

Relatório de Estágio

O Papel da Leitura à 1^a Vista no Ensino do Instrumento de Tecla
em Portugal

Catarina Gonçalves Amante de Matos Trigo

Mestrado em Ensino da Música

Setembro de 2019

Orientador: Prof. Ana Mafalda Castro

Relatório de Estágio

O Papel da Leitura à 1ª Vista no Ensino do Instrumento de Tecla
em Portugal

Catarina Gonçalves Amante de Matos Trigo

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Setembro de 2019

Orientador: Prof. Ana Mafalda Castro

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Este Relatório de Estágio foi escrito ao abrigo do antigo acordo ortográfico.

Índice geral	Página
Índice de Tabelas	vii
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	xii
Lista de termos e abreviaturas	xv
Agradecimentos	xvii
Resumo I – Prática Pedagógica	xix
Palavras Chave – Prática Pedagógica	xix
Abstract I – Pedagogical Practice	xxi
Keywords – Pedagogical Practice	xxi
Resumo II – Projecto de Investigação	xxiii
Palavras Chave – Projecto de Investigação	xxiii
Abstract II – Research Project	xxv
Keywords – Research Project	xxv
Secção I – Prática Pedagógica	1
1 – Âmbito e Objectivos	3
1.1. Competências a Desenvolver	3
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	4

1.3. Análise SWOT (do Estagiário)	5
2 – Caracterização da Escola	7
2.1. Historial e Contextualização	7
2.2. Enquadramento e Caracterização	9
2.3. Organização e Gestão da Escola	13
2.4. Oferta Educativa	16
2.5. Ligação à Comunidade	20
2.6. Protocolos e Parcerias	23
2.7. Ambiente Educativo	24
2.8. Resultados	32
2.9. Plano de Actividades	34
3 – Estágio	43
3.1. Caracterização da Classe	43
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	45
3.3. Descrição das Aulas Observadas	47
3.4. Actividades Extracurriculares	51
4 – Análise Crítica da Actividade Docente	55
4.1. Nível de Consecução dos Objectivos	55
4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas	58
4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional	60
Secção II – Projecto de Investigação	63
5 – O Papel da Leitura à 1ª Vista no Ensino do Instrumento de Tecla em Portugal	65
5.1. Descrição do Projeto de Investigação	65
5.2. Motivações e Objectivos	66
5.3. Estado da Arte e Revisão da Literatura	67
5.4. Metodologia de Investigação	77
5.4.1. Fundamentação Teórica	77
5.4.2. Método de Investigação	79

5.5. Recolha de Dados Primários	80
5.5.1. Pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal	82
5.5.2. Questionários	82
5.5.2.1. Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal	84
5.5.2.2 Questionários dirigidos a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal	85
5.5.3. Entrevistas	87
5.5.3.1. Entrevistas a professores de instrumento de tecla do ensino superior	90
5.5.3.2. Entrevistas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música	91
5.5.3.3. Entrevistas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados)	92
5.6. Apresentação dos Resultados	94
5.6.1. Resultados da pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal	94
5.6.2. Resultados dos Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal	99
5.6.3. Resultados dos Questionários dirigidos a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal.	105
5.6.4. Resultados das Entrevistas a professores de instrumento de tecla do ensino superior	131

5.6.5. Resultados das Entrevistas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música	131
5.6.6. Resultados das Entrevistas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados)	131
5.7. Análise e Discussão dos Resultados	132
5.7.1. Análise e discussão dos resultados da pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal	132
5.7.2. Análise e discussão dos resultados dos Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal	134
5.7.3. Análise e discussão dos resultados dos Questionários dirigidos a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal.	136
5.7.4. Análise e discussão dos resultados das Entrevistas	141
5.8. Limitações do Estudo	146
5.9. Trabalho Futuro	146
6. Conclusão	149
 Bibliografia	 151
 Anexos	
Anexo 1 – Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música na ESML 2017- 2018	
Anexo 2 – Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015	
Anexo 3 – Documento Oficial com Informação sobre os Órgãos de Direção, Administração e Gestão do IGL, Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL e Equipas do IGL e identificação dos membros que ocupam cada cargo.	
Anexo 4 – Calendário Académico 2017/2018 (IGL)	

Anexo 5 – Calendário de Actividades 2017/2018 (IGL)

Anexo 6 – Relatório da Avaliação Externa das Escolas ao Instituto Gregoriano de Lisboa, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, em 2015/2016

Anexo 7 – Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017

Anexo 8 – Programa da audição da classe de Cravo do 1º Período

Anexo 9 – Programa da audição da classe de Cravo do 2º Período

Anexo 10 – Panfleto da Masterclasse de Cravo por Marco Mencoboni

Anexo 11 – Fichas de Observação das Aulas das três alunas seleccionadas para acompanhamento durante a realização do Estágio do Ensino Especializado

Anexo 12 – Planificações Anuais das três alunas seleccionadas para acompanhamento durante a realização do Estágio do Ensino Especializado

Anexo 13 – Planos de Aula das três alunas seleccionadas para acompanhamento durante a realização do Estágio do Ensino Especializado

Anexo 14 – Listagem das escolas de ensino especializado de música em Portugal, com oferta educativa de pelo menos um dos seguintes instrumentos: cravo, piano, órgão, prática ao teclado.

Anexo 15 – Oferta Educativa, por nível e tipo de instrumento de tecla, das escolas de ensino especializado da música em Portugal, com ensino de piano, cravo e/ou órgão.

Anexo 16 – Papel da leitura à primeira vista nos planos curriculares de cravo, piano e órgão das escolas de ensino especializado da música em Portugal, com ensino de piano, cravo e/ou órgão.

Anexo 17 – Modelo de Questionário destinado a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal.

Anexo 18 – Modelo de Questionário enviado a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal.

Anexo 19 – Dados para contacto das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal, com ensino de piano, cravo, órgão e/ou prática ao teclado.

Anexo 20 – Modelo de texto para envio de e-mail às escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal, com ensino de piano, cravo, órgão e/ou prática ao teclado, usado para pedido de colaboração dos seus alunos no preenchimento de questionários.

Anexo 21 – Modelo de texto para envio de pedido de colaboração aos professores das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal, com ensino de piano, cravo, órgão e/ou prática ao teclado, no preenchimento de questionários.

Anexo 22 – Modelo de Entrevista a professores de instrumento de tecla no Ensino Superior.

Anexo 23 – Modelo de Entrevista a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música.

Anexo 24 – Modelo de Entrevista a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, mas que posteriormente tenham estudado ou estejam a estudar no estrangeiro.

Anexo 25 – Transcrição das três entrevistas realizadas a professores de instrumento de tecla no Ensino Superior.

Anexo 26 – Transcrição das três entrevistas realizadas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música.

Anexo 27 – Transcrição das três entrevistas realizadas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, mas que posteriormente tenham estudado ou estejam a estudar no estrangeiro.

Índice de Tabelas	Página
Tabela 1 – Análise SWOT do Estagiário	6
Tabela 2 – Calendário de Actividades do IGL no ano lectivo de 2017/2018	38
Tabela 3 – Informação sobre as alunas seleccionadas	46
Tabela 4 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna A	48
Tabela 5 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna B	49
Tabela 6 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna C	50
Tabela 7 – Nível de Consecução dos Objectivos no Estágio do Ensino Especializado, Catarina Amante Trigo	56
Tabela 8 – Resumo das principais facilidades/dificuldades sentidas na actividade docente	59
Tabela 9 – Principais diferenças entre a prática para performance e a prática de leitura à primeira vista	74
Tabela 10 – Problemas específicos da leitura à primeira vista e suas resoluções	74
Tabela 11 – Respostas à questão nº5 do questionário destinado aos alunos: <i>O que entende por “leitura à primeira vista”?</i>	101
Tabela 12 – Respostas das alunas à questão nº12: “Sugestões/comentários sobre a prática de leitura à primeira vista	104
Tabela 13 – Respostas dos professores à questão nº9: <i>O que entende por “leitura à primeira vista”?</i>	108
Tabela 14 – Respostas dos professores à questão nº15: <i>Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era praticada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?</i>	116
Tabela 15 – Respostas dos professores à questão nº16: <i>Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era testada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?</i>	120
Tabela 16 – Respostas dos professores à questão nº17: <i>Sugestões/comentários sobre a prática de leitura à primeira vista</i>	124

Índice de Figuras

Página

Figura 1 – Possibilidades de estacionamento automóvel pago perto do IGL	9
Figura 2 – Fachada das instalações do IGL	10
Figura 3 – Órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL	14
Figura 4 – Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL	15
Figura 5 – Equipas do IGL	15
Figura 6 – Parecer do Professor Cooperante – Flávia Almeida Castro	57

Índice de Gráficos	Página
Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inscritos no IGL por ciclo de estudos no ano lectivo de 2017/2018	25
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos de 2º ciclo inscritos no IGL por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018	29
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos de 3º ciclo inscritos no IGL por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018	30
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do Secundário inscritos no IGL por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018	30
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos de 2º ciclo inscritos no IGL por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018	31
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos de 3º ciclo inscritos no IGL por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018	31
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos do curso Secundário inscritos no IGL por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018	31
Gráfico 8 – Percentagem de alunos de cravo do IGL pelo total de alunos do IGL no ano lectivo de 2017/2018	44
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos de Cravo do IGL por grau	44
Gráfico 10 – Resultado das respostas à questão nº1 do questionário destinado aos alunos: identificação do género dos inquiridos	99
Gráfico 11 – Resultado das respostas à questão nº2 do questionário destinado aos alunos: identificação do curso dos inquiridos	99
Gráfico 12 – Resultado das respostas à questão nº3 do questionário destinado aos alunos: identificação do instrumento estudado pelos inquiridos	100
Gráfico 13 – Resultado das respostas à questão nº4 do questionário destinado aos alunos: localização da escola onde os inquiridos estudam música	100
Gráfico 14 – Resultado das respostas à questão nº6 do questionário destinado aos alunos: Percepção da importância do trabalho da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, por parte dos inquiridos	101

Gráfico 15 – Resultado das respostas à questão nº7 do questionário destinado aos alunos: frequência da prática de leitura à primeira vista nas aulas de instrumento	102
Gráfico 16 – Resultado das respostas à questão nº8 do questionário destinado aos alunos: testes de leitura à primeira vista	102
Gráfico 17 – Resultado das respostas à questão nº9 do questionário destinado aos alunos: grau de dificuldade na realização de leitura à primeira vista	103
Gráfico 18 – Resultado das respostas à questão nº10 do questionário destinado aos alunos: frequência de prática de leitura à primeira vista no estudo individual	103
Gráfico 19 – Resultado das respostas à questão nº11 do questionário destinado aos alunos: gosto pela prática de leitura à primeira vista	104
Gráfico 20 – Resultado das respostas à questão nº1 do questionário destinado aos professores: identificação do género dos inquiridos	105
Gráfico 21 – Resultado das respostas à questão nº2 do questionário destinado aos professores: enquadramento etário dos inquiridos	105
Gráfico 22 – Resultado das respostas à questão nº3 do questionário destinado aos professores: identificação do(s) instrumento(s) leccionado(s) pelos inquiridos	106
Gráfico 23 – Resultado das respostas à questão nº4 do questionário destinado aos professores: identificação do(s) nível(s) leccionado(s) pelos inquiridos	106
Gráfico 24 – Resultado das respostas à questão nº5 do questionário destinado aos professores: tempo de experiência na docência do instrumento de tecla	106
Gráfico 25 – Resultado das respostas à questão nº6 do questionário destinado aos professores: situação académica dos inquiridos	107
Gráfico 26 – Resultado das respostas à questão nº7 do questionário destinado aos professores: região de formação dos inquiridos	107
Gráfico 27 – Resultado das respostas à questão nº8 do questionário destinado aos professores: região da actividade de docência dos inquiridos	108

Gráfico 28 – Resultado das respostas à questão nº10 do questionário destinado aos professores: Percepção da importância do trabalho da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, por parte dos inquiridos	114
Gráfico 29 – Resultado das respostas à questão nº11 do questionário destinado aos professores: Níveis de ensino em que é trabalhada a capacidade de leitura à primeira vista, nas aulas leccionadas pelos inquiridos	114
Gráfico 30 – Resultado das respostas à questão nº12 do questionário destinado aos professores: Frequência com que é trabalhada a capacidade de leitura à primeira vista, nas aulas leccionadas pelos inquiridos	115
Gráfico 31 – Resultado das respostas à questão nº13 do questionário destinado aos professores: testes de leitura à primeira vista	115
Gráfico 32 – Resultado das respostas à questão nº14 do questionário destinado aos professores: grau de dificuldade na realização de leitura à primeira vista	116
Gráfico 33 – Relação entre o número total de planos curriculares procurados e o número total de planos curriculares efectivamente encontrados e consultados	133

Índice de Quadros	Página
Quadro 1 – Disponibilidade de Instrumentos do IGL no ano lectivo 2015-2016	10
Quadro 2 – Recursos disponíveis na biblioteca do IGL no ano lectivo 2015-2016	12
Quadro 3 – Salas do IGL – principal utilização e meios materiais disponíveis	12
Quadro 4 – Oferta Educativa do IGL por nível, curso e regime de frequência	16
Quadro 5 – Plano de Estudos do Curso Preparatório do IGL	17
Quadro 6 – Comparação entre os Planos de Estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano e do Curso Básico de Música	18
Quadro 7 – Planos de Estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano	19
Quadro 8 – Planos de Estudos do Curso Secundário de Música	20
Quadro 9 – Distribuição dos alunos do IGL no 1º Ciclo, por nível e escola	25
Quadro 10 – Distribuição dos alunos do IGL no 2º Ciclo, por tipo de curso, nível e escola	26
Quadro 11 – Distribuição dos alunos do IGL no 3º Ciclo, por tipo de curso, nível e escola	27
Quadro 12 – Distribuição dos alunos do IGL no curso Secundário, por tipo de curso e regime de frequência	29
Quadro 13 – Organização do calendário do IGL no ano lectivo de 2017/2018	35
Quadro 14 – Interrupções Lectivas do IGL no ano lectivo de 2017/2018	35
Quadro 15 – Calendarização das Avaliações no IGL no ano lectivo de 2017/2018	36
Quadro 16 – Calendarização das Provas de Admissão no ano lectivo de 2018/2019	37

Quadro 17 – Actividades extra curriculares com participação das alunas seleccionadas	54
Quadro 18 – Síntese da informação recolhida sobre a oferta de instrumentos de tecla nas escolas de ensino especializado da música em Portugal, com identificação do papel da leitura à primeira vista nos planos curriculares de cravo, piano e órgão	94

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Lista de termos e abreviaturas

IGL	Instituto Gregoriano de Lisboa
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa
AMSC	Academia de Música de Santa Cecília
OLCA	Orfeão de Leiria, Conservatório de Artes
CEG	Centro de Estudos Gregorianos
UC	Unidade Curricular
AEVF	Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira
AEALV	Agrupamento de Escolas de Alvalade
AERDL	Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor
EMCN	Escola de Música do Conservatório Nacional
ESMAE	Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo
EEE	Estágio do Ensino Especializado

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Agradecimentos

Aos Professores das Unidades Curriculares previstas neste Mestrado, pelo conhecimento transmitido.

Ao Prof. Dr. Ricardo Pinheiro, por leccionar a Unidade Curricular de Metodologia da Investigação de forma mais prática e com real e concreta aplicabilidade dos conceitos teóricos.

Ao Prof. Dr. Pedro Couto Soares, pela disponibilidade e pelo exemplo de persistência e paciência.

À Dra. Ana Arriaga, por ter sempre uma solução, uma resposta ou um tempo disponível para ajudar, acompanhado sempre por um sorriso capaz de transmitir calma, confiança e boa energia durante todo o meu percurso no Mestrado em Ensino da Música.

À Professora Ana Mafalda Castro, com quem estabeleci o primeiro contacto em 2011 e que desde o primeiro momento me fez repensar a relação professor-aluno; com quem aprendi, observei, debati e compreendi técnicas e formas de ensino; que mostrou constantemente confiança e respeito pelo meu trabalho, sem deixar de me questionar; que me alertou para pontos mais difíceis de trabalho e resolução, dando-me sempre ferramentas para os resolver.

À Professora Flávia Almeida Castro, professora cooperante do estágio em ensino, por todo o apoio e disponibilidade antes, durante e após o estágio, e pelas palavras de força e conselhos na elaboração das planificações anuais, planos de aula e fichas de observação.

À Direcção do IGL (em particular ao Professor Ricardo Monteiro), e à Teresa Lourinho, cuja amabilidade e ajuda, tanto do Professor Ricardo como da Teresa, ainda nos meus tempos de estudante no IGL, foram uma constante.

A todos os professores de piano, órgão, cravo e prática ao teclado que colaboraram com o preenchimento de questionários. Um especial agradecimento a todos os que foram contribuindo com mensagens de apoio e que manifestaram o seu interesse em conhecer os resultados do trabalho e reconheceram a pertinência desta temática.

Aos alunos que colaboraram no preenchimento de questionários.

Às escolas de ensino especializado da música que me facultaram os planos de instrumento e que encaminharam aos seus alunos o pedido de colaboração através de preenchimento de questionários.

Ao Júlio Dias, Professor Doutor João Paulo Janeiro, Hélder Sousa, Catarina Melo, Professor Doutor João Vaz, Inês Machado, Nuno Oliveira, Professor Doutor Miguel Henriques, Pedro Ferro e Pedro Borges, pelo debate e discussão de ideias que tanto contribuíram para enriquecer o meu conhecimento, reflexões, ideias e ponto de vista sobre a temática da leitura e da leitura à primeira vista.

Aos meus alunos no tempo de docente da Escola de Música do OLCA e aos alunos em regime particular, por tudo o que me ensinaram, e por me permitirem questionar, reflectir e aprender técnicas de resolução de problemas reais, não só sob o ponto de vista técnico, mas também de motivação e organização e gestão de tempo. Agradeço também à Sónia Leitão e à Ilda Coelho, que me abriram as portas para o ensino especializado de cravo e que sempre valorizaram e reconheceram o meu trabalho, e à Sandrina Pedrosa e à Paula Mendes, pelas conversas e ajuda nas partes mais burocráticas que acabam por estar incluídas na actividade de professor.

Às alunas seleccionadas para a realização do Estágio no IGL, pela forma como me acolheram nas suas aulas e pela sua receptividade às aulas por mim planeadas e orientadas. Um agradecimento também aos Encarregados de Educação, que acompanharam o processo e que permitiram a gravação das aulas por mim orientadas.

À Rita Rodríguez, pelo acompanhamento deste percurso e palavras de motivação.

À minha família, porque contribuiu inevitavelmente para aquilo que sou hoje, no conjunto de valores, ambições e desejos. Em particular, ao meu avô, pelo valor do trabalho, à minha avó pela serenidade, à minha mãe pela exigência, ao meu pai pela instrospecção, à minha irmã Filipa pelo sentido prático e à minha irmã Leonor pelo humor constante.

Ao Pedro, por ter acompanhado e testemunhado tudo o que corria menos bem ao longo deste percurso. Agradeço a compreensão, a dedicação e a paciência nas discussões e reflexões mais teóricas deste trabalho, e a força para continuar em frente, sempre.

Um agradecimento especial ao meu sobrinho Salvador, que permitiu que eu pusesse em prática algumas técnicas de ensino de instrumento de tecla, ainda no campo do despertar para a música.

Resumo I – Prática Pedagógica

A primeira parte deste trabalho é constituída pelo relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música.

O Estágio do Ensino Especializado foi realizado no Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) no ano lectivo de 2017-2018, em regime de observação, tendo como professora cooperante a professora Flávia Almeida Castro. Foram observadas quatro aulas semanais, correspondentes a três alunas de cravo que tinham uma aula individual de 45 minutos cada uma, e a outra aula, também de 45 minutos, era partilhada por duas dessas mesmas alunas. As aulas observadas corresponderam a alunas diferentes, o que enriqueceu a minha aprendizagem, por observar técnicas e métodos de trabalho diferentes, adaptados ao nível de cada aluna. O registo das observações destas aulas é o conteúdo das “Fichas de Observação” e é complementado com a informação presente nas “Planificações Anuais”, elaboradas com a ajuda da professora cooperante.

Após ter sido docente de Cravo e Instrumento de Tecla no Orfeão de Leiria, Conservatório de Artes durante três anos, foi importante a realização deste estágio, de forma a poder perceber e analisar de forma mais informada a minha prática pedagógica ao longo desses três anos e também confirmar algumas intuições ou desmistificar alguns erros.

Em relação à Prática Pedagógica neste Estágio, tive a oportunidade de, em cada período lectivo, orientar uma aula para cada uma das alunas e a aula dividida por duas das alunas, num total de doze aulas, tendo feito os “planos de aula”, gravações dessas aulas e posterior análise e reflexão.

Ao longo da Secção I deste trabalho, é possível compreender o contexto de realização do Estágio do Ensino Especializado, sendo apresentada informação relativa a todo o processo: desde as expectativas, passando caracterização da escola e dos alunos seleccionados, e terminando numa auto-avaliação e análise crítica sobre a própria docência.

Palavras chave: Estágio do Ensino Especializado; Prática Pedagógica; Cravo; Instrumento de Tecla; Ensino; Instituto Gregoriano de Lisboa; Fichas de Observação; Planos de Aula; Planificações Anuais

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Abstract I – Pedagogical Practice

The first part of this work is the report of the internship carried out for the master's in music teaching.

The Specialized Teaching's Internship was taken at Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL) in the school year of 2017-2018, in the observation mode. Four weekly lessons were observed, corresponding to three harpsichord students who had an individual lesson each, and the other lesson was shared by two of the same students. The lessons observed corresponded to different students, which enriched my learning process because I saw different techniques and working methods, adapted to the level of each student. The information about these observed lessons is the content of the Observation Sheets ("Fichas de Observação") and it is complemented by the information present in the Annual Plannings ("Planificações Anuais"), prepared with the help of the cooperating teacher.

After being Harpsichord and Keyboard Practice teacher at Orfeão de Leiria, Conservatório de Artes for three years, it was important to do this internship, so that I could better understand and analyze my own teaching methods for those three years and also to check some intuitions or demystify some errors.

In what concerns the Pedagogical Practice, in this Internship I was given the opportunity of planning and guiding one lesson for each one of the students mentioned above, including the lesson that is shared by two of the students, in a total of twelve lessons. In this process, the Lesson Plans ("Planos de Aula") were made, the lessons were recorded and afterwards, an analysis and reflection were made.

Throughout the first part of this work ("Secção I"), it is possible to better understand the context of realization of the Specialized Teaching Internship ("Estágio do Ensino Especializado"), being presented information about the whole process: from personal expectations, going through the characterization of the school and the selected students, ending in a self-evaluation and critical analysis about my teaching itself.

Keywords: Specialized Teaching's Internship; Pedagogical Practice; Harpsichord; Keyboard Instrument; Teaching; Instituto Gregoriano de Lisboa; Observation Sheets; Lesson Plans, Annual Plannings

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Resumo II – Projecto de Investigação

A segunda parte deste trabalho é constituída pelo Projecto de Investigação. O presente trabalho teve como temática o papel da leitura à primeira vista no ensino dos instrumentos de tecla¹ em Portugal.

A leitura à primeira vista é uma capacidade importante para um músico, que tem de preparar grandes quantidades de repertório, muitas vezes em pouco tempo. É fundamental que, por um lado, o músico utilize técnicas de trabalho e metodologia de estudo que lhe permita chegar aos melhores resultados no mínimo tempo possível. Mas, por outro lado, a capacidade de leitura à primeira vista pode ter um papel muito importante e influenciar este tempo de preparação de repertório. Quanto melhor for a leitura à primeira vista de um músico, menos será o tempo despendido a preparar o repertório, uma vez que o processo de descodificação da linguagem musical, de identificação de motivos e padrões, e de execução pela primeira vez da obra ou trecho musical se torna mais fácil e rápido.

Acontece várias vezes que, quando conclui os seus estudos, um instrumentista de tecla mostre algumas falhas no que diz respeito à sua capacidade de leitura, principalmente à capacidade de leitura à primeira vista. Isto deve-se não só ao facto de se focar na preparação de um exame/repertório para apresentação final, como ao facto de tempo de aula dedicado ao trabalho desta capacidade não estar previsto em todos os planos curriculares, e de, por isso, não ser feito com regularidade e método desde os primeiros tempos de estudo de instrumento de tecla.

Com este trabalho, pretendeu-se perceber de que forma é que, na comunidade escolar, a leitura à primeira vista é encarada e perceber se pode ou não ser trabalhada de maneira a gerar resultados positivos, e de que forma(s) esse trabalho pode ser feito.

Para isso, foi feito um estudo de caso sobre uma população composta por alunos e professores de instrumento de tecladas escolas de ensino especializado da música em Portugal (cujo levantamento foi feito *a priori*).

Palavras chave: Leitura à 1ª vista; Instrumento de Tecla; Cravo; Piano; Órgão; Projecto de Investigação; Estudo de Caso; Ensino Especializado da Música

¹ Deste trabalho está excluído o acordeão, tendo sido seleccionados os instrumentos cravo, piano e órgão. Esta escolha deveu-se ao facto de a mestranda não ter tido nunca contacto com o acordeão, ao contrário do que acontece com os outros três instrumentos. Por esse facto, tendo em conta de que há um total desconhecimento do instrumento em si, optou-se por não o incluir neste trabalho.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Abstract II – Research Project

The second part of this work is the Research Project. The present work had as its theme the role of sight-reading (reading at first sight) in keyboard instruments'² teaching in Portugal.

Reading at first glance is an important skill for a musician who prepares large amounts of repertoire, often in a short time. It is essential that, on the one hand, the musician uses working techniques and studying methodology that allows him to obtain the best results in the minimum possible time. But on the other hand, the ability to sight-read music can play a very important role and influence the time of preparation of the repertoire. The better sight-reading capabilities of a musician, the less time spent preparing the repertoire, since the process of decoding musical language, identifying motives and patterns, and playing for the first time the piece or musical passage becomes easier and faster.

It often happens that when a keyboard player completes his studies, he shows some flaws in his reading ability, especially in reading at first glance. This is due not only to the fact that he is focused on preparing an exam or repertoire for the final presentation, but also to the fact that the lesson time devoted to the practice and development of this capability is not presented in all the curriculum plans. Therefore, sight-reading is not done regularly and systematically from the first keyboard instrument lessons.

With this work, it's intended to understand how, in the school community, reading at first sight is seen and to understand whether it can be worked to generate positive results or not and how this work can be done.

For achieving these goals, a case study was made on a population of students and teachers of keyboard instruments from schools with specialized music teaching in Portugal (which data collection was done *a priori*)

Keywords

Reading, Sight-Reading, Keyboard Instrument, Harpsichord, Piano, Organ, Research Project; Case Study, Specialized Music Teaching

² The accordion is excluded from this work. The harpsichord, the organ and the piano were selected among the keyboard instruments. This choice is due to the fact that the author has never had contact with the accordion, unlike the other three instruments. Therefore, since there is a complete lack of knowledge of the accordion itself, it was decided not to include it in this work.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

Secção I – Prática Pedagógica

1 – Âmbito e Objectivos¹

1.1. Competências a Desenvolver

Ao prosseguir os estudos para o Mestrado em Ensino da Música na ESML, o aluno tem acesso a uma formação pensada e estruturada que lhe permitirá desenvolver capacidades no domínio do ensino e também no domínio da investigação. Alguns aspectos destas áreas poderão já ter sido desenvolvidos ao longo da Licenciatura, e no meu caso específico, assim foi. Por um lado, frequentei e terminei com aprovação a Unidade Curricular de Introdução à Metodologia Científica (realizada na ESMAE, ao abrigo do Programa Vasco da Gama). Por outro lado, comecei a leccionar cravo e prática ao teclado na Escola de Música do Orfeão de Leiria antes de terminar a licenciatura. Este último ponto merece particular atenção porque foi nesta altura que começou a ter lugar o debate e discussão de técnicas, métodos de ensino e principais aspectos a ter em conta no ensino de crianças e jovens. Foi com a Professora Orientadora Ana Mafalda Castro que essa discussão foi possível. Posteriormente, o Professor Doutor Pedro Couto Soares e a Professora Joana Bagulho, que, entretanto, seguiram, respectivamente o Doutoramento e o Mestrado em Ensino da Música, trouxeram também eles novas ideias, tornando ainda maior o espaço para discussão desta temática.

Desta forma, quando ingressei no segundo Ciclo de Estudos, foi possível desenvolver estas competências através das Unidades Curriculares previstas no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música na ESML (Anexo 1). Destaco, neste percurso, a importância das Unidades Curriculares de Didática (da música, específica e do Ensino Especializado), a Unidade Curricular de Metodologia da Investigação, orientada pelo Professor Doutor Ricardo Pinheiro, e a inegável importância da realização do Estágio do Ensino Especializado, aspecto sobre o qual me debrucei não só no Resumo I – Prática Pedagógica, como ao longo de toda esta primeira parte.

Segue-se a caracterização do Mestrado em Ensino da Música, conforme apresentada no website da ESML:

¹ No Anexo 1 pode consultar-se o Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música, conforme apresentado e enviado aos mestrandos no início do ano lectivo, de forma a melhor se compreender a estrutura e organização curricular prevista para este mestrado.

Nos termos da legislação em vigor, o Mestrado em Ensino da Música (2º Ciclo de Estudos) confere habilitação profissional para a docência no Ensino Especializado da Música, dotando o mestrando de uma formação abrangente e aprofundada no campo do ensino de música, em particular no que respeita à prática pedagógica.

Este Mestrado pretende assegurar um complemento da formação de base nas áreas da docência/investigação introduzida na Licenciatura (1º Ciclo de Estudos), incidindo sobre os conhecimentos necessários ao ensino nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo(s) grupo(s) de recrutamento que visa preparar.

A iniciação à prática profissional no campo do ensino da música, concretizada através da realização de um Estágio (prática de ensino supervisionada), é concebida numa perspectiva de formação e desenvolvimento profissional do mestrando que potencie a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as formas de os transmitir.

O Mestrado em Ensino da Música visa proporcionar ferramentas ao (futuro) professor do Ensino Especializado da Música para que este seja um profissional reflexivo, autónomo e motivado, capaz de desenvolver a sua própria identidade nos domínios artístico, do ensino e da investigação.²

1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Com a realização do Estágio do Ensino Especializado no Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), pretendia essencialmente desenvolver as minhas capacidades enquanto professora de instrumento, neste caso o cravo. Tinha também como objectivo aprender técnicas de ensino que enriquecessem os meus recursos enquanto docente e dessa forma, contribuir para uma aprendizagem rica e sólida dos meus alunos.

O facto de realizar o Estágio do Ensino Especializado no IGL, constituiu uma motivação extra para mim, uma vez que grande parte da minha formação básica e secundária de música foi realizada neste instituto. Desta forma, tendo sido aluna e apresentando-me naquele momento como estagiária, poderia, ao longo do estágio, ganhar uma noção mais real da minha própria formação, mas, neste caso, sob o ponto de vista do professor.

²Caracterização do Mestrado em Ensino da Música, website da ESML

Ao realizar este estágio em regime de observação, ser-me-ia possível distanciar-me do papel de aluno e de professor, e assim ter maior capacidade de testar métodos e técnicas de ensino, fosse para a sua aprovação, fosse para perceber quando estes não resultam.

1.3. Análise *SWOT*³ (do Estagiário)

A origem do conceito de Análise *SWOT* é difícil de atribuir a um só autor. Ao pesquisar o termo na internet, deparei-me com vários autores e várias teorias explicativas sobre a origem deste conceito, mas foi o artigo de Virgilio Marques dos Santos⁴ que me chamou mais à atenção, por ter uma pesquisa mais geral sobre este tema, e comparar as várias origens que são dadas como possíveis para a criação deste conceito.

Nos anos 1960-1970, foi desenvolvido um projecto de investigação pelas mãos de Albert Humphrey, no Instituto de Pesquisa da Universidade de Stanford, para responder ao problema de falta de sucesso de planeamento nas empresas na lista da *Fortune 500*⁵ nos Estados Unidos da América. Neste projecto, Albert Humphrey e a sua equipa de investigação terão proposto um modelo, na altura identificado como *SOFT*⁶, como resposta à necessidade destas empresas produzirem um plano a longo prazo capaz de ser executado⁵. Terá sido a partir daí que este conceito cresceu e ganhou mais popularidade.

No entanto, segundo Virgilio Marques dos Santos, não existe muita informação que permita sustentar a tese de que Albert Humphrey é o autor deste conceito, e houve já vários autores que se depararam com diferentes locais e pessoas possíveis de terem desenvolvido este conceito:

³ A sigla *SWOT* resulta das palavras *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*, que significam, em português, Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

⁴ *Matriz SWOT: quais as origens da matriz estratégica mais famosa?*

⁵ “*Fortune 500* é a lista anual da revista *Fortune* das 500 maiores empresas dos Estados Unidos da América, classificadas pela receita total por ano fiscal. A lista (...) inclui tanto empresas públicas como privadas que tenham a informação sobre as suas receitas disponível para o público. Ser uma empresa da *Fortune 500* é considerado muito prestigioso.” (retirado de <https://www.investopedia.com/terms/f/fortune500.asp> e traduzido para português pela autora)

⁶ A sigla *SOFT* resulta das palavras *Satisfactory* (Satisfatório) – o que é bom na situação actual (de uma empresa) –, *Opportunity* (Oportunidade) – o que poderá transformar-se em algo positivo no futuro –, *Fault* (Erro/Falha) todos os elementos negativos do presente –, e *Threat* (Ameaça) – o que poderá transformar-se em algo negativo (para a empresa) no futuro.

King (2004) também reconheceu que era complicado rastrear as origens da sigla SWOT. Ele cita Haberberg (2000) como afirmando que o SWOT foi um conceito usado pelos académicos de Harvard na década de 1960, e Turner (2002) atribuindo o SWOT a Igor Ansoff (1987), da famosa Matriz de Ansoff. Koch (2000) considerou as contribuições de Wehrich (1982), Dealtry (1992) e Wheelan e Hunger (1998).

Terá sido em Zurique, em 1964 que Urick e Orr alteraram a sigla para *SWOT*. Posteriormente, em 1982, Wehrich terá criado o modelo de quatro caixas utilizado actualmente na análise *SWOT*, “combinando os fatores internos (isto é, os pontos fortes e fracos) de uma organização com seus fatores externos (isto é, oportunidades e ameaças) para gerar sistematicamente estratégias que deveriam ser empreendidas pela organização.”² Desta forma, será mais prudente afirmar que a análise *SWOT* terá sido resultado de várias tentativas de resolução do mesmo problema, e não o resultado do pensamento e trabalho de um autor apenas.

Na análise *SWOT*, são tidos em conta aspectos positivos (que nos ajudam a atingir os objectivos planeados) e aspectos negativos (que nos podem impedir de alcançar esses objectivos), e estes podem resultar de factores externos ou internos. Os aspectos positivos provocados por factores internos constituem as Forças (*Strenghts*); se forem provocados por factores externos constituem as Oportunidades (*Opportunities*). Por outro lado, os aspectos negativos provocados por factores internos constituem as Fraquezas (*Weaknesses*); se forem provocados por factores externos constituem as Ameaças (*Threats*).

Apresenta-se, em tabela (Tabela 1), a análise *SWOT* da estagiária:

Tabela 1 – Análise SWOT Catarina Amante Trigo

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
FACTORES INTERNOS	<p>STRENGHTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiência como docente de cravo, instrumento de tecla, e piano. • Prévia discussão de métodos e técnicas de ensino com a professora orientadora. • Gosto pelo trabalho com crianças e jovens. • Gosto pelo ensino. 	<p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na realização de actividades teóricas, como o Relatório de Estágio. • Necessidade exagerada de me fazer entender aos alunos.

FACTORES EXTERNOS	OPPORTUNITIES	THREATS
	<ul style="list-style-type: none"> • Obter orientações e feedback sobre a minha interacção com os alunos e capacidade de ensino. • Testar novas técnicas e métodos de ensino. • Conhecer novos problemas resultantes da actividade de ensino. • Aumentar os recursos disponíveis para abordagem e resolução de problemas. • Perceber outras relações entre professor e aluno. • Planear cada aula orientada por mim com detalhe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração de residência da mestranda para outra cidade (Porto). • Realização do estágio ao mesmo tempo que trabalho.

Fonte: elaboração da autora

2 – Caracterização da Escola

2.1. Historial e Contextualização⁷

Em 2 de Março de 1953, Júlia D’Almendra (1904-1992) criou, sob o patrocínio do Instituto de Alta Cultura, o Centro de Estudos Gregorianos (CEG), instituição que visava a formação de professores, executantes e investigadores numa área e pensamento pouco desenvolvidos em Portugal até ao momento: a música gregoriana tomada como base essencial de toda a cultura do Ocidente.

Foi no CEG que foram lecionadas pela primeira vez matérias como História da Música, Paleografia e Órgão a nível superior, em Portugal. O ensino era assegurado por um corpo docente oriundo de vários Institutos de Paris, como o Conservatório Nacional Superior de Paris, a Universidade de Paris-Sorbonne, a Escola César Frank de Paris e o Instituto Gregoriano de Paris.

⁷ Este capítulo é realizado tendo como base o Projecto Educativo do IGL de 2015, disponível para consulta no Anexo 2

A introdução em Portugal do Curso de Pedagogia Musical segundo o método *Ward* foi também da responsabilidade do CEG, que para além disso desenvolveu a revista *Canto Gregoriano*, pioneira no país.

A designação actual do Instituto Gregoriano de Lisboa surgiu em 1976, após a conversão do CEG em estabelecimento de ensino público, funcionando na dependência da Direcção-Geral do Ensino Superior. Nesta altura, ficou ainda mais evidente – através de escrita em Diário da República pela Comissão Instaladora, – o propósito do IGL: “O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura do Ocidente, destina-se à formação de elementos que no sector do ensino, da investigação e da execução profissional contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”. O IGL oferecia, nesta altura, o Curso Geral de Música, o Curso Superior de Paleografia e de Órgão e os Cursos Especiais de Canto Gregoriano, Direcção Coral e de Pedagogia Musical segundo o método *Ward*⁸.

Em 1983 houve uma reestruturação no ensino artístico, tendo-se dado a separação de cursos de ensino superior e não superior para instituições diferentes. Assim, os cursos superiores foram excluídos dos Conservatórios e passaram a ser ministrados exclusivamente nas escolas superiores de música, fundadas nesta altura. Foi neste momento que a oferta educativa do IGL passou a ser exclusivamente de cursos de nível básico e secundário, tendo os cursos superiores ministrados nesta instituição até então, passado para o Departamento de Estudos Superiores Gregorianos da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). No ano de 1984 o IGL tinha um plano de estudos próprio e oferecia os cursos de Piano, Órgão e Canto Gregoriano. As disciplinas de Modalidade, Educação Vocal, Latim e Canto Gregoriano eram de frequência obrigatória, sendo enfatizado, desta forma, o ensino do Canto Gregoriano.

Após este período, houve, até 1999, um alargamento na oferta educativa do IGL, que passou a incluir os cursos de Cravo, Violoncelo e Flauta de Bisel. Neste momento, os cursos ministrados no IGL foram organizados em Cursos Básicos de Instrumento (Piano, Órgão, Cravo, Flauta de Bisel e Violoncelo) e de Canto Gregoriano e em Cursos

⁸ Consultar <https://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/objectivos> para uma aceder a uma explicação breve sobre os objectivos/metodologia *Ward*.

Secundários de Instrumento de Tecla (Piano, Órgão e Cravo), de Canto Gregoriano e de Instrumento Monódico (Flauta de Bisel e Violoncelo).

Em 2004 foi criado um novo curso, com uma duração de dois anos lectivos, destinado à formação de crianças do 3º e 4º anos de escolaridade: o Curso Preparatório, assente nas disciplinas de Iniciação Musical, Iniciação Instrumental e Coro. Este curso visa a formação, desenvolvimento das capacidades musicais e preparação das crianças e facilitará a frequência e o aproveitamento nos cursos do IGL.

A oferta formativa do IGL voltou a ser alargada em 2006, quando entrou em funcionamento o curso de Violino e em 2014, com o curso de Viola d'Arco.

2.2. Enquadramento e Caracterização⁹

O Instituto Gregoriano de Lisboa é uma escola pública de ensino especializado de música. Está aberto de segunda a sexta-feira, entre as 08h00 e as 20h00. Aos Sábados, abre às 09h00 e fecha às 14h00.

O IGL está situado em Lisboa, na Freguesia de Campo Grande, mais concretamente no número 258 da Avenida 5 de Outubro. Beneficia de uma boa localização, com bons acessos de transportes públicos (autocarros, metropolitano e comboio) e vários lugares de estacionamento pago nas suas imediações (ver figura 1).

Figura 1 – Possibilidades de estacionamento automóvel pago perto do IGL



Fonte: internet (<https://goo.gl/maps/w78MBFsgxxSd37ho6>)

⁹ Este capítulo é realizado com informação retirada do Projecto Educativo do IGL de 2015, disponível para consulta no Anexo 2

A figura seguinte (Figura 2) mostra a fachada do Instituto Gregoriano de Lisboa. As instalações são compostas pela moradia de dois andares visível na figura, e por mais um espaço, por detrás da mesma moradia, onde funciona a sala de coro, uma sala de turma, uma casa de banho e mais uma sala pequena, impossíveis de ver nesta figura.

Figura 2 – Fachada das instalações do IGL



Fonte: internet (imagem retirada através de uma captura de ecrã, após utilização da opção “vista de rua”, ferramenta do Google Maps)

Os instrumentos musicais disponíveis no IGL, conforme descrito no Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2), são os seguintes: espineta, cravo, clavicórdio, órgão de tubos, órgão positivo, piano de cauda, piano vertical, piano eléctrico, violino 4/4, violino 3/4, violino 2/4, violoncelo barroco inteiro, violoncelo inteiro, violoncelo de 3/4, violoncelo de 1/2, violoncelo de 1/4, violoncelo de 1/8, consorte de flautas renascentistas, flauta barroca de madeira, flauta soprano em plástico, flauta alto em plástico. Podem ser consultados mais detalhes sobre a disponibilidade de instrumentos do IGL no quadro seguinte (Quadro 1):

Quadro 1 – Disponibilidade de Instrumentos do IGL no ano lectivo 2015-2016

Instrumento	Quantidade^a
Espineta	1
Cravo	2
Clavicórdio	2
Órgão de Tubos	2 ^b
Órgão Positivo	1

Piano de Cauda	6
Piano Vertical	20
Piano Eléctrico	3
Violino 4/4	3
Violino 3/4	1
Violino 2/4	8
Violoncelo Barroco Inteiro	1
Violoncelo Inteiro	4
Violoncelo de 3/4	2
Violoncelo de 1/2	3
Violoncelo de 1/4	10
Violoncelo de 1/8	3
Consort de flautas renascentistas	1 sopranino, 1 soprano, 2 contralto, 3 tenor, 1 baixo e 1 sub-baixo)
Flauta baixo barroca em madeira	1
Flautas em plástico	1 soprano e 1 contralto
<p>^a Foram deslocados vários instrumentos para as escolas com as quais o IGL tem protocolos. Oito dos vinte e três violoncelos existentes no inventário foram alugados a alunos para estudo.</p> <p>^b Um dos instrumentos localiza-se na capela do Colégio Pio XII, perto do IGL.</p>	

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

Para além de instrumentos musicais, existe, no IGL uma biblioteca. Nesta biblioteca podem encontrar-se livros não só sobre a área de música em geral, mas também bibliografia relacionada e específica de Canto Gregoriano. Aqui existem também partituras, material audiovisual e computadores, um dos quais disponibiliza a utilização de software profissional de notação musical.

O quadro seguinte (Quadro 2) apresenta de forma esquemática, os recursos disponíveis na biblioteca, de acordo com o Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015.

Quadro 2 – Recursos disponíveis na biblioteca do IGL no ano lectivo 2015-2016

Recurso material da biblioteca	Quantidade
Livro sobre música em geral	639
Livro sobre a área de Canto Gregoriano	762
Partituras	1673
LP's	152
CD's	674
Vídeos, DVD's e CD-ROM's	Cerca de 100
Computador com acesso à internet ^a	3
^a Um destes computadores tem uma base de dados onde constam os recursos disponíveis e software de notação musical.	

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

As instalações do IGL oferecem ainda mais dezanove salas para utilização, quatro casas de banho e uma pequena divisão de arrumos. Têm também um pequeno espaço de cozinha, com acesso a frigorífico, micro-ondas e máquina de café. As salas referidas incluem a sala da secretaria, a sala da direcção, a sala de alunos, as salas para aulas de turma e as salas para aulas individuais.

No quadro que se segue (Quadro 3), pode ser consultada informação discriminada sobre o principal destino de utilização das salas do IGL, bem como alguma informação sobre meios materiais disponíveis.

Quadro 3 – Salas do IGL – principal utilização e meios materiais disponíveis

Sala^a	Quantidade
Secretaria ^b	1
Direcção	1
Sala de Alunos	1
Sala de aulas de turma ^c	6

Sala de aulas individuais	10
Arrumos	1
Cozinha	1
Casa de banho	4
^a Em todas as salas de aula existe pelo menos um computador e aparelhagem. ^b Esta sala está equipada com três computadores na zona interior, mais três computadores na zona de atendimento ao público e mais um computador para utilização dos coordenadores. ^c Em todas as salas de aulas de turma existem quadros interactivos.	

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

Para além dos recursos acima descritos, existem ainda, no IGL, projectores de vídeo, projectores de acetatos, uma máquina fotocopiadora/digitalizadora e duas impressoras.

2.3. Organização e Gestão da Escola¹⁰

Os órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL estão organizados em quatro grupos: o Conselho Geral, a Direcção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é constituído pelo presidente e por vários representantes que estão de alguma forma envolvidos na comunidade escolar e educativa, como Alunos, Professores, Pessoal não Docente, Encarregados de Educação, Câmara Municipal de Lisboa e Outras Entidades.

A Direcção é composta pelo director, pelo subdirector e pelo adjunto.

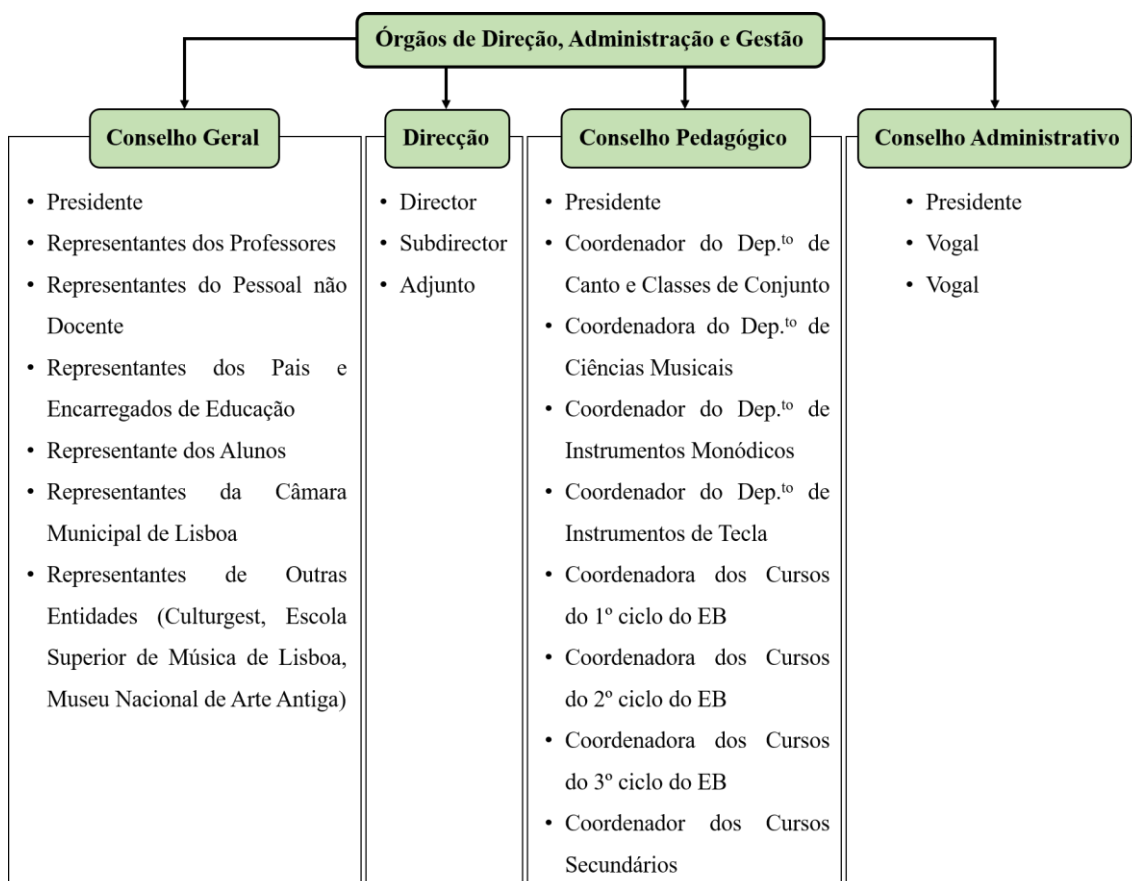
O Conselho Pedagógico é constituído pelo presidente, pelos coordenadores dos diferentes departamentos, e pelos coordenadores dos diferentes cursos.

Relativamente ao Conselho Administrativo, a sua composição consiste num presidente e em dois vogais.

¹⁰ Este capítulo é realizado com consulta e utilização de informação do documento Oficial sobre os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL, Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL e Equipas do IGL (Anexo 3)

A figura seguinte (Figura 3) esquematiza a organização dos órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL.

Figura 3 – Órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL

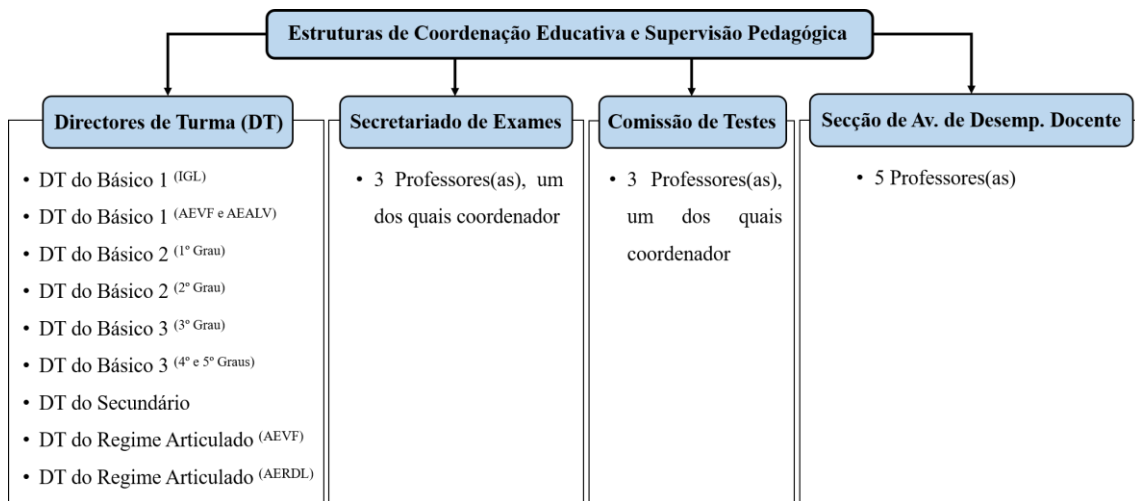


Fonte: elaboração da autora com base no Documento Oficial com Informação sobre os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão do IGL, Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL e Equipas do IGL e identificação dos membros que ocupam cada cargo (Anexo 3)

As Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL são constituídas pelos Directores de Turma, Secretariado de Exames, Comissão de Testes e Secção de Avaliação de Desempenho Docente.

Na figura que se segue (Figura 4) é possível consultar, de forma mais esquematizada, a composição das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL.

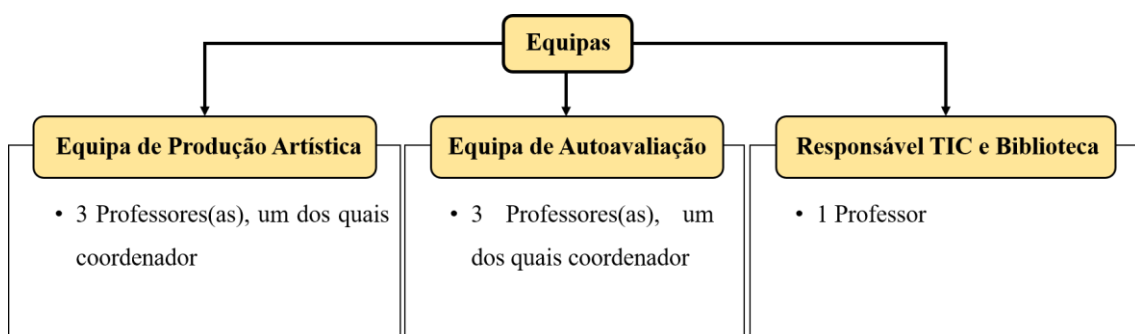
Figura 4 – Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL



Fonte: elaboração da autora com base no Documento Oficial com Informação sobre os Órgãos de Direção, Administração e Gestão do IGL, Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL e Equipas do IGL e identificação dos membros que ocupam cada cargo (Anexo 3)

Existem ainda três equipas: a Equipa de Produção Artística, A Equipa de Autoavaliação e o Responsável TIC e Biblioteca. A composição e estrutura destas equipas pode ser consultada na figura seguinte (Figura 5):

Figura 5 – Equipas do IGL



Fonte: elaboração da autora com base no Documento Oficial com Informação sobre os Órgãos de Direção, Administração e Gestão do IGL, Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do IGL e Equipas do IGL e identificação dos membros que ocupam cada cargo (Anexo 3)

No Anexo 3 é possível consultar o documento oficial onde consta a identificação de cada um dos membros que ocupa cada cargo acima descrito e esquematizado.

2.4. Oferta Educativa

O Instituto Gregoriano de Lisboa oferece três cursos aos seus alunos: o Curso Preparatório, o Curso Básico e o Curso Secundário.

O regime de frequência do Curso Básico e do Curso Secundário pode ser articulado ou supletivo. No caso do regime articulado, “o aluno substitui algumas das disciplinas do curso da escola básica ou secundária que frequenta pelas disciplinas da área de música ministradas no IGL. Com este regime de frequência a carga horária total dos cursos é a mais adequada a uma boa gestão do tempo e o rendimento escolar do aluno tende a ser melhor. As avaliações das disciplinas de música são enviadas pelo IGL para a escola de ensino regular que o aluno frequenta.” [Relativamente ao regime supletivo,] “o aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música ministradas no IGL. A carga horária total é, portanto, bastante maior da que resulta da frequência em regime articulado.”¹¹

O quadro seguinte (Quadro 4) esquematiza a Oferta Educativa do IGL no que diz respeito ao nível, ao tipo e ao regime de frequência dos cursos.

Quadro 4 – Oferta Educativa do IGL por nível, curso e regime de frequência

Nível	Nome do Curso	Regime
Preparatório	Curso Preparatório	(não se aplica)
Básico	Curso Básico de Música	Articulado ou Supletivo
	Curso Básico de Canto Gregoriano	Articulado ou Supletivo
Secundário	Curso Secundário de Música	Articulado ou Supletivo
	Curso Secundário de Canto Gregoriano	Articulado ou Supletivo

Fonte: elaboração da autora

Para ingressarem no Curso Preparatório, os alunos terão de realizar um teste de admissão, composto por duas partes: um teste de aptidão musical (de carácter eliminatório) e um teste de aptidão instrumental (caso tenham obtido aprovação no teste de aptidão musical).

¹¹ Explicação de Regimes de Frequência no IGL, conforme apresentado no website do IGL, em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/alunos/regimes-de-frequencia>

O Curso Preparatório, referido no ponto 2.1., tem a duração de dois anos e destina-se a crianças que frequentam o 3º e 4º anos de escolaridade. O objectivo do Curso Preparatório é permitir aos alunos desenvolverem as suas capacidades musicais desde mais cedo, para que assim possam ingressar no curso seguinte de forma mais bem preparada, obtendo também melhor aproveitamento. Este curso é constituído por dois tempos lectivos¹² de Iniciação Musical, um tempo lectivo de Coro, e um tempo lectivo de Iniciação ao Instrumento, num total de quatro tempos lectivos. No quadro seguinte (Quadro 5), esquematiza-se o plano de estudos do Curso Preparatório do IGL:

Quadro 5 – Plano de Estudos do Curso Preparatório do IGL

Curso Preparatório	
Disciplina	Nº tempos lectivos
Iniciação Musical	2
Iniciação Instrumental	1
Coro Preparatório	1
Total de tempos lectivos	4

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

Após o 1º ano do Curso Preparatório, os alunos terão de ter aproveitamento positivo em todas as disciplinas para poderem transitar para o 2º ano do Curso Preparatório.

Após o 2º ano do Curso Preparatório, os alunos podem candidatar-se a um curso Básico, tendo, para isso, de realizar provas de admissão, tal como acontece com os alunos externos.

O Curso Básico está dividido em Curso Básico de Canto Gregoriano e em Curso Básico de Música. O Curso Básico de Canto Gregoriano destina-se a alunos que pretendem desenvolver de igual forma a prática vocal e a prática instrumental, enquanto que o Curso Básico de Música tem maior foco na prática instrumental. No Quadro seguinte (Quadro 6) é possível comparar o plano de estudos do Curso Básico de Canto Gregoriano com o Curso Básico de Música.

¹² Cada tempo lectivo tem a duração de 45 minutos.

**Quadro 6 – Comparação entre os Planos de Estudos do
Curso Básico de Canto Gregoriano e do Curso Básico de Música**

Curso Básico (2º Ciclo)			
	de Canto Gregoriano	de Música	
Disciplina	tempos lectivos	tempos lectivos	
Formação Musical	2	2	
Prática Instrumental	1	0	
Instrumento	0	2	
Inic. à Prática Vocal	1	0	
Coro	2	2	
Classes de Conjunto	1	1	
Total tempos lectivos	7	7	
Curso Básico (3º Ciclo)			
	de Canto Gregoriano	de Música	
		Instrumentos Monódicos	Instrumentos de Tecla
Disciplina	tempos lectivos	tempos lectivos	
Formação Musical	2	2	2
Prática Instrumental	1	0	0
Instrumento	0	2	2
Prática Vocal	1	0	0
Coro	2	1 (Cordas) ou 2 (Flauta)	2
Orquestra ou Consort	0	2 ou 1	0
Coro Gregoriano A	1	0	1 (Oferta complementar)
Coro Gregoriano B	0	1 (Oferta complementar)	0
Total tempos lectivos	7	7 (8)	7

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida
através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

À semelhança do que acontece com o Curso Básico, o Curso Secundário está também dividido em Curso Secundário Canto Gregoriano (com foco na área do canto) e em Curso Secundário de Música (destinado à formação de instrumentistas). No Quadro

seguinte (Quadro 7) é possível consultar o plano de estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano.

Quadro 7 – Planos de Estudos do Curso Secundário de Canto Gregoriano

Curso Secundário de Canto Gregoriano			
	Nº de tempos lectivos		
Área de Formação/ Disciplina	10º ano de escolaridade	11º ano de escolaridade	12º ano de escolaridade
Formação Científica			
História da Cultura e das Artes	3	3	3
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
Formação Técnico-Artística			
Canto Gregoriano	2	2	2
Técnica Vocal	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a
Opção: Coro Gregoriano C	0	1	1
Opção: Instrumento de Tecla	0	1	1
Oferta Complementar: Latim	2	2	0
Oferta Complementar: Modalidade	0	0	2
Classe de Conjunto			
Coro	2	2	2
Música de Câmara	1	1	1
Total tempos lectivos	16 ou 17	17 ou 18	17 ou 18
^a Dois tempos partilhados com outro aluno ou um tempo em aula individual.			

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

Em relação ao plano de estudos do Curso Secundário de Música, há ligeiras diferenças na oferta curricular, consoante o aluno estude um instrumento monódico ou um instrumento de tecla. O quadro que se segue (Quadro 8) mostra, de forma comparativa, os planos de estudos do Curso Secundário de Música de Instrumentos Monódicos e do Curso Secundário de Música de Instrumentos de Tecla.

Quadro 8 – Planos de Estudos do Curso Secundário de Música

Curso Secundário de Música						
	Nº de tempos lectivos					
	Instrumentos Monódicos e Instrumentos de Tecla					
Área de Formação/ Disciplina	10º ano de escolaridade	11º ano de escolaridade	12º ano de escolaridade			
Formação Científica						
História da Cultura e das Artes	3	3	3			
Formação Musical	2	2	2			
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3			
	Instrumentos Monódicos			Instrumentos de Tecla		
Formação Técnico-Artística	10º ano	11º ano	12º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Instrumento	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a	1 ou 2 ^a
Oferta Complementar: Canto Gregoriano	2	2	2	2	2	2
Opção: Baixo Contínuo	0	0	0	0	1 ^b	1 ^b
Opção: Acompanhamento e Improvisação	0	0	0	0	1 ^b	1 ^b
Opção: Instrumento de Tecla	0	1	1	0	0	0
Classe de Conjunto						
Coro	1 ou 2	1 ou 2	1 ou 2	2	2	2
Música de Câmara	0	0	0	1	1	1
Orquestra ou Consort	2 ou 1	2 ou 1	2 ou 1	0	0	0
Total tempos lectivos	14 ou 15	15 ou 16	15 ou 16	14 ou 15	15 ou 16	15 ou 16
^a Alunos em regime supletivo dois tempos partilhados com outro aluno ou um tempo em aula individual. ^b Disciplina de Opção (11º e 12º anos): alunos dos cursos de Piano e Órgão frequentam a disciplina de Acompanhamento e Improvisação. Alunos do curso de Cravo frequentam a disciplina de Baixo Contínuo.						

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do Projecto Educativo do IGL de 17 de Dezembro de 2015 (Anexo 2)

Relativamente aos instrumentos, o Instituto Gregoriano de Lisboa oferece, no ano lectivo de 2017/2018 formação em Cravo, Piano, Órgão, Flauta de Bisel, Violino, Viola d'Arco e Violoncelo.

2.5. Ligação à Comunidade

No que diz respeito à integração e partilha com a comunidade, o IGL tomou já várias iniciativas, como por exemplo a realização de audições, concertos e recitais, que para além de enriquecerem os alunos, servem também para levar música de elevada qualidade à comunidade em que o IGL se insere, permitindo, em simultâneo, a formação

de músicos e intérpretes de qualidade artística e musical e, por outro lado, a criação de públicos interessados e motivados para ouvir e apoiar estes músicos e iniciativas:

“[Com a realização de audições], procura-se pôr os jovens em contacto com as condições reais de exercício de uma profissão artística, ao mesmo tempo que se proporciona à comunidade em que nos inserimos a oportunidade de ouvir obras da mais elevada qualidade musical.¹³

Também no sentido de ligação do IGL à comunidade, “[têm sido estabelecidos de protocolos (...) com [estabelecimentos] de ensino público do 1º ciclo, onde os [professores do IGL] se deslocam para leccionar Educação Musical, proporcionando assim uma vivência musical mais rica às crianças que o frequentam.”

Para além das deslocações dos professores do IGL a escolas o 1º ciclo do ensino básico, a relação com a comunidade é também estimulada através da cedência de docentes e de instalações entre o Instituto e a ESML.

Da mesma forma, conforme é possível concluir após a leitura do capítulo 2.3., está prevista a representação de vários membros externos ao IGL na sua Organização e Gestão, como é o caso, por exemplo, dos Encarregados de Educação:

“O envolvimento dos encarregados de educação tem sido imprescindível para a concretização de ensaios, concertos e outras atividades fora do IGL. Os encarregados de educação têm uma participação ativa em audições e atividades a eles dirigidas. Também a autarquia local colabora ativamente com o IGL na cedência de espaços para aulas e concertos, bem como no transporte esporádico de alunos.”¹⁴

É também importante destacar as actividades realizadas na “Semana Aberta”, altura em que o IGL abre as suas portas e oferece aos seus alunos, aos Encarregados de Educação e a toda a comunidade envolvente, um conjunto de actividades e experiências de vasto interesse e reconhecida qualidade artística, desde audições, a concertos, a workshops, oficinas, masterclasses, entre outras.

¹³ Informação obtida através da consulta do website do IGL, em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/instituicao/historial#>

¹⁴ (ALMEIDA, Joana Figueiredo Rosa) *A influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música*, Relatório de Estágio

Outro aspecto característico do Instituto Gregoriano de Lisboa é a edição de uma revista relacionada com o canto gregoriano e a música medieval, realizada com a colaboração internacional de vários autores – a revista *Modus*:

“O IGL edita desde 1987 a revista de musicologia *Modus*, uma revista essencialmente vocacionada para a divulgação de estudos musicológicos originais sobre canto gregoriano e música medieval. A lista de colaboradores inclui personalidades de vários países e os artigos são publicados em português, inglês e francês.

Os 6 números disponíveis incluem também valiosos fac-similes de documentação relacionada com esta temática, resenhas bibliográficas, artigos de compositores contemporâneos residentes em Portugal, estudos de organologia, e vários outros assuntos.”¹⁵

2.6. Protocolos e Parcerias¹⁶

De forma a alargar a sua oferta de ensino, e procurando aumentar o seu número de alunos, o Instituto Gregoriano de Lisboa estabeleceu parcerias com o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, com o Agrupamento de Escolas de Alvalade, e com o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.

No ano lectivo de 1997/1998, o IGL estabeleceu um protocolo com a Escola n.º 24 (actualmente pertencente ao Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor), o primeiro protocolo deste género até então estabelecido pelo IGL. Esta parceria durou até ao final do ano lectivo de 2005/2006 e oferecia o ensino de Iniciação Musical aos alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade. A partir do ano lectivo de 2002/2003, após os bons resultados obtidos, esta oferta foi estendida de forma a incluir também os alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Após esta formação, os alunos que revelassem boas aptidões musicais eram encaminhados para a candidatura a cursos do IGL.

É neste contexto que o instituto cria, em 2004/2005 o Curso Preparatório, referido nos pontos 2.1. e 2.4.

¹⁵ Informação sobre a Revista *Modus* obtida através da consulta do website do IGL, em <http://www.institutogregoriano.pt/portal/actividades/revista-modus>

¹⁶ Este capítulo é realizado com informação retirada do Projecto Educativo do IGL de 2015, disponível para consulta no Anexo 2, com consulta do Relatório de Estágio *Motivação para o Estudo Individual do Violino: Abordagem e Elaboração de Estratégias Motivacionais*, de Ana Rita dos Santos Damil (Agosto 2017), e com informação retirada do website do IGL: <http://www.institutogregoriano.pt/portal/>

O protocolo estabelecido com a Escola nº 24 foi interrompido “no ano lectivo de 2006/2007 (...) devido à implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular criadas pelo Ministério da Educação” (Projecto Educativo do IGL 2015)

No entanto, os bons resultados alcançados (pelo aumento do número de alunos candidatos aos cursos do IGL e pelo aumento do seu aproveitamento nos níveis seguintes) impulsionaram o desenvolvimento de projectos semelhantes com outros agrupamentos de escolas. Desta forma, em 2007, o IGL estabeleceu um protocolo com a Escola Básica de Telheiras (actualmente Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira), através do qual é ministrada a disciplina de “Iniciação Musical para o 1º e o 2º ano de escolaridade e do Curso Preparatório (a funcionar nas instalações do agrupamento) para o 3º e o 4º ano”. (Projecto Educativo do IGL 2015)

Em 2008 houve uma alteração às regras de frequência do ensino especializado da música no regime supletivo:

“(...) determinou-se que apenas os alunos com idade não superior a 18 anos se poderiam matricular e que os alunos devem frequentar o ano/grau correspondente ao ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário, [sendo permitido, excepcionalmente, um] desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico ou secundário e os anos/graus de qualquer das disciplinas constantes do plano de estudos do curso do ensino especializado da música não (...) superior a dois anos”. (Projecto Educativo do IGL 2015)

Perante as novas regras de frequência do regime supletivo, e uma vez que as instalações do IGL não permitem a oferta aos alunos da frequência no regime integrado,¹⁷ foram reforçados os protocolos com os agrupamentos de escolas nas imediações do IGL, tendo como objectivo aumentar o número de alunos em frequência de regime articulado.

Desta forma, no ano lectivo de 2017/2018, o IGL tem protocolo com as seguintes escolas: Escola Básica Telheiras (Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira), Escola

¹⁷ “O regime integrado é um regime de frequência que permite aos alunos frequentar no mesmo estabelecimento de ensino todo o plano curricular: as disciplinas de formação geral e as disciplinas da formação vocacional.” Em *A frequência do ensino da música em regime articulado em Portugal: resultados de um projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa* (RIBEIRO, António José Pacheco e VIEIRA, Maria Helena Gonçalves Leal), *Educação*, Revista quadrimestral, ISSN 1981-2582, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 23-34, jan.-abr. 2019, pp. 24 disponível para consulta em https://www.researchgate.net/publication/332881798_A_frequencia_do_ensino_da_musica_em_regime_articulado_em_Portugal_resultados_de_um_projeto_de_investigacao-acao_no_Conservatorio_do_Vale_do_Sousa

Básica do Lumiar (Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira), Escola Básica de São João de Brito (Agrupamento de Escolas de Alvalade), Escola Básica Teixeira de Pascoais (Agrupamento de Escolas de Alvalade) e Escola Básica Eugénio dos Santos (Agrupamento de Escolas Rainha D. Leonor).

Para além dos protocolos estabelecidos com estas escolas, o IGL mantém protocolos e parcerias a nível da disponibilização e cedência de espaços e docentes com a ESML.

2.7. Ambiente Educativo

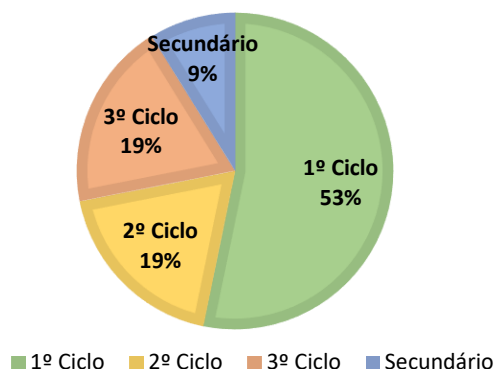
O ambiente em que os alunos do IGL têm oportunidade de estar inseridos, apresenta, não só uma riqueza sob o ponto de vista da oferta educativa, como também um forte sentimento de comunidade escolar, uma vez que os alunos têm várias unidades curriculares em regime de turma, como é o caso da formação musical e do coro, para os alunos mais novos, e também das disciplinas teóricas, à medida que os alunos avançam no seu percurso escolar.

Esta troca entre alunos e professores, e o facto de a escola ser pequena, o que aliás vem sendo apontado como um problema ao longo do tempo, pela comunidade escolar, e referido no *Relatório da Avaliação Externa das Escolas* ao Instituto Gregoriano de Lisboa, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, em 2015/2016 (Anexo 6), torna-se, neste caso, uma característica muito própria do IGL. Ao aproximarmo-nos da escola conseguimos ouvir instrumentos a soar, o que, sendo à primeira vista também um problema (pela falta de isolamento que poderá perturbar outras aulas), contribui na realidade para esta atmosfera que se sente no IGL, de música, arte e convívio.

No ano lectivo de 2017/2018, o IGL conta com 680 alunos, distribuídos pelos vários cursos e regimes referidos no ponto 2.4. *Oferta Educativa*.

O Gráfico que se segue (Gráfico 1) permite perceber de forma mais geral, a distribuição dos 680 alunos inscritos no IGL por ciclo de estudo, no ano lectivo de 2017/2018.

**Gráfico 1 – Distribuição dos alunos inscritos no IGL
por ciclo de estudos no ano lectivo de 2017/2018**



Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

No 1º Ciclo estão inscritos 268 alunos no curso de Iniciação Musical (distribuídos pela Escola Básica do 1º Ciclo de S. João de Brito, pela Escola Básica do 1º Ciclo de Teixeira de Pascoais, pela Escola Básica do 1º Ciclo de Telheiras e pela Escola Básica do 1º Ciclo do Lumiar) e 94 alunos no Curso Preparatório (distribuídos pelo IGL, pela Escola Básica do 1º Ciclo de Telheiras, pela Escola Básica do 1º Ciclo do Lumiar e pela Escola Básica do 1º Ciclo de S. João de Brito).

O quadro seguinte (Quadro 9) mostra, com mais detalhe, a distribuição dos alunos do IGL no 1º Ciclo.

Quadro 9 – Distribuição dos alunos do IGL no 1º Ciclo, por nível e escola

1º Ciclo								
Iniciação								
EB1 S. João de Brito		EB1 Teixeira de Pascoais		EB1 de Telheiras		EB1 do Lumiar		Total
79		52		67		70		268
Curso Preparatório								
IGL		EB1 de Telheiras		EB1 do Lumiar		EB1 S. João de Brito		Total
1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	
17	23	11	9	10	2	7	15	94

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

No 2º Ciclo estão inscritos 167 alunos no IGL, dos quais 104 frequentam o regime articulado, e 23 frequentam o regime supletivo. Dos 104 alunos do 2º ciclo em regime articulado, 17 estão inscritos no curso de canto gregoriano e 87 estão inscritos no curso de música. Mais de metade dos alunos do 2º Ciclo em regime articulado frequentam as escolas Vergílio Ferreira ou Rainha D. Leonor, num total de 68 alunos. Dos 23 alunos do 2º ciclo em regime supletivo, 5 estão inscritos no curso de canto gregoriano e 18 estão inscritos no curso de música. Existem, portanto, no 2º Ciclo, 22 alunos inscritos no curso de canto gregoriano e 105 alunos inscritos no curso de música.

No quadro seguinte (Quadro 10) é possível consultar de forma mais pormenorizada, a distribuição dos alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa no 2º Ciclo.

**Quadro 10 – Distribuição dos alunos do IGL no 2º Ciclo,
por tipo de curso, nível e escola**

2º Ciclo			
Regime Articulado – Vergílio Ferreira			
Curso de Canto Gregoriano		Curso de Música	
5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
5	2	14	17
Total: 7		Total: 31	
Total de alunos Regime Articulado – Vergílio Ferreira: 38			
Regime Articulado – Rainha D. Leonor			
Curso de Canto Gregoriano		Curso de Música	
5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
1	1	12	16
Total: 2		Total: 28	
Total de alunos Regime Articulado – Rainha D. Leonor: 30			
Regime Articulado – Outras Escolas			
Curso de Canto Gregoriano		Curso de Música	
5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
4	4	12	16
Total: 8		Total: 28	
Total de alunos Regime Articulado – Outras Escolas: 36			

Regime Supletivo			
Curso de Canto Gregoriano		Curso de Música	
5º ano	6º ano	5º ano	6º ano
2	3	8	10
Total: 5		Total: 18	
Total de alunos Regime Supletivo: 23			

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do documento
Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

No 3º ciclo, o IGL tem 131 alunos inscritos, 76 em regime articulado e 55 em regime supletivo.

Os alunos do regime articulado são, na sua maioria (53 dos 76 alunos), alunos das escolas de Vergílio Ferreira e Rainha D. Leonor. Os restantes 23 alunos em regime articulado estão distribuídos por outras escolas.

Dos 76 alunos que frequentam o IGL em regime articulado, 59 frequentam o curso de música, enquanto que os restantes 17 frequentam o curso de canto gregoriano.

Relativamente aos alunos de 3º ciclo em regime supletivo, apenas 9 frequentam o curso de canto gregoriano, enquanto que os outros 46 frequentam o curso de música.

Segue-se um quadro (Quadro 11) com informação mais detalhada sobre a distribuição dos alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa no 3º Ciclo., no ano lectivo de 2017/2018.

**Quadro 11 – Distribuição dos alunos do IGL no 3º Ciclo,
por tipo de curso, nível e escola**

3º Ciclo					
Regime Articulado – Vergílio Ferreira					
Curso de Canto Gregoriano			Curso de Música		
7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2	1	5	10	8	7
Total: 8			Total: 25		
Total de alunos Regime Articulado – Vergílio Ferreira: 33					

Regime Articulado – Rainha D. Leonor					
Curso de Canto Gregoriano			Curso de Música		
7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	2	1	3	5	8
Total: 4			Total: 16		
Total de alunos Regime Articulado – Rainha D. Leonor: 20					
Regime Articulado – Outras Escolas					
Curso de Canto Gregoriano			Curso de Música		
7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano
4	1	0	5	8	5
Total: 5			Total: 18		
Total de alunos Regime Articulado – Outras Escolas: 23					
Regime Supletivo					
Curso de Canto Gregoriano			Curso de Música		
7º ano	8º ano	9º ano	7º ano	8º ano	9º ano
3	4	2	14	12	20
Total: 9			Total: 46		
Total de alunos Regime Supletivo: 55					

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do documento
Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

O curso secundário do IGL tem um total de 60 alunos inscritos, sendo que a grande maioria está no regime supletivo (56 dos 60 alunos). A maior parte dos alunos está inscrita no curso de música (44 dos 60 alunos), estando 16 dos alunos inscritos no curso de canto gregoriano.

No quadro seguinte (Quadro 12) pode consultar-se a distribuição dos alunos do IGL no curso secundário, no ano lectivo de 2017/2018.

**Quadro 12 – Distribuição dos alunos do IGL no curso Secundário,
por tipo de curso e regime de frequência**

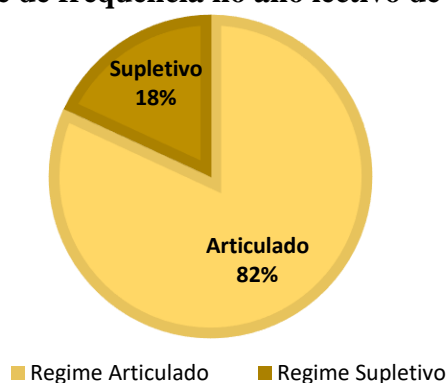
Secundário	
Regime Articulado	
Curso de Canto Gregoriano	Curso de Música
0	4
Total de alunos Regime Articulado: 4	
Regime Supletivo	
Curso de Canto Gregoriano	Curso de Música
16	40
Total de alunos Regime Supletivo: 56	

Fonte: elaboração da autora a partir de informação obtida através do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

Após a análise da informação acima apresentada, tanto em gráfico como em quadros, é possível concluir que a maioria dos alunos do 2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário está inscrita nos cursos de música, sendo que a minoria está inscrita nos cursos de canto gregoriano. É também fácil perceber que há mais alunos no regime articulado no 2º e 3º Ciclos mas que esse aspecto é fortemente invertido no curso secundário.

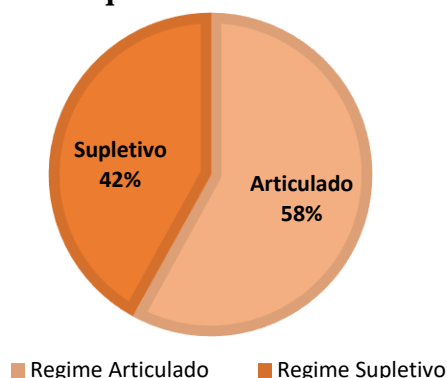
Segue-se um conjunto de gráficos (Gráfico 2, Gráfico 3 e Gráfico 4) que mostra, comparativamente, a distribuição dos alunos do IGL, desde o ensino básico até ao ensino secundário, inclusive, (318 alunos), por regime de frequência (articulado ou supletivo, uma vez que o IGL não tem oferta de regime integrado).

**Gráfico 2 – Distribuição dos alunos de 2º ciclo inscritos no IGL
por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018**



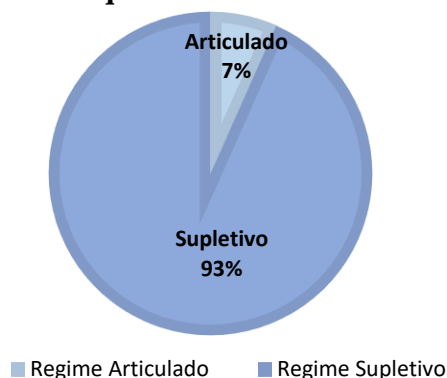
Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

**Gráfico 3 – Distribuição dos alunos de 3º ciclo inscritos no IGL
por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018**



Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

**Gráfico 4 – Distribuição dos alunos do Secundário inscritos no IGL
por regime de frequência no ano lectivo de 2017/2018**

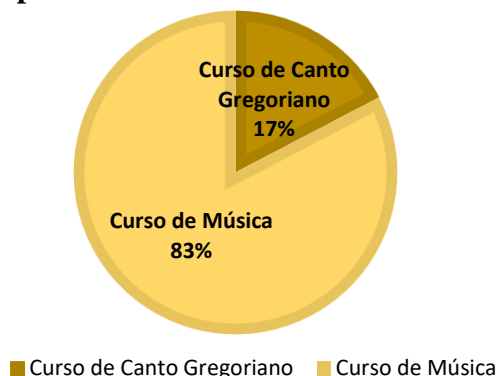


Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

Após visualizar os gráficos anteriores (Gráficos 2, 3 e 4) é mais fácil concluir que à medida que o nível de ensino aumenta, diminui a percentagem de alunos em regime articulado, aumentando assim a percentagem de alunos em regime supletivo.

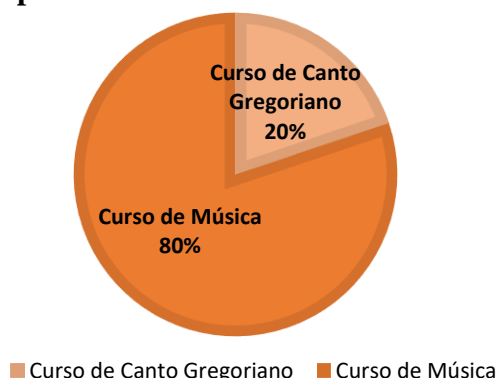
Nos gráficos seguintes (Gráficos 5, 6 e 7) é possível observar de forma esquematizada a distribuição dos alunos do Instituto Gregoriano de Lisboa por tipo de curso (Curso de Música ou Curso de Canto Gregoriano) desde o ensino básico até ao ensino secundário.

**Gráfico 5 – Distribuição dos alunos de 2º ciclo inscritos no IGL
por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018**



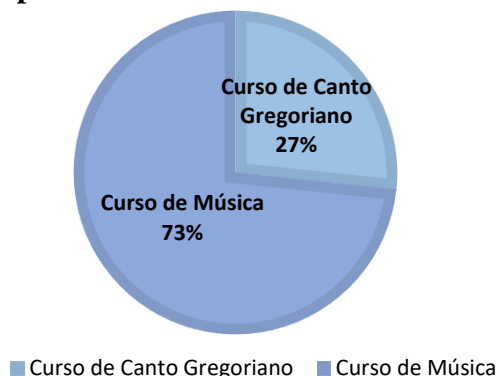
Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

**Gráfico 6 – Distribuição dos alunos de 3º ciclo inscritos no IGL
por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018**



Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

**Gráfico 7 – Distribuição dos alunos do curso Secundário inscritos no IGL
por tipo de curso no ano lectivo de 2017/2018**



Fonte: elaboração da autora a partir de informação do documento *Nº de Alunos 2017-2018 Outubro 2017*, fornecida pela direcção do IGL (Anexo 7)

Estes três últimos gráficos apresentados (Gráficos 5, 6 e 7) permitem perceber que o tipo de curso com maior percentagem de alunos é o curso de música, tendo, o curso de canto gregoriano, uma percentagem inferior de alunos inscritos.

2.8. Resultados¹⁸

No terceiro capítulo do *Relatório da Avaliação Externa das Escolas* ao Instituto Gregoriano de Lisboa, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, em 2015/2016 (Anexo 6) é possível consultar uma organização dos resultados por 3 pontos: *Resultados Académicos*, *Resultados Sociais*, e *Reconhecimento da Comunidade*. A avaliação destes três pontos origina uma classificação final no domínio dos *Resultados*, que, para o caso do Instituto Gregoriano de Lisboa, foi de *Muito Bom*.

Relativamente aos *Resultados Académicos*, após uma “análise evolutiva das taxas de aprovação por disciplina e ano/grau, no triénio de 2011-2012 a 2014- 2015” concluiu-se que os níveis de sucesso são elevados, com uma média de aprovação de cerca de 90%. Para além de obterem taxas de aprovação elevadas, os alunos participam em várias actividades e eventos, através dos quais recebem “prémios e classificações de referência”, aspecto que “[deixa evidente a] qualidade do sucesso escolar.”

Os resultados académicos e a qualidade do ensino (traduzido no grau de aprendizagem dos alunos) são avaliados e monitorizados com regularidade por parte dos órgãos de direção e coordenação pedagógica. Esta análise tem como principal objectivo a implementação de medidas e redefinição de estratégias que possam colmatar falhas e melhorar ainda mais os resultados obtidos.

“Algumas das medidas implementadas para a melhoria dos resultados consistiram na introdução, em 2011, de concursos internos, anuais, nas classes de canto, flauta de bisel e violino, para além dos que já existiam, e no aumento do número de audições realizadas. Também nas situações dos alunos em regime articulado com desfasamento em relação ao ano de escolaridade que frequentam, é proporcionada a possibilidade de assistirem simultaneamente às aulas do grau seguinte, possibilitando a transição ao longo do ano letivo, sempre que o seu

¹⁸ A realização deste capítulo teve como principal referência o *Relatório da Avaliação Externa das Escolas* ao Instituto Gregoriano de Lisboa, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, em 2015/2016 (Anexo 6)

aproveitamento o permita. O mesmo pode ocorrer relativamente aos que demonstrem grande aptidão e desempenho.”

Ainda neste parâmetro dos *Resultados Académicos*, é referido o aumento do número de alunos do ensino básico em regime articulado, aspecto para o qual terá “contribuído a prioridade na admissão e na escolha de horários, bem como a realização de transições de grau ao longo do ano letivo (...) [e também a organização de masterclasses, workshops e estágios] por professores e/ou músicos prestigiados (...)”.

Um último ponto a destacar no campo dos *Resultados Académicos* é o facto de que o número de alunos que desiste dos cursos do IGL, “sobretudo no 3º ciclo, tem vindo, de um modo geral, a diminuir.”

No que diz respeito aos *Resultados Sociais*, há uma forte valorização da responsabilização dos alunos na participação e organização de diversas actividades como por exemplo a “dinamização da *Semana Aberta*, [a] organização de audições temáticas e de concertos para angariação de fundos, entre outras.” Desta forma, é promovida a aprendizagem activa, em que os alunos estão mais envolvidos na sua própria aprendizagem.

Outro ponto referido neste *Relatório*, com o qual, pessoalmente, me identifiquei, lembrando-me dos meus tempos de aluna no IGL foi o seguinte:

“A participação simultânea de alunos dos vários níveis de ensino nas classes de conjunto, em concertos, audições, estágios e noutros projetos faz com que respeitem o trabalho uns dos outros, intensifica o espírito de equipa e facilita uma boa integração. É habitual os mais velhos orientarem e ajudarem os mais novos, conduta também visível no convívio estabelecido na sala de alunos, onde estes permanecem nos intervalos das aulas, evidenciando o clima de solidariedade e de entajuda. “

Em relação ao último ponto, o do *Reconhecimento da Comunidade*, são referidas as conclusões de inquéritos/questionários aplicados a toda a comunidade escolar (alunos, pais, encarregados de educação, pessoal docente e não docente) que mostram “um elevado grau de satisfação com o serviço prestado pela Escola (...)”: os alunos reconhecem o domínio de conceitos e qualidade dos professores; os pais e Encarregados de Educação reconhecem a qualidade do ensino mas mostram-se descontentes com as instalações do IGL; os docentes apreciam o comportamento e respeito mostrado pelos

seus alunos mas criticam o conforto das salas de aula; o pessoal não docente refere também como aspecto menos positivo a qualidade das instalações do IGL, mas reconhece o bom nível do ensino, e a boa capacidade de liderança e de gestão de conflitos da direcção.

Há também uma partilha com a sociedade em geral, através de entregas de prémios e de concertos de laureados dos concursos internos de instrumento, “em espaços [públicos] como o Museu de Arte Antiga, o Palácio Foz e o Instituto Superior de Economia e Gestão.”

A inclusão, no plano de actividades¹⁹, de vários eventos em diferentes locais como Fundação Calouste Gulbenkian, a Universidade de Lisboa, a Câmara Municipal de Lisboa, o Centro Cultural de Belém e a Sé Patriarcal, entre outros, “[reforça as] interações com estes e outros parceiros locais e nacionais, e uma maior abertura à sociedade em geral [que] permitirão dar ainda mais visibilidade à imagem da Escola e incrementar o reconhecimento do trabalho promovido.

Para além disso, existe também a divulgação das principais actividades e um espaço de notícias no website do Instituto Gregoriano de Lisboa, acessível também à comunidade não escolar.

2.9. Plano de Actividades²⁰

À semelhança do que acontece nas outras escolas, o calendário lectivo do IGL está dividido em três períodos.

No quadro seguinte (Quadro 13), pode consultar-se a organização dos períodos lectivos no ano lectivo de 2017/2018.

¹⁹ (Ver capítulo 2.9. *Plano de Actividades*)

²⁰ A realização deste capítulo teve como base o documento *Calendário Académico 2017/2018* (Anexo 4) e pelo documento *Calendário de Actividades 2017/2018* (Anexo 5), documentos .pdf facultados pela Direcção do IGL

Quadro 13 – Organização do calendário do IGL no ano lectivo de 2017/2018

Período lectivo	Datas
1º Período	de 13 de Setembro de 2017 a 16 de Dezembro de 2017 (início das aulas no IGL: 18 de Setembro de 2017)
2º Período	de 3 de Janeiro de 2018 a 24 de Março de 2018
3º Período	de 9 de abril de 2018 a 6 de junho de 2018

Fonte: elaboração da autora com base no Documento
Calendário Académico 2017/2018 (IGL) (Anexo 4)

Consequentemente, as interrupções lectivas, correspondentes ao comumente chamado de Férias de Natal, Férias de Carnaval e Férias da Páscoa, foram organizadas da forma apresentada no quadro que se segue (Quadro 14):

Quadro 14 – Interrupções Lectivas do IGL no ano lectivo de 2017/2018

Interrupção lectiva	Datas
1ª Interrupção lectiva	de 18 de Dezembro de 2017 a 2 de Janeiro de 2018
2ª Interrupção lectiva	de 12 de Fevereiro a 14 de Fevereiro de 2018
3ª Interrupção lectiva	de 26 de Março a 6 de Abril de 2018

Fonte: elaboração da autora com base no Documento
Calendário Académico 2017/2018 (IGL) (Anexo 4)

No que diz respeito às avaliações, há uma divisão em sete campos diferentes: as Provas de Transição de Grau, os Testes Intercalares de Piano, os Testes Finais, as Provas de Equivalência à Frequência, as Provas Globais, as Provas de Acesso ao Curso Secundário e as Provas de Aptidão Artística.

No quadro seguinte (Quadro 15), encontra-se a calendarização das referidas provas e testes de forma mais detalhada.

Quadro 15 – Calendarização das Avaliações no IGL no ano lectivo de 2017/2018

Prova/Teste	Datas
Prova de transição de grau	até 31 de Janeiro
Testes intercalares de Instrumento (Piano)	17 a 23 de Janeiro
Testes Finais	
Curso Preparatório (1º ano, Instrumento)	8 de Junho
Curso Básico	
Prática Instrumental (1º ao 5º grau)	24 a 30 de Maio
Instrumento (1º, 3º e 4º graus)	8 a 14 de Junho
Introdução à Prática Vocal (1º grau)	8 a 14 de Junho
Prática Vocal (1º e 2º graus)	8 a 14 de Junho
Curso Secundário	
Instrumento (6º e 7º graus articulados)	1 a 6 de Junho
Instrumento (6º e 7º graus supletivos)	8 a 14 de Junho
Provas de Equivalência à Frequência	
2º Ciclo do Ensino Básico	1ª fase: 21 de Junho a 3 de Julho 2ª fase: 19 a 26 de Julho
3º Ciclo do Ensino Básico	1ª fase: 18 a 29 de Junho 2ª fase: 19 a 26 de Julho
Ensino Secundário	1ª fase: 18 a 29 de Junho 2ª fase: 18 a 26 de Julho
Provas Globais	18 a 27 de Junho
Provas de Acesso ao Curso Secundário	28 e 29 de Junho
Provas de Aptidão Artística	16 a 20 de Julho

Fonte: elaboração da autora com base no Documento
Calendário Académico 2017/2018 (IGL) (Anexo 4)

No Calendário Académico está também contemplada a inscrição e realização de testes e provas de admissão a novos alunos, estando estipulados prazos diferentes para os candidatos aos cursos preparatórios e para os candidatos aos cursos básicos e secundários.

O quadro que se segue (Quadro 16) mostra, de forma detalhada, a informação sobre as datas para inscrição e realização dos testes e provas de admissão aos cursos do IGL no ano lectivo de 2017/2018.

Quadro 16 – Calendarização das Provas de Admissão no ano lectivo de 2018/2019

Curso	Data de Inscrição	Data de realização do teste
Curso Preparatório	de 26 de Fevereiro a 9 de Março	de 22 a 24 de Março (Iniciação Musical) 14 de Abril (Instrumento)
Curso Básico ou Secundário	de 30 de Abril a 25 de Maio	18 e 19 de Junho

Fonte: elaboração da autora com base no Documento
Calendário Académico 2017/2018 (IGL) (Anexo 4)

No documento Calendário Académico 2017/2018 (IGL) (Anexo 4) é possível, também, consultar o calendário de Reuniões de avaliação, do Conselho Pedagógico e dos Departamentos Curriculares definido para o ano lectivo de 2017/2018. Uma vez que esse documento está disponível para consulta no Anexo 4, a mestrandia optou por não incluir essa informação detalhada neste capítulo.

O Calendário de Actividades do ano lectivo 2017/2018 do IGL (Anexo 5) inclui um conjunto de actividades artísticas a desenvolver ao longo do ano. Estas actividades vão desde audições, concertos, intercâmbios, oficinas, apresentações, acções de formação, masterclasses, concursos, uma viagem de estudo, um festival coral de verão, entre outras.

Um total de 70 actividades foram planeadas para o ano lectivo de 2017/2018, distribuindo-se pelos três períodos lectivos: 19 actividades a realizar no o primeiro período lectivo, 23 actividades no segundo período lectivo e 28 actividades no terceiro e último período lectivo de 2017/2018.

Para além destas actividades descritas no Calendário de Actividades, realizaram-se também várias audições de alunos em vários Sábados de manhã no IGL e em vários Sábados à tarde no Auditório Aquilino Ribeiro Machado, mas estas audições não constam do documento referido.

A tabela seguinte (Tabela 2) apresenta a calendarização das actividades do IGL para o ano lectivo de 2017/2018:

Tabela 2 – Calendário de Actividades do IGL no ano lectivo de 2017/2018

Data/hora	Descrição da Actividade	Localização
SETEMBRO		
9 Set. 21h30	<i>Carmina Burana</i> de Carl Orff Coro Infantil do IGL, Coro e Orquestra Gulbenkian	Parque do Vale do Silêncio, Olivais
14 e 15 Set. 17h-18h30	<i>Introdução à escrita e leitura</i> Aula de Formação Musical para novos alunos	IGL
OUTUBRO		
28 Out. 10h-13h	<i>Oficina de Técnica Alexander</i> , Roberto Reveilleau Aula coletiva para Alunos e Professores	IGL
NOVEMBRO		
4 Nov. 14h30	<i>Santa Missa de Pontifical</i> (6 Órgãos) Participação do Coro Gregoriano do IGL	Basílica de Mafra
11 Nov. 15h	<i>Audição</i> Camerata de Cordas e Consort de Flautas de Bisel	Aud. Aquilino Ribeiro Machado
11 Nov. 16h45	Congresso <i>Som, Música e Sabedoria</i> Participação do Coro Gregoriano do IGL	Confederação Comércio e Indústria Portuguesa
19 Nov. 16h30	Música em São Roque 29. ^a Temporada <i>Canto d'alma: Poéticas musicais</i>	Igreja de São Roque
22 Nov. 19h	<i>Dia de Santa Cecília</i> Concerto de Professores	IGL
27 Nov. 17h30	<i>O cravo no século XVIII</i> Intercâmbio com a AMSC	AMSC
30 Nov. 11h	<i>Pedro, o Lobo e outros carnavais</i> Concerto para escolas na F. Calouste Gulbenkian	F. Calouste Gulbenkian
DEZEMBRO		
2 Dez. 21h30	<i>Gala de Ópera da Universidade de Lisboa</i> Coro do IGL e Orquestra Sinfónica Juvenil	Aula Magna da Univ. de Lisboa
9 Dez. 16h	<i>Audição</i> Classes de Piano: Estudos	Auditório Aquilino Ribeiro Machado

13 Dez. 15h30	<i>Concerto</i> Coro do Curso Preparatório do IGL	Cento de Dia Rainha D. Maria I
15 Dez. 11h	<i>Audição</i> Alunos do Regime Articulado	Centro de Dia Rainha D. Maria I
15 Dez. 21h30	<i>Fantasia on Christmas Carols</i> , Ralph V. Williams Coro de Câmara do IGL, Orq. Académica da Univ. Lisboa	Aula Magna da Univ. de Lisboa
16 e 17 Dez. 16h	<i>Concerto de Natal</i> , Coro de Câmara do IGL, Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras	Igreja de N. Sr. ^a da Boa Nova
19-22 Dez.	<i>Aulas de apoio/reforço de Formação Musical</i> Para alunos do 2º ciclo	IGL
JANEIRO		
12 e 13 Jan.	<i>Sonatas Barrocas</i> Oficina de ornamentação por Pedro Sousa Silva	Casa Museu Anastácio Gonçalves
20 Jan. 12h30	<i>Audição</i> Alunos do 8º Grau de Piano	IGL
27 Jan. 16h	<i>Audição</i> Classes de Piano do IGL: J. S. Bach	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
FEVEREIRO		
3 Fev. 16h	<i>Audição de Intercâmbio</i> Alunos do IGL e da AMSC	AMSC
3 Fev. 21h30	<i>Liturgia da Apresentação do Senhor</i> Concerto comemorativo do 30º aniv. do Coro Greg. de Lisboa	Sé Patriarcal de Lisboa
23 Fev. 21h30	<i>Audição</i> Consort de Flauta de Bisel e Camerata de Cordas	Casa Museu Anastácio Gonçalves
24 Fev. 10h30	<i>Intercâmbio</i> Classes de Piano do IGL e Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)	Salão Nobre da EMCN
26 e 27 Fev.	<i>Apresentação das turmas de Inic. Musical e do C. Prep.</i> Alunos da EB1 S. João de Brito e EB1 Teixeira de Pascoais Alunos da EB1 Telheiras e da EB1 Alto do Lumiar	Auditório da E. Sec. Padre António Vieira Auditório da E. Sec. V. Ferreira

MARÇO		
3 Mar. 16h	<i>Audição de Intercâmbio</i> Alunos do IGL e da AMSC	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
4 Mar. 11h	<i>Septeto de Flautas de Bisel</i> Alunos do Cons. de Música de Sintra e do IGL	Mosteiro dos Jerónimos
5 Mar. 21h30	<i>Concerto conjunto</i> Camerata de Cordas e 72/35 Southern Street Band	Auditório Biblioteca Orlando Ribeiro
16 Mar. 10h30-19h	<i>O Piano: Perspetiva Pedagógica</i> Ação de Formação por Eduardo Resende	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
17 Mar. 9h30-19h		
18 Mar. 16h30	<i>Concerto em homenagem a Johann Sebastian Bach</i> (333º aniversário de nascimento)	Mosteiro dos Jerónimos
19 a 24 Mar.	SEMANA ABERTA <i>Masterclass de Canto</i> por Ana Ester Neves	IGL e ESML
	<i>Conversas com músicos</i> , por antigos alunos do IGL com atividade profissional de âmbito musical	IGL
	<i>Aula de Formação Musical para “totós”</i>	IGL
	<i>Intercâmbio: Ensemble de Flautas e Cordas do Cons. de Música de Sintra e Consort de Flauta de Bisel do IGL</i>	IGL
	<i>Masterclass de Violoncelo</i> por Catherine Strynckx	IGL
	<i>O Cravo no Século XVIII Intercâmbio</i> com a AMSC	IGL
	<i>Concurso de Canto</i>	ESML
ABRIL		
2-8 Abr.	<i>Viagem de Estudo a Itália</i> Alunos de História da Cultura e das Artes	Roma e Florença
2-8 Abr.	<i>XVII edição da OJ.COM</i>	Cons. Reg. de Angra do Heroísmo

21 Abr. 15h	Dias da Música – Concerto da OJ.COM	C. Cultural de Belém
21 Abr. 17h	<i>Intercâmbio</i> Classes de Piano do IGL e Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
28 Abr. 9h-14h	Concurso de Violoncelo	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
MAIO		
4 Mai 11h	<i>Que a força esteja com a Orquestra!</i> Concerto para Escolas na F. Calouste Gulbenkian	Fundação Calouste Gulbenkian
4 Maio 21h	<i>War Requiem</i> , de Benjamin Britten Coro Juvenil IGL, Coro T. Nac. S. Carlos, Orq. Sinf. Port.	Fundação Calouste Gulbenkian
5 Mai. 9h-14h	Concurso de Piano	IGL
5 Mai. 14h	<i>Intercâmbio</i> Ensemble de Flautas e Cordas do Cons. de Música de Sintra e Consort de Flauta de Bisel do IGL	Museu da Cidade, Lisboa
6 Mai. 16h	<i>I Temporada de Órgão de São João de Brito</i> Coro Gregoriano e Classes de Órgão do IGL	Igreja do Colégio de São João de Brito
6 Mai. 18h 7-9 Mai. 11h-18h	<i>Concerto de Cravo</i> , Marco Mencoboni <i>Masterclass de Cravo</i> , Marco Mencoboni	Casa Museu Anastácio Gonçalves
19 Mai. 9h-14h	Concurso de Flauta de Bisel	IGL
19 Mai. 21h30	<i>Concerto</i> Coro do IGL, Camerata de Cordas e Solistas	Mosteiro dos Jerónimos
20 Mai. 16h	<i>Concerto</i> Coro de Câmara e Coro Gregoriano do IGL	Igr. Conceição Velha
26 Mai. 9h-15h	Concurso de Violino e Viola d'Arco	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
26 Mai. 12h30	<i>Audição</i> Classes de Piano	IGL

27 Mai. 16h30	<i>Concerto em homenagem a François Couperin:</i> (350º aniversário de nascimento) Coro Gregoriano do IGL	Igreja de Nossa Senhora do Cabo
31 Mai. 19h	<i>Concerto dos Coros do IGL</i>	Fórum de Lisboa
JUNHO		
3 Jun. 17h	<i>Concerto Orquestra, Camerata de Cordas e Consort de Flauta de Bisel</i>	Auditório do Museu do Oriente
8 Jun. 17h	<i>Intercâmbio</i> Classe de Canto do Cons. de Música de Coimbra	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
16 Jun. 17h	<i>Concerto de Laureados nos Concursos</i>	Local a confirmar
22-25 Jun.	<i>Festival Coral de Verão</i> Participação dos Coros do IGL	Centro Cultural de Belém
29 e 30 Jun. 22h	<i>Les Enfants du Levant</i> , Ópera de Isabelle Aboulker Coro dos C. de Inic. Musical e Solistas do C. de Canto Greg.	Palácio Baldaya
30 Jun. 10h30-17h	<i>Oficina de Dança Barroca</i> Orientada por Catarina Costa e Silva	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
JULHO		
1 Jul. 10h30-17h	<i>Oficina de Dança Barroca</i> Orientada por Catarina Costa e Silva	Auditório Aquilino Ribeiro Machado
2-6 Jul.	<i>Canto Gregoriano</i> Ação de Formação, Armando Possante	IGL
2-6 Jul.	<i>Oficina de Ensemble de Violoncelos</i>	ES Pe. António Vieira
6 Jul. 21h30	<i>Les Enfants du Levant</i> , Ópera de Isabelle Aboulker Coro dos C. de Inic. Musical e Solistas do C. de Canto Greg.	Festival Estoril Lisboa
4-8 Jul.	<i>World Choir Games 2018</i> Participação do Coro Juvenil do IGL	África do Sul
9-15 Jul.	<i>A viagem de Orfeu</i> Oficina de Ópera	Grande Aud. da Fac. de Ciências da Univ. de Lisboa e Auditório do Liceu Camões

Fonte: elaboração da autora com base no Documento
Calendário de Atividades 2017/2018 (IGL) (Anexo 5)

3 – Estágio

De uma forma geral, foi desafiante, tal como previsto na tabela *SWOT* (Tabela 1) apresentada no ponto 1.3., fazer a deslocação semanal entre Porto (local onde passei a residir) e Lisboa (local de realização do Estágio do Ensino Especializado), uma vez que tinha alunos em Lisboa e no Porto em simultâneo, e a gestão de horários e planificação de aulas não foi fácil, porque começou a surgir mais trabalho no meu local de residência.

Para além disso, relativamente às aulas observadas, como optei por manter os registos por mim efectuados em aula (mas tinha de os redigir novamente após o primeiro registo, de forma a ficarem legíveis mais tarde, quando já não tivesse as aulas tão presentes na minha memória) e fazer as fichas de observação, e tendo em conta que, em vez de assistir a três aulas semanais, acabava por assistir a quatro, o trabalho teórico foi-se acumulando, e conseguir terminá-lo acabou por ser mais difícil que o esperado.

3.1. Caracterização da Classe

No ano lectivo de 2017/2018, havia, no IGL, três professores de cravo: a professora Maria José Barriga, o Professor Cristiano Holtz e a Professora Flávia Almeida Castro, professora cooperante neste estágio do ensino especializado.

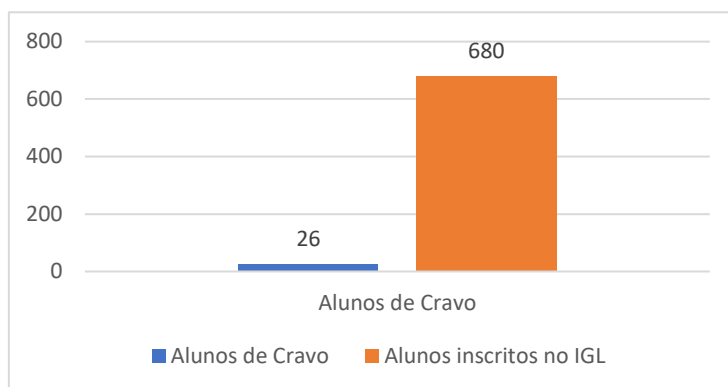
A classe de cravo da professora cooperante era composta, neste ano lectivo, por 7 alunos: um aluno do segundo ano do curso preparatório, três alunos do primeiro grau, uma aluna do terceiro grau, uma aluna do quinto grau e uma aluna do sétimo grau.

Na classe de cravo do professor Cristiano Holtz estavam inscritos neste ano 9 alunos: quatro alunos do primeiro ano do curso preparatório, três alunos do primeiro grau (um em regime articulado e os outros dois em regime supletivo) e dois alunos do segundo grau em regime supletivo.

A classe de cravo da professora Maria José Barriga era constituída, neste ano lectivo, por cinco alunos do segundo ano do curso preparatório, por quatro alunos do segundo grau (dois em regime articulado e os outros dois em regime supletivo) e um aluno do terceiro grau em regime articulado, num total de 10 alunos.

Conclui-se, então, que havia, no IGL, 26 alunos de cravo no ano lectivo de 2017/2018, num total de 680 alunos inscritos. No gráfico seguinte (Gráfico 8) é possível perceber a percentagem de alunos de cravo em relação ao número total de alunos do IGL.

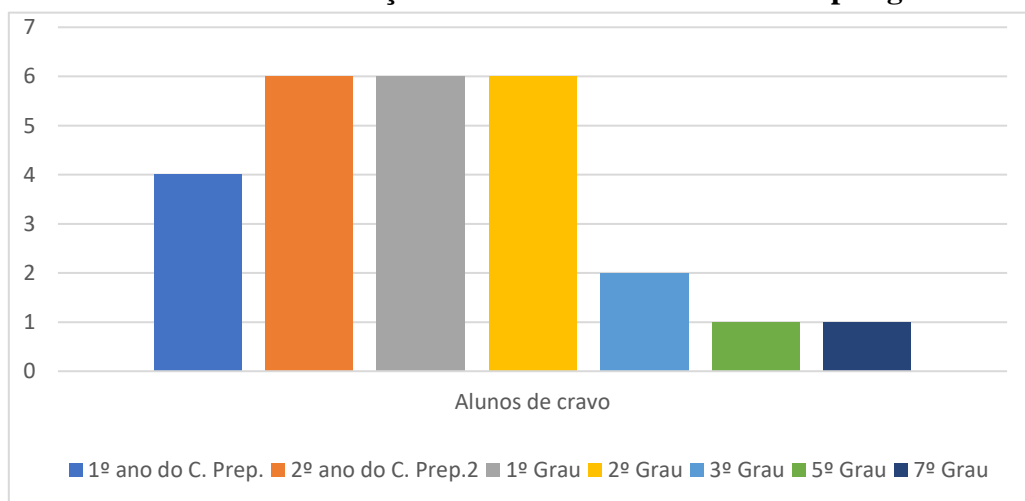
Gráfico 8 – Percentagem de alunos de cravo do IGL pelo total de alunos do IGL no ano lectivo de 2017/2018



Fonte: elaboração da autora

O gráfico que se segue (Gráfico 9) apresenta a informação sobre a distribuição por grau de todos os alunos de cravo inscritos no IGL no ano lectivo de 2017/2018.

Gráfico 9 – Distribuição dos alunos de Cravo do IGL por grau



Fonte: elaboração da autora

Neste estágio, tive oportunidade de acompanhar três alunas da classe de cravo da Professora Flávia Almeida Castro, num total de 4 tempos lectivos semanais. No ponto seguinte (capítulo 3.2.) é feita a caracterização das alunas seleccionadas.

3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados

Para acompanhamento e observação das aulas previstas no Estágio do Ensino Especializado, foram seleccionadas três alunas: a aluna A, do 1º Grau; a aluna B, do 3º Grau, e a aluna C, do 7º Grau. Estas alunas estavam todas inseridas na classe de cravo da Professora Flávia Almeida Castro no ano lectivo de 2017/2018.

Cada uma das alunas tinha uma aula individual semanal, com a duração de um tempo lectivo (45 minutos).

As alunas A e B tinham, para além do tempo lectivo semanal em aula individual, um tempo lectivo semanal de aula em conjunto, que era dividido em duas partes iguais, transformando-se em meio tempo lectivo individual semanal extra para cada aluna.

As aulas decorriam à 4ª feira à tarde nas instalações do Instituto Gregoriano de Lisboa.

A aluna A era aluna do 1º grau de cravo no regime articulado. Como referido anteriormente, tinha um tempo lectivo mais meio tempo lectivo semanal de cravo.

Começou os seus estudos de cravo aos 9 anos de idade, tendo feito um ano de iniciação com a professora cooperante. Começou por estudar piano aos 8 anos de idade.

Ao longo das aulas, aluna mostrou interesse, empenho e trabalho regular, o que lhe permitiu alcançar os objectivos propostos sem dificuldade, chegando mesmo a superá-los.

Esta aluna reagia bem às solicitações da professora cooperante e mostrava interesse e gosto por estar nas aulas de cravo.

A aluna A não tinha cravo, mas praticava num teclado electrónico, que tinha em sua casa.

A aluna B era aluna do 3º grau de cravo no regime articulado. Como referido anteriormente, tinha um tempo lectivo mais meio tempo lectivo semanal de cravo.

Começou os seus estudos musicais aos 8 anos de idade. Fez dois anos de iniciação e o 1º grau com o professor Cristiano Holtz e era aluna da professora cooperante desde o 2º grau, altura em que tinha 11 anos de idade.

Ao longo das aulas, a aluna mostrou-se motivada, apesar de apresentar algumas dificuldades em estudar de forma regular e sistemática.

Tal como a aluna A, a aluna B era uma aluna que reagia bem às solicitações da professora cooperante e que mostrava interesse e gosto por estar nas aulas de cravo.

À semelhança do que acontecia com a aluna A, esta aluna não tinha cravo em casa, mas praticava num teclado electrónico pessoal.

A aluna C era aluna do 7º grau de cravo no regime articulado. Como referido anteriormente, tinha um tempo lectivo de cravo por semana.

Começou os seus estudos musicais aos 8 anos de idade. Teve aulas no 1º e 2º graus com o professor Cristiano Holtz e os seguintes com a professora cooperante.

A aluna C era uma aluna com várias actividades extra-curriculares, não dispondo, muitas vezes, do tempo disponível necessário para dedicar ao cravo, o que atrasava o seu progresso. No entanto, era uma aluna interessada, que mostrava gosto por estar nas aulas de cravo e reagia bem às solicitações da professora cooperante.

Infelizmente, tal como acontecia com as outras duas alunas acima mencionadas, a aluna C não tinha um cravo próprio para poder praticar, mas possuía um teclado electrónico.

Segue-se uma tabela (Tabela 3) com um resumo da informação sobre as alunas seleccionadas:

Tabela 3 – Informação sobre as alunas seleccionadas

Aluna	Grau	Regime de frequência	Nº tempos lectivos semanais	Instrumento em casa	Frequência de iniciação	Idade de início^a
A	1º	Articulado	1,5	Teclado electrónico	1 ano	8
B	3º	Articulado	1,5	Teclado electrónico	2 anos	8
C	7º	Articulado	1	Teclado electrónico	2 anos	8

^a refere-se à idade de início dos estudos musicais, sendo que, no caso da aluna A, o primeiro instrumento que estudou foi piano, tendo, após um ano, mudado para cravo.

Fonte: elaboração da autora

3.3. Descrição das Aulas Observadas²¹

Tal como referido no ponto 3.1., neste estágio, observei e acompanhei as aulas de três alunas da classe de cravo da Professora Flávia Almeida Castro, num total de 4 tempos lectivos semanais.

No total, ao longo de todo o ano lectivo de 2017/2018, observei 80 aulas (cada uma correspondente a um tempo lectivo de 45 minutos): 28 aulas no primeiro período, 28 aulas no 2º Período e 24 aulas no 3º período. Nesta contagem estão excluídos os dias feriados (1 de Novembro de 2017, e 25 de Abril de 2018), a interrupção lectiva de carnaval (14 de Fevereiro de 2018), as aulas de dia 21 de Março de 2018 (em que as alunas prepararam e participaram nas actividades da semana aberta), as aulas de dia 9 de Maio de 2018 (em que as alunas participaram na Masterclasse de Cravo por Marco Mencoboni, na Casa Museu Anastácio Gonçalves) e os dias em que não pude comparecer, ou por realização de concerto (13 de Dezembro de 2017, 14 de Março de 2018) ou por doença (7 de Março de 2018) .

Para além das aulas observadas, tive oportunidade de, tal como previsto para o estágio em regime de observação, orientar uma aula para cada aluna por período lectivo, correspondendo a um total de quatro planos de aula (e consequentemente, quatro aulas por mim orientadas), por período lectivo.

Foram realizados, portanto, um total de 12 planos de aula (Anexo 13) para o ano lectivo de 2017/2018. Este assunto será mais desenvolvido no capítulo 4.

Nas tabelas seguintes (Tabelas 4, 5 e 6)²² é possível consultar a distribuição de aulas por cada aluna, por período e ano lectivo, observadas e/ou leccionadas por mim, com indicação da data em que ocorreram essas aulas, com indicação de duração de cada aula e com o registo de assiduidade.

²¹ Como complemento a este capítulo, sugere-se a consulta das Fichas de Observação (Anexo 11) realizadas para cada uma das aulas observadas ao longo do ano lectivo. Nestas Fichas, está contida informação bastante completa e detalhada sobre cada aula, seguida de uma avaliação e de uma reflexão final, feitas pela mestranda.

²² O Estágio do Ensino Especializado teve como data de início o dia 11 de Outubro de 2017, sendo essa a primeira data que aparece nestas tabelas.

Tabela 4 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna A

	Data	Nº tempos lectivos	Tipo de Aula	Registo de Assiduidade
1º Período	11/10/2017	1,5	O.	P.
	18/10/2017	1,5	O.	P.
	25/10/2017	1,5	O.	P.
	01/11/2017	Feriado Nacional		
	08/11/2017	1,5	O.	P.
	15/11/2017	1,5	O.	P.
	22/11/2017	1,5	O.	P.
	29/11/2017	1,5	O.	P.
	06/12/1027	1,5	L.	P.
	13/12/2018	1,5	-	F.M.
1ª Interrupção Lectiva				
2º Período	03/01/2018	1,5	O.	P.
	10/01/2018	1,5	O.	P.
	17/01/2018	1,5	O.	P.
	24/01/2018	1,5	O.	P.
	31/01/2018	1,5	O.	P.
	07/02/2018	1,5	O.	P.
	14/02/2018	2ª Interrupção Lectiva		
	21/02/2018	-	-	F.A.
	28/02/2018	1,5	L.	P.
	07/03/2018	1,5	-	F.M.
	14/03/2018	1,5	-	F.M.
	21/03/2018	Semana Aberta		
	3ª Interrupção Lectiva			
3º Período	11/04/2018	1,5	O.	P.
	18/04/2018	1,5	O.	P.
	25/04/2018	Feriado Nacional		
	02/05/2018	1,5	L.	P.
	09/05/2018	Masterclasse		
	16/05/2018	1,5	O.	P.
	23/05/2018	1,5	O.	P.

	30/05/2018	1,5	O.	P.
	06/06/2018	1,5	O.	P.

Legenda:

O. – Aula Observada; L. – Aula Leccionada pela Mestranda

P. – Presente; F.A. – Falta da Aluna; F.M. – Falta da Mestranda

Fonte: elaboração da autora

Tabela 5 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna B

	Data	Nº tempos lectivos	Tipo de Aula	Registo de Assiduidade
1º Período	11/10/2017	1,5	O.	P.
	18/10/2017	1,5	O.	P.
	25/10/2017	1,5	O.	P.
	01/11/2017	Feriado Nacional		
	08/11/2017	1,5	O.	P.
	15/11/2017	1,5	O.	P.
	22/11/2017	1,5	O.	P.
	29/11/2017	1,5	O.	P.
	06/12/1027	1,5	L.	P.
	13/12/2018	1,5	-	F.M.
1ª Interrupção Lectiva				
2º Período	03/01/2017	1,5	O.	P.
	10/01/2018	1,5	O.	P.
	17/01/2018	1,5	O.	P.
	24/01/2018	1,5	O.	P.
	31/01/2018	1,5	O.	P.
	07/02/2018	1,5	O.	P.
	14/02/2018	2ª Interrupção Lectiva		
	21/02/2018	1,5	O.	P.
	28/02/2018	1,5	L.	P.
	07/03/2018	1,5	-	F.M.
	14/03/2018	1,5	-	F.M.
	21/03/2018	Semana Aberta		

3ª Interrupção Lectiva				
3º Período	11/04/2018	1,5	O.	P.
	18/04/2018	1,5	O.	P.
	25/04/2018	Feriado Nacional		
	02/05/2018	1,5	L.	P.
	09/05/2018	Masterclasse		
	16/05/2018	1,5	O.	P.
	23/05/2018	1,5	O.	P.
	30/05/2018	1,5	O.	P.
	06/06/2018	1,5	O.	P.

Legenda:

O. – Aula Observada; L. – Aula Leccionada pela Mestranda

P. – Presente; F.M. – Falta da Mestranda

Fonte: elaboração da autora

Tabela 6 – Registo das aulas observadas e/ou leccionadas – aluna C

	Data	Nº tempos lectivos	Tipo de Aula	Registo de Assiduidade
1º Período	11/10/2017	1	O.	P.
	18/10/2017	1	O.	P.
	25/10/2017	1	O.	P.
	01/11/2017	Feriado Nacional		
	08/11/2017	1	O.	P.
	15/11/2017	1	O.	P.
	22/11/2017	1	O.	P.
	29/11/2017	1	O.	P.
	06/12/1027	1	L.	P.
	13/12/2018	1	-	F.M.
1ª Interrupção Lectiva				
2º Período	03/01/2018	1	O.	P.
	10/01/2018	1	O.	P.
	17/01/2018	1	O.	P.
	24/01/2018	1	O.	P.

	31/01/2018		O.	P.
	07/02/2018	1	O.	P.
	14/02/2018	2ª Interrupção Lectiva		
	21/02/2018	1	O.	P.
	28/02/2018	1	L.	P.
	07/03/2018	1	-	F.M.
	14/03/2018	1	-	F.M.
	21/03/2018	Semana Aberta		
3ª Interrupção Lectiva				
3º Período	11/04/2018	1	O.	P.
	18/04/2018	1	O.	P.
	25/04/2018	Feriado Nacional		
	02/05/2018	1	L.	P.
	09/05/2018	Masterclasse		
	16/05/2018	1	O.	P.
	23/05/2018	1	O.	P.
	30/05/2018	1	O.	P.
	06/06/2018	1	O.	P.

Legenda:

O. – Aula Observada; L. – Aula Leccionada pela Mestranda

P. – Presente; F.M. – Falta da Mestranda

Fonte: elaboração da autora

3.4. Actividades Extra-curriculares

Ao longo do ano lectivo, foram várias as actividades realizadas no âmbito extra-curricular, como intercâmbios, masterclasses, audições e as actividades da semana aberta.

No primeiro período, por exemplo, houve uma Oficina de Técnica Alexander, orientada por Roberto Reveilleau, em Outubro de 2017. Esta actividade foi promovida pela professora cooperante nas suas aulas, o que se mostra da maior importância para que

os alunos sejam aconselhados a participar noutras actividades previstas no plano de actividades, e que irão enriquecer a sua aprendizagem.

Decorreu, também no primeiro período, uma audição de Cravo da classe da professora Flávia Almeida Castro, no dia 17 de Novembro de 2017 às 10h nas instalações do Instituto Gregoriano Lisboa. Todos os alunos da classe da professora Flávia participaram nesta audição, que também contou com a presença dos encarregados de educação. (O programa desta audição pode ser consultado no anexo 8).

Da mesma forma, houve, no segundo período outra audição de Cravo da classe da professora Flávia no dia 27 de Janeiro de 2018 às 10h nas instalações do Instituto Gregoriano Lisboa. Mais uma vez, esta audição contou com a participação de todos os alunos da classe da professora Flávia e dos encarregados de educação. (O programa desta audição pode ser consultado no anexo 9).

Ainda no campo das audições, houve uma audição no dia 26 de Maio de 2018, na qual participaram, mais uma vez, todos os alunos da classe de cravo da professora Flávia, onde, mais uma vez, estiveram presentes os pais, encarregados de educação e familiares dos alunos.

Tal como referido anteriormente, não foram apenas as audições que enriqueceram a aprendizagem dos alunos no campo extra-curricular. Entre os dias 6 e 9 de Maio decorreu um concerto e masterclasse de cravo por Marco Mencoboni na Casa Museu Anastácio Gonçalves. As alunas que acompanhei neste estágio participaram e ganharam, com esta actividade, uma aprendizagem rica e uma boa experiência, tal como reconheceram elas próprias. No anexo 10 pode ser consultado o panfleto promocional e de inscrição para esta actividade.

Houve também, duas actividades planeadas na semana aberta, em Março: “Curiosidades sobre o compositor que eu vou tocar” e “Uma Música – Uma História”. Na primeira, os alunos deveriam recolher informação biográfica sobre um compositor à sua escolha, dentro do conjunto de compositores cujo repertório estariam a trabalhar. Depois, deveriam criar um texto, que leriam antes de tocar a peça relacionada. Na segunda actividade, “Uma Música – Uma História”, os alunos tinham de criar uma história

relacionada com uma das peças que estavam a trabalhar no seu repertório, distinta da peça seleccionada para a actividade “Curiosidades sobre o compositor que eu vou tocar”.²³

Foi também durante a semana aberta que os alunos da classe de cravo da professora Flávia tiveram oportunidade de participar num intercâmbio com a classe de cravo da Academia de Música de Santa Cecília, o segundo e último deste ano lectivo. O primeiro intercâmbio foi realizado ainda no 1º Período, dia 27 de Novembro de 2017. Após conversa em aula, posterior à participação das alunas em cada um dos intercâmbios, percebi, pelas palavras das alunas, que estes intercâmbios são uma boa experiência para as mesmas, que conseguem sentir um ambiente menos tenso do que aquele que por vezes sentem nas audições, e, por isso, prestar mais atenção aos colegas e às suas interpretações. Desta forma, usufruem mais da experiência em si, o que potencia a sua aprendizagem.

A aluna C, do 7º grau teve ainda a oportunidade de participar na Academia Júnior de Música Barroca da ESMAE, no Porto, em Fevereiro de 2018, tendo trabalhado directamente em masterclasse com a Professora Ana Mafalda Castro. Desta actividade, a aluna referiu ter gostado particularmente de poder contactar com outros instrumentos e com um grupo de professores especializado.

Apresenta-se, em seguida, um quadro (Quadro 17) com o resumo das actividades Extra-curriculares que contaram com a participação das alunas seleccionadas:

²³ Nas planificações anuais (Anexo 12), elaboradas para cada uma das três alunas seleccionadas e acompanhadas durante este estágio, com a colaboração da professora cooperante, pode consultar-se a história e o texto sobre o compositor, criado e apresentado por cada uma das alunas para estas duas actividades.

**Quadro 17 – Atividades extra curriculares com
participação das alunas seleccionadas**

Data	Actividade	Participação/Presença
28/10/2017	Oficina de Técnica Alexander	Alunas A, B e C
17/11/2017	Audição de Cravo	Alunas A, B e C
27/11/2017	Intercâmbio com a AMSC	Alunas A, B e C
27/01/2018	Audição de Cravo	Alunas A, B e C
09/02 a 11/02/2018	4ª Academia Júnior de Música Barroca, ESMAE	Aluna C
20/03/2018	“Uma Música – Uma História” – Actividade da Semana Aberta	Alunas A, B e C
21/03/2018	“Curiosidades sobre o compositor que eu vou tocar” – Actividade da Semana Aberta	Alunas A, B e C
22/03/2018	Intercâmbio com a AMSC	Alunas A, B e C
06/05/2018	Concerto de Cravo por Marco Mencoboni	Alunas A, B e C
07/05 a 09/05/2018	Masterclasse de Cravo por Marco Mencoboni	Alunas A, B e C
26/05/2018	Audição de Cravo	Alunas A, B e C

Fonte: elaboração da autora

4 – Análise Crítica da Actividade Docente

4.1. Nível de Consecução dos Objectivos

Conforme apresentado no website da ESML, na Ficha de Unidade Curricular do Estágio do Ensino Especializado,

“As atividades inerentes ao Estágio do Ensino Especializado têm como objetivos:

- adquirir e desenvolver competências básicas nos seguintes pontos: a) conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; b) Aplicação interdisciplinar e integrada dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação; c) Domínio dos métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.
- aprofundar e operacionalizar competências nos domínios científico e pedagógico-didático”²⁴

Nesta mesma ficha é referido que os conteúdos programáticos:

“Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino nas escolas do Ensino Artístico Especializado de Música; Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, dentro e fora da sala de aula; Promovem a aprendizagem numa perspetiva de formação que articule a aquisição de conhecimento e a forma de o transmitir; Proporcionam aos formandos o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional no contexto da docência; Contemplam a promoção de aprendizagens no quadro do conhecimento científico e da pedagogia e didática da música; Promovem a integração dos estagiários na escola e na comunidade educativa, favorecendo simultaneamente a sua inclusão e autonomia em contexto de ensino; Estimulam a aplicabilidade prática de conhecimentos prévios adquiridos nas restantes unidades curriculares.”

Percorrendo a lista de conteúdos programáticos acima descritos, tomo consciência de que a realização do Estágio do Ensino Especializado (EEE) correspondeu ao previsto, e que o nível de consecução dos objectivos foi elevado. Segue-se uma tabela (Tabela 7)

²⁴ Informação consultável em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/fichas-de-unidade-curricular/39341-estagio-do-ensino-especializado>

com informação mais detalhada sobre o nível de consecução dos objectivos na realização deste Estágio, numa distinção entre “Objectivo Não Atingido” e “Objectivo Atingido” seguida de uma contextualização.

Tabela 7 – Nível de Consecução dos Objectivos no EEE

Descrição do objectivo	Classificação do objectivo e contexto
1. observação e colaboração em situações de educação e ensino nas escolas do Ensino Artístico Especializado de Música	Objectivo Atingido, no Instituto Gregoriano de Lisboa.
2. ter experiências de planificação, ensino e avaliação, dentro e fora da sala de aula	Objectivo Atingido, por observação das aulas das alunas seleccionadas, por planeamento das aulas a leccionar por mim, por realização das planificações anuais, por registo posterior, em ficha, de cada uma das aulas observadas.
3. aprender numa perspectiva de formação que articule a aquisição de conhecimento e a forma de o transmitir	Objectivo Atingido, por aplicação dos conhecimentos adquiridos nas UC's, principalmente de Psicopedagogia (Planos de Aula) e de Didática do Ensino Especializado (discussão de problemas específicos decorrentes da actividade docente) nas aulas que orientei.
4. Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional no contexto da docência	Objectivo Atingido, por observação, registo e reflexão das respostas da professora cooperante aos problemas e desafios no contexto da docência, e por observação, através de gravações, das minhas próprias atitudes na sala de aula.
5. Ter aprendizagens no quadro do conhecimento científico e da pedagogia e didática da música	Objectivo Atingido, através da frequência e aprovação das Unidades Curriculares previstas no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música.
6. Estar integrado na escola e comunidade educativa, favorecendo a inclusão e autonomia em contexto de ensino	Objectivo Atingido, no Instituto Gregoriano de Lisboa, através da realização do estágio, e através da minha presença em actividades extra-curriculares como por exemplo, audições da classe de cravo da prof. cooperante.
7. Aplicar de forma prática conhecimentos prévios adquiridos nas restantes unidades curriculares	Objectivo Atingido, no mesmo contexto referido no objectivo nº3.

Fonte: elaboração da autora, com base na Ficha Curricular do EEE consultável em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/fichas-de-unidade-curricular/39341-estagio-do-ensino-especializado>

Segue-se, na Figura 6, o parecer da professora cooperante, relativo à minha participação no Estágio do Ensino Especializado.

Figura 6 – Parecer do Professor Cooperante – Flávia Almeida Castro



Mestrado em Ensino de Música

Didática do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO PROFESSOR COOPERANTE

Nome do Mestrando: Catarina Amante Trigo	Data: Ano lectivo de 2017/2018
Professor Cooperante: Flávia Almeida Castro	Local: Instituto Gregoriano de Lisboa
Professor Orientador (ESML): Ana Mafalda Castro	

Apreciação global qualitativa:

A Catarina manteve-se ao longo do ano letivo de 2017/2018 com uma postura muito aberta, observadora e com perguntas muito pertinentes. Esteve presente na maioria das aulas lecionadas por mim e lecionou as aulas às minhas alunas no horário e dia combinados antecipadamente. Nessas aulas fez um trabalho continuado ao já feito por mim e incentivou os alunos a uma maior quantidade de estudo.

A Catarina revela uma boa capacidade para dar aulas de cravo e uma mente cheia de ideias para o fazer da melhor forma.

Data 06/05/2019

O Professor Cooperante

Fonte: modelo fornecido por e-mail pela coordenação do mestrado em ensino da música da ESML, preenchido pela professora cooperante, Flávia Almeida Castro

4.2. Facilidades/Dificuldades Sentidas

Ao longo do ano lectivo de 2017/2018 fui observando as aulas das três alunas da classe de cravo da professora Flávia Almeida Castro anteriormente mencionadas. Observei as aulas com interesse e atenção, registei o máximo de informação possível, que posteriormente organizei nas “Fichas de Observação” (Anexo 11), e estive presente na maior parte das aulas leccionadas. Talvez possa identificar como algo menos fácil o facto de ter de condensar a informação das aulas nas referidas fichas, mas esse ponto foi contornado uma vez que mantive os registos feitos à mão por mim em cada aula (com informação muito próxima da realidade da aula, com exemplos, esquemas e desenhos).

Relativamente às aulas que planeei e que orientei (com recurso aos “Planos de Aula” – Anexo 12), o primeiro aspecto que tenho a realçar como ponto positivo foi a facilidade com que foi estabelecida a relação entre mim e as alunas seleccionadas. Talvez esse ponto se deva ao facto de já ter leccionado antes deste estágio, mas também ao gosto que tenho em trabalhar com crianças e jovens e de ensinar instrumento de tecla em geral.

Outro aspecto que encaro com importância, mas que faço de forma cada vez mais natural, é a correcção postural dos alunos. Ao longo da aula, para além dos aspectos técnicos, estou atenta a possíveis desvios posturais (como levantar o ombro, baixar o pulso, cruzar a perna, entre outros), mas as técnicas que utilizo para correcção desses desvios são cada vez mais “discretas” para os alunos e mais eficazes. Neste ponto, reconheço o papel do trabalho realizado no início da minha licenciatura com a Prof. Ana Mafalda Castro, e ao longo dos estudos superiores com o Prof. Dr. Pedro Couto Soares.

Também recordando o início dos meus estudos com os dois professores acima mencionados, destaco o seu papel no trabalho de técnicas e método de estudo. Reparei que, enquanto docente, tenho a capacidade de organizar e planear o trabalho do repertório das alunas de forma mais eficiente, dando-lhes a conhecer estratégias simples, mas eficazes, que conseguirão pôr em prática no seu estudo individual. No entanto, quando comecei os meus estudos, tinha muita dificuldade neste campo.

O primeiro aspecto negativo que tenho a referir prende-se com a minha necessidade de me fazer explicar ao aluno. Ao ver as gravações que fiz de cada uma das aulas por mim leccionadas no 1º Período, percebi que repetia, nalguns casos três vezes a mesma instrução, mas dita por outras palavras, de forma a me fazer entender, mas sem

dar tempo para que as alunas pudessem pensar no que eu tinha acabado de dizer. Destaco, aqui, a importância da utilização do recurso da câmara, uma vez que eu não tinha essa ideia de mim própria a dar aulas, mas desta forma, tenho ferramentas para fazer uma auto-avaliação da minha actividade enquanto docente.

O segundo aspecto negativo, provavelmente influenciado pelo anteriormente referido, prende-se com o planeamento de aula. Os tempos previstos nos planos de aula não corresponderam à realidade e em termos gerais, não houve tempo suficiente para cumprir o plano de aula na totalidade.

Estes dois aspectos negativos referidos foram identificados logo após as primeiras quatro aulas leccionadas, no dia 6 de Dezembro de 2017, e as duas vezes seguintes em que preparei e orientei as aulas (28 de Fevereiro de 2018 e 2 de Maio de 2018), correram de forma progressivamente melhor.

No anexo 12, é possível consultar os planos de aula que elaborei antes de cada aula, mas onde consta informação relevante, cujo registo muito contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto professora: a coluna de “Análise/Observações” e a “Reflexão Final/Avaliação”. Sugere-se a sua consulta como complemento à informação até aqui apresentada sobre as aulas por mim leccionadas.

Em seguida apresenta-se, em forma de tabela (Tabela 8), as maiores facilidades/dificuldades sentidas no total das 12 aulas planeadas e orientadas por mim:

Tabela 8 – Principais facilidades/dificuldades sentidas na actividade docente

Actividade docente Catarina Amante Trigo		
	Principais facilidades	Principais dificuldades
1º Período	Facilidade na relação com as alunas. Eficaz resolução de problemas específicos através de exemplificação, imitação e repetição. Correção da postura das alunas. Promoção de boas técnicas e método de estudo.	Dificuldade no cumprimento do plano de aula. Incapacidade de fornecimento de instruções objectivas e curtas. Insuficiente trabalho da autonomia do aluno. Capacidade de improvisação perante dificuldades das alunas não previstas por mim.

<p>2º Período</p>	<p>Facilidade na relação com as alunas. Eficaz resolução de problemas específicos através de exemplificação, imitação e repetição. Correcção da postura das alunas. Promoção de boas técnicas e método de estudo.</p>	<p>Cumprimento do plano de aula na íntegra, tanto nas actividades previstas como no tempo previsto para a realização das mesmas. Alguns problemas relacionados com o material de gravação acabaram por me deixar mais preocupada e nervosa. No entanto, o problema foi resolvido sem grande dificuldade.</p>
<p>3º Período</p>	<p>Facilidade na relação com as alunas. Eficaz resolução de problemas específicos através de exemplificação, imitação e repetição. Correcção da postura das alunas. Promoção de boas técnicas e método de estudo. Dar feedback e reforço positivo. Promover a autonomia das alunas, através de auto-avaliação e de mais distanciamento da minha parte.</p>	<p>Ainda algum nervosismo associado a querer cumprir o Plano de Aula pensado, nomeadamente, em querer cumprir os tempos pensados para cada actividade.</p>

Fonte: elaboração da autora

4.3. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Após a realização do estágio pretendo continuar a minha actividade enquanto professora de música e instrumento de tecla, mais concretamente de cravo.

Tal como referi ao longo desta primeira parte, comecei a dar aulas de música, primeiro em regime de actividades de enriquecimento curricular, depois aulas de piano e posteriormente aulas de cravo numa escola de ensino especializado da música. Não posso dizer, por isso, que foi graças a este mestrado que comecei a trabalhar como docente. Posso, no entanto, reconhecer a importância que a realização deste mestrado apresenta na minha formação, uma vez que tive a oportunidade de discutir ainda melhor técnicas e

métodos de ensino, previamente discutidos com a professora orientadora, Ana Mafalda Castro, e tive acesso a um conjunto de unidades curriculares que contribuíram para a minha formação enquanto professora.

Chego, assim, a esta fase de conclusão do mestrado em ensino da música, com o sentimento de que a conclusão deste mestrado não pressupõe uma conclusão no meu processo de crescimento enquanto professora.

Tenho a noção de que haverá sempre uma necessidade de adaptação da minha parte, quer a novos alunos, quer a novas técnicas, métodos de ensino e práticas pedagógicas pelo que deverei manter a minha postura de atenção, reflexão e interrogação ao longo do tempo, confiante de que as técnicas que terei ao meu dispor serão cada vez mais variadas e que conseguirei, por isso, responder aos alunos e resolver eventuais problemas de forma mais rápida e eficaz.

Secção II – Projecto de Investigação

O Papel da Leitura à 1ª Vista no Ensino do Instrumento de Tecla em Portugal

5 – O Papel da Leitura à 1ª Vista no Ensino do Instrumento de Tecla em Portugal

5.1. Descrição do Projecto de Investigação

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música, propus-me a efectuar um projecto de investigação na área da leitura musical em instrumentos de tecla, para alunos de Iniciação, do Ensino Básico e do Ensino Secundário de música em Portugal, inscritos em escolas de ensino especializado da música.

Para realizar este projecto, foi importante, em primeiro lugar, definir os principais conceitos relacionados com esta temática, nomeadamente esclarecer o que se entende por leitura à primeira vista.

Paralelamente, foi feito um trabalho de reconhecimento do papel da capacidade de leitura à 1ª vista nas escolas portuguesas de ensino especializado da música (se é vista como uma capacidade importante, se é trabalhada nas aulas, se está prevista nos programas escolares, se é um requisito para provas de passagem, globais ou de ingresso, entre outros aspectos). A recolha destes dados foi feita pela observação de aulas dos alunos seleccionados para observação no Estágio do Ensino Especializado, pela realização de entrevistas e questionários que permitissem perceber as opiniões de alunos e professores em relação à importância do trabalho de capacidades de leitura à primeira vista, pelo levantamento dos programas escolares das diferentes instituições de ensino especializado da música, pela recolha e análise de bibliografia existente, incluindo outros trabalhos de mestrado de antigos alunos, entre outros.

Por último, foi criado um esquema de ensino de leitura musical a crianças sem conhecimento musical prévio, e seleccionado repertório para trabalhar esta capacidade, tanto com crianças e jovens que não sabiam ler música, como com as alunas seleccionadas no Estágio do Ensino Especializado.

Este projecto foi direccionado para o ensino e aprendizagem de instrumentos de tecla como o cravo, o piano e o órgão em escolas do ensino especializado da música, na iniciação, ensino básico e ensino secundário e é esperado que possa constituir um trabalho de relevância, interesse e aplicabilidade não só aos instrumentos referidos como a outros instrumentos.

5.2. Motivações e Objetivos

A temática da leitura musical e, mais concretamente, da capacidade de leitura à primeira vista surgiu após alguma reflexão sustentada por experiências próprias não só enquanto aluna, mas também enquanto professora, quer de cravo, quer de piano e teclado.

Tendo tido vários alunos de idades e níveis bastante diferentes, houve dois aspectos comuns entre a maioria dos alunos: a falta de estudo dos alunos e as dificuldades de leitura dos alunos.

Ao longo das aulas reparei que a falta de estudo era muitas vezes consequência do desconhecimento ou não aplicação de métodos e técnicas de estudo eficientes e eficazes. Este tema poderia ser interessante para eu explorar neste trabalho de mestrado, no entanto preferi optar pelo segundo: as dificuldades de leitura. Esta escolha foi motivada por este ser um problema menos bem resolvido não só nas aulas que dei, como também no meu percurso e formação como aluna.

Por um lado, reparei que a partir do momento em que comecei a solicitar aos meus alunos que lessem música que não tinham visto antes, as suas capacidades de leitura foram aumentando progressivamente, bem como o seu grau de autonomia na abordagem das peças a trabalhar; por outro lado, desafiei-me para trabalhar as minhas capacidades de leitura à primeira vista e surpreendi-me com a evolução que consegui fazer.

Para desenvolver a questão central de investigação – “O Papel da Leitura à 1ª Vista no Ensino do Instrumento de Tecla em Portugal” –, iniciei um processo de pesquisa de programas de escolas do ensino especializado da música em Portugal, de material sobre a leitura musical e das diversas capacidades desenvolvidas pelos músicos (entre as quais a capacidade de leitura musical e de leitura à primeira vista).

Para além disso, fui debatendo este assunto de forma mais ou menos formal com outros músicos e professores de instrumento, o que levou ao aparecimento de outras questões, derivadas desta temática principal, das quais destaco as seguintes: “Porque é que se a leitura à primeira vista é reconhecida como sendo importante, não está contemplada em todos os programas de ensino?”, “Porque é que se os alunos reconhecem valor ao trabalho desta capacidade, não a trabalham?”, “Porque é que se os professores de iniciação, ensino básico e ensino secundário de música reconhecem valor ao trabalho desta capacidade, não a trabalham, ou trabalham de forma deficiente?”, “Porque é que os professores de ensino superior, com o passar do tempo, têm constatado que os alunos lhes

chegam com pior leitura?”, “Os professores de instrumentos de teclas do ensino superior trabalhavam a capacidade de leitura à primeira vista enquanto estudantes? Se sim, de que forma?”

Um dos principais objectivos que tinha com a realização deste trabalho, para além de perceber qual o Papel da Leitura à 1ª vista no Ensino do Instrumento de Tecla em Portugal, era mostrar que a leitura à 1ª vista se aprende, se desenvolve, e não tem de ser difícil. A leitura à 1ª vista é uma capacidade e pode, por isso, ser desenvolvida e trabalhada.

5.3. Estado da Arte e Revisão da Literatura

A primeira parte da investigação neste trabalho consistiu numa revisão da literatura²⁵ e, seguidamente, numa interpretação e análise dos documentos. Esta constitui uma parte importante de qualquer investigação pois, de acordo com Fortin (2003, 74), Gorman e Clayton (2005, 73) e Pickard (2007, 26):

- Permite-nos saber se o tema foi estudado por outras pessoas;
- Ajuda-nos a centrar e delimitar o tema, dado que outros estudos nos mostram o que se sabe e o que não se sabe sobre o assunto;
- Permite-nos conceber o desenho da investigação e escolher a metodologia adequada à mesma.

A recolha de informação sobre a temática da leitura musical e da leitura à primeira vista foi feita através da internet, de artigos, teses de mestrado, teses de doutoramento, capítulos de livros e métodos de leitura e técnica e por consulta, tanto na internet como no centro de documentação da Escola Superior de Música de Lisboa, de trabalhos de outros colegas.

²⁵ Entendida como “... a critical discussion of all significant, publicly available literature that contributes to the understanding of a subject. (...) the literature review process involves four distinct stages and requires four separate skills: information seeking and retrieval (...), evaluation (...), critical analysis (...), research synthesis (...).” (Pickard, 2007, 26).

Ao começar a trabalhar sobre este tema, percebi que era fundamental esclarecer o conceito de leitura à primeira vista. Andreas Lehman e Victoria McArthur²⁶ observam que quando se fala de leitura à primeira vista, nem toda a gente se está a referir ao mesmo:

algumas pessoas consideram que leitura à primeira vista é apenas a primeira vez que alguém toca ou lê uma peça desconhecida; para outros, o conceito de leitura à primeira vista abrange repetições; e um maestro, pode até considerar que a actividade de ler em silêncio uma partitura, imaginando ou executando movimentos de direcção, é leitura à primeira vista.

Para os autores, “[ler à primeira vista requer que a música seja fisicamente tocada (e, portanto, que soe), num tempo adequado, com expressividade, excluindo assim a mera actividade de decifrar a notação]”.

No seu relatório de estágio, sobre leitura à primeira vista ao Piano, Ricardo Martins²⁷ entende que segundo Miguel Henriques leitura à primeira vista é o primeiro contacto com a partitura dissociado da execução. Segundo o autor, esta pré-leitura contribuirá para um primeiro contacto ao Piano tanto mais aprofundado quanto maior for o estudo teórico prévio da partitura.

Para Anne Ku²⁸, leitura à primeira vista é a capacidade de tocar pela primeira vez lendo uma partitura, sem prática ou ensaio prévio. Ristad²⁹ (1982) dá a seguinte descrição:

os dedos conseguem simular uma passagem rápida, no tempo certo; o ouvido recusa-se a ouvir notas esquecidas ou erradas e a mente tem como objectivo principal chegar a tempo. É uma capacidade de fingir que está tudo bem mesmo quando está péssimo

²⁶ Lehman, A. C. & McArthur, V. (2002). Sight-reading. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for teaching and learning* (pp. 135-150) Oxford: University Press. ISBN 0-19-513810-4.

²⁷ Martins, R. (2014). *Leitura à Primeira Vista ao Piano*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música: Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/3898>

²⁸ Ku, A. (2008). Thesis for Piano Teaching Diploma on sight-reading. (Licenciatura em Música). Holanda: Conservatório de Utrecht. Disponível em https://www.academia.edu/32754252/Thesis_for_Piano_Teaching_Diploma_ON_SIGHT-READING

²⁹ Ristad, E. (1982). *A soprano on her head: Right-Side-Up Reflections on Life and Other Performances*. Utah: REAL PEOPLE PRESS. ISBN: 978-0911226214

Para mim, “leitura à primeira vista” é entendida como o momento em que tocamos o que estamos a ler de uma partitura nunca vista antes. Assim, ao longo deste trabalho, quando falo de leitura à primeira vista, refiro-me a uma actividade de leitura em que haja produção de som e que a peça não tenha sido previamente estudada.

Historicamente falando, na cultura ocidental do século XIX (e anteriormente), à capacidade de leitura à primeira vista de um músico era atribuído um elevado prestígio. Esta capacidade perdeu o seu lugar de destaque e a memorização adquiriu maior importância.³⁰

A leitura à primeira vista não está unicamente ligada à cultura ocidental, mas também às culturas onde se utilize qualquer tipo de notação musical.

Nas culturas com tradição exclusivamente oral, a capacidade de leitura não é, evidentemente, praticada, recorrendo-se à improvisação e à passagem de conhecimento pela oralidade e não pela escrita.³¹

Segundo Barton³², a capacidade de leitura à primeira vista treina-se e quanto mais se pratica mais capacidade se adquire. Barton realça que a experiência é um importante factor na melhoria desta habilidade, mas que o treino frequente é a chave para o sucesso.

Para Geoffrey³³, a capacidade de leitura à primeira vista não se trata de um talento inato e Richman³⁴ realça a importância de aumentar a dificuldade das leituras progressivamente, para promover o aumento e a evolução desta capacidade, transformando-a assim numa habilidade.

³⁰ Martins, R. (2014). *Leitura à Primeira Vista ao Piano*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música: Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/3898>

³¹ Machado, I. (2015). *A improvisação ao órgão no desenvolvimento da leitura à primeira vista*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5758/1/mestrado_ines_machado.pdf

³² Barton, L.J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight reading of music. *Psychology of music*, 23 (1), 3-16. Online ISSN 1741-3087. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0305735695231001>

³³ Colvin, G. (2008). *Talent is overrated: what really separates world-class performers from everybody else*. England: Penguin Group. ISBN 9781591842941.

³⁴ Richman, H. (1986) *Super Sight-reading secrets: An innovative, step-by-step program for keyboard players of all levels*. Califórnia: Sound Feelings Publishing, Newhall.

Ao longo da sua formação, um músico desenvolve várias capacidades que contribuem para um melhor desempenho na sua actividade artística, de performance e muitas vezes, de ensino.

Alice Jan Watkins³⁵ (1984) dá-nos a conhecer um estudo interessante sobre o grau de importância destas capacidades na prática ao teclado, cujas conclusões realçam a importância do trabalho de leitura à primeira vista:

James B. Lyke³⁶ (1968) tentou perceber que capacidades deveriam ser mais trabalhadas nas aulas de piano. Assim, elaborou uma escala de avaliação de vinte itens, que enviou para vários professores de música e de piano nos Estados Unidos, pedindo-lhes que a ordenassem de acordo com o grau de importância que lhe davam. O resultado obtido das respostas dos professores de música 1) Harmonização; 2) leitura à primeira vista; 3) Acompanhamento; 4) Audição crítica; 5) Tocar de ouvido; 6) Progressão de acordes; 7) Análise; 8) Transposição; 9) Desenvolvimento da técnica; 10) Improvisação; 11) Desenvolvimento do estilo.

A lista ordenada obtida através das respostas dos professores de piano foi a seguinte: 1) leitura à primeira vista; 2) Tocar de ouvido; 3) Harmonização; 4) Transposição; 5) Improvisação; 6) Audição crítica; 7) Acompanhamento; 8) Desenvolvimento da técnica; 9) Progressão de acordes; 10) Análise.

Ming-Hui Kuo³⁷ defende que uma leitura à primeira vista rápida e precisa é uma das capacidades que irá permitir ao aluno tornar-se um músico independente. Para além disso, os estudantes que melhor desenvolvem capacidades de leitura à primeira vista, aprenderão nova música mais rapidamente, irão melhorar a precisão no instrumento e aumentar o seu nível de auto-confiança: “A teacher should keep this idea in mind: the goal of teaching music is to transform a student into an independent musician. Fast, accurate sight-reading is one of the skills that will help a student to reach this goal. (...) Students who develop better sight-reading skills will learn new music faster, improve accuracy on the instrument, and increase their level of self-confidence.”

³⁵ Watkins, A. J. (1984). *The effect of the use of a recorded soloist as an aid to the teaching of sight-reading accompaniments at the piano*. Disponível em <https://shareok.org/handle/11244/5219>.

³⁶ Lyke, J. B., Enoch, Y. & Haydon, G. (1996). *Creative Piano Teaching*. Illinois: STIPES PUBLISHING L.L.C. ISBN 0-87563-640-3.

³⁷ Kuo, M. (2012). *Strategies and Methods for Improving Sight-reading*. (Tese de Doutoramento em Artes Musicais). Kentucky: College of Fine Arts, Universidade de Kentucky. Disponível em https://uknowledge.uky.edu/music_etds/6/.

Havill³⁸ referiu em 1971 que a leitura à primeira vista estava finalmente a ser vista como uma meia-irmã da performance. Contrariamente ao pensamento de que “sight-readers are born – not made”, a capacidade de leitura à primeira vista pode ser ensinada. Para Andreas Lehman e Victoria McArthur, “a leitura à primeira vista não é uma proeza inexplicável. Os professores devem prestar mais atenção ao ensino e desenvolvimento desta capacidade e estreitar o intervalo entre o nível de performance de repertório previamente ensaiado e o nível de performance de repertório de leitura à primeira vista.”

Dianne Hardy³⁹ desenvolveu uma investigação com 221 professores, questionando-os sobre o seu ensino de leitura à primeira vista: se ensinavam, com que frequência ensinavam e como ensinavam. Foi-lhes pedido que avaliassem a importância do ensino desta capacidade, numa escala de cinco níveis diferentes. 13% dos professores respondeu que esta é a capacidade mais importante no piano, 73% referiu que é muito importante e os restantes referiram que é importante. Ninguém referiu que era uma capacidade pouco ou nada importante.

No entanto, Diane Hardy observa que apesar da importância reconhecida a esta capacidade por parte dos professores, muitas vezes os alunos de piano não têm esta capacidade desenvolvida, mostrando uma grande diferença entre o seu nível de leitura e a dificuldade das peças que preparam. Para além disso, apenas 7% dos inquiridos referem que ensinam leitura à primeira vista de uma forma regular e sistemática aos seus alunos.

A maioria dos professores apresentaram como justificação para não trabalharem a capacidade de leitura à primeira vista dos seus alunos o facto de não saberem como o fazer. Alguns referiram que esta capacidade não é abordada nos livros e métodos que utilizam para dar aulas. Outros não reconhecem esta capacidade como algo dissociável da aquisição de repertório e referem que os alunos ficariam melhores nesta capacidade com mais anos de aulas. Poucos professores disseram que não tentavam ensinar porque eles próprios tinham poucas habilidades de leitura à primeira vista.

³⁸ Havill, L. (1967). *You can sight read: the pleasures of piano sight-reading through keyboard harmony and technique*. Bryn Mawr: Presser.

³⁹ Hardy, D. (1998). *Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance*. Fórum de pedagogia de piano. Disponível em <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/1.2/1.2.ppfke.html>

É também no seu Relatório de Estágio sobre a leitura à primeira vista ao piano, que Ricardo Martins apresenta a ideia de Robert Pace (1999) de que

Uma boa capacidade de leitura parece depender não só de experiência (capacidade de observação e prática de elementos e padrões previamente aprendidos), mas também de palpites lógicos sobre o que irá figurar em seguida ao longo da leitura do texto. Pace acredita que é possível desencadear o desenvolvimento de todos estes factores desde a primeira aula de música, resumindo os conteúdos primários de ensino a sentir ritmo e pulsação, visualizar contornos melódicos e ouvir mudanças de dinâmica. Ao longo da aprendizagem, a fluência de leitura deve ser um dos principais objectivos. O tempo diário disponível deve incluir a prática de leitura, assim como tempo para todos os exercícios técnicos necessários ao desenvolvimento das restantes competências.

Este ponto é particularmente interessante neste trabalho porque valida a minha convicção de que o trabalho de leitura à primeira vista pode ser desenvolvido a partir da primeira aula de música (dependendo da idade dos alunos)⁴⁰

No capítulo 2.3. do seu trabalho, Ricardo Martins expõe o método adaptado por Pace⁴¹ para trabalho de leitura. Esta informação é interessante e aconselha-se a sua leitura. No entanto, por o autor se aproximar mais dos conceitos de leitura à primeira vista que pressupõem trabalho prévio mental antes da execução de uma peça, e por não ser esse o conceito que escolhi para continuar este trabalho, não irei apresentar essas ideias aqui.

⁴⁰ Actualmente verifica-se uma oferta cada vez maior de actividades musicais para crianças, nomeadamente das sessões de “música para bebés”. Quando falo na primeira aula de música, refiro-me à primeira aula de um instrumento, destinado a crianças com idades a partir dos 4 anos de idade. Seleccionei esta idade porque corresponde aos alunos de piano mais novos que tive até hoje e onde pus em prática, desde a primeira aula, um conjunto de medidas para ensinar leitura, nomeadamente leitura à primeira vista. Essas medidas passam por estabelecer pontos de referência na partitura, por saber a “ordem” das notas e por memorizar a sua localização na partitura, da mesma forma que se memoriza uma letra do alfabeto.

Desta forma, considero perfeitamente plausível que se inicie o trabalho de leitura à primeira vista com crianças a partir do primeiro nível de iniciação (nalguns casos começa nos 5/6 anos de idade), uma vez que é a altura em que, geralmente, estarão a entrar para a escola de ensino regular. Nesta altura estão a aprender as letras e irão aprender a ler e a escrever. Ora, na minha opinião, a música está também assente numa linguagem, que, quando mais cedo for aprendida, mais fluentemente será “falada”. Quer isto dizer, que mais facilmente o músico/aluno conseguirá ler.

⁴¹ Pace, R. (1999). *The essentials of Keyboard Pedagogy, Sight-Reading and Musical Literacy*. Nova Iorque: Lee Robert Music Publications, Inc.

Segundo Lehman e McArthur, a leitura à primeira vista não é uma habilidade em si mesma, mas sim, um conjunto de sub-habilidades: habilidades de percepção, habilidades cinestésicas, recordação e memória e resolução de problemas.

Para estes autores, a habilidade de percepção visual tem um papel fundamental na leitura à primeira vista, uma vez que permite ao músico ler à frente daquilo que está a tocar e assim obter o máximo de informação possível e relevante sobre o que vem a seguir. Músicos com mais capacidades de leitura à primeira vista necessitam de menos “viagens” entre o presente (o que estão a tocar no momento) e o futuro (o que vem a seguir na partitura musical) e parecem saber o que procuram ao contrário de músicos com menos capacidade de leitura à primeira vista.

Em relação à habilidade de percepção auditiva, os autores referem que, apesar de raramente estudada a sua influência na habilidade de leitura à primeira vista e de teoricamente e na prática o feedback auditivo não desempenhar um papel fundamental na leitura à primeira vista, o retorno auditivo permite ao músico criar expectativas sobre as próximas notas levando a uma performance mais musical.

As habilidades cinestésicas, isto é, a capacidade e o conhecimento do músico sobre o seu instrumento e como tocá-lo e orientar-se sem a ajuda das habilidades de percepção (visão), para os autores, não são fundamentais para a capacidade de leitura à primeira vista, mas melhoram a performance.

No campo da recordação e memória, os autores revelam que apesar de parecer paradoxo falar-se de memória na prática da leitura à primeira vista, esta tem um papel importante quando se trata de subsequentes leituras e até à primeira vista porque algumas passagens podem ser idênticas ou até mesmo iguais. Segundo os autores, músicos mais experientes e melhores em leitura à primeira vista aprendem mais rapidamente uma peça ou obra.

Por último, os autores, referem a especial necessidade da habilidade de resolução de problemas para a leitura à primeira vista. Nem sempre os músicos têm a capacidade de identificar claramente as notas que se seguem e muitas vezes a atenção é desviada por factores externos. O músico tem por isso que usar a sua capacidade de resolução de problemas para adivinhar, simplificar ou improvisar.

Segundo os autores, o trabalho destas sub-habilidades, na formação de um músico, contribui para o trabalho da habilidade de ler à primeira vista.

Neste trabalho, refere-se ainda que é possível criar um modelo cognitivo para a leitura à primeira vista baseado no estado da arte, mas de interesse prático para os músicos. A leitura à primeira vista é analisada como sendo um processo constituído por dois processos: um que corresponde à análise e reconstrução mental daquilo que está na partitura e outro que corresponde à produção de acções físicas. Segundo os autores, a capacidade de executar estes processos simultaneamente exige treino contínuo.

A performance instrumental e a leitura à primeira vista requerem diferentes sub-capacidades, pelo que os autores destacam algumas das diferenças importantes e características entre o treino para uma performance (audição) e o treino de leitura à primeira vista que se apresentam na tabela 9:

Tabela 9 – Principais diferenças entre a prática para performance e a prática de leitura à primeira vista

Prática para performance	Prática de leitura à primeira vista
Corrigir os erros	Manter o ritmo e o tempo
Olhar para as mãos enquanto toca	Evitar olhar para as mãos
Os detalhes são importantes	A “big picture” é importante (o todo)
Correcção da dedilhação é crucial	Chegar às notas da forma possível
Evitar erros e omissões	Erros e omissões são permitidos

Fonte: elaboração da autora com base no cap. 9 – *Sight Reading* do livro *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning*, Lehmann e McArthur, 2002, (p. 145)

Os autores identificam ainda alguns dos problemas específicos da leitura à primeira vista e respectivas soluções. Na seguinte tabela (tabela 10) resumem-se as mesmas:

Tabela 10 – Problemas específicos da leitura à primeira vista e suas resoluções

Erros de intervalos (melódicos ou harmónicos)
Dizer os intervalos e escalas antes de tocar;
Treinar os intervalos com flash cards ou programas de computador;
Tocar só as notas sem ritmo
Identificar padrões melódicos antes de tocar.

Incapacidade de tocar com o ritmo preciso e de manter o tempo/andamento

- Percutir o ritmo;
- Escrever tempos na partitura;
- Desenhar linhas verticais que indiquem o alinhamento das notas;
- Usar metrônomo;
- Tocar com outros músicos ao mesmo tempo.

Incapacidade de tocar articulações/dinâmicas

- Escrever na partitura o que se ouve quando outros performers tocam;
- Reduzir o andamento, tocando mais lento;
- Tocar apenas as notas;
- Tocar apenas o ritmo.

Parar para corrigir erros

- “Obrigar” o leitor a continuar;
- Tocar de certeza as notas de determinado tempo num compasso, e assim obrigar os olhos a olhar em frente e chegar àquela nota no tempo;
- Tocar as notas acabadas de tocar, impedindo que volte a olhar para lá;
- Utilizar metrônomo ou fazer uma gravação;
- Tocar com outro músico.

Olhar para o teclado (para baixo)

- Não olhar para as mãos/teclado;
- Manter a cabeça na mesma posição.

Fonte: elaboração da autora com base no cap. 9 – *Sight Reading* do livro *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning*, Lehmann e McArthur, 2002, (p. 145)

Para além destas soluções, os autores sugerem ainda que se complemente o treino de leitura à primeira vista com a audição de diferente repertório, que providencie exemplos artísticos e idiomáticos.

No seu relatório de estágio sobre a improvisação ao órgão no desenvolvimento da leitura à primeira vista, Inês Machado refere os cinco passos identificados por Sloboda⁴² para auxiliar os alunos a adquirir/melhorar a capacidade de leitura à primeira vista:

⁴² Sloboda, J. (2005). *The Psychology of music Reading*. In *Exploring the Musical Mind*, (pp. 3-26). Oxford Oxfordshire: Oxford University Press.

- em primeiro lugar, o aluno deve adquirir o seu conhecimento musical de estrutura/forma, estilo e linguagem, para que possa antever o que vem a seguir na partitura musical enquanto toca;
- em segundo lugar, o aluno deve desenvolver a capacidade de ouvir a música interiormente ao ler à primeira vista ao mesmo tempo que associa a leitura ao movimento das mãos;
- o terceiro ponto refere que a leitura à primeira vista nota-a-nota dificilmente melhora a capacidade de leitura à primeira vista mesmo que trabalhada frequentemente. A música deve ser, por isso, percebida antes de ser tocada recorrendo ao conhecimento teórico já adquirido.
- no quarto passo, o aluno deve procurar desenvolver a sua sensibilidade musical antes de praticar leitura à primeira vista;
- no quinto e último ponto, é sugerido que o professor crie situações em que o aluno seja exposto à necessidade de utilizar a sua capacidade de leitura à primeira vista regularmente.

5.4. Metodologia de Investigação

5.4.1. Fundamentação teórica

Segundo Bell (2004) “Há que decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer.” (p. 95).

Qualquer que seja o projecto de investigação a desenvolver, este envolve várias etapas, imprescindíveis para a sua concretização e que, independentemente da sua dimensão, têm de ser assumidas pelo investigador. Neste sentido, Bell (2004) considera que “Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, materiais e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos” (p. 13).

A concretização de um projecto de investigação pressupõe a aplicação de metodologias previamente definidas que permitam a recolha de dados que conduzam a resultados fiáveis para a formulação de teorias e contribuam para um maior conhecimento da área de investigação escolhida.

Dependendo dos objectivos, das abordagens e da informação recolhida, existem diferentes métodos que poderão ser mais ou menos adequados. Assim, qualquer projecto pode realizar-se com recurso a metodologias qualitativas⁴³ e/ou metodologias quantitativas⁴⁴.

A mais comumente utilizada é a quantitativa dado que responde à necessidade de recolha de dados estatísticos. Este tipo de investigação está relacionado com a recolha de informação através de dados estatísticos ou numéricos em que os resultados podem ser medidos e contabilizados. Contudo, autores como Gorman y Clayton (2005) consideram que “A more qualitative approach to information issues and problems has the benefit of presenting new answers to old problems, or at least different perspectives derived from potentially richer data.” (p. 14).

⁴³ Pickard (2007) define-a como “... empirical research in which the researcher explores a phenomenon using textual, descriptive narrative rather than numerical data. Results are often transferable.” (p. 297).

⁴⁴ La investigação quantitativa é definida pela mesma autora como “...empirical research in which the researcher explores relationships using numeric data. Results can often be generalized, though this is not always the case.” (Pickard, 2007, 297).

A abordagem qualitativa, cujo principal objectivo é descrever ou interpretar, mais do que avaliar, (Fortin, 2003, 22) pode definir-se como “... a process of enquiry that draws data from the context in which events occur, in an attempt to describe these occurrences, as a means of determining the process in which events are embedded and the perspectives of those participating in the events, using induction to derive possible explanations based on observed phenomena.” (Gorman y Clayton, 2005, 3).

Esta metodologia atribui primazia à descrição narrativa a partir dos próprios participantes, suas expectativas, suas interpretações, às quais o investigador acrescenta as suas próprias informações sobre o contexto ou assunto que é objecto de estudo. Trata-se, portanto, de uma análise participativa na qual o investigador interage com o objecto sem o modificar, respeitando completamente, as informações recolhidas.

A metodologia qualitativa aplica-se através de diferentes técnicas de recolha de dados: observação, grupos de discussão, entrevista, análise documental, entre outros. O investigador selecciona pessoas e situações características de experiências ou situações típicas, de forma a que as amostras representem o universo que se pretende descrever.

Contudo, a utilização desta metodologia não está isenta de críticas, como por exemplo o tamanho pequeno da amostra e, em consequência, uma representatividade limitada, a falta de fiabilidade e validade dos métodos (Fortin, 2003, 156).

Para garantir uma maior fiabilidade e validação do projeto de investigação, realizei o que se designa por triangulação. Nesta linha de pensamento Patton (1990) considera que “One important way to strengthen a study design is through triangulation, or the combination of methodologies in the study of the same phenomena or programs. This can mean using several kinds of methods or data, including using both quantitative and qualitative approaches.” (p.187). Por triangulação entende-se a aplicação de várias metodologias durante o processo de investigação.

Vários autores identificam quatro tipos básicos de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores (quando existe a participação de mais de um investigador) e de teorias (quando são aplicadas diversas interpretações teóricas). As mais utilizadas são as duas primeiras: triangulação de fontes e triangulação de métodos. A primeira é usada quando se recolhem os dados, por exemplo, em diferentes relatos ou em diferentes fontes para estudar o mesmo assunto e, a segunda, quando se cruzam diferentes métodos no mesmo estudo, por exemplo, o método quantitativo e o método qualitativo. Neste trabalho, recorreu-se à triangulação de métodos, dado que, para a recolha da informação

se usou o método quantitativo (aplicação de um inquérito por questionário) e o método qualitativo (realização de entrevistas).

Esta combinação de diferentes metodologias ou de técnicas de recolha de dados permite uma maior fiabilidade e a posterior validação da análise e do estudo realizado. Neste sentido, “By triangulating data-collection methods, especially by using a quantitative method in conjunction with a qualitative method, the researcher is able to draw on the unique strengths of each – thus providing both macro and micro-level perspectives in a single project.” (Gorman y Clayton, 2005, 13).

O paradigma de investigação utilizado é o pragmático por, tal como definido nesse paradigma, ter sido escolhida – nomeadamente no que diz respeito à recolha e análise da informação –, a metodologia que entendi melhor responder ao problema definido. Tal como referido por vários autores (Fortin, Bell, Gorman e Clayton) dado o mundo não ser uma realidade absoluta, a sua compreensão e estudo, deve ser feito com recurso a diferentes métodos, os métodos mistos. Este paradigma caracteriza-se ainda pela aplicação do conhecimento ao real tendo em vista a resolução dos problemas.

5.4.2. Método de investigação

O método de investigação escolhido no âmbito deste relatório de estágio foi o estudo de caso. Este método consiste “... numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização.” (Fortín, 2003, 164). “Other ways include experiments, surveys, histories, and the analysis of archival information...” (Yin, 1994, 1).

Este estudo de caso incidiu sobre uma população composta por alunos de instrumento de tecla (cravo, piano, órgão ou prática ao teclado) das escolas de ensino especializado da música em Portugal (cujo levantamento foi feito anteriormente) e por professores dos referidos instrumentos nas mesmas escolas.

5.5. Recolha de Dados Primários

Paralelamente ao processo de revisão de literatura e estado da arte, foi feito um levantamento das escolas de ensino especializado de música em Portugal, com oferta educativa de pelo menos um dos seguintes instrumentos: cravo, piano, órgão, prática ao teclado. Posteriormente, elaborou-se uma listagem desta informação (Anexo 14). Para esse levantamento foi consultado o trabalho realizado pela Yuliya Harasymenko (2015) *Programas de Cravo do Ensino Básico e Secundário no ano lectivo 2014/2015 em Portugal*⁴⁵ e também vários websites⁴⁶.

O passo seguinte foi perceber que instrumentos (entre cravo, piano e órgão) e em que níveis (curso de iniciação, curso básico e curso secundário) eram leccionados em cada uma das escolas listadas. Para isso, foi consultado o website de cada uma das escolas listadas no Anexo 14, tendo também sido usado como complemento, nas escolas em que a oferta formativa não estava acessível, a rede social Facebook e o contacto por e-mail para esclarecimentos. No Anexo 15 é possível consultar a oferta Educativa, por nível e tipo de instrumento de tecla, das escolas de ensino especializado da música em Portugal, com ensino de piano, cravo e/ou órgão.

Após a listagem da oferta de instrumentos de tecla e níveis em cada escola do ensino especializado da música⁴⁷, foi consultado (nos programas disponibilizados nos websites das escolas, nos programas recolhidos e apresentados no anexo IV do trabalho da colega Yuliya Harasymenko, e através de contacto directo com professores, nomeadamente das disciplinas de cravo e de órgão), o papel da leitura à primeira vista (se estava previsto o seu trabalho em aula, se era testada nas provas finais, ou se era testada nas provas intercalares). Esta informação é apresentada no Quadro 18, que está também disponível para consulta no anexo 16.

⁴⁵ Relatório de Estágio realizado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, ESMAE, Instituto Politécnico do Porto

⁴⁶ Foi consultada, compilada e verificada informação proveniente dos seguintes endereços: <http://ianmik.tripod.com/Escolas.htm>, <https://empresite.jornaldenegocios.pt/Actividade/CONSERVATORIO-DE-MUSICA/> <http://xmusic.pt/ensino/academias-e-conservatorios>, <https://www.musicalchairs.info/es/portugal/conservatoires>

⁴⁷ Onde se referir “escolas de ensino especializado da música” devem considerar-se apenas as escolas listadas no Anexo 14.

Para a recolha de dados primários optei por um levantamento dos programas de disciplina/planos curriculares de cravo, piano e órgão das escolas seleccionadas, pela realização de entrevistas e pela aplicação de dois inquéritos por questionário.

Foram elaborados dois questionários sobre o papel da leitura à primeira vista na aprendizagem e no ensino do instrumento de tecla em Portugal, dirigindo-se, respectivamente, a alunos e a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música. Os modelos de questionários utilizados podem ser consultados no Anexo 17 (questionário destinado aos alunos) e no Anexo 18 (questionário destinado aos professores).

Posteriormente, as escolas foram contactadas por email de modo a partilharem os questionários com os seus alunos. As informações de contacto utilizadas são apresentadas na forma de quadro, no Anexo 19.

Foi igualmente realizado um levantamento dos professores de cravo, piano, órgão e prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal, tendo os mesmos sido contactados com recurso ao e-mail e à rede social Facebook. De forma a assegurar o anonimato e privacidade dos docentes, não será publicada informação nem será feita a identificação dos docentes de instrumento de tecla seleccionados e contactados.

Durante este processo foram também realizadas entrevistas a nove pessoas, seleccionadas previamente pela mestrandia, tendo em conta os seguintes critérios e divisão: um professor de ensino superior de cravo, outro de piano e outro de órgão; um professor numa escola portuguesa de ensino especializado da música, de cravo, outro de piano e outro de órgão; e um cravista, um pianista e um organista, que tenha feito formação em Portugal e que posteriormente tenha estudado ou esteja actualmente a estudar no estrangeiro. A transcrição dessas entrevistas pode ser consultada nos anexos 25, 26 e 27, respectivamente.

5.5.1. Pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal

Foi feita uma pesquisa de informação sobre o trabalho da leitura à primeira vista nas aulas de instrumento de tecla nas escolas de ensino especializado da música em Portugal. Para tal, foram consultados os planos curriculares de cada escola, para cada instrumento de tecla selecionado (piano, cravo e órgão).

Esta actividade foi muito demorada uma vez que, por um lado, nem todos os planos curriculares estão disponíveis online; por outro, a organização da informação nos websites das escolas é, em alguns casos, confusa e de difícil acesso. Neste sentido, foi muito útil o contacto directo com alguns professores de cravo e órgão, que disponibilizaram alguns dos programas.

5.5.2. Questionários

O inquérito por questionário é um método utilizado para obter informação específica sobre um grupo em particular ou uma amostra do mesmo, assim como para estudar e compreender atitudes, crenças ou conhecimentos desse grupo.

Este método é bastante utilizado para conhecer as necessidades de grandes grupos. Uma das suas vantagens é a facilidade de utilização e de acesso e o custo reduzido quando comparado com a quantidade e qualidade dos resultados que se obtêm. Contudo, também apresenta inconvenientes, como a baixa percentagem de resposta que se obtêm e uma fiabilidade limitada dos dados, dado que não podemos estar seguros de que o inquirido que respondeu ao questionário tenha entendido corretamente as perguntas colocadas. (Sanz Casado, 1994, 94).

Em relação à elaboração do questionário, em primeiro lugar, deve explicar-se claramente qual é o objectivo do inquérito para que o inquirido esteja informado sobre a utilização que será feita com os dados por si fornecidos.

Para além disso, as perguntas devem ser claras e fáceis de entender (não utilizar termos que não sejam familiares ao inquirido); o questionário não deve ser muito extenso (pode levar a que não seja respondido); o questionário não deve incluir perguntas desnecessárias ou que afectem alguma confidencialidade, a não ser que seja

imprescindível (o inquirido pode reçar o objectivo do inquirido, não respondendo ao questionário ou fazendo-o de forma arbitrária, afectando os resultados); o questionário não deve incluir perguntas ou respostas dúbias (causam erros no momento da interpretação dos dados) (Sanz Casado, 1994, 95).

De acordo com os objectivos do estudo, o questionário pode incluir perguntas abertas (quando a finalidade do questionário seja obter informação de grupos cujas atitudes ou opiniões não é possível prever, permitindo ao inquirido dar uma resposta totalmente livre) ou fechadas (quando se está em condições de prever os tipos de resposta que serão dadas pelos inquiridos e interessa determinar a frequência dessas respostas).

No caso de um questionário com perguntas de resposta aberta, verifica-se heterogeneidade de respostas, o que provoca algumas dificuldades no seu tratamento estatístico. No segundo caso, o do questionário com perguntas fechadas, é mais fácil obter e organizar os dados, devido ao menor esforço para responder por parte dos inquiridos.

Quanto aos tipos de questionários, podem ser classificados, de acordo com a forma de redacção das perguntas, em: questionário estruturado⁴⁸, não estruturado⁴⁹ e semiestruturado⁵⁰. Nos inquiridos por questionário que se realizam por correio ou por e-mail, “... el tipo de cuestionario más eficaz es el del tipo estructurado, puesto que su cumplimentación supone un menor esfuerzo para el usuario, con lo que aumentan, tanto el nivel de respuesta como la uniformidad de los datos.” (Sanz Casado, 1994, 97). Na opinião do mesmo autor, este tipo de inquirido demonstrou a sua eficácia quando o a população que se pretende estudar tem um nível cultural razoável⁵¹ (p. 98).

⁴⁸ Este tipo de questionário pode incluir perguntas abertas e/ou fechadas, mas as perguntas devem estar redigidas e apresentadas numa ordem definida, de tal maneira que o inquirido é “guiado” desde o princípio até ao fim do questionário.

⁴⁹ Nele as perguntas não têm uma ordenação prédefinida. Existe apenas uma lista de temas sobre os quais o inquirido deve dar a sua opinião.

⁵⁰ Neste tipo de questionário, as perguntas não estão redigidas de forma rigorosa mas a ordem dos temas está perfeitamente definida

⁵¹ “Cuando el nivel cultural de los usuarios es bajo, esta metodología no ha dado buenos resultados en la mayoría de los casos simplemente, porque los usuarios no entendían las preguntas, y por tanto no las contestaban, o si lo hacían, contestaban con escaso rigor, de tal modo que en un alto porcentaje de respuestas, se estaba produciendo una distorsión de los resultados.” (Sanz Casado, 1994, 98).

5.5.2.1. Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal

O questionário dirigido aos alunos tinha uma introdução explicativa da sua realização, com indicação do tema investigado, do contexto da investigação, do público alvo e do prazo para preenchimento do mesmo. Para além disso, foi garantido, mais uma vez, o anonimato dos participantes.

Este questionário era um questionário estruturado, constituído apenas por uma parte, composta por doze questões, duas das quais de carácter facultativo e resposta aberta. Ao não terem uma opção para seleccionarem, os inquiridos poderiam mais facilmente desistir da sua colaboração no questionário. Assim, apresentaram-se estas duas questões como sendo de carácter facultativo de resposta. Correu-se o risco de menos inquiridos responderem, mas garantiu-se que o carácter aberto destas questões não levaria a que os inquiridos desistissem de responder às questões restantes, uma vez que poderiam, simplesmente, não responder.

As restantes dez questões eram de resposta fechada e de preenchimento obrigatório.

As primeiras quatro questões procuraram obter informação sobre o género, região onde estuda, instrumento que estuda e nível em que estuda o inquirido.

A questão nº 5, de carácter facultativo e de resposta aberta, serviu para obter informação sobre o conceito “leitura à primeira vista”, no ponto de vista pessoal dos inquiridos. Optou-se por não dar opção de resposta, construindo assim uma questão de resposta aberta, de forma a poder ter informação o mais rica e o menos condicionada possível. O mesmo sucedeu com a questão nº 12, onde se pretendeu obter sugestões ou comentários dos alunos em relação à prática de leitura à primeira vista.

As questões nº 6 e nº 11, tinham apenas como opção de resposta “*Sim*” ou “*Não*”, e estavam relacionadas com a importância e o gosto na realização da actividade de leitura à primeira vista, respectivamente.

As questões nº 7, nº9 e nº 10 tinham como opção de resposta um valor numa escala. As escalas utilizadas foram propositadamente desenhadas com um número par de níveis, de forma a obrigar os inquiridos a ficarem posicionados mais próximos de um ou do outro extremo da escala.

A questão nº 8, relacionada com o teste da capacidade de leitura à primeira vista dos alunos, poderia ser uma questão estruturada da mesma forma que as questões nº 6 e nº 11. No entanto, por se querer perceber o contexto em que este teste seria feito, apresentaram-se as opções de resposta “*Não*”, “*Sim, no final de cada período lectivo*” e “*Sim, no final do ano lectivo*”.

A forma como este questionário foi estruturado teve como principal fonte os conteúdos trabalhados nas aulas de Metodologia da Investigação, e o trabalho desenvolvido no ponto 5.5.2.

Para colaboração no preenchimento dos questionários destinados aos alunos referidos anteriormente e cujo formulário está disponível no Anexo 17, contactaram-se 65 escolas, através do modelo consultável no Anexo 20.

Quatro escolas responderam a este contacto por e-mail, mostrando intenção de colaboração, no entanto apenas se conseguiu resposta ao questionário por parte de dez alunos.

A taxa de confirmação por parte das escolas foi, portanto, de aproximadamente 6%.

Não é possível calcular a taxa de resposta dos alunos, uma vez que não se tem acesso à informação relativa ao número total de alunos de instrumento de tecla (cravo, piano e órgão) a quem terá chegado o pedido de colaboração no preenchimento do questionário, enviado para as escolas seleccionadas para este estudo.

5.5.2.2. Questionários dirigidos a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal.

O questionário dirigido aos professores tinha, à semelhança do questionário dirigido aos alunos, uma introdução explicativa da sua realização, com indicação do tema investigado, do contexto da investigação, do público alvo e do prazo para preenchimento do mesmo. Para além disso, foi garantido, mais uma vez, o anonimato dos participantes.

Este questionário era um questionário estruturado, constituído apenas por uma parte, composta por dezassete questões, duas das quais de carácter facultativo e resposta aberta. Tal como referido no ponto 5.5.2., ao não terem uma opção para seleccionarem, os

inquiridos poderiam mais facilmente desistir da sua colaboração no questionário. Assim, apresentaram-se estas duas questões como sendo de carácter facultativo de resposta. Correu-se o risco de menos inquiridos responderem, mas garantiu-se que o carácter aberto destas questões não levaria a que os inquiridos desistissem de responder às questões restantes, uma vez que poderiam, simplesmente, não responder.

Havia, neste questionário mais duas questões de resposta aberta, mas de carácter obrigatório (questões 16 e 17). Seguidamente, será dada uma explicação mais detalhada deste ponto.

As restantes treze questões eram de resposta fechada e de preenchimento obrigatório.

As primeiras oito questões procuraram obter informação sobre o género, faixa etária, instrumento(s) que lecciona, nível(s) que lecciona, número de anos de experiência no ensino, situação académica, região onde estudou e região onde lecciona actualmente o inquirido.

A questão nº 9, de carácter facultativo e de resposta aberta, serviu para obter informação sobre o conceito “leitura à primeira vista”, no ponto de vista pessoal dos inquiridos. Esta questão era igual à questão nº 5 no questionário dirigido aos alunos e mais uma vez, optou-se por não dar opção de resposta, construindo assim uma questão de resposta aberta, de forma a poder ter informação o mais rica e o menos condicionada possível. O mesmo sucedeu com a questão nº 17, onde se pretendeu obter sugestões ou comentários dos professores em relação à prática de leitura à primeira vista.

A questão nº 10 tinha apenas como opção de resposta “*Sim*” ou “*Não*”, e estava relacionada com a importância da realização da actividade de leitura à primeira vista. Esta questão estava também presente nos questionários dirigidos aos alunos (questão nº 6).

A questão nº 11 permitia a selecção simultânea de várias opções e procurava obter informações sobre os níveis dos alunos com os quais os inquiridos praticariam a actividade de leitura à primeira vista.

As questões nº 12 e nº 14 tinham como opção de resposta um valor numa escala. As escalas utilizadas foram propositadamente desenhadas com um número par de níveis, de forma a obrigar os inquiridos a ficarem posicionados mais próximos de um ou do outro extremo da escala.

A questão nº 13 neste questionário corresponde à questão nº 8 do questionário dirigido aos alunos e está relacionada com o teste da capacidade de leitura à primeira vista

dos alunos. Esta poderia ser uma questão estruturada da mesma forma que a questão nº 10. No entanto, por se querer perceber o contexto em que este teste seria feito, apresentaram-se as opções de resposta “*Não*”, “*Sim, no final de cada período lectivo*” e “*Sim, no final do ano lectivo*”.

As questões nº 16 e nº 17 tinham como principal objectivo recolher informação sobre o tempo de estudante dos inquiridos: se praticavam leitura à primeira vista e se lhes era testada esta capacidade. Como o passado de cada inquirido era difícil de prever, não foi possível construir um conjunto de respostas que ilustrasse todos os casos possíveis, tendo-se optado por dar total liberdade de resposta aos inquiridos. No entanto, por se considerar que era uma informação importante de recolher e que o risco de desistência dos inquiridos não era, neste ponto, demasiado alto (uma vez que estas questões aparecem depois de 14 questões já respondidas pelos inquiridos), optou-se pela obrigatoriedade de resposta a estas questões.

A forma como este questionário foi estruturado teve como principal fonte os conteúdos trabalhados nas aulas de Metodologia da Investigação, e o trabalho desenvolvido no ponto 5.5.2.

5.5.3. Entrevistas

A entrevista permite ao investigador conhecer as ideias, conceitos e perspectivas do entrevistado, recolhendo informação que não pode ser recolhida através da observação ou através da análise de documentos e que de outra forma seria inacessível ao investigador. Constitui igualmente um método útil na preparação e/ou validação de um estudo de natureza quantitativa: “...podemos obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquiridos” (Bell, 2004).

The purpose of open-ended interviewing is not to put things in someone’s mind (for example, the interviewer’s preconceived categories for organizing the world) but to access the perspective of the person being interviewed. We interview people to find out from those things we cannot directly observe⁵²

⁵² Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^a ed.). London: Sage Publications. ISBN 0-8039-3779-2.

As principais vantagens da entrevista são apontadas por Gorman e Clayton desta forma:

“The first advantage of interviewing is that it allows you to receive an immediate response to a question...In addition interviewing allows both parties to explore the meaning of questions posed and answers proffered, and resolve any ambiguities...The third advantage is that interviewing can enable researcher to explore causation...interviewing gives a friendlier and more personal emphasis to the data collection...Fifth, interviews facilitate the collection of a large quantity of rich data in relatively short space of time, as most of us can talk more quickly than we can write”.

Para além disso, a vantagem da entrevista prende-se com o facto de ser um método de recolha de dados flexível e adaptável, que permite um contacto próximo e pessoal com a realidade estudada e que possibilita recolher e analisar informação não apenas verbal. Para além disso, através das entrevistas é possível alterar a linha de investigação, caso surjam respostas diferentes do esperado, que possam dar outro rumo à investigação.

No entanto, poderão surgir alguns problemas e desvantagens na utilização deste método. Os autores referidos apontam como principais dificuldades o custo, principalmente do tempo despendido na realização da entrevista e na sua transcrição, a dificuldade em analisar e interpretar grandes quantidades de dados, a perda do anonimato e, por último, a possível influência da abordagem e da personalidade do entrevistador.

As entrevistas podem ser de carácter formal ou informal, podem ser realizadas individualmente ou em grupo (*focus group*) e poderão ainda ser únicas ou sequenciais.

Quanto à estrutura podem ser identificados três tipos de entrevistas: estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas (conversa informal).

No âmbito deste projecto de investigação, optou-se pela entrevista estruturada que, pelas suas características, se tornava a mais adequada para a investigação, especialmente pelo tempo disponível para a realização e análise da mesma.

Na entrevista do tipo estruturada, o entrevistador estrutura um guião com um conjunto de perguntas cuidadosamente elaboradas e ordenadas sobre os assuntos que pretende abordar na entrevista conduzindo cada entrevistado a responder exactamente às mesmas perguntas, pela mesma ordem. Para um entrevistador inexperiente, este tipo de

entrevista é útil pois não permite desvios às perguntas apresentadas que facilmente poderiam conduzir a um descontrolo da entrevista. Desta forma, o trabalho do investigador é facilitado tanto na condução da entrevista como, posteriormente na análise dos dados.

Ao fazer uma entrevista estruturada, promove-se uma maior rapidez na organização de perguntas e respostas e na localização das diferentes respostas a uma mesma pergunta. Assim, torna-se mais fácil agrupar respostas dentro da mesma linha de pensamento e analisar diferentes perspectivas sobre temas e questões específicas.

Ricardo Pinheiro⁵³, propõe um modelo/guião para a preparação e organização da Entrevista: deve haver um trabalho de preparação dos tópicos a discutir, das ideias e palavras-chave, dos conceitos a introduzir (fornecendo, se necessário, uma breve explicação ou definição) e da sequência de perguntas a incluir na entrevista.

Em relação à sequência de perguntas, é proposto o seguinte:

- Introdução – Apresentação do entrevistador, explicação do propósito da entrevista, garantia de confidencialidade do entrevistado, solicitação de autorização de gravação e de tomada de anotações.
- Aquecimento – Criação de um ambiente confortável e de confiança entre entrevistador e entrevistado, conseguido pela utilização de perguntas fáceis e gerais.
- Corpo principal da entrevista – Cobertura do propósito principal da entrevista, seguindo uma sequência e encadeamentos lógicos, no ponto de vista do entrevistador.
- Arrefecimento – Difusão de possíveis tensões criadas durante o ponto anterior, através de questões simples.
- Fecho – Agradecimento da colaboração do entrevistado e despedida.

Foram planeadas 9 entrevistas, destinadas a três públicos diferentes: professores de instrumento de tecla do ensino superior; professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música; instrumentistas de tecla com formação em Portugal, mas que posteriormente

⁵³ Pinheiro, R. (2018). Documento distribuído nas aulas da UC de Metodologias de Investigação.

tenham estudado ou estejam a estudar no estrangeiro. Para cada um dos públicos foi contactado um professor/aluno de piano, outro de cravo e outro de órgão.

5.5.3.1. Entrevistas a professores de instrumento de tecla do ensino superior

O modelo construído para entrevistar os professores do ensino superior conta com 16 perguntas. Este modelo está disponível para consulta no anexo 22 e a forma como foi estruturado teve como principal fonte os conteúdos trabalhados nas aulas de Metodologia da Investigação, e o trabalho desenvolvido no ponto 5.5.3.

Antes da aplicação deste modelo houve, naturalmente, espaço para uma introdução, em que foi assegurada a confidencialidade do entrevistado, em que foi relembrada a temática de investigação, e em que se solicitou autorização para gravar e tirar notas.

As primeiras quatro questões presentes no modelo de entrevista a professor de instrumento de tecla do ensino superior são de resposta rápida e fácil, enquadrando-se na categoria do “aquecimento”. Os dados obtidos nesta secção permitem categorizar o entrevistado no que diz respeito ao tempo de experiência no ensino e à identificação do(s) instrumento(s) lecionado(s) e previamente estudado(s).

A questão nº 5 “O que entende por leitura à primeira vista” foi uma questão presente em todas as entrevistas e em todos os questionários. Procurou-se, desta forma, perceber que conceitos existem para a mesma expressão.

A questão nº 6, também presente em todos os questionários e entrevistas, é de carácter geral e procura perceber se a capacidade de leitura à primeira vista é, no ponto de vista do entrevistado, importante para a formação de um músico.

A questão nº 7 está relacionada com a percepção que os entrevistados têm da capacidade de leitura dos seus alunos.

Nas questões nº 8, 9 e 10, o foco recai sobre o entrevistado, na medida em que se tenta perceber de que forma é que este trabalha a capacidade de leitura à primeira vista com os seus alunos.

A questão nº 12 em como objectivo perceber de que forma é que o entrevistado vê a avaliação desta capacidade em contexto de prova de acesso ao ensino superior e é precedida, naturalmente, pela questão 11, que procura perceber a posição do entrevistado

em relação ao trabalho desta capacidade antes da entrada no curso superior (nos cursos de iniciação, básico e secundário).

Nas questões nº 13 e 14, trata-se o assunto do tempo despendido pelos alunos na abordagem e preparação de novo repertório, e possível relação com a capacidade de leitura à primeira vista.

A questão nº 15 remonta aos tempos de estudante do entrevistado e tem como objectivo perceber se havia trabalho desta capacidade e de que forma esse trabalho era feito.

A última questão é de carácter totalmente livre, e acaba por funcionar como o “arrefecimento”. Nesta questão o entrevistado é convidado a partilhar as suas próprias ideias sobre esta temática, podendo desta forma, abordar algum ponto que não tenha tido lugar ao longo da entrevista, bem como clarificar ou refazer algumas ideias que poderão não ter ficado tão claras.

Após a aplicação deste modelo, houve lugar um novo agradecimento pela colaboração do entrevistado e procedeu-se à despedida e conclusão da entrevista.

5.5.3.2. Entrevistas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música

O modelo construído para entrevistar os professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário conta com 16 perguntas. Este modelo está disponível para consulta no anexo 23 e a forma como foi estruturado teve como principal fonte os conteúdos trabalhados nas aulas de Metodologia da Investigação, e o trabalho desenvolvido no ponto 5.5.3.

A introdução, “arrefecimento” e conclusão desta entrevista foram semelhantes à apresentada no ponto 5.5.3.1.

As primeiras três questões presentes neste modelo são de resposta rápida e fácil, enquadrando-se na categoria do “aquecimento”. Os dados obtidos nesta secção permitem categorizar o entrevistado no que diz respeito ao tempo de experiência no ensino e estudo e à identificação do(s) instrumento(s) lecionado(s).

A questão nº 4 “O que entende por leitura à primeira vista” e a questão nº6 foram questões presente em todas as entrevistas e em todos os questionários. Na primeira, procurou perceber-se que conceitos existem para a mesma expressão. A segunda,

procurou perceber se a capacidade de leitura à primeira vista é, no ponto de vista do entrevistado, importante para a formação de um músico.

A questão nº 5 procura uma auto-avaliação da capacidade de leitura à primeira vista do entrevistado e está relacionada com a questão nº 10, que interroga o entrevistado sobre a sua prática corrente de leitura à primeira vista.

A questão nº 7 está relacionada com a percepção que os entrevistados têm da capacidade de leitura dos seus alunos.

Nas questões nº 8 e 9, o foco recai sobre o entrevistado, na medida em que se tenta perceber de que forma é que este trabalha a capacidade de leitura à primeira vista com os seus alunos.

A questão nº 11, à semelhança do que acontece com a questão nº 15 na entrevista dirigida aos professores, remonta aos tempos de estudante do entrevistado e tem como objectivo perceber se havia trabalho desta capacidade e de que forma esse trabalho era feito.

As questões nº 12 e 13 abordam o trabalho de leitura à primeira vista em contexto de aula e o teste da mesma em provas.

As questões 14 e 15 correspondem às questões 13 e 14 apresentadas no modelo de entrevista a professores do ensino superior. O objectivo é o mesmo apresentado no subcapítulo 5.5.3.1.

5.5.3.3. Entrevistas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados)

O modelo construído para entrevistar os professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário conta com 11 perguntas. Este modelo está disponível para consulta no anexo 24 e a forma como foi estruturado teve como principal fonte os conteúdos trabalhados nas aulas de Metodologia da Investigação, e o trabalho desenvolvido no ponto 5.5.3.

A introdução, “arrefecimento” e conclusão desta entrevista foram semelhantes à apresentada no ponto 5.5.3.1. As questões nº 1 e 2 enquadram-se no “aquecimento” e as respostas aqui obtidas permitem categorizar o entrevistado no que diz respeito ao tempo de experiência no estudo e à identificação do(s) instrumento(s) estudado(s).

As questões nº 3 e nº 5 correspondem, respectivamente, às questões nº 4 e 6 da entrevista dirigida aos professores de instrumento de tecla de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário. O seu objectivo é idêntico ao apresentado no ponto 5.5.3.2.

A questão nº 4 corresponde à questão nº 5 da entrevista dirigida aos professores de instrumento de tecla de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário. O seu objectivo é semelhante ao apresentado no ponto 5.5.3.2. Esta questão está relacionada com a questão nº 6 (equivalente à questão nº 10 apresentada na entrevista dirigida aos professores de instrumento de tecla de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário) que interroga o entrevistado sobre a sua prática corrente de leitura à primeira vista.

A questão nº 7 é idêntica e tem os mesmos objectivos que a questão nº 15 na entrevista dirigida aos professores de ensino superior, e que a questão nº 11 do questionário dirigido aos professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário e remonta aos tempos de estudante do entrevistado e tem como objectivo perceber que tipo de trabalho de leitura à primeira vista era feito durante a formação do entrevistado.

A questão nº 8 procura obter a opinião dos entrevistados sobre o trabalho de leitura à primeira vista nos níveis de iniciação, básico e/ou secundário, em contexto de aula e o teste da mesma em provas.

Nas questões nº 9 e 10 procura-se perceber a noção do entrevistado do tempo que demora a preparar novo repertório e questiona-se a influência da capacidade de leitura à primeira vista nesse tempo.

5.6. Apresentação dos Resultados

5.6.1. Resultados da pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal

Apresenta-se o Quadro 18, disponível também no anexo 16, onde é possível perceber que instrumentos são leccionados em cada uma das escolas identificadas (entre cravo, piano e órgão), quais os níveis que são leccionados em cada uma das escolas identificadas (entre iniciação, básico e secundário), e qual o papel da leitura à primeira vista em cada um dos casos (se o plano curricular da disciplina prevê trabalho de leitura à 1ª vista nas aulas, se o plano curricular da disciplina prevê leitura à 1ª vista em prova, ou se o plano curricular da disciplina não prevê trabalho de leitura à 1ª vista).

Quadro 18 – Síntese da informação recolhida sobre a oferta de instrumentos de tecla nas escolas de ensino especializado da música em Portugal, com identificação do papel da leitura à primeira vista nos planos curriculares de cravo, piano e órgão

Zona	Nome da escola	Cravo			Piano			Órgão		
Aveiro	Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Academia de Música de Espinho	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Academia de Música de Santa Maria da Feira	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Academia de Música de Oliveira de Azeméis	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Academia de Música de Paços de Brandão	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Academia de Música de São João da Madeira	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Conservatório de Música da Jobra	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Conservatório de Música de Águeda	I		I		I				
		B		B		B				
		S		S		S				
	Beja	Conservatório Regional do Baixo Alentejo	I		I		I			
			B		B		B			
			S		S		S			

Braga	Cons. de Música Calouste Gulbenkian de Braga	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Artave - Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Polo de Vila Nova de Famalicão)	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Academia de Música José Atalaya	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Castelo Branco	Conservatório Regional de Castelo Branco	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Academia de Música e Dança do Fundão	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório de Música da Covilhã	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Coimbra	Escola de Música São Teotónio	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório de Música de Coimbra	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório Regional de Coimbra	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório de Música David Sousa (instalações na Figueira da Foz)	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Évora	Conservatório Regional de Évora - Eborae Mvsica	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Faro	Academia de Música de Lagos	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Cons. de Música Portimão - Joly Braga Santos	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório de Artes de Lagoa	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Cons. Regional de Vila Real de Santo António	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Academia de Música de Tavira	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Cons. Regional do Algarve Maria Campina	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Conservatório de Música de Olhão	I		I		I		
	B		B		B		
	S		S		S		

	Conservatório de Albufeira	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Cons. de Música de Loulé – Francisco Rosado	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
Guarda	Collegium Musicum Cons. de Música de Seia	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
Leiria	Conservatório de Caldas da Rainha	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Conservatório de Música David Sousa (instalações em Pombal)		<i>Consultar a informação para as instalações na Figueira da Foz, Coimbra</i>					
	Escola de Música do Orfeão de Leiria	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
Conservatório de Música e Artes do Centro (Conservatório de Música da Batalha)	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			
Conservatório de Música e Artes do Centro (Conservatório de Música de Porto de Mós)		<i>Consultar a informação para as instalações do Conservatório de Música da Batalha, Leiria</i>						
AMA - Academia de Música de Alcobaça	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			
Lisboa	Academia de Amadores de Música – Lisboa	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Escola de Música Nossa Senhora do Cabo	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Academia de Música de Santa Cecília	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Conservatório de Música D. Dinis	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
	Escola de Música Conservatório Nacional	I		I		I		
		B		B		B		
		S		S		S		
AMAC - Academia Musical dos Amigos das Crianças	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			
Instituto Gregoriano de Lisboa	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			
Instituto de Música Vitorino Matono	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			
Conservatório de Música de Sintra	I		I		I			
	B		B		B			
	S		S		S			

	Conservatório de Música da Metropolitana	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Portalegre	Escola de Artes do Norte Alentejano – Portalegre	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Escola de Artes do Norte Alentejano – Polo de Ponte de Sôr	<i>Consultar a informação para as instalações da sede, Portalegre</i>					
	Escola de Artes do Norte Alentejano – Polo de Sousel	<i>Consultar a informação para as instalações da sede, Portalegre</i>					
Porto	Conservatório de Música do Porto	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Fundação Conservatório Regional de Gaia	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Academia de Música de Vilar do Paraíso	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
		Artave - Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Polo de Santo Tirso)	<i>Consultar a informação para as instalações de Vila Nova de Famalicão, Braga</i>				
Porto	Curso de Música Silva Monteiro	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Escola de Música da Póvoa de Varzim - Associação Pró-Música	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Escola de Música Óscar da Silva	I		I		I		
	B		B		B		
	S		S		S		
Conservatório de Música de Felgueiras	I		I		I		
	B		B		B		
	S		S		S		
Santarém	Conservatório de Música de Santarém	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório de Música e Artes do Centro (Conservatório de Música de Fátima)	<i>Consultar a informação para as instalações do Conservatório de Música da Batalha, Leiria</i>					
	Conservatório de Música e Artes do Centro (Conservatório de Música de Ourém)	<i>Consultar a informação para as instalações do Conservatório de Música da Batalha, Leiria</i>					
	Conservatório de Artes Canto Firme	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Setúbal	Conservatório Regional de Palmela	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório Regional de Setúbal	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	

	Academia de Música e Belas Artes Luísa Todi	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	AMA - Academia de Música de Almada	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Viana do Castelo	Conservatório Regional do Alto Minho – Academia de Música de Viana do Castelo	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Academia de Música Fernandes Fão	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Vila Real	Cons. Reg. de Música de Vila Real – Assoc. Cult. Comendador Manuel Correia Botelho	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Viseu	Conservatório Regional de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Região Aut. dos Açores	Conservatório Regional de Ponta Delgada	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
	Conservatório Regional da Horta	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	
Região Aut. da Madeira	Conservatório – Escola das Artes – Eng.º Luiz Peter Clode	I		I		I	
		B		B		B	
		S		S		S	

Fonte: Elaboração da autora

Legenda	
I	Iniciação
B	Curso Básico
S	Curso Secundário
	Programa indisponível
	Não funciona nesta escola
	O plano curricular da disciplina prevê trabalho de leitura à 1ª vista nas aulas
	O plano curricular da disciplina prevê teste de leitura à 1ª vista em prova
	O plano curricular da disciplina não prevê trabalho de leitura à 1ª vista

Nota: Neste quadro não está contemplada a disciplina de prática ao teclado, uma vez que esta existe consoante o instrumento de tecla também existente (geralmente a disciplina de prática ao teclado é encarada como um segundo instrumento). Quer isto dizer que o plano de estudos é adaptado do plano de estudos do instrumento em que a prática ao teclado é feita (cravo, piano ou órgão).

5.6.2. Resultados dos Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal

Neste ponto são apresentadas as respostas obtidas aos questionários preenchidos pelos alunos, sob a forma de tabelas elaboradas pela autora e gráficos recolhidos pela plataforma Google Forms.

Todas as respostas obtidas aos questionários destinados aos alunos pertencem a alunas de piano, do género feminino, que frequentam o Curso básico de Piano (Gráficos 10, 11 e 12):

Gráfico 10 – Resultado das respostas à questão nº1 do questionário destinado aos alunos: identificação do género dos inquiridos

1. Qual o seu género?

10 responses

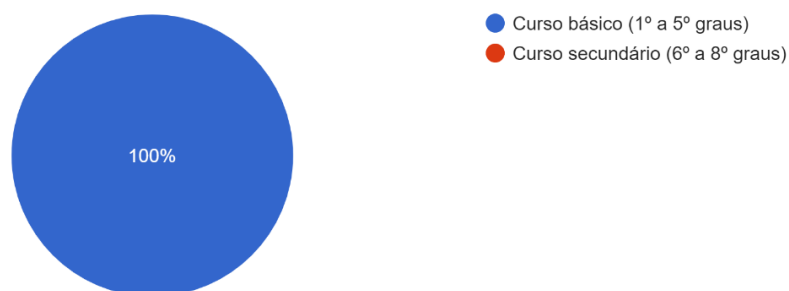


Fonte: Google Forms

Gráfico 11 – Resultado das respostas à questão nº2 do questionário destinado aos alunos: identificação do curso dos inquiridos

2. Actualmente, é aluno de música em que curso?

10 responses

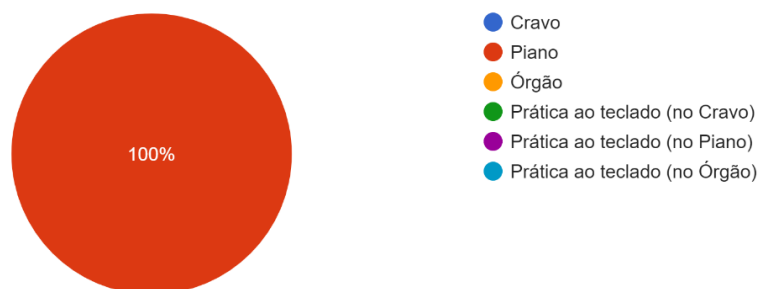


Fonte: Google Forms

Gráfico 12 – Resultado das respostas à questão nº3 do questionário destinado aos alunos: identificação do instrumento estudado pelos inquiridos

3. Actualmente, é aluno de que instrumento de tecla?

10 responses



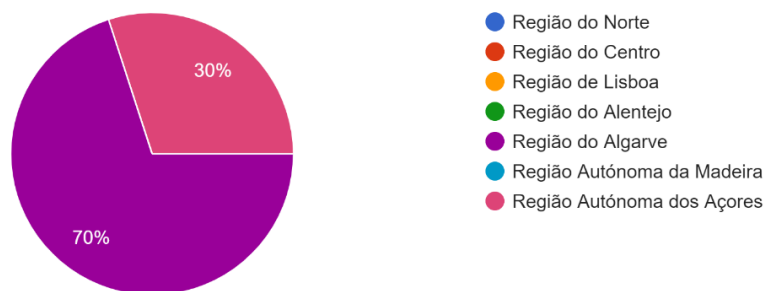
Fonte: Google Forms

Em relação à zona do país em que estudam, 30% das alunas estudam na região autónoma dos Açores e 70% das alunas estudam na Região do Algarve:

Gráfico 13 – Resultado das respostas à questão nº4 do questionário destinado aos alunos: localização da escola onde os inquiridos estudam música

4. Em que região do país estuda música?

10 responses



Fonte: Google Forms

O conceito de “*leitura à primeira vista*” é entendido pelos inquiridos como descrito na tabela seguinte (tabela 11):

Tabela 11 – Respostas à questão nº5 do questionário destinado aos alunos: *O que entende por “leitura à primeira vista”?*

“ <i>Não sei</i> ”
----- <i>não respondeu</i> -----
“ <i>Tentar tocar apenas tendo lido a partitura uma vez</i> ”
“ <i>Algo que nunca tenhamos estudado antes e que pela primeira vez estamos a olhar.</i> ”
“ <i>É uma leitura de uma pauta pela primeira vez</i> ”
“ <i>entendo a reprodução de conteúdo sem estudá-lo.</i> ”
“ <i>Tentar fazer a leitura da pauta musical de uma vez</i> ”
“ <i>É uma leitura feita pela primeira vez.</i> ”
“ <i>É a leitura de uma pauta que é realizada na primeira vez que um instrumentista a recebe.</i> ”
“ <i>A leitura à primeira vista é tentar ler e tocar uma partitura que nunca tenhamos tocado antes</i> ”

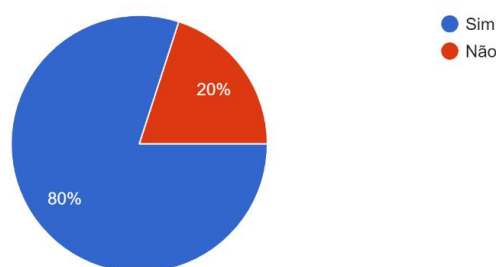
Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

No que diz respeito à importância da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, 80% dos inquiridos refere que é importante:

Gráfico 14 – Resultado das respostas à questão nº6 do questionário destinado aos alunos: *Percepção da importância do trabalho da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, por parte dos inquiridos*

6. Considera que o trabalho da capacidade de leitura à primeira vista é importante na sua formação enquanto músico?

10 responses



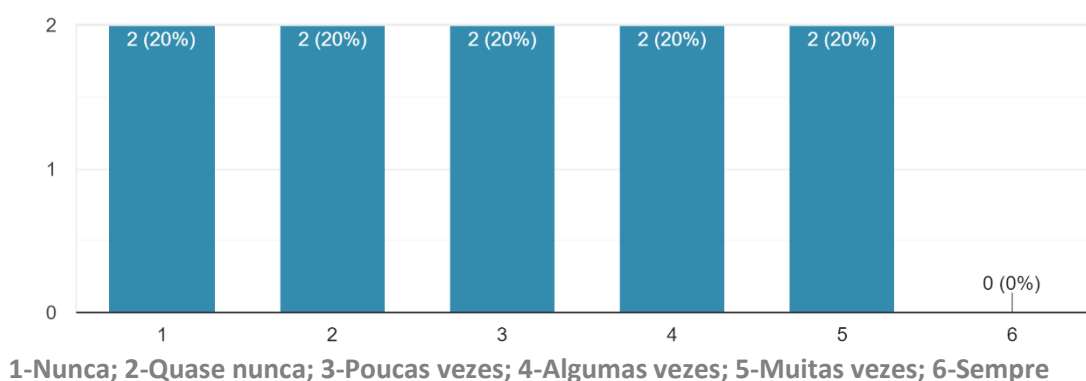
Fonte: Google Forms

Em relação à frequência de prática de leitura à primeira vista nas aulas de instrumento, a informação obtida foi a seguinte:

Gráfico 15 – Resultado das respostas à questão nº7 do questionário destinado aos alunos: frequência da prática de leitura à primeira vista nas aulas de instrumento

7. Com que frequência pratica leitura à primeira vista nas suas aulas de instrumento?

10 responses



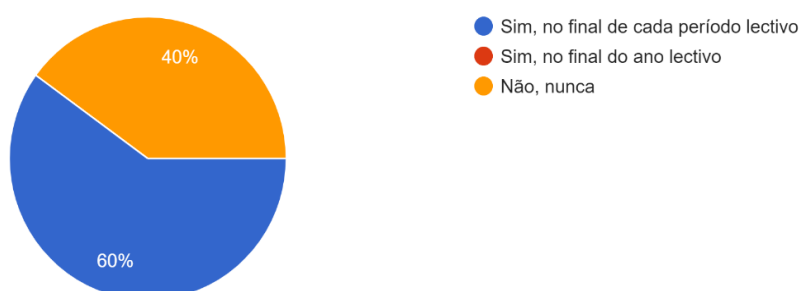
Fonte: Google Forms

Os gráficos que se seguem apresentam informação relativa ao teste da leitura à primeira vista em contexto de prova (Gráfico 16), e ao nível de dificuldade que os inquiridos atribuem à leitura à primeira vista (gráfico 17).

Gráfico 16 – Resultado das respostas à questão nº8 do questionário destinado aos alunos: testes de leitura à primeira vista

8. A leitura à primeira vista é avaliada nas provas/testes de instrumento?

10 responses

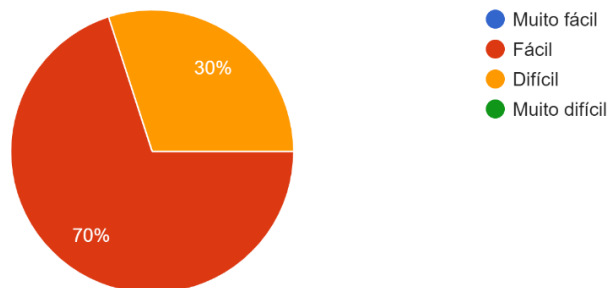


Fonte: Google Forms

Gráfico 17 – Resultado das respostas à questão nº9 do questionário destinado aos alunos: grau de dificuldade na realização de leitura à primeira vista

9. Para si, a leitura à primeira vista é uma actividade

10 responses



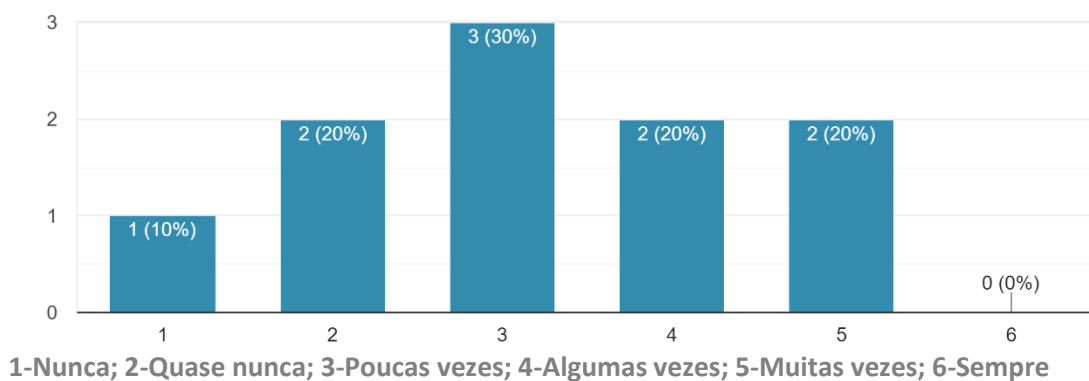
Fonte: Google Forms

Ainda em relação à prática de leitura à primeira vista, é apresentada uma questão relacionada com a frequência desta prática em contexto de estudo:

Gráfico 18 – Resultado das respostas à questão nº10 do questionário destinado aos alunos: frequência de prática de leitura à primeira vista no estudo individual

10. Com que frequência pratica leitura à primeira vista no seu estudo individual?

10 responses



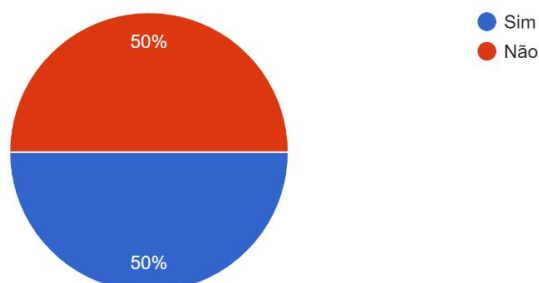
Fonte: Google Forms

A última questão de resposta fechada, procurou compreender o gosto pessoal dos inquiridos em ler à primeira vista:

Gráfico 19 – Resultado das respostas à questão nº11 do questionário destinado aos alunos: gosto pela prática de leitura à primeira vista

11. Gosta de ler à primeira vista?

10 responses



Fonte: Google Forms

Este questionário termina com uma questão de resposta aberta, também ela de carácter facultativo, e procura obter sugestões ou comentários relacionados com esta temática. Na tabela seguinte (tabela 12) é possível consultar a transcrição das quatro respostas obtidas:

Tabela 12 – Respostas das alunas à questão nº12: “Sugestões/comentários sobre a prática de leitura à primeira vista”

----- <i>não respondeu</i> -----
<i>“Divertido”</i>
----- <i>não respondeu</i> -----
<i>“Não ficar nervoso e ler todas as notas com atenção antes de começar.”</i>
----- <i>não respondeu</i> -----
<i>“a leitura à primeira vista é uma prática interessante, desafiante, por isto acho que deve ser uma actividade praticada mais frequente tanto no ensino académico como no particular.”</i>
----- <i>não respondeu</i> -----
<i>“Todos os períodos letivos, deveria ser avaliada pela professora um parâmetro correspondente à leitura à primeira vista, numa escala de 1-5 .”</i>
----- <i>não respondeu</i> -----
----- <i>não respondeu</i> -----

Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

5.6.3. Resultados dos Questionários dirigidos a professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal.

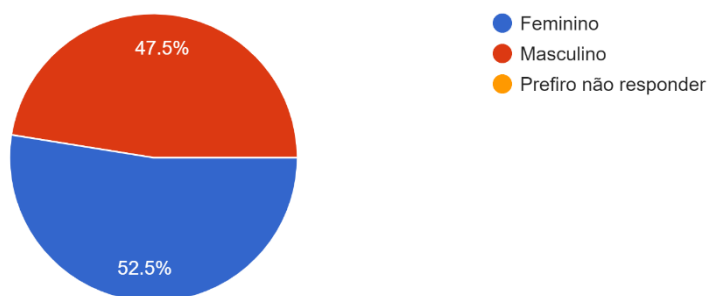
Estes questionários foram preenchidos por elementos do género feminino e do género masculino, com idades variadas. A participação contou com docentes de todos os instrumentos seleccionados para a realização deste trabalho (cravo, piano e órgão) e os níveis leccionados vão desde a Iniciação ao Curso Superior (mestrado). Foram registadas participações de professores com poucos, alguns e muitos anos de experiência, num intervalo de entre menos de 3 anos a mais de 25 anos.

Nos cinco gráficos seguintes, apresentam-se os resultados das questões 1 a 5, referentes à informação anteriormente apresentada.

Gráfico 20 – Resultado das respostas à questão nº1 do questionário destinado aos professores: identificação do género dos inquiridos

1. Qual o seu género?

99 respostas

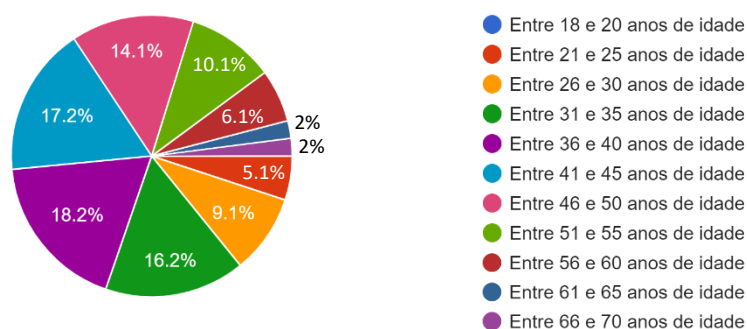


Fonte: Google Forms

Gráfico 21 – Resultado das respostas à questão nº2 do questionário destinado aos professores: enquadramento etário dos inquiridos

2. Qual a sua faixa etária?

99 respostas

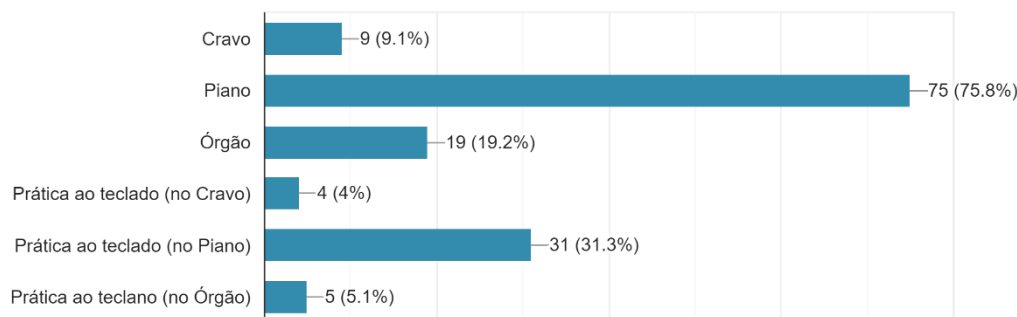


Fonte: Google Forms

Gráfico 22 – Resultado das respostas à questão nº3 do questionário destinado aos professores: identificação do(s) instrumento(s) leccionado(s) pelos inquiridos

3. Actualmente, é professor de que instrumento(s) de tecla?

99 responses

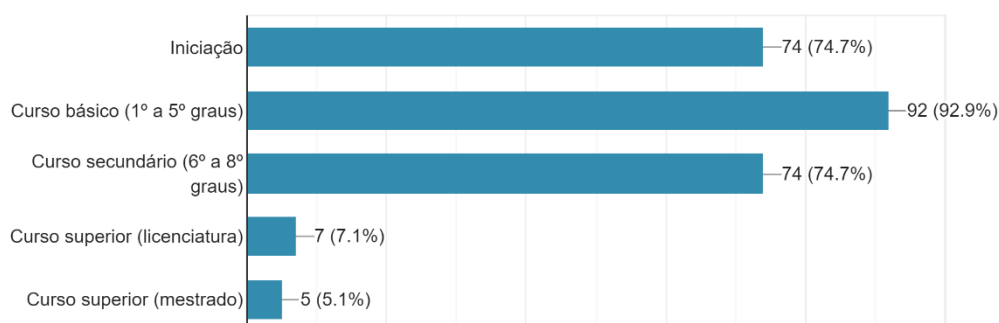


Fonte: Google Forms

Gráfico 23 – Resultado das respostas à questão nº4 do questionário destinado aos professores: identificação do(s) nível(s) leccionado(s) pelos inquiridos

4. Actualmente, é professor de instrumento de alunos em que nível(s)?

99 responses

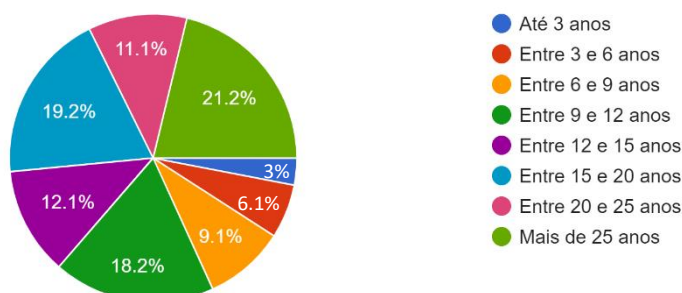


Fonte: Google Forms

Gráfico 24 – Resultado das respostas à questão nº5 do questionário destinado aos professores: tempo de experiência na docência do instrumento de tecla

5. Quantos anos tem de experiência no ensino do instrumento de tecla?

99 responses



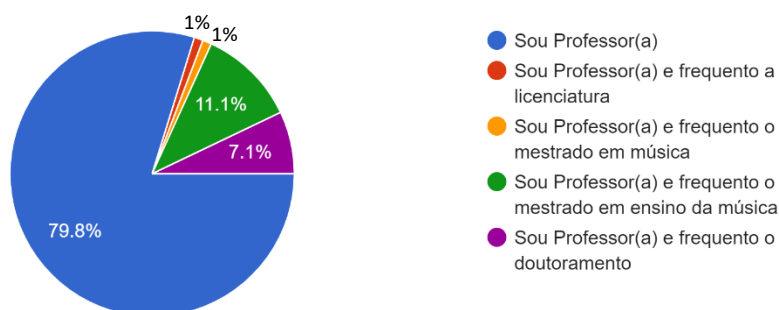
Fonte: Google Forms

Na questão seguinte, tentou-se perceber se os inquiridos realizavam a actividade de docência em “exclusivo”, ou se, por outro lado, estariam a frequentar algum plano de estudos superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento). As respostas são apresentadas no gráfico que se segue:

Gráfico 25 – Resultado das respostas à questão nº6 do questionário destinado aos professores: situação académica dos inquiridos

6. Qual a situação que melhor se aplica a si neste momento?

99 respostas



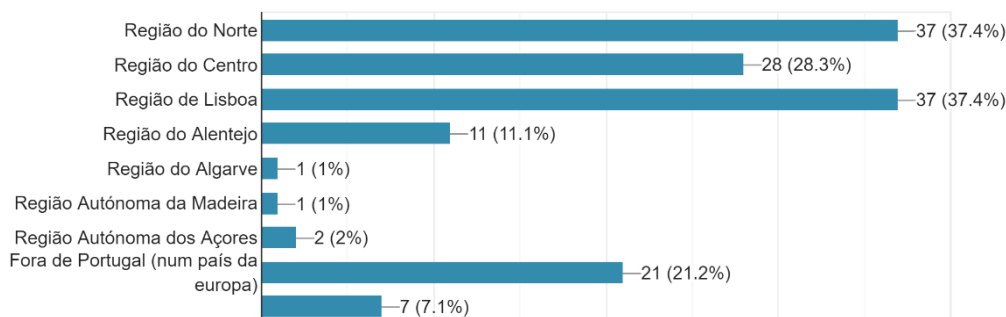
Fonte: Google Forms

Nas duas questões seguintes (questões 7 e 8), procurou perceber-se, respectivamente, onde é que os inquiridos estudaram e onde é que estariam a dar aulas no momento da realização do questionário (ano lectivo de 2018/2019). As respostas obtidas apresentam-se nos dois gráficos seguintes:

Gráfico 26 – Resultado das respostas à questão nº7 do questionário destinado aos professores: região de formação dos inquiridos

7. Em que região(ões) do país estuda (ou estudou)?

99 respostas

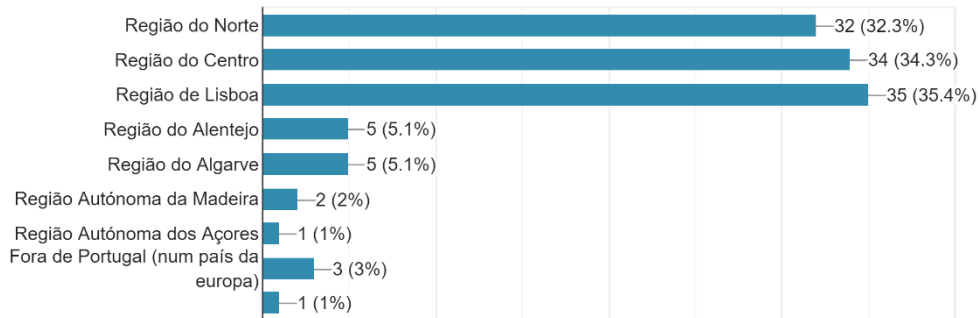


Fonte: Google Forms

Gráfico 27 – Resultado das respostas à questão nº8 do questionário destinado aos professores: região da actividade de docência dos inquiridos

8. Em que região(ões) do país dá aulas?

99 responses



Fonte: Google Forms

Apresentam-se, na tabela que se segue (tabela 13), as respostas à questão nº9: *O que entende por “leitura à primeira vista”?* Esta era uma questão de resposta aberta e de carácter facultativo, tendo-se obtido oitenta e duas respostas.

Tabela 13 – Respostas dos professores à questão nº9: *O que entende por “leitura à primeira vista”?*

“Leitura de uma peça ou excerto pela primeira vez”

“Ler uma partitura musical como quem lê um livro.”

-----não respondeu-----

“Leitura à primeira vista é a capacidade de um instrumentista executar com o máximo de exactidão uma partitura que está a ver pela primeira vez.”

“A capacidade de descodificar todo aquele conjunto de informações (notas, ritmo, harmonias, articulações, expressão, etc.), presentes numa pauta musical, e traduzi-los, extemporaneamente, em gestos atos à reprodução sonora, o mais fidedigna possível, do trecho musical em questão.”

-----não respondeu-----

“Olhar para uma partitura pela primeira vez e tocar o que está escrito.”

“capacidade de tocar uma peça musical sem qualquer preparação prévia/primeira leitura.”

“Ler e tocar algo desconhecido.”

“A primeira execução de um trecho musical desconhecido.”

“Percepção imediata da mensagem musical sem recurso a estudo prévio”

“Importantíssimo analisar a obra antes da interpretação. A parte harmónica e melódica”

"Capacidade de sincronização de vários sentidos num determinado momento"

"Capacidade de leitura rápida onde o aluno consegue dar o mínimo de erros a nível rítmico e melódicos, podendo deixar, no entanto outros parâmetros por interpretar como o estilo, dinâmicas, andamentos..."

"Ler uma partitura no momento, sem nunca a ter lido."

"Executar uma partitura pela primeira vez"

"Capacidade de compreender e executar uma peça/estudo/exercício no momento em que este é colocado diante de nós, sem qualquer treino prévio"

"Concretização global da leitura com fidelidade ao texto musical."

"É a capacidade de converter a escrita musical em som, de forma instantânea e fiel ao texto musical."

-----não respondeu-----

"capacidade de leitura rigorosa com o mínimo de preparação"

"A capacidade de descodificar uma partitura desconhecida e conseguir executá-la, ou parte dela, no momento de apresentação da peça ao intérprete."

"A Leitura à 1.ª Vista considero ser uma prática muito importante. O Objectivo será no momento imediato colocar em prática sonoramente um texto musical correctamente sem interrupções rítmicas. É um exercício de leitura e de prática musical indispensável."

"A abordagem de base de uma obra desconhecida."

"Quando fazemos a leitura duma partitura que nunca antes tínhamos visto."

"Capacidade de recorrer a conceitos, experiências e técnicas aprendidas ao longo da formação, com vista a reproduzir da forma mais fiel possível um texto musical sem preparação prévia ou com algum tempo (minutos) de leitura silenciosa anterior à reprodução ao instrumento."

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

"É interpretar uma obra ou obras que esteja a ver pela primeira vez."

-----não respondeu-----

"Uma primeira impressão da obra que nos propomos interpretar"

"Leitura de obra ou excerto de obra nunca vista, com entendimento global desta."

"Sem preparação prévia excepto análise visual da partitura durante alguns momentos: capacidade de execução da mesma, num andamento cauteloso, sem hesitações significativas de tempo nem que p/ tal se haja pontuais erros de notas e/ou simplificações em relação ao escrito."

"A leitura por primeira vez dum texto musical. Também pode estar trabalhado com anterioridade."

-----não respondeu-----

"A capacidade de executar, perante uma partitura desconhecida, uma versão compreensível da obra."

"Conseguir executar ou solfejar uma obra ou excerto quando observado pela primeira vez"

"O primeiro passo para compreender a música (a partitura) , estabelecer quais serão as dificuldades de técnica e outros para os trabalhar posteriormente."

"Capacidade desenvolvida de tocar uma partitura de qualquer estilo e época"

"É a capacidade de tocar uma partitura da qual não se tinha conhecimento prévio de forma fluida, abrangendo o grosso da informação nela contida"

"Execução de uma peça musical sem conhecimento prévio da mesma"

"Ler uma partitura sem estudo prévio da mesma."

"Capacidade de tocar uma partitura (uma ou mais pautas em simultâneo) sem ter conhecimento/estudo prévio da mesma"

"Leitura à primeira vista é uma atividade essencial para a prática instrumental. Para mim uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das reações cerebrais perante uma partitura."

-----não respondeu-----

"Leitura e execução imediata do texto, sem experimentar ou aperfeiçoar tecnicamente qualquer passagem. Idealmente deverá incluir a audição interior antes da execução."

"Uma primeira leitura de uma peça ou obra sem nunca a ter visto/ouvido antes."

"Materialização do organismo musical pela descodificação dos signos presentes na escrita musical"

"A execução de uma peça ou trecho musical sem estudo prévio."

"Capacidade de execução de um texto música de uma forma abrangente e ininterrupta"

"Capacidade de ler o texto musical e interpretar musicalmente uma obra que é apresentada pela 1ª vez, que não foi estudada anteriormente. A capacidade de compreender a progressão harmónica do texto.

Em níveis mais iniciais, a capacidade de reproduzir no instrumento as melodias e pequenas estruturas de acordes.

Em qualquer caso tem de ser decidido rapidamente a forma de o conseguir."

"Capacidade num determinado momento ler uma partitura sem nunca a ter visto."

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“A capacidade de apreender as ideias-base e o carácter de um texto musical de forma mais espontânea possível.”

“A leitura de uma partitura na primeira abordagem (primeira vista!) tocada da melhor forma possível, privilegiando alguns elementos fundamentais da obra em detrimento de outros, no caso de ser impossível tocar integralmente todas as notas.”

-----não respondeu-----

“Capacidade ou faculdade de reproduzir no momento o trecho musical que nos é apresentado.”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“A expressão “leitura à 1ª vista” está relacionada com a capacidade de conseguir ler e tocar uma peça que não se conhece ou que nunca se tocou antes.”

“Tocar pela primeira vez uma obra, o mais correta possível.”

“Capacidade de ler e interpretar os rudimentos da escrita musical sem qualquer estudo prévio da partitura ao primeiro contacto com o instrumento”

“A capacidade para numa primeira abordagem entender e executar, grosso modo de forma clara e “fidedigna” uma obra/peça.”

“Capacidade de ler um texto musical pela primeira vez, aplicando as indicações da partitura”

“Leitura a primeira vista é o conhecimento inicial de uma peça musical. Você abre notas e toca. Um de meus alunos uma vez me disse entusiasticamente: “Bem, você pode abrir notas e tocar qualquer tipo de música! Que felicidade é essa!” Para ser sincero, essas palavras me causaram uma profunda impressão. Você não vai acreditar, mas foi depois dessas palavras que comecei a repensar minha atitude em relação à música! Depois de passar 25 anos ao piano, comunicando-me principalmente com músicos, lentamente me esqueci dessa felicidade. Leitura à primeira vista é uma prática é mais uma vez prática. Do mais simples ao mais complexo. Quantidade em qualidade Prática e atenção plena. É verdade que existe outro segredo: isso é autoconfiança.”

“A interpretação de obra sem preparação prévia (estudo)”

“A capacidade e competência para a correta identificação de padrões estruturantes das linguagens musicais e estéticas com que o músico se vem a familiarizar durante a sua aprendizagem do instrumento, aplicando-as em tempo real, relacionando-as entre si visual e auditivamente, e transformando-os em discurso musical coerente “à primeira vista”. ”

“Na minha opinião, a leitura à primeira vista num instrumento de tecla, consiste na capacidade do instrumentista de reduzir a partitura ao seu essencial.”

-----não respondeu-----

"Ter capacidade de ler música facilmente"

"Ler uma partitura pela primeira vez."

"Olhar para uma partitura pela primeira vez e ter a competência de a ler, compreender e interpretar sem que tenha havido estudo ou preparação prévia."

"A capacidade de ler de forma fluente, entendendo sobretudo o discurso musical (contornos e dimensões das frases musicais e a sua harmonia)"

"O primeiro contacto com a pauta musical."

-----*não respondeu*-----

"À leitura à primeira vista significa a capacidade de executar uma composição sem prévia preparação e treino. À leitura à primeira vista desenvolve-se com contacto com instrumento durante longo prazo. Essa técnica já é usada nas primeiras lições e envolve uma rápida compreensão da teoria, por exemplo, reconhecer notas musicais, clave do Sol, clave de Fã, e outros claves, figuras rítmicas, dinâmica básica, atenção auditiva e etc. No ensino preparatório é básico não se pode fazer grande progresso, mas está técnica deve ser estimulada desde as primeiras lições."

"Capacidade de ler um texto musical desconhecido à primeira vista"

"No meu entender a leitura à primeira vista consiste na leitura de uma partitura sem conhecimento prévio da mesma."

"Tocar ao instrumento depois de uma primeira leitura de uma partitura nunca antes vista pelo intérprete."

"É o primeiro contacto com uma partitura ao instrumento."

"Leitura de partitura em pauta dupla (no caso dos instrumentos de tecla), em princípio com visualização/análise estrutural prévia (ou não, se não for possível) e com execução em tempo real."

"Abordagem a uma partitura que não se conhece."

"A tentativa de execução imediata de uma obra musical, sem estudo prévio"

"Leitura de um trecho musical ou partitura que nunca se tenha visto e a sua execução quer solfejada ou cantada ou tocada."

"Capacidade de captar o essencial da "obra" numa 1ª abordagem, com a maior correcção na decifragem do texto."

"Execução de uma obra ou excerto após breve análise da partitura."

-----*não respondeu*-----

"A leitura à primeira vista pressupõe que o instrumentista consiga decifrar sem prévio conhecimento e estudo uma partitura colocada a sua disposição e consiga tocar com o mínimo de hesitação possível a obra em causa."

“Ser capaz de ler razoavelmente uma partitura que se olha pela primeira vez, tendo entre 30 segundos a um minuto de tempo para a análise da mesma”

“A capacidade de ler um trecho musical e em tempo real ter a capacidade de o reproduzir na sua íntegra ou de forma simplificada.”

“A capacidade de compreender a gramática, a sintaxe e o significado dos elementos constantes da linguagem musical que é apresentada para interpretar.”

“primeiro contato com uma partitura”

“Ser capaz de executar uma obra musical sem estudo prévio.”

“Capacidade de decifragem de uma partitura nunca antes trabalhada com a maior eficácia possível.”

“É, em princípio a capacidade de poder ler e executar ao instrumento material musical sem prévia preparação ou leitura.”

“Capacidade de absorver informação visual, de uma representação visual do som (por exemplo notação, cifra, etc.), e traduzir essa informação de imediato em som, através do instrumento.”

“Capacidade em descodificar e compreender um texto musical e sua execução no momento. Se considerarmos a leitura à primeira vista e execução no piano, implica também um controlo motor e orientação espacial no teclado.”

-----não respondeu-----

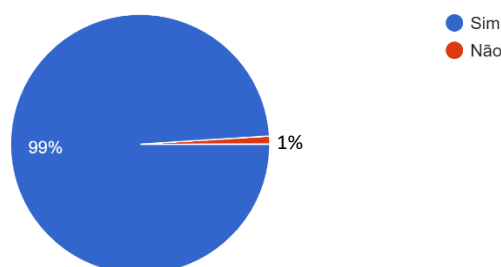
Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

Relativamente à importância da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, a percepção dos inquiridos é a seguinte:

Gráfico 28 – Resultado das respostas à questão nº10 do questionário destinado aos professores: Percepção da importância do trabalho da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, por parte dos inquiridos

10. Considera que a capacidade de leitura à primeira vista é importante na formação de um músico?

99 responses



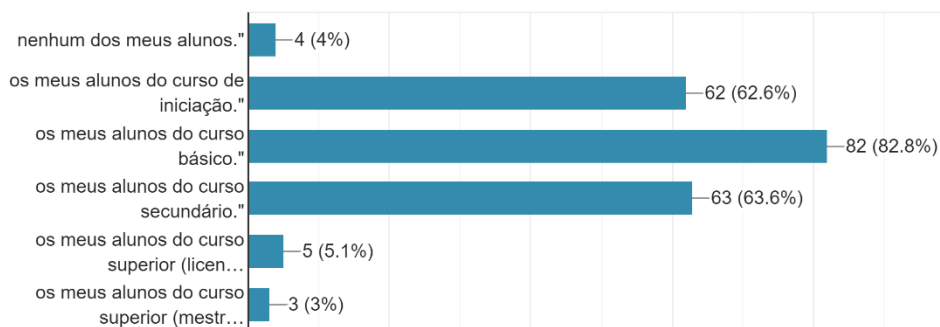
Fonte: Google Forms

No que diz respeito à prática da capacidade de leitura à primeira vista nas aulas (frequência da prática e nível ou níveis em que é feita), as respostas recolhidas foram as que se apresentam nos dois gráficos seguintes (Gráficos 29 e 30)

Gráfico 29 – Resultado das respostas à questão nº11 do questionário destinado aos professores: Níveis de ensino em que é trabalhada a capacidade de leitura à primeira vista, nas aulas leccionadas pelos inquiridos

11. Selecciona a(s) opção(ões) que mais de adequa(m) à sua actividade docente: "Pratico a capacidade de leitura à primeira vista com..."

99 responses

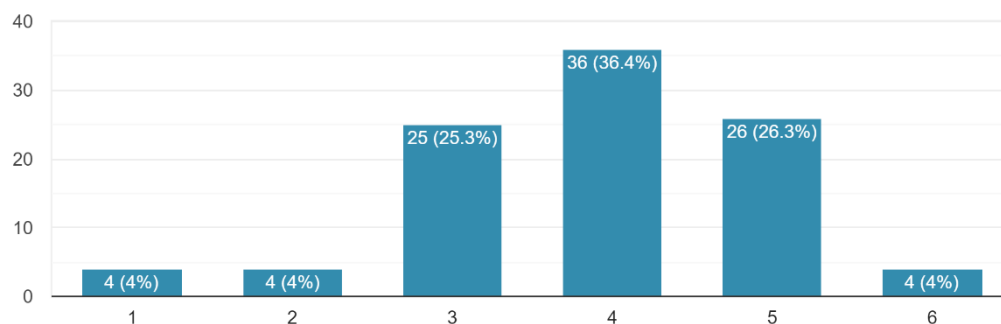


Fonte: Google Forms

Gráfico 30 – Resultado das respostas à questão nº12 do questionário destinado aos professores: Frequência com que é trabalhada a capacidade de leitura à primeira vista, nas aulas leccionadas pelos inquiridos

12. Com que frequência pratica leitura à primeira vista nas aulas de instrumento dos seus alunos?

99 responses



1-Nunca; 2-Quase nunca; 3-Poucas vezes; 4-Algumas vezes; 5-Muitas vezes; 6-Sempre

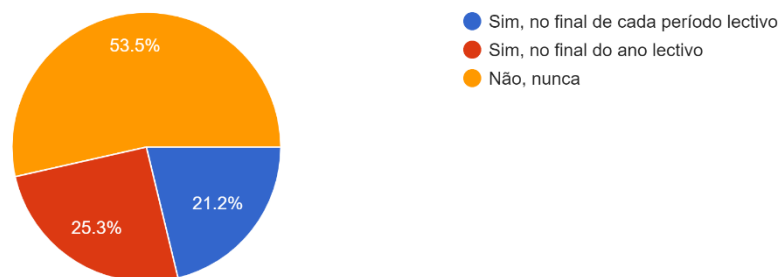
Fonte: Google Forms

As questões nº 13 e 14 foram as duas últimas questões de resposta fechada deste questionário destinado aos professores e estão relacionadas com o teste/avaliação em prova da capacidade de leitura à primeira vista e com a o grau de dificuldade da actividade de ler à primeira vista. As respostas obtidas são apresentadas nos dois gráficos que se seguem (gráficos 31 e 32).

Gráfico 31 – Resultado das respostas à questão nº13 do questionário destinado aos professores: testes de leitura à primeira vista

13. A leitura à primeira vista é testada nas provas/testes de instrumento dos seus alunos?

99 responses

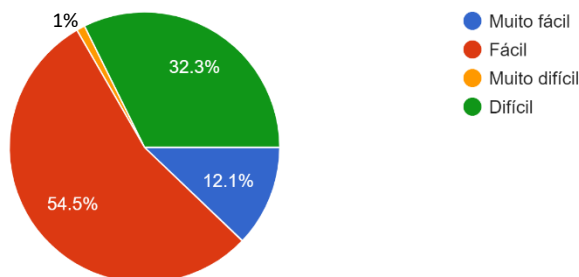


Fonte: Google Forms

Gráfico 32 – Resultado das respostas à questão nº14 do questionário destinado aos professores: grau de dificuldade na realização de leitura à primeira vista

14. Para si enquanto músico, a leitura à primeira vista é uma actividade

99 responses



Fonte: Google Forms

Apresentam-se, na tabela 14, as respostas à questão nº15: *Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era praticada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?* (questão de resposta aberta e de carácter obrigatório):

Tabela 14 – Respostas dos professores à questão nº15: *Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era praticada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?*

<i>"Sim, mas poucas vezes"</i>
<i>"Não era praticada. "</i>
<i>"A partir da entrada no curso de órgão, diariamente"</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Algumas vezes e só no curso básico e secundário"</i>
<i>"Sim ao longo de toda a formação a partir do 4º grau"</i>
<i>"Não era praticado. Só em BC"</i>
<i>"Muito pouco/ ensino superior algumas vezes"</i>
<i>"Nunca."</i>
<i>"Sim, em todos. Sempre que era introduzido novo repertório"</i>
<i>"Curso de órgãos. Pouco frequente"</i>
<i>"Curso de música Sacra na universidade Católica"</i>
<i>"3 vezes por mês"</i>
<i>"No curso de órgão, a frequência era talvez mensal."</i>
<i>"Sim, na aula de Leitura de piano na Escola Superior. Durante um semestre."</i>

<i>"Sim, algumas vezes"</i>
<i>"Pratiquei a leitura à primeira vista no secundário"</i>
<i>"Não era praticada."</i>
<i>"Não era muito frequente. No ensino secundário, havia por vezes momentos de leitura muito breves."</i>
<i>"Sim"</i>
<i>"praticada não suficientemente"</i>
<i>"Apesar da facilidade em ler à primeira vista, nunca me despertaram para esta capacidade em qualquer formação que tenha tido (piano e órgão)."</i>
<i>"Em todos os ciclos do percurso durante as aulas até ao 8.º grau. Frequentemente nas aulas."</i>
<i>"Raramente."</i>
<i>"Raramente. Comecei a tentar melhorar a minha capacidade de leitura a primeira vista por iniciativa própria."</i>
<i>"Sim. Licenciatura, tinha disciplina específica de improvisação e leitura à primeira vista. Frequência semanal."</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Não era prática."</i>
<i>"Não praticava leitura à primeira vista."</i>
<i>"Algumas vezes, básico e Secundário."</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Poucas vezes"</i>
<i>"Talvez aula sim, aula não, durante alguns anos da formação, tendo "acabado" à medida que o nível de repertório aumentava p/a complexidade de nível superior."</i>
<i>"Quase nunca"</i>
<i>"Era uma matéria separada"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Sim. Como eu estudei fora de Portugal, no meu curso havia uma cadeira só de leitura à primeira vista. As aulas eram estruturadas de forma a começar a leitura com obras de leitura fácil até chegar a ler obras de dificuldade maior e por vezes em claves diferentes(do)"</i>
<i>"Na licenciatura tínhamos leitura à 1ª vista. No Secundário era obrigatório uma peça no exame."</i>
<i>"Nunca"</i>
<i>"Sim. Na licenciatura. Aulas semanais."</i>
<i>"Sim. Mas talvez uma vez por trimestre."</i>

"Nas aulas do curso básico, os meus professores solicitavam que lesse obras à primeira vista com alguma regularidade, dependendo do professor. Contudo, os meus hábitos de leitura à primeira vista provêm de prática e interesse pessoal."

"No curso básico em várias aulas ao longo do ano letivo."

"Raramente era praticada. Eu sempre gostei de me treinar na leitura à primeira vista."

"No secundário, uma vez por trimestre. No superior tive formação semanal opcional durante um ano."

"Sim, como aluna de ensino superior era praticada semanalmente"

"Pontualmente."

"Sim, com bastante frequência."

"Apenas era realizado um exercício de"

"Curso básico e complementar não. Na licenciatura tinha a disciplina de leitura à 1ª vista (com forte componente de composição de corais a 4 vozes ao piano, além de leituras)"

"Pouca frequência."

"não"

"Pouco, só na ESMAE"

"Enquanto aluna tal ocorreu apenas na licenciatura, no curso de Música e na cadeira de Leitura e Transposição."

"Nas aulas de piano acompanhamento; música de câmara"

"Só na licenciatura, numa aula que ocorria todas as semanas"

"Enquanto aluno do secundário, algumas vezes."

"Não"

"Sim. Licenciatura em música - piano. De 3 em 3 semanas"

"Durante a Licenciatura em Piano frequentei uma disciplina de Leitura à 1ª vista."

"Não existia"

"Não"

"Só nos exames finais dos cursos básico e complementar"

"Sim, nos dois primeiros cursos da licenciatura, semanalmente"

"Em todas as aulas tento fazer leitura à primeira vista"

"Não. Nunca."

"Apenas em formação opcional, já no ensino superior."

"Praticava apenas nas aulas de música de câmara, mas pontualmente."

"Não."

"Não era praticada leitura à primeira vista"

"Na primeira leitura das peças apenas"

"Essencialmente foi uma competência praticada durante o meu curso de licenciatura. Infelizmente enquanto aluno do Conservatório Nacional de Lisboa, não me incentivaram a praticar a leitura à primeira vista."

"No curso superior de piano existia uma disciplina de leitura à primeira vista."

"Havia uma disciplina chamada a Leitura à primeira vista. Era praticada em todas as aulas."

"Sim. No curso secundário. Algumas vezes."

"Piano, 1h,2h semanais"

"em Harmonia ao teclado e com pouca frequência"

"Não."

"A prática de leitura à primeira vista foi exemplificada e experimentada ocasionalmente em aula como tal apenas no meu 7.º grau, na aula de Música de Câmara. Na prova de acesso ao Ensino Superior foi pedida uma leitura à primeira vista, pelo que a minha professora de piano me aconselhou sobre como me preparar para essa parte da prova. Durante a Licenciatura havia uma disciplina semanal que abordava o desenvolvimento da leitura à primeira vista."

"Apenas na Licenciatura tinha uma disciplina específica de leitura à primeira vista."

"Enquanto aluna, somente como disciplina curricular da licenciatura (manifestamente insuficiente, o que justifica a minha sensação de dificuldade)"

"Não era praticada leitura à primeira vista."

"Não."

"A leitura à primeira vista era praticada nas aulas de formação musical em todos os anos desde a iniciação até ao superior pelo menos uma vez por mês, e na disciplina de piano também todos os anos com mais frequência na iniciação. No básico e secundário lia à primeira pelo menos três vezes ao ano, porque a prioridade era trabalhar as peças e não havia tempo para tudo..."

"Não era praticada nas aulas. A prática era individual e advinha da vontade de ver repertório. Apenas na licenciatura fez parte do currículo."

"Nunca"

"Não"

"Praticamente inexistente em todo o meu percurso escolar. Apenas o fazia por curiosidade e iniciativa própria. Só ligeiramente"

"Nunca pratiquei enquanto estudante"

"Não"

"Esta capacidade foi desenvolvida autonomamente até à chegada à licenciatura, sendo nesta fase parte integrante, enquanto unidade curricular, do curso superior de Instrumento."

"Na licenciatura, tive como disciplina."

“Apenas pratiquei leitura à primeira vista na minha Licenciatura na disciplina opcional de «Leitura e redução de partituras»”

“Não.”

“Não havia uma exigência pré estabelecida. Desenvolvi por curiosidade e vontade própria.”

“Directamente, apenas na licenciatura, na cadeira destinada a leitura. Durante todo o restante percurso, em extensa actividade vocal, solista e coral.”

“Sim, no ensino básico. Na altura era um dos conteúdos de avaliação nas provas, logo era trabalhando com frequência, embora não me recorde com que frequência ao certo.”

“Ensino da música em Portugal não deixa tempo realizar este tipo de trabalho. tempo para praticar leitura à 1ª vista.”

Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

Na tabela 15 estão transcritas respostas à questão nº16: *Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era testada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?* (questão de resposta aberta e de carácter obrigatório):

Tabela 15 – Respostas dos professores à questão nº16: *Enquanto aluno do ensino básico, secundário, licenciatura e/ou mestrado, era testada a capacidade de leitura à primeira vista nas suas aulas? Em que curso(s)? Com que frequência?*

“Não”

“Não era”

“Anualmente”

“Sim, no ensino secundário em todas as provas trimestrais.”

“Uma vez por período”

“Essencialmente no secundário com exercício em algumas aulas e exercícios nas provas de final de período”

“Não, só em BC”

“Não me lembro”

“Nunca.”

“Sim, em provas variadas no final do ano letivo”

“Curso de órgão. Alguma frequência”

“Uma vez por semana no mínimo”

“3 vezes por ano”

<i>"Não"</i>
<i>"Sim, na aula de Leitura de piano na Escola Superior. Durante um semestre."</i>
<i>"Sim, algumas vezes"</i>
<i>"Nos testes trimestrais havia componente de leitura à primeira vista"</i>
<i>"No curso de licenciatura em redução de partituras."</i>
<i>"Nas provas de 3o 5o e 8o graus havia sempre uma leitura à la vista."</i>
<i>"Sim"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"A capacidade de leitura à primeira vista era testada apenas nos exames de órgão (5º e 8º grau) no Instituto Gregoriano de Lisboa."</i>
<i>"Em todos os ciclos do percurso durante as aulas até ao 8.º grau. Frequentemente nas provas."</i>
<i>"Raramente."</i>
<i>"Lembro me ter feito uma prova de leitura enquanto aluna de conservatório. Na escola superior nunca me foi pedido."</i>
<i>"Semanalmente."</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Não praticava leitura à primeira vista."</i>
<i>"Sempre no básico e secundário."</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Curso básico, algumas vezes"</i>
<i>"Mesmo contexto da pergunta 15."</i>
<i>"Quase nunca"</i>
<i>"Sempre"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Sim. Univ. de Música de Bucarest (Fora de Portugal) Sempre."</i>
<i>"No Secundário não. Na licenciatura, como já referi tinha a disciplina de leitura à primeira vista."</i>
<i>"Nunca"</i>
<i>"Sim. Na licenciatura. Semanalmente."</i>
<i>"Uma vez por mês."</i>
<i>"Nunca fui testada formalmente nesta competência."</i>
<i>"No ensino básico regularmente. No ensino superior também."</i>
<i>"Muito raramente testaram."</i>
<i>"Apenas no secundário, trimestralmente."</i>

<i>"Sim, era praticada na licenciatura."</i>
<i>"Pontualmente."</i>
<i>"Sim, com bastante frequência."</i>
<i>"Na disciplina de leitura e transposição"</i>
<i>"Resposta anterior"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Enquanto alguma tal ocorreu apenas na licenciatura, no curso de Música e na cadeira de Leitura e Transposição."</i>
<i>"Poucas vezes éramos colocados à prova"</i>
<i>"Só na licenciatura, numa aula que ocorria todas as semanas"</i>
<i>"Nunca a leitura à primeira vista foi objecto de teste."</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Sim. Licenciatura em música. Por período"</i>
<i>"A disciplina a que me referi na resposta anterior tinha avaliação contínua e no fim do ano havia um exame."</i>
<i>"Não existia"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Nos dois primeiros anos da licenciatura, uma vez por semestre"</i>
<i>"No CRAMC nós fazemos cada período do ano letivo"</i>
<i>"Não. Nunca."</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não"</i>
<i>"Não era testada leitura à primeira vista"</i>
<i>"Na primeira leitura das peças apenas"</i>
<i>"A leitura à primeira vista era testada no ensino básico, secundário e na licenciatura."</i>
<i>"Somente na disciplina de leitura à primeira vista na licenciatura em piano."</i>
<i>"No secundário e na licenciatura."</i>
<i>"Não."</i>
<i>"Secundário, licenciatura 2h semanais"</i>
<i>"Algumas vezes com pouca frequência"</i>
<i>"Não."</i>

“Nas minhas aulas de Música de Câmara do 7.º grau, o professor escolhia peças do período Clássico, curtas e de junção simples para a prática da leitura à primeira vista em aula. Estes exercícios foram feitos muito ocasionalmente (talvez uma vez por período). Durante a Licenciatura, a disciplina de Técnicas Avançadas de Leitura era leccionada em grupo e implicava muito trabalho prévio de leitura. Na própria aula, o professor escolhia um aluno para fazer a leitura à primeira vista propriamente dita e os restantes alunos deveriam tomar atenção ao que o executante tocava para depois responder a questões do professor. As aulas de TAL eram semanais e todas as semanas deveríamos ter algo diferente para ler em aula (possivelmente experimentado em casa), nos mais variados estilos.”

“Na Licenciatura, no final de todos os semestres da disciplina de leitura à primeira vista.”

“testada somente em contexto de exame final da disciplina”

“A leitura à primeira vista não era testada.”

“Não”

“A leitura à primeira vista era praticada nas aulas de formação musical em todos os anos desde a iniciação até ao superior pelo menos uma vez por mês, e na disciplina de piano também todos os anos com mais frequência na iniciação. No básico e secundário lia à primeira pelo menos três vezes ao ano, porque a prioridade era trabalhar as peças e não havia tempo para tudo...”

“Apenas na licenciatura em todas as aulas de leitura à 1ª vista”

“Nunca”

“Não”

“Não”

“Apenas no exame do 8º grau, em Italia”

“Não”

“Esta capacidade foi testada informalmente durante o curso básico e secundário. Passou a ser testada de forma sistematizada e com avaliação no curso de licenciatura. Foi novamente testada de forma informal no curso de mestrado.”

“Licenciatura (antes Bolonha) 1 x semana”

“Apenas na disciplina que referi anteriormente.”

“Não”

“Não havia esta componente nas provas quando fiz os cursos.”

“Instrumento e formação musical, maioritariamente, e ao longo de todo o percurso, trimestral ou semestralmente.”

“Sim, no ensino básico. Na altura era um dos conteúdos de avaliação em todas as provas”

“Na maioria na leitura das obras de programa.”

Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

Este questionário termina com uma questão de resposta aberta, também ela de carácter facultativo, e procura obter sugestões ou comentários relacionados com esta temática. Na tabela seguinte (Tabela 16) é possível consultar a transcrição das setenta e quatro respostas obtidas:

Tabela 16 – Respostas dos professores à questão nº17: Sugestões/comentários sobre a prática de leitura à primeira vista

<i>“O importante no ensino da L 1ª vista é o ensino de reconhecimento de padrões e gestos que tornem essa actividade fácil. A realização de escalas, arpejos, sequências e cadências, a análise e simplificação das peças etc.”</i>
<i>-----não respondeu-----</i>
<i>“Segundo a minha experiência, a prática da leitura à primeira vista deve ser trabalhada sob a perspectiva de mimetizar processos composicionais coevos, fortemente apoiada no estudo e na prática do baixo contínuo, a qual não se deve restringir à realização cordal de quatro vozes ao teclado.”</i>
<i>“Mais que praticar a leitura à primeira vista nas aulas, considero que os alunos devem ser incentivados a fazer esse trabalho por sua conta. Desta forma, não só trabalharão a leitura à primeira vista como também conhecerão mais reportório do seu instrumento”</i>
<i>“É uma prática que deveria ser implementada com regularidade para desenvolver com maior rapidez e eficácia o reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos, harmónicos, otimizando, desta forma, as competências de leitura e execução com pauta dum texto musical.”</i>
<i>-----não respondeu-----</i>
<i>“Cada aluno deve ler muita música em casa. Nas aulas não há tempo para trabalhar todo o tipo de competências em todas as aulas. nomeadamente a Leitura”</i>
<i>“Fundamental para a compreensão musical, especialmente tonal.”</i>
<i>“Penso que pode e deve ser praticado pelo próprio músico, não sendo necessária uma prática escolástica.”</i>
<i>-----não respondeu-----</i>
<i>“Essencial promover esta capacidade”</i>
<i>“Eu como organista em várias igrejas sou obrigado a isso. E entendo que para um músico é importante para o desenvolvimento”</i>
<i>“Deveria ser um parâmetro d avaliação trimestral ou semestral”</i>
<i>“É de facto muito importante, embora os alunos a vejam com muito maus olhos, mesmo sendo o nível de dificuldade completamente ajustado. O que faz com que, a nível psicológico, bloqueiem as suas capacidades e apresentem um resultado pior do que o suposto. No entanto</i>

com a prática está realidade pode ir mudado, mas leva tempo e no ensino particular os alunos só têm 45 minutos de aula por semana, o que se revela muito pouco para tudo.”

“Deveria ser mais praticada.”

-----não respondeu-----

“Esta prática deve ser inculcada nos alunos desde a iniciação, se possível. Os alunos devem ser habituados a exercitar, pelo menos uma vez por aula. A leitura à primeira vista deveria ser incluída nos itens dos testes trimestrais e não apenas em provas de acesso.”

“Implementar o mais cedo possível esta prática.”

“Realizar a cada 15 dias um momento de leitura à la vista, uma la parte ao nível de aprendizagem do aluno e uma segunda parte na qual o nível de dificuldade seja mais complexo.”

-----não respondeu-----

“As respostas não são fáceis de dar porque não está definido à partida o que se entende por leitura à primeira vista e como se coloca em prática. Quero dizer por exemplo que um aluno ao estudar uma nova obra está a exercitar a sua capacidade de leitura e a melhorar a leitura à primeira vista.”

“A capacidade de leitura à primeira vista é essencial. No entanto, a facilidade em demasia pode ser prejudicial ao desenvolvimento de aptidões técnicas e musicais. Para o desenvolvimento desta capacidade, sugiro, e experimentei por iniciativa própria, a leitura de peças em diversas tonalidades e tipos de textura (homofônica, contraponto, melodia acompanhada, múltiplas melodias). A minha experiência culminou com a leitura integral dos prelúdios e fugas do primeiro caderno do Cravo Bem Temperado de J. S. Bach. Um exercício que em muito me ajudou a adquirir a facilidade de leitura que possuo actualmente, para o métier de organista.”

“Muito importante.”

“A prática da leitura à primeira vista não tem a regularidade desejável. Interessa muito mais o programa obrigatório, infelizmente.”

“Acho que tem de ser introduzido gradualmente, começando com peças muito fáceis para não desmotivar o aluno, aumentando a dificuldade conforme a reposta do aluno.”

“Tal como se pode constatar da definição acima, creio que deverá existir uma correspondência clara entre o repertório trabalhado ao longo de cada ano letivo pelo aluno e o repertório que se lhe coloca para ler à primeira vista. Assim é possível extrapolar, dos conteúdos previamente estudados, padrões e estruturas comuns com vista a treinar a rapidez e destreza de leitura. No fundo, aplicação de conhecimentos a novas situações.”

“Sugiro repertório a 4 mãos e harmonização e improvisação nas aulas, mas terá que haver um momento a parte.”

“A leitura à vista é desenvolvida naturalmente ao longo do percurso de aprendizagem e com a aprendizagem, não precisa de uma prática específica, desenvolve-se naturalmente. Há alunos que naturalmente lêem bem à vista e outros não.”

“A leitura à primeira vista aumenta a rapidez na montagem das obras a interpretar.”

“Julgo que em tudo na vida, mas, especialmente, na leitura à 1ª vista, a prática regular é a chave do sucesso.”

-----não respondeu-----

“O lema é praticar e praticar, fora e dentro da aula. O professor Jaime Mota publicou um livro sobre este tema que me parece bastante interessante propondo bons métodos.”

“Inclusão como item de avaliação obrigatório, p/ todos os níveis de ensino.”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“A estruturação, a nível oficial, da disciplina de leitura à primeira vista integrada nos planos curriculares. A formação de especialistas.”

-----não respondeu-----

“A prática de leitura à primeira vista precisa de tempo. Tempo que deveria ser a parte, ser uma cadeira deferente. Pois as aulas de piano são de pouco tempo e nem sempre há espaço para desenvolver a leitura à primeira vista.”

“A prática da leitura à 1ª vista é essencial, mas não será possível enquanto os programas curriculares forem tão exigentes e não contemplarem um item reservado à leitura. As aulas de 45 min. são insuficientes para a sua inclusão. Se aumentar a carga horária, claramente é uma mais valia para o estudo do Piano ou qualquer outro instrumento.”

“Penso que a prática da leitura à primeira vista não se deve confinar às aulas, não havendo muitas vezes tempo para o fazer! Deve se sim suscitar nos alunos a curiosidade de, em casa, se sentarem ao teclado e desvendarem uma partitura sem a preocupação de tocar tudo perfeito e sem medo de errar”

“Incutir nos alunos esta prática com vista a melhorar as suas competências.”

“É essencial a leitura à primeira vista. Deveria ser obrigatoriamente ministrada pois muitas das dificuldades demonstradas na leitura denotam-se pela ausência da leitura à primeira vista.”

“Considero que existem formas de abordar a leitura que potenciam e envolvem o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos musicais, mais que os técnicos instrumentais. Portanto, quanto mais pudermos educar um aluno para a utilização dos conhecimentos de análise, estilo, forma e teoria musical na leitura à primeira vista, mais completa e fácil será a mesma.”

-----não respondeu-----

“Treinar leitura de acordes, lendo de baixo para cima. Estudar piano e órgão.”

“Deve ser encarada como uma mais valia na formação de um músico, especialmente quando no caso das teclas a tradição é uma obra demorar muito tempo a ser preparada.”

“A leitura à primeira vista devia ser instituída como disciplina obrigatória desde o ensino básico da música.”

“Na minha perspectiva a leitura à 1ª vista é essencialmente potenciada pela quantidade de repertório que o aluno estuda. Mais do que o trabalho direcionado exclusivamente para leitura à 1ª vista. Um aluno que tenha o hábito desde o início do seu processo de aprendizagem de estudar muitas peças vai inevitavelmente desenvolver uma grande capacidade de leitura. Neste sentido é importante que o repertório proposto tenha uma linha condutora clara e que as novas peças tenham elementos familiares às obras já estudadas junto com elementos novos. Este processo proporciona com passos seguros a apreensão do material musical a ser descodificado. Junto a isto e também como complemento o hábito de analisar harmonicamente as peças, neste particular a prática à parte de sequências harmónicas simples (p.ex. I- IV-V- I ; I- II -V-I ; I - IIb- Ic-V-I etc...) em várias tonalidades ajuda depois a mais facilmente perceber o corpo melódico e harmónico presente nas obras a estudar.”

“É de extrema importância para um músico uma vez que apura o seu conhecimento de análise musical e por conseguinte uma maior compreensão do universo musical.”

-----não respondeu-----

“A compreensão da realidade harmónica em que estamos na peça permite ler com mais facilidade do que se estivermos apenas a ler o que está escrito”

“Acho importante para qualquer Instrumentista, apesar no domínio das teclas não lhe ser dado o valor devido. Penso que aqui reside a quantidade de programa para ver e depois falta tempo para fazer este tipo de trabalho.”

-----não respondeu-----

“Deve ser praticada.”

“Reservar pelo menos 5-10 minutos da aula de instrumento (ou na modalidade “aula sim, aula não”) para a prática da leitura à primeira vista, a médio prazo, torna o aluno mais independente e confiante nas suas capacidades. Muitos alunos de instrumento, com a passagem dos anos, tornam o professor uma “muleta” na aprendizagem de peças. A prática da leitura à primeira vista ao piano contribui largamente para colmatar este problema.”

“Acho muito importante, sou pianista acompanhador também, e no início da minha atividade senti algumas dificuldades. Deveria ser feito mais no curso geral do conservatório”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“A melhor maneira de desenvolver a leitura à 1ª vista no instrumento é precisamente fora da aula de instrumento. Algumas sugestões: facilitar e incentivar o acesso dos alunos a muitas partituras (de todos os tipos de música) para além das que já têm de estudar e preparar para as aulas; criar uma disciplina própria ou em alternativa, depois de terminados os testes de instrumento de final do ano letivo, organizar workshops específicos para a prática da leitura; organizar concursos de leitura.”

“Devia ser obrigatória”

“Ler”

“Para que seja possível a prática de leitura à primeira vista será necessário consagrar esta prática numa parte específica da aula. Uma vez que o tempo lectivo é curto para cobrir o trabalho de todo o programa a apresentar, o ideal seria a aumentar o tempo lectivo em mais 15 minutos que seriam destinados exclusivamente a uma componente mais “prática” e “exploratória” do instrumento como a leitura à primeira vista, mas também o treino harmónico/melódico auditivo e a improvisação.”

“Dar ferramentas e material aos alunos para praticar em casa além da exigência nas aulas.”

“A habilidade de leitura à primeira vista deve estar embutida na estrutura do formação do pianista.”

“A leitura à primeira vista, enquanto não fizer parte dos programas de instrumento, nunca será desenvolvida de forma consistente nos alunos, e será sempre uma deficiência no desenvolvimento destes.”

“Sendo uma área muito relevante até para a própria descoberta do repertório (em que sinto que foi o terreno “mais fértil” para o desenvolvimento da minha leitura à primeira vista), é hoje em dia uma competência fundamental para um instrumentista de tecla na amplitude das suas possibilidades de carreira e de mercado de trabalho.”

“O exercício de ler à primeira vista deve ser sempre encorajado pelo professor e sempre que possível em conjunto, uma vez que se torna mais motivador para os alunos.”

-----não respondeu-----

“O tempo de aula de instrumento é muito reduzido comprometendo a realização de todos os conteúdos necessários à evolução dos alunos, como é o caso da leitura à primeira vista. Neste caso, devia ser criada uma disciplina deste âmbito paralela ao ensino da música.”

“Criar métodos para a prática de leitura à primeira vista.”

“A leitura à primeira vista deveria ser uma competência realmente estudada em todos os níveis de ensino. Não serve de nada pedir aos alunos que façam leitura à primeira vista nos testes se não os ensinam e treinam ao longo do ano lectivo. É certo que certos alunos revelam muita facilidade a ler à primeira vista, no entanto, com o acompanhamento adequado e treino

-----não respondeu-----

“A importância da leitura à primeira vista é inegável. Ajuda na primeira fase de abordagem da peça e quando melhor e ter técnicas de leitura todo o processo torne-se mais rápido. Assim o aluno pode tocar mais peças e ter um repertório mais rico e abrangente. O aluno que tem este processo lento não consegue montar mais peças que o programa mínimo pede.”

“A minha principal sugestão é o estudo do solfejo em todas as claves para desenvolver a capacidade do raciocínio, nos diversos intervalos. Quem tem uma leitura musical desenvolvida está mais apto para uma boa leitura à primeira vista.”

“Acho que nas Escolas secundárias da música é necessário ter uma aula semanal da Leitura à primeira vista.”

“Devia ser Obrigatória por lei assim como Harmonização ao teclado”

“Considero que a leitura à primeira vista deveria ser incentivada desde o início da aprendizagem do instrumento.”

-----não respondeu-----

“Deve ser praticada com muita regularidade para ir sendo desenvolvida ao longo da formação dos alunos, a par com o desenvolvimento técnico, musical, etc.”

“Sendo absolutamente necessária, a extensão do programa lectivo e de prova e o tempo de aula disponível, raramente me permitem trabalhar leitura à 1ª vista, excepto no caso de Prática de Teclado, na qual (na minha Escola) se tem leitura incluída no programa/item de prova e se pressupõe que o programa pode ser francamente mais acessível, ao contrário da disciplina de Piano.”

“Trata-se de uma prática bastante importante ao longo da aprendizagem de qualquer instrumento.”

“É algo que deve ser trabalhado, mas não avaliado.”

“A leitura à primeira vista é muito importante mas como se tem pouco tempo em algumas academias (as aulas são de 45 minutos em academias de música semi-privadas, enquanto que nos conservatórios do ensino público damos 45 minutos a alunos da iniciação e 90 minutos por aluno do básico e secundário, daí que se tenha mais tempo no público para fazer exercícios de leitura à primeira vista. Acho que devia haver mais workshops de leitura à primeira vista (apenas assisti a um workshop desses, dado por um prof do ensino superior de piano português que até editou um livro sobre essa temática tão importante na formação de qualquer músico). Acho que os instrumentistas de sopro têm uma leitura superior devido às bandas que exploram muito esse lado de ler muito repertório e rapidamente.”

“Á partida o curso de piano teria de ter mais tempo de aula por aluno. 45 minutos são insuficientes, mesmo para trabalhar repertório.”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“Gostaria que houvesse a promoção de workshops para os alunos ou acções de formação para nós os docentes que necessitamos de mais e novas ferramentas para ajudarmos os nossos alunos.”

“Proporcionar aos alunos exercícios com dificuldade progressiva”

-----não respondeu-----

“Ler muito, muita diversidade de estilos e formas e gosto pela música.”

“Deve ser desenvolvida mais regularmente, principalmente, desenvolver a capacidade de ler e perceber o que está escrito antes de “usar as mãos” no teclado.”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“Esta prática deveria ser fomentada desde o princípio mesmo a nível de iniciação. Existe já material didático para este fim. O importante é criar o hábito de leitura nos alunos o mais cedo possível. No início o professor deve sugerir o material a ser trabalhado e este deve ser de acordo com o grau, mas também levando em conta a capacidade do aluno. A supervisão também é importante. Um professor experiente pode ajudar com dicas de leitura, claves e trabalho com intervalos por exemplo, também como se conduzir fisicamente no seu instrumento enquanto lê, aprender as características da topografia do instrumento para maior facilidade na procura dos tons, etc. Há toda uma literatura a respeito e material didático, infelizmente nada que eu saiba em português.”

-----não respondeu-----

-----não respondeu-----

“Como nas aulas sempre falta tempo para leitura, eu aconselho fazer isto em casa, especialmente nas férias. Mas com os alunos de Iniciação estou a fazer isso permanente 10 min. nas aulas.”

Fonte: elaboração da autora, por recolha das respostas dadas pelos inquiridos

5.6.4. Resultados das Entrevistas a professores de instrumento de tecla do ensino superior

No anexo 22 poderão ser consultadas as transcrições das três entrevistas realizadas a professores de instrumento de tecla do ensino superior.

5.6.5. Resultados das Entrevistas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música

No anexo 23 poderão ser consultadas as transcrições das três entrevistas realizadas a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música.

5.6.6. Resultados das Entrevistas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados)

No anexo 24 poderão ser consultadas as transcrições das três entrevistas realizadas a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados).

5.7. Análise e Discussão dos Resultados

5.7.1. Análise e discussão dos resultados da pesquisa, levantamento e recolha de informação sobre a prática de leitura à primeira vista no ensino do instrumento de tecla em Portugal

Após a consulta do quadro 18 (Anexo 16), conseguimos concluir vários aspectos. O primeiro, que é logo o mais imediato, é a falta de informação sobre os planos de instrumento que existe disponível para consulta.

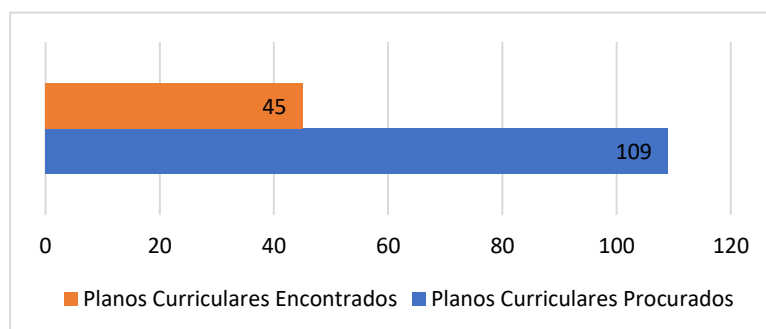
Não foi possível obter informação em relação a nenhum dos planos curriculares das escolas situadas nos distritos de Beja, Castelo Branco, Évora, Guarda, Setúbal, Viana do Castelo e Vila Real. Neste sentido, foi possível obter informação, ainda que não suficiente para avaliar o panorama nacional, de doze das dezanove regiões que se definiram anteriormente.

No entanto, conseguiu recolher-se informação sobre os planos de estudo de instrumento de 26 escolas, num total de 45 planos de estudo de instrumento efectivamente consultados.

Assim, tendo em conta que se seleccionaram 65 escolas⁵⁴, por se enquadrarem na categoria de “Escolas de Ensino Especializado da música com ensino de pelo menos um dos seguintes instrumentos: cravo, piano e/ou órgão”, e tendo em conta que, após verificação da oferta formativa de cada uma das escolas, seriam necessários consultar 109 planos curriculares, a percentagem sucesso na obtenção de informação é de 40% e a percentagem de planos curriculares consultados é de aproximadamente 41%.

⁵⁴ Desta contagem estão excluídos os diferentes núcleos, polos e instalações de algumas escolas. A informação detalhada de contacto, apresentada no anexo 19, inclui, no entanto, essas divisões.

Gráfico 33 – Relação entre o número total de planos curriculares procurados e o número total de planos curriculares efectivamente encontrados e consultados



Fonte: elaboração da autora

No caso do cravo, conclui-se que dos dezasseis programas de instrumento apurados, apenas dois não contemplam o trabalho da leitura à primeira vista em contexto de aula/prova. Verifica-se assim, uma taxa de 88% de programas que referem o trabalho de leitura à primeira vista, no total dos planos de cravo efectivamente consultados.

Para o piano, onze dos treze programas de instrumento apurados referem o trabalho desta capacidade, restando quatro programas onde esse trabalho não é referido. Tem-se, portanto, uma taxa de 85% de programas que referem o trabalho de leitura à primeira vista, no total dos planos de piano efectivamente consultados.

Em relação ao órgão, dos oito programas de instrumento que se conseguiram consultar, sete programas incluem trabalho de leitura à primeira vista. A taxa é semelhante à do cravo, verificando-se uma percentagem de 88% de programas que referem o trabalho de leitura à primeira vista, no total dos planos de órgão efectivamente consultados.

No total dos quarenta e cinco planos consultados, trinta e oito incluem o trabalho da capacidade de leitura à primeira vista, numa taxa de 84%.

Em relação aos níveis, apenas oito dos quarenta e quatro planos de instrumento consultados mencionam o trabalho da capacidade de leitura à primeira vista no nível de iniciação, numa taxa de 18%.

No que diz respeito ao nível básico, trinta e cinco dos planos curriculares consultados, referem o trabalho desta capacidade em aula e/ou em prova, numa taxa de 78%.

Para o curso secundário, há uma taxa de 68% de planos curriculares que identificam o trabalho da capacidade de leitura à primeira vista, num total de trinta planos em quarenta e quatro.

5.7.2. Análise e discussão dos resultados dos Questionários dirigidos a alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal

Considerou-se que a amostra é muito insuficiente em quantidade e que não permite, por isso, tirar conclusões fiéis e passíveis de ilustrar a realidade nacional.

As conclusões obtidas não têm valor científico relacionado com a questão de investigação, que procura uma resposta no panorama nacional, e não apenas de duas das sete regiões definidas previamente (Região do Norte, Região do Centro, Região de Lisboa, Região do Alentejo, Região do Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores).

No entanto, não deixa de ser interessante perceber que há um entendimento comum no que diz respeito ao conceito de leitura à primeira vista. Pelas respostas obtidas na tabela 11, podemos chegar a um conceito de leitura à primeira vista como algo que consiste numa leitura de uma partitura sem prévio conhecimento, execução ou estudo da mesma – o que vai ao encontro do meu conceito de “leitura à primeira vista”, explicado no ponto 5.3.

Outro aspecto relevante, tendo em conta a temática deste trabalho, é o facto de 80% dos inquiridos reconhecer importância da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico e, portanto, da sua prática nas aulas e presença nas provas de instrumento. Aliás, este ponto é reforçado nas respostas à questão final do questionário, sobre *sugestões/comentários sobre a prática de leitura à primeira vista* (questão 12), onde se lê que a leitura à primeira vista é uma actividade “[divertida], interessante, desafiante, [que] deve ser (...) praticada mais [frequentemente] tanto no ensino académico como no particular” e que [deveria estar previsto] um parâmetro [de avaliação da capacidade de] leitura à primeira vista , numa escala de 1-5 (...) em todos os períodos lectivos.

No entanto, no que diz respeito ao gosto pela execução desta actividade, 50% dos inquiridos referiram não gostar de a fazer. Este ponto poderá ser um ponto de partida para um trabalho futuro de selecção de material para trabalho de leitura à primeira vista e mesmo criação de um manual de leitura à primeira vista, passível de transformar esta

actividade em algo divertido ou pelo menos apelativo para que os alunos gostem de o fazer.

No que diz respeito à frequência da prática de leitura à primeira vista nas aulas de instrumento e à frequência de prática de leitura à primeira vista no estudo individual, apenas 40% das alunas refere uma frequência de prática de “*algumas vezes ou muitas vezes*”, sendo que nenhum dos inquiridos usou o ponto mais alto da escala “*Sempre*”.

Em relação ao grau de dificuldade sentido pelos inquiridos na actividade de ler à primeira vista, apenas 30% considera a leitura à primeira vista como uma actividade difícil. Os pontos extremos da escala (“*Muito fácil*” e “*Muito difícil*”) não foram utilizados. Com esta informação, penso que há ainda algum trabalho a fazer no campo da prática da leitura à primeira vista, uma vez que o ideal seria que esta actividade se tornasse fácil ou muito fácil para a maioria dos alunos, por todas as razões apresentadas como benefícios da leitura à primeira vista ao longo deste trabalho, e das respostas obtidas também pelos questionários realizados aos professores e pelas entrevistas.

Em relação às provas e testes, 40% dos inquiridos revela que a actividade de leitura à primeira vista não está presente em nenhum momento de prova. Este ponto deveria ser, na minha opinião, contrariado, não só porque muitos dos cursos de ensino superior (em Portugal ou no estrangeiro) de instrumento de tecla exigem uma prova de leitura à primeira vista como acesso, mas também porque ao terem noção de que têm uma prova de leitura à primeira vista, os alunos poderão encarar esta actividade da mesma forma que encaram, por exemplo, a preparação de escalas, arpejos, encadeamentos harmónicos, e mesmo o repertório. Assim, se começarem a interiorizar que, tal como as escalas, exercícios, peças e obras, etc. se preparam e se treinam ao longo do ano, poderão, eventualmente, perceber que a leitura à primeira vista funciona da mesma forma: deve ser treinada e desenvolvida com prática regular e mais ou menos frequente.

Para concluir, deve ressaltar-se, mais uma vez, que os dados obtidos com estes questionários dirigidos aos alunos de instrumento de tecla são insuficientes para poderem constituir uma representação fidedigna da realidade nacional. O seu estudo foi, no entanto, interessante, para poder ter alguma informação do ponto de vista dos alunos.

5.7.3. Análise e discussão dos resultados dos Questionários dirigidos professores de cravo, piano, órgão e/ou prática ao teclado das escolas de ensino artístico especializado de música em Portugal

Para colaboração no preenchimento dos inquéritos destinados aos professores, cujo formulário está disponível no Anexo 18, contactaram-se 20 docentes de cravo, 187 docentes de piano e 26 docentes de órgão, num total de 233 docentes, através do modelo consultável no Anexo 21.

Obtiveram-se 99 respostas aos questionários enviados, conseguindo-se, portanto, uma taxa de resposta de aproximadamente 42%.

A maioria dos inquiridos pertence ao género feminino. No entanto, a diferença não é significativa, estando o género masculino representado em 47,5% da amostra.

No que diz respeito às idades dos inquiridos, foram definidos onze intervalos possíveis de resposta. No entanto, apenas foram usados dez dos intervalos, ficando excluído o intervalo de idades mais baixo: “*Entre 18 e 20 anos de idade*”. As quatro faixas etárias mais representadas foram *entre 36 e 40 anos de idade* (18,2%), *entre 41 e 45 anos de idade* (17,2%), *entre 31 e 35 anos de idade* (16,2%) e *entre 46 e 50 anos de idade* (14,1%).

Em relação aos instrumentos leccionados pelos inquiridos, notou-se uma clara proeminência no piano. Este resultado é facilmente explicável tendo em conta que o número de professores de piano contactados foi muito superior a qualquer um dos outros dois instrumentos. Este facto está naturalmente relacionado com a oferta educativa a nível nacional, que é mais rica no ensino do piano, do que no ensino do órgão e do cravo.

Na análise aos resultados das respostas à questão nº 8, conclui-se que a localização da actividade de docência da amostra é maioritariamente a Região de Lisboa, a Região Centro e a Região do Norte de Portugal. Penso que este ponto também estará relacionado com o maior número de escolas de ensino especializado da música com oferta educativa de instrumento de tecla existentes nessas regiões. Aliás, os dados recolhidos na questão nº 7 vêm confirmar esta ideia.

Destaca-se positivamente a presença de todas as regiões nos dados recolhidos sobre o local de docência dos inquiridos. Desta forma, os dados obtidos poderão estar mais próximos daquela que é a realidade nacional e assim as conclusões e reflexões que daí advierem, poderão conferir ao estudo maior valor científico.

Não deixa de ser curioso que cerca de 28% dos inquiridos tenha feito alguma formação fora de Portugal. Deste ponto podemos concluir que não só temos professores estrangeiros que ficam a residir em Portugal, trazendo toda a sua bagagem de ensino (e aprendizagem) naturalmente diferentes, como também temos professores portugueses que fazem formação complementar no estrangeiro e que regressam a Portugal para exercer a sua actividade tanto lectiva como artística.

À semelhança do que aconteceu com o questionário destinado aos alunos e com as entrevistas, também neste questionário se pediu uma definição de leitura à 1ª vista aos inquiridos. De todas as definições apresentadas, destacam-se alguns pontos e expressões comuns e recorrentes nas diferentes definições: “leitura de um excerto pela primeira vez”, “leitura de algo sem preparação ou estudo prévios”, “tocar algo desconhecido ou que nunca foi visto”, “é o primeiro contacto com a partitura”. Desta forma, ficou sustentada a definição de leitura à primeira vista adoptada no início deste trabalho.

Por outro lado, embora tenha sido menos frequente, também surgiu algumas vezes a ideia de leitura à primeira vista como algo que é feito “sem preparação prévia, excepto uma análise visual da partitura durante alguns momentos” ou algo que “idealmente deverá incluir a audição interior antes da execução”. Apesar de ser uma definição existente e defendida por alguns autores, não é a que adoptei neste trabalho.

Em relação à importância da capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, a esmagadora maioria defende que é importante, tendo havido apenas um inquirido a contrariar a tendência. Analisando as respostas individuais deste inquirido, percebe-se a coerência nas suas afirmações, revelando não praticar esta capacidade com os seus alunos por considerar que esta capacidade não precisa de uma prática específica e que se desenvolve naturalmente. No entanto, o trabalho, pesquisa, discussão e recolha de dados desenvolvidos ao longo deste Mestrado em Ensino da Música têm mostrado o contrário.

Em relação à prática da capacidade de leitura à primeira vista com os seus alunos, a maior parte da amostra refere praticar com alunos de básico (82.8%). No entanto, também há bastante prática com os alunos do ensino secundário e de iniciação. Este resultado não foi recebido com estranheza e a explicação plausível poderá ser que nos níveis de iniciação, o professor está ainda atarefado em transmitir os conhecimentos de base aos seus alunos, nomeadamente, a postura ao instrumento, o “sítio” das notas no teclado, a posição da mão, entre outros aspectos. E, como já referido anteriormente neste trabalho, há pouco tempo para trabalhar todos os aspectos, sendo o trabalho de leitura à primeira vista deixado para segundo plano.

No curso superior a percentagem de professores que trabalham leitura à primeira vista com os seus alunos desce, o que poderá ter duas explicações imediatas: por um lado, a maior parte dos inquiridos não dá aulas no ensino superior. Por outro lado, espera-se que um aluno que chega ao ensino superior já tenha desenvolvido esta capacidade.

As respostas à questão nº 13 foram muito surpreendentes tendo em conta as respostas às questões anteriores, mas não foram surpresa tendo em conta o estado da arte, e o conhecimento que eu tinha tanto dos programas curriculares como de conversas informais com colegas, professores e mesmo alunos. Mais de metade dos inquiridos referiu nunca ser testada a capacidade de leitura dos seus alunos em contexto de prova. Este ponto foi surpreendente uma vez que, dadas as respostas às questões anteriores, seria de concluir que a leitura à primeira vista estava mais presente, nomeadamente integrando uma percentagem na avaliação trimestral ou anual do aluno. Na minha opinião, a leitura à primeira vista deveria ser “equiparada” às escalas e exercícios, de modo a ser percebida pelos alunos como algo que se trabalha com regularidade. A sua inclusão em provas, idealmente trimestrais, viria ajudar neste sentido.

A questão 14 teve resultados de resposta inesperados, para mim. Mais de 30% dos inquiridos revela ter dificuldade na realização de leitura à primeira vista. A partir deste momento fiquei ainda mais convicta de que este é um tema necessário de abordar, investigar, reflectir e debater, uma vez que se fosse uma “não questão” não constituiria uma dificuldade para músicos e professores de música. A música serve-se de uma linguagem, da mesma forma que um idioma se serve de um conjunto de palavras que,

articulados entre si, produzem um resultado, exprimem uma ideia, formulam uma questão, entre outros.

Estes resultados da questão 14 vieram a ser maios ou menos clarificados com as respostas à questão seguinte: em resumo, a grande maioria dos entrevistados não praticou e por isso não desenvolveu da melhor forma a capacidade de leitura à primeira vista enquanto estudou nos cursos básico e secundário (ou se o fez, foi pontualmente). É de destacar a disciplina de leitura à primeira vista referida por vários inquiridos, e também referida nalgumas das entrevistas realizadas. Esta disciplina será uma disciplina de licenciatura, do curso de piano.

As sugestões finais apresentadas pelos inquiridos vieram enriquecer e validar a investigação nesta temática na medida em que houve várias manifestações relacionadas com a importância de se trabalhar esta capacidade de forma mais sistemática e regular. No entanto, foi frequentemente apontado como grande problema a falta de tempo para cumprir todos os conteúdos previstos. Alguns professores sugeriram aumentar o tempo semanal disponível para a aula de instrumento, outros propuseram mesmo a criação de uma nova disciplina, dedicada à prática da capacidade de leitura à primeira vista, e não só. Houve ainda quem solicitasse a criação de métodos de leitura à primeira vista, de workshops para os alunos e/ou de acções de formação para os professores.

Apresentam-se as sugestões consideradas mais relevantes no sentido da pertinência da realização deste trabalho e como resposta a várias das questões levantadas no capítulo 5.2.:

[Sugiro] a estruturação, a nível oficial, da disciplina de leitura à primeira vista integrada nos planos curriculares. [É importante] a formação de especialistas.

A prática de leitura à primeira vista precisa de tempo. Tempo que deveria ser à parte, ser uma cadeira diferente. Pois as aulas de piano são de pouco tempo e nem sempre há espaço para desenvolver a leitura à primeira vista.

A prática da leitura à 1ª vista é essencial, mas não será possível enquanto os programas curriculares forem tão exigentes e não contemplarem um item reservado à leitura. As aulas de 45 min. são insuficientes para a sua inclusão. Se aumentar a carga horária, claramente é uma mais valia para o estudo do Piano ou qualquer outro instrumento.

Penso que a prática da leitura à primeira vista não se deve confinar as aulas, não havendo muitas vezes tempo para o fazer! Deve se sim suscitar nos alunos a curiosidade de, em casa, se sentarem ao teclado e desvendarem uma partitura sem a preocupação de tocar tudo perfeito e sem medo de errar

A leitura à primeira vista, enquanto não fizer parte dos programas de instrumento, nunca será desenvolvida de forma consistente nos alunos, e será sempre uma deficiência no [seu] desenvolvimento.

A leitura à primeira vista deveria ser uma competência realmente estudada em todos os níveis de ensino. Não serve de nada pedir aos alunos que façam leitura à primeira vista nos testes se não os ensinam e treinam ao longo do ano lectivo. É certo que certos alunos revelam muita facilidade a ler à primeira vista, no entanto, com o acompanhamento adequado e treino regular, todos os alunos acabariam por beneficiar com a aquisição desta competência. É preciso ter em conta que a grande maioria dos alunos de tecla que vão seguir música como via profissional, essencialmente, vão fazer acompanhamentos, música de câmara e dar aulas. Em qualquer um destes ramos da música, a leitura à primeira vista é absolutamente imprescindível. Mesmo para um músico concertista, solista, a leitura à primeira vista é uma enorme valência.

Acho que nas Escolas secundárias da música é necessário ter uma aula semanal da Leitura à primeira vista.

5.7.4. Análise e discussão dos resultados das Entrevistas

De forma a promover o cruzamento entre os dados obtidos nos três grupos de entrevistas realizadas, apresenta-se neste ponto uma discussão e análise da informação recolhida através das entrevistas a professores de instrumento de tecla do ensino superior, a professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música e a instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados).

No que diz respeito ao tempo de experiência na actividade docente, os professores de ensino superior têm, naturalmente, um tempo maior de leccionação, atingindo um valor máximo de 39 anos no ensino. O valor mais baixo, dentro deste grupo, pertence ao professor que também dá aulas nos níveis de iniciação, básico e secundário, num total de cerca de 12 anos de experiência actuais (cerca de 10 no momento da entrevista).

Em relação a este aspecto, os professores de ensino básico e secundário apresentam um valor mais baixo, com um mínimo de cerca de 9 anos de experiência (cerca de 7 no momento da entrevista). No entanto, um dos entrevistados tem já mais experiência nesta área, num total de cerca de 20 anos de prática de ensino.

Após esta análise, podemos construir que a amostra de professores seleccionada é experiente no ensino, num intervalo de anos de experiência entre 9 e 39 anos.

A maioria dos entrevistados tem experiência exclusiva no instrumento que lecciona (e que estudou), havendo apenas um dos entrevistados na categoria de professor do ensino superior, que tem experiência no ensino de outro instrumento de tecla e que estudou outro instrumento de tecla durante a sua formação. Pode concluir-se assim, que o grau de especialização dos docentes é elevado, num valor que se pode traduzir em 83%⁵⁵

Em relação às entrevistas dos instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados), conclui-se que o nível de especialização é também elevado: o tempo mínimo de formação/estudo de instrumento de tecla é de 19 anos e o máximo é de 40 anos. O valor mais alto corresponde a um

⁵⁵ Cinco dos seis docentes dão aulas num único tipo de instrumento de tecla, entre cravo, piano e órgão.

entrevistado que estudou os três instrumentos selecionados para este trabalho, pelo que se pode concluir que o nível de experiência dos entrevistados, em cada instrumento de tecla será semelhante.

No que diz respeito ao conceito de leitura à primeira vista, recolheram-se várias possibilidades: para alguns entrevistados, a leitura à primeira vista pressupõe que não tenha havido contacto anterior com a partitura e consiste na primeira execução ao teclado do trecho a ler; para outros, a leitura à primeira vista é uma actividade mental e não contempla o uso do teclado nem a emissão de som; e para outros, a leitura à primeira vista é uma combinação destes dois conceitos: consiste na produção sonora de uma partitura nova, para a qual se dedicou um breve momento (alguns segundos ou escassos minutos) anterior à execução no teclado.

Este aspecto veio reforçar a importância de se ter definido um conceito logo no início da discussão deste tema neste trabalho, uma vez que fica demonstrado, mais uma vez (tal como já foi abordado no capítulo relativo à revisão de literatura) que a leitura à primeira vista não tem uma definição estanque unanimemente aceite pela comunidade académica e artística, mas sim um conjunto de definições que deverão ser esclarecidas antes do trabalho de recolha de dados.

Em relação à importância reconhecida à capacidade de leitura à primeira vista na formação de um músico, as respostas obtidas foram unânimes: todos os entrevistados consideram que a capacidade de leitura à primeira vista é importante. No entanto, alguns entrevistados afirmam que esta capacidade será mais “necessária” no caso de músicos de orquestra, ou que fazem bastante música de câmara ou acompanhamento ao teclado. É também referida a sua utilidade no caso de substituições de colegas inesperadas, e por isso, sem aviso prévio, que deixam o músico com muito pouco tempo disponível (ou, pelo menos, menos tempo disponível que o desejado) para preparar o programa definido. Desvalorizam, por isso, o trabalho desta capacidade para músicos solistas, em relação a outras capacidades, mais relacionadas com a análise e interpretação pessoal da obra.

Outra das vantagens apresentadas para o trabalho desta capacidade é a do conhecimento de repertório: quanto melhor for a capacidade de leitura de um músico, mais fácil e rapidamente ele poderá explorar o repertório existente para o seu instrumento.

A questão relacionada com a auto-avaliação das suas capacidades de leitura à primeira vista foi apenas colocada aos professores de iniciação, ensino básico e/ou ensino secundário de instrumento de tecla numa escola de ensino especializado da música e aos instrumentistas de tecla com formação em Portugal, com estudos posteriores no estrangeiro (actuais ou passados). A informação obtida veio, mais uma vez, justificar a pertinência deste trabalho, uma vez que em 5 entrevistas (por lapso, a questão não foi colocada a um dos entrevistados), apenas um entrevistado atribuiu a classificação de 5 (numa escala de 0 a 5) à sua capacidade de leitura. Houve três entrevistados que se posicionaram no nível 3 e um que se posicionou no nível 4. Isto significa que há ainda algum trabalho a fazer no campo da leitura à primeira vista: as respostas obtidas pertencem a músicos que exercem actividade profissional, seja ela mais na área da performance ou mais na área do ensino. De qualquer das formas, é preciso perceber o que se passa na formação dos instrumentistas/professores de instrumento de tecla, para que a sua capacidade de leitura à primeira vista não esteja em valores de 4 ou 5, na escala apresentada.

Aliás, articulando estes dados com os dados obtidos nos questionários dirigidos tanto aos professores como aos alunos, percebemos que este panorama é confirmado.

O que parece não fazer sentido é o aspecto relativamente contraditório entre a importância reconhecida ao trabalho de leitura à primeira vista e a sua prática real. Algumas razões apresentadas como justificação da falta de prática de leitura à primeira vista, tanto pessoalmente, como com os alunos estão relacionadas com: não saber que método seguir; falta de tempo disponível; entre outros. Neste ponto destaca-se a referência de dois entrevistados para as aulas de Formação musical: na opinião dos entrevistados, a aula de formação musical deveria estar mais relacionada com o instrumento dos alunos. Desta forma a capacidade de leitura à primeira vista, por exemplo, poderia ser mais desenvolvida. É de referir, também, a referência de alguns entrevistados à memorização como processo inibidor da leitura, e a longo prazo, do desenvolvimento da capacidade de leitura à primeira vista.

Ainda relacionado com o momento de prática de leitura à primeira vista, é de referir a sugestão deixada por vários dos entrevistados, de ter uma disciplina semanal exclusivamente dedicada ao trabalho da capacidade de leitura à primeira vista. Este ponto

foi referido por vários entrevistados, de categorias diferentes, tanto no instrumento como no nível.

Em relação ao teste da capacidade de leitura à primeira vista, a ideia dominante foi que, se não há trabalho em aula, não deve haver teste em prova. Outros referem ainda que, mesmo que seja feito em aula, não tem sentido testar em prova.

A informação recolhida nestas entrevistas permitiu também perceber técnicas e métodos de ensino à primeira vista, das quais se destacam o livro do Professor Doutor Miguel Henriques *The (Well) Informed Piano*, metodologias de Grigory Kogan e de Heinrich Neuhaus, e outras técnicas como dar um tempo de preparação aos alunos para lerem (sem produção de som) o excerto ou peça a tocar, ler num andamento moderado ou lento, fazer arranjos de canções já conhecidas e pedir aos alunos que as leiam (aliando assim o ouvido, a leitura e a execução prática no instrumento), ler olhando sempre “para a frente”, tapando, se necessário parte da partitura para obrigar o aluno a olhar para o que vem a seguir na partitura, selecionar repertório específico de leitura à primeira vista, com padrões, motivos e/ou escalas, de forma a evitar que o aluno “soletre” em vez de ler, entre outros.

Este ponto é particularmente importante porque foram vários os entrevistados a reconhecer que os seus alunos não têm boa leitura, chegando mesmo a afirmar que o problema se está a agravar com o passar dos anos. Assim, é necessário desenvolver novos métodos ou dar a conhecer os já existentes, que, infelizmente, parecem continuar a ser pouco utilizados nas escolas. Neste ponto, relembro uma das sugestões recolhidas nos questionários dirigidos aos professores: a existência de pessoal formado nesta área, que possa fazer sessões de formação com os professores e promover workshops para os alunos.

Houve ainda outro aspecto abordado nestas entrevistas que foi a subdivisão da capacidade de leitura em outras sub-habilidades. Este ponto foi aliás abordado na revisão da literatura. Foi positivo perceber que os dados recolhidos pertencem a uma população informada, seja essa informação resultante de pesquisas teóricas, seja resultante da sua prática. Reforçou-se assim a convicção de que a realização das entrevistas iria permitir uma informação mais abrangente e rica, com pertinência para a realização deste trabalho.

Para concluir, transcreve-se uma ideia apresentada por um dos entrevistados e que, aliás, é partilhada por vários dos participantes nas entrevistas: “(...) a prática diária de leitura musical é a melhor fórmula para qualquer aluno ou mesmo músico profissional conseguir adquirir uma muito razoável leitura à primeira vista”.

5.8. Limitações do Estudo

O desenvolvimento deste estudo e os resultados obtidos apresentam algumas limitações.

Em primeiro lugar, as respostas obtidas aos questionários dirigidos aos alunos de cravo, piano, órgão ou prática ao teclado das escolas de ensino especializado da música em Portugal foram deficientes em quantidade, pelo que as generalizações dali decorrentes não poderão ser consideradas, uma vez que os dados obtidos se baseiam numa amostra demasiado reduzida, podendo não corresponder à realidade.

Este problema de amostra ocorreu também no levantamento de planos curriculares de instrumento. No entanto, é possível perceber que dados exactamente é que foram e não foram conseguidos, pelo que as conclusões podem ser aplicadas com conhecimento da realidade.

No entanto, a informação apresentada, trabalhada, analisada e discutida neste trabalho poderá servir para um trabalho futuro dentro da temática da leitura à primeira vista no instrumento de tecla.

5.9. Trabalho Futuro

Como trabalho futuro, surgem várias ideias e possibilidades, dentro da mesma temática: a leitura à primeira vista.

Um dos trabalhos que poderá ser feito é uma abordagem do papel da leitura à primeira vista no acordeão. Ao longo da realização do Projecto de Investigação, nomeadamente no momento de recolha de informação sobre as escolas que têm oferta educativa de instrumentos de Tecla, deparei-me que várias são as que incluem o acordeão. Desta forma, poderá ser um bom tema a desenvolver.

Outro ponto interessante de estudar, poderá estar mais relacionado com o estudo do papel da leitura à primeira vista nos estudos superiores de instrumento de tecla. Para

este caso, poderia ser interessante aplicar os questionários dirigidos aos professores de instrumento de Tecla dos níveis de iniciação, básico e secundário, aos professores de ensino superior. Neste ponto, seria particularmente perceber de que forma é que a disciplina de análise e leitura de partituras, referida por vários pianistas e professores de piano neste trabalho, poderia ser adaptada para os outros instrumentos de tecla no ensino superior.

Neste sentido, poderia ser também interessante a proposta de uma unidade curricular para os níveis de iniciação, básico e/ou secundário que contemplasse o trabalho desta capacidade (e eventualmente de outras como por exemplo os hábitos, técnicas e método de estudo – que foi, aliás, uma das questões que pensei em investigar antes de decidir o tema deste projecto de investigação). Poderia ser interessante analisar vários métodos disponíveis para trabalho desta capacidade e propor, eventualmente, um novo.

Como produto da demonstração de que a capacidade de leitura à primeira vista é “trabalhável” eu própria pensei que poderia ser interessante desenvolver um pequeno esquema para alunos iniciantes na leitura, que lhes desse pontos de referência e, possivelmente, proceder à reunião e selecção de repertório já existente passível de ser organizado por graus de dificuldade, e que pudesse ser devidamente estruturado e agrupado de forma a ser utilizado como manual para trabalhar as capacidades de leitura dos diferentes alunos e possivelmente futuros músicos. Desta forma, a capacidade de leitura musical poderia ser encarada como parte importante na formação geral de um músico.

Conseguí fazê-lo com alguns dos meus alunos, mas não conseguí estabelecer uma investigação, não só porque não tive tempo suficiente com os mesmos alunos (uma vez que alterei de residência por duas vezes durante este projecto de investigação) mas também porque o trabalho desenvolvido no âmbito deste relatório de estágio não me deixou mais disponibilidade para o fazer.

Ainda assim, será uma ideia de possível desenvolvimento no futuro, assente num cenário de colaboração entre os professores dos vários instrumentos.

6. Conclusão

Durante o período de frequência do Mestrado em Ensino da Música, mais concretamente, no período de realização do estágio do Ensino Especializado e da elaboração do respectivo relatório, debrucei-me não só sobre os métodos e estratégias pedagógicas disponíveis em geral para o trabalho de leccionar um instrumento (no meu caso, de tecla) mas fiz sobretudo uma reflexão sobre a minha própria forma de dar aulas.

Penso que houve uma boa evolução e aprendizagem, que contribuíram para a minha formação enquanto professora de cravo e de instrumento de tecla. Os Planos de Aula por mim elaborados foram correspondendo mais à realidade (sendo assim as previsões mais acertadas) e a minha capacidade de adaptação a possíveis imprevistos tornou-se maior.

As fichas de Observação foram realizadas sempre após as aulas, baseadas nas notas que fui tirando em cada aula. Desta forma, consegui obter e esquematizar muita informação, o que enriqueceu as fichas de observação e as transformou em documentos úteis por serem muito fiéis à realidade e bastante completos.

A relação estabelecida com os alunos foi fácil e o gosto por dar aulas manteve-se ao longo de todo este processo.

Em relação à parte do Projecto de Investigação, tenho hoje a convicção de que o tema foi pertinente, e neste ponto destaco as mensagens recebidas dos meus colegas de instrument de Tecla, que manifestaram interesse em conhecer os resultados finais, incentivando-me a perseguir esta investigação.

Tal como referi no capítulo 5.3., os alunos de piano mais novos que tive até hoje tinham 4 anos de idade. Com estes alunos pus em prática, desde a primeira aula, um conjunto de medidas para ensinar leitura, nomeadamente leitura à primeira vista. Essas medidas passaram por estabelecer pontos de referência na partitura, por saber a “ordem” das notas e por memorizar a sua localização na partitura, da mesma forma que se memoriza uma letra do alfabeto.

Desta forma, e sustentada pela revisão de literatura e pela recolha e análise de dados de outros músicos e docentes, considero perfeitamente plausível que se inicie o trabalho de leitura à primeira vista com crianças a partir do primeiro nível de iniciação (nalguns casos começa nos 5/6 anos de idade), uma vez que é a altura em que, geralmente, estarão a entrar para a escola de ensino regular.

Nesta altura as crianças estão a aprender as letras e irão aprender a ler e a escrever. Ora, na minha opinião, a música está também assente numa linguagem, que, quando mais cedo for aprendida, mais fluentemente será “falada”. Quer isto dizer, que mais facilmente o músico/aluno conseguirá ler.

Em termos pessoais, recordo o processo de troca de informação com outros músicos/docentes com satisfação, uma vez que consegui trocar ideias e pontos de vista muito interessantes sobre esta temática. Ressalvo a importância de haver mais troca e comunicação entre a comunidade académica, uma vez que é na exposição, debate e troca de argumentos, que velhas ideias se esbatem ou se reafirmam, que novas ideias ganham força ou são desvalorizadas, e que, em suma, se alcançam melhores resultados, ou pelo menos, resultados capazes de resolver e solucionar problemas reais.

Bibliografia

- Barton, L.J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight reading of music. *Psychology of music*, 23 (1), 3-16. Online ISSN 1741-3087. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0305735695231001>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Burmeister, E. (1991). *Keyboard Sight Reading*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Caracterização do Mestrado em Ensino da Música* (2018). Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. [Acedido em fevereiro de 2018]. Disponível em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/mestrados/mestrado-em-ensino-de-musica>
- Cea D'Ancona, Mª Á. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Editorial Síntesis. ISBN 84-9756-250-X.
- Centro Ward de Lisboa Júlia D'Almendra (2019). *Método Ward; Objectivos/Metodologia*. Disponível em <https://centroward.wixsite.com/centrowardlisboa/objectivos>
- Chess, Susan L. (2005). *Keyboard Improvisation Characteristics Of Freshman And Sophomore Instrumental And Vocal Music Majors*. (Tese de Doutoramento em Filosofia). Ohio: Universidade Estatal de Ohio. Disponível em https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1123721766&disposition=inline
- Colvin, G. (2008). *Talent is overrated: what really separates world-class performers from everybody else*. England: Penguin Group. ISBN 9781591842941.

Damil, A. R. dos S. (2017). *Motivação para o Estudo Individual do Violino: Abordagem e Elaboração de Estratégias Motivacionais*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/8944>

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3ª ed.). Loures: LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas, Lda. ISBN 972-8383-10-X.

Fortune 500 Definition (201-). Disponível em <http://www.businessdictionary.com/definition/Fortune-500.html>

Gorman, G. E.; Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional: a practical handbook* (2ª ed.). London: Facet Publishing. ISBN 1-85604-472-6.

Harasymenko, Y. (2015). *Programas de Cravo do Ensino Básico e Secundário no ano lectivo 2014/2015 em Portugal: Estudo reflexivo*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino de Música). Porto: ESMAE, Instituto Politécnico do Porto. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/8341>

Hardy, D. (1998). *Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance*. Fórum de pedagogia de piano. Disponível em <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/ppf/1.2/1.2.ppfke.html>

Havill, L. (1967). *You can sight read: the pleasures of piano sight-reading through keyboard harmony and technique*. Bryn Mawr: Presser.

History of SWOT analysis diagrams (201-). Lucidchart. Disponível em <https://www.lucidchart.com/pages/what-is-swot-analysis>

Instituto Gregoriano de Lisboa (2015). *Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: IGL. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/PEE2015.pdf>

Instituto Gregoriano de Lisboa (2017). *Calendário Académico 2017/2018*. Lisboa: IGL.
Documento facultado pelo Professor Ricardo Monteiro.

Instituto Gregoriano de Lisboa (2017). *Lista dos órgãos de gestão e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica para o ano letivo de 2018/2019*. Lisboa: IGL. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/orgaosgestao2018.pdf>

Ku, A. (2008). Thesis for Piano Teaching Diploma on sight-reading. (Licenciatura em Música). Holanda: Conservatório de Utrecht. Disponível em https://www.academia.edu/32754252/Thesis_for_Piano_Teaching_Diploma_ON_SIGHT-READING

Kuo, M. (2012). *Strategies and Methods for Improving Sight-reading*. (Tese de Doutoramento em Artes Musicais). Kentucky: College of Fine Arts, Universidade de Kentucky. Disponível em https://uknowledge.uky.edu/music_etds/6/.

Lehman, A. C. & McArthur, V. (2002). Sight-reading. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for teaching and learning* (pp. 135-150) Oxford: University Press. ISBN 0-19-513810-4.

Lyke, J. B., Enoch, Y. & Haydon, G. (1996). *Creative Piano Teaching*. Illinois: STIPES PUBLISHING L.L.C. ISBN 0-87563-640-3.

Machado, I. (2015). *A improvisação ao órgão no desenvolvimento da leitura à primeira vista*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5758/1/mestrado_ines_machado.pdf

Martins, R. (2014). *Leitura à Primeira Vista ao Piano*. (Relatório de Estágio). Mestrado em Ensino da Música: Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/3898>

- Pace, R. (1999). *The essentials of Keyboard Pedagogy, Sight-Reading and Musical Literacy*. Nova Iorque: Lee Robert Music Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^a ed.). London: Sage Publications. ISBN 0-8039-3779-2.
- Pickard, A. J. (2007). *Research methods in information*. London: Facet Publishing. ISBN 978-1-85604-545-2.
- Pinheiro, R. (2018). Documento distribuído nas aulas da UC de Metodologias de Investigação.
- Inspeção Geral da Educação e Ciência (2017). *Avaliação Externa das Escolas: Relatório da Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa*. Disponível em <http://www.institutogregoriano.pt/AEE2016IGL.pdf>
- Richman, H. (1986) *Super Sight-reading secrets: An innovative, step-by-step program for keyboard players of all levels*. Califórnia: Sound Feelings Publishing, Newhall.
- Ristad, E. (1982). *A soprano on her head: Right-Side-Up Reflections on Life and Other Performances*. Utah: REAL PEOPLE PRESS. ISBN: 978-0911226214
- Santos, V. M. dos (2019). *Matriz SWOT: quais as origens da matriz estratégica mais famosa?* [Blog]. Disponível em <https://www.fm2s.com.br/swot-origens/>.
- Sanz Casado, E. (1994). *Manual de estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Madrid: Pirámide. ISBN 84-86168-93-7 (F.G.S.R.); ISBN 84-368-0859-2.
- Schulz, Drew (2016). *Pianote: A Sight-Reading Program That Algorithmically Generates Music Based On Human Performance*. (Tese de Mestrado). Mestrado em Ciência de Computação. Califórnia: Faculdade da Universidade Estatal Politécnica da Califórnia.

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

Wachter, M. I. (2014). *Effects of Sight Singing Using Moveable-DO Solmization on the Transposition Performance of Undergraduate Group Piano Students*. (Tese de Doutorado). Columbia: Universidade da Carolina do Sul.

Watkins, A. J. (1984). *The effect of the use of a recorded soloist as an aid to the teaching of sight-reading accompaniments at the piano*. Disponível em <https://shareok.org/handle/11244/5219>.

What is the Fortune 500? (201-). Disponível em <https://www.investopedia.com/terms/f/fortune500.asp>