



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
e Projeto de Intervenção Pedagógica:
Sessões de Leitura à Primeira Vista: 4 sessões para 4 alunos
do 4º grau

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Bruno Filipe Pereira Trocado

Porto, julho de 2017



CATOLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
e Projeto de Intervenção Pedagógica:
Sessões de Leitura à Primeira Vista: 4 sessões para 4 alunos
do 4º grau

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

Bruno Filipe Pereira Trocado

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sofia Serra

Porto, julho de 2017

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho traduz-se por ser um objetivo académico, profissional e pessoal. Por conseguinte, a realização do mesmo foi possível através de muito trabalho, empenho, dedicação e esforço físico e psicológico.

Neste sentido, quero deixar o meu agradecimento a todas as pessoas que me ajudaram nesta etapa, que estando ligadas direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, próximas ou remotamente, contribuíram para a realização e concretização deste estudo.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Professora Doutora Sofia Serra, pela sua crítica construtiva, orientação, ajuda e amizade travada ao longo desta etapa.

Agradeço também à minha orientadora cooperante, professora Maria Emília Coelho pela disponibilidade, contributo, e partilha de experiências que se revelaram importantes na minha prática pedagógica.

Ao professor Jaime Mota, por toda a amizade, ajuda e partilha de conhecimento que me transmitiu sobre a temática desenvolvida no meu projeto de intervenção.

Aos meus alunos.

Um reconhecimento aos meus amigos Rui Mata, Verónica Silva, Ricardo Aragão, Catarina Leite, Paulo Sousa, Daniela Costa, Tiago Nunes, Sofia Ribeiro e a todos os restantes amigos e colegas que contribuíram na realização do meu projeto.

Aos meus pais e irmão Raúl, por todo o apoio incondicional, incentivo e ajuda na superação de obstáculos que foram surgindo ao longo desta etapa.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho à minha família, especialmente ao meu filho Duarte e à Cristiana Trocado pela ajuda, paciência e persistência desde o início deste percurso.

Mais uma vez, a todos os que colaboraram e me ajudaram, muito obrigado.

Bruno Trocado

Índice

| | |
|---|----------|
| Introdução..... | 1 |
| Parte I - Relatório de Prática Profissional | 5 |
| 1. Enquadramento | 7 |
| 1.1. Caracterização da Instituição de Ensino | 7 |
| 1.2. Percorso profissional / Prática profissional..... | 8 |
| 1.3. Caracterização das orientadoras..... | 8 |
| 2. Descrição do projeto..... | 11 |
| 2.1. O projeto educativo e as práticas pedagógicas..... | 11 |
| 2.2. Objetivos da escola EMPV nos objetivos do estágio..... | 11 |
| 2.3. Estratégias adotadas para a prossecução dos objetivos..... | 13 |
| 2.4. Caracterização dos alunos | 14 |
| 2.5. Registo das aulas | 14 |
| 2.6. Planificações | 16 |
| 2.7. Elaboração de materiais pedagógicos..... | 17 |
| 2.8. Relacionamento com os encarregados de educação..... | 20 |
| 2.9. Integração no grupo profissional (grupo de estágio/ grupo didático)..... | 21 |
| 2.10. Comentários das aulas assistidas..... | 21 |
| 2.11. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos | 22 |
| 2.12. Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados..... | 23 |
| 3. Avaliação do percurso realizado no âmbito do estágio | 25 |
| 3.1. Auto avaliação da prática profissional | 25 |
| 3.2. Co-avaliação da prática docente por parte de:..... | 25 |
| 3.2.1. Alunos..... | 25 |
| 3.2.2. Colegas..... | 26 |
| 3.2.3. Orientadora Científico e Orientadora Cooperante..... | 27 |
| 3.2.4. Direção Pedagógica da Escola | 27 |
| 4. Análise / perspetiva crítica | 29 |
| 4.1. Reflexão sobre a aprendizagem durante a prática profissional..... | 29 |

| | | |
|--------|--|-----------|
| 4.2. | Contextualização da área acadêmica..... | 30 |
| 4.3. | O Mundo do ensino | 31 |
| 4.4. | Síntese das principais aprendizagens | 33 |
| 4.5. | Reflexão acerca do estágio | 34 |
| 4.6. | Objetivos/ expectativas no contexto da prática profissional | 36 |
| 4.7. | Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/ educativas da escola..... | 36 |
| 5. | Considerações finais do Relatório de Prática profissional | 39 |
| | Parte II- Projeto de Intervenção Pedagógica..... | 41 |
| 1. | Estado da Arte | 45 |
| 1.2. | O ensino individual | 46 |
| 1.3. | Leitura à primeira vista | 47 |
| 1.4. | Competências que integram a leitura à primeira vista..... | 49 |
| 1.4.1. | Audiação | 50 |
| 1.4.2. | Análise | 50 |
| 1.4.3. | Reconhecimento de padrões | 51 |
| 1.4.4. | Memorização | 52 |
| 1.4.5. | Orientação cinestésica | 52 |
| 2. | Metodologia | 55 |
| 2.1. | Caracterização da amostra | 55 |
| 2.2. | Objetivos do estudo..... | 55 |
| 2.3. | Design do estudo..... | 56 |
| 2.4. | Variáveis em estudo | 56 |
| 2.5. | Recolha de Dados | 56 |
| 2.6. | Projeto de intervenção pedagógica | 60 |
| 3. | Resultados..... | 65 |
| | Discussão dos resultados | 75 |
| | Referências bibliográficas..... | 79 |
| | ANEXOS..... | 87 |

Índice de figuras e tabelas

Parte I - Relatório de prática profissional

Figura 1: Edifício da Escola de Música da Póvoa de Varzim

Figura 2: Sofia Serra

Figura 3: Emília Coelho

Tabela 1: Registo das aulas lecionadas

Tabela 2: Registo das aulas assistidas

Parte II – Projeto de Intervenção Pedagógica

Tabela 1: Escala de avaliação para cada uma das componentes avaliativas

Tabela 2: Exemplo da grelha de avaliação a ser preenchida pelos três avaliadores

Tabela 3: Peças utilizadas nos exercícios de avaliação de leitura à primeira vista

Tabela 4: Evolução geral dos participantes

Tabela 5: Avaliação das componentes avaliativas do participante 1

Tabela 6: Avaliação das componentes avaliativas do participante 2

Tabela 7: Avaliação das componentes avaliativas do participante 3

Tabela 8: Avaliação das componentes avaliativas do participante 4

Tabela 9: Evolução das componentes avaliativas

Tabela 10: Avaliação do exercício a 4 mãos dos 4 participantes

Tabela 11: Análise da pergunta “Como consideras a leitura à primeira vista?”

Tabela 12: Análise da pergunta “Qual a importância do *workshop* na tua formação? “

Tabela 13: Análise “Como vês as estratégias de leitura transmitidas pelo professor?”

Tabela 14: Análise das expectativas da formação

Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo I - Planificações das aulas | 88 |
| Anexo II - Folha distribuída aos alunos pelo Prof. Jaime Mota no <i>Workshop</i> . | 114 |
| Anexo III - Folhas de observação das aulas assistidas | 115 |
| Anexo IV - Pareceres dos alunos | 126 |
| Anexo V - Pareceres colegas de grupo disciplinar | 129 |
| Anexo VI - Pareceres orientadora e orientadora cooperante | 131 |
| Anexo VII - Pareceres da direção pedagógica da escola | 132 |
| Anexo VIII - Consentimento informado dos encarregados de educação | 134 |
| Anexo IX - Questionário de perceção de conhecimentos | 135 |
| Anexo X - Questionário avaliativo de competências | 137 |
| Anexo XI - Exercícios de avaliação projeto de intervenção | 138 |
| Anexo XII - Questionário do <i>Workshop</i> “Leitura à primeira vista” | 143 |
| Anexo XIII - Outros registos em suporte digital (DVD) | 144 |

*“A arte mais importante do professor é a de despertar
a alegria pelo trabalho e pelo conhecimento”*

Albert Einstein

Introdução

O presente relatório encontra-se dividido em duas grandes partes: o relatório de prática profissional e o projeto de intervenção pedagógica.

A primeira parte contém a descrição do trabalho realizado durante o estágio da prática profissional que integra o Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa e encontra-se organizado em quatro secções. O conhecimento que os docentes possuem vai-se formando e ganhando corpo à medida que exerce a prática pedagógica (Elbaz, 1983).

Começarei por fazer um enquadramento acerca da escola onde decorreu o estágio. Segundo Tardif e Raymond (2000) as aprendizagens do docente resultam das várias experiências ao longo da vida, começando muito antes do curso de formação e continuando sempre a crescer ao longo dos anos de atividade profissional. Para caracterizar a entidade acolhedora do estágio, elaborarei uma descrição da perspetiva histórica da mesma, não esquecendo o seu enquadramento geográfico e socioeconómico. Descreverei, de seguida, o meu percurso profissional anterior e a experiência anterior na escola, referenciando também a área na qual se integrou o estágio.

Num segundo momento, apresentarei uma descrição mais detalhada acerca do projeto educativo, dos objetivos do estágio e do decurso das aulas, incluindo a planificação das mesmas. Apresentarei também os materiais pedagógicos utilizados e desenvolvidos durante o estágio e farei referência às relações interpessoais com a comunidade educativa. Elaborarei uma breve reflexão acerca dos resultados obtidos pelos alunos, os meus desafios do estágio e os resultados do mesmo.

A terceira secção destina-se à avaliação. Explorarei quer a autoavaliação quer a co-avaliação da prática profissional. A profissão vai sendo construída à medida que o professor reflete acerca da sua prática profissional (Masetto, 2003). Refletir é mesmo essencial na formação profissional já que facilita o desenvolvimento de atitudes e competências, da mesma forma que possibilita a autonomia e o pensamento crítico (Slomski, 2008).

Desta forma, na quarta secção desta primeira parte, elaborarei uma reflexão acerca da aprendizagem adquirida no estágio, focando quer os pontos fortes, quer os que precisam de ser melhorados, terminando com sugestões para o desenvolvimento das práticas de educação e formação na escola.

Na segunda parte do relatório, apresentarei o Projeto de Intervenção Pedagógica denominado: Sessões de Leitura à Primeira Vista: 4 sessões para 4 alunos do 4º grau.

Ao contrário do que acontecia antigamente, atualmente o ensino de música é uma realidade que cada vez chega a mais crianças de todos os estratos sociais, pelo que se torna necessário renovar as diferentes estratégias pedagógicas (Ribeiro & Vieira, 2011). No entanto, a leitura à primeira vista, uma componente fundamental para todos os músicos (Sloboda, 2005) é menosprezada, não constando no plano curricular de um aluno do ensino vocacional da música.

O presente estudo visa verificar quais as competências de leitura dos participantes, identificar as suas maiores dificuldades na execução de uma peça à primeira vista e promover a aprendizagem de estratégias de leitura com vista ao desenvolvimento de uma leitura mais eficaz.

Neste relatório começarei por explorar o estado da arte na temática da leitura à primeira vista, com uma breve revisão sobre o ensino de piano e a exposição de algumas características que o professor de ensino musical deve acarretar. Para além disso, far-se-á uma análise sobre as especificidades do ensino individual.

Numa outra abordagem, focarei o conceito da leitura à primeira vista e explicarei as competências que integram a leitura à primeira vista (audição, análise, reconhecimento de padrões, memorização e orientação cinestésica).

Na segunda secção debruçar-me-ei sobre o estudo empírico, expondo a caracterização da amostra, os objetivos em estudo, as variáveis e a descrição dos instrumentos utilizados na recolha de dados. Posteriormente, apresentarei

uma breve descrição do projeto de intervenção centrado nas estratégias pedagógicas utilizadas e atividades realizadas.

A terceira secção compreenderá a análise dos dados com a apresentação e discussão dos principais resultados.

Por último, apresentarei as conclusões gerais e considerações relativas à investigação. A investigação no sentido de melhorar a prática profissional contribui para a construção de uma base de conhecimento, o qual é fundamental para refletir no futuro (Maximo-Esteves, 2008).

Parte I - Relatório de Prática Profissional

1. Enquadramento

1.1. Caracterização da Instituição de Ensino

A Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV) é uma instituição de ensino vocacionada para a pedagogia, prática e fruição de música, sita na cidade da Póvoa de Varzim. Criada em 1988, este estabelecimento de ensino está integrado na rede escolar nacional de ensino de música, tutelada pelo Ministério da Ciência e Educação. Em 1990, a escola obteve a autorização provisória de funcionamento do ensino básico, com paralelismo pedagógico, sendo que situação idêntica se verificou no ano letivo seguinte, em relação ao ensino secundário.

De acordo com o projeto educativo, a escola tem por ano cerca de 350 alunos matriculados e disponibiliza um leque variado de cursos, nomeadamente: Básico de Instrumento; Secundário de Instrumento; Análise e Técnicas de Composição; Acústica; História da Cultura e das Artes; Iniciação Musical; Formação Musical; Classe de Conjunto Instrumental; Classe de Conjunto Vocal; e Leitura e Análise de Repertório (3.º ciclo e secundário).

A ação da escola assenta nos seguintes objetivos: Assegurar a formação de profissionais na área da Música; Promover o acesso dos alunos a cursos de Música, fomentando o seu enriquecimento cultural e curricular; Criar atividades de ocupação dos tempos livres (especialmente os dos mais jovens) e fomentar o desenvolvimento cultural em todo o concelho.

Para a prossecução dos seus objetivos, no ano letivo 2016/2017 a escola conta com a envolvimento de 29 docentes, 3 funcionários de serviços administrativos, 3 funcionários de receção/serviços gerais e 1 funcionária de limpeza.

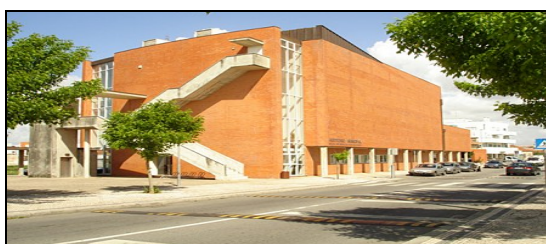


Figura 1 - Edifício da EMPV

1.2. Percurso profissional / Prática profissional

O meu nome é Bruno Filipe Pereira Trocado, aluno nº 375215014 da Universidade Católica Portuguesa e frequento atualmente o mestrado em Ensino de Música.

Sou natural da Póvoa de Varzim, onde iniciei os meus estudos musicais, aos sete anos de idade, na Escola de Música da Póvoa de Varzim na classe da Professora Sandra Caleiro. Em 2001, ingressei na Academia de Música S. Pio X em Vila do Conde, onde concluí o 8º Grau de Piano, curso complementar de instrumento no ano letivo 2006/2007. No ano de 2008, ingressei na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE) do Instituto Politécnico do Porto e concluí a Licenciatura em Música, Variante Instrumento – Piano – na classe da pianista Madalena Soveral, em 2012.

O meu percurso como docente iniciou-se no ano de 2005/2006 na Academia S. Pio X em Vila do Conde, onde lecionei disciplinas extra curriculares (AEQ'S). Nos anos letivos de 2010/2011 e 2012/2013, lecionei a disciplina de Piano no CCM/Artave na zona do Vale do Ave, nos polos de Caldas da Saúde, Famalicão e Bairro e paralelamente no ano de 2012/2013 exerci funções docentes na qualidade de pianista acompanhador na Escola de Musica da Povoia de Varzim (EMPV). No ano letivo seguinte, em 2013/2014, continuei como pianista acompanhador e comecei também com funções da classe docente da disciplina de Piano. No ano de 2013/2014, fui nomeado pelo grupo disciplinar de piano e teclas como coordenador disciplinar e membro representante nos conselhos pedagógicos nos órgãos de direção da EMPV, mantendo essas funções até ao presente ano letivo. Desde o ano letivo 2013/2014 leciono exclusivamente a disciplina de piano.

1.3. Caracterização das orientadoras

Este projeto contou com a coordenação de duas orientadoras, numa vertente científica e pedagógica.

- Orientadora científica: Doutora Sofia Serra

Doutorada e mestre pela Universidade de Sheffield (Reino Unido) em psicologia e ensino de Música, mestre pela Guildhall School of Music and Drama (Londres) e licenciada em canto pela Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo (Porto).

Atualmente, é docente e coordenadora do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa e Investigadora no Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes (CITAR) na área da psicologia da música (relação professor–aluno em canto, vinculação, personalidade e pedagogia musical). Ensina regularmente na Escola Superior de Música de Lisboa e na Universidade de São José em Macau.



Figura 2: Sofia Serra (retirada do site da UCP)

- Orientadora cooperante: Professora Maria Emília Coelho

Possui no seu percurso académico uma licenciatura em Ensino de Música pela Universidade de Aveiro, Ramo – Piano.

Desde 2013 até a atualidade, exerce o cargo de Diretora Pedagógica da Escola de Música da Póvoa de Varzim, acumulando com a função de professora de Piano na mesma Escola. Também é docente de Piano do Curso Profissional de Música da Escola Secundária de Rocha Peixoto (Póvoa de Varzim) /Escola de Música da Póvoa de Varzim. No ano de 2013, recebeu o convite para ser a Codiretora Artística do Concurso de Piano da Póvoa de Varzim.

Ao longo da sua experiência profissional, lecionou as disciplinas de Piano e Formação Musical nas seguintes Escolas: Escola de Música do Porto, Escola Profissional de Música do Porto, Conservatório de Música de Coimbra,

Conservatório de Música Dr. José de Azeredo Perdigão – Viseu. Foi responsável pelo Departamento de Teclas na Escola de Música da Póvoa de Varzim assim como orientadora de Prática Pedagógica Profissional.



Figura 3: Emília Coelho (cedida pela própria)

2. Descrição do projeto

2.1. *O projeto educativo e as práticas pedagógicas*

Um Projeto Educativo é, segundo a definição Costa (2004, p.10), um “documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa”, ou seja é uma ferramenta que auxilia o professor a estruturar práticas pedagógicas eficazes, com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Gordon (2000), as práticas pedagógicas, no contexto do ensino de música, devem dirigir-se para que o aluno aprenda música por si próprio, através das suas capacidades de aprendizagem, segundo o autor “Ensinar é arte, mas aprender é um processo” (p.42).

É essencial, que um docente consiga adaptar-se às diversas situações em contexto de sala, mantendo uma postura que respeite os níveis de rigor e exigência, mas ao mesmo tempo consiga proporcionar à aula um ambiente tolerante e encorajador. Por outro lado, realço que um professor não se pode limitar ao ensino de um instrumento, tem que conseguir ser mediador do aluno com a restante comunidade educativa.

As práticas pedagógicas incluídas no estágio, a concretização das metas estabelecidas e a aplicação das estratégias mais adequadas, estão enquadradas nos princípios orientadores do projeto educativo da EMPV.

2.2. *Objetivos da escola EMPV nos objetivos do estágio*

Sendo a EMPV uma escola dedicada ao ensino especializado, o foco é conseguir apelar ao espírito criativo e à sensibilidade de cada elemento da comunidade educativa, com vista a assegurar o Ensino Especializado da

Música; a dinamizar a atividade artística e cultural envolvendo a comunidade local, regional e nacional e fomentar o enriquecimento das práticas pedagógicas. Em resumo, a EMPV tem como princípios orientadores a formação de alunos autónomos fomentando, o sentido de responsabilidade e capacidade crítica; a estimulação da inovação no seio da comunidade educativa; a promoção da importância da sensibilidade artística e a valorização da prática artística com parte da comunidade.

Tendo em conta, os objetivos descritos acima e a vertente de ensino no piano, os objetivos deste estágio centram-se:

- ✓ Fomentar a partilha da experiência musical e o incentivo à criatividade e disciplina nos alunos;
- ✓ Promover uma evolução ao nível performativo e ao nível de aprendizagem (domínio sobre a estrutura do instrumento) (distribuição de notas, escalas, acordes), sobre as formas de notação (partitura e cifra), sobre a técnica (postura, digitações, sonoridade, velocidade) e sobre o repertório;
- ✓ Promover competências na leitura à primeira vista;
- ✓ Potenciar o desenvolvimento pessoal do aluno e enriquecer a sua cultura musical.

Para a prossecução dos objetivos, a atividade docente proposta baseia-se nos princípios pedagógicos, elencados por Cunha (1996, pp. 59-68), nomeadamente:

- Princípio da fascinação - exposição dos conteúdos de maneira a que esta desperte o fascínio no aluno e que o faça mobilizar as suas energias para os conhecer de forma mais interessada.
- Princípio da expectativa - a expectativa positiva de que o aluno aprenderá, fará com que o mesmo obtenha resultados positivos.
- Princípio do respeito - o professor deverá respeitar as características, interesses e estágio de desenvolvimento do aluno.
- Princípio do encorajamento - transmissão de coragem, confiança e conforto para auxiliar o aluno a ultrapassar os desafios.

- Princípio da confrontação - o professor deve corrigir atitudes, comportamentos ou ações menos positivas do aluno, confrontando o mesmo com as consequências daí advindas.
- Princípio da exigência - o professor deve adotar uma atitude constantemente proactiva de procura da excelência nos seus alunos, sendo esta exigência a verdadeira responsável pelo aperfeiçoamento constante.

2.3. Estratégias adotadas para a prossecução dos objetivos

As estratégias adotadas no contexto sala de aula dependem dos objetivos específicos da aula e das competências a desenvolver. No entanto, na escolha das estratégias é importante ponderar vários fatores referentes ao aluno e as formas de ensinar/aprender.

O ensino de piano individual cria uma relação muito próxima entre professor e aluno, facilitando aspetos de confiança e motivação que poderão originar um melhor aproveitamento/aprendizagem, bem como melhores níveis de concentração do aluno.

Como professor de piano acho importante privilegiar o fator da diversidade, nem todas as crianças conseguem atingir o mesmo nível, de captar com velocidade, ou seja, de aprender. Como forma de lidar com esta situação é necessário planear várias estratégias para atingir o objetivo e valorizar os aspetos positivos dos alunos, mais que os erros. O professor é desafiado tendo em atenção cada alteração que possa ocorrer e a desenvolver competências adaptativas para que possa atender da melhor forma possível às características individuais de cada aluno.

Ao ensinar música, parece ser crucial, deixar que o aluno seja proactivo na sua aprendizagem, permitindo-lhe sentir e experimentar a música. Sempre que exista um conhecimento novo a aprender, a componente prática deve ser privilegiada, procurando sempre respeitar o processo ensino-aprendizagem.

Penso que é importante potencializar a criatividade dos alunos, através de exercícios práticos, como criar pequenas histórias para pequenos momentos musicais escutados, associar a imagem ao som e à música e completar ostinatos rítmicos ou melódicos. Esta estratégia aumenta a abertura à experiência, estimula a curiosidade do aluno e intensifica a vontade de aprender.

Durante as aulas que lecionei, à semelhança do que geralmente pratico, assumi uma postura de orientador, fomentando nos alunos um grau de autonomia, e tentando implementar estratégias que visassem o desenvolvimento de competências cooperativas. A metodologia adotada focou-se numa comunicação assertiva e tentativa de uma colaboração recíproca entre professor e aluno.

2.4. Caracterização dos alunos

No ano letivo 2016/2017 tive quatro alunos, na disciplina de Instrumento - Piano, do primeiro ciclo, todos alunos de iniciação, sendo que uma aluna é do 2º ano, dois alunos do 3º ano e uma aluna do 4º ano.

Lecionei também a disciplina de Instrumento - Piano a vinte alunos do segundo ciclo. Nove destes alunos são do 1º Grau; quatro alunos são do 2º Grau; três alunos são do 3º Grau e quatro alunos são do 4º Grau.

2.5. Registo das aulas

No quadro que se segue apresento a descrição das aulas que lecionei e que foram avaliadas pelas orientadoras científica e pedagógica. Duas das aulas são de Instrumento Piano e a outra em Classe Conjunto:

| | Data | Disciplina | Grau | Duração | Conteúdo Programático |
|------------------|-------------|----------------------------|-------------|----------------|---|
| Aula nº 1 | 14/12/2016 | Instrumento- Piano | 3º | 45 min | Nocturno F. Chopin Op.15 nº3 |
| Aula nº 2 | 17/02/2017 | Classe Conjunto – Piano | 7º e 8º | 30 min. | Children´s March em Sol Maior D.928 de F. Schubert |
| Aula nº 3 | 10/05/2017 | Instrumento – Piano | 3º | 45 min. | Prelúdio XV de Luís Freitas Branco (dedicado a António Arroyo) |

Tabela 1: Registo das aulas lecionadas

No próximo quadro apresento a descrição das aulas que assisti da minha orientadora cooperante, Dr^a Emília Coelho:

| | Data | Disciplina | Idade | Duração | Conteúdo Programático |
|------------------|-------------|------------------------|--------------|----------------|---|
| Aula nº 1 | 12/10/2016 | Instrumento- Piano | 9 anos | 30 min | Escala de Dó maior; Execução de peças simples; Execução da peça: <i>Mary had a little lamb</i> |
| Aula nº 2 | 02/11/2016 | Instrumento – Piano | 9 anos | 30 min. | Escala de Dó maior; Execução de peças simples; Execução da peça: <i>Mary had a little lamb</i> |
| Aula nº 3 | 09/11/2016 | Instrumento – Piano | 9 anos | 30 min. | Escala de Dó maior; Execução de peças simples; Execução das peças <i>Yankee Doodle</i> e <i>Old MacDonald</i> |
| Aula nº 4 | 30/11/2016 | Instrumento – Piano | 9 anos | 30 min. | Preparação para a prova trimestral |

| | | | | | |
|----------------------------|------------|------------------------|-----------|---------|---|
| Aula nº 5 | 04/01/2017 | Instrumento – Piano | 9 anos | 30 min. | Escala de Dó maior arpejo e escala cromática; Peça Nené nana |
| Aula nº 6 | 01/02/2017 | Instrumento – Piano | 9 anos | 30 min. | Consolidação; Noções de dinâmica forte e piano |

Tabela 2: Registo das aulas assistidas

2.6. Planificações

As planificações que elaborei ao longo deste ano de prática pedagógica estão em conformidade com o plano sugerido pela UCP.

No início do ano letivo pensei, de uma forma abrangente, em todo o processo educativo que iria desenvolver ao longo deste ano. Penso ser necessário que o professor consiga pensar e planificar a longo prazo, em toda a ação a desenvolver ao longo do ano letivo.

A planificação deve ser elaborada no sentido de contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem desafiante para cada aluno. Assim na planificação devem estar estabelecidos: os objetivos, as estratégias de ensino, os materiais e, a avaliação (Meo, 2008). Nos objetivos está descrito o conhecimento que o aluno deverá adquirir e também quais as competências a desenvolver (Hitchcock et al., 2002). As estratégias de ensino, bem como os materiais a utilizar, devem facilitar a aprendizagem eficaz. Por fim, a avaliação deve ser flexível de modo a facilitar o acesso ao progresso de cada aluno (Hichcock et al., 2002).

A planificação eficaz de uma aula permite que o professor possa perceber e colmatar as necessidades de cada aluno (Courey, Tappe, Sike & LePage, 2012). Desta forma, para além da planificação a médio e longo prazo, é essencial uma planificação aula a aula para que os alunos possam atingir os objetivos programáticos em pequenos passos.

Na elaboração das planificações das aulas lecionadas (Anexo I) dei sempre relevância ao detalhe, tendo, no entanto, sempre presente que em cada aula não é obrigatório seguir literalmente o que está no papel, já que as características individuais de cada aluno e outros fatores podem influenciar o decurso da aula. Precisamente por este motivo é que as planificações devem sempre ser flexíveis, permitindo que o professor vá percebendo de forma sistemática a evolução dos alunos (Hichcock et al., 2002). Desta forma, a planificação deverá servir como um fio condutor da aula, mas não de uma forma rígida.

As planificações são de extrema utilidade para organizar o conteúdo da disciplina e também servem de reflexão acerca dos conteúdos e métodos mais adequados. Assim, podemos dizer que cada aula começa pela planificação da mesma. Na planificação constam a metodologia, as estratégias, os recursos pedagógicos, as competências que se pretende desenvolver nos alunos, a organização do tempo e, por fim, a avaliação.

No ato de planificação, o docente pensa no processo de ensino e toma necessariamente decisões (Vaz, 2011), que devem ir de encontro à aprendizagem mais eficaz por parte do aluno. Planificar uma aula visa refletir acerca do decurso da mesma, sendo necessário apurar se os objetivos foram cumpridos, e, caso não tenham sido compreender o porquê. Antes de avaliar o que realmente aconteceu na aula, a planificação é uma previsão acerca de como vai ser a aula (Silva, 2013). É necessário, por exemplo, perceber se os recursos didáticos utilizados foram realmente os adequados. Em suma, é esta reflexão que nos permite aprender e aprimorar o nosso trabalho sucessivamente.

2.7. Elaboração de materiais pedagógicos

A utilização de recursos didáticos contribui para motivar e facilitar a aprendizagem dos alunos (Camargo, 1997). Ao longo do ano de prática pedagógica recorri a vários recursos didáticos, alguns através de pesquisa de

exercícios e peças para os alunos, outros que eu próprio construí no sentido de facilitar a aprendizagem de cada um dos meus alunos.

A interatividade entre professor e aluno é essencial para a compreensão dos conteúdos. No entanto, para além da própria presença física do professor, também os recursos pedagógicos ou material didático, são importantes para o sucesso no ensino.

Os materiais didáticos permitem a promoção e ampliação de conhecimentos dos alunos (Pereira, 2011). Consciente desta realidade, ao longo do ano letivo recorri a um considerável leque de materiais didáticos. Para além de materiais em formato impresso e digital, elaborei algumas adaptações de peças musicais, ou pequenos excertos, no sentido de contribuir para a compreensão dos conteúdos. Embora também leccione classe conjunto, a maioria das minhas aulas são individuais o que me permite adaptar os materiais didáticos em função das características individuais de cada aluno. A utilização de marcadores de cor para realçar alguns momentos nas partituras foram importantes para permitir que o aluno focasse a sua atenção em passagens de maior complexidade performativa.

Na sequência do meu projeto de intervenção pedagógica (na parte II deste trabalho) organizei quatro aulas para os quatro alunos que participam no projeto. Para cada uma dessas aulas, cuja temática foram as estratégias de leitura à primeira vista, elaborei materiais de forma a facilitar a aprendizagem das referidas estratégias.

Recorri aos manuais didáticos de Paul Harris (1991) *Improve your sight-reading* (volume 1, 2 e 3); um estudo de C. Czerny op.599 n.º 56 e por último, as obras de Martin L'ABC du 4 mains. Op.123 e B. Mason, *Second duet album for piano*.

Relativamente ao *Improve your sight-reading*, no volume 1 utilizei os exercícios n.º1,2,3,4,5 e 6 *Stage 1*, na tonalidade de Dó Maior com figuras rítmicas simples e na tonalidade de Dó Maior e com compasso de 4/4.

No volume 2, utilizei os exercícios *nº1 Stage 1* também em tonalidades de Dó Maior, mas com compasso de 3/8 tendo como unidade de tempo a colcheia e o exercício *nº1 e nº2 Stage 2* na tonalidade de ré menor, no compasso 4/4.

No volume 3, recorri ao exercício *nº1 Stage 1* na tonalidade de Sol Maior e no compasso 3/4, e aos exercícios *nº1 e 4 Stage 3* ambos em Fá Maior e no compasso 3/4.

No estudo de C.Czerny op.599 nº 56, abordei o desenho cromático na tonalidade Fá Maior, no compasso de 3/8.

No que concerne as obras *L'ABC du 4 mains. Op.123* e *Second duet album for piano*, eram exercícios melódicos simples nos compassos 3/4 e 4/4 nas tonalidades de Dó Maior e com figuras rítmicas simples (semínimas, mínimas e semibreves).

A escolha destes materiais didáticos e exercícios tiveram como fundamento o encontro das estratégias e regras de leitura a serem desenvolvidas nas sessões implementadas. A seleção destas peças permitiu-me pôr em prática de uma forma simples e objetiva, o que se pretendia abordar, quer antes da realização do exercício, quer durante a execução do mesmo.

Os exercícios que selecionei eram de pequena dimensão para permitir ao aluno analisar o exercício com um melhor nível de percepção, privilegiando o olhar para a partitura de forma panorâmica na obtenção da melhor execução musical possível, obedecendo às seguintes regras: não retirar as mãos do teclado; focar o olhar apenas na partitura; analisar de forma rápida todos os processos; procurar de padrões de escalas, arpejos intervalos e articulações; verificar as notas expressivas; verificar os movimentos ascendentes e descendentes de escrita; ignorar o erro; olhar para a frente sempre se possível um compasso e; tocar musicalmente de forma a entender o sentido musical.

A preferência das tonalidades de exercícios com apenas uma alteração na armação de clave foi para tornar o processo mais simples de execução, ou seja, antes de iniciar a leitura olhar para a armação de clave e certificar-se corretamente de todas as alterações de sustenidos e ou bemóis que possam surgir. Também a escolha de compassos simples nos exercícios permitiu tornar mais rápido o processo de marcação metronómica de forma a manter o tempo seguro e inalterável.

De uma forma geral, os exercícios eleitos tiveram como objetivo possibilitar ao aluno a aquisição de competências de análise de leitura à primeira vista de forma mais simples e eficaz.

Para contribuir para a aprendizagem dos alunos, organizei um *workshop* com o professor Jaime Mota sobre a temática da leitura à primeira vista, onde foram distribuídas, a todos os alunos, folhas com as principais regras de leitura à primeira vista (Anexo II).

2.8. *Relacionamento com os encarregados de educação*

Para que a aprendizagem dos alunos se faça de forma plena e eficaz, a boa comunicação entre os docentes (bem como restantes elementos da comunidade educativa) e pais, ou encarregados de educação, é de extrema importância.

Consciente desta realidade, tentei sempre manter uma boa relação interpessoal com os encarregados de educação, sobretudo presencialmente. Transmiti aos encarregados de educação a ideia de que precisava que fossem meus colaboradores no sentido de trabalhar para o sucesso escolar dos meus alunos. Interagi com eles ao longo do ano letivo, transmitindo-lhe informações acerca das aprendizagens e progressos dos respetivos educandos. O envolvimento das famílias nas atividades contribui para a motivação dos alunos. Assim, procurei que os encarregados de educação dos meus alunos fossem participativos e tivessem um papel ativo no processo de aprendizagem. Para além de ter estabelecido comunicações frequentes com os encarregados de educação, procurei sempre orienta-los para fomentarem as aprendizagens em casa. A este nível os resultados foram muito positivos, já que, de uma forma geral, foi notório que os pais acompanharam o estudo dos alunos em casa e questionaram-me frequentemente acerca dos progressos ou dificuldades dos filhos.

Para além da minha postura particular face a este aspeto, a EMPV realiza regularmente reuniões com os professores e encarregados de educação, promovendo desta forma uma grande proximidade e interação.

2.9. *Integração no grupo profissional (grupo de estágio/ grupo didático)*

Estou perfeitamente integrado na escola e mantenho boas relações profissionais com toda a comunidade educativa. O facto de não ser o primeiro ano que me encontro a lecionar nesta escola fez com que estágio fosse realizado num ambiente que já conheço e onde já me conhecem. É muito importante, para o sucesso escolar e académico, que haja harmonia entre os elementos que integram a instituição.

Sou coordenador do grupo disciplinar de piano, teclas e canto gregoriano, mantenho uma relação de colaboração e apoio com os meus colegas do grupo. Privilegiamos o trabalho em conjunto e a partilha de ideias e materiais. Realço a colaboração de dois colegas no projeto de intervenção pedagógica.

2.10. *Comentários das aulas assistidas*

No final de cada aula assistida foi feita uma reflexão conjunta acerca do que correu bem e menos bem, e foram traçadas estratégias no sentido de melhorar os pontos referenciados como mais fracos (Anexo III).

Na **Primeira Aula Assistida** a 14 de dezembro de 2016, foram apontados como pontos a melhorar: a clareza dos objetivos da aula e o recurso regular a dinâmicas de autoavaliação. Assim, as orientadoras propuseram que a minha planificação deveria conter objetivos mais específicos relativamente à obra abordada na aula. Outra crítica no sentido de melhorar assenta na ideia que devo permitir ao aluno que exerça mais frequentemente a sua própria autoavaliação. Como pontos a manter, foram realçados o bom relacionamento com o aluno, a devolução de *feedback* relevante durante a aula e a utilização de estratégias eficazes. Foi também mencionado a utilização de uma linguagem adequada e a motivação que incuto ao aluno.

Na **Segunda Aula Assistida** a 17 de fevereiro, o aspeto que foi apontado como menos positivo foi a falta de promoção da autoavaliação nas alunas para permitir o desenvolvimento metacognitivo. Por outro lado, as orientadoras consideraram que dei liberdade às alunas para tomarem decisões

interpretativas. Foi-me sugerido que deveria melhorar na concretização escrita do que faço na prática e que deveria planificar e depois garantir que respeito esses mesmos conteúdos. Como aspetos positivos da aula que promovi de classe conjunto, as orientadoras consideraram que a minha escolha na parceria das alunas foi positiva e que desenvolvi uma boa relação com elas. Realçaram também a relevância do *feedback* que fui dando ao longo da aula e o recurso a estratégias eficazes. As orientadoras caracterizaram o meu papel de professor como excelente, o que me deixou muito satisfeito com o meu desempenho.

Na **Terceira Aula Assistida** a 10 de maio, foi mencionado o facto de a avaliação, constante na planificação, não corresponder aos conteúdos trabalhados. Este foi o único aspeto apontado como menos positivo. As orientadoras consideraram que promovi a autoavaliação do aluno ao longo da aula. Este tinha sido um aspeto proposto para melhoria nas duas aulas assistidas anteriores. Mais uma vez consideraram que o *feedback* dado ao longo da aula foi positivo e adequado. Consideram-me um professor empenhado e eficaz, capaz de conseguir recorrer a estratégias diferentes das da rotina verbal. Mais uma vez o meu papel como professor foi reconhecido como excelente.

2.11. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos

Cada um dos alunos que tenho na disciplina de instrumento - piano tem as suas próprias características individuais que acabam por interferir nos resultados.

Tenho alguns alunos que posso considerar de excelência, alunos que apresentam padrões de interesse e empenho acima da média. Estes alunos para além das capacidades intrínsecas e motivação são alunos que estudam e praticam com regularidade, o que claro, se reflete nos resultados.

Por outro lado, tenho alguns alunos que considero que se encontram numa fase ascendente, ou seja, ainda não sendo alunos de excelência, acredito que se venham a tornar como tal. São alunos com boas capacidades e altos níveis de interesse, mas que não dedicam a esta disciplina o tempo

necessário para progredirem e evoluírem musicalmente. Tendo consciência que a motivação do aluno está diretamente associada ao seu desempenho (Zenorini & Santos, 2010), o que sempre procurei como docente foi precisamente motivar os alunos para a aprendizagem. Nem sempre os alunos estão motivados para as tarefas propostas, pelo que recorri a algumas estratégias motivacionais, assim como: criar no aluno o hábito de valorizar a aprendizagem e aumentar o seu envolvimento nas atividades propostas (Bzuneck, 2010).

2.12. Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados

A minha experiência profissional antes do estágio facultou-me alguma bagagem que foi útil durante o ano de estágio. O facto de já ser docente na escola onde decorreu o estágio permitiu que me sentisse integrado desde o primeiro momento. No entanto, cada ano letivo é uma experiência única, já que em cada ano vivenciamos desafios, oportunidades e adversidades diferentes. O ano de estágio teve ainda a particularidade de ter despertado em mim um olhar muito mais crítico e reflexivo relativamente ao quotidiano na escola, nomeadamente no cumprimento das planificações, onde melhorei a capacidade de conseguir respeitar o fator tempo. A leitura e pesquisa de autores durante todo o mestrado permitiu uma visão mais ampla do universo escolar, bem como a aquisição de novas abordagens e estratégias no ensino da música e mais especificamente no ensino do piano.

Apesar de já conhecer a realidade como professor, posso afirmar que o *feedback* das aulas assistidas constituiu uma importante ferramenta de aprendizagem. Assim, as aprendizagens alcançadas durante o mestrado em ensino e em particular durante o estágio possibilitaram reflexões acerca da profissão e da construção da minha identidade profissional, que me tornaram um profissional melhor. Um dos aspetos a apontar, foi a valorização do *feedback* dado pelos alunos ao longo da aula. Além das mais-valias ao nível pedagógico, as relações com os alunos observados revelaram-se de extrema importância para a ligação professor-aluno, e para o desenvolvimento musical do mesmo.

3. Avaliação do percurso realizado no âmbito do estágio

3.1. *Auto avaliação da prática profissional*

O estágio foi uma experiência, que por entre dificuldades e sucesso, permitiu-me desenvolver novas competências pedagógicas, adquirir novos conhecimentos e adotar novas metodologias de ensino. Foi um processo de evolução constante, no entanto, tenho a perceção que ainda tenho muito que aprender e evoluir. Ressalvo que foi uma viragem na minha carreira docente, ser constantemente confrontado com o desafio de encontrar novas soluções para o ensino, contribui positivamente para crescer enquanto professor.

Realizar este estágio, contribuiu para mudar a minha postura, por vezes, estanque face a procura de conhecimento e formas mais atrativas de ensinar, bem como perceber que a natureza do trabalho pedagógico exige uma abertura e questionação constante. A necessidade de procurar novas informações, no contexto da unidade curricular de Prática Profissional, foi um impulsionador para questionar a minha prática pedagógica.

A supervisão constante, por parte das orientadoras, foi um dos fatores preponderantes para o meu crescimento enquanto professor. Traduziu-se num contexto de partilha de ideias que me ajudou a perceber as minhas fragilidades e corrigi-las, bem como delinear novos objetivos.

Termino a minha reflexão com a consciência que ser professor exige uma atualização e adaptação constante, este será o princípio de uma nova caminhada como pedagogo.

3.2. *Co-avaliação da prática docente por parte de:*

3.2.1. Alunos

A avaliação por parte dos alunos revela, que no decorrer do estágio manteve uma postura de disponibilidade e de apoio, fator que motivou os alunos a atingirem melhores resultados.

Os alunos afirmam que os conteúdos lecionados foram abordados de uma forma simples e concisa, fácil de compreender e que através da escolha das músicas consegui cativa-los nas aulas.

Segundo os pareceres escritos (Anexo IV), os alunos destacam o meu empenho e interesse na sua evolução artística, sempre com uma postura desafiante. Reforçam a ideia que sou exigente, inculcando neles a vontade de se aperfeiçoarem e de obter resultados mais positivos.

3.2.2. Colegas

A minha avaliação por parte dos meus colegas da E.M.P.V teve como contributo três pareceres sobre o meu perfil e prática profissional (Anexo V).

O colega Guilherme Cancujo, professor na escola na área de piano, regista que manteve uma ótima relação com todos os intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente, alunos, encarregados de educação, colegas e funcionários e que compareci de forma rigorosa e pontual na sala de aula. Salaria, ainda, a empatia que demonstro com todos os alunos e destaca o meu empenho e disponibilidade face as atividades propostas. No que concerne à vertente artística, frisa que revelei conhecimento do repertório pianístico e preparação na sua abordagem e execução.

A colega Joana Faria, professora na escola na área de piano, escreveu que me considera um profissional dedicado e apaixonado pelo meu trabalho. Realça a minha disponibilidade e empenho nas aulas, bem como a minha participação ativa e entusiasmante nas atividades que decorreram na escola. Relata que demonstrei uma atitude responsável no cumprimento das minhas funções e como professor considera que revelo um grande conhecimento a nível artístico e pedagógico e uma inspiradora vontade de o ampliar. No que concerne ao nível de interação, revela que manteve um excelente relacionamento com alunos, pais, restantes professores e funcionários, possuindo grandes qualidades comunicativas.

Por último, a colega Emília Coelho, professora também na área de piano e simultaneamente orientadora pedagógica, relata que demostrei ser muito

dedicado e empenhado e que manteve uma excelente relação com toda a comunidade escolar, mostrando-me sempre disponível para desenvolver e colaborar em atividades. Frisa que foi um colega com espírito de iniciativa e de grupo. No domínio técnico-artístico/ pedagógico salienta a minha postura dinâmica e criativa, que contribui positivamente na motivação e empenho dos meus alunos. Lista como características, que sou responsável, colaborativo, interventivo e dedicado.

3.2.3. Orientadora Científico e Orientadora Cooperante

A orientadora científica, Dr.^a Sofia Serra e a orientadora cooperante, a Professora Emília Coelho declaram que demostrei competências para o reconhecimento e profissionalização da prática docente na área de Piano e Classe de Conjunto. Mais especificamente, segundo as orientadoras, demonstrei desenvolvimento ao nível da planificação e desenvolvimento de atividades, ao nível das competências didáticas e pedagógicas, do saber científico e da avaliação, bem como na relação pedagógica (motivando os alunos e promovendo a sua participação em contexto sala).

No que concerne as supervisões, as orientadoras consideraram que tive uma evolução positiva ao longo das sessões de observação e que demostrei atenção ao feedback dado, aplicando-o na prática profissional (Anexo VI).

3.2.4. Direção Pedagógica da Escola

A avaliação por parte dos membros da Direção Pedagógica incluiu dois pareceres, um da Professora Emília Coelho e outra do Professor Luís Amaro Oliveira (Anexo VII).

Segundo a professora Emília Coelho, cumpri com excelência as minhas funções e obrigações enquanto docente da E.M.P.V., tendo uma postura pró-ativa no que concerne as atividades que me foram propostas. Salientou a dinâmica e a criatividade do meu trabalho, que se traduz numa maior motivação e empenho por parte dos meus alunos. Considera que demostrei responsabilidade e organização, conseguindo respeitar os prazos estabelecidos. Declara ainda que fui um professor focado nos meus alunos,

reforçando-os positivamente. A nível social relata que manteve uma relação notável com toda a comunidade educativa.

O professor Luís Amaro de Oliveira caracteriza-me como um colaborador ativo quer a nível interno, quer a nível externo, realçando a minha dedicação e uma disponibilidade constante. Cita que possuo um repertório e uma cultura pianista muito abrangente. Realça a minha postura desafiadora em criar novas estratégias para motivar os alunos e fomentar o interesse pela música. Como características mais focadas na pessoa, frisa que sou perfeccionista, com espírito crítico, inteligente e humanista. Com a comunidade educativa (pais, professores e alunos) declaram que a minha relação foi positiva.

As avaliações, que descrevi acima, com a co-avaliação do meu percurso traduzem o meu desempenho e perseverança enquanto professor. O feedback dado permitiu-me identificar um leque de características que possuo essenciais a ser um professor de qualidade, bem como refletir sobre as potencialidades e limitações da minha prática docente. Encaro a co-avaliação dos vários intervenientes que me relacionei durante este percurso profissional, como um processo colaborativo e refletivo, de forma a melhorar o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

4. Análise / perspectiva crítica

4.1. Reflexão sobre a aprendizagem durante a prática profissional

O estágio foi uma oportunidade de crescimento profissional, transpondo-se num ciclo de formação onde apliquei o conhecimento acadêmico na prática real do ensino. Segundo Matos (2011), o estágio é um projeto de formação do estudante, no qual este integra o conhecimento proposicional e prático necessário à profissão docente, bem como uma interpretação atual da relação entre teoria e prática, contextualizando este conhecimento no espaço escolar. Em suma, é a viragem de uma etapa.

Além da aquisição de novos conteúdos e formas de ensinar, este estágio traduziu-se na confirmação da importância da observação de aulas e da interação com o grupo profissional como fator facilitador /potencializador da aprendizagem.

A observação das aulas foi crucial. Enquanto professor pude beneficiar das apreciações das orientadoras, de modo a compreender os aspetos negativos e positivos das minhas aulas. A avaliação construtiva decorrente das observações das aulas contribuiu para melhorar a minha ação profissional, obter novas competências pedagógicas, aperfeiçoar o meu ensino e a aprendizagem dos alunos.

No que concerne a interação do grupo profissional, realço que o envolvimento com uma equipa de trabalho influenciou positivamente a minha postura enquanto professor. As interações sociais com os meus pares desempenharam um papel fundamental na apropriação de conhecimentos, na mobilização/desenvolvimento de competências como a argumentação e no enriquecimento mais adaptativo da minha maneira de pensar, agir e resolver problemas. Realço que um professor no decorrer da sua atividade deve enfatizar as dimensões coletivas, da intervenção conjunta e do trabalho em equipa, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Numa perspectiva individualista, aprendi que como professor devo utilizar ferramentas que auxiliem a minha prática pedagógica, enfatizando o planeamento da aula. As planificações de cada aula servem como um guião para orientar a intervenção pedagógica em contexto sala e exemplificam a forma como queremos que se atinjam os objetivos específicos e gerais da aula.

O plano de uma aula pode ter que ser reformulado, na medida que ensinar não é uma atividade estanque e a imprevisibilidade que caracteriza o trabalho com alunos, leva que o professor tenha que ter a capacidade de improvisação e adaptação.

No decorrer das aulas lecionadas, quando me apercebi que a resposta dos alunos não ia de encontro com os objetivos propostos, alterava a estrutura ou forma de ensinar de modo a promover a aprendizagem dos mesmos. Por exemplo, se os conteúdos ensinados não fossem apreendidos pelos alunos repetia a informação de formas diferentes e recomendava estratégias alternativas, até obter uma resposta positiva.

4.2. Contextualização da área académica

Ensinar música promove a vivência de aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e simultaneamente, ao fortalecimento da identidade pessoal e social dos alunos. É necessário que o professor ajuste os conteúdos e as competências a adquirir por parte dos alunos, com atividades motivadoras e capazes de desenvolver as variadas potencialidades do aluno.

Fazendo uma retrospectiva dos fatores explicativos para o sucesso da aprendizagem no contexto da música podemos identificar diversos “ingredientes” que potenciaram o sucesso e a dinâmica das aulas lecionadas nesta prática profissional. Um elemento que considero fundamental para o sucesso da aprendizagem reside na forma de ensinar, ou seja, devemos ter em ênfase as características dos alunos, e encontrar formas apelativas de ensinar os conteúdos programáticos.

Outro dos fatores preponderantes é o constante questionamento e a procura do envolvimento dos alunos. A minha experiência mostra que esta postura por parte do professor potencia uma relação mais dinâmica entre professor-aluno, bem como potencia a atenção seletiva dos alunos e aumento da motivação pelos conteúdos ensinados.

Um aspeto intrínseco ao professor visa a motivação de ensinar; uma postura dinâmica e ativa. Segundo Tapia e Fita (2015), “Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los” (p.88).

Mostrar aos meus alunos o meu gosto pela música, pela interpretação e pela arte de ensinar penso que contribuiu para que eles mostrassem mais interesse nas aulas lecionadas, facilitando a aprendizagem dos conteúdos propostos, ou seja conhecer a matéria que ensinamos e vibrar com ela é indispensável para comunicar com os alunos e inculcá-lhes motivação (Tapia & Fita, 2015).

Aliado à motivação, que tentei inculcar aos meus alunos, procurei cativar os encarregados de educação para que manifestassem incentivos na permanência dos alunos no ensino do piano.

4.3. O Mundo do ensino

O ensino tem vindo a sofrer alterações significativas. Ser professor requer uma adaptação constante a novos papéis e desafios.

Cada vez mais é exigido aos professores uma nova atitude pedagógica, não só na arte de ensinar como ao nível do desenvolvimento de competências de formação pessoal e de intervenção social. Atualmente, o professor é convidado a desempenhar cada vez mais funções de acordo com as exigências dos estudantes, ou seja, além das funções tradicionais (expor conhecimentos, transmitir informações, dar instruções, demonstrar,

exemplificar, corrigir e avaliar), a sociedade tem vindo a exigir do professor um significativo alargamento das funções educativas (Rego, 2014).

Atualmente é inquestionável, a importância da formação ao longo da vida, de forma a dar respostas necessárias aos desafios de inovação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A formação não deve terminar, no momento da sua profissionalização. Pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua (Alarcão & Tavares, 2003), com o objetivo da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício da função docente (Onofre, 1996).

Atualmente, ser professor vai muito para além das tarefas inerentes à sala de aula. A atuação não se limita à gestão da sala de aula, assumindo responsabilidade de gestor relacional e facilitador da interação com a comunidade educativa. Segundo Oliveira e Cruz (2013, p. 26) “os professores são elementos importantes no desenvolvimento social e pessoal dos jovens. Espera-se deles o exercício das suas funções de formador, transmitindo informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos, de refletir sobre as informações alternativas, a vida e o mundo, cuja característica primeira será a sua mutação constante”.

Refletindo sobre este paradigma podemos analisar a atitude do professor e o papel da escola.

A reflexão sobre a prática educativa permite (re) construção de novos saberes e atenua a distância entre a teoria e a prática (Silva, 2009), uma vez que procura uma ligação entre aquilo que o professor concebe e aquilo que realiza. Ser professor pressupõe uma atitude dinâmica e de constante aprendizagem. O professor deve ser capaz de questionar a sua própria pedagogia e ter uma postura crítica face às suas práticas pedagógicas, de modo a fomentar a sua adaptação a novos panoramas. Ao longo do estágio assumi uma postura reflexiva, em constante descoberta o que me permitiu adquirir novas competências.

O panorama escolar, hoje em dia, privilegia a relação coeducativa entre a família de um aluno e a escola. Enquanto no passado, a família era a principal responsável pela formação cívica dos jovens, atualmente a escola passa a ter um papel preponderante nesse âmbito. A escola assume-se não só como um espaço educativo (construção do saber) mas também um local de partilha para a transmissão, modelação e criação de valores. O professor tem a seu cargo a função de potenciar atitudes, sentimentos e atributos que preparem os alunos para “bem conviver” em sociedade e ajudar o aluno a adotar valores próprios, a desenvolver uma capacidade crítica e a refletir sobre as informações alternativas.

Face a este ponto, friso que seria pertinente insistir na mudança de paradigma e olhar, a escola e a família como um conjunto. Estas deveriam encontrar e desenvolver estratégias educativas convergentes para um melhor contributo ao aluno. Durante este percurso, sugeri aos encarregados de educação uma participação mais ativa nas reuniões, bem como incentivei-os a participar nas atividades recreativas da escola, com a colaboração dos professores.

4.4. Síntese das principais aprendizagens

Se tivesse que escolher uma palavra para definir este ano de estágio, seria provavelmente a palavra “aprendizagem”. Com a aquisição de novos conhecimentos tive que mudar comportamentos que antes adotava como corretos na minha prática profissional. Neste momento estou muito mais atento ao feedback que os alunos me vão dando da aprendizagem ao longo da aula e preocupo-me mais em reforçar positivamente o progresso dos alunos e desta forma, que os estou a motivar mais para a aprendizagem.

Não se deve ter medo de aprender nem de mudar, aliás é algo que pretendo continuar a fazer ao longo dos anos. A reflexão a que o estágio obriga, bem como os pareceres das orientadoras, dos colegas, da direção e até dos alunos, fizeram de mim um melhor profissional. Hoje estou atento a coisas que antes desvalorizava, tal como a necessidade de providenciar aos alunos a oportunidade de autoavaliações frequentes.

4.5. Reflexão acerca do estágio

Há alguns anos que me encontrava no papel de avaliador e o estágio permitiu-me voltar ao papel de avaliado. Por muito confortável que me sinta no que faço a nível profissional, ser avaliado acarreta sempre alguma ansiedade e expectativa.

Antes do estágio considerava-me um bom professor e penso que o estágio comprovou isso mesmo, a julgar pelos elementos avaliativos a que tive acesso até este momento. No entanto, a minha prática profissional apresentou alguns aspetos que precisavam ser melhorados, tal como elaborar os objetivos das aulas de forma a torna-los claros. As orientadoras facultaram-me estratégias para melhorar e penso que hoje sou um profissional mais completo e mais seguro do que faço.

Reconheço, atualmente, que esta necessidade de reflexão constante acerca da minha prática profissional que começou no estágio deve continuar. A aprendizagem constante deve acompanhar-nos. Por muito positivo que seja o meu desempenho enquanto docente, há sempre lugar para melhoria.

Penso que terminei o estágio aplicando procedimentos mais adequados ao exercício da docência. Atualmente considero que possuo um leque de ferramentas para a resolução de problemas que possam surgir.

Deste ano de estágio tenho que realçar o apoio das orientadoras, dos meus colegas e da direção da escola. O facto de me sentir completamente integrado na instituição foi de suma importância para que o estágio tenha decorrido como planeado e tenha sido tão produtivo.

Por fim, o professor tem um papel crucial na aprendizagem dos alunos o que acarreta em si uma grande responsabilidade. Consegui estabelecer uma boa relação com os meus alunos, uma relação de respeito e confiança e sempre os apoiei e motivei para aprenderem mais e melhor.

Tive um papel ativo em todas as atividades extracurriculares da escola e ainda consegui organizar um *workshop* com uma grande referência nacional do

universo pianístico e da Leitura à primeira vista, o Professor Jaime Mota (atividade apresentada na parte II deste documento).

Durante o estágio lecionei o ensino do instrumento (piano) e também de classe de conjunto, o que me permitiu experienciar e observar um trabalho colaborativo entre pares. Esta prática facultou-me a possibilidade de adquirir novas valências a níveis pedagógicos. Numa aula de piano, enquanto estagiário e observador, tive a oportunidade de partilhar ideias e estratégias com colegas e pôr em prática novos desafios pedagógicos. Uma parte da construção do conhecimento docente é conseguido de forma colaborativa, numa perspetiva de aprendizagem social (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Sendo a classe de conjunto uma disciplina de grupo, as estratégias e abordagens utilizadas mostram-se, necessariamente, diferentes de uma aula de instrumento, onde o contacto entre professor e aluno é mais individualizado. Desta forma, a postura e estratégias utilizadas devem ser mais ativas e imediatas, no sentido de conseguir captar a atenção e manter a concentração dos alunos na sala de aula. Esta experiência permitiu também perceber a postura dos alunos em contexto de conjunto, e em contexto individual, o que me aportou uma visão mais abrangente e aprofundada do perfil de cada aluno. Por outro lado, pude analisar e refletir acerca da identidade e construção musical de dois alunos como um único elemento. Pude, ainda, refletir e adaptar estratégias de ensino e aprendizagem a um grupo de alunos, respeitando a individualidade de cada um. Ensinar classe de conjunto, foi interessante, na medida que este tipo de ensino facilita o entusiasmo e a motivação dos alunos, pelo sentimento de pertença a um grupo (Barbosa, 1996).

Em suma, foi um ano muito rico em termos de experiências e aprendizagens, já que me permitiu ser avaliado enquanto profissional. A organização do *workshop* foi sem dúvida uma experiência gratificante e percebi que posso continuar a reforçar os meus pontos fortes e que devo alterar o que me foi apontado como sugestão para ser melhorado, tal como a clareza dos objetivos e a atenção à autoavaliação dos alunos ao longo da aula.

4.6. Objetivos/ expectativas no contexto da prática profissional

A “jornada” está a chegar ao fim! Um fim relativo, diríamos mais um recomeço.

Este percurso contribui para clarificar alguns aspetos “adormecidos” na minha prática docente. Sendo professor há vários anos, trazia uma bagagem de rotinas e regras institucionais, que precisavam de ser reformuladas e repensadas.

Em perspetiva futura, continuarei a desempenhar funções de docente na Escola de Música da Póvoa de Varzim. Realço que abraçarei todas as oportunidades para crescer profissionalmente e aprender novas competências educativas. Espero conseguir transparecer aos meus alunos, a minha paixão pela música e pela arte de ensinar, para que se sintam motivados a aprender e a envolverem-se no mundo musical.

Espero num futuro próximo, investir na minha formação, tanto ao nível docente na área da Música como, possivelmente, noutras áreas do meu interesse.

4.7. Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/ educativas da escola

Refletindo sobre a prática educativa da EMPV e indo de acordo com o tema explorado no meu projeto de intervenção pedagógica, penso que seria pertinente incluir no plano curricular do ensino vocacional da música a vertente da leitura à primeira vista e do acompanhamento e improvisação. A criação de uma disciplina direcionada para esta temática ajudaria os alunos a trabalhar e a desenvolver de forma sistematizada e fundamentada as componentes básicas de performance e a aprender um conjunto de conteúdos e competências fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto músicos.

Por outro lado, seria pertinente criar aulas livres, sem caráter obrigatório, onde os alunos tivessem a oportunidade de ter um momento dedicado à leitura de partituras, com objetivo de fomentar o gosto pela leitura e a improvisação, aumentar o gosto pela descoberta musical, o gosto de “passar os dedos” por

novos repertórios e a descoberta de novas harmonias e sonoridades, era preponderante para melhorar os níveis de desempenho dos alunos nesta temática.

Por último, além do *workshop* sobre a “leitura à primeira vista” dado pelo professor Jaime Mota e promovido por mim, era importante a escolha de mais workshops com temáticas variadas, na medida que são um dos melhores métodos para adquirir “know-how”, para desenvolver competências práticas, principalmente através da troca de experiências, e desenvolvimento de capacidades.

5. Considerações finais do Relatório de Prática profissional

O exercício da Prática Profissional foi uma oportunidade de aprendizagem, favorecendo um melhor espírito de trabalho individual, mas também em grupo, atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas de nível pedagógico, capacidades de lecionação e a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o percurso académico. A prática profissional possibilitou encontrar novos caminhos para levar a música aos alunos, quer pela observação de modelos eficazes, quer pela experimentação e criação de modelos.

As vivências ao longo deste ano relativo à minha prática pedagógica possibilitaram-me, adquirir uma atitude mais segura, relativamente às minhas competências que será indispensável para o meu crescimento enquanto professor.

Com a conclusão do estágio, revejo em mim uma postura mais crítica, sabendo observar de uma forma rigorosa o trabalho que faço. Estes meses ajudaram-me a repensar o meu modo de ensinar e a sair da minha zona de conforto. Além disso demonstro uma atitude mais proactiva e recetiva a novas informações e na busca de novos conhecimentos técnicos. Penso ser importante frisar que a carreira docente é um desafio constante, sendo imprescindível o confronto com as nossas limitações, aliado a procura de novas formas de superação.

No que diz respeito a supervisão e a orientação deste percurso, afirmo que tiveram extrema relevância no meu sucesso. As reuniões e apreciações das orientadoras mediaram o processo de ensino e aprendizagem, estimulando-me a refletir sobre as minhas práticas e atitudes e confrontando-me com aspetos a melhorar no âmbito da lecionação.

Esta etapa traduziu-se num recomeço, permitindo-me descobrir novas problemáticas na minha prática docente e assim reformular situações rotinadas decorrentes da experiência acumulada ao longo dos anos.

Parte II- Projeto de Intervenção Pedagógica

SESSÕES DE LEITURA À PRIMEIRA VISTA: 4 SESSÕES PARA 4 ALUNOS DO 4º GRAU

Bruno Filipe Pereira Trocado

(Universidade Católica Portuguesa)

Resumo:

A investigação sobre a leitura à primeira vista tem vindo a despoletar interesse nas últimas décadas, embora não seja ainda um tema abrangido no sistema de ensino. Este projeto de intervenção pedagógica pretende avaliar as competências de leitura à primeira vista dos participantes e promover o desenvolvimento de competências neste domínio.

O plano de intervenção inclui 4 sessões, com objetivos similares, mas aumentando o grau de dificuldade na execução dos exercícios. Os participantes foram sujeitos a uma avaliação diagnóstica numa fase inicial da intervenção e posteriormente numa fase final, de modo a avaliar as suas performances e consequente a eficácia da intervenção. A recolha de dados consistiu na observação participante, num inquérito por questionário e num teste performativo, pré e pós intervenção.

Os resultados da intervenção revelaram-se positivos e reforçaram a pertinência do desenvolvimento das competências de leitura à primeira vista dos alunos dos cursos do ensino vocacional da música. O estudo demonstrou que o ensino destas estratégias de leitura à primeira vista melhora significativamente a performance e o desenvolvimento pianístico dos alunos.

Palavras-chave: Leitura à primeira vista; estratégias de leitura; piano; desenvolvimento de competências, alunos do 4º grau

Abstract:

Research about sight-reading has attracted interest in recent decades, although it is not yet a subject covered in the education system. This project of pedagogical intervention intends to evaluate the sight-reading skills of the participants and to promote the development of competences in this field.

The intervention plan includes 4 sessions, with similar objectives but increasing the degree of difficulty in the execution of the exercises. Participants underwent a diagnostic evaluation at an early stage of the intervention and then at a final stage in order to evaluate their performance and consequent effectiveness of the intervention.

Data collection consisted of participant observation, a questionnaire survey and a performative test, pre and post intervention.

The results of the intervention were positive and reinforced the pertinence of the development of sight-reading of the students of vocational music education courses. The study demonstrated that the teaching of these sight-reading strategies significantly improves students' performance and piano development.

Key-words: Sight-reading; reading strategies; piano; skills development, 4th grade students

1. Estado da Arte

1.1. O ensino do piano

A pedagogia pianística, atualmente, foca a sua ação pedagógica nas diferentes fases do desenvolvimento humano e tendo o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para ensinar piano, no contexto sala de aula, podemos recorrer a diversos métodos pedagógicos, nunca descurando as especificidades do aluno. A experiência ou o ato de ensinar é um processo que cada professor desenvolve ao longo do seu percurso profissional com a consciência de que cada aprendizagem é individual, pois a maturação de cada aluno é diferente (Berman, 2000).

A ideia central é que todos os alunos em processo de formação pianística necessitam de suporte e orientação, tanto ao nível da aprendizagem como ao nível da resolução de problemas performativos (Berman, 2000).

O ensino de piano é um processo continuado de “estudo-interpretação”, desde as primeiras ideias básicas até às mais elaboradas, havendo uma variedade de ações físicas e musicais assimiladas pelo aluno, no primeiro dia que inicia os seus estudos de piano (Last, 1972). Cabe ao professor orientar os seus alunos a respeito dos benefícios resultantes da prática de cada exercício realizado e apresentar-lhes o objetivo visado, para que o aluno possa controlar seu estudo com segurança e atenção contínua (Fontainha, 1956).

Para Kaplan (1987), a eficácia do ensino depende de três aspetos centrais. Entre eles, as informações relativas ao aluno, aliada à escolha do material didático a ser utilizado e a modalidade prática do trabalho.

Visando a um ensino de piano heterogéneo e, ao mesmo tempo, personalizado, Pelafsky (1954) aconselha que o professor observe seu aluno, investigando suas preferências, tomando conhecimento de suas ocupações exteriores à aula, avaliando as suas capacidades, e que, a partir dessa observação, trace com ele um programa individual de estudos. Sendo assim, caberia ao professor ter versatilidade para adaptar sua didática a cada aluno. Por outro

lado, a aprendizagem esta correlacionada com a motivação do aluno, o professor deve optar por metodologias que levem à compreensão da linguagem musical e ao interesse na descoberta individual. Ou seja, “As experiências musicais na escola são cruciais para a formação de uma identidade musical” (Abelles & Custodero, 2010, p 138). Um estudo de Tkacheva (2003) confirma que o aumento da motivação para o estudo, melhora a relação entre o aluno e professor e aumenta o interesse na aprendizagem.

Com apoio da obra *O ensino de Piano* de Fontainha (1956), podemos resumir que um professor de piano deve ter certas características e requisitos, que listo seguidamente: conhecimento do repertório, conhecimentos básicos de Psicologia, Fisiologia e funcionamento do piano; gosto pelo ensino, traduzido pelo interesse em aperfeiçoar cada vez mais sua própria didática; empatia para conquistar a confiança dos alunos; organização: ter um plano prévio e uma boa metodologia; paciência para esperar os resultados; vigilância, para perceber os erros, investigar suas causas e corrigi-los a tempo; atualização constante, trazida no domínio dos métodos de ensino mais atualizados e exercício diário ao piano, para poder solucionar problemas técnicos juntamente com o aluno.

1.2. *O ensino individual*

A educação musical tem assente cada vez mais os seus ideais pedagógicos no ensino coletivo de instrumentos. Alguns exemplos destes ideais são: a crença de que independentemente do nível técnico de cada aluno, a música pode produzir mudança no mesmo; a ideia de que os alunos podem aprender uns com os outros; o facto de se poderem planear atividades para o grupo; o aumento da possibilidade de decisão e da própria autonomia e um melhor aproveitamento a nível de tempo (Fisher, 2010).

Segundo Fisher (2010) o ensino coletivo consegue, desta forma, ser mais democrático, económico, motivador e humano, para além de ser o mais indicado para os alunos iniciantes.

Apesar dos pontos fortes relatados acerca do ensino coletivo, o ensino individual continua a ser mais indicado para a formação profissional de instrumentistas.

Assim, Cerqueira (2009) sugere que o ensino coletivo apenas se sobrepõe ao individual nos casos dos alunos iniciantes.

Qualquer atividade de ensino que se destine a mais que um aluno é definido como ensino coletivo. Um exemplo de ensino coletivo é a *master-class*.

Este projeto de intervenção pedagógica abarca a prática do ensino individual no piano com a temática da leitura à primeira vista.

1.3. *Leitura à primeira vista*

A linguagem musical baseia-se nos mesmos pressupostos da aprendizagem das primeiras letras do alfabeto. “A iniciação musical tem por base o seu alfabeto próprio, as notas de música. Lêem-se as notas, que por sua vez se organizam em ritmos, frases, temas e dão origem ao livro musical, à partitura. Esta leitura pressupõe igualmente a compreensão cerebral do que está escrito e o desencadeamento de sensações e estados de espírito no leitor – ou não fosse a música uma arte” (Mota, 2015, p. 21).

O conceito de leitura à primeira vista presume uma executabilidade momentânea, que segundo vários autores (Wolf, 1976; Kopiez & Lee, 2006; Parra, 2011), visa a capacidade de se executar um texto musical sem estudo preliminar num tempo limitado e sem recurso ao aperfeiçoamento. Pressupõe uma “atividade que teoricamente precisa ser executada sem consulta prévia” (Fireman, 2010, p.1).

Por outro lado, Lehmann e McArthur (2002) consideram a possibilidade de mais que uma tentativa de execução de uma peça nova, de forma a tornar-se o mais fiel à original. Definem que “poderia limitar-se a descrição de leitura à primeira vista em algo que requer que a música seja fisicamente tocada (gesticulada, que soe suave ou de outra forma) num andamento aceitável e com uma expressão apropriada, excluindo, assim, a mera decifração da notação,

especialmente com o tedioso e lento tatear das notas” (...) (Lehmann & McArthur, 2002, p. 135).

Segundo Fireman (2010), a leitura à primeira vista é uma execução musical com o mínimo de ensaio possível (seja gestual ou mental), com vistas a se aproximar do cuidado expressivo e técnico de uma performance ensaiada ao máximo possível. Ainda sob uma outra perspectiva, Pace (1999, p. 1) refere a leitura à primeira vista como uma atividade “que decorre sem experimentação ou estudo no teclado”, mas contemplando um tempo reduzido para um breve estudo preliminar da peça

Para Fuszek, ler à primeira vista é olhar para uma partitura musical e ser capaz de dizer o que a constitui. Requer a compreensão da notação e identificação de notas, segundo suas relações musicais (Fuszek in Chueke, 2000).

Esse tipo de leitura requer conhecimento do idioma musical e dos elementos que constituem a teoria e o código musical, domínio técnico-instrumental para uma boa execução do que está sendo lido, além de uma mente treinada a raciocinar rapidamente para sintetizar informações e reorganizá-las, de modo a conseguir tocar à primeira-vista o essencial, com clareza e convicção (Costa, 2011). A leitura à primeira vista exige do músico, uma capacidade de assimilação dos vários elementos que integram o texto musical: altura, ritmo, intensidade, articulação e textura (Parra, 2011).

A investigação científica reconhece a leitura à primeira como um excelente suporte de alfabetização musical, permitindo que o aluno se possa tornar mais autónomo (Udtaisuk, 2005). Para além disso, “a facilidade na leitura acelera o processo de aprendizagem permitindo uma imersão e aprofundamento maiores nos diferentes estilos e compositores” (Parra, 2011, p. 116).

A leitura à primeira vista é um elemento fundamental na experiência musical (Kopiez & Lee 2006), sendo que Lehmann e Arthur, (2002, p. 137), evidenciam a necessidade de se investir na formação de competências de leitura à primeira vista, considerando-a “uma parte indispensável de qualquer audição séria e formação subsequente para os músicos (....)”.

A capacidade de ler e de descodificar a grafia musical constitui uma ferramenta essencial para qualquer músico, considerando-se vantajoso a prática de leitura à primeira vista para aumento da compreensão musical dos alunos (Wristen,2005). Ainda que o autor Katz (2009) alerte para o fato de que o talento para leitura à primeira-vista não é um medidor de musicalidade, é essencial a habilidade de compreender coisas rapidamente e desempenhar uma leitura correta.

No entanto as várias capacidades pianísticas não são independentes umas das outras, bem pelo contrário. Os autores chamam a atenção para as cinco capacidades performativas básicas que um músico deve adquirir. Vários são os autores (Mc Phersson, 1994; McPhersson & Gabrielsson, 2002; Kopiez & Lee, 2008) que identificam a leitura à primeira vista como uma das cinco competências básicas de performance que cada músico deve adquirir, em conjunto com a performance de repertório ensaiado, a performance de memória, o treino auditivo e a improvisação.

“Se um professor de instrumento ensinar as cinco capacidades propostas por McPherson na sua abordagem, podemos ter a certeza que as capacidades de ler à primeira vista também se desenvolverão com sucesso. Tocar de ouvido e improvisar são um bom treino para a audição; escalas e outros exercícios técnicos são bons para as capacidades pianistas no geral; o acompanhamento de canções é uma boa prática de leitura à primeira vista.” (Kopiez & Lee, 2006, p. 117).

Em conclusão, uma vez que inúmeros estudos demonstram a natureza adquirida da leitura à primeira vista, será pertinente analisar as componentes integrantes da leitura, nomeadamente a audição, análise, memorização e orientação cinestésica e perceber a sua contribuição no processo de aprendizagem.

1.4. Competências que integram a leitura à primeira vista

Até ao século XIX, no ocidente, a leitura à primeira vista estava associada a prestígio. Porém, com a tradição da construção de repertórios para os concertos, a capacidade de leitura à primeira vista perdeu importância, valorizando-se mais a capacidade de memorização (Gordon, 2000).

1.4.1. Audição

A aprendizagem musical envolve várias competências, tais como competências motoras, auditivas e de leitura. A aprendizagem destas competências deve ser organizada por: audição, execução, leitura e escrita (Gordon, 2000). Assim, o ensino das competências de leitura deve ser organizado por etapas. A inferência permite relacionar as diferentes competências o que torna possível aprender a leitura à primeira vista (Lehmann & McArthur, 2002).

A audição notacional consiste na observação de um trecho musical e a respetiva atribuição de um significado sintático ao mesmo, enquanto se ouve o som musical sem que, no entanto, exista uma real presença acústica, processo conhecido por leitura interior. Desta forma percebe-se que sem a competência de audição, a leitura não seria mais do que a interpretação de símbolos, cuja execução não teria significado musical. Assim, o facto de se saber reconhecer o nome e as durações das notas, não implica que se saiba audiar na leitura de notação musical (Gordon, 2000).

A capacidade de leitura à primeira vista beneficia com a capacidade de reconhecer padrões variados, quer por diferenças na comparação dos mesmos, quer por inferência. Esta capacidade de perceber se uma escala é maior ou menor, se uma voz é grave ou aguda ou mesmo a que tipo de instrumento se refere, é fulcral no sucesso da leitura à primeira vista.

1.4.2. Análise

A capacidade de analisar e resolver problemas durante a atuação é essencial para que uma boa performance esteja sempre assegurada. A improvisação e a capacidade de predição sobre o que se segue na música são exemplos de competências de resolução de problemas (Pike, 2012).

Assim, o domínio de conceitos de análise musical é fulcral para um bom desempenho na leitura à primeira vista (Wristen, 2005). Para tal, torna-se necessário perceber que antes de tocar uma música é preciso compreendê-la, recorrendo precisamente a técnicas de análise (Sloboda, 2005).

Existem várias estratégias de análise que contribuem para a eficácia da leitura à primeira vista, tais como: prestar atenção à tonalidade e à métrica, destacar a forma global da peça e, anotar as dedilhações menos ambíguas (Wristen, 2005).

1.4.3. Reconhecimento de padrões

Para o desenvolvimento da leitura à primeira vista são necessárias algumas estratégias visuais e táteis, tais como a consciencialização da visão periférica e o desenvolvimento da percepção espacial e tátil partindo do posicionamento das teclas pretas. Também é de extrema importância que se crie um pensamento musical que traduza a linguagem escrita. Relativamente ao processo de leitura propriamente dito, deve ser evitada a leitura silábica, em detrimento da criação de padrões de notas, desta forma reduz-se o número de elementos e incrementa-se o repositório de conhecimento para futuras leituras (Pace, 1999).

Sobretudo nas fases de estudo iniciais, a memorização constitui um prejuízo na construção de ferramentas de leitura (Pace, 1999).

A técnica de leitura à primeira vista é significativamente influenciada pela capacidade de coordenação física. Esta capacidade envolve quer as questões digitais, quer todos os outros músculos envolvidos no processo de tocar, como são o pulso, o braço, o cotovelo e o ombro (Camp, 1992).

Por vezes a memória é incompleta, marcada por falhas e omissões, porém as pessoas têm a capacidade de preencher estas lacunas com deduções, ou seja com o que lhes parece mais provável (Aiello & Williamon, 2002). Outra estratégia a que geralmente se recorre é à procura de padrões na informação. Através da existência de padrões, é mais fácil processar uma variedade de informações em simultâneo (Aiello & Williamon, 2002).

Para aceder ao reconhecimento de padrões e utilizar o processo de recuperação de memória é necessário conhecer antecipadamente o material (Aiello, 1999).

1.4.4. Memorização

A memória é de extrema importância principalmente no que concerne à leitura à primeira vista sistemática. A capacidade de memorização parece facilitar repetições e leituras completas, assim como facilita a memorização de uma obra na íntegra (Ericsson & Lehmann, 1996).

Durante a leitura à primeira vista a relação entre o instrumentista e a partitura é muito focada na percepção visual. Nesta sequência, tanto o nosso sistema auditivo como o visual coordenam dois processos: um trata da percepção das propriedades físicas do instrumento, o outro está associado aos conceitos aprendidos e armazenados na memória (Lehmann & McArthur, 2002).

Muitas vezes percebe-se que a performance do instrumentista é influenciada pelo recurso à dedução, valendo-se do seu conhecimento prévio e da familiaridade com o material. Nestes casos, os processos de memória estão na base do desempenho (Lehmann, Sloboda &, Woody, 2007).

1.4.5. Orientação cinestésica

A memória cinestésica permite a execução de sequências motoras de complexidade elevada, em modo praticamente automático (Aiello & Williamon, 2002).

É na orientação cinestésica que estão inseridas as capacidades de execução motora que se destinam ao reconhecimento de padrões musicais (Pike, 2012).

Tocar um instrumento musical abrange uma série de informações sensoriais provenientes do som que é produzido, das características na notação, dos diversos movimentos motores necessários para a execução e das interações entre intérprete, instrumento e meio envolvente (Ginsborg, 2005).

Assim, a orientação cinestésica refere-se à ação motora necessária para a performance musical. Nesta ação incluem-se o controle dos movimentos musculares, bem como das articulações e dos tendões. Esta orientação facilita que os músicos possam controlar a motricidade fina e, ao mesmo tempo, monitorizar os movimentos dos dedos das mãos, dos braços e da postura corporal

face ao instrumento (Williamon, 2004). Porém, há momentos em que a performance demanda movimentos motores rápidos e, nestes casos, quando aprendidos, tornam-se em movimentos automáticos, os quais deixam de ser monitorizados (Finney & Palmer, 2003).

Em termos mais práticos a orientação cinestésica é a habilidade que permite orientar-se no teclado sem recorrer à orientação visual.

É a partir da prática musical sistemática que se podem criar representações mentais. Para isso, a performance desejada deve ser realizada repetidamente até conseguir que os eventos musicais aconteçam de forma automatizada (Ginsborg, 2005).

2. Metodologia

2.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 4 participantes de 14 anos de idade, alunos da Escola de Música da Póvoa de Varzim. São alunos do 3º ciclo do Ensino Básico no 4º grau.

A escolha da amostra prendeu-se no princípio que a prática de leitura à primeira vista até aos 15 anos de idade mostra-se mais eficiente e produtiva, nomeadamente na aquisição de hábitos de trabalho e perícia performativa (Kopiez & Lee, 2006). Por outro lado, nas reuniões com o grupo de piano concordamos que o 4º grau apresentava muitos problemas de leitura em geral.

Pelos motivos acima mencionados, a amostra deste estudo é constituída por todos os alunos do 4º grau desta escola, com a mesma idade.

Dado que os participantes são menores de idade, foi pedido aos encarregados de educação um consentimento informado acerca do estudo (Anexo VIII).

2.2 Objetivos do estudo

O plano de investigação consistiu na implementação do projeto de intervenção pedagógica de 4 sessões com a temática da leitura à primeira vista e na aplicação de medidas de avaliação que me permitissem apurar a sua eficácia.

Este estudo tem como principais objetivos:

- Avaliar as competências de leitura dos alunos;
- Identificar as suas dificuldades na execução de uma peça à primeira vista;
- Dotar os alunos de estratégias de leitura à primeira vista mais eficazes e intensificar a autonomia dos mesmos;
- Promover a aprendizagem de estratégias de leitura com vista ao desenvolvimento de leitura mais eficazes.

2.3. *Design do estudo*

A presente pesquisa centra-se numa estratégia metodológica da Investigação-Ação (I-A), na medida que segundo Elliot (1991), Cohen e Manion (1994) e Coutinho (2013), compreende 4 componentes: (i) situacional (já que se insere num contexto educativo específico); (ii) interventivo (porque o objetivo é a intervenção com fim a uma mudança deliberada); (iii) participativo (já que todos os intervenientes são fundamentais para o estudo) e (iv) autoavaliativa (já que se pretende uma avaliação e reflexão constante ao longo das fases de estudo).

O estudo empírico centra-se numa análise reflexiva da prática pedagógica onde todos os intervenientes tiveram um papel ativo.

2.4. *Variáveis em estudo*

- **Variáveis Sociodemográficas:** Idade (14 anos), escolaridade e grau de ensino (4º grau)
- **Variáveis das competências de leitura à primeira vista:**
 - Componentes performativas: Continuidade, Tempo, Mãos no Teclado, Domínio Musical, Anotações Expressivas, Ritmo, Articulações, Andamento
 - Componentes de leitura: Capacidade prévia de Contacto Visual e Notas

2.5. *Recolha de Dados*

As técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo da investigação compreendem uma abordagem descritiva e interpretativa de dados e observações.

Como ferramentas de obtenção dos dados recorreu-se a observação participante, a um questionário de perceção de conhecimentos e um questionário avaliativo de competências na leitura à primeira vista.

- **Observação participante**

A observação participante permite ao investigador anotar e refletir sobre os comportamentos e situações em contexto sala de aula.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 87) “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...). A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”.

Durante o decorrer das sessões, este tipo de observação permitiu perceber os aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, bem como listar os pontos fracos, a fim de se delinarem novas estratégias.

- **Questionário de percepção de conhecimentos**

Esta técnica exploratória foi aplicada em duas fases distintas (pré e pós intervenção) com o objetivo, primeiramente, de avaliar a percepção dos alunos sobre a importância da leitura à primeira vista, identificando as suas maiores dificuldades e, posteriormente perceber se a intervenção mudou a percepção dos alunos acerca dos seus conhecimentos (Anexo IX).

O questionário é composto por perguntas fechadas (escolha múltipla e escalas de ordenação) e uma pergunta aberta.

- **Questionário avaliativo de competências**

Este instrumento de recolha de dados foi aplicado em dois momentos de avaliação (pré e pós intervenção) de modo a avaliar a aquisição das competências no desempenho individual dos alunos.

Ao elaborar a ficha de avaliação, de acordo com a pesquisa bibliográfica, fiz uma divisão das componentes avaliativas em dois grupos: Componentes performativas (continuidade, tempo, mãos no teclado, domínio musical, anotações expressivas, ritmo, articulações, andamento) e componentes de leitura: (contacto visual e notas). Este questionário foi aplicado para cada uma das três obras, tendo em conta que cada exercício proposto tinha graus de dificuldade variada.

O questionário é constituído por 10 componentes que são avaliadas numa escala de *Likert* de cinco pontos. No quadro abaixo listo as componentes e as respetivas escalas.

| Componentes | Escalas de Likert |
|------------------------------|---|
| Continuidade | 1-Parar 6 ou + vezes 2-Parar 4 a 5 vezes 3-Parar 2 a 3 vezes 4- Parar até 2 vezes 5- Sem parar |
| Tempo | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Mãos no teclado | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Domínio musical | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Anotações expressivas | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Ritmo | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Articulações | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 4 erros |

| | |
|------------------------|--|
| | 4- Até 2 erros 5- Tudo correto |
| Andamento | 1- Demasiado lento /demasiado rápido 2- Lento/rápido no exercício 3-Lento / rápido em alguns momentos do exercício 4- Moderado 5- Andamento solicitado |
| Contacto visual | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |
| Notas | 1- Erros + 50% do exercício 2- Erros – 50% do exercício 3- Até 8 erros 4- Até 4 erros 5- Tudo correto |

Tabela 1: Escala de avaliação para cada uma das componentes avaliativas

Esta avaliação foi realizada por três avaliadores (investigador do projeto e dois externos ao projeto). Os avaliadores escolhidos são professores de piano com elevada experiência profissional, docentes da Escola de Música da Póvoa de Varzim, a quem foi dada formação prévia pelo investigador (Anexo X).

| Avaliação da performance: Leitura à primeira vista | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|-----|------|---------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------|--------------|-----------|------------------------|-------|
| Exercício 1: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliador: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | Grau | Ano | Nome | Componentes performativas | | | | | | | | Componentes de leitura | |
| | | | | Continuidade | Tempo | Mãos no teclado | Domínio musical | Anotações expressivas | Ritmo | Articulações | Andamento | Contacto visual | Notas |
| 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | |

Tabela 2: Exemplo da grelha de avaliação a ser preenchida pelos três avaliadores

2.6. *Projeto de intervenção pedagógica*

A planificação deste projeto foi dividida em quatro sessões, descritas abaixo.

Os objetivos das sessões de intervenção foram:

- Execução da leitura o mais correta possível, na vertente melódica harmónica e rítmica;
- Desenvolver a capacidade de encontrar as dedilhações mais adequadas através do reconhecimento de padrões (escalas, arpejos e acordes);
- Execução de uma peça com as indicações expressivas existentes na partitura;
- Domínio do teclado para que a capacidade visual esteja sempre à frente da realização digital;
- Domínio do reconhecimento imediato de tonalidade da obra e posição no teclado;
- Desenvolver a construção de estratégias de forma a evitar interromper o trabalho de leitura à primeira vista quando ocorrem erros;
- Explorar obras de leitura a quatro mãos: o desenvolvimento de percepção de uma obra a ser estudada e apresentada em conjunto;
- Desenvolver a capacidade interpretativa de uma obra em conjunto;
- Promover o trabalho colaborativo em pares.

Os exercícios propostos nestas sessões abordaram objetivos comuns, a diferenciação das sessões prendeu-se ao nível da dificuldade crescente dos exercícios propostos e do tempo dado para analisar as partituras.

A avaliação do projeto de intervenção compreendeu dois momentos de avaliação: o primeiro momento de modo a diagnosticar as capacidades técnico-performativas dos alunos no que diz respeito às suas capacidades de leitura à primeira vista e o segundo momento avaliar o desenvolvimento das capacidades técnico-performativas obtidas. Antes da primeira sessão e após a quarta sessão foi aplicado o questionário avaliativo de competências, como pré-teste e pós teste respetivamente, de modo a avaliar a implementação do projeto.

Primeira sessão: A primeira sessão iniciou com uma apresentação do programa a desenvolver em quatro sessões. Foi explicando aos alunos a pertinência do projeto e justificando a aplicação em alunos do 4º grau.

Fazendo uma síntese teórica da leitura à primeira vista, apresentou-se a importância deste tipo de leitura e os domínios desta competência, bem como se enumerou os seus benefícios na prática musical e nas realizações performativas profissionais.

De seguida, foram apresentadas algumas regras de leitura à primeira vista, aspetos a ter em conta antes e durante a execução de uma leitura direta.

Numa vertente prática, de forma individual os participantes realizaram os exercícios propostos. De realçar, antes de cada participante começar a executar o exercício, era-lhe pedido que analisasse durante uns breves minutos a peça. Ou seja, passagens com saltos com maior grau de dificuldade, alterações às notas, mudanças de compasso, sinais de expressividade, ritmos mais complexos, notas ornamentadas, entre outros. O aluno só iniciava o exercício quando se sentisse preparado mentalmente para executar o exercício de forma segura, evitando o erro e realizando da forma mais correta possível (Anexo XI).

Nesta sessão os exercícios propostos compreenderam a obra de Harris, P. (1991) *Improve your sight-reading* Volume 1, exercício nº1,2,3,4 Stage 1.

Segunda sessão: Na segunda sessão, tal como na sessão três e quatro, privilegiou-se a componente prática com a realização de exercícios

Nesta sessão um dos exercícios propostos foi a execução da peça “Martin, R. Ch L`ABC du 4 mains. Op.123 e Mason. B. *Second duet álbum for piano*” a 4 mãos, com o objetivo de desenvolver esta competência, despertar o interesse pelo trabalho colaborativo entre pares e desenvolver a capacidade interpretativa de uma obra em conjunto.

Terceira sessão: Nesta sessão recorreu-se a obra de Harris, P. (1991) *Improve your sight-reading* Volume 3, exercício nº1,2,3,4 Stage 3 para realizar os exercícios. As execuções individuais foram realizadas no mesmo formato das sessões anteriores, mas com exercícios mais complexos. De salientar que

na terceira e na quarta sessão, os participantes realizaram os exercícios de forma mais livre para reforçar a sua autonomia

Quarta sessão: Nesta sessão os exercícios realizados foram realizados individualmente e a quatro mãos, com recurso a obra de Czerny, C. op.599 nº 56 e R. Ch L`ABC du 4 mains. Op.123.

O projeto culminou com um workshop sobre a temática da leitura à primeira vista, dedicado a professores e alunos dirigido pelo Professor Jaime Mota, uma referência em Portugal na vertente da leitura à primeira vista. Avaliei o workshop através de um questionário (Anexo XII). Uma vez que a temática do projeto de intervenção pedagógica incidiu na leitura à primeira vista, o nome do Professor Jaime Mota era incontornável, por se tratar de uma celebridade na área e também pela inquestionável capacidade de comunicação na transmissão de saberes. (Anexo XIII) Este workshop surgiu assim na sequência do interesse de partilha de conhecimentos deste grande nome nesta matéria, com os alunos na EMPV. Assim, esta atividade promovida teve como objetivo central a abordagem dos conteúdos/estratégias de leitura à primeira vista. Com este momento de intervenção, pretendeu-se contribuir para cativar os alunos para esta temática, capacitando-os com estratégias para que se sintam mais confiantes e menos receosos. Uma vertente importante no ensino é inculcar autoconfiança ao aluno de forma que este continue a querer aprender e se torne mais autónomo na busca de conhecimentos (Dudziak, 2003).

A escolha de todas as obras foi feita tendo em conta as competências em avaliação nos domínios técnico-musical, técnico-expressivo e de teclado, que são as seguintes: melodia, harmonia, ritmo, tempo (inseridas no domínio técnico-musical), articulação, indicações expressivas, dedilhações (inseridas no domínio técnico-expressivo), contacto visual com a partitura e tonalidade (inseridas no domínio do teclado). No seguimento foi então escolhida para cada prova uma peça diferente, conforme a tabela 3:

| | Peças /Exercícios |
|--------------------------|--|
| Avaliação inicial | Paul Haris Volume 1 (stage1) - <i>melodique exercises</i> nº1 (Dó Maior) Czerny op.599 nº 12 (Dó Maior) Mazurka Alexandre Tasman |

| | |
|------------------------|---|
| Avaliação final | Paul Haris Volume 3 (stage1) <i>melodique exercises</i> nº1 (Sol Maior) Paul Haris Volume 3 (stage2) <i>melodique exercises</i> nº5 (Mi bemol) Promenade, Alexndre Tansman (Dó Maior) Romance-B.Mason (Dó Maior) * |
|------------------------|---|

***Exercício realizado a 4 mãos**

Tabela 3: Peças utilizadas nos exercícios de avaliação de leitura à primeira vista

3. Resultados

- **Questionário da percepção do conhecimento sobre leitura à primeira vista**

Em relação à pergunta “como consideras a importância da leitura à primeira vista na aprendizagem do instrumento do piano?” os resultados demonstram que todos os alunos após a intervenção consideraram bastante importante a leitura à primeira vista, enquanto na avaliação inicial apenas 75% dos participantes a consideraram importante. Este aspeto demonstra um desenvolvimento de consciencialização face a problemática deste estudo.

No que concerne à questão de “como consideras a tua leitura à primeira vista?” numa fase inicial verificou-se que um participante considerou insuficiente e três participantes consideraram média. Já depois da intervenção dois participantes consideraram média e dois participantes boa. Além da consciência sobre importância da leitura à primeira vista, os alunos mostraram-se mais confiante face as suas competências na leitura à primeira vista.

Relativamente a questão “conheces alguma estratégia de leitura à primeira vista?”, numa fase inicial três participantes responderam que não conheciam nenhuma estratégia e um frisou que conhecia, mas não conseguiu enumerar nenhuma. No entanto, no questionário final verifiquei que os participantes aprenderam várias estratégias de leitura à primeira vista, e cada participante conseguiu enunciar mais de quatro estratégias. Conclui-se que os alunos conseguiram apreender os conteúdos teóricos ensinados.

Em relação às dificuldades das componentes da leitura à primeira vista, os participantes foram unânimes quanto à componente menos difícil, frisando ser a leitura da mão direita. Não olhar para o teclado e corrigir os erros sem parar foram as componentes consideradas mais difíceis. Nesta questão não verificaram diferenças significativas nas respostas dos participantes.

Por último, os participantes, relativamente aos elementos mais importantes na organização da leitura à primeira vista, percecionam o andamento e as notas como os mais difíceis e a tonalidade como a mais fácil na avaliação final.

Contrariamente, na avaliação inicial perceberam o ritmo como a variável difícil e a articulação como sendo a mais fácil.

Pode-se concluir, com estes resultados, que a intervenção contribuiu positivamente para que os participantes compreendam a importância da leitura à primeira vista no ensino do piano e por outro lado, dota-os de um maior conhecimento face às estratégias e consciencialização acerca desta temática.

- **Questionário avaliativo de competências**

O questionário avaliativo de competências foi aplicado em dois momentos: o pré-teste (antes da intervenção) e o pós-teste (depois da última sessão da intervenção).

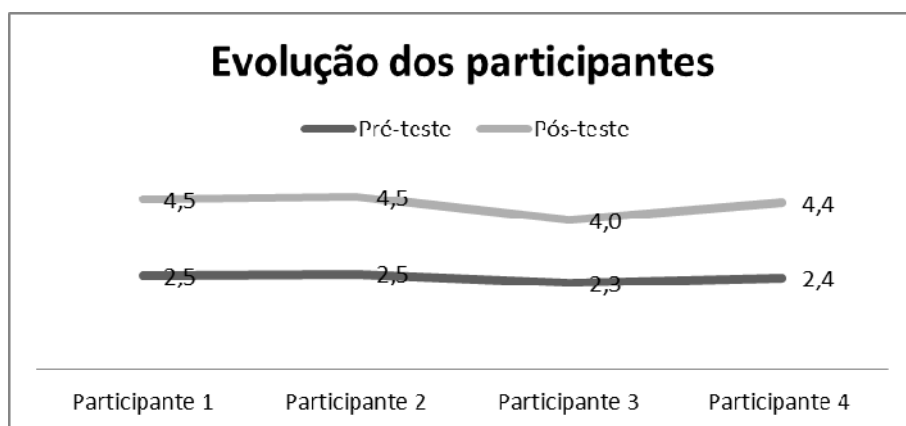


Tabela 4: Evolução geral dos participantes

Os resultados obtidos no teste inicial não foram muito estimulantes e reflecte a falta de experiência pianística na atividade de ler à primeira vista, por parte dos participantes. Durante a avaliação inicial, constatou-se nos participantes, lacunas técnicas e carências patentes na leitura de partituras à primeira vista. Para além disso, verificou-se nos participantes observados, problemas de compreensão do texto musical, nomeadamente em termos de análise musical, justificando-se a importância da implementação do presente projeto.

Em relação às médias finais dos três exercícios verificou-se um progresso ao nível das componentes performativas e de leitura entre o teste inicial e o teste final, no entanto, o participante nº 3 teve um progresso inferior aos restan-

tes três. De realçar que os resultados obtidos tiveram a concordância dos 3 avaliadores.

Participante 1

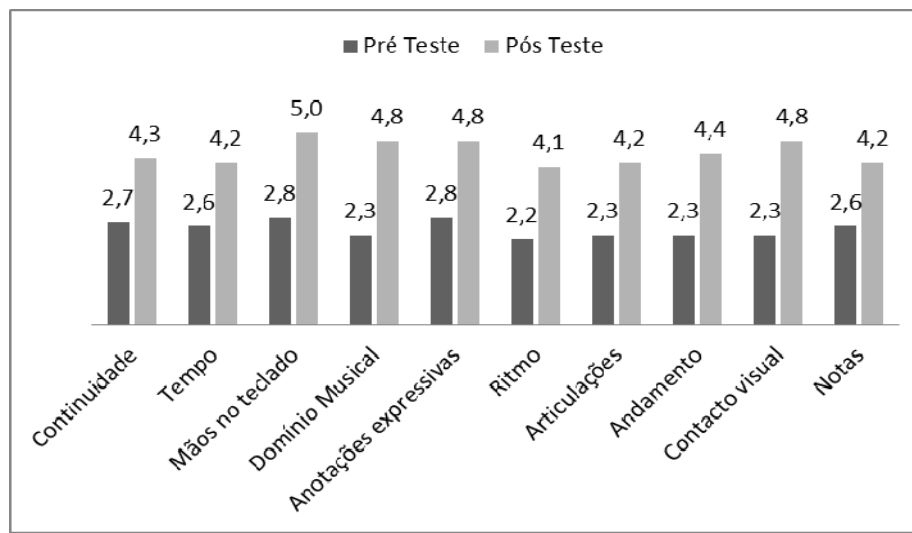


Tabela 5.: Avaliação das componentes avaliativas do participante 1

Os resultados individuais obtidos nos exercícios propostos no teste inicial, demonstram que o participante demonstrava uma performance deficitária ao nível das componentes: domínio musical, ritmo, articulações, andamento e contacto visual com a partitura. Nas restantes componentes conseguiu atingir um nível razoável, acima de 2,5.

Na avaliação final denota-se uma evolução técnica em todas as componentes avaliadas. De realçar a excelente evolução, por parte deste participante, ao nível das mãos no teclado, do domínio musical, anotações expressivas e contacto visual.

Participante 2

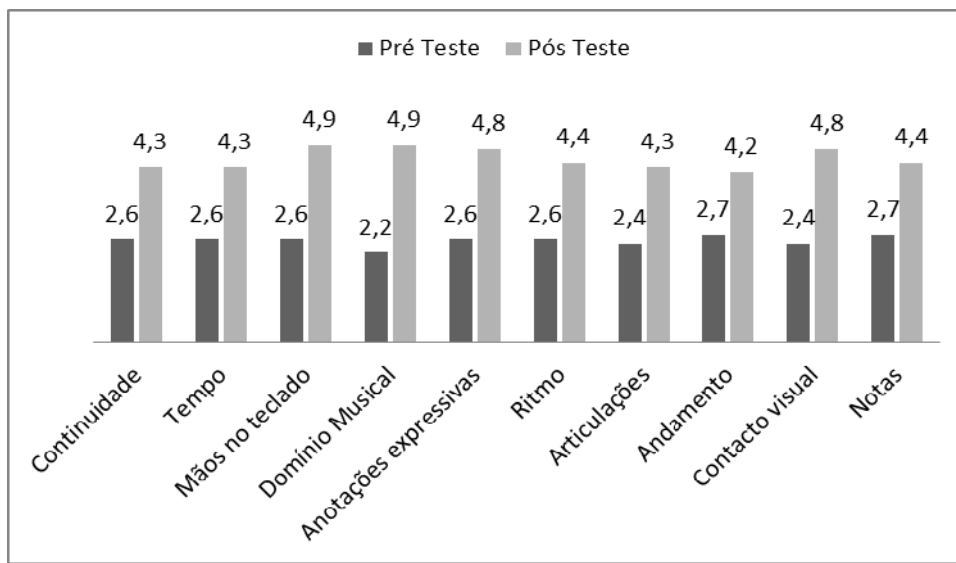


Tabela 6.: Avaliação das componentes avaliativas do participante 2

No participante nº 2 verifica-se uma evolução significativa ao nível da performance na maioria das componentes avaliadas. Nos exercícios da avaliação inicial o aluno apresentou maiores dificuldades no que concerne a domínio musical, articulações e contacto visual com a partitura. Tal como o participante nº 1, este participante teve resultados excelentes ao nível das mãos no teclado, do domínio musical, anotações expressivas e contato visual.

Participante 3

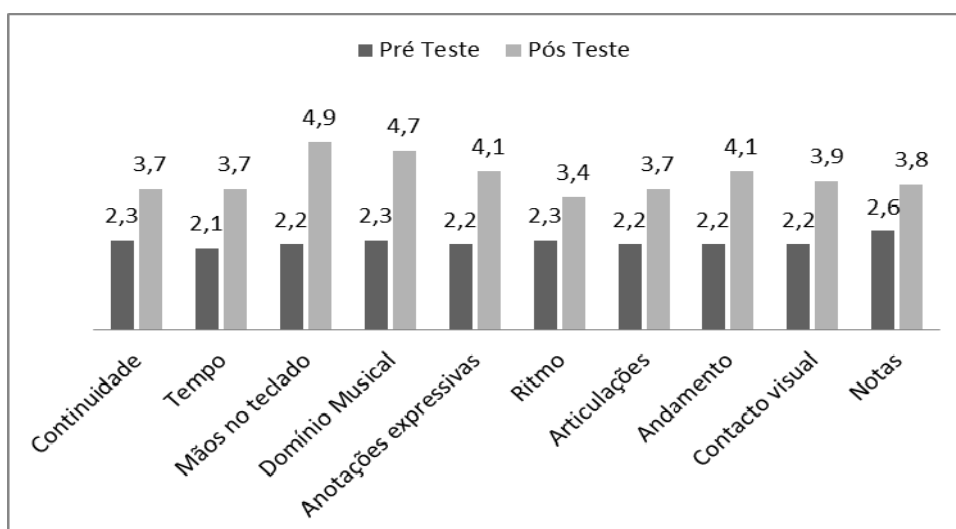


Tabela 7.: Avaliação das componentes avaliativas do participante 3

O participante nº 3 apresentou também uma evolução na capacidade de executar os exercícios. No entanto foi o aluno que demonstrou maior dificuldade na execução dos exercícios tanto na fase inicial como na fase final.

No primeiro momento avaliativo o participante apresentou resultados negativos em todas as componentes, à exceção da componente “notas”.

Nos resultados finais, o participante continuou a apresentar alguma dificuldade em tocar as peças sem paragens, manter o tempo, executar o exercício sem erros rítmicos, bem como fazer as articulações corretas. Ao nível das mãos do teclado e do domínio musical, o participante conseguiu progredir para resultados excelentes.

Participante 4

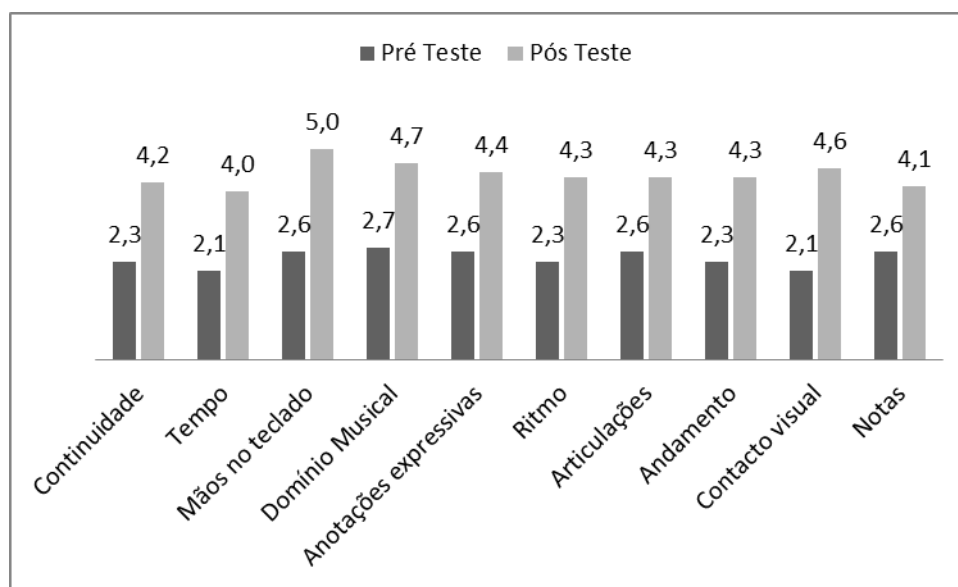


Tabela 8.: Avaliação das componentes avaliativas do participante 4

Por último, em concordância com a maioria dos elementos, o participante nº 4 apresentou uma evolução em todas as componentes. Este aluno, inicialmente apresentou resultados deficitários nas componentes: continuidade, tempo, ritmo, andamento e contato visual, mas na avaliação final, o participante progrediu para níveis satisfatórios em todas as componentes, atingindo resultados excelentes ao nível das mãos no teclado e domínio musical.

Análise das componentes

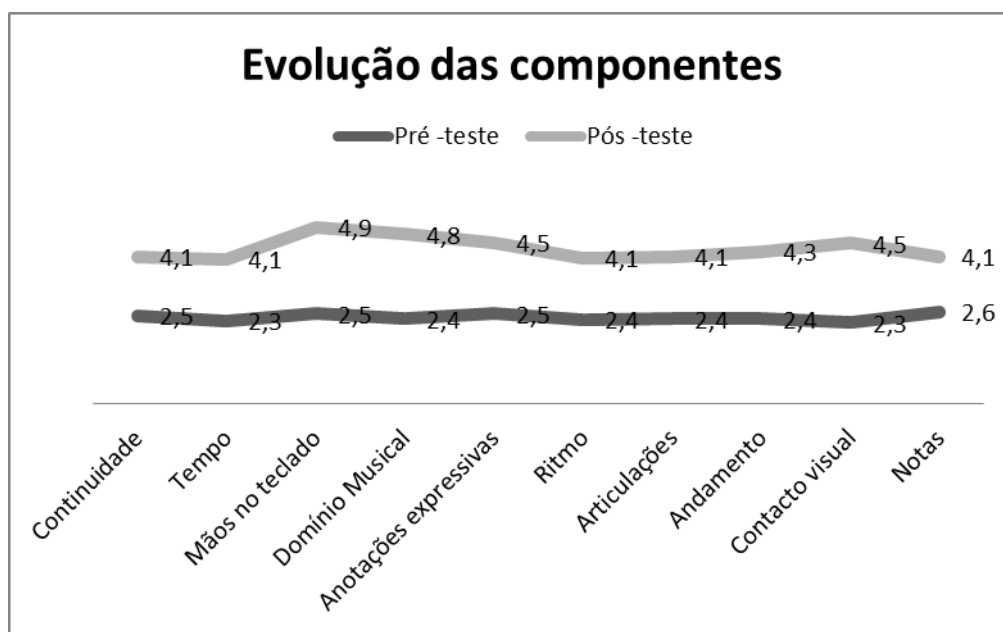


Tabela 9.: Evolução das componentes avaliativas (média dos 4 participantes)

Numa fase inicial, a execução das peças foi pouco fluida e com paragens do discurso musical. Todos os participantes demonstraram ser incapazes de manter as mãos no teclado e seguir a partitura, executando o exercício com muitos erros rítmicos. Pode-se avaliar o desempenho como deficitário em todos os parâmetros avaliados.

De salientar que nesta avaliação não existiu preparação prévia por parte dos alunos e por outro lado, estes encontravam-se num contexto novo o que contribui para maior ansiedade e menor autoconfiança.

Na avaliação final verificou-se, por parte dos 4 participantes, uma evolução significativa na performance ao nível de todas as componentes. De salientar o desempenho muito bom ao nível das mãos no teclado e do domínio musical, componentes que registaram maior evolução. Este resultado mostra a consistência do projeto de intervenção, os resultados obtidos são reveladores da eficácia das sessões na progressão dos participantes e da importância da implementação de sessões específicas para a leitura à primeira vista.

O resultado do teste final demonstra uma mudança de comportamento dos participantes (aspectos práticos e psicológicos) que contribui para um melhor

desempenho nos exercícios e que poderá conseqüentemente refletir-se na performance e desenvolvimento pianístico destes alunos.

Exercício a 4 mãos

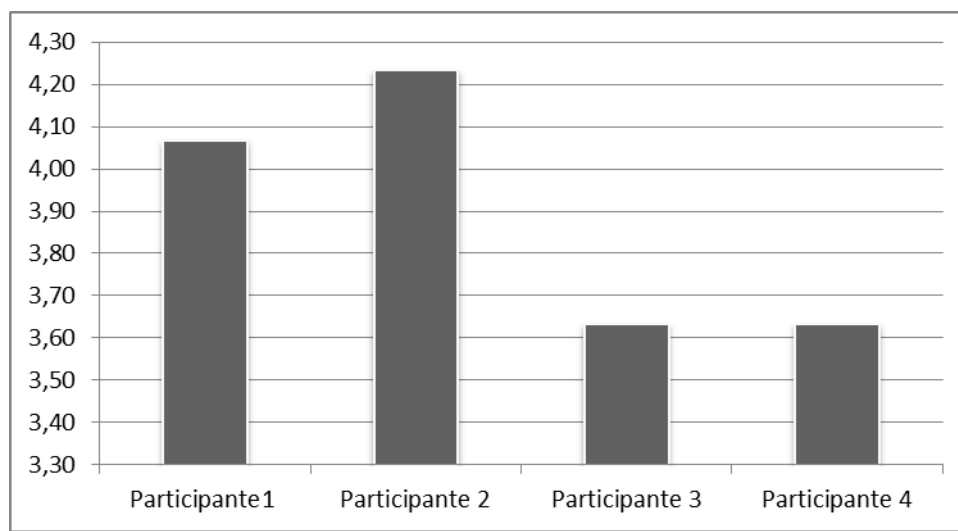


Tabela 10: Avaliação do exercício a 4 mãos dos 4 participantes

O exercício a 4 mãos foi realizado somente numa fase final do projeto de intervenção, uma vez que os participantes numa fase inicial ainda não tinham competências performativas para realizar um exercício complexo como este individualmente,

Os resultados deste exercício demonstram uma relação entre os resultados dos exercícios finais e o resultado do exercício a 4 mãos. Ou seja, os participantes com melhores resultados nos exercícios finais tiveram igualmente melhores resultados no exercício a 4 mãos, realçando a importância das competências adquiridas nas sessões de intervenção.

Workshop de leitura à primeira vista

No que concerne aos resultados do questionário sobre o *Workshop* dirigido pelo Professor Jaime Mota, a maioria dos participantes referiu que o mesmo correspondeu às suas expectativas.

Na questão sobre a importância da leitura à primeira vista todos os participantes a consideraram muito importante.

Relativamente à importância deste workshop na formação, mais de 75% dos participantes consideraram-no muito importante, demonstrando já consciência sobre os conteúdos trabalhados.

Na última questão acerca das estratégias de leitura transmitidas pelo professor, 86% dos participantes acham que são muito importantes.

No que concerne as expectativas da formação, 57% dos participantes consideraram-na que correspondeu as expectativas e 47% que superou as expectativas.



Tabela 11: Análise da pergunta “Como consideras a leitura à primeira vista?”



Tabela 12: Análise da pergunta “Qual a importância do *workshop* na tua formação?”



Tabela 13: Análise “Como vê as estratégias de leitura transmitidas pelo professor?”



Tabela 14: Análise das expectativas da formação

- **Discussão dos resultados**

Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, é possível concluir que houve uma evolução das capacidades de leitura à primeira vista em todos os participantes, ou seja as estratégias aplicadas ao longo das sessões alcançaram resultados positivos.

Este projeto de intervenção veio realçar que uma das variáveis para a obtenção da capacidade da leitura à primeira vista é o fator tempo que se despende em atividades para o seu desenvolvimento. Como referido na literatura, o tempo de prática despendido para o desenvolvimento da leitura à primeira vista é um dos fatores que mais contribui para a obtenção desta capacidade (Kopiez & Lee, 2008).

Analisando a evolução geral, um participante teve um progresso inferior aos restantes. Este resultado pode ser explicado pelo facto deste participante ter faltado a uma das sessões da intervenção, o que vem reforçar o impacto das mesmas no resultado final. O participante nº3 na avaliação final apresentou dificuldades em tocar sem paragens, manter o tempo e executar o exercício sem erros rítmicos, dado que o aluno faltou a sessão onde foi abordado estas estratégias.

Os resultados da análise individual das componentes avaliadas sugerem que executar uma peça com domínio musical e sem retirar as mãos do teclado são as mais suscetíveis de serem melhoradas.

Relativamente ao exercício a 4 mãos, os resultados sugerem que melhores indicadores no desempenho individual predizem melhores resultados na leitura a 4 mãos, ou seja os participantes que obtiveram melhores resultados no desempenho individual, conseguiram melhores resultados na leitura a 4 mãos.

Desenvolver competências de leitura foi o cerne de toda a investigação e com o propósito de conceder aos alunos maior autonomia, rapidez e eficácia na leitura de partituras.

• Conclusão

Este projeto de intervenção veio realçar que a capacidade de leitura à primeira vista é complexa e exige o que poucas tarefas exigem no mundo da música. A capacidade de ler à primeira vista com sucesso é uma combinação de processos cognitivos altamente variados, exigentes e extremamente complexos.

Em termos gerais, esta intervenção contribui para melhorar o fluxo e a continuidade da leitura à primeira vista, reduzindo a quantidade de notas erradas; melhorar a capacidade de reconhecer padrões permitindo uma melhor precisão rítmica e fomentar a aquisição de competências comportamentais para uma correta preparação e execução das obras, por parte dos participantes.

Os resultados deste estudo devem ser interpretados por todos os agentes envolvidos na construção de programas na área do ensino de piano, bem como pelos responsáveis pela implementação dos mesmos, ou seja, os docentes.

Este estudo foi realizado com apenas quatro participantes, o que não nos permite ter resultados estatisticamente robustos. As sessões de intervenção foram realizadas em horário não letivo, pelo que só conseguimos conciliar condições para quatro sessões (horários do investigador/participantes e espaço físico), quando teria sido interessante ter uma sessão dedicada a cada componente da leitura à primeira vista.

É realmente importante que se comecem a desenvolver ações que demonstrem a importância da leitura à primeira vista, com vista a implementação de uma disciplina vocacionada para este tema no plano curricular dos cursos de ensino de música. De acordo com Parra (2011, p. 124), “se objetivo do ensino é expandir o universo musical do aluno e contribuir para uma maior autonomia do mesmo, a leitura à primeira vista deverá ser uma componente que o professor deverá investir”.

Os resultados do presente estudo aportam conhecimentos relevantes na temática da leitura à primeira vista, no entanto é necessária uma aposta na investigação futura nesta área. É uma área pouco estudada e seria importante

que se fizessem mais estudos, com maior número de participantes, com idades e graus de ensino diferentes, para assim ser possível chegar a mais conclusões acerca da implementação de estratégias de leitura à primeira vista. Este trabalho constitui um passo importante na valorização da leitura á primeira vista.

Referências bibliográficas

- Abeles, F. & Custodero, A. (2010). Musical learning and musical development. In H. & Abeles & L. Custodero (Eds.), *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice* (pp. 113 –142). Oxford: Oxford University Press.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. *Colecção de Ciências da Educação e Pedagogia*. 2ª Edição revista e desenvolvida. Coimbra. Almedina.
- Aiello, R. (1999). *Strategies for memorizing piano music: pedagogical implications*. Poster presentation work-in-progress Eastern Division of the Music Educators National Conference, February 26-28, New York.
- Aiello, R., & Williamon, R. (2002). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press.
- Barbosa, J. L. (1996). Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da Abem*, 3, 39-49.
- Berman, B. (2000). *Notes from the pianist's bench*. Yale: Yale University Press.
- Bzuneck, J. A. (2010). *Como motivar os alunos: sugestões práticas*. Petrópolis: Vozes
- Camargo, C. A. (1998). *Princípios Básicos do Ensino de Ciências*. São Paulo: Didática Especial.
- Camp, M. (1992). *Teaching students to read music, Teaching piano*. Los Angeles: Alfred Pub. Co.
- Cerqueira, D. L. (2009) Semana da Pedagogia Musical: Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. *Ictus* 10 (2), 37-44.
- Chueke, Z. (2000). *Stages of Listening During Preparation and Execution of a Piano Performance*. 2000. Tese de Doutorado, University of Miami, Miami.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

- Cohen & Mannion (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Costa, A. (1991). *Gestão escolar*. Lisboa. Texto Editora
- Costa, J.F. (2011). *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning. *Teacher Education and Special Education*, 36, 7-27.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. O. (1996). *A relação pedagógica*. In Cunha, P. O., *Ética e Educação* (59-68). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Czerny, C. (1857). *Estudos op.599*. Editions Peters
- Dirkse, S. (2009). *A survey of the development of sight-reading skills in instructional piano methods for average-age beginners and a sample primer-level sight-reading curriculum*, Tese de Mestrado, University of South Carolina.
- Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, 32, 23-35.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Elbaz, T. (1983). *Teaching thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Finney, S., & Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition*, 1.

- Fireman, M. C. (2010). O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Musifal*, 1 (32-38)
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Fontainha, G. H. (1956). *O ensino do piano. Seus problemas técnicos e estéticos*. 2a ed. Porto Alegre.
- Ginsborg, J. (2005). *Strategies for memorizing music*. Great Britain: Oxford University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, P. (1991). *Improve your sight-reading, 1, 2 e 3*. London: Faber Music, Lda.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35, 8-17
- Kaplan, J.A. (1987). *Teoria da aprendizagem pianística*. 2a ed. Porto Alegre: Editora Movimento.
- Katz, Martin. (2009). *The complete collaborator: the pianist as partner*. New York: Oxford University Press.
- Kopiez R., & Lee J. I. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 8, 97-120.
- Kopiez R., & Lee J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*. 10, 41–62.
- Last, J. (1972). *The young pianist: an approach for teachers and students*. 2ª ed. London: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.

- Lehmann, A., & McArthur, V. (2002). The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning. In R. Parncutt & G. McPherson (Ed.), *Sight-reading* (pp. 135-150). New York: Oxford University Press.
- Martin, R. Ch (2009). *L'ABC du 4 mains*. Op.123. Edition Durand
- Matos, Z. (2011). Regulamento da Unidade Curricular do Estágio Pedagógico. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Masetto, M. T. (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus
- Mason, B. (1939). *Second duet album for piano*. Edition Bosworth
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42, 217–231.
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, Alf (2002). From Sound to Sign. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 99-116.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 21-30.
- Mota, J. (2015). A Leitura ao Piano. *Piano - Notas de Leitura E Acompanhamento*. Editado por Jaime Mota e Jorge Alexandre Costa, (pp.9 – 50). Porto: Fermata Editora.
- Oliveira, C., & Cruz, F. (2013). *Expectativas de professoras acerca do desempenho em produção de textos dos seus alunos: concepções, sentidos e práticas*. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação. UFPEL

- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física. In.: Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (coord.). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa
- Pace, R. (1999). *The essentials of keyboard pedagogy, sight-reading and musical literacy*. New York: Lee Roberts Music Publications, Inc.
- Parra, J.M. (2011). *Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Pelafsky, I. (1954). *Introdução à pedagogia do piano (esboço didático e histórico)*. São Paulo: Irmã
- Pereira, S. S. (2011). Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de campina grande. *Geosaberes*, 2, 88-99.
- Pike, P. D. (2012). Sight-reading strategies: for the beginning and intermediate piano student a fresh look at a familiar topic. *American Music Teacher*, 61, 23-28.
- Rego A. M. (2014). *O professor como educador*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Portoos Vitale.
- Ribeiro, A. P., & Vieira, M. H. (2011). O ensino da guitarra em grupo no âmbito do ensino vocacional e genérico da música: alguns resultados de um projecto de investigação-acção. In *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A. Coruña/ Universidade da Coruña, 2661-2672.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do Processo de Reflexão em situação de Estágio Pedagógico - Estudo de caso de um Estudante Estagiário de Educação Física*. Tese de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford University Press: Nova Iorque.
- Slomski, V. G. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1, 86-106.
- Tapia, J.A. & Fita E. C, (2015). *A motivação em sala de aula. O que é, como se faz*. São Paulo. Edições Loyola.
- Tardif, M, & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21, 73
- Tkacheva, A. L. (2003). *As abordagens inovadoras na organização do ensino de música na escola secundária*. Acedido em 20.04.2017.
- Udtaisuk, D. B. (2005). *A Theoretical Model Of Piano Sightplaying Components, Doctoral Dissertation*, University of Missouri-Columbia.
- Vaz, M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Universidade de Lisboa: instituto da educação da Universidade de Lisboa
- Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research* 5 (2), pp. 143-171.
- Williamon, A. (2004). *A musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Great Britain: Oxford University Press
- Wristen, B. (2005). Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. *Applications of Research Music Education*. 23(1), pp. 44-56.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de Metas de Realização como medida da motivação para a aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 291-298.

Sites consultados

Cibed. <http://www.cideb.pt/pt/cv-ana-sofia-serra-dawa> (consultado a 2 de maio de 2017) Plataforma DeGóis.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7320664960186114> (consultado a 2 de maio de 2017)

Outros documentos consultados

Projecto Educativo da Instituição (2015/2017). Póvoa de Varzim.

ANEXOS

Anexo I - Planificações das aulas

Mestrado em Ensino da Música

Ano letivo: 2016/2017

Mestrando e docente: Bruno Filipe Trocado

Orientadora Pedagógica: Professora Dra. Maria Emília Coelho

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Planificação de uma aula individual de instrumento – Piano

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Curso: Básico de Instrumento

Regime: Articulado

Grau: 3º Grau

Disciplina: Instrumento – Piano

Docente/Mestrando: Bruno Trocado

Aluno: Eduardo Luís Santos Loureiro

Aula nº: 12

Duração da aula: 45 min

Data: 14 de Dezembro de 2016

A situação- Contextualização das aprendizagens

O aluno encontra-se no terceiro grau de instrumento e está a estudar o programa mencionado na planificação desde o início do mês de outubro. A aula será de reflexão dos aspetos a melhorar na obra, ou seja, consolidação dos conteúdos e aperfeiçoamento performativo. Posteriormente dar-se-á continuação da leitura da segunda parte da mesma.

O aluno ainda revela algumas dificuldades a nível de técnica instrumental em passagens com maior grau de exigência de articulação e fraseado. No entanto, é um aluno bastante empenhado, organizado e capaz de superar as dificuldades com que se depara.

O aluno estuda com regularidade em casa, é interessado, motivado, curioso e responsável. Os seus pais acompanham o seu estudo e perguntam frequentemente sobre a sua progressão na disciplina de instrumento.

Conteúdos programáticos

- Nocturno F. Chopin Op.15 nº3

Recursos

Piano com banco da sala de aula;

Duas cadeiras;

Fotocópias das peças que já foram fornecidas aos alunos (mas que eu também levo para o caso de o aluno se esquecer)

Lápis e Borracha;

Marcadores coloridos para reforço de conteúdos abordados;

Objetivos de aprendizagem

O aluno deverá ser capaz de:

1. Executar e controlar diferentes tipos de articulações e ataque.
2. Revelar segurança na execução da obra.
3. Utilizar o pedal de forma abrangente e assertiva.
4. Respeitar os sinais de dinâmica, as articulações, dedilhações impostas, e fraseado.
5. Demonstrar responsabilidade, empenho, método e hábitos de estudo, assiduidade, pontualidade, bom comportamento e autonomia.

Desenvolvimento da aula

Estratégias de ensino

Diálogo com o aluno sobre o estudo realizado previamente em casa e sobre as atividades a desenvolver na aula. Reflexão sobre o seu desempenho na prova trimestral relativamente à execução do Nocturno op.15 nº3.

Exemplificarei para o aluno, sempre que surjam dificuldades na obra, a nível técnico e interpretativo.

Durante o desenvolver da aula terão destaque as passagens de maior complexidade de interpretação, sendo estudadas de forma particular, melhorando aspectos técnicos, como por exemplo a pulsação, articulação e fraseado.

No final da aula, o aluno deverá refletir sobre o resultado da sua performance e progressão realizada.

Sequência de atividades de aprendizagem

1 – Diálogo sobre o ponto de situação do aluno e os principais objectivos da aula.

5 minutos.

2 - O aluno executará a primeira parte do Nocturno de Chopin– 5 minutos.

3- Reflexão e correcção de aspectos a melhorar a nível performativo na primeira parte do Nocturno –10 minutos.

4 - O aluno iniciará a leitura da mão direita da segunda parte da obra - 10 minutos.

5 - Orientação com conselhos e indicações precisas sobre as dedilhações de acordes, de modo a tornar perceptível a melodia presente bem como a estrutura e fraseio da segunda parte do nocturno.- 10 minutos

6 - Por fim, uma reflexão com o aluno sobre uma apreciação oral global do trabalho realizado na aula. – 5 minutos.

Avaliação do desenvolvimento curricular realizado

No final, o professor irá registar o sumário e refletir sobre o cumprimento da presente planificação. Deverá analisar se o plano foi seguido e, caso não o tenha sido, estudar a que se deveu. Procurará saber se esse diferente proceder se demonstrou mais adequado para a aprendizagem, ou se haveria uma outra forma de contornar o plano de aula de uma outra forma. Será indispensável registar essas reflexões a fim de, futuramente, planificar as suas aulas de uma forma mais adequada.

Bibliografia

ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (livro e CD-ROM). 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CHOPIN, F. (1810-1849) Nocturno Chopin Op.15 nº3

Avaliação das aprendizagens

| Parâmetros de avaliação | | Escalas de níveis de avaliação | | | |
|--------------------------------|---|---|--|---|---|
| | | Não satisfaz | Satisfaz | Satisfaz bastante | Excelente |
| Atitudes e valores | Assiduidade e pontualidade | O aluno falta constantemente sem justificação. | O aluno falta por vezes e chega atrasado constantemente. | O aluno é assíduo, mas, por vezes, chega atrasado. | O aluno é assíduo e pontual. |
| | Autonomia, responsabilidade e comportamento | O aluno depende muito da ajuda do professor, não é responsável e perturba constantemente o normal funcionamento da aula ao não se comportar como devia. | O aluno requer alguma ajuda do professor, por vezes, falha nas suas responsabilidades e nem sempre se cumpre as regras de comportamento. | O aluno é autónomo, mas pode por vezes requerer ajuda do professor, é raro falhar nas suas responsabilidades e tem um comportamento adequado. | O aluno revela autonomia, cumpre as suas responsabilidades e tem sempre um excelente comportamento. |
| | Empenho, método e hábitos de estudo | O aluno não se empenha, revela desorganização e nunca cumpre os trabalhos de casa. | O aluno não se empenha muito, não demonstra muita organização e falha algumas vezes nos trabalhos de casa. | O aluno é empenhado, um pouco desorganizado e raramente falha os trabalhos de casa. | O aluno é muito empenhado, metódico e cumpre sempre com os trabalhos de casa. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando | O aluno corrige a má postura, mas precisa que | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção | O aluno mantém sempre uma |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|--|
| Domínio Técnico | | corrigido pelo professor. | lhe chamem a atenção constantemente. | para melhorar a sua postura. | postura correta. |
| | Leitura e compreensão | O aluno não reconhece as notas na pauta. | O aluno apenas reconhece as notas em graus conjuntos. | O aluno reconhece as notas, sentindo apenas alguma dificuldade em grandes “saltos”. | O aluno reconhece facilmente as notas na pauta. |
| | Execução | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno revela muitas dificuldades para executar as notas ao piano. | O aluno executa as notas, mas tem pequenas dificuldades. | O aluno executa perfeitamente todas as notas dos exercícios sem dificuldade. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando corrigida pelo professor. | O aluno corrige a má postura, mas precisa que lhe chamem a atenção constantemente. | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção para melhorar a sua postura. | O aluno mantém sempre uma postura correta. |
| | Posição das mãos | O aluno não consegue manter a posição correta das mãos do início ao fim. | O aluno corrige a posição das mãos apenas quando lhe é solicitado. | O aluno reconhece e corrige a posição das mãos quase sempre sem ajuda. | O aluno mantém sempre as mãos numa posição correta. |
| | Execução da partitura (cumprimento das notas, ritmos e outras sinaléticas) | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno consegue tocar as notas no piano, mas não consegue cumprir com os ritmos e outras sinaléticas. | O aluno consegue transpor para o piano quase todos os elementos contidos na pauta. | O aluno executa perfeitamente todos os elementos presentes na partitura. |
| Domínio Cognitivo e Técnico | Destreza e segurança (sem | O aluno pára constantemente. | O aluno pára muitas vezes e demora bastante para | O aluno faz breves paragens, mas rapidamente | O aluno mantém um trabalho fluido e sem paragens. |

| | | | | | |
|------------------|---|--|---|--|--|
| artístico | paragens) | | continuar. | continua. | |
| | Memorização (caso haja condições que permitam – descritores para estado inicial). | O aluno não se esforça por memorizar qualquer parte da peça. | O aluno esforça-se por memorizar, consegue tocar o início sem a partitura (1 compasso). | O aluno consegue tocar sem o auxílio da partitura uma pequena parte da peça (4 compassos). | O aluno consegue executar grande parte da peça de memória (mais de 4 compassos). |

Nocturne

Frederic Chopin, Op. 15, No. 3

Leato $\text{♩} = 104$

p *languido e rubato* *dim.*

5

pp

16

f *pp* *poco ritenuto*

29 *a tempo*

32 *pp* *leggierissimo*

39 *f* *dim.*

52 *a tempo*
dim. ritenuto *forte voce*
Sa. • Sa. *sf* • Sa.

54
Sa. *sf* • Sa. • Sa. Sa. • Sa. • Sa.

60 *accelerato*
• Sa. • Sa. • Sa. • Sa. • Sa. Sa. •

68 *cresc.*
Sa. • Sa. • Sa. • Sa. Sa. • Sa. •

74
Sa. • Sa. • Sa. • Sa. • Sa.

98

sf *rit. e dim.*

Sa • Sa • Sa • Sa Sa Sa • Sa Sa

99

rall. *pp* *p*

Sa • Sa • Sa •

100

sempre legato

Sa Sa Sa • Sa • Sa • Sa Sa Sa • Sa Sa Sa

101

(poco rit.) *a tempo*

Sa Sa

102

Sa Sa

Mestrado em Ensino da Música

Ano letivo: 2016/2017

Mestrando e docente: Bruno Filipe Trocado

Orientadora Pedagógica: Professora Dra. Maria Emília Coelho

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Planificação de uma aula de Classe Conjunto de instrumento – Piano

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Curso: Secundário de Instrumento

Regime: Articulado

Grau: 7º e 8º Grau

Disciplina: Classe Conjunto – Piano

Docente/Mestrando: Bruno Trocado

Alunos: Susana Patrícia Brito da Costa e Eduarda Maria Gomes da Costa Barreirinho

Aula nº: 10

Duração da aula: 30 min

Data: 17 de fevereiro de 2017

A situação- Contextualização das aprendizagens

A aluna Susana Patrícia Brito da Costa frequenta o sétimo grau e a Eduarda Maria Gomes da Costa Barreirinho o oitavo. Na disciplina de classe conjunto as alunas mencionadas estão a estudar o programa indicado na planificação desde o início do mês de novembro. A aula incidirá na consolidação dos conteúdos e aperfeiçoamento performativo como forma de preparação para a audição pública. A audição realizar-se-á no dia 21 fevereiro pelas 19 horas no auditório da EMPV.

As alunas apresentam algumas dificuldades a nível de coordenação e equilíbrio sonoro em passagens com maior grau de exigência de articulação e fraseado. No entanto, são alunas dedicadas, motivadas e dispostas a ultrapassar as complexidades que a música de câmara possui.

As referidas alunas desenvolvem o seu trabalho, sem problemas de comportamento e encontram-se motivadas e interessadas para a disciplina.

Conteúdos programáticos

- Children's March em Sol Maior D.928 de F. Schubert (Anexo I)

Recursos

Piano com banco da sala de aula;

Duas cadeiras;

Fotocópias das peças que já foram fornecidas aos alunos (mas que eu também levo para o caso de o aluno se esquecer)

Lápis e Borracha;

Objetivos de aprendizagem

As alunas deverão ser capazes de:

6. Executar e controlar diferentes tipos de articulações e ataque.
7. Treinar a prática musical em conjunto.
8. Aperfeiçoar aptidões, ao nível da técnica instrumental, com a interação no grupo.
9. Controlar o equilíbrio sonoro a nível performativo.
10. Revelar segurança na execução da obra.
11. Respeitar os sinais de dinâmica, as articulações, dedilhações impostas, e fraseado.
12. Demonstrar responsabilidade, empenho, método e hábitos de estudo, assiduidade, pontualidade, bom comportamento e autonomia.

Desenvolvimento da aula

Estratégias de ensino

Diálogo com as alunas sobre o estudo realizado previamente em casa e sobre as atividades a desenvolver na aula.

Sempre que se revele pertinente, o professor exemplificará as passagens na obra que requerem peculiar atenção a nível técnico e interpretativo.

As alunas apresentam o estudo realizado em casa e executam, ao piano, e analisam, dialogando com o professor, a execução realizada, determinando posteriormente o trabalho a realizar.

Durante o desenvolver da aula terão destaque as passagens de maior complexidade de interpretação, sendo estudadas de forma particular, melhorando aspetos técnicos, como por exemplo a pulsação, articulação e fraseado.

No final da aula, as alunas deverão refletir sobre o resultado da sua performance e progressão realizada.

Sequência de atividades de aprendizagem

1 – Diálogo sobre o ponto de situação e os principais objetivos da aula. - 2 minutos.

2 – Interpretação da obra Marcha em Sol Maior de F. Schubert - 5 minutos.

3 - Orientação com conselhos e indicações precisas sobre as dedilhações, indicações de equilíbrio sonoro, divisão do espaço físico decisões interpretativas e conselhos de pedal de modo a tornar perceptível o equilíbrio sonoro na execução da obra- 20 minutos

6 - Por fim, uma reflexão com as alunas sobre uma apreciação oral global do trabalho realizado na aula. - 3 minutos.

Avaliação do desenvolvimento curricular realizado

No final, o professor irá registar o sumário e refletir sobre o cumprimento da presente planificação. Deverá analisar se o plano foi seguido e, caso não o tenha sido, estudar a que se deveu. Procurará saber se esse diferente proceder se demonstrou mais adequado para a aprendizagem, ou se haveria uma outra forma de contornar o plano de aula de uma outra forma. Será indispensável registar essas reflexões a fim de, futuramente, planificar as suas aulas de uma forma mais adequada.

Bibliografia

ARENS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (livro e CD-ROM). 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SCHUBERT, F. (1797-1828). Children's March em Sol Maior D.928

Avaliação das aprendizagens

| Parâmetros de avaliação | | Escalas de níveis de avaliação | | | |
|--------------------------------|---|---|--|---|---|
| | | Não satisfaz | Satisfaz | Satisfaz bastante | Excelente |
| Atitudes e valores | Assiduidade e pontualidade | O aluno falta constantemente sem justificação. | O aluno falta por vezes e chega atrasado constantemente. | O aluno é assíduo, mas, por vezes, chega atrasado. | O aluno é assíduo e pontual. |
| | Autonomia, responsabilidade e comportamento | O aluno depende muito da ajuda do professor, não é responsável e perturba constantemente o normal funcionamento da aula ao não se comportar como devia. | O aluno requer alguma ajuda do professor, por vezes, falha nas suas responsabilidades e nem sempre se cumpre as regras de comportamento. | O aluno é autónomo, mas pode por vezes requerer ajuda do professor, é raro falhar nas suas responsabilidades e tem um comportamento adequado. | O aluno revela autonomia, cumpre as suas responsabilidades e tem sempre um excelente comportamento. |
| | Empenho, método e hábitos de estudo | O aluno não se empenha, revela desorganização e nunca cumpre os trabalhos de casa. | O aluno não se empenha muito, não demonstra muita organização e falha algumas vezes nos trabalhos de casa. | O aluno é empenhado, um pouco desorganizado e raramente falha os trabalhos de casa. | O aluno é muito empenhado, metódico e cumpre sempre com os trabalhos de casa. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando | O aluno corrige a má postura, mas precisa que | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção | O aluno mantém sempre uma postura correta. |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|---|--|
| Domínio Técnico | | corrigido pelo professor. | lhe chamem a atenção constantemente. | para melhorar a sua postura. | |
| | Leitura e compreensão | O aluno não reconhece as notas na pauta. | O aluno apenas reconhece as notas em graus conjuntos. | O aluno reconhece as notas, sentindo apenas alguma dificuldade em grandes “saltos”. | O aluno reconhece facilmente as notas na pauta. |
| | Execução | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno revela muitas dificuldades para executar as notas ao piano. | O aluno executa as notas, mas tem pequenas dificuldades. | O aluno executa perfeitamente as notas dos exercícios sem dificuldade. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando corrigida pelo professor. | O aluno corrige a má postura, mas precisa que lhe chamem a atenção constantemente. | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção para melhorar a sua postura. | O aluno mantém sempre uma postura correta. |
| | Posição das mãos | O aluno não consegue manter a posição correta das mãos do início ao fim. | O aluno corrige a posição das mãos apenas quando lhe é solicitado. | O aluno reconhece e corrige a posição das mãos quase sempre sem ajuda. | O aluno mantém sempre as mãos numa posição correta. |
| | Execução da partitura (cumprimento das notas, ritmos e outras sinaléticas) | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno consegue tocar as notas no piano, mas não consegue cumprir com os ritmos e outras sinaléticas. | O aluno consegue transpor para o piano quase todos os elementos contidos na pauta. | O aluno executa perfeitamente todos os elementos presentes na partitura. |
| Domínio Cognitivo e Técnico | Destreza e segurança (sem paragens) | O aluno pára constantemente. | O aluno pára muitas vezes e demora bastante para continuar. | O aluno faz breves paragens, mas rapidamente continua. | O aluno mantém um trabalho fluido e sem paragens. |

| | | | | | |
|------------------|---|--|---|--|--|
| artístico | Memorização (caso haja condições que permitam – descritores para estado inicial). | O aluno não se esforça por memorizar qualquer parte da peça. | O aluno esforça-se por memorizar, consegue tocar o início sem a partitura (1 compasso). | O aluno consegue tocar sem o auxílio da partitura uma pequena parte da peça (4 compassos). | O aluno consegue executar grande parte da peça de memória (mais de 4 compassos). |
|------------------|---|--|---|--|--|

Marcha em Sol Maior D.928 F.Schubert

Children's March in G Major
D. 928

Marcia

Secondo

The first system of the musical score is marked 'Marcia' and 'p'. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff begins with a series of chords in the right hand, while the bass staff has a simple rhythmic accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4.

The second system of the musical score is marked 'f'. It continues the piece with more complex rhythmic patterns in both hands, including sixteenth notes and chords. The treble staff has a more active melodic line, while the bass staff provides a steady accompaniment.

The third system of the musical score is marked 'p' and 'f'. It features a mix of dynamics and includes a phrase with a slur over several notes in the treble staff. The piece concludes this section with a double bar line.

Trio

The fourth system of the musical score is marked 'p' and is the beginning of the Trio section. The time signature changes to 3/4. The treble staff features a series of chords, and the bass staff has a simple accompaniment.

The fifth system of the musical score continues the Trio section. It features a more active melodic line in the treble staff, with some grace notes and slurs. The bass staff continues with a simple accompaniment.

The sixth system of the musical score concludes the Trio section. It features a final phrase with a slur over several notes in the treble staff. The piece ends with a double bar line.

Marcia da Capo senza repetizione

Children's March in G Major

D. 928

Primo

Marcia

p *f*

p *f*

Trio

p

Marcia da Capo senza ripetizione

Mestrado em Ensino da Música

Ano letivo: 2016/2017

Mestrando e docente: Bruno Filipe Trocado

Orientadora Pedagógica: Professora Dra. Maria Emília Coelho

Orientadora Científica: Professora Doutora Sofia Serra

Planificação de uma aula individual de instrumento – Piano

Escola: Escola de Música da Póvoa de Varzim

Curso: Básico de Instrumento

Regime: Articulado

Grau: 3º Grau

Disciplina: Instrumento – Piano

Docente/Mestrando: Bruno Trocado

Aluno: Eduardo Luís Santos Loureiro

Aula nº: 34

Duração da aula: 45 min

Data: 10 de maio de 2016

A situação- Contextualização das aprendizagens

O aluno encontra-se no terceiro grau de instrumento e está a estudar o programa mencionado na planificação desde o início do mês de abril. A aula será de reflexão dos aspetos a melhorar na obra, ou seja, consolidação dos conteúdos e aperfeiçoamento performativo.

O aluno ainda revela algumas dificuldades a nível de técnica instrumental em passagens com maior grau de exigência de articulação e fraseado. No entanto, é um aluno bastante empenhado, organizado e capaz de superar as dificuldades com que se depara.

O aluno estuda com regularidade em casa, é interessado, motivado, curioso e responsável. Os seus pais acompanham o seu estudo e perguntam frequentemente sobre a sua progressão na disciplina de instrumento.

Conteúdos programáticos

- Prelúdio XV de Luís Freitas Branco (dedicado a António Arroyo)

Recursos

Piano com banco da sala de aula;

Duas cadeiras;

Fotocópias das peças que já foram fornecidas aos alunos (mas que eu também levo para o caso de o aluno se esquecer)

Lápis e Borracha;

Objetivos de aprendizagem

O aluno deverá ser capaz de:

13. Executar e controlar diferentes tipos de articulações e ataque.
14. Revelar segurança na execução da obra.
15. Utilizar o pedal de forma abrangente e assertiva.
16. Respeitar os sinais de dinâmica, as articulações, dedilhações impostas, e fraseado.
17. Demonstrar responsabilidade, empenho, método e hábitos de estudo, assiduidade, pontualidade, bom comportamento e autonomia.

Desenvolvimento da aula

Estratégias de ensino

Diálogo com o aluno sobre o estudo realizado previamente em casa e sobre as atividades a desenvolver na aula.

Exemplificarei para o aluno, sempre que surjam dificuldades na obra, a nível técnico e interpretativo.

Durante o desenvolver da aula terão destaque as passagens de maior complexidade de interpretação, sendo estudadas de forma particular, melhorando aspetos técnicos, como por exemplo a pulsação, articulação e fraseado.

No final da aula, o aluno deverá refletir sobre o resultado da sua performance e progressão realizada.

Sequência de atividades de aprendizagem

1 – Diálogo sobre o ponto de situação do aluno e os principais objetivos da aula.

5 minutos.

2 - O aluno executará o prelúdio – 5 minutos.

3- Reflexão e correção de aspetos a melhorar a nível performativo em todo o prelúdio -

10 minutos.

4 - O aluno iniciará um trabalho de reforço específico de dedilhação e introdução da aplicação do pedal na primeira parte do prelúdio (*Moderato*) - 10 minutos.

5 - Orientação com conselhos e indicações precisas sobre as dedilhações de acordes, de modo a tornar perceptível toda harmonia presente no início da segunda parte, bem como a estrutura e fraseio (*Apassionato*). - 10 minutos

6 - Por fim, uma reflexão com o aluno sobre uma apreciação oral global do trabalho realizado na aula. – 5 minutos.

Avaliação do desenvolvimento curricular realizado

No final, o professor irá registar o sumário e refletir sobre o cumprimento da presente planificação. Deverá analisar se o plano foi seguido e, caso não o tenha sido, estudar a que se deveu. Procurará saber se esse diferente proceder se demonstrou mais adequado para a aprendizagem, ou se haveria uma outra forma de contornar o plano de aula de uma outra forma. Será indispensável registar essas reflexões a fim de, futuramente, planificar as suas aulas de uma forma mais adequada.

Bibliografia

ARENS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (livro e CD-ROM). 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor.*

Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Branco, L. F (1890-1955) Prelúdio XV (dedicado a António Arroyo)

Avaliação das aprendizagens

| Parâmetros de avaliação | | Escalas de níveis de avaliação | | | |
|--------------------------------|---|---|--|---|---|
| | | Não satisfaz | Satisfaz | Satisfaz bastante | Excelente |
| Atitudes e valores | Assiduidade e pontualidade | O aluno falta constantemente sem justificação. | O aluno falta por vezes e chega atrasado constantemente. | O aluno é assíduo, mas, por vezes, chega atrasado. | O aluno é assíduo e pontual. |
| | Autonomia, responsabilidade e comportamento | O aluno depende muito da ajuda do professor, não é responsável e perturba constantemente o normal funcionamento da aula ao não se comportar como devia. | O aluno requer alguma ajuda do professor, por vezes, falha nas suas responsabilidades e nem sempre se cumpre as regras de comportamento. | O aluno é autónomo, mas pode por vezes requerer ajuda do professor, é raro falhar nas suas responsabilidades e tem um comportamento adequado. | O aluno revela autonomia, cumpre as suas responsabilidades e tem sempre um excelente comportamento. |
| | Empenho, método e hábitos de estudo | O aluno não se empenha, revela desorganização e nunca cumpre os trabalhos de casa. | O aluno não se empenha muito, não demonstra muita organização e falha algumas vezes nos trabalhos de casa. | O aluno é empenhado, um pouco desorganizado e raramente falha os trabalhos de casa. | O aluno é muito empenhado, metódico e cumpre sempre com os trabalhos de casa. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando | O aluno corrige a má postura, mas precisa que | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção | O aluno mantém sempre uma |

| | | | | | |
|------------------------|---|---|--|---|--|
| Domínio Técnico | | corrigido pelo professor. | lhe chamem a atenção constantemente. | para melhorar a sua postura. | postura correta. |
| | Leitura e compreensão | O aluno não reconhece as notas na pauta. | O aluno apenas reconhece as notas em graus conjuntos. | O aluno reconhece as notas, sentindo apenas alguma dificuldade em grandes “saltos”. | O aluno reconhece facilmente as notas na pauta. |
| | Execução | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno revela muitas dificuldades para executar as notas ao piano. | O aluno executa as notas, mas tem pequenas dificuldades. | O aluno executa perfeitamente todas as notas dos exercícios sem dificuldade. |
| | Postura correta | O aluno não mantém uma postura correta nem quando corrigida pelo professor. | O aluno corrige a má postura, mas precisa que lhe chamem a atenção constantemente. | O aluno por vezes precisa que lhe chamem a atenção para melhorar a sua postura. | O aluno mantém sempre uma postura correta. |
| | Posição das mãos | O aluno não consegue manter a posição correta das mãos do início ao fim. | O aluno corrige a posição das mãos apenas quando lhe é solicitado. | O aluno reconhece e corrige a posição das mãos quase sempre sem ajuda. | O aluno mantém sempre as mãos numa posição correta. |
| | Execução da partitura (cumprimento das notas, ritmos e outras sinaléticas) | O aluno não consegue executar a partitura no piano. | O aluno consegue tocar as notas no piano, mas não consegue cumprir com os ritmos e outras sinaléticas. | O aluno consegue transpor para o piano quase todos os elementos contidos na pauta. | O aluno executa perfeitamente todos os elementos presentes na partitura. |
| | Domínio Cognitivo e Técnico | Destreza e segurança (sem | O aluno pára constantemente. | O aluno pára muitas vezes e demora bastante para | O aluno faz breves paragens, mas rapidamente |

| | | | | | |
|------------------|---|--|---|--|--|
| artístico | paragens) | | continuar. | continua. | |
| | Memorização (caso haja condições que permitam – descritores para estado inicial). | O aluno não se esforça por memorizar qualquer parte da peça. | O aluno esforça-se por memorizar, consegue tocar o início sem a partitura (1 compasso). | O aluno consegue tocar sem o auxílio da partitura uma pequena parte da peça (4 compassos). | O aluno consegue executar grande parte da peça de memória (mais de 4 compassos). |

Anexo 1- Luís Freitas Branco Prelúdio XV (1890-1955) (dedicado a António Arroyo)

40

A Antonio Arroyo.

XV

Moderato.

Piano.

p dolce *sempre molto legato* *P calmo*

cresc. *dim.* *p*

calmo *p* *cresc.*

pp *dim.* *p* *p*

pp *molto rall.*

Appassionato.

f a tempo *accelerato con S.C.*

accelerato con S.C.

Come prima.

p dolce *p dolce*

rall. *S.C.*

Anexo II - Folha distribuída aos alunos pelo Prof. Jaime Mota no *Workshop*

REGRAS DE LEITURA

Antes de iniciar uma leitura à 1ª vista, ter sempre em atenção as seguintes "regras":

1. Subir o banco do piano.
2. Refletir sobre o título, indicações expressivas, forma musical, etc.
3. Encarar a leitura como uma execução em concerto.
4. Olhar para o compasso e decidir como marcar o tempo.
5. Olhar para a armação de clave e certificar-se dos sustenidos e ou bemóis.
6. Verificar as alterações que ocorrem durante o texto.
7. Procurar padrões de escalas, arpejos, intervalos, articulações, etc.
8. Experimentar (sem tocar) passagens aparentemente mais complicadas, ornamentações, etc.
9. Verificar anotações expressivas.
10. Verificar o andamento e a marcação metronómica e decidir em que velocidade tocar.
11. Experimentar 1 ou 2 compassos antes de iniciar a execução.

Durante a execução:

1. Olhar de forma panorâmica para a partitura, nunca focar uma nota.
2. Ter em atenção os movimentos ascendentes e descendentes da escrita.
3. Não perder a noção do tempo inicial. Procurar manter um tempo seguro e inalterável.
4. Não parar, dar continuidade ao tempo/compasso.
5. Ignorar os erros.
6. Improvisar, reduzir notas, mãos, fazer pausas momentâneas, etc.
7. Olhar para a frente, SEMPRE, se possível 1 compasso.
8. Não retirar os olhos da partitura. Evitar olhar para o teclado.
9. Nunca retirar as mãos do teclado, mesmo nas pausas.
10. Tocar musicalmente, de forma a entender o sentido musical.

Anexo III - Folhas de observação das aulas assistidas



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|------------------------------------|---------------------------|
| Disciplina / Unidade / Tema: Piano | Aprendizagens a realizar: |
| Professor: Bruno Trocado | |
| Ano / turma: Eduardo Loureiro | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|---|
| 1. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | x | | Poderia ter introduzido na contextualização que houve uma audição/ exame e que o início da aula seria uma reflexão disso. |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | | X | Deve planificar com o objetivo mais específico dentro da obra a abordar. P. Ex. tendo em conta os objetivos procurados ao longo da aula diria que os objetivos teriam sido: definição e execução de uma paleta de dinâmicas mais abrangentes; ... |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | x | | Pode inserir as estratégias de forma mais clara na planificação: p. Ex: feedback direto, exemplificação, introduzir outras estratégias diferentes. |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | x | | Ao definir os conteúdos de mais específica deverá depois alinhar com objetivos e estratégias (ao nível da planificação). Na prática está tudo alinhado, mas na planificação não se concretiza com escrito. |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | x | | Pode variar entre partituras ou outras atividades (exercícios, etc) |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | x | | O feedback dado é eficaz, pertinente e adequado. Pode promover mais a autoavaliação e a participação verbal do aluno. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | x | | Uma vez que gosta das cores na partitura (pode incluir esses elementos nos recursos). Na bibliografia deve inserir a partitura |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | Tendo a planificação com conteúdos mais específicos poderia transmiti-los ao aluno de forma mais clara. |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | Igual aos conteúdos |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem | x | | As estratégias são criativas (ex: o nome do aluno na música) embora sejam estratégias que dependem muito de duas formas (verbal e exemplificação). |
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | | | Muito bem: o feedback sobre a audição que ocorreu na semana anterior. |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos | X | | Relaciona-se muito bem com o aluno. Forma como fala é correta e adequada. As indicações fornecidas são significativas e têm efeito imediato na aprendizagem. |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | Pode desenvolver uma sequência mais definida das atividades a desenvolver. |
| 3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | A explicação da aula vai surgindo da performance do aluno. Está bem mas poderia, à partida, ter definido claramente no início da aula e na planificação que trataria de dinâmicas, junção de mãos, resistência ao longo da peça, correção de partes deficitárias. |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | Úteis mas podem vir definidas na planificação. |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | | | Não se aplica |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | O professor tem uma linguagem adequada e motivadora. |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | Pode promover mais a participação verbal embora o aluno tenha toda a liberdade de executar ao piano e se expressar dessa forma. |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | Os intervalos com que interrompe o aluno são adequados. Exceto na primeira vez que o aluno tocou: apesar de estar a ter dificuldades o aluno foi deixado a tocar “demasiado tempo”? sem intervenção do professor. |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | Pertinentes mas pode variar nas estratégias (verbais e exemplificativas) |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para | X | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| todos os alunos | | | |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | | | Não se aplica |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | | X | Deve permitir mais ao aluno a auto avaliação e desenvolvimento metacognitivo. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | Sim, deu constante feedback. |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | x | | Muito bem e equilibrado |
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Sim, houve feedback positivo adequado |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | | O Bruno é um excelente professor. Desenvolve uma boa relação com o aluno, dá feedback relevante, utiliza estratégias eficazes. O que deve procurar trabalhar mais é ao nível da planificação. |

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

- a. O que correu melhor na aula? Porquê?

O aluno respondeu bem aos pedidos

- b. O que correu menos bem? Porquê?

Cumprimento do tempo e detalhe

- c. O que teria feito de maneira diferente?

Focar-me em determinados aspetos.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

- concretizar por escrito aquilo que faz na prática.
- Deverá planificar e depois respeitar com conteúdos. Por exemplo: apesar de indicar o pedal como conteúdo não o chega a trabalhar.
- Dar oportunidade ao aluno para falar. Perceber se o aluno concorda com o feedback. Promover a metacognição.

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|---|---------------------------|
| Disciplina / Unidade / Tema: Classe de conjunto - Piano | Aprendizagens a realizar: |
| Professor: Bruno Trocado | |
| Ano / turma: Susana Costa e Eduarda Barreirinho | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|---|
| 1. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | x | | |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | x | | |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | x | | Pode direcionar estratégias a cada objetivo específico. Nomeadamente para o trabalho de cada um dos objetivos. No entanto, melhorou em relação à planificação anterior. |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | x | | Melhorou. |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | x | | |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | x | | O feedback dado é eficaz, pertinente e adequado. Pode promover mais a autoavaliação e a participação verbal das alunas. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | x | | Na bibliografia deve inserir a partitura. |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | |
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem | x | | Muito bem e variadas. |
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | | | Muito bem: o feedback sobre o estudo durante a semana anterior foi muito claro. |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação | X | | Forma como fala é correta e adequada. As indicações fornecidas |

| | | | |
|---|---|---|--|
| ao nível dos alunos | | | são eficazes. |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | Boas |
| 3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | Úteis, mas podem vir mais definidas na planificação. |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | x | | Muito bem aplicadas. Pode, no entanto, promover a participação da aluna passiva nas decisões dessa diferenciação. |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | O professor tem uma linguagem adequada e bastante motivadora. |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | Promove de forma adequada a participação. |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | Adequado. |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | Muito bem. |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos | X | | Muito bem. |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | Muito |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | | | Não se aplicou |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | | x | Pode promover mais a autoavaliação e desenvolvimento metacognitivo, mas deu liberdade às alunas para tomar decisões interpretativas. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | x | | Muito bem e equilibrado |
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Sim, houve feedback positivo adequado |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |

| | | |
|---|---|--|
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | <p>O Bruno é um excelente professor. Desenvolveu uma boa relação com as alunas, deu feedback relevante e utilizou estratégias eficazes.</p> <p>Ao nível da planificação pode expressar mais das estratégias que efetivamente aplica na aula.</p> <p>A escolha da parceria entre as alunas (por parte do professor) foi muito positiva.</p> |
|---|---|--|

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Ter conseguido atingir os objetivos definidos

b. O que correu menos bem? Porquê?

Planificação (tentar ser menos abstrato). Concretizar mais.
Gerir o tempo melhor ainda

c. O que teria feito de maneira diferente?

Tempo e dar mais oportunidades de verbalização.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

- Concretizar por escrito aquilo que faz na prática.
- Deverá planificar e depois respeitar com conteúdos.
- Dar oportunidade ao aluno para falar. Perceber se o aluno concorda com o feedback. Promover a metacognição.

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

| | |
|---|---------------------------|
| Disciplina / Unidade / Tema: Classe de conjunto - Piano | Aprendizagens a realizar: |
| Professor: Bruno Trocado | |
| Ano / turma: Eduardo | |

II. Registos de observação

| Dimensões a observar: | + | - | Observações |
|---|---|---|--|
| 1. Planificação | | | |
| 1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores | x | | |
| 1.2. Clareza dos objetivos da aula | x | | |
| 1.3. Clarificação da estratégia da aula | x | | Na prática esteve bem mas a planificação continua a não apresentar estratégias a cada objetivo específico. |
| 1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver | x | | |
| 1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas | x | | |
| 1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. | | X | A parte da avaliação não corresponde aos conteúdos trabalhados. |
| 1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos | x | | |
| 2. Arranque da aula | | | |
| 2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula | x | | |
| 2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar | x | | |
| 2.3. Clarificação dos objetivos da aula | x | | |
| 2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem | x | | Muito bem. |
| 2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i> | x | | |
| 3. Desenvolvimento da aula | | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos | X | | Forma como fala é correta e adequada. As indicações fornecidas são eficazes. |
| 3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas | x | | |
| 3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos | x | | |
| 3.4. Pertinência das atividades realizadas | x | | |
| 3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem | x | | |
| 3.6. Práticas de diferenciação pedagógica | x | | |
| 3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos | x | | |
| 3.8. Valorização da participação dos alunos. | x | | |
| 3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos | x | | |
| 3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos | x | | |
| 3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas | x | | |
| 3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos | X | | |
| 3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem | x | | |
| 3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos | | | |
| 4. Verificação das aprendizagens realizadas | | | |
| 4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação | x | | Promoveu melhor a autoavaliação do aluno ao longo da aula. Foi bastante bem. |
| 4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula | x | | |
| 4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos | x | | |
| 4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas | x | | Sim, houve feedback positivo adequado |
| 4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas | x | | O professor reorientou as estratégias de forma muito assertiva perante os desafios técnico-interpretativos encontrados na execução do aluno. Muito bem. |
| 5. Balanço global - Eficácia das práticas | | | |
| Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos? | x | | O Bruno é um excelente professor. O empenho e eficácia com o aluno são muito positivas. Pode por vezes introduzir estratégias "out of the box" para sair da rotina verbal. |

III. Tópicos para reflexão pós observação:

1. Sugere-se que, primeiro o docente cujas práticas foram observadas, e só depois, o observador, reflitam sobre os seguintes pontos:

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

O feedback do aluno. O aluno esteve mais “solto”.

b. O que correu menos bem? Porquê?

A expectativa do professor de que o aluno tivesse trazido o trabalho de casa melhor. O professor tem noção de que na próxima aula terá que refazer alguns aspetos.

c. O que teria feito de maneira diferente?

O 3.º período sendo muito curto exige mais trabalho por aula.

2. Em conjunto, observador e observado deverão tentar delinear e registar estratégias concretas para a melhoria dos pontos identificados em 1.b.

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

© Faculdade de Educação e Psicologia_Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico: _____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

Assinatura do mestrando: _____

Anexo IV - Pareceres dos alunos

O Professor Bruno é um ótimo professor, para além de nos proporcionar umas boas aulas onde aprendemos sempre mais do que o que sabemos, também se preocupa connosco quando alguém está mal, e, por isso, para além de professor consegue ser amigo!

Claro está, que, como tudo, ele também fica chateado quando nós não estudamos. Apesar de tudo, confia em nós e no nosso trabalho, mas tudo só é possível com a ajuda que nos dá através da sua experiência como professor! Por vezes, há uma peça que nos parece mais complicada de ler, e, aí está o professor para nos ajudar!

O professor Bruno incentiva a continuação após o 5º Grau e por isso mesmo, sinto que, com o seu apoio posso continuar, e que será uma estrada segura!

Obrigado!

Adriana Gomes

Ao longo das aulas em que trabalhei com o Professor Bruno Trocado, tive a oportunidade de crescer não só no que diz respeito à música a quatro mãos como a nível individual no piano. O apoio e a disponibilidade que o professor tem para com os alunos faz com que os resultados das aulas sejam bastante positivos. A forma direta e simples com que comunica com o aluno faz com que seja mais fácil compreender as temáticas abordadas. Saliento ainda a importância de todos os conteúdos abordados que foram desde a técnica pianística à presença em palco, passando pela musicalidade e pelos métodos de estudo. Conteúdos estes extremamente importantes para a formação de um bom instrumentista.

Estas aulas excederam as minhas expectativas pela positiva.

Eduarda Barreirinho

(Eduarda Barreirinho)

Para o Professor Bruno Trocado:

O Professor Bruno é divertido, é fútil, é um bom amigo e muito compreensivo.

Ele dá-me músicas que eu gosto muito e leva-me a ter experiências novas e extraordinárias.

O Piano significa muito para mim sobretudo porque tenho um professor assim, e fico sempre muito feliz quando toco.

Alonso Dinheiro Loureiro

O professor Bruno ao longo destes quatro anos demonstrou sempre ser um professor empenhado e com bastante interesse no desenvolvimento da minha aprendizagem de piano.

O seu ensino é exigente e procura incutir em mim a vontade de aperfeiçoar as músicas, de ser melhor, de participar nos concursos de piano, dando-me conselhos valiosos para o melhoramento do meu desempenho.

Eduardo Luís Santos Loureiro

O professor é importante no meu percurso enquanto estudante de piano. De semana a semana dá-me orientações para depois, no intervalo entre as aulas, conseguir estudar sozinho.

As aulas são intensas e exigentes.

João Guilherme

Anexo V - Pareceres colegas de grupo disciplinar


PARECER

Eu, Guilherme João da Silva Cancujo, na qualidade de professor de piano na Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV), venho deixar o meu testemunho relativamente ao trabalho desenvolvido pelo mestrando Bruno Trocado na referida instituição.

Os anos de contacto profissional com o professor Bruno Trocado têm permitido aferir as suas qualidades pedagógicas e artísticas. Mantém uma ótima relação com todos os intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente, alunos, encarregados de educação, colegas e funcionários. Comparece de forma rigorosa e pontual na sala de aula sendo de realçar a empatia que demonstra com os alunos.

No que concerne à vertente artística, o professor Bruno Trocado revela igualmente conhecimento do repertório pianístico e preparação na sua abordagem e execução.

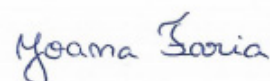
Por último, importa destacar também que o professor Bruno Trocado se mostra muito empenhado e disponível não só nas atividades decorrentes do plano educativo, mas, também, nos seus projetos de carácter extracurricular dentro e fora da instituição o que possibilita a apresentação dos alunos nas múltiplas manifestações artísticas levadas a cabo pela EMPV.



Guilherme Cancujo

O professor Bruno Trocado é um profissional dedicado e apaixonado pelo seu trabalho como docente de Piano. Demonstra-se sempre disponível e muito empenhado nas suas aulas. Participa ativa e entusiasticamente nas atividades da Escola de Música, sendo mesmo responsável pela organização de algumas delas. É extremamente responsável no cumprimento das suas funções, quer como professor, quer como Coordenador de Grupo Disciplinar. Considero que revela um grande conhecimento a nível artístico e pedagógico e uma inspiradora vontade de o ampliar. Mantém um excelente relacionamento com alunos, pais, restantes professores e funcionários, já que é uma pessoa bastante divertida e com grandes qualidades comunicativas.

Joana Faria



PARECER

O Bruno é um colega bastante dedicado e empenhado na sua atividade profissional. Mantém uma excelente relação com toda a comunidade escolar, mostrando-se sempre quando solicitado ou por iniciativa própria, disponível para desenvolver e colaborar em atividades, sendo por isso um elemento crucial na concretização de muitos projetos desenvolvidos na Escola. É um colega com espírito de iniciativa e com espírito de grupo.

O Bruno revela um excelente domínio de conhecimentos técnico-artísticos e pedagógicos. De forma dinâmica e criativa, impõe junto dos seus alunos, o dinamismo, a motivação e o empenho essenciais na consecução dos objetivos a que se propõe atingir com a sua classe (audições, concertos e outras atividades de cariz escolar).

O Bruno é um colega responsável, colaborativo, interventivo e dedicado.



Maria Emília Costa Leça Coelho

Anexo VI - Pareceres orientadora e orientadora cooperante



PARECER

A orientadora científica e orientadora cooperante da prática profissional e projeto de intervenção do aluno **Bruno Filipe Pereira Trocado**, declaram que o mestrando tem aproveitamento positivo na parte prática da unidade curricular, podendo transitar para a preparação do relatório de prática profissional.

A decisão de aprovação é fundamentada pelo facto do mestrando, concluídas as observações de prática profissional em **Piano e Classe de Conjunto**, ter demonstrado competências para o reconhecimento e profissionalização nessa área de especialização para a docência. Nomeadamente, ao nível da planificação, desenvolvimento de atividades, competências didáticas e estratégicas, relação pedagógica, integração no contexto escolar, saber científico e avaliação. O mestrando demonstrou evolução ao longo das sessões de observação, respondendo ao feedback dado pelos orientadores.

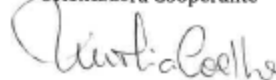
Pelos motivos acima inumerados, consideramos que o mestrando está apto à profissionalização na prática docente.

Porto, Universidade Católica Portuguesa, 10 de maio de 2017

Orientadora Científica

(Sofia Serra)

Orientadora Cooperante


(Maria Emília Coelho)

Anexo VII - Pareceres da direcção pedagógica da escola



PARECER

O Bruno Trocado é um professor bastante dedicado ao seu local de trabalho, cumprindo com excelência as suas funções e obrigações enquanto docente, mantendo uma notável relação com toda a comunidade escolar, estando sempre disposto a desenvolver e colaborar em actividades, propostas por si mesmo, assim como sugeridas por outros colegas docentes.

É de realçar a dinâmica e a criatividade que impõe nas apresentações públicas das suas classes (audições, concertos e outras actividades de cariz escolar), conseguindo com que os seus alunos se envolvam com motivação e empenho, na concretização das mesmas.

Em contexto de provas, o professor Bruno Trocado demonstra responsabilidade e organização, efectuando um trabalho de avaliação competente e respeitando sempre os prazos e funções estipuladas pela Direcção Pedagógica. Graças a esta organização, consegue, sempre no final de cada momento de avaliação, realizar um balanço do progresso ou involução de cada aluno, tendo o cuidado de individualmente efectuar os devidos reforços positivos, tão importantes no desenvolvimento cognitivo e no processo de assimilação de novos conteúdos.

Sempre que solicitado, e muitas vezes por iniciativa própria, está presente na concretização de actividades de outros colegas, normalmente fora do seu horário lectivo.


A Direcção Pedagógica

Ainda fui professor de Bruno Trocado. Depois de ter mudado de escola, acompanhei o seu percurso escolar através de uma professora amiga.

Viria, anos mais tarde, a ser seu colega, quando foi convidado para fazer acompanhamentos na Escola de Música da Póvoa de Varzim. Entretanto foi convidado a lecionar nesta escola e criou a sua classe de piano.

Nas atividades propostas pela escola, quer a nível interno, quer a nível externo, a sua participação tem sido preciosa e constante, estando presente em todas elas, mostrando, sempre, uma dedicação e uma disponibilidade constante.

É um colaborador ativo junto da organização do Concurso de Piano da Póvoa de Varzim (CPPV) e, como professor, tem alunos seus sempre presentes, dignificando o concurso, a Escola de Música da Póvoa de Varzim (EMPV) e a Associação Pró-Música – entidade responsável pela organização do CPPV.

Perfeccionista revela-se um espírito lúcido na crítica, sendo frontal a fazê-la e sabendo-a dizer sem ferir, o que revela um espírito inteligente, humanista, responsável e empenhado no mundo profissional que o rodeia – quer como professor quer como executante.

Em conversas, sempre interessantes que mantém, em recitais dados ou em atividades onde demonstra o seu saber executando obras de diversos estilos, revela conhecimentos de nível técnico-artístico muitíssimo interessante. Tem um repertório e uma cultura pianista muito abrangente.

A sua preocupação em criar estratégias novas e originais, que seduzam os alunos para o estudo e para a paixão de ser músico, revela uma atitude pedagógica constante (patente nas suas intervenções nas Reuniões do Grupo Disciplinar e no Conselho Pedagógico), num inconformismo em conduzir o aluno ao conhecimento, sem nunca baixar os braços e o nível do ensino.

As audições em que participa, assim como as audições de classe e as master-classes que promove e os alunos que leva aos concursos de piano – trazendo sempre alunos premiados ou com menções honrosas, revelam uma atitude resultante da súpula da dedicação profissional, de uma constante disponibilidade, responsabilidade, empenho e participação, organização e conhecimentos de nível técnico-artístico e pedagógico.

Mantém sempre uma paciente e intimista relação com alunos, não havendo casos registados de conflitos com alunos ou encarregados de educação.

Os pais gostam imenso do professor dos seus filhos. É uma situação visível. Contudo. Quando precisa de ser frontal fá-lo com aquela verdade e educação já acima referida.

Mantém um ótimo ambiente entre os funcionários e restantes professores. De humor fino e bom contador de histórias, cria sempre um bom clima no lugar onde se encontra. É um professor que qualquer escola gostaria de ter. É um privilégio que se encontre na nossa.

Luis Amaro de Oliveira
(Membro da Direção)



Anexo VIII - Consentimento informado dos encarregados de educação

Ex.mo

Encarregado de educação do Aluno Diogo Marques Mesquita

Eu, Bruno Filipe Pereira Trocado, aluno da Universidade Católica Portuguesa com o nº mecanográfico 375215014, do curso de Mestrado em Ensino de Música, venho desta forma solicitar a sua autorização para a colaboração do seu educando num projeto de intervenção que estou a realizar, no âmbito de exercícios e técnicas de melhoramento da temática da Leitura à primeira vista para piano.

Este trabalho insere-se no âmbito da disciplina de Projeto de intervenção pedagógica do 2º ano do curso acima referido e surge como uma investigação e implementação das possíveis estratégias para o desenvolvimento da leitura á primeira vista em alunos da disciplina de piano.

Para além do trabalho através da utilização de manuais leitura e obras para piano a quatro mãos, o trabalho pretendido consiste no preenchimento de um inquérito (antes e depois) e na gravação em vídeo de alguns momentos performativos.

A participação do seu educando é importante para a concretização do meu trabalho.

Agradeço antecipadamente a disponibilidade.

Bruno Trocado

Anexo IX - Questionário de percepção de conhecimentos

Nome do aluno Adriana Alves Gomes

Leitura à primeira vista

1. Como consideras a importância da leitura à primeira vista na aprendizagem do instrumento de piano?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Bastante importante

2. Como consideras a tua leitura à primeira vista no instrumento de piano?

- Insuficiente
- Média
- Boa

3. Conheces alguma estratégia de leitura à primeira vista?

- Sim
- Não

3.1. Se respondeste afirmativamente, diz se essas estratégias foram ou não úteis?

- Nada
- Pouco
- Muito

3.2. Enumera algumas das estratégias que conheces de leitura à primeira vista

4. Classifica por ordem crescente de dificuldade as diversas componentes da leitura à primeira vista no instrumento de tecla (considerando que 1 é a componente que consideres ser menos difícil e 6 a que consideres mais difícil). Se responderes os critérios "tudo" ou "nada", não grades os restantes critérios.

| | |
|---|---|
| Leitura da mão direita | 4 |
| Leitura da mão esquerda | 2 |
| Leitura em simultâneo | 6 |
| Manter o andamento | 5 |
| Não olhar constantemente para o teclado | 3 |
| Corrigir os erros sem parar | 4 |

Tudo

Nada

5. Classifica por ordem crescente os elementos a que dás prioridade na organização da leitura à primeira vista (considerando que 1 é a componente que consideres ser menos prioritária/ importante e 8 a que consideres mais prioritária).

| | |
|----------------|---|
| Andamento | 5 |
| Articulação | 2 |
| Autor e época | 4 |
| Dinâmicas | 6 |
| Género da obra | 1 |
| Notas | 8 |
| Ritmo | 7 |
| Tonalidade | 3 |

Obrigada pela tua colaboração

Anexo X - Questionário avaliativo de competências

O presente questionário insere-se na investigação com o tema "Leitura à Primeira Vista: 4 sessões para 4 alunos do 4º grau com leituras a 4 mãos", no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa. Tem como objectivo a avaliação de dez componentes avaliativas acerca da leitura à primeira vista, em dois momentos. Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso.

| Avaliação da performance: Leitura à primeira vista | | | | | | | | | | | | | |
|--|------|-----|------------------|---------------------------|-------|-----------------|-----------------|-----------------------|-------|--------------|-----------|------------------------|-------|
| Exercício 2: Czerny op.599 nº12 (Dó Maior) | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliador: _____ | | | | | | | | | | | | | |
| Aluno | Grau | Ano | Nome | Componentes performativas | | | | | | | | Componentes de leitura | |
| | | | | Continuidade | Tempo | Mãos no teclado | Domínio musical | Anotações expressivas | Ritmo | Articulações | Andamento | Contacto visual | Notas |
| 1 | | | Francisco Sousa | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | | | Adriana Gomes | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 3 | | | João Pedro Neves | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | | | Diogo Mesquita | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |

Anexo XI – Exercícios de avaliação do projeto de intervenção

6. *Exercício Avaliação nº 4 (4 mãos)*

3.

ROMANCE

ROMANZE ROMANCE

With expression
Mit viel Ausdruck
Avec expression

mp

SECONDO

The musical score consists of four systems of piano accompaniment. The first system is a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. It begins with a *mp* dynamic marking and a 'SECONDO' instruction. The first system contains four measures. The second system also contains four measures, with a '3' above the first measure and '5' and '2' below the second and third measures respectively. The third system contains four measures, with a '3' above the first measure and '2' below the first measure. The fourth system contains four measures, with a '3' above the first measure. The score includes various musical notations such as notes, rests, and slurs.

3.

ROMANCE

ROMANZE ROMANCE

With expression
Mit viel Ausdruck
Avec expression

The musical score consists of four systems of piano music. The first system is marked 'PRIMO' and 'mp' (mezzo-piano). It features a treble and bass clef with a 3/4 time signature. The first system includes a triplet of eighth notes in the bass line and a triplet of eighth notes in the treble line, both marked with an '8' and a '3'. The second system continues the melody with a sharp sign on the treble line. The third system is marked 'mf' (mezzo-forte) and includes a first fingering '1' on the treble line and a fifth fingering '5' on the bass line. The fourth system concludes the piece with a double bar line and repeat slashes.

B. & Co. Ltd. 19517

STAGE 1

Revision of keys and rhythmic patterns

RHYTHMIC EXERCISES

1

2

3

MELODIC EXERCISES

Exercício Analisado nº 1

Carla Maells
Jr

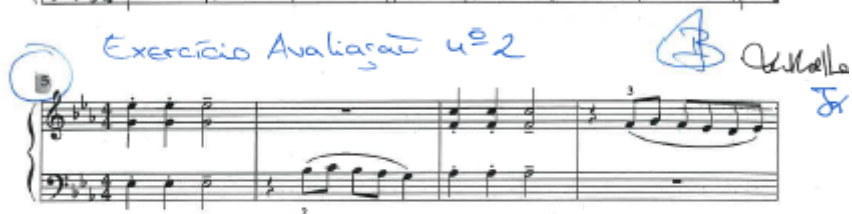
1

2

3



Exercício Avaliação 4º 2



Adriano Jr



6



7



POUR LES ENFANTS

(Quatre recueils de difficulté progressive)

Exercício Avaliada nº3

SECOND RECUEIL

FACILE

ALEXANDRE TANZMAN

Promenade

Assez vif

1

1

2

5 1 3 1

Copyright 1934 by
EDITIONS MAX ESCHIG, 48 rue de Rome, Paris.

M. E. 6102

Tous droits d'exécution publique de reproduction
et d'arrangement réservés pour tous pays
y compris la Suède, la Norvège et le Danemark

Anexo XII – Questionário do *Workshop* “Leitura à primeira vista”

Inquérito por questionário aos alunos “Workshop de leitura à primeira vista”

O presente inquérito insere-se numa investigação com o tema “Estratégias de leitura à primeira vista”, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica Portuguesa. Este inquérito destina-se aos alunos que participaram no I Workshop de leitura à primeira vista promovido pelo professor Jaime Mota, na escola de música da Póvoa de Varzim. Tem como propósito obter informação dos estudantes de piano relativamente à perceção sobre leitura à primeira vista no instrumento e à intervenção deste workshop. O inquérito é anónimo e para utilização exclusiva da investigação em curso.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Ano que frequentas:

| 1º Grau | 2º Grau | 3º Grau | 4º Grau | 5º Grau | 6º Grau | 7º Grau | 8º Grau |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | | X | | | | |

3. Escolhe a opção mais adequada:

- 1- Nada importante
- 2- Pouco importante
- 3- Importante
- 4- Muito importante

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Como consideras a leitura à primeira vista? | | | | X |
| Qual a importância deste workshop na tua formação? | | | | X |
| Como vês as estratégias de leitura transmitidas pelo professor? | | | | X |

4. Este workshop:

Ficou aquém das minhas expectativas

Correspondeu às minhas expectativas

Superou as minhas expectativas

Anexo XIII – Outros registros em suporte digital (DVD)