

Relatório de Estágio

A Comunicação como Veículo ao Melhor Entendimento e Nível de Consecução dos
Objetivos para Trabalho de Casa por Parte do Aluno: Aplicando as Técnicas de
Comunicação de Philip Johnston

Inês Marques da Costa Sacadura

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Nuno Inácio

Relatório de Estágio

A Comunicação como Veículo ao Melhor Entendimento e Nível de Consecução dos
Objetivos para Trabalho de Casa por Parte do Aluno: Aplicando as Técnicas de
Comunicação de Philip Johnston

Inês Marques da Costa Sacadura

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

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Nuno Inácio

Índice Geral

Lista de Termos e Abreviaturas	vii
Agradecimentos	viii
Resumo I (Prática Pedagógica)	ix
Abstract I (Teaching)	x
Resumo II (Projeto de Investigação).....	xi
Abstract II (Research).....	xii
Parte I – Prática Pedagógica.....	1
1. Introdução	2
2. Âmbito e Objetivos	2
2.1. Competências a Desenvolver e Expectativas Iniciais.....	2
3. Caracterização da Escola	4
3.1. AMEC/Metropolitana: Historial e Contextualização	4
3.2. Escola Profissional da Metropolitana: Enquadramento, Organização e Gestão da Escola.....	6
3.3. Oferta Educativa	8
3.4. Ligação à Comunidade	9
3.5. Protocolos e Parcerias.....	10
3.6. Ambiente Educativo	10
3.7. Resultados.....	11
3.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola	11
3.8.1. Atividades Extracurriculares	11
3.8.2. Instalações e Serviços.....	12
3.8.3. Plano de Prevenção e Contingência COVID-19.....	13
3.9. Análise SWOT.....	14

3.10. Reflexão.....	16
4. Estágio de Ensino Especializado	16
4.1. Plano Curricular da Disciplina de Instrumento	16
4.2. Caracterização da Classe	17
4.3. Caracterização dos Alunos Selecionados	18
4.3.1. Aluna A.....	18
4.3.2. Aluna B.....	19
4.3.3. Aluna C.....	20
4.4. Descrição das Aulas Observadas.....	21
4.4.1. Considerações Pedagógicas.....	22
4.4.2. Aluna A.....	26
4.4.2.1 Introdução.....	26
4.4.2.2. Aquecimento e Trabalho de Som	27
4.4.2.3. Melodias	29
4.4.2.4. Técnica Digital	30
4.4.2.5. Estudos Técnicos	31
4.4.2.6. Repertório	33
G. Fauré, <i>Sicilienne</i>	33
P. Gaubert, <i>Madrigal</i>	34
G. F. Handel, <i>Sonata em mi menor</i>	34
M. Berthomieu, <i>Suite Romantique</i>	35
W. Popp, <i>Little Flute Concerto</i>	36
J. Demersseman, <i>Petite Fantaisie sur Le Carnaval de Venise</i>	37
4.4.3. Aluna B.....	37
4.4.3.1. Introdução.....	37
4.4.3.2. Aquecimento e Trabalho de Som	39
4.4.3.3. Trabalho de Articulação	40
4.4.3.4. Melodias e Estudos Melódicos.....	42
4.4.3.5. Técnica Digital	44
4.4.3.6. Estudos Técnicos	45
4.4.3.7. Repertório	45
R. Schumann, <i>3º Romance</i>	46
G. Hue, <i>Fantasia</i>	46

J. S. Bach, <i>Sonata em Mib Maior</i>	48
C. Reinecke, <i>Ballade</i>	49
L. Ganne, <i>Andante et Scherzo</i>	49
J. L. Tulou, <i>13^{me} Grand Solo</i>	50
4.4.3.8. Excertos Orquestrais	51
4.4.4. Aluna C	51
4.4.4.1 Introdução	51
4.4.4.2. Aquecimento e Trabalho de Som	53
4.4.4.3. Estudos Melódicos	55
4.4.4.4. Técnica Digital	56
4.4.4.5. Estudos Técnicos	57
4.4.4.6. Repertório	58
R. Schumann, <i>1^o Romance</i>	59
J. S. Bach, <i>Sonata em mi menor</i>	59
M. Marais, <i>Les Folies d’Espagne</i>	60
J. Mouquet, <i>La Flute de Pan</i>	61
I. Clarke, <i>The Great Train Race</i>	62
W. A. Mozart, <i>Concerto em Ré Maior</i>	63
4.4.4.7. Excertos Orquestrais	63
4.4.5. Outras Atividades	64
4.5. Descrição das Aulas Lecionadas	65
4.5.1. Aluna A	66
4.5.1.1. 1 ^a Aula Lecionada	66
4.5.1.2. 2 ^a Aula Lecionada	68
4.5.1.3. 3 ^a Aula Lecionada	70
4.5.2. Aluna B	71
4.5.2.1. 1 ^a Aula Lecionada	71
4.5.2.2. 2 ^a Aula Lecionada	75
4.5.2.3. 3 ^a Aula Lecionada	76
4.5.3. Aluna C	78
4.5.3.1. 1 ^a Aula Lecionada	78
4.5.3.2. 2 ^a Aula Lecionada	80
4.5.3.3. 3 ^a Aula Lecionada	83

5. Reflexão Final /Análise Crítica da Atividade Docente	86
Parte II – Projeto de Investigação.....	91
6. Motivações Pessoais para a Realização deste Projeto	92
7. Estado da Arte e Revisão de Literatura	93
7.1. Introdução.....	93
7.2. Estudo em Casa ou Autorregulação.....	93
7.3. Comunicação	95
7.4. Objetivos (conceito)	97
7.4.1. Como Formular Objetivos?	98
7.4.1.1. Motivação	98
7.4.1.2. Teoria da Autoeficácia.....	99
7.4.1.2.1. Perceção de Autoeficácia.....	100
7.4.1.2.2. Objetivos e Teoria da Autoeficácia	102
7.5. <i>The Practice Revolution</i> (Johnston, 2002)	103
7.5.1. Giving Better Instructions	104
7.5.2. Pertinência deste Capítulo	108
8. Problemática	110
9. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação	111
10. Metodologia Adotada	112
10.1. Introdução.....	112
10.2. Etapas da Investigação.....	113
10.3. Elaboração dos Questionários	115
10.4. Intervenção Efetuada em Aula com o Grupo Experimental.....	118
10.5. Amostra	119
10.6. Princípios Éticos	119
11. Resultados.....	120
12. Discussão.....	124
13. Conclusão	129

Reflexão Final	131
Referências Bibliográficas	134
Webgrafia	143
Outras Referências	144
Parte I – Apêndices.....	145
Parte II – Apêndices	150
 Índice de Tabelas	
Tabela 1. Análise SWOT da Escola Profissional da Metropolitana.....	15
Tabela 2. Modelo Ilustrativo do Preenchimento da Lista por Tópicos	121
Tabela 3. Nível de Cumprimento dos Objetivos para Trabalho de Casa	121
Tabela 4. Percepção da Facilidade de Compreensão dos Trabalhos para Casa	122
Tabela 5. Questionário 1 - Exatidão da Compreensão dos Objetivos para Trabalho de Casa	123
Tabela 6. Questionário 2 - Exatidão da Compreensão dos Objetivos para Trabalho de Casa	123
 Índice de Apêndices – Parte I	
Apêndice 1. Pedido de autorização à Direção Pedagógica da AMEC/Metropolitana para gravação das seis aulas lecionadas no Estágio de Ensino Especializado nas instalações da EPM	147
Apêndice 2. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a observação e gravação das aulas das alunas selecionadas	148
Apêndice 3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para observação e gravação das aulas das alunas selecionadas em regime online	149

Índice de Apêndices – Parte II

Apêndice 4. Consentimento informado de participação no Projeto de Investigação ...	151
Apêndice 5. Questionário de percepção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes aos graus de iniciação	153
Apêndice 6. Questionários de percepção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes a graus superiores à iniciação	157
Apêndice 7. Questionário 1	161
Apêndice 8. Questionário 2	163
Apêndice 9. Resultados do questionário de percepção de autoeficácia	165

Lista de Termos e Abreviaturas

AMEC/Metropolitana: Associação de Música, Educação e Cultura.

ANSO: Academia Nacional Superior de Orquestra.

CMM: Conservatório de Música da Metropolitana.

EEE: Estágio do Ensino Especializado.

EPM: Escola Profissional da Metropolitana.

EQAVET: *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional).

ESML: Escola Superior de Música de Lisboa.

IPL: Instituto Politécnico de Lisboa.

MEM: Mestrado em Ensino de Música.

OAM: Orquestra Académica Metropolitana.

OML: Orquestra Metropolitana de Lisboa.

SWOT: junção das palavras *Strenghts* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças).

ZOOM: plataforma *online* de videoconferência através da qual foram lecionadas algumas aulas durante o Ano Letivo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de deixar o meu sincero agradecimento ao meu Orientador, o Professor Doutor Nuno Inácio, e à Professora Marina Camponês, a professora cooperante do meu Estágio de Ensino Especializado, que em muito contribuíram para o sucesso da minha aprendizagem e aperfeiçoamento das minhas capacidades pedagógicas e musicais.

À AMEC/Metropolitana, à Escola Profissional da Metropolitana e às respetivas Direções Pedagógicas, por tornarem possível a realização deste Estágio.

Às alunas que acompanhei durante o Estágio e aos seus Encarregados de Educação, que se disponibilizaram para que pudesse assistir às suas aulas e amavelmente me permitiram lecionar-lhes algumas sessões.

Aos meus alunos e aos seus Encarregados de Educação, pois sem eles a realização do Projeto de Investigação não seria possível.

Aos meus professores, que me mostraram que é possível transmitir aos alunos o gosto que sentem pela Música.

O meu agradecimento especial a todos os meus amigos que incondicionalmente me ajudaram, contribuindo com uma visão crítica sobre o trabalho que realizei, transformando-o numa melhor versão de si mesmo, e incentivando-me a persistir perante a adversidade.

Agradeço também à minha família, em especial aos meus pais, por me terem permitido sempre escolher o meu próprio caminho e por me terem proporcionado experiências de aprendizagem sensacionais ao longo da minha vida.

Por último, agradeço especialmente ao Vasco, à Catarina, à Sara, à Marta, à Rossana, ao Pedro e à Inês.

Resumo I (Prática Pedagógica)

A secção I deste Relatório de Estágio foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular Estágio de Ensino Especializado, incluída no segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, pertencente ao Instituto Politécnico de Lisboa, no Ano Letivo de 2020/21. O Estágio foi realizado em regime de observação na Escola Profissional da Metropolitana, onde foram observadas um total de 92 aulas e lecionadas um total de 9 aulas a três alunos diferentes da classe de flauta da Professora Marina Camponês. Ao longo do Relatório, encontra-se uma secção com uma breve descrição das expectativas iniciais perante a realização do Estágio, uma descrição detalhada da Escola Profissional da Metropolitana, da sua oferta educativa e dos seus órgãos de gestão. Seguidamente, é elaborada a caracterização da classe de flauta e das alunas selecionadas para o Estágio. São, depois, descritas de forma aprofundada as práticas pedagógicas realizadas pela professora cooperante, mencionando as principais dificuldades sentidas pelas alunas selecionadas e a forma como estas foram solucionadas, relacionando o conhecimento pedagógico científico com a didática específica do instrumento. São, também, abordadas de forma minuciosa as 9 sessões lecionadas às alunas selecionadas, onde são justificadas as escolhas pedagógicas tomadas durante a realização das mesmas. Por fim, é apresentada uma análise crítica às práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo mencionados aspetos positivos e negativos das mesmas e de que forma contribuíram para o nível de consecução dos objetivos estipulados inicialmente.

Abstract I (Teaching)

Section I of this Internship Report was developed within the scope of the Curricular Unit Specialized Teaching Internship, included in the second year of the Master in Music Teaching at the Escola Superior de Música de Lisboa, belonging to the Instituto Politécnico de Lisboa, in the school year of 2020/21. The Internship was carried out under observation at the Escola Profissional da Metropolitana, where a total of 92 lessons were observed and a total of 9 lessons were taught to three different students in Professor Marina Camponês' flute class. Throughout the report, there is a section with a brief description of the initial expectations before the internship, a detailed description of the Escola Profissional da Metropolitana, of its educational offer and its management bodies. This is followed by a characterization of the flute class and the students selected for the internship. Then, the pedagogical practices carried out by the cooperating professor are described in depth, mentioning the main difficulties experienced by the selected students and how they were solved, relating the scientific pedagogical knowledge with the specific didactics of the instrument. The 9 lessons taught to the selected students are also thoroughly discussed, justifying the pedagogical choices made during its realization. Finally, a critical analysis of the pedagogical practices developed is presented, mentioning their positive and negative aspects and in how they contributed to the level of achievement of the objectives initially stipulated.

Resumo II (Projeto de Investigação)

Há literatura que reconhece a formulação de objetivos como o elemento sobre o qual se desenrola um comportamento autorregulado e motivado (Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Schunk, 1989; Sitzmann & Ely, 2011) e estudos apontam para que a comunicação entre o professor e o aluno é fundamental para a motivação e empenho do mesmo (Khan et al., 2017; McCroskey et al., 2006; She & Fisher, 2002). No entanto, ainda não foi analisado o conceito de comunicação como fator determinante à realização dos trabalhos para casa por parte do aluno no contexto da aula de instrumento. Desta forma, o Projeto de Investigação presente na segunda parte deste Relatório de Estágio propõe-se a analisar a perceção do aluno e o seu conhecimento real sobre os objetivos para trabalho de casa, bem como o nível de cumprimento dos mesmos, aplicando as técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002). Foi utilizada uma amostra de quatro alunos que se dividiu em dois grupos (experimental e de controlo) e foi adotado o método de medição repetida, de forma a obter dados relativos aos momentos anteriores e posteriores à aplicação das técnicas de comunicação de Johnston (2002). Os resultados obtidos apontam para um efeito benéfico das técnicas de comunicação de Johnston (2002) na concretização dos objetivos trabalhos para casa e na real compreensão dos mesmos por parte do aluno, apesar de isso não se refletir na perceção que os alunos têm da sua compreensão dos mesmos.

Palavras-chave: comunicação, objetivos, trabalhos de casa, Pedagogia, Ensino de Música.

Abstract II (Research)

There's literature that recognizes the formulation of goals as the element on which a self-regulated and motivated behaviour unfolds (Carver and Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Schunk, 1989; Sitzmann and Ely, 2011) and studies suggest that communication between teacher and student is fundamental for their motivation and engagement (Khan et al., 2017; McCroskey et al., 2006; She and Fisher, 2002). However, the concept of communication hasn't yet been analyzed as a determining factor for the completion of homework by a student in the context of the instrument class. Thus, the Research Project presented in the second part of this Internship Report aims to analyze the student's perception and their real knowledge about the homework's objectives, as well as their level of compliance with these, applying the techniques of communication suggested by Johnston (2002). A sample of four students was used and divided into two groups (experimental and control) and the repeated measurement method was adopted in order to obtain data on the moments before and after the application of Johnston's (2002) communication techniques. The results obtained point to a beneficial effect of Johnston's (2002) communication techniques in the achievement of the homework's objectives and their real understanding by the student, despite this not being reflected in the student's perception of it.

Key words: communication, goals, homework, Pedagogy, Music Teaching.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Introdução

Este Relatório de Estágio reflete o culminar de dois anos de aprendizagem pessoal e profissional, onde, no segundo, tive a oportunidade de realizar o Estágio de Ensino Especializado (EEE) em regime de observação na Escola Profissional da Metropolitana (EPM), no âmbito do Mestrado em Ensino de Música realizado na Escola Superior de Música de Lisboa, no Ano Letivo 2020/21.

Ao longo deste Ano Letivo, tive a oportunidade de assistir a um total de 92 aulas lecionadas pela professora cooperante, sendo que cada aluna, a título individual, teve um mínimo de 27 aulas observadas por mim. Adicionalmente, lecionei 3 aulas a cada uma das alunas que pude acompanhar, que se dividiram espaçadamente ao longo do ano de forma que melhor pudesse implementar as práticas pedagógicas até à altura adquiridas por mim, abordando cada aluna em fases diferentes de aprendizagem. Por incompatibilidade de horários, a professora cooperante não teve oportunidade de assistir a estas aulas. A sua totalidade foi gravada e, posteriormente, analisada, comentada e avaliada pelo Professor Doutor Nuno Inácio, o meu Orientador de Estágio.

Para além das atividades descritas acima, tive a oportunidade de assistir a alguns ensaios de orquestra de flautas, bem como a audições de classe e de música de câmara e a uma prova de avaliação de final do 2º Período Letivo, algo que será posteriormente abordado.

De seguida, irei aprofundar os meus principais objetivos e expectativas relativamente à realização do Estágio de Ensino Especializado e, também, realizar a caracterização da Escola Profissional da Metropolitana.

2. Âmbito e Objetivos

2.1. Competências a Desenvolver e Expectativas Iniciais

“O saber não ocupa lugar”, ditado popular português.

Este ditado popular é uma máxima sobre a qual procuro guiar a minha vida. A primeira vez que o ouvi, foi através de um professor de Música que me inspirou desde a primeira aula. Um professor que discutia a matéria que tinha para nos ensinar sempre com um entusiasmo enorme e que transmitia aos seus alunos o gosto enorme que tinha pela Música e pela sua profissão. Uma pessoa que me inspira e que admiro imenso como músico e

como ser humano. Espero, um dia, ser tão admirada pelos meus alunos como ele é pelos dele.

Depois de ter submetido o pedido para a realização do Estágio de Ensino Especializado na Escola Profissional da Metropolitana, surgiu-me a oportunidade de dar início à minha atividade profissional, como professora de flauta transversal, no Conservatório Regional Silva Marques. Deparada com a oportunidade de poder escolher entre a realização do Estágio de Ensino Especializado em regime de Exercício ou de Observação, considerei absolutamente fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional realizá-lo na Escola Profissional Metropolitana.

A razão pela qual escolhi realizar o EEE em regime de Observação na EPM baseia-se no facto do mesmo ser uma excelente oportunidade de aprendizagem que me fará debruçar sobre o Ensino de Música de uma perspetiva diferente daquela onde comecei a lecionar. Desta forma, poderei conhecer um ambiente de trabalho diferente daquele que tenho e poderei ganhar uma visão diferente daquilo que é o contexto de uma escola de música, uma vez que estarei a realizar o EEE numa Escola Profissional e a lecionar num Conservatório Regional, que funciona apenas com os regimes articulado, supletivo e livre.

Para além disso, terei a oportunidade de acompanhar a professora Marina Camponês e de assistir a aulas de alguns dos seus alunos, algo que me permitirá descobrir novas estratégias e formas de ensinar flauta transversal e que certamente me irá tornar melhor professora e profissional.

Tendo em conta que a minha experiência como professora só passou ainda pelo ensino de níveis iniciais de aprendizagem, poderei perceber de que maneira posso abordar alunos de níveis mais avançados e, também, criar um olhar crítico sobre o trabalho que tenho vindo a desenvolver até agora com alunos mais novos, de forma a melhorar a minha performance pedagógica.

Tenho, ainda, a expectativa de poder vir a descobrir novos conceitos, novas formas de encarar a Pedagogia e aprendizagem de Música e de ganhar uma visão mais ampliada e conhecedora deste universo que me permita atingir melhores resultados como professora, num crescimento e evolução constantes.

Desta forma, ao realizar o Estágio de Ensino Especializado na Escola Profissional da Metropolitana, espero poder alargar o meu conhecimento relativamente àquilo que é o Ensino Especializado de Música, espero aprender novas formas de abordar conceitos técnicos, musicais e estéticos no contexto de aula de flauta e espero crescer como pessoa, professora e profissional, desenvolvendo um pensamento crítico e autoanalítico do meu trabalho e procurando sempre atingir um nível máximo de excelência, para que os meus alunos possam usufruir da melhor aprendizagem possível.

3. Caracterização da Escola

3.1. AMEC/Metropolitana: Historial e Contextualização

Com o fim de compreender melhor de que forma a EPM se articula no panorama nacional de aprendizagem de Música é necessário, em primeiro lugar, realizar alguns esclarecimentos acerca da AMEC¹/Metropolitana.

De acordo com o website da Metropolitana (*Metropolitana*, n.d.), fundada em março de 1992, a AMEC/Metropolitana é uma instituição cultural sem fins lucrativos que visa posicionar-se como uma instituição de referência no que respeita o ensino de música e de interpretação musical. Tendo como fundadores a Câmara Municipal de Lisboa, o Secretário de Estado da Cultura, o Ministério da Educação e Ciência, o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, a Secretaria de Estado do Turismo e a Secretaria de Estado do Desporto e Juventude, esta instituição conta, também, com o apoio de vários Mecenas, Patrocinadores, Promotores Regionais e Parceiros, que a ajudam a desenvolver e promover projetos.

Com os objetivos de divulgar, fomentar e ensinar Música Clássica, bem como de promover a sensibilização para a Música de forma a contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, a AMEC/Metropolitana, sediada em Alcântara, no antigo edifício da Standard Elétrica, gere duas orquestras diferentes – Orquestra Metropolitana de Lisboa (OML) e Orquestra Académica Metropolitana (OAM) – e três estabelecimentos de ensino² – Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO), Conservatório de Música

¹ Associação de Música, Educação e Cultura; Esta instituição, por vezes, é tratada apenas por Metropolitana.

² De acordo com o Plano de Atividades e Orçamento 2021, presente no website da metropolitana, “A dimensão Pedagógica da AMEC/Metropolitana é, com as suas três escolas, uma das grandes âncoras da vida da instituição e uma das suas fontes mais prestigiantes” (p. 6).

da Metropolitana (CMM) e Escola Profissional Metropolitana³ – em simultâneo, construindo, assim, um lugar ideal para a aprendizagem e partilha de música e promovendo a convivência entre as diferentes gerações presentes nas diferentes escolas e orquestras.

A Orquestra Metropolitana de Lisboa, constituída por 35 músicos de 10 nacionalidades diferentes, apresenta-se publicamente desde junho de 1992, tendo sido o primeiro foco de atividade da AMEC. Apoiada pela Câmara Municipal de Lisboa, por instituições governamentais do Estado e por vários municípios circundantes, esta é uma orquestra que se caracteriza pela sua versatilidade e que apela a vários públicos distintos, interpretando repertório de várias épocas e estilos diferentes, estreando obras de atuais compositores portugueses e partilhando o palco com músicos como os Xutos e Pontapés, Carlos do Carmo e Sérgio Godinho. Adicionalmente, a OML apresenta regularmente programas camerísticos, onde os seus músicos formam pequenos grupos e realizam recitais de caráter mais íntimo e, também, colabora pontualmente com alunos da Academia Nacional Superior de Orquestra, formando uma orquestra de dimensão sinfónica. Atuando maioritariamente na cidade de Lisboa e concelhos circundantes, esta orquestra, atualmente, encontra-se sob Direção Artística e Musical de Pedro Neves desde janeiro de 2021.

A Academia Nacional Superior de Orquestra, tendo iniciado atividade em outubro de 1992, apenas foi oficialmente reconhecida no quadro do Ensino Superior Politécnico, Particular e Cooperativo no ano seguinte. Com os principais objetivos de executar uma formação de excelência para músicos de orquestra e de promover a Música como meio de expressão fundamental, procura ampliar a formação técnica, teórica e artística de cada aluno, oferecendo três opções de licenciatura: Instrumentista de Orquestra; Direção de Orquestra; e Piano para Música de Câmara e Acompanhamentos. Atualmente, a ANSO encontra-se sob a direção artística de Yan Mikirtumov e os seus alunos participam regularmente em concertos de Música de Câmara e na Orquestra Académica Metropolitana, que é dirigida pelo professor e Maestro Jean-Marc Burfin.

O Conservatório de Música da Metropolitana, que atualmente está sob a Direção Pedagógica de Sofia Cosme, funciona ao abrigo da modalidade extraescolar. Apesar de

³ Por ser a escola onde realizei o Estágio de Ensino Especializado, esta escola será abordada mais aprofundadamente no capítulo seguinte.

se destinar a crianças e jovens que demonstrem aptidão e motivação para uma aprendizagem musical especializada, também pode ser frequentado por adultos que procurem ampliar os seus conhecimentos musicais. Desta forma, o CMM leciona os seguintes cursos: Curso de Iniciação Instrumental (dos 5 aos 9 anos); Curso de Instrumento (a partir dos 10 anos e até ao 8º grau); e Curso Livre (que aceita alunos dos 15 aos 65 anos de idade). Considerando que este é um conservatório que engloba graus de ensino muito variados, foram criados diferentes agrupamentos de música de conjunto de forma que todos os alunos tivessem a oportunidade de beneficiar desta prática: Orquestra Juvenil Metropolitana; Piccola Orquestra Metropolitana; Mini percussões da Metropolitana; e Piano a 4 mãos.

3.2. Escola Profissional da Metropolitana: Enquadramento, Organização e Gestão da Escola

A Escola Profissional da Metropolitana, que me acolheu para a realização do Estágio de Ensino Especializado, é propriedade da Associação Música, Educação e Cultura – o Sentido dos Sons e foi fundada no ano de 2008, como meio de corresponder às necessidades sentidas na altura no que respeitava à formação e aprendizagem de Música. Adicionalmente, a EPM foi a primeira escola de música da região de Lisboa a adquirir o Selo de Conformidade EQAVET⁴, um selo instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, que lhe confere um símbolo oficial que reflete a procura constante da melhoria da qualidade e da responsabilidade ao nível do sistema e dos operadores do ensino e formação profissional. Desta forma, a EPM proporciona aos alunos uma experiência o mais próxima possível ao meio profissional de música, onde os mesmos desenvolvem um trabalho semanal intenso de orquestra, de música de câmara e de prática instrumental, realizando concertos regularmente e colaborando com as orquestras da AMEC/Metropolitana. Atualmente, a EPM desenvolve atividades pedagógicas com 132 alunos e encontra-se sob a Direção Pedagógica diádica de Tânia Cerqueira e Lino Guerreiro. De acordo com o Regulamento Interno presente no seu website, possui sete diferentes órgãos de gestão que se organizam da seguinte forma:

⁴ *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*, em português Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional; Este selo foi atribuído à EPM no Ano Letivo de 2019/20.

- Direção Pedagógica – é proposta pelo Diretor Pedagógico da AMEC/Metropolitana e o seu mandato tem a duração de três anos; cabe-lhe definir, dirigir, orientar e coordenar todos os elementos necessários à consecução dos objetivos da EPM.
- Diretor Administrativo – é designado pela entidade proprietária, por proposta conjunta do Diretor Executivo e do Diretor Pedagógico da AMEC/Metropolitana e o seu mandato coincide com o do Diretor Pedagógico da AMEC/Metropolitana, que tem a duração de quatro anos; representa a EPM em matérias administrativas e financeiras junto de outros organismos oficiais como escolas ou outras instituições; zela pela preservação das normas legais e regulamentares aplicáveis.
- Diretores de Curso – de acordo com o Regulamento Interno, há dois diretores de curso, um para cada curso ministrado na EPM: Instrumentista de sopro e percussão e Instrumentista de cordas e teclas; são designados anualmente pela Direção Pedagógica; servem de órgão de apoio e consulta da Direção Pedagógica no que respeita a assuntos de carácter artístico-pedagógico da EPM, bem como garantem uma saudável articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do curso;
- Diretores de Turma – em cada ano letivo, é designado pela Direção Pedagógica um professor para exercer esta função, existindo um Diretor de Turma por cada turma em funcionamento; cabe a cada Diretor de Turma garantir o acompanhamento dos alunos do ponto de vista do seu percurso escolar e, também, estabelecer uma ponte de comunicação entre a escola e os respetivos Encarregados de Educação.
- Conselhos Setoriais – o seu mandato tem a duração de um ano; são constituídos por um grupo de professores representativo das várias classes presentes na escola, que desempenha funções consultivas de apoio à atividade pedagógica e que, se necessário, poderão propor alterações que beneficiem a qualidade do ensino ministrado pela EPM.
- Conselhos de Turma – são constituídos pelo Diretor de Turma, Diretor Pedagógico, Diretor Administrativo, Diretores de Curso, restantes professores da turma, Representante da Associação de Estudantes (caso exista), Delegado de Turma e Encarregados de Educação (caso se trate de um assunto que requeira a sua presença); Os Conselhos de Turma têm a duração de um ano, salvo os cargos

de Diretor Pedagógico e de Diretor Administrativo; cabe a cada Conselho de Turma a gestão e planeamento da lecionação de conteúdos curriculares, identificando as características e dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

- Conselho Consultivo – é constituído pelo Diretor Executivo ou Diretor Pedagógico da entidade proprietária, pela Direção Pedagógica, por um representante do Corpo Docente, por um representante dos Encarregados de Educação, por um representante da Associação de Estudantes ou dos alunos e por representantes do tecido socioeconómico da região; à exceção do Diretor Executivo ou Pedagógico da entidade proprietária e da Direção Pedagógica, o mandato dos membros deste conselho tem a duração de um ano; compete-lhe dar parecer sobre o projeto educativo da escola, bem como sobre os cursos profissionais e outras atividades de formação.

3.3. Oferta Educativa

No Ano Letivo 2020/21, a EPM ministrava os instrumentos de clarinete, contrabaixo, fagote, flauta, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, eufónio, viola, violino e violoncelo e oferecia os seguintes cursos educativos, cada um com a duração de três anos letivos:

- Curso Básico de Instrumento (nível II) – destinado a alunos que frequentassem o terceiro ciclo, desde o 7º ao 9º ano de escolaridade.
- Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão (nível IV) – destinado a alunos que frequentassem o curso secundário, desde o 10º ao 12º ano.
- Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Tecla (nível IV) - destinado a alunos que frequentassem o curso secundário, desde o 10º ao 12º ano.

Como é possível observar através dos Planos Curriculares de cada curso oferecido pela EPM, desde o 7º ano que os alunos se deparam com uma aprendizagem musicalmente rica e pouco típica deste nível de aprendizagem, o que lhes confere uma aquisição de competências precoce e mais vantajosa em relação a alunos de outras escolas. Como Prática de Conjunto ou Conjuntos Instrumentais, é disponibilizada pela EPM uma vasta gama de orquestras e agrupamentos que podem ser integrados pelos alunos: Orquestra Clássica Metropolitana; Orquestra de Sopros da Metropolitana; Percussões da Metropolitana; Ensemble de Saxofones da Metropolitana; Ensemble de Clarinetes da

Metropolitana; Orquestra Júnior Metropolitana; Coro da Escola Profissional Metropolitana; Mopho Ensemble; Big Band EPM; Mix Ensemble; Orquestra de Flautas; e Camerata EPM. Adicionalmente, a Orquestra Clássica da Metropolitana destaca-se pela realização do Estágio de Páscoa, onde os alunos participantes podem apresentar-se publicamente no Fórum Luísa Todi, em Setúbal. É ainda salutar o facto de tanto o Curso Básico como o Curso Profissional serem financiados pelo Ministério da Educação, conferindo aos alunos da EPM uma aprendizagem gratuita e com elevados níveis de qualidade.

3.4. Ligação à Comunidade

No seguimento de uma pesquisa prolongada no website da Metropolitana e da leitura do Plano Anual de Atividades, tornou-se bastante evidente que a instituição em apreço, onde a EPM se insere, demonstra um claro cuidado com a forma como se relaciona com o público e com a comunidade.

Entre os valores que procura instituir nos alunos, colocando-os em projetos de educação não formal, onde os mesmos são sujeitados a contextos de intervenção social que lhes permitem desenvolver e afirmar as suas competências como seres humanos e cidadãos, e a procura de uma maior proximidade com o público, promovendo ações diretas de comunicação com grupos específicos, a AMEC/Metropolitana põe em prática os conhecimentos que foi desenvolvendo ao longo dos últimos 30 anos para a maior sensibilização para a Música numa perspetiva de responsabilidade social e formação para a cidadania.

Adicionalmente, a AMEC/Metropolitana procura o desenvolvimento da sua marca de forma que o reconhecimento do público seja imediato independentemente da área de intervenção ou de atividade em que se encontre, promovendo a utilização de uma linguagem mais integradora do seu universo e revelando as diversas facetas que a diferenciam das restantes instituições. Tendo em conta a fase pandémica globalmente atravessada, tem havido também um esforço particular para a continuidade e reforço da presença da Metropolitana nas redes sociais (*Facebook, Instagram e Youtube*). Durante este ano, assim, é proposta pelo Plano Anual de Atividades a potencialização da produção audiovisual para a criação de conteúdos que dinamizem as suas redes sociais.

3.5. Protocolos e Parcerias

A AMEC/Metropolitana desenvolve recorrentemente parcerias com instituições com quem colabora nas atividades presentes no Plano de Atividades. Entre estas instituições encontram-se autarquias locais, a Polícia de Segurança Pública/Escola Segura, Organismos oficiais ligados à Educação/formação, estabelecimentos de ensino com projetos comuns e outras instituições com as quais seja estabelecido um protocolo.

Segundo o website da Metropolitana, entre os seus parceiros⁵ encontram-se: Câmara Municipal de Lisboa; República Portuguesa; Turismo de Portugal; Banco Português de Investimento; Santa Casa da Misericórdia de Lisboa; Câmara Municipal das Caldas da Rainha; Câmara Municipal do Montijo; Município da Lourinhã; Município de Setúbal; Centro Cultural de Belém; Empresa de Gestão e Animação Cultural; Câmara Municipal de Loures; Câmara Municipal do Seixal; Imprensa Nacional – Casa da Moeda; Câmara Municipal do Barreiro; Câmara Municipal de Almada; Teatro Thalia; Amigos do Museu Nacional de Arte Antiga; Hotéis Heritage; Sociedade Portuguesa de Autores; Hotéis Vila Galé; Porto Bay Hotels & Resorts; El Corte Inglés; Fundação Museu do Oriente; Museu Nacional de Arte Antiga; CMS Law Tax Future; Quarteto de Clarinetes de Lisboa; Teatro Municipal São Luiz; Universidade Nova de Lisboa; Biblioteca Nacional de Portugal; Antena 2; Lisbon School of Economics & Management; Casa Fernando Pessoa; Fundação Arpad Szenes – Vieira da Silva; e Secretaria-Geral da Educação e Ciência.

3.6. Ambiente Educativo

O ambiente educativo vivido na EPM e na Metropolitana, em geral, é único e excepcional. Isto deve-se ao facto de, como já foi acima mencionado, a sede da Metropolitana conter três escolas que funcionam em simultâneo com a Orquestra Metropolitana de Lisboa e com a Orquestra Académica Metropolitana, o que proporciona à comunidade escolar um ambiente de convívio e interação entre músicos profissionais e estudantes de todos os níveis de ensino. Muitas vezes, era comum chegar à sede da Metropolitana e ouvir, de imediato, uma das orquestras que ensaiava. Outro cenário muito frequente que pude observar, por exemplo, era o facto de os alunos da EPM assistirem regularmente aos

⁵ Estes parceiros podem desempenhar diferentes funções, como de Mecenas, Patrocinador, Promotor, Parceiro ou Instituição Amiga.

ensaios da OML⁶ e da OAM. Nesta situação, era clara a admiração que os alunos da EPM sentiam pelos músicos profissionais e pelos alunos da ANSO, o que os inspirava e os fazia crescer enquanto músicos e intérpretes.

3.7. Resultados

A AMEC/Metropolitana tem vindo a investir na melhoria de todas as atividades com que funciona. No que diz respeito à EPM, a instituição propõem-se regularmente à avaliação dos frutos reais das aprendizagens em curso nas turmas, avaliando internamente as Unidades Curriculares lecionadas através da aplicação de questionários a alunos e professores e revendo sistematicamente o programa de todas as Unidades Curriculares. Com o objetivo principal da inserção dos estudantes no mercado de trabalho, permitindo-lhes, simultaneamente, prosseguir estudos superiores na área da Música, a EPM tem revelado resultados muito satisfatórios no percurso dos mesmos. Entre eles, estão a obtenção de prémios de renome nacional e internacional e o ingresso em escolas de música de ensino superior por parte de uma grande percentagem de alunos⁷. Por estas razões, a qualidade pedagógica por parte da EPM destacou-se, especialmente, a partir do Ano Letivo 2019/20, quando lhe foi atribuído o selo de conformidade EQAVET, que reflete a qualidade de ensino alcançada de acordo com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais.

3.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola

3.8.1. Atividades Extracurriculares

Apesar de cada um dos cursos da EPM ter uma estrutura modular concebida de acordo com os planos de curso definidos pelo Ministério da Educação, a escola, caso considere pertinente, pode desenvolver atividades extracurriculares em regime de frequência obrigatória que promovam o sucesso educativo do aluno e que visem o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, de estudo e de organização. Esta componente de atividades extracurriculares pode

⁶ A Orquestra Metropolitana de Lisboa, para além de realizar ensaios e concertos com o Maestro titular e solistas pertencentes à orquestra, por vezes realizava programas que contavam com a participação de Artistas Associados. No caso da temporada 2020/21, estavam associados à temporada o compositor húngaro mundialmente aclamado Peter Eötvös e o pianista António Rosado.

⁷ Muitos destes alunos têm vindo a ingressar na Academia Nacional Superior de Orquestra, o que reflete os efeitos positivos da oferta e ambiente educativo propostos pela AMEC/Metropolitana.

surgir em várias formas, providenciando a EPM atividades como sala de estudo acompanhado, coro, yoga, educação física e gabinete de psicologia e orientação em contexto escolar.

Das atividades mencionadas acima, destaca-se o gabinete de psicologia e orientação, do qual uma das alunas que acompanhei usufruiu ao longo do Ano Letivo 2020/21. De acordo com o Regulamento Interno da EPM, este gabinete visa a realização de atendimento aos alunos e comunidade educativa, garantindo o exercício das suas atividades e respeitando a sua confidencialidade. Tem os objetivos principais de apoiar e desenvolver o sistema de relações entre a comunidade educativa, alunos e encarregados de educação e de realizar sessões de sensibilização que vão ao encontro dos interesses da comunidade escolar⁸.

3.8.2. Instalações e Serviços

De forma a melhorar o conforto e qualidade de aprendizagens do aluno, a EPM disponibiliza uma série de serviços e instalações. Entre eles, encontram-se:

- Secretaria e Biblioteca;
- Sala de alunos – a EPM disponibiliza duas salas de convívio, uma para cada nível de aprendizagem; ambas as salas estão equipadas com micro-ondas, mesas e cadeiras, de forma que os alunos lá consigam realizar refeições, se assim o pretenderem;
- Instalações desportivas – apesar da sede da Metropolitana não ter as próprias instalações desportivas, os alunos da EPM realizam estas práticas num local diferente cujo funcionamento vai ao encontro das diretrizes do mesmo;
- Ementas e senhas de refeição - podem ser adquiridas na semana anterior àquela que se referem; as ementas mensais são concebidas e enviadas por email nos últimos dias do mês anterior;
- Internet – está disponibilizada a todos os alunos, professores e colaboradores não docentes; visa facultar um meio privilegiado de aquisição de conhecimento e complementar a formação dos alunos;

⁸ Segundo a professora cooperante deste Estágio, já foram organizadas sessões que abordavam temas como, por exemplo, a violência no namoro, que elucidaram os alunos e fizeram com que alguns denunciassem situações de risco em que se encontravam ou que testemunhavam.

- Cacifos – cada aluno, no início do ano, pode requisitar um cacifo mediante o pagamento de uma caução, que será devolvida no final do ano letivo caso este entregue a chave que lhe foi fornecida e apresente o cacifo nas condições em que lhe foi disponibilizado;
- Utilização de instrumentos da AMEC/Metropolitana – esta instituição disponibiliza alguns instrumentos que podem ser emprestados a alunos nas seguintes situações: utilização pontual e utilização ao longo do ano. O aluno é responsável pelo bom uso e estado de conservação do instrumento e, caso se encontre na segunda situação, deve realizar um seguro para o instrumento e levá-lo a uma revisão no luthier designado pela AMEC/Metropolitana antes da sua devolução.

3.8.3. Plano de Prevenção e Contingência COVID-19

A AMEC/Metropolitana, a 18 de setembro de 2020 publicou no seu website o Plano de Prevenção e Contingência COVID-19 destinado ao Ano Letivo 2020/21. Neste plano, que é gerido por Miguel Honrado, Pedro Amaral, Yan Mikirtumov, Fátima Angélico e Ricardo Fonseca, constam medidas pormenorizadas sobre as suas diferentes fases (prevenção, resposta e recuperação) e, adicionalmente, medidas a aplicar em cada uma das escolas contidas nesta instituição.

Para além das normas gerais de etiqueta respiratória propostas pela Direção Geral de Saúde, encontram-se normas específicas a ser adotadas pelo ambiente de aprendizagem específico da EPM, como a medição de temperatura à entrada da escola, a desinfeção constante das mãos através dos dispensadores colocados nas paredes ao longo do edifício e a permanência nas instalações apenas na mancha horária de cada aluno e professor. Adicionalmente, foram tomadas medidas que devem ser adotadas durante as aulas, como a desinfeção e limpeza de superfícies como computadores, teclados, estantes ou outros objetos utilizados e a ventilação da sala⁹ durante cerca de 10 minutos depois de cada aula. Ainda, foi vedado o acesso ao elevador e cada sala tinha, junto à entrada, uma placa informativa da sua lotação máxima permitida. A utilização da sala de alunos foi permitida para a realização de refeições, mas com regras próprias definidas.

⁹ As salas da EPM que não tinham janela encontravam-se encerradas durante este Ano Letivo.

Adicionalmente, foram elaborados dois fluxogramas¹⁰ de atuação perante casos suspeitos de COVID-19 em menores de idade e adultos, que envolviam a utilização de uma área de isolamento definida pela AMEC/Metropolitana (sala 305), o contacto com os Encarregados de Educação, na eventualidade do caso suspeito ser de um menor de idade, e o contacto com o Serviço Nacional de Saúde ou uma autoridade de saúde, que iria agir em conformidade com a situação.

A violação das medidas de prevenção e contingência da doença COVID-19 implementadas pela Direção Administrativa e pela Direção Pedagógica era impeditiva da frequência de aulas presenciais e podia conduzir à instauração de um processo disciplinar, nos termos do Regulamento Interno em vigor.

3.9. Análise SWOT

A análise SWOT é uma estratégia bastante popular que consiste na separação das características de instituições, organizações ou empresas em quatro secções diferentes cujas iniciais formam o acrónimo SWOT: forças, fraquezas, oportunidades e ameaças¹¹ (Sarsby, 2016). Segundo Neves (2009, citado por Guerreiro, 2014, citado por Alves, 2017) esta é uma ferramenta que surgiu no final dos anos 60 do século passado e que foi inicialmente concebida com o objetivo de desenvolver e aprimorar as técnicas de desenvolvimento estratégico empresarial. De acordo com Leigh (2010), as análises SWOT estão tipicamente organizadas numa tabela de 2 x 2, onde fatores internos de performance e competência estão categorizados como forças e fraquezas e fatores externos como oportunidades e ameaças.

A tabela seguinte (Tabela 1), elaborada de acordo com as normas suprarreferidas, reflete a minha proposta de análise SWOT para a Escola Profissional da Metropolitana:

¹⁰ Estes fluxogramas podem ser consultados no Plano de Prevenção e Contingência COVID-19, que consta no website da Metropolitana.

¹¹ Tradução de “strengths, weaknesses, opportunities and threats”.

Tabela 1. Análise SWOT da Escola Profissional da Metropolitana

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> - Excelente oferta educativa; - Envolvimento dos alunos da EPM com toda a comunidade da Metropolitana; - Envolvimento dos alunos da EPM em projetos/iniciativas que promovam o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social; - Corpo docente competente, prestigiado e proactivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca disponibilidade de salas de estudo para a prática individual dos alunos; - Falta de espaço exterior¹²; - Falta de espaço para a realização da disciplina de Educação Física.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Cursos financiados pelo Estado; - Boa imagem aos olhos da comunidade; - Parcerias e apoios recebidos de várias instituições; - Localização muito acessível e proximidade a instituições onde são realizados diversos eventos culturais, como o Centro Cultural de Belém e a Fundação Calouste Gulbenkian. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de outras escolas de música geograficamente próximas à EPM e com ofertas educativas semelhantes, como é o caso da Escola Artística de Música – Conservatório Nacional.

Fonte: elaboração da autora

¹² Devido às restrições consequentes da pandemia de COVID-19, o acesso ao pátio exterior do 2º andar, onde se situa a EPM, encontrava-se vedado.

3.10. Reflexão

No seguimento de uma análise profunda à instituição que é a AMEC/Metropolitana e à Escola Profissional da Metropolitana, bem como da realização do Estágio de Ensino Especializado, posso verificar que a EPM é uma escola que oferece um ambiente de aprendizagem completo, não descurando a componente de formação sociocultural e científica mas, ao mesmo tempo, atribuindo uma grande importância e exigindo aos alunos altos níveis de profissionalismo e excelência no que diz respeito à componente técnica inerente do Curso Profissional de Música, o que se tem vindo a refletir através dos resultados obtidos pela mesma e pelos seus alunos.

Sendo a missão da Metropolitana a promoção da sensibilização para a Música através do desenvolvimento do indivíduo, foi claro o empenho e profissionalismo demonstrado pelo corpo docente, bem como o trabalho desenvolvido pelos alunos da EPM, manifestando sempre uma vontade de colaboração mútua com o fim do melhor aproveitamento possível de cada um. O ambiente musical vivido na Metropolitana, também, contribui muito positivamente para a aprendizagem musical dos alunos da EPM. O facto de no mesmo edifício constarem três escolas diferentes e funcionarem duas orquestras em simultâneo contribui para uma envolvência musical única e característica da Metropolitana, que inspira e encoraja os jovens alunos da EPM a desenvolver um trabalho de excelência contínuo e, em paralelo, lhes dá a conhecer em primeira mão a forma como funciona o mundo profissional da Música.

4. Estágio de Ensino Especializado

4.1. Plano Curricular da Disciplina de Instrumento

O plano curricular da disciplina de instrumento divide-se em duas partes (Parte I e Parte II), cada uma correspondente ao terceiro ciclo e ao ensino secundário, respetivamente. Estas partes dividem-se em nove módulos, que correspondem ao Período Letivo existente em cada ano de escolaridade. Relativamente aos módulos, cada um deles divide-se em quatro secções: *apresentação*; *objetivos de aprendizagem*; *âmbito dos conteúdos*; e *bibliografia/outros recursos*. Na secção de *apresentação*, através de um pequeno parágrafo, é resumido o trabalho que deverá ser realizado pelo aluno no módulo correspondente e, depois, na secção *objetivos de aprendizagem*, são enumerados os objetivos específicos a que o aluno deve corresponder em cada módulo. Em *âmbito dos*

conteúdos, os mesmos são divididos em quatro partes: escalas; técnica base; estudos; e repertório. Neste caso, o número de alterações das escalas sugeridas vai aumentando à medida que os módulos vão avançando e, adicionalmente, é deixada uma nota relativamente aos exercícios de técnica base, estudos e repertório, que indica que os materiais sugeridos podem ser substituídos por outros de dificuldade igual ou superior, caso assim se justifique.

4.2. Caraterização da Classe

No Ano Letivo de 2020/21, a classe de flauta transversal da Professora Marina Camponês da Escola Profissional da Metropolitana foi constituída por um grupo de 9 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos que frequentavam desde o oitavo ao décimo segundo ano de escolaridade (o equivalente aos quarto e oitavo graus de conservatório).

Ao entrar em contacto com a classe, tornou-se bastante evidente o ambiente de amizade e entejuda existente entre os alunos, possivelmente resultante dos valores que lhes foram sendo incutidos pela professora e pelo ambiente educativo proporcionado pela EPM.

Ao longo do ano letivo, a professora procurou sempre estimular a criatividade e independência dos alunos, incentivando-os a construir um olhar crítico sobre o seu trabalho. Adicionalmente, a professora mostrou uma clara preocupação com o bem-estar dos alunos, abordando sempre que necessário assuntos como a saúde mental, a prevenção de lesões e a gestão de tempo, promovendo uma convivência saudável entre o estudo de flauta transversal e as restantes disciplinas do Curso Profissional de Música.

Como pude observar, a maioria dos alunos da classe de flauta vivia longe da EPM, podendo ter de realizar viagens de até duas horas apenas para se deslocar de casa para a escola. Muitas vezes, isto tornava-se um impedimento ao seu estudo individual de instrumento, dado que, por vezes, os seus horários tinham grandes furos entre aulas e que, devido às limitações impostas pela pandemia de Covid-19, os horários de estudo na escola se encontravam limitados a duas horas semanais por aluno. Por estas razões, a professora Marina Camponês procurava sempre fornecer-lhes ferramentas para que pudessem rentabilizar a prática individual de instrumento, indicando-lhes como o tornar mais eficiente quando tinham acesso a uma sala de estudo e sugerindo-lhes estratégias que

pudessem utilizar fora dela, como o estudo mental, o trabalho de técnica e regularidade digital sem som ou a prática de som eólico.

No que respeita a organização das aulas de instrumento, cada aluno tinha duas aulas semanais de 50 minutos que a professora tentava distribuir espaçadamente ao longo da semana para melhor rentabilizar a sua aprendizagem. Ainda, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar na orquestra de flautas e os alunos do curso secundário, adicionalmente, tinham uma aula de técnica semanal em conjunto¹³.

4.3. Caracterização dos Alunos Selecionados

Durante a realização do Estágio de Ensino Especializado tive a oportunidade de acompanhar três alunas da classe de flauta da professora Marina Camponês. Apesar de duas destas alunas se encontrarem no mesmo grau de aprendizagem, foi clarificado pela professora que ambas eram alunas com características muito diferentes e que, assim, teria a oportunidade de assistir a dois ambientes de aprendizagem muito distintos, compreendendo que o facto de dois alunos se encontrarem no mesmo grau não implica que sejam aplicadas as mesmas estratégias ou abordados os mesmos conceitos. De seguida, irei caracterizar um pouco mais detalhadamente cada aluna que tive a oportunidade de acompanhar. De forma a salvaguardar a identidade das alunas seleccionadas, as mesmas serão identificadas por Aluna A, Aluna B e Aluna C.

4.3.1. Aluna A

A Aluna A, que iniciou o Ano Letivo 2020/21 com 13 anos de idade, encontrava-se no 8º ano do ensino básico da Escola Profissional Metropolitana. Esta aluna, que ingressou na EPM no mesmo Ano Letivo, começou por abordar na aula de flauta questões de técnica base, como a construção do som, a prática de uma boa postura, a correção da posição das mãos ao segurar o instrumento, a realização de escalas e a correção de digitações.

Para a Aluna A, o maior desafio deste ano foi ganhar autonomia e independência no estudo individual. Apesar de esta aluna se ter revelado muito habilidosa na execução de flauta transversal, mostrando-se sempre, em aula, disposta a corrigir erros, aplicando as instruções fornecidas pela professora cooperante e obtendo resultados imediatos, num

¹³ Tanto as aulas de orquestra de flautas como de técnica eram lecionadas pela professora Marina Camponês.

processo inicial, mostrou algumas dificuldades em reconhecer erros e corrigi-los individualmente, não mostrando grandes melhorias de aula para aula.

No início do Ano Letivo 2020/21, a Aluna A teve a oportunidade de adquirir uma flauta nova, algo que, como era expectável, se mostrou muito benéfico para o seu crescimento musical e flautístico. Para além deste instrumento ter aumentado os seus níveis de motivação perante a aprendizagem, permitiu que a aluna ultrapassasse problemas que eram gerados pela flauta anterior, como a falta de complexidade e projeção do som e problemas de técnica digital consequentes do mecanismo da flauta antiga.

4.3.2. Aluna B

A Aluna B encontrava-se no décimo primeiro ano de escolaridade (equivalente ao sétimo grau do conservatório) e, no início do Ano Letivo, tinha 15 anos de idade. Antes de ingressar na EPM, no 10º ano de escolaridade, esta aluna tinha realizado apenas um ano de aprendizagem num conservatório oficial de música, sendo que, até lá, toda a sua aprendizagem de flauta e de Música tinha sido realizada através da Banda Filarmónica da sua localidade.

Durante as aulas, ao longo do ano, a aluna mostrou sempre uma atitude muito séria perante a sua aprendizagem, mostrando constantemente o desejo de crescer musicalmente e flautisticamente, confiando na professora e tentando aplicar as suas sugestões com a maior brevidade possível, adotando claramente uma atitude incremental perante a aprendizagem (Cardoso, 2007; Dweck & Molden, 2005).

Por viver a uma distância considerável da EPM, a Aluna B sentiu alguns constrangimentos no que dizia respeito ao aproveitamento do seu tempo livre. Como foi mencionado acima, muitas vezes os horários dos alunos tinham grandes intervalos entre aulas, o que era o caso da Aluna B. Muito regularmente, a mesma queixava-se de não ter oportunidade de aproveitar intervalos de 4 horas entre aulas para estudar instrumento, dado que não tinha acesso a horas de estudo suficientes na escola e, também, não tinha tempo de ir até casa para estudar e voltar atempadamente.

Até ao Ano Letivo anterior (2019/20), esta aluna teve a necessidade de utilizar um aparelho de correção do maxilar, o que a impossibilitou de realizar um trabalho sério de qualidade de som e de articulação durante muito tempo. Nessa altura, a professora decidiu

abordar a aprendizagem de som de um ponto de vista de correção postural. Segundo a mesma, a Aluna B tem vindo a mostrar grandes melhorias a níveis de postura, ainda que seja necessário realizar algumas correções. Durante o Ano Letivo de 2020/21, considerando que esta a aluna já se encontrava sem o aparelho corretivo, o foco principal foi a procura de um som complexo, rico e flexível e de uma articulação clara, de maneira a ajudar a colmatar esta falha causada pela utilização do aparelho, melhorando a sua técnica específica do instrumento e, conseqüentemente, a qualidade da sua performance e discurso musical.

4.3.3. Aluna C

A Aluna C iniciou o Ano Letivo de 2020/21 com 16 anos de idade e, como a Aluna B, encontrava-se no décimo primeiro ano de escolaridade. Esta aluna, antes de ingressar na Escola Profissional da Metropolitana, no 10º ano de escolaridade, realizou toda a sua aprendizagem musical na Banda Filarmónica do seu concelho de residência.

A Aluna C é uma aluna que, tal como a anterior, encara a aprendizagem de flauta com grande seriedade, mas que, muitas vezes, se deixa levar pelo perfeccionismo descomedido que coloca sobre ela mesma, algo que a faz questionar a sua performance e o seu valor enquanto músico de forma pouco saudável e pouco realista.

Segundo a professora cooperante, esta aluna tem vindo a ultrapassar muitas adversidades relacionadas com os problemas gerados pela sua falta de autoconfiança. Seguindo o conselho da professora Marina Camponês, a Aluna C começou a ser seguida pela psicóloga da EPM durante o Ano Letivo passado, algo que até agora se tem refletido muito positivamente no seu bem-estar emocional.

Por estas razões, e para colmatar este problema, a professora tem recorrido por várias vezes ao reforço positivo durante as aulas e interações com a Aluna C e, para além disso, considera que a presença de um elemento extra nas aulas desta aluna, como é o meu caso na situação de Estágio de Ensino Especializado em Observação, uma excelente oportunidade desta aluna trabalhar o nervosismo e ansiedade fora de palco, de forma a melhor preparar o momento de performance que, por norma, a deixa num grande estado de ansiedade.

A meio do 2º Período Letivo, no início de março de 2021, esta aluna teve a oportunidade de adquirir uma flauta nova, o que contribuiu de imediato para o aumento dos seus níveis de motivação. Este instrumento novo, também, teve um contributo muito significativo para a sua performance, permitindo-lhe produzir um som com uma qualidade mais rica e complexa, algo que, apesar de ter sido sempre trabalhado pela aluna, era impossibilitado de concretizar pelas limitações da flauta de iniciante que ela tinha até à altura. Num processo inicial de adaptação ao novo instrumento, a Aluna C sentiu uma diferença imediata na qualidade de som produzida por ela. No entanto, pelo mecanismo da nova flauta ser tão diferente do da anterior, esta aluna sentiu alguns constrangimentos iniciais relativamente à técnica e regularidade digital, algo que lhe causou alguma frustração, mas que foi rapidamente resolvido.

4.4. Descrição das Aulas Observadas

Ao longo do Ano Letivo 2020/21, tive a oportunidade de observar 27 aulas da Aluna A, 33 aulas da Aluna B e 32 aulas da Aluna C. A diferença do número de aulas a que pude assistir por aluna reflete-se no facto de, por vezes, os horários das suas aulas terem sofrido alterações para um dia e hora em que me era impossível deslocar até às instalações da Metropolitana ou, então, por razões pessoais que impossibilitaram as alunas seleccionadas de comparecer à aula de flauta.

A observação de aulas no contexto do Estágio de Ensino Especializado tomou início no dia 25 de setembro de 2020. A partir do dia 18 de janeiro de 2021, houve a necessidade das aulas de flauta passarem a ser lecionadas em regime online, dado que uma das alunas da classe testou positivo à COVID-19, colocando a professora cooperante e classe de flauta em regime de isolamento profilático. As aulas mantiveram-se em regime online, depois, devido à entrada no segundo confinamento, retomando o regime presencial quando permitido pelas autoridades.

Durante o ano letivo, a professora cooperante conseguiu obter um armário que foi colocado na sua sala, onde aproveitou para guardar partituras e objetos de apoio ao ensino

de flauta, como o *Pneumo Pro*¹⁴ e o *Staccator*¹⁵. A utilização deste armário, ao longo do ano, revelou-se muito útil, dado que a professora, por muitas vezes, recorreu a materiais que lá estavam guardados, permitindo um avanço de aprendizagem mais rápido aos alunos, uma vez que os diferentes materiais e livros se encontravam sempre disponíveis a qualquer altura.

4.4.1. Considerações Pedagógicas

Este capítulo servirá como introdução à descrição das aulas observadas no Estágio de Ensino Especializado, bem como das aulas lecionadas no âmbito deste Estágio e, aqui, serão abordados alguns conceitos que foram recorrentemente utilizados durante estes dois momentos.

Considerando que a aprendizagem musical é um “Processo multi-disciplinar com a aquisição e desenvolvimento simultâneo de múltiplas competências” (Cardoso, 2014, p. 2), é necessário que o professor de Música atenda a vários conceitos de forma a tornar a aprendizagem do aluno o mais eficiente possível. Entre as aulas observadas e lecionadas no âmbito deste Estágio, foram utilizados os seguintes princípios pedagógicos:

- Planificação – de acordo com Harris (2015), a planificação de aulas a curto, médio e longo prazo é um elemento importante para a organização do professor e para a aprendizagem do aluno. Ainda assim, este autor refere que as planificações devem ser flexíveis o suficiente de forma a se poderem adaptar a imprevistos e mudanças no ritmo de aprendizagem do aluno, algo que aconteceu algumas vezes durante as aulas observadas deste Estágio e, adicionalmente, um cuidado que tive na elaboração dos planos de aula das aulas que lecionei. Harris (2015) sugere que as aulas de instrumento se organizem da seguinte forma: aquecimento, cujo propósito é remover tensões físicas e mentais que não contribuam positivamente para uma boa performance e onde podem ser abordados conceitos que, ao longo da aula, possam ser desenvolvidos; secção de desenvolvimento, onde os conteúdos programáticos são trabalhados de forma mais aprofundada e imersiva;

¹⁴ Objeto que se assemelha à cabeça da flauta e que pode ser utilizado na flauta ao invés da mesma. Não produzindo som, contém quatro ventoinhas que giram de acordo com a forma como o flautista sopra, permitindo observar diretamente o fenómeno de funcionamento do ar (*Pneumo Pro*, n.d.).

¹⁵ Objeto que permite que os músculos da língua sejam exercitados de forma isolada. Promete contribuir para o melhoramento da qualidade dos ataques de articulação, da velocidade do *staccato* duplo e triplo e da qualidade de som do instrumentista de sopro (Cigolea, n.d.).

e recapitulação, onde se garante que o aluno compreendeu tudo aquilo que foi trabalhado em aula.

- Preferências de aprendizagem – investigações no que respeita a psicolinguística e estratégias e estilos de ensino e de aprendizagem têm vindo a contribuir para uma melhor compreensão da forma como o indivíduo processa e armazena informação (Çetin, 2009). As preferências de aprendizagem podem descrever-se como a forma como o indivíduo naturalmente processa e armazena informação (Çetin, 2009; Fleming, 2012), que se reflete num método individualizado de instrução em sala de aula (Çetin, 2009) ao invés de um estilo de ensino que reflita as preferências de aprendizagem do professor (Fleming & Baume, 2006). Seguindo o modelo VAK (*visual, auditory and kinesthetic*¹⁶), desenvolvido por Neil Fleming, existem três principais preferências de aprendizagem: visual, auditiva e cinestésica (Sree Nidhi & Chinyi, 2017). Percebendo a preferência de aprendizagem dominante do aluno, o professor poderá adaptar o seu discurso e estratégias de modo a que a informação seja melhor compreendida e armazenada (Fleming, 2012; Sree Nidhi & Chinyi, 2017). Em sala de aula, isto reflete-se nos exercícios propostos pela professora cooperante e por mim, nas aulas lecionadas, quando é pedido ao aluno que observe o seu comportamento ao espelho (visual), atente na qualidade de som que produz (auditivo) ou pense numa sensação de espaço dentro da boca (cinestésico), por exemplo.
- *Feedback*, instruções e demonstração – o *feedback* é um elemento central à aprendizagem e aquisição de competências do aluno (Booth, 2009) e é definido por Carless et al. (2011) como uma componente pedagógica que permite a aprendizagem do aluno através da avaliação constante das atividades realizadas pelo mesmo. Adicionalmente, o *feedback* é essencial para que o aluno compreenda o nível de sucesso das tarefas que realiza, permitindo-o reconhecer os procedimentos corretos que utiliza e descartar procedimentos incorretos (Sloboda, 1985). Para além de existirem alguns cuidados com a forma como o *feedback* deve ser atribuído ao aluno, como a sua proximidade temporal, o seu nível de utilidade e o seu nível de pertinência (Booth, 2009), o *feedback*, quando bem utilizado, funciona de forma cíclica (Booth, 2009; Harris, 2015), integrando um grupo de três fases que se repetem constantemente: instruções do professor;

¹⁶ Tradução: “visual, auditivo e cinestésico”.

resposta do aluno; e *feedback* atribuído pelo professor ao aluno, que se transforma numa nova instrução, direcionando a atenção do aluno para a resolução de um problema ou para o nível de eficácia atingido pelo mesmo (Harris, 2015; Sloboda, 1985). Por norma, o *feedback* atribuído ao aluno é acompanhado pela demonstração dos fenómenos em causa por parte do professor, o que aconteceu recorrentemente durante as aulas observadas e lecionadas deste Estágio, de forma que o aluno melhor compreendesse os objetivos da tarefa, associasse determinadas ações a efeitos resultantes e distinguisse um bom de um mau resultado.

- *Production System Theory* – é uma teoria baseada na Psicologia Cognitiva que defende que alguns aspetos do comportamento humano se assemelham ao de uma máquina (Sloboda, 1985) e que é muito útil de um ponto de vista pedagógico, na medida em que permite que o professor perceba em que fase de aprendizagem o aluno se encontra, podendo adaptar-se a tal. De acordo com Sloboda (1985), Fitts (1964) propõe que o processo de aquisição de competências se divida em três fases: fase cognitiva, fase associativa e fase autónoma. A fase cognitiva aplica-se à aprendizagem de qualquer competência nova que acarrete uma sobrecarga de informação e que, por isso, necessita de ser segmentada em pequenos passos com níveis de dificuldade inferiores (Sloboda, 1985). Esta fase, portanto, requer que o professor realize o papel de fragmentação tarefas e que, através de *feedback* e instruções, ajude o aluno a atingir o nível mínimo desejado de determinada competência. Na fase associativa, de acordo com Anderson (1982), citado por Sloboda (1985), ocorre um aprimoramento da competência em questão onde erros de compreensão e de conceção são eliminados, havendo uma queda na quantidade de técnicas de mediação utilizadas pelo professor. No que respeita a fase autónoma, o mesmo autor refere que o processo de aquisição de determinada competência passa pela melhoria constante da mesma ao longo de um período de tempo indefinido.
- Automatização – é um conceito diretamente relacionado com a aquisição de competências que se define como a forma natural e sem esforço com que se realiza determinada tarefa, ou seja, de forma automática (Sloboda, 1985). Muitas vezes, este conceito é tratado também por *aquisição de hábitos*. Este conceito relaciona-se com *Production System Theory* na medida em que, para que a aprendizagem de determinada competência avance de uma fase para a seguinte, seja necessário

que pequenas tarefas sejam automatizadas de forma a poderem integrar uma tarefa mais complexa (i.e. automatizar a execução de notas isoladas para que depois se possa automatizar o conjunto formado por essas notas) (Sloboda, 1985). Para que a aquisição de hábitos ou automatização se suceda é necessário um esforço consciente e deliberado que, usualmente, envolve o controlo verbal por parte do professor através de *feedback* e instruções, de forma que o aluno repita determinada tarefa o número de vezes o suficiente para que o movimento se automatize (Sloboda, 1985). Este conceito, como poderá ser notado, foi abordado recorrentemente durante as aulas do Estágio de Ensino Especializado.

- Conhecimento factual e conhecimento procedimental – à semelhança da automatização, a transição do conhecimento factual (saber que) para o conhecimento procedimental (saber como) também está intrinsecamente ligada ao processo de aquisição de competências (Sloboda, 1985). Evidências apontam para que um dos fatores que mais desencadeia este procedimento é o estabelecimento de objetivos (Sloboda, 1985), algo que acontece recorrentemente durante a aula de instrumento sempre que o professor atribui *feedback* e instruções ao aluno. Durante as aulas deste Estágio, este fenómeno pôde observar-se diversas vezes, quando a professora cooperante, através de *feedback*, explicava ao aluno as razões pelas quais tinha conseguido ou não atingir determinado objetivo e, através de instruções, direcionava a sua atenção para a resolução de problemas.
- Motivação – de acordo com O’Neill & McPherson (2002), o conceito de motivação pode definir-se como um elemento fundamental ao processo de aprendizagem que permite que o aluno adote uma série de comportamentos que o conduza ao sucesso. Apesar de existirem várias teorias que procuram explicar este fenómeno (Cardoso, 2007; Hallam, 2016), irei focar-me em duas teorias distintas: a Teoria da Autoeficácia e a Teoria Incremental. A Teoria da Autoeficácia¹⁷ refere-se à forma como o indivíduo julga as suas capacidades e na forma como tal se reflete no seu comportamento (Bandura, 1982, 1989) e defende que a perceção de autoeficácia do indivíduo pode prever se o mesmo irá ou não executar determinada tarefa com um resultado específico em mente (Bandura, 1982, 2010; Schunk, 1989). Esta teoria sugere, assim, que é necessário que exista um equilíbrio entre a perceção que o indivíduo tem das suas capacidades e do nível

¹⁷ Esta teoria será abordada em profundidade na revisão de literatura da Parte II deste Relatório.

de dificuldade da tarefa a que se propõe (Bandura, 1982, 1989, 2010). No decorrer deste Estágio, este assunto surgiu por diversas vezes em momentos que os alunos se mostravam desmotivados devido ao facto de não se perceberem capazes de realizar determinadas tarefas, algo que foi abordado pela professora cooperante e por mim, quando tive a oportunidade de lecionar algumas aulas às alunas selecionadas. Aqui, procurámos aumentar os seus níveis de percepção de autoeficácia, de acordo com as propostas efetuadas por Bandura (1982, 2010) e Williams & Williams (2010). No que respeita a Teoria Incremental, esta define-se pela crença de que a “inteligência e a aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e a experiência” (Cardoso, 2007, p. 3). Desta forma, o esforço é encarado como algo positivo e necessário para a aquisição de competências, o que leva a que, por estas razões, o aluno invista uma maior quantidade de esforço ao longo do seu percurso de aprendizagem (Cardoso, 2007; Dweck & Molden, 2005). Considerando que o papel do professor integra o conjunto de fatores que pode influenciar as crenças do aluno sobre a sua inteligência (Cardoso, 2007; Dweck & Molden, 2005), foram notórios os esforços da professora cooperante neste sentido, atribuindo sempre os bons resultados obtidos pelos alunos ao esforço exercido pelos mesmos para os conseguir atingir.

De seguida, irei descrever as aulas observadas de cada aluna selecionada para a realização do Estágio de Ensino Especializado em regime de Observação, onde abordarei de forma mais aprofundada o trabalho que a Professora Marina Camponês realizou com cada uma delas ao longo do Ano Letivo 2020/21, mencionando as principais dificuldades sentidas por cada uma, a forma como a professora as conseguiu resolver e a que recursos recorreu para tal.

4.4.2. Aluna A

4.4.2.1 Introdução

A Aluna A iniciou a aprendizagem de Música na EPM no Ano Letivo 2020/21. Desta forma, este Ano Letivo serviu como um período de adaptação entre a aluna e professora, onde a professora procurou conhecer melhor a Aluna A e perceber quais as suas principais facilidades e dificuldades na aprendizagem de flauta e a aluna procurou adaptar-se e corresponder aos novos desafios que lhe eram propostos pela professora.

Numa fase inicial das aulas de flauta, no início do 1º Período Letivo, tornou-se bastante evidente que o principal objetivo da Aluna A seria a melhoria das competências motoras associadas à produção de som e técnica digital na flauta. No entanto, à medida que o ano foi decorrendo, surgiu também a necessidade de que fossem desenvolvidas as capacidades de leitura e metacognitivas desta aluna, uma vez que a mesma mostrava muitas dúvidas sempre que novas peças ou estudos eram abordados e mostrava não ser capaz de identificar erros, mesmo depois dos mesmos serem corrigidos pela professora.

Aula longo do Ano Letivo 2020/21, a Aluna A trabalhou a seguinte bibliografia:

- *100 Classical Studies for Flute* (Vester, 1966);
- *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte* (Taffanel & Gaubert, 1958);
- *Études Mignones*, Op. 131 (Gariboldi, 2005);
- *L'Art de Phraser sur la Flute* (Demersseman, 1985);
- *Little Flute Concerto*, Op. 483 (Popp, n.d.);
- *Madrigal for Flute and Piano* (Gaubert, 2014);
- *Petite Fantaisie sur le Carnaval de Venise*, Op. 7 bis (Demersseman, 1999);
- *Sicilienne*, Op. 78 (Fauré, 1985);
- *Sonata em Mi menor*, HWV 359 (Handel, 2003);
- *Suite Romantique* (Berthomieu, 1974).

4.4.2.2. Aquecimento e Trabalho de Som

Como já foi mencionado, um dos principais objetivos delineados para a Aluna A era o desenvolvimento das capacidades motoras associadas à produção de som na flauta. Tendo em conta que esta aluna, numa fase inicial do Ano Letivo, apresentava um som pequeno e sem projeção, o foco principal da professora cooperante foi oferecer-lhe as ferramentas necessárias para que conseguisse atingir uma melhor qualidade de som, com expansividade e suportado por uma utilização ativa do fluxo de ar. A este respeito, a fase inicial de cada aula de flauta da Aluna A era destinada a realizar este tipo de trabalho, muitas vezes aproveitando o aquecimento realizado pela mesma para que, a partir daí, fosse fomentada uma melhor forma de utilização do ar com energia e com ausência de tensões.

Para que estes objetivos fossem atingidos, a professora cooperante recorreu à utilização de inúmeras estratégias que variavam entre a utilização de metáforas ou analogias, a indicação de que sensações corporais a aluna deveria procurar ao tocar flauta e a explicação lógica por detrás dos fenómenos de produção de som na flauta¹⁸. Eventualmente, a professora passou a conhecer melhor a Aluna A e, conseqüentemente, a compreender melhor que tipo de estratégias funcionavam melhor com ela, ajustando-se e permitindo que a aluna tivesse uma aprendizagem mais eficiente. As estratégias mais utilizadas pela professora cooperante para que a Aluna A desenvolvesse estas capacidades foram as seguintes¹⁹:

- Melhoria da respiração – aqui, foi pedido à aluna que imitasse a forma de inspirar do famoso flautista Emmanuel Pahud, algo que a levou a fazê-lo automaticamente;
- Exercício em quatro passos:
 1. Tocar com som eólico – que serve para promover a utilização de uma boa quantidade e fluxo de ar;
 2. Cantar e tocar ao mesmo tempo – que serve para promover relaxamento enquanto o ar é libertado;
 3. Tocar com *flutterzunge* – que serve, também, para promover relaxamento enquanto o ar é libertado;
 4. Tocar com som normal – aplicar ao som normal os princípios de relaxamento e libertação de ar que foram trabalhados nos três pontos anteriores, procurando, adicionalmente, a sensação de soprar até ao fim do tubo da flauta;
- Correções posturais – foram efetuados alguns ajustes à postura da Aluna A, de forma que o som que a mesma produzia se tornasse mais ressonante e não fosse resultante de tensões inconvenientes à performance. Assim, foi pedido a esta aluna que afastasse o queixo do ombro esquerdo e que trabalhasse a sensação de que a flauta fosse ter com o queixo, e não o contrário;

¹⁸ Esta estratégia foi utilizada para que a aluna compreendesse a importância da forma da cavidade bucal e da posição da língua na produção de som. Aqui, foi mostrado à aluna um vídeo que mostrava de que forma o interior da boca mudava à medida que eram produzidas diferentes vogais e, depois, foi exemplificado pela professora de que forma a utilização de diferentes vogais teria um impacto direto no timbre produzido pelo flautista.

¹⁹ Estas estratégias foram aplicadas sobre a execução de cromatismos lentos descendentes e ascendentes e de oitavas.

- Correção da posição da língua²⁰:
 1. Colocar a ponta da língua no céu da boca e tocar flauta desta forma;
 2. Retirar a ponta da língua do céu da boca e manter a restante parte da língua na mesma posição;
 3. Tocar com o interior da boca da forma conseguida através dos dois primeiros passos.

A aplicação das estratégias descritas acima teve um impacto muito positivo e quase imediato na qualidade do som produzido pela Aluna A. No entanto, pela mesma ter automatizada a forma como tocava flauta anteriormente, este foi um trabalho que precisou de ser desenvolvido ao longo das aulas do 1º Período Letivo onde a aluna, principalmente numa fase inicial, dependia do *feedback* e instruções constantes da professora. A partir do meio do 2º Período, a Aluna A começou a mostrar um ganho de independência na realização de trabalho de som e aquecimento, passando a realizá-lo sozinha em aula, onde a professora interferia apenas quando necessário.

4.4.2.3. Melodias

A abordagem a melodias, para a Aluna A, surgiu apenas no 2º Período Letivo, a partir do momento em que a mesma mostrou já ter alguma autonomia na produção de som na flauta. Estas melodias tiveram um papel importante na aprendizagem desta aluna, na medida em que lhe permitiram transitar de um trabalho isolado de som para a sua aplicação prática musical e expressiva de forma progressiva.

Na realização do trabalho de melodias, muitas vezes, foi pedido à Aluna A que as trouxesse memorizadas para aula, para que a mesma tivesse a sua atenção plenamente focada na qualidade de som e na expressão musical. Aqui, foram aplicados os princípios de produção de som previamente trabalhados de forma isolada e, posteriormente, foram discutidas e postas em prática ideias e formas de expressão musical, como o encaminhamento de frase, a utilização de acentos em notas onde se mostrava conveniente, o balanço do compasso, a identificação de diferentes materiais temáticos e a interpretação de indicações expressivas. Foram também, pontualmente, resolvidos alguns problemas de carácter técnico como a abordagem a ornamentações. Todo o trabalho realizado em aula

²⁰ A forma da cavidade bucal do flautista tem um impacto direto no som que o mesmo produz, podendo influenciar seu nível de ressonância e a direção em que o ar é soprado.

que resultava na melhoria da performance da aluna era repetido com o fim de que a mesma automatizasse esse comportamento.

4.4.2.4. Técnica Digital

A realização de exercícios de carácter técnico digital por parte da Aluna A atravessou um processo inicial bastante exigente. Numa fase inicial, pela aluna ainda não ter automatizado os processos necessários à realização de uma boa qualidade de som, as escalas e harpejos foram abordados de um ponto de vista de trabalho de som e de manutenção de um *legato* com um fluxo de ar constante, realizando muitas vezes os exercícios já descritos a este respeito. Este trabalho tornava-se dificultado, também, pelo facto de a aluna mostrar não ter uma boa compreensão da construção das escalas e harpejos, parando regularmente a meio de os tocar e necessitando de correções constantes por parte da professora.

A Aluna A atravessou uma quantidade considerável de semanas a trabalhar apenas as tonalidades de Fá Maior e ré menor. Neste caso, a aluna trabalhou as escalas clássicas²¹, bem como o harpejo, harpejo de V⁷ e inversões dos harpejos destas tonalidades. Aqui, para além da procura de uma boa qualidade de som constante, foram trabalhos outros aspetos significativos para a performance, como a utilização de um gesto corporal contínuo e a correção de digitações incorretas. Este foi um processo lento mas necessário para que a aluna compreendesse a importância do rigor na realização de exercícios técnicos, algo que, ao contrário do que a aluna pensava, não implicava apenas a obtenção de velocidade digital.

Depois da realização deste trabalho aprofundado sobre as tonalidades de Fá Maior e Ré menor, a Aluna A começou a trabalhar tonalidades mais complexas e com mais alterações. Nesta fase, ainda que depois da quantidade considerável de tempo passada pela professora a explicar-lhe de que forma eram construídas as escalas Maiores e menores, bem como os seus harpejos e inversões, a aluna continuou a mostrar dúvidas recorrentes sobre a sua conceção. Desta forma, em aula, a professora perguntava à Aluna A quais seriam as alterações das escalas que tocava, que cuidados especiais deveria ter na realização de escalas menores e que notas constituíam os seus harpejos. Ainda assim,

²¹ Escalas clássicas são escalas realizadas em toda a extensão do instrumento, começando e acabando na tónica.

a partir do momento em que a aluna começava a tocar estes exercícios, as suas dúvidas a este respeito surgiam novamente, refletindo-se na realização constante de notas e de digitações incorretas. Estes problemas exigiram que, durante o 1º Período Letivo, tivesse sido realizado um trabalho extremamente metódico relativamente a escalas e harpejos que muitas vezes ocupava aulas completas da Aluna A.

A partir do 2º Período Letivo, embora ainda revelasse algumas dúvidas na realização de harpejos, a Aluna A começou a mostrar alguma autonomia na execução de escalas. Desta forma, as mesmas começaram a ser tocadas em aula com metrónomo a uma velocidade fixa, sobre a qual a aluna realizava as escalas com figuras rítmicas diferentes (colcheias, tercinas e semicolcheias) de forma que a mesma começasse a ganhar alguma destreza digital. O aumento do nível de dificuldade das mesmas fez com que reaparecessem dificuldades previamente resolvidas, como a utilização de notas e digitações erradas e a falta de utilização de um fluxo de ar constante. Para a resolução destes problemas, foi absolutamente fundamental a atribuição de *feedback* e instruções, algo que a professora cooperante fazia constantemente para que a atenção da aluna fosse direcionada para estas questões. Durante este Período Letivo, a Aluna A iniciou também a abordagem ao E. J. 4 do livro de exercícios diários de Taffanel et Gaubert. Na abordagem inicial a este exercício levantaram-se os mesmos problemas que surgiram na abordagem inicial a escalas. Assim, a aluna mostrava não compreender o desenho da linha melódica deste exercício, não o respeitando ou saltando muitas notas de uma vez só. Mais uma vez, estas dificuldades foram resolvidas da mesma forma que aquelas sentidas na realização inicial de escalas clássicas. Eventualmente, a partir do final do 2º Período Letivo, a aluna começou a ganhar capacidades metacognitivas na realização destes exercícios, identificando erros e corrigindo-se a si mesma. Desta forma, a professora cooperante pôde trabalhar com a aluna outros elementos relacionados com o E. J. 4 de Taffanel et Gaubert, como a sua realização com diferentes articulações e a procura de uma melhor qualidade de *legato* e de um gesto musical mais fluído.

4.4.2.5. Estudos Técnicos

À semelhança do trabalho de técnica digital, apesar de que por outras razões, a abordagem inicial a estudos técnicos por parte da Aluna A também enfrentou algumas dificuldades, atravessando um processo inicial lento e de adaptação. As dificuldades iniciais sentidas pela Aluna A relativamente aos estudos técnicos surgiram do facto da mesma não ter

ainda estabelecido um método sustentável de estudo dos mesmos. Este problema foi rapidamente identificado pela professora, dado que a aluna, apesar de conseguir corrigir erros em aula num curtíssimo espaço de tempo, apresentava os mesmos erros relativamente a cada estudo durante aulas consecutivas. De forma a colmatar esta lacuna de competências metacognitivas por parte da Aluna A, ao longo das aulas, a professora dizia-lhe como deveria estudar e de que forma poderia transferir essa informação para futuros momentos de estudo.

Outras dificuldades sentidas pela Aluna A perante estudos técnicos estavam relacionadas com a leitura musical. Durante a primeira abordagem a cada estudo trabalhado por esta aluna, foi muito frequente que a mesma apresentasse erros de compreensão do texto musical, tocando notas e ritmos de forma incorreta sem se aperceber. Para resolver este problema, foi essencial que a professora lhe atribuísse *feedback* e instruções constantes, de forma que a mesma identificasse erros e percebesse como os resolver. A demonstração por parte da professora também se revelou muito eficiente para que a aluna compreendesse de que forma a notação musical se traduzia em fenómenos sonoros. Adicionalmente, a atividade de cantar o estudo e depois tocá-lo também se refletia muito positivamente na sua performance, ajudando-a a compreender melhor as figuras rítmicas.

Para a resolução de passagens tecnicamente difíceis, as mesmas eram trabalhadas de forma isolada e controlada, ajustando o nível de dificuldade às necessidades da aluna e, posteriormente, reinseridas em cada estudo. Depois de todas as questões técnicas e de leitura terem sido resolvidas, cada estudo era abordado de um ponto de vista interpretativo e musical. Assim, era iniciada uma troca de ideias onde a professora e aluna discutiam qual seria o carácter do estudo, bem como quais dos seus momentos deveriam ser mais evidenciados, que de seguida era posta em prática e que implicava uma abordagem a elementos expressivos como dinâmicas, acentos, articulações e gestão de respirações.

A partir do início do 3º Período Letivo, a Aluna A mostrou apresentar grandes melhorias no que respeitava o trabalho de leitura e de automatização de estudos técnicos, o que permitiu que a professora efetuasse uma abordagem expressiva e estética aos mesmos numa fase muito mais precoce, tornando a preparação dos mesmo mais eficiente.

4.4.2.6. Repertório

Ao longo do Ano Letivo 2020/21, a Aluna A trabalhou seis peças diferentes que correspondiam a períodos históricos distintos. Apesar de, por vezes, a aluna não ter tocado as obras completas, a mesma pôde desenvolver um trabalho técnico e expressivo rigoroso sobre os andamentos que foram abordados.

Como irá ser percebido através da descrição da abordagem a repertório realizada pela Aluna A, a mesma sentiu bastantes dificuldades a nível de leitura e de automatização de correções de erros. Por norma, problemas deste carácter resolvidos em aula com muita facilidade reapareciam consecutivamente durante as aulas subseqüentes à sua resolução inicial. Adicionalmente, a aluna parecia não transferir correções já estabelecidas para secções iguais ou semelhantes às mesmas. Perante este cenário, foram inúmeras as tentativas da professora cooperante para que esta situação se resolvesse. As estratégias utilizadas que pareceram resultar melhor para a resolução deste problema foram a explicação à aluna de como se deveria estudar e a entrega, no final de cada aula, da partitura de cada peça com anotações escritas pela professora sobre o que deveria ser corrigido. Adicionalmente, foi necessária a utilização constante de *feedback*, instruções e demonstração para que a atenção da aluna fosse direcionada para a resolução destes problemas e, ao mesmo tempo, para que a mesma compreendesse de que forma a notação se traduzia em fenómenos auditivos. Desta forma, ao longo do Ano Letivo, a Aluna A conseguiu desenvolver a capacidade de abordagem pessoal a repertório, apresentando grandes melhorias a este respeito e, conseqüentemente, proporcionando um ambiente de aula e de aprendizagem com um ritmo mais rápido que permitia que a professora abordasse outras questões performativas que fossem para além da leitura musical.

Abaixo, irei descrever um pouco mais detalhadamente o trabalho realizado em aula acerca de cada peça de repertório proposta à Aluna A²².

G. Fauré, *Sicilienne*

A abordagem à *Sicilienne* de Fauré situou-se no 1º Período Letivo. O trabalho realizado sobre esta peça atravessou duas fases diferentes: leitura musical e abordagem expressiva.

²² O repertório apresentado no que respeita a Aluna A, bem como as Alunas B e C, respeita a ordem de abordagem ao mesmo ao longo do Ano Letivo 2020/21, não seguindo assim, portanto, uma ordem de carácter alfabético.

Por norma, a professora cooperante garantia que os seus alunos apresentavam um bom trabalho de leitura antes de abordar o repertório de um ponto de vista interpretativo e musical. Pelo facto da aluna ainda não ter desenvolvido as competências de leitura necessárias para a realização deste trabalho de forma eficiente, uma grande porção das suas aulas foi ocupada pelo esclarecimento de dúvidas e correção de erros acerca da notação presente na peça, não permitindo que restasse muito tempo para a abordagem expressiva à mesma. O facto de o compasso desta obra ser de 6/8 acabou, também, por dificultar o trabalho de leitura realizado pela Aluna A, uma vez que era um compasso com o qual a mesma ainda não se tinha familiarizado. Antes de ter sido efetuada uma abordagem expressiva à peça, que consistiu na utilização do ar em função da frase melódica e balanço do compasso e no melhoramento da técnica de *sforzando*, foram resolvidas de forma isolada algumas passagens de maior dificuldade técnica que, depois, foram integradas no contexto da peça.

P. Gaubert, *Madrigal*

A segunda peça trabalhada pela Aluna A durante o 2º Período Letivo foi o *Madrigal* de Gaubert. À semelhança da *Sicilienne* de Fauré, a aprendizagem desta peça atravessou uma fase bastante prolongada de trabalho de leitura e de resolução de problemas de carácter técnico, como a execução de passagens mais desafiantes ou a utilização de digitações incorretas. Estes problemas foram colmatados através das estratégias que foram sendo mencionadas ao longo da descrição das aulas observadas da Aluna A. Paralelamente, foi realizado um trabalho de som que procurava a produção de um timbre mais amplo e com mais vida, uma vez que a aluna, perante passagens mais desafiantes, se deixava de focar neste fenómeno. Também, para que a junção com o piano fosse agilizada, durante as aulas era comum que a professora cantasse ou tocasse o acompanhamento desta obra, o que permitiu à aluna criar uma memória auditiva sobre o que acontecia durante os compassos e tempos de espera desta peça e, ao mesmo tempo, compreender melhor o contexto harmónico em que a sua parte se inseria.

G. F. Handel, *Sonata em mi menor*

Durante o 2º Período Letivo, foram abordados pela Aluna A o primeiro e segundo andamentos desta Sonata. Depois do prolongado trabalho de leitura efetuado sobre os dois andamentos, que consistiu na constante correção de notas, articulações, digitações e

ritmos através de *feedback*, instruções e demonstração, foi realizado, também, um trabalho de interpretação e de som sobre a obra. Desta forma, foi discutido com a Aluna A qual seria o caráter mais adequado a cada um dos andamentos que ela trabalhava e, posteriormente, as ideias discutidas foram postas em prática. Foi realizado um trabalho de procura de direção de frase musical, o que foi conseguido através da utilização de diferentes dinâmicas e da utilização de um fluxo de ar contínuo. Adicionalmente, enquanto a Aluna A tocava esta Sonata em aula, por vezes era acompanhada pela professora que tocava a voz do baixo, o que lhe permitia ganhar uma maior estabilidade de tempo e uma melhor noção do contexto harmónico em que a sua parte se inseria.

Surgiu, também, uma situação que até à altura não tinha sido abordada, que era a realização de trilos. Neste caso, houve a necessidade de ser explicado à Aluna A que, para que os mesmos fossem bem executados, era necessário que houvesse um movimento mais amplo dos dedos, uma vez que a mesma não levantava bem as chaves da flauta, passando-se a ouvir apenas a nota inferior de cada trilo continuamente.

Ao longo das aulas em que foi abordada esta peça, a aluna mostrava obter melhorias significativas depois de obter *feedback* e instruções por parte da professora. No entanto, de uma aula para a outra, a aluna parecia não ser capaz de aplicar de imediato as correções efetuadas em aulas anteriores. Desta forma, a professora, depois de cada aula, passou a enviar para a aluna a partitura desta peça com anotações de todos os elementos que tinham sido trabalhados em aula e que, por isso, deveriam surgir automatizados na aula seguinte.

M. Berthomieu, *Suite Romantique*

Relativamente à *Suite Romantique* de M. Berthomieu, uma peça para flauta e piano da qual a Aluna A trabalhou o primeiro andamento durante o 2º Período Letivo, foi adotada pela professora cooperante a mesma abordagem para trabalho de casa aplicada à peça anterior, que consistia no envio para a aluna das partituras com as anotações de cada aula. Esta estratégia revelou-se muito eficiente, uma vez que a partir desse momento a aluna começou a comparecer em aula com uma quantidade muito superior de problemas resolvidos em comparação a aulas anteriores. A aprendizagem do primeiro andamento desta peça, à semelhança das anteriores, atravessou uma fase prolongada de trabalho de leitura e de resolução de problemas de caráter de técnica digital. Depois deste trabalho ter sido realizado, perto do final do 2º Período Letivo, foi efetuada uma abordagem

expressiva ao andamento trabalhado pela Aluna A, que se baseou na procura de um encaminhamento de frase mais claro e coerente.

W. Popp, *Little Flute Concerto*

A abordagem a esta peça iniciou-se no 3º Período Letivo e, tal como foi previamente mencionado, a evolução de competências de leitura e do processo de automatização atingidos pela Aluna A refletiram-se na abordagem pessoal realizada pela mesma sobre esta peça.

Num processo inicial de aprendizagem, foram corrigidos em aula alguns erros de leitura que surgiram, que foram rapidamente automatizados pela aluna até à aula seguinte. A resolução destes problemas incidiu sobre, principalmente, a demonstração por parte da professora e consequente imitação da aluna.

Depois dos erros de compreensão da notação musical se terem tornado compreendidos pela Aluna A, a abordagem a esta peça atravessou uma fase de resolução de problemas de carácter técnico. Nesta fase, foram abordadas questões relacionadas com a realização de trilos, de passagens digitalmente mais complexas, de articulação e de manutenção de um fluxo de ar constante, que se refletia em flutuações de afinação por parte da aluna. A resolução destes problemas passou pela sua identificação, pela explicação à aluna de que processos motores levavam a uma boa ou menos boa performance, pelo trabalho isolado das passagens em questão e por ciclos de *feedback*, instruções e demonstração por parte da professora. Aqui, destaca-se o trabalho de articulação realizado em que, para que esta técnica ganhasse uma melhor clareza e homogeneidade em todos os registos, a professora tocou em conjunto com a aluna, fazendo-a, de forma intuitiva, imitar a sua articulação.

Estando todas as questões de ordem técnica resolvidas, esta peça passou a ser abordada de um ponto de vista interpretativo e performativo. Aqui, era recorrente que a professora tocasse o acompanhamento em conjunto com a aluna, de forma que a mesma fomentasse um maior sentido harmónico e expressivo, e foram abordadas questões como direcção de frase e contraste de dinâmicas. Estas questões foram trabalhadas através de ciclos de *feedback* e instruções e a demonstração por parte da professora foi fundamental para que a aluna compreendesse conceitos mais abstratos, como o de expressividade ou de direcção de frase.

J. Demersseman, *Petite Fantaisie sur Le Carnaval de Venise*

A abordagem a esta peça foi bastante eficiente, na medida em que a aluna mostrou ter realizado um trabalho bastante metódico sobre a mesma, resultando na sua rápida preparação. À semelhança da peça anterior, esta Pequena Fantasia atravessou uma fase inicial de leitura por parte da Aluna A. Tendo sido o trabalho individual realizado pela aluna a este respeito muito eficiente, rapidamente passou a ser realizada uma abordagem expressiva e interpretativa sobre esta peça. Desta forma, foram criadas várias personagens diferentes para cada variação²³, foram discutidas ideias musicais entre a professora e a aluna e foi fomentada uma utilização constante do fluxo de ar para que a frase musical fosse sustentada. Todas estas questões foram abordadas através de ciclos de *feedback*, instruções e demonstração, que direcionavam a atenção da aluna para a resolução de problemas. Adicionalmente, houve alguns momentos em que a professora tocou a parte do acompanhamento em conjunto com a aluna, o que lhe proporcionou uma melhor consciência da harmonia e do contexto expressivo da peça.

4.4.3. Aluna B

4.4.3.1. Introdução

Durante Ano Letivo de 2020/21, a Aluna B teve como principais objetivos melhorar a qualidade de som e de articulação, uma dificuldade criada pela utilização de um aparelho de correção do maxilar que, até ao início do presente ano letivo não lhe permitiu trabalhar estes elementos com a devida atenção e perfeccionismo. Também, como objetivos para este ano, a aluna tinha desenvolver a sua identidade musical e artística e ganhar controlo e regularidade digital, algo que foi trabalhado ao longo das suas aulas.

Ao longo do Ano Letivo 2020/21, a Aluna B trabalhou a seguinte bibliografia:

- *12 Intermediate Studies for Solo Flute*, Op. 33 – II (Koehler, 1992);
- *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte* (Taffanel & Gaubert, 1958);
- *24 Petit Études Melodiques* (Moyse, 1932);
- *25 Studies* (Drouet, 2000);

²³ Para uma variação em modo menor foi criada uma personagem triste, enquanto para uma variação em modo Maior com um carácter articulado e virtuoso foi criada uma personagem brincalhona, por exemplo.

- *3 Romances for Flute et Piano*, Op. 94 (Schumann, 1976);
- *Andante et Scherzo* (Ganne, 1967);
- *Articulation: Musical Exercises to Develop the Technique of the Tongue for Flute* (Winn, 2012);
- *Ballade for Flute et Piano*, Op. 288 (Reinecke, 1991);
- *Complete Daily Exercises for Flute: Essencial Practice Material for All Intermediate to Advanced Flautists* (Wye, 1999);
- *De la Sonorite: Art et Technique* (Moyse, 1934);
- *Eighteen Exercises or Etudes for the Flute* (Berbiguier, 1925);
- *Fantaisie* (Hue, 2000);
- *Grand Solo pour la Flûte avec accompagnement de Piano*, Op. 96, No. 13 (Tulou, 1973);
- *La Technique d'Embouchure* (Bernold, 2010);
- *Melodies for Developing Tone and Interpretation for Flute* (Winn, 2008);
- *Orchester Probespiel: Flöte/Piccoloflöte* (Dürichen & Kratsch, 1991);
- *Practice Book for the Flute: Vol. 1 – Tone* (Wye, 2003);
- *Sonata em Mi bemol Maior* (Bach, 2000);
- *Thirty Studies*, Op. 107 (Karg-Elert, 1985).

Para além da bibliografia mencionada acima, a professora cooperante, por vezes, pedia à Aluna B que trabalhasse escalas clássicas maiores e menores, bem como os seus harpejos e inversões. Também, muitas vezes, a professora propunha exercícios à aluna como a execução de meios tons ou oitavas, para a realização de trabalho de som.

Por norma, as aulas desta aluna organizavam-se de forma que as mesmas se iniciassem com trabalho de som, que por vezes poderia estar associado a melodias ou pequenos estudos melódicos e que, depois, fluíssem para trabalho de articulação ou de técnica digital e, posteriormente, para estudos técnicos, repertório ou excertos orquestrais.

No início de cada aula, era perguntado à Aluna B se já teria tido a oportunidade de aquecer. Caso a resposta fosse negativa, a aluna realizaria o aquecimento em aula e, se a aluna já tivesse aquecido, por norma, avançar-se-ia para a realização de estudos melódicos ou melodias.

4.4.3.2. Aquecimento e Trabalho de Som

Na realização do aquecimento em aula, era bastante comum que a aluna começasse por realizar exercícios de trabalho de som sobre cromatismos lentos e, depois, sobre oitavas. Por vezes, também, eram tocados exercícios propostos por alguns autores, como vocalizos de Bernold, o exercício diário nº 2 de Reichert e o livro *Volume 1 – Tone*, de Trevor Wye. Nesta fase da aula, a professora acompanhava a aluna na procura de uma boa qualidade de som, oferecendo-lhe *feedback*, instruções e demonstrações sempre que necessário, algo que contribuiu muito positivamente para o seu desenvolvimento de competências motoras e de motricidade fina necessárias à produção de som na flauta. À medida que o 1º Período avançou e o nível de qualidade de som da Aluna B progrediu, a professora foi-lhe dando cada vez mais liberdade na realização do aquecimento, intervindo apenas quando considerava necessário. A partir do 2º Período, as intervenções realizadas pela professora nesta fase da aula foram praticamente nulas, dado que a aluna já conseguia realizar o aquecimento de forma autónoma e, muitas vezes, aparecia em aula já com o aquecimento realizado.

Na realização de trabalho de som, numa fase inicial do ano letivo, a aluna, muitas vezes, apresentava um som aparentemente grande mas desfocado e com falta de centro sonoro, pelo que as atividades propostas pela professora apontavam para a resolução destes problemas. As estratégias propostas pela professora basearam-se, maioritariamente, na procura de sensações corporais que ajudassem a aluna melhorar a qualidade de som:

- Exercício em 4 passos:
 1. Tocar a sequência de notas com som eólico – que serve para promover a utilização de uma boa quantidade e fluxo de ar;
 2. Cantar e tocar ao mesmo tempo – que serve para promover o relaxamento durante a libertação de ar;
 3. Tocar com *flutterzunge* – que serve, também, para promover relaxamento durante a libertação de ar;
 4. Tocar com som normal – aplicar ao som normal os princípios de relaxamento e de libertação de ar que foram trabalhados nos três pontos anteriores.
- Correção da posição da língua:
 1. Tocar com a ponta da língua no céu da boca;

2. Retirar a ponta da língua do céu da boca e manter a restante forma da língua na mesma posição;
 3. Tocar com o interior da boca da forma conseguida através dos dois primeiros passos.
- Procurar a forma ideal de libertação de ar:
 1. Suspirar – como forma de sentir a sensação de alívio de libertação do ar;
 2. Soprar para a flauta com a mesma sensação.

As três atividades mencionadas acima foram as mais utilizadas durante as aulas do Ano Letivo 2020/21 da Aluna B. Por vezes, também foram efetuadas pequenas correções pontuais como o ajuste do ângulo que a cabeça da flauta criava ao entrar em contacto com o queixo da aluna ou o ajuste de elementos posturais, para que fosse encontrado um som mais expansivo. Adicionalmente, era pedido à Aluna B que pensasse em algumas metáforas ou sensações corporais para a que fosse melhorada a qualidade de som, como “colocar o som entre as orelhas”, “procurar foco e energia ao lançar o ar”, “procurar um fluxo de ar constante” e “procurar soprar com o mesmo grau de empenho para notas difíceis e notas fáceis”²⁴. À medida que o ano foi avançando, a aluna foi automatizando o processo de produção de som na flauta, pelo que a abordagem realizada pela professora se viu obrigada a sofrer algumas alterações. Assim, a partir do 2º Período Letivo, a professora cooperante investiu num trabalho de aperfeiçoamento do timbre já conseguido pela Aluna B, procurando trabalhar pormenores como inícios e finais de frase e *legato* de intervalos de maior amplitude. Através destas estratégias, aliadas a uma constante utilização de *feedback*, instruções e demonstração, a professora cooperante conseguiu que, aos poucos, a aluna desenvolvesse a capacidade de produzir um som bem construído e sem tensões desnecessárias.

4.4.3.3. Trabalho de Articulação

Relativamente ao trabalho de articulação, que também tinha sido descurado até ao início deste Ano Letivo devido à utilização do aparelho de correção do maxilar por parte da

²⁴ Neste caso em particular, a Aluna B mostrava empenhar-se mais na procura de um timbre de qualidade em notas de produção mais difícil, fazendo-as soar melhor que notas mais fáceis de tocar.

Aluna B, a professora cooperante procurou que a aluna obtivesse uma qualidade de articulação mais clara e direta, realizando vários exercícios²⁵:

- Taffanel et Gaubert, E.J. 4:
 1. Separar fenómenos necessários a uma boa articulação – trabalhar, inicialmente, apenas os impulsos de ar necessários à emissão de som e, apenas depois, adicionar a articulação com a língua;
 2. Realização das escalas com diferentes articulações – para associar a qualidade de som e forma de soprar em notas ligadas a notas articuladas;
 3. Aumento progressivo do nível de dificuldade/complexidade das articulações utilizadas;
- Robert Winn, *Articulation*:
 1. Realização dos exercícios apenas com impulsos de ar – procura da melhor qualidade de som desde o primeiro instante de cada nota;
 2. Realização dos exercícios em *legato* – procura de um timbre bem construído e centrado em todas as notas;
 3. Adicionar a articulação às notas tocadas a uma velocidade moderada;
 4. Tocar o exercício como está escrito, à velocidade indicada.

Como pôde ser observado através dos exercícios descritos acima, foi bastante claro que a professora cooperante compreendia as dificuldades que a aluna sentia no que dizia respeito à técnica de articulação em flauta. Dado que este foi um trabalho que a aluna não teve a oportunidade de realizar durante muito tempo, foi necessário desconstruir a técnica de articulação, aplicando conhecimentos relacionados com Production System Theory e separando a utilização do ar da língua, procurando utilizá-lo de forma correta e dando prioridade à sua libertação sem tensões em cada nota articulada.

A atenção dada aos movimentos da língua durante a articulação foi mais predominante na abordagem à articulação dupla, onde a aluna articulava a consoante *k* numa zona do céu da boca que dificultava a emissão de uma articulação fluente. Nesta situação, foi pedido à aluna que articulasse esta consoante um pouco mais à frente no interior da sua boca e com a ideia de ter o ar sempre a circular, o que resultou em grandes melhorias. Durante a realização de todos estes exercícios, a professora acompanhava a aluna com

²⁵ Em todas as ocasiões que foi realizado trabalho de articulação, foi realizado, em primeiro lugar, trabalho de som que, muitas vezes, estava associado ao aquecimento realizado em aula.

feedback e instruções constantes, algo absolutamente necessário à aquisição de competências, bem como de demonstração do “certo” e “errado”, explicando de que forma eram produzidos estes dois tipos de articulação e permitindo que a aluna melhor compreendesse os fenómenos por detrás desta técnica. Este foi um processo que foi sendo automatizado ao longo de todo o Ano Letivo e que exigiu altos níveis de atenção por parte da Aluna B e da professora cooperante.

4.4.3.4. Melodias e Estudos Melódicos

Depois de um trabalho isolado de som e/ou de articulação, por norma, a Aluna C tocava uma melodia ou um pequeno estudo melódico de Moyses. Eventualmente, caso já tivesse realizado o aquecimento antes da aula, começaria a aula diretamente nesta fase. Nesta fase da aula, normalmente, eram postos em prática num contexto expressivo e musical os princípios de som e de articulação previamente trabalhados de forma isolada, como foi descrito acima. A abordagem realizada pela professora cooperante aos materiais trabalhados nesta fase da aula consistia num trabalho de som e de articulação que refletisse o ambiente musical, expressivo e harmónico sugerido pelo que a aluna tocava. Muito regularmente, a professora permitia que a aluna tocasse o estudo ou melodia na sua totalidade antes de lhe atribuir qualquer *feedback*²⁶, de forma a conseguir analisar melhor quais as suas principais necessidades no momento. As maiores dificuldades sentidas pela aluna a este respeito eram a manutenção de um som centrado e de um *legato* sustentado por um fluxo de ar constante. Assim, quase sempre, nesta fase da aula as melodias ou estudos melódicos eram abordados através das seguintes atividades:

1. Performance inicial da aluna;
2. Análise estrutural e harmónica da melodia/estudo e discussão de ideias musicais e das suas implicações a nível tímbrico, de articulação e de utilização do ar;
3. Trabalho de som associado ao contexto expressivo e harmónico:
 - Cantar e tocar – cantar uma nota bordão que esteja de acordo com a harmonia e tocar a melodia/estudo – permitia à aluna perceber em que momentos estava a criar tensões desnecessárias e promovia o relaxamento necessário para que ela percebesse como as evitar, tornando o seu som mais expansivo.

²⁶ A professora só interrompia a performance inicial da aluna caso se verificasse que a mesma apresentava um problema de execução que precisasse de ser corrigido de imediato.

- Afastar os dentes e rodar a flauta para fora – desta forma, a aluna verticalizava a coluna de ar que entrava para dentro da flauta, tornado o seu som mais redondo, menos ventoso e mais ressonante;
 - Tocar a nota inicial da melodia/estudo e imaginar a restante melodia – para procurar um fluxo de ar constante e sem interrupções – e depois executar a melodia/estudo soprando da mesma forma;
 - Soprar para a frase musical e não para a digitação²⁷;
 - Relaxar o lábio inferior – como forma de proporcionar um maior controlo sobre a coluna de ar;
4. Procura de uma maior regularidade e controlo digital:
- Explicação das dificuldades e facilidades associadas ao movimento de cada dedo na prática de flauta transversal;
 - Utilização de metrónomo;
 - *Feedback*, instruções e direcionamento de atenção constantes;
5. Reflexão em conjunto sobre o que ainda precisava de ser melhorado e sobre como a aluna poderia atingir esses resultados até à próxima aula.

As estratégias descritas acima foram as mais frequentemente utilizadas pela professora cooperante. Muitas vezes, estavam associadas a momentos específicos da melodia/estudo melódico que a aluna tocava que eram isolados e trabalhados desta forma quando a professora considerava pertinente. Depois de trabalhados isoladamente, estes elementos eram integrados no contexto total da melodia. De forma a automatizar as correções realizadas, a professora pedia à aluna que repetisse várias vezes os elementos corrigidos. À medida que as semanas foram avançando, a professora passou a incluir cada vez mais a Aluna B na análise crítica à sua performance, o que lhe permitia perceber a que nível estava o seu entendimento dos conceitos de som, articulação e técnica digital. Através destas conversas, tornou-se claro que a aluna percebia os fenómenos por detrás destes conceitos e que, apenas, precisava de realizar um trabalho de automatização das competências necessárias para a sua realização.

²⁷ A aluna, muitas vezes, soprava de forma inconstante quando realizava diferentes digitações em *legato*, o que resultava numa interrupção da continuidade da linha melódica que estava a ser tocada.

4.4.3.5. Técnica Digital

Relativamente ao trabalho de técnica digital, a Aluna B não apresentava grandes dificuldades. Mostrava conhecer bem como as diferentes escalas e harpejos eram construídos e não tinha grandes dificuldades em transportar esse conhecimento para a prática de flauta. Ainda assim, a Aluna B apresentava algumas dificuldades na coordenação dos movimentos digitais quando a mudança de nota implicava que fossem movidos dedos de mãos diferentes. Também, por vezes, a aluna apresentava irregularidades digitais, executando alguns movimentos mais rápido que outros. Estas duas dificuldades sentidas pela aluna foram alvo de maior atenção por parte da professora durante o Ano Letivo. Assim, o trabalho de técnica digital desenvolvido pela aluna foi o seguinte:

- Escalas clássicas Maiores e menores (harmónica e melódica), harpejos Maiores e menores, harpejos de V^7 , $sens^7$, dim^7 e as suas inversões:
 - Utilização constante de metrónomo, com uma velocidade base;
 - Sobre a velocidade base do metrónomo, as escalas e harpejos eram tocadas a diferentes velocidades (colcheias, tercinas e semicolcheias);
- Taffanel et Gaubert, E.J. 4:
 - Trabalho semelhante ao de som, mas com a atenção mais direcionada para o bom funcionamento dos movimentos digitais;
- Trevor Wye, *Complete Daily Exercises* (p.121):
 - Trabalho isolado de passagens mais difíceis de executar;
 - Direcionamento da atenção da aluna para os movimentos digitais;

Durante a realização de trabalho técnico digital nunca foi descurado o trabalho de som, intervindo a professora a este respeito sempre que necessário. Adicionalmente, todos os exercícios descritos acima foram complementados com quantidades consideráveis de *feedback* e instruções, uma vez que a aluna ainda se encontrava numa fase inicial de aperfeiçoamento destas competências, não tendo ainda independência suficiente para se aperceber dos momentos em que os movimentos digitais se encontravam irregulares ou descoordenados. Para além disso, a Aluna B foi sempre incentivada a tocar da forma mais musical e expressiva possível. Para além das atividades descritas acima, foi pedido constantemente à aluna que procurasse uma sensação mais consciente da articulação dos dedos nas chaves da flauta.

4.4.3.6. Estudos Técnicos

No que respeita os estudos técnicos trabalhados pela Aluna B, a professora cooperante também tinha preferência em ouvi-los na sua totalidade antes de lhe atribuir qualquer *feedback*. Este tipo de estudos, tal como os estudos melódicos, era abordado de um ponto de vista expressivo e interpretativo e todos os elementos técnicos eram trabalhados em função da análise da partitura e da discussão de ideias musicais entre a professora e a Aluna B. Tal como na execução de melodias e estudos melódicos, as maiores dificuldades sentidas por esta aluna eram a manutenção de um som centrado à medida que tocava, o que acabava por se refletir negativamente na forma como a mesma expressava as suas ideias musicais. No contexto de estudos técnicos, a Aluna B parecia não ter tanta predisposição para se focar na obtenção da melhor qualidade de som possível, possivelmente pelo facto destes estudos serem mais desafiantes a nível de leitura e de execução digital, o que exigia um maior esforço e concentração da sua parte a todos os níveis. Neste contexto, a professora cooperante via-se obrigada a atribuir *feedback* corretivo à aluna sempre que necessário. Para a resolução destes problemas eram aplicadas as mesmas estratégias descritas na fase de melodias/estudos melódicos. No entanto, aqui, pelos estudos técnicos terem um nível de dificuldade acrescido, era passada uma maior quantidade de tempo no trabalho de passagens difíceis e, depois, na sua integração no contexto total do estudo. Para a resolução dos problemas que iam surgindo a este respeito, muitas vezes a professora cooperante sentiu a necessidade de, numa fase inicial, reduzir o nível de dificuldade das tarefas propostas à aluna, aumentando-o progressivamente à medida que a aluna as ia conseguindo realizar.

4.4.3.7. Repertório

Relativamente ao repertório trabalhado pela Aluna B, foram abordadas várias peças de períodos históricos distintos que procuravam ir ao encontro das suas necessidades e que a tornassem num músico mais completo. Durante o Ano Letivo de 2020/21, foram trabalhadas duas peças/andamentos diferentes em cada Período Letivo. Os desafios sentidos pela aluna perante as diferentes peças que foram trabalhadas foram diferentes e, adicionalmente, foram ao encontro dos seus principais objetivos e necessidades de aprendizagem em cada Período Letivo. De seguida, irei descrever um pouco mais detalhadamente o trabalho desenvolvido pela Aluna B e pela professora cooperante no que respeita o repertório escolhido para esta aluna.

R. Schumann, 3º Romance

O trabalho realizado no 3º *Romance* de Schumann foi relativamente rápido, ocupando uma porção pequena das aulas da Aluna B. As estratégias utilizadas pela professora cooperante resumiram-se às seguintes:

- Análise da partitura;
- Reconhecimento do diálogo entre a flauta e o piano;
- Discussão de ideias musicais: verticalidade vs. horizontalidade do discurso musical;
- Trabalho de som e articulação – procura de um fluxo de ar estável e articulação clara (através dos exercícios já descritos);
- Utilização de vibrato como forma de dar continuidade ao discurso musical em notas mais longas.

Relativamente aos três primeiros pontos supramencionados, através de alguns diálogos com a Aluna B, a professora cooperante conseguiu ajudá-la a criar as suas próprias ideias sobre o ambiente expressivo da obra. Deste modo, eram colocadas questões à aluna sobre a sua interpretação da peça, sobre como pensava o encaminhamento da frase melódica e sobre que ambiente expressivo pretendia criar. Posteriormente, era discutido que tipo de som a aluna deveria produzir e de que maneira ela deveria utilizar o ar de forma que a sua performance correspondesse às suas ideias musicais. A este respeito, a professora cooperante apenas interveio quando a aluna mostrava dúvidas ou incertezas relativamente às suas ideias musicais.

G. Hue, Fantasia

A segunda peça trabalhada pela Aluna B no 1º Período Letivo foi a *Fantasia* de G. Hue. Ao contrário do 3º *Romance* de Schumann, esta peça revelou-se bastante desafiadora para esta aluna devido às inúmeras passagens em *staccato* duplo que lá constavam, algo que lhe veio a fazer sentir algumas frustrações. Resumidamente, as estratégias utilizadas pela professora cooperante na abordagem a esta peça foram as seguintes:

- Análise da partitura e discussão de ideias musicais;
- Utilização de vibrato como forma de dar continuidade ao discurso musical em notas mais longas e momentos mais expressivos.

- Especial atenção a secções onde é necessária a utilização de *staccato* duplo;
- Especial atenção à secção final da obra.

A análise da partitura e discussão de ideias musicais foi concretizada de forma muito semelhante àquela realizada no 3º *Romance* de Schumann. A utilização do vibrato levantou-se pelo facto da aluna não ter ainda, por hábito, aplicá-lo a repertório, visto que o conseguia realizar sem problemas sempre que a professora o sugeria.

Relativamente às secções de *staccato* duplo, foi efetuado um trabalho extremamente metódico sobre esta técnica. Muitas vezes, por saber que esta era uma técnica que precisava de ser urgentemente melhorada pela aluna, a professora cooperante utilizava uma grande porção da aula a trabalhá-la isoladamente²⁸ e, de seguida, abordava a peça diretamente nas secções onde esta técnica era utilizada. As dificuldades sentidas pela Aluna B na realização de *staccato* duplo recaíam, principalmente, na falta de clareza da articulação e na irregularidade rítmica criada pela utilização alternada das consoantes *t* e *k*. Estas fragilidades surgiam, principalmente, quando a aluna tentava transferir o trabalho isolado de articulação para o contexto da peça. Para que a aluna conseguisse atingir um bom nível de *staccato* duplo nesta peça foi necessário que, em aula, a professora cooperante lhe atribuisse *feedback* e instruções constantes que a ajudassem a compreender e corrigir os fenómenos causadores da falta de definição e de irregularidade da sua articulação.

A secção final da obra revelou-se, também, desafiante para a Aluna B. Sendo uma secção que requer altos níveis de controlo e agilidade digital e que a aluna a executava de forma descontrolada e irregular, a professora cooperante optou por, em primeiro lugar, reduzir o nível de dificuldade da execução destas passagens. Assim, a aluna tocou as passagens difíceis a uma velocidade muito reduzida que a permitia ter controlo absoluto sobre o movimento dos dedos e, ao mesmo tempo, procurar uma melhor qualidade de som e *legato*. A partir do momento em que a aluna se passou a sentir confortável e a automatizar os movimentos digitais, a velocidade de execução foi aumentada até atingir a velocidade desejada.

²⁸ Este trabalho era realizado da mesma forma que foi previamente descrita, na secção que se referia ao trabalho de articulação realizado pela Aluna B.

J. S. Bach, *Sonata em Mib Maior*

A abordagem efetuada à *Sonata em Mib Maior* de Bach mostrou-se muito eficiente. Em primeiro lugar, a Aluna B realizou um excelente trabalho de leitura que permitiu que a professora abordasse esta peça de um ponto de vista musical desde o primeiro instante e, para além disso, a aluna mostrou adaptar-se muito rapidamente ao ambiente musical sugerido por esta Sonata, o que acabou por facilitar a abordagem historicamente informada à mesma.

Ao longo de toda a peça, a aluna sentiu uma dificuldade geral que estava relacionada como a manutenção de um centro sonoro saudável onde o ar fluísse livremente. Esta dificuldade estava associada, maioritariamente, a passagens onde constassem notas de mão direita²⁹ no registo médio, o que resultou numa atenção especial a este registo no aquecimento e trabalho de som das aulas subsequentes. Ao longo de toda a peça, foi realizado um trabalho de som e de fluxo de ar em função da frase musical, de forma que o discurso musical da aluna fluísse sem interrupções. Adicionalmente, foi efetuada uma análise harmónica ao longo da Sonata que influenciou as dinâmicas escolhidas a realizar.

Para além das dificuldades gerais sentidas pela Aluna B perante esta Sonata, houve outros desafios encarados pela mesma especificamente em cada andamento. No primeiro andamento da peça, houve a necessidade de ser procurada uma maior homogeneidade de articulação entre diferentes registos, algo que foi conseguido aplicando os princípios de articulação que já foram descritos e, também, através de uma quantidade considerável de *feedback* por parte da professora. Relativamente ao segundo andamento, foram trabalhados os ataques de cada nota. Considerando que este é um andamento lento e com um carácter musical mais íntimo, a articulação de cada nota deve corresponder a este ambiente e não àquele que tinha vindo a ser trabalhado pela aluna, que era mais direto e incisivo e, conseqüentemente, mais adequado a outros contextos. Neste andamento, também foi efetuada uma abordagem expressiva às ornamentações, que eram tocadas pela aluna de uma forma demasiado rápida e, adicionalmente, as articulações foram trabalhadas de forma historicamente informada, realizando diminuendos em cada ligadura. No terceiro andamento, apesar de ter realizado um excelente trabalho de leitura,

²⁹ Notas cujas digitações implicam que a maioria dos orifícios da flauta esteja tapada.

a aluna apresentou um discurso musical pouco claro, algo que foi melhorado através da discussão de ideias musicais entre ela e a professora.

A partir do momento em que a aluna passou a apresentar a peça bem trabalhada, onde estavam a ser realizadas todas as propostas e correções sugeridas pela professora, esta peça passou a ser abordada de um ponto de vista performativo, onde a aluna a tocava com um acompanhamento digital obtido através da plataforma *Youtube*. Nesta fase, foram abordados conceitos camerísticos entre a flauta e o piano, o que permitiu que a Aluna B ampliasse o seu conhecimento sobre esta Sonata.

C. Reinecke, *Ballade*

Durante a primeira aula em que foi abordada esta peça, a aluna revelou que desconhecia o significado das indicações que estavam escritas em alemão na partitura, pelo que a professora a aconselhou a traduzi-las assim que a aula terminasse. Para além disso, a aluna foi constantemente incentivada pela professora a criar e a expressar as suas ideias musicais. A este respeito, a professora cooperante fez questão de não partilhar as suas ideias relativamente a esta peça, ajudando apenas a aluna a desenvolver as competências técnicas necessárias para transmitir a sua visão acerca da *Ballade* de Reinecke.

A nível técnico, surgiram algumas questões que comprometiam o discurso musical da Aluna B. Entre elas estavam algumas imprecisões rítmicas e algumas passagens que a aluna tocava com alguma irregularidade digital. Também, tal como na *Sonata* de Bach, era necessário que a secção central da peça ganhasse uma articulação mais homogênea entre os diferentes registos. Foram, adicionalmente, trabalhados alguns pormenores como finais de frase ou passagens em *legato* onde a aluna não recorria à utilização do ar em toda a sua plenitude.

Os pormenores de nível técnico foram trabalhados em aula como tem vindo a ser retratado ao longo da descrição das aulas observadas da Aluna B. Adicionalmente, a professora cooperante complementou a abordagem a esta peça oferecendo sugestões à aluna sobre a forma como a mesma deveria ser trabalhada durante a prática instrumental individual.

L. Ganne, *Andante et Scherzo*

A obra *Andante et Scherzo*, de L. Ganne, foi abordada pela Aluna B durante o 3º Período Letivo. A abordagem efetuada a esta obra baseou-se num trabalho de carácter técnico

fundamentado pela discussão e criação de ideias musicais entre a professora e a aluna. No que respeitou a interpretação da partitura, procurou-se que o discurso musical da aluna se tornasse mais fluido e que refletisse os diferentes ambientes expressivos sugeridos pela harmonia e frase melódica. Adicionalmente, em secções tecnicamente mais complexas ou articuladas, procurou-se que a horizontalidade da fase musical se mantivesse e que as notas articuladas soassem de forma mais equilibrada e homogénea entre registos.

Para que a execução destes elementos fosse conseguida, foi realizado um trabalho de ordem técnica extremamente metódico que se baseou, maioritariamente, no isolamento de passagens, no seu trabalho e aprimoramento e na sua reintegração no contexto total da obra. Desta forma, em secções onde a qualidade de som conseguida pela aluna necessitava de se aproximar ao ambiente expressivo necessário, era realizado um aprofundado trabalho de som sobre a primeira nota de cada passagem que depois, a uma velocidade lenta, seria transportado para as notas seguintes. Conseguindo a aluna realizar toda a passagem a uma velocidade controlada, a mesma era trabalhada à velocidade normal e reintegrada na obra. A mesma estratégia era utilizada para o ganho de controlo digital em secções mais complexas a este respeito. No que concerne o trabalho de articulação efetuado em aula sobre esta peça, foram utilizadas as mesmas técnicas descritas no capítulo de articulação referente à Aluna B. Todo o trabalho realizado em aula foi complementado com uma quantidade considerável de *feedback*, instruções e demonstração. Adicionalmente, foi pedido à Aluna B que repetisse passagens corrigidas em aula de forma que os movimentos se automatizassem.

J. L. Tulou, 13^{me} Grand Solo

Durante a abordagem a esta peça, que se realizou durante o 3º Período Letivo, foram trabalhados diversos elementos de carácter técnico. Por ser uma obra exigente a vários níveis, o 13^{me} Grand Solo de Tulou permitiu que a Aluna B fomentasse uma prática flautística que procurasse a manutenção constante de um som centrado e de um controlo digital pleno. Sendo uma obra que, musicalmente, foi facilmente compreendida pela aluna, houve poucas ocasiões em que questões interpretativas foram abordadas. Por outro lado, foi necessário que a professora cooperante interviesse por várias vezes no que respeitou a execução de elementos de ordem técnica digital e de som.

A resolução dos problemas mencionados acima assemelhou-se àquela utilizada na resolução de problemas da peça *Andante et Scherzo*, de Ganne. Para a obtenção de um maior controlo digital, o nível de dificuldade das passagens em questão foi reduzido drasticamente, tendo sido pedido à aluna que as executasse a uma velocidade muito lenta e com uma atenção plena sobre a regularidade e coordenação digital. Para a manutenção de um som centrado ao longo da obra, à medida que a aluna ia tocando, ia sendo alertada pela professora sempre que este fenómeno necessitava de ser retificado. Aqui, através de *feedback* e instruções, era reestabelecida uma qualidade de som saudável, ressonante, ausente de tensões e com a coluna de ar verticalizada. Depois deste trabalho ter sido efetuado, as passagens em questão eram reintegradas no contexto da obra e repetidas de forma que as novas alterações fossem automatizadas.

4.4.3.8. Excertos Orquestrais

Os excertos de orquestra trabalhados pela Aluna B foram escolhidos pela professora cooperante em cada Período Letivo de forma que melhor se ajustassem às necessidades desta aluna. Durante a abordagem a todos os excertos, foi realizada pela professora a sua contextualização histórica e orquestral e a aluna foi incentivada a ouvir todas as obras com o objetivo de perceber melhor de que forma a parte de flauta se enquadrava na textura orquestral e de que forma interagia com os outros instrumentos. Durante a abordagem em aula a excertos orquestrais foi realizado, também, um trabalho de som e de articulação em função das ideias musicais discutidas entre a professora e aluna. Como maiores desafios perante os mesmos, a aluna experienciou algumas dificuldades na execução de intervalos com maior amplitude, perdendo qualidade de som e expressividade musical quando os realizava. Estas questões foram resolvidas através de *feedback* e do direcionamento da atenção da aluna para esses elementos e, além disso, foram efetuados exercícios de dissociação entre a utilização do ar e as diferentes digitações. Foi, também, realizado um trabalho de afinação altamente preciso, algo fundamental na abordagem a excertos orquestrais.

4.4.4. Aluna C

4.4.4.1 Introdução

Como já foi mencionado anteriormente, a Aluna C encontrava-se a atravessar uma fase de ganho de autoconfiança na prática de flauta transversal. Apesar de, no início do Ano

Letivo 2020/21, esta aluna já ter conseguido atingir uma qualidade de som bastante elevada, a falta de confiança sentida pela mesma refletia-se numa falta de expansividade e profundidade no mesmo. Por estas razões, o objetivo principal para a Aluna C durante este Ano Letivo foi o aumento de confiança na prática do seu instrumento. Para tal foi necessário que, em primeiro lugar, a professora cooperante fizesse todos os possíveis para aumentar os seus níveis de perceção de autoeficácia, algo que até à altura a impedia de crescer como instrumentista e músico na totalidade do seu potencial. Assim, as aulas desta aluna estavam repletas de *feedback* positivo e de comparações do “antes” e “depois” da sua prestação como forma de a fazer aperceber-se do progresso atingido. Como objetivos associados ao aumento de autoconfiança da Aluna C, estavam a procura de maior expansividade e profundidade sonora. O facto desta aluna sentir baixos níveis de confiança refletia-se no aumento indesejado de tensões no corpo e numa postura mais fechada e menos comunicativa durante a prática de flauta, pelo que se tornou conveniente abordar todas estas questões em simultâneo.

A bibliografia trabalhada pela Aluna C ao longo do Ano Letivo 2020/21 foi a seguinte:

- *12 Intermediate Studies for Solo Flute*, Op. 33 – II (Koehler, 1992);
- *15 Easy Studies for Flute*, Op. 33-I (Koehler, 2015);
- *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte* (Taffanel & Gaubert, 1958);
- *24 Petit Études Melodiques* (Moyses, 1932);
- *3 Romances for Flute and Piano*, Op. 94 (Schumann, 1976);
- *Eighteen Exercises or Etudes for the Flute* (Berbiguier, 1925);
- *Flute Concerto No. 2 in D Major*, K. 314 (285d) (Mozart, 2005);
- *La Flute de Pan*, Op. 15 (Mouquet, 1985);
- *Les Folies d'Espagne* (Marais, 2006);
- *Orchester Probespiel: Flöte/Piccoloflöte* (Dürichen & Kratsch, 1991);
- *Sonata em Mi menor* (Bach, 2004);
- *Tägliche Übungen*, Op. 5 (Reichert, 1986);
- *The Great Train Race* (Clarke, 2003).

Para além da bibliografia supramencionada, no decorrer do Ano Letivo 2020/21 a Aluna C realizou também escalas clássicas Maiores e menores, bem como os seus harpejos e

inversões e alguns exercícios de som sugeridos pela professora que foram moldados exatamente às suas necessidades.

Por norma, as aulas de flauta da Aluna C iniciavam-se com aquecimento ou trabalho de som, a não ser que a mesma já tivesse aquecido antes da sua aula começar. De seguida, eram abordados os famosos *24 Pequenos Estudos Melódicos* de Moysse e/ou trabalho técnico e, posteriormente, era abordado repertório, estudos técnicos ou excertos de orquestra. Apesar de haver algumas aulas onde esta aluna trabalhava todos estes tópicos, houve algumas que foram unicamente destinadas a trabalho de som³⁰ ou apenas a repertório³¹ ou excertos orquestrais.

De seguida, cada uma das fases das aulas observadas da Aluna C mencionadas acima será descrita de forma um pouco mais detalhada.

4.4.4.2. Aquecimento e Trabalho de Som

Como já foi mencionado, e considerando que a Aluna C já tinha automatizado um bom controlo sobre a velocidade e direção de ar, o trabalho de som realizado pela mesma refletiu-se na procura de uma maior expansividade e ressonância sonora e na eliminação de tensões inconvenientes à prática de flauta. Numa fase inicial das suas aulas de instrumento, era comum que esta aluna iniciasse a prática instrumental não tirando o máximo proveito das suas capacidades, com medo de falhar, algo que também foi abordado pela sua professora. Durante as aulas de flauta da Aluna C, no que diz respeito ao aquecimento e trabalho de som, estas foram as atividades mais realizadas³²:

- Procura de sensações corporais que promovessem o relaxamento:
 - Identificar momentos em que o corpo se começava a contrair³³ e evitar as contrações desnecessárias à performance que possam surgir;
 - Correção da posição da língua³⁴;

³⁰ As aulas da Aluna C unicamente destinadas a trabalho de som situaram-se, maioritariamente, no início do ano letivo.

³¹ As aulas da Aluna C unicamente destinadas a trabalho de repertório situaram-se, maioritariamente, no final de cada Período Letivo, quando as provas de avaliação se aproximavam.

³² Estas atividades, por norma, eram realizadas sobre passagens lentas de cromatismos descendentes e ascendentes, oitavas ou sobre o exercício diário nº 2 de Reichert.

³³ Normalmente, o corpo da aluna começava a contrair-se de forma pouco saudável quando o seu ar começava a esgotar-se.

³⁴ Os exercícios realizados pela Aluna C para a correção da posição da língua foram semelhantes àqueles realizados pela Aluna B.

- Variar entre as técnicas cantar e tocar, *flatterzunge* e som normal – permitia à aluna sentir a sensação de relaxamento e libertação de ar, princípios que depois aplicava quando tocava com som normal;
- Depois de ser conseguido um bom som sem vibrato, tocar a mesma passagem com vibrato, de forma a procurar mais espaço dentro do corpo, que lhe dará uma maior ressonância e profundidade;
- Utilização de vibrato:
 - Realização da onda de vibrato numa nota a ritmos diferentes, aumentando progressivamente a sua velocidade (semínimas, colcheias, tercinas, semicolcheias, etc.);
 - Realização de vibrato não medido na mesma nota;
 - Abrir o palato e sentir a nota vibrar no peito;
- Utilização do *Pneumo Pro*:
 - Trabalho de *legato*³⁵, de articulação e de diminuendo;
 - Observar o movimento das ventoinhas;
 - Associar o movimento das ventoinhas à forma correta de soprar;
 - Soprar para a flauta da mesma forma que se soprou ao utilizar o *Pneumo Pro*.

Na realização destes exercícios, numa fase inicial, houve uma clara resistência por parte da aluna. Depois de conversar com a mesma, a professora rapidamente compreendeu que as razões que levavam a Aluna C a resistir a este tipo de exercícios recaíam no facto da maioria deles, a curto prazo, provocar a produção de um timbre desagradável na flauta, o que lhe causava um sentimento de ansiedade e stress perante a aprendizagem. A utilização do *PneumoPro* revelou-se extremamente eficiente para colmatar este problema, uma vez que os fenómenos necessários à produção de um som expansivo podiam ser trabalhados através do mesmo, com ausência do som da flauta e observando apenas o movimento das ventoinhas, que transformavam fenómenos sonoros em fenómenos visuais.

Durante a realização destes exercícios, a atribuição de *feedback*, instruções e demonstração por parte da professora mostrou-se fundamental para a aquisição de competências da Aluna C. Adicionalmente, foram oferecidas algumas instruções a esta

³⁵ O trabalho de *legato* realizado durante a utilização do *Pneumo Pro* foi exercido sobre o E. J. 4 de Taffanel et Gaubert.

aluna, incentivando-a a sentir uma maior quantidade de ar dentro da boca e a pensar na ideia de soprar energicamente até ao fim do tubo da flauta. Na realização dos exercícios de vibrato, foram predominantemente tocadas as notas de si, dó e dó# do registo médio, visto que são notas onde, devido à construção da flauta³⁶, é mais difícil obter um som ressonante e profundo. Desta forma, a aluna trabalhou a técnica de vibrato em notas de dificuldade superior de emissão, o que lhe proporcionou uma sensação de maior conforto quando aplicava esta técnica a notas de emissão ressonante mais fácil.

No decorrer do Ano Letivo, a Aluna C foi ganhando independência e autonomia na realização deste trabalho, passando a realizar o seu próprio aquecimento em aula, identificando erros e corrigindo-se a si mesma, sem a necessidade da intervenção da professora.

4.4.4.3. Estudos Melódicos

A abordagem aos *24 Pequenos Estudos Melódicos* de Moyse efetuada nas aulas da Aluna C assemelhou-se àquela realizada durante as aulas de flauta da Aluna B, atravessando quase sempre as seguintes fases:

1. Performance inicial da aluna;
2. Análise estrutural e harmónica do estudo e discussão de ideias musicais e das suas implicações a nível tímbrico, de articulação e de utilização do ar;
3. Trabalho de som associado a um contexto expressivo e harmónico:
 - Correção da posição da cabeça em relação à flauta, de forma que a mesma fosse colocada num ângulo que permitisse uma melhor entrada de ar para o seu interior;
 - Procura de uma melhor sensação corporal como forma de evitar tensões desnecessárias³⁷;
 - Pequenas correções na procura de um centro sonoro mais estável – afastar os dentes, o que resultava com que a aluna soprasse mais para dentro da flauta, verticalizando a coluna de ar;

³⁶ As digitações das notas em questão implicam que a maioria ou totalidade dos orifícios da flauta esteja destapada, o que resulta na emissão de um som menos rico e mais superficial.

³⁷ A Aluna C, por vezes, realizava movimentos involuntários com o braço esquerdo que interferiam na sua qualidade de *legato*.

- Procura de uma maior ressonância e continuidade de ar em passagens de intervalos grandes em *legato*;
4. Trabalho de articulação associado a um contexto expressivo e harmónico:
- Tocar secções articuladas apenas com impulsos de ar até que se consiga um impulso com a energia desejada;
 - Acrescentar a articulação às notas dessas passagens, mantendo um impulso de ar com a mesma qualidade;
 - Comparação do “antes” e “depois” da realização deste exercício.

A abordagem inicial a estes estudos melódicos passou sempre pela sua performance inicial por parte da aluna, onde a mesma era incentivada a mostrar as suas próprias ideias musicais e a arriscar durante a performance. Esta fase permitia também à professora perceber quais as principais dificuldades sentidas pela aluna, de forma que a pudesse ajudar a progredir de forma mais eficiente.

Em geral, a Aluna C mostrou realizar uma boa abordagem a todos os estudos de Moyse e, à medida que as suas aulas de flauta foram avançando, a mesma, progressivamente, passou a aplicar por iniciativa própria as correções de som e articulação que poderiam vir a ser sugeridas pela professora. Como maiores desafios para a Aluna C, estes estudos apresentaram a realização de *legato* em intervalos amplos e a qualidade de articulação em notas da mão direita do registo médio. Contudo, é necessário mencionar que estas dificuldades advinham, maioritariamente, da falta de confiança que a aluna sentia perante a sua performance, algo que a professora cooperante reconhecia e que a fazia procurar diferentes estratégias para que os níveis de percepção de autoeficácia da Aluna C aumentassem, como a atribuição constante de *feedback* positivo, quando assim era possível, e o reconhecimento constante dos progressos atingidos pela mesma através de comparações.

4.4.4.4. Técnica Digital

Os exercícios de técnica digital realizados pela Aluna C no decorrer do Ano Letivo 2020/21 foram os seguintes:

- Escalas clássicas Maiores e menores (harmónicas e melódicas) e suas 3^{as}, harpejos, harpejos V⁷, sens⁷, dim⁷ e suas inversões;
- Exercício nº 1, do livro de exercícios diários de Reichert;

- Escala cromática.

O trabalho de escalas e técnica digital não causou grandes transtornos à Aluna C, ocupando apenas algumas das suas aulas de flauta do 1º Período Letivo. Tendo em conta que esta aluna, tal como a Aluna B, teve aulas de grupo de técnica durante todo o ano, a partir do momento em que a mesma mostrou ter controlo sobre a prática destes exercícios ficou encarregue de realizar um trabalho individual e independente sobre os mesmos, recorrendo apenas à ajuda da professora durante a aula de flauta quando necessário.

Durante a realização de trabalho de técnica em aula, a prioridade foi que a aluna ganhasse controlo sobre os movimentos digitais. Para tal, foi sempre utilizado o metrónomo a uma velocidade fixa através do qual a aluna realizava as escalas e harpejos a diferentes velocidades (colcheias, tercinas, semicolcheias, etc.). Pontualmente, a Aluna C mostrava alguma dificuldade na mudança de digitações do registo agudo, pelo que a professora ajustava o nível de dificuldade da tarefa, pedindo-lhe que tocasse essas passagens a uma velocidade reduzida, de forma que ganhasse uma melhor coordenação entre dedos e, conseqüentemente, um maior controlo sobre estas passagens.

Para além da procura de um maior controlo digital, o trabalho de som nunca deixou de ser associado ao de técnica. Em todos os exercícios, a aluna foi incentivada a procurar um bom *legato*, não diminuindo o espaço disponível dentro da boca à medida que o realizava e mantendo um fluxo de ar constante. Numa situação particular foi, também, pedido à aluna que tocasse em frente ao espelho para que pudesse identificar movimentos involuntários realizados pelas suas sobrancelhas, algo que criava tensões inconvenientes à sua prática instrumental.

4.4.4.5. Estudos Técnicos

À semelhança dos estudos melódicos, os estudos técnicos eram abordados de um ponto de vista interpretativo e musical ao qual eram associados os elementos técnicos necessários à performance. Desta forma, tal como nos estudos melódicos, a aluna era incentivada a apresentar integralmente o estudo que tinha trabalhado de forma individual no início desta fase da aula, mostrando sempre as suas ideias criativas e abordagem expressiva perante o mesmo. Posteriormente, se necessário, era realizada uma análise à partitura onde eram abordados os elementos técnicos e expressivos (oscilações de tempo, acentos, dinâmicas, etc.) que lá constavam, bem como da sua harmonia e melodia e depois

era discutido de que forma o estudo deveria ser executado tecnicamente para que correspondesse às ideias musicais criadas através da sua análise.

O trabalho de som realizado em estudos técnicos era muito semelhante àquele realizado em estudos melódicos e baseava-se, maioritariamente, no melhoramento de intervalos amplos em *legato*. Este trabalho consistia na procura de um som com ressonância e profundidade que permitisse a realização destes intervalos. Para tal, a aluna realizou o exercício de cantar uma nota base e tocar em simultâneo³⁸, efetuou pontuais correções da posição da língua e procurou manter o mesmo espaço no interior da boca, algo que foi conseguido através do *feedback* constante por parte da professora. Durante a performance de estudos técnicos, também foram sentidas pela aluna algumas dificuldades associadas à manutenção de regularidade digital, que foram rapidamente resolvidas através da diminuição do nível de dificuldade e de velocidade das passagens, de forma que a aluna ganhasse controlo sobre as mesmas. As dificuldades sentidas pela Aluna C relativamente a elementos articulados presentes nos estudos também se resolveram com bastante facilidade através da aplicação dos princípios que já foram anteriormente descritos.

Para a resolução de dificuldades de carácter técnico, foram aplicadas as estratégias descritas no parágrafo acima. Todas elas foram complementadas por *feedback*, instruções e demonstração por parte da professora e, muitas vezes, as mesmas eram trabalhadas isoladamente e depois integradas no contexto geral do estudo. Adicionalmente, no final da abordagem a cada estudo, era prática recorrente por parte da professora recapitular que elementos precisavam de ser trabalhados e incentivar a aluna a repetir aqueles já estavam corrigidos, de forma que se tornassem automatizados.

4.4.4.6. Repertório

O repertório trabalhado pela Aluna C ao longo do Ano Letivo 2020/21 abrangeu peças de vários períodos históricos e que abordavam diferentes aspetos técnicos e interpretativos. Tal como a Aluna B, durante cada Período Letivo a Aluna C estudou duas peças ou andamentos que iam ao encontro das suas necessidades e objetivos, que passarão a ser abordados nas próximas secções.

³⁸ Este exercício já foi abordado de forma aprofundada na descrição das aulas observadas da Aluna B.

R. Schumann, 1º Romance

A abordagem efetuada pela Aluna C ao 1º Romance de Schumann foi relativamente rápida, sendo que a mesma, tendo realizado uma boa leitura inicial individual à obra, conseguiu depois aplicar as correções sugeridas pela professora de forma muito eficiente. Através do mesmo, foram postos em prática todos os fundamentos de som trabalhados durante o 1º Período Letivo. Depois de uma conversa com a professora sobre o ambiente expressivo sugerido por este andamento, a Aluna C concluiu que a sua performance se deveria basear na utilização de um fluxo de ar contínuo e na procura de um *legato* sem tensões associadas. Desta forma, foi realizado sobre várias passagens deste andamento o exercício de cantar e tocar ao mesmo tempo, o que permitiu à aluna identificar em que momentos surgiam tensões indesejadas à sua performance e, ao mesmo tempo, realizar um trabalho de prevenção das mesmas.

J. S. Bach, Sonata em mi menor

Os dois primeiros andamentos desta Sonata de Bach trabalhados pela Aluna C revelaram-se bastante desafiantes para a mesma, ocupando uma grande porção das suas aulas de flauta. De um ponto de vista geral, foi necessário que a aluna mergulhasse de forma mais aprofundada no universo da Música Antiga, realizando uma interpretação mais coerente e historicamente informada à obra. Para tal, apesar da professora cooperante ter feito questão de que a aluna mostrasse as suas ideias originais sobre a peça através da flauta, a mesma ajudou-a a ajustar estas ideias à estética em que se inseria este tipo de repertório. Foi, também, realizado um trabalho de análise harmónica e melódica nos dois andamentos abordados pela Aluna C, o que a permitiu compreender de que forma a frase musical poderia ser construída e a identificar momentos climáticos e de maior tensão musical. Esta análise, para além de teórica, foi realizada também de forma prática, onde a professora tocava a voz do baixo contínuo enquanto a aluna tocava a parte de flauta. Esta atividade foi fundamental para que a aluna pudesse ouvir a harmonia que acompanhava a sua linha melódica e ajudou-a a, quase instintivamente, adaptar o timbre que produzia de forma que o mesmo se encaixasse no ambiente musical.

As dificuldades técnicas sentidas pela Aluna C durante a abordagem a esta peça mostraram-se muito diferentes perante cada andamento. Abaixo, irei descrever estas dificuldades e a forma como foram colmatadas um pouco mais detalhadamente.

Relativamente ao primeiro andamento desta peça, surgiram duas questões problemáticas que coabitavam de forma simbiótica: a má gestão de respirações e a falta de compreensão da frase musical. Esta falha de compreensão por parte da aluna deveu-se ao facto deste andamento ter os inícios de frase colocados, de forma inusual, na parte fraca do tempo, algo de que a mesma não se apercebeu sozinha e a fazia respirar a tempo, quebrando a frase melódica antes da sua resolução. Desta forma, a professora cooperante fez a aluna entender de que forma funcionava a frase melódica, o que acabou por resolver os dois problemas agora referidos. Adicionalmente, foram trabalhadas as microdinâmicas necessárias à realização de uma abordagem historicamente informada às articulações, procurando realizar um diminuendo dentro de cada ligadura presente na peça. Para resolver esta questão, foi necessário o *feedback* constante por parte da professora, uma vez que a aluna já tinha automatizado a realização de notas ligadas sem diminuendo.

Perante o segundo andamento, as maiores dificuldades sentidas pela Aluna C incidiram sobre a manutenção de um tempo e de uma regularidade digital estáveis, o que depois se refletia, também, na dificuldade da junção da articulação com as diferentes digitações. Perante estas dificuldades, a Aluna C mostrava sentir-se muito ansiosa, o que acabava por comprometer outras secções do andamento que a aluna já conseguia realizar com bastante qualidade. Como forma de colmatar estes problemas, foi realizado um trabalho minucioso que consistia na redução substancial da velocidade de execução das passagens em questão, para que a aluna pudesse sentir um controlo pleno sobre o movimento dos dedos e da articulação. Nesta fase, o *feedback* fornecido pela professora revelou-se fundamental para que a aluna ganhasse uma maior perceção de que movimentos digitais se encontravam mais fora de controlo. A partir do momento em que a aluna se sentiu confortável e começou a realizar movimentos altamente controlados, a velocidade de execução destas passagens foi aumentada progressivamente até que o tempo do andamento fosse atingido.

M. Marais, *Les Folies d'Espagne*

Esta obra, que foi abordada pela Aluna C durante o 2º Período Letivo, tem quinze secções e consiste na apresentação de um tema curto sobre o qual são realizadas catorze variações. Durante o este Período Letivo, esta aluna trabalhou as secções I, II, III, IV, V, VI, VIII, IX, X, XI, XIII, XIV, XV, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXI e XXV. À semelhança da Sonata de Bach, esta foi uma peça que causou muita ansiedade à Aluna C e que ocupou

uma grande porção das suas aulas de flauta deste Período Letivo. Os desconfortos sentidos pela aluna relativamente a esta peça eram resultantes da grande complexidade apresentada por algumas variações e das dificuldades técnicas que delas advinham.

Nesta peça, um dos principais desafios para a Aluna C foi a compreensão e execução de variações que contivessem um elevado número de ornamentações, como é o caso das variações VI e XVII. Perante variações deste género, apesar de compreender como as ornamentações funcionavam em teoria, a aluna mostrava algumas dificuldades em as tocar de forma fluída e espontânea. Para que este problema fosse resolvido foi pedido à aluna que, em primeiro lugar, tocasse as variações excluindo as ornamentações. Esta estratégia permitiu que a aluna compreendesse melhor a estrutura do texto musical. De seguida, as ornamentações foram integradas em cada uma das variações. Nesta fase, apesar da Aluna C já mostrar um melhor entendimento do texto musical, a demonstração por parte da professora foi fundamental para que, através da imitação, a aluna conseguisse obter um discurso musical mais fluído e comunicativo.

Para além do trabalho descrito acima, foram realizadas correções pontuais ao longo da obra que consistiam na adaptação de timbre e articulação ao carácter expressivo de cada variação e na abordagem técnica e musical a elementos expressivos como o balanço do compasso, acentos, resoluções harmónicas, microdinâmicas e construção e condução da frase. Por vezes, também, a professora cooperante recorreu à utilização do metrónomo de forma que pudesse ajudar a Aluna C a manter um tempo estável e foram esclarecidas dúvidas acerca de algumas figuras rítmicas. Adicionalmente, nunca foi descurada uma abordagem historicamente informada a esta obra, sendo a aluna incentivada a respeitar as regras de articulação ditadas pelo contexto histórico em que a peça se inseria. Todas estas correções foram conseguidas através de ciclos constantes de *feedback* e instruções por parte da professora, que direcionava a atenção da aluna para os elementos que necessitavam de ser corrigidos e, depois, da sua repetição para que os movimentos corretos se automatizassem.

J. Mouquet, *La Flute de Pan*

Relativamente a esta peça, foi trabalhado pela Aluna C apenas o primeiro andamento. A abordagem inicial ao mesmo por parte da aluna foi muito satisfatória, sendo que na aula onde este andamento foi apresentado pela primeira vez a aluna mostrou ter realizado um

bom trabalho de leitura e de resolução de passagens tecnicamente difíceis. Ao longo do andamento, a professora e aluna foram trocando ideias relativamente ao ambiente expressivo que deveria ser criado. Foi pedido à aluna que traduzisse o título do andamento e o poema associado ao mesmo que constava na partitura e, a partir daí, foi discutido como se poderia adaptar o timbre da flauta de forma que fossem criados vários ambientes expressivos versáteis. Assim, foram associados diferentes estados de espírito (*dolcissimo*, sereno, contemplativo, íntimo, festivo, etc.) a diferentes secções da peça, algo que ajudou a que a Aluna C instintivamente adaptasse o timbre que produzia a estas condições. Adicionalmente, foi realizado um trabalho pontual de procura de uma maior regularidade digital e de estabilidade de tempo, bem como de um som mais centrado e mais bem colocado. Estes elementos foram trabalhados da mesma forma que foi descrita anteriormente e foram conseguidos bons resultados através de ciclos de *feedback*, instruções e demonstração e da repetição dos elementos corrigidos, para que os mesmos fossem automatizados.

I. Clarke, *The Great Train Race*

The Great Train Race, de Ian Clarke, foi uma peça cuja Aluna C manifestou um grande interesse em interpretar durante o 3º Período Letivo, uma ideia com a qual a professora concordou, considerando que a mesma iria desafiar a aluna a sair da sua zona de conforto de um ponto de vista performativo.

Nesta peça, os principais objetivos para a Aluna C foram a abordagem a técnicas estendidas e a fomentação de uma performance com ousadia e expansividade, algo que a professora tinha vindo a incentivar a aluna a efetuar há bastante tempo. Durante a abordagem a esta obra levantaram-se algumas questões de ordem técnica que foram rapidamente resolvidas através de *feedback*, instruções e demonstrações por parte da professora. Estes problemas incidiam sobre a manutenção de regularidade digital em passagens mais rápidas que faziam com que a aluna perdesse o controlo dos movimentos digitais. Neste caso, a professora rapidamente identificou as passagens em que se davam estas irregularidades e direcionou a atenção da aluna para esses momentos, resolvendo-se os mesmos de forma quase instantânea. Relativamente à execução de técnicas estendidas, num processo inicial, as mesmas eram efetuadas pela aluna de forma tímida, não transparecendo uma performance confiante por parte da mesma. Aqui, os incentivos e demonstração por parte da professora foram fundamentais para que a aluna

compreendesse de que forma poderia tirar o máximo proveito dos efeitos e notação da partitura. Numa fase final de aprendizagem desta obra, as capacidades performativas da aluna foram aperfeiçoadas onde, em aula, foi pedido à mesma que tocasse toda a peça sem paragens, como se estivesse a realizar uma audição.

W. A. Mozart, *Concerto em Ré Maior*

A segunda peça trabalhada pela Aluna C durante o 3º Período Letivo foi o *Concerto em Ré Maior*, de Mozart. Pela questão de tempo reduzido deste período, apenas foi possível que a aluna trabalhasse o primeiro andamento deste Concerto.

A abordagem a este Concerto foi algo que, desde o início, provocou na Aluna C um alto sentimento de ansiedade que se refletia negativamente na execução de passagens tecnicamente mais difíceis, provocando na aluna uma perda de controlo sobre os movimentos digitais e o funcionamento do ar. Perante esta situação, as aulas de flauta destinadas a este Concerto focaram-se, maioritariamente, no aumento da perceção de autoeficácia da aluna, dando-lhe ferramentas para resolver problemas de ordem técnica e mostrando-lhe todo o processo evolutivo que tinha percorrido até à altura. Ainda a este respeito, muitas vezes foram realizados em aula alguns exercícios de som que desbloqueassem tensões criadas pela aluna que não favoreciam a sua saudável produção de som. Adicionalmente, este Concerto foi abordado de um ponto de vista estético e camerístico, onde a professora tocou a parte do acompanhamento com a aluna, de forma que a mesma desenvolvesse um melhor sentido estético e harmónico do repertório. Adicionalmente, foram abordadas outras questões como articulações e hierarquia do compasso.

4.4.4.7. Excertos Orquestrais

A abordagem a excertos de orquestra atravessava sempre uma contextualização dos solos tocados pela Aluna C, com o objetivo de que a mesma compreendesse de que forma a sua parte se relacionava com os restantes instrumentos e com a orquestra. Também, era realizada uma contextualização histórica sobre os mesmos, para que a aluna se pudesse ajustar melhor ao universo estético em que cada excerto se inseria. Adicionalmente, era realizado um trabalho de melhoramento de som e de articulação que se baseava nos mesmos pilares que eram trabalhados individualmente na abordagem a estas técnicas e era, mais uma vez, discutido com a aluna que tipo de ideias musicais deveriam ser

transmitidas tendo em conta o contexto de cada excerto. Foi dada especial atenção à manutenção de um tempo e afinação estáveis e respeitantes das indicações que constassem na partitura, bem como ao rigor rítmico e dinâmico, elementos considerados fundamentais na abordagem a excertos de orquestra que, depois de corrigidos, foram repetidos para que se automatizassem.

4.4.5. Outras Atividades

Para além das atividades exigidas para a realização do Estágio de Ensino Especializado, como a observação de aulas, a realização de fichas de observação, a elaboração de planos anuais e o planeamento e lecionação de aulas aos alunos participantes, tive, adicionalmente, a oportunidade de participar em algumas atividades que, apesar de não estarem previstas para a realização deste Estágio, complementaram a minha aprendizagem como músico e professora de Música.

Não podendo comparecer, por razões de incompatibilidade de horários, a todas as atividades que se relacionavam com as alunas que acompanhei durante o Ano Letivo de 2020/21, procurei, sempre que possível, estar presente em momentos marcantes para o seu processo de aprendizagem. Desta forma, assisti a algumas aulas de música de conjunto (com um ensemble constituído por instrumentos de sopros e cordas e com a orquestra de flautas, ambos lecionados pela professora Marina Camponês), a duas audições de música de câmara (uma no 1º e outra no 3º Período Letivo), a duas audições de classe (uma no 1º e outra no 3º Período Letivo), e à prova de recital da classe de flauta do 1º Período Letivo.

As aulas de música de conjunto aconteciam com regularidade e eram complementadas com vários concertos e recitais que os alunos realizavam ao longo do ano. Estas aulas contribuíam para uma melhor uniformização do ambiente de classe e de entreajuda e, aqui, trabalhava-se maioritariamente a comunicação entre os elementos do grupo, diferentes estilos e estéticas musicais (os alunos tocavam peças de estilo Jazz ou de compositores como Mozart ou Ravel) e outras questões de carácter camerístico. Relativamente à orquestra de flautas, por vezes, havia uma aluna de contrabaixo que colaborava com este grupo. Este Ano Letivo, a professora optou por não dirigir esta orquestra, de forma a que os alunos ganhassem um maior sentido camerístico de independência e de liderança do grupo e, devido ao nível de dificuldade de algum

repertório trabalhado, os dois alunos da classe de flauta que ainda se encontravam no curso básico não participaram em todo o programa realizado. A orquestra de flautas destaca-se, também, pelo facto de os alunos terem a oportunidade de tocar instrumentos como a flauta alto, a flauta baixo e o flautim, o que lhes permite conhecer e interagir com instrumentos da família das flautas desde cedo, algo que não é usual acontecer.

As audições funcionavam como um pilar de aprendizagem para os alunos, onde se podia verificar que competências tinham mais bem desenvolvido e que competências cujos problemas não surgiam em aula ainda precisavam de ser trabalhadas. Relativamente às duas audições de classe a que pude assistir, pela questão de incompatibilidade de horários dos alunos ou por restrições impostas pela pandemia, as mesmas precisaram de ser divididas em duas fases diferentes ao longo do dia.

Tanto em audições de classe como de música de câmara a professora gravava a performance dos alunos, que depois lhes era enviada para autoanálise e posterior discussão em aula, o que permitia que os mesmos desenvolvessem um maior sentido crítico sobre a sua performance.

No que respeitou a prova de recital a que pude assistir, esta mostrou-se um momento de maior tensão e de nervosismo por parte da classe de flauta em geral. Aqui, os alunos tocaram o repertório preparado ao longo do 1º Período Letivo, aguardando que todos terminassem a prova para que, posteriormente, tomassem conhecimento da sua classificação e recebessem *feedback* construtivo por parte da sua professora.

4.5. Descrição das Aulas Lecionadas

Durante a realização do Estágio de Ensino Especializado na Escola Profissional da Metropolitana, na classe de flauta da professora Marina Camponês, para além de ter tido a oportunidade de acompanhar três alunas de flauta ao longo do Ano Letivo 2020/21, tive também a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens pedagógicas que fui vindo a obter, lecionando três aulas a cada uma das alunas que acompanhei.

Foram feitos os possíveis que estas aulas fossem lecionadas com algum espaçamento entre si para que pudesse abordar estas alunas em fases diferentes do Ano Letivo e, também, de forma a que tivesse a oportunidade de lecionar conteúdos diferentes. Todas

as aulas tiveram a duração de cerca 50 minutos³⁹ e, devido à situação de confinamento geral atravessada a meio do Ano Letivo, algumas foram realizadas de forma remota, através da plataforma Zoom⁴⁰. Todas as aulas que lecionei no contexto do Estágio de Ensino Especializado foram gravadas⁴¹ para posterior avaliação do meu Professor Orientador e foram cuidadosamente planeadas de forma a ir ao encontro das necessidades sentidas por cada aluna no momento em que as mesmas ocorreram.

De seguida, irei descrever a abordagem que tomei relativamente a cada aula, as dificuldades sentidas por cada aluna e as estratégias a que recorri para as resolver.

4.5.1. Aluna A

4.5.1.1. 1ª Aula Lecionada

A primeira aula que tive oportunidade de lecionar à Aluna A aconteceu no dia 10 de dezembro de 2020, pelas 8h30, e foi constituída por duas partes diferentes: aula de flauta, que teve a duração de 30 minutos, e ensaio com piano que, apesar de ter um tempo previsto de 15 minutos, teve a duração de cerca de 20 minutos.

Tendo em conta que esta aula foi realizada numa fase próxima da prova técnica e de recital⁴² da Aluna A, o plano de aula⁴³ foi elaborado de forma que fossem abordados os elementos da prova em que a aluna apresentava mais dúvidas. Tendo em conta que a Aluna A, à data desta aula, já se mostrava bastante segura na execução de estudos técnicos e peças, planeei trabalhar com a mesma as escalas e harpejos que ela poderia ter de tocar na prova⁴⁴.

³⁹ Tentei que as aulas lecionadas por mim tivessem a duração de 50 minutos, visto que essa é a duração das aulas de instrumento na EPM.

⁴⁰ Neste caso, foi criado um link de reunião nesta plataforma único para cada aula que se inseriu neste contexto que, por sua vez, foi feito chegar por mim às respetivas alunas com cerca de 24 horas de antecedência.

⁴¹ Os direitos de imagem foram cedidos pela Metropolitana e pelos Encarregados de Educação das alunas que acompanhei ao longo do Ano Letivo.

⁴² Por norma, a prova técnica é realizada a meio de cada Período Letivo e a prova de recital no final do mesmo. Contudo, pela Aluna A não poder ter comparecido à prova técnica devido ao facto de se encontrar em isolamento profilático, foi-lhe indicado que realizasse as duas em conjunto no final deste Período.

⁴³ Os planos de aula concebidos por mim para cada aula lecionada no Estágio de Ensino Especializado encontram-se em anexo digital.

⁴⁴ A aluna só saberia que escalas e harpejos iria tocar na prova técnica uma hora antes da mesma.

Considerando que esta aula começou bastante cedo no dia e que a aluna ainda não tinha tido a oportunidade de tocar flauta, optei por iniciar a mesma com o aquecimento, através do qual pude, também, realizar um pouco de trabalho de som com a Aluna A. Nesta fase, pedi à aluna que tocasse cromatismos lentos descendentes e, depois, ascendentes, para que fosse coberto todo o registo da flauta. Aqui, em primeiro lugar, permiti que a aluna tocasse algumas notas para que ficasse mais à vontade durante a aula e, depois, procurei ajudá-la a produzir um timbre mais amplo e ressonante na flauta, algo que foi conseguido através de *feedback* e instruções que direcionaram a sua atenção para o bom funcionamento do fluxo de ar, do espaço no interior da sua boca e da sensação de suspirar para dentro da flauta.

Na fase seguinte, foram abordadas escalas Maiores e menores até duas alterações e respetivos harpejos. Pela limitação de tempo perante a qual nos encontrávamos, perguntei à Aluna A que tonalidades considerava mais difíceis, pelo que a mesma me respondeu que eram as de Ré Maior e si menor, tonalidades essas que foram trabalhadas em aula. Baseando-me nas aulas da Aluna A que tinha observado até à altura e tendo conhecimento das dificuldades sentidas pela mesma perante a realização de escalas, em primeiro lugar perguntei-lhe quais as características das mesmas. Esta estratégia revelou-se benéfica, dado que a aluna não tinha a certeza absoluta das alterações contidas na tonalidade Maior e, adicionalmente, apresentava dúvidas perante que cuidados deveria ter sobre a construção das escalas menores harmónica e melódica. À medida que a aluna tocava as escalas e harpejos, através de ciclos de *feedback* e instruções, fui-lhe dando algumas sugestões com o fim de a ajudar a melhorar a sua prestação. Desta forma, foram corrigidas algumas digitações, como foi o caso das notas si bemol do registo agudo e ré do registo médio, e algumas notas que a aluna trocava pontualmente. Adicionalmente, incentivei a Aluna A a soprar com um fluxo de ar constante e energético de forma a melhorar a sua qualidade de *legato*, algo que já tinha vindo a ser abordado pela professora cooperante. Pedi também à aluna que tocasse as devidas escalas e harpejos com diferentes articulações, algo que também lhe seria pedido na prova técnica.

No ensaio com piano, foram abordadas as duas peças trabalhadas pela Aluna A durante o 1º Período Letivo: a *Sicilienne* de G. Fauré e o *Madrigal* de P. Gaubert. Apesar de já conhecer bastante bem este repertório, o facto de me ver perante o papel de professora num ensaio com piano obrigou-me a estudar as partituras de cada peça de forma mais aprofundada, para que pudesse reagir com mais eficiência e prontidão se assim fosse

necessário. Esta fase da aula consistiu em, maioritariamente, ajudar a Aluna A a ajustar-se ao facto de estar a fazer música de conjunto com o pianista acompanhador, algo a que não estava habituada. Assim, numa fase inicial e depois de ter ajudado a aluna a afinar com o piano, procurei dar-lhe algumas entradas em sítios onde ela apresentava dúvidas e, depois, pedir-lhe que as realizasse sozinha com o pianista, como forma de compreender se ela as tinha percebido verdadeiramente. Uma das partes onde a Aluna A sentiu maior dificuldade em entrar a tempo foi na última linha do *Madrigal* de Gaubert. Aqui, foi fundamental que ela compreendesse a linha melódica que o piano tocava nos compassos de espera e a forma como a parte de flauta se integrava na mesma. Depois de garantir que a aluna não apresentava dúvidas na junção da sua parte com a de piano, aproveitei para trabalhar com ela alguns elementos performativos. Os desconfortos que ela sentiu na junção inicial tinham tornado a sua postura fechada e, adicionalmente, tinham causado que a mesma não soprasse com a mesma energia de ar do costume, o que interferia diretamente com a qualidade do seu discurso musical, afinação e performance. Para que este problema se resolvesse, decidi atribuir-lhe *feedback* e instruções em tempo real, não a obrigando a parar de tocar, o que se veio a revelar bastante benéfico, resultando na sua compreensão da importância da prática de uma postura saudável e do bom funcionamento do fluxo de ar.

4.5.1.2. 2ª Aula Lecionada

A segunda aula que lecionei à Aluna A ocorreu no dia 26 de março de 2021 através da plataforma Zoom, no final do 2º Período e depois da mesma ter realizado as provas técnica e de recital. Pelo facto desta aluna, na data da aula, ainda não ter determinado que estudos e repertório iria trabalhar no início do 3º Período, optei por trabalhar com ela o famoso E. J. 4 do livro de exercícios diários de Taffanel et Gaubert e um dos andamentos da Sonata de Handel que tinha sido abordado ao longo do 2º Período.

No início da aula, verifiquei se a Aluna A já tinha realizado o aquecimento. Sendo a sua resposta afirmativa, a aula avançou diretamente para o trabalho de técnica através do exercício de Taffanel et Gaubert supramencionado. Relativamente a este exercício, foram trabalhadas as tonalidades contidas entre dó Maior e ré bemol Maior. Numa fase inicial, enquanto a Aluna A tocava as tonalidades com as quais estava mais familiarizada, foi dada especial atenção ao bom funcionamento do ar e à alternância entre notas ligadas e articuladas. Numa fase mais avançada, em que passaram a ser tocadas tonalidades com

maiores níveis de complexidade, foi pedido à Aluna A que tocasse o exercício de Taffanel et Gaubert com todas as notas ligadas ou todas as notas articuladas, de forma que a mesma pudesse direcionar a totalidade da sua atenção para as diferentes notas e correspondentes digitações. Ao longo desta fase, foi bastante comum que a aluna trocasse notas ou efetuasse digitações incorretas com muita frequência, algo que exigiu elevados níveis de atenção da minha parte e que me obrigou a atribuir-lhe constante *feedback* e instruções, com o fim de que a mesma identificasse erros e compreendesse como os corrigir. Adicionalmente, surgiram alguns problemas de carácter técnico relacionados com a coordenação motora digital. Desta forma, pedi à Aluna A que tocasse as passagens em questão a uma velocidade muito moderada e com atenção plena aos movimentos digitais, de forma que uma coordenação correta fosse automatizada. Apesar de nunca se ter apercebido da utilização de digitações erradas⁴⁵, em alguns momentos e relativamente ao desenho da linha melódica que constava na partitura, a Aluna A mostrou aperceber-se de alguns erros que cometia. Nos momentos em que me apercebi desta situação, permiti que a Aluna A os corrigisse autonomamente, interferindo apenas se necessário, de forma que as suas competências metacognitivas se fossem desenvolvendo.

Na segunda parte desta aula, abordei com a Aluna A um dos andamentos da *Sonata em mi menor* de Handel que ela tinha trabalhado ao longo ao 2º Período Letivo. Para que a mesma se sentisse mais à vontade, pedi-lhe que escolhesse qual dos andamentos preferia trabalhar naquele dia. Escolhendo a aluna tocar o primeiro andamento desta Sonata, à medida que o foi tocando foram efetuadas pontuais correções relacionadas com a leitura do mesmo. Assim, através de *feedback*, instruções e demonstração, foram corrigidos alguns elementos de carácter rítmico que recaíam no facto da aluna demorar demasiado tempo a efetuar respirações, comprometendo a estrutura do compasso, ou no facto da mesma apresentar dúvidas na contagem dos tempos de espera. Adicionalmente, em alguns casos, foi perguntado à Aluna A que erros de leitura tinha cometido, procedendo-se posteriormente à sua correção. De forma a complementar a abordagem a este andamento, foi direcionada a sua atenção para momentos cadenciais do mesmo e, também, foi-lhe sugerido que articulasse notas repetidas com uma maior clareza, de forma que o seu discurso musical se potencializasse. Foi, também, pedido à Aluna A que praticasse uma postura mais aberta e comunicativa e que evitasse rodar a flauta para

⁴⁵ Esta situação acontecia recorrentemente perante as digitações de ré e mi bemol do registo médio.

dentro, algo que se estava a traduzir numa queda de afinação em alguns momentos da execução deste andamento, como finais de frase ou zonas onde a aluna sentisse que o seu ar se estava a esgotar.

4.5.1.3. 3ª Aula Lecionada

A última aula que tive a oportunidade de lecionar à Aluna A ocorreu por volta das 12h do dia 7 de maio de 2021, na sala 203 da EPM. Esta aula contextualizou-se a meio do 3º Período Letivo, numa fase posterior à realização da prova técnica onde a aluna se encontrava a realizar uma primeira abordagem a repertório. Por esta razão, o trabalho de leitura foi o enfoque principal desta aula.

Tendo em conta que a Aluna A tinha passado a manhã a assistir a aulas teóricas na EPM e que naquele dia ainda não tinha tido contacto com a flauta, decidi abrir esta aula com a realização do aquecimento. Desta forma, a aula iniciou-se com a execução de cromatismos descendentes e ascendentes, bem como de oitavas. Considerando que a aluna, na altura, já tinha bastante autonomia na realização do aquecimento, permiti-a efetuá-lo de forma livre, intervindo apenas quando necessário. As intervenções necessárias a este respeito basearam-se na utilização mais energética e ativa do fluxo de ar e, também, na procura de um melhor contacto do lábio inferior com o *lip plate* da flauta, de forma que a qualidade de som do registo grave ganhasse uma melhor emissão e se tornasse mais projetante.

De seguida, foi efetuada uma leitura inicial à peça *Petite Fantaisie sur Le Carnaval de Venise*, de Jules Demersseman. Considerando que esta peça nunca tinha sido abordada em aula pela Aluna A, decidi fazer uma passagem integral pela obra, de forma a garantir que não existiam problemas de leitura que pudessem interferir mais tarde com a execução da mesma. Desta forma, foram esclarecidas algumas dúvidas que foram surgindo relativamente à introdução, tema e variações que se encontravam presentes na peça. Este trabalho baseou-se, maioritariamente, na correção de erros de leitura de notação, de compreensão rítmica e de dinâmicas. Relativamente aos erros de notação e de dinâmicas apresentados pela aluna, a sua resolução mostrou-se consideravelmente simples, sendo apenas necessário, através de *feedback* e instruções, direcionar a sua atenção para estes elementos, sendo eles rapidamente resolvidos. Por outro lado, no que diz respeito a problemas de leitura rítmica, foi necessário desenvolver um trabalho um pouco mais

metódico com a Aluna A de forma que os mesmos fossem resolvidos. Para tal, foram adotadas várias estratégias diferentes, onde o nível de dificuldade de cada tarefa pedida à aluna foi sendo ajustado consoante o que se mostrou mais apropriado no momento: explicação das diferentes figuras rítmicas e da forma como elas interagiam entre si na peça; demonstração e exemplificação de como a música deve soar; leitura rítmica com voz (aluna e professora dizem o ritmo em simultâneo e, de seguida, apenas a aluna); marcação do tempo à colcheia e à semínima enquanto a aluna toca; repetição dos elementos corrigidos. Depois de aplicadas estas estratégias, como forma de verificar se as correções efetuadas tinham sido automatizadas pela Aluna A, pedi-lhe que tocasse sozinha as passagens ou secções previamente trabalhadas, o que confirmou a eficácia das estratégias a que recorri. Foram, ainda, abordadas algumas questões de musicalidade ao longo da leitura desta obra. Entre elas, encontrava-se a importância da anacruse que iniciava o tema principal e que a aluna tendia a tocar como o final da frase que a antecedia e a secção final da última variação onde, através de *feedback*, instruções e demonstração, procurei que a aluna tocasse de forma mais enérgica e virtuosa.

Terminada a aula, garanti que a aluna não tinha quaisquer dúvidas ou questões e foram-lhe dados alguns conselhos sobre a gestão do estudo individual relativamente ao repertório abordado nesta aula, de forma que fosse tirado máximo proveito do mesmo.

4.5.2. Aluna B

4.5.2.1. 1ª Aula Lecionada

A primeira aula que lecionei à Aluna B estava planeada para a manhã do dia 11 de dezembro de 2021. Contudo, por falta de disponibilidade repentina da aluna, a mesma teve de ser transferida para o início do 2º Período Letivo, acontecendo no dia 13 de janeiro de 2021, pelas 10h.

Esta aula que tive a oportunidade de lecionar à Aluna B contextualizou-se no início do 2º Período Letivo onde, por norma, era realizado um trabalho mais focado em aspetos técnicos da flauta e a leitura de novos estudos técnicos e de repertório. Assim, esta aula organizou-se da seguinte forma: trabalho de som e aquecimento; trabalho de som associado a um contexto melódico; trabalho de articulação; abordagem a estudo técnico; e abordagem a repertório.

Como já foi mencionado, o aquecimento é algo que acontece regularmente nas aulas de flauta da Aluna B caso ela ainda não o tenha realizado previamente, algo que se sucedeu neste dia. Assim, sugeri que esta aluna aquecesse através de alguns cromatismos lentos e oitavas, aproveitando para realizar um pouco de trabalho de som em simultâneo. Nesta fase, a Aluna B apresentou uma qualidade de som diferente daquela a que estava acostumada a ouvir em aula: enquanto a aluna, por norma, costumava mostrar um som ressonante e sem foco, nesta aula mostrava um som bastante timbrado e vibrante, mas sem a ressonância suficiente. Esta falta de ressonância no som por parte da aluna advinha da criação de tensões desnecessárias na zona do pescoço e queixo, que impediam que o ar fluísse e que o som vibrasse com naturalidade. Para a resolução desta questão decidi, através de ciclos de *feedback* e instruções, aplicar as estratégias que até então tinham sido utilizadas pela professora cooperante para a resolução destes problemas e que se tinham mostrado sempre muito eficientes. Entre elas, pedi à aluna que soprasse como se estivesse a suspirar, procurando uma sensação de alívio de libertação do ar, e que se focasse mais na obtenção de um som ressonante ao invés de um som demasiado concentrado⁴⁶.

O trabalho de som associado a um contexto melódico foi realizado através da melodia *Solveis Song*, do livro *Melodies for Developing Tone and Interpretation*, de Robert Winn. Esta melodia já tinha sido trabalhada pela Aluna B na aula de flauta anterior, pelo que a mesma já apresentava muitas questões relacionadas com a manutenção da centralidade sonora resolvidas. Por esta razão, esta fase da aula consistiu na atribuição de *feedback* positivo e na resolução de pontuais problemas que foram surgindo. Apesar de muitos problemas de centralidade sonora já estarem resolvidos, havia algumas passagens em que tal ainda não acontecia devidamente, principalmente na realização de intervalos mais amplos. Através de exemplificações, fui mostrando à Aluna B aquilo que ela poderia realizar melhor, explicando-lhe como o poderia fazer, o que resultou no melhoramento destas competências.

Na secção desta aula destinada ao trabalho de articulação, a Aluna B tocou o primeiro exercício do terceiro capítulo do livro *Articulation* de Robert Winn, que consiste numa melodia e na sua variação, que a subdivide em colcheias articuladas em *portato*. À semelhança da melodia anterior, a Aluna B já tinha trabalhado este exercício na aula de

⁴⁶ Tendo em conta que a Aluna B já conhecia bem estes conceitos e os seus fenómenos causadores, considerei desnecessário alongar-me mais nesta explicação.

flauta anterior, pelo que apresentava a maioria dos problemas previamente identificados resolvidos. Aqui, na melodia, foi realizado um trabalho muito semelhante ao da melodia anterior e, posteriormente, foi realizada a sua variação. Os maiores problemas, nesta fase, levantaram-se na execução da variação onde a aluna mostrava a tendência de sair do seu centro sonoro na realização de intervalos mais amplos, resultando num timbre e articulação com muito pouca definição. Dado que a aluna já sabia como resolver tecnicamente estas questões, a resolução deste problema baseou-se na atribuição de *feedback*, pedindo-lhe que procurasse mais espaço dentro da boca na realização destes intervalos.

O estudo técnico abordado nesta aula foi o estudo nº 4 do livro 12 *Studi di Media Difficolta per il Flauto*, Op. 33 – II, de E. Kohler. Este era um estudo que a aluna estava a trabalhar naquela semana e que eu ainda não tinha tido a oportunidade de a ouvir tocar em aula. Por esta razão, permiti-me ouvir uma quantidade considerável do estudo antes de lhe atribuir qualquer *feedback*, de modo a compreender melhor quais as principais dificuldades que ela sentia perante o mesmo. Durante a sua performance inicial, os problemas que mais se destacavam iam ao encontro das dificuldades que a Aluna B tinha vindo a sentir na realização de estudos técnicos até à altura, que recaíam na manutenção de um som centrado e de uma articulação clara. De forma a perceber que abordagem de estudo a aluna tinha aplicado a este estudo técnico, perguntei-lhe de que forma o tinha realizado. Rapidamente percebi que ao longo dos dias anteriores o seu foco se tinha baseado unicamente na obtenção de velocidade digital e não na obtenção de uma boa qualidade de som e de articulação, o que se refletia na sua prestação em aula. Desta forma, expliquei-lhe que a velocidade digital pode ser atingida através do estudo a uma velocidade lenta e controlada (Altenmüller & Gruhn, 2002) e que, dessa forma, ela poderia trabalhar também questões de carácter de articulação e de qualidade de som, o que depois passámos a realizar em aula. Desta forma, a aluna passou a executar o estudo a uma velocidade bastante reduzida que a permitisse ter controlo absoluto sobre o movimento dos dedos e qualidade de articulação. À medida que tocava, fui-lhe atribuindo *feedback* e instruções sempre que necessário, para que a mesma pudesse tirar máximo partido deste exercício. Ao longo deste estudo, houve duas dificuldades sentidas pela Aluna B que gostaria de destacar:

- Compassos 11 e 12 – as passagens situadas nestes compassos consistiam na realização de intervalos em *legato* descendentes sobre a mesma nota que aumentavam progressivamente a sua amplitude. Aqui, foi absolutamente fundamental que a aluna compreendesse a importância da prática de um som ressonante e ausente de tensões. Assim, pedi-lhe que executasse esta secção enquanto cantava, de forma a eliminar estas tensões e a criar um maior relaxamento na zona do pescoço, o que, depois, se refletiu num melhor *legato* e na emissão sonora centrada de todas as notas;
- Compasso 15 – aqui, surgia a realização de um intervalo difícil (de si médio para fá sustenido agudo) que fazia com que a Aluna B instintivamente contraísse o corpo e deixasse de soprar. Desta forma, foi necessário direcionar a sua atenção para estes elementos, pedindo-lhe que soprasse energicamente e que afastasse os dentes, de forma que ganhasse maior ressonância no som e que verticalizasse a coluna de ar.

Relativamente a repertório, foi abordado nesta aula o primeiro andamento da *Sonata em mi bemol Maior*, de Bach. Aqui, como maior objetivo, tinha ajudar a Aluna B a atingir uma boa performance através de uma interpretação historicamente informada e tecnicamente correta. Visto que esta aluna já tinha abordado esta Sonata algumas vezes em aula e que o tempo que nos sobrava era limitado, o trabalho desenvolvido baseou-se na realização de pequenos ajustes: a procura de um carácter mais adequado, uma vez que a aluna começou por tocar este andamento de forma muito séria, algo que não se ajustava ao ambiente expressivo sugerido pelo mesmo; a procura de uma melhor noção de harmonia e tonalidade, onde alertei a aluna para a presença de algumas progressões harmónicas e mudanças de tonalidade e a ajudei a ajustar o timbre da flauta e dinâmicas de forma a evidenciar melhor estes momentos; o melhoramento de algumas resoluções harmónicas, onde a aluna acentuava demasiado a nota de resolução; e o melhoramento da qualidade de som em algumas passagens onde o mesmo se tornava mais desinteressante. Todos estes ajustes foram realizados com sucesso através de ciclos de *feedback*, instruções e demonstração de forma que a aluna identificasse estes problemas e compreendesse como os resolver.

4.5.2.2. 2ª Aula Lecionada

A segunda aula lecionada por mim à Aluna B aconteceu através da plataforma Zoom no dia 26 de março de 2021, pelas 16h. Apesar de ter planeado realizar o aquecimento no início desta aula, a aluna já o tinha feito, pelo que a mesma se iniciou diretamente no segundo ponto da planificação. Assim sendo, a segunda aula que tive a oportunidade de lecionar à Aluna B destinou-se ao trabalho de repertório, dividindo-se em duas peças diferentes: *Ballade* de C. Reinecke e *13^{me} Grand Solo pour la Flute* de Tulou.

No que diz respeito à *Ballade* de Reinecke, esta peça já tinha sido trabalhada pela Aluna B durante o 2º Período Letivo, pelo que já tinha sido desenvolvido um trabalho muito aprofundado sobre a mesma. No entanto, pelo facto desta aluna ter intenções de se inscrever num concurso onde teria de tocar esta obra, considerei benéfico que a mesma fosse abordada novamente. O trabalho desenvolvido sobre esta peça teve como objetivo principal enaltecer a performance da aluna e consistiu numa passagem integral da mesma onde, à medida que a aluna foi tocando, foram efetuadas pontuais correções. As correções efetuadas basearam-se na procura da resolução de algumas questões de carácter técnico, como a procura de maior fluência em passagens ornamentadas e o melhoramento da clareza de articulação na secção central da obra, na procura de uma melhor qualidade de som, procurando espaço ressonante e verticalizando o ar em momentos como a realização de intervalos mais amplos ou de *crescendo*, e no melhoramento da qualidade do discurso musical, procurando exagerar elementos expressivos como *sforzandos* e acentos, tocando momentos cadenciais de forma mais livre e respirando de forma a não interromper a frase musical. Algo que se mostrou particularmente eficiente no melhoramento da parte expressiva da secção central da *Ballade* de C. Reinecke foi o facto de ter sido pedido à Aluna B que pensasse como as passagens em questão soariam se tocadas por outro instrumento, neste caso o violino. Todas as correções efetuadas que acabei de mencionar foram realizadas sobre pequenos elementos da partitura e foram conseguidas através de *feedback* e instruções. Em alguns elementos, a demonstração também foi fundamental, principalmente para que a aluna entendesse conceitos mais abstratos.

O trabalho realizado sobre a obra *13^{me} Grand Solo pour la Flute*, de Tulou, foi bastante diferente daquele realizado sobre a peça anterior. Neste caso, tendo em conta que esta era uma obra que tinha sido abordada pela aluna apenas uma vez e há bastante tempo, foi realizado sobre a mesma um trabalho de leitura e de resolução de alguns problemas de

caráter técnico. Desta forma, à medida que a Aluna B foi tocando, foram realizadas as correções necessárias aos erros de leitura que iam surgindo. A aluna apresentou apenas alguns erros pontuais, não necessitando de grandes correções a este respeito. Ainda assim, surgiram algumas situações onde a aluna apresentava dúvidas relativamente à notação em partitura, questionando se as notas escritas estariam certas, o que foi verificado e corrigido durante esta sessão. As correções de caráter técnico realizadas consistiram na procura de uma melhor qualidade de som e *legato* ao longo da secção inicial da obra, procurando um som mais redondo e ressonante resultante da verticalização do ar e da utilização de uma caixa ressonante mais ampla. Adicionalmente, foram abordadas algumas questões relacionadas com o controlo digital. Neste caso, perante passagens mais rápidas e virtuosas, colocava-se o problema de as mesmas não estarem a ser tocadas na sua integralidade, sendo notas omitidas pela performance da aluna como resultado da falta de controlo sobre os movimentos digitais. Aqui, foi direccionada a sua atenção para as notas em falta, o que resultou na melhoria das passagens técnicas em questão.

No final desta da aula, verifiquei se a Aluna B teria alguma dúvida ou questão pendente e conversei um pouco com ela, dando-lhe algumas sugestões sobre como abordar a nova peça: estudando devagar de forma a conseguir um bom controlo digital e, também, de forma a conseguir atingir uma boa qualidade de som e *legato* e só depois procurar executar a obra a uma velocidade mais rápida.

4.5.2.3. 3ª Aula Lecionada

A terceira e última aula que lecionei à Aluna B ocorreu pelas 10h do dia 13 de maio de 2021. Esta aula encontrava-se próxima da prova técnica desta aluna, pelo que decidi trabalhar um excerto orquestral e um estudo e, por conselho da professora cooperante, a secção em *staccato* duplo presente numa peça que aluna iria apresentar na prova de recital, no final do ano. Considerando que Aluna B, antes desta aula, vinha de um ensaio de música de câmara, decidi começar a mesma diretamente na abordagem ao excerto orquestral. Para a prova técnica, a aluna teria de apresentar dois excertos orquestrais e dois estudos técnicos diferentes e, nesta aula, pedi-lhe que escolhesse um de cada para apresentar.

O excerto orquestral escolhido pela Aluna B foi a Aria *Aus Liebe will mein Heiland sterben*, da *Paixão Segundo São Mateus* de J. S. Bach. Na abordagem a este excerto,

deixei que a aluna o tocasse na sua integralidade para que eu pudesse melhor compreender que elementos trabalhar com maior prioridade. Desta forma, considerei que era necessário melhorar a secção cadencial do mesmo, bem como a última nota de cada compasso, que a aluna tocava de forma demasiado intensa para o contexto estético em que o excerto se inseria.

Os problemas identificados na secção cadencial deste excerto recaíam numa falta de organização do discurso musical por parte da aluna, o que o tornava algo confuso. Assim, a melhor forma de fazer entender estes problemas à Aluna B foi através da demonstração, exagerando as partes menos bem conseguidas pela mesma, algo que se revelou bastante benéfico. Desta forma, e adicionando *feedback* e instruções à medida que a aluna ia tocando, este problema foi resolvido com muita brevidade. A segunda questão enumerada no parágrafo anterior foi, também, resolvida muito rapidamente, tendo sido apenas necessário direccionar a atenção da aluna para esse problema. Tal foi conseguido através da análise harmónica da partitura e de demonstração, o que fez a aluna entender rapidamente que, de facto, as notas que tocava de forma demasiado intensa deveriam ser tocadas de forma diferente, algo que a mesma conseguiu realizar quase automaticamente.

O estudo nº 12 de Kohler, Op. 33 – II, foi aquele que a aluna escolheu apresentar nesta sessão. Numa apresentação inicial, a aluna mostrou já ter desenvolvido um trabalho muito intenso e profundo sobre o estudo, não apresentando problemas de ordem técnica à exceção de dois momentos diferentes, que foram depois abordados em aula, e de alguns erros pontuais. Os dois momentos a que acabei de me referir consistiam em passagens técnicas digitalmente difíceis e que exigiam a execução de um *legato* saudável, de forma que todas as notas fossem emitidas. Assim, ambos foram trabalhadas da mesma forma:

- 1) Execução das passagens técnicas com ritmos e acentos diferentes;
- 2) Procura de maior ressonância de forma que o *legato* entre intervalos mais amplos fosse facilitado.

A terceira parte desta aula, a pedido da professora cooperante, serviu para o trabalho da secção em *staccato* duplo da peça *Andante et Scherzo*, de L. Ganne. Depois de uma apresentação inicial desta secção por parte da aluna, tornou-se claro que os problemas sobre a mesma incidiam sobre um descontrolo da técnica de articulação e dos movimentos

digitais. De forma a colmatar estes problemas, foram aplicadas várias estratégias com propósitos diferentes:

- 1) Execução das passagens em *legato* a uma velocidade reduzida – como forma de conseguir um maior controlo sobre a qualidade de som emitida;
- 2) Execução das passagens em *legato* à velocidade da peça – como forma de identificar e corrigir quaisquer irregularidades digitais através de *feedback*, instruções e direcionamento da atenção;
- 3) Junção da técnica de articulação dupla a uma velocidade reduzida – como forma de introduzir esta técnica à execução da passagem sem sobrelotar o espaço cognitivo disponibilizado pela aluna;
- 4) Execução da passagem com ritmos pontuados ($t-k$, $t-k$; $k-t$, $k-t$) – como forma de permitir uma melhor junção entre os movimentos digitais e os movimentos da língua;
- 5) Execução da passagem tal como está escrito.

As estratégias utilizadas surtiram efeitos positivos na performance da aluna, tendo a execução das passagens em questão ganhado clareza e controlo. Terminado o tempo de aula, verifiquei se a Aluna B teria alguma dúvida que necessitasse de ser esclarecida e forneci-lhe algumas sugestões sobre como abordar esta peça durante a prática de estudo instrumental individual.

4.5.3. Aluna C

4.5.3.1. 1ª Aula Lecionada

A primeira aula que pude lecionar à Aluna C ocorreu no dia 11 de dezembro de 2020 pelas 9h50. Esta aula antecedia a prova de recital da Aluna C, pelo que o trabalho que planifiquei se organizou da seguinte forma: aquecimento e trabalho de som; abordagem a repertório; e preparação para a performance.

Na primeira parte desta aula, tal como pode ser consultado através da planificação que elaborei, o tempo previsto de realização do aquecimento e trabalho de som ocupava cerca de um terço da duração total da mesma. As razões que me levaram a planear que o aquecimento ocupasse uma porção tão significativa desta aula recaíram no facto da aluna, pelo nervosismo que sentia perante a prova, deixar que o mesmo se apoderasse dela,

criando tensões desnecessárias no seu corpo que se refletiam na produção de um som menos amplo e complexo do que ela era capaz de produzir. No decorrer desta fase da aula, propus à Aluna C que realizasse o aquecimento através de cromatismos descendentes e ascendentes e oitavas. Adicionalmente, pedi-lhe que realizasse um pequeno vocalizo elaborado por mim. Aqui, procurei direcionar a sua atenção para os fenómenos relacionados com a produção de som que ela deixava de efetuar quando se sentia mais nervosa, como a boa utilização do fluxo de ar e a procura de uma maior ressonância no som, que se traduzia num maior espaço no interior da boca e na prática de uma postura mais aberta e comunicativa. Assim que a aluna tivesse bem consolidada uma boa qualidade de som sem vibrato, tinha planeado pedir-lhe que tocasse os mesmos exercícios com vibrato, de forma a conseguir que o seu som se amplificasse. No entanto, pela aluna ter começado a tocar com vibrato instintivamente relativamente cedo na realização dos exercícios propostos, decidi ajustar-me à situação perante a qual me encontrava, aproveitando-me imediatamente para que esta técnica fosse incluída no trabalho de som que viemos a realizar.

A segunda parte desta sessão consistiu na abordagem a repertório. Apesar desta aluna ter preparado duas peças diferentes para a prova de recital, escolhi focar esta aula apenas na abordagem à *Sonata em mi menor* de Bach⁴⁷ por ser a peça perante a qual a aluna se encontrava menos confiante. De forma a colocar a Aluna C mais à vontade, pedi-lhe que escolhesse que andamento desta Sonata preferia tocar em primeiro lugar, escolhendo ela começar pelo segundo andamento. À medida que a aluna foi tocando este andamento, tornou-se bastante evidente que a mesma se encontrava num estado de ansiedade perante o mesmo, o que tornava o carácter musical da sua prestação algo desinteressante e, adicionalmente, se refletia negativamente na execução de passagens tecnicamente mais difíceis. Desta forma, decidi que a ferramenta mais útil para a Aluna C, principalmente considerando que a sua prova de recital aconteceria muito em breve, seria o ganho de uma melhor consciência harmónica. Desta forma, à medida que a aluna foi tocando, fui-a alertando para as diferentes tonalidades e harmonias que surgiam e, adicionalmente, mencionando que partes poderiam ser mais evidenciadas. Esta estratégia revelou-se muito benéfica para a Aluna C por duas razões diferentes: ajudou-a a decifrar passagens técnicas que se baseavam na construção de harpejos sobre diferentes harmonias e desviou a sua

⁴⁷ Para a prova de recital, para além da outra peça, a Aluna C só tocaria os dois primeiros andamentos desta Sonata.

atenção do nervosismo sentido em detrimento de um melhor sentido harmónico e musical. Relativamente ao primeiro andamento desta obra, que foi tocado de seguida, optei por manter sobre o mesmo a abordagem harmónica que tinha realizado sobre o anterior. Nesta fase, a maior consciencialização harmónica contribuiu para que a aluna, para além de passar a focar a sua atenção na performance e não no nervosismo sentido, pudesse efetuar ajustes tímbricos que fossem ao encontro da harmonia sugerida. Adicionalmente, permitiu que a aluna compreendesse que alguns dos seus medos relativamente à execução de notas mais agudas eram injustificados, uma vez que a progressão harmónica que a levava até elas permitia que as mesmas fossem tocadas com bastante amplitude e expressividade, muitas vezes representando momentos climáticos no andamento.

A secção final desta aula consistiu na preparação da performance. Assim, pedi à aluna que tocasse os dois andamentos desta Sonata, imaginando que estaria a realizar a prova. Este trabalho foi fundamental, visto que a Aluna C atravessava vários momentos de ansiedade e stress que comprometiam os seus momentos performativos, e o facto de ter sido mencionado em aula que deveria tocar como se estivesse em prova fê-la sentir esse nervosismo naquele momento, tornando-o num elemento menos estranho no momento de performance real.

4.5.3.2. 2ª Aula Lecionada

A segunda aula que tive a oportunidade de lecionar à Aluna C concretizou-se através da plataforma Zoom no dia 24 de março de 2021, pelas 10h. Relativamente a todas as aulas que tive de lecionar durante o 2º Período Letivo a cada uma das três alunas que acompanhei, a Aluna C foi a única que manifestou interesse em que a mesma se concretizasse antes das provas técnica e de recital, que seriam realizadas brevemente através de gravações.

Depois de uma conversa breve com a Aluna C, tornou-se bastante evidente que a mesma se encontrava num elevado estado de ansiedade perante a realização de gravações para as provas de avaliação. Desta forma, o objetivo principal desta aula tornou-se o aumento dos níveis de perceção de autoeficácia da aluna, para que a realização de gravações por parte da mesma se tornasse mais acessível e eficiente.

No início da aula, verifiquei se a Aluna C já teria realizado o aquecimento. Sendo a sua resposta negativa, os primeiros minutos de aula foram reservados a este momento. Nesta

fase, mostrou-se claro que a aluna já sentia o nervosismo que antecipava a realização de gravações, o que se refletia negativamente na qualidade de som produzida por ela, fazendo-a soprar de forma contida, com pouca energia e pouca quantidade de ar, e fazendo-a criar tensões desnecessárias nos músculos faciais e na zona do pescoço. Consequentemente, esta fase da aula consistiu no desbloqueio dos elementos essenciais a uma saudável produção de som. Estes objetivos foram atingidos através de *feedback* e instruções, permitindo que a Aluna C reconhecesse as causas por detrás da produção de um som menos interessante e aplicando os exercícios que a mesma já tinha realizado durante as aulas de flauta com a sua professora⁴⁸.

Depois do aquecimento e trabalho de som, foram abordados excertos orquestrais e um estudo técnico, elementos de avaliação sobre os quais a aluna considerava ainda não ter conseguido uma boa gravação: os excertos de orquestra da *Sinfonia Eroica* de Beethoven e do *Concerto para Orquestra* de B. Bartók; e o estudo nº 5 de Kohler, do livro *12 Studi di Media Difficolta per il Flauto*, Op. 33 - II.

A abordagem que escolhi realizar sobre os excertos e estudo acima mencionados incidiu sobre a procura da resolução de dificuldades que a aluna sentisse e que a impedissem de realizar as gravações para avaliação. Deste modo, perguntei-lhe que momentos considerava mais difíceis, sendo eles os seguintes: a) gestão de respirações no excerto orquestral de B. Bartók; b) realização da passagem em semicolcheias do excerto orquestral de Beethoven; e c) performance integral do estudo em questão sem erros e hesitações. Considerando as dificuldades sentidas pela Aluna C permiti-me, em primeiro lugar, abordar estes problemas de um ponto de vista técnico, dando-lhe ferramentas sobre como os resolver. As estratégias utilizadas a este respeito foram as seguintes:

- a) Perante esta dificuldade, foi pedido à Aluna C que considerasse o carácter cadencial que ocupava a maioria do excerto orquestral e que tocasse o mesmo tendo em conta o nível de liberdade que tinha para a duração de cada respiração, podendo realizá-la de forma mais profunda do que estava a fazer no momento;
- b) Nesta secção, a aluna apresentava alguns problemas de controlo digital que, depois, resultavam também na falta de coordenação entre o movimento dos dedos e da língua. Desta forma, em primeiro lugar, foi procurado um maior controlo

⁴⁸ Estes exercícios já foram abordados em profundidade na descrição das aulas observadas da Aluna C.

digital onde a aluna tocou a passagem em questão em *legato* e a uma velocidade reduzida para que pudesse praticar uma atenção plena sobre o movimento dos dedos, ganhando maior controlo sobre os mesmos. Estando este problema resolvido, foi adicionada a articulação dupla à passagem em questão, primeiro a uma velocidade reduzida para que a aluna integrasse a articulação com os movimentos digitais controlados e regulares, e depois à velocidade do excerto.

- c) Nesta fase, perguntei à Aluna C em que zonas do estudo se costumava enganar ou hesitar. Na execução isolada destas passagens, apenas uma se revelou problemática para esta aluna. Aqui, foi realizado um trabalho metódico e isolado sobre a sequência de notas em questão e, depois, as correções realizadas foram integradas no contexto geral do estudo. Apesar da aparente resolução destes problemas, os mesmos subsistiam aquando da performance total do estudo, o que me levou a considerar que, provavelmente, a razão que levava a Aluna C a cometer estes erros e hesitações estava no facto da mesma os encarar de forma desmotivada, não investindo energia suficiente para efetuar aquelas passagens. Assim, pedi à aluna que focasse a sua atenção na linha melódica do estudo, nomeadamente nas partes onde mais hesitava, e que o tocasse com atenção plena à mesma, “como se fosse a melodia mais bonita do mundo”. Esta estratégia revelou-se muito benéfica para a Aluna C, desviando a sua atenção das passagens difíceis e fazendo-a focar-se em questões musicais, eliminando a sua performance de hesitações e erros.

Depois do momento descrito no ponto c), esta aula transitou com muita naturalidade para a parte final que tinha planeado: preparação para a performance e realização de gravações. Na elaboração do plano de aula, procurei que a fase final da mesma fosse dedicada a este tema precisamente pela Aluna C ter mostrado bastantes dificuldades e inquietações relativamente à realização de gravações⁴⁹. Desta forma, conversei com a aluna de forma a compreender por que razões ela sentia o nervosismo que descrevia e de que forma o mesmo se repercutia negativamente na sua prestação em gravações. Posteriormente, procurei ajudar a Aluna C a encontrar soluções para que a realização de gravações se agilizasse e se tornasse numa experiência mais positiva.

⁴⁹ Esta aula foi lecionada no último dia em que a Aluna C poderia submeter as gravações para avaliação e, no momento, a mesma ainda não tinha conseguido realizar uma boa gravação para a prova técnica.

Para compreender de que forma o nervosismo sentido pela Aluna C afetava a sua concretização de gravações, perguntei-lhe o que sentia e o que pensava enquanto as efetuava. Desta forma, rapidamente percebi que aquilo que mais interferia com a performance desta aluna em gravações era o facto da mesma projetar o seu pensamento para elementos futuros ou passados de performance, como no facto de não se poder enganar, no facto de poder vir a enganar-se e no facto de ainda não se ter enganado, por exemplo. Assim, adotando um método socrático⁵⁰, procurei ajudar a Aluna C a compreender de que maneira esses pensamentos contribuía para os seus enganos e hesitações e, adicionalmente, procurei ajudá-la a descobrir soluções para este problema, que se basearam na solução encontrada na alínea c) acima mencionada e que consistiam na condução da atenção da aluna para cada instante da performance em que se encontrava e, também, no foco da sua atenção em elementos expressivos e musicais.

4.5.3.3. 3ª Aula Lecionada

A terceira e última aula que tive oportunidade de lecionar à Aluna C ocorreu pelas 11 horas do dia 13 de maio de 2021. Tal como na última aula que pude lecionar à Aluna B, nesta sessão a Aluna C encontrava-se numa fase que antecedia a prova técnica, mas onde, ao mesmo tempo, já abordava repertório para a prova do final do 3º Período Letivo. Deste modo, a sua aula dividiu-se em três secções diferentes: excerto de orquestra; estudo técnico; e repertório.

O excerto escolhido para esta sessão foi a *Aria Aus Liebe will mein Heiland sterben*, da *Paixão Segundo São Mateus*, de J. S. Bach. Após a apresentação integral deste excerto por parte da aluna, pude identificar que a mesma, mesmo que tendo dito já ter realizado o aquecimento, não estava a tocar com a qualidade de som habitual, pelo que lhe pedi que realizasse alguns exercícios de som. Depois deste trabalho e da aluna já ter atingido um novo grau de conforto na produção de som na flauta, a abordagem ao excerto orquestral foi retomada. Aqui, foram identificados alguns problemas relacionados com: a) a manutenção de um centro sonoro saudável na execução de intervalos mais amplos; b) a precisão rítmica das semicolcheias ao longo do excerto; e c) a fluência do discurso

⁵⁰ Este método consiste numa abordagem pedagógica de diálogo que encoraja o aluno a procurar uma compreensão mais profunda dos conceitos mencionados. Permite que o aluno organize o seu pensamento e experiências consoante as perguntas colocadas pelo professor (Delić & Bećirović, 2016).

musical na secção cadencial. Assim, estes problemas foram solucionados da seguinte forma:

- a) Através de *feedback*, instruções e demonstração, foi procurada uma maior ressonância na execução destes intervalos; foi, adicionalmente, pedido à aluna que tocasse de forma mais confiante, uma vez que a mesma se encolhia visivelmente durante a sua realização, criando tensões inconvenientes à performance;
- b) Foi direcionada a atenção da aluna para este fenómeno e, através da demonstração das versões ritmicamente correta e incorreta, a mesma percebeu o impacto que a estabilidade rítmica teria na performance resultante. Posteriormente, à medida que a aluna foi tocando, foi-lhe sendo atribuído *feedback* de acordo com o sucesso ou insucesso da execução destes elementos;
- c) Aqui, mais uma vez, a demonstração teve um impacto muito positivo na compreensão da aluna, uma vez que a fez entender o que interferia com a fluidez do seu discurso musical. Posteriormente, à medida que a aluna foi tocando, fui-lhe atribuindo *feedback* de forma que o mesmo se tornasse mais orgânico.

Seguidamente, foi abordado o estudo nº 1 do livro *30 Studies*, Op. 107, de Karg-Elert. Ao longo da execução deste estudo, a Aluna C mostrou algumas hesitações pontuais, que foram sendo resolvidas através de *feedback* e instruções à medida que a mesma foi tocando. Persistiu uma dificuldade relacionada com o controlo digital relativamente à última linha deste estudo que necessitou que fossem adotadas algumas estratégias diferentes: redução do nível de dificuldade, pedindo à aluna que tocasse mais devagar; trabalho isolado da passagem em questão; e reintegração da passagem corrigida no estudo.

Na última fase desta aula, foi abordado o primeiro andamento do *Concerto em Ré Maior*, K. 314, de Mozart. Na abordagem a esta peça, a estratégia utilizada baseou-se na performance da aluna que ia sendo interrompida à medida que fosse necessário realizar alguma correção. Aqui, foram abordados conceitos que se diversificaram entre questões de carácter técnico e questões de carácter interpretativo e musical. Os problemas que surgiram mais recorrentemente foram os seguintes: a) execução de trilos; b) contagem de tempos em notas longas; c) carácter musical e noção harmónica. Desta forma, as estratégias a que recorri foram as seguintes:

- a) Na execução de trilos, surgiram duas estratégias distintas que foram aplicadas a dois tipos de trilos diferentes: o trilo inicial e os trilos que surgiam em colcheias ao longo da peça. Para a melhor execução do trilo inicial, sugeri à Aluna C que utilizasse posições alternativas, algo que a professora cooperante já lhe tinha proposto e que ela ainda não aplicava. Assim, exemplifiquei de que forma este trilo poderia ser executado e pedi à aluna que o fizesse a uma velocidade reduzida, primeiramente apenas com a nota principal e a sua terminação e, em segundo lugar, o respetivo trilo e a sua terminação. Depois deste fenómeno conseguido, pedi à Aluna C que executasse esta passagem à velocidade da obra, algo que a mesma conseguiu concretizar com mais facilidade. Relativamente aos pequenos trilos que surgiam em colcheias ao longo do andamento, foi reduzido o nível de dificuldade dos mesmos, tendo sido pedido à aluna que os realizasse a uma velocidade muito reduzida. Durante este exercício, pedi também à aluna que efetuasse um número reduzido de voltas em cada trilo, uma vez que à velocidade do andamento a mesma não teria a oportunidade de realizar trilos muito prolongados. As estratégias utilizadas para a resolução destes problemas surtiram efeitos positivos na execução de trilos da Aluna C.
- b) Os problemas de contagem de tempos em notas longas, como é o caso da nota ré agudo que se encontra na intervenção inicial da flauta e que se prolonga por quatro compassos, foram rapidamente resolvidos através da audição interna da parte de orquestra. Para que tal se concretizasse, em primeiro lugar, cantei esta parte enquanto a aluna tocava a parte de flauta. Seguidamente, a aluna tocou enquanto ouvia internamente o acompanhamento.
- c) Para a resolução de questões de carácter musical e de noção harmónica foram adotadas diferentes estratégias: a atribuição de diferentes personagens a momentos contrastantes do andamento⁵¹; a análise harmónica à partitura; e *feedback*, instruções e demonstração. A demonstração, nesta fase, revelou-se fundamental para que a aluna melhor compreendesse conceitos tão abstratos como os de carácter musical e cor harmónica.

⁵¹ Esta foi uma estratégia já utilizada pela professora cooperante que surtiu efeitos muito positivos na compreensão do texto musical por parte da aluna.

Adicionalmente, foram efetuadas algumas pequenas correções ao longo da secção deste andamento, que se resolveram através de pequenos ciclos de *feedback* e instruções.

Terminando o tempo que tínhamos disponível, verifiquei se a Aluna C teria alguma dúvida que necessitasse de esclarecimento e, sendo a sua resposta negativa, esta sessão foi dada como terminada.

5. Reflexão Final /Análise Crítica da Atividade Docente

Tal como foi mencionado no início da secção da Prática Pedagógica deste Relatório de Estágio, os objetivos principais delineados para a sua realização focaram-se na minha aprendizagem e crescimento pessoal, pedagógico e profissional, no aperfeiçoamento da minha abordagem pedagógica e na descoberta de novas estratégias de ensino, de forma que pudesse agilizar a aprendizagem do aluno da melhor forma possível.

O nível de consecução destes objetivos, a meu ver, ligou-se diretamente às facilidades e dificuldades sentidas por mim durante a realização deste Estágio, tendo contribuído ambas de formas diferentes para que os mesmos fossem atingidos: as facilidades, que de forma direta me permitiram obter conhecimento prático relativamente ao ensino de flauta transversal; e as dificuldades, que me proporcionaram vários momentos de reflexão pessoal que, a longo prazo, se revelaram muito benéficas para o desenvolvimento das minhas competências como professora de flauta.

De acordo com Alves (2017, p. 61), “Detetar aspetos positivos e negativos (...) garante ao ensino uma maior qualidade e eficácia, exigindo ao docente (...) uma constante procura de aperfeiçoamento ao nível pedagógico e didático”. Entre as principais facilidades sentidas por mim, estão a disponibilidade da professora Marina Camponês e das alunas selecionadas, facilitando a realização deste Estágio. A professora cooperante, para além de me ter transmitido todo o conhecimento possível relativamente à Pedagogia da flauta, mostrou-se sempre disponível para esclarecer quaisquer questões ou dúvidas que me fossem surgindo, discutindo ideias sobre os alunos selecionados para a realização deste Estágio e aconselhando-me sobre algumas situações ou desafios que atravessava com os meus próprios alunos. Adicionalmente, por vezes, a professora cooperante convidava-me a atribuir *feedback* às alunas selecionadas durante as aulas observadas, o que me proporcionava um ambiente ideal de aprendizagem, uma vez que qualquer *feedback* que atribuísse a estas alunas era rapidamente complementado ou corrigido, se necessário.

As alunas selecionadas, por sua vez, mostraram-se sempre muito recetivas a todas as minhas sugestões de atividades ao longo da realização das aulas lecionadas por mim, empenhando-se arduamente para cumprir os objetivos das tarefas que lhes eram propostas. Alguns momentos a este respeito foram particularmente recompensadores, principalmente quando as alunas transpareciam uma reação de felicidade ao se depararem com o solucionamento de determinadas dificuldades que sentiam, festejando e anotando na partitura que processos as tinham levado a conseguir ultrapassá-las.

A possibilidade de assistir a algumas aulas de música de conjunto foi um agradável imprevisto que surgiu durante a realização deste Estágio. Considero esta experiência de maior importância para a minha aprendizagem profissional, uma vez que me proporcionou a oportunidade de encarar aulas deste género de um ponto de vista pedagógico e não do ponto de vista do aluno, como estava habituada.

Durante a realização deste Estágio, diria que a maior barreira perante a qual me encontrei advinha de duas fontes distintas: o receio de realizar uma prática pedagógica menos boa por nunca ter tido a oportunidade de, até à altura, lecionar alunos de graus mais avançados e o receio de prejudicar o trabalho desenvolvido pelas alunas até à altura. Perante estes desafios, tornou-se bastante evidente para mim que a única forma de defender o meu trabalho era através de uma exigente planificação e preparação das aulas que necessitava de lecionar a estas alunas, o que me obrigou a mergulhar em profundidade no reportório e estudos que cada aluna trabalhava, desenvolvendo uma análise crítica aos mesmos e relacionando-a com as implicações a nível prático e pedagógico, algo que me proporcionou, depois, uma maior confiança e um maior à vontade quando interagi com as alunas selecionadas.

Outro obstáculo com que me deparei foi a qualidade do *feedback* que atribuía às alunas selecionadas durante as aulas que lecionava. Relativamente a esta questão, que foi alvo de crítica do meu Professor Orientador, por vezes, precisava de ajudar as alunas selecionadas a obter resultados de forma mais imediata. Esta crítica fez-me refletir sobre as técnicas pedagógicas que adotava e reforçou a necessidade do pensamento e abordagem ao aluno de forma individualizada, com o fim de que os resultados obtidos pelo mesmo se tornassem mais eficientes. Este comentário efetuado pelo meu Professor Orientador foi algo que tomei em consideração muito seriamente e que procurei melhorar ao longo das aulas lecionadas por mim durante o Estágio.

Após a visualização das gravações efetuadas durante as aulas lecionadas por mim deparei-me, também, com outro problema relacionado com o *feedback* que atribuía às alunas selecionadas. Um vez que o *feedback* é um elemento central à aquisição de competências e essencial para que o aluno compreenda o nível de sucesso das tarefas que realiza (Carless et al., 2011; Sloboda, 1985), é extremamente importante que o mesmo seja empregado de forma correta. De acordo com Harris (2015), o *feedback* deve ser atribuído ao aluno da forma o mais positiva possível, bem como com altos níveis de energia por parte do professor. Apesar de estas características favoráveis à atribuição de *feedback* já serem conhecidas por mim, apenas através da visualização destas gravações me apercebi que, na prática, não as estava a concretizar da devida forma, algo que procurei ter o cuidado de melhorar ao longo das aulas lecionadas deste Estágio. Ainda assim, é necessário mencionar que, apesar destas dificuldades, a minha prática pedagógica incluiu, também, elementos muito bem consolidados.

A realização deste Estágio reforçou, assim, a noção de que o papel de reflexão e autoanálise do professor deve ser uma prática recorrente, atualizando-se o mesmo constantemente de um ponto de vista pessoal e científico. Citando Alves (2017, p. 60), “(...) as funções do professor só se tornam significativas quando este é capaz de superar a sua postura como técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, construindo alternativas didáticas que partam dos interesses e da experiência musical dos seus alunos”.

Estas práticas culminam na individualidade da abordagem pedagógica, onde o professor deve ser flexível o suficiente para considerar as preferências e fases de aprendizagem de cada aluno (Çetin, 2009; Fleming, 2012; Fleming & Baume, 2006; Sloboda, 1985; Sree Nidhi & Chinyi, 2017), permitindo-lhe tempo de assimilação e automatização de conteúdos (Sloboda, 1985) e promovendo sempre um ambiente motivador e de confiança em sala de aula. Desta forma, é necessário que o professor utilize a sua criatividade para que sejam criadas diversas estratégias para a resolução do mesmo problema, adaptando-as às características específicas de cada aluno (Alves, 2017).

Este estilo de abordagem pedagógica de carácter individual foi algo que pude observar recorrentemente durante a realização deste Estágio, onde a professora cooperante, através de instruções, apelava a diferentes sentidos (auditivo, visual ou cinestésico) (Fleming,

2012; Sree Nidhi & Chinyi, 2017) em alunos diferentes, oferecendo-lhes, depois, tempo para a compreensão e automatização dos conteúdos trabalhados.

Outro aspecto de maior importância pedagógica é a motivação do aluno perante a aprendizagem, considerando que a mesma irá determinar se o aluno adota ou não comportamentos que o conduzam ao atingimento dos objetivos delineados para si mesmo (Cardoso, 2007; O'Neill & McPherson, 2002). Relativamente a este assunto, tal como a professora cooperante, procurei sempre atribuir os sucessos atingidos pelos alunos selecionados ao seu esforço e trabalho individual, fomentando nos mesmos uma visão incremental sobre a aprendizagem e aquisição e competências, como sugerem Cardoso (2007) e Dweck & Molden (2005). Durante a visualização das primeiras gravações efetuadas, apercebi-me de que perdi algumas oportunidades a este respeito, pelo que tomei redobrada atenção a esta questão nas aulas seguintes. A perceção de autoeficácia do aluno também teve um peso considerável na realização deste Estágio, principalmente no que respeita a Aluna C. Neste caso, foi necessário um esforço considerável da professora cooperante e da minha parte, durante as aulas que lecionei a esta aluna, para que os seus níveis de perceção de autoeficácia e, conseqüentemente, de motivação, aumentassem.

Por fim, posso concluir que a realização deste Estágio contribuiu muito positivamente para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, mostrando-me novas estratégias práticas de Pedagogia da flauta e abrindo-me novas perspetivas no que respeita a aprendizagem musical. O ambiente proporcionado pela EPM e pela professora cooperante permitiu-me um à-vontade extraordinário para a participação em atividades escolares e para o esclarecimento de qualquer dúvida, contribuindo para o meu crescimento e para uma experiência excepcional e memorável.

Ainda que considere que tenho vários aspetos a melhorar no que respeita as minhas estratégias e técnicas pedagógicas, reconheço que tal apenas pode ser concretizado através da continuação de um trabalho constante de reflexão e autocrítica. As facilidades e dificuldades sentidas por mim, em conjunto com todo o ambiente de aprendizagem proporcionado pelo Estágio e pela EPM, permitiram-me, assim, culminar num final de ano muito gratificante, onde procurei absorver o máximo conhecimento possível, descobri novas estratégias práticas de Pedagogia de flauta transversal, aprendi como lidar

melhor com alunos de graus mais avançados e aperfeiçoei a minha abordagem pedagógica a alunos em níveis de aprendizagem mais iniciais.

Parte II – Projeto de Investigação

6. Motivações Pessoais para a Realização deste Projeto

(...) the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptative to the variations in ability and background presented by the students⁵² (Shulman, 1987, p. 15).

Desde que dei início à prática pedagógica, primeiro num contexto de aulas privadas e de pequenas escolas de música e, depois, num conservatório oficial de música, fui-me deparando com vários desafios relacionados com a Pedagogia e aprendizagem de Música ou, no meu caso, do instrumento flauta transversal. Apesar de, numa fase inicial, me ter encontrado bastante confiante de que faria um bom trabalho como professora, rapidamente se tornou evidente para mim que um conhecimento altamente aprofundado do meu instrumento e de Música em geral não seria suficiente para que pudesse transmitir aos meus alunos tanto os conceitos fundamentais da flauta transversal, como ideias musicais, expressivas e estéticas. Assim, em primeira mão, testemunhei o quão importante é que conheçamos os processos pedagógicos que devemos aplicar a cada situação e a cada aluno, evitando obstáculos desnecessários e tirando partido máximo da aprendizagem musical individual.

Como está comprovado, o conhecimento e a aplicação de práticas pedagógicas informadas estão relacionados com um maior nível de eficácia por parte do professor. Millican (2014) menciona que esta ideia se encontra presente em diversos elementos bibliográficos. Shulman (1986), citado por Millican (2014, p. 2), refere que “(...) being knowledgeable in a field does not automatically translate into the ability to teach that subject effectively”⁵³. Ainda, Colwell (2011) menciona que o trabalho de Shulman (1986) contribui para a compreensão de que boas técnicas pedagógicas podem distinguir um bom músico de um bom professor de Música.

⁵² Tradução: “a chave para distinguir o conhecimento base do ensino está na interseção de conteúdo e Pedagogia, na capacidade do professor transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas pedagogicamente poderosas e, ainda, adaptativas às variações de habilidade e situação apresentadas pelos alunos”

⁵³ Tradução: “ser conhecedor de uma matéria não se traduz automaticamente na habilidade de ensinar essa matéria eficientemente”

Tal como os autores referidos acima, tantos outros se pronunciaram sobre esta questão, denotando o facto de que não é suficiente ter um conhecimento vasto sobre um tema ou matéria para que os mesmos possam ser ensinados. É, também, essencial saber aplicar e transmitir esse conhecimento de forma que o processo de aprendizagem do aluno decorra de forma eficiente (Colwell, 2006; Sloboda, 1985).

7. Estado da Arte e Revisão de Literatura

7.1. Introdução

Ao longo dos últimos anos, têm sido alvo de investigação vários elementos relativos à Pedagogia e à prática musical. Entre os temas mais explorados, são abordados assuntos relacionados com cognição, memória, motivação, autorregulação e performance (Cardoso, 2007; Miksza & Tan, 2015; Silva, 2020; Sloboda, 1985).

Tendo em conta que alguns destes temas já se encontram exaustivamente estudados, procurei, na realização deste Projeto de Investigação, ir ao encontro da procura de outros elementos que possam servir o universo da Pedagogia, de maneira a complementar um assunto que já tenha vindo a ser investigado ou, até, a acrescentar nova informação que possa vir a ser pertinente de um ponto de vista científico e prático a nível pedagógico.

Este Projeto de Investigação é o resultado do culminar dos dois anos passados por mim na realização do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, bem como de uma sucessão de eventos e de experiências pessoais que me proporcionaram momentos de reflexão relativamente à Pedagogia e à aprendizagem de Música.

O presente Projeto de Investigação irá basear-se no segundo capítulo do livro *The Practice Revolution* (Johnston, 2002), que é altamente recomendado por Frazier (2003) e Roberts (2004) e que reflete uma abordagem pedagógica própria do autor onde são oferecidas ao leitor e professor de Música várias sugestões sobre como comunicar com o aluno, de forma a tirar partido máximo da sua prática instrumental individual.

7.2. Estudo em Casa ou Autorregulação

O estudo instrumental é essencial para a aquisição de competências e, até agora, tem sido abordado de diversos ângulos de maneira a que seja melhor compreendido e a que aspetos

relacionados com o mesmo sejam desenvolvidos (J. R. Austin & Berg, 2006; Bartel, 2008; Hallam et al., 2012; Harnum, 2014; Harris, 2015; Toff, 2012).

No que diz respeito à prática ou estudo instrumental, muita investigação tem incidido sobre o conceito de autorregulação, que é definido por Schunk & Greene (2017; p. 1) como “the ways that learners systematically activate and sustain their cognitions, motivations, behaviours, and affects, toward the attainment of their goals”⁵⁴. Leon-Guerrero (2008) refere-se à autorregulação como o processo com o qual se aborda uma tarefa e a implementação de estratégias, consoante uma avaliação constante dos elementos, com o fim de melhorar a performance. Por outras palavras, e completando a definição de Schunk & Greene (2017), este conceito deve ser visto como algo que vai ao encontro dos nossos objetivos, estados de espírito, idade e crescimento físico e intelectual, o que o torna em algo que se encontra em constante transformação e adaptação (Harris, 2015).

Apesar de haver várias perspetivas teóricas sobre o conceito de autorregulação (Pintrich, 2000; Schunk & Greene, 2017), todas parecem ter algumas ideias principais em comum, sendo elas: que autorregulação implica um comportamento ativo a nível cognitivo, metacognitivo e motivacional; que o estabelecimento de objetivos desencadeia capacidades de autorregulação; que autorregulação é um processo cíclico; que há a ideia constante de que a motivação pode ser preditiva do seguimento ou não de objetivos; e que as emoções desempenham um papel importante na manutenção de energia para o atingimento de objetivos (Schunk & Greene, 2017).

Relativamente aos elementos suprarreferidos, tem surgido, também, alguma bibliografia onde autores reconhecidos sugerem como aperfeiçoar as técnicas de autorregulação, tanto num contexto geral de aprendizagem (Barry & Hallam, 2002; Harris, 2015; Johnston, 2002), como num contexto de aprendizagem de um instrumento musical específico (Silva, 2020; Toff, 2012; Wye, 1988, 2017).

Ainda, no que diz respeito à autorregulação, é referido que, para que se dê início a um comportamento autorregulado é necessário que exista o estabelecimento de objetivos (Carver & Scheier, 2000; Sitzmann & Ely, 2011) e que esses objetivos, que funcionam

⁵⁴ Tradução: “a forma como os aprendizes ativam e sustentam sistematicamente os seus conhecimentos, motivações, comportamentos e emoções em direção ao atingimento dos seus objetivos”

como *regulatory agents*, permitem que o indivíduo recorra a estratégias de estudo e de autorregulação eficientes (Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011).

Apesar das afirmações de Carver & Scheier (2000), Pintrich (2000) e Sitzmann & Ely (2011), torna-se muito claro que é defendido por Johnston (2002) que, apesar da formulação de objetivos ser fundamental, não é a mesma que contribui para o início de um comportamento autorregulado da prática instrumental. Segundo o autor (Johnston, 2002), para que este comportamento se desencadeie, é absolutamente necessário que seja estabelecido um bom elo de comunicação entre o professor e o aluno de instrumento, de forma que os objetivos sejam bem compreendidos e assimilados pelo aluno.

7.3. Comunicação

O conceito de comunicação pode ser definido de várias formas diferentes (Genç, 2017). Segundo Khan et al. (2017), a comunicação envolve a presença da capacidade de ouvir o outro, de saber falar e de saber ler e escrever. Citando Saunders & Mills (1999), Khan et al. (2017) referem que as capacidades de comunicação se definem pela capacidade de se conseguir transmitir uma mensagem que resulta num entendimento mútuo no contexto em que o comunicador se encontra. Ainda, referem que a comunicação de sucesso é um processo através do qual o ouvinte recebe uma mensagem de forma clara e compreensível. De outra perspectiva, a comunicação é considerada um elemento essencial em quase todos os momentos da vida do ser humano e, também, um processo social que surge desde a nascença (Genç, 2017). Adicionalmente, Baguley (1994), citado por Genç (2017), refere-se à comunicação como um processo caracterizado pela transmissão propositada de informação ou de sentimentos entre indivíduos. Apesar de todas as abordagens diferentes a este conceito, Genç (2017) menciona que todas estas definições têm pontos em comum, como a transmissão de informação, a interação e a partilha entre indivíduos.

É mencionado por Genç (2017) que há ocupações que, mais que outras, necessitam de boas capacidades de comunicação. Segundo McCroskey et al. (2006), tem sido muito estudada a relação entre o comportamento comunicativo dos professores e o nível de aprendizagem atingido pelos alunos. Apesar de alguns estudos que relacionam comunicação com Pedagogia indicarem que há variáveis da comunicação por parte do professor que têm uma relação negativa ou pouco significativa e consistente com a aprendizagem cognitiva do aluno (Andersen et al., 1981) ou com as suas capacidades de

autorregulação (Ozan & Kincal, 2018), outros estudos tendem a obter resultados que contrariam estas afirmações (Khan et al., 2017; McCroskey et al., 2006; She & Fisher, 2002).

Num estudo onde foi analisada a relação entre as capacidades de comunicação do professor e a motivação do aluno, foi referido que os níveis de motivação do aluno no final da aula são determinantes, influenciando o seu comportamento posterior a esse momento (McCroskey et al., 2006). Khan et al. (2017), num estudo realizado com professores e alunos de Educação Física, concluiu que as capacidades de comunicação do professor têm um papel significativo no sucesso académico dos estudantes e que, portanto, estas capacidades devem ser trabalhadas pelos professores. Também, anos antes, foi analisado o estudo instrumental de alunos de três professores de música diferentes (Barry, 2007). Nesta investigação, procurou-se perceber de que forma o estilo de ensino de cada professor influenciava o processo de autorregulação do aluno nos momentos de prática instrumental individual. Assim, foram gravadas tanto as aulas como as sessões de estudo de cada aluno e, ainda, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário. Apesar das limitações da investigação mencionadas pela autora, como o facto da amostra utilizada ter sido reduzida, os resultados obtidos tornaram bastante evidente que existe uma relação entre o estilo pedagógico do professor e o consequente estudo instrumental do aluno, podendo observar-se características de autorregulação semelhantes entre os alunos de cada professor (Barry, 2007). Outro ponto interessante destacado por Barry (2007) no decorrer da investigação foi o facto de que, provavelmente, o fator com maior influência nas sessões de estudo do aluno é a forma como o professor se expressa, o que faz e o que pede ao aluno, ao invés de apenas o conteúdo daquilo que diz.

Assim, o conceito de comunicação tem-se mostrado cada vez mais relevante no que diz respeito ao seu papel no universo da Pedagogia. Para que um professor realize a sua profissão de forma eficiente, é necessário que tenha estas capacidades desenvolvidas de forma que os conteúdos se tornem mais acessíveis e de forma a transmitir informação, a interagir melhor com os alunos e a gerir o ambiente de aula da melhor forma possível (Khan et al., 2017; McCarthy & Carter, 2006; Silver, 2018).

As considerações de Johnston (2002) relativamente à importância da comunicação entre o professor e o aluno e aos seus contributos para a aprendizagem vão ao encontro da

maioria dos autores mencionados acima (Barry, 2007; Genç, 2017; Khan et al., 2017; McCarthy & Carter, 2006; Silver, 2018). No entanto, enquanto que outros estudos se focaram na análise das interações entre o professor e aluno e, por vezes, nas suas consequências, não as analisando de um ponto de vista crítico (Andersen et al., 1981; Barry, 2007; Kerksen-Griep, 2001; Khan et al., 2017; Ozan & Kincal, 2018; Ruiz-Primo, 2011), Johnston (2002) diferencia-se dos outros pelo facto de mencionar que uma boa comunicação se torna absolutamente indispensável a uma prática instrumental autorregulada e eficiente.

7.4. Objetivos (conceito)

Segundo J. T. Austin & Vancouver (1996), citados por Sitzmann & Ely (2011), há mais de um século tem sido investigado o comportamento baseado a partir da formulação de objetivos. J. T. Austin & Vancouver (1996, p. 338) definem o conceito de objetivo como “(...) internal representations of desired states, where states are broadly construed as outcomes, events, or processes”⁵⁵.

De acordo com o que foi referido anteriormente, é defendido que a formulação de objetivos é essencial para que seja desencadeado um comportamento autorregulado (Carver & Scheier, 2000; Sitzmann & Ely, 2011) e eficiente (Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011). Citando Sitzmann & Ely (2011, p. 423), “Goals reflect the standard for successfully accomplishing a task, and self-regulation theories agree that goals provide a criterion for monitoring, evaluating, and guiding self-regulatory activity”⁵⁶. Também é mencionado que, pelo facto dos objetivos serem pontos sobre os quais os indivíduos regulam o seu comportamento, que os mesmos passam uma quantidade considerável do seu tempo em ocupações que os levem a aproximar-se dos seus objetivos (Carver & Scheier, 2000). Ainda, é mencionado por (Schunk, 1989) que objetivos gerados pelo próprio levam ao aumento dos níveis de motivação e de autoeficácia.

A importância da necessidade de ter objetivos bem estabelecidos quando se procede ao estudo individual de um instrumento, para além de ter sido alvo de investigação científica,

⁵⁵ Tradução: “representações internas de estados desejados, onde os estados são amplamente interpretados como resultados, eventos ou processos”.

⁵⁶ Tradução: “Os objetivos refletem o padrão para realizar uma tarefa com sucesso, e as teorias de autorregulação concordam que as metas fornecem um critério para monitorizar, avaliar e orientar a atividade de autorregulação”.

reflete-se também em outros elementos bibliográficos (Harris, 2015; Wye, 1988) que se referem ao estabelecimento de objetivos como um elemento determinante à aprendizagem musical autorregulada. Esta ideia é, também, suportada por Smith (2005) que menciona que a formulação de objetivos resulta no melhoramento da motivação intrínseca e das estratégias utilizadas no estudo individual, bem como na procura de novos desafios. Ainda, é referido que há maior envolvimento por parte do aluno quando o professor elabora trabalhos para casa como um propósito e objetivos específicos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Apesar de predominar a ideia de que é uma prática saudável regular o estudo individual de instrumento a partir de objetivos (J. T. Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011), Harris (2015) alerta-nos para o facto dos mesmos poderem vir a ter um impacto negativo no aluno, caso os mesmos não sejam elaborados de forma correta, podendo assim resultar em frustração e desmotivação.

Tendo em mente estas considerações, eis que surge a questão sobre como formular objetivos que tenham um impacto positivo e que características os mesmos devem apresentar, algo que será abordado na secção seguinte.

7.4.1. Como Formular Objetivos?

Depois da compreensão de que a formulação de objetivos é de facto um elemento fundamental e imprescindível a um comportamento autorregulado (Carver & Scheier, 2000; Sitzmann & Ely, 2011), coloca-se a questão de que características os objetivos formulados devem conter de maneira a que o conseqüente comportamento autorregulado do aluno se possa tornar o mais eficiente possível. Para que tal se concretize, é necessário ter em conta os níveis de motivação que o aluno terá para cumprir os objetivos propostos. Este tema será abordado na secção seguinte, onde será discutido o conceito geral de motivação e depois, mais aprofundadamente, a Teoria da Autoeficácia proposta por Albert Bandura.

7.4.1.1. Motivação

Segundo O'Neill & McPherson (2002), num artigo de revisão de literatura relacionado com o conceito de motivação em música e na aprendizagem musical, investigações conduzidas a este respeito têm procurado compreender por que razões crianças escolhem

aprender um instrumento musical, como valorizam a sua aprendizagem, porque variam relativamente à persistência para atingir os seus objetivos e a que atribuem os seus sucessos ou insucessos em diferentes contextos. Apesar do conceito de motivação ser extremamente complexo, foram criadas diversas teorias para o explicar, que, por alto, se baseiam na sua definição como algo derivado do indivíduo, do meio que o rodeia ou de uma combinação dos dois (Cardoso, 2007; Hallam, 2016). Aqui, levanta-se também a questão do porquê de duas crianças com as mesmas capacidades encararem desafios e tarefas semelhantes de formas tão diferentes, podendo umas persistir perante dificuldades enquanto que outras as tentam evitar (O'Neill & McPherson, 2002). Referenciando investigações anteriores cujo foco principal era abordar as questões mencionadas acima, O'Neill & McPherson (2002) retiram a conclusão geral de que a motivação é um elemento fundamental ao processo de aprendizagem que permite que os alunos adotem comportamentos que os conduzam ao sucesso. Entre as diversas teorias construídas sobre o que leva ou não os indivíduos a sentirem-se motivados a realizar determinadas tarefas ou a participar em determinadas atividades estão a Teoria da Expectativa x Valor, a Teoria da Autoeficácia, a Teoria da Atribuição, a Teoria Incremental e a Teoria da Identidade (Cardoso, 2007; Maehr et al., 2002). Para este Projeto de Investigação em particular, como já foi mencionado acima, irei focar-me na Teoria da Autoeficácia proposta por Albert Bandura.

7.4.1.2. Teoria da Autoeficácia

A Teoria da Autoeficácia começou por ser explorada num contexto terapêutico que lidava com situações de medo e de fobia e recai no modelo de pensamento do determinismo recíproco⁵⁷ (Schunk, 1989).

A teoria da Autoeficácia refere-se à forma como os indivíduos julgam as suas capacidades e no modo como tal se reflete na sua motivação e comportamento (Bandura, 1982, 1989). Esta teoria é suportada pela ideia de que uma das grandes funções do pensamento é a previsão de acontecimentos que possam impactar a vida pessoal dos indivíduos e que, conseqüentemente, os mesmos procuram formas de exercer controlo sobre eles (Bandura,

⁵⁷ Segundo este modelo de pensamento, existe uma relação entre a ação, fatores cognitivos, afetivos e pessoais e o meio ambiente, onde todos cooperam como fatores determinantes, interagindo entre si e influenciando-se uns aos outros (Bandura, 1989, 1997). Segundo Bandura (1997), estes fatores interagem bidireccionalmente e o grau de influência que exercem uns sobre os outros poderá variar consoante as atividades ou circunstâncias perante as quais o indivíduo se encontra.

1989). Esta ideia completa-se através de Bandura (2010, p. 1), que refere que “This core belief is the foundation of human motivation, performance accomplishments, and emotional well-being”⁵⁸.

Esta teoria tem sido aplicada em diversas áreas, como: a saúde mental, no lidar com depressões e fobias; o comportamento humano, na recuperação de doenças ou na tentativa de deixar de fumar; a performance atlética; a escolha de carreiras; e num contexto pedagógico (Maehr et al., 2002). Assim, tem vindo a ser comprovado que esta teoria pode ter um impacto significativo a vários níveis como, por exemplo, no bem-estar psicológico, no estabelecimento de relações pessoais, na escolha de carreira e na aprendizagem, permitindo-nos determinar se os indivíduos decidem realizar ou evitar determinadas tarefas ou atividades (Bandura, 1982, 1989, 2010).

7.4.1.2.1. Perceção de Autoeficácia

A perceção de autoeficácia é caracterizada como um fator determinante da motivação e ação humana (Bandura, 1989). O conceito de perceção de autoeficácia é fundamental à Teoria da Autoeficácia e está relacionado com os julgamentos que os indivíduos fazem sobre o quão bem ou mal são capazes de executar determinadas tarefas ou de participar em determinadas atividades (Bandura, 1982, 2010) com o fim de obter um resultado específico (Schunk, 1989).

Segundo Bandura (1982), estes julgamentos efetuados pelos indivíduos, ou a sua perceção de autoeficácia, acabam por influenciar as suas escolhas e ações. Isto deve-se ao facto de, segundo esta teoria, os indivíduos projetarem cenários mentais onde analisam as suas capacidades de lidar com os mesmos, imaginando os possíveis resultados dessas ações (Bandura, 1989). Desta forma, evitam atividades que acreditam exceder as suas capacidades enquanto que procedem àquelas que se acham capazes de realizar (Bandura, 1982). O mesmo autor (Bandura, 1989) acrescenta, ainda, que as crenças de autoeficácia podem ter um impacto positivo ou negativo na realização de tarefas ou na participação em atividades.

À medida que fui aprofundando a leitura sobre a teoria da autoeficácia, tornou-se bastante claro que, segundo a mesma, a motivação ou falta dela para a realização de determinada

⁵⁸ Tradução: “Esta crença central é a base da motivação humana, realização de conquistas e bem-estar emocional”.

atividade depende do equilíbrio existente entre a percepção de autoeficácia e a percepção do nível de dificuldade do desafio perante o qual o indivíduo se encontra.

Assim, quando a percepção de autoeficácia do indivíduo é inferior àquela que ele considera necessária à realização de uma tarefa, ou seja, quando esta é percebida como demasiado difícil, o mesmo acaba por diminuir o esforço para a sua realização (Bandura, 1982, 1989) ou até mesmo por abandonar ou evitar a tarefa em questão (Bandura, 1989, 2010). Esta crença de ineficácia, também, resulta com que o indivíduo deixe de se focar em como realizar a tarefa e passe a preocupar-se com potenciais percalços que possam surgir, muitas vezes exagerando a realidade e resultando num sentimento de ansiedade (Bandura, 1982).

Por outro lado, Bandura (1989) refere que uma alta percepção de autoeficácia é uma das características de figuras de muito sucesso, como escritores, atores ou músicos conhecidos. Quando o indivíduo tem uma percepção de autoeficácia elevada, projeta mentalmente um cenário onde consegue lidar com determinada situação de forma positiva. (Bandura, 1989). Ao contrário daqueles que têm uma percepção de autoeficácia reduzida, estes indivíduos tendem a olhar para tarefas difíceis como desafios a ser superados e não como algo a ser evitado (Bandura, 2010). Como consequência, o indivíduo projeta desafios mais elevados para si mesmo e dispõe uma quantidade maior de atenção para os realizar (Bandura, 2010; Schunk, 1989), conduzindo a sua atividade com mais empenho e, consequentemente, dispondo-se a uma maior evolução e progresso (Bandura, 1989). Ainda, é referido que quanto mais forte for a percepção de autoeficácia, maior será a probabilidade de que o indivíduo crie formas de lidar com adversidades e de controlar elementos importantes da sua vida (Bandura, 2010).

Ainda assim, se o nível de dificuldade da tarefa for considerado muito baixo em relação à percepção de autoeficácia do indivíduo, ou seja, se a tarefa for considerada demasiado fácil, há o risco de haver pouco investimento cognitivo por parte do mesmo (Bandura, 1982). Schunk (1989), num artigo de revisão de literatura sobre o conceito de autoeficácia relacionado com Pedagogia, refere-se a um estudo de Salomon (1984) que analisou a percepção de autoeficácia em alunos do sexto ano perante duas formas diferentes de aprendizagem. Este estudo revelou que aqueles expostos à forma mais fácil de aprendizagem tiveram níveis de percepção de autoeficácia muito superiores aos necessários para a realização da tarefa e que, consequentemente, dispenderam menos

energia e empenho, resultando num nível de aprendizagem inferior aos dos alunos do outro grupo (Salomon, 1984). Ainda, é referido por Schunk (1989) que a realização de uma tarefa não terá resultados positivos quando a mesma resulta da combinação de uma alta perceção de autoeficácia e de capacidades insuficientes por parte do indivíduo.

O facto do conceito de perceção de autoeficácia ser considerado antecedente ou consequência do comportamento humano (Schunk, 1989), que se insere no modelo filosófico do determinismo recíproco, deve-se à razão da perceção de autoeficácia integrar um conjunto de fatores que, interagindo entre si, se podem influenciar. Por outras palavras, a perceção de autoeficácia tanto poder ser influenciada como influenciar fatores externos (Bandura, 1989). Um dos fatores que pode alterar a perceção de autoeficácia é o aumento de capacidades por parte do indivíduo (Bandura, 1982, 2010). Bandura (1982, p. 125) sugere que “(...) advancing mastery is accompanied by variable growth of self-percepts of efficacy”⁵⁹. Outro aspeto que pode influenciar a perceção de autoeficácia é a observação de indivíduos semelhantes. Esta observação de pares semelhantes permite que, ao vê-los suceder, se pense que também se é capaz, resultando no aumento da perceção de autoeficácia (Bandura, 2010; Schunk, 1989). Contudo, pela razão do aumento da perceção de autoeficácia ter sido através de outros, pode desvanecer-se se seguida de uma performance fracassada (Schunk, 1989). Segundo esta proposta, palavras de encorajamento e elogios também podem alterar a perceção de autoeficácia do indivíduo (Bandura, 2010; Williams & Williams, 2010).

Por último, é importante referir que já foi mencionado que, por vezes, a perceção de autoeficácia do indivíduo não corresponde à realidade, podendo a mesma excedê-la ou não, dependendo da forma como o indivíduo encara e percebe cada tarefa (Bandura, 1982).

7.4.1.2.2. Objetivos e Teoria da Autoeficácia

De acordo com Bandura (1991) e Locke & Latham (1990), citados por Bandura (2010), a perceção de autoeficácia pode contribuir para os níveis de motivação de várias formas através da atribuição de objetivos. Segundo Bandura (1989, p. 1179) “People anticipate the likely consequences of their prospective actions, they set goals for themselves, and

⁵⁹ Tradução: “o avanço da mestria é acompanhado por um crescimento variável de autopercções de eficácia”.

they plan courses of action likely to produce desired outcomes”⁶⁰. A relação estabelecida entre a percepção de autoeficácia, motivação e objetivos torna-se bastante evidente quando percebemos que, como já foi referido, a percepção de autoeficácia influencia a tomada de decisões no que diz respeito à realização de tarefas (Bandura, 1982, 1989). Da mesma forma, a percepção de autoeficácia irá influenciar os objetivos a que os indivíduos se propõem atingir. Assim, quanto mais alta a percepção de autoeficácia, mais altos ou difíceis serão os objetivos e maior será a motivação do indivíduo (Bandura, 1989).

Schunk (1989), num artigo de revisão de literatura sobre autoeficácia e *achievement behaviours*, refere-se ao estabelecimento de objetivos como uma variável importante à realização de tarefas. A este respeito, o autor menciona que é importante considerar as características dos objetivos apresentados, como a sua especificidade, dificuldade e proximidade. No que diz respeito à especificidade dos objetivos, o autor realça o facto de que, quanto mais específicos, mais provavelmente a percepção de autoeficácia será alta, visto que é mais fácil, em comparação com objetivos vagos, compreender se os mesmos são atingíveis. Quanto ao nível de dificuldade, enquanto objetivos mais fáceis de atingir são aconselháveis a níveis de aprendizagem mais iniciais, Schunk (1989) refere que é necessário que haja objetivos mais difíceis, mas sempre atingíveis, para que se efetue uma maior aquisição de competências. Quanto à sua proximidade, o autor refere que objetivos a curto prazo surtem um melhor efeito que objetivos a longo prazo. Isto deve-se ao facto de ser mais fácil para o indivíduo avaliar o seu progresso à medida que vê pequenos objetivos a curto prazo serem cumpridos.

Outro facto mencionado por Schunk (1989), citando Locke et al. (1981), é que os alunos, quando permitido que estabeleçam objetivos para eles mesmos, demonstram um nível superior de empenho para os atingir. Ainda, Schunk (1989), citando Schunk (1985), refere que objetivos estabelecidos pelo próprio podem aumentar os níveis de autoeficácia.

7.5. *The Practice Revolution* (Johnston, 2002)

The Practice Revolution (Johnston, 2002), cuja leitura é altamente recomendada por Frazier (2003) e Roberts (2004), é um livro destinado à leitura de professores de Música que se dedica maioritariamente ao esclarecimento daquilo que se passa no tempo entre as

⁶⁰ Tradução: “As pessoas antecipam as potenciais consequências das suas ações, definem metas para si mesmas e planeiam cursos de ação que provavelmente produzirão os resultados desejados”.

aulas de música semanais (o estudo individual de instrumento por parte do aluno) e de que maneira o professor pode tornar esse momento o mais eficaz possível.

O livro *The Practice Revolution* (Johnston, 2002) aborda vários assuntos diferentes, como as instruções dadas pelos professores, os erros mais comuns cometidos pelos alunos durante a prática de instrumento, o porquê de alguns alunos não estudarem e que ferramentas podem ser utilizadas de forma a agilizar o processo de aprendizagem em casa, tornando-o mais eficiente. Johnston (2002) divide *The Practice Revolution* em 17 grandes capítulos, que por sua vez se desdobram em subcapítulos que abordam questões individuais relacionadas com os mesmos. Todas as secções e assuntos tratados são abordados de forma que a sua leitura seja acessível e, também, ilustrados através de exemplos práticos de acontecimentos em sala de aula ou sessão de estudo, permitindo ao leitor uma fácil compreensão das suas ideias.

Para a realização deste Projeto de Investigação decidi debruçar-me sobre o segundo capítulo de *The Practice Revolution* (Johnston, 2002), intitulado de *Giving Better Instructions*, pelo que irei, de seguida, resumi-lo e realçar alguns aspetos do mesmo que considero importantes para a realização deste Projeto de Investigação.

7.5.1. Giving Better Instructions

A primeira secção deste capítulo intitula-se de *The words with the power to shape their week* e, aqui, o autor (Johnston, 2002) começa por descrever o cenário do final de uma aula de instrumento, onde um aluno sai e outro entra na sala de aula, referindo que é nesse preciso momento que o professor dá indicações de trabalhos para casa ao aluno cuja aula terminou. Segundo Johnston (2002), este é o momento mais importante da aula de música, pois as orientações para trabalho de casa dadas pelo professor irão moldar aquilo que o aluno fará no decorrer da semana. Assim, o autor alerta-nos para a importância de garantir que o aluno perceba exatamente aquilo que precisa de trabalhar e acrescenta que, caso não o façamos, tal pode resultar com que o professor e o aluno criem expectativas diferentes sobre o que é esperado na aula seguinte, o que pode acabar por causar mal-entendidos no decorrer da mesma. Como tal, é reforçada a importância da comunicação entre o professor e o aluno, referida pelo autor como um ponto-chave para que seja promovido um bom ambiente em sala de aula. O autor refere também que a comunicação é o ponto de partida para um comportamento bem autorregulado e que, por isso, a mesma

deve ser tida em consideração antes de serem abordadas outras questões como a autorregulação, a participação de encarregados de educação ou a motivação. Johnston (2002) termina este subcapítulo mencionando que as instruções dadas aos alunos precisam de ter determinadas características e que, por isso, devem ser: precisas; fáceis de compreender; divertidas de trabalhar; e impossíveis de ignorar.

No subcapítulo seguinte, *The importance of being specific*, Johnston (2002) identifica uma das principais causas de uma realização dos trabalhos para casa pouco satisfatória: a falta de especificidade por parte do professor. Aqui, o autor estabelece uma comparação entre o decorrer da aula e o momento de passagem dos trabalhos para casa, referindo que, por norma, existe uma diferença considerável no nível de detalhe das atividades que são propostas ao aluno nestes dois momentos: enquanto que em aula são trabalhados elementos muito específicos do repertório e de performance, para trabalhos de casa são estabelecidos objetivos muito vagos e que, por isso, podem ser sujeitos a várias interpretações (estudar o estudo nº1, para o aluno, pode significar apenas ler as notas e ritmos enquanto que para o professor pode significar a leitura de notas e ritmos, a utilização de dinâmicas, o aperfeiçoamento da articulação, a procura da melhor qualidade de som possível e a utilização de um discurso musical coerente). No que diz respeito aos objetivos vagos para trabalhos de casa, o autor refere que os mesmos são interpretados pelos alunos da forma que mais lhes for conveniente, de maneira que sintam que os mesmos foram cumpridos (e que por isso não há razão aparente para o descontentamento do professor na aula seguinte) e que façam o menor esforço possível para os atingir. Johnston (2002) termina este argumento defendendo que, devido às diferentes expectativas criadas pelo aluno e professor, a aula seguinte não irá correr tão bem como expectado, o que poderá resultar numa quebra nos níveis de motivação do aluno.

De seguida, em *Challenges, not requests*, predomina a ideia de um estudo em casa baseado no atingimento de objetivos e não na quantidade de tempo de estudo. Assim, o autor sugere que se substituam os pedidos vagos para trabalho de casa por desafios a ser superados até à aula seguinte e que desta maneira não haverá forma de que os alunos contornem ou interpretem de forma errada aquilo que lhes foi passado para trabalho de casa. Segundo Johnston (2002), desta forma o aluno saberá que está pronto para a próxima aula a partir do momento em que tiver superado os desafios propostos e, por isso, abordará os mesmos de um ponto de vista de resolução de problemas. Para demonstrar esta ideia,

o autor simula o pensamento do aluno, onde o mesmo elabora mentalmente um plano para atingir os objetivos específicos propostos para trabalho de casa.

Na secção seguinte, intitulada de *Making sure you've been heard*, Johnston (2002) refere que mesmo que os objetivos para trabalho de casa estejam bem definidos, podem vir a não ser cumpridos caso não exista uma boa comunicação entre o professor e o aluno. Como agravante desta situação, o autor refere o quão difícil é determinar com certeza absoluta se o aluno ouviu e/ou compreendeu aquilo que lhe foi pedido como trabalho de casa. Como forma de ultrapassar este problema, o autor oferece-nos algumas sugestões de soluções que podem ser postas em prática pelo professor de instrumento.

Em primeiro lugar, Johnston (2002) refere-se ao caderno do aluno, que muitas vezes é preenchido apenas pelo professor. Aqui, o objetivo principal será tornar o conteúdo do caderno o mais divertido e legível possível, de forma a aumentar os níveis de atenção do aluno para que melhor absorva a informação que lá consta. Assim, o autor sugere-nos que utilizemos uma linguagem adequada à idade do aluno, uma caligrafia legível, letras grandes, frases curtas, que sublinhemos as partes mais importantes e que dividamos a informação por pequenas tarefas. Ainda, Johnston (2002) apela à criatividade do professor, sugerindo que o mesmo, se possível, coloque ideias-chave dentro de desenhos ou que faça ilustrações que vão ao encontro dos objetivos para trabalho de casa.

Outra sugestão do autor é a utilização de um mecanismo de recompensas para a leitura do caderno. Para tal, dar-se-ia ao Encarregado de Educação um autocolante com uma cara sorridente que seria colado no caderno do aluno assim que o mesmo verificasse que o seu conteúdo tivesse sido lido e compreendido.

Seguidamente, Johnston (2002) sugere que para que percebamos se o aluno realmente compreendeu os objetivos para trabalho de casa, lhe perguntemos diretamente. De acordo com o autor, esta questão pode ser colocada ao aluno de diversas formas: pedindo-lhe que explique ao professor ou aos pais exatamente que objetivos vai ter de concretizar durante a semana; perguntando-lhe que atividades tenciona realizar para que consiga atingir esses objetivos, que vai permitir ao professor tanto perceber se o aluno compreendeu as tarefas como avaliar as suas estratégias de autorregulação; e perguntando-lhe quando acha que vai conseguir atingir os objetivos. O autor realça esta última hipótese afirmando que, ao se perguntar “quando”, se promove no aluno um pensamento construtivo sobre a

realização da tarefa, eliminando qualquer dúvida sobre a possibilidade da sua concretização.

De seguida, Johnston (2002) termina esta secção referindo-se à criação de um ritual de instruções para trabalho de casa. Esta ideia, segundo o autor, consiste em tornar o momento de passagem de trabalhos para casa o mais formal possível e é suportada pelo facto de os níveis de atenção do indivíduo aumentarem perante momentos formais. Assim, o autor apela mais uma vez à criatividade do professor para a criação de um momento único e fora do comum que torne impossível a distração do aluno, como a utilização de uma cadeira onde o aluno unicamente se senta quando vai receber os trabalhos para casa, a utilização de uma música especial ou a exigência de silêncio absoluto.

Na secção seguinte, *Giving them ownership over the instructions*, Johnston (2002) refere que a melhor forma de convencer outra pessoa de uma ideia nossa é fazê-la acreditar que a mesma veio dela. Assim, o autor sugere que pratiquemos esta abordagem com os alunos ao decidir que objetivos devem ser cumpridos para trabalho de casa. Para que tal se concretize, Johnston (2002) propõe que, em primeiro lugar e em conjunto com o aluno, façamos uma lista de aspetos de performance ou de repertório que necessitem de ser melhorados. De seguida, o autor sugere que perguntemos ao aluno que aspetos dessa lista pretende melhorar ao longo da semana e que explique da forma mais detalhada possível aquilo que pretende atingir. Desta forma, o aluno terá opção de escolha naquilo que irá realizar como trabalho de casa, o que lhe trará uma maior sensação de controlo sobre a aprendizagem, mas dentro dos limites previamente estabelecidos em conjunto com o professor.

Finalmente, na última secção deste capítulo, intitulada de *Involve parents in the process*, Johnston (2002) realça a importância dos pais ou Encarregados de Educação na aprendizagem do aluno, sugerindo que o professor converse com os mesmos no final de cada aula, esclarecendo quais são os objetivos semanais do aluno ou, então, que crie uma secção no caderno do aluno destinada à assinatura dos mesmos depois de o lerem e de reconhecerem os mesmos objetivos.

7.5.2. Pertinência deste Capítulo

A leitura do capítulo *Giving Better Instructions* do livro *The Practice Revolution* de Johnston (2002) revelou-se muito pertinente à minha aprendizagem pessoal. O seu conteúdo mostrou-se completo e, ainda que não mencionado pelo autor, maioritariamente suportado por bibliografia científica. Apesar de Johnston (2002) sublinhar a ideia de que este livro representa o culminar da sua experiência como aluno e professor de Música, é certo que várias das suas sugestões já se encontram corroboradas por dados científicos.

Tal como é mencionado por Johnston (2002), a ideia central de *The Practice Revolution* (Johnston, 2002) é a defesa de um estudo individual de instrumento focado em objetivos em detrimento de um estudo instrumental focado na sua duração. Esta ideia tem vindo a ganhar cada vez mais força no mundo científico, onde o tempo de estudo só tem passado a ser tido em consideração quando associado à boa utilização de técnicas de autorregulação (Cavalcanti, 2010; Hallam et al., 2012; Harris, 2015; Mosing et al., 2014; Pearce, 2004; Williamon & Valentine, 2000).

Considerando que o aluno precisa de realizar um trabalho independente entre as aulas de instrumento (Cavalcanti, 2010), é absolutamente necessário que o professor garanta que reúne todas as condições que estão ao seu alcance para tornar este momento o mais eficiente possível. Para além disso, pelo facto dos objetivos se descreverem como representações internas de resultados desejados (Carver & Scheier, 2000) e da sua formulação resultar no melhoramento da motivação intrínseca (Smith, 2005), torna-se evidente que as ideias de Johnston (2002) vão ao encontro daquilo que até agora tem vindo a ser defendido cientificamente, que é um estudo instrumental focado em objetivos.

No decorrer do capítulo *Giving Better Instructions* (Johnston, 2002), é recorrentemente mencionada a importância do afinamento dos objetivos para trabalho de casa de maneira que os mesmos se tornem o mais precisos possível. Esta característica vai ao encontro daquilo que Schunk (1989) define como um bom objetivo, referindo que desta forma a perceção de autoeficácia do aluno aumentará, pois, ao contrário do que acontece perante objetivos vagos, é possível determinar com maior exatidão se o mesmo é atingível. Ainda, esta forma de abordagem aos trabalhos para casa aumentará a adesão do aluno à sua realização (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Relativamente aos objetivos, também é mencionado que os mesmos desencadeiam um comportamento autorregulado (Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Schunk & Greene, 2017; Sitzmann & Ely, 2011; Smith, 2005). Estes factos refletem-se em várias ocasiões no livro de Johnston (2002) onde, por exemplo, é ilustrado o pensamento do aluno sobre como vai atingir determinado objetivo ou quando o autor refere que, para que o aluno consiga realizar uma boa semana de estudo, é absolutamente essencial que exista uma boa comunicação entre ele e o professor para que os objetivos sejam bem compreendidos. O facto do autor realçar a importância da comunicação entre o professor e o aluno no final da aula está de acordo com as afirmações de McCroskey et al. (2006), que referem que este fator é determinante, na medida em que influencia o comportamento subsequente do aluno.

Outra questão relevante levantada por Johnston (2002) é a inclusão do aluno na tomada de decisão de objetivos para trabalho de casa. Mais uma vez, esta ideia é suportada por Schunk (1989) que, citando Locke et al. (1981), refere que os objetivos, quando definidos pelo próprio, levam a um maior empenho e a maiores níveis de autoeficácia por parte do indivíduo. Esta ideia, ainda, está relacionada com a teoria da autoeficácia proposta por Albert Bandura, uma vez que, segundo a mesma, a perceção de autoeficácia e a perceção de nível de dificuldade de desafios influenciam as escolhas e ações dos indivíduos (Bandura, 1982). Desta forma, e de acordo com as sugestões de Johnston (2002), poderá pressupor-se que o aluno decida que objetivos irá cumprir de acordo com a perceção das suas capacidades, o que contribuirá para o aumento dos seus níveis de motivação e de empenho.

No entanto, por Johnston (2002) referir que estes objetivos são definidos pelo aluno e professor em conjunto, é permitido que o professor guie o aluno de várias formas. Assim, para além de garantir que o aluno seleciona objetivos pertinentes e que vão ao encontro das suas necessidades, o professor pode também certificar-se de que os objetivos escolhidos não superam as suas capacidades, visto que, tal como Bandura (1982) refere, a perceção de autoeficácia pode não corresponder à realidade e, segundo Schunk (1989), a combinação de uma alta perceção de autoeficácia com capacidades insuficientes para a realização de uma tarefa não surte resultados positivos.

Outro aspeto analisado cientificamente é a necessidade de que estejam reunidas as condições favoráveis a que o aluno consiga realizar eficientemente um comportamento

autorregulado, como o apoio de figuras parentais ou familiares (Gembris & Jane W., 2002; Hong et al., 2004; McPherson & Zimmerman, 2002; Mosing et al., 2014; Pitts et al., 2000), algo que é abordado por Johnston (2002) na secção *Involve parents in the process*, onde os mesmos são incluídos no reconhecimento dos objetivos semanais do estudo do aluno.

8. Problemática

Após a leitura do capítulo *Giving Better Instructions* (Johnston, 2002) e da sua comparação com a restante revisão de literatura, tornou-se bastante claro que Johnston (2002) nos recomenda um estilo de prática pedagógica que até agora tem sido suportado por bastante evidência científica. No entanto, há um elemento mencionado e defendido pelo mesmo que não tem sido alvo de investigação no universo da Pedagogia e aprendizagem de Música, que é a comunicação entre o professor e o aluno e a forma como os objetivos para trabalho de casa são comunicados e percebidos pelo aluno.

Há literatura que reconhece a formulação de objetivos como o elemento que desencadeia um comportamento autorregulado (Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011) e motivado (Schunk, 1989). Segundo Johnston (2002), apesar da formulação de objetivos ser extremamente importante, o professor deve garantir que, em primeira instância, é conseguido um bom elo de comunicação entre ele e o aluno. De acordo com o mesmo autor (Johnston, 2002), se o elemento da comunicação não estiver bem concretizado, o estudo individual do aluno será comprometido porque, à partida, o aluno poderá não ter entendido quais os objetivos para a aula seguinte.

Estudos realizados até agora apontam que a comunicação entre o professor e o aluno é fundamental para a motivação e empenho do mesmo (Khan et al., 2017; McCroskey et al., 2006; She & Fisher, 2002) e que o estilo pedagógico do professor pode influenciar o processo de autorregulação do aluno (Barry, 2007). No entanto, ainda não foi analisado o conceito de comunicação como fator determinante à melhor realização dos trabalhos para casa na ocasião da aula de instrumento.

Assim, este Projeto de Investigação propõe-se a explorar as sugestões de Johnston (2002) no que diz respeito à comunicação entre o professor e o aluno no contexto de aula de instrumento durante a passagem dos trabalhos para casa e a perceber em que medida estas

técnicas de comunicação contribuem para uma melhoria do processo de aprendizagem do aluno.

9. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação

Tal como foi mencionado acima, este Projeto de Investigação propõe-se a perceber se as sugestões de Johnston (2002) no que diz respeito às técnicas de comunicação para a passagem de trabalhos para casa contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem do aluno de instrumento. Desta forma, através da pergunta de partida *Será que é possível melhorar a aprendizagem do aluno através das técnicas sugeridas por Johnston (2002)?*, surgiram os seguintes objetivos gerais:

1. Perceber se a aplicação das técnicas de comunicação de Johnston (2002) na aula de instrumento torna a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno mais satisfatória.
2. Perceber se, através das técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002), é possível aumentar o nível de entendimento do aluno no que respeita os objetivos combinados para trabalho de casa.

De forma a ir ao encontro dos objetivos supramencionadas, foram formulados os seguintes objetivos específicos⁶¹:

- a) Analisar o nível de consecução dos objetivos para trabalho de casa por parte do aluno;
- b) Compreender o nível de exatidão do entendimento do aluno relativamente aos objetivos para trabalho de casa de instrumento.
- c) Analisar a perceção da facilidade de compreensão dos objetivos para trabalho para casa por parte do aluno;

⁶¹ O objetivo específico a) refere-se ao objetivo geral 1. e os objetivos específicos b) e c) referem-se ao objetivo geral 2..

10. Metodologia Adotada

10.1. Introdução

O modelo de investigação-ação é um dos mais utilizados no campo da investigação em educação e apresenta como objetivos principais o melhoramento da qualidade de ensino, a compreensão e reforma de práticas pedagógicas e a intervenção e análise detalhada dos seus efeitos (Bell, 2010; Coutinho et al., 2009; Norton, 2009). Segundo Norton (2009), o melhoramento de práticas pedagógicas é um elemento absolutamente essencial a esta abordagem de investigação, distinguindo-a das restantes precisamente por essa razão, permitindo-nos avaliar a performance do professor, a experiência de aprendizagem do aluno ou qualquer outro elemento que se revele pertinente e que nos permita ir ao encontro dos objetivos principais deste tipo de investigação. As afirmações de Coutinho et al. (2009) reforçam esta ideia defendendo que, no decorrer de uma investigação em educação, quando se coloca a possibilidade de efetuar mudanças de carácter pedagógico, a investigação-ação é a metodologia que se revela mais apropriada para esse fim, sendo “uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação”(Coutinho et al., 2009, p.357) e “(...) uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria de práticas educativas” (Coutinho et al., 2009, p.375). Cohen & Manion (1994), citados por Bell (2010), referem ainda que a investigação-ação é uma abordagem de investigação adequada quando se pretende explorar uma nova abordagem a um sistema existente.

O presente Projeto de Investigação vai ao encontro daquilo que foi acima definido como uma abordagem de investigação-ação (Bell, 2010; Coutinho et al., 2009; Norton, 2009), na medida em que pretende melhorar a qualidade de competências pedagógicas do professor e, conseqüentemente, as condições de aprendizagem do aluno.

De acordo com as afirmações de Coutinho et al. (2009) e Norton (2009), apesar da abordagem de investigação-ação mostrar uma preferência pela adoção de metodologias e interpretações qualitativas, a mesma não recusa a utilização de instrumentos de medida quantitativos e de interpretações positivistas se assim a investigação o justificar. Também, de acordo com Bell (2010), os métodos de recolha de dados seleccionados irão depender da informação que o investigador pretende obter.

Desta forma, este Projeto de Investigação foi de carácter experimental, ou seja, na medida em que o investigador introduz deliberadamente uma mudança numa determinada

situação que interfira com as vivências do indivíduo, esperando produzir uma mudança no seu comportamento (Robson & McCartan, 2016), e dedutivo, na medida em que os objetivos de investigação decorrem de um determinado modelo ou teoria, neste caso o livro de Johnston (2002), procurando comprovar deduções implícitas dessas mesmas teorias (Elo & Kyngäs, 2008; Morais, 2005). A metodologia adotada, adicionalmente, seguirá o modelo de medição repetida, de forma a obter dados relativos aos momentos pré e pós intervenção⁶² em sala de aula (Robson & McCartan, 2016) e os dados recolhidos serão de carácter misto, ou seja, de carácter quantitativo e qualitativo.

Segundo Bell (2010), a abordagem de investigação-ação, tal como qualquer outra baseada noutro modelo de investigação, requer um planeamento sistemático e organizado. Assim, de seguida, serão enumeradas as etapas que este Projeto de Investigação atravessou, sendo depois explicado, mais detalhadamente, o propósito de cada uma delas.

10.2. Etapas da Investigação

Como supramencionado, este Projeto de Investigação atravessou várias etapas de forma que se tornasse possível a recolha de todos os dados necessários ao cumprimento dos objetivos de investigação anteriormente delineados. Desta forma, as etapas percorridas durante este Projeto de Investigação foram as seguintes:

1. 1ª aula:
 - 1.1. Aplicação de um questionário de perceção de autoeficácia a todos os alunos participantes neste Projeto de Investigação;
 - 1.2. Análise de dados recolhidos pelos questionários de perceção de autoeficácia;
 - 1.3. Divisão dos alunos participantes em dois grupos (grupo de controlo e grupo experimental);
2. 2ª aula:
 - 2.1. Formulação de objetivos para trabalho de casa de acordo com a perceção de autoeficácia de cada aluno;
3. 3ª aula:
 - 3.1. No início da aula, foi pedido a cada aluno que preenchesse o Questionário 1;

⁶² Será utilizado o termo *intervenção* como forma de referência às mudanças efetuadas em aula de acordo com Johnston (2002). Desta forma, sempre que sejam mencionadas as expressões *pré-intervenção* ou *pós-intervenção*, as mesmas referem-se, respetivamente, aos momentos que antecederam ou procederam a intervenção efetuada em aula.

- 3.2. Ao longo da aula, foram preenchidos numa lista de tópicos os objetivos para trabalho de casa que foram cumpridos por cada aluno;
- 3.3. No fim da aula:
 - 3.3.1. Foram formulados objetivos da mesma forma que na 2ª aula para os alunos do grupo de controlo;
 - 3.3.2. Foram aplicadas as técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002) para a formulação de trabalhos para casa com os alunos do grupo experimental;
4. 4ª aula:
 - 4.1. No início da aula, foi pedido a cada aluno que preenchesse o Questionário 2;
 - 4.2. Ao longo da aula, foram preenchidos numa lista de tópicos os objetivos para trabalho de casa que foram cumpridos por cada aluno;
5. Análise de dados recolhidos.

Tal como foi mencionado no ponto 1., todos os alunos participantes responderam a um questionário que permitiu a obtenção de dados relativamente à sua perceção de autoeficácia. Estes dados foram absolutamente fundamentais para que se pudesse garantir que todos os alunos se deparavam com objetivos para trabalho de casa formulados de acordo com a sua perceção de autoeficácia de forma a prevenir que os mesmos, se mal formulados, deturpassem os dados obtidos pelas restantes medições (Bandura, 1982, 1989, 1997, 2010; Schunk, 1989; Schunk & Greene, 2017).

Relativamente ao ponto 1.3., os alunos participantes neste Projeto de Investigação foram divididos de forma aleatória em dois grupos (grupo experimental e grupo de controlo). Esta divisão foi pensada de forma a garantir uma melhor análise dos dados recolhidos, dado que a presença de um grupo de controlo permite que seja compreendido o quanto o grupo total de alunos teria mudado ou evoluído caso não tivesse sido aplicado nenhum processo pedagógico diferente (Robson & McCartan, 2016).

No ponto 2., deu-se início à fase em que foram formulados objetivos para trabalhos de casa para todos os alunos segundo a sua perceção de autoeficácia (cujos dados foram recolhidos e analisados no ponto 1.). Esta etapa permitiu que, num ponto inicial, todos os alunos participantes se encontrassem num grau de igualdade perante a recolha de dados dos próximos pontos.

Nos pontos 3.1. e 3.2., foi realizada a recolha de dados pré-intervenção em sala de aula. A recolha destes dados consistiu no preenchimento de um questionário (Questionário 1) por cada aluno e no preenchimento de uma lista de tópicos por parte do professor. Este questionário, bem como a lista de tópicos, foram deliberadamente aplicados nesta fase de investigação para que o seu preenchimento se aproximasse o máximo possível à intervenção em aula, de forma que os dados recolhidos fossem influenciados o menos possível por fatores externos (Cohen & Manion, 1994). O Questionário 1 visou obter dados relativamente aos objetivos específicos b) e c) e a lista de tópicos serviu para a obtenção de dados relativamente ao objetivo específico a). No ponto 3.3., os alunos constituintes do grupo experimental, durante a passagem de trabalhos para casa, foram tratados de acordo com as sugestões de Johnston (2002) no que diz respeito às técnicas de comunicação dos trabalhos para casa, enquanto os alunos do grupo de controlo continuaram a receber os objetivos para trabalhos de casa formulados através dos seus níveis de perceção de autoeficácia.

No ponto 4., foi efetuada uma recolha de dados igual àquela realizada nos pontos 3.1. e 3.2.⁶³. Estas medições permitiram obter dados relativamente à fase consequente da aplicação das técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002). De acordo com Cohen & Manion (1994), esta recolha de dados foi realizada o mais próximo possível do final da intervenção, de forma que os resultados não fossem deturpados por outros fatores.

Finalmente, no ponto 5, foi realizada a análise dos dados recolhidos nos pontos 3. e 4.. Nesta fase, foi realizada uma comparação dos dados que refletem os momentos que antecederam e sucederam a aplicação das técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002). De seguida, no que diz respeito aos objetivos formulados, foi comparado o progresso dos alunos do grupo experimental com o dos alunos do grupo de controlo.

10.3. Elaboração dos Questionários

Ao longo deste Projeto de Investigação foram aplicados três questionários aos alunos participantes: um questionário de perceção de autoeficácia e dois questionários iguais (Questionário 1 e Questionário 2) de recolha de dados para posterior análise, de forma que os objetivos delineados fossem correspondidos.

⁶³ Por questões de organização, o questionário preenchido pelos alunos participantes nesta fase teve o nome de “Questionário 2”.

No questionário de percepção de autoeficácia constavam algumas questões de caracterização sociodemográfica da amostra, identificando a idade e anos de aprendizagem de flauta de cada aluno. Adicionalmente, constavam no mesmo 26 itens tipo Likert cuja resposta era dada através de uma escala polarizada de seis pontos, de forma que se evitasse que os respondentes recorressem à resposta neutra com regularidade (Cohen & Manion, 1994). Estes itens tinham o propósito de avaliar a percepção de autoeficácia do aluno relativamente às especificidades da aprendizagem musical abordadas recorrentemente na aula de flauta: capacidades auditivas, motoras (que se dividiram em capacidades de produção de som, articulação e técnica digital), expressivas, de leitura, cognitivas e metacognitivas (Cardoso, 2014).

Os questionários 1 e 2, à semelhança do questionário de percepção de autoeficácia, incluíram as mesmas questões de caracterização sociodemográfica da amostra. Aqui, constava a combinação de uma questão de resposta aberta, onde era pedido aos alunos uma resposta honesta sobre a sua percepção dos objetivos para trabalho de casa durante a semana anterior (Cohen & Manion, 1994), com 3 itens tipo Likert cuja resposta era dada através de uma escala de 10 pontos. No caso dos itens tipo Likert deste questionário, tal como no questionário anterior, foi considerado que a escala utilizada não deveria ter uma opção de resposta neutra, para que a recorrência de resposta à mesma fosse evitada (Cohen & Manion, 1994). Adicionalmente, foi escolhida uma escala de 10 pontos, também, pelo facto da mesma ter uma maior amplitude que as escalas de cinco ou sete pontos tipicamente utilizadas, de forma que houvesse uma maior correspondência com as percepções dos alunos respondentes (Cohen & Manion, 1994). Estes itens tinham o propósito de avaliar a percepção de facilidade de compreensão dos trabalhos para casa sentida pelo aluno que, segundo Johnston (2002), iria atingir níveis mais elevados depois da aplicação das suas técnicas de comunicação.

Ambos os questionários foram concebidos com o cuidado de que as perguntas respeitassem uma série de regras, como a manutenção de perguntas e itens curtos e simples e a procura de que as questões não fossem ambíguas e que não pudessem pressionar ou influenciar os respondentes a dar um determinado tipo de resposta (Dawson, 2002). Adicionalmente, os questionários atravessaram um processo de teste-piloto, onde foi pedido a indivíduos que não se tinham envolvido com a sua construção que verificassem a clareza e compreensão de todas as questões. Seguidamente, os mesmos questionários foram aplicados a uma população semelhante à participante neste Projeto

de Investigação (Dawson, 2002). Relativamente ao questionário de percepção de autoeficácia, foram realizadas alterações onde foi reajustada a linguagem utilizada e, adicionalmente, alguns parâmetros foram simplificados para melhor compreensão de alunos mais novos, resultando na conceção de dois questionários diferentes: um para alunos mais novos, com idades correspondentes aos graus de iniciação (onde constam 21 itens tipo Likert) e outro para alunos mais velhos, com idades correspondentes a graus superiores à iniciação (onde constam os originais 26 itens). No que diz respeito aos questionários 1 e 2, não foi necessário adaptar a linguagem ou reformular qualquer questão, mantendo-se o mesmo na versão original.

Desta forma, os itens destes questionários dividiram-se em várias categorias, que se distribuíram da seguinte forma pelos seguintes parâmetros:

- Questionário de percepção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes aos graus de iniciação:
 - Percepção de autoeficácia de competências auditivas: itens 6, 13 e 17;
 - Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com a produção de som: itens 1 e 21;
 - Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com técnica digital: itens 3, 12 e 20;
 - Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com articulação: itens 9 e 16;
 - Percepção de autoeficácia de competências expressivas: itens 2 e 14;
 - Percepção de autoeficácia de competências de leitura: itens 4, 10 e 19;
 - Percepção de autoeficácia de competências cognitivas: itens 8, 11 e 18;
 - Percepção de autoeficácia de competências metacognitivas: itens 5, 7 e 15.
- Questionário de percepção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes a graus superiores aos de iniciação:
 - Percepção de autoeficácia de competências auditivas: itens 6, 17 e 23;
 - Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com a produção de som: itens 1, 21 e 25;
 - Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com técnica digital: itens 3, 12 e 20;

- Percepção de autoeficácia de competências motoras relacionadas com articulação: itens 9, 16 e 24;
- Percepção de autoeficácia de competências expressivas: itens 2, 4 e 14;
- Percepção de autoeficácia de competências de leitura: itens 10 e 19;
- Percepção de autoeficácia de competências cognitivas: itens 8, 11, 18 e 26;
- Percepção de autoeficácia de competências metacognitivas: itens 5, 7, 13, 15 e 22.
- Questionário 1 e 2:
 - Percepção de facilidade de compreensão dos objetivos para trabalho de casa: itens 1, 2 e 3;

10.4. Intervenção Efetuada em Aula com o Grupo Experimental

Tendo em conta as técnicas de comunicação a utilizar durante a passagem dos trabalhos para casa sugeridas por Johnston (2002), foram realizados os seguintes passos nas aulas de instrumento dos alunos do grupo experimental:

1. Inclusão do aluno:
 - 1.1. Foi aberta uma discussão de ideias entre o professor e o aluno a respeito do que necessitava de ser melhorado na prestação do aluno;
 - 1.2. Foi elaborada uma lista que continha todos os elementos que, de acordo com a discussão prévia, necessitavam de ser melhorados pelo aluno;
 - 1.3. Foi perguntado ao aluno que elementos dessa lista pretendia melhorar durante a semana⁶⁴;
 - 1.4. Esses elementos transformaram-se, então, em objetivos para trabalho de casa;
2. Verificação do entendimento do aluno sobre o que seria o trabalho para casa:
 - 2.1. Foi pedido ao aluno que explicasse exatamente que objetivos teria de atingir até à aula seguinte;
 - 2.2. Foi perguntado ao aluno que atividades iria realizar para que conseguisse atingir esses objetivos;
 - 2.3. Foi perguntado ao aluno em que fase da semana pensava conseguir atingir esses objetivos;
3. Caderno do aluno:

⁶⁴ Caso o aluno se tivesse esquecido de um elemento fundamental para trabalho de casa, era lembrado pelo professor.

- 3.1. Foi utilizada uma paleta de cores de acordo com os gostos pessoais do aluno. Cada elemento principal (estudo, escalas, peça...) tinha uma cor distinta para melhor organização dos diferentes conteúdos do mesmo;
 - 3.2. Os objetivos planeados foram escritos por tópicos, de forma curta, simples e muito clara;
 - 3.3. Foi utilizada letra grande e legível;
 - 3.4. Foram sublinhadas partes mais importantes;
 - 3.5. O caderno foi decorado com desenhos ou ilustrações⁶⁵;
4. Ritual⁶⁶:
- 4.1. Aluno escreveu e assinou uma declaração em como se comprometia a cumprir os objetivos para trabalho de casa propostos pelo mesmo até à próxima aula;
 - 4.2. A mesma declaração foi assinada pelo professor, como reconhecedor dos objetivos combinados;
 - 4.3. Foi elaborada uma secção para o reconhecimento dos objetivos para trabalho de casa por parte do Encarregado de Educação;

Considerando que esta intervenção atravessava várias etapas, desde a discussão inicial com o aluno à execução do ritual final, este processo de aplicação das técnicas de comunicação (Johnston, 2002) tomou início cerca de 15 minutos antes da hora de término de cada aula, de forma que o investigador não apressasse nem suprimisse nenhuma das etapas planeadas.

10.5. Amostra

Neste Projeto de Investigação, participaram quatro alunos de flauta transversal do ensino não oficial de música. Todos os participantes tinham idades compreendidas entre os 10 e os 35 anos e tinham entre um e três anos de aprendizagem de flauta transversal prévia.

10.6. Princípios Éticos

De forma a garantir a segurança dos dados recolhidos e proteção dos candidatos, foram seguidos os princípios éticos propostos nos trabalhos de Norton (2009) e Robson &

⁶⁵ Estas ilustrações fizeram-se passar, maioritariamente, por sinais de perigo, setas e ilustrações de fenómenos físicos à prática instrumental, como a posição correta da língua no interior da boca, por exemplo.

⁶⁶ O autor (Johnston, 2002) sugere que seja realizado algum ritual, de forma que o momento de passagem dos trabalhos para casa seja percecionado pelo aluno como um momento formal. A escolha do ritual realizado ficou ao critério do professor.

McCartan (2016). Neste sentido, procedeu-se à explicação do Projeto de Investigação e à entrega de um consentimento informado aos Encarregados de Educação ou alunos⁶⁷.

Deste documento, constavam: o propósito e objetivos principais deste Projeto de Investigação; informação acerca da duração do projeto e dos momentos de recolha de dados; procedimentos básicos que seriam tomados; os possíveis riscos e desconfortos para os participantes; o cariz voluntário da participação e a possibilidade de desistência da mesma a qualquer altura e, também, o facto da identidade de cada um ser confidencial, sendo removidos quaisquer elementos que a pudessem revelar. Adicionalmente, foi fornecido um contacto através do qual tanto os alunos como Encarregados de Educação poderiam esclarecer alguma dúvida ou pedir informações acerca deste Projeto.

11. Resultados

A análise dos dados obtidos através dos questionários de perceção de autoeficácia foi realizada de forma que fosse calculado o valor médio das respostas de cada aluno relativamente ao conjunto de itens de cada parâmetro. Os valores obtidos encontram-se sobre a escala de seis pontos que constava neste questionário. De seguida, foi elaborada uma tabela com os resultados da perceção de autoeficácia de cada aluno para melhor entendimento destes valores⁶⁸.

Relativamente à lista de tópicos, foi concebido um exemplar que continha os objetivos semanais propostos para cada aluno. Ao longo de cada aula, foram assinalados que objetivos foram ou não cumpridos pelo aluno. Seguidamente, foi calculado o valor percentual representante da quantidade de objetivos atingidos por cada um. De forma a salvaguardar a confidencialidade dos alunos participantes, não serão apresentados os objetivos concretos de cada um. A Tabela 2 ilustra o modelo destas listas por tópicos e a forma como foi preenchido e a Tabela 3 representa os dados reais recolhidos através da lista por tópicos dos grupos experimental e de controlo⁶⁹, respetivamente.

⁶⁷ O consentimento informado foi entregue aos alunos que já tinham atingido a maioridade de idade e aos Encarregados de Educação/pais dos alunos que ainda não tinham atingido a maioridade.

⁶⁸ Considerando que estes dados são de carácter secundário, uma vez que não contribuem diretamente para os principais objetivos deste projeto, os mesmos poderão ser consultados na secção de apêndices deste documento.

⁶⁹ Para análise de dados relativamente aos dois grupos, à semelhança dos itens tipo Likert, foram calculados a média e desvio padrão para uma melhor interpretação de dados.

Tabela 2. Modelo Ilustrativo do Preenchimento da Lista por Tópicos

Aluno fictício			
Objetivo	Cumprido	Não cumprido	Percentagem final
Objetivo 1	x		60%
Objetivo 2		x	
Objetivo 3		x	
Objetivo 4	x		
Objetivo 5	x		

Fonte: elaboração da autora

Tabela 3. Nível de Cumprimento dos Objetivos para Trabalho de Casa

	Pré-Intervenção		Pós-Intervenção	
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão
G. Experimental	10%	10%	82,95%	7,95%
G. Controlo	20%	20%	21,43%	21,43%

Fonte: elaboração da autora

No que diz respeito aos dados recolhidos através itens Likert dos Questionário 1 e Questionário 2, foi elaborada uma tabela com os resultados obtidos relativamente a cada grupo (grupo experimental e grupo de controlo). Para a conceção da tabela de comparação de grupos, foi calculado o valor médio entre os resultados obtidos pelos alunos de cada grupo e, posteriormente, foi calculado o desvio padrão desses valores, de forma que fosse melhor compreendida a variação do conjunto de dados em relação à média (Morais, 2005; Norton, 2009). Os valores apresentados devem ser considerados segundo a escala de 10 pontos que constava nos questionários. Estes dados podem ser consultados através da Tabela 4.

Tabela 4. Percepção da Facilidade de Compreensão dos Trabalhos para Casa

	Questionário 1		Questionário 2	
	Média	D. Padrão	Média	D. Padrão
G. Experimental	9,66	0	9,49	0,17
G. Controlo	7	0,34	8,33	0,33

Fonte: elaboração da autora

Os dados recolhidos através das questões de resposta aberta presentes nos questionários 1 e 2, relativamente à percepção do aluno sobre quais os objetivos para trabalho de casa, para que fosse compreendido o nível de exatidão do seu entendimento dos mesmos, foram abordadas de um ponto de vista qualitativo. De acordo com Neale (2016), existe o entendimento de que a análise de dados qualitativos é uma atividade altamente pessoal que envolve a criatividade do investigador. Adicionalmente, os dados recolhidos devem, sempre que possível, ser codificados através de deduções retiradas da teoria, não excluindo a possibilidade de, se pertinente, serem criadas categorias de origem indutiva após recolha de dados, de forma que a sua análise se torne mais completa (Neale, 2016). Desta forma, foram criadas quatro categorias diferentes para a análise de dados obtidos:

1. Resposta específica correta (dedutiva) – que reflete os objetivos exatos que foram combinados para trabalho de casa (ex.: *corrigir as articulações do 2º compasso do estudo, aumentar a velocidade da peça para semínima = 120, ganhar maior ressonância na passagem do registo agudo do compasso 12 da peça, etc.*);
2. Resposta vaga correta (dedutiva) – que reflete, de forma vaga, o que o aluno teria de trabalhar durante a semana (ex.: *estudo, peça, escala, melhorar o som, etc.*);
3. Resposta específica incorreta (indutiva) – tipo de resposta semelhante à da categoria 1., mas que reflete um objetivo específico que não foi combinado como trabalho para casa;
4. Resposta vaga incorreta (indutiva) - tipo de resposta semelhante à da categoria 3., mas que não reflete conteúdos combinados como trabalho de casa (ex.: não ter sido combinado trabalho relativamente a escalas e o aluno responder *escalas* a esta questão).

De forma a salvaguardar a confidencialidade dos alunos participantes, não serão apresentadas as suas respostas reais. As tabelas abaixo (Tabela 5 e Tabela 6), refletem as respostas fornecidas por cada aluno através dos Questionário 1 e Questionário 2, respetivamente. Nestas tabelas, foi apresentado o número de objetivos para trabalho de casa combinados com cada aluno. Neste caso, o número de respostas da categoria 1. igual ao número de objetivos combinados equivale à compreensão total do aluno relativamente aos objetivos para trabalho de casa.

Tabela 5. Questionário 1 - Exatidão da Compreensão dos Objetivos para Trabalho de Casa

	Categorias	1.	2.	3.	4.	Nº total de objetivos previamente definidos
G. Experimental	Aluno A	0	2	0	0	5
	Aluno B	0	2	0	0	3
G. Controlo	Aluno C	0	2	2	1	3
	Aluno D	0	3	0	0	6

Fonte: elaboração da autora

Tabela 6. Questionário 2 - Exatidão da Compreensão dos Objetivos para Trabalho de Casa

	Categorias	1.	2.	3.	4.	Nº total de objetivos previamente definidos
G. Experimental	Aluno A	8	0	0	0	11
	Aluno B	5	0	2	0	8
G. Controlo	Aluno C	1	0	0	1	3
	Aluno D	2	3	0	0	7

Fonte: elaboração da autora

12. Discussão

Este Projeto de Investigação, baseando-se no capítulo *Giving Better Instructions* do livro *The Practice Revolution* (Johnston, 2002), propôs-se a analisar de que forma a comunicação entre o professor e o aluno no momento de decisão dos objetivos para trabalho de casa pode contribuir para o melhor entendimento e, também, para uma realização mais satisfatória dos mesmos por parte do aluno.

Os dados recolhidos através da questão de resposta aberta do Questionário 1 revelaram que, numa fase de pré-intervenção, nenhum dos alunos mostrava reconhecer qualquer objetivo específico combinado para trabalho de casa. A maioria dos alunos mostrou saber, de forma geral, que repertório, estudos ou escala teria de trabalhar, correspondendo assim a maioria das respostas obtidas à categoria 2. (resposta vaga correta). A questão de resposta aberta do Questionário 2 revelou uma clara evolução por parte dos alunos do grupo experimental. Apesar dos mesmos não terem identificado os objetivos específicos para trabalho de casa na sua totalidade, houve uma forte recorrência de respostas categorizadas como resposta correta específica. Adicionalmente, é necessário denotar, também, que o grupo de controlo apresentou algumas melhorias a este respeito, ainda que, em comparação com o grupo experimental, as mesmas não apresentem uma diferença tão expressiva em relação aos dados recolhidos através do Questionário 1.

As melhorias apresentadas pelos alunos que se refletem através resultados obtidos através das questões de resposta aberta dos questionários 1 e 2 podem ter-se sucedido devido ao facto de, pelos alunos participantes saberem através do consentimento informado que teriam de responder a três questionários (questionário de autoeficácia e questionários 1 e 2), os mesmos se terem preparado para responder ao Questionário 2 com base nas perguntas que lhes foram colocadas no Questionário 1. Ainda assim, mesmo que esta hipótese se verifique, é inegável que, a este respeito, o grupo experimental apresentou resultados que se destacam muito mais positivamente que os do grupo de controlo, o que indica que as técnicas de comunicação de Johnston (2002) podem contribuir para um melhor entendimento dos trabalhos para casa. Isto pode dever-se ao facto de, no que respeita as técnicas utilizadas, ter sido permitido que o aluno tivesse poder de decisão na escolha de que objetivos cumprir durante a semana. De acordo com Schunk (1989), objetivos gerados pelo aluno para si mesmo aumentam os seus níveis de empenho para os atingir, o que pode estar relacionado, também, com os níveis de compreensão que o

aluno cria sobre esses objetivos. Desta forma, estes dados sugerem que as técnicas de comunicação de Johnston (2002) contribuem para um melhor entendimento dos objetivos para trabalho de casa.

Adicionalmente, como pode ser observado através da descrição das técnicas de comunicação utilizadas na intervenção em sala de aula, o passo 2. consistia na verificação do entendimento do aluno sobre o que seriam os objetivos para trabalho de casa. É possível que este passo, tal como Johnston (2002) afirma, tenha permitido que existisse uma confirmação de que as expectativas do aluno relativamente a estes objetivos se aproximavam daqueles realmente estabelecidos. Os pontos 2.2. e 2.3. da intervenção realizada em aula podem também ter contribuído para a melhor compreensão dos mesmos, uma vez que permitiram que os alunos participantes do grupo experimental projetassem um pensamento construtivo sobre a concretização destes objetivos, contribuindo para a sua melhor compreensão e memorização (Johnston, 2002).

É importante mencionar, também, a importância dada ao nível de especificidade dos objetivos para trabalho para casa. De acordo com Johnston (2002), é necessário que sejam dados ao aluno objetivos específicos para trabalho de casa, caso contrário os mesmos serão mal interpretados. Considerando que o objeto de estudo deste Projeto de Investigação é a comunicação entre o professor e o aluno e que, por isso, foram formulados objetivos com elevados níveis de especificidade para os alunos do grupo de controlo e experimental, pôde verificar-se que as técnicas de comunicação utilizadas se sobrepuseram à formulação isolada de objetivos no que respeita a qualidade dos resultados obtidos pelos alunos. Isto justifica-se pelos objetivos com elevados níveis de especificidade terem sido interpretados como objetivos vagos pelos dois grupos na fase de pré-intervenção e, também, pelo grupo de controlo na fase de pós-intervenção. Desta forma, os dados recolhidos através das questões de resposta aberta dos questionários 1 e 2 reforçam a ideia de que as técnicas de comunicação de Johnston (2002) entre o professor e o aluno são um elemento fundamental à sua compreensão dos objetivos para trabalho de casa.

No que concerne a perceção de facilidade de compreensão dos trabalhos para casa por parte do aluno, os resultados obtidos através do Questionário 1, que refletem a perceção do aluno relativamente a este fenómeno numa fase de pré-intervenção em sala de aula, mostraram-se bastante elevados para o grupo experimental. Ainda, os dados recolhidos

através do Questionário 2 revelaram uma queda muito ligeira de apenas 0,17 pontos numa escala de 1 a 10 para o mesmo grupo. Relativamente ao grupo de controlo, entre o Questionário 1 e o Questionário 2 estes valores aumentaram 1,33 pontos, sendo que as pontuações de ambos os questionários deste grupo apresentaram um desvio padrão muito semelhante.

Atentando, agora, às diferenças de pontuação apresentadas pelos dois grupos relativamente à perceção de facilidade de compreensão dos trabalhos para casa, as mesmas podem ser explicadas pelas seguintes razões: a queda de pontuação apresentada pelo grupo experimental pode dever-se ao facto dos seus alunos constituintes, depois da intervenção realizada em aula, se terem apercebido do grau de complexidade apresentado pelos objetivos específicos formulados para trabalho de casa; a evolução de pontuação apresentada pelo grupo de controlo pode ter-se dado devido aos alunos terem respondido aos itens tipo-Likert do Questionário 1, embarcando numa viagem autorreflexiva que os fez aumentar os níveis de esforço a este respeito, aumentando assim, também, a sua perceção de facilidade de compreensão dos objetivos para trabalho de casa.

Apesar de não apontar para que as técnicas de comunicação de Johnston (2002) contribuam para o melhoramento da perceção de compreensão dos objetivos para trabalhos de casa, a obtenção destes dados mostrou-se bastante útil de um ponto de vista pedagógico, na medida em que permitiu compreender até que ponto os alunos participantes neste Projeto de Investigação percecionavam os seus níveis de compreensão dos mesmos. Os resultados obtidos através dos itens tipo-Likert dos questionários 1 e 2 tornaram-se, também, especialmente interessantes, uma vez que mostraram não ir ao encontro do conhecimento real sobre os objetivos para trabalho de casa que os alunos demonstraram através das questões de resposta aberta.

Tal como é mencionado por Johnston (2002), descobrir se um aluno realmente compreendeu quais os objetivos para trabalho de casa é uma tarefa difícil, prevendo-se que o mesmo irá responder de forma automática que os compreendeu, mesmo que tal não corresponda à realidade. Para além de corroborarem esta ideia, os resultados obtidos a este respeito devem ser considerados com muita seriedade pelo professor de instrumento, uma vez que têm um impacto direto no estudo instrumental individual do aluno e, conseqüentemente, no desenrolar da aula subsequente, uma vez que um aluno com objetivos bem compreendidos irá regular o seu comportamento de forma a os atingir com

maior eficiência (J. T. Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Schunk, 1989; Sitzmann & Ely, 2011).

No que respeita o nível de cumprimento dos trabalhos para casa por parte do aluno, numa fase de pré-intervenção em sala de aula, foi possível verificar que todos os alunos participantes apresentavam níveis baixos de consecução dos mesmos, ou seja, níveis inferiores a 50%. Na fase posterior à intervenção, os valores obtidos através dos alunos constituintes do grupo experimental mostraram um aumento excepcional no que respeita esta questão, enquanto que, no grupo de controlo, os valores obtidos se mantiveram bastante semelhantes.

Estes resultados podem ser explicados de várias formas quando relacionados com a revisão bibliográfica previamente efetuada. Em primeiro lugar, como foi mencionado, está estabelecido que a motivação é um fator importante para o seguimento e atingimento de objetivos (O'Neill & McPherson, 2002; Schunk & Greene, 2017). Adicionalmente, alguns estudos referem que os níveis de motivação sentidos pelo aluno, mais especificamente nos instantes finais da aula, contribuem muito positivamente para o seu comportamento subsequente a esse momento (McCroskey et al., 2006). Atendendo a estas afirmações (McCroskey et al., 2006; O'Neill & McPherson, 2002; Schunk & Greene, 2017), poderá considerar-se que uma das razões que levou a que os alunos do grupo experimental tivessem obtido um maior nível de consecução dos objetivos para trabalho de casa na fase de pós-intervenção deste projeto possa ter sido que a técnica de comunicação utilizada (Johnston, 2002) tenha aumentado os seus níveis de motivação para a sua realização.

Outro tópico abordado profundamente ao longo da revisão de literatura deste Projeto de Investigação foi o conceito de objetivos. Enquanto que tem sido altamente defendida a importância da existência de objetivos (J. T. Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011) e do seu bom estabelecimento (Epstein & Van Voorhis, 2001; Harris, 2015; Schunk, 1989) como forma de regulação do comportamento do indivíduo, tem sido também defendido que objetivos gerados pelo próprio para si mesmo levam a maiores níveis de motivação e autoeficácia (Locke et al., 1981; Schunk, 1989).

No que respeita os dados obtidos através da lista por tópicos deste Projeto de Investigação, é necessário destacar a clara diferença na forma como os objetivos para trabalho de casa foram fornecidos aos dois grupos de alunos na fase de intervenção em sala de aula, que se reflete nos resultados obtidos pelos mesmos e que suporta que, de facto, objetivos gerados pelo indivíduo para si mesmo, como sugere Johnston (2002), têm resultados mais positivos que objetivos gerados pelo professor que respeitem regras como especificidade, clareza, proximidade temporal, e nível de dificuldade adequado, tal como é proposto por Bandura (1982, 1989), Schunk (1989) e Williams & Williams (2010).

Isto relaciona-se com o facto de a intervenção realizada em aula com os alunos do grupo experimental implicar que os mesmos refletissem sobre a sua performance em aula e decidissem que objetivos iriam cumprir até à aula seguinte e, também, no facto dos alunos deste grupo terem apresentado melhorias excecionais no que respeita o nível de consecução dos objetivos propostos para a aula subsequente. Adicionalmente, é necessário denotar que o grupo de controlo cumpriu alguns objetivos, o que aponta para que, de alguma forma, a sua formulação por parte do professor contribui para um determinado nível de consecução dos mesmos. Ainda assim, pelo grupo de controlo se ter mantido com níveis muito semelhantes de consecução de objetivos nas fases pré-intervenção e pós-intervenção e o pelo grupo experimental ter revelado um grande crescimento a nível de consecução dos mesmos entre estes dois momentos, pode afirmar-se que os dados recolhidos apontam para uma elevada importância no que respeita a técnica de comunicação utilizada no momento de passagem dos trabalhos para casa na aula de instrumento.

Uma vez que as técnicas de comunicação de Johnston (2002) contribuem para uma série de fatores que interagem entre si, é necessário realizar uma análise global sobre os dados recolhidos através deste Projeto de Investigação. Tal como é defendido por Johnston (2002), estes dados apontam para o problema primário que reside na falta de compreensão dos objetivos para trabalho de casa por parte do aluno. Este problema refletiu-se, consequentemente, no facto dos alunos que mostraram não ter uma compreensão real destes objetivos não mostrarem bons níveis de consecução dos mesmos durante as aulas de instrumento. Esta questão clarifica-se consideravelmente quando os resultados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo são comparados e se compreende que, a partir do momento em que os alunos mostraram uma compreensão verdadeira destes

objetivos, o seu nível de consecução dos mesmos em aula se elevou de forma muito expressiva.

Para além de refletir os resultados positivos da utilização das técnicas de comunicação sugeridas por Johnston (2002), é retirada uma ilação de uma magnitude importantíssima através dos dados recolhidos através deste Projeto de Investigação, que se reflete na importância do papel do professor como veículo assegurador do nível de compreensão dos objetivos para trabalho de casa por parte do aluno, uma vez que o mesmo mostra não ter a perceção correta de compreensão dos mesmos.

13. Conclusão

Considerando que, atualmente, incontáveis assuntos relacionados com a Pedagogia de Música já se encontram exaustivamente explorados (Cardoso, 2007; Miksza & Tan, 2015; Silva, 2020; Sloboda, 1985), este Projeto de Investigação procurou obter conhecimento novo e atualizado que contribuísse para o universo pedagógico e que tivesse um impacto direto a nível prático na aprendizagem do aluno e performance do professor de instrumento.

O estabelecimento de objetivos é algo que já tem vindo a ser muito estudado (J. T. Austin & Vancouver, 1996; Sitzmann & Ely, 2011) e que é considerado essencial, sendo a sua importância estabelecida pelo facto dos mesmos desencadearem e regularem o processo de estudo individual, ou autorregulação, e de estabelecerem um critério de monitorização e de avaliação perante o comportamento do indivíduo (Carver & Scheier, 2000; Pintrich, 2000; Sitzmann & Ely, 2011).

Considerando que é seriamente defendido por Johnston (2002) que, mesmo que a formulação de objetivos tenha um elevado grau de importância para o estudo individual do aluno de instrumento, é absolutamente necessário que seja estabelecido um bom elo de comunicação entre o professor e o aluno, este Projeto de Investigação propôs-se a analisar o nível de entendimento e de concretização dos trabalhos para casa por parte do aluno, aplicando as suas técnicas de comunicação. Considerando, ainda, que o objeto de estudo na realização deste Projeto de Investigação foi a comunicação entre o professor e o aluno, partindo do pressuposto que, segundo Johnston (2002), objetivos bem formulados por si só não garantem uma boa realização e compreensão dos trabalhos para casa, foi garantido que os alunos participantes pertencentes ao grupo de controlo e ao

grupo experimental se deparavam perante desafios/objetivos semelhantes e bem formulados de acordo com literatura existente, o que resultou na aplicação do questionário de percepção de autoeficácia e na formulação de objetivos claros, específicos, de curto prazo e com um nível de dificuldade adequado à percepção de autoeficácia (Bandura, 1982, 1989, 2010; Schunk, 1989) de cada aluno participante neste projeto, de forma a garantir que a má formulação de objetivos não viesse a deturpar os resultados obtidos através deste Projeto de Investigação e que, assim, seria bem compreendido o nível de contribuição do fator da comunicação entre o professor e aluno de instrumento.

Os resultados obtidos através dos métodos de recolha de dados aplicados neste Projeto de Investigação indicam que as técnicas de comunicação sugeridas no livro *The Practice Revolution* (Johnston, 2002) surtem efeitos positivos na real compreensão do aluno dos objetivos para trabalho de casa, mesmo que isso não se reflita na sua percepção do mesmo. Adicionalmente, estes resultados indicam que as técnicas de comunicação testadas (Johnston, 2002) contribuem, também, para um maior nível de concretização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Apesar das limitações existentes neste estudo, como o facto da sua duração reduzida, não se compreendendo assim o nível de sustentabilidade da intervenção ao longo do tempo (Cohen & Manion, 1994), o perigo da pressão social nas respostas aos questionários por parte do aluno e o facto da caracterização sociodemográfica da amostra ser bastante dispersa (Norton, 2009), os resultados obtidos apontam para uma melhor compreensão da importância das técnicas de comunicação utilizadas no momento de passagem dos trabalhos para casa.

Estes resultados reforçam, assim, a importância da existência de uma relação comunicativa bem estruturada entre o professor e o aluno no momento de passagem de trabalhos para casa, tal como é defendido por Johnston (2002), e refletem-se na necessidade de uma prática pedagógica e didática comunicativa bidirecional onde o professor se assegura que o aluno realmente entendeu que objetivos deve cumprir até à aula seguinte. De maior importância, também, está a implicação que se pôde retirar de que o aluno mostra não compreender corretamente até que ponto entendeu estes objetivos, não podendo assim ser responsabilizado pela não concretização dos mesmos caso afirme tê-los compreendido. Estes tópicos apontam para a necessidade crescente da

responsabilidade e atualização científica do professor, onde o mesmo deve procurar soluções e estratégias para a resolução de problemas de caráter pedagógico.

Considerando os resultados obtidos através deste Projeto de Investigação, seria interessante que, a partir do mesmo, fosse realizado um estudo semelhante, mas mais prolongado, de forma a avaliar os efeitos das técnicas de comunicação de Johnston (2002) a longo prazo, aplicando-se uma quantidade superior de testes de forma a avaliar a evolução do comportamento do aluno ao longo de uma quantidade de tempo superior. Seria, também, interessante que uma investigação semelhante à presente fosse conduzida com a utilização de uma amostra com características sociodemográficas mais semelhantes, uma vez que as utilizadas neste projeto, devido às limitações que me foram impostas, não permitiram que tal fosse possível. Ainda, uma vez que as técnicas de comunicação utilizadas mostraram surtir efeitos positivos no processo de aprendizagem do aluno, seria relevante que, num estudo futuro, fossem procuradas correlações entre os diferentes passos executados na aplicação destas técnicas e os resultados obtidos pelo aluno, de forma a melhor compreender se os mesmos, a título individual, têm diferentes níveis de influência nos resultados obtidos.

Reflexão Final

Booth (2009) iguala o papel do professor de Música a um de mentoria. Este autor descreve este papel como uma função de partilha bidirecional de conhecimento e de ideias que vai para lá do conhecimento musical, onde o professor, através do seu comportamento, estabelece um modelo de pensamento, de resolução de problemas e de interação com o meio em que vive que contribuiu para a aprendizagem do aluno tanto como o conhecimento musical partilhado e adquirido em aula. Harris (2015) acrescenta, ainda, que o professor necessita de estabelecer um bom exemplo para os seus alunos, uma vez que os mesmos são altamente influenciados por ele. De acordo com Booth (2009), este papel de mentoria cria uma atmosfera ideal de aprendizagem que encoraja tanto o professor como o aluno a interagir num saudável ambiente recíproco de comunicação, onde problemas e dificuldades são transformados em oportunidades de aprendizagem.

No seguimento da conclusão do Estágio de Ensino Especializado e de um processo reflexivo no que respeita a minha prática pedagógica pessoal, não posso deixar de me identificar com as palavras de Booth (2009). Durante a aula de instrumento, ao contrário

do que acontece com outras disciplinas, é criado um ambiente de intimidade e confiança resultante do caráter de individualidade da mesma, uma vez que, durante cada aula, toda a atenção do professor é direcionada apenas para um único aluno.

Esta questão, para mim, tornou-se bastante evidente durante o Ano Letivo que termina, onde tive contacto com um número muito superior de alunos ao que estava habituada e pude observar um certo padrão no comportamento dos meus alunos e, também, no daqueles selecionados para o Estágio. Este padrão reflete-se, por exemplo, no início da aula onde, antes de começar a tocar, o aluno alegremente partilha com o professor as suas conquistas semanais ou quando o professor manifesta um genuíno interesse nas vivências ou no decorrer da semana do aluno. Em alguns casos, foram abordadas questões menos superficiais como problemas ou dificuldades que os alunos atravessam noutras disciplinas ou problemas relacionados com questões de autoimagem e autoconfiança. De acordo com Harris (2015), o professor deve exsudar humanidade e empatia e este tipo de conversa, nos momentos iniciais da aula de instrumento, é fundamental para que o professor, ao longo da mesma, possa regular a forma como a gere de acordo com o estado emocional do aluno, bem como determinar o grau de exigência com que a aula será lecionada.

Uma segunda ilação que posso retirar da realização do Estágio de Ensino Especializado e da concretização do Projeto de Investigação é a importância de uma prática pedagógica informada, bem adaptada e que vá ao encontro das necessidades pessoais do aluno. Relacionando-se, também, com as questões acima mencionadas, uma prática pedagógica que respeite esta máxima é igualmente desafiante e gratificante para o professor de Música, uma vez que exige que o mesmo exerça elevados níveis de atenção e de cuidado durante todo o processo de ensino/aprendizagem e que invista longas horas na reflexão da qualidade da sua prática pedagógica, bem como na procura constante de novas soluções para a resolução de determinados problemas, resultando, depois, numa aprendizagem do aluno mais eficiente, fundamentada e motivadora. A este respeito, os resultados obtidos através do Projeto de Investigação vieram mais uma vez reforçar a importância do papel desempenhado pelo professor de instrumento e da responsabilidade comportada pelo mesmo no processo de aprendizagem do aluno, acentuando a ideia previamente estabelecida de que, cada vez mais, este processo depende da forma como o professor reage ao ambiente que o rodeia em sala de aula e àquilo que lhe é transmitido pelo aluno. Certamente, qualquer professor terá o genuíno propósito de ajudar o aluno a atingir resultados de excelência que se manifestem, também, no seu bem-estar e satisfação

pessoal. Contudo, é necessário que o professor saiba adaptar as estratégias que utiliza ao caso particular de cada aluno para que estes resultados sejam atingidos.

Por fim, gostaria de mencionar que, apesar dos exigentes níveis de trabalho e de dedicação impostos pela realização do Mestrado em Ensino de Música e pela elaboração do respectivo Relatório de Estágio, ambos resultaram no culminar de dois anos muito recompensadores que contribuíram verdadeiramente para o meu crescimento em várias dimensões, permitindo-me, em primeiro lugar, adquirir conhecimento científico relacionado com a Pedagogia e Didática de Música e, depois, a aplicar esse conhecimento durante a realização do Estágio de Ensino Especializado e do Projeto de investigação, tornando-me uma pessoa e professora mais completa e com uma maior consciência pedagógica.

Referências Bibliográficas

- Altenmüller, E., & Gruhn, W. (2002). Brain Mechanisms. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 63–80). Oxford University Press.
- Alves, R. J. M. (2017). A Dislexia na Aprendizagem da Música [Escola Superior de Música de Lisboa]. In *A dislexia na aprendizagem da música*.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8002>
- Andersen, J. F., Norton, R. W., & Nussbaum, J. F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education*, 30(4), 377–392.
<https://doi.org/10.1080/03634528109378493>
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558.
<https://doi.org/10.1177/0305735606067170>
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338–375.
- Bach, J. S. (2000). Sonate II E flat Major, BWV 1031. In K. Hampe (Ed.), *J. S. Bach Flute Sonatas I: 3 Sonatas for Flute and Harpsichord (Piano)* (pp. 7–9). C. F. Peters.
- Bach, J. S. (2004). Sonate V E minor, BWV 1034. In K. Hampe (Ed.), *J. S. Bach Flute Sonatas II: 3 Sonatas for Flute and Figured Bass* (pp. 5–10). C. F. Peters.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1109/SCORED.2002.1033040>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Co.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9703260522&site=ehost-live>

- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barry, N. (2007). A Qualitative Study of Applied Music Lessons and Subsequent Student Practice Sessions. *Contributions to Music Education, 34*, 51–65.
- Barry, N., & Hallam, S. (2002). Practice. In Richard Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151–165). Oxford University Press.
- Bartel, L. (2008). Daily Practice: Is it Homework? *Canadian Music Educator, 49*(4), 20–21.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (G. Valente (Ed.); 5ª edição). Gradiva.
- Berbiguier, B. T. (1925). *Eighteen Exercises or Etudes for the Flute*. G. Schirmer.
- Bernold, P. (2010). *La Technique d'Embouchure* (3ª Edição). La Stravaganza.
- Berthomieu, M. (1974). *Suite Romantique*. Editions COMBRE.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. Oxford University Press.
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista Da APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical*.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Cardoso, F. (2014). *Especificidades da Aprendizagem Musical*. [PowerPointSlides].
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education, 36*(4), 395–407.
<https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure behavioral self-regulation of. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 41–84). Academic Press.
- Cavalcanti, C. R. (2010). Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de

- músicos instrumentistas. *Música Em Perspectiva*, 3(2), 74–86.
<https://doi.org/10.5380/mp.v3i2.21983>
- Çetin, Y. (2009). Teaching VAK-abulary. *1st International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*.
- Clarke, I. (2003). *The Great Train Race* (1.3). Just Flutes Edition.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th Editio).
 Routledge.
- Colwell, R. (2006). Music teacher education in this century: Part I. *Arts Education Policy Review*, 108(1), 15–27. <https://doi.org/10.3200/AEPR.108.1.15-27>
- Colwell, R. (2011). Reflections on music teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 10(2), 128–160.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009).
 Coutinho et. al 2009.PDF. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355–380.
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods: A user-friendly guide to mastering research* (D. Brueton (Ed.)). How to Books.
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic Method as an Approach to Teaching.
European Researcher, 111(10), 511–517. <https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511>
- Demersseman, J. (1985). *L'Art de Phraser sur la Flute*. United Music Publishers.
- Demersseman, J. (1999). *Petite Fantaisie sur le Carnaval de Venise, Op. 7 bis*. Gérard
 Billaudot Éditeur.
- Drouet, L. (2000). *25 Studies*. Schott.
- Dürichen, C., & Kratsch, S. (Eds.). (1991). *Orchester Probespiel: Flöte/Piccoloflöte*. C.
 F. Peters.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their Impact on Competence
 Motivation and Acquisition. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of
 Competence and Motivation* (pp. 122–140). The Guilford Press.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Fauré, G. (1985). *Sicilienne, Op. 78* (H. Buesser (Ed.)). Alfred Music.
- Fleming, N. (2012). *Facts, Fallacies and Myths: VARK and Learning Preferences*. <http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Some-Facts-About-VARK.pdf>
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments, SEDA Ltd*, 7(4), 4–7. www.vark-learn.com
- Frazier, I. (2003). The Practice Revolution: Getting Great Results from the Six Days Between Music Lessons. *The American Music Teacher*, 52(6), 94–96.
- Ganne, L. (1967). Andante et Scherzo. In L. Moyse (Ed.), *Flute Music by French Composers* (p. 99). G. Schimer, Inc.
- Gariboldi, G. (2005). *Études Mignones, Op. 131*. Schott Music.
- Gaubert, P. (2014). *Madrigal for Flute and Piano* (J. Wummer (Ed.)). International Music Company.
- Gembris, H., & Jane W., D. (2002). Environmental Influences. In Richard Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 17–30). Oxford University Press.
- Genç, R. (2017). The Importance of Communication in Sustainability & Sustainable Strategies. *Procedia Manufacturing*, 8(2017), 511–516. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.02.065>
- Hallam, S. (2016). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2ª Edição, pp. 479–491). Oxford

University Press.

- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Handel, G. F. (2003). Sonata em Mi menor, HWV 359. In H.-P. Schmitz & T. Best (Eds.), *Eleven Sonatas for Flute and Basso Continuo* (p. 73). Bärenreiter- Urtext.
- Harnum, J. (2014). *The Practice of Practice* (Illustrate).
- Harris, P. (2015). *The Virtuoso Teacher: The inspirational guide for instrumental and singing teachers*. Faber Music Ltd.
- Hong, E., Milgram, R. M., & Rowell, L. L. (2004). Homework Motivation and Preference: A Learner-Centered Homework Approach. *Theory into Practice*, 43(3), 197–204. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0036>
- Hue, G. (2000). *Fantaisie (Flute et Piano)*. Billaudot.
- Johnston, P. (2002). *The Practice Revolution*. PracticeSpot Pres.
- Karg-Elert, S. (1985). *Thirty Studies, Op. 107*. Alfred Music.
- Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher communication activities relevant to student motivation: Classroom facework and instructional communication competence. *Communication Education*, 50(3), 256–273. <https://doi.org/10.1080/03634520109379252>
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18–21. <http://www.communicationskillsworld.com/communicationskillsforteachers.html>
%0Awww.iiste.org
- Koehler, E. (1992). *12 Intermediate Studies for Solo Flute, Op. 33 - II* (E. Blackeman (Ed.)). Chester Music.
- Koehler, E. (2015). *15 Easy Studies for Flute, Op. 33-I*. Whirlwindpress.

- Leigh, D. (2010). SWOT Analysis. In K. H. Silber, W. R. Foshay, R. Watkins, D. Leigh, J. L. Moseley, & J. C. Dessinger (Eds.), *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Volume Two* (pp. 115–140). Pfeiffer.
- Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research, 10*(1), 91–106.
<https://doi.org/10.1080/14613800701871439>
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal Setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin, 90*, 125–152.
- Maehr, M. L., Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 348–372). Oxford University Press.
- Marais, M. (2006). *Les Folies d'Espagne* (H.-P. Schmitz (Ed.)). Bärenreiter.
- McCarthy, M., & Carter, R. (2006). Ten Criteria for a Spoken Grammar. In *Explorations in Corpus Linguistics* (pp. 27–52). Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education, 55*(4), 403–414.
<https://doi.org/10.1080/03634520600702562>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 327–347). Oxford University Press.
- Miksza, P., & Tan, L. (2015). Predicting Collegiate Wind Players' Practice Efficiency, Flow, and Self-Efficacy for Self-Regulation: An Exploratory Study of Relationships Between Teachers' Instruction and Students' Practicing. *Journal of Research in Music Education, 63*(2), 162–179.
<https://doi.org/10.1177/0022429415583474>
- Millican, J. (2014). Describing Preservice Instrumental Music Educators' Pedagogical

- Content Knowledge. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(2), 61–68. <https://doi.org/10.1177/8755123314552664>
- Morais, C. (2005). Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida , estatística descritiva e inferência estatística. *Instituto Politécnico de Bragança*, 15, 31.
- Mosing, M. A., Madison, G., Pedersen, N. L., Kuja-Halkola, R., & Ullén, F. (2014). Practice Does Not Make Perfect: No Causal Effect of Music Practice on Music Ability. *Psychological Science*, 25(9), 1795–1803. <https://doi.org/10.1177/0956797614541990>
- Mouquet, J. (1985). *La Flute de Pan, Op. 15*. Alfred Music.
- Moyse, M. (1932). *24 Petit Études Melodiques*. Alphonse Leduc.
- Moyse, M. (1934). *De la Sonorite: Art et Technique*. Alphonse Leduc.
- Mozart, W. A. (2005). *Flute Concerto No. 2 in D Major, K. 314 (285d)* (R. Brown, K. Hunteler, & M. Schelhaas (Eds.)). Bärenreiter.
- Neale, J. (2016). Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, 111(6), 1096–1106. <https://doi.org/10.1111>
- Norton, L. (2009). Action Research in Teaching and Learning. In *Action Research in Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147581>
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In Richard Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31–46). Oxford University Press.
- Ozan, C., & Kıncal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 85–118. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Pearce, E. (2004). Self-Directed Practice: A Key to Both Student Success and Motivation. *The American Music Teacher*, 54(2), 29–30.

- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pitts, S., Davidson, J., & McPherson, G. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45–56. <https://doi.org/10.1080/14613800050004422>
- Popp, W. (n.d.). *Little Flute Concerto, Op. 483*. Edition Kossack.
- Reichert, M. (1986). *Tägliche Übungen, Op. 5*. Schott.
- Reinecke, C. (1991). *Ballade for Flute and Piano, Op. 288*. Musikverlag Zimmermann.
- Roberts, B. (2004). Critical Review: Book Review - “The Practice Revolution,” by Philip Johnston. *Canadian Music Educator*, 45, 38–39.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th Editio).
- Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students’ learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.04.003>
- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647–658. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.647>
- Sarsby, A. (2016). *SWOT Analysis: A guide to SWOT for business studies students*. Leadership Library.
- Schumann, R. (1976). *3 Romances for Flute and Piano, Op. 94* (J.-P. Rampal (Ed.)). International Music Company.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2017). Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance. In D. H. Schunk & J.

- A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd Editio, pp. 1–15). Routledge.
- She, H.-C., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63–78. <https://doi.org/10.1002/tea.10009>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Reasearcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <http://hepg.metapress.com/content/J463W79R56455411>
- Silva, N. (2020). *CLARINETE.PT Ferramentas de trabalho para uma aprendizagem mais rápida e eficaz*. AvA Musical Editions.
- Silver, F. (2018). *Why is it Important for Teachers to Have Good Communication Skills?*
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psycology of Music*, 33(1), 36–57.
- Sree Nidhi, S. K., & Chinyi, H. T. (2017). Styles of Learning VAK. *International Journal For Innovative Research In Multidisciplinary Field*, 3(4), 17–25.
- Taffanel, P., & Gaubert, P. (1958). *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte*. Alphonse Leduc.

- Toff, N. (2012). *The Flute Book* (N. Toff (Ed.); Third Edit). Oxford University Press.
- Tulou, J. L. (1973). *Grand Solo pour la Flûte avec accompagnement de Piano, Op. 96, No. 13*. Gerard Billaudot.
- Vester, F. (Ed.). (1966). *100 Classical Studies for Flute*. Universal Edition.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality. *British Journal of Psychology*, *91*(3), 353–376. <https://doi.org/10.1348/000712600161871>
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-Efficacy and Performance in Mathematics: Reciprocal Determinism in 33 Nations. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 453–466. <https://doi.org/10.1037/a0017271>
- Winn, R. (2008). *Melodies for Developing Tone and Interpretation for Flute*. Schott Music.
- Winn, R. (2012). *Articulation: Musical Exercises to Develop the Technique of the Tongue for Flute*. Schott Music.
- Wye, T. (1988). *Proper flute playing: a companion to the practice books*. Novello & Company Limited.
- Wye, T. (1999). *Complete Daily Exercises for the Flute: Essential Practice Material for All Intermediate to Advanced Flautists*. Novello & Company Limited.
- Wye, T. (2003). *Practice Books for the Flute: volume 1 - Tone*. Novello & Company Limited.
- Wye, T. (2017). *Flute Secrets: Advice for students, teachers and professionals* (S. Lung & L. Unsworth (Eds.)). Novello.

Webgrafia

- Cigolea, C. (n.d.). *About the Staccator*. Retrieved June 30, 2021, from <https://easychoicemusic.com/about/>
- Metropolitana*. (n.d.). Retrieved March 15, 2021, from <https://www.metropolitana.pt>

Pneumo Pro. (n.d.). Retrieved June 30, 2021, from
https://www.blockiflute.com/Pneumo-Pro-_p_1.html

Outras Referências

Estatutos da Associação Música, Educação e Cultura - O Sentido dos Sons. (2016).

Estatutos da Escola Profissional da Metropolitana (p. 8). (2018).

Manual do Mestrado em Ensino de Música. (2020). Escola Superior de Música de Lisboa.

Plano de Atividades e Orçamento 2021. (2020). Metropolitana.

Plano de Prevenção e Contingência COVID-19- Metropolitana. (2020).

Programa Componente de Formação Técnica Disciplina de Instrumento (Flauta):

Parte I - Ensino Básico - Escola Profissional Metropolitana. (n.d.).

Programa Componente de Formação Técnica Disciplina de Instrumento (Flauta):

Parte II - Ensino Secundário - Escola Profissional Metropolitana. (n.d.).

Regulamento Interno Escola Profissional Metropolitana. (2019).

Parte I – Apêndices

Apêndice 1. Pedido de autorização à Direção Pedagógica da AMEC/Metropolitana para gravação das seis aulas lecionadas no Estágio de Ensino Especializado nas instalações da EPM

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Inês Marques da Costa Sacadura, venho por este meio solicitar ao Ex.^{mo} Sr. Diretor Pedagógico da AMEC autorização para proceder à gravação de seis aulas de flauta transversal no contexto de Estágio de Ensino Especializado, realizado na Escola Profissional Metropolitana no ano letivo 2020/2021. Estas gravações serão utilizadas estritamente no âmbito das Unidades Curriculares “Estágio do Ensino Especializado” e “Didática do Ensino Especializado” do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sendo posteriormente examinadas pelo meu orientador, o Professor Nuno Inácio.

Grato pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,
Inês Marques da Costa Sacadura

(Assinatura do Mestrando)

Eu, Prof. Dr. Yan Mikirtumov, declaro autorizar a gravação de aulas nas instalações da Escola Profissional Metropolitana.

(Assinatura do Diretor Pedagógico da AMEC)

Lisboa, 30 de novembro de 2020

Fonte: elaboração da autora

Apêndice 2. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a observação e gravação das aulas das alunas selecionadas

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Inês Marques da Costa Sacadura, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação da aluna _____ autorização para assistir às suas aulas individuais de instrumento Flauta transversal durante o presente ano letivo 2020/2021, bem como proceder à gravação de três destas aulas. Estas gravações serão utilizadas estritamente no âmbito das Unidades Curriculares “Estágio do Ensino Especializado” e “Didática do Ensino Especializado” do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sendo posteriormente examinadas pelo meu orientador, o Professor Doutor Nuno Inácio.

Grata pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Inês Sacadura

(Assinatura do Mestrando)

Eu, _____, declaro autorizar a gravação de aulas do meu Educando para os fins referidos acima.

_____ (Assinatura do Encarregado de Educação)

Lisboa, ____ de _____ de _____

Fonte: elaboração da autora

Apêndice 3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para observação e gravação das aulas das alunas selecionadas em regime online

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Inês Marques da Costa Sacadura, venho por este meio solicitar ao Encarregado de Educação da aluna _____ autorização para assistir às suas aulas individuais de instrumento (Flauta Transversal), bem como para proceder à possível gravação de uma destas aulas durante o presente ano letivo 2019/2020, em regime online.

Grata pela atenção, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Inês Sacadura

(Assinatura do Mestrando)

Eu, _____, declaro autorizar a gravação de aulas do meu educando para os fins referidos acima.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Lisboa, ____ de _____ de _____

Fonte: elaboração da autora

Parte II – Apêndices

Apêndice 4. Consentimento informado de participação no Projeto de Investigação



Consentimento informado

Propomos a participação do seu Educando na investigação que decorre no âmbito do Projeto de Investigação do Relatório de Estágio de Inês Marques da Costa Sacadura, do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob a orientação científica do Professor Doutor Nuno Inácio. Este estudo propõe-se a aprofundar o conhecimento científico relativamente ao ensino e aprendizagem de instrumento, focando-se nos momentos em aula que poderão influenciar a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Este estudo é de regime voluntário e garante-se que não haverá qualquer risco ou desconforto para o aluno. Terá a duração aproximada de quatro semanas e será pedido ao seu Educando que, ao longo das aulas de instrumento, preencha três questionários. O tempo previsto de duração do preenchimento de cada questionário é de cerca de 10 minutos.

A participação neste estudo é de cariz voluntário e a qualquer momento poderá desistir da mesma sem quaisquer consequências. Para isso, o Encarregado de Educação ou o aluno terão apenas de me informar que já não pretendem continuar.

A identidade do seu Educando é confidencial e será apenas conhecida pelo investigador. Durante o tratamento, apresentação e discussão de dados, serão removidos quaisquer elementos que possam revelar a identidade do seu Educando.

Caso esteja pretenda esclarecer dúvidas relativamente a este Projeto de Investigação ou esteja interessado em receber informações relativas aos resultados principais do mesmo, pode enviar um email com o pedido de esclarecimentos para o endereço: 2019011@alunos.esml.ipl.pt.

Ao aceitar participar neste estudo declara ter conhecimento dos objetivos da investigação e do que lhe é pedido, dos termos de confidencialidade e do regime voluntário de participação. Ainda, concorda com o método de recolha de dados.

Eu, _____, Encarregado de
Educação do(a) _____ aluno(a)
_____, declaro ter



conhecimento dos objetivos do estudo, dos termos de confidencialidade e do regime voluntário da sua participação, autorizando o meu Educando a participar no mesmo.

Data: ___/___/_____ O/a Encarregado/a de Educação: _____

Apêndice 5. Questionário de percepção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes aos graus de iniciação



Questionário de percepção de autoeficácia

O preenchimento deste questionário serve para a recolha de dados para o Projeto de Investigação do Relatório de Estágio de Inês Marques da Costa Sacadura, realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Nuno Inácio. Este estudo propõe-se a aprofundar o conhecimento científico relativamente ao ensino e aprendizagem de instrumento, focando-se nos momentos em aula que poderão influenciar a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Neste questionário ser-te-á pedido que classifiques de 1 a 6 o quanto concordas com algumas afirmações relacionadas com a forma como te sentes com o estudo de flauta.

Não há respostas certas nem erradas.

Idade: ____ anos

Anos de aprendizagem:

Por favor, assinala nas escalas abaixo o quão de acordo estás com as seguintes afirmações, sendo que 1 = discordo em absoluto e 6 = concordo em absoluto. Não há respostas certas nem erradas.

1 – Sinto que consigo produzir um bom som na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2 – Para mim, é muito fácil tocar com diferentes dinâmicas como *forte* e *piano*.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3 – Sinto que consigo tocar passagens tecnicamente difíceis sem me enganar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4 – Sinto que tenho facilidade em tocar na flauta todas as notas e ritmos da partitura.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5 – Quando toco flauta, sinto que consigo avaliar o quão bem ou mal estou a tocar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6 – Quando estudo flauta, sinto que consigo perceber se o meu som está bom ou mau.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

7 – Quando estudo flauta, sinto que consigo identificar erros e corrigi-los sozinho/a.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8 – Sinto que consigo identificar secções semelhantes nas peças e estudos que toco.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

9 – Sinto que tenho uma boa articulação na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

10 – Sinto que compreendo os ritmos das partituras com muita facilidade.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

11 – Sinto que consigo identificar o tema principal das músicas que toco.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

12 – Sinto que sou bom/a a tocar passagens rápidas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

13 – Quando estudo flauta, sinto que consigo aperceber-me dos erros que cometo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

14 – Quando imagino uma história para uma música, sinto que consigo expressar essa história através da flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15 – Sinto que consigo identificar pontos fortes e fracos no meu desempenho na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16 – Sinto que consigo variar entre notas articuladas e ligadas com muita facilidade

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

17 – Quando estudo flauta, sinto que consigo perceber se estou com boa ou má articulação.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

18 – Sinto que consigo imaginar uma história para cada peça/música que toco.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

19 – Sinto que consigo identificar todas as notas escritas nas partituras que toco.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

20 – Sinto que utilizo sempre as digitações certas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

21 – Sinto que tenho facilidade em produzir um som bonito na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 6. Questionários de perceção de autoeficácia para alunos com idades correspondentes a graus superiores à iniciação



Questionário de perceção de autoeficácia

O preenchimento deste questionário serve para a recolha de dados para o Projeto de Investigação do Relatório de Estágio de Inês Marques da Costa Sacadura, realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Nuno Inácio. Este estudo propõe-se a aprofundar o conhecimento científico relativamente ao ensino e aprendizagem de instrumento, focando-se nos momentos em aula que poderão influenciar a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Neste questionário ser-te-á pedido que classifiques de 1 a 6 o quanto concordas com algumas afirmações relacionadas com a forma como te sentes com o estudo de flauta. **Não há respostas certas nem erradas.**

Idade: ____ anos

Anos de aprendizagem:

Por favor, assinala nas escalas abaixo o quão de acordo estás com as seguintes afirmações, sendo 1 = discordo em absoluto e 6 = concordo em absoluto. Não há respostas certas nem erradas.

1 – Sinto que consigo produzir na flauta um som com uma boa qualidade.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2 – Sinto que para mim é muito fácil tocar com diferentes dinâmicas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

3 – Sinto facilidade em tocar passagens digitalmente técnicas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

4 – Sinto que consigo adaptar o timbre da flauta de forma a que ele se torne adequado ao ambiente musical em que toco.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5 – Quando toco flauta, sinto que consigo avaliar o quão bem ou mal estou a realizar as tarefas a que me proponho.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

6 – Quando estudo flauta, sinto que consigo perceber se o meu som está bom ou mau.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

7 – Quando estudo flauta, sinto que consigo identificar erros e corrigi-los sozinho/a.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

8 – Sinto que consigo relacionar certos elementos/passagens de partituras novas com algumas que já toquei no passado.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

9 – Sinto que tenho uma boa técnica de articulação na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

10 – Sinto que compreendo os ritmos e notas das partituras com muita facilidade.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

11 – Perante uma peça ou estudo, sinto facilidade em identificar elementos como o tema principal ou o desenvolvimento.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

12 – Sinto-me confortável a tocar passagens rápidas.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

13 – Quando estudo flauta, sinto que consigo aperceber-me dos erros que cometo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

14 – Sinto muita dificuldade em expressar as minhas ideias musicais através da flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

15 – Sinto que consigo identificar pontos fortes e fracos no meu desempenho na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

16 – Sinto que tenho facilidade em variar entre notas articuladas e ligadas na flauta.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

17 – Quando estudo flauta, sinto que consigo entender se a minha articulação corresponde àquilo que é suposto.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

18 – Sinto que consigo compreender em que estilo/época se enquadra aquilo que estou a tocar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

19 – Sinto que tenho dificuldades em compreender alguns elementos da partitura como dinâmicas, alterações, armações de clave e compasso.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

20 – Perante uma passagem tecnicamente mais complexa, sinto que tenho dificuldades em a executar sem me enganar.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

21 – Sinto que tenho facilidade em tocar na flauta intervalos grandes em legato.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

22 – Acredito que consigo preparar uma peça/estudo/escala sem a ajuda do meu professor de instrumento.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

23 – Sinto que consigo perceber se estou a tocar de acordo com as minhas ideias musicais.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

24 – Sinto que é difícil realizar *staccato* duplo.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

25 – Sinto que consigo produzir na flauta qualquer tipo de som a que me proponha.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

26 – Sinto que sou capaz de criar as minhas próprias ideias musicais

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 7. Questionário 1



Questionário 1

O preenchimento deste questionário serve para a recolha de dados para o Projeto de Investigação do Relatório de Estágio de Inês Marques da Costa Sacadura, realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Nuno Inácio. Este estudo propõe-se a aprofundar o conhecimento científico relativamente ao ensino e aprendizagem de instrumento, focando-se nos momentos em aula que poderão influenciar a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Neste questionário ser-te-á pedido que enumeres aquilo que achas que é esperado que presentes trabalhado nesta aula de flauta e, depois, que classifiques de 1 a 10 o quanto concordas com algumas afirmações relacionadas com o teu estudo semanal. **Não há respostas certas nem erradas.**

Idade: ____ anos

Anos de aprendizagem:

Por favor escreve aqui, por tópicos, que objetivos achas que é esperado que presentes trabalhados nesta aula de flauta (número de pontos apenas ilustrativo):

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Por favor, assinala nas escalas abaixo o quão de acordo estás com as seguintes afirmações, sendo que 1 = discordo em absoluto e 10 = concordo em absoluto.

1 – Sinto que soube exatamente aquilo que tinha de estudar durante a semana para esta aula de flauta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2 – Por vezes, senti-me confuso sobre o que deveria estudar para esta aula de flauta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3 – Não tive dúvidas sobre que objetivos devia cumprir até esta aula de instrumento.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 8. Questionário 2



Questionário 2

O preenchimento deste questionário serve para a recolha de dados para o Projeto de Investigação do Relatório de Estágio de Inês Marques da Costa Sacadura, realizado no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Nuno Inácio. Este estudo propõe-se a aprofundar o conhecimento científico relativamente ao ensino e aprendizagem de instrumento, focando-se nos momentos em aula que poderão influenciar a realização dos trabalhos para casa por parte do aluno.

Neste questionário ser-te-á pedido que enumeres aquilo que achas que é esperado que presentes trabalhado nesta aula de flauta e, depois, que classifiques de 1 a 10 o quanto concordas com algumas afirmações relacionadas com o teu estudo semanal. **Não há respostas certas nem erradas.**

Idade: ____ anos

Anos de aprendizagem:

Por favor escreve aqui, por tópicos, que objetivos achas que é esperado que presentes trabalhados nesta aula de flauta (número de pontos apenas ilustrativo):

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Por favor, assinala nas escalas abaixo o quão de acordo estás com as seguintes afirmações, sendo que 1 = discordo em absoluto e 10 = concordo em absoluto.

1 – Sinto que soube exatamente aquilo que tinha de estudar durante a semana para esta aula de flauta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2 – Por vezes, senti-me confuso sobre o que deveria estudar para esta aula de flauta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3 – Não tive dúvidas sobre que objetivos devia cumprir até esta aula de instrumento.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

MUITO OBRIGADA!

Apêndice 9. Resultados do questionário de percepção de autoeficácia

Competências	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Auditivas	5	4,33	3,33	3,66
Motoras - som	4,66	4	2,33	3
Motoras - técnica digital	3,33	3,33	2,33	4
Motoras - articulação	4	3,5	1,5	2,66
Expressivas	3,66	4	4	4,33
Leitura	4	4,66	4,5	3,5
Cognitivas	4,25	4,33	4	3,25
Metacognitivas	5,2	4	3,6	4,2
Média total	4,45	4,02	3,2	3,45

Fonte: elaboração da autora