primeiro inquérito e, tal como foi referido anteriormente, apenas um aluno não tinha sido exposto à leitura à primeira vista e, no que tange ao conhecimento acerca do conceito *Solkattu*, afere-se que nenhum aluno sabia do que tratava este conceito. No segundo inquérito foi pedido aos alunos que dessem uma pequena resposta sobre o que tinham assimilado acerca do que pensavam ser o conceito *Solkattu* e, não havendo uma resposta totalmente correta, é possível afirmar que todos utilizaram as palavras que tinham sido selecionadas, à exceção da palavra células. Quando questionados sobre a utilidade do conceito *Solkattu* na leitura rítmica, todos afirmaram positivamente a sua relevância e, na resposta escrita, também fizeram uso das palavras selecionadas, exceto da palavra facilitar e das palavras complicar e limitar pois estas duas últimas seriam para o caso de algum ter respondido negativamente. No que concerne à utilidade do conceito *Solkattu* na leitura à primeira vista com efeito de ajudar na compreensão do ritmo, todos os alunos responderam afirmativamente e, na resposta escrita, a palavra ajudar foi aquela que todos os alunos fizeram uso. Em consequência de nenhum ter respondido negativamente, as palavras complicar e limitar também não foram empregues. Para finalizar, na última questão foi questionado se o presente conceito tinha ajudado na compreensão da leitura rítmica do estudo

que cada um trabalhou e cada um deles respondeu afirmativamente e, no que diz respeito à resposta escrita, a palavra mais utilizada foi ajudar. É importante mencionar a não existência de respostas certas ou erradas, sendo o objetivo principal desta intervenção a melhoria da leitura rítmica e, em consequência, a leitura musical.

Em síntese, é possível declarar que, no geral, os resultados obtidos ao refletirem a realidade dos intervenientes manifestaram-se fundamentais neste estudo, tornando exequível responder às questões realizadas inicialmente. Especificamente na questão nº1 (Será que a implementação do conceito *Solkattu* traz benefícios para a performance musical dos alunos de flauta transversal?), foi possível constatar, de acordo com as respostas fornecidas pelos alunos no inquérito por questionário final, que a implementação deste conceito surtiu efeitos positivos para a performance musical destes, sendo que os estudantes acharam benéfica a aplicação do conceito, uma vez que, e citando um dos alunos, “melhorou” a sua leitura. Em relação à questão número 2 (De que forma este conceito pode ser adotado nas aulas de flauta transversal?), salienta-se que o conceito *Solkattu* foi implementado com as seguintes estratégias: aplicação de sílabas rítmicas no respetivo repertório (de acordo com o material fornecido pela professora estagiária); solfejo do ritmo com as sílabas rítmicas do conceito *Solkattu*; solfejo do ritmo e nome de notas; e, por último, solfejo do ritmo e nome de notas conjuntamente com posições das notas na flauta transversal. Estas estratégias surtiram, no geral, um efeito positivo na performance musical dos alunos.

3.5.3. Exercícios de leitura à primeira vista

De forma a responder a uma das questões feitas inicialmente (Qual o foco (ritmo ou melodia) dos alunos quando expostos à leitura à primeira vista?) foram gravados dois vídeos por aluno (um vídeo inicial, antes de implementar o conceito *Solkattu* e um vídeo final, após a implementação deste). A exposição dos dados recolhidos nos vídeos será feita de forma qualitativa, uma vez que uma abordagem quantitativa seria redutora, na medida em que variados aspetos como musicalidade e vibrato não podem ser quantificados e o método de “contar notas erradas ou ritmos certos” não se revelou o mais enriquecedor. Em particular, Stake (1995, p. 40) sustenta que a metodologia qualitativa dá ‘(...) maior prioridade à interpretação directa dos acontecimentos e menor à interpretação de medições’ (citado em Ribeiro, 2013, p. 117). Deste modo, será

realizada uma análise de cada aluno, apontando se o aluno melhorou, no geral, após a implementação do conceito *Solkattu*.

Neste sentido, pôde concluir-se que a aluna A revelou uma boa execução, no geral, no primeiro exercício de leitura à primeira vista. No entanto, no segundo exercício mostrou-se um pouco nervosa, comprometendo superficialmente a sua execução, não obstante, de uma forma geral, o ritmo saiu bastante bem. Deste modo, respondendo à questão inicial, creio que o foco desta aluna se alterou ligeiramente do primeiro para o segundo exercício, ou seja, no primeiro estava mais concentrada na melodia e no segundo já conseguiu intercalar os dois constituintes.

No primeiro e segundo exercícios, a aluna B revelou-se bastante confiante, tendo realizado uma boa execução na generalidade. À semelhança da aluna A, aparentou maior concentração no ritmo no segundo exercício do que no primeiro, sendo que no segundo acabou por errar mais notas que no primeiro.

O aluno C revelou bastantes dificuldades ao longo do ano e verificou-se que nos dois exercícios de leitura à primeira vista se encontrava bastante inseguro. Apesar disso, o aluno mostrou persistência em executar os dois exercícios e constatou-se uma ligeira melhoria do primeiro para o segundo exercício, essencialmente no ritmo visto que nos dois graus em questão (2º e 5º), o segundo exercício tinha um maior nível de complexidade. É importante mencionar que no primeiro exercício de leitura à primeira vista foram alteradas as oitavas, ou seja, para o aluno C o exercício apresentou-se uma oitava abaixo em virtude das suas dificuldades.

A aluna D manifestou bastante segurança nos dois exercícios de leitura à primeira vista e cogito que esta se tenha focado no ritmo e melodia concomitantemente. Notou-se uma ligeira diferença no segundo exercício no que concerne à musicalidade, isto é, a aluna conseguiu expressar-se com mais musicalidade em comparação com o primeiro exercício, sendo notável uma execução “limpa”.

Em sùmula, e respondendo à questão sobre a leitura à primeira vista, após a análise qualitativa dos exercícios verifica-se que o foco dos alunos se altera ligeiramente numa segunda leitura comparativamente com a primeira e, de uma forma global, todos os alunos apresentaram uma boa performance musical.

Conclusão

A concretização deste relatório assume-se como a chegada à meta, momento de reflexão final e balanço, de forma consciente, sobre todo o percurso efetuado. Este ponto de chegada pressupõe um sublinhar do trajeto percorrido, oportunidade de autoavaliação das aprendizagens alcançadas, dificuldades sentidas e alusões a eventuais aperfeiçoamentos.

Neste sentido, a temática exposta no presente relatório de estágio e desenvolvida no estágio profissional, 'A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal', revelou-se oportuna dado que este conceito procurou aplicar sílabas rítmicas para uma melhor descodificação do ritmo e, por conseguinte, da leitura rítmica. Ou seja, ao melhorar a leitura rítmica pressupôs-se que uma abordagem mais sólida e consistente da leitura musical fosse conseguida.

Deste modo, para uma melhor leitura musical é importante estar ciente de que os elementos primordiais da música (melodia, ritmo e harmonia) são importantes concomitantemente. Portanto, torna-se necessário salientar que este trabalho não pretendeu dar primazia ao ritmo sobre os outros elementos, no entanto, pôde verificar-se que, no geral, os estudantes de música acabam por relegar o ritmo para segundo plano. De forma a sustentar esta afirmação, pôde verificar-se no capítulo 1, por exemplo, que Seara (2015) revela que quando as crianças são expostas à leitura musical, o olhar destas tende a ir primeiramente para as notas, isto é, o ritmo acaba por ser descurado.

O presente trabalho não pretende afirmar que se deve ou se pode mudar o pensamento das crianças ou jovens, mas sim incrementar a relevância da melodia, ritmo e harmonia em igualdade para que, ao longo dos anos, a sua performance não fique comprometida.

Neste estudo de caso, a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal teve a duração de 12 aulas no total, perfazendo um total de três aulas por cada aluno. Assim, realizando uma análise global no que concerne aos resultados obtidos, pode afirmar-se que os alunos, ainda que num curto espaço de tempo, apresentaram melhorias na sua leitura rítmica e, conseqüentemente, da leitura musical. Esta afirmação pode ser comprovada através das respostas escritas dos alunos no inquérito por questionário final, onde afirmam que a implementação do presente conceito os ajudou a melhorar a sua leitura e na compreensão do repertório trabalhado. No que diz respeito à leitura à primeira vista, pode constatar-se que esta exige muito trabalho e dedicação de forma a aprimorá-la ao longo dos anos. É de salientar a

predisposição e entrega dos alunos, empenho e interesse em trabalhar, pois permitiram desenvolver capacidades e conhecimentos musicais, quer para os alunos como para a professora estagiária.

No que diz respeito às adversidades encontradas, podemos evidenciar o facto de ter de seleccionar estratégias para aplicar o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, de forma a melhorar a leitura rítmica, uma vez que na literatura portuguesa esta temática não se verifica apresentada e trabalhada. Destaca-se, também, o breve tempo que tivemos para aplicar este conceito, dado que as estratégias utilizadas deveriam ser aplicadas de forma contínua para melhores resultados e, na leitura à primeira vista, não se pôde aprofundar da forma desejada.

Em síntese, consideramos que este projeto retrata algumas adversidades no que tange à leitura musical, mas que puderam ser abordadas e melhoradas (não na sua totalidade, mas espera-se que ao longo da nossa prática pedagógica se vá aprofundando mais este tema). Tal como refere Barroso (2015, p. 93),

[...] para sermos professores competentes não podemos parar no tempo, mas avançar e procurar novas soluções e estratégias, estando sempre em contínua formação e aprendizagem. Só desta forma conseguimos acompanhar os nossos alunos e estar mais perto da sua realidade, preparando-os para esta sociedade tão globalizada e competitiva.

A música é, de facto, complexa e intensa, mas cabe-nos descodificá-la para uma prática mais prazerosa ao longo dos tempos, aproveitando cada fragmento que a constitui.

Referências bibliográficas

Airton (2016). *Ritmo e andamento*, In Violão e Guitarra. Consultado em 02 de junho de 2019, disponível em <https://mdplus.com.br/guitarra/ritmo-e-andamento/>.

Barbosa, E. (n. d.). *A música para os Pensadores e a História da Música – Parte I*, In Ciência e Diversão, Consultado em 21 de setembro de 2019, disponível em <http://parquedaciencia.blogspot.com/2012/08/a-musica-para-os-pensadores-e-historia.html#>.

Barroso, A. (2015). *Las palabras son semillas... Aquisição e ampliação de vocabulário com recurso ao audiovisual*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Boyle, J. (1970). The Effect of Prescribed Rhythmical Movements on the Ability to Read Music at Sight. *Journal of Research in Music Education*, 18 (4), 307-308.

Brandão, E. (2017). *O movimento como ajuda na percepção de formas rítmicas*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Caçote, N. (2017). *Metodologias do Ensino Instrumental Especializado: Filósofos*. Consultado em 03 de junho de 2019.

Camacho, J. (2016). *Música em Movimento - Estratégia para a motivação no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Campo, A. (2013). *Atividades de Percussão Corporal na Educação Musical Infantil. Descobrimo o ritmo, o corpo e o movimento*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Correia, V. (2014). *O ensino do ritmo no 1º e 2º graus da disciplina de formação musical do ensino especializado da música*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Costa, C. (2015). *Sistema móvel para aprendizagem da leitura rítmica: experiência em aula*. Projeto Educativo de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Cruz, N. (2015). *A iniciação à leitura de partituras na disciplina de formação musical no 1º ano do curso básico de instrumento da escola profissional de música de viana do castelo – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Edwards, B. (n. d.). *Carl Orff*, In Find a Grave. Consultado em 06 de junho de 2019, disponível em <https://www.findagrave.com/memorial/7027>.

Filho, L. (2016). O desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista a partir do método O Passo. *Anais do XII SIMCAM Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. 461-469.

Fridman, A. e Manzolli, J. (2016). *O ritmo como sistema evolutivo: o músico imerso em ciclos de percepção*. 22 (2), 451- 470.

Ghivelder, S. (2017). *Sílabas mnemônicas na educação musical*. Trabalho de conclusão de curso em Educação Musical, Instituto Pedagógico de Minas Gerais-Facel, Rio de Janeiro, Brasil.

Goulart, D. (2012). *Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki – Semelhanças, diferenças, especificidades*, Música Sacra e Adoração. Consultado em 02 de junho de 2019, disponível em <https://musicaeadoracao.com.br/25328/dalcroze-orff-kodaly-suzuki-semelhancas-diferencas-especificidades/>.

Heller, A. (n. d.). *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música*. Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Lehmann, A. & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut. *The Oxford handbook of music psychology*. 344-351. Oxford University Press, Oxford, Inglaterra.

Leitura à primeira vista. In O Correpetidor. (2011). Consultado em 30 de janeiro de 2019, disponível em <http://ocorrepetidor.blogspot.com/2011/01/leitura-primeira-vista.html>.

Magueijo, F. (2012). *O corpo e o movimento na aprendizagem musical – problemáticas e conteúdos teóricos*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Makarome, T. (n. d.). South Indian Konnakol in Western Musicianship Teaching. *Malaysian Music Journal*, 5 (1), 37-52.

Mishra, J. (2016). Rhythmic and melodic sight reading interventions: Two meta-analyses. *Psychology of Music*, 44 (5), 1082-1094.

Molina, S. (2014). *A composição de música popular cantada: a construção de sonoridades e a montagem dos álbuns no pós-década de 1960*. Tese de Pós-graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Música clássica indiana (n. d.). In Wikiwand, Consultado em 03 de junho de 2019, disponível em https://www.wikiwand.com/pt/M%C3%BAsica_cl%C3%A1ssica_indiana.

Nelson, D. (2008). *Solkattu Manual – An Introduction to the Rhythmic Language of South Indian Music*. Consultado em 22 de dezembro de 2018, disponível em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=7qufAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=solkattu+&ots=IU6YjEnQdR&sig=AqiFgqdzJgW_IPOtPhGz3_XUh8w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Nemes, L. (2018). *O Conceito Kodály e a salvaguarda da música tradicional do povo húngaro*. In Diário de Notícias, Lisboa, consultado em 30 de janeiro de 2019, disponível em <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/o-conceito-kodaly-e-a-salvaguarda-da-musica-tradicional-do-povo-hungaro-9908169.html>.

O que é Konnakol?. In Guitarpedia. (2017). Consultado em 01 de fevereiro de 2019, disponível em <https://guitarpedia-blog.com.br/o-que-e-konnakol/>.

Pacheco, A. (2013). *Fundamentos da Didática da Música: Edwin Gordon: Teoria da Aprendizagem Musical*. Consultado em 30 de dezembro de 2018.

Palkki, J. (2010). Rhythm Syllable Pedagogy: A Historical Journey to Takadimi Via the Kodály Method. *Journal of Music Theory Pedagogy*, 24, 101-129.

Ravaglio, E. e Brack, R. (2014). Palavras como ferramenta para a aquisição da leitura e composição rítmica. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspetiva do professor PDE*. 1, s.p.

Ribeiro, A. (2013). *O ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Musical, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ritmo. In Dicionário inFormal. (2019). Consultado em 16 de abril de 2019, disponível em <https://www.dicionarioinformal.com.br/ritmo/>.

Santiago, E. (n. d.). *Música indiana*, In InfoEscola. Consultado em 03 de junho de 2019, disponível em <https://www.infoescola.com/musica/musica-indiana/>.

Santiago, E. (n. d.). *Ritmo musical*. In InfoEscola. Consultado em 16 de abril de 2019, disponível em <https://www.infoescola.com/musica/ritmo-musical/>.

Seara, A. (2015). *Leitura à primeira vista ao piano: importância e estratégias de desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

SMG – Conservatório de Guimarães (2015-2018). *Projeto Educativo*. Consultado em 14 de dezembro de 2018, disponível em http://www.smgguimaraes.pt/images/smg/Projeto_Educativo-2017.18.pdf.

Soares, D. (2012). *O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática lectiva*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Solkattu. In *Embodying Rhythm* (2018). Consultado em 01 de fevereiro de 2018, disponível em <http://embodyingrhythm.com/home/solkattu/>.

Workshop “Introdução à Música Carnática”. (2017). In Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical. Consultado em 01 de fevereiro de 2019, disponível em <http://cesem.fcsh.unl.pt/event/workshop-introducao-a-musica-carnatica/>.

Young, L. (2010). *Konnakol: The History and Development of Solkattu – the Vocal Syllables of the Mridangam*. Degree of Master in Music Performance. University of Melbourne, Melbourne, Australia.

Anexos

Anexo 1: Declaração de Autorização de Identificação da Escola onde o estágio se concretizou



SMG - CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES

Largo da Condessa do Juncal, 4810 GUIMARÃES - TELEF: +351 253 517 049; FAX: +351 253418539; URL: <http://www.smgguimaraes.pt>

Declaração

(para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na parte 1, nº18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária **Liliana Patrícia Rodrigues Gonçalves**, está autorizada a identificar a Escola Artística do Conservatório de Guimarães, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Guimarães, 18 de julho de 2019


A Direção Pedagógica
CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES
Largo Condessa do Juncal
4800-159 Guimarães
Tel. 253549049 / Fax. 253418539 / Telex. 968508075
e-mail: seccao@smgguimaraes.pt

O CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES é uma escola de Ensino vocacional, criada no ano letivo de 1992/1993 com Alvará provisório concedido em 1994 e definitivo em 1999 à Sociedade Musical de Guimarães. Tem autonomia pedagógica para os cursos Básico e Complementar de música.

Anexo 2: Consentimento informado

Projeto de Intervenção Pedagógica- A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.^{mo} Encarregado de Educação

O presente projeto, integrado no curso de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e realizado sob orientação do Professor Doutor Vítor Matos, tem como foco a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal em alunos do ensino básico do ensino especializado artístico. Neste enquadramento, o conceito *Solkattu* consiste na aplicação de sílabas na música com o intuito de praticar as diversas células rítmicas.

Como parte integrante deste projeto propõe-se a validação de dois inquéritos por questionário constituídos por questões acerca da leitura rítmica, leitura à primeira vista e do conceito *Solkattu*. Para tal é necessária a recolha de dados, pelo que venho requerer a V. Ex.^a a colaboração do seu educando através do preenchimento dos mesmos no enquadramento de uma aula de flauta transversal.

Os inquéritos por questionário são compostos por cerca de oito a dez questões que pretendem verificar o conhecimento dos alunos acerca do conceito acima mencionado, a importância da leitura rítmica e leitura à primeira vista. O preenchimento destes é anónimo e o tempo necessário estimado para o efeito é de cinco minutos.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

Liliana Gonçalves.

Anexo 3: Pedido de autorização/colaboração



Universidade do Minho

Ex.^{mos} Sr. (a)

Encarregado (a) de Educação

Assunto: Pedido de colaboração do seu educando em Projeto de Intervenção Pedagógica.

No âmbito de um projeto de investigação com o tema *A implementação do conceito Solkattu nas aulas de flauta transversal*, desenvolvido pela professora estagiária Liliana Gonçalves, mestranda em Ensino de Música no Instituto de Educação da Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Vítor Matos, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a a colaboração do seu educando para participar no projeto de intervenção, estando disponível para gravações áudio e vídeo durante uma aula individual de instrumento.

No referido projeto de intervenção pedagógica, o nome do seu educando será confidencial e terá como objetivo compreender se o conceito *Solkattu* apresenta benefícios na leitura rítmica e, posteriormente, na performance musical dos alunos de flauta transversal.

Os resultados finais, se assim o pretender, ser-lhe-ão comunicados no final da presente investigação.

Eu, _____, encarregado(a) de educação do (a) aluno (a) _____, autorizo a sua participação neste projeto de intervenção pedagógica.

Grata pela atenção.

Cumprimentos,

(Liliana Gonçalves)

(Encarregado(a) de educação)

Anexos 4: Inquérito por questionário número 1



A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática “A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal” referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno:

Idade:

Ano de escolaridade:

Grau de ensino artístico:

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que mais se adequa)

1. Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

2. Como classificarias a tua leitura rítmica?

1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

3. Quando lês peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
Melodia, ritmo e harmonia

4. Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

5. Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
Melodia, ritmo e harmonia

6. Se a resposta à pergunta número 5 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

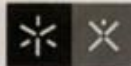
Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
Melodia, ritmo e harmonia

7. Conheces o conceito *Solkattu*?

Sim Não

8. Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal seleccionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: A

Idade: 11 anos

Ano de escolaridade: 6º Ano

Grau de ensino artístico: 2º Grau

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que mais se adequa)

1. Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)

4 (bastante importante) 5 (muito importante)

2. Como classificarias a tua leitura rítmica?

1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)

4 (bom) 5 (muito bom)

3. Quando lês peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 1 Ritmo 3 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 1

4. Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

5. Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 1 Ritmo 3 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 2

6. Se a resposta à pergunta número 4 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

7. Conheces o conceito *Solkattu*?

Sim Não

8. Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Faculdade de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: B

Idade: 19 anos

Ano de escolaridade: 6.º ano

Grau de ensino artístico: 2.º grau

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que mais se adequa)

1. Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

2. Como classificarias a tua leitura rítmica?

1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

3. Quando lês peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

4. Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

5. Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

6. Se a resposta à pergunta número 4 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

7. Conheces o conceito *Solkattu*?

Sim Não

8. Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: C

Idade: 15 anos

Ano de escolaridade: 9º Ano

Grau de ensino artístico: 5º Grau

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que mais se adequa)

1. Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)

4 (bastante importante) 5 (muito importante)

2. Como classificarias a tua leitura rítmica?

1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)

4 (bom) 5 (muito bom)

3. Quando lês peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 1 Ritmo 2 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 3

4. Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

5. Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 1 Ritmo 2 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 3

6. Se a resposta à pergunta número 4 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

7. Conheces o conceito *Solkattu*?

Sim Não

8. Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: ☺

Idade: 14 anos

Ano de escolaridade: 9º ano

Grau de ensino artístico:

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que mais se adequa)

1. Qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

2. Como classificarias a tua leitura rítmica?

1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

3. Quando lês peças e estudos, o que consideras mais importante? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

4. Já foste exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

5. Se a resposta à pergunta anterior for sim, o que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

6. Se a resposta à pergunta número 4 for não, que componentes consideras que poderão ser importantes na leitura à primeira vista? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

7. Conheces o conceito *Solkattu*?

Sim Não

8. Se a resposta à pergunta número 7 for sim, indica o que entendes por *Solkattu*.

Obrigada pela colaboração!

Anexos 5: Inquérito por questionário número 2



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática “A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal” referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno:

Idade:

Ano de escolaridade:

Grau de ensino artístico:

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que consideras mais adequada).

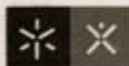
1. Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

2. Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Sim Não

3. Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?
- 1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
 4 (bastante importante) 5 (muito importante)
4. Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?
- 1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
 4 (bom) 5 (muito bom)
5. Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).
- Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
 Melodia, ritmo e harmonia
6. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista?
- Sim Não
 Justifica:
-
-
7. O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).
- Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
 Melodia, ritmo e harmonia
8. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado?
- Sim Não
 Justifica:
-
-

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: A

Idade: 11 anos

Ano de escolaridade: 6º Ano

Grau de ensino artístico: 2º Grau

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que consideras mais adequada).

1. Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

O conceito *Solkattu* consiste na aplicação de sílabas tendo em conta o ritmo das notas.

2. Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Sim Não

Sim, porque melhorou a minha leitura.

3. Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

- 1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

4. Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?

- 1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

5. Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

6. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

Justifica:

Sim, pois ajudou-me a associar o ritmo à melodia.

7. O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)

Melodia, ritmo e harmonia

8. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado?

Sim Não

Justifica:

Sim, porque melhorou a minha leitura.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática “A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal” referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: B

Idade: 11 anos

Ano de escolaridade: 6.º ano

Grau de ensino artístico: 2.º grau

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que consideras mais adequada).

1. Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

O conceito do *Solkattu* consiste em
aplicar sílabas aos ritmos.

2. Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Sim Não

Porque, é mais fácil de compreender

3. Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

- 1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

4. Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?

- 1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

5. Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 2 Ritmo 3 Harmonia (conjunto de sons) 4
Melodia, ritmo e harmonia 1

6. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

Justifica:

Porque me ajudou a compreender melhor o ritmo.

7. O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 3 Ritmo 2 Harmonia (conjunto de sons) 4
Melodia, ritmo e harmonia 1

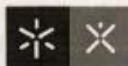
8. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado?

Sim Não

Justifica:

Porque me ajudou a perceber melhor o ritmo.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática "A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal" referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: C
Idade: 15 anos
Ano de escolaridade: 9º ano
Grau de ensino artístico: 5º e 6º ano
Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que consideras mais adequada).

1. Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

~~o ritmo~~ ~~o som~~ ~~o som~~ ler figuras com sílabas do conceito *Solkattu*.

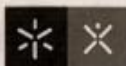
2. Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Sim Não

Ajudou-me a ler melhor as figuras

3. Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?
- 1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
 4 (bastante importante) 5 (muito importante)
4. Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?
- 1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
 4 (bom) 5 (muito bom)
5. Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).
- Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
 Melodia, ritmo e harmonia
6. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista?
- Sim Não
 Justifica:
 Ajudou a ler melhor as figuras.
7. O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).
- Melodia (notas e pausas) Ritmo Harmonia (conjunto de sons)
 Melodia, ritmo e harmonia
8. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado?
- Sim Não
 Justifica:
 Ajudou-me a ler melhor as figuras, principalmente as calcheiros.

Obrigada pela colaboração!



Universidade do Minho
Instituto de Educação

A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal

(Inquérito por questionário aos alunos de flauta transversal selecionados para a componente de intervenção)

Este inquérito por questionário desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada sob a temática “A implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal” referente ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O objetivo principal desta pesquisa diz respeito a sensibilizar os alunos para a importância da leitura rítmica como forma de obter uma melhor performance musical implementando o conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal.

O presente inquérito por questionário dirige-se a quatro alunos que compõem a parte da intervenção e torna-se importante mencionar que os resultados são anónimos. São esperadas respostas distintas e, por conseguinte, é importante evidenciar a não existência de respostas certas ou erradas. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Aluno: 1

Idade: 14 anos

Ano de escolaridade: 1º ano

Grau de ensino artístico:

Sexo: Feminino Masculino

(Assinala com um X a opção que consideras mais adequada).

1. Após a participação neste projeto, o que entendes pelo conceito *Solkattu*?

É uma técnica que utiliza sílabas ~~específicas~~ para ajudar no ritmo musical.

2. Consideras útil a utilização do conceito *Solkattu* na tua leitura rítmica? Porquê?

Sim Não

Ajudou bastante.

3. Após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal, qual a importância que atribuis à leitura rítmica?

- 1 (nada importante) 2 (pouco importante) 3 (medianamente importante)
4 (bastante importante) 5 (muito importante)

4. Como classificarias a tua leitura rítmica após a implementação do conceito *Solkattu* nas aulas de flauta transversal?

- 1 (muito insuficiente) 2 (insuficiente) 3 (satisfatório)
4 (bom) 5 (muito bom)

5. Após a implementação do conceito *Solkattu*, o que consideras mais importante quando lês peças e estudos? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 3 Ritmo 1 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 2

6. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão do ritmo quando exposto à leitura à primeira vista?

Sim Não

Justifica:

Ajudou a compreender melhor a leitura.

7. O que consideras mais importante quando tens contacto à primeira vista com um exercício ou uma partitura? (Colocar 1 no mais importante, 2 no segundo mais importante, 3 no terceiro mais importante e 4 no menos importante).

Melodia (notas e pausas) 3 Ritmo 2 Harmonia (conjunto de sons) 4

Melodia, ritmo e harmonia 1

8. O conceito *Solkattu* ajudou na compreensão da leitura rítmica do estudo trabalhado?

Sim Não

Justifica:

Ajudou a compreender melhor e a ganhar facilidade a tocar os estudos trabalhados.

Obrigada pela colaboração!



Solkattu

O conceito: o *Solkattu* é um conceito baseado na aplicação de sílabas na música.

Objetivo: praticar as diversas células rítmicas para obter uma performance musical mais sólida.

Alguns exemplos de sílabas que podem ser utilizadas:

- ♪ Uma sílaba: ta;
- ♪ Duas sílabas: ta-ka;
- ♪ Três sílabas: ta-ki-ta;
- ♪ Quatro sílabas: ta-ka-di-mi;
- ♪ Cinco sílabas: ta-ka-ta-ki-ta;
- ♪ Seis sílabas: ta-ka-ta-ka-di-mi;
- ♪ Sete sílabas: ta-ki-ta-ta-ka-di-mi;
- ♪ Oito sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ka-jo-nu;
- ♪ Nove sílabas: ta-ka-di-mi-ta-ka-ta-ki-ta.

Um pouco da história do *Solkattu*...

Tal como foi referido acima, o conceito *Solkattu* consiste na aplicação de sílabas na música com o objetivo de praticar as diversas células rítmicas e obter uma maior fluência na leitura rítmica. Deste modo, ao alcançar maior fluência na leitura rítmica, a performance musical irá progredir.

As sílabas acima expostas foram originadas através da música carnática (tradicional) do Sul da Índia. Deste modo, pode afirmar-se que a música carnática é um género musical pertencente à música clássica do Sul da Índia.

Tal como na língua portuguesa, por exemplo, existem as sílabas que formam palavras e as palavras juntas dão origem a frases. Ou seja, com o conceito *Solkattu* é possível verificar o mesmo processo. As sílabas rítmicas do *Solkattu* originam diversas combinações de frases chamando-se, assim, o *Konnakol*.

Curiosidades...

O principal instrumento de percussão da música carnática do Sul da Índia é o **mridangam**.



Fonte: Wikipedia, em
<https://en.wikipedia.org/wiki/Mridangam>

Anexos 7: Estudos trabalhados pelos alunos com a implementação do conceito Solkattu

6

Aluna A

Moderato POPP

19 *mp*

Allegretto POPP

20 *mf*

(Estudo nº20)

6

Aluna B

Moderato POPP

19 *mp*

Allegretto POPP

20 *mf*

(Estudo nº20)

3 Allegro (♩ = 152)

mf espressivo *mf* *p* *poco rit.*

a tempo *f* *p* *f* *f* *a tempo* *p* *p*

dim. *mf espressivo*

Più vivo (♩ = 162)

dim.

Allegro moderato (♩=84) *p grazioso*
to ki ta ta ka di mi ta ta ki ta ta ka di mi ta
allargando
a tempo
to ta ki ta ta ka di mi
allarg. un poco
tempo
rit. Tempo I
p grazioso
p
rall.
pp morendo

Anexos 8: Exercícios de leitura à primeira vista

Leitura à primeira vista

Liliana Gonçalves



(Exercício de leitura à primeira vista inicial: 2º grau)

Leitura à primeira vista

Liliana Gonçalves



(Exercício de leitura à primeira vista inicial: 5º grau)

Leitura à primeira vista

Liliana Gonçalves



(Exercício de leitura à primeira vista inicial: 5º grau)

Leitura à primeira vista

Liliana Gonçalves



(Exercício de leitura à primeira vista final: 2° grau)

Leitura à primeira vista

Liliana Gonçalves

A single staff of music in 2/4 time, key of D major. The tempo marking is $\text{♩} = 90$. The melody consists of 12 measures of eighth and quarter notes, ending with a double bar line.

13

A second line of musical notation, starting at measure 13. It consists of 4 measures of quarter notes, ending with a double bar line.

(Exercício de leitura à primeira vista final: 5° grau)

Anexos 9: Vídeos dos exercícios de leitura à primeira vista

Vídeo número 1: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Inicial_2ºgrau_Aluna A

Vídeo número 2: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Inicial_2ºgrau_Aluna B

Vídeo número 3: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Inicial_5ºgrau_Aluno C

Vídeo número 4: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Inicial_5ºgrau_Aluna D

Vídeo número 5: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Final_2ºgrau_Aluna A

Vídeo número 6: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Final_2ºgrau_Aluna B

Vídeo número 7: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Final_5ºgrau_Aluno C

Vídeo número 8: Exercício_Leitura_à_Primeira_Vista_Final_5ºgrau_Aluna D