

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

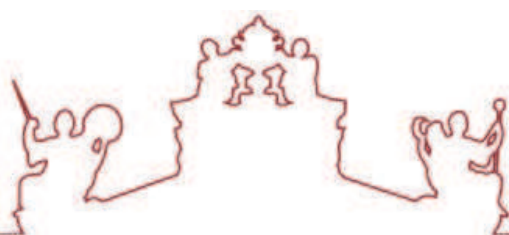
**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na
Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. A satisfação
no trabalho em professores de piano.**

Ana Filipa Nunes da Luz

Orientador(es) | Ana Telles

Lídia Maria Ramos Serra

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

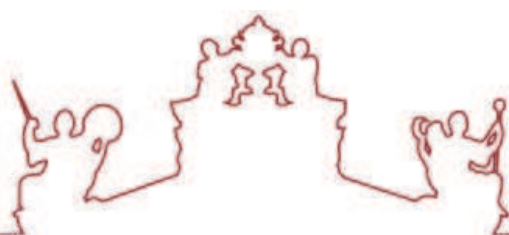
**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na
Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. A satisfação
no trabalho em professores de piano.**

Ana Filipa Nunes da Luz

Orientador(es) | Ana Telles

Lídia Maria Ramos Serra

Évora 2020



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

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Telles (Universidade de Évora) (Orientador)
Monika Streitová (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

À minha orientadora e professora, Prof.^a Doutora Ana Telles, que tanto me fez crescer como músico, como professora e como pessoa; que confiou em mim, quando duvidei que podia ir mais longe; que é uma referência incontornável nos meus objetivos de vida.

À Prof.^a Doutora Lídia Serra, que revolucionou a minha visão da Investigação Científica e que me abriu a porta para um novo mundo, no qual me guiou. Um obrigada nunca será suficiente.

À Prof.^a Madalena Reis, que me deu esperança de que, um dia, também eu possa ter as suas energia e jovialidade, na vida e na profissão. A minha experiência como estagiária, ao fim de dez anos na profissão, não poderia ter sido mais gratificante.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, impulsionaram e ensinaram o valor da educação, assim como o da dedicação e persistência. Ao Bernardo, que me impele a demonstrar a maior das integridades, porque a irmã mais velha deve ser o melhor exemplo possível.

Ao Pedro, pela paciência, encorajamento, amor e apoio incansável; por tudo o que ficou para depois, por tudo o que ficou para trás, para que eu pudesse acabar este processo; por todas as leituras e conselhos e sugestões; por tudo.

À Prof.^a Liliana Bizineche, que atuou como um raio de sol durante este percurso árduo e que conseguiu sempre fazer-me acreditar no poder da energia positiva. “O melhor acontece.”

Aos colegas e amigos que, preciosamente, contribuíram para este trabalho, com companhia, encorajamento, partilha de informações e material... e tanto, tanto apoio. Não poderia estar mais cheia de orgulho e gratidão por poder contar convosco na minha vida!

Por último, mas não menos importante, porque é por eles que faço este Mestrado, aos meus alunos, antigos e atuais, que me ensinam muito mais do que eu a eles, todos os dias, e me fazem acreditar nos poderes transformadores da educação e da música.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. A satisfação no trabalho em professores de piano.

Resumo

O presente relatório respeita à Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) realizada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, na classe de piano da orientadora cooperante Professora Madalena Reis, sob a orientação da Professora Doutora Ana Telles-Béreau e sob a coorientação da Professora Doutora Lídia Serra.

Na primeira secção do documento, após o enquadramento normativo e institucional da PESEVM, são apresentados os intervenientes, procedimentos e componentes constituintes do estágio realizado e correlacionadas teorias da aprendizagem musical relevantes para o mesmo. Numa segunda secção, apresenta-se uma investigação subordinada à temática da satisfação no trabalho de professores de piano, realizada em 41 docentes de instrumento musical e canto em Portugal. Foi objetivo conhecer o impacto que características sociodemográficas, relativas à prática docente e psicológicas têm na satisfação no trabalho. Partindo da literatura atual específica, são discutidos os resultados e apresentadas implicações no contexto educativo.

Palavras-chave: Ensino da Música; Piano; Satisfação no trabalho; Pedagogia musical.

Report on the Supervised Teaching Internship at Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. Piano teachers' job satisfaction.

Abstract

This Master's report concerns the Supervised Teaching Internship in Vocational Music Teaching held at Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, in the piano class of cooperative advisor Professor Madalena Reis, under the guidance of PhD Professor Ana Telles-Béreau and the cooperative guidance of PhD Professor Lídia Serra.

In its first section the normative and institutional frameworks of the internship are explained. Subsequently, its actors, proceedings and components are presented, after which musical learning theories that are relevant to its understanding are correlated.

In the second part of the report, an investigation on job satisfaction of piano teachers, carried out on 41 musical instrument and voice teachers in Portugal, is exposed. The main aim was to understand the impact of demographic, teaching related and psychological characteristics on job satisfaction. Current literature on the subject is analyzed and results and implications in the education field are discussed.

Keywords: Music Teaching; Piano; Job Satisfaction; Music Education.

Abreviaturas e Símbolos

b – Bemol

– Sustenido

AN – Afetividade Negativa

AP – Afetividade Positiva

APA – *American Psychiatric Association*

B1 – (Aluna do Curso) Básico 1

B2 – (Aluna do Curso) Básico 2

B3 – (Aluna do Curso) Básico 3

BWV – *Bach-Werke-Verzeichnis*

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

Ed. – Edição

EHAD – Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão

ENO – Ensino não oficial

EP – Ensino Profissional

ES – Ensino Superior

EMNSC – Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo

E.F. – Estado Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

ECTS – *European Credit Transfer System*

E – Extroversão

Hob. – *Hoboken*

I1 – (Aluna da) Iniciação 1

I2 – (Aluna da) Iniciação 2

IIAC – *Industrial Injuries Advisory Council*

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

INE – Instituto Nacional de Estatística

ICD – *International Classification of Diseases*

ILO – *International Labour Organization*

K – *Kirkpatrick*

KV – *Köchel-Verzeichnis*

M – Maior

m – Menor

NIMH – *National Institute of Mental Health*

N – Neuroticismo

N.^a – Nossa

n.^o – número

O – Organismo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

op. – *opus*

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música

Prof.^a – Professora

R – Resposta

S1 – (Aluna do Curso) Secundário 1

S2 – (Aluna do Curso) Secundário 2

S – Estímulo (*Stimulus*)

Sr.^a – Senhora

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TJSQ – *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

vs – *versus*

Índice Geral

Introdução	1
Secção I – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música	2
1. Enquadramento Normativo	2
2. A Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo	4
2.1. Historial da EMNSC	4
2.2. Infra-estruturas	7
2.3. Caracterização do meio escolar	7
2.4. Cursos do EAEM ministrados	8
2.5. Avaliação da disciplina de Instrumento	10
2.6. A classe de piano	13
3. Prática Pedagógica	14
3.1. Aluna I1	16
3.1.1. Caracterização	16
3.1.2. Evolução ao longo do ano letivo	17
3.1.3. Aulas lecionadas	22
3.2. Aluna I2	24
3.2.1. Caracterização	24
3.2.2. Evolução ao longo do ano letivo	25
3.2.3. Aulas lecionadas	27
3.3. Aluna B1	27
3.3.1. Caracterização	27
3.3.2. Evolução ao longo do ano letivo	28
3.3.3. Aulas lecionadas	32
3.4. Aluna B2	33
3.4.1. Caracterização	33
3.4.2. Evolução ao longo do ano letivo	34
3.4.3. Aulas lecionadas	38
3.5. Aluna S1	40
3.5.1. Caracterização	40

3.5.2. Evolução ao longo do ano letivo.....	41
3.5.3. Aulas lecionadas	45
3.6. Aluna S2	47
3.6.1. Caracterização.....	47
3.6.2. Evolução ao longo do ano letivo.....	48
3.6.3. Aulas lecionadas	53
3.7. Aluna B3	54
4. Reflexão Crítica sobre a PESEVM.....	56
Secção II – A Satisfação no Trabalho em Professores de Piano	63
1. Reflexão Introdutória.....	63
2. Revisão Teórica	66
2.1. Satisfação no trabalho	66
2.1.1. Modelos explicativos da satisfação no trabalho	67
2.1.2. Satisfação no trabalho do docente	72
2.2. Características psicológicas	74
2.2.1. A ansiedade.....	74
2.2.1.1. Prevalência.....	75
2.2.1.2. A ansiedade nos docentes	76
2.2.2. A depressão.....	76
2.2.2.1. Prevalência.....	78
2.2.2.2. A depressão nos docentes	78
2.2.3. A resiliência	79
2.2.3.1. A resiliência nos docentes.....	80
3. Apresentação do Problema	81
3.1. Objetivos.....	84
3.1.1. Objetivo geral	84
3.1.2. Objetivos específicos	84
3.2. Hipóteses.....	85
4. Método	87

4.1. Participantes.....	87
4.2. Instrumentos/Material.....	90
4.3. Procedimento.....	91
4.4. Análise dos dados.....	91
5. Resultados.....	93
5.1. Satisfação no trabalho: diferenças entre os grupos.....	93
5.2. Relação entre os anos de serviço, as características psicológicas e a satisfação no trabalho.....	93
5.3. Predição da satisfação no trabalho.....	94
6. Discussão.....	95
7. Conclusão.....	99
8. Implicações.....	100
Referências Bibliográficas.....	101
Apêndice A – Ginásticas (Exercícios Técnicos).....	115
Apêndice B – Planificações das Aulas Lecionadas.....	122
Apêndice C – Questionário Satisfação no Trabalho do Docente.....	150
Apêndice D – Formulário do Consentimento Informado.....	161
Anexo A – Sistema de Avaliação da Classe de Piano da EMNSC.....	165
Anexo B – Mapa de Audições e Atividades da Classe de Piano em 2015/2016.....	183
Anexo C – Planificações Trimestrais 2015/2016 da Professora Madalena Reis.....	185
Anexo D – Programas de Apresentações Públicas da Classe da Prof. ^a Madalena Reis	189

Índice de Quadros

Quadro 1. Avaliação Sumativa Globalizante.....	11
Quadro 2. Classe da Professora Madalena Reis em 2015/2016	15
Quadro 3. Repertório Estudado pela Aluna I1	18
Quadro 4. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna I1	20
Quadro 5. Repertório Estudado pela Aluna I2.....	25
Quadro 6. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna I2.....	26
Quadro 7. Repertório Estudado pela Aluna B1	29
Quadro 8. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna B1	31
Quadro 9. Repertório Estudado pela Aluna B2	35
Quadro 10. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna B2	37
Quadro 11. Repertório Estudado pela Aluna S1	42
Quadro 12. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna S1	44
Quadro 13. Repertório Estudado pela Aluna S2.....	50
Quadro 14. Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna S2.....	52
Quadro B1. Plano da Aula I da Aluna I1	123
Quadro B2. Plano da Aula II da Aluna I1.....	124
Quadro B3. Plano da Aula III da Aluna I1	125
Quadro B4. Plano da Aula IV da Aluna I1	126
Quadro B5. Plano da Aula I da Aluna B1.....	127
Quadro B6. Plano da Aula II da Aluna B1	128
Quadro B7. Plano da Aula III da Aluna B1	129
Quadro B8. Plano da Aula I da Aluna B2.....	130
Quadro B9. Plano da Aula II da Aluna B2	131
Quadro B10. Plano da Aula III da Aluna B2.....	132
Quadro B11. Plano da Aula IV da Aluna B2.....	133
Quadro B12. Plano da Aula I da Aluna S1	134
Quadro B13. Plano da Aula II da Aluna S1.....	135
Quadro B14. Plano da Aula III da Aluna S1	136
Quadro B15. Plano da Aula I da Aluna S2.....	137
Quadro B16. Plano da Aula II da Aluna S2.....	138
Quadro B17. Plano da Aula III da Aluna S2	139
Quadro B18. Plano da Aula IV da Aluna S2	140

Quadro B19. Plano da Aula V da Aluna S2	141
Quadro B20. Plano da Aula VI da Aluna S2	142
Quadro B21. Plano da Aula VII da Aluna S2	143
Quadro B22. Plano da Aula VIII da Aluna S2	144
Quadro B23. Plano da Aula IX da Aluna S2	145
Quadro B24. Plano da Aula X da Aluna S2	146
Quadro B25. Plano da Aula XI da Aluna S2	147
Quadro B26. Plano da Aula I da Aluna B3	148
Quadro B27. Plano da Aula II da Aluna B3	149

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características Sociodemográficas dos Participantes no Estudo	88
Tabela 2. Características Relativas à Prática Docente dos Participantes no Estudo.....	89
Tabela 3. Modelo de Regressão: Coeficientes de Diferentes Variáveis e a Satisfação no Trabalho.....	94

Índice de Figuras

Figura 1. Organograma da EMNSC.	5
Figura 2. Oferta Educativa da EMNSC.	6
Figura 3. Extrato 1 do Presente de Agradecimento – Aluna I1.	17
Figura 4. Substituição de Pausas.....	21
Figura 5. Leitura Vertical, por Acordes.	21
Figura 6. O <i>Galope</i> : Ritmos Pontuados.	21
Figura 7. Subdivisão de Ritmos Pontuados.	21
Figura 8. Subdivisão de Ritmo em Andamento Lento.....	37
Figura 9. Extrato 2 do Presente de Agradecimento – Aluna S1.	47
Figura 10. Modelo S-O-R: a Personalidade na Construção de Respostas Afetivas.	68
Figura 11. Modelo Circumplexo da Afetividade.	69
Figura 12. Quadrantes de Afetividade.	70
Figura A1. Apanhada.	116
Figura A2. Apanhada Invertida.	116
Figura A3. Apanhada com Salto.....	116
Figura A4. Apanhada com Salto Invertida.	116
Figura A5. Arpejo.	117
Figura A6. Zig-zag Nível 2.....	117
Figura A7. Zig-zag Nível 3.....	117
Figura A8. Zig-zag Nível 4.....	117
Figura A9. O <i>Macaco</i> : Aproximação.	118
Figura A10. O <i>Macaco</i> : Afastamento.....	118
Figura A11. O <i>Saltitão</i> : Movimento Ascendente.	119
Figura A12. O <i>Saltitão</i> : Movimento Descendente.....	119
Figura A13. <i>Vitaminas para Acordes</i> : Exemplo de Exercício.....	119
Figura A14. O <i>Arco-íris</i> : Fase 1.	120
Figura A15. O <i>Arco-íris</i> : Fase 2.	120

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música I e II – Piano, integradas no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora. Este relatório é composto por duas secções: uma primeira, dedicada exclusivamente à Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música (PESEVM), experiência de natureza pedagógica realizada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo (EMNSC), em Linda-a-Velha, sob a orientação da professora Madalena Reis, onde foram acompanhadas aulas, atividades e momentos de avaliação dos alunos de piano da sua classe, no período compreendido entre novembro de 2015 e julho de 2016; uma segunda, desenvolvida entre outubro de 2019 e junho de 2020, que compreende uma investigação de temática subordinada à problemática da satisfação no trabalho de docentes de piano e sua relação com dimensões sociodemográficas, psicológicas e dimensões relativas à prática pedagógica.

Numa primeira instância, são descritas as condições em que decorreu a PESEVM, os seus intervenientes, características, processos e ocorrências. Inclui-se, ainda, uma reflexão crítica, que correlaciona linhas teóricas pedagógicas relevantes para o efeito com as práticas assistidas e empreendidas, onde se sublinham os objetivos que foi possível atingir e a importância de que se revestiu este ciclo de estudos para a atividade docente futura.

Num segundo momento, estabelece-se, primeiramente, a ligação com a secção anterior, onde se reconhece e enquadra a problemática a estudar. Seguidamente, dá-se lugar ao trabalho de investigação desenvolvido, no decurso do qual se pretendeu: conhecer o atual estado da arte; investigar os níveis de satisfação profissional de professores de instrumento e canto que lecionam em Portugal, em diferentes ciclos e estabelecimentos de ensino; averiguar a diferença e a associação de elementos de natureza sociodemográfica, pedagógica e psicológica à satisfação profissional; estabelecer vínculos entre os resultados obtidos e a literatura específica da área; refletir sobre a influência que este estudo poderá ter nos contextos educativo musical português e científico, com o intuito de contribuir para o melhoramento das condições de trabalho dos docentes e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem.

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

1. Enquadramento Normativo

A realização da PESEVM efetuada durante o ano letivo de 2015/2016, como fase concludente do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Música, obedeceu a normativos estabelecidos pela Universidade de Évora e pelos seus departamentos de Música (Escola de Artes) e de Pedagogia e Educação (Escola de Ciências Sociais). Estes normativos encontram-se consignados na Ordem de Serviço n.º 9/2011 de 4 de julho, alterada e revogada pela Ordem de Serviço n.º 12/2016 de 10 de agosto, no âmbito dos Cursos de 2º Ciclo que conferem Habilitação Profissional para a Docência e no Programa das Unidades Curriculares PESEVM I e II do Curso de Mestrado em Ensino de Música.

Os requisitos para estruturação do referido estágio da PESEVM são determinados pela legislação que regulamenta o acesso à carreira docente, pelo que se torna relevante a sua nomeação. Desta forma, os documentos que ditavam, à data da PESEVM, as condições de obtenção da Habilitação Profissional para a Docência eram: Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro; Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio. Na legislação mencionada, particularmente no Decreto-Lei n.º 79/2014, salienta-se a necessidade de assegurar a mais completa e sólida formação no domínio da docência, no quadro específico da área estudada, ao aluno que ingresse num ciclo de estudos conferente de habilitação para a docência. Neste, a PESEVM assume um papel de destaque, pela atribuição de um peso de, no limite mínimo legal, 42 ECTS¹, muito superior a qualquer outra das componentes curriculares desta formação, sendo considerada o veículo principal de tomada de consciência e de contacto com o caminho que liga a teoria à prática no ensino, devido ao seu perfil facilitador de experiências e de confrontação com a realidade pedagógica musical (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, do Ministério da Educação e Ciência, 2014).

De acordo com o enquadramento legal exposto, o local de estágio atribuído à candidata foi a Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, em Linda-a-Velha, instituição reconhecida e respeitada no panorama educativo musical português, no contexto do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM); o mesmo desenvolveu-se sob a tutela da orientadora cooperante Madalena Reis, docente de piano com largos anos de experiência nesta escola,

¹ *European Credit Transfer System* (créditos, em português).

com uma vasta classe discente que abrangia os vários níveis de escolaridade, nos diferentes regimes oferecidos pela escola.

2. A Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo

Para se poder compreender os contextos letivos observados, assim como estabelecer paralelismos e refletir sobre a valência dos dados recolhidos, quando e se aplicados numa situação educativa distinta, importa fazer um levantamento das condições sob as quais decorreu a prática letiva. Para tal, elaborou-se uma breve descrição da EMNSC, onde se abordam o seu percurso histórico, as características físicas e estruturais das instalações, a amplitude da sua atividade educativa, os recursos humanos envolvidos e os cursos oficiais ministrados, com especial enfoque nas práticas e nos protagonistas que se relacionam com o instrumento – neste caso concreto, piano. As informações apresentadas foram facultadas pelo Diretor Pedagógico, Professor Pedro Figueiredo (comunicação pessoal, 10 de setembro de 2018), e também recolhidas através de consulta de documentos da escola (*Website*, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Sistema de Avaliação da Classe de Piano, programas de audições e planificações da classe de piano, entre outros).

2.1. Historial da EMNSC

A EMNSC, instituição sem fins lucrativos que integra a rede dos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, tendo o Centro Cultural Paroquial de Nossa Senhora do Cabo como entidade titular, situa-se em Linda-a-Velha, no concelho de Oeiras. Surgiu, como escola de música e de dança, em 1977, mas a Autorização Definitiva de Lecionação e a atribuição de Paralelismo Pedagógico ocorreram, apenas, em 1982, ponto a partir do qual se considera oficializado o ensino da música aqui ministrado, que se mantém até hoje. Em 2008, todavia, o Paralelismo Pedagógico cessou, para dar lugar à Autonomia Pedagógica que ainda vigora.

A estrutura administrativa da escola encontra-se segmentada em vários órgãos, dispostos de forma hierárquica e de operacionalidade funcional específica, como expresso pelo organograma representado na Figura 1.

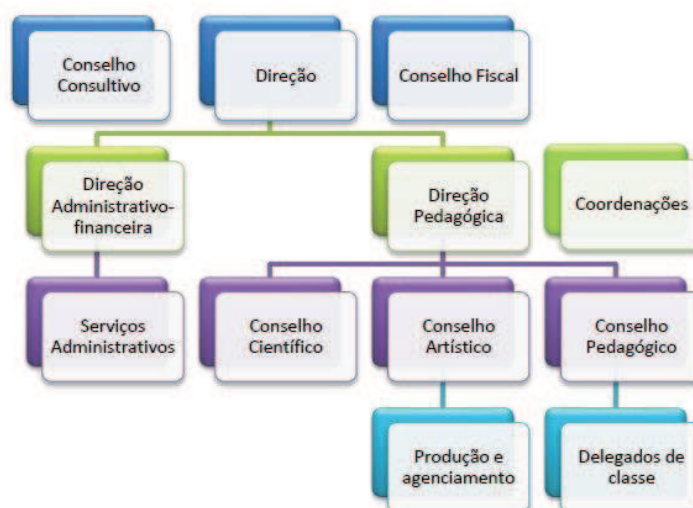


Figura 1. Organograma da EMNSC.
(Fonte: EMNSC, 2015a)

Desde os seus anos primordiais, a escola tem crescido, pois se, no primeiro ano, as atividades letivas iniciaram com 65 alunos e seis professores, passados quase 40 anos, iniciou o ano letivo de 2014/2015 com números que rondavam os 795 alunos inscritos e 78 professores. O seu Projeto Educativo (EMNSC, 2015a) refere a passagem de mais de 4000 alunos pela escola, no total, dos quais vários terão seguido a via do ensino superior na área musical.

A missão educativa da EMNSC assenta nos pilares da excelência musical e pedagógica, do fomento da cooperação e convivência social e da promoção da vida cultural da região circundante, através do envolvimento dos seus elementos (EMNSC, 2015a); este é, portanto, um historial de sucesso que atesta a condição referencial e a credibilidade que a instituição granjeou junto da comunidade local e nacional, ao longo dos seus anos de existência.

A oferta educativa, à data da PESEVM, era composta por um conjunto alargado de opções, endereçadas a várias tipologias de público-alvo, tal como explicitado pela Figura 2.

A escola expande o seu raio de ação através da condução de projetos em escolas da região e desenvolvendo parcerias com diversas entidades, incluindo estabelecimentos de ensino superior, associações, empresas, instituições culturais, entre outras. Destaca-se um projeto em desenvolvimento ao longo de cinco anos, no qual são parceiros o Centro Nacional de Cultura, a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal e a Faculdade de Motricidade Humana, que visa a integração de invisuais em escolas de música e a capacitação dos seus intervenientes formadores, a médio e longo prazo.

A escola regia-se, à data da realização da PESEVM, pelo Regulamento Interno 2015/2016, Projeto Educativo (versão de 2015), Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de Agosto e Despacho n.º 15897/2009, de 13 de Julho.

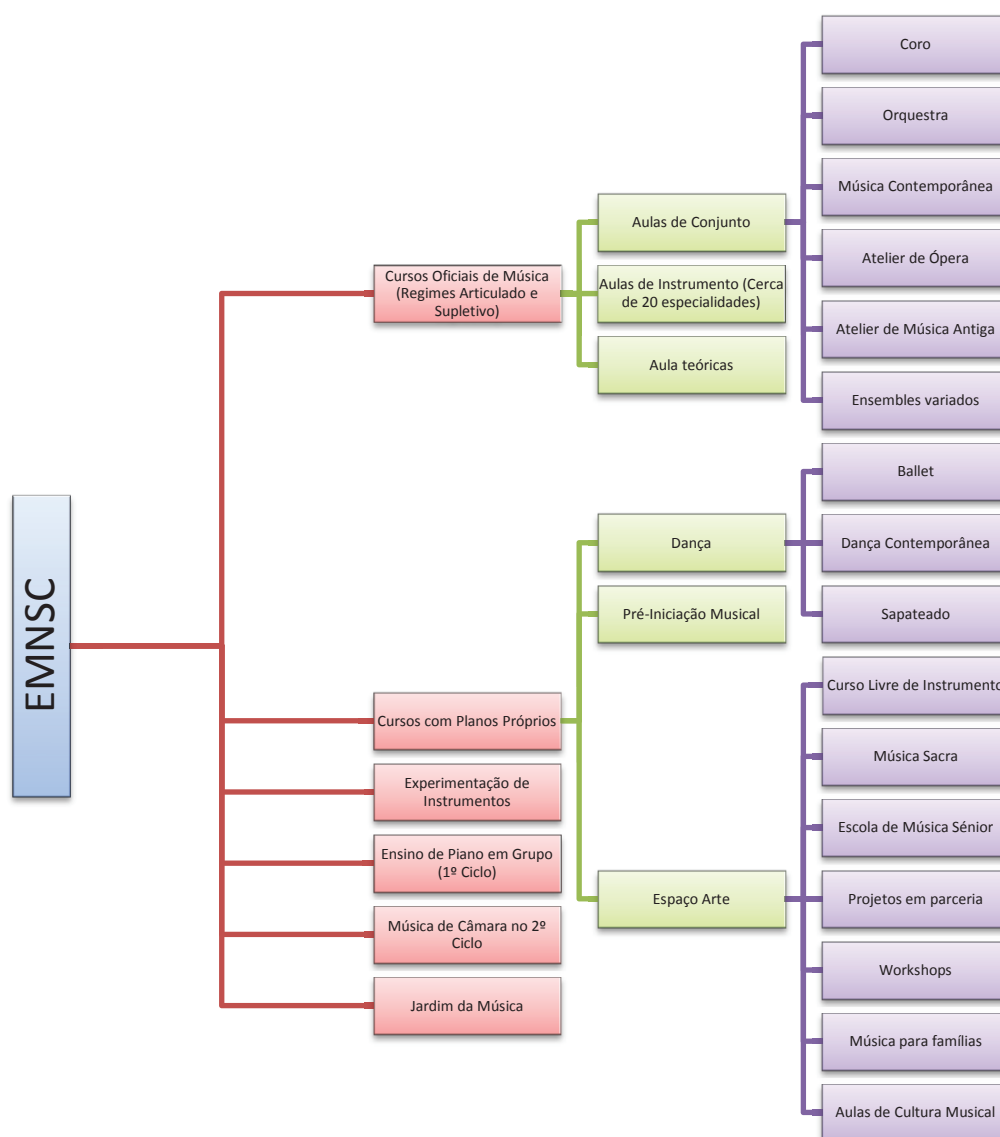


Figura 2. Oferta Educativa da EMNSC.
(Fonte: adaptado de EMNSC, 2015a).

2.2. Infra-estruturas

Desde 1993, a escola encontra-se sediada num edifício construído com o propósito específico de albergar uma escola de música e dança, com verbas provenientes de projetos comunitários da União Europeia e com o apoio do Estado Português e da Câmara Municipal de Oeiras; as suas instalações, de uma envergadura considerável, abrangem cinco pisos e contêm dois auditórios, um Salão Nobre com órgão e cravo, 26 salas de aulas de Instrumento e Formação Musical, uma sala de professores e uma sala destinada à Associação de Estudantes, uma Secretaria, uma Reprografia, um Bar, uma Mediateca/Biblioteca, dois estúdios de dança, gabinetes, arquivo e refeitório, entre outros espaços (EMNSC, 2015a), que se encontram num estado de conservação irrepreensível.

2.3. Caracterização do meio escolar

O seu Projeto Educativo (EMNSC, 2015a) refere o aspeto vantajoso que advém das condições sociais, financeiras, educacionais e culturais do espaço geográfico onde a EMNSC se insere, o que permite à escola ampliar o espetro de atividades, em quantidade e qualidade, em prol da comunidade envolvente.

São desenvolvidos inúmeros projetos ao longo do ano, nas diferentes classes, entre os quais: audições (frequentemente temáticas); concertos e recitais (dentro e fora das instalações escolares); cursos; *workshops*; *masterclasses*; palestras; concursos e festivais. O dinamismo está patente na adesão de alunos, professores e encarregados de educação a estas mesmas atividades.

Observa-se a predominância de alunos oriundos de extratos socioeconómicos médio e médio-alto, cujos encarregados de educação possuem um nível de formação diversificado, com uma representação significativa de elementos com instrução de nível superior. A interação destes últimos com o meio escolar é visível, marcando presença em muitas das atividades escolares, em aulas e provas, demonstrando, desta forma, que acompanham com interesse o percurso musical dos seus educandos. Exemplos concretos de envolvimento e identificação com o espírito da escola são as Associações de Pais, de Alunos e de Antigos Alunos, que propõem e empreendem esforços na realização de eventos e na apresentação de propostas que consideram relevantes para o melhor funcionamento da escola.

2.4. Cursos do EAEM ministrados

Nesta escola, coexistem três níveis de ensino oficial musical, com equivalência praticamente direta aos do ensino regular, no que respeita ao número de etapas/anos que compõem cada nível: 1º Ciclo do Ensino Básico – Iniciação Musical, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – Curso Básico de Música e Ensino Secundário – Curso Secundário de Música.

O primeiro, a Iniciação, regido, à data, pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, destina-se a crianças que frequentem o 1º Ciclo do Ensino Básico no ensino regular, sem qualquer tipo de obrigatoriedade de frequência de um número mínimo de anos e podendo estender-se por um máximo de quatro. A Iniciação inclui três disciplinas – Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto; a carga horária atribuída pela EMNSC à aula de Instrumento na Iniciação corresponde a 60 minutos, em conjuntos de dois alunos, ou 30 minutos semanais, individuais. Acedem a este programa de estudos os alunos que realizem com sucesso uma prova de admissão. Os programas da disciplina de Instrumento – Piano, de cariz genérico, conferem a maleabilidade necessária à adaptação casuística, de acordo com o grau de instrução musical detido pelo aluno, e promovem, essencialmente, um despertar para os elementos musicais técnico-artísticos e sua apreciação estética mediada².

O Curso Básico de Música, regulado pelo mesmo documento legal que estabelece o curso da Iniciação, serve a indivíduos a partir do 5º ano de escolaridade e encontra-se estruturado em cinco anos de instrução (do 5º ao 9º anos), compreendendo as disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, às quais é acrescentada Cultura Musical (do 7º ao 9º anos), obrigatoriamente. É ministrado em dois regimes: Regime Articulado e Regime Supletivo.

O primeiro regime, assim designado porque abrange uma relação de coordenação e cooperação com a escola do ensino regular frequentada pelos alunos, permite que estes integrem as disciplinas do EAEM como componente do seu plano de estudos do ensino regular, substituindo algumas das disciplinas que fariam parte do respetivo currículo (Educação Musical ou Educação Tecnológica, como exemplo); é, frequentemente, financiado na totalidade pelo Estado Português (de acordo com o número de vagas de escola para o efeito). O ingresso no 5º ano está dependente de uma prova de seleção (composta por dois momentos, em que são avaliadas as componentes de Formação Musical e Instrumento), cujos resultados se expressam numa seriação por classificação. O financiamento do aluno está subordinado a vagas definidas, atribuídas por mérito (nota de classificação da prova de admissão) ou carência económica, numa proporção de 50/50, com nota mínima de entrada

² Ver Anexo A (Sistema de Avaliação da Classe de Piano).

fixada pela escola. Caso um determinado aluno não obtenha financiamento da escola, poderá, ainda assim, inscrever-se no Regime Articulado, estando a seu cargo os custos das propinas. Cumulativamente, o aluno deverá ingressar no nível correspondente ao seu ano de escolaridade, permitindo-se, por lei, à data, o máximo de um ano de desfasamento, que deve obrigatoriamente ser recuperado até ao final do ano letivo em vigor. O Regulamento Interno (EMNSC, 2015b) prevê que o aluno que não recupere o seu desfasamento passe, automaticamente, para o Regime Supletivo, no ano letivo subsequente, e permite, ainda, que alunos ingressem noutras anos do Curso Básico sempre que possuam o nível requerido para cada um desses níveis, de acordo com a legislação em vigor. De igual forma, estabelece o mesmo regulamento que o aluno, para se manter no Regime Articulado, terá de manter uma média de 14 valores em todas as disciplinas e na disciplina de Instrumento; caso contrário, será forçado a mudar de regime.

No Regime Supletivo, não existindo nenhum vínculo escolar com outras instituições, os alunos ingressam em qualquer idade e ano de escolaridade – sempre a partir do 5º ano; estão, todavia, sujeitos a vagas de escola e realizam, de igual modo, a prova de seleção que permite o acesso ao Curso Básico. O financiamento existente para o Regime Supletivo destina-se a um número mais restrito de alunos, e, para dele beneficiar, estes deverão encontrar-se em condições de correspondência entre a idade e o ano escolar.

Tendo em conta o agravamento da situação financeira no EAEM, com a diminuição do montante de financiamento atribuído às escolas e com a entrada em vigor do novo Contrato de Patrocínio entre a EMNSC e o Ministério da Educação e Ciência (estabelecido pela Portaria n.º 224A/2015, de 29 de Julho e consequente Aviso de Abertura do Processo de Candidatura a Apoio Financeiro), que determinou a exclusão do financiamento de alunos nos 5º e 7º anos, no Regime Supletivo, para o ano letivo de 2015/2016, a EMNSC decidiu agir proativamente. A escola visou garantir o maior número de inscrições possível, através da criação de um modelo de frequência menos oneroso para as famílias, como medida transitória, até saírem os resultados do concurso extraordinário de financiamento. As aulas de Instrumento de alunos financiados e alunos não financiados que aceitaram pagar a propina mais alta consistiam em 45 minutos semanais, em regime individual, enquanto que as aulas dos alunos não financiados que optaram por pagar a propina mais baixa constavam de 22,5 minutos de tempo individual semanal. Esta conjuntura criou algum desconforto entre os professores de instrumento, que não reconheceram valor utilitário a este modelo de aula mais curta. Segundo os docentes (M. Reis, comunicação pessoal, ano letivo 2015/2016), não existia uma base de trabalho sólida e passível de ser desenvolvida, com vista à obtenção de resultados que igualassem o nível de

exigência e qualidade até aqui constatados, colocando em evidência a discrepância existente entre alunos do mesmo ano que beneficiavam de tempos de aula distintos.

O Curso Secundário de Música, estabelecido pela Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, à data da PESEVM, funciona em condições semelhantes às do Curso Básico, também ele nos regimes Articulado e Supletivo, sujeitos a vagas. Para ingressar no mesmo, realiza-se uma prova de acesso em duas vertentes (considerada, para o efeito, a prova realizada no final do 9º ano às disciplinas de Instrumento e Formação Musical, sempre que os candidatos estejam a frequentar o Curso Básico de Música no ano que precede o seu ingresso no Curso Secundário), cujos resultados são expressos em valores de 0 a 20. A este ciclo de estudos acedem alunos que tenham concluído o Curso Básico de Música e/ou possuam o 9º ano de escolaridade e sejam aprovados na prova de acesso referida. Na EMNSC, o Curso Secundário funciona nas vertentes de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical; o seu plano de estudos compreende, além das disciplinas nucleares de cada um dos ramos do curso, disciplinas teóricas e práticas previstas na Portaria mencionada e no Regulamento Interno da escola. O aluno, no Regime Articulado, está obrigado ao cumprimento integral do plano de estudos, ao passo que, no Regime Supletivo, pode reduzir a carga horária, estando obrigado, apenas, à frequência mínima de quatro disciplinas. As aulas de Instrumento, individuais, para o aluno em Regime Articulado, têm a duração de 45 minutos, duas vezes por semana; em Regime Supletivo, o aluno frequenta apenas uma aula de 45 minutos, semanalmente. As regras de acesso ao financiamento e frequência do curso no Regime Articulado são idênticas às do Curso Básico.

Os alunos que assim o entendam, em qualquer um dos cursos ou regimes oficiais, a partir do 6º ano, podem requerer uma aula adicional de 45 minutos denominada Técnica do Instrumento, mediante o pagamento de uma mensalidade. Contudo, não se verificava, à data da PESEVM, um número significativo de alunos a frequentar por esta disciplina.

2.5. Avaliação da disciplina de Instrumento

A avaliação como medição do desempenho do aluno e controlo dos seus resultados (Pacheco, 1998) ou “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (EMNSC, 2015b, p.31) aplica-se, pelas normas da EMNSC, nas modalidades de avaliação diagnóstica e no binómio avaliação formativa / avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica remete para o início do ano letivo, quando são ponderados fatores de desempenho do aluno e

conhecimentos por ele adquiridos que permitem a adequação de estratégias de ensino e elaboração de planificações para o ano letivo que aí principia; a avaliação formativa, de carácter qualitativo, contempla elementos retirados da observação e interação em aulas e atividades, discriminados em relatórios de desempenho elaborados pelos professores, a meio do primeiro e segundo períodos (avaliações intercalares); a avaliação sumativa, de natureza quantitativa, é bipartida: inclui uma componente de avaliação contínua (expressa em níveis de 1 a 5, se o aluno frequentar o Ensino Básico, e valores de 0 a 20, no Ensino Secundário, no final de cada período) e uma componente de avaliação sumativa globalizante (correspondente a uma prova global de instrumento, expressa em valores de 0 a 20, realizada perante um júri de cinco elementos). Os momentos formais de avaliação sumativa dos Cursos Básico e Secundário apresentam características idiossincráticas, de acordo com o Quadro 1, no que concerne à sua distribuição pelos diferentes anos.

Quadro 1.

Avaliação Sumativa Globalizante (Fonte: adaptado de EMNSC, 2015c)

Ano	Avaliação Sumativa Globalizante
5º	Não se realizam provas
6º	Prova Global no final do ano letivo, na época de exames nacionais
7º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e em maio
8º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e em maio
9º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e na época de exames nacionais
10º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e em maio
11º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e em maio
12º	Duas provas anuais, a realizar em janeiro e na época de exames nacionais; a estas duas provas, corresponde, também, a Prova de Aptidão Artística.

A avaliação final da disciplina de Instrumento, no Curso Básico e no Curso Secundário, traduz-se nas seguintes fórmulas:

Curso Básico – 6º ano e 9º ano

$$CFD = \frac{PG + CF3}{2}$$

CFD = Classificação final de disciplina

PG = Prova Global

CF3 = Classificação da avaliação contínua do 3º Período

Curso Secundário – 12º ano

$$CF = \frac{PG + CF3}{2}$$

CF = Classificação final

PG = Prova Global

CF3 = Classificação da avaliação contínua do 3º Período

Em anos não terminais de curso, a classificação obtida na prova de Instrumento ou a média aritmética dos resultados das provas semestrais (sempre que há duas provas), corresponde a 50% da nota final da disciplina, respeitando os 50% restantes à classificação da avaliação contínua do 3º Período.

No que toca à Iniciação, a avaliação sumativa é realizada, apenas, nos moldes da avaliação contínua, de carácter qualitativo, e não inclui provas formais no seu decurso.

Para efeitos de consulta, encontra-se em Anexo³ o Sistema de Avaliação da Classe de Piano para a Iniciação e para os diferentes anos dos Cursos Básico e Secundário, onde estão contemplados programas, matrizes e critérios de avaliação.

³ Ver Anexo A.

2.6. A classe de piano

Em 2015/2016, o elenco dos docentes de piano era composto por onze elementos, compreendendo oito que lecionavam principalmente no ensino oficial, todos profissionalizados, e quatro que lecionavam apenas no Espaço Arte; constituíam o grupo de docentes mais numeroso da escola, com o correspondente acréscimo de discentes relativamente a todas as outras classes.

A presença desta classe na escola tem-se feito sentir, ao longo dos anos, sobretudo, pela capacidade de organização, empenho e energia que os professores (em especial, o grupo de oito elementos que serve o ensino oficial) imprimem ao plano de atividades da EMNSC⁴. Frequentes audições de alunos, recitais de finalistas, concertos de professores, cursos e *masterclasses*, o *Festival do Piano* (com duas edições anuais) ou atividades temáticas (e.g., *Audição Jazz*, *Piano Familiar*, entre outras) são alguns dos muitos eventos que a classe de piano proporciona à comunidade, com regularidade. Os docentes manifestam um bom sentido de eficiência, cooperação, profissionalismo e dedicação, promovendo e reforçando a ligação dos alunos à escola e à música. Como complemento desta faceta pública das atividades do grupo de piano, existe uma dimensão interpessoal bastante dinâmica, dentro das classes de cada professor e entre as diferentes classes: os alunos tocam uns para os outros, executam peças com colegas, tocam para os outros professores e visitam-nos fora do tempo de aula e após terminarem os estudos; os próprios professores tocam em conjunto – não só com os seus alunos, mas com os seus colegas docentes. Estas práticas espelham uma vivência escolar salutar e concedem ao grupo de piano um estatuto de merecido destaque, reconhecido por vários membros da EMNSC, tal como foi possível confirmar no contacto com professores, funcionários, alunos, ex-alunos e encarregados de educação.

Cada professor desenvolve a atividade letiva na sua sala própria, que, com o passar do tempo, se vai personalizando através da decoração; esta inclui cartazes de atividades organizadas, imagens de personalidades do meio musical, lembretes de atividades anuais, material didático utilizado pelo professor, fotografias várias, entre outros, o que indicia não só a estabilidade do corpo docente, como também a apropriação de um espaço que propicie conforto e bem-estar, favorável à associação positiva com o local de trabalho (Rani & Neeraja, 2014).

⁴ Ver Anexo B (Mapa de Audições e Atividades da Classe de Piano 2015/2016).

3. Prática Pedagógica

Iniciei a PESEVM a 12 de novembro de 2015 e concluí-a no dia 6 de julho de 2016⁵: cumpri 93 horas no 1º Semestre e 213 horas no 2º Semestre⁶, com a distribuição prevista entre horas de aulas assistidas e lecionadas e participação em atividades de escola (audições de classe, *masterclasses*, *Festival do Piano* e recitais). Um número considerável das horas realizadas foi utilizado para facultar apoio a alunos específicos, nomeadamente à aluna mais avançada acompanhada, de acordo com a indicação da orientadora cooperante; estas horas, no meu entender, valorizaram não só o meu trabalho e o meu tempo de sessões práticas, como também enriqueceram a experiência e refletiram a confiança em mim depositada.

Como premissa de trabalho, o meu estágio pretendia-se o mais abrangente e completo possível, estando predefinida a obrigatoriedade de acompanhamento do percurso anual de dois alunos de cada um dos três níveis oficiais de ensino musical (Iniciação, Curso Básico e Curso Secundário). Assisti à maioria das aulas de Instrumento destes seis alunos (assim como de outros alunos da classe, complementarmente), às suas audições, recitais, provas, apresentações e outras atividades⁷. Tive, adicionalmente, a oportunidade de lecionar algumas aulas a estes mesmos alunos, sob a orientação e supervisão da professora Madalena Reis.

De forma a agilizar e facilitar a realização do estágio, selecionei, no seio de uma classe de piano composta por numerosos alunos (ver Quadro 2), aqueles que iria acompanhar. Os critérios utilizados na seleção dos alunos prenderam-se essencialmente com conveniências de horário e com algumas recomendações da orientadora cooperante, que alegou motivos como a familiaridade que tinha com alguns encarregados de educação ou a previsão de desenvolvimento de trabalho de natureza relevante ou interessante para um estagiário.

Selecionadas as alunas a acompanhar, na sua totalidade do sexo feminino, de perfil e historial musical distintos, a panóplia de estratégias e abordagens a que fui exposta permitiram-me conhecer um tipo de trabalho assente na diversidade e adaptação conscienciosa. Por razões de preservação da identidade pessoal, as alunas seguidas serão designadas da seguinte forma: Aluna I1 e Aluna I2 (alunas da Iniciação); Aluna B1 e Aluna B2 (alunas do Curso Básico); Aluna S1 e Aluna S2 (alunas do Curso Secundário). Os dados que serão apresentados foram recolhidos ao longo das sessões de observação em contexto de

⁵ Atente-se no facto de o ano letivo na Universidade de Évora ter uma estrutura bipartida (Semestres), enquanto que, na EMNSC, tem uma estrutura tripartida (Períodos). O 1º Semestre correspondeu ao 1º Período e parte do 2º Período (até 30 de janeiro); o 2º Semestre iniciou a meio do 2º Período (8 de fevereiro) e estendeu-se até ao final do 3º Período.

⁶ Excedendo o limite mínimo em oito horas no 1º Semestre e uma hora no 2º Semestre, de acordo com o estabelecido nos regulamentos em vigor – 85 horas para o 1º Semestre e 212 horas para o 2º Semestre.

⁷ Ver Anexos C (Planificações Trimestrais da Classe da Professora Madalena Reis) e D (Programas de Apresentações Públicas).

PESEVM, complementados pelos contributos do Director Pedagógico da EMNSC, professor Pedro Figueiredo (comunicação pessoal, 10 de setembro de 2018), e da professora Madalena Reis (comunicação pessoal, ano letivo 2015/2016); de facto, as informações facultadas por ambos permitiram enquadrar e analisar, de forma mais completa e cuidada, todas as sessões a que assisti.

Seguidamente, apresenta-se uma análise descritiva da PESEVM, seccionada por aluno. Em cada secção, focam-se três categorias distintas. Na primeira, a *caracterização*, relatam-se aspetos de ordem pessoal, referentes ao percurso musical e perfil académico observado. Na segunda, denominada *evolução ao longo do ano letivo*, dá-se a conhecer o conteúdo das sessões assistidas, cronologicamente, numa perspetiva generalista, mas suficientemente pormenorizada para que se possa entender o processo de aprendizagem protagonizado por cada aluna ao longo do ano letivo; é dada ênfase aos métodos, ao repertório abordado por período letivo, aos comportamentos e reações observados e aos eventos nos quais a aluna participou, focando tanto a sua preparação como a sua *performance* efetiva. Na terceira, *aulas lecionadas*, incide-se nas aulas lecionadas, através da descrição de procedimentos e objetivos visados; pretende-se um distanciamento crítico, pela consideração dos resultados obtidos e pelo seu confronto com os esperados, extraindo-se os pontos fulcrais meritórios de realce, nos extremos positivo e menos positivo.

Quadro 2.

Classe da Professora Madalena Reis em 2015/2016

Curso	Disciplina/Ano	N.º de alunos
Iniciação	Piano – Iniciação	10
Curso Básico	Piano – 5º	6
	Piano – 6º	–
	Piano – 7º	2
	Piano – 8º	2
	Piano – 9º	2
Curso Secundário	Piano – 10º	1
	Piano – 11º	2
	Piano – 12º	–
	Prática ao Teclado – 11º	2
Curso Livre	Espaço Arte	1

3.1. Aluna II

3.1.1. Caracterização

A Aluna II tinha nove anos de idade, na altura do início da PESEVM, e frequentou, em 2015/2016, o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e o regime oficial da Iniciação, na EMNSC. Este foi o seu terceiro ano de piano; adicionalmente, frequentou as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto – Coro.

Em sala de aula, adotou uma postura descontraída e comunicativa; convidou frequentemente uma colega de outro instrumento para assistir à aula, com a devida permissão da professora; verbalizou opiniões e dúvidas com regularidade. Foi assídua e pontual, colaborou em todas as tarefas solicitadas, cumpriu os trabalhos de casa com bastante regularidade (ainda que, por vezes, não estudasse a totalidade dos itens requeridos), reagiu positivamente a todas as correções e sugestões que lhe foram feitas e demonstrou empenhar-se no estudo do seu repertório, atempadamente, a fim de participar em todas as atividades da classe. Em ocasiões de apresentação pública, revelou segurança e controlo, evidenciando gosto pela *performance* musical.

No geral, considerou-se a aluna II expressiva e intuitiva, sensível ao carácter do repertório executado e com capacidades cognitivas muito promissoras, evidenciadas pela rapidez com que apreendeu novos conceitos, gestos e técnicas.

Era notório que provinha de um meio familiar estimulante, pela observação do seu tipo de discurso, fluente, educado e correto, pelo facto de possuir um instrumento de estudo em casa (ainda que fosse um piano digital, limitador da aprendizagem, facto para o qual a sua professora alertou, desde o início) e, ainda, pelas atitudes demonstradas pelos encarregados de educação, ao longo do ano – contactaram frequentemente com a professora, inquirindo sobre o progresso da sua educanda, e foram presença assídua nas audições em que esta participou, felicitando-a pelas suas prestações.

Desde o primeiro momento, não lhe detetei qualquer tipo de desconforto em relação à minha presença constante na sala, tendo constatado, posteriormente, que é frequente o contacto com elementos externos, nas suas aulas; existem, amiúde, interações musicais com familiares, colegas, amigos, outros professores de piano ou elementos convidados pela escola (antigos alunos, orientadores de masterclasses, entre outros). Na última audição do ano, constatei que era já um dado adquirido que eu pertencia ao seu ambiente de aula, tendo em conta a forma como descreveu a nossa relação num presente que me foi oferecido no final da mesma (Figura 3).

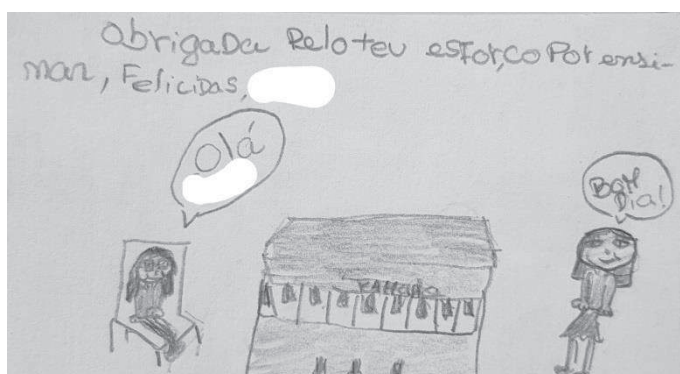


Figura 3. Extrato 1 do Presente de Agradecimento – Aluna II.
(Fonte: elaboração própria).

3.1.2. Evolução ao longo do ano letivo

A aluna principiou o seu terceiro ano de aprendizagem do instrumento já com noções básicas de técnica e leitura melódico-rítmica bem sedimentadas, o que ficou patente desde a primeira aula a que pude assistir; a sua evolução foi notória e significativa, ao longo do ano letivo, tendo sido orientada para o cumprimento de um programa que a preparasse adequadamente para ingressar no Curso Básico no ano letivo subsequente. A prova obrigatória para o referido ingresso foi superada com sucesso, perante um painel de jurados composto por todos os professores do ensino oficial de piano desta escola.

No Quadro 3, encontram-se as peças trabalhadas pela aluna ao longo deste ano letivo, seccionadas por períodos⁸. O trabalho desenvolvido incidu em duas vertentes principais: realização de exercícios e estudo de obras de repertório.

No que se refere aos exercícios, foi possível distinguir duas abordagens distintas: exercícios para o controlo e interiorização de movimentos e posturas, relacionadas, essencialmente, com o manuseamento físico do aparelho tocador, como no caso do exercício *O Macaco*⁹; exercícios de preparação para a assimilação de determinadas estruturas musicais, que a aluna deverá reconhecer numa fase mais tardia, como a *Apanhada com salto*¹⁰, que mais tarde será identificada com os arpejos, pela sua relação intervalar idêntica. As próprias escalas e arpejos foram trabalhadas como exercícios *per se*, a partir do momento em que a aluna demonstrou dominar os exercícios preparatórios.

⁸ O Quadro 3 não inclui as peças anteriores a 12 de novembro, data a partir da qual iniciei o contacto com os alunos, no contexto da PESEVM.

⁹ Ver Apêndice A (Ginásticas explanadas).

¹⁰ Ver Apêndice A.

Quadro 3.

Repertório Estudado pela Aluna II

Período	Obras Trabalhadas	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	• <i>Jingle Bells</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>O Macaco</i>
	• <i>Dance of the Wooden Shoes</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>Apanhada com salto</i>
	• <i>Evening Song</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>Apanhada com salto</i>
	• <i>Ghosts at Midnight</i> – M. Aaron	<i>invertida</i>
2º Período	• <i>Estudo op. 599 n.º 14</i> – C. Czerny	• Escalas de Dó Maior (M), Sol M, Ré M, Lá M e Mi M – uma e duas oitavas
	• <i>Ghosts at Midnight</i> – M. Aaron	
	• <i>Study</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>Pedal</i>
	• <i>The Thrill</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>Zig-Zag</i>
	• <i>The Singing Brook</i> – M. Aaron	• Ginástica <i>Vitaminas para acordes</i>
	• <i>Blues Prelude</i> – B. Boyd	
3º Período	• <i>Menuet Mélancolique</i> – A. E. Müller	
	• <i>Menuett, em lá menor (m)</i> – J. Krieger	
	• <i>Estudo op. 599 n.º 18</i> – C. Czerny	• Escalas de Dó M, Sol M, Ré M, Lá M e Mi M – duas oitavas
	• <i>Menuet Mélancolique</i> – A. E. Müller	
	• <i>Menuett, em lá m</i> – J. Krieger	• Ginástica <i>Salto em comprimento</i>
	• <i>Bagatelle, em Sol M</i> – A. Diabelli	
	• <i>Valsa (quatro mãos)</i> – J. Bastien	
	• <i>Lied ohne Worte</i> – F. Spindler	

A execução destas operações técnicas foi contínua, ao longo do ano, tendo sido notória a preocupação da professora em garantir que a aluna assimilava os conceitos e os movimentos correspondentes e que sabia replicá-los adequadamente no restante repertório, ainda que, nas primeiras fases, de forma racional e mecânica (realizava-os, apenas, sob instrução direta). Importa ainda referir que estes exercícios foram realizados de forma isolada, com o único propósito de criar uma rotina técnica consciente, mas, também, frequentemente associados à aprendizagem de uma peça, com aplicação direta em passagens específicas. Foram, ocasionalmente, mencionados outros exercícios que teriam sido aprendidos anteriormente (como a *Apanhada*, o *Saltitão*, ou outros), como forma de evocação de uma memória física que se deveria aplicar no presente.

No que se refere ao estudo do repertório, foram trabalhadas várias peças em simultâneo, cada uma delas no seu grau de aperfeiçoamento, pois, sempre que uma peça do repertório chegava a um ponto de domínio da leitura melódico-rítmica, a professora passava a focar-se nos aspetos técnicos e expressivos da mesma e facultava uma nova obra à aluna, para que realizasse novo trabalho de leitura.

As suas aprendizagens incidiram, isocronicamente, numa combinação entre o aperfeiçoamento da leitura, o reconhecimento de elementos da partitura e sua transposição para a execução pianística, a estabilização dos sentidos rítmico e métrico, o controlo da pulsação, a descodificação e direcionamento de frases musicais, o incremento da capacidade de memorização, a progressiva diferenciação e autonomização das duas mãos no teclado, o desenvolvimento dos sentidos crítico e estético a partir da audição e o aumento progressivo do domínio de aspetos de ordem técnica.

Em cada aula, eram realizados, em média, cerca de três exercícios distintos por cada peça, com várias repetições de cada, o que testemunha a dinâmica e produtividade acentuadas do momento letivo semanal, tendo em conta que o mesmo se limitava a 30 minutos. Estes exercícios foram realizados diversas vezes ao longo do ano, tendo-se demonstrado úteis, visto que, após a sua prática, a prestação da aluna melhorava substancialmente, ainda que, aparentemente, não os realizasse todos durante o estudo individual, de acordo com os relatos feitos no início das aulas. No Quadro 4, apresenta-se o manancial de exercícios utilizados nas aulas, como estratégia de trabalho, aos quais acresceram todas as explicações teóricas e questões colocadas, que não careciam de execução.

No que se refere ao seu desempenho durante o ano letivo, a aluna II foi bastante regular, tendo sido pontual e assídua, chegando mais cedo à sala (por indicação prévia da professora), frequentemente, para poder beneficiar de mais tempo de aula (cinco ou dez minutos) ou para tocar em conjunto com outros colegas. Especialmente em datas próximas de audições ou provas, a professora pediu-lhe que se deslocasse à sala de aula em dias que não correspondiam ao da sua aula, para mostrar o progresso e o seu nível de preparação; tal situação também ocorreu no sentido inverso, ou seja, a sua aula teve, em algumas ocasiões, a presença de colegas que por ali passavam para mostrar as suas peças. Estes momentos foram aproveitados de forma pedagógica, pois foi-lhe solicitado que assistisse (como se integrasse o público de uma audição) e percebesse como deveria proceder, quando fosse a sua vez de tocar.

Quadro 4.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna II

- A professora executa a peça para que a aluna escute.
 - A aluna solfeja as notas, uma pauta de cada vez.
 - A aluna percute, com uma mão, o ritmo de uma das pautas.
 - A aluna executa a obra/exercício com as mãos separadas.
 - A aluna executa a obra/exercício com as mãos juntas.
 - A aluna toca a parte correspondente a uma mão, enquanto a professora toca a parte correspondente à outra.
 - A aluna toca com uma mão e marca a pulsação com a outra mão.
 - A aluna toca com uma mão e entoia, com o nome das notas, a secção que está a executar.
 - A aluna toca com uma mão e a professora manipula o outro braço, até este descontraír.
 - A aluna executa secção com células rítmicas alteradas (Figuras 4, 5, 6 e 7).
 - A aluna toca uma das pautas, percutindo o ritmo da outra pauta, com a segunda mão.
 - A aluna toca dois compassos com mãos juntas, a professora toca os seguintes dois compassos, etc..
 - A aluna pratica a entrada da peça, várias vezes, até interiorizar o som/tempo iniciais.
 - A aluna repete secções problemáticas, isoladamente.
 - A aluna executa a obra e enumera, em voz alta, os tempos de cada compasso, em simultâneo.
 - A aluna executa a peça e a professora marca a pulsação, contando em voz alta.
 - A aluna executa a peça com o auxílio do metrónomo.
 - A aluna e a professora tocam a peça em simultâneo, em oitavas diferentes do teclado.
 - A aluna realiza várias repetições de toda a peça.
 - A aluna executa a peça com movimento corporal associado à pulsação, balançando.
 - A professora grava a execução da peça pela aluna e, posteriormente, analisa com a aluna a gravação.
 - Simulação de uma apresentação pública (caminhada até ao palco, vénias e execução).
-



Figura 4. Substituição de Pausas.
(Fonte: elaboração própria).



Figura 5. Leitura Vertical, por Acordes.
(Fonte: elaboração própria).



Figura 6. O Galope: Ritmos Pontuados.
(Fonte: elaboração própria).



Figura 7. Subdivisão de Ritmos Pontuados.
(Fonte: elaboração própria).

A aluna manifestou as suas dúvidas e, regra geral, em situações de correção ou aprendizagem de novos termos e conceitos, demonstrou rapidez na sua apreensão, tendo tido um ritmo dinâmico de trabalho e memorizado todo o repertório abordado durante o ano. Apesar de ter progredido visivelmente, ao longo de todo o ano, tanto na aquisição de conhecimentos como na execução de peças cada vez mais complexas, no final do ano letivo, ainda apresentava lacunas no que respeita ao controlo da tensão muscular e ao excesso de força empregue para fazer soar as notas; esta questão foi abordada inúmeras vezes em aula e não ficou totalmente solucionada, ainda que se tenham registado ligeiras melhorias, como referido pela professora.

Foi sublinhada, por diversas vezes, a necessidade de estar bem preparada e segura antes de uma apresentação em público, sendo esta, aliás, condição *sine qua non* para a professora considerar incluí-la em qualquer evento, muito embora, em situações de aula normal que não antecediam qualquer audição, fosse, de igual modo, instigada a trabalhar com eficiência e celeridade e a manter o repertório já aprendido. Nesse aspeto, ela foi bastante bem sucedida, dado que participou em duas audições, no 1º Período; no Festival do Piano – Edição de Inverno e numa Audição de Piano, no 2º Período; no Festival do Piano – Edição de Verão, em duas Audições de Piano e no recital no Auditório Ruy de Carvalho, no 3º Período. As

audições decorreram sem sobressaltos ou imprevistos, tendo a aluna correspondido às expectativas e tocado de forma exemplar e confiante.

No final do ano letivo, conseguiu obter bom aproveitamento na disciplina e alcançar os objetivos propostos, que incluíam a sua participação em atividades da classe de piano, a superação da prova de ingresso no Curso Básico de Música e a evolução no domínio do instrumento.

3.1.3. Aulas lecionadas

As aulas lecionadas visaram colocar em prática metodologias e conteúdos até aqui observados, partindo de uma orientação prévia dada pela professora.

No 1º Semestre (2º Período na EMNSC), passado algum tempo após ter tido o primeiro contacto com a aluna e com o tipo de aula da mesma, pude aplicar procedimentos e estratégias de ensino numa primeira aula¹¹. Procurei solidificar aprendizagens anteriores e criar pontes que lhe permitissem chegar a um novo patamar em cada um dos itens (exercícios técnicos na forma de escalas, leitura de uma peça recente e aperfeiçoamento de uma peça anteriormente trabalhada, no mínimo). Regra geral, a aluna foi capaz de compreender o meu discurso e demonstrou uma boa capacidade de assimilação das indicações, reagindo prontamente às mesmas; foi comunicativa, não se coibindo de apresentar dúvidas, e mostrou-se capaz de corrigir elementos de ordem postural/técnica (correção das posições do pulso e do 5º dedo), expressiva (“tocar com um som bonito”) ou de teoria aplicada (e.g., diferenciação entre um sustenido e um bemol, leitura rítmica correta). Fiz, desta forma, um balanço muito positivo da aula, ao constatar que houve progresso em todos os itens previstos. Salientou-se, como ponto a cuidar, futuramente, a necessidade de observar melhor o tempo dispendido com cada item, no momento da planificação da aula, dado que, ao verificar a necessidade de alongar o tempo dos dois primeiros blocos de aula, num total que rondou os cinco minutos, foi penalizado o último item, cumprindo-se os exercícios pensados, mas sem as repetições desejadas.

No 2º Semestre, lecionei por três outras ocasiões, a meio e no final do 3º Período. Na primeira destas aulas, segui o plano recomendado pela professora, do qual constavam três direções de trabalho distintas: trabalho técnico (execução de escalas), leitura e análise iniciais de uma nova peça atribuída e aperfeiçoamento de uma peça já explorada em aulas anteriores. A aluna, à semelhança da aula que descrevi anteriormente, adotou uma postura irrepreensível, respondendo muito positivamente às solicitações: veio preparada para a aula, com

¹¹ Ver Apêndice B (Planificações das Aulas Lecionadas).

conhecimento em relação ao que seria abordado, e cumpriu as funções que lhe cabiam durante a semana que a antecedeu; foi capaz de demonstrar entendimento abstrato, no que respeita à compreensão de nova matéria teórica, e aplicar conceitos e técnicas explicitados na prática; concretamente, tomou contacto com o compasso 3/8 pela primeira vez, sendo a sua leitura à primeira vista muito correta na observação rítmica; conseguiu, também, aprofundar o conhecimento relativo à peça mais antiga, executando-a com maior à-vontade, agilidade e expressão. Nesta aula, em particular, a avaliação pessoal não poderia ser mais positiva, dado que foram atempada e largamente cumpridos todos os objetivos, com reflexos na atitude da aluna, que espelhou satisfação com os resultados obtidos.

A segunda aula deste semestre teve lugar uma semana após a primeira e, como tal, a respetiva planificação em muito se assemelhou à da que a antecedeu, versando sobre os mesmos conteúdos específicos (escalas, peça mais recente e peça mais antiga). Dada esta proximidade temporal, foi sob o eixo do reforço das aprendizagens anteriores que se desenvolveu o trabalho. A aluna apresentou-se em aula sem muito trabalho realizado, alegando falta de tempo para o estudo do instrumento durante aquela semana; ainda assim, foi possível cumprir os itens da planificação. Regressou-se a alguns procedimentos (e.g., leitura com mãos separadas ou repetição de indicações técnicas), especialmente no item mais recente, a peça escrita em compasso de 3/8. Todos os objetivos foram cumpridos.

A terceira e última aula deste semestre ocorreu durante o mês de junho, findo já o ano escolar, oficialmente, mas estando em preparação a audição final da classe e a prova de acesso ao 5º ano do Curso Básico de Música. Pretendeu-se, nesta última aula, um aprimoramento de conteúdos. A mecanização de respostas corporais e mentais constituíram o objetivo central dos exercícios realizados, incentivando-se a repetição da execução e a observação escrupulosa de regras de conduta para apresentações públicas ou momentos de avaliação. Foram também realçados aspetos de ordem técnica e expressiva aplicados ao repertório solístico, com ênfase no relaxamento muscular e na importância de consciencializar o papel do ouvido, como regulador da *performance*, além do papel mecânico dos braços e dedos. O estado de preparação da aluna, neste final de ano, era já bastante avançado, permitindo um foco total nos pormenores, razão pela qual concluo que a aula que lecionei serviu para fixar detalhes e estabelecer uma rotina de comportamentos, objetivos a que a aluna correspondeu na íntegra. Destaco o momento de trabalho da peça a quatro mãos, em que a desafiei a acompanhar-me (realizando a parte do baixo, posição denominada *Secondo*, enquanto a parte por mim executada, *Primo*, continha a melodia), independentemente da estabilidade do tempo; este

exercício contribuiu para o desenvolvimento do supracitado papel da audição na *performance*, tendo sido bastante apreciado pela aluna, nas expressões da própria, e cumprido com sucesso.

3.2. Aluna I2

3.2.1. Caracterização

A Aluna I2 tinha sete anos, no início da PESEVM, e frequentava o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este era o seu primeiro ano de instrução musical; frequentava Instrumento – Piano, Formação Musical e Classe de Conjunto – Coro. Nem sempre foi assídua, por motivos de saúde ou de disponibilidade familiar, ou pontual, muito embora tenha sempre manifestado vontade de colaborar e interesse na disciplina. Durante a aula, respondia capazmente às tarefas que lhe eram apresentadas e demonstrava bons índices de compreensão e execução. O seu processo de evolução foi positivo e a professora demonstrou apreciar as suas qualidades de aprendizagem, reconhecendo-lhe potencial. Era uma aluna educada e responsiva, ainda que não apresentasse um ritmo de trabalho em casa tão regular quanto o esperado e, como efeito visível dessa irregularidade, observava-se, ocasionalmente, um retrocesso na aprendizagem de uma obra.

A sua encarregada de educação, embora se mantivesse em contacto com a professora e assistisse às audições, não demonstrou níveis elevados de envolvimento no processo de aprendizagem da sua educanda, de maneira a tornar o seu trabalho de casa mais produtivo e regular, o que a professora assinalava como motivo de preocupação para o qual tentou alertar, durante os referidos contactos.

Por motivos de desinteresse e desinvestimento crescentes nas outras componentes curriculares que frequentava, de acordo com o expressado pela sua encarregada de educação, a aluna I2 alterou a inscrição no início do 2º Período; a sua encarregada de educação comunicou, a 5 de janeiro de 2016, que pretendia que a aprendizagem de piano prosseguisse nos mesmos moldes de até então, mas inserida no Curso Livre – Espaço Arte. No seguimento desta alteração, as aulas decorreram com normalidade até que, três semanas após o novo regime ter iniciado, a Direção Pedagógica da escola entendeu atribuir-lhe um outro professor, por considerar que o horário da professora Madalena Reis seria, preferencialmente, ocupado por alunos do Curso Oficial. Ao ser informada desta diretiva, a Aluna I2 anulou a sua inscrição na escola, tendo tido a sua última aula de piano a 26 de janeiro de 2016.

3.2.2. *Evolução ao longo do ano letivo*

No primeiro momento em que assisti às aulas da Aluna I2, apercebi-me de que ela ainda estava a dar os primeiros passos na Música. Tendo em mente que, na Iniciação, não existe um programa restritivo ou demasiadamente específico, os objetivos para cada aluno podem ser traçados de acordo com as especificidades dos vários intervenientes. Neste caso seguiu-se um plano de trabalho que se traduziu nos seguintes objetivos gerais: conhecimento da base teórica musical (e.g., figuras rítmicas, notas musicais, conhecimento de dedilhação ou outra simbologia musical pertinente); contacto com repertório didático adequado à faixa etária; preparação para participação em atividades da classe; aquisição sequencial de noções técnicas. Foram-lhe facultadas peças de várias fontes, intercalando as peças dos diversos autores consoante a adequação dos conteúdos à prática, a cada passo do seu percurso musical; *Contos de uma Jornada Musical – Livro 1* de Irina Gorin¹², foi um dos recursos utilizados mais recorrentemente com esta aluna.

As aulas versaram sobre várias peças em simultâneo, em diferentes etapas de aperfeiçoamento; além do repertório musical, os exercícios visando o desenvolvimento técnico figuraram sempre como elemento basal, sendo o primeiro aspeto a ser abordado e evocado frequentemente ao longo da aula, durante o estudo do restante repertório. No Quadro 5, encontram-se as obras que a aluna aprendeu.

Quadro 5.

Repertório Estudado pela Aluna I2

Período	Obras Trabalhadas	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	• <i>Yankee Doodle</i> – J. Thompson	• Ginástica <i>O Macaco</i>
	• <i>As pombinhas da Catrina</i> – Tradicional	• Ginástica <i>O Saltitão</i>
	• <i>Old McDonald</i> – J. Thompson	• Ginástica <i>O Arco-Íris</i>
	• <i>The Chimes</i> – J. Thompson	
2º Período	• <i>O Príncipe Ritmo Fausto</i> – I. Gorin	• Ginástica <i>O Baloço</i>
	• <i>Carros e Cavalos</i> – I. Gorin	
	• <i>Princesa Melodia</i> – I. Gorin	

¹² Manual da autoria de Irina Gorin, pedagoga ucraniada sediada nos EUA, publicado em 2010. Especialmente dirigido a alunos entre os 4 e os 7 anos de idade, Gorin desenvolveu este método que guia o pianista através de uma história de fantasia, à medida que apresenta conceitos musicais e técnicos. Tradução portuguesa de Joana Vieira Shumova.

O repertório foi abordado numa dinâmica de aula assente em vários exercícios, tal como explanados no Quadro 6.

Quadro 6.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna I2

- A aluna solfeja as notas de uma das pautas.
 - A aluna executa com as mãos separadas.
 - A aluna executa com as mãos juntas.
 - A aluna toca a parte correspondente a uma mão e a professora toca a parte correspondente à outra.
 - A aluna toca com uma mão e entoa, com o nome das notas, a secção que está a executar.
 - A aluna executa a peça com o acompanhamento de um CD.
 - A aluna realiza várias repetições de toda a peça.
 - A professora grava a execução da peça pela aluna e analisa com ela a gravação.
 - Simulação de uma apresentação pública (caminhada até ao palco, vénias e execução).
-

A aluna demonstrou adaptabilidade suficiente a cada uma destas estratégias de trabalho, não sem falhas ou tentativas repetidas de alcançar os objetivos propostos, associadas às lacunas que o seu estudo pessoal irregular fazia entrever e que quebravam a consolidação da aprendizagem. Revelou especial inclinação para todas as atividades que implicassem cantar e utilizar a voz como auxílio da aprendizagem. Apesar de ter sido encorajada pela professora, que manifestava apreço pelas capacidades da aluna, a preparar uma história musical para apresentar na Edição de Inverno do *Festival do Piano*, a aluna acanhou-se e não deu cumprimento à tarefa, ainda que tenham sido organizadas sessões de apresentação de histórias de outros alunos durante a sua aula, com o intento de demonstrar que deveria ser uma atividade prazerosa e lúdica.

Na única audição em que participou, foram notórias as suas imprecisões na preparação do repertório; a execução das duas peças não foi irrepreensível, tendo a aluna experienciado falhas de memória, pese embora o facto de ter conseguido recuperar destas.

3.2.3. Aulas lecionadas

Face à anulação inesperada da matrícula da aluna, num curto espaço temporal, não foi possível desenvolver a prática letiva pessoal prevista, tendo-se procurado outras oportunidades de realização dessa prática pelo apoio prestado à professora com outros alunos (nomeadamente alunos do Curso Básico e Secundário), às aulas dos quais assisti.

3.3. Aluna B1

3.3.1. Caracterização

A Aluna B1 iniciou o ano letivo com dez anos de idade e sem experiência musical prévia, matriculando-se no Curso Básico de Música – Piano, no 5º ano. Encontrava-se inscrita no Regime Articulado, frequentando também Formação Musical e Classe de Conjunto – Coro. Fez parte do elenco dos alunos do Regime Articulado que teve acesso ao financiamento estatal desde o começo do ano letivo, pelo que sempre pôde beneficiar da carga horária total da aula de instrumento (45 minutos).

Principiou o ano letivo sem instrumento de estudo, em casa, e assim permaneceu até ao período das férias de Natal, altura em que este lhe foi oferecido, o que afetou notória e positivamente o seu progresso; salienta-se, todavia, à semelhança do caso já abordado anteriormente, da aluna I1, que o instrumento era digital.

A aluna registou uma assiduidade e pontualidade notáveis, a par de um sentido de responsabilidade muito evidente, não falhando prazos estipulados, nas tarefas de que fora incumbida – ressalva feita para o período em que não tinha instrumento ao seu dispor, fora das aulas, em que a sua evolução se deu a um ritmo mais lento. Reservada mas colaborante, demonstrou facilidades na aprendizagem, relevando-se a rapidez com que assimilava a informação, ainda que de forma marcadamente académica. A sua postura em sala de aula foi sempre contida e educada, respeitando normas, colegas e professores. Apesar da sua introversão, foi sempre possível perceber o seu gosto e interesse pela música.

Os seus encarregados de educação monitorizaram o seu trabalho cuidadosamente, incentivando práticas de estudo regulares e encorajando a aluna, que, em momentos de tensão como audições, deixava transparecer o seu nervosismo. Apesar deste, ela apresentou-se sempre com o repertório bastante seguro e as suas prestações públicas decorreram sempre com um padrão de desempenho elevado.

3.3.2. Evolução ao longo do ano letivo

A professora manteve uma abordagem pedagógica progressiva com a aluna B1, dado que esta não possuía conhecimentos musicais à data do início do ano letivo.

Com vista ao desenvolvimento de uma consciência técnica, uma parte importante e considerável do trabalho realizado em aula centrou-se na realização de exercícios como as denominadas *Ginásticas* ou a repetição de elementos isolados de uma peça estudada. Estes tiveram como objetivo sistematizar movimentos e gestos específicos, ataques, posições ou sensações táteis, explicitando-se em que momento da execução deveriam surgir e associando-se os mesmos a uma perceção do que seriam a execução e interpretação corretas. Gradualmente, foram sendo introduzidas organizações sonoras mais complexas e padronizadas, como as escalas e os arpejos, em várias tonalidades (descritas no Quadro 7). A aluna teve oportunidade de as apresentar publicamente, aquando da sua participação no grande evento transversal da classe de piano, o Festival do Piano – Edição de Verão, onde as executou sobre um acompanhamento previamente gravado que obrigou a uma execução rítmica e metricamente precisa.

A par desta vertente da sua aprendizagem pianística, decorreu uma segunda, que consistiu na análise de peças musicais aos níveis rítmico-melódico (leitura nas duas claves), técnico-expressivo (articulação, fraseado e dinâmica) e interpretativo (caráter, agógica, imagem criativa) e sua posterior execução e aperfeiçoamento; este corpo de repertório também se encontra explicitado no Quadro 7. Abordou várias peças em cada período letivo, trabalhando-as em aula e em casa, em diferentes estágios de maturação, desde a análise e leitura iniciais, passando pelo aprofundamento técnico e expressivo, à execução de memória.

Por último, a postura didática definida incluiu uma linha paralela ao repertório solo para piano, na forma de peças a quatro mãos, a realizar em conjunto com outras colegas de classe (ou com a professora, em contexto de aula, durante o processo de aprendizagem da partitura), estimulando o desenvolvimento da consciência do outro na *performance*, o papel do ouvido na regulação das reações aos elementos captados pelo mesmo, a integração social no meio escolar e o gosto pela partilha e criação musicais.

Quadro 7.

Repertório Estudado pela Aluna B1

Período	Obras Trabalhadas	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	• <i>Obras várias de J. Thompson</i>	• Ginástica <i>O Saltitão</i>
	• <i>The Musical Alphabet</i> – F. Waterman	• Ginástica <i>Apanhada</i>
	• <i>My Black Cat</i> – F. Waterman	• Ginástica <i>Apanhada invertida</i>
	• <i>Bicycle Ride</i> – C. Gurlitt	• Ginástica <i>Arco-íris</i>
	• <i>The Fairground</i> – F. Waterman	• Ginástica <i>Zig-zag</i> níveis 2, 3, 4
	• <i>Cuckoo</i> – F. Waterman	• Ginástica <i>Apanhada com salto</i> • Escalas de Dó M, Sol M e Ré M – uma e duas oitavas
2º Período	• <i>Estudo op. 599 n.º 11</i> – C. Czerny	• Escalas de Dó M, Sol M, Ré M, Lá M e Mi M – duas oitavas
	• <i>Estudo op. 599 n.º 14</i> – C. Czerny	• Escala de Fá M – uma e duas oitavas
	• <i>War Drums</i> – F. Waterman	• Arpejos de Dó M, Sol M, Ré M, Lá M, Mi M e Fá M – uma oitava
	• <i>Moon and Stars Waltz</i> – F. Waterman	
	• <i>Katie's Waltz (quatro mãos)</i> – F. Waterman	
	• <i>Danse de la poupée</i> – G. Meunier	
• <i>Chris's Song</i> – J. Garšcia		
3º Período	• <i>Estudo op. 599 n.º 14</i> – C. Czerny	• Escalas de Dó M, Sol M, Ré M, Lá M e Mi M – duas oitavas
	• <i>Estudo op. 599 n.º 15</i> – C. Czerny	• Escalas de dó m, sol m, ré m, lá m e mi m – duas oitavas
	• <i>Estudo op. 599 n.º 16</i> – C. Czerny	• Arpejos de Dó M, Sol M, Ré M, Lá M e Mi M – duas oitavas
	• <i>Estudo op. 599 n.º 19</i> – C. Czerny	• Arpejos de dó m, sol m, ré m, lá m e mi m – duas oitavas
	• <i>Danse de la poupée</i> – G. Meunier	
	• <i>Chris's Song</i> – J. Garšcia	
	• <i>La Marionnette (quatro mãos)</i> – T. Masson	
	• <i>Ripstitch Rag</i> – C. Barratt	
• <i>Lullaby</i> – J. P. Kirnberger		

No que se refere ao desenvolvimento de competências na área da aprendizagem do instrumento, foi criteriosamente orientada no respeito por todos os elementos de uma partitura (e.g., leitura melódica, rítmica e harmónica, dinâmicas, suspensões, articulações – *staccato* e *legato* –, respirações, barras de repetição, tipos de compasso – simples e compostos – e suas relações métricas, pausas, registos das notas, armações de clave, fraseado, dedilhações ou acentuações). Foram também explicados vários conceitos como melodia, acompanhamento, baixo, mudança de posição, pulsação, géneros musicais ou estrutura formal, relacionados com as obras trabalhadas. A adaptação física ao teclado foi largamente focada e expuseram-se diversos princípios orientadores da técnica, que foram reforçados em todas as aulas. Adicionalmente, a aluna foi instigada a memorizar todo o seu repertório, tanto para apresentações públicas, como para poder dar-se por findo o trabalho com uma peça, não sem antes receber a recomendação de que deveria, sempre que possível, tocar as peças antigas, para alargar o seu repertório e não o olvidar. Aludiu-se também, com frequência, a temáticas extra-musicais, contextualizando o repertório e os exercícios no plano criativo, através de histórias improvisadas, imagens ou referências sensitivas diversas.

O cumprimento dos trabalhos de casa atribuídos foi cuidadosamente monitorizado. Em aula, a professora escolhia conscientemente quando interromper as *performances* da aluna e quando deixá-la organizar-se e encontrar o seu foco, perante dúvidas ou hesitações; elogiou o trabalho árduo, o cumprimento integral de objetivos, a dedicação e a persistência, mas também reprovou faltas de estudo, atenção, material ou responsabilidade.

Não estando obrigada à prestação de provas de passagem de ano, no ano letivo em questão, a aluna realizou um programa extenso e diversificado, observando-se um padrão de comportamento bastante regular, no que ao empenho e estudo pessoal diz respeito. Não obstante, ocorreram momentos relativamente frequentes em que compareceu às aulas sem que todo o repertório tivesse sido estudado em casa, evidenciando, sempre que tal sucedia, desconforto pelo facto de não estar devidamente preparada e procurando corrigir estas lacunas durante a aula e a semana seguinte.

Quadro 8.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna B1

- A professora executa a peça para que a aluna a escute.
 - A professora executa a peça, enquanto a aluna entoa, com nome de notas, a melodia.
 - A aluna solfeja as notas de uma das pautas.
 - A aluna percute o ritmo de uma das pautas e conta os tempos do compasso em voz alta.
 - A aluna descobre sozinha, guiada pelo ouvido, as notas de Escalas e Arpejos.
 - A aluna executa com as mãos separadas.
 - A aluna executa com as mãos juntas.
 - A aluna toca a parte correspondente a uma mão, enquanto a professora toca a parte correspondente à outra.
 - A aluna toca com uma mão e marca a pulsação, com a outra mão.
 - A aluna toca com uma mão e entoa, com o nome das notas, a secção que está a executar.
 - A aluna toca uma das pautas e entoa, com o nome das notas, a secção correspondente à outra mão.
 - A aluna toca uma pauta e entoa-a, com o nome das notas; a professora executa a outra pauta.
 - A aluna executa uma secção com células rítmicas alteradas (Figura 4).
 - A aluna executa uma das pautas com a mão contrária à que está escrita.
 - A aluna executa a mesma pauta com as duas mãos.
 - A aluna executa a mesma linha melódica com as duas mãos e entoa-a, com nome de notas.
 - A aluna toca dois compassos com mãos juntas, a professora toca os dois compassos seguintes, etc..
 - A aluna executa a obra, enquanto a professora canta a melodia, com nome de notas.
 - A aluna repete secções problemáticas, isoladamente.
 - A aluna executa a obra e enumera, em voz alta, os tempos de cada compasso.
 - A aluna executa a peça com o auxílio do metrónomo.
 - A aluna realiza várias repetições de toda a peça.
 - A aluna executa a peça no modo oposto àquele em que foi escrito (maior vs menor)
 - A aluna executa a peça lentamente, racionalizando todos os gestos aprendidos.
 - A aluna executa a peça com movimento corporal associado à pulsação, *balançando*.
 - A professora grava a execução da peça pela aluna e, posteriormente, analisa com a aluna a gravação.
 - Simulação de uma apresentação pública (caminhada até ao palco, vénias e execução).
-

Salienta-se que o seu rendimento em muito aumentou a partir do 2º Período, em virtude da aquisição do instrumento. Esse marco influenciou substancialmente na produtividade das suas aulas, nas quais passaram a ser abordados mais conteúdos; as dificuldades inerentes à falta de contacto frequente com o instrumento também foram ultrapassadas, incrementando-se a velocidade de leitura e de controlo do som.

À semelhança das alunas anteriores, experienciou um ritmo de trabalho em aula bastante dinâmico, realizando vários exercícios relativos a cada peça (identificados no Quadro 8). Participou, com bastante êxito, em todas as audições de classe – seis, no total –, nas duas edições do Festival do Piano e num recital dado pela classe de piano no Auditório Ruy de Carvalho.

A sua prestação durante o ano letivo saldou-se bastante positiva, concludente no desenvolvimento de um saber musical progressivo e bem sustentado. Como pontos a melhorar, ainda que tenham sido abordados de forma insistente, encontram-se a sua introversão, que tornava as *performances* menos convincentes do que o desejável, e a mecanicidade e rigidez do seu contacto físico com o instrumento, que carecia de liberdade muscular, afetando o som e a fluidez nas *performances*.

3.3.3. Aulas lecionadas

Apesar de estar prevista, no regulamento da PESEVM, a lecionação de quatro aulas por aluno, foram lecionadas apenas três, à aluna B1. A justificação do número inferior de aulas lecionadas prende-se com o facto de, inicialmente, estar previsto o acompanhamento de uma outra aluna. Por motivos de conveniência horária, foi sugerida a alteração de sujeito de estudo e passei a acompanhar oficialmente a aluna B1 a partir de fevereiro; não houve prejuízo nesta alteração, dado que assisti às suas aulas desde o início do estágio.

As aulas lecionadas condensaram-se no final do 3º período letivo, duas em maio e uma em junho, em época de preparação para audições e para o Festival de Piano – Edição de Verão. Assim, as aulas versaram, sobretudo, sobre conteúdos já assimilados¹³. Os objetivos, previamente acordados com a professora, estavam em concordância com as práticas letivas às quais assisti e foram cumpridos na íntegra. Como única exceção, menciona-se a segunda aula, em que foi necessário adaptar os objetivos iniciais do terceiro item, composto por estudos de C. Czerny, pois a aluna, que deveria ter memorizado os mesmos durante a semana que antecedeu a aula, não conseguiu cumprir com esta diretiva; durante esta aula, foram

¹³ Consultar Apêndice B (Planificações das aulas lecionadas).

trabalhadas estratégias e procedimentos de memorização, para os quais demonstrou ter uma boa capacidade de resposta. Efetivamente, em cada aula, a aluna apresentou lacunas ao nível do estudo individual, na secção do seu repertório mais recente, sendo necessário esclarecer dúvidas e reforçar aprendizagens anteriores: dedilhações de elementos padrão (escalas e arpejos), domínio da pulsação e da métrica, diferenciação entre melodia e acompanhamento, exploração de recursos expressivos ou validação de posturas ao piano e em situação de apresentação pública. Pretendi estabelecer elos entre o que já era capaz de realizar e o que lhe suscitava hesitações, pelo reforço da informação, mas também pelo encorajamento para a prática continuada dos exercícios aprendidos. A aluna manteve a sua atitude educada, não efusiva, mas anuindo em confirmação da informação recebida. Concluí que as aulas decorreram dentro do esperado e que não se desviaram significativamente da planificação de forma a justificar a inclusão de matérias intermédias ou eliminação de objetivos propostos, em termos gerais.

3.4. Aluna B2

3.4.1. Caracterização

A Aluna B2 tinha catorze anos, no início do ano letivo, encontrando-se no 9º ano do Curso Básico de Música em Regime Supletivo e no 9º ano de escolaridade no ensino regular. Estudava piano há cinco anos e pertencia à classe da professora Madalena Reis desde os seus primeiros passos neste instrumento; frequentou, ainda, as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto – Coro.

Foi assídua e pontual, justificando as faltas dadas com atividades do ensino regular. Tinha instrumento em casa mas, ao longo do ano, a sua preparação foi bastante inconstante; passou por períodos de dedicação e empenho e por momentos de apatia, em relação à disciplina e aos seus resultados académicos. Efetivamente, os momentos de desinteresse intensificaram-se após a primeira prova, em janeiro, o que resultou num declínio do seu aproveitamento escolar na segunda metade do ano escolar.

Dotada de uma personalidade introvertida, era geralmente cortês e recatada, não demonstrando uma postura muito afetiva ou comunicativa. Contudo, expressou opiniões de forma contundente e inapropriada, ao ser confrontada com resultados escolares (ou previsão dos mesmos) que não estavam de acordo com as suas perspetivas e expetativas. Não

demonstrou, durante o período de observação, vontade de enveredar pela música como opção profissional, mas manifestou ter como objetivo a prossecução de estudos até à conclusão do Curso Secundário de piano.

No que se refere ao domínio cognitivo, revelou alguma predisposição para a música, respondendo relativamente bem às indicações dadas e executando repertório de exigência adequada ao nível frequentado. Ainda assim, ficou frequentemente aquém de *performances* expressivas, demonstrando especial dificuldade na execução de fraseados *cantabile*.

Os seus encarregados de educação interagiram regularmente com a professora. Segundo a mesma, ao longo dos anos, demonstraram preocupação com o desempenho escolar e com formação cultural da sua educanda; criaram oportunidades para que ela pudesse assistir a concertos de alto nível musical e incentivaram-na para o estudo e investimento na área da música.

3.4.2. Evolução ao longo do ano letivo

Em virtude de se encontrar no final do Curso Básico, decorridos já alguns anos de prática instrumental, a aluna realizou um trabalho assente no aperfeiçoamento das competências musicais e técnicas adquiridas ao longo dos anos. Nas sessões observadas não foram introduzidos conceitos novos, mas sim reforçados e aprofundados os elementos da leitura melódica-rítmica, da agógica, da expressividade, da utilização do pedal, da técnica pianística, do estilo e da análise harmónica e formal; como exceção, realça-se a introdução da utilização do pedal *una corda*, na obra de Frédéric Chopin, que ocorreu no 1º Período.

No Quadro 9, encontra-se discriminado o programa que abordou ao longo do ano letivo; foi cumprido o programa previsto para as duas provas do 9º ano, sem se completar, todavia, o número de ítems previstos para o programa anual da disciplina¹⁴.

Em cada obra que aprendeu, destacaram-se os elementos específicos dessa obra: em obras de Johann Sebastian Bach, foram trabalhadas as notas presas, a definição da articulação, a ornamentação e a construção temática, relevantes no contexto contrapontístico; em estudos e escalas ou arpejos, foram trabalhados elementos técnicos e gestos, com ênfase no apoio e na utilização do peso do braço, assim como no acompanhamento do desenho melódico que o braço e a mão deveriam realizar, a posição dos dedos, a realização de acordes equilibrados, a agilidade e a flexibilidade, o controlo de saltos no teclado, entre outros; na Sonata de Mozart e na obra de Chopin, foram bastante focados o carácter e o estilo de cada uma das peças, o

¹⁴ Ver Anexo A.

delinear das frases, a coordenação motora e rítmica, a estrutura formal das obras, os contrastes entre as suas secções ou a correta utilização do pedal.

Quadro 9.

Repertório Estudado pela Aluna B2

Período	Obras Trabalhadas	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 299 n.º 8</i> – C. Czerny • <i>Invenção a três vozes BWV 801</i> – J. S. Bach • <i>Nocturno op. 9 n.º 2</i> – F. Chopin 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas M, m e cromáticas, em todas as tonalidades – quatro oitavas • Arpejos M e m no Estado Fundamental (E.F.), em todas as tonalidades – quatro oitavas
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 299 n.º 8</i> – C. Czerny • <i>Estudo em oitavas n.º 1</i> – L. Costa • <i>Estudo n.º 2</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a três vozes BWV 801</i> – J. S. Bach • <i>Sonata KV282 em Mib M: I. Adagio II. Minuete I e Minuete II</i> – W. A. Mozart • <i>Nocturno op. 9 n.º 2</i> – F. Chopin 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas M, m e cromáticas, em todas as tonalidades – quatro oitavas • Arpejos M e m no EF, em todas as tonalidades – quatro oitavas
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo n.º 2</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a duas vozes BWV 773</i> – J. S. Bach • <i>Sonata KV282 em Mib M</i> – W. A. Mozart 	

Além das especificidades de cada obra, alguns apontamentos foram recorrentes, ao longo do tempo, indicando pontos de maior fragilidade nas execuções da aluna, que eram transversais a todo o seu repertório. De facto, exibia dificuldades no controlo da regularidade rítmica e da pulsação, que foram alvo de correção através de exercícios de execução por comparação de secções semelhantes, com metrónomo, ou da análise de gravações da aluna. Outra das áreas a necessitar de aperfeiçoamento foi a independência das mãos e complementaridade de cada linha musical. Trabalhou-se intensivamente a execução com

mãos separadas, além dos exercícios com mãos juntas, para que a aluna ganhasse consciência dos gestos e da sonoridade pretendidos; texturas de melodia *vs* acompanhamento, controlo de passagem de linhas melódicas de uma mão para outra, a articulação, o fraseado ou dinâmicas que se desenvolviam de forma independente em cada mão, foram alguns dos pontos abordados com esse fim. A mestria do som pianístico foi uma das demandas mais frequentemente observadas nas suas aulas: a construção do fraseado, a fluência, o caráter ou o *cantabile* (frequentemente, em conjunto) das melodias, a exploração assumida das dinâmicas e a definição dos timbres eram parâmetros regularmente apontados; este foi um aspeto ao qual a aluna mostrou alguma resistência, pois nem sempre se conseguia deixar envolver pelo ambiente sugerido pela música e atingir um timbre cheio e brilhante (por oposição a um som duro e demasiado estridente).

No Quadro 10, encontram-se as estratégias de trabalho que a professora empreendeu, para fazer face a todas as problemáticas detetadas em aula. Estas, à semelhança do que se verificou com as alunas anteriores, foram numerosas e diversificadas. Tendo em conta a complexidade do repertório e a duração do mesmo, nem sempre foi possível realizar muitos exercícios por aula. Contudo, ao longo do ano letivo, foram fornecidas várias possibilidades de exercícios à aluna.

Adicionalmente, foi-lhe sempre solicitado que memorizasse as peças o mais cedo possível, o que nem sempre se verificou, colocando em causa a sua participação em algumas atividades (nas quais acabou por não ser incluída).

Em aula, foi colaborante e realizou as tarefas solicitadas, mantendo diálogo com a professora, sempre que necessitava de esclarecimentos, apesar de, regra geral, não ser muito faladora. Contudo, no seu estudo individual, apresentou falhas ao nível da preparação, não sendo particularmente regular ou responsável, o que motivou alguns desvios no trabalho planificado, para cada aula. Adicionalmente, e apesar de demonstrar não ter dificuldades ao nível da compreensão da teoria musical, as suas leituras e execuções evidenciavam, reiteradamente, erros e desatenções, que nem sempre corrigia com a celeridade desejada.

Quadro 10.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna B2

- A aluna toca com metrónomo a um andamento controlado.
 - A aluna executa secções da mão direita com a mão esquerda, e vice-versa.
 - A aluna executa passagens isoladas.
 - A aluna executa a peça com mãos separadas.
 - A aluna executa a peça com mãos juntas.
 - A aluna executa a peça exagerando as indicações expressivas.
 - A aluna entoa secções da peça, com e sem o nome de notas.
 - A aluna executa a peça salientando a mão esquerda ou a mão direita.
 - A aluna realiza várias repetições da peça.
 - A aluna realiza, escuta e analisa gravações da peça.
 - A aluna executa a peça por secções, começando no fim da peça e recuando, gradualmente.
 - A professora executa a peça, para demonstrar o que pretende que a aluna realize.
 - A aluna realiza secções específicas seguidas, situadas em mudanças de posição ou de página.
 - A aluna e a professora determinam pontos de apoio na peça, para estudo e memorização.
 - A aluna divide, entre as duas mãos, secções alocadas na partitura a uma só mão.
 - A aluna toca e entoa a linha do baixo, executando o acompanhamento com a mão esquerda.
 - A aluna entoa a melodia, enquanto a executa com a mão direita.
 - A aluna executa a peça ou o exercício a um tempo inferior ao estipulado, propositadamente.
 - A aluna percute o ritmo de uma ou das duas pautas.
 - A aluna executa apenas a melodia e o baixo, sem o acompanhamento.
 - A aluna executa apenas o acompanhamento, enquanto deve ouvir interiormente restantes partes.
 - A aluna executa secções com células rítmicas alteradas (Figura 8).
-



Figura 8. Subdivisão de Ritmo em Andamento Lento.
(Fonte: elaboração própria).

Participou em cinco audições da classe da professora Madalena Reis e num recital da classe de piano no Instituto Gulbenkian de Ciéncia, durante o ano letivo. Por decisão da professora, não realizou duas atividades da classe, incluindo o recital final do 9º ano, por não estar devidamente preparada. Em audição, foi inconstante; sujeita ao seu nível de preparao e segurança, realizou *performances* muito bem controladas e outras com imprecisões e hesitaes. O seu aproveitamento, apesar de positivo e de lhe serem reconhecidas capacidades musicais, não foi uniforme ao longo do ano letivo, tendo decaído visivelmente na segunda metade deste; não foram raras as ocasiões em que chegou à aula sem o estudo individual assegurado e completo, evidenciando dificuldades e erros de leitura, e expressando dúvidas acerca de que repertório deveria ter preparado (apesar de este ter sido claramente estabelecido, no final de cada aula).

3.4.3. Aulas lecionadas

Ao longo do ano letivo, lecionei quatro aulas à aluna B2; duas aulas foram lecionadas no 2º Período, imediatamente antes e imediatamente após a primeira prova anual, e duas aulas foram lecionadas em maio, antes da última prova anual e do recital de finalistas¹⁵.

A primeira aula lecionada ocorreu dois dias antes da primeira prova deste ano letivo. Como tal, objetivou-se, nesta sessão, o aperfeiçoamento das obras a apresentar na referida prova. A memorizao foi reforçada, através de estratégias de análise formal e de observao da distribuio dos elementos expressivos; foquei aspetos interpretativos relacionados com o caráter e a expressividade; trabalhei elementos da técnica pianística associados à distribuio do peso e ao relaxamento muscular. A aluna colaborou em todas as tarefas, tendo demonstrado compreender as indicaes, apesar de manter uma postura reservada. Como pontos menos positivos, destaca-se a gestão do tempo de aula, que foi distribuído de forma desproporcional entre os itens *Nocturno* de Frédéric Chopin e *Estudo* de Luís Costa (o primeiro saiu beneficiado em relao ao segundo).

Após a realizao bem sucedida da prova, a aluna voltou a ter uma aula comigo. Nesta aula, pretendi ajudá-la com o processo de aprendizagem de novas obras que já lhe haviam sido atribuídas previamente. Não tinha praticado o suficiente em casa e as suas execues continham falhas variadas, ao nível da leitura; quando questionada, porém, demonstrava ter o conhecimento correto da teoria. Durante a aula, conseguiu corrigir os erros a partir das orientaes dadas e foi alertada para a necessidade de ler todos os elementos textuais, desde

¹⁵ Ver Apêndice B.

os primeiros momentos da abordagem às obras. O primeiro andamento da Sonata foi revisto e formalmente analisado; foi, também, realizada uma primeira leitura ao segundo andamento desta obra. A sua postura foi semelhante à da aula anterior. Todos os objetivos previstos foram cumpridos, apesar de ter sido necessário adequar as estratégias de lecionação, para a ajudar a corrigir os erros de leitura e execução.

A terceira aula lecionada teve lugar dois dias antes de uma audição em que a aluna participou e foi dirigida à preparação da mesma, tendo sido inteiramente dedicada aos três andamentos da Sonata de Haydn. Como já conhecia bem o texto musical dos dois primeiros andamentos, foram abordadas características de carácter evocativo, timbre, fraseado, agógica e texturas, que a ajudassem a elevar o nível da sua interpretação. A memorização foi reforçada, pela busca de estratégias baseadas na análise harmónica e formal; foi sistematizado o mecanismo de utilização do pedal e destacado o papel do ouvido na precisão deste processo. No terceiro andamento, foi realizado um trabalho de leitura com mãos separadas, através do qual procurei ajudá-la a adquirir métodos de leitura mais eficazes, pela procura de padrões, pela relação com elementos musicais já conhecidos (e.g., acordes, escalas, entre outros) ou pela consideração de toda a informação expressa na partitura. A aluna respondeu de forma contida a todas as solicitações que se prenderam com uma maior liberdade interpretativa, mas, por outro lado, correspondeu a todas as observações relacionadas com aspetos concretos de análise e leitura.

Na semana seguinte, após a audição, decorreu a quarta e última aula, cujos conteúdos foram semelhantes aos da terceira. Foi feita uma reflexão sobre a audição e retomado o estudo da obra apresentada, de forma a aperfeiçoá-la; os restantes conteúdos da aula foram tratados de forma mais segmentada, analisando-se as componentes do texto musical em conjunto com a aluna. Esta análise serviu o propósito de motivar a visão da obra como um todo composto por elementos de natureza diversa (e.g., harmonias, texturas, dinâmicas, articulações ou outros) a que deveria dar importância desde cedo, no estudo das obras. De novo, manteve uma postura reservada e demonstrou mais aptidão para elementos musicais concretos do que para os que se prendiam com interpretação e criatividade pessoal; de forma geral, apesar desta condicionante, os objetivos propostos foram alcançados.

3.5. Aluna S1

3.5.1. Caracterização

A aluna S1 constituiu um caso singular, por possuir antecedentes distintos das restantes alunas seguidas. Ingressou no Curso Secundário em Regime Supletivo, no 10º ano, no ano letivo de 2015/2016, com quinze anos e a frequentar o 10º ano de escolaridade no ensino regular¹⁶.

Este foi o seu primeiro ano na EMNSC, tendo estudado, anteriormente, numa outra escola do ensino oficial de música, onde concluiu o Curso Básico com dificuldades, segundo foi apurado pela professora Madalena Reis. Tinha reprovado na prova de admissão à EMNSC, pois o júri considerou que não demonstrava conhecimentos adequados à frequência do Curso Secundário; esta decisão veio, mais tarde, a ser revogada, pela Direção Pedagógica da escola, e a aluna foi admitida no Curso Secundário.

Não interagiu naturalmente com a comunidade escolar; não intervinha nas aulas e a sua participação era limitada ao acatar das instruções da professora; não reagia de forma visível aos bons ou maus resultados, adotando uma postura bastante neutra nas aulas; durante as minhas observações, não foi vista a dialogar com colegas ou professores, entre aulas ou em atividades escolares, estando sempre isolada.

Apesar de ter instrumento de estudo, os trabalhos de casa raramente foram cumpridos na totalidade e a aluna regredia com frequência, em relação a aulas anteriores, esquecendo correções que já havia assimilado em aula. A sua preparação era fraca, revelando bastantes dificuldades ao nível dos conteúdos musicais elementares. Tendo em conta este enquadramento, não conseguiu cumprir o programa da disciplina, e a abordagem do repertório limitou-se, apenas, a alguns dos itens previstos. Por razões que se prendem com estas dificuldades, não participou em todas as atividades da classe; sempre que o fez, foi perceptível o seu nervosismo, que afetou negativamente a sua prestação em palco.

Apesar de todas as limitações e de aulas pouco fluidas, a aluna nunca deixou entrever sinais de frustração ou intenção de abandonar a escola.

Os seus encarregados de educação não se deslocaram às aulas, apesar de manterem contacto por correio electrónico com a professora; compareceram às atividades em que a sua educanda participou, mas não se envolveram de forma visível na sua vida escolar, no âmbito da disciplina em causa.

¹⁶ Não foi possível obter informação relativa à inscrição e frequência de outras disciplinas.

3.5.2. Evolução ao longo do ano letivo

Para a aluna S1, a professora Madalena Reis optou por escolher um programa inicial adequado ao ano frequentado, em termos de dificuldade, ainda que fosse mais restrito no número de peças do que o requerido pelo programa da disciplina para a primeira prova¹⁷. Esta decisão visou, de acordo com a professora, perceber o que a aluna era capaz de realizar e definir qual a melhor estratégia pedagógica a adotar. No que se refere ao repertório de desenvolvimento técnico (escalas e arpejos), foi necessário efetuar uma revisão completa de todas as tonalidades aprendidas, mas também introduzir conteúdos novos, dado que a aluna não tinha tomado contacto com escalas e arpejos em teclas pretas, até então. No decorrer do ano letivo, recebeu novas obras para trabalhar, mas o programa do 10º ano não foi cumprido na sua totalidade, tal como se pode verificar no Quadro 11.

Com esta aluna, a professora assumiu uma postura firme, admoestando-a sempre que não vinha devidamente preparada para a aula, o que sucedeu frequentemente. A aluna evidenciava dificuldades, não só de compreensão no campo da teoria musical, como também na aplicação da mesma às obras; manifestava um fraco domínio das regras do tonalismo (e.g., reconhecimento de acordes ou armações de clave), assim como da leitura rítmica, da estabilidade da pulsação, da escolha de dedilhação e de outros conteúdos (e.g., análise formal, elementos expressivos da partitura, entre outros).

Além destas dificuldades, outras foram também evidentes, no âmbito da técnica pianística e da postura ao instrumento: uma posição de mãos demasiado distendida e simultaneamente tensa, com pouco controlo da articulação e da sonoridade no ataque de cada dedo; uma utilização dos membros superiores rígida, com reflexos no som retirado do instrumento, sem consciência do peso do corpo e da sua utilização a seu favor; uma manifesta dificuldade em coordenar as duas mãos, quando as texturas eram mais complexas; irregularidade no comando dos dedos em situações de maior velocidade e de amplitude de movimentos, entre outras.

Além de todas estas características, que não favoreciam o início de um Curso Secundário de piano, a aluna não tinha hábitos regulares de estudo e não manifestava uma postura proativa no seu estudo individual, tendo revelado, a dada altura, que estudava apenas uma vez por semana; tornou-se usual não realizar a totalidade dos trabalhos de casa, assim como repetir erros que já haviam sido corrigidos em aulas anteriores. Mesmo quando a professora criava esquemas de estudo e de explanação da teoria musical, que colocava por escrito, para que a aluna pudesse ter um apoio visual, os resultados não eram positivos, pois esta manifestava dificuldade em segui-los.

¹⁷ Ver Anexo A.

Quadro 11.

Repertório Estudado pela Aluna SI

Período	Obras Trabalhadas	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 740 n.º 1</i> – C. Czerny • <i>Invenção a três vozes BWV 796</i> – J. S. Bach • <i>Sonata Hob. XVI:37 em Ré M – I. Allegro con brio</i> – J. Haydn 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as escalas maiores e menores, à distância de 8ª, 6ª e 10ª – quatro oitavas • Todas as escalas cromáticas, à distância de 8ª – quatro oitavas
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 740 n.º 1</i> – C. Czerny • <i>Estudo n.º 15</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a três vozes BWV 796</i> – J. S. Bach • <i>Sonata Hob. XVI:37 em Ré M – I. Allegro con brio</i> – J. Haydn 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os arpejos maiores e menores, E. F. e inversões – quatro oitavas
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo n.º 15</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a três vozes BWV 796</i> – J. S. Bach • <i>Sonata Hob. XVI:37 em Ré M – I. Allegro con brio</i> – J. Haydn • <i>Fantastic March</i> – P. Ladyzhensky (Peça obrigatória de acesso ao Curso Secundário do IGL¹⁸ para o ano de 2016/2017) 	

Como resultado das dificuldades demonstradas e do seu empenho insuficiente, as leituras eram pautadas por erros rítmicos e melódicos, assim como incorreções na manutenção e interiorização da pulsação¹⁹. Em aula, a professora alertou para estes erros e para a sua inadmissibilidade, indicações estas que se provaram infrutíferas, pois a aluna reincidia nas

¹⁸ Instituto Gregoriano de Lisboa.

¹⁹ A título de exemplo, ao estudar o *Estudo n.º 15* de Cramer, dedicado à aprendizagem e controlo de *trilos*, a aluna raramente executava todas as notas do compasso, não se apercebendo de que não preenchia a totalidade dos tempos.

mesmas questões, aula após aula. Esta constante regressão no trabalho desenvolvido em aulas anteriores obrigou à repetição de conteúdos e de exercícios, em diversas ocasiões. Os exercícios utilizados, apesar de serem úteis para um aluno de qualquer ano escolar, foram realizados num patamar de execução básico, com vista a compensar as lacunas detetadas. No Quadro 12, figura o elenco de exercícios e estratégias a que a professora recorreu com a aluna S1.

Ao nível do desenvolvimento da técnica, foi-lhe constantemente requerido que levantasse mais os dedos ao tocar; que arredondasse a posição da mão e que a relaxasse, assim como o seu braço (fazendo uso do peso natural do mesmo); que acompanhasse os contornos musicais de cada pauta com o braço e o pulso, de forma flexível e descontraída; que praticasse mudanças de posição (especialmente em acordes) e notas sustentadas (em contextos contrapontísticos) e que procurasse moldar a sonoridade obtida a partir do seu *touché*, de maneira a que este não fosse tão percussivo.

Para fazer frente aos seus problemas relacionados com a pulsação e a métrica, a professora pediu-lhe que executasse vários segmentos com metrónomo, com percussão corporal ou contando os tempos do compasso em voz alta e que tentasse sentir a pulsação em batimentos cada vez mais espaçados, para não prejudicar a condução da frase; foi-lhe também requerido que trabalhasse a agilidade das obras, através do estudo com metrónomo a diferentes velocidades.

No aspeto expressivo, a professora recorreu a diversos elementos, com a intenção de a instruir e inspirar, adaptados a cada um dos conteúdos programáticos em estudo: noções de construção harmónica, melódica, temática ou formal e indicações de estilo, carácter, textura e patamares sonoros. Ainda e particularmente, a amplitude dinâmica, a coerência da articulação, a condução de vozes e o arco das frases musicais (com ênfase nos contextos polifónicos das peças de Bach) configuraram os recursos expressivos com maior destaque nas suas aulas.

Por último, a memorização das obras aprendidas, assim como dos elementos técnicos, constituiu um dos pilares da estratégia pedagógica adotada. Apesar de prevista, a fundação das bases da utilização do pedal de sustentação ficou por lecionar, dado o atraso na preparação do programa.

Quadro 12.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna S1

- A aluna toca uma das pautas e a professora entoa-a.
 - A aluna executa a obra ou o exercício técnico com as mãos separadas.
 - A aluna executa exercícios técnicos a partir de segmentos melódicos ou rítmicos das obras.
 - A aluna executa uma secção com células rítmicas alteradas.
 - A aluna toca numa superfície que não o teclado, para simular o *touché* pretendido.
 - A aluna executa e conta os tempos de cada compasso, em voz alta.
 - A aluna toca uma ou duas linhas melódicas de cada vez, em peças polifónicas.
 - A aluna reduz a harmonia de segmentos melódicos, executando sequências harmónicas.
 - A aluna repete secções problemáticas, isoladamente.
 - A aluna executa a obra ou o exercício técnico com as mãos juntas.
 - A aluna executa uma pauta com uma mão e percute a pulsação, com a outra mão.
 - A professora exemplifica o que pretende, executando a peça para a aluna.
 - A aluna executa a obra com articulações ou dinâmicas propositadamente exageradas.
 - A aluna executa a obra enquanto a professora guia a interpretação, em simultâneo.
 - A aluna executa a obra à máxima velocidade possível.
 - A aluna analisa secções semelhantes e executa-as, por comparação.
 - A aluna executa a peça com o auxílio do metrónomo.
 - A aluna analisa a forma e o estilo da obra, em conjunto com a professora.
 - A aluna executa a peça lentamente, racionalizando todos os gestos aprendidos.
 - A aluna executa a obra de memória.
 - A aluna realiza várias repetições de toda a peça.
 - A professora grava a execução da peça pela aluna e analisa com a aluna a gravação.
 - Simulação de uma audição, em aula.
-

À maior parte destes exercícios e ensinamentos, a aluna respondeu de forma débil. Não obstante o facto de realizar as tarefas em aula, os resultados alcançados ficaram bastante aquém do pretendido e não pareceram motivar uma grande alteração no seu comportamento no seu estudo individual ou na sua atitude global. Dito isto, foi observado algum progresso na aprendizagem, e, ainda que persistissem dúvidas na teoria, dificuldades na leitura e na execução, a aluna demonstrou adquirir alguma desenvoltura técnica e musical, comparativamente ao início do ano letivo.

Apesar de incentivada a preparar as obras, de forma a poder participar em todas as atividades da classe, não conseguiu corresponder à proposta, na maioria dos casos. Assim, num total de seis audições, apenas participou em duas, em março e em junho; também não participou nas *masterclasses* ou nos recitais organizados pela classe de piano. Ainda assim, a professora aconselhou-a a estar presente em todas as audições, para que se pudesse integrar na classe e prestar apoio aos colegas, assim como ganhar referências musicais; a aluna assistiu a algumas, apesar de manter uma postura discreta e de não socializar com os elementos presentes.

O aproveitamento da aluna S1 foi negativo na avaliação contínua, ao longo do ano, o que a impediu de realizar as duas provas anuais; desta forma, não obteve aprovação positiva no 10º ano e não transitou para o 11º ano. Contudo, ela manifestou a vontade de frequentar uma outra escola²⁰ no ano letivo seguinte, tendo realizado a prova de ingresso no Curso Secundário desta mesma escola, em julho de 2016; a referida prova foi preparada com o conhecimento e o auxílio da professora Madalena Reis, a partir de junho, data em que a aluna transmitiu a sua decisão.

3.5.3. Aulas lecionadas

Durante o ano letivo em apreço, lecionei três aulas à aluna S1, em momentos definidos pela professora Madalena Reis²¹. Não foi possível agendar uma quarta aula com esta aluna, de acordo com as disponibilidades de todos os intervenientes. Compensei esta aula em falta com a outra aluna acompanhada no Curso Secundário (S2).

A primeira aula lecionada ocorreu em janeiro, na época da prova que a aluna não realizou. A leitura da escala, do arpejo e da obra de Bach ainda não estava devidamente efetuada, pelo que tentei corrigir as falhas observadas e alertá-la para questões a cuidar no estudo individual: interiorização de armações de clave, esquemas de dedilhação, leitura e regularidade rítmicas, igualdade sonora, falsos acentos, indicações de frase e tema, articulação coerente e elementos de escrita polifónica. Realizaram-se alguns exercícios de leitura, com mãos separadas e mãos juntas, para fixar estas indicações, tendo a aluna conseguido melhorar a sua prestação na maioria destes parâmetros; continuou a evidenciar dúvidas na teoria musical associada à armação de clave e sua relação com tonalidades, assim como dificuldade em corrigir os padrões de dedilhação apontados. Deveria ter memorizado o ítem *Estudo* durante a semana,

²⁰ Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL).

²¹ Ver Apêndice B (planificações das aulas lecionadas).

mas não o logrou e, em aula, continuou desatenta a elementos do texto como pausas, dinâmicas e regularidade rítmica. Realizei, com ela, exercícios para a ajudar a memorizar a obra e utilizei o metrónomo como estratégia auxiliar para a manutenção da pulsação. A aluna demonstrou entender a informação, mas não conseguiu, em aula, executar a obra corretamente; encorajei-a a prosseguir com o estudo individual de forma consciente, para poder ultrapassar as dificuldades.

Em maio, teve lugar a segunda aula. Esta versou sobre conteúdos distintos, mas as dificuldades demonstradas equipararam-se às da aula anteriormente referida, onde sobressaíram dificuldades rítmicas e expressivas no ítem mais focado, a Sonata. A aluna não veio suficientemente preparada para a aula, pois a sua execução continha os mesmos padrões problemáticos trabalhados em aulas anteriores. Insisti na sua correção e na necessidade de aplicar os mesmos procedimentos da aula no seu estudo individual.

A última aula lecionada decorreu após o término oficial das aulas, nas vésperas da última audição da classe e cerca de um mês antes da sua prova de acesso ao Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL). Estabeleci dois objetivos para esta aula: preparar a aluna para a sua apresentação em audição e para a referida prova de ingresso. Quanto à peça para a audição, ela mostrou-se capaz de a executar de memória e trabalharam-se, essencialmente, os aspetos interpretativos e o controlo do desenvolvimento de cada voz na textura contrapontística; apesar de se empenhar em aplicar as indicações, demonstrou alguma tensão e mecanicidade na resposta interpretativa. No segundo ponto da aula, focou-se a peça obrigatória definida pelo IGL para a prova de acesso. Após a verificação da leitura realizada em casa, enfatizei as problemáticas da leitura e procurei ajudá-la a realizar uma correta análise do ritmo, da dedilhação, dos elementos expressivos e da estrutura formal da peça. A aluna conseguiu corresponder às indicações neste ponto. Foi, ainda, executada uma terceira obra, que já estava num estado mais avançado de aperfeiçoamento; nesta, procurei estimular a sua liberdade criativa e sistematizar a memorização da obra.

No geral, as aulas da aluna S1 decorreram sem incidentes. Todavia, apesar de as planificações realizadas preverem sempre uma revisão da teoria e das aprendizagens de aulas anteriores, nem sempre foi possível progredir de acordo com o desejado. A aluna nem sempre realizava os trabalhos de casa solicitados e demonstrou dificuldades na aplicação da teoria musical à leitura das obras, assim como no domínio do aspeto interpretativo das mesmas. Apesar de reservada e pouco expressiva no contacto, mostrou-se agradecida, reconhecendo o trabalho realizado nestas aulas (Figura 9).

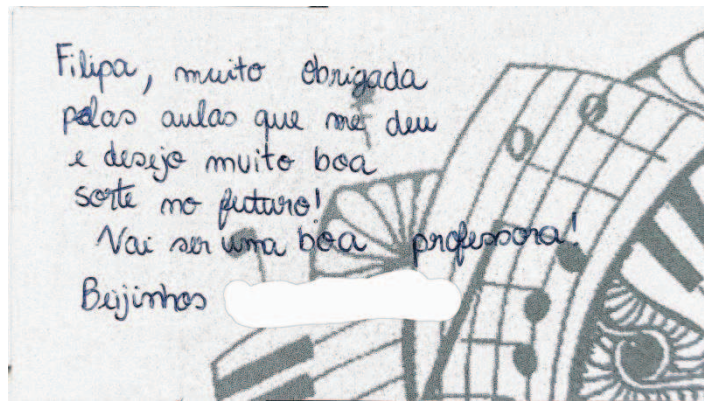


Figura 9. Extrato 2 do Presente de Agradecimento – Aluna S1.
(Fonte: elaboração própria).

3.6. Aluna S2

3.6.1. Caracterização

A última aluna que acompanhei iniciou o ano letivo com 16 anos e frequentou o 11º ano do Curso Secundário em Regime Supletivo; assistia, além das aulas de Instrumento, às aulas de Formação Musical, tendo anulado, durante o ano, as disciplinas de Classe de Conjunto – Coro e História da Cultura e das Artes. Frequentava a EMNSC desde o 5º ano e passou por dois professores, antes de ter aulas com a Professora Madalena Reis. O trabalho com esta professora iniciou-se no seu 7º ano, motivado pela vontade de mudar de professor.

Foi assídua e pontual, de personalidade extrovertida e assertiva, ainda que nem sempre demonstrasse confiança na sua própria capacidade evolutiva; foi, porém, ganhando segurança nas suas execuções, com o passar do tempo. Detinha instrumento de estudo e, globalmente, foi regular no cumprimento dos trabalhos de casa. Sempre demonstrou autonomia e responsabilidade, esforçando-se por participar em todos os eventos; todavia, sempre que se encontrava em palco, denotava-se uma grande ansiedade, que não lhe permitia comunicar ao público as suas reais capacidades.

Demonstrou boa capacidade crítica e de síntese, apercebendo-se dos objetivos estabelecidos que ainda não tinham sido plenamente atingidos. Participativa e opinativa, manifestou alguma renitência em tocar obras mais líricas e de cariz sentimental, inclinándose, preferencialmente, para peças mais animadas, especialmente dos períodos barroco e clássico. Demonstrava boas capacidades de leitura, no geral, muito embora fossem evidentes lacunas nas áreas musicais complementares, referentes à análise e enquadramento histórico dos repertórios, práticas interpretativas e autores abordados, desejáveis neste nível. Não

obstante, a aluna esforçou-se por aplicar os conceitos e instruções dadas, revelando aptidões cognitivas, mas apresentando dificuldades técnicas na execução pianística.

Os seus encarregados de educação tinham uma relação harmoniosa com a escola, estando presentes na vida escolar da aluna e demonstrando a sua vontade de que investisse responsabilmente na sua formação; apesar de a família pretender que ela prosseguisse estudos musicais até ao 12º ano, a prioridade centrava-se no ensino regular, pois este foi um ano de exames nacionais para a aluna.

3.6.2. Evolução ao longo do ano letivo

O 11º ano é o penúltimo de educação formal no âmbito do EAEM e o seu programa visa preparar o aluno para o 12º ano, tendo uma estrutura e um nível de dificuldade semelhantes a este, na EMNSC²². Desta afirmação decorre que as obras previstas no programa do 11º ano são de uma complexidade avançada, obrigando a um trabalho contínuo e muito intensivo, especialmente no que se refere ao estudo individual. O repertório no qual a aluna S2 foi instruída espelhou essas exigências e encontra-se descrito no Quadro 13. A aluna logrou o cumprimento do programa mínimo para apresentação nas duas provas anuais, ao que acresceu uma preparação prévia do programa a trabalhar no 12º ano, iniciada no final do ano letivo.

Durante o ano letivo, compareceu a todas as aulas e atividades, demonstrando ser responsável e aplicada; os trabalhos de casa foram realizados conforme as solicitações da professora; o repertório foi memorizado atempadamente e apresentado em diversas ocasiões (aulas com a professora ou outros docentes, *masterclasses*, recitais e audições); foi participativa e expressiva, em aula, realizando prontamente as tarefas e exercícios sugeridos e solicitados. À medida que foi aprofundando o estudo do repertório, conseguiu ser mais aventureira nas suas interpretações, ainda que tenha conservado alguma resistência à liberdade expressiva que a professora encorajava.

As suas aulas incidiam, com bastante frequência, em tópicos de natureza técnica. Dentro destes, foram especialmente focados: os movimentos rotativos e a flexibilidade do pulso; a simultaneidade do ataque de notas nas duas mãos e em acordes; gestos de acompanhamento do braço em desenhos melódicos; relaxamento do braço, apoiando o ataque das notas com o peso do mesmo; saltos entre registos realizados por uma mão; ligaduras entre terceiras realizadas pela mesma mão; equilíbrio do som entre notas tocadas em simultâneo, de acordo com a sua função no contexto musical; descontração e cuidado no ataque com o dedo polegar;

²² Ver Anexo A.

coordenação motora entre as duas mãos, em especial em secções polirrítmicas; ataques de notas em movimentos repetitivos e preparação da mão em mudanças de acordes.

Por outro lado, as suas aulas pautaram-se pela resolução de diversos problemas de execução, entre os quais: leitura de notas ou ritmos errados (que ocorriam com alguma regularidade, nas primeiras leituras que a aluna fazia de cada obra); hesitações em determinadas passagens; leitura incorreta ou escolhas mal sucedidas de dedilhação (tendo sido instruída para escolher a sua dedilhação sempre em função da frase completa); instabilidades de andamento e indefinição da agógica a aplicar a cada peça; desconhecimento ou incoerência na aplicação das regras de ornamentação e articulação (em especial, nas obras de Bach e de Scarlatti); dificuldade na construção do fraseado e do *cantabile* em secções melódicas (tendo este sido um foco permanente de intervenção ao longo de todo o ano); poucos contrastes dinâmicos; acentuações rítmicas deslocadas (falsos acentos) e insensibilidade à métrica do compasso (outro dos pontos ampla e insistentemente discutidos em aula); mau controlo da utilização do pedal (por excesso ou por defeito); *touché* demasiado incisivo no início de cada tempo do compasso e domínio deficiente do desenvolvimento de cada frase, em contextos polifónicos.

Adicionalmente, das suas aulas fez parte uma componente de enquadramento musical que se prendeu com a análise formal e harmónica, a contextualização estilística e histórica e a estimulação da criatividade; estas objetivaram enriquecer os conhecimentos teóricos da aluna, assim como as suas interpretações. A professora pretendia, essencialmente, que as suas execuções demonstrassem maior fluência, riqueza tímbrica e contraste de texturas e de carácter.

Demonstrando conhecer já várias estratégias de estudo, foi, ainda, aconselhada a trabalhar com metrónomo, para ganhar agilidade e velocidade nas obras que as requeriam, a estudar individualmente cada voz, nas obras de Bach, e a realizar as suas leituras o mais completamente possível, atentando em todas as indicações contidas na partitura. As estratégias de trabalho empregues encontram-se descritas no Quadro 14.

Quadro 13.

Repertório Estudado pela Aluna S2

Período	Repertório	Desenvolvimento da Técnica
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 740 n.º 2</i> – C. Czerny • <i>Invenção a três vozes BWV 793</i> – J. S. Bach • <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M – Allegro moderato</i> – J. Haydn • <i>Nocturno op. 32 n.º 1</i> – F. Chopin • <i>Sonata K9</i> – D. Scarlatti 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as escalas maiores e menores, à distância de 8ª, 6ª e 10ª – quatro oitavas • Todas as escalas cromáticas, à distância de 8ª – quatro oitavas • Todos os arpejos maiores e menores, E. F. e inversões – quatro oitavas
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo op. 740 n.º 2</i> – C. Czerny • <i>Estudo n.º44</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a três vozes BWV 793</i> – J. S. Bach • <i>Invenção a três vozes BWV 787</i> – J. S. Bach • <i>Sonata K9 L 413</i> – D. Scarlatti • <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> – J. Haydn • <i>Nocturno op. 32 n.º 1</i> – F. Chopin 	
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estudo n.º44</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Estudo n.º10</i> – J. B. Cramer (Ed. Breitkopf) • <i>Invenção a três vozes BWV 787</i> – J. S. Bach • <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> – J. Haydn • <i>Romanze op. 28 n.º 2</i> – R. Schumann²³ • <i>Sonata K146</i> – D. Scarlatti²⁴ 	

²³ Peças incluídas no programa do 12º ano da aluna, para o ano letivo 2016/2017.

²⁴ Peças incluídas no programa do 12º ano da aluna, para o ano letivo 2016/2017.

No geral, reagiu bem às indicações da professora, mostrando-se empenhada nas correções e melhorias a realizar. Se, por um lado, verbalizava o seu desconforto com o aspeto da liberdade e lirismo interpretativos que lhe eram solicitados, por outro, não rejeitava a crítica e o seu esforço em ultrapassar esta lacuna foi gradual e crescente; o tipo de repertório estudado também condicionava a sua resposta, pois repertório mais contemplativo e lírico (e.g., *Nocturno* de Chopin) oferecia-lhe mais obstáculos do que repertório mais efusivo e ritmicamente marcado (e.g., 1º andamento da Sonata de Haydn).

Participou em todas as seis audições organizadas pela professora, assim como num recital de preparação para a primeira prova anual, dirigido apenas aos alunos mais avançados; também tomou parte na *Masterclass* com o professor Paulo Oliveira, em março, onde teve direito a duas sessões individuais e teve ocasião de tocar, por mais que uma vez, para outros professores da EMNSC, na sequência de convites da professora para o efeito. Organizou-se de forma a estar devidamente preparada para cada uma destas apresentações, mas, não raramente, foi traída pela sua ansiedade e nem sempre teve um desempenho em público equiparado às suas prestações em aulas e ensaios; nas aulas que se seguiam às audições, escutava as gravações das mesmas e era capaz de entender os elementos que enfraqueciam as suas *performances* e corrigi-los no momento.

No cômputo geral, o aproveitamento da aluna foi bastante positivo e esta transitou para o 12º ano com a maioria das competências previstas adquiridas; apesar do progresso efetuado, o controlo do relaxamento muscular, a fluência e a expressividade interpretativas constituíam as áreas onde ainda necessitava de se aperfeiçoar.

Quadro 14.

Estratégias de Trabalho Aplicadas ao Estudo do Repertório da Aluna S2

- A aluna toca uma das pautas e entoa-a, com o nome de notas.
 - A aluna executa a obra ou o exercício técnico com as mãos separadas.
 - A aluna executa exercícios técnicos a partir de segmentos melódicos ou rítmicos das obras.
 - A aluna executa uma secção com células rítmicas alteradas.
 - A aluna toca alguns compassos repetidamente, cada vez mais rápido.
 - A aluna executa e conta os tempos de cada compasso, em voz alta.
 - A aluna toca uma ou duas linhas melódicas de cada vez, em peças polifónicas.
 - A aluna reduz a harmonia de segmentos melódicos, executando sequências harmónicas.
 - A aluna repete secções problemáticas, isoladamente.
 - A aluna executa a obra ou o exercício técnico com as mãos juntas.
 - A aluna executa uma secção, trocando as pautas correspondentes a cada mão²⁵.
 - A aluna executa a peça a partir de pontos de referência diferentes.
 - A aluna dança na aula com a professora, para sentir a métrica e a pulsação das obras.
 - A aluna executa a obra em registos diferentes dos escritos, nos extremos do teclado.
 - A aluna executa a obra com articulações ou dinâmicas diferentes em cada mão.
 - A aluna executa a obra enquanto a professora guia a interpretação, em simultâneo.
 - A aluna executa a obra, destacando linhas melódicas temáticas.
 - A aluna analisa secções semelhantes e executa-as, por comparação.
 - A aluna executa a peça com o auxílio do metrónomo.
 - A aluna analisa a forma e o estilo da obra em conjunto com a professora.
 - A aluna executa a peça lentamente, racionalizando todos os gestos aprendidos.
 - A aluna e a professora escutam e analisam gravações das obras estudadas, como referência.
 - A aluna executa a obra de memória.
 - A aluna realiza várias repetições de toda a peça.
 - A professora grava a execução da peça pela aluna e, posteriormente, analisa com a aluna a gravação.
 - Simulação de uma audição, em aula.
-

²⁵ A mão esquerda interpreta a pauta da mão direita e vice-versa.

3.6.3. Aulas lecionadas

A aluna S2 foi a mais avançada que acompanhei, tendo tido a oportunidade de lhe dar 11 aulas, no total²⁶. Três destas tiveram lugar no horário habitual e as restantes ocorreram em horário extraordinário; estas últimas funcionaram como aulas de apoio, onde as aprendizagens foram reforçadas.

O trabalho que realizei com esta aluna teve propósitos distintos, que podem ser agrupados em três categorias: preparação de momentos de apresentação pública (como audições ou provas), desenvolvimento do repertório em estudo e abordagem inicial a obras que fariam parte do seu programa do 12º ano.

Quatro das aulas lecionadas decorreram em contextos de preparação para participação em atividades da escola; três audições de classe e a prova final anual. Nestas aulas, o repertório a apresentar estava já memorizado e bem dominado, tendo-se visado a sistematização de protocolos de apresentação em público e o aperfeiçoamento de questões relacionadas com a liberdade de interpretação e com a técnica (aconselhadas pela professora titular). A aluna respondeu positivamente às orientações e, em aula, tentou incorporá-las nas suas *performances*; nas apresentações, porém, estas nem sempre se efetivaram, pela já mencionada dificuldade em controlar a ansiedade em palco.

No que respeita ao desenvolvimento do repertório, adotei duas posturas diferentes. Em contextos de aulas de reforço ao estudo, abordei, essencialmente, obras que tinham sido trabalhadas na aula principal, potenciando a repetição dos exercícios realizados nesse contexto. Por outro lado, centrei-me, frequentemente, no relaxamento e na flexibilidade dos gestos técnicos; na precisão rítmica e no controlo da agógica; nos elementos históricos e estilísticos e na sua transposição para a execução; na expressividade e na formulação de contextos extra-musicais suscitados pelo caráter das obras interpretadas. A aluna demonstrou à-vontade no cumprimento das solicitações e cooperou totalmente em todas as sessões.

No que respeita ao programa a abordar no ano letivo subsequente, pretendi que ela adquirisse estratégias de estudo informadas, em duas peças. Apresentei-lhe os contextos históricos das obras, a vida e obra dos compositores, o conceito de prática historicamente informada e as noções de estilo musical daí decorrentes; dei-lhe a escutar gravações das obras em causa; foram analisadas as partituras e observado o cruzamento das informações recebidas com as indicações inscritas nas mesmas; foram também praticados e recomendados exercícios a aplicar no estudo individual, para desenvolvimento da técnica. A aluna adaptou-se facilmente às peças, demonstrando uma boa leitura à primeira vista.

²⁶ Ver Apêndice B.

De forma geral, as aulas lecionadas à aluna S2 foram sempre produtivas e os objetivos alcançados. É importante referir, contudo, que os objetivos não se cingiam a cada aula; devido à complexidade e nível das obras abordadas, as aulas serviam, sobretudo para elencar exercícios, apontar pontos a melhorar e para a inspirar a procurar uma interpretação expressiva. O objetivo principal, em cada uma destas aulas, foi que a aluna compreendesse e experimentasse os conteúdos e que os transportasse para o estudo individual, onde a prática continuada dos mesmos traria o progresso desejado.

Ficou também patente a sua aproximação gradual à minha abordagem. Nas primeiras aulas, mostrou-se mais reticente em explorar o seu potencial expressivo e, apesar de comunicativa, transparecia algum desconforto pela proximidade de uma pessoa com quem não estava familiarizada; nas últimas aulas, porém, já respondia abertamente aos meus desafios e aceitava-os com mais confiança e descontração, tendo o seu comportamento inicial sido modificado ao longo do ano.

3.7. Aluna B3

No início da PESEVM, definiu-se que seria seguida uma aluna do Curso Básico do 5º ano (B3), para efeitos do presente relatório. Esta tinha 10 anos no início do estágio, frequentava a EMNSC há dois anos e estava inscrita no Regime Articulado, em 2015/2016.

Foi inconstante na sua produtividade, tendo demonstrado boas capacidades de aprendizagem, mas algum desleixo no cumprimento das suas obrigações de estudo individual. As atividades nas quais participou incluíram quatro audições, as duas edições do Festival do Piano e um recital no Auditório Ruy de Carvalho.

O seu repertório compôs-se de escalas e arpejos nas diferentes tonalidades em teclas brancas, vários estudos de Carl Czerny (da coletânea op. 599) e peças barrocas simples, como Minuetes de Johann Sebastian Bach e *Bourrées* de Christoph Graupner, além de algumas peças a quatro mãos com colegas da classe; os exercícios realizados em aula foram numerosos e semelhantes, em estrutura, aos realizados pelas alunas I1 e B1²⁷.

O seu aproveitamento foi positivo, ao longo do ano, apesar de não ter alcançado resultados de excelência, pelo comportamento acima descrito.

As suas aulas e atividades foram acompanhadas durante novembro, dezembro e janeiro; a partir deste mês, o horário da aula sobrepôs-se ao do apoio facultado à aluna S2. Consequentemente, a professora da classe recomendou-me que passasse a seguir a aluna B1,

²⁷ Ver Quadros 4 e 8.

devido ao trabalho exemplar que esta vinha a desenvolver e que constituía uma oportunidade de aprendizagem pedagógica de relevo; a alteração foi prontamente efetuada.

Todavia, durante o mês de janeiro (integrado no semestre ímpar do calendário escolar da Universidade de Évora), foi ainda lecionada uma aula à aluna B3, dando cumprimento ao estipulado no regulamento da PESEVM; por motivos de indisponibilidade da Professora Orientadora Cooperante, foi-lhe, ainda, lecionada uma segunda aula, em maio²⁸.

Tendo em conta que este não era o seu primeiro ano de estudo de piano, a aluna já tinha adquirido noções básicas de leitura melódica-rítmica, de articulação, de dinâmicas e algumas referências estilísticas (especialmente em peças do período barroco). Deste modo, as aulas lecionadas mantiveram o perfil das aulas regulares, com exercícios de leitura e de reforço das aprendizagens anteriores, aplicados a peças e exercícios técnicos em diferentes estados de preparação; foram, ainda, sedimentadas bases posturais e da géstica pianística. A aluna veio preparada para ambas as aulas e lidou com facilidade com as correções que lhe foram sugeridas, assim como com os elementos novos da leitura das obras; os objetivos propostos foram cumpridos para as duas aulas.

²⁸ Ver Apêndice B.

4. Reflexão Crítica sobre a PESEVM

Ser um educador virtuoso na área da música implica saber comunicar, ser talentoso na arte da técnica e dotado de veia artística, segundo Harris (2012). Segundo o mesmo autor, qualquer um que aposte na profissão de docente pode ascender a este estatuto, pela via da dedicação, da determinação e, sobretudo, da reflexão acerca das suas ações.

No momento em que decidi tornar-me professora de piano, assumi essa responsabilidade com a certeza inabalável de que tudo faria, que estivesse ao meu alcance, para cumprir com o mais exigente dos códigos deontológicos que regem esta profissão, com dedicação e determinação; ao longo da última década, tenho vindo a refletir acerca da minha postura e da minha capacidade docentes, tentando avaliar o meu desempenho e extrair ilações que permitam aperfeiçoá-lo. A PESEVM, contudo, veio fazer-me questionar de que forma poderia eu aspirar a educar de forma ainda mais eficaz e inspirada, naquela que é a minha especialidade, a música e, particularmente, o piano. Afinal, a pedagogia não é finita, havendo sempre espaço para ser desenvolvida; observar e assistir outros professores auxilia o processo de acumulação de conhecimentos (Booth, 2009; Jorgensen, 2008).

A Professora Orientadora cooperante que me acolheu no seu espaço de trabalho, durante o ano de 2015/2016, fê-lo sem reservas, abrindo a porta das suas aulas e atividades e dando-me acesso ao seu material didático, à sua filosofia musical e educativa e aos seus preciosos e experientes conselhos. Consequentemente, a experiência que me foi propiciada na EMNSC foi pródiga em eventos e numa multiplicidade de situações educativas em contexto letivo, que construíram, em mim, referências para o futuro e suscitaram uma ainda maior motivação para a desejada reflexão que mencionam Harris (2012) e outros autores, como Jorgensen (2008), Philpott (2001), Silver, Strong e Perini (2007) ou Williams (2017).

Efetivamente, o primeiro grande benefício que retiro da PESEVM é a qualidade da reflexão sobre a arte de educar musicalmente. O contraste explícito com as práticas e os pressupostos conhecidos *a priori*, na forma de organização de aulas, de atividades, de metodologias, de recursos ou de repertório, para citar alguns, fomentaram em mim a necessidade de reavaliar e impulsionar as minhas próprias práticas. A liberdade criativa, o rigor e a excelência artística são facilitados pelas inúmeras oportunidades que uma escola com a dinâmica da EMNSC fornece à sua vasta classe de piano. Estas são qualidades vantajosas que importa absorver e incorporar na minha prática pessoal; apesar de ter noção de que estes eram objetivos aos quais sempre me propus obedecer, a rotina que se pode instalar ao fim de vários anos nas mesmas condições laborais impede, por vezes, que se equacionem alternativas válidas e desejáveis, ou que nos proponhamos a novos desafios; tal como refere Young

(2010), observar outros docentes e gozar da sua ajuda traz benefícios à nossa própria prática profissional. De forma concreta, destaco a tomada de contacto com novos materiais didáticos, a obtenção de ideias de atividades de apresentação pública e a aquisição de novas estratégias de lecionação, como exercícios ou distribuição e organização dos materiais.

Por outro lado, confirmei pressupostos que me acompanhavam há vários anos, enquanto docente, e que fizeram com que me identificasse de forma natural com a pedagogia da professora Madalena Reis: os conteúdos *per se*, ao nível de definição e sequencialidade das competências que importa adquirir e do tipo de repertório; a conceção da técnica pianística; o relevo dado à atualização de materiais e métodos e sua variedade; a atualização no que se reporta à atividade artística a nível nacional e internacional no piano; a importância de permanecer ativos na área da *performance* e a ponderação dos benefícios que isso traz à prática pedagógica; o envolvimento da comunidade educativa e dos agregados familiares dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e o imperativo de, desde os primeiros momentos do trabalho sobre uma determinada obra, imbuir o aluno no espírito expressivo da mesma, se necessário, recorrendo ao cruzamento com outras áreas, musicais (como a história da música ou a análise) ou outras (dança, literatura ou ciência).

Várias foram as práticas observadas que encontram suporte na literatura pedagógica musical, que lhes reconhece validade e utilidade. Seguidamente, apresento alguns autores e suas considerações sobre o ensino que se encontram em concordância com comportamentos, filosofias ou práticas pedagógicas identificadas na professora Madalena Reis, durante o estágio. Estas considerações correspondem, ainda, às que tive em mente durante a minha prática letiva; as aulas que lecionei partiram, não só, de indicações dadas, mas também de um ideal propositado de aproximação à tipologia de aula que cada aluno conhecia. Importa mencionar que todas as minhas estratégias letivas foram adotadas de forma voluntária e com a firme crença no seu relevo para a obtenção de resultados positivos.

Young (2010) refere a importância de se expor o aluno a um número alargado de atividades de desenvolvimento musical, tais como leitura à primeira vista, tocar tanto a solo como em conjunto e participar em eventos de classe; alvitando que a concentração das crianças nem sempre é duradoura, o autor aconselha que os exercícios realizados em aula sejam diversificados e relativamente curtos, controlando-se o tempo letivo para que seja possível cumprir todos os objetivos; apesar de os objetivos para cada aluno deverem estar estabelecidos, a readaptação do plano inicial deve ocorrer sempre que se verifiquem imprevistos e o aluno não o consiga acompanhar; o professor deve pugnar pela sua atualização, no que se refere às tendências pedagógicas, pois esta influi na sua motivação. Em

dois pontos defendidos por este Young (2010), considero não haver correspondência total com as práticas observadas: a exposição a variados géneros musicais e a utilização das novas tecnologias. O facto de a classe ser composta por alunos dos cursos oficiais determinou que o repertório a facultar aos alunos fosse maioritariamente de cariz erudito. Tendo em conta que os programas obrigatórios eram extensos e os alunos se preparavam com frequência para avaliações, não houve espaço para inclusão de outras tipologias de repertório; ocasionalmente, aos alunos mais novos (Iniciação e 5º ano, especialmente), foram facultadas peças tradicionais infantis e obras com sonoridades *jazzísticas*, o que demonstra abertura a outros géneros musicais. A professora Madalena Reis fez uso esporádico dos recursos tecnológicos, nomeadamente para mostrar alguma gravação aos alunos ou para os gravar, mas esta não foi uma constante nas suas aulas; não considero este ponto como menos positivo, todavia, tendo em conta que o tempo era preenchido com uma multiplicidade de tarefas diversificadas e que impediram a instalação da monotonia nas aulas.

Fisher (2010), tal como o autor anterior, defende a diversidade de tarefas a executar em aula, acrescentando que é importante interligar as disciplinas musicais, tais como análise, história da música ou harmonia, na aula de instrumento; os alunos devem ser responsabilizados pela sua aprendizagem e envolvidos no processo; o professor deve eleger o repertório com consciência do que se encontra disponível, não se cingindo apenas a um método; a informação transmitida e os exercícios realizados na preparação de uma obra devem ser “descontextualizados” e abordados noutras obras, para que o aluno entenda a transversalidade de conteúdos e ferramentas; a definição dos trabalhos de casa deve ser efetuada no final da aula e apontada por escrito. O autor indica que, além de se definir o que deve ser realizado em casa, é necessário providenciar instruções claras de como alcançar cada objetivo; a professora Madalena Reis não tinha por hábito especificar quais os exercícios a ser realizados em cada ítem dos trabalhos de casa, muito embora fosse referindo, ao longo das sessões, que tudo o que era realizado em aula deveria ser replicado no estudo individual.

Segundo Booth (2009), o professor deve estabelecer regras bem definidas e clarificá-las desde o início, monitorizando o seu cumprimento; claras devem ser, também, as indicações facultadas durante a aula, evitando explicações demasiado complexas que possam confundir, mais do que ajudar; uma das formas de reforçar as aprendizagens anteriores é o ato de questionar, obrigando ao confronto entre o que foi lecionado e retido; o empenho e qualquer sucesso do aluno devem ser aplaudidos, através de reforço positivo. Este autor refere, ainda, que o final da aula deve conter um espaço dedicado à reflexão do aluno, mediada pelo professor, em que se recapitula tudo o que foi aprendido durante a aula; esta prática não fez

parte regular das aulas da professora Madalena Reis, o que talvez pudesse ajudar a explicar melhor a origem de algumas dificuldades da aluna S1. Contudo, a professora Madalena Reis inquiria os alunos com frequência, durante as aulas, para garantir que estavam a acompanhar as suas explicações.

De acordo com Jorgensen (2008), uma só forma de ensinar não serve a todos; o professor deve, por isso, esforçar-se por individualizar o ensino, tendo em conta o perfil e as capacidades do aluno. Por outro lado, a autora adverte para a noção de que há um limite no que o professor pode fazer pelo aluno, pois a efetivação da aprendizagem depende deste (e nem sempre há empenho suficiente da sua parte). No que concerne às estratégias de ensino, Jorgensen (2008) advoga que a aula deve ser planificada de forma a saber-se o que vai ser lecionado, controlando o tempo de cada atividade; é útil solicitar opinião a outros colegas docentes, sempre que se sentir que podem ajudar a resolver alguma dúvida; deve-se apostar na qualidade do conteúdo lecionado e na exploração aprofundada das obras, atribuindo menos peças ao aluno para tal, se necessário (o que a professora Madalena Reis fez com os alunos que manifestaram mais dificuldades); por último, defende, tal como os autores precedentes, que a diversidade de abordagens pedagógicas é desejável, referindo a explanação de conteúdos, a interrogação do aluno e a demonstração do que é pretendido como estratégias a adotar.

Philpott (2001) acredita na diversidade no ensino e postula que esta diversidade deve atender às necessidades diferenciadas de cada aluno, nas tarefas atribuídas, no ritmo da instrução, nos resultados esperados, nas atividades propostas ou no discurso utilizado; as atividades na sala de aula podem distribuir-se entre a instrução direta, o questionamento, a prática performativa, os ensaios, a aprendizagem de uma obra de ouvido, a leitura musical, a improvisação, a audição de obras musicais ou a resolução de problemas; a exigência e o ritmo de trabalho devem manter-se elevados.

Fautley e Savage (2013) defendem que as instruções devem proceder do simples para o complexo e que o professor não deve falar demasiado, dando lugar a mais tempo de parte prática; contudo, nas intervenções do docente, os autores mencionam a importância de dar *feedback* frequente aos alunos, para que estes saibam onde se situam na aprendizagem. A simulação de contextos de apresentação pública é desejável, segundo Duke (2005).

Harris & Crozier (2000) chamam a atenção para o facto de um professor ter, por vezes, de explicar o mesmo assunto de várias formas diferentes ou de ter de o desdobrar em vários tipos de exercício; a imaginação deve ser exercitada, para o efeito. Especificamente, os autores referem que, ao trabalhar ritmos, pode-se subdivir os mesmos, contar os tempos em voz alta,

simplificar os mais complexos, variar as acentuações ou criar outros tipos de exercício que fortaleçam o sentido rítmico e a coordenação motora. Prentner (2005) relembra os benefícios que advêm da utilização do metrônomo. Ainda, Harris e Crozier (2000) mencionam a utilidade de construir exercícios introdutórios de escalas e arpejos, de reforçar os conceitos teóricos da formação musical, de apresentar metodicamente a técnica instrumental e de fixar pontos de referência e dedilhação das obras. Por último, é referida a necessidade de equilíbrio em aula, entre momentos de grande concentração e de relaxamento; nas aulas da professora Madalena Reis, os momentos intensivos eram mais frequentes, muito embora a variedade de exercícios e repertório abordados impedisse que os alunos se distraíssem, enquanto o curto tempo de aula não permitia que o cansaço se instalasse nos alunos.

Williams (2017) debruça-se sobre particularidades no ensino do piano, salientando que se deve sempre tocar até ao fundo da tecla, utilizando o peso do corpo; os dedos devem ser ativos e bem articulados, para obter uma sonoridade cheia; desde o primeiro contacto com uma obra ou exercício, deve-se tocar com expressão, balanço e o *touché* mais adequado; além da notação, a musicalidade, a expressão, a imaginação e a comunicação devem estar na base da aprendizagem de qualquer obra, cabendo ao professor transmitir essas características desde cedo, podendo utilizar analogias que façam sentido a cada aluno, em particular. A nível geral, o autor encoraja o envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem musical dos educandos, a recapitulação do que foi aprendido anteriormente, no início de cada aula; a frequência de concertos e a audição de gravações de pianistas atuais.

No campo da aprendizagem do piano, também Chang (2016) oferece a sua contribuição, destacando que os primeiros passos da aprendizagem de uma obra devem ser a leitura com mãos separadas, a adequação do andamento inicial à leitura e a análise da partitura; devem ser segmentadas as secções da obra, de forma a poderem ser estudadas individualmente; quando uma mão experiencia dificuldades na execução, tocar a sua parte com a outra mão pode ajudar a desbloquear o processo; ao nível técnico, o autor refere que os dedos se devem manter arredondados e o relaxamento muscular do corpo deve ser assegurado; ao nível das estratégias de motivação do aluno, Chang (2016) refere a memorização, a gravação das execuções dos alunos e posterior análise das mesmas, bem como a calendarização de apresentações públicas frequentes.

Klickstein (2009) refere que peças em estados evolutivos distanciados devem ser aprendidas em simultâneo: umas num estado mais inicial, outras em amadurecimento da execução. Este autor indica que as obras devem ser selecionadas com base nos gostos dos alunos; a professora Madalena Reis decidia sobre a atribuição do repertório com base no que

considerava interessante e importante para os alunos numa determinada fase, não tendo, nas sessões observadas, pedido a aprovação do aluno para atribuição de uma determinada obra; contudo, os alunos não demonstravam desapeço pelas obras estudadas e, nos raros casos em que tal ocorreu, a professora Madalena Reis soube trocar as obras atempadamente, sem prejudicar a aprendizagem.

Yu (2010), também adepto da libertação do peso sobre as teclas, através do controlo entre tensão e relaxamento muscular, associa a esta noção a ideia de que qualquer movimento físico deve ser realizado com vista a servir a ideia musical; para que esta última seja bem concebida, o autor defende que as frases devem ser cantadas vocalmente, o estilo do compositor e os instrumentos da época de cada obra devem ser conhecidos, todas as indicações da partitura devem ser respeitadas e o sentido crítico e estético do aluno desenvolvidos; o autor, ainda no que se reporta ao movimento corporal, reforça que a força, a elasticidade e a igualdade dos dedos devem ser trabalhados a partir de exercícios técnicos como as escalas e os arpejos. Para melhor compreensão da ideia musical associada ao movimento e ao balanço a imprimir, Swanwick (1994) aconselha práticas de movimentação fora do instrumento, como a dança.

Por último, o grande pedagogo do piano Heinrich Neuhaus (1993) reflete sobre a importância de o professor que é, também, *performer*, trazer algo da sua experiência interpretativa para a leção; o professor e o aluno devem criar empatia, pois, caso contrário, a produtividade sofre; o grande objetivo do ensino do piano deve ser, em primeiro lugar, promover a cultura, antes de formar um grande pianista; outro objetivo de relevo é criar autonomia no aluno, tanto no estudo, como em termos da sua consciência musical, na medida em que este deve ser capaz de pensar e decidir sobre a aplicação prática de diferentes possibilidades dos vários parâmetros musicais (dinâmicas, articulação, caráter, gestos técnicos, entre outros). Já passados vários anos desta sua publicação, Neuhaus (1993) lamenta a carga excessiva de trabalho (produto da organização do sistema) que recai sobre os estudantes e que impede que estes realizem o trabalho pianístico nas melhores condições. Não deixa de ser curioso o paralelismo com a época atual, em que este cenário continua a ser uma realidade apontada por vários docentes.

As sessões observadas e a postura da professora Madalena Reis foram concordantes com o que os vários autores mencionados defendem; a variedade de estratégias e exercícios, a adequação de repertório ao perfil dos alunos ou a vontade de diversificar os métodos utilizados representam alguns dos exemplos concretos desta concordância. A incorporação dos vários elementos expressivos, assim como exercícios de criatividade, depuração dos gestos técnicos e a conjugação das várias disciplinas musicais no estudo de uma obra,

promoveram uma aprendizagem bastante completa do repertório estudado, o que representa um outro foco de concordância entre os autores referidos e a professora Madalena Reis. Ainda, a exigência e a responsabilização do aluno, assim como a objetividade do discurso e o controle do tempo letivo e dos trabalhos realizados em casa evidenciaram-se como características transversais a todas as sessões, que regravam e organizavam as aulas, dando bastante estabilidade ao processo de aprendizagem. De forma específica, todas as ideias e filosofias apresentadas, com exceção dos casos particulares referidos em cada parágrafo, figuraram na conduta pedagógica observada durante a PESEVM. Esta associação tão direta às várias ideias de autores diversos, permite validar as práticas constatadas.

Além dos casos analisados ao longo deste relatório, assisti a diversas sessões de outros alunos, onde as práticas acima descritas também foram constantes. Uma das que mais respeito me inspirou prendeu-se com o compromisso da professora Madalena Reis com o acompanhamento da sua classe, na medida em que, sempre que a professora tinha um espaço livre no seu horário, solicitava a presença de um ou mais alunos para virem mostrar que estavam a cumprir com os trabalhos de casa ou a preparar-se convenientemente para a participação em alguma atividade eminente. Adicionalmente, a abertura demonstrada para que os estudantes recebessem opiniões ou conselhos externos, de outros docentes e elementos convidados, nomeadamente através da participação em *masterclasses*, evidenciou-se pelo enriquecimento proporcionado. Voltando a Harris (2012), reconheci na professora Madalena Reis uma educadora verdadeiramente virtuosa, dotada de grandes capacidades de comunicação, talento técnico e veia artística.

O saldo apurado desta experiência não poderia ser mais positivo. O apoio recebido por parte de ambas as Professoras Orientadoras, a par da pluralidade de estratégias e materiais que adquiri ao longo deste ano, trouxeram horizontes mais alargados à minha futura prática docente. O ritmo acentuado de atividades e o acolhimento que me foi feito, não só por parte da professora, mas também de outros docentes, funcionários e todos os alunos cujas sessões observei e a quem várias aulas lecionei, fizeram com que a EMNSC tivesse tido um papel fundamental, enquanto instituição, na modelação do meu referencial do que o ensino da música deve ser, promover e produzir.

Secção II – A Satisfação no Trabalho em Professores de Piano

1. Reflexão Introdutória

Um professor de instrumento musical, no âmbito do Ensino Artístico Especializado da Música, em Portugal, passa por um processo de aprendizagem que se desenrola ao longo de vários anos. Na maioria dos casos, a aprendizagem começa na prática performativa, com os primeiros passos no instrumento, até ao fim de um curso superior de interpretação em música; atualmente, a formação do professor de instrumento obriga, legalmente, à conclusão de um Mestrado em Ensino, no instrumento específico, tal como já referido no início deste relatório. Durante todas estas etapas, que também fizeram parte da minha educação artística e pedagógica, foi possível ter contacto com várias práticas letivas de diversos docentes, com diferentes realidades educativas e com múltiplas facetas da personalidade de professores da área musical. Além desta experiência, uma outra se impõe: a da experiência pessoal na lecionação que, no meu caso, ascendia, à data do estágio, a uma década.

Em função do exposto, conclui-se que os professores não são semelhantes entre si. Não o são na área de especialização, na experiência que detêm, na forma como abordam as matérias e transmitem conhecimentos, na energia com que se dedicam à profissão e ao aluno, na metodologia, na paciência, na criatividade, na organização, na disponibilidade, entre tantas outras características. Adicionalmente, a relação que estabelecem com os alunos não é una e replicável ou sempre bem sucedida; existem matizes que se estendem do conflito aberto à proximidade quase familiar, com várias tonalidades entre os extremos.

Foi evidente, durante a PESEVM, que a Professora Orientadora Cooperante se mostrava sempre determinadamente enérgica, após mais de duas décadas de profissão, compreendendo significativas mudanças na legislação, nos planos de estudos, no número e duração das aulas, entre outras alterações. Esta professora não só era firme e exigente na sua postura, como também extremamente criativa, atualizada e eficaz nas suas ações; tudo era controlado e premeditado, enquadrado numa cultura escolar onde os professores já haviam estabelecido um padrão regular de atividades. Independentemente dos contratempos e incumprimentos dos alunos, a cada novo dia de aulas, a professora esperava o melhor de cada um deles, investindo incansavelmente na sua educação musical e instrumental, mesmo quando os resultados esperados teimavam em surgir. No final do ano letivo, os alunos da classe desta professora tinham realizado numerosas atividades e, regra geral, aprendido um programa extenso, de memória. Apesar de se contabilizarem alguns casos com resultados menos positivos, a

professora não ficou desanimada e manteve-se resoluta: a sua missão estava cumprida e, efetivamente, todos os alunos tinham progredido, de alguma forma.

A disposição férrea e entusiasta com que esta professora encarava a tarefa de educar pianistas contrastou com experiências observadas noutros lugares e tempos, nas minhas vidas académica e profissional. Ao apurar, na literatura sobre o ensino, que professores mais satisfeitos na sua profissão dão aulas mais fluidas, são mais organizados, planificam com mais acuidade e promovem ambientes saudáveis na sala de aula (Baluyos, Rivera & Baluyos, 2019; Harris & Crozier, 2000; Woods & Weasmer, 2004), e ao cruzar estes factos com a realidade a que fui exposta durante o estágio realizado, surgiram dúvidas que careciam de resposta.

Poderá a satisfação que o professor de instrumento musical sente na profissão estar na origem de determinados comportamentos que permeiam e influenciam a sua atividade docente? Se sim, como varia esta satisfação? E em função de que elementos?

Se os professores de piano, em particular, têm usualmente classes numerosas e, com frequência, cargos adicionais na área do acompanhamento musical²⁹ (com o potencial de levar a estados de maior cansaço, pelo aumento da carga horária laboral), serão estes menos satisfeitos que professores de outros instrumentos musicais? Por outro lado, se o facto de terem classes mais numerosas se pode traduzir em empregos com contratos mais estáveis e horários mais preenchidos, serão estes professores mais satisfeitos do que os professores de outros instrumentos?

Se se torna imperativo proteger a educação e nutri-la com as melhores ferramentas ao nosso dispor, para que seja proveitosa, não será de extrema importância conhecer as realidades e os pensamentos atuais dos nossos docentes, para que se possam criar condições para estes exercerem condignamente a sua profissão?

O professor deve manter a vivacidade e o interesse no ensino, pois o seu comportamento serve de exemplo (Fautley & Savage, 2013; Williams, 2017). Esse entusiasmo é detetável pelo aluno, influenciando a postura deste em aula (Fisher, 2010) e a sua motivação (Harris & Crozier, 2000). Booth (2009) corrobora esta opinião, explicando que o espírito individual do docente representa 80% do que se ensina, muito além das palavras ou das técnicas didáticas utilizadas; o entusiasmo pela profissão deve, então, ser preservado e cultivado, para assegurar que essa percentagem corresponde à melhor qualidade pedagógica possível.

Como não é possível abarcar todo o universo do docente de instrumento musical num só fôlego, determinei como objeto de estudo conhecer a satisfação de docentes de instrumento e

²⁹ Função atribuída em muitos estabelecimentos de ensino musical, que determina que o professor de piano deve tocar em conjunto com alunos de outros instrumentos, em situação de audições, recitais, provas ou outros.

algumas das variáveis que considerei que pudessem ter relação com esta, de acordo com a literatura sobre o tema.

Foi na expectativa de conseguir compreender o lado do professor, na dialética professor–aluno, e também de perceber como poderia o estudo desta temática contribuir para a evolução do sistema educativo musical em Portugal, que procedi à investigação que se segue.

2. Revisão Teórica

2.1. Satisfação no trabalho

A satisfação é definida como uma sensação gratificante que ocorre quando se supera uma necessidade (Ali, 2016), enquanto o trabalho é considerado como uma atividade da qual se recebe, normalmente, uma recompensa, inerente à função desempenhada (Asija, 2019). A satisfação no trabalho emerge enquanto reação do sujeito à realidade no contexto laboral, face às expectativas previamente construídas e às necessidades sentidas (Carlotto & Braun, 2014). Essa reação baseia-se em atitudes de caráter afetivo com diferentes níveis de intensidade e pode corresponder a aspetos mais gerais ou a particularidades decorrentes do contexto de trabalho (Alcobia, 2001; Carlotto & Braun, 2014).

Associadas à satisfação no trabalho estão as características a ele intrínsecas, como a carga horária laboral, o salário, as oportunidades de aperfeiçoamento, a progressão na carreira, o *feedback* das chefias, as relações entre colegas, as condições e os recursos de trabalho, a organização, a estabilidade do emprego, a participação nas decisões e na elaboração da política interna das instituições, entre outros (Alcobia, 2001; Carlotto & Braun, 2014; International Labour Organization – ILO, 2016; Nyquist, Hitchcock & Teherani, 2000; Woods & Weasmer, 2004). Para além destas, a satisfação no trabalho pode estar também relacionada com as características sociodemográficas dos sujeitos como, por exemplo, a idade ou o sexo (Klassen & Chiu, 2010; Machado-Taylor et al., 2014) ou os indicadores biológicos e de personalidade (Judge & Larsen, 2001; Staw & Ross, 1985). Machado-Taylor et al. (2014) explicam que a satisfação no trabalho varia de acordo com a idade dos trabalhadores, com profissionais mais jovens e profissionais mais velhos a surgir como os mais satisfeitos; trabalhadores com idades médias (entre os 30 e os 60, sensivelmente) revelam-se como os menos satisfeitos, pois já têm alguma experiência na profissão e confrontam as realidades com as expectativas que detinham numa fase mais inicial da carreira, sendo o saldo menos positivo do que o esperado. No que se refere à influência do sexo na satisfação no trabalho, a literatura tem revelado informações contraditórias, havendo casos em que o sexo feminino se manifesta como o mais satisfeito no trabalho e casos em que o mais satisfeito é o sexo masculino, sugerindo que o contexto pode ajudar a explicar as diferenças observadas (Darmody & Smyth, 2011). De acordo com Queirós e Kaiseler (2014), um sujeito que revele

uma boa autoestima ou resiliência pode controlar os níveis de *stress*³⁰, avaliar os riscos no trabalho e promover a sua satisfação. Judge e Bono (2001) demonstraram ainda que o *locus* de controlo interno³¹, a autoeficácia e a estabilidade emocional são também promotores da satisfação no trabalho.

Quando a satisfação no trabalho é reduzida ou até inexistente pode ocorrer baixa produtividade (Iwu, Gwija, Benedict & Tengeh, 2013), absentismo ou desejo de abandono do trabalho (Arnup & Bowles, 2016; A. R. Gomes et al., 2006), *burnout*³² (Gil-Monte & Peiró, 1999), *stress* (Dobрева-Martinova, Villeneuve, Strickland & Matheson, 2002) ou *turnover*³³ (Randhawa, 2007), com consequências ao nível da vida social e familiar do trabalhador (Batista, Carlotto, Coutinho & Augusto, 2010).

2.1.1. Modelos explicativos da satisfação no trabalho

Dos vários modelos existentes que explicam a satisfação no trabalho, destaca-se o modelo Estímulo-Organismo-Resposta (S³⁴-O-R) de Judge e Larsen (2001).

Judge e Larsen (2001) desenvolveram o seu modelo a partir da consideração de que a satisfação no trabalho é uma resposta emocional do sujeito a um estímulo. Esta resposta é influenciada por traços de personalidade que determinam a predisposição para uma polarização da afetividade e moderada por processos de personalidade que modelam o tipo de resposta afetiva. O seu modelo encontra-se representado na Figura 10.

Os autores defenderam a base personológica da satisfação no trabalho, segundo a qual, fatores disposicionais³⁵, como traços de personalidade e afetos ou emoções, estão interligados e interferem na construção da satisfação no trabalho (que também constitui uma expressão de afeto em relação ao trabalho). Complementarmente, os investigadores construíram o seu

³⁰ O *stress* é uma resposta corporal ou cerebral a uma pressão ou exigência. Pode ser benéfico, quando alerta para perigos, mas também prejudicial, quando impacta a saúde física e mental do sujeito e impede o funcionamento normal do mesmo (National Institute of Mental Health - NIMH, n.d.).

³¹ O *locus* de controlo é um conceito que explica as orientações e perceções de quantidade de controlo que um sujeito tem em situações diferentes da vida; pode ser externo ou interno, consoante o sujeito atribua os resultados dessas situações a fatores que estejam fora do seu controlo ou às suas competências e ações, respetivamente (American Psychological Association, n.d.-a).

³² O *burnout* é um fenómeno ocupacional definido como *stress* crónico em contexto laboral que não foi bem gerido. Caracteriza-se por falta de energia, afastamento do trabalho, negativismo e eficácia reduzida (Organização Mundial de Saúde - OMS, n.d.).

³³ *Teaching turnover* é uma expressão que se refere ao abandono de um emprego específico e que pode incluir professores que deixam a profissão, por reforma ou outra justificação, ou que mudam de estabelecimento de ensino (Ingersoll, 2001).

³⁴ Stimulus, no original.

³⁵ Fatores como traços, humores, atitudes, decisões, competências, entre outros, de origem interna ou psicológica (American Psychological Association, n.d.-b)

modelo como uma proposta de resposta a duas questões: por um lado, procuraram investigar quais os traços disposicionais específicos que afetam a satisfação no trabalho e como se conjugam; por outro lado, foi seu intento perceber que modelo teórico pode sublinhar a influência dos fatores disposicionais do sujeito na satisfação no trabalho. Reconhecendo que a satisfação no trabalho contém uma vertente cognitiva e uma vertente afetiva, o modelo criado para responder à segunda questão procurou refletir ambas as influências.

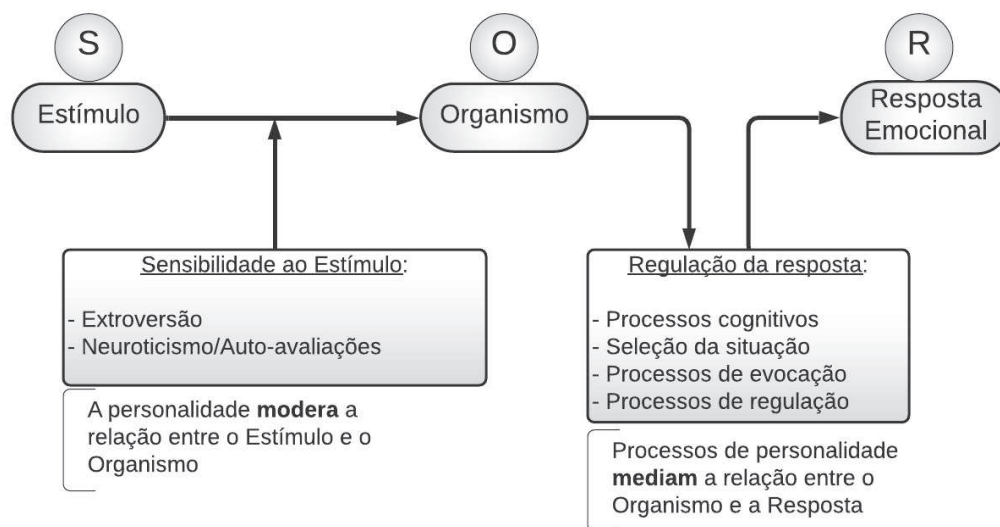


Figura 10. Modelo S-O-R: a Personalidade na Construção de Respostas Afetivas.
(Fonte: adaptado de Judge e Larsen, 2001)

Para conhecer a resposta à primeira questão, os autores perspetivaram a afetividade como um elemento inerente ao fenómeno da satisfação no trabalho, constatando que a personalidade se assume como um veículo de processamento de estímulos e respostas e que contém predisposições emocionais *a priori*. Sustentando esta hipótese, evocaram uma das taxonomias consideradas como mais consensuais da teoria da personalidade, denominada *Big Five Dimensions*, de Digman (1990, cit. por Judge & Larsen, 2001), segundo a qual a personalidade se constitui como um conjunto de traços mais comuns e estáveis num sujeito. Esta teoria discrimina cinco grandes traços que englobam as dimensões fundamentais da personalidade: Extroversão, Neuroticismo (ou Instabilidade Emocional), Afabilidade, Conscienciosidade e Abertura (ou Cultura).

Seguidamente, os autores procuraram compreender as manifestações da afetividade, equacionada como um conjunto de emoções de cariz positivo ou negativo que variam em função do hedonismo (do agradável ao desagradável) e da ativação (alta ou baixa), de acordo com um modelo circunplexo representado na Figura 11. Determinados sujeitos experienciam com mais frequência emoções do mesmo tipo, positivas ou negativas, o que explica diferenças individuais estáveis de Afetividade Positiva (AP) e Afetividade Negativa (AN). De acordo com esta informação, os investigadores extrapolaram que a afetividade é um bom parâmetro explicativo dos fatores disposicionais do sujeito que influenciam e predizem a satisfação no trabalho e decidiram esclarecer a forma como a personalidade e a afetividade se conjugam na formação da mesma.

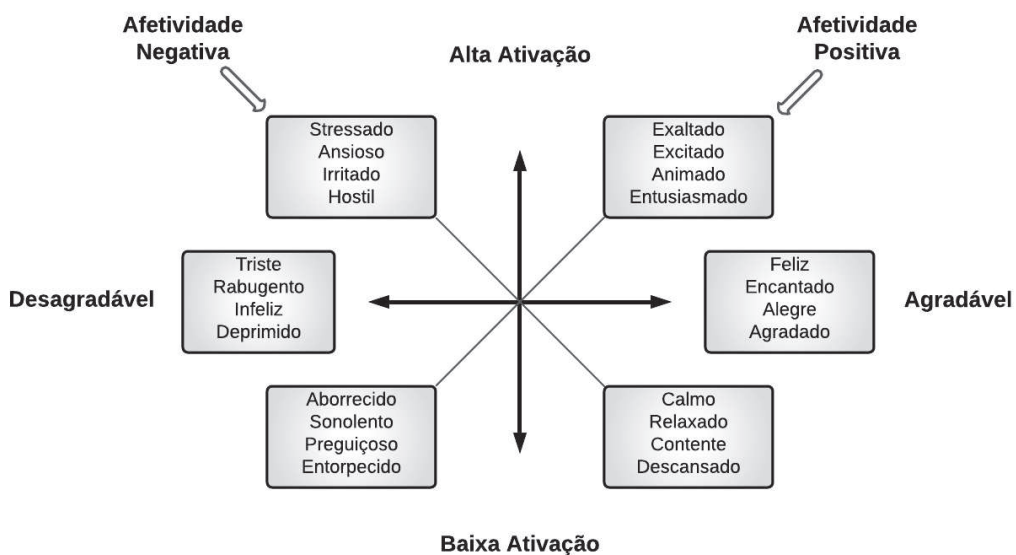


Figura 11. Modelo Circunplexo da Afetividade.
(Fonte: adaptado de Judge e Larsen, 2001)

Entendendo a satisfação no trabalho como uma manifestação de AP ou AN, os autores conceptualizaram-na como uma resposta emocional (R) de um sujeito ou organismo (O), a um estímulo (S) que ocorre no meio ambiente. Os autores defendem que certos traços de personalidade de O suggestionam e determinam a emoção sentida e ajudam a formular R através de dois mecanismos distintos (*input e output*).

No processo de *input*, considera-se que a personalidade modera a sensibilidade ao estímulo, atuando na ligação S–O. Os traços de personalidade que mais diretamente se correlacionam com as duas dimensões da afetividade são a Extroversão³⁶ (E) e o Neuroticismo³⁷ (N), que se associam à AP e à AN, respetivamente, salientando-se que a correlação N–AN é mais forte que a correlação E–AP; há evidências de que E e N predizem AP e AN, respetivamente. Estes dois traços correspondem também àqueles mais frequentemente encontrados e com expressão mais intensa nos sujeitos, verificando-se que sujeitos com forte componente de E reagem mais a recompensas no trabalho e sujeitos onde o N é mais presente acusam mais as características negativas do trabalho. Assim, e de acordo com a Figura 12, sujeitos que se enquadrem em cada um dos quatro quadrantes apresentados terão respostas de satisfação e motivação no trabalho diferentes.

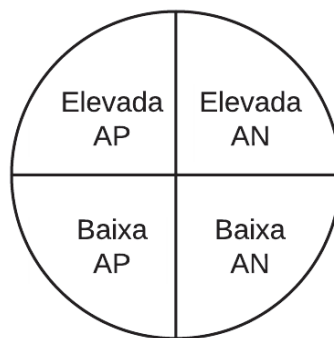


Figura 12. Quadrantes de Afetividade.
(Fonte: adaptado de Judge e Larsen, 2001)

A própria forma como se apresentam as situações-problema pode ser emocionalmente mais apelativa para alguns sujeitos do que para outros, consoante se expresse em recompensas ou punições – exemplo 1: realizar uma tarefa em grupo porque há maior probabilidade de o projeto ganhar um concurso nacional (recompensa); exemplo 2: realizar uma tarefa em grupo porque, caso contrário, outra instituição poderá ganhar o concurso (punição). O primeiro exemplo suscitará uma resposta emocional mais ativa em sujeitos com AP e o segundo exemplo provocará uma maior reação em sujeitos com AN. Concluindo, no processo de S–O,

³⁶ O sujeito com Extroversão foca-se mais em recompensas e no prazer; tem comportamentos de aproximação ativa ao objeto ou situação; esta dimensão pode ter origem biológica (Judge & Larsen, 2001).

³⁷ O sujeito com Neuroticismo foca-se mais em punições ou frustrações; tem comportamentos de evitamento ou inibição; esta dimensão pode ter origem biológica, distinta da Extroversão (Judge & Larsen, 2001).

E e N influenciam a sensibilidade afetiva, sendo estas características detidas *a priori* pelo sujeito.

No processo de *output*, a personalidade surge como mediadora da relação O–R e os seus processos têm características díspares entre os sujeitos. Os autores sugerem quatro categorias processuais que intervêm na afetividade do sujeito e mediam a sua resposta a um estímulo: a Cognição, a Seleção, a Evocação e a Regulação.

A Cognição diz respeito a processos mentais de percepção e pensamento individual que oscilam na dimensão hedónica (agradável a desagradável). Traços de personalidade diferentes entre os sujeitos fazem variar a forma como estes relembram ou recolhem informação: sujeitos com mais traços de E retêm, reconhecem e conceptualizam mais informação de conotação positiva; sujeitos com N operam de forma análoga com informação negativa. Por outro lado, quando a informação afetiva já foi retida, determinados sujeitos revelam uma predisposição para generalizar a carga positiva ou negativa da mesma, amplificando o seu efeito. No quadro da satisfação no trabalho, sujeitos com mais E ou AP terão tendência a processar e armazenar mais informação de experiências positivas no trabalho, ao contrário do que sucede com sujeitos com mais N ou AN.

A Seleção é o processo de comportamento que o sujeito escolhe adotar em situações variadas. Os autores defendem que não é arbitrária a forma como se escolhem amigos, carreira ou *hobbies*, mas que esta escolha tem por base traços de personalidade. Neste sentido, a satisfação no trabalho está associada ao sucesso do encaixe entre fatores disposicionais de personalidade do sujeito e a profissão escolhida; quando este é bem correspondido, as necessidades do sujeito são mais bem atendidas e este é mais satisfeito.

A Evocação refere-se a processos através dos quais os sujeitos mudam ou influenciam os contextos e situações em que se encontram (e.g., um sujeito que é mais extrovertido, terá mais inclinação para se relacionar socialmente com outros sujeitos). Para tal, o sujeito elege objetivos pessoais e estes aumentam a AP, mesmo que não sejam atingidos. Se os objetivos forem concretos na sua formulação, os sujeitos sofrem menos preocupações do que se forem latos; adicionalmente, objetivos concordantes com os traços de personalidade do sujeito impelem-no a lutar mais para os alcançar, o que se traduz em mais AP. Os objetivos podem ser Externos (quando se direcionam para um resultado ou porque outro sujeito tem certa necessidade ou desejo), Introjetados (quando um sujeito se sente ansioso ou culpado se não os tentar alcançar), Identificados (quando um sujeito os considera importantes na sua vida) e Intrínsecos (quando são prazerosos); objetivos Identificados e Intrínsecos estão mais

associados a E, pois provêm de valores do sujeito, e associam-se à satisfação, enquanto que os Introjetados ou Externos originam em fontes exteriores e se associam a N.

A Regulação concerne às estratégias e comportamentos específicos que os sujeitos adotam para lidar com eventos e controlar sentimentos. Os sujeitos diferem no modo, na frequência e no sucesso com que exercem esse controle e podem recorrer a múltiplas estratégias, cognitivas e/ou comportamentais, que visam a situação ou o próprio sujeito (e.g., ao enfrentar um problema no trabalho, um sujeito pode tentar obter outra perspectiva, consultando um colega, ou tentar ultrapassar a situação relaxando através de exercício físico). Os autores referem várias estratégias observadas em trabalhadores, como comparação social, uso de fármacos, reflexão pessoal, aconselhamento, entre outras. No contexto laboral, verifica-se que trabalhadores emocionalmente estáveis utilizam mais e melhores estratégias para lidar com problemas, o que, por seu turno, influencia positivamente a sua satisfação no trabalho. Trabalhadores com maior propensão a N incorrem em comportamentos de evitamento que agravam as situações e trabalhadores com menor propensão a N tendem a tentar resolver as fontes de dificuldade e de menor satisfação de forma mais direta.

Judge e Larsen (2001) propõem, desta forma, que a personalidade de um sujeito interfere e se conjuga com a afetividade do mesmo e que estes fatores disposicionais se alinham para formar respostas de satisfação no trabalho. Os autores, ao longo do seu estudo, encorajam novas investigações em cada um dos parâmetros de *input* e *output* propostos e sugerem que se possa explorar o papel da auto-estima, da auto-eficácia, da atribuição causal ou do neuroticismo no processo, enquanto componentes de auto-avaliação.

2.1.2. Satisfação no trabalho do docente

A satisfação no trabalho dos docentes reflete-se nos resultados alcançados pelos seus alunos, pois o docente satisfeito tem um melhor desempenho, tanto ao nível da qualidade de instrução como da implementação de um clima positivo na sala de aula (Baluyos et al., 2019; Spector, 1997; Woods & Weasmer, 2004). Estas práticas têm surtido efeito nos estudantes aos níveis do envolvimento com a escola, da motivação para atividades académicas ou dos resultados escolares (Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012).

A satisfação no trabalho do docente pode ser incrementada pela partilha de ideias entre professores com diferentes anos de experiência, pois permite que estes adquiram diferentes perspectivas e conhecimentos no âmbito das metodologias de ensino, da planificação ou da

avaliação, constituintes importantes para a evolução e dinâmica da lecionação. Contudo, as tendências no ensino remetem para a falta de diálogo e participação dos docentes nas reformas educativas, poucas condições laborais, disparidades nos requisitos conferentes de habilitação para a docência, aumento da privatização da educação ou violência nas escolas inclusivamente contra os docentes (ILO & UNESCO, 2015). Tendo em conta que a satisfação no trabalho docente sofre influência de fatores relativos à sociedade e ao sistema educativo (que incluem o reconhecimento da profissão ou as políticas de escola), esta pode estar, assim, comprometida (Darmody & Smyth, 2011). De facto, apenas 26% dos docentes, num total de 47 países investigados, considera que a sua profissão é valorizada pela sociedade, ao mesmo tempo que cerca de 90% dos docentes indica que o sentido de contribuição para a sociedade é a sua principal motivação para ser professor (OCDE, 2020a).

O mesmo estudo encontrou uma forte relação entre a satisfação dos docentes e o risco de evasão: professores mais satisfeitos têm menor probabilidade de desejar abandonar o emprego (OCDE, 2020a). Efetivamente, o abandono do ensino deve-se, em primeiro lugar, à falta de satisfação docente, contrariamente à ideia estabelecida de que este se explicava, maioritariamente, pela chegada da idade da reforma (Ingersoll, 2001). Apesar de nove em cada dez professores estarem satisfeitos com o trabalho, na sua generalidade, encontram-se evidências de menor satisfação no trabalho em professores mais novos, com menos de 30 anos de idade e em professores que trabalham em escolas com mais alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos (OCDE, 2020b).

De acordo com o estudo da OCDE (2020b), entre os motivos de maior ou menor satisfação no trabalho, encontra-se o valor do salário, com que apenas 39% dos docentes estão agradados; esta relação é determinada pelo poder de compra a este associado e pela escala salarial ao longo da carreira docente. Outros motivos incluem as relações interpessoais, a participação nas políticas de escola, o tempo e as oportunidades para se dedicar a atividades de aperfeiçoamento, a falta de apoio ou os problemas disciplinares e de relação com alunos (Ingersoll, 2001; ILO & UNESCO, 2015; Kiziltepe, 2008; OCDE, 2020b). Em Portugal, as principais causas associadas a uma menor satisfação no trabalho são a valorização da profissão na sociedade (com valores abaixo da média da OCDE, que rondam apenas 10% de satisfação neste parâmetro), as oportunidades de aperfeiçoamento profissional e participação em atividades de escola, a colaboração entre pares, autonomia e receção de *feedback*, o bem-estar e, com impacto negativo na satisfação, o *stress* (OCDE, 2020a).

2.2. Características psicológicas

2.2.1. A ansiedade

De acordo com a ILO (2016), a ansiedade é um estado emocional em que o sujeito se apresenta tenso, preocupado e com manifestações psicofisiológicas. De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª edição (DSM-5), a ansiedade surge associada ao medo e desencadeia uma resposta emocional a uma ameaça futura, real ou percebida (*American Psychiatric Association – APA, 2014*). O sujeito adota comportamentos de cautela e evitamento e pode evidenciar disfunções ao nível pessoal, familiar, social, educativo, ocupacional ou outras áreas de atividade (*International Classification of Diseases – ICD10; Organização Mundial de Saúde – OMS, 2019*). A ansiedade pode ser considerada positiva e adaptativa, mantendo-se o sujeito em alerta para os perigos, ou pode revelar-se uma perturbação psiquiátrica, diferenciada e diagnosticada por avaliação clínica (Crocq, 2015). Tipicamente, as perturbações de ansiedade são excessivas e duram seis meses ou mais para serem avaliadas com um diagnóstico clínico positivo (APA, 2014) e podem surgir por influência de fatores predisposicionais biológicos, personalísticos ou socioculturais (*Industrial Injuries Advisory Council – IIAC, 2017*).

Alguns dos sintomas presentes na ansiedade são: suores, aumento dos batimentos cardíacos, tonturas ou tremores, agitação, nervosismo, fadiga fácil ou sintomas psicológicos (e.g., dificuldades de concentração ou sensação de mente vazia), irritabilidade ou perturbações do sono (APA, 2014; ILO, 2016; OMS, 2018).

As perturbações de ansiedade podem apresentar vários níveis de sintomatologia (de ligeiro a severo) e variam consoante o número de sintomas identificados e a sua intensidade. Distinguem-se várias tipologias: perturbação de ansiedade generalizada (preocupação e nervosismo excessivos e difíceis de dominar, direcionados a uma vasta gama de aspetos pessoais e do quotidiano e a que podem estar associados sintomas como fadiga, falta de concentração, irritabilidade, entre outros); perturbação de pânico (caracterizada por ataques de pânico repetidos e súbitos, em que há manifestações de medo e reações fisiológicas, mesmo quando não há perigo iminente; o medo de voltar a experienciar ataques de pânico também é considerado como um dos sintomas desta perturbação); fobias (medo ou aversão intensos e desproporcionais a objetos ou situações específicas que não representam, normalmente, uma ameaça real); perturbação de ansiedade social (preocupação e desconforto em situações de interação social, por receio de avaliação negativa pelos outros, conducente a comportamentos

de evitamento); perturbação obsessiva-compulsiva (perturbação em que o sujeito tem pensamentos incontroláveis e recorrentes e/ou comportamentos que se repetem, normalmente associados a pensamentos repetitivos); perturbação de *stress* pós-traumático (ocorre em sujeitos que sofreram um choque ou um evento assustador e que não conseguem superar o trauma, sentindo-se amedrontados e em *stress*, mesmo quando não estão em situações semelhantes ou perigosas); mutismo seletivo (quando o sujeito não consegue falar em público em determinadas situações sociais, apesar de não manifestar dificuldades em falar noutras circunstâncias, ocorrendo, usualmente, antes dos cinco anos de idade; normalmente, é associada a outra perturbação de ansiedade); agorafobia (receio extremado de situações das quais é difícil ou embaraçoso de sair ou nas quais não existe possibilidade de auxílio, em caso de pânico, como estar entre multidões ou totalmente isolado; o sujeito recorre a estratégias de evitamento); ansiedade de separação (ansiedade excessiva por receio de separação de uma pessoa a quem o sujeito é apegado, que se traduz também em preocupação excessiva com essa pessoa; os sintomas podem começar na infância mas estender-se à vida adulta, causando dificuldades no funcionamento da vida normal do sujeito); ansiedade induzida por substância ou medicamento (os sintomas de ansiedade e/ou pânico são despoletados por substâncias ou medicação ingerida que têm o potencial de provocar reações de ansiedade; ocorrem imediatamente após ou durante o processo de consumo e substâncias comuns incluem o álcool, drogas ou cafeína) (APA, 2014; NIMH, 2018; OMS, 2017). Estas tipologias de ansiedade diferem no objeto ou situação que as induz, nem sempre são facilmente identificáveis e não se relacionam com uma doença física, doenças orgânicas mentais ou abuso de substâncias; também é comum a ansiedade surgir como comorbilidade da depressão (APA, 2014; IAC, 2017).

2.2.1.1. Prevalência

Os dados mais recentes da OMS (2017) apontam para uma prevalência de 3,6% da ansiedade na população mundial, sendo mais comum no sexo feminino (4,6%), comparativamente ao sexo masculino (2,6%). A ansiedade não se distingue por grupos etários, apesar de se denotar que os grupos de maior idade são, tendencialmente, menos ansiosos. Cerca de 264 milhões de pessoas sofrem de ansiedade no mundo inteiro e os valores têm vindo a aumentar ao longo do tempo. Descendentes de europeus e sujeitos de países desenvolvidos também manifestam uma maior inclinação para sofrer de ansiedade generalizada (APA, 2014). Enquanto nos Estados Unidos da América (EUA) a prevalência de

ansiedade generalizada é de 0,9% em adolescentes e 2,9% em adultos, noutros países as prevalências oscilam entre 0,4% e 3,6%. De acordo com a ILO (2016), os grupos de profissionais que sofrem mais ansiedade no trabalho, de um conjunto de setores profissionais estudados, são os da educação e saúde, com 12,7%.

De acordo com estimativas de 2017, em Portugal, 5,56% da população sofre de ansiedade, respeitando a distribuição mundial por sexo, ou seja, as mulheres (7,06%) com valores mais altos do que os homens (3,87%) (*Global Health Data Exchange - GHDx*, 2020).

2.2.1.2. A ansiedade nos docentes

A ansiedade nos profissionais da educação está associada à sua experiência nas atividades pedagógicas, quer em contexto de sala de aula, quer em situações de preparação de aulas (Gardner & Leak, 1994). Akinsola (2014) e Bhargava (2009) explicam que o docente que se preocupa com falhas de competências e domínio de conteúdos, tais como a planificação de aulas, a gestão da aula, a carga letiva, horários e a avaliação docente, pode sofrer de ansiedade. Sinclair e Ryan (1987) constataram que estas preocupações se evidenciaram em aulas menos organizadas e inteligíveis, provocando ansiedade nos alunos.

Adicionalmente, outros fatores, como os comportamentos e as atitudes dos alunos (e.g., relação positiva ou negativa com os alunos, problemas de indisciplina e desinteresse ou turmas numerosas), os constrangimentos de tempo (e.g., horários preenchidos ou tarefas escolares a realizar em horário extra-laboral), os traços de personalidade do docente (e.g., a sua preocupação com a adequação do seu perfil ao ensino, autoritarismo, zelo ou sensibilidade) ou a relação deste com a comunidade educativa (e.g., superiores hierárquicos, encarregados de educação ou colegas mais experientes) podem predizer a ansiedade (Coates & Thoresen, 1976; Preece, 1979). De acordo com Kidger et al. (2016) e Shetageri e Gopalakrishnan (2016), quando os docentes vivem situações de maior *stress*, a ansiedade pode manifestar-se.

2.2.2. A depressão

Segundo a OMS (2017), a depressão é considerada uma perturbação mental comum caracterizada por tristeza persistente e perda de interesse em atividades que usualmente são apreciadas, acompanhada pela incapacidade de levar a cabo tarefas e atividades do dia-a-dia,

pelo período mínimo de duas semanas. Normalmente, pessoas com depressão experienciam perda de energia, alteração de apetite e dos padrões do sono, ansiedade, concentração reduzida, indecisão, inquietude, sensação de inutilidade, culpa, desespero, pensamentos de autoagressão ou suicídio. A depressão está, também, associada a incapacidade laboral, prejudicando o desempenho do sujeito. Apesar de ser passível de ser tratada, através de psicoterapia, medicação ou uma combinação dos dois elementos, estima-se que menos de metade dos afetados tenham acesso ao tratamento, por razões que incluem a falta de formação profissional e de recursos, o diagnóstico incorreto ou o estigma social associado às doenças do foro mental (NOVA - Medical School, 2013; OMS, 2017).

As perturbações depressivas podem variar de acordo com a duração, a altura em que surgem ou as causas que as originam (APA, 2014). A etiologia da depressão pode estar relacionada com a composição genética do sujeito, de cariz hereditário; fatores bioquímicos cerebrais, especialmente relacionados com as quantidades de norepinefrina e serotonina; causas psicogénicas que estabelecem uma relação entre o humor e o pensamento depressivo (Gleitman, 1986); ou traços personalísticos de neuroticismo (Queirós & Kaiseler, 2014). Podem, ainda, distinguir-se diferentes tipologias de depressão, de acordo com o DSM-5: perturbação de desregulação do humor disruptivo (de expressão verbal ou comportamental, caracteriza-se por explosões temperamentais recorrentes e humor irritável, persistente e crónico, em resposta a frustrações; é mais frequentemente encontrada em crianças até aos 12 anos); perturbação depressiva *major* (humor depressivo, falta de energia e de concentração, alterações no peso e nos padrões de sono ou pensamentos suicidas são alguns dos sintomas, presentes há, pelo menos, duas semanas e com remissão dos sintomas entre cada episódio); perturbação depressiva persistente ou distímia (humor depressivo ao longo de, pelo menos, dois anos, durante os quais a severidade dos sintomas pode ter flutuações); perturbação disfórica pré-menstrual (sintomas de irritabilidade, fadiga, ansiedade, entre outros, que iniciam após a ovulação e cessam após a menstruação; responde a tratamento); perturbação depressiva induzida por substância (sintomas depressivos como consequência direta do consumo de substâncias de abuso ou medicação sujeita a prescrição, que tenha o potencial de provocar sintomatologia depressiva); perturbação depressiva devida a outra condição médica (humor depressivo ou falta de interesse nas atividades durante um período correspondente ao ciclo de uma condição médica); perturbação depressiva com outra especificação e perturbação depressiva não especificada (quando os sintomas, apesar de indicarem perturbação depressiva, não se enquadram num dos transtornos específicos, pois não satisfazem todos os seus critérios; a diferença entre as duas perturbações reside na divulgação ou não da causa pela

qual não é possível considerar o episódio depressivo como um dos transtornos depressivos específicos, podendo esta ser especificada ou não especificada) (APA, 2014; NIMH, n.d.-b).

2.2.2.1. Prevalência

A OMS (2017) declarou existirem cerca de 322 milhões de pessoas com depressão, sendo as mulheres (5,1%) mais afetadas do que os homens (3,6%). Com o aumento da esperança média de vida, tem-se constatado a existência de um maior número de pessoas com depressão, especialmente em países com médios e baixos rendimentos. A nível mundial, a prevalência da depressão é variável, mostrando-se os índices masculinos mais baixos no Pacífico Ocidental (2,6%) e os femininos em África (5,9%). Os valores mais elevados verificam-se na faixa etária dos 55 aos 74 anos de idade, com valores de 7,5% para as mulheres e 5,5% para os homens. Metade da população afetada pela depressão reside no Sudeste Asiático e no Pacífico Ocidental, as regiões mais populosas do globo (OMS, 2017). Nos EUA, a prevalência da perturbação depressiva *major* (7%) em sujeitos entre os 18 e os 29 anos é três vezes superior à dos sujeitos com idade igual ou superior a 60 anos de idade; neste país, também o sexo feminino é mais afetado (APA, 2014).

No ano de 2014, em Portugal, foram identificados 1.053.897 casos de depressão. Da população residente com idade igual ou superior a 15 anos, 25,4% apresentava sintomas de depressão: 16,4% sintomas ligeiros, 5,8% sintomas moderados e 3,2% sintomas graves ou muito graves. As mulheres (33,7%) revelaram índices mais elevados do que os homens (16%) e, à medida que a idade avança, aumenta a intensidade dos sintomas (Instituto Nacional de Estatística – INE, 2016). O estudo de Rodrigues et al. (2014) aponta para uma incidência da depressão, em 2012, de 991,9 por 100 mil habitantes no sexo feminino e 347,2 por 100 mil habitantes no sexo masculino, no território nacional.

2.2.2.2. A depressão nos docentes

A profissão docente tem revelado índices preocupantes de *stress* e, quando o *stress* no trabalho está presente, a sintomatologia depressiva tem quatro vezes mais probabilidade de ocorrer (ILO, 2016). Segundo Gomes e Quintão (2011), o *burnout* é também um antecedente da depressão. Outros fatores associados ao contexto de trabalho, como a carga laboral excessiva, a baixa participação nas tomadas de decisão no trabalho, a falta de recompensas, o

desequilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, os conflitos nas relações interpessoais ou os salários baixos influenciam diretamente a sintomatologia depressiva (Gomes & Quintão, 2011; ILO, 2016).

McLean et al. (2018) provaram que professores com mais sintomas depressivos se revelaram menos capacitados na atividade de instrução, especialmente em tarefas que requeressem mais energia, como a gestão de uma aula de grupo, ou maior esforço cognitivo, como raciocínio em tempo real e atividades múltiplas em contexto de aula. A preparação da aula, através da organização e planificação da instrução também se demonstrou ser menor nos profissionais mais depressivos e com resultados mais expressivos do que os encontrados na gestão em tempo de aula; os autores sugerem que docentes mais depressivos têm menos envolvimento e motivação para alocar o tempo necessário à atividade complexa de planificar e estruturar as aprendizagens.

2.2.3. A resiliência

A resiliência é considerada uma capacidade do sujeito para enfrentar e se adaptar a situações de vida adversas, traumáticas ou catalisadoras de *stress* e que afetam as suas relações, saúde, trabalho ou equilíbrio financeiro (APA, 2012). O bem-estar psicológico, manifestado através do otimismo e esperança, uma autoestima positiva e relações sociais saudáveis nas várias esferas da vida, são alguns dos maiores benefícios que o sujeito pode retirar da resiliência (Jardim, 2012). Para Southwick et al. (2014), a resiliência mobiliza recursos para a sustentação do bem-estar e pode ser construída desde tenra idade, preferencialmente antes das vivências traumáticas.

Sendo um indicador de vida saudável (Jardim, 2012), a resiliência é uma capacidade que se pode e deve aprender e desenvolver, pois permite ao sujeito ultrapassar as situações e promover o seu próprio crescimento pessoal (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012). Para o desenvolvimento da resiliência, concorrem determinadamente elementos biológicos, psicológicos, motivacionais, maturativos, sociais e culturais, permitindo que o sujeito manifeste a sua capacidade resiliente em vários contextos de vida, sendo que esta pode ser ativada para dar respostas a novas situações (Southwick et al., 2014). O sentido de controlo das ações e capacidades, uma rede de apoio e suporte, a confiança nas conquistas alcançadas e o próprio sentido de competência são elementos de relevo no exercício da resiliência (Howard & Johnson, 2004) que se espelham nas dimensões pessoal, social e profissional dos sujeitos (Jardim, 2012).

A OMS-Europa (2020) refere que a resiliência pode ser adaptativa, absorvente, antecipatória ou transformativa e aplicada em três níveis – individual (quando diz respeito à superação de adversidades de um sujeito, utilizando as capacidades pessoais que vai desenvolvendo), comunitário (quando grupos sociais organizam estruturas baseadas em recursos locais para superar dificuldades comuns) e sistémico (quando um sistema ou programa governamental ou organizacional se altera para dar resposta a problemas a nível mundial). É considerada adaptativa, quando o sujeito se ajusta a uma situação; absorvente, quando este assimila e lida com as perturbações que consegue gerir, utilizando os recursos e competências disponíveis; antecipatória, quando é possível prever os problemas e reduzir os riscos através de ações preventivas; transformativa, quando os sistemas se alteram e reagrupam para serem utilizados numa multiplicidade de situações.

Várias entidades podem funcionar como agentes da resiliência, a partir de ações, medidas ou instrumentos que favorecem a aquisição da resiliência no sujeito, tais como as comunidades onde se insere o sujeito e com que este interage e se envolve, os locais onde vive ou instituições laborais, governamentais ou outras, através de políticas de proteção (OMS-Europa, 2020).

2.2.3.1. A resiliência nos docentes

Van Wingerden e Poell (2019) provaram que a resiliência está positivamente associada a trabalho com significado para o sujeito, através de ações de envolvimento e de *job crafting*³⁸. A construção da resiliência é fundamental para que os profissionais da educação consigam lidar com os desafios da profissão (Jardim & Pereira, 2006), tendo as instituições formativas, os órgãos que regulamentam a educação e as equipas de gestão das escolas um papel ativo na proteção da saúde mental dos docentes (Howard & Johnson, 2004; Strieder, 2009; Tait, 2008).

Para Arnup e Bowles (2016), quando a resiliência é baixa, existe uma maior vontade do sujeito para abandonar o emprego. Por outro lado, quando a resiliência é significativa, o desempenho e a satisfação no trabalho são notórios (Queirós & Kaiseler, 2014), constituindo-se como um dos principais atributos do capital psicológico positivo em contextos de trabalho (Antunes & Pina e Cunha, 2014).

³⁸ Comportamento proativo de alterações físicas e cognitivas para adequar tarefas e relações de trabalho às necessidades do sujeito (Devotto & Machado, 2017).

3. Apresentação do Problema

A satisfação no trabalho está associada a uma atitude e a um estado emocional positivos e tem sido alvo de vários estudos de investigação (Aras, 2019; Demirtaş, 2010; Halder & Roy, 2018; OCDE, 2020a).

Num total de 35 países, Portugal é o 21º país que revela maiores níveis de satisfação no trabalho, considerando-se as mulheres mais satisfeitas do que os homens, assim como os trabalhadores mais qualificados (Pita & Torregrosa, 2020). Quando existe satisfação na profissão de docência, os níveis de entusiasmo e de interesse por parte dos docentes também aumentam, o que promove maior aproveitamento escolar por parte dos estudantes (Instituto de Avaliação Educativa – IAVE, 2018). Embora as poucas oportunidades de aperfeiçoamento profissional ou a insuficiência de financiamento para a aquisição de material sejam algumas das limitações sentidas pelos docentes, estas têm um baixo impacto na satisfação no trabalho (Sanderson et al., 2019). Por outro lado, o tipo de contrato (Roy & Halder, 2018) ou o salário já se revelam variáveis com maior relevância na predição da satisfação no trabalho do docente (Baker, 2007).

No estudo de Sharma, Sharma e Samuel (2020), embora os docentes revelassem satisfação no trabalho, com maior destaque do sexo feminino em comparação com o sexo masculino, verificou-se a existência de uma relação significativa entre os níveis de satisfação com o salário e com a relação mantida com os supervisores. Na investigação de Baker (2007) realizada com 87 docentes, foi destacada a importância do apoio das administrações escolares na manutenção e na promoção da satisfação dos professores. Este investigador considerou relevantes, ainda, o envolvimento dos encarregados de educação e dos restantes colegas, ou os salários mais elevados, como fatores importantes para a satisfação no trabalho. Ao analisarem a relação entre a satisfação no trabalho e a liderança focada em soluções, o cinismo organizacional e o compromisso organizacional em 246 docentes, Özdem e Sezer (2019) encontraram uma relação positiva e significativa entre a satisfação no trabalho e a liderança focada em soluções, destacando-se, deste modo, a importância das atitudes e da interação entre as chefias ou a administração escolar e os docentes.

De acordo com as características sociodemográficas dos docentes, também se podem identificar diferenças nos níveis de satisfação no trabalho (Omar, Self & Cole 2017; Pan, Shen, Liu, Yang & Wang, 2015; Shaukat, Vishnumolakala & Bustami, 2018).

No estudo de Hossain e Hossain (2016), com 233 professores, verificou-se que a idade apresenta uma associação significativa com a satisfação no trabalho, especificando-se que professores com idade igual ou superior a 27 anos evidenciam maior nível de satisfação. O

sexo feminino revelou mostrar-se mais significativo com a satisfação no trabalho, enquanto os homens demonstram maior propensão para serem substituídos no trabalho. Também o estudo de Appiah-Agyekum, Suapim e Peprah (2013), com 270 professores, apurou que os níveis mais baixos de satisfação no trabalho estavam associados aos homens, solteiros, docentes mais jovens e com mais habilitações académicas.

Hossain e Hossain (2016) indicaram no seu estudo que os professores com maior nível de escolaridade (e.g., doutoramento) apresentaram níveis significativamente mais baixos de satisfação no trabalho quando comparados com os docentes com um nível inferior de escolaridade (e.g., mestrado). Estes mesmos autores provaram, igualmente, que os professores com contrato permanente e os professores com quatro ou mais anos de serviço se distinguiram significativamente dos professores com contratos temporários e dos professores com menos de quatro anos de serviço, relativamente ao seu nível de satisfação no trabalho.

Musheer e Sharma (2018) concluíram, na sua investigação em 200 docentes, que a área de lecionação dos docentes explicava diferenças na satisfação no trabalho, com os professores de ciências sociais a mostrarem níveis de satisfação mais elevados que os professores de artes. As condições materiais e os recursos ao dispor dos docentes, assim como o tipo de contacto com os alunos, podem estar na base destas diferenças entre a especialidade dos docentes (Khan & Jan, 2009).

Existem também características psicológicas que se podem considerar fatores de risco face à satisfação no trabalho dos docentes (Asija, 2019; Senthilkumar, 2019).

Alguns dos fatores de risco para a satisfação no trabalho estão associados aos problemas de saúde. Schad e Johnsson (2019), ao estudarem a relação entre as queixas de saúde e a satisfação no trabalho em 744 professores, aferiram a existência de uma relação significativa e negativa entre estas duas variáveis, relação que foi igualmente mediada pelos fatores “recuperação do trabalho” e “separação entre tempo livre e trabalho”. Senthilkumar (2019) verificou, no seu estudo com 190 docentes, que a sua baixa satisfação no trabalho se relacionava com os seus níveis de depressão.

Ferreira-Costa e Pedro-Silva (2019), numa investigação com 105 docentes do sexo feminino, demonstraram a existência de uma relação significativa entre os professores que apresentavam psicopatologias (especificamente, ansiedade e depressão) e a sua satisfação geral no trabalho. Os autores, além de alertarem para o facto de esta relação indiciar prejuízos no desempenho profissional dos docentes, acrescentaram que os docentes nem sempre comunicam o seu mal-estar psicológico às chefias, por receio de represálias por parte dos seus superiores.

Por outro lado, existem características psicológicas com influência positiva na satisfação no trabalho dos docentes (Abós et al., 2019; Sugiarti & Rasto, 2019).

Lent et al. (2011) constataram que 41% da satisfação no trabalho é explicada pela afetividade positiva, eficácia do docente e condições de trabalho. Pedro (2011) aferiu uma relação significativa entre a autoeficácia percebida e a satisfação no trabalho, em 114 docentes. O mesmo autor considera, ainda, que uma das fontes primárias de baixa satisfação docente é a desvalorização social da profissão. Capelo e Pocinho (2014) encontraram evidências de uma relação preditiva e significativa entre a autoeficácia e a satisfação no trabalho, especialmente nos fatores de “eficácia instrucional” e “eficácia nos relacionamentos interpessoais” que, em conjunto, prediziam 27% da satisfação no trabalho. Por fim, Padagas (2016) estudou a resiliência e a sua relação com a satisfação no trabalho e compromisso organizacional em 520 docentes, concluindo que vários fatores da resiliência se associavam significativamente com os fatores “natureza do trabalho” e “comunicação”, relativos à satisfação no trabalho. O autor recomenda que as instituições que formam professores apostem no fomento da resiliência como capacidade de superar a adversidade, após resultados que indicam que os professores se encontram muito pouco satisfeitos com as condições de reconhecimento e remuneração da profissão.

Contudo, os estudos presentes na literatura têm revelado diferentes objetivos, dimensões e heterogeneidade de amostras, assim como diferentes tipos de métodos e associações entre variáveis, onde se inclui a satisfação no trabalho dos professores (Ijiwole, Olawale & Adebahyo, 2019; Usop, Kadtong & Usop, 2013; Utami & Harini, 2019; Wolomasi, Asaloei & Werang, 2019). Alguns estudos têm carácter exploratório descritivo (Baluyos et al., 2019; Matthews & Koner, 2017), outros são epidemiológicos transversais (Ferreira, Machado & Gouveia, 2012) ou revisões sistemáticas da literatura (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014; Hongying, 2007; Sahito & Vaisanen, 2019). Tais características não permitem obter uma visão clara dos efeitos das distintas variáveis na satisfação no trabalho dos docentes. Adicionalmente, são ainda reduzidos e/ou praticamente inexistentes os estudos que se centram, em particular, nos professores de instrumento musical e de canto que relacionem as suas características sociodemográficas, características psicológicas e características relativas à sua prática pedagógica com o seu nível de satisfação no trabalho.

Deste modo, com o presente estudo, pretende-se conhecer como é que a satisfação no trabalho de professores de instrumento musical e de canto que lecionam em Portugal se manifesta de acordo com as suas características sociodemográficas (e.g., sexo e escolaridade), características psicológicas (e.g., ansiedade, depressão e resiliência) e características relativas

à prática pedagógica (e.g., tipologia profissional e anos de serviço) e de que forma estas mesmas características predizem os níveis de satisfação no trabalho.

De acordo com a informação apresentada, são identificados os objetivos e as hipóteses deste estudo.

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo geral

Estudar o efeito de um conjunto de características sociodemográficas, características relativas à prática pedagógica e características psicológicas na satisfação no trabalho de professores de instrumento musical e de canto.

3.1.2. Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) Estudar a satisfação no trabalho dos docentes em função do sexo.
- b) Analisar a satisfação no trabalho em função da escolaridade dos participantes.
- c) Compreender a diferença entre professores de piano e professores de outros instrumentos musicais relativamente à sua satisfação no trabalho.
- d) Examinar a diferença e a relação existente entre os anos de serviço e a satisfação no trabalho.
- e) Estudar a relação entre as características psicológicas, nomeadamente a ansiedade, depressão e resiliência e a satisfação no trabalho.
- f) Verificar se os anos de serviço são preditores da satisfação no trabalho.
- g) Estabelecer se a ansiedade é preditora da satisfação no trabalho.
- h) Aferir se a depressão é preditora da satisfação no trabalho.

3.2. Hipóteses

Em função dos objetivos propostos, estabelecem-se as seguintes hipóteses de estudo:

I. Verifica-se que a satisfação no trabalho dos docentes varia em função das suas características sociodemográficas e características relativas à prática pedagógica (Kiliç & Yazici, 2012; Ogedengbe, Adekun, Eyengho, Ogunleye & Bankole, 2018; Sindhwani, 2019; Toropova, Myrberg & Johansson, 2020). Assim, pressupõe-se que:

“O sexo feminino apresenta mais satisfação no trabalho do que o sexo masculino”.

“Os docentes com menos escolaridade manifestam maior satisfação no trabalho”.

“Os docentes de piano apresentam menor satisfação no trabalho do que os professores de outros instrumentos musicais e canto”.

“Os docentes com mais anos de serviço evidenciam menor satisfação no trabalho”.

II. As características relativas à prática pedagógica e as características psicológicas relacionam-se com a satisfação no trabalho (Capone & Petrillo, 2018; Ferguson, Frost & Hall, 2012; Otanga & Mwangi, 2015; Polat & İskender, 2018). Logo, espera-se que:

“Os anos de serviço se relacionem negativamente com a satisfação no trabalho”.

“A ansiedade se associe negativamente à satisfação no trabalho de professores”.

“A depressão se associe negativamente à satisfação no trabalho dos docentes”.

“A resiliência se associe positivamente à satisfação no trabalho dos professores”.

III. As características de prática pedagógica e psicológicas revelam-se preditoras da satisfação no trabalho dos docentes (Bradley & Roberts, 2004; Otanga & Mwangi, 2015; Zalewska, 2011). Deste modo, espera-se que:

“Os anos de serviço sejam um fator preditor de satisfação no trabalho dos docentes”.

“A depressão seja um fator preditor de satisfação no trabalho”.

“A ansiedade seja um fator preditor de satisfação no trabalho”.

4. Método

4.1. Participantes

A amostra do estudo é não probabilística por conveniência, constituída por 41 professores de instrumento musical e de canto (21 de piano, quatro de flauta transversal, três de guitarra, dois de canto, dois de violino, dois de clarinete, dois de percussão e bateria, dois de trompete, um de órgão, um de saxofone e um de trombone). Foram considerados 18 sujeitos do sexo feminino e 23 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos, que desenvolvem a sua atividade de docência nos distritos de Évora e Lisboa. Neste estudo, como critérios de inclusão, foram considerados os sujeitos que lecionam um instrumento musical ou canto há, pelo menos, um ano, no ensino oficial (no âmbito dos EAEM, Ensino Profissional e/ou Ensino Superior) ou no ensino não oficial de música, em Portugal. Como critérios de exclusão, não foram considerados os sujeitos que lecionam somente unidades curriculares teóricas musicais (e.g, Formação Musical, História da Cultura e das Artes) e professores de instrumento musical e de canto que não se encontravam, à data da recolha de dados, a lecionar em estabelecimentos de ensino. Nas Tabelas 1 e 2, encontram-se as características sociodemográficas e da prática docente instrumental da amostra que constitui o estudo, respetivamente.

Tabela 1.

Características Sociodemográficas dos Participantes no Estudo

Idade	34,34 ± 8,126
Sexo (% mulheres)*	18 (43,9)
Escolaridade*	
Licenciatura	15 (36,6)
Mestrado	26 (63,4)
Professor de piano <i>versus</i> professor de outro instrumento musical ou canto*	
Professor de piano	21 (51,2)
Professor de outro instrumento musical ou canto	20 (48,8)
Anos de atividade docente	9,51 ± 7,447
Profissionalizado <i>versus</i> Não Profissionalizado*	
Profissionalizado para a docência	26 (63,4)
Não profissionalizado para a docência	15 (36,6)
Estabelecimento em que leciona*	
Ensino Artístico Especializado da Música	23 (56,1)
Ensino Não Oficial	7 (17,1)
Outros**	11 (26,8)

Nota. Os valores indicam a média e o desvio-padrão.

* = frequências e percentagens entre parêntesis para as variáveis nominais

** = Combinações de professores que lecionam no EAEM e Ensino Profissional (EP) (2/ 4,9%); EAEM e Ensino Não Oficial (ENO) (5/ 12,2%); EP e ENO (1/ 2,4%); EAEM e Ensino Superior (2/ 4,9%); EAEM, EP e ENO (1/ 2,4%)

Tabela 2.

Características Relativas à Prática Docente dos Participantes no Estudo

Realizam planificações (% Sim)*	40 (97,6)
Alunos participam na construção da planificação (% Sim)*	17 (41,5)
Adaptam planificações (% Sim)*	38 (92,7)
Planificação realizada*	
Planificação de aula	24 (58,5)
Planificação mensal	3 (7,3)
Planificação por período	35 (85,4)
Planificação semestral	3 (7,3)
Planificação anual	27 (65,9)
Conteúdos da planificação*	
Objetivos	37 (90,2)
Avaliação	13 (31,7)
Recursos materiais	17 (41,5)
Atividades e tarefas	29 (70,7)
Competências	37 (90,2)
Repertório	39 (95,1)
Atividades planificadas*	
Exposição teórica	26 (63,4)
Exemplificação	27 (65,9)
Execução	37 (90,2)
Repetições	20 (48,8)
Visualização de vídeos	14 (34,1)
Inquérito ao aluno	11 (26,8)
Jogos	13 (31,7)
Esclarecimento de dúvidas	17 (41,5)
Testes	13 (31,7)
Audição de obras musicais	29 (70,7)

Nota. * = frequências e percentagens entre parêntesis para as variáveis nominais.

4.2. Instrumentos/Material

Os docentes responderam a um protocolo de estudo constituído por um questionário sociodemográfico para a recolha de informação relativa ao sexo, escolaridade, entre outros, e informação respeitante às características de dinâmica pedagógica de planificação e de tipologia de disciplina (instrumento musical específico ou canto) lecionada. Foram ainda utilizados no protocolo de estudo os seguintes instrumentos: o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ), a Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (EHAD) e a Escala de Resiliência³⁹.

O *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ; Lester, 1982; adaptado e validado para a população portuguesa por Seco, 2000) destina-se a medir a satisfação profissional dos professores. Este instrumento engloba 70 itens, distribuídos por cinco fatores de satisfação no trabalho: natureza do próprio trabalho, recompensas pessoais, condições materiais de trabalho, relação com os colegas e relação com os órgãos de gestão. As respostas são obtidas a partir de uma escala tipo *Lickert* de cinco pontos que varia entre 1 (Completamente em desacordo) e 5 (Completamente de acordo). No que se refere à consistência interna, este instrumento apresentou um *alpha de Cronbach* de ,91, e de ,86 para o factor 1, de ,85 para o factor 2, de ,89 para o factor 3, de ,84 para o factor 4 e de ,88 para o factor 5. As proporções de variabilidade partilhada são de 14,3% para o factor 1, de 8,0% para o factor 2, de 6,1% para o factor 3, de 3,4% para o factor 4 e de 2,7% para o factor 5 (Seco, 2000).

A Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (EHAD; Zigmond & Snaith, 1983; validada para a população portuguesa por McIntyre, Pereira, Soares, Gouveia & Silva, 1999) avalia os níveis de ansiedade e depressão nos sujeitos através de 14 itens, em que sete dos mesmos avaliam a ansiedade e os restantes sete avaliam a depressão. Possui quatro possibilidades de resposta (de 0 – Baixo a 3 – Elevado), podendo os resultados variar entre 0 e 21. Os valores psicométricos indicaram boa consistência interna, com *alpha de Cronbach* a variar entre ,75 e ,90, na subescala de ansiedade e ,75 e ,85, na subescala de depressão. Em cada subescala, valores iguais ou inferiores a 7 são considerados normais, valores entre 8 e 10 indicam ansiedade/depressão leves, de 11 a 15 apontam para níveis moderados e valores de 16 a 21 indicam níveis severos. Os autores sugerem o valor de 8 como ponto de corte, abaixo do qual consideram não existir presença de ansiedade ou depressão. De acordo com a versão original, foram obtidos resultados de ,41 a ,76 ($p < 0,01$) para a subescala da ansiedade e entre ,30 a ,60 ($p < 0,02$) para a subescala da depressão (McIntyre et al., 1999, cit. por Peixoto, 2013). Embora tenha sido inicialmente criada para aplicação em doentes com patologia física e em tratamento

³⁹ Ver Apêndice C (Questionário utilizado na investigação).

ambulatório, a escala tem sido amplamente utilizada em populações não psiquiátricas, em contextos de investigação científica (Herrmann, 1997).

A Escala de Resiliência (Wagnild & Young, 1993; adaptada e validada para a população portuguesa por Deep & Pereira, 2012) pretende avaliar o nível de resiliência do sujeito a partir de 23 questões que medem quatro fatores: Perseverança, Sentido de vida, Serenidade e Autoconfiança e autossuficiência. As respostas a cada questão são avaliadas a partir de uma escala tipo *Likert* que apresenta sete níveis, que variam entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente). Ao nível da consistência interna que se verificou existir para cada fator, aceitam-se como bons os valores psicométricos obtidos, de *alpha de Cronbach* ,868, para avaliar a resiliência na população portuguesa. A escala revelou estabilidade temporal, tal como boa sensibilidade, após serem apurados os coeficientes de assimetria e achatamento (Deep & Pereira, 2012).

4.3. Procedimento

Para a realização deste estudo, foram contactadas, num primeiro momento, as instituições de ensino musical que colaboraram com a presente investigação. Os docentes do ensino da música associados a estes estabelecimentos de ensino foram abordados por via telefónica, através da qual foram devidamente informados acerca dos objetivos do estudo. Após terem sido esclarecidos quanto aos deveres éticos e deontológicos associados à recolha de dados e após terem assinado o consentimento informado⁴⁰, responderam ao protocolo do estudo via *Google Forms*. Os participantes foram ainda informados de que a sua colaboração nesta investigação era totalmente voluntária, podendo desistir da mesma a qualquer momento.

4.4. Análise dos dados

Os dados foram analisados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; versão 25 para Windows; IBM, Portugal)*. Foi realizada uma análise da estatística descritiva que permitiu calcular as médias e desvios-padrão correspondentes às características sociodemográficas, características relativas à prática pedagógica e características psicológicas da amostra, para as variáveis quantitativas, e o cálculo das frequências, e suas respetivas percentagens, para as variáveis nominais e ordinais. O *t-Student*

⁴⁰ Ver Apêndice D (Formulário do Consentimento informado).

foi usado para a comparação de médias dos grupos em amostras independentes e o *effect size* (*d*) foi estabelecido segundo os critérios de *Cohen*. A análise de correlação de *Pearson* (variáveis quantitativas) foi usada para se verificar a relação entre as características relativas à prática pedagógica ou as características psicológicas e a satisfação no trabalho dos professores de instrumento musical e de canto. Foram confirmados os pressupostos estatísticos correspondentes às estatísticas de teste utilizadas, nomeadamente a homogeneidade da variância e a distribuição normal da amostra. Realizou-se uma análise de regressão linear múltipla para se verificar a estimativa da magnitude e do sinal de impacto de cada variável independente sobre o valor estimado da satisfação no trabalho, ajustando para as restantes variáveis independentes. Foram incluídas no modelo as variáveis independentes que mostraram uma associação significativa com a satisfação no trabalho e os pressupostos do modelo clássico de regressão linear múltipla (H_1 - H_5) foram assegurados. O nível de confiança adotado foi de $p < ,05$.

Para a construção das tabelas, utilizou-se o *Microsoft Office Excel 2010* e, para a escrita do texto, o *Microsoft Office Word 2010*.

5. Resultados

5.1. Satisfação no trabalho: diferenças entre os grupos

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que o sexo feminino apresenta mais satisfação no trabalho do que o sexo masculino, sem diferenças significativas entre os grupos e sem tamanho de efeito ($242,17 \pm 25,324$ vs $237,61 \pm 25,504$, $t_{(39)} = -,570$, $p = ,572$, $d = ,18$). Quanto à escolaridade, verifica-se que os docentes com licenciatura apresentam mais satisfação no trabalho do que os docentes com mestrado, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e com um tamanho de efeito grande ($252,40 \pm 11,531$ vs $232,23 \pm 28,065$, $t_{(36,232)} = 3,223$, $p = ,003$, $d = ,94$). Em relação à tipologia profissional, verifica-se que os docentes de instrumento musical (ou canto) que não o piano apresentam mais satisfação no trabalho do que os docentes de piano, sem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e com um tamanho de efeito pequeno ($242,15 \pm 22,556$ vs $237,19 \pm 27,842$, $t_{(39)} = -,625$, $p = ,536$, $d = ,20$). Em relação aos anos de serviço, verifica-se que os docentes que lecionam há dez ou menos anos apresentam maior satisfação no trabalho do que os docentes que lecionam há mais de dez anos, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e com um tamanho de efeito médio ($245,41 \pm 22,597$ vs $228,43 \pm 27,015$, $t_{(39)} = 2,139$, $p = ,039$, $d = ,68$).

5.2. Relação entre os anos de serviço, as características psicológicas e a satisfação no trabalho

Verificou-se uma relação negativa fraca e significativa entre os anos de serviço e a satisfação no trabalho ($r = -,323$, $p = ,039$), uma relação negativa fraca e significativa entre a ansiedade e a satisfação no trabalho ($r = -,342$, $p = ,028$), uma relação negativa moderada e significativa entre a depressão e a satisfação no trabalho ($r = -,482$, $p = ,001$) e uma relação positiva muito fraca e não significativa entre a resiliência e a satisfação no trabalho ($r = ,223$, $p = ,161$).

5.3. Predição da satisfação no trabalho

São apresentados os resultados obtidos através do Modelo de Regressão Linear Múltipla. No modelo, foram consideradas as variáveis explicativas correlacionadas significativamente com a satisfação no trabalho, especificamente, os anos de serviço, a depressão e a ansiedade (Tabela 3).

Tabela 3.

Modelo de Regressão: Coeficientes de Diferentes Variáveis e a Satisfação no Trabalho

Step 1 (R ² = ,259)	B	SE	P	VIF	DW
	-	-	-	-	2,112
Constante	264,030	9,314	,000	-	-
Anos de serviço	-,287	,513	-,085	1,145	-
Depressão	-4,134	1,802	,028*	1,370	-
Ansiedade	-1,474	1,295	,263	1,380	-

Nota. B= unstandardized Beta Coefficients; SE= standard error (unstandardized Coefficients); P = p-value; VIF = Variance Inflation Factor; DW = Durbin-Watson.

*p-value < ,05.

Step 1. Equação estimada pelo método dos mínimos quadrados ordinários:

$$\widehat{\text{Satisfação no trabalho}} = 264,030 - 0,287 \text{anos de serviço} - 4,134 \text{depressão} - 1,474 \text{ansiedade}$$

O impacto ajustado dos anos de serviço na satisfação no trabalho é negativo e igual a -0,287, o que significa que quando os anos de serviço aumentam uma unidade, a satisfação no trabalho diminui -0,287, ajustando para as outras variáveis. O impacto ajustado da depressão na satisfação no trabalho é negativo e igual a -4,134, o que significa que quando a depressão aumenta uma unidade, a satisfação no trabalho diminui -4,134, ajustando para as outras variáveis. Por fim, o impacto ajustado da ansiedade na satisfação no trabalho é negativo e igual a -1,474, o que significa que quando a ansiedade aumenta uma unidade, a satisfação no trabalho diminui -1,474, ajustando para as outras variáveis. No entanto, para um nível de significância de 5%, a depressão mostrou ser a variável mais importante para explicar a satisfação no trabalho, visto revelar um coeficiente estatisticamente significativo ($p < ,05$). Face à qualidade de ajustamento do modelo (R²), pode dizer-se que 25,9% da variabilidade da satisfação no trabalho é explicada pelo modelo estimado.

6. Discussão

O principal objetivo deste estudo foi conhecer o efeito de um conjunto de fatores sociodemográficos, fatores relativos à prática pedagógica e psicológicos na satisfação no trabalho de professores de instrumento musical e de canto. Relativamente às características sociodemográficas, os resultados mostraram que o sexo e o tipo de instrumento musical (ou canto) lecionado não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas na satisfação no trabalho dos docentes. Por outro lado, as diferenças foram estatisticamente significativas ao nível da escolaridade e dos anos de serviço, sendo os licenciados e os docentes com menos anos de serviço os que apresentaram mais satisfação no trabalho. Adicionalmente, os anos de serviço, a ansiedade e a depressão evidenciaram uma associação significativa com a satisfação no trabalho, o que não se verificou relativamente à resiliência. A depressão revelou-se, ainda, um fator preditor da satisfação no trabalho destes profissionais.

Segundo os resultados obtidos, as mulheres são mais satisfeitas no trabalho do que os homens, embora sem diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados são consistentes com os dos estudos de Burak e Atabek (2019) e Tsvigiouras, Belias, Velissariou, Papatolia e Mantas (2018), nos quais também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo. No estudo de Barbosa (2014), não foram encontradas diferenças significativas entre o sexo dos professores, mas constatou-se que os homens são ligeiramente mais satisfeitos do que as mulheres. A não existência de diferenças estatisticamente significativas foi justificada pelo facto de o estudo versar sobre uma população de formação elevada e homogénea em termos de idade e condições salariais. Por outro lado, Sindhwani (2019) encontrou diferenças significativas relativamente ao sexo dos professores, destacando serem as mulheres as mais satisfeitas no trabalho. A maior satisfação no trabalho por parte das mulheres pode estar relacionada com o seu maior envolvimento e compromisso com a profissão (Rani & Neeraja, 2014) ou com uma maior valorização pessoal e autonomia que a profissão lhes permite, enquanto que os homens sentem satisfação no trabalho pelas recompensas financeiras que recebem (Ogedengbe et al., 2018) ou pelo sentido de colaboração revelado por parte dos seus pares. Todavia, os contextos locais também podem influenciar as diferenças sentidas entre o sexo dos trabalhadores, relativamente à sua satisfação no trabalho (Toropova et al., 2020).

Os resultados também revelaram que existem diferenças estatisticamente significativas em relação à escolaridade dos docentes, sendo os que apresentam menor escolaridade os que se mostram mais satisfeitos no trabalho. De igual forma, também Sindhwani (2019) e Swadia e Patel (2019) encontraram diferenças estatisticamente significativas na escolaridade dos

professores, emergindo os docentes com menos qualificações como os mais satisfeitos no trabalho, comparativamente aos mais graduados. Na mesma linha, Hossain e Hossain (2016) e Chaudhary e Malik (2014) concluíram que quanto mais qualificados são os docentes, menor é a sua satisfação no trabalho. Este resultado pode ser explicado pelo facto de os professores com menos habilitações se conformarem e aceitarem que as condições de trabalho que recebem são proporcionais à sua educação (Rani & Neeraja, 2014). Por outro lado, Barbosa (2014) não encontrou diferenças estatisticamente significativas quanto à escolaridade e a satisfação no trabalho dos professores.

Relativamente ao tipo de instrumento musical (ou canto) lecionado, os resultados revelaram que não houve diferenças estatisticamente significativas no que respeita à satisfação no trabalho, embora os professores de piano tenham apresentado níveis de satisfação no trabalho inferiores aos dos professores de outros instrumentos musicais e canto. Todavia, o instrumento musical lecionado ou o desejo de mudança de especialidade instrumental podem ser indicadores de uma menor satisfação no trabalho (Kiliç & Yazici, 2012).

A investigação também revelou diferenças estatisticamente significativas entre os docentes com menos anos de serviço e docentes com mais anos de serviço, destacando-se o grupo com menos anos de serviço como o mais satisfeito no trabalho. Adicionalmente, verificou-se existir uma correlação significativa entre os anos de serviço e a satisfação no trabalho. Aos mesmos resultados chegaram Swadia e Patel (2019) e Chaudhari e Malik (2014), que sugeriram que uma menor satisfação no trabalho por parte dos professores com mais anos de experiência se deve ao desfasamento entre as condições de trabalho esperadas ou a valorização da sua experiência profissional e as condições de trabalho efetivas. Ogedengbe et al. (2018) também encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente aos anos de serviço dos docentes. Mas, neste estudo em particular, foram os professores com menos anos de serviço os menos satisfeitos no trabalho e os que apresentavam maior probabilidade de abandonar a profissão para procurar melhores condições laborais. Às mesmas conclusões chegaram Hossain e Hossain (2016) e N. Sharma & Rana (2014), visto comprovarem serem os professores com mais anos de serviço os mais satisfeitos, situação que se pode justificar pelo facto de estes docentes lidarem melhor com os problemas no trabalho ao fim de alguns anos de profissão. A capacidade de adaptação às condições de trabalho (Rani & Neeraja, 2014) ou a estabilidade e a maturidade alcançadas ao longo do tempo podem justificar, igualmente, a sua satisfação no trabalho (Shukla, Adikari & Mishra, 2013). Contrariamente aos resultados obtidos nesta investigação, o estudo de Rao, Chaudhuri e

Kumar (2019) não encontrou uma associação significativa entre os anos de serviço e a satisfação no trabalho.

No que respeita às características psicológicas, este estudo revelou existir uma correlação estatisticamente significativa entre a ansiedade e a satisfação no trabalho e entre a depressão e a satisfação no trabalho, sendo a depressão um fator preditor da satisfação no trabalho. O estudo de Zalewska (2011) também encontrou uma correlação significativa entre a ansiedade persistente e a ansiedade situacional⁴¹ e a satisfação no trabalho, enquanto que Demir (2018) não conseguiu provar a existência de uma correlação significativa entre essas duas variáveis. Porém, a ansiedade não se mostrou um fator preditor de satisfação no trabalho. Estes resultados estão em conformidade com os de Ferguson, Frost e Hall (2012), em que a ansiedade não se revelou um fator preditor da satisfação no trabalho. Nos estudos de Otanga e Mwangi (2015), a ansiedade não só se evidenciou como significativamente associada à satisfação com a prática letiva, como também preditora da mesma, explicando 31% da variância do modelo utilizado e contemplando preocupações com o cumprimento e adequação das planificações de aula. No estudo de Zalewska (2011), a ansiedade persistente atua como preditor da satisfação no trabalho, explicando 6,2% da variância do modelo, enquanto que a ansiedade situacional apenas prediz a satisfação no trabalho quando está presente o neuroticismo, ou seja, a satisfação no trabalho depende do nível de ansiedade persistente e de acordo com os diferentes níveis de neuroticismo e extroversão presentes nos sujeitos.

Quanto à depressão, os estudos de Burak e Atabek (2019) e Capone e Petrillo (2018) também concluíram existir uma associação significativa e negativa entre a depressão e a satisfação no trabalho. Quando os docentes apresentam uma melhor saúde mental, os sintomas de depressão diminuem, aumentando os sentimentos de eficácia e satisfação no trabalho (Capone & Petrillo, 2018). Os mesmos resultados não foram corroborados por Borges e Simões (2012). Quanto à capacidade preditiva da depressão, Ferguson, Frost e Hall (2012) chegaram à mesma conclusão que a presente investigação, no seu estudo. Estes autores associam a sobrecarga de trabalho e o comportamento dos alunos à sintomatologia depressiva dos docentes, esta com consequências diretas na sua satisfação no trabalho. Por outro lado, Burak e Atabek (2019) não encontraram evidências de que a depressão constitua um fator preditor de satisfação no trabalho destes profissionais.

Por fim, e contrariamente aos resultados obtidos, Lee, Kim, Song e Oh (2014) encontraram uma correlação significativa entre a resiliência e a satisfação no trabalho de professores. Aos mesmos resultados chegaram Polat e İskender (2018), defendendo que o aumento da

⁴¹ Momento específico laboral que causa ansiedade (Zalewska, 2011).

resiliência dos professores os prepara para uma maior resistência às dificuldades ou para os regulamentos laborais, melhora a sua *performance*, aumenta o seu compromisso com a organização e diminui o absentismo ou o *burnout*. É necessário encorajar esta capacidade, para que estes profissionais possam gerir melhor as situações que causam *stress*, promovendo-se, assim, uma maior satisfação no trabalho (Kašpárková, Vaculik, Procházka & Schaufeli, 2018).

Este estudo apresenta, porém, algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados obtidos. De entre as limitações existentes, mencionam-se o tamanho reduzido da amostra, o facto de esta ser não probabilística por conveniência, de se cingir a elementos de duas regiões do país ou de não contemplar docentes de todas as especialidades instrumentais, como características que não permitem a generalização dos dados. Por outro lado, a amostra é composta por docentes de vários tipos de regimes e níveis de ensino musical, o que não permite conhecer a satisfação no trabalho dos docentes de cada tipologia específica. A utilização da plataforma *Google Forms* também apresenta limitações, na medida em que pode ter condicionado o apoio prestado no momento do preenchimento do questionário pelos participantes.

7. Conclusão

Em modo de conclusão, constatou-se que variáveis como o sexo e a especialidade instrumental não revelaram diferenças estatisticamente significativas ao nível dos grupos, relativamente à satisfação no trabalho, assim como a resiliência também não revelou relação estatisticamente significativa com a satisfação no trabalho. Por outro lado, a satisfação no trabalho mostrou variância, com resultados estatisticamente significativos, quando analisada em função da escolaridade, dos anos de serviço, da ansiedade e da depressão. Apenas a depressão se mostrou preditora da satisfação no trabalho.

De modo particular, pode referir-se que:

- I. O sexo feminino apresenta mais satisfação no trabalho do que o sexo masculino, mas sem diferenças estatisticamente significativas.
- II. Os docentes com licenciatura apresentam mais satisfação no trabalho do que os docentes com mestrado, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.
- III. Os docentes de piano apresentam menos satisfação no trabalho do que os docentes de outros instrumentos musicais ou canto, embora sem diferenças estatisticamente significativas.
- IV. Os docentes que lecionam há mais de dez anos apresentam menos satisfação no trabalho do que os professores com dez ou menos anos de serviço, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.
- V. Existe uma relação significativa entre os anos de serviço, a ansiedade, a depressão e a satisfação no trabalho.
- VI. Não existe uma relação significativa entre a resiliência e a satisfação no trabalho dos docentes de instrumento musical (ou canto).
- VII. A depressão mostrou-se um fator preditor da satisfação no trabalho.

8. Implicações

Este estudo analisou um conjunto de fatores de risco e de proteção associados à satisfação no trabalho de docentes de instrumento musical e canto. De modo particular, esta investigação contribuiu para a compreensão das relações existentes entre variáveis associadas aos professores, à sua prática profissional e às suas características psicológicas, destacando-se os anos de serviço, a ansiedade e a depressão como fatores de risco para a satisfação no trabalho.

Desta forma, este estudo pode contribuir para a identificação de fatores de risco para a satisfação no trabalho de professores de instrumento musical e de canto. Pode, também, ajudar a alertar para a necessidade de se criarem serviços de suporte a estes profissionais nas escolas, conservatórios e organizações artísticas, assim como ajudar na elaboração de políticas educativas apropriadas e programas de consciencialização sobre a importância da promoção da saúde mental dos professores e da melhoria das condições de trabalho.

Estudos futuros de carácter longitudinal poderão promover um melhor conhecimento acerca das manifestações da sintomatologia psicológica e das práticas laborais na satisfação no trabalho de professores de instrumento musical e de canto, no ensino oficial e não oficial. Também se sugere que novas investigações se possam desenvolver em amostras maiores, em sujeitos em início e fim de carreira, com atividades complementares à docência (e.g., atividade de *performer* ou composição), com e sem apoio institucional, do ponto de vista da saúde mental. Poderão, ainda, desenvolver-se estudos que considerem outras regiões geográficas do país, outros instrumentos musicais lecionados e disciplinas musicais não abordadas.

Referências Bibliográficas

- Abós, Á., Haerens, L., Sevil-Serrano, J., Morbée, S., Julián, J. A., & García-González, L. (2019). Does the level of motivation of physical education teachers matter in terms of job satisfaction and emotional exhaustion? A person-centered examination based on self-determination theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(2839), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162839>
- Akinsola, M. K. (2014). Assessing Pre-Service Teachers Teaching Anxiety. *American Journal of Educational Research*, *2*(12A), 41–44. <https://doi.org/10.12691/education-2-12a-7>
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e Satisfação no Trabalho. In J. C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 281–306). McGraw-Hill.
- Ali, W. (2016). Understanding the Concept of Job Satisfaction, Measurements, Theories and its Significance in the Recent Organizational Environment: A Theoretical Framework. *Archives of Business Research*, *4*(1). <https://doi.org/10.14738/abr.41.1735>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5* (5ª Edição). Artmed.
- American Psychological Association. (n.d.-a). *APA Dictionary of Psychology*. Acedido a 21 de agosto de 2020, disponível em: <https://dictionary.apa.org/locus-of-control>
- American Psychological Association. (n.d.-b). *APA Dictionary of Psychology*. Acedido a 12 de agosto de 2020, disponível em: <https://dictionary.apa.org/dispositional-attribution>
- American Psychological Association. (2012). *Building your resilience*. Acedido a 8 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Antunes, A. C., & Pina e Cunha, M. (2014). Capital Humano e Capital Psicológico. In S. P. Gonçalves (Ed.), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 101–124). Factor.
- Appiah-Agyekum, N. N., Suapim, R. H., & Peprah, S. O. (2013). Determinants of Job Satisfaction among Ghanaian Teachers. *Journal of Education and Practice*, *4*(3), 43–50.
- Aras, A. (2019). The effect of mobbing levels experienced by music teachers on organizational commitment and job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, *84*, 29–56. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.2>
- Arnup, J., & Bowles, T. (2016). Should i stay or should i go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, *60*(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Asija, A. (2019). A study of job satisfaction and depression among senior. *The Research Voyage*, *1*(1), 24–32.

- Baker, V. D. (2007). Relationship between Job Satisfaction and the Perception of Administrative Support among Early Career Secondary Choral Music Educators. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 77–91. <https://doi.org/10.1177/10570837070170010111>
- Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019). Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 07(08), 206–221. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015>
- Barbosa, V. J. P. (2014). *A Satisfação no Trabalho e a Percepção da Qualidade de Vida nos Colaboradores do Instituto Politécnico do Porto*. Instituto Politécnico do Porto.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. da S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502–512. <https://doi.org/10.1590/s1415-790x2010000300013>
- Bhargava, A. (2009). Teaching practice for student teachers of B.Ed programme issues, predicaments and suggestions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(2), 101–108. <https://doi.org/10.17718/tojde.56800>
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. Oxford University Press.
- Borges, S. C. M. L., & Simões, D. S. (2012). Satisfação Profissional e Saúde Mental: Estudo Empírico Com uma Amostra de Docentes do Ensino Superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 447–455.
- Bradley, D. E., & Roberts, J. A. (2004). Self-Employment and Job Satisfaction: Investigating the Role of Self-Efficacy, Depression, and Seniority. *Journal of Small Business Management*, 42(1), 37–58. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627x.2004.00096.x>
- Burak, S., & Atabek, O. (2019). Association of Career Satisfaction with Stress and Depression: The Case of Preservice Music Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 125–135. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n5p125>
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores Teacher's self-efficacy: predicting the teacher's satisfaction. *Educar Em Revista*, 54, 175–184. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37870>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Carlotto, M. S., & Braun, A. C. (2014). Atitudes em Ambiente de Trabalho: Motivação, Satisfação e Implicação Organizacional. In S. P. Gonçalves (Ed.), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações*. Pactor.
- Chang, C. C. (2016). Fundamentals of Piano Practice. In *Brain* (3^a ed.). Amazon Publishing. Acedido a 27 de julho de 2019, disponível em: <http://www.pianopractice.org/>

- Chaudhary, V. M., & Malik, S. (2014). Demographic and Academic Variables as Correlates of Job Satisfaction of Self Financed Institution Teachers. *Scholarly Research Journals For Interdisciplinary Studies*, 2(14), 2166–2175.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159–184. <https://doi.org/10.3102/00346543046002159>
- Crocq, M.-A. (2015). A history of anxiety: From Hippocrates to DSM. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 319–325.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland: A report compiled by the ESRI on behalf of the teaching council. In *ESRI / The Teaching Council*.
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, do Ministério da Educação, Diário da República: 1ª série n.º 174 (2009). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, do Ministério da Educação, Diário da República: 1ª série n.º 38 (2007). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: 1ª série n.º 92 (2014). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Deep, C. A. F. de C. N., & Pereira, I. (2012). Adaptação da “The Resilience Scale” para a População Adulta Portuguesa. *Psicologia USP*, 23(2), 417–433. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012005000008>
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137–154. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.8>
- Demirtaş, Z. (2010). Teacher’s job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Despacho n.º 15897/2009, de 13 de julho, do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República: 2ª série n.º 133 (2009). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Devotto, R. P. de, & Machado, W. de L. (2017). Job Crafting: Uma Revisão da Produção Científica Internacional. *Psico-USF*, 22(3), 413–423. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220303>
- Dobrevá-Martinová, T., Villeneuve, M., Strickland, L., & Matheson, K. (2002). Occupational role stress in the Canadian Forces: Its association with individual and organizational well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(2), 111–121. <https://doi.org/10.1037/h0087161>
- Duke, R. A. (2005). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Learning and Behaviour Resources.

- Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. (2015a). *Projeto Educativo*. EMNSC.
- Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. (2015b). *Regulamento Interno*. EMNSC.
- Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo. (2015c). *Sistema de Avaliação da Classe de Piano*. EMNSC.
- Escola de Música Nossa Senhora do Cabo*. (n.d.). Acedido a 17 de agosto de 2016, disponível em: <https://www.emnsc.net/>
- Fautley, M., & Savage, J. (2013). *Lesson Planning for Effective Learning*. McGraw-Hill.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*, 30, 1–29. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>
- Ferreira, J. B., Machado, M. de L., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 58(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5811458>
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. Oxford University Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gardner, L. E., & Leak, G. K. (1994). Characteristics and Correlates of Teaching Anxiety among College Psychology Teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28–32. https://doi.org/10.1207/s15328023top2101_5
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261–268.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's Job Satisfaction and Self-Efficacy: A Review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321–342. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n22p%25p>
- Gleitman, H. (1986). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Global Health Data Exchange - GHDx. (2020). *GBD Results Tool*. Acedido a 16 de julho de 2020, disponível em: <http://ghdx.healthdata.org/gbd-results-tool>
- Gomes, A. P. R., & Quintão, S. dos R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29(2), 335–344.

- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Superior, I. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Halder, U. K., & Roy, R. R. (2018). Teacher Adjustment and Teacher Effectiveness of Secondary School Teachers. *IAETSD - Journal For Advanced Research in Applied Sciences*, 5(3), 468–476.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher: The Inspirational Guide for Instrumental and Singing Teachers*. Faber Music Ltd.
- Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher’s Companion: A Practical Guide*. ABRSM.
- Herrmann, C. (1997). International Experiences with the Hospital Anxiety and Depression Scale - A Review of Validation Data and Clinical Results. *Journal of Psychosomatic Research*, 42(1), 17–41. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(96\)00216-4](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(96)00216-4)
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 11–16. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400502>
- Hossain, Y., & Hossain, N. (2016). Job Satisfaction of University Woman Teachers in Bangladesh. *Journal of Social Sciences*, 8(13), 106–112.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>
- IAVE. (2018). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*.
- Ijiwole, A. A., Olawale, O. A., & Adebayo, T. O. (2019). Job Satisfaction and its Influence on Teachers’ Performance in Osun State, Nigeria. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 3(2), 1–8. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2019/v3i230086>
- Industrial Injuries Advisory Council. (2017). *Anxiety and depression in teachers and healthcare workers: IIAC position paper 37*. Acedido a 7 de junho de 2020, disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/642478/anxiety-and-depression-in-teachers-and-healthcare-workers-iiac-position-paper-37.pdf
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Instituto Nacional de Estatística. (2016). *Inquérito Nacional de Saúde 2014*.

- International Labour Organization. (2016). *Workplace Stress: A collective challenge*. ILO - Turin.
- International Labour Organization, & UNESCO. (2015). Joint ILO – UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART). In ILO - Geneva (Ed.), *12th Session of the CEART* (Issue Abril, pp. 1–23).
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O., & Tengeh, R. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838–850. <https://doi.org/10.22610/jebbs.v5i12.457>
- Jardim, J. (2012). *10 Competências Rumo à Felicidade - Guia Prático para Pessoas, Equipas e Organizações Empreendedoras*. Instituto Piaget.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a ativação de mudanças positivas*. Edições ASA.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Indiana University Press.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits - Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability - With job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge, T. A., & Larsen, R. J. (2001). Dispositional affect and job satisfaction: A review and theoretical extension. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1), 67–98. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2973>
- Kašpárková, L., Vaculík, M., Procházka, J., & Schaufeli, W. B. (2018). Why resilient workers perform better: The roles of job satisfaction and work engagement. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 33(1), 43–62. <https://doi.org/10.1080/15555240.2018.1441719>
- Khan, M. A., & Jan, U. at. (2009). Job Satisfaction of University Teachers in Relation to Educational Qualification. *Human Behavior: Journal of Applied Psychology*, IV(1), 1–18.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kiliç, I., & Yazici, T. (2012). Study of job satisfaction and professional exhaustion of music teachers in fine arts and sport high schools in terms of some variables. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 182–198.
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5–6), 515–530. <https://doi.org/10.1080/13540600802571361>

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. Oxford University Press.
- Lee, S.-S., Kim, D.-H., Song, Y.-J., & Oh, J.-H. (2014). The Mediating Effect of Organization on the Relationship between Teacher's Resilience and Job Satisfaction. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education, 26*(2), 382–391. <https://doi.org/10.13000/jfmse.2014.26.2.382>
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Machado-Taylor, M. de L., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., Gouveia, O. M. R., & Peterson, M. (2014). Academic job satisfaction and motivation: findings from a nationwide study in Portuguese higher education. *Studies in Higher Education, 41*(3), 541–559. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942265>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don't sweat the small stuff.” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Matthews, W., & Koner, K. (2017). A Survey of Elementary and Secondary Music Educators' Professional Background, Teaching Responsibilities and Job Satisfaction in the United States. *Research and Issues in Music Education, 13*(1).
- McLean, L., Abry, T., Taylor, M., & Connor, C. M. D. (2018). Associations among teachers' depressive symptoms and students' classroom instructional experiences in third grade. *Journal of School Psychology, 69*, 154–168. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.002>
- Musheer, Z., & Sharma, S. (2018). Frustration Tolerance as Predictor of Job Satisfaction among University Teachers. *International Journal of Movement Education and Social Science, 7*(2), 334–341. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26180.32644>
- National Institute of Mental Health. (n.d.-a). *5 Things You Should Know About Stress*. Acedido a 12 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/stress/index.shtml>
- National Institute of Mental Health. (n.d.-b). *Depression*. Acedido a 12 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/depression/index.shtml>
- National Institute of Mental Health. (2018). *Anxiety Disorders*. Acedido a 12 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>
- Neuhaus, H. (1993). *The Art of Piano Playing* (4^a ed.). Kahn & Averill.

- NOVA - Medical School. (2013). *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental* (J. M. C. de Almeida & M. Xavier (Eds.); 1º Relatór).
- Nyquist, J. G., Hitchcock, M. A., & Teherani, A. (2000). Faculty Satisfaction in Academic Medicine. *New Directions for Institutional Research*, 105, 33–43. <https://doi.org/10.1002/ir.10503>
- OCDE. (2020a). *Results from TALIS 2018 (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (TALIS-Co). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OCDE. (2020b). *Talis 2018 - Insights and Interpretations*. <https://doi.org/10.3966/168063602019120308001>
- Ogedengbe, E. O., Adelekun, T. O., Eyengho, T. T., Ogunleye, S. M., & Bankole, K. M. (2018). The Influence of Gender on Job Satisfaction of Teachers in Ile-Ife, Osun State, Nigeria. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 12(1), 48–62.
- Omar, M. K., Self, M. J., & Cole, K. L. M. (2017). Retention and Job Satisfaction: A Study of Career and Technical Education Teachers in Midwestern State. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4th International Conference on Educational Research and Practice), 181–195. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v7-i14/3661>
- Organização Mundial de Saúde. (n.d.). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. Acedido a 12 de agosto de 2020, disponível em: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/
- Organização Mundial de Saúde. (2017). *Depression and other common mental disorders: Global Health Estimates*. WHO.
- Organização Mundial de Saúde. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. Acedido a 10 de fevereiro de 2020, disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>
- Organização Mundial de Saúde. (2019). *International Classification of Diseases - 10th Edition*. Acedido a 23 de abril de 2020, disponível em: <https://www.who.int/classifications/icd/icdonlineversions/en/>
- Organização Mundial de Saúde - Europa. (2020). *Strengthening resilience: a priority shared by Health 2020 and Sustainable Development Goals*. WHO Regional Office for Europe.
- Otanga, H., & Mwangi, J. (2015). Student Teachers ’ Anxiety and Satisfaction With Teaching Practice Among University Stdents in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 1–12.
- Özdem, G., & Sezer, Ş. (2019). The Relationship between Solution-Focused School Leadership and Organizational Cynicism, Organizational Commitment and Teachers’ Job Satisfaction. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 167–183. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.11>

- Pacheco, J. (1998). Avaliação da Aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Eds.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111–132). Porto Editora.
- Padagas, R. C. (2016). Resilience Quotient, Job Satisfaction and Organizational Commitment of Public Secondary School Teachers of The Division of City Schools of Mandaluyong City. *Proceedings Journal of Education, Psychology and Social Science Research*, 3(2), 180–184. <https://doi.org/10.21016/MA12WF1290>
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A Cross-Sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12761–12775. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012761>
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, XVIII(1), 23–47.
- Peixoto, A. I. de S. (2013). *Auto Conceito, Estado Emocional e Atividade Física em mulheres obesas*. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga.
- Philpott, C. (2001). *Learning to Teach Music in the Secondary School: A Companion to School Experience*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9781315142401>
- Pita, C., & Torregrosa, R. J. (2020). *Re-evaluating Job Satisfaction* (Issue January).
- Polat, D. D., & İskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1–13. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
- Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República: 1ª série n.º 223 (2010). Acedido a 15 novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Portaria n.º 224A/2015, de 29 de Julho, dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, Diário da República: 1ª série-1º suplemento-n.º 146 (2015). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: 1ª série n.º 146 (2012). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de Agosto, do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República: 1ª série-1º suplemento-n.º 156 (2012). Acedido a 15 de novembro de 2015, disponível em: www.dre.pt
- Preece, P. F. W. (1979). Student Teacher Anxiety and Class-Control Problems on Teaching Practice: a cross-lagged panel analysis. *British Educational Research Journal*, 5(1), 13–19. <https://doi.org/10.1080/0141192790050102>

- Prentner, M. (2005). *Leschetizky's Fundamental Principles or Piano Technique*. Dover Publications, Inc.
- Queirós, C., & Kaiseler, M. (2014). Diferenças Individuais e Personalidade. In S. P. Gonçalves (Ed.), *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 65–100). Pactor.
- Randhawa, G. (2007). Relationship Between Job Satisfaction And Turnover Intention: An Empirical Analysis. *Indian Management Studies Journal*, 11, 149–159.
- Rani, S., & Neeraja, P. (2014). Job Satisfaction of Primary School Teachers in Tanzania. *International Journal in Management and Social Science*, 02(01), 76–84.
- Rao, A., V.T, S., Chaudhuri, M. S., & Kumar, K. S. (2019). Job satisfaction among school teachers in Mangalore, Karnataka. *A Journal of Composition Theory*, XIII(XI), 990–1005.
- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de 2º Ciclo que conferem habilitação para a docência, Ordem de serviço n.º 12/2016, de 10 de agosto, Universidade de Évora (2016). Acedido a 22 de agosto de 2019, disponível em: gdoc.uevora.pt
- Rodrigues, A. P., Uva, M. de S., Nunes, B., Marque, S., Antunes, L., & Dias, C. M. (2014). Taxas de incidência de primeiros episódios de depressão nos cuidados de saúde primários em 2004 e 2012: dados da Rede Médicos-Sentinela. *Observações_Boletim Epidemiológico*, 7(2ª Série), 28–29.
- Roy, R. R., & Halder, U. K. (2018). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *International Journal of Innovative Research & Studies*, 8(IV), 288–292.
- Sahito, Z., & Vaisanen. (2019). Teachers' Job Satisfaction in Developing Countries: A Literature Review. *European Journal of Curriculum Studies*, 5(1), 769–793.
- Sanderson, D. N., Buzza, T. D., Jannings, C. S., University, K. K., Maurer, B. D., & Soderberg-Chase, J. (2019). A Survey of Music Teachers' Working Conditions. *Research & Issues in Music Education*, 15(1, Art.8).
- Schad, E., & Johnsson, P. (2019). Well-being and working conditions of teachers in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 23–46. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0402>
- Seco, G. M. dos S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Universidade de Coimbra.
- Senthilkumar, D. (2019). A Study on impact of Depression on Job Satisfaction among College Teachers at Chennai. *Restaurant Business*, 118(6), 48–54. <https://doi.org/10.26643/rb.v118i6.7237>
- Sharma, N., & Rana, C. (2014). Job Satisfaction in Relation To Stress and Biographic Variables of Secondary School Teachers. *Scholarly Research Journals For Interdisciplinary Studies*, II(XII), 1397–1410.

- Sharma, V., Sharma, K., & Samuel, S. (2020). Analysis of Factors Influencing Teacher Job Satisfaction and Motivation in Private Professional Institutes of Bhopal City. *Our Heritage - UGC Care Listed Journal*, 68(15), 238-.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2018). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Shetageri, V. N., & Gopalakrishnan, G. (2016). A Cross-Sectional Study Of Depression And Stress Levels Among School Teachers Of Bangalore. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences Ver. VII*, 15(3), 21–27. <https://doi.org/10.9790/0853-1503072127>
- Shukla, S., Adikari, B., & Mishra, N. L. (2013). Job Satisfaction : A study of Management Teachers. *IMR- Management Speak*, 6(2).
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2007). *The Strategic Teacher: Selecting the Right Research-Based Strategy for Every Lesson*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sinclair, K. E., & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249–253. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90007-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90007-2)
- Sindhvani, A. (2019). Job Satisfaction of Secondary School Teachers in Relation to Type of School, Gender and Qualifications. *Journal of Interdisciplinary Cycle Research*, XI(XII), 338–345.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment Causes and Consequences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Staw, B. M., & Ross, J. (1985). Stability in the Midst of Change. A Dispositional Approach to Job Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.70.3.469>
- Strieder, R. (2009). Depressão e ansiedade em profissionais da educação das regiões da Amerios e da AMEOSC. *Roteiro*, 34(2), 243–268.
- Sugiarti, R., & Rasto, R. (2019). Job Involvement as Determinant of Teacher Job Satisfaction. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 65. <https://doi.org/10.2991/icebef-18.2019.46>

- Swadia, B. U., & Patel, J. (2019). A Study of Job Satisfaction of Academicians. *Journal of Management and Strategy*, 10(5), 40–47. <https://doi.org/10.5430/jms.v10n5p40>
- Swanwick, K. (1994). Musical knowledge: intuition, analysis and music education. In *Choice Reviews Online* (Vol. 32, Issue 07). RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.5860/choice.32-3822>
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tsivgiouras, S., Belias, D., Velissariou, E., & Papatolia, S. (2018). A Study of Teacher Job Satisfaction, Job satisfaction in the field of Education. *Actas Dos Trabalhos Da 4ª Conferência Internacional Para a Promoção Da Inovação Educacional*, 246–253.
- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de 2º ciclo - Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, Ordem de serviço n.º 9/2011, de 4 de julho, da Universidade de Évora (2011). Acedido a 26 de agosto de 2020, disponível em: gdoc.uevora.pt
- Usop, A. M., Kadtong, M. L., & Usop, D. A. S. O. (2013). The Significant Relationship Between Work Performance and Job the Significant Relationship Between Work Performance and Job Satisfaction in Philippines. *International Journal of Human Resource Management Research*, 3(2), 9–16.
- Utami, P. P., & Harini, H. (2019). The effect of job satisfaction and absenteeism on teacher work productivity. *Multicultural Education*, 5(1), 99–108.
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS ONE*, 14(9), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Williams, A. (2017). *The Piano Teacher's Survival Guide*. Faber Music.
- Wolomasi, A. K., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2019). Job satisfaction and performance of elementary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 575–580. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20264>
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining Job Satisfaction: Engaging Professionals as Active Participants. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(3), 118–121. <https://doi.org/10.1080/00098650409601242>
- Young, P. G. (2010). *Enhancing the Professional Practice of Music Teachers: 101 Tips that Principals Want Musica Teachers to Know and Do*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Yu, L. P. (2010). *Piano Teaching Methodologies used in the Training of Final Year Undergraduate Performers at Four Tertiary Institutions in Hong Kong* [Royal Melbourne Institute of Technology - RMIT University]. <https://doi.org/10.1558/jsrnc.v4i1.24>
- Zalewska, A. M. (2011). Relationships between anxiety and job satisfaction - Three approaches: “Bottom-up”, “top-down” and “transactional.” *Personality and Individual Differences*, 50(7), 977–986. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.013>

APÊNDICES

Apêndice A – Ginásticas (Exercícios Técnicos)

Ginásticas (Exercícios técnicos)

1. *Apanhada e Apanhada invertida*



Figura A1. Apanhada.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A2. Apanhada Invertida.
(Fonte: elaboração própria).

O aluno utiliza os cinco dedos para realizar os exercícios, a começar em todas as notas de uma determinada escala até perfazer uma oitava, num tempo rápido; as duas mãos executam as passagens, em separado ou em conjunto. Este exercício visa o desenvolvimento da destreza e da igualdade de som de todos os dedos e o conhecimento da estrutura do teclado.

2. *Apanhada com salto, Apanhada com salto invertida e Arpejo*

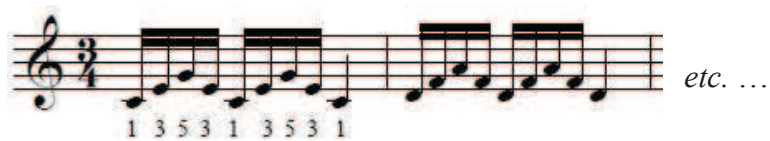


Figura A3. Apanhada com Salto.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A4. Apanhada com Salto Invertida.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A5. Arpejo.
(Fonte: elaboração própria).

O aluno realiza os exercícios das Figuras A3 e A4 com as duas mãos, em separado e em conjunto, num tempo rápido; deve manter os braços e os pulsos relaxados e flexíveis. O exercício antecede e prepara a aprendizagem do arpejo (Figura A5), focalizando, também, a agilidade.

3. Zig-zag



Figura A6. Zig-zag Nível 2.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A7. Zig-zag Nível 3.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A8. Zig-zag Nível 4.
(Fonte: elaboração própria).

Este exercício realiza-se a partir de qualquer nota e pode terminar em qualquer nota que se determine; tem três versões, associadas ao número de dedos diferentes que o executa, conforme explicitado nas Figuras A6, A7 e A8. A sua execução efetua-se num tempo rápido, permitindo praticar a destreza nas passagens do polegar.

4. O Macaco



Figura A9. O Macaco: Aproximação.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A10. O Macaco: Afastamento.
(Fonte: elaboração própria).

Mantendo uma ou mais notas presas, balança-se o braço em movimentos sucessivos de aproximação e afastamento do tronco, conforme as Figura A9 e A10, respetivamente. Numa primeira fase, este exercício é realizado com um macaco de peluche preso ao antebraço (balanço do animal num ramo de árvore). Pretende-se a descontração do braço após o ataque.

5. O saltitão



Figura A11. O Saltitão: Movimento Ascendente.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A12. O Saltitão: Movimento Descendente.
(Fonte: elaboração própria).

Este exercício pode ser realizado em qualquer superfície e consiste em deixar a mão na posição arredondada, sem quebrar as articulações dos dedos, e mover o pulso, ascendente (Figura A11) e descendente (Figura A12), sem alterar a posição da mão. O braço deve estar o mais descontraído possível. O exercício visa a flexibilidade do pulso e a destreza de movimentos, assim como a consciencialização do relaxamento do braço.

6. Vitaminas para acordes



Figura A13. Vitaminas para Acordes: Exemplo de Exercício.
(Fonte: elaboração própria).

O aluno toca um acorde e, após o primeiro ataque, repete cada uma das notas, individualmente, com o dedo bem articulado e um som cheio; as restantes notas do acorde mantêm-se pressionadas. No fim, o executante volta a tocar o acorde com todas as notas em simultâneo, tentando escutar cada uma delas e perceber se estão equilibradas no volume e no timbre. O exercício trabalha o controlo do som das notas de um acorde e a coordenação simultânea dos dedos, no momento do ataque.

7. *O salto em comprimento / O arco-íris*



Figura A14. O Arco-íris: Fase 1.
(Fonte: elaboração própria).



Figura A15. O Arco-íris: Fase 2.
(Fonte: elaboração própria).

Este exercício pode assumir qualquer um dos dois nomes do título. O aluno realiza-o com um dedo de cada vez, tocando primeiramente uma nota na região grave do teclado (Figura A13) e, seguidamente, levando a mão para a região aguda do piano (Figura A14), num movimento em arco, onde volta a tocar uma nota do mesmo nome; também se pode tocar a mesma nota em todas as oitavas, com movimentos ascendentes ou descendentes, como variação. O exercício deve ser executado com o dedo arredondado, sem quebrar as articulações, e com o braço relaxado, para mecanizar os movimentos e as posições.

8. Ginástica do Pedal

Este exercício consiste em repetir o exercício do “Arco-íris”, acrescentando a utilização do pedal de sustentação com o pé direito. O exercício é precedido de uma abordagem teórica sobre o funcionamento do mecanismo do pedal, para que o aluno entenda o que acontece em cada momento. O exercício pretende preparar o executante para a correta utilização do pedal em repertório específico.

Apêndice B – Planificações das Aulas Lecionadas

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 26/01/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 18h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: I1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Curso: Iniciação (4º Ano)

Quadro B1.

Plano da Aula I da Aluna I1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas de Dó M, Sol M e Ré M: Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p> <p>➤ Escala de Lá M: Execução com mãos separadas e mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Study</i> de M. Aaron: Leitura com mãos separadas; execução de uma mão, enquanto a professora toca outra; realização de exercícios sobre os acordes da mão esquerda; execução com mãos juntas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Coordenar o movimento e a pressão dos dedos, na execução de acordes • Sistematizar a dedilhação das escalas • Tocar escalas de forma expressiva • Coordenar as duas mãos 	10 minutos
<p>➤ <i>The singing brook</i> de M. Aaron: Leitura das notas, por pauta; execução com mãos separadas; execução de uma mão, enquanto escuta a outra, tocada pela professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Compreender o conceito de “notas presas” e executá-las corretamente • Manter a pulsação estável • Manter o equilíbrio métrico em compassos 3/4 • Executar as melodias evidenciando uma sonoridade <i>cantabile</i> • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço 	10 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 17/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 18h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: I1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Curso: Iniciação (4º Ano)

Quadro B2.

Plano da Aula II da Aluna I1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas de Dó M, Sol M, Ré M, Mi M e Lá M:</p> <p>Execução com mãos juntas, com indicação da pulsação dada pela professora; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Memorizar a armação de clave de cada tonalidade • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Lied ohne Worte</i> de F. Spindler:</p> <p>Leitura com mãos separadas; execução de uma mão, enquanto a professora toca a outra; execução de uma mão e batimento da pulsação com a outra; leitura rezada com nome de notas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Conhecer e compreender o compasso 3/8, a sua métrica e as figuras rítmicas a este associadas • Identificar dois elementos de escrita da partitura e executá-los distintamente: melodia e acompanhamento 	13 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 18</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução com mãos separadas; a professora toca uma das pautas e a aluna a outra pauta, em simultâneo; junção das mãos, por secções; exercícios complementares da leitura, consoante a resposta da aluna ao exercício anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Demonstrar consolidação das aprendizagens de aulas anteriores • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço • Executar com agilidade e uma boa articulação • Adquirir noções auditivas de tonalidade e relações tonais 	7 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 24/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 18h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: I1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Curso: Iniciação (4º Ano)

Quadro B3.

Plano da Aula III da Aluna I1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas de Dó M, Sol M, Ré M, Mi M e Lá M:</p> <p>Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Memorizar a armação de clave de cada tonalidade • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Lied ohne Worte</i> de F. Spindler:</p> <p>Leitura da peça com mãos separadas; execução de uma mão, enquanto a professora toca outra; execução de uma mão e batimento da pulsação com a outra; leitura rezada com nome de notas; execução de uma das mãos enquanto conta os tempos em voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Relembrar e compreender a teoria associada à execução do compasso 3/8 • Demonstrar consolidação das aprendizagens da aula anterior – conceitos teóricos, notas e ritmos, identificação de padrões e idiosincrasias da escrita 	13 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 18</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução com mãos separadas e juntas, por secções; exercícios complementares da leitura, consoante a resposta da aluna ao exercício anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar com agilidade e uma boa articulação • Manter a pulsação estável • Construir um fraseado correto • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço • Suavizar o <i>touché</i> • Adquirir e desenvolver noções auditivas de tonalidade e relações tonais 	7 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 20/06/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 17h00 – 17h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: I1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Curso: Iniciação (4º Ano)

Quadro B4.

Plano da Aula IV da Aluna I1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas e Arpejos Maiores de Dó, Ré, Mi, Sol e Lá:</p> <p>Execução com mãos juntas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Memorizar a armação de clave de cada tonalidade • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	5 minutos
<p>➤ <i>Lied ohne Worte</i> de F. Spindler e</p> <p>➤ <i>Minuete em lá m</i> de J. Krieger:</p> <p>Execução das peças (a apresentar na Prova de Acesso ao 5º Ano) com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas • Executar os elementos expressivos e técnicos • Memorizar as peças • Canalizar a concentração para a <i>performance</i> 	15 minutos
<p>➤ <i>Valsa</i> (a quatro mãos) de J. Bastien:</p> <p>Execução com mãos juntas: a aluna realiza a sua parte, isoladamente, e, posteriormente, executa juntamente com a professora, a quatro mãos; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas • Ouvir o todo e as diferentes partes da música • Estar consciente da parte do “outro” e adaptar-se a esta • Desenvolver gosto pela música de conjunto e desfrutar a <i>performance</i> 	10 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 09/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 15h15 – 16h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 5 ^o

Quadro B5.

Plano da Aula I da Aluna B1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas e Arpejos, Maiores e menores, de Dó, Ré, Mi, Sol e Lá:</p> <p>Execução com mãos juntas, com e sem o <i>play-along</i>; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas • Coordenar a execução com a audição do <i>play-along</i> • Executar a dedilhação correta • Memorizar a armação de clave de cada tonalidade • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada 	15 minutos
<p>➤ <i>Danse de la poupée</i> de G. Meunier e</p> <p>➤ <i>Chris's Song</i> de J. Garšcia:</p> <p>Execução com mãos juntas; trabalho por partes selecionadas; preparação para a apresentação no Festival do Piano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar as obras • Executar os elementos expressivos da partitura • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Manter a pulsação estável • Sentir a métrica dos compassos 	15 minutos
<p>➤ <i>Ripstitch Rag</i> de C. Barratt:</p> <p>Execução com mãos separadas; entoação das notas; marcação da pulsação da peça; combinações dos exercícios anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Realizar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Analisar e executar os elementos expressivos patentes na partitura 	15 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 23/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 15h15 – 16h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 5º

Quadro B6.

Plano da Aula II da Aluna B1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas e Arpejos, Maiores e menores, de Dó, Ré, Mi, Sol e Lá:</p> <p>Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Eliminar as acentuações ou irregularidades na articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Danse de la poupée</i> de G. Meunier e</p> <p>➤ <i>Chris's Song</i> de J. Garšcia:</p> <p>Execução das peças; trabalho por partes selecionadas, sempre que necessário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir eventuais falhas ou omissões dos elementos expressivos • Relembrar o repertório aprendido anteriormente • Adquirir estratégias de estudo 	10 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 14</i> de C. Czerny,</p> <p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 15</i> de C. Czerny e</p> <p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 16</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução com mãos juntas; execução de memória; repetições de sistematização; análise harmónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os esquemas associados aos acordes-chave da tonalidade de Dó M (I-V-IV), na teoria e na prática • Interpretar corretamente padrões rítmicos distintos, por comparação entre estudos • Realizar corretamente o fraseado e a articulação • Adquirir estratégias de memorização 	15 minutos
<p>➤ <i>Risptitch Rag</i> de C. Barratt:</p> <p>Execução com mãos separadas e mãos juntas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as duas mãos • Manter a pulsação estável • Analisar e aplicar os elementos expressivos da partitura 	10 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 20/06/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 15h00 – 15h45
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 5º

Quadro B7.

Plano da Aula III da Aluna B1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas e Arpejos, Maiores e menores, aprendidos pela aluna ao longo do ano:</p> <p>Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada 	10 minutos
<p>➤ <i>Chris's Song</i> de J. Garšcia e</p> <p>➤ <i>Ripstitch Rag</i> de C. Barratt:</p> <p>Execução das peças, a ser apresentadas em audição; trabalho por partes selecionadas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas • Corrigir falhas ou omissões dos elementos expressivos • Adquirir estratégias de memorização das obras, para a gestão da ansiedade em situação de <i>performance</i> 	15 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 19</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução com mãos separadas e mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Conhecer e aplicar os sistemas digitais da escala e do arpejo de Dó M • Realizar corretamente o fraseado e a articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Katie's Waltz</i> (a quatro mãos) de F. Waterman:</p> <p>Execução da peça, em conjunto com a aluna B3 e em conjunto com a professora, testando várias possibilidades interpretativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaiar os passos a realizar em apresentações públicas • Ouvir o todo e as diferentes partes da música • Estar consciente da parte do “outro” e adaptar-se a esta • Desenvolver gosto pela música de conjunto e desfrutar a <i>performance</i> 	10 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 26/01/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h30 – 19h15
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 9º

Quadro B8.

Plano da Aula I da Aluna B2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas, Arpejos e Escalas Cromáticas, Maiores e homónimas menores, sorteadas, à distância de 8^a, na extensão de quatro oitavas:</p> <p>Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 299 n.º 8</i> de C. Czerny;</p> <p>➤ <i>Estudo em oitavas n.º 1</i> de L. Costa;</p> <p>➤ <i>Invenção n.º 15 a três vozes BWV 801</i> de J. S. Bach e</p> <p>➤ <i>Nocturno op. 9 n.º 2</i> de F. Chopin:</p> <p>Execução integral do programa a apresentar na prova; trabalho por partes selecionadas, sempre que necessário; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o programa para a prova, na íntegra • Corrigir eventuais erros de leitura, rítmicos, de pedal ou outros • Demonstrar conhecimentos estilísticos • Executar todos os elementos expressivos • Adquirir estratégias de memorização, para a gestão da ansiedade em situação de <i>performance</i> 	35 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 02/02/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 9 ^o

Quadro B9.

Plano da Aula II da Aluna B2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas, Arpejos e Escalas Cromáticas, Maior e menor de Si b, à distância de 8^a, na extensão de quatro oitavas:</p> <p>Execução com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal e posição das mãos corretas • Executar com agilidade e uma boa articulação 	10 minutos
<p>➤ <i>Estudo n.º 2, em mi m</i> de J. B. Cramer (Ed. Breitkopf):</p> <p>Execução com mãos separadas; análise formal; deteção de elementos idiomáticos da escrita pianística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir erros de leitura • Analisar e executar os elementos estilísticos e expressivos • Demonstrar conhecimentos de estrutura formal e harmónica • Criar pontos de referência • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: I. Adagio</i> de W. A. Mozart:</p> <p>Execução com mãos juntas e separadas; análise de elementos técnicos, expressivos, estilísticos e formais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar as consciências histórica-musical e estilística • Aprofundar os recursos expressivos e técnicos • Fornecer estratégias para um estudo eficaz 	25 minutos
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: II. Minuete I</i> de W. A. Mozart</p> <p>Leitura com mãos separadas; análise de elementos técnicos, expressivos e estilísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar conhecimentos históricos e estilísticos • Conhecer e aplicar os recursos expressivos e técnicos • Adquirir estratégias de estudo 	35 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 17/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h30 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 9º

Quadro B10.

Plano da Aula III da Aluna B2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: I. Adagio II. Minuete I e Minuete II</i> de W. A. Mozart</p> <p>Execução com mãos juntas e separadas; execução da mão esquerda com pedal; trabalho por partes selecionadas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão das aprendizagens anteriores • Ler e realizar todos os elementos da partitura • Manter a pulsação estável • Manter o sentido da métrica • Demonstrar conhecimentos históricos e estilísticos • Compreender e evidenciar o carácter de cada andamento • Controlar o timbre e o fraseado • Desenvolver a acuidade auditiva e a coordenação motora na utilização do pedal de sustentação • Adquirir estratégias de memorização 	30 minutos
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: III: Allegro</i> de W. A. Mozart</p> <p>Leitura com mãos separadas; trabalho por partes selecionadas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir eventuais erros de leitura • Ler e realizar os elementos expressivos da partitura • Compreender os elementos estilísticos e identificá-los na partitura 	30 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 24/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h30 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 9º

Quadro B11.

Plano da Aula IV da Aluna B2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: I. Adagio</i> de W. A. Mozart</p> <p>Execução com mãos juntas, por secções associadas à estrutura formal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão das aprendizagens anteriores • Compreender e evidenciar o carácter da obra • Executar os elementos expressivos da partitura • Adquirir estratégias de memorização 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata em Mi b M KV 282: III. Allegro</i> de W. A. Mozart</p> <p>Execução com mãos juntas e separadas; trabalho por partes selecionadas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir eventuais erros de leitura • Ler e realizar todos os elementos da partitura • Executar os elementos expressivos da partitura • Demonstrar conhecimentos estilísticos • Adquirir estratégias de estudo 	20 minutos
<p>➤ <i>Invenção n.º 2 a duas vozes BWV 773</i> de J. S. Bach</p> <p>Execução com mãos separadas e juntas; análise formal e temática; exposição das normas de articulação, fraseado e elementos idiomáticos barrocos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão das aprendizagens anteriores • Corrigir eventuais erros de leitura • Analisar os temas, a estrutura intervalar horizontal e as harmonias • Conhecer e compreender as normas de escrita idiomática barroca • Aplicar as normas de articulação e fraseado barrocas • Adquirir estratégias de estudo 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 26/01/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 16h00 – 16h45
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 10 ^o

Quadro B12.

Plano da Aula I da Aluna S1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escala de Sol# m à distância de 8^a, 6^a e 10^a, em quatro oitavas, e Arpejo de Sol# m no Estado Fundamental, em quatro oitavas:</p> <p>Execução com mãos separadas e com mãos juntas; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação 	15 minutos
<p>➤ <i>Invenção n.º 10 a três vozes BWV 796</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos juntas; execução de vozes individuais; trabalho por secções; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as duas mãos • Demonstrar conhecimentos estilísticos e de análise formal • Compreender e aplicar os critérios de definição da articulação • Realizar corretamente a condução das linhas melódicas individuais 	20 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 740 n.º 1</i> de C. Czerny</p> <p>Verificação do cumprimento do trabalho de casa; execução de memória; aprofundar a interpretação, por secções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a pulsação estável • Realizar corretamente as mudanças de posição em acordes • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço • Demonstrar sentido de responsabilidade • Adquirir estratégias de memorização do repertório 	10 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 24/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 16h00 – 17h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S1
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 10 ^o

Quadro B13.

Plano da Aula II da Aluna S1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escala de Dó# m à distância de 8^a, 6^a e 10^a e Arpejo de Dó# m no Estado Fundamental, na extensão de quatro oitavas:</p> <p>Verificação do trabalho de casa; execução com mãos juntas; execução por secções ou com mãos separadas; execução por unidades de dedilhação; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Procurar a igualdade sonora • Manter uma postura corporal correta • Manter a posição da mão e dos dedos arredondada • Executar com agilidade e uma boa articulação • Executar movimentos flexíveis 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata XVI:37 em Ré M: I. Allegro con brio</i> de J. Haydn:</p> <p>Verificação do trabalho de casa; execução de memória; trabalho por secções e com mãos separadas; executar uma mão e bater a pulsação com a outra mão; execução com metrónomo; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir eventuais erros de leitura • Identificar e executar os recursos estilísticos e expressivos da partitura • Realizar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Manter o equilíbrio métrico • Adquirir estratégias de estudo • Analisar a forma e as harmonias da obra 	40 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 20/06/2016
Escola: Escola de Música de N.ª Sr.ª do Cabo	Horário: 14h00 – 15h00
Orientadora interna: Prof.ª Doutora Ana Telles	Aluno: S1
Orientadora cooperante: Prof.ª Madalena Reis	Ano: 10º

Quadro B14.

Plano da Aula III da Aluna S1

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Fantastic March</i> de P. Ladyzhensky (primeira abordagem da peça em aula):</p> <p>Verificação do trabalho de casa; análise dos componentes básicos textuais da obra; leitura da peça com mãos separadas, por secções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar sentido de responsabilidade • Adquirir e aplicar estratégias de leitura • Identificar e executar os elementos textuais da partitura: notas, dinâmicas, marcas de expressão e de articulação 	30 minutos
<p>➤ <i>Invenção n.º 10 a três vozes BWV 796</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução de memória; trabalho por secções ou por vozes separadas; repetições de sistematização; diálogo com a aluna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as duas mãos • Executar corretamente a condução das linhas melódicas individuais • Aperfeiçoar a expressividade da <i>performance</i> • Discutir a gestão das emoções, em contexto de apresentação pública 	15 minutos
<p>➤ <i>Sonata XVI:37 em Ré M: I. Allegro con brio</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução de memória; trabalho por secções; exercícios de relaxamento; exercícios de leitura rítmica; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler corretamente o ritmo • Manter a pulsação estável • Evidenciar o carácter da obra • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço • Manter uma postura corporal correta • Adquirir estratégias de memorização 	15 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 14/12/2015
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 17h00 – 17h45
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B15.

Plano da Aula I da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
Verificação dos T.P.C. através de diálogo com a aluna.	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar responsabilidade • Demonstrar organização 	5 minutos
<p>➤ <i>Sonata K9</i> de D. Scarlatti:</p> <p>Diálogo com a aluna sobre noções históricas e analíticas; exercícios de relaxamento, a partir de secções do texto musical; execução com mãos juntas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar conhecimentos de estilo • Consciencializar e aplicar as noções de relaxamento e apoio do braço • Reconhecer elementos expressivos e formais • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Memorizar a obra 	20 minutos
<p>➤ <i>Invenção n.º 7 a três vozes BWV 793</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos separadas, com vozes separadas e aos pares; questionamento da aluna em relação ao contexto histórico e às práticas de interpretação de obras contrapontísticas barrocas e aplicação das mesmas à prática executiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir noções de práticas interpretativas históricas • Compreender e aplicar os critérios de definição da articulação • Analisar os motivos temáticos ao longo da peça • Realizar corretamente a condução das linhas melódicas individuais 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 11/01/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 18h45
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B16.

Plano da Aula II da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: I. Allegro moderato</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; exercícios técnicos retirados de passagens da obra; execução com metrónomo; diálogo com a aluna sobre os elementos históricos na execução pianística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar conhecimentos de estilo e de práticas interpretativas históricas • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Manter a pulsação estável • Executar os elementos expressivos e formais • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Adquirir estratégias de memorização da obra 	25 minutos
<p>➤ <i>Sonata K 9</i> de D. Scarlatti:</p> <p>Execução com mãos juntas; exercícios de relaxamento, a partir de secções do texto musical; repetições de sistematização; exercícios de utilização do pedal de sustentação; revisões de conceitos teóricos e históricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar conhecimentos de estilo e de práticas interpretativas históricas • Desenvolver a acuidade auditiva e a coordenação motora na utilização do pedal de sustentação • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 15/02/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B17.

Plano da Aula III da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: I. Allegro moderato</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; exercícios técnicos retirados de passagens da obra; execução com metrónomo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir erros de execução rítmica • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Manter a pulsação estável • Executar os elementos expressivos e formais • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Adquirir estratégias de memorização da obra 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: II. Minuete e Trio</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução com mãos separadas e juntas; execução por secções; execução com metrónomo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar corretamente os ornamentos • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Manter a pulsação estável • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	20 minutos
<p>➤ <i>Invenção a três vozes BWV 787</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos separadas; análise formal da obra em conjunto com a aluna; trabalho por secções; repetições de sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e realizar todos os elementos da partitura • Aplicar as normas de articulação e fraseado barrocos • Realizar corretamente os ornamentos • Analisar a forma e distinguir entre tema, contratema e episódio 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 07/03/2016
Escola: Escola de Música de N.ª Sr.ª do Cabo	Horário: 17h00 – 18h00
Orientadora interna: Prof.ª Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof.ª Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B18.

Plano da Aula IV da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> de J. Haydn:</p> <p>I. <i>Allegro moderato</i> II. <i>Minuete e Trio</i> III. <i>Presto</i></p> <p>Execução, de memória, de toda a obra; simulação de uma audição; diálogo de preparação para audição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Manter a pulsação estável • Executar os elementos expressivos e formais • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Utilizar corretamente o pedal de sustentação • Memorizar a obra 	30 minutos
<p>➤ <i>Invenção n.º 7 a três vozes BWV 793</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; simulação de uma audição, diálogo de preparação para audição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Executar os elementos expressivos e formais • Ser capaz de escutar cada voz, individualmente • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas 	30 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 04/04/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11 ^o

Quadro B19.

Plano da Aula V da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: III. Presto</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução com mãos juntas; definição de uma orquestração para cada textura musical; repetições de sistematização; trabalho por secções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Manter a pulsação e o ritmo estáveis • Executar os elementos expressivos e formais • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação 	45 minutos
<p>➤ <i>Invenção a três vozes BWV 787</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos separadas e mãos juntas; trabalho por secções; diálogo para organizar as sessões de estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Executar os elementos expressivos e formais • Realizar corretamente a condução das linhas melódicas individuais • Organizar a estrutura do estudo individual 	45 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 02/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B20.

Plano da Aula VI da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> de J. Haydn:</p> <p style="margin-left: 20px;"><i>I. Allegro moderato</i></p> <p style="margin-left: 20px;"><i>II. Minuete e Trio</i></p> <p style="margin-left: 20px;"><i>III. Presto</i></p> <p>Execução com mãos juntas; execução de trechos de ligação entre andamentos; trabalho por secções; repetições de sistematização, por secções ou da obra completa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Praticar a ligação entre os andamentos • Definir o carácter de cada andamento • Executar os elementos expressivos e formais • Ser ritmicamente precisa • Realizar corretamente os ornamentos • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação 	90 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 09/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B21.

Plano da Aula VII da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> de J. Haydn:</p> <p style="margin-left: 20px;"><i>I. Allegro moderato</i> <i>II. Minuete e Trio</i> <i>III. Presto</i></p> <p>Execução com mãos juntas; execução de trechos de ligação entre andamentos; trabalho por secções; diálogo com a aluna para criação de contextos extra- -musicais de inspiração para a execução; repetição de secções isoladas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Praticar a ligação entre os andamentos • Executar os elementos expressivos e formais • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Associar timbres pianísticos a instrumentos variados • Compreender e evidenciar o carácter das obras e do seu desenvolvimento, ao longo de cada andamento 	90 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 23/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B22.

Plano da Aula VIII da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Estudo n.º 10</i> de Cramer:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; exercícios técnicos retirados de passagens da obra; execução com metrónomo, em diversas velocidades; simulação de uma prova.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscienciar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Manter a pulsação estável • Executar a obra de forma fluida • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Adquirir estratégias de memorização da obra • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M</i> de J. Haydn:</p> <p>I. <i>Allegro moderato</i> II. <i>Minuete e Trio</i> III. <i>Presto</i></p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; simulação de uma prova.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar os elementos expressivos e formais • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas 	50 minutos
<p>➤ <i>Invenção a três vozes BWV 787</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; simulação de uma prova.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscienciar gestos técnicos e aplicá-los corretamente • Controlar a condução de vozes e registos tímbricos das mesmas • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 30/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 19h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B23.

Plano da Aula IX da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Romance op. 28 n.º 2</i> de R. Schumann:</p> <p>Leitura entoada; execução com mãos separadas; análise dos elementos textuais, melódico-rítmicos, formais e expressivos; diálogo sobre o compositor, o período histórico e suas características estilísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar o período histórico do compositor e da obra Compreender o funcionamento da leitura em sistemas de três pautas Analisar os elementos textuais da partitura, expressivos, formais Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	45 minutos
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: III. Presto</i> de J. Haydn:</p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; execução com metrónomo; execução de secções problemáticas isoladas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Executar os elementos expressivos e formais Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente Manter a pulsação e o ritmo estáveis Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação 	45 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 06/06/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 17h00 – 18h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B24.

Plano da Aula X da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Romance op. 28 n.º 2</i> de R. Schumann:</p> <p>Leitura entoada; execução com mãos separadas; análise dos elementos textuais, melódico-rítmicos, formais e expressivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler corretamente em sistemas de três pautas • Analisar os elementos textuais da partitura, expressivos, formais e texturais • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	25 minutos
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI 14 em Ré M: III. Presto</i> de J. Haydn:</p> <p style="margin-left: 20px;">I. <i>Allegro moderato</i></p> <p style="margin-left: 20px;">II. <i>Minuete e Trio</i></p> <p style="margin-left: 20px;">III. <i>Presto</i></p> <p>Execução com mãos juntas, de memória; execução com metrónomo, em velocidades gradualmente crescentes; simulação de uma apresentação pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar os elementos expressivos e formais • Executar com agilidade e flexibilidade • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Reproduzir os passos a realizar em apresentações públicas 	15 minutos
<p>➤ <i>Sonata K146</i> de D. Scarlatti:</p> <p>Leitura entoada das notas; execução da obra com mãos separadas; análise dos elementos textuais formais, harmónicos e expressivos; diálogo sobre estilo e práticas interpretativas históricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e executar os elementos melódico-rítmicos e expressivos da partitura • Discutir e sugerir possibilidades de dedilhação • Demonstrar conhecimentos de estilo • Ler corretamente nas duas claves 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 20/06/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 16h00 – 17h00
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: S2
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 11º

Quadro B25.

Plano da Aula XI da Aluna S2

Conteúdos / Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Sonata K146</i> de D. Scarlatti:</p> <p>Leitura entoada das notas; execução da obra com mãos separadas; análise dos elementos textuais formais, harmónicos e expressivos; diálogo sobre estilo e práticas interpretativas históricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e realizar os elementos melódico-rítmicos e expressivos da partitura • Discutir e sugerir possibilidades de dedilhação • Demonstrar conhecimentos de estilo • Ler corretamente nas duas claves 	20 minutos
<p>➤ <i>Romance op. 28 n.º 2</i> de R. Schumann:</p> <p>Leitura entoada; execução com mãos separadas; análise dos elementos textuais, melódico-rítmicos, formais e expressivos; diálogo sobre o período histórico e suas características musicais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar o período histórico do compositor e da obra • Ler corretamente em sistemas de três pautas • Analisar e realizar os elementos expressivos e formais • Consciencializar gestos técnicos e aplicá-los corretamente 	20 minutos
<p>➤ <i>Sonata Hob. XVI:14 em Ré M: III. Presto</i> de J. Haydn</p> <p>Execução de memória; execução por secções; repetições de sistematização; elaboração de contextos extra-musicais como inspiração para a execução; ensaio de uma apresentação pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser ritmicamente precisa • Construir um bom equilíbrio sonoro e um fraseado correto • Fazer uso da imaginação e criatividade a favor da interpretação • Aperfeiçoar a <i>performance</i> • Discutir e refletir sobre a gestão das emoções e da ansiedade, em apresentações públicas 	20 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 25/01/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 17h30 – 18h30
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B3
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 5º

Quadro B26.

Plano da Aula I da Aluna B3

Conteúdos /Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ Escalas e arpejos de Ré m, Mi m, Fá M e Fá m:</p> <p>Execução com mãos separadas e com mãos juntas, em diferentes andamentos; revisão oral da teoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar conhecimentos da teoria musical • Fixar a dedilhação e as armações de clave • Adquirir noções de postura e de posição de mãos • Executar com agilidade e flexibilidade • Coordenar as duas mãos 	15 minutos
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 20</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução com mãos separadas e juntas; trabalho por secções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Reconhecer padrões rítmicos • Coordenar as duas mãos • Frasear as melodias • Manter a pulsação estável • Sentir a métrica dos compassos 	20 minutos
<p>➤ <i>Minuete BWV Anh. 116</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos separadas; entoação das notas; exercícios rítmicos; execução com mãos juntas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica-rítmica • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Analisar e executar os elementos expressivos 	25 minutos

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Mestrado em Ensino de Música 2015/2016

Mestranda: Ana Filipa Nunes da Luz	Data: 16/05/2016
Escola: Escola de Música de N. ^a Sr. ^a do Cabo	Horário: 18h00 – 18h45
Orientadora interna: Prof. ^a Doutora Ana Telles	Aluno: B3
Orientadora cooperante: Prof. ^a Madalena Reis	Ano: 5º

Quadro B27.

Plano da Aula II da Aluna B3

Conteúdos /Estratégias	Objetivos	Tempo Estimado
<p>➤ <i>Estudo op. 599 n.º 28</i> de C. Czerny:</p> <p>Execução das peças com mãos separadas; exercício de mudança de acordes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente nas duas claves • Reconhecer padrões rítmicos • Frasear as melodias • Manter a pulsação estável • Sentir a métrica dos compassos • Transitar de posição entre acordes • Executar a dedilhação correta • Manter uma postura corporal correta 	20 minutos
<p>➤ <i>Minuete BWV Anh. 115</i> de J. S. Bach:</p> <p>Execução com mãos separadas; entoação das notas; execução de uma mão enquanto a outra bate a pulsação; leitura rezada das notas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura melódica-rítmica • Executar a dedilhação correta • Manter a pulsação estável • Corrigir erros de leitura • Reconhecer alterações fixas e acidentais • Manter uma postura corporal correta 	25 minutos

Apêndice C – Questionário Satisfação no Trabalho do Docente

Questionário

Satisfação no Trabalho do Docente

Parte I.

Dados Sociodemográficos

1. Idade: _____ 2. Sexo: m f
3. Escolaridade: Ensino secundário Licenciatura Mestrado Doutorado
4. Docente de que instrumento: _____
5. Total de tempo de serviço (em anos) no ensino: _____
6. Possui profissionalização para o ensino oficial de música? Sim Não
7. Qual o(s) estabelecimento(s) onde desempenha funções docentes?
- Ensino artístico especializado Ensino profissional de música
- Ensino não oficial Ensino superior de música

Parte II.

Instrumento I

Por favor responda aos itens, assinalando com **X** a(s) opção(ões) que melhor expressam as suas práticas planificativas.

1. Realiza planificações do trabalho que pretende desenvolver com os alunos?

Sim (passe para a *pergunta 2*) Não (passe para a secção *Instrumento II*)

2. Que tipo de planificações realiza:

- Planificação de aula Planificação mensal Planificação por período
- Planificação semestral Planificação anual

3. Que tipo de informação contém as suas planificações?

- Objetivos Procedimentos de avaliação Recursos Materiais
- Atividades/Tarefas Competências a desenvolver Cronograma
- Repertório Outros

4. Que Atividades / Tarefas contempla nas suas planificações?

- Exposição teórica Exemplificação prática Exercícios de execução
- Repetições da execução Visualização de vídeos Exercícios em grupo
- Pintura e/ou desenho Colocação de questões Visitas de estudo / Eventos
- Jogos Dança / Movimento Esclarecimento de dúvidas
- Testes Sumativos Audição de Música Outras

5. O aluno participa na construção das suas planificações? Sim Não

6. Indique uma especificidade que tem em consideração na planificação, relacionada com a aprendizagem do instrumento que leciona:

7. Os alunos cumprem, de um modo geral, as suas planificações?

Planificação de aula: Sim Não **Planificação mensal:** Sim Não

Planificação por período: Sim Não **Planificação semestral:** Sim Não

Planificação anual: Sim Não

8. Adapta as suas planificações ao longo do ano, de acordo com os resultados obtidos?
Sim Não

Instrumento II

Por favor responda a todos os itens. Assinale com **X** o número que melhor expressa a sua opinião, relativamente a cada afirmação, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Completamente em desacordo	Em desacordo	Não concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente..... ① ② ③ ④ ⑤

2. O ordenado do professor dá para as despesas normais..... ① ② ③ ④ ⑤

3. O ensino oferece oportunidades para se usar uma variedade de competências. ① ② ③ ④ ⑤
4. O ensino proporciona-me a possibilidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades. ① ② ③ ④ ⑤
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas..... ① ② ③ ④ ⑤
6. A Direção da escola aprecia o meu trabalho. ① ② ③ ④ ⑤
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social. ① ② ③ ④ ⑤
8. O ensino proporciona-me segurança no futuro. ① ② ③ ④ ⑤
9. Relaciono-me bem com os meus colegas. ① ② ③ ④ ⑤
10. A Direção da minha escola não define claramente a sua política de ação. ① ② ③ ④ ⑤
11. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis. ① ② ③ ④ ⑤
12. O ensino proporciona-me a possibilidade de ajudar os meus alunos a aprender. ① ② ③ ④ ⑤
13. Gosto das pessoas com quem trabalho. ① ② ③ ④ ⑤
14. O ensino oferece oportunidades limitadas para a progressão na carreira. ① ② ③ ④ ⑤
15. Os meus alunos respeitam-me como professor. ① ② ③ ④ ⑤
16. A atuação da Direção contribui para a existência de conflitos entre os professores. ① ② ③ ④ ⑤
17. O meu delegado de grupo/disciplina não me oferece o apoio de que necessito. ① ② ③ ④ ⑤
18. A docência é uma profissão interessante. ① ② ③ ④ ⑤
19. As condições de trabalho na minha escola não podiam ser piores..... ① ② ③ ④ ⑤

20. Relaciono-me bem com os meus alunos. ① ② ③ ④ ⑤
21. A Direção da minha escola dá a conhecer, de forma clara, a sua política de ação. ① ② ③ ④ ⑤
22. Nunca me sinto seguro na atividade docente. ① ② ③ ④ ⑤
23. A atividade docente não me dá oportunidades de desenvolver novas metodologias. ① ② ③ ④ ⑤
24. A Direção lida imparcialmente com todos os professores da escola.... ① ② ③ ④ ⑤
25. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho..... ① ② ③ ④ ⑤
26. Comparados com categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão socialmente situados em posição de igualdade..... ① ② ③ ④ ⑤
27. O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos. ① ② ③ ④ ⑤
28. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência. ① ② ③ ④ ⑤
29. Verifica-se hoje uma degradação social da imagem do professor. ① ② ③ ④ ⑤
30. As pessoas com quem trabalho não cooperam comigo..... ① ② ③ ④ ⑤
31. O professor sentir-se-ia mais estimulado no seu trabalho, se houvesse mais possibilidades de progredir na carreira. ① ② ③ ④ ⑤
32. O ensino proporciona-me pouca segurança. ① ② ③ ④ ⑤
33. O ensino encoraja-me a ser criativo..... ① ② ③ ④ ⑤
34. O ordenado do professor mal chega para viver. ① ② ③ ④ ⑤
35. Sou indiferente em relação à docência. ① ② ③ ④ ⑤
36. O meu delegado de grupo/disciplina aprecia o ensino de qualidade. ① ② ③ ④ ⑤
37. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte da Direção. ① ② ③ ④ ⑤
38. Não gosto das pessoas com quem trabalho. ① ② ③ ④ ⑤

39. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros. ① ② ③ ④ ⑤
40. O ensino oferece boas oportunidades de progressão na carreira..... ① ② ③ ④ ⑤
41. Não sou responsável pelo meu trabalho de professor. ① ② ③ ④ ⑤
42. A Direção procura disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes. ① ② ③ ④ ⑤
43. As condições de trabalho, na minha escola, são boas. ① ② ③ ④ ⑤
44. Não me sinto à vontade com o meu delegado de grupo/disciplina..... ① ② ③ ④ ⑤
45. O ordenado de professor fica aquém do que eu merecia. ① ② ③ ④ ⑤
46. Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula. ① ② ③ ④ ⑤
47. Considero os meus colegas pouco razoáveis para comigo. ① ② ③ ④ ⑤
48. A Direção tem a preocupação de me comunicar o que espera de mim ① ② ③ ④ ⑤
49. O trabalho do professor é muito agradável. ① ② ③ ④ ⑤
50. O ensino desencoraja a originalidade. ① ② ③ ④ ⑤
51. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu delegado de grupo/disciplina. ① ② ③ ④ ⑤
52. O equipamento da minha escola está em bom estado. ① ② ③ ④ ⑤
53. O professor não é pago pelo tempo que, realmente, trabalha..... ① ② ③ ④ ⑤
54. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos. ① ② ③ ④ ⑤
55. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego. ① ② ③ ④ ⑤
56. Desempenho uma profissão considerada aliciante. ① ② ③ ④ ⑤
57. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros. ① ② ③ ④ ⑤

58. O equipamento da minha escola está muito degradado..... ① ② ③ ④ ⑤
59. Com estes vencimentos não se chegará ao reconhecimento que a docência merece. ① ② ③ ④ ⑤
60. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento. ① ② ③ ④ ⑤
61. Poucos reconhecem quanto trabalha um professor. ① ② ③ ④ ⑤
62. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas. ① ② ③ ④ ⑤
63. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo. ① ② ③ ④ ⑤
64. Sinto que sou pago(a), adequadamente, face ao trabalho que desempenho..... ① ② ③ ④ ⑤
65. O ensino não assegura boas perspectivas de reforma. ① ② ③ ④ ⑤
66. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração. ① ② ③ ④ ⑤
67. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência. ① ② ③ ④ ⑤
68. Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros. ① ② ③ ④ ⑤
69. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas. ① ② ③ ④ ⑤
70. A Direção estabelece um diálogo aberto com todos os professores da minha escola ① ② ③ ④ ⑤

Instrumento III

Por favor, leia as instruções.

Encontrará opções de resposta variando de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”. Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor indica os seus sentimentos sobre essa afirmação.

		Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo Pouco	Concordo Muito	Concordo Totalmente
1	Normalmente, eu lido com os problemas de uma forma ou de outra.							
2	Sou capaz de depender de mim próprio/a mais do que de qualquer outra pessoa.							
3	Manter-me interessado/a nas atividades do dia a dia é importante para mim.							
4	Posso estar por conta própria, se for preciso.							
5	Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida.							
6	Sou amigo/a de mim próprio/a.							
7	Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo.							
8	Sou determinado/a.							
9	Raramente me questiono se a vida tem sentido							
10	Vivo um dia de cada vez.							
11	Posso passar por tempos difíceis porque enfrentei tempos difíceis antes.							
12	Tenho autodisciplina.							
13	Mantenho-me interessado/a nas coisas.							
14	Geralmente, consigo encontrar algo que me faça rir.							
15	A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis.							
16	Numa emergência, sou alguém com quem, geralmente, as pessoas podem contar.							
17	Normalmente, consigo olhar para uma situação de várias perspetivas.							
18	Por vezes, obrigo-me a fazer coisas, quer queira, quer não.							
19	A minha vida tem um propósito.							
20	Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver.							
21	Quando estou numa situação difícil, normalmente consigo encontrar uma solução.							
22	Tenho energia suficiente para fazer o que deve ser feito.							
23	Não tenho problema com o facto de haver pessoas que não gostam de mim.							

Instrumento IV

As questões que se seguem dizem respeito à satisfação geral com o trabalho. Para responder a cada uma delas, marque com **X** um dos cinco níveis da escala que mais se identifica com o seu ponto de vista, de acordo com a seguinte grelha:

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo completamente

1. No geral, estou muito satisfeito(a) com este trabalho. ① ② ③ ④ ⑤

2. Penso frequentemente em abandonar este trabalho. ① ② ③ ④ ⑤

3. No geral, sinto-me satisfeito(a) com o tipo de trabalho que faço. ① ② ③ ④ ⑤

4. A maior parte das pessoas neste trabalho sente-se muito satisfeita com o trabalho que faz..... ① ② ③ ④ ⑤

5. As pessoas neste trabalho pensam frequentemente em abandoná-lo..... ① ② ③ ④ ⑤

Instrumento V

Este questionário foi construído para ajudar a saber como se sente. Pedimos-lhe que leia cada uma das perguntas e faça uma cruz (X) no espaço anterior à resposta que melhor descreve a forma como se tem sentido na última semana.

Não demore muito tempo a pensar nas respostas. A sua reação imediata a cada questão será provavelmente mais correta do que uma resposta muito ponderada.

Por favor, faça apenas uma cruz em cada pergunta.

1. Sinto-me tenso/a ou nervoso/a:

Quase sempre	Muitas vezes	Por vezes	Nunca

2. Ainda sinto prazer nas coisas de que costumava gostar:

Tanto como antes	Não tanto agora	Só um pouco	Quase nada

3. Tenho uma sensação de medo, como se algo terrível estivesse para acontecer:

Sim e muito forte	Sim, mas não muito forte	Um pouco, mas não me aflige	De mogo algum

4. Sou capaz de rir e ver o lado divertido das coisas:

Tanto como antes	Não tanto como antes	Muito menos agora	Nunca

5. Tenho a cabeça cheia de preocupações:

A maior parte do tempo	Muitas vezes	Por vezes	Quase nunca

6. Sinto-me animado/a:

Nunca	Poucas vezes	De vez em quando	Quase sempre

7. Sou capaz de estar descontraidamente sentado/a e sentir-me relaxado/a:

Quase sempre	Muitas vezes	Por vezes	Nunca

8. Sinto-me mais lento/a, como se fizesse as coisas mais devagar:

Quase sempre	Muitas vezes	Por vezes	Nunca

9. Fico de tal forma apreensivo/a (com medo), que até sinto um aperto no estômago:

Nunca	Por vezes	Muitas vezes	Quase sempre

10. Perdi o interesse em cuidar do meu aspeto físico:

Completamente	Não dou a atenção que devia	Talvez cuide menos que antes	Tenho o mesmo interesse de sempre

11. Sinto-me de tal forma inquieto/a que não consigo estar parado/a:

Muito	Bastante	Não muito	Nada

12. Penso com prazer nas coisas que podem acontecer no futuro:

Tanto como antes	Não tanto como antes	Bastante menos agora	Quase nunca

13. De repente, tenho sensações de pânico:

Muitas vezes	Bastantes vezes	Por vezes	Nunca

14. Sou capaz de apreciar um bom livro ou um programa de rádio ou televisão:

Muitas vezes	De vez em quando	Poucas vezes	Quase nunca

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice D – Formulário do Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.mo(a) Senhor(a),

Eu, Ana Filipa Nunes da Luz, aluna de mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho, muito respeitosamente, solicitar a V. Exa. colaboração no desenvolvimento de um estudo de investigação cujo objetivo é estudar a satisfação no trabalho do docente de música.

Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para responder a um instrumento de recolha de dados relacionado com o objetivo deste estudo. A sua aplicação tem um valor estimado de 7 minutos. Com esta investigação, pretende-se contribuir para o desenvolvimento do tema na literatura, assim como apoiar a melhoria do bem-estar e qualidade de vida dos docentes no ensino da música.

Mais informo que tenho conhecimento do dever em respeitar os princípios éticos inerentes à investigação e que a confidencialidade e a privacidade dos colaboradores do estudo serão asseguradas. A participação neste estudo é totalmente voluntária, podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre este assunto, solicito-lhe o seu consentimento informado em como aceita colaborar com o estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Eu, _____, li e compreendi o objetivo do estudo, aceito e estou consciente da minha participação no mesmo.

Assinatura do participante,

Data:

ANEXOS

Anexo A – Sistema de Avaliação da Classe de Piano da EMNSC

Sistema de Avaliação

Classe de Piano

EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

Índice

- 1. Disciplina de Instrumento – Piano**
 - 1.1. Caracterização e objectivos da disciplina
 - 1.1.1. Iniciação
 - 1.1.2. Curso Básico
 - 1.1.3. Curso Secundário
 - 1.2. Conteúdos programáticos e parâmetros de avaliação
 - 1.2.1. Acesso ao 5º Ano de Piano
 - 1.2.2. Curso Básico de Piano - 2º Ciclo
 - 1.2.3. Curso Básico de Piano - 3º Ciclo
 - 1.2.4. Curso Complementar de Piano
- 2. Disciplina de Técnica de Instrumento**
 - 2.1. Caracterização e objectivos da disciplina
 - 2.2. Conteúdos programáticos e parâmetros de avaliação
 - 2.2.1. Do 6º Ano ao 9º Ano
 - 2.2.2. Do Secundário
- 3. Disciplina de Prática de Teclado e Instrumento de Tecla**
 - 3.1. Caracterização e objectivos das disciplinas
 - 3.2. Conteúdos programáticos e parâmetros de avaliação (2º Ano)
- 4. Avaliação Contínua**
- 5. Tabela de conversão de cotações**

Piano

O Curso de Instrumento – Piano está estruturado em três níveis e acompanha o percurso escolar genérico dos alunos: **Iniciação** (do 1º ao 4º Ano do Ensino Básico), **Curso Básico** (do 5º ao 9º Ano) e **Curso Secundário** (do 10º ao 12º Ano).

O percurso no nível de **Iniciação** pode ser começado em qualquer dos quatro anos que constituem o 1º Ciclo do Ensino Básico, mediante prova de admissão.

Pretende-se um primeiro contacto com o instrumento e o conhecimento do teclado, com desenvolvimento de destrezas no âmbito da coordenação, da independência de mãos, da articulação digital, e também competências de leitura em clave de sol e de fá, de decifragem da partitura e de método de estudo.

Em termos artísticos o aluno deverá integrar gradualmente conceitos como fraseado, dinâmica, sonoridade e desenvolver a acuidade auditiva e a capacidade de concentração, treinar comportamentos como a postura de palco e ganhar mecanismos de memorização musical, já que uma das vertentes da prática do instrumento se concretiza mais plenamente em situação de audição/apresentação pública.

Tem como objectivo desenvolver no aluno o gosto pela fruição musical, propiciando-lhe um contacto variado com diferentes tipos de peças, adequadas ao seu nível de desenvolvimento psico-motor e à sua faixa etária.

Não há provas formais ao longo da **Iniciação**, sendo a avaliação qualitativa e feita pelo professor em contexto de avaliação contínua.

Para o **ingresso no Curso Básico** haverá uma Prova de Acesso ao 5º Ano.

O **Curso Básico** de Instrumento divide-se em duas etapas, coincidentes com o 2º e 3º Ciclos da escolaridade obrigatória.

Na primeira etapa (do 5º e 6º Ano) pretende-se desenvolver o gosto musical, trabalhar a acuidade auditiva, a sensibilidade ao som e, simultaneamente, o sentido do rítmico, o rigor da descodificação da partitura, o domínio de diferentes tipos de ataque.

Por outro lado, promover hábitos de regularidade e de método de estudo, aprofundar questões como a coordenação, a destreza e independência digital, a fluência musical, o fraseado, a clareza polifónica e promover o emprego do Pedal.

Também a questão da memória deverá ser estimulada, dotando o aluno de mecanismos para esse fim, apresentando, com alguma regularidade ao público, o trabalho desenvolvido.

No final deste Ciclo, o aluno deverá ser capaz de tocar escalas e arpejos, estudos, peças polifónicas e outras peças diversificadas, apresentando já alguma desenvoltura técnica e musical.

É no fim do 6º ano que o sistema de avaliação prevê, pela primeira vez e com carácter formal, uma prova globalizante de aferição.

A segunda etapa (do 7º ao 9º Ano) tem como objectivo genérico um aprofundamento dos conteúdos, competências e destrezas abordadas na etapa anterior.

Com vista a uma maior rotina de apresentação pública, além das audições e outras actividades performativas organizadas em contexto da Escola, passa a haver provas semestrais a partir do 7º Ano.

Pretende-se que o aluno adquira uma maior resolução técnica (agilidade, regularidade rítmica, velocidade), uma sonoridade cuidada e variada, um bom emprego do Pedal, independência das mãos e clareza polifónica, fluência no discurso musical, no fraseado, uma boa gama de dinâmicas, capacidade de caracterização formal e estilística, e se apresente com segurança. Deverá possuir bons hábitos de estudo e uma crescente autonomia na preparação das obras, a par com uma crescente curiosidade musical.

Para fim de **ingresso no Curso Secundário**, a Prova de Acesso ao 10º Ano coincide, em termos de conteúdos programáticos, com a 2ª Prova Semestral do 9º Ano.

O *Curso Secundário* de Instrumento pressupõe um interesse profissionalizante no que respeita à aprendizagem da Música. Daí manterem-se as provas semestrais e optar-se por um aumento da exigência quer ao nível da execução quer ao nível da quantidade de programa a apresentar.

Por um lado, no final do Curso, o aluno deverá ter um nível de compreensão musical, de expressividade, de adequação estilística e de construção interpretativa bastante superior relativamente ao que apresentava no Curso Básico, que se revela tanto ao no domínio técnico, da velocidade, da segurança, como na riqueza e controlo da sonoridade, na eficaz utilização dos Pedais, no equilíbrio formal e estilístico ou no domínio da memória e da gestão do momento de palco.

Por outro lado, pretende-se que seja também capaz de estruturar autonomamente o seu momento de recital, de investigar e de redigir as suas próprias notas de programa, e que tenha autonomia para gerir o seu processo de trabalho, tanto a solo como integrado em grupos de Música de Câmara, assumindo plenamente as competências adquiridas, na sua Prova de Aptidão Artística.

(página propositadamente deixada em branco)

Segue programa da disciplina de Piano

Acesso ao 5º Ano de Piano

Programas	Prova de acesso ao 5º Ano (final do ano lectivo)		Parâmetros de Avaliação
<p>Programa à escolha do professor, com peças adequadas à faixa etária e ao desenvolvimento do aluno, tendo como referência a Colectânea elaborada pela Classe de Piano, que espelha os requisitos mínimos de admissão.</p> <p>* Essa Colectânea encontra-se disponível na secretaria da Escola.</p>	<p>Dois peças de escolha livre.</p>	<p>50%</p> <p>50%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Desenvoltura técnica • Regularidade rítmica • Fluência • Memória

Nota: Prova em formato de audição

5º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (em vigor só para prova de acumulação)		Parâmetros de Avaliação
Escalas diatónicas Maiores e menores de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi , na extensão de 2 oitavas, em movimento paralelo e contrário. Respectivos arpejos no estado fundamental, em 2 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre as de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi), respectivos arpejos no estado fundamental, na extensão de 2 oitavas.	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Desenvoltura técnica • Regularidade rítmica • Distância sonora entre as mãos • Fluência • Memória
Seis estudos de escolha livre.	Dois estudos de escolha livre.	15%	
		15%	
Quatro peças de escolha livre.	Dois peças de escolha livre.	30%	
		30%	

Programa à escolha do professor, adequado ao desenvolvimento do aluno, com vista às competências necessárias ao 6º ano.

6º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (final do ano lectivo)		Parâmetros de Avaliação
Escalas diatónicas Maiores e menores em teclas brancas , na extensão de 2 oitavas, em movimento paralelo e contrário. Respectivos arpejos no estado fundamental, em 2 oitavas. Escala cromática em 2 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre as de Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Fá e Si), respectivos arpejos no estado fundamental, na extensão de 2 oitavas. Escala cromática em 2 oitavas.	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Desenvoltura técnica • Regularidade rítmica • Distância sonora entre as mãos • Clareza polifónica • Fluência • Memória
Seis estudos.	Um estudo de escolha livre.	20%	
<small>* A escolher entre os Opp. 599, 849 ou 718 de Czerny, os estudos de Burgmüller, Lemione, ou outros similares do programa em desenvolvimento.</small>	<small>* A escolher entre os do programa lectivo.</small>		
Duas peças polifónicas (de qualquer período da História da Música).	Uma peça polifónica (de qualquer período da História da Música).	30%	
Duas peças de estilo contrastante.	Uma peça de escolha livre.	40%	
<small>*As peças podem ser substituídas por estudos ou por andamento de Sonatina.</small>	<small>*As peças podem ser substituídas por estudos ou por andamento de Sonatina.</small>		

Programa à escolha do professor, adequado à faixa etária e ao desenvolvimento do aluno, com vista às competências necessárias ao 7º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

9 de 34

7º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (em vigor para prova de acumulação)		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, na extensão de 4 oitavas. Respectivos arpejos no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Quatro estudos (dos quais 1 obrigatoriamente de C. Czerny).	Dois estudos (um de C. Czerny e outro de escolha livre).	10%	
<small>* A escolher entre os Opp. 849, 636, 718, 299 de C. Czerny. Os restantes a escolher do programa em desenvolvimento da Classe de Piano.</small>	<small>* A escolher entre os do programa lectivo.</small>	10%	
Três peças polifónicas barrocas (das quais 1 obrigatoriamente de J. S. Bach).	Duas peças polifónicas barrocas (uma de J. S. Bach e outra de escolha livre).	15%	
<small>* A escolher da selecção, aprovada na Classe de Piano, do Livro de Ana Madalena e dos Prelúdios e Fuguetas; das Invenções de J. S. Bach ou outras peças barrocas do programa em desenvolvimento.</small>	<small>* A escolher entre as do programa lectivo.</small>	15%	
Três peças de estilo contrastante.	Uma peça de escolha livre.	20%	
Uma Sonata ou Sonatina.	Um andamento de Sonatina ou Sonata (excepto o andamento lento).	25%	
<small>* Exceptuam-se a Sonatina em Sol M de L. Beethoven e a Sonatina Op.36 nº 1 de M. Clementi.</small>	<small>* Salvo o 1º andamento da Sonata K.282 de W. A. Mozart.</small>		

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 3ºano, do 4º ano, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 7º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

10 de 34

7º Ano de Piano

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Um estudo de escolha livre.	20%	Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).	20%	
<small>* A escolher entre os do programa lectivo.</small>		<small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny.</small>		
Uma peça polifónica barroca de escolha livre.	30%	Uma peça polifónica barroca (diferente da apresentada na 1ª prova).	30%	
<small>* A escolher entre as do programa lectivo.</small>		<small>* No total das duas provas, uma das peças polifónicas barrocas apresentadas terá de ser obrigatoriamente de J. S. Bach.</small>		
Uma peça de escolha livre.	40%			
		Um andamento de Sonatina ou Sonata (excepto o andamento lento).	50%	
		<small>* Salvo o 1º andamento da Sonata K.282 de W. A. Mozart. (Exceptuam-se ainda a Sonatina em Sol M de L. Beethoven e a Sonatina Op.36 nº 1 de M. Clementi)</small>		

Nota: A Prova de Passagem do 7º Ano é constituída por duas provas semestrais Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas).

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 3ºano, do 4º ano, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 7º ano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

11 de 34

8º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (em vigor para prova de acumulação)		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, na extensão de 4 oitavas. Respectivos arpejos no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Quatro estudos (dos quais 1 obrigatoriamente de C. Czerny).	Dois estudos (um de C. Czerny e outro de escolha livre).	10%	
<small>* A escolher entre os Opp. 849, 636 e 299 (excepto o nº1) de C. Czerny. Os restantes a escolher entre os Opp. 45 e 47 de S. Heller, os estudos de J. B. Cramer e outros estudos do programa em desenvolvimento.</small>	<small>*A escolher entre os do programa lectivo.</small>	10%	
Três peças polifónicas barrocas (das quais 1 obrigatoriamente Invenção de J. S. Bach).	Duas peças polifónicas barrocas (uma Invenção de J. S. Bach e outra de escolha livre).	15%	
<small>* A escolher da selecção, aprovada na Classe de Piano, do Livro de Ana Madalena e dos Prelúdios e Fugas; das Invenções de J. S. Bach ou outras peças barrocas do programa em desenvolvimento.</small>	<small>*A escolher entre as do programa lectivo.</small>	15%	
Três peças de estilo contrastante.	Uma peça de escolha livre.	20%	
Uma Sonata ou Sonatina.	Um andamento de Sonatina ou Sonata (excepto o andamento lento).	25%	
	<small>* Salvo o 1º andamento da Sonata K.282 de W. A. Mozart.</small>		

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 3ºano, do 4º ano, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 8º ano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

12 de 34

8º Ano de Piano

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Um estudo de escolha livre. <small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo.</small>	20%	Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova). <small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny</small>	20%	
Uma peça polifónica barroca de escolha livre. <small>* A escolher entre as do programa lectivo.</small>	30%	Uma peça polifónica barroca (diferente da apresentada na 1ª prova). <small>* No total das duas provas, uma das peças barrocas apresentadas terá de ser obrigatoriamente uma Invenção de J. S. Bach</small>	30%	
Uma peça de escolha livre.	40%			
		Um andamento de Sonatina ou Sonata (excepto o andamento lento*). <small>* Salvo o 1º andamento da Sonata K.282 de W. A. Mozart.</small>	50%	

Nota: A Prova de Passagem do 8º Ano é constituída por duas provas semestrais Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas). Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 3ºano, do 4º ano, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 8º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

13 de 34

9º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova de acesso ao 10º Ano (fim de Junho) (em vigor para alunos externos)		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, em 4 oitavas. Respectivos arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Quatro estudos (dos quais 1 obrigatoriamente de C. Czerny). <small>* A escolher entre os Opp. 299 e 740 de C. Czerny. Os restantes a escolher entre o Op.45 de S. Heller, os estudos de J. B. Cramer e outros estudos do programa em desenvolvimento.</small>	Um estudo de C. Czerny.	20%	
Três Peças de J. S. Bach (entre as quais 1 obrigatoriamente Invenção de J. S. Bach). <small>* A escolher da selecção, aprovada na Classe de Piano, de Prelúdios e Fuguetas; das Invenções a duas e três vozes de J. S. Bach ou outras peças de Bach do programa em desenvolvimento.</small>	Uma Invenção de J. S. Bach.	30%	
Três peças de estilos contrastantes.			
Uma Sonata.	A Sonata em apresentação integral.	50%	

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 4º ano, do 5º grau (DREL) e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 9º ano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores.

Nota: Para efeito de ingresso no Curso Secundário, a prova a realizar coincide com a 2ª prova (alteração de 23 de Outubro de 2013)

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

14 de 34

9º Ano de Piano

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (fim de Junho)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Clareza polifónica • Fraseado • Dinâmicas • Sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Memória
Dois estudos de escolha livre.	15%	Um estudo (diferente dos apresentados na 1ª prova).	20%	
<small>* A escolher entre os do programa lectivo.</small>	15%	<small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny</small>		
Uma Peça de J. S. Bach de escolha livre.	30%	Uma Invenção de J. S. Bach (diferente da apresentada na 1ª prova, caso tenha sido executada uma Invenção).	30%	
<small>* A escolher entre as do programa lectivo.</small>				
Uma peça de escolha livre.	30%			
		A Sonata em apresentação integral.	50%	

Nota: A Prova de Passagem do 9º Ano é constituída por duas provas semestrais. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas).
Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 4º ano, do 5º grau (DREL) e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 9º ano.
Não se pode repetir programa de provas anteriores.
Nota: Para efeito de *ingresso no Curso Secundário*, a prova a realizar coincide com a 2ª prova (alteração de 23 de Outubro de 2013).

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

15 de 34

10º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (em vigor para prova de acumulação)		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª na extensão de 4 oitavas. Respective arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 3ª menores dobradas.	Uma escala Maior e menor homónima à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Quatro estudos (dos quais 1 obrigatoriamente de C. Czerny).	Dois estudos (um de Czerny e outro de escolha livre).	10%	
<small>* A escolher entre os Opp. 299 (a partir do nº20) e 740 de C. Czerny. Os restantes entre os estudos de J. B. Cramer, o Op.72 de M. Mouskowsky, o Gradus ad Parnassum de M. Clementi e outros estudos do programa em desenvolvimento.</small>	<small>* A escolher entre os do programa lectivo.</small>	10%	
Três obras de J. S. Bach.	Uma obra de J. S. Bach sorteada entre duas.	20%	
<small>* A escolher entre as Invenções a duas ou três vozes, os Prelúdios e Fugas (do Cravo bem temperado) e obras originais ou transcritas.</small>	<small>* A escolher entre as do programa lectivo.</small>		
<small>* Sorteio realizado com duas semanas de antecedência. No caso de obra original ou transcrita, esta será executada na íntegra, sem sorteio.</small>			
Dois peças de estilos contrastantes.	Uma peça de escolha livre.	20%	
Uma Sonata.	A Sonata em apresentação integral.	30%	

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º grau (DREL) e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 10º ano.
Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

16 de 34

10º Ano de Piano

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homônima, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Dois estudos de escolha livre.	10%	Um estudo (diferente dos apresentados na 1ª prova).	20%	
* A escolher entre os do programa lectivo.	10%	* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny		
Uma obra de J. S. Bach de escolha livre.	20%	Uma obra de J. S. Bach (diferente da apresentada na 1ª prova).	30%	
* A escolher entre as do programa lectivo. No caso de obra original com vários andamentos, esta poderá ser apresentada parceladamente.		* Excepto no caso de obra original com vários andamentos, que poderá ser apresentada na íntegra.		
Uma peça de escolha livre.	30%			
Um andamento de Sonata.	20%	A Sonata em apresentação integral.	50%	

Nota: A Prova de Passagem do 10º Ano é constituída por duas provas semestrais. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas). Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º grau (DREL) e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano na Classe de Piano para o 10º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

17 de 34

11º Ano de Piano

Programa Lectivo	Prova (em vigor para prova de acumulação)		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, na extensão de 4 oitavas. Respectivos arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e nas suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 3ª menores dobradas.	Uma escala Maior e menor homônima, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Quatro estudos.	Dois estudos de escolha livre.	10%	
* A escolher entre o Op. 740 de Czerny, os estudos de J. B. Cramer, o Op. 72 de M. Moszkovsky, o <i>Gravitas ad Parmassum</i> de M. Clementi e outros estudos do programa em desenvolvimento.	* A escolher entre os do programa lectivo.	10%	
Três obras de J. S. Bach.	Uma obra de J. S. Bach sorteada entre duas.	15%	
* A escolher entre as <i>Invenções</i> a três vozes, os <i>Prelúdios e Fugas</i> (do <i>Cravo bem temperado</i>) e obras originais ou transcritas.	* A escolher entre as do programa lectivo. * Sorteio realizado com duas semanas de antecedência. No caso de obra original ou transcrita, esta será executada na íntegra, sem sorteio.		
Uma Sonata de D. Scarlatti.	A Sonata de D. Scarlatti.	15%	
Dois peças de estilos contrastantes.	Uma peça de escolha livre.	15%	
Uma Sonata.	A Sonata em apresentação integral.	30%	

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º e 6º anos, e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 11º ano.

Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

18 de 34

11º Ano de Piano

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónimas, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante, no estado fundamental e nas suas inversões. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Um estudo de escolha livre.	15%	Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).	20%	
<small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo.</small>				
Uma obra de J. S. Bach de escolha livre.	20%	Uma obra de J. S. Bach (diferente da apresentada na 1ª prova).	30%	
<small>* A escolher entre as do programa lectivo. No caso de obra original com vários andamentos, esta poderá ser apresentada parcelarmente.</small>		<small>* Excepto no caso de obra original com vários andamentos, que poderá ser apresentada na íntegra.</small>		
A Sonata de D. Scarlatti.	15%			
Uma peça de escolha livre.	20%			
Um andamento de Sonata.	20%	A Sonata em apresentação integral.	50%	

Nota: A Prova de Passagem do 11º Ano é constituída por duas provas semestrais. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas). Não se pode repetir programa de provas anteriores e o **programa apresentado deverá ser executado de memória.**

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

19 de 34

12º Ano de Piano

Programa Lectivo	Exame para alunos auto-propostos		Parâmetros de Avaliação
Todas as escalas diatónicas Maiores e menores, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, na extensão de 4 oitavas. Respectivos arpejos sobre o acorde Perfeito e de 7ª da Dominante no estado fundamental e suas inversões, em 4 oitavas. Escala cromática em 3ª menores dobradas.	Uma escala Maior e menor homónimas, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante, no estado fundamental e nas suas inversões. Escala cromática em 4 oitavas.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Quatro estudos.	Dois estudos de escolha livre.	5% 5%	
<small>*A escolher entre o Op.740 de C. Czerny, o Op.72 de M. Moszkowski, do <i>Grados ad Parnassum</i> de M. Clementi e outros estudos do programa em desenvolvimento.</small>			
Três obras de J. S. Bach.	Dois obras de J. S. Bach.	10% 10%	
<small>*A escolher entre as <i>Invenções</i> a três vozes, os <i>Prelúdios e Fugas</i> (do <i>Cravo bem temperado</i>) e obras originais ou transcritas.</small>	<small>* No caso de obra original com vários andamentos, o aluno só terá de apresentar esta obra na íntegra.</small>		
Uma Sonata de D. Scarlatti.	A Sonata de D. Scarlatti.	5%	
Dois peças de estilos contrastantes.	Dois peças; uma peça de livre escolha e uma peça obrigatória*	10% 10%	
	<small>* divulgada até dia 30 de Abril do ano lectivo a que se refere a prova.</small>		
Uma Sonata.	A Sonata em apresentação integral.	30%	

(Continua)

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

20 de 34

12º Ano de Piano (continuação)

Programa Lectivo	Exame para alunos auto-propostos		Parâmetros de Avaliação
Pesquisa e elaboração de notas de programa acerca das obras a apresentar na 2ª prova.	Apresentação de notas de programa , sob a forma de programa de sala (em formato à escolha do aluno). <small>*O programa e respectivas notas devem ser entregues com antecedência mínima de duas semanas, em relação à data da prova.</small>	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor historiográfico e qualidade da exposição escrita • Pertinência e criatividade das notas de programa • Apresentação gráfica
Prática de Música de Câmara , com escolha livre de repertório e de tipologia do grupo.	Uma peça de Música de Câmara de escolha livre.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre os elementos do grupo • Coesão sonora e caracterização estilística • Equilíbrio sonoro e de postura entre os elementos do grupo

Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º e 6º anos e do programa em desenvolvimento aprovado na Classe de Piano para o 12º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores e o programa apresentado deverá ser executado de memória (exceptuando-se a peça de Música de Câmara).

Nota: A logística de palco para a prova de Música de Câmara, bem como a apresentação dos programas de sala, fica a cargo do aluno.

12º Ano de Piano – Prova de Aptidão Artística

1ª Prova (Janeiro)		2ª Prova (Julho)		Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónimas, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante, no estado fundamental e nas suas inversões. Escala cromática em 4 oitavas.	10%			<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Domínio técnico • Clareza polifónica • Domínio do fraseado • Riqueza e controlo da sonoridade • Caracterização formal • Caracterização estilística • Fluência • Consistência do tempo entre as diferentes partes de cada obra
Um estudo de escolha livre. <small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo</small>	15%	Um estudo de escolha livre (diferente do apresentado na 1ª prova).	10%	
Uma obra de J. S. Bach. <small>* A escolher entre as do programa lectivo. No caso de obra original com vários andamentos, esta poderá ser apresentada parceladamente.</small>	20%	Uma obra de J. S. Bach (diferente da apresentada na 1ª prova). <small>* Excepto no caso de obra original com vários andamentos, que poderá ser apresentada na íntegra.</small>	20%	
A Sonata de D. Scarlatti.	15%			
Uma peça de escolha livre.	20%	Uma peça de escolha livre (diferente da apresentada na 1ª prova).	20%	
Um andamento de Sonata.	20%	A Sonata em apresentação integral.	40%	
		(Continua)		

12º Ano de Piano – Prova de Aptidão Artística (continuação)

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Julho)	Parâmetros de Avaliação
	<p>Apresentação de notas de programa, sob a forma de programa de sala (em formato à escolha do aluno).</p> <p><small>* O programa e respectivas notas devem ser entregues com antecedência mínima de duas semanas, em relação à data da prova.</small></p>	<p align="center">5%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rigor historiográfico e qualidade da exposição escrita • Pertinência e criatividade das notas de programa • Apresentação gráfica
	<p>Uma peça de Música de Câmara de escolha livre.</p>	<p align="center">5%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação entre os elementos do grupo • Coesão sonora e caracterização estilística • Equilíbrio sonoro e de postura entre os elementos do grupo

Nota: O exame de 12º Ano é constituído por duas provas semestrais que no seu todo dão corpo à **Prova de Aptidão Artística**. Programa a apresentar na sua totalidade (dividido em duas provas semestrais ou, no final do ano, como o somatório do programa das duas provas). Programa a escolher das listagens da experiência pedagógica de 1971 do Conservatório Nacional do 5º e 6º anos e do **programa em desenvolvimento** aprovado na Classe de Piano para o 12º ano. Não se pode repetir programa de provas anteriores e o **programa apresentado deverá ser executado de memória** (exceptuando-se a peça de Música de Câmara).

Nota:A logística de palco para a prova de Música de Câmara, bem como a apresentação dos programas de sala, fica a cargo do aluno.

(página propositadamente deixada em branco)

Segue programa da disciplina de Técnica Instrumental

Técnica Instrumental

É uma disciplina optativa, introduzida no ano lectivo de 2015/2016.

É possível o acesso a esta disciplina no 3º Ciclo, havendo ainda a possibilidade de extensão desta disciplina ao 6º ano de instrumento, em condições excepcionais.

Tem como objectivo a consolidação e aprofundamento da vertente técnica constitutiva dos programas lectivos e de prova da Classe de Piano da EMNSC.

Os seus conteúdos serão – para cada ano de instrumento – aqueles que fazem parte dos conteúdos de prova respectivos (nomeadamente escalas, arpejos e Estudos) e o trabalho específico a realizar será decidido pelo professor, em função das necessidades técnicas dos alunos.

A avaliação específica de Técnica Instrumental será incluída na avaliação contínua, feita pelo professor em cada período lectivo. Em prova será integrada no *item* respectivo dos conteúdos programáticos.

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

25 de 34

Técnica Instrumental ***6º Ano***

Prova (final do ano lectivo)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre as de Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Fá e Si), respectivos arpejos no estado fundamental, na extensão de 2 oitavas. Escala cromática em 2 oitavas.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvoltura técnica • Regularidade rítmica • Distância sonora entre as mãos • Fluência • Memória
Um estudo de escolha livre.	
<small>* A escolher entre os Opp. 599, 849 ou 718 de C. Czerny, os estudos de Burgmüller, Lemione ou outros similares do programa em desenvolvimento.</small>	

7º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homónima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Fraseado e dinâmicas • Fluência • Memória
Um estudo de escolha livre.	Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).	
<small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo.</small>		<small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny.</small>

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

26 de 34

Técnica Instrumental
8º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homônima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Fraseado e dinâmicas • Fluência • Memória
<p>Um estudo de escolha livre.</p> <p><small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo.</small></p>	<p>Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).</p> <p><small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny.</small></p>	

9º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homônima, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.		<ul style="list-style-type: none"> • Resolução técnica • Velocidade • Regularidade rítmica • Fraseado e dinâmicas • Fluência • Memória
<p>Dois estudos de escolha livre.</p> <p><small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo.</small></p>	<p>Um estudo (diferente do apresentado na 1ª prova).</p> <p><small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny.</small></p>	

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

27 de 34

Técnica Instrumental
10º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homônima, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.		<ul style="list-style-type: none"> • Domínio técnico e regularidade rítmica • Velocidade • Domínio do som, das dinâmicas e do fraseado • Fluência
<p>Dois estudos.</p> <p><small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo</small></p>	<p>Um estudo (diferente dos apresentados na 1ª prova).</p> <p><small>* No total das duas provas, um dos estudos apresentados terá de ser obrigatoriamente de C. Czerny</small></p>	

11º e 12º Ano

1ª Prova (Janeiro)	2ª Prova (Maio)	Parâmetros de Avaliação
Uma escala Maior e menor homônima, à distância de 8ª, 10ª e 6ª, sorteada (entre todas), respectivos arpejos Perfeitos e de 7ª da Dominante, no estado fundamental e nas suas inversões, na extensão de 4 oitavas. Escala cromática em 4 oitavas.		<ul style="list-style-type: none"> • Domínio técnico e regularidade rítmica • Velocidade • Domínio do som, das dinâmicas e do fraseado • Fluência
<p>Um estudo.</p> <p><small>* A escolher entre os estudos do programa lectivo</small></p>	<p>Um estudo de escolha livre (diferente do apresentado na 1ª prova).</p>	

Classe de Piano da EMNSC

Revisão de Dezembro de 2015

28 de 34

Prática de Teclado e Instrumento de Tecla

A disciplina de *Prática de Teclado* uma disciplina optativa do Curso Secundário, introduzida no ano lectivo de 2015/2016 e destina-se aos alunos do Curso Secundário de Instrumento.

A disciplina de *Instrumento de Tecla* é uma disciplina curricular obrigatória do Curso Secundário de Canto.

Ambas as disciplinas têm a duração obrigatória de dois anos lectivos (excepção feita ao ano de 2015/2016 em *Prática de Teclado*, caso o aluno inscrito seja finalista do 12º ano e for terminar o curso).

Têm como objectivo uma abordagem elementar ao teclado, com vista à aquisição de competências que permitam, ao aluno do ensino artístico especializado da Música, a utilização deste instrumento como ferramenta de trabalho ao longo do seu percurso.

A avaliação de *Prática de Teclado* e de *Instrumento de Tecla* será objecto de prova no final da frequência do 2º ano da disciplina e terá o mesmo modelo em ambas as disciplinas.

2ª Ano de Prática de Teclado (Curso Secundário de Instrumento) 2ª Ano de Instrumento de Tecla (Curso Secundário de Canto)

Programa lectivo	Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Todas as Escalas diatónicas Maiores e menores harmónicas na extensão de 2 oitavas. Fórmula cadencial Tónica – Subdominante – Dominante – Tónica, na tonalidade das escalas. Respetivos arpejos sobre o acorde Perfeito, no estado fundamental, na extensão de 2 oitavas.	Uma escala Maior e menor homónima sorteada entre as do programa lectivo, na extensão de 2 oitavas. Fórmula cadencial Tónica – Subdominante – Dominante – Tónica, na tonalidade das escalas. Respetivos arpejos Perfeitos, no estado fundamental, na extensão de 2 oitavas. <small>* As escalas, respetivos arpejos e fórmulas cadenciais serão sorteados no momento da prova.</small>	10%	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvoltura técnica • Regularidade rítmica
Harmonização de melodia dada , à 1ª vista, com as funções tonais de Tónica-Subdominante e Dominante	Harmonização de melodia dada pelo júri , com as funções tonais de Tónica-Subdominante e Dominante.	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio da tonalidade e das suas funções harmónicas
Transposições de harmonizações a qualquer tonalidade.	Transposição da harmonização anterior a um intervalo sorteado entre 12 (correspondentes aos meios-tons da escala cromática). <small>* O intervalo a que será transposta a harmonização será sorteado no momento da prova.</small>	5%	
Várias leituras à primeira vista , de extensão igual ou superior a oito compassos.	Uma leitura à primeira vista sorteada (entre 12 preparadas pelo júri). <small>* A leitura à 1ª vista será sorteada no momento da prova.</small>	5%	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de descodificação e sentido musical
(Continua)			

2ª Ano de Prática de Teclado (Curso Secundário de Instrumento) (continuação)
2ª Ano de Instrumento de Tecla (Curso Secundário de Canto) (continuação)

Programa lectivo	Prova (Maio)		Parâmetros de Avaliação
Três estudos. <small>* de grau de dificuldade equivalente aos estudos Op.599 de C. Czerny, a partir do nº19.</small>	Um estudo de escolha livre.	15%	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor do texto • Distância sonora entre as mãos • Clareza polifónica • Fluência • Memória
Três peças polifónicas. <small>* de grau de dificuldade equivalente às peças do Livro de Ana Madalena ou dos 23 Prelúdios e Peças Fáceis de J. S. Bach.</small>	Uma peça polifónica de escolha livre.	20%	
Várias peças de estilo e autor de escolha livre.	Uma peça de escolha livre.	20%	
Uma peça em duo com outro instrumento, à escolha do aluno, de estilo e autor de escolha livre.	A peça em duo com outro instrumento apresentada pelo aluno.	20%	<ul style="list-style-type: none"> • Acuidade auditiva e noção de conjunto

(página propositadamente deixada em branco)

Seguem Parâmetros de Avaliação Contínua e Tabela de conversão de cotações

Avaliação Contínua

Parâmetros	Porcentagem
<i>Comportamentos (nas aulas e nas actividades)</i>	
Pontualidade Interesse Participação Concentração	10%
<i>Competências</i>	
Leitura das obras Montagem das obras Aplicação das orientações do professor (na aula) Método de estudo Aplicação das orientações do professor (em casa) Assimilação dos conhecimentos	30%
<i>Progressão na aprendizagem</i>	
Desenvolvimento técnico Desenvolvimento artístico	30%
<i>Componente artística</i>	
Apresentação pública (parâmetro vinculativo)	30%

Tabela de conversão de cotações

Valores	5%	10%	15%	20%	25%	30%	40%	50%
1	0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,4	0,5
2	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,8	1,0
3	0,15	0,3	0,45	0,6	0,75	0,9	1,2	1,5
4	0,2	0,4	0,6	0,8	1,0	1,2	1,6	2,0
5	0,25	0,5	0,75	1,0	1,25	1,5	2,0	2,5
6	0,3	0,6	0,9	1,3	1,5	1,8	2,4	3,0
7	0,35	0,7	1,05	1,4	1,75	2,1	2,8	3,5
8	0,4	0,8	1,2	1,6	2,0	2,4	3,2	4,0
9	0,45	0,9	1,35	1,8	2,25	2,7	3,6	4,5
10	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	4,0	5,0
11	0,55	1,1	1,65	2,2	2,75	3,3	4,4	5,5
12	0,6	1,2	1,8	2,4	3,0	3,6	4,8	6,0
13	0,65	1,3	1,95	2,6	3,25	3,9	5,2	6,5
14	0,7	1,4	2,1	2,8	3,5	4,2	5,6	7,0
15	0,75	1,5	2,25	3,0	3,75	4,5	6,0	7,5
16	0,8	1,6	2,4	3,2	4,0	4,8	6,4	8,0
17	0,85	1,7	2,55	3,4	4,25	5,1	6,8	8,5
18	0,9	1,8	2,7	3,6	4,5	5,4	7,2	9,0
19	0,95	1,9	2,85	3,8	4,75	5,7	7,6	9,5
20	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	8,0	10,0

Anexo B – Mapa de Audições e Atividades da Classe de Piano em 2015/2016

Mapa de Audições e actividades da Classe de Piano 2015/2016

Auditório Mozart (Piso -2)

	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
CM	22/10		10/12	18/1		11/3	22/4	16/5	
MR	27/10		11/12	15/1		7/3		19/5	
MC	29/10		12/12	19/1		10/3		12/5	18/6
MD	28/10		17/12	20/1		9/3		17/5	15/6
LC	30/10		3/12	16/1	4/2		9/4	14/5	14/6
PO			18/2			12/3		20/5	
PA		17/11	16/12	22/1		16/3		13/5	17/6
TV		4/11	9/12	21/1		8/3	19/4	18/5	
Classe				RECITAL Classe 16 ou 23/1			CURSO Daniel B. 11 e 12/4	PROVAS Semestrais 23 a 30/5	CCB (Escola) 7/6
				PROVAS Semestrais 25/1 a 1/2	Audição Temática 23/2	CURSO Paulo O. 17 a 19/3	Concerto Professores 29/4		PROVAS 4º e 6ºano 20 a 23/6
									RECITAL Classe 24 ou 25/6
									PROVAS 9ºano 30/6

ATENÇÃO: coincidência com período de testes das disciplinas teóricas

FALTA ainda agendar : Actividade para Pais e Filhos

Eventual seminário sobre Técnica Pianística, com Manuela Costa

em 10/9/2015

Anexo C – Planificações Trimestrais 2015/2016 da Professora Madalena Reis

Planificação do Primeiro Trimestre 2015-2016

Classe de Piano da Professora Madalena Reis

Data	Evento	Local	Destinatários
27/Outubro 18:30 h 3ª feira	Audição de classe Entrega das avaliações intercalares	Auditório 1	Toda a classe
Semana de 2 a 6 de Novembro	Nesta semana não há aulas de Formação Musical nem Teóricas por haver ensaios para o Concerto de S. Roque. As aulas de piano mantêm-se no horário habitual.		
8/Novembro 16:30 Domingo	Concerto em S. Roque	Igreja de S. Roque	Informações junto do professor de coro
Semana de 30/11 a 5/12	Testes de F.Musical/Teóricas		
11/Dezembro 18:30 6ª feira	Audição de Classe	Auditório 1	Toda a classe

Planificação do 2º Trimestre 2016
Classe de Piano da Professora Madalena Reis

Data	Evento	Local	Destinatários
15 Janeiro 18:30 6ª feira	Audição de Piano	Auditório I	Alunos do 7º ano ao 11º ano
16 Janeiro 16:00 Sábado	Recital da classe de Piano	Auditório Eunice Munoz	Alunos do 11º ano
23 Janeiro 14:30 Sábado	.Festival do Piano	Auditório I	Alunos do 1º ano ao 6º ano
Semana de 25 a 29 de Janeiro	Provas semestrais	Auditório I	Alunos a partir do 7º ano
23 fevereiro 18:00 3ª feira	Audição Temática	Auditório I	Alunos do 7º ano
7 Março 18:30 2ª feira	Audição de Classe	Auditório I	Toda a Classe
17 a 19 Março	Curso de Piano	Auditório I	██████████, ██████████ ██████████ e ██████████

PLANIFICAÇÃO DO 3º TRIMESTRE 2016
CLASSE DA PROFESSORA MADALENA REIS

Data	Evento	Local	Destinatários
29 Abril 19:00	Concerto de Professores	Auditório I	Toda a classe
7 Maio 17:30	Recital de Piano	Instituto Gulbenkian/ciência	Alunos a definir
14 Maio 15:00	Festival do Piano	Auditório I	1º, 2º, 3º 4º, 5º e 6º anos
19 Maio 18:30	Audição de Piano	Auditório I	Toda a classe
23 a 30 Maio	Provas semestrais	Auditório I	7º, 8º, 10º e 11º anos
Junho Data a definir	Audição de Piano	Auditório I	Toda a classe
20 a 23 Junho	Prova de acesso ao 5º ano	Auditório I	4º ano
20 a 23 Junho	Prova de 6º ano	Auditório I	6º ano
30 Junho	Prova de 9º ano	Auditório I	9º ano
1 Julho 18:00	Recital de Piano	Auditório Ruy de carvalho	Alunos a definir

Anexo D – Programas de Apresentações Públicas da Classe da Prof.^a Madalena Reis

Audição de Piano
3ª feira dia 27 de Outubro às 18:30
Classe da Professora Madalena Reis
Auditório I

Escadinha do Dó.....		EXERCÍCIO
	██████████ (1º ano)	
A Mimi.....		POPULAR
	██████████ (1º ano)	
Parabéns a você.....		POPULAR
	██████████ (2º ano)	
O Velho MacDonald.....		THOMPSON
	██████████ (2º ano)	
Balão do João.....		POPULAR
	██████████ (3º ano)	
A Ovelhinha.....		THOMPSON
	██████████ (3º ano)	
O Baloço.....		M. AARON
	██████████ (3º ano)	
O Chefe.....		M. AARON
	██████████ (3º ano)	
Canção da Caça.....		M. AARON
Patinagem.....		M. AARON
	██████████ (4º ano)	
Os Sinos.....		THOMPSON
	██████████ (5º ano)	
Canção.....		B. MASON
	██████████ (5º ano)	
O velho Relógo do Cuco.....		N. BATSKINSKAJA
	██████████ (5º ano)	

Uma Pequena História.....	D. KABALEVSKI
[REDACTED] (7º ano)	
Os Ratinhos.....	SCHULTZ
[REDACTED] (I.T)	
O Tambor.....	POUILLARD
[REDACTED] (I.T)	
Estudo nº 2 em Lá m.....	S. HELLER
[REDACTED] (8º ano)	
Invenção a três Vozes em Si m Vozes em Si m.....	J. S. BACH
[REDACTED] (9º ano)	
Nocturno em Dó # m op. Posth.....	F. CHOPIN
[REDACTED] (9º ano)	
Nocturno op.32 nº 1 em Si M.....	F. CHOPIN
[REDACTED] (11º ano)	
Passepied (<i>da suite Bergamasque</i>).....	C. DEBUSSY
[REDACTED] (11º ano)	
Estudo nº 1	J. COLLETE
[REDACTED] (11º ano)*	
Estudo nº5.....	GALLAY
[REDACTED] (11º)**	

*Aluna de Flauta de Bisel da Professora Dulce Marçal

** Aluno de trompa do Professor João Carlos Alves

Audição de Piano
6ª feira dia 11 de Dezembro de 2015 às 18:30
Classe da Professora Madalena Reis
Auditório I

O Balão do João.....	POPULAR
[REDACTED] (2º ano)	
Três Galinhas.....	POPULAR
[REDACTED] (1º ano)	
Quinta do Tio Manel.....	POPULAR
[REDACTED] (1º ano)	
O Tocador de Banjo.....	THOMPSON
[REDACTED] (2º ano)	
As Pombinhas da Cat'rina.....	POPULAR
Soldado Americano.....	THOMPSON
[REDACTED] (3º ano)	
O Velho Moinho.....	M. AARON
Canção da Caça.....	M. AARON
[REDACTED] (3º ano)	
Passeio na Neve.....	F. WATERMAN
A Zebra Alegre e Triste.....	F. WATERMAN
[REDACTED] (3º ano)	
O Chefe	M. AARON
[REDACTED] (3º ano)	
Os Sinos.....	THOMPSON
O Velho MacDonald.....	THOMPSON
[REDACTED] (3º ano)	
Canção da Noite.....	M. AARON
Dança das Socas.....	M. AARON
[REDACTED] (4º ano)	
Estudo op. 599 nº 14.....	C. CZERNY
[REDACTED] (5º ano)	
O Meu Gato Preto.....	F. WATERMAN
[REDACTED] (5º ano)	

Sol e Chuva.....	.....	B. MASON
	[REDACTED] (5° ano)	
O Índio Alegre.....	.....	A. BOTELHO
	[REDACTED] (5° ano)	
Estudo op. 599 n° 19.....	.....	C. CZERNY
Bourrée.....	.....	GRAUPNER
	[REDACTED] (5° ano)	
O Violoncelo.....	.....	B. MASON
	[REDACTED] (5° ano)	
Os Sinos.....	.....	GNYESSINA
	[REDACTED] (1° P.T.)	
Dança Antiga.....	.....	GNYESSINA
	[REDACTED] (1° P.T.)	
Estudo op. 299 n° 1.....	.....	C. CZERNY
	[REDACTED] (7° ano)	
Estudo op. 299 n° 11.....	.....	C. CZERNY
Invenção a Duas Vozes em Fá M.....	.....	J. S. BACH
	[REDACTED] (7° ano)	
Tocata em Dó m.....	.....	C. SEIXAS
Minueto I		
Minueto II		
	[REDACTED] (8° ano)	
Estudo op. 299 n° 29.....	.....	C. CZERNY
Invenção a Três Vozes em Mi b M.....	.....	J. S. BACH
	[REDACTED] (9° ano)	
Estudo op. 299 n° 8.....	.....	C. CZERNY
Nocturno op. 9 n° 2 em Mi b M.....	.....	F. CHOPIN
	[REDACTED] (9° ano)	
Sonata em Ré M, Hob. XVI: 14.....	.....	J. HAYDN
I. <i>Allegro Moderato</i>		
	[REDACTED] (11° ano)	
Sonata op. 78 em Fá # M.....	.....	L. V. BEETHOVEN
I. <i>Adagio cantabile-Allegro ma non troppo</i>		
	[REDACTED] (11° ano)	

Audição de Piano
6ª feira dia 15 de Janeiro de 2016 às 18:30
Alunos da Professora Madalena Reis
Auditório I

Estudo op. 299 nº 1.....C. CZERNY
 Prelúdio BWV 927 em Fá M.....J. S. BACH
 Uma Pequena História.....D. KABALEVSKI
 [REDACTED] (7º ano)

Estudo op. 299 nº 11.....C. CZERNY
 Invenção a Duas Vozes em Fá M.....J. S. BACH
 Marcha, op 65.....S. PROKOFIEV
 [REDACTED] (7º ano)

Estudo op. 45 em Lá m.....S. HELLER
 Invenção a Duas Vozes em Fá M.....J. S. BACH
 Tocata em Dó m.....C. SEIXAS
 Minueto I
 Minueto II
 [REDACTED] (8º ano)

Estudo op. 299 nº 29.....C. CZERNY
 Estudo em Fá m.....J. B. CRAMER
 Invenção a Três Vozes em Mi b M.....J. S. BACH
 Nocturno em Dó # m op. Posth.....F. CHOPIN
 [REDACTED] (9º ano)

Estudo op. 299 nº 8.....C. CZERNY
 Estudo em Fá m.....L. COSTA
 Invenção a Três Vozes em Si m.....J. S. BACH
 Nocturno op. 9 nº 2 em Mi b M.....F. CHOPIN
 [REDACTED] (9º ano)

Sonata em Ré m.....D. SCARLATTI
Invenção a Três Vozes em Mi m.....J. S. BACH
Estudo op. 740 nº 2.....C. CZERNY
Sonata em Ré M, Hob. XVI: 14.....J. HAYDN
Allegro Moderato
Nocturno op.32 nº 1 em Si M.....F. CHOPIN
[REDACTED] (11º ano)

Sonata em Si m.....D. SCARLATTI
Prelúdio e Fuga em Dó m (*I Volume*).....J. S. BACH
Estudo op. 740 nº 21.....C. CZERNY
Sonata op. 78 em Fá # M.....L. V. BEETHOVEN
I. Adagio cantabile-Allegro ma non troppo
Passepied (*da suite Bergamasque*).....C. DEBUSSY
[REDACTED] (11º ano)

Audição de Piano
2ª feira dia 7 de Março às 18:30
Classe da Professora Madalena Reis
Auditório I

Marcha.....	.....L. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano) e [REDACTED] (4º ano)	
Valsa.....	.....F. WATERMANN
[REDACTED] (5º ano) e [REDACTED] (5º ano)	
Jardim da Celeste.....	.....POPULAR
[REDACTED] (1º ano)	
Papagaio Loiro.....	.....POPULAR
[REDACTED] (1º ano)	
Carros e cavalos.....	.....I. GORIN
Dança Popular.....	.....I. GORIN
[REDACTED] (2º ano)	
Os Irmãos Ganso.....	.....I. GORIN
O Passarinho.....	.....I. GORIN
[REDACTED] (2º ano)	
Comboio a Vapor.....	.....B. MASON
Boardwalk.....	.....L. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano)	
Raio de Sol.....	.....I. GORIN
Canção da Laura.....	.....I. GORIN
[REDACTED] (3º ano)	
Patinagem.....	.....M. AARON
[REDACTED] (3º ano)	
Estudo em Dó M.....	.....M. AARON
O Baterista.....	.....M. AARON
[REDACTED] (3º ano)	
Estudo.....	.....M. AARON
Blues Prelude.....	.....B. BOYD
[REDACTED] (4º ano)	

Dia de Sonho.....	SCHULTZ
[REDACTED] (5° ano)	
Canção de Embalar.....	F. WATERMANN
[REDACTED] (5° ano)	
A Festa	W. PALMER
A Bicicleta.....	SCHULTZ
[REDACTED] (5° ano)	
Minueto em Sol M.....	J. S. BACH
[REDACTED] (5° ano)	
Tarantela, op. 65.....	S. PROKOFIEV
[REDACTED] (7° ano)	
Invenção a Duas vozes em Dó m.....	J. S.BACH
[REDACTED] (8° ano)	
Noite de Inverno.....	SCHULTZ
Three Kings of Orient.....	SCHULTZ
[REDACTED] (P.T)	
Estudo do Pedal.....	THOMPSON
[REDACTED] (P.T)	
Invenção a Três Vozes em Sol M.....	J. S. BACH
[REDACTED] (10° ano)	
Invenção a Três vozes em Mi m.....	J.S.BACH
Sonata nº 15 em Ré M Hob.XVI: 14.....	J. HAYDN
II. <i>Menuetto</i>	
[REDACTED] (11° ano)	
Prelúdio e Fuga em Dó m(<i>I Volume</i>).....	J. S. BACH
[REDACTED] (11° ano)	

Audição de Piano
5ª feira dia 19 de Maio de 2016 às 18:00
Alunos da Professora Madalena Reis
Auditório I

Estudo nº10 em Dó M.....CRAMER
Invenção a Três Vozes em Dó M.....J. S. BACH
Sonata em Ré M, Hob. XVI: 14.....J. HAYDN
I. Allegro moderato
II. Menuetto
I. Presto

[REDACTED] (11º ano)

Estudo op. 299 nº 2.....C. CZERNY
Invenção a Duas Vozes em Dó M.....J. S. BACH

[REDACTED] (7º ano)

Estudo op. 849 nº 7.....C. CZERNY
Invenção a Duas Vozes em Ré m.....J. S. BACH
Sonata op. 49 nº 2 em Sol M.....L. V. BEETHOVEN
I. Allegro ma non troppo

[REDACTED] (7º ano)

Invenção a Duas Vozes em Ré m.....J. S. BACH
Sonata Kv. 545 em Dó M.....W. A. MOZART
I. Allegro

[REDACTED] (8º ano)

Sonata op. 49 n° 1 em Sol m.....L. V. BEETHOVEN

I. Andante

II. Rondo: Allegro

██████████ (9° ano)

Sonata Kv. 280 em Mi b M.....W. A. MOZART

II. Adagio

██████████ (9° ano)

Invenção a Três Vozes em Mi M.....J. S. BACH

Sonata op. 78 em Fá # M.....L. V. BEETHOVEN

I. Adagio cantabile-Allegro ma non troppo

II. Allegro vivace

██████████ (11° ano)

Audição de Piano
5ª feira dia 23 de Junho às 18:30
Classe da Professora Madalena Reis
Auditório I

La Marionnette.....	T. MASSON
[REDACTED] (5º ano) e [REDACTED] (5º ano)	
Valsa	J. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano) e [REDACTED] (4º ano)	
Aligator Blues.....	J. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano) e [REDACTED] (3º ano)	
Valsa.....	T. MASSON
[REDACTED] (5º ano) e [REDACTED] (3º ano)	
Floating.....	VINCIGUERRA
[REDACTED] (P.T.) e [REDACTED] (P. T.)	
O Pião.....	POPULAR
[REDACTED] (1º ano)	
Canção tradicional Russa.....	I. GORIN
[REDACTED] (2º ano)	
Viagem de Comboio.....	I. GORIN
[REDACTED] (2º ano)	
O Capitão.....	J. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano)	
Fantasma.....	M. AARON
[REDACTED] (3º ano)	
O Cãozinho.....	J. BASTIEN
[REDACTED] (3º ano)	
Comboio a Vapor.....	B. MASON
[REDACTED] (3º ano)	
Minueto em Lá m.....	J. KRIEGER
[REDACTED] (4º ano)	
Estudo op. 599 nº 28.....	C. CZERNY
[REDACTED] (5º ano)	
O Cuco.....	THOMPSON
[REDACTED] (5º ano)	

Ripstich Rag.....C. BARRAT
[redacted] (5º ano)

Sonatina op. 36 nº 6 em Ré M.....M. CLEMENTI
I. Allegro
[redacted] (7º ano)

Estudo op. 299 nº 6.....C. CZERNY
[redacted] (8º ano)

Estudo op. 299 nº 7.....C. CZERNY
[redacted] (8º ano)

Invenção a Duas vozes em Dó m.....J. S. BACH
[redacted] (9º ano)

Sonata op. 49 nº 1 em Sol m.....L. V. BEETHOVEN
I. Andante
[redacted] (9º ano)

Invenção a Três Vozes em Sol M.....J. S. BACH
[redacted] (10º ano)

Sonata em Ré M, Hob. XVI:14.....J. HAYDN
III: Presto
[redacted] (11º ano)

Passepied (*da suite Bergamasque*).....C. DEBUSSY
[redacted] (11º ano)

Sonata op. 2 nº 1 em Fá m.....L. V. BEETHOVEN
I. Allegro

Mikrokosmos Nr. 142 " Do Diário de uma mosca".....B. BARTOK
[redacted] (10º ano)*

* Aluno do Professor Joaquim Baptista Fernandes na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa

Recital de Piano
Alunos dos professores Madalena Reis e Tiago Vieira
3ª feira, dia 21 de Junho às 19:00
Auditório I

Estudo nº 17 em Ré M.....J. B. Cramer
Invenção a duas vozes em Lá m.....J. S. Bach
Sonata op. 49 nº 1 em Sol m.....L. V. Beethoven

I. Andante

II. Rondo-Allegro

██████████ (9º ano)

Sinfonia a três vozes em Mi M..... J. S. Bach
Estudo nº 17 em Ré M.....J. B. Cramer
Sonata em Dó M Kv. 545.....W. A. Mozart

I. Allegro

II. Andante

III. Rondo

██████████ (9º ano)

Fiesta.....	W. Gillock
Marcha em Dó M.....	D. Schostakovich
Invenção a duas vozes em Fá Maior.....	J. S. Bach
Variações para a convalescença de Arinuschká	Avo Pärt
“Leonoreta vai na brasa de Lambreta” (<i>de Engenhos n°2</i>).....	Alfredo Teixeira
Dinky Toys.....	A. Pinho Vargas
Invenção a duas vozes em Mi menor.....	J. S. Bach
Invenção a três vozes em si m.....	J. S. Bach
Prelúdio em Dó m.....	H. Pachulski
Arabesco	F. Botelho Leitão
Valsa em Lá menor, KKIVb Nr11.....	F. Chopin
A Dançarina espanhola.....	O. Lorenzo Fernandez

⁴² Programa do recital da Classe de Piano no Instituto Gulbenkian de Ciência (7 de Maio de 2016).

Tarantela , op. 65.....	.....S. Prokofiev
Capricho catalão.....	.....I. Albeniz
Estudo nº 1, op. 1 .....	..... F. Liszt
Tanto Espaço.....	.....M. Laginha
Prelúdio e Fuga em Dó m (<i>I Caderno</i>).....	.....J. S. Bach
La Fille aux cheveux de lin.....	.....C. Debussy
Nocturno em Dó # menor, op. Posth.....	.....F. Chopin
Prelúdio em Ré b Maior, op. 28 nº 15.....	.....F. Chopin
Maple Leaf Rag.....	.....S.Joplin

Recital ruy de carvalho

Valsa.....T. Masson
[REDACTED] (3º ano) e [REDACTED] (5º ano)

Canção.....J. Garscia
Ripstich Rag.....C. Barrat
[REDACTED] (5º ano)

Comboio a Vapor.....B. Mason
[REDACTED] (3º ano)

Boardwalk Arcade.....J. Bastien
[REDACTED] (3º ano)

Camioneta dos Gelados.....J. Bastien
[REDACTED] (3º ano)

Minueto em Lá m.....J. Krieger
[REDACTED] (4º ano)

Bill Bailey.....W. GILLOCK
[REDACTED] (7º ano) e [REDACTED] (9º ano)

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE A
SÁBADO, DIA 23 DE JANEIRO DE 2016 ÀS 15:00
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

A Mimi.....POPULAR
 Pipocas.....I.GORIN
 [REDACTED] - 1º ano

Estrelinha.....POPULAR
 Quinta do Tio Manel.....POPULAR
 [REDACTED] 1º ano

Mimi.....POPULAR
 Estrelinha.....POPULAR
 [REDACTED] - 2º ano

O Sapo.....POUILLARD
 Índio Triste.....A. BOTELHO
 [REDACTED] -2º ano

Que Linda Falua.....POPULAR
 A Princesa Solange.....I. GORIN
 [REDACTED] - 2º ano

Dança Espanhola.....I. GORIN
 Raio de Sol.....TRADICIONAL RUSSA
 [REDACTED] - 2º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE B
SÁBADO, DIA 23 DE JANEIRO DE 2016 ÀS 15:00
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

- "Tetris".....POPULAR RUSSA
[REDACTED] - 3º ano
- The Skater.....THOMPSON
[REDACTED] - 3º ano
- Dança.....M. AARON
[REDACTED] - 3º ano
- Musette.....J. S. BACH
[REDACTED] - 3º ano
- A Ovelhinha.....THOMPSON
[REDACTED] - 3º ano
- O Baterista.....M. AARON
[REDACTED] - 3º ano
- Marcha dos Ursos.....F. WATERMAN
[REDACTED] - 3º ano
- O Passarinho.....TRADICIONAL RUSSA
[REDACTED] - 3º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE C
SÁBADO, DIA 23 DE JANEIRO DE 2016 ÀS 15:00
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Pequena Peça em Dó M.....U. SEIF
Dança em Fá M.....D. KABALEVSKI
[REDACTED] - 4º ano

Gavotte.....G. P. TELEMANN
Rigaudon.....GOEDIKE
[REDACTED] - 4º ano

Menuet.....L. MOZART
[REDACTED] - 4º ano

Varição em Sol.....POUILLARD
Canção Antiga.....GNYESINA
[REDACTED] - 4º ano

Estudo.....M. AARON
Fantasmas.....M.AARON
[REDACTED] - 4º ano

Dança.....SCHULTZ
Dança Guerreira.....ZENEMIJ
[REDACTED] - 4º ano

Tarantella.....T.LACK
O Ouriço.....D. KABALEVSKI
[REDACTED] - 4º ano

Danse Ancienne.....GNYESINA
Air.....TURK
[REDACTED] - 4º ano

Le Guignol Danse.....F. EMONTS
Allegro.....J. W. HABLER
[REDACTED] - 4º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE D
SÁBADO, DIA 23 DE JANEIRO DE 2016 ÀS 15:00
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Minueto em Lá m.....H. PURCELL
 Sonatina em Dó M 1º Andamento.....I. BERKOVICH
 - 5º ano

Estudo op. 599 nº 18.....C. CZERNY
 Estudo op. 599 nº 19.....C. CZERNY
 - 5º ano

A Feira.....F. WATERMAN
 A Bicicleta.....SCHULTZ
 - 5º ano

Índio Alegre.....A. BOTELHO
 Macaco Pulador.....A. BOTELHO
 - 5º ano

Estudo op. 599 nº 19.....C. CZERNY
 - 5º ano

Estudo op. 599 nº 19.....C. CZERNY
 Bourrée.....GRAUPNER
 - 5º ano

Dança Alemã.....J. HAYDN
 Zut Blues.....C. BARRAT
 - 5º ano

Jogo Electrónico.....J. BASTIEN
O Sino.....J. GARSCIA
[REDACTED] - 5º ano

Estudo op. 599 nº 12.....C. CZERNY
Canção Infantil.....B. BARTOK
[REDACTED] - 5º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE E
 SÁBADO, DIA 23 DE JANEIRO DE 2016 ÀS 15:00
 AUDITÓRIO I
 ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
 MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Estudo op. 599 n° 15.....C. CZERNY
 Sonatina em Sol M, I. *Moderato*.....L. V. BEETHOVEN
 [REDACTED] - 6° ano

Estudo op. 599 n° 45.....C. CZERNY
 No Jardim.....S. MAIKAPAR
 [REDACTED] - 6° ano

Estudo op. 599 n° 69.....C. CZERNY
 Polonaise em Sol m, BWV Anh. 119.....J. S. BACH
 [REDACTED] - 6° ano

Estudo em Dó M, op. 299 n° 6.....C. CZERNY
 Sonatina em Ré M, op. 36 n° 4, I. *Allegro con spirito*.....M. CLEMENTI
 [REDACTED] - 6° ano

Estudo em Dó M, op. 299 n° 1.....C. CZERNY
 Sonatina em Sol M, op. 36 n° 2, I. *Alegretto*.....M. CLEMENTI
 [REDACTED] - 6° ano

Minueto em Sol M, BWV Anhang 116.....J. S. BACH
 Sonatina em Dó M, op. 36 n° 3, III. *Allegro*.....M. CLEMENTI
 [REDACTED] - 6° ano

Estudo op. 599 n° 45.....C. CZERNY
Minueto em Sol M, BWV Anh.116.....J. S. BACH

██████████ - 6° ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE A
SÁBADO, DIA 14 DE MAIO DE 2016 ÀS 15:30
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Que linda falua.....POPULAR
[REDACTED] - 1º ano

O Paraquedista.....THOMPSON
[REDACTED] - 2º ano

Dança.....ZENEMIJI
[REDACTED] - 2º ano

Raio de Sol.....I. GORIN
[REDACTED] - 2º ano

Jogar à Bola.....I. GORIN
[REDACTED] - 2º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE B
SÁBADO, DIA 14 DE MAIO DE 2016 ÀS 15:30
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Estudo op. 599 nº 16.....C. CZERNY
 Burlesca.....L. MOZART

[REDACTED] - 3º ano

O Cuco.....L. COSTA
 O Ouriço.....D. KABALEVSKI

[REDACTED] - 3º ano

Dança das Socas.....M. AARON
 Comboio a Vapor.....B. MASON

[REDACTED] - 3º ano

Estudo op. 599 nº 19.....C. CZERNY
 Minuet em Ré m.....J. S. BACH

[REDACTED] - 3º ano

O Soldado Americano.....THOMPSON
 Na Quinta do Tio Manel.....THOMPSON

[REDACTED] - 3º ano

In a Far too Land.....L. BASTIEN
 Camioneta dos Gelados.....L. BASTIEN

[REDACTED] - 3º ano

O Ratinho.....I. GORIN
 Boardwalk Arcade.....L. BASTIEN

[REDACTED] - 3º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE C
SÁBADO, DIA 14 DE MAIO DE 2016 ÀS 15:30
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Dança Alemã.....L. V. BEETHOVEN
Fiesta.....W. GILLOCK
[REDACTED] - 4º ano

Estudo em Sol M.....J. B. DUVERNOY
Marcha em Dó M.....D. CHOSTAKOVICH
[REDACTED] - 4º ano

Menuet.....GURLITT
The Clockwork Ballerina.....TSITSAROS
[REDACTED] - 4º ano

Caretas.....THOMPSON
Canção Antiga.....GNYESINA
[REDACTED] - 4º ano

Minueto Melancólico.....A. E. MULLER
Bagatela.....A. DIABELLI
[REDACTED] - 4º ano

Crocodilo.....THOMPSON
Pequeno Poney.....POUILLARD
[REDACTED] - 4º ano

Minuete em Ré Maior.....C.P.E. BACH
Estudo em Sol Maior.....L. SCHITTE
[REDACTED] - 4º ano

Estudo melódico em Mi menor.....GURLITT
Dança Índia.....W. GILLOCK
[REDACTED] - 4º ano

Canção de Maio.....TRADICIONAL HOLANDESA
Estudo para a mão esquerda.....B. BARTOK
[REDACTED] - 4º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE D
SÁBADO, DIA 14 DE MAIO DE 2016 ÀS 15:30
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Sonatina em Sol M - 2º andamento.....L. V. BEETHOVEN
 Berceuse em Fá M.....J. P. KIRNBERGER
 [REDACTED] - 5º ano

Estudo o. 599 nº 24.....C. CZERNY
 Minuete em Sol M.....J. S. BACH
 [REDACTED] - 5º ano

Dança da Boneca.....G. MEUNIER
 Canção.....J. GARSCIA
 [REDACTED] - 5º ano

Rock-a-bye baby.....F. WATERMANN
 Royal Procession.....F. WATERMANN
 [REDACTED] - 5º ano

Bicicleta.....SCHULTZ
 A Festa.....W. PALMER
 [REDACTED] - 5º ano

A Patinagem.....A. BOTELHO
 O Cuco.....THOMPSON
 [REDACTED] - 5º ano

Dança Índia.....W. GILLOCK
 [REDACTED] - 5º ano

Estudo op. 599 nº 23.....C. CZERNY

Fiesta.....W. GILLOCK
 [REDACTED] - 5º ano

Desfile dos Anões.....P. WHITEHEAD
 Diálogo.....J. N. HUMMEL
 [REDACTED] - 5º ano

Valsa em Lá m.....D. SCHOSTAKOVICH
 O Relógio.....F. FREITAS
 [REDACTED] - 5º ano

Um Bom Dever.....GRETCHANINOFF
 Rigaudon.....GOEDIKE
 [REDACTED] - 5º ano

Estudo op. 599 nº 16.....C. CZERNY
 Aventura Cômica.....D. KABALEVSKI
 [REDACTED] - 5º ano

FESTIVAL DE PIANO DA CLASSE E
SÁBADO, DIA 14 DE MAIO DE 2016 ÀS 15:30
AUDITÓRIO I
ALUNOS DOS PROFESSORES MADALENA REIS,
MARIANA CRUZ, PAULO OLIVEIRA E TIAGO VIEIRA

Prelúdio em Dó M.....J. S. BACH
[REDACTED] - 6º ano

O Relógio.....F. FREITAS
[REDACTED] - 6º ano

Uma Escala Singular.....POUILLARD
[REDACTED] (6º ano) e [REDACTED] (6º ano)

A Dançarina Espanhola.....O. LORENZO FERNANDEZ
Peça a 4 mãos.....C. MARTIN
[REDACTED] - 6º ano

Sonatina em Ré M op. 36 nº 6.....M. CLEMENTI
II. Allegretto spiritoso
Cabaret.....H. VINCIGUERRA
[REDACTED] - 6º ano

Sonatina em Sol M op. 36 nº 2.....M. CLEMENTI
III. Allegretto
Cabaret.....H. VINCIGUERRA
[REDACTED] - 6º ano

O Pequeno Grande Homem.....A. GRETCHANINOV
Shoe Shinin'Blues.....M. MIER

██████████ - 6º ano

Estudo op. 599 nº 56.....C. CZERNY
Peça a 4 mãos.....C. MARTIN

██████████ - 6º ano

Curso de Piano
Professor Paulo Oliveira
Dias 17, 18 e 19 de Março de 2016

Linda – a – Velha , 15 de Fevereiro de 2016

Caros Alunos,

Como é do vosso conhecimento a classe de piano está mais uma vez a organizar o CURSO DE PIANO que se realizará nos dias 17, 18 e 19 de Março sob a orientação da professor Paulo Oliveira.

Desejamos que este curso seja mais um momento de formação e enriquecimento musical para todos.

Os alunos até ao 6º ano têm uma aula e os alunos a partir do 7º ano têm duas aulas. O custo do Curso será de 27, 5 euros para os alunos que têm uma aula e de 55 euros para os alunos que têm duas aulas.

O curso decorre em 3 dias em 6 sessões sendo a primeira de **presença obrigatória**. Os alunos executantes até ao 6º ano podem faltar a 3 sessões no total. Os alunos a partir do 7º ano só podem faltar a uma sessão.

O Professor Paulo Oliveira fará uma apresentação musical logo no primeiro dia às 10h e peço a vossa pontualidade para bem recebermos o professor e todos aproveitarmos os seus ensinamentos.

No segundo dia do CURSO DE PIANO haverá um encontro entre os alunos executantes e o professor para serem colocadas questões e perguntas. No último dia, haverá um almoço partilhado nas instalações da escola de música para o qual cada um trará um contributo. No início do curso será entregue a lista das comidas e bebidas que cada um deve trazer.

A escola está aberta desde as 9:00 nos dias 17, 18 e 19 para os alunos poderem estudar.

Agradeço que leiam esta carta com os vossos pais e que devolvam o picotado devidamente assinado.

Aqui fica a planificação do CURSO DE PIANO:

PLANIFICAÇÃO DO CURSO 2016

	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>	<i>Sábado</i>
10h	Apresentação do professor	Aulas	Aulas
11:00	Aulas		
13h	Almoço	Almoço	Almoço Partilhado
14h	Aulas	Encontro com os alunos executantes	Aulas
14:30		Aulas	
19h	Fim das aulas	Fim das aulas	Entrega dos Diplomas aos alunos executantes e aos alunos ouvintes. Fotografia de grupo
19:30			

A professora organizadora

Madalena Reis

.....

ALUNO _____

Declaro que tomei conhecimento das informações acima expostas.

(assinatura do encarregado de educação)