



**GONÇALO NUNO
BAPTISTA MOREIRA**

**MINDFULNESS E FLOW EM ESTUDANTES DE JAZZ:
UM ESTUDO TRANSVERSAL**



**GONÇALO NUNO
BAPTISTA MOREIRA**

**MINDFULNESS E FLOW EM ESTUDANTES DE JAZZ:
UM ESTUDO TRANSVERSAL**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo o apoio que me deram ao longo da elaboração do mesmo.

o júri

Presidente

Prof. Doutor David Wyn Lloyd
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Telmo Rodrigues Marques
professor adjunto da ESMAE - Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo - Instituto
Politécnico do Porto

Prof.^a Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, por todo o apoio que me deram.

À Olivia, pela compreensão e encorajamento.

À Sofia Ramos, pela inestimável ajuda.

À Florbela Vitória, pelo auxílio valioso

À professora Doutora Helena Caspurro, por me dar a conhecer formas de ensinar mais congruentes com os meus valores.

Ao professor Pedro Neves, pela disponibilidade e encorajamento.

Ao professor Carlos Mendes, pela ajuda e comentários pertinentes.

A todos os alunos envolvidos no meu estágio e projeto educativo, pela receptividade.

palavras-chave

Mindfulness, flow, estudantes, jazz, improvisação.

resumo

O Relatório Final da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música encontra-se dividido em duas partes. A primeira consiste na descrição de um projeto educativo realizado no Conservatório de Música da Jobra, e que procurou investigar a relação entre mindfulness e flow em estudantes de jazz no contexto da improvisação musical. Com este objetivo, foram utilizados dois questionários: o *Five-Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) e a *Dispositional Flow Scale* (DFS-2). A meditação mindfulness foi proposta como uma possível estratégia para aumentar o flow durante a improvisação musical em alunos de jazz. A segunda parte consiste no relatório do estágio realizado no ano letivo de 2015-2016, no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz do Conservatório de Música da Jobra.

keywords

Mindfulness, flow, students, jazz, improvisation

abstract

This teacher training report is divided into two major sections. The first section describes an educational project which took place at the Music Conservatory of Jobra, and aimed to investigate the relationship between mindfulness and flow in a sample of jazz students, in the context of musical improvisation. For this purpose, two questionnaires were used: the Five-Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) and the Dispositional Flow Scale (DFS-2). Mindfulness meditation was proposed as a possible strategy to increase flow during improvisation in jazz students. The second section consists of a report documenting the student teacher's practicum that took place in the school year of 2015-2016 at the Music Conservatory of Jobra.

ÍNDICE

PARTE I - PROJETO EDUCATIVO	15
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 FLOW.....	21
2.1.1 Flow - Origem do Conceito	21
2.1.2 Definição de Flow.....	23
2.1.3 Flow - Métodos de Investigação	23
2.1.4 Flow - Caracterização da Experiência	25
2.1.5 Balanço Desafio-Competência	28
2.1.6 Flow e Bem-Estar	29
2.1.7 Personalidade Autotélica	30
2.1.8 Flow e Atenção	31
2.2 MINDFULNESS	32
2.2.1 Atenção, Meditação e Mindfulness.....	32
2.2.2 Estudos sobre meditação e controlo da atenção.....	35
2.2.3 Estudos sobre Flow e Mindfulness	36
2.2.4 Diferenças entre os constructos de flow e mindfulness.....	39
2.3 MÚSICA, IMPROVISAÇÃO, FLOW E MINDFULNESS	40
2.3.1 Música e Flow.....	40
2.3.2 Música e Mindfulness.....	47
2.3.3 Performance Musical e Mindfulness	49
2.3.4 Audição Musical e Mindfulness	50
2.3.5 Música, Flow e Mindfulness.....	50
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	53
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	55
3.3 PARTICIPANTES	56
3.3.1 Seleção da amostra.....	56
3.3.2 Caracterização da amostra	57
3.4 VARIÁVEIS DO ESTUDO.....	57
3.5 INSTRUMENTOS	58

3.5.1	Questionário de caracterização sociodemográfico e socioprofissional	58
3.5.2	<i>Dispositional Flow Scale - 2</i>	58
3.5.3	<i>Five Facet Mindfulness Questionnaire</i>	60
3.5.4	Questionário final – Flow	62
3.6	PROCEDIMENTOS.....	62
4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	63
4.1	ANÁLISE ESTATÍSTICA	63
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	64
4.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DFS-2 E FFMQ.....	66
4.3.1	<i>Dispositional Flow Scale-2 (DFS-2)</i>	67
4.3.2	<i>Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)</i>	73
4.3.3	Correlações entre DFS 2 e FFMQ	77
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
5.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	79
5.1.1	Gênero	79
5.1.2	Idade e Ano de escolaridade	79
5.1.3	Instrumento.....	80
5.1.4	Tempo de estudo do instrumento.....	80
5.1.5	Tempo de estudo de Improvisação	80
5.1.6	Experiência de flow	81
5.1.6.1	Familiar e Não-familiar	81
5.1.6.2	Improvisação e Execução	81
5.1.7	Frequência de flow	83
5.1.8	Prática de meditação.....	84
5.2.	<i>FIVE FACET MINDFULNESS QUESTIONNARIE (FFMQ)</i>	84
5.2.1	Pontuações Médias no FFMQ	84
5.2.1.1	Facetas Observar e Agir com Consciência.....	85
5.2.1.2	Faceta Descrever	89
5.2.2	Médias em função do sexo, instrumento e meditação	90
5.2.3	Correlações entre FFMQ e idade, tempo de estudo de instrumento e improvisação, frequência de flow e tempo de meditação.....	91
5.3.	<i>DISPOSITIONAL FLOW SCALE-2 (DFS-2)</i>	92
5.3.1	Pontuações Médias no DFS-2.....	92
5.3.1.1	Experiência Autotélica e Objetivos Claros.....	92

5.3.1.2 Perda de Autoconsciência.....	93
5.3.1.3 Imersão na Ação e Agir com Consciência.....	93
5.3.1.4 Concentração na Tarefa	94
5.3.2 Médias em função do sexo, instrumento e meditação	95
5.3.3 Correlações entre DFS-2 e idade, tempo de estudo de instrumento e improvisação, frequência de flow e tempo de meditação	95
5.4. CORRELAÇÕES ENTRE FFQM E DFS-2.....	96
5.4.1 Mindfulness total	97
5.4.1.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e flow total ($r=.47$, $p=.003$).....	97
5.4.1.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e Balanço Desafio-competência ($r=.33$, $p=.047$)	97
5.4.1.3 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e Objetivos Claros ($r=.44$, $p=.007$)	98
5.4.1.4 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e <i>Feedback</i> Inequívoco ($r=.38$, $p=.021$).....	98
5.4.1.5 Correlação significativa e positiva de magnitude entre mindfulness total e Concentração na Tarefa ($r=.41$, $p=.012$).....	99
5.4.1.6 Correlação significativa e positiva de magnitude elevada entre mindfulness total e Sensação de Controlo ($r=.50$, $p=.002$)	99
5.4.2 Descrever	99
5.4.2.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Descrever e <i>Feedback</i> Inequívoco ($r= .35$, $p=.032$).....	99
5.4.3 Agir com Consciência.....	100
5.4.3.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e flow total ($r=.45$, $p=.037$)	100
5.4.3.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e Concentração na Tarefa ($r=.48$, $p=.003$)	101
5.4.3.3 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e Experiência Autotélica ($r=.36$, $p=.028$).....	101
5.4.4 Não Julgar	102
5.4.4.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Julgar e Perda de Autoconsciência ($r=.45$, $p=.005$).....	102
5.4.5 Não Reagir	103
5.4.5.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Reagir e flow total ($r=.35$, $p=.037$).....	103
5.4.5.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Reagir e <i>Feedback</i> Inequívoco ($r=.36$, $p=.028$).....	104

5.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	104
5.5.1 Amostra	104
5.5.2 Desenho	105
6. CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	107
PARTE II - RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO.....	111
1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	113
1.1 HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	113
1.1.1 Descrição do meio envolvente.....	114
1.1.2 Parcerias e Projetos.....	114
1.1.3 Instalações e Recursos	115
1.1.4 Cursos	116
1.1.4.1 Cursos Profissionais	116
1.1.4.2 Estrutura	117
1.1.4.3 Componentes	117
1.1.4.4 Prova de Aptidão Profissional.....	117
1.1.4.5 Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.....	118
1.1.4.6 Perfil de Desempenho do Instrumentista de Jazz	119
1.1.5 Atividade de Complemento/Enriquecimento Curricular	119
1.1.6 Órgãos de Gestão.....	120
1.1.7 Associações	120
1.1.8 Comunidade Educativa.....	120
1.1.9 Projeto Educativo - Missão, Visão e Valores	121
2. SALAS DE AULA E EQUIPAMENTO	123
3. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR/ALUNOS	125
4. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	127
5. AULAS OBSERVADAS	135
6. AULAS LECIONADAS	137
7. REUNIÕES	139
7.1 COM ORIENTADOR COOPERANTE E ORIENTADOR CIENTÍFICO	139
8. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES	141
8.1 DAWN OF MIDI - 18 DE FEVEREIRO DE 2016	141
8.2 CICLO PORTA-JAZZ - 26 DE FEVEREIRO DE 2016.....	142

8.3 FESTA DE JAZZ DO SÃO LUIZ - 19 DE MARÇO DE 2016	143
8.4 AGITAZZ, FESTIVAL DE JAZZ DO VALE DO SOUSA - 27 DE MAIO DE 2016	143
9. ELEMENTOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO GENÉRICA E REFLEXÃO PESSOAL	145
9.1 MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	145
9.1.1 Motivação	146
9.1.2 Estrutura	147
9.1.3 Sequência	149
9.1.4 Reforço	150
9.1.5 Aprendizagem por descoberta	150
9.2 CURRÍCULO	152
9.2.1 Descrição das competências	153
9.2.2 Critérios de avaliação	154
9.3 PLANEAMENTO	155
9.3.1 Planificação a longo e médio prazo	155
9.3.2 Planificações a curto prazo - aula	156
9.3.3 Articulação das diversas componentes do plano	158
9.3.3.1 Operacionalização	158
9.3.3.2 Matrizes de especificação	159
9.3.3.3 Critérios de desenvolvimento: a performance e a competência	161
9.3.3.4 Estruturas dos planos	162
9.4 PRÉ-REQUISITOS	163
9.5 COMPETÊNCIAS	163
9.5.1 Domínio Cognitivo	164
9.5.1.1 Domínio Cognitivo - Compreensão Auditiva	164
9.5.1.2 Sílabas Tonais e Rítmicas	165
9.5.1.3 Domínio Cognitivo - Compreensão Notacional	167
9.5.1.4 Domínio Cognitivo - Criação Musical	167
9.5.1.5 Domínio Cognitivo - Compreensão Teórica	168
9.5.1.6 Domínio Cognitivo - Metacognição	169
9.5.2 Domínio Psicomotor / Performativo	169
9.5.3 Domínio Afetivo	170
9.5.4 Sequências de competências	170
9.6 CONTEÚDOS	172

9.6.1 Matriz de Conteúdos.....	175
9.6.1.1 Melodia / Harmonia.....	175
9.6.1.2 Ritmo	178
9.6.1.3 Timbre	180
9.6.1.4 Expressão.....	180
9.6.1.5 Forma.....	181
9.6.1.6 Repertório	181
9.6.1.7 Estilo.....	182
9.6.1.8 Abordagens Pianísticas.....	182
9.6.1.9 Factos Históricos	182
9.6.1.10 Técnica	182
9.6.1.11 Teoria.....	182
9.7 OBJETIVOS	183
9.8 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	191
9.8.1 Papel do Professor	191
9.8.2 Autorregulação	192
9.8.3 Métodos e Estratégias usadas	193
9.8.3.1 Instrução Direta	193
9.8.3.2 Resolução de Problemas.....	194
9.8.3.3 Trabalho de repertório	194
9.8.3.4 Modelagem	195
9.8.3.5 Atividades de Rotina	195
9.8.3.6 Outras estratégias utilizadas em aula.....	196
9.8.3.7 Trabalho para casa.....	196
9.9 MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	196
9.9.1 Procedimentos e instrumentos de avaliação	197
9.9.2 Estratégias de moderação de divergências	200
9.9.3 O desenrolar do processo de avaliação.....	201
9.9.3.1 Planificação do teste	202
9.9.3.2 Redação da prova	203
9.9.3.3 Construção da grelha de correção.....	204
9.9.3.4 Passagem dos testes.....	204
9.9.3.5 Correção dos testes	205
9.9.3.6 Registo dos dados e decisões específicas	205

9.9.3.7 Avaliação no contexto do estágio	206
9.9.3.8 Operacionalização da Grelha de Avaliação	215
9.10 GESTÃO DE TEMPO E ESPAÇO	223
9.10.1 Categorização do Tempo	223
9.10.2 Calendarização	224
9.10.3 Gestão do espaço	225
9.11 MATERIAL PEDAGÓGICO	225
9.12 PERCURSO DOS ALUNOS	226
9.13 PERCURSO DO PROFESSOR	239
9.13.1 Papel do Professor	239
9.13.2 Planeamento	240
9.13.3 Competências	241
9.13.4 Conteúdos	241
9.13.5 Estratégias de Ensino-aprendizagem	242
9.13.6 Estratégias de Monitorização e Avaliação	242
9.13.7 Recursos	244
9.13.8 Gestão de Tempo e Espaço	244
BIBLIOGRAFIA	245
APÊNDICES	271
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICO E SOCIOPROFISSIONAL	273
APÊNDICE II - <i>DISPOSITIONAL FLOW SCALE - 2</i> E RESPETIVA COTAÇÃO	275
APÊNDICE III - <i>FIVE FACET MINDFULNESS QUESTIONNAIRE</i> E RESPETIVA COTAÇÃO	279
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO FINAL – FLOW	283
APÊNDICE V – RELATÓRIOS DAS REUNIÕES COM O PROFESSOR PEDRO NEVES	285
APÊNDICE VI – PLANIFICAÇÕES A LONGO PRAZO	291
APÊNDICE VII – PLANIFICAÇÕES A MÉDIO PRAZO	296
APÊNDICE VIII – PLANIFICAÇÕES A CURTO PRAZO	309
APÊNDICE IX – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS	371
APÊNDICE X – MATRIZ DE CONTEÚDOS	375
APÊNDICE XI – GRELHA DE AVALIAÇÃO - PROVA DE INSTRUMENTO, MÓDULO 7 – ALUNO 1	385
APÊNDICE XII – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA	391
APÊNDICE XIII - LISTA DE REPERTÓRIO	393

ANEXOS.....	403
ANEXO I - <i>DAWN OF MIDI</i> - 18 DE FEVEREIRO DE 2016	405
ANEXO II - CICLO PORTA-JAZZ - 26 DE FEVEREIRO DE 2016	407
ANEXO III - FESTA DE JAZZ DO SÃO LUIZ - 19 DE MARÇO DE 2016	409
ANEXO IV - <i>AGITAZZ</i> , FESTIVAL DE JAZZ DO VALE DO SOUSA - 27 DE MAIO DE 2016	411
ANEXO V – PROGRAMA DO INSTRUMENTO	413
ANEXO VI – PLANIFICAÇÕES MODULARES DO CMJ.....	419
ANEXO VII – PLANO DE ESTUDOS E ELENCO MODULAR DA ANQEP.....	435

Índice de Quadros

Quadro 1: Indicadores de Procura de Desafios (<i>Challenge Seeking Indicators</i>)	42
Quadro 2: Indicadores de Monitorização de Desafios (<i>Challenge Monitoring Indicators</i>)	42
Quadro 3: Indicadores de Contexto Social (<i>Social Context Indicators</i>)	42
Quadro 4: As nove dimensões da <i>Dispositional Flow Scale - 2</i>	59
Quadro 5: Comparação entre itens de Observar e Agir com Consciência	86
Quadro 6: Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.....	118
Quadro 7: Caracterização do Aluno 1	128
Quadro 8: Caracterização do Aluno 2	129
Quadro 9: Caracterização do Aluno 3	131
Quadro 10: Caracterização do Aluno 4	132
Quadro 11: Caracterização do Aluno 5	133
Quadro 12: Critérios de Avaliação da Disciplina.....	154
Quadro 13: Componentes dos planos e questões orientadoras.....	157
Quadro 14: Matriz de Especificação	159
Quadro 15: Exemplo de planificação segundo a perspetiva behaviorista	162
Quadro 16: Planificação adotada durante o estágio.....	162
Quadro 17: Competências da subcategoria Compreensão Auditiva	165
Quadro 18: Sistema de Números	166
Quadro 19: Competências da subcategoria Compreensão Notacional.....	167
Quadro 20: Competências da subcategoria Criação Musical	168
Quadro 21: Competências da subcategoria Compreensão Teórica	168
Quadro 22: Competências da subcategoria Metacognição.....	169
Quadro 23: Subcategorias do Domínio Psicomotor / Performativo e respetivas Competências	169
Quadro 24: Subcategorias do Domínio Afetivo e respetivas Competências.....	170
Quadro 25: Sequências Simples	174
Quadro 26: Sequências Complexas	174
Quadro 27: Modos da Escala Maior e respetiva caracterização	176
Quadro 28: Objetivos por nível de decisão	183
Quadro 29: Matriz de Especificação relativamente aos níveis e aos domínios.....	186
Quadro 30: Conteúdos Gerais das Planificações dos Módulos 7 e 8	188

Quadro 31: Procedimentos de Avaliação	197
Quadro 32: Exemplo de lista de verificação	199
Quadro 33: Exemplo de matriz de especificação	203
Quadro 34: Exemplo de matriz de resultados	205
Quadro 35: Domínios do saber e competências gerais incluídas na avaliação	207
Quadro 36: Atividades pedidas ao Aluno 1 no exame final do Módulo 7	208
Quadro 37: Avaliação final do Módulo 7 do Aluno 1.....	208
Quadro 38: Atividades pedidas ao Aluno 1 no exame final do Módulo 8.....	209
Quadro 39: Avaliação final do Módulo 8 do Aluno 1.....	209
Quadro 40: Atividades pedidas ao Aluno 2 no exame final do Módulo 7	210
Quadro 41: Avaliação final do Módulo 7 do Aluno 2.....	210
Quadro 42: Atividades pedidas ao Aluno 2 no exame final do Módulo 8.....	211
Quadro 43: Avaliação final do Módulo 8 do Aluno 2.....	211
Quadro 44: Avaliação do 1º período do Aluno 3	212
Quadro 45: Avaliação do 2º período do Aluno 3	212
Quadro 46: Avaliação do 3º período do Aluno 3	213
Quadro 47: Atividades pedidas ao Aluno 4 no exame final.....	214
Quadro 48: Avaliação final do Aluno 4	214
Quadro 49: Atividades pedidas ao Aluno 5 no exame final.....	215
Quadro 50: Avaliação final do Aluno 5	215
Quadro 51: Correspondência entre Domínios e Competências gerais	217
Quadro 52: Grelha de Avaliação Final.....	218
Quadro 53: Grelha de Avaliação do Domínio Afetivo	221
Quadro 54: Grelha de Avaliação do Domínio Cognitivo.....	222
Quadro 55: Grelha de Avaliação do Domínio Performativo.....	222
Quadro 56: Grelha de Avaliação Final.....	223
Quadro 57: Exemplo de Calendarização Comum	224
Quadro 58: Exemplo de Calendarização de Tarefas (Gráfico de Grantt)	225
Quadro 59: Caracterização do Aluno 1 quanto às dimensões musicais.....	227
Quadro 60: Caracterização do Aluno 2 quanto às dimensões musicais.....	230
Quadro 61: Caracterização do Aluno 3 quanto às dimensões musicais.....	233
Quadro 62: Caracterização do Aluno 4 quanto às dimensões musicais.....	235
Quadro 63: Caracterização do Aluno 5 quanto às dimensões musicais.....	237

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra por sexo, idade média e desvio-padrão.....	64
Tabela 2. Distribuição da amostra pelo ano de escolaridade e instrumento.....	65
Tabela 3. Distribuição dos instrumentos por sexo.....	65
Tabela 4. Caracterização da improvisação e do flow (n=37)	66
Tabela 5. DFS-2: Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão, assimetria e achatamento padronizados por subescala e escala total (n=37).....	67
Tabela 6. Correlações de Spearman entre as subescalas do DFS-2 e a idade, tempo de estudo do instrumento, tempo de improvisação e frequência de flow.....	69
Tabela 7. Médias, desvios-padrão e ANOVA no DFS-2 em função do sexo (n=37)	70
Tabela 8. Média por postos e teste de Kruskal-Wallis do DFS 2 em função do instrumento (n=32)	71
Tabela 9. Médias, desvios-padrão e ANOVA no DFS-2 em função da prática de meditação (n=37)	72
Tabela 10. FFMQ: Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão, assimetria e achatamento padronizados por subescala e escala total (n=37).....	73
Tabela 11. Correlações de Spearman entre as subescalas do FFMQ e a idade, tempo de estudo do instrumento, tempo de improvisação e frequência de flow.....	74
Tabela 12. Médias, desvios-padrão e ANOVA no FFMQ em função do sexo (n=37)	74
Tabela 13. Média por postos e teste de Kruskal-Wallis do FFMQ em função do instrumento (n=32)	75
Tabela 14. Médias, desvios-padrão e ANOVA no FFMQ em função da meditação (n=37)	76
Tabela 15. Correlação de Pearson entre DFS 2 e FFMQ (n=37)	77

Índice de Figuras

Figura 1: Representação gráfica das Pontuações médias nas subescalas do DSF-2	68
Figura 2: Pontuações médias nas subescalas do FFMQ	73

Lista de Abreviaturas

ANT	<i>Attention Network Test</i>
CCB	Centro Cultural da Branca
CMJ	Conservatório de Música da Jobra (CMJ).
CRDF	<i>Continuous Response Digital Format</i>
DFS-2	<i>Dispositional Flow Scale-2</i>
DREC	Direção Regional de Educação do Centro
EF	Execução de Música Familiar
ENF	Execução de Música Não-Familiar
ESM	<i>Experience Sampling Method</i>
FFMQ	<i>Five Facet Mindfulness Questionnaire</i>
FSS-2	<i>Flow State Scale-2</i>
IF	Improvisação de Música Familiar
IJ	Instrumentista de Jazz
INF	Improvisação de Música Não-Familiar
MBSR	<i>Mindfulness-based Stress Reduction</i>
MML	<i>Mindful Music Listening</i>
MPA	<i>Music Performance Anxiety</i>
PAP	Prova de Aptidão Profissional
QPM	Qualidade da Performance Musical

PARTE I

PROJETO EDUCATIVO

1. INTRODUÇÃO

Este relatório final tem como função documentar duas dimensões da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano curricular do Mestrado em Ensino de Música: o estágio e o projeto educativo.

A primeira parte será dedicada ao projeto educativo, que consiste numa investigação realizada no contexto de estágio com vista a aplicar conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico e, em particular, ao longo dos dois anos em que foi frequentado o Mestrado em Ensino de Música.

Sem elevadas pretensões a nível teórico, metodológico ou de criação de conhecimento original, espera-se, ainda assim, partilhar um novo olhar sobre temas que já haviam sido abordados na literatura científica.

Tanto o estágio como o projeto educativo foram realizados no Conservatório de Música da Jobra (CMJ). Porém, convém referir que, devido ao reduzido número de alunos de coadjuvação letiva, foi necessário requerer a participação de outros educandos e professores do 10º, 11º e 12º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.

Neste trabalho, foi investigada a possível relação entre a predisposição para alcançar estados de *mindfulness* e a capacidade de atingir estados de *flow* durante a improvisação musical.

Devido ao uso constante das palavras *mindfulness* e *flow*, estas serão escritas sem itálico, embora se tratem de termos de origem inglesa. Esta abordagem está em conformidade com a do estudo de Gregório e Pinto-Gouveia (2011), em que foi validado o *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) para a população portuguesa, que também usou a palavra *mindfulness* não italicizada.

Este tema surge, sobretudo, da ligação pessoal do mestrando a estas três áreas: a meditação *mindfulness*, a improvisação musical e o estado de *flow*. Por um lado, um interesse por meditação e *mindfulness*, que tem vindo a nutrir de diversas formas ao longo dos anos, desde retiros presenciais a cursos *online* por professores conceituados. Por outro, um

percurso de vários anos na improvisação e no jazz que o tem confrontado, com alguma regularidade, com o estado de flow, isto é, uma imersão profunda e prazerosa no ato de improvisar.

Esta investigação poderá classificar-se como estudo exploratório transversal que, ao avaliar uma potencial associação positiva entre predisposição para mindfulness e tendência para atingir flow durante a improvisação musical, numa população de alunos de jazz do secundário num dado momento, poderá servir como suporte empírico para a realização de estudos de intervenção em que sejam testados protocolos para o cultivo de mindfulness, aferindo potenciais incrementos na frequência de experiências de flow no contexto da improvisação.

Deste modo, a questão de partida é formulada da seguinte forma: será que há uma associação positiva entre a tendência para atingir estados de mindfulness e a capacidade de experienciar flow durante a improvisação musical?

Para além de responder a esta questão de partida, são listados objetivos específicos que se pretende atingir com este trabalho, nomeadamente:

- Verificar se há uma associação entre mindfulness total ou alguma das suas cinco facetas, tal como medido pelo questionário *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ), e o flow total ou alguma das suas nove dimensões, tal como medidos pelo questionário *Dispositional Flow Scale-2* (DFS-2). Embora tenha sido investigada na área do desporto por Cathcart, McGregor e Groundwater (2014), esta questão ainda carece de estudos na área da música e da improvisação musical.
- Investigar possíveis relações entre os dados de carácter sociodemográfico e socioprofissional recolhidos através de dois questionários da autoria do mestrando e as cotações nos questionários relativos ao mindfulness (FFMQ) e flow (DFS-2). Assim, pretende-se expandir, para a área da música, os dados que foram recolhidos em estudos anteriores que abordaram a relação entre flow e mindfulness (e.g., Kee & Wang, 2008) na área do desporto.
- Caso se confirme uma associação entre mindfulness e flow na improvisação musical, espera-se que este estudo sirva como ponto de partida para a realização de

investigações de carácter experimental que usem um protocolo de meditação mindfulness como forma de aumentar a experiência de flow durante a improvisação musical, tal como já foi feito na área do desporto (e.g. Aherne, Moran & Lonsdale, 2011).

A nível de estrutura, esta primeira secção (projeto educativo) consistirá em seis partes: introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados, discussão e conclusão. Na revisão da literatura, serão abordados os três temas principais deste trabalho, designadamente flow, mindfulness e a improvisação. Na metodologia, relembrar-se-á a problemática e os objetivos e apresentar-se-ão o modelo de estudo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos. No capítulo seguinte, serão descritos os resultados da análise estatística dos dados recolhidos através da administração e recolha de questionários entregues a diversos discentes do CMJ. Na discussão, tentar-se-á interpretar os resultados à luz da literatura científica e serão referidas as principais limitações do estudo. Na conclusão, apresentar-se-ão, de forma sintética, as ideias mais importantes a retirar desta investigação, bem como as sugestões para estudos futuros.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta revisão da literatura, serão explorados os três temas principais deste trabalho, nomeadamente flow, mindfulness e música (com um especial enfoque na improvisação musical). Tendo a intenção de explorar as suas potenciais conexões, será citada literatura que aborde estes temas não apenas individualmente, mas que também trate das relações entre flow e mindfulness, música e flow, música e mindfulness e, por último, flow, música e mindfulness.

2.1 Flow

2.1.1 Flow - Origem do Conceito

A teoria da *autoatualização* de Abraham Maslow (1968, 1970), em que o autor tentou compreender a motivação intrínseca, providenciou, em parte, as bases teóricas do conceito de flow. O autor acreditava que as situações em que as pessoas usam as suas capacidades de forma mais completa são os seus "momentos mais saudáveis"¹ (1970, p.97). O autor considera estes momentos de grande importância para a autorrealização do indivíduo, que define como um crescimento intrínseco do que o organismo é, motivado pelo desejo do crescimento em si e não por algum tipo de deficiência (Maslow, 1987).

Por essa razão, Maslow (1968), nos anos 60 do século passado, começou a interessar-se por *experiências culminantes*, caracterizadas pelo sentimento de êxtase e, segundo o autor, mais comuns em indivíduos com elevado grau de *autoatualização*. No entanto, Maslow também reconheceu que, embora o nível mais alto de *autoatualização* seja alcançado por poucas pessoas, as experiências culminantes podem ser vivenciadas por toda a gente. O conceito de flow, desenvolvido por Csikszentmihalyi nos anos setenta (1975b), partilha muitas semelhanças com as experiências culminantes de Maslow.

Estudos conduzidos na América do Norte, Europa e Ásia mostraram que as pessoas experienciam frequentemente momentos de envolvimento intenso e prazeroso nas

¹ "healthiest moments"

atividades do dia-a-dia (Csikszentmihalyi, 1988b, 1990). Csikszentmihalyi entrevistou artistas, alpinistas, compositores, jogadores de xadrez, entre outros, para tentar perceber o porquê de continuarem a realizar tarefas que resultam em poucas ou nenhuma recompensas externas. Após analisar os relatos recolhidos, Csikszentmihalyi concluiu que o fator comum era um estado de grande concentração e prazer que o autor apelidou de flow. Milhares de entrevistas realizadas mostraram que este fenômeno parece acontecer em todas as culturas e independentemente da idade, gênero ou classe social (Csikszentmihalyi, 1988a, 1990; Delle, Fave & Massimini, 1988; Han, 1988; Sato, 1990).

Estudos ulteriores, em várias áreas de conhecimento e atividade, incluindo ciência (Csikszentmihalyi, 1996), desporto (Jackson, 1996; Jackson & Kimiecik, 2008; Jackson & Wrigley, 2004) e música (Wrigley & Emmerson, 2011), suportam a hipótese de que o conceito de flow é robusto e linear, independentemente da cultura, classe, gênero, idade e tipo de atividade (Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihalyi (1990), ao descrever este fenômeno, nota que “foi descrito essencialmente da mesma forma por mulheres de idade na Coreia, adultos na Tailândia e na Índia, adolescentes em Tóquio, pastores Navajo, agricultores nos Alpes italianos e por trabalhadores em linhas de montagem em Chicago.”² (p. 4).

A investigação que se tem realizado sobre flow tem estudado a natureza deste tipo de experiência ótima, os fatores que parecem torná-la possível (Csikszentmihalyi, 1988a; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) e potenciais aplicações em diversos campos.

A pesquisa sobre o flow tem-se alargado a diversos contextos e domínios, para além dos anteriormente citados, nomeadamente: diversas atividades profissionais (Csikszentmihalyi & Lefevre, 1989; Kirk & Brown, 2003); lazer (Csikszentmihalyi & Lefevre, 1989; Ellis, Voekl & Morris, 1994; Haworth, Jarman & Lee, 1997; Kowal & Fortier, 1999); ensino (Gunderson, 2003); aprendizagem através de hipermédia (Konradt & Sulz, 2001); estudo de estatística numa licenciatura em psicologia (Engeser & Rheinberg, 2008); experiência de consumidores *online* (Novak, Hoffman & Duhachek, 2003); e de utilizadores de

² "It was reported in essentially the same words by old women from Korea, by adults in Thailand and India, by teenagers in Tokyo, by Navajo shepherds, by farmers in the Italian Alps, and by workers on the assembly line in Chicago." (tradução nossa)

plataformas *online* (Chen, Wigund & Nilan, 1999; Novak et al., 2003; Novak, Hoffman & Yung, 2000; Webster, Trevino & Ryan, 1993).

2.1.2 Definição de Flow

Csikszentmihalyi (1990) caracterizou flow como sendo:

um estado em que o sujeito está tão envolvido numa atividade que nada mais parece ser importante, sendo a experiência tão deleitosa que as pessoas procuram realizá-la pelo simples prazer que isso lhes dá, mesmo que tal implique um grande investimento de tempo e esforço.³ (p.4)

Em termos de definições operacionais de flow para fins de pesquisa, não parece haver um consenso. Novak, Hoffmann e Yung (1998) analisaram diversas definições presentes na literatura e encontraram diferentes tipos, nomeadamente: definições que descrevem condições conducentes ao flow; definições que caracterizam fenomenologicamente a experiência de flow; e definições que listam consequências da experiência. Esta profusão de diferentes definições revelou-se um desafio para a pesquisa deste constructo.

2.1.3 Flow - Métodos de Investigação

Os investigadores que estudam este fenómeno reconhecem a dificuldade em medir um estado subjetivo como a experiência de flow, especialmente no que diz respeito a garantir a validade e fiabilidade dos instrumentos de aferição. Um dos fatores que para isso contribui é a dificuldade em medir este estado sem interromper a experiência ou introduzir um viés de medição (Scollon, Kim-Prieto & Diener, 2003).

No que diz respeito a métodos de pesquisa, os que mais têm sido utilizados ao investigar flow são as entrevistas, questionários e o *Experience Sampling Method* (ESM) ou Método de Amostragem da Experiência.

³ “a state in which people are so involved in that nothing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will continue to do it even at great cost, for the sheer sake of doing it.” (tradução nossa)

A entrevista foi o primeiro método a ser usado como forma de estudar o estado de flow, tendo em vista uma melhor descrição das suas características fenomenológicas e dos fatores psicológicos e contextuais que parecem promover a experiência. Através deste procedimento, foi possível encontrar aspetos comuns nos diversos testemunhos recolhidos e, assim, construir modelos teóricos (Csikszentmihalyi, 1975b; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

No entanto, Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1988) também se pronunciaram sobre as limitações deste método, visto que torna difícil destringir entre a experiência de flow e as expectativas culturais e desejos do sujeito entrevistado. Também existe a limitação de ser um procedimento que assenta sobretudo no uso da memória.

Para além de entrevistas, foram elaborados questionários, numa tentativa de obter resultados mais objetivos (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Mayers, 1978; Delle et al., 1988; Jackson & Marsh, 1996; Parks, 1996).

Porém, é necessário ter em conta que questionários retrospectivos também podem enviesar os resultados, visto que, tal como no caso da entrevista, estamos a pedir aos respondentes para usarem a memória como forma de estimar os seus níveis de flow, sendo a memória apenas parcialmente fiável (Brewer, Van Raalte, Van Raalte & Linder, 1991). No entanto, o uso de medições biológicas ou de ESM, de que se falará em seguida, também pode interferir na experiência, o que constitui um obstáculo igualmente relevante e que tem de ser tomado em conta.

O terceiro método utilizado pelos investigadores designa-se, como já foi referido, *Experience Sampling Method* (ESM) (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988, p.252). Este procedimento consiste no uso de um *pager*, ou outro meio de comunicação, por forma a alertar o sujeito em alturas aleatórias ao longo do dia, para que este preencha um questionário sobre os seus níveis de flow.

Este método, criado com o intuito de medir o flow no momento em que a atividade está a ser realizada, pretende reduzir as potenciais distorções que resultam da tentativa de tentar recordar eventos emocionais passados, aquando do preenchimento de questionários (Brewer et al., 1991; Dewhurst & Marlborough, 2003; Keuler & Safer, 1998, Smyth & Stone, 2003).

Porém, visto que o ESM se revelou pouco prático na medição do flow em certo tipo de atividades, como por exemplo atividades desportivas, Jackson, na companhia de outros investigadores, desenvolveu um instrumento, considerado psicometricamente válido, chamado *Flow State Scale-2* (FSS-2). Este questionário representa um método mais prático e eficiente para medir o flow em atividades como a prática desportiva e a performance musical (Jackson, 1996; Jackson & Eklund, 2002; Jackson, Kimiecik, Ford & Marsh, 1998; Jackson, Thomas, Marsh & Smethurst, 2001; Marsh & Jackson, 1999), devendo ser administrado logo após a atividade.

2.1.4 Flow - Caracterização da Experiência

Não parece ser possível iniciar a experiência de flow intencionalmente. Tentativas de criar conscientemente uma experiência de flow parecem tornar a experiência mais difícil de alcançar (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Porém, a presença de certas condições internas e externas parecem condicionar a quantidade de tempo passado em flow por determinado indivíduo (Csikszentmihalyi, 1993), havendo evidências que o grau de importância das diferentes condições que levam ao flow pode variar de contexto para contexto (Jackson et al., 1998; Jackson & Marsh, 1996).

De acordo com a teoria do flow, as condições ótimas para experienciar flow ocorrem quando uma pessoa se envolve em atividades estruturadas, com *feedback* imediato relativamente ao seu desempenho, que são intrinsecamente motivadoras e cuja complexidade vai aumentando (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Moneta & Csikszentmihalyi, 1996). Adicionalmente, os participantes deverão sentir que as suas competências estão à altura do desafio. No entanto, o autor também notou que poderá ser possível reduzir alguns dos obstáculos à vivência de flow, aumentando assim a sua frequência (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999, p.138).

Na área da psicologia do desporto, têm sido investigadas, com alguma profundidade, as condições que conduzem ou inibem o flow, com a esperança de melhorar o rendimento desportivo (Kimiecik & Stein, 1992). Relativamente a fatores conducentes ao flow, atletas

entrevistados por Jackson (1995) mencionaram a concentração como um fator essencial para conseguirem atingir o estado de flow. Segundo Jackson (1995), flow requer uma Atenção Focada no momento presente e não autocentrada. Os maiores obstáculos citados foram: pensar demasiado, estar demasiado preocupado com o que os outros estão a fazer, com o que pensam de nós ou com o que os adversários estão a fazer ou pensar.

Outra característica da experiência de flow é o facto de poder existir num *continuum*, de flow reduzido até flow profundo (Csikszentmihalyi, 1975b; Sobel, 1995). O autor considerou as atividades de baixo flow como exemplos de '*microflow*' e caracterizou-as como triviais, com baixo nível de complexidade, pouco ou nada estruturadas e de cariz mais automático, como rabiscar num papel, sonhar acordado ou fumar um cigarro (Csikszentmihalyi, 1975b, p.141). O autor notou que o flow mais profundo acontece durante atividades mais complexas como xadrez, cirurgia, composição musical e rituais religiosos. Esta hipótese de existir um *continuum* que vai de flow reduzido até flow profundo tem sido confirmada por estudos mais recentes (Gilson, Pratt, Roberts & Weymes, 2000).

Estudos realizados por Csikszentmihalyi (1988; 1990; 2002) e outros (e.g., Boniface, 2000; Ellis et al., 1994; Jackson, 1996; Jackson & Marsh, 1996), desde os anos 90 do século passado, permitiram delinear nove características definidoras da experiência subjetiva de flow:

1) Balanço Desafio-competência

Esta dimensão consiste na necessidade de um equilíbrio entre as competências do sujeito e as exigências da tarefa. O Balanço Desafio-competência é frequentemente conceptualizado como sendo o aspeto mais robusto e central do flow (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996). St. John (2006) e Hart e Di Blasi (2015) observaram, o primeiro com uma amostra de crianças e o segundo com adultos, que os participantes aludiram consistentemente ao equilíbrio desafio-competência.

2) Imersão na Ação

O conceito de Imersão na Ação é reconhecido como um aspeto da experiência de flow caracterizado por reduzida consciência do eu e concomitante envolvimento profundo na

atividade, com um resultante acréscimo na espontaneidade (Boniface, 2000; Jackson & Marsh, 1996). Porém, enquanto Boniface (2000) e Jackson e Marsh (1996) conceptualizaram a espontaneidade como resultado da perda de autoconsciência, Hart e Di Blasi (2015) observaram que, de acordo com a sua análise, é possível que o aumento da espontaneidade permita ao indivíduo libertar-se de algum grau de autoconsciência e aponta que será necessária mais pesquisa para averiguar a relação causal entre estas duas variáveis.

3) Objetivos Claros

Os objetivos, quer estabelecidos antes da tarefa ou durante (em resultado do que acontece ao longo da mesma), têm que ser claramente definidos (Csikszentmihalyi, 2002). Isto significa que, em geral, é necessário ter uma compreensão clara dos requisitos da tarefa para ser capaz de atingir flow (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

4) *Feedback* Inequívoco

Existe *feedback* claro e imediato relativamente à performance do sujeito, em função dos objetivos propostos (Csikszentmihalyi, 2002).

5) Concentração na Tarefa

Uma das dimensões do flow foi apelidada por Boniface (2000), Csikszentmihalyi (1990) e Ellis e seus colegas (1994) de Concentração na Tarefa. Sawyer (2007) encontrou um correlato desta dimensão em *ensembles* de jazz que designou por "concentração completa". Boniface (2000) define Concentração na Tarefa como o afunilar da atenção do indivíduo num campo limitado de estímulos, permitindo ao indivíduo ficar intensamente conectado com a tarefa que está a realizar e ao mesmo tempo desconectado de quaisquer distrações.

6) Sensação de Controlo

Outra dimensão da experiência de flow é a Sensação de Controlo. Jackson (1996) refere que ter uma Sensação de Controlo relativamente às nossas ações e à tarefa que estamos a realizar, sem fazer um esforço para manter as coisas sob controlo, é uma característica primária da experiência de flow.

7) Perda de Autoconsciência

O sujeito deixa de se preocupar com o que os outros pensam dele, ficando totalmente imerso na tarefa. Boniface (2000) e Csikszentmihalyi (1990) defendem que a Perda de Autoconsciência é um aspeto central para a vivência de flow.

8) Transformação de Tempo

De acordo com Csikszentmihalyi (1990), o afunilamento da atenção que caracteriza o flow tende a vir acompanhado por uma perda de consciência do tempo, transformação da sensação do tempo ou "desorientação temporal"⁴ (Boniface, 2000, p.60).

9) Experiência Autotélica

A experiência de flow é intrinsecamente gratificante e traz sentimentos de grande satisfação (Csikszentmihalyi, 2002).

Assim, flow é uma experiência complexa e multidimensional (Csikszentmihalyi, 1990), sendo ainda pouco claras as relações causais entre as várias dimensões e entre cada dimensão e a experiência de flow no seu todo.

2.1.5 Balanço Desafio-Competência

Como foi referido anteriormente, flow ocorre quando as competências do sujeito são suficientes para concretizar a tarefa, mas para que esta não se torne nem demasiado fácil nem excessivamente difícil (Moneta & Csikszentmihalyi, 1996, p.278).

Se as exigências da tarefa forem superiores às competências, o sujeito começará a ficar vigilante e, em seguida, ansioso. Na situação oposta, ou seja, se as competências do sujeito foram superiores à dificuldade do desafio, a pessoa pode experienciar tédio e, em seguida, apatia (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, p.90). Foram desenvolvidos alguns modelos conceptuais para descrever esta relação em maior detalhe.

Um dos primeiros modelos a ser descritos na literatura foi o modelo dos três canais (Csikszentmihalyi, 1975b). Segundo este modelo, se houver um equilíbrio entre

⁴ "time disorientation"

competências e desafio podemos experienciar flow, caso contrário, iremos experienciar tédio (competências mais elevadas do que as exigências do desafio) ou ansiedade (exigências do desafio mais elevadas do que as competências do sujeito).

Um modelo mais tardio, de quatro canais, adiciona apatia aos possíveis estados resultantes de diferentes relações entre competências e exigências do desafio (Massimi & Carli, 1988).

Por último, Massimini e Carli (1988) introduziram um modelo de oito canais, em que é caracterizada em maior pormenor esta relação entre competências e desafio e potenciais sentimentos ou experiências resultantes da mesma, incluindo flow.

2.1.6 Flow e Bem-Estar

O estado de flow tem sido considerado como um elemento relevante do bem-estar eudaimónico, que diz respeito à satisfação sentida por dado indivíduo como resultado do desenvolvimento do seu potencial (Jackson & Wrigley, 2004; Ryan & Deci, 2001).

As relações entre flow e outras dimensões ou variáveis do comportamento têm sido objeto de estudo nas últimas décadas. Diversas investigações estabeleceram associações positivas entre flow e persistência numa dada atividade (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), autoestima (Adlai-Gail, 1994), desenvolvimento de competências (O'Neill, 1999), saúde física (Patton, 1999), proteção contra a potencial desmotivação resultante de desempenhos negativos (Schmidt, 1998), emoções positivas (Emerson, 1998; Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999), confiança, mindfulness (Kaufman, Glass & Arnkoff, 2009), motivação, eficiência cognitiva e ativação elevadas (Emerson, 1998). Por outro lado, Kaufman e seus colegas (2009) observaram que, numa amostra de atletas, o flow estava negativamente associado a ansiedade, perfeccionismo e surgimento de pensamentos indesejados.

O Balanço Desafio-competência é a dimensão do flow com uma associação positiva mais forte ao bem-estar subjetivo. Sentir-se capaz de realizar um desafio contribui para o bem-estar, o que está de acordo com a teoria da autodeterminação, que descreve sentimentos de competência como uma necessidade psicológica básica (Deci & Ryan, 2000). Como tal, uma forte crença na *autoeficácia* vai gerar bem-estar (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000) e uma crença débil vai gerar sentimentos desconfortáveis (Baumeister &

Leary, 1995). Da mesma forma, Kowal e Fortier (1999) observaram que flow estava positivamente associado a percepções de autonomia e competência. O'Neill e McPherson (2002) também constataram que estudantes que se sentiam menos competentes relatavam menos experiências de flow. Assim, a confiança do indivíduo nas suas capacidades parece ser um fator essencial na percepção de um equilíbrio entre o desafio e as competências do sujeito (Jackson, 2000; Pineau, Glass, & Kaufman, 2014).

O ensino é uma área que pode beneficiar grandemente de um ambiente propício ao flow, visto que cultivar estes estados positivos pode melhorar a capacidade de aprendizagem, através do desenvolvimento de competências e incremento da satisfação intrínseca durante o processo de aprender (Whitson & Consoli, 2009).

Embora o estado de flow não possa ser criado intencionalmente (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999), como já foi dito, poderá ser útil incluir nos currículos métodos de ensino e aprendizagem que aumentem os antecedentes do flow, como por exemplo treino mental para tornar a voz interior do aluno mais positiva, estabelecer Objetivos Claros e técnicas de relaxamento.

Sendo o flow um elemento importante para o bem-estar geral do indivíduo, a teoria do flow também tem sido aplicada a outras áreas como a psicoterapia (Grafanaki, Brennan, Holmes, Tang & Alvarez, 2007) e a psiquiatria (Inghilleri, 1999). O uso dos princípios do flow na psicoterapia vem de encontro a um paradigma a que alguns autores chamam de psicologia positiva (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005), em que é rejeitado o foco quase exclusivo no problema do paciente. Neste paradigma, a prioridade consiste em desenvolver as forças do indivíduo, reduzindo a experiência disfórica ou melancólica como subproduto deste grau acrescido de autorrealização (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

2.1.7 Personalidade Autotélica

Csikszentmihalyi (1975a) teorizou que o flow ocorre mais frequentemente em alguns indivíduos devido a características de personalidade. Expandido esta ideia, Csikszentmihalyi introduziu, mais tarde, o conceito de *personalidade autotélica* (1990), referindo-se a pessoas que têm grande facilidade em experienciar flow.

Este termo deriva das raízes gregas *auto* (eu) e *telos* (objetivo) e refere-se à capacidade de tirar prazer de tarefas que não têm nenhum outro objetivo que não elas próprias.

Estes indivíduos parecem reunir algumas características comuns, como desejo por desafios (Logan, 1988), boa capacidade de concentração (Hamilton, citado por Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988), elevada autoestima, baixa ansiedade, elevada motivação intrínseca (Jackson & Roberts, 1992), curiosidade e interesse pela vida, persistência e reduzido egocentrismo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Num estudo publicado em 1994 por Adlai-Gail, alunos com personalidade autotélica, que foi medida pelo tempo passado em flow, tinham objetivos futuros mais bem definidos e relataram estados cognitivos e afetivos mais positivos.

Sendo maioritariamente motivadas por fatores intrínsecos, as pessoas com personalidade autotélica são capazes de direcionar "a sua atenção de forma a limitar o campo da mesma, conseguindo, dessa forma, que a ação e a consciência se fundam"⁵ (Csikszentmihalyi, 1975a, p.55).

2.1.8 Flow e Atenção

Csikszentmihalyi (1999) sugeriu que "encontrar o objeto adequado em que focar a nossa atenção de modo a conseguir atingir uma total Concentração na tarefa é o princípio chave para alcançar o estado de flow"⁶ (p.121).

Também Maddux (1997) e Orlick (1990) sugeriram que a capacidade de experienciar flow resulta da capacidade do indivíduo de se focar totalmente na tarefa em que está envolvido no momento presente.

De acordo com Csikszentmihalyi (1997, p.128), "ao controlarmos a atenção estamos a controlar a nossa experiência e, por conseguinte, a nossa qualidade de vida"⁷. O autor sugeriu que atividades como exercício, aeróbica, artes marciais, meditação ou oração

⁵ "their awareness so as to limit the stimulus field in a way that allows the merging of action and awareness." (tradução nossa)

⁶ "Finding what attentional focus helps to bring about complete mental involvement in your performance is the key principle for finding flow." (tradução nossa)

⁷ "To control attention means to control experience, and therefore the quality of life." (tradução nossa)

poderão servir para incrementar o controle da atenção e assim a ocorrência de flow (Csikszentmihalyi, 1997). Sem essas competências, as pessoas, na sua tentativa de alcançar estados de flow, parecem estar totalmente dependentes de fatores que dificilmente conseguem controlar (Csikszentmihalyi, 1990).

2.2 Mindfulness

2.2.1 Atenção, Meditação e Mindfulness

William James, no seu livro *Princípios da Psicologia* (1980, p.403), refere-se à atenção da seguinte forma: “Toda a gente sabe o que é a atenção. É a posse, por parte da mente, com clareza e nitidez, de um dos que parecem ser vários objetos ou linhas de pensamento simultâneos possíveis.”⁸

No seu uso informal, a palavra atenção refere-se à capacidade de nos podermos concentrar em algo, ao mesmo tempo que ignoramos outros elementos presentes na nossa consciência. Segundo o dicionário *Merriam Webster Online*, atenção é definida como "ato ou estado de direcionar a mente para algo." Embora seja um conceito que todos compreendemos intuitivamente, a sua natureza e funcionamento estão ainda pouco claros de um ponto de vista científico.

Um dos primeiros modelos a ser desenvolvidos, através duma síntese de pesquisa na área da psicologia cognitiva e de estudos na área da neuroimagem, foi o de Posner e Peterson (1990). Neste modelo, o sistema da atenção é dividido em três subsistemas: a rede de alerta, que tem como função a manutenção de um estado de vigília, preparando a consciência para o potencial aparecimento de estímulos relevantes; a rede de orientação, que seleciona de apenas um até um reduzido número de estímulos sensoriais, para os quais dirige o foco da atenção; e a rede de controlo executivo da atenção - que tem a seu cargo a gestão do foco da atenção aquando da presença de estímulos ou tarefas simultâneas.

Outro modelo foi o apresentado por Corbetta e Schulman (2002). Este modelo descreve dois sistemas de atenção: o sistema dorsal ou voluntário e o sistema ventral ou de alerta,

⁸ "Everyone knows what attention is. It is the taking possession by the mind, in clear and vivid form, of one out of what seem several simultaneously possible objects or trains of thought." (tradução nossa)

que correspondem aproximadamente às redes de orientação e alerta do sistema de Posner e Peterson.

Na literatura referente à meditação, há diversos estudos que procuram caracterizar os efeitos psicológicos da intensificação do foco da atenção (Walsh & Shapiro, 2006). Investigadores têm tentado perceber até que ponto é possível treinar a atenção conscientemente, através de técnicas como a meditação (Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008), e de que forma é que este treino pode influenciar a experiência subjetiva dos sujeitos, dando particular relevância à exploração das suas potencialidades enquanto adjuvante à melhoria da qualidade de vida e do bem-estar subjetivo das pessoas.

O termo meditação refere-se a um leque muito amplo de práticas contemplativas provenientes de diferentes culturas, com objetivos de cariz espiritual, e que, invariavelmente, envolvem algum tipo de intervenção ao nível do sistema da atenção. Podemos encontrar estas práticas em tradições tão distintas como o Cristianismo, o Judaísmo, o Sufismo, o Taoísmo, o Budismo e o Yoga (enquanto uma das seis escolas ortodoxas da filosofia hindu), entre outras.

Algumas destas técnicas têm sido estudadas extensivamente por vários autores, com centenas de estudos realizados, a sua maioria nos últimos 40 anos (Walsh & Shapiro, 2006).

No contexto académico, a meditação é vista como uma forma de autorregulação, que tem como principal foco o treino da atenção (Walsh & Shapiro, 2006). Depois de uma extensa revisão da literatura existente, Walsh e Shapiro (2006, pp.228-229) elaboraram a seguinte definição operacional de meditação:

O termo meditação refere-se a uma família de práticas de autorregulação que se focam no treino da atenção, de forma a permitir um maior controlo voluntário de certos processos mentais e, dessa forma, fomentar um maior bem-estar e desenvolver capacidades específicas como calma, concentração, sabedoria, entre outras.⁹

⁹ “*The term meditation refers to a family of self-regulation practices that focus on training attention and awareness in order to bring mental processes under greater voluntary control and thereby foster general mental well-being and development and/or specific capacities such as calm, clarity, and concentration*” (tradução nossa)

Há dois tipos de atenção que são frequentemente referidos na literatura concernente à prática meditativa. O primeiro, a Atenção Focada, é desenvolvido através de técnicas de concentração em que o objetivo é manter a atenção continuamente focada num único objeto. O segundo, frequentemente apelidado de Monitorização Aberta, que permite a mudança de foco de atenção entre diversos objetos, tem como objetivo o desenvolvimento de um estado interior de aceitação e baixa reatividade relativamente à experiência interna, nomeadamente pensamentos e sentimentos (Walsh & Shapiro, 2006; Lutz et al., 2008; Shapiro, 1980).

Comparando estes dois sistemas de atenção, a Atenção Focada e a Monitorização Aberta, com os dois sistemas de atenção descritos no modelo de Corbetta e Shulman (2002), o dorsal ou voluntário e o ventral ou de alerta, e que por sua vez correspondem aproximadamente com as redes de orientação e alerta do sistema de Posner e Peterson (1990), podemos notar bastantes semelhanças.

As duas técnicas que têm sido mais estudadas empiricamente são a meditação mindfulness e a Meditação Transcendental. A Meditação Transcendental é uma técnica em que o praticante repete um mantra (uma palavra ou frase) continuamente, procurando fazê-lo sem esforço e de maneira automática, para que a mente naturalmente se foque no som e se abstraia dos restantes estímulos sensoriais. É pedido aos praticantes para meditar diariamente, 20 minutos ao início do dia e 20 minutos ao fim do dia (Lansky & Louis, 2006). A meditação mindfulness consiste, de acordo com o método mais reportado na literatura académica, em direcionar a atenção para um determinado objeto, por regra as sensações associadas à respiração, não tentando controlar quaisquer pensamentos, sentimentos ou sensações que surjam. Se a atenção se focar noutra objeto que não o suporte previamente escolhido, devemos trazer gentilmente a atenção de volta para a respiração. Este tipo de atenção é caracterizada pelo não julgamento e não-reatividade relativamente à experiência interior.

Na maioria dos estudos sobre mindfulness, é usado o termo *Mindfulness-based Stress Reduction* (MBSR). MBSR é um curso de oito semanas criado por Jon-Kabat Zinn nos anos 70, que usa um conjunto de práticas como meditação mindfulness, consciência corporal e yoga para incrementar o grau de mindfulness dos indivíduos. Os praticantes têm uma prática formal diária de 45min (Kabat-Zinn, 2005), realizada seis dias por semana.

Em geral, as definições de mindfulness são constituídas por um componente de Tomar Consciência e outro de Aceitação (Bishop et al., 2004; Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra & Farrow, 2008). No entanto, Baer e seus colegas propuseram uma forma de dividir estas duas componentes em mais facetas, para poder operacionalizar o conceito de mindfulness de forma mais rigorosa (Baer, Smith & Allen, 2004; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). Estas subdivisões adicionais constituem as cinco facetas de mindfulness: Observar (estar consciente de estímulos internos e externos); Descrever (ser capaz de descrever verbalmente as experiências internas); Agir com Consciência (estar focado na tarefa que está a ser realizada sem deixar a mente dispersar); Não Julgar a experiência interior (ser capaz de aceitar e acolher pensamentos e sentimentos); e, Não Reagir à experiência interior (permitir aos pensamentos e sentimentos aparecer e desaparecer na consciência sem nos identificarmos com eles ou agirmos a partir deles).

2.2.2 Estudos sobre meditação e controlo da atenção

Têm sido conduzidas bastantes pesquisas, desde os anos 70 até aos dias de hoje, sobre os efeitos psicológicos e fisiológicos da meditação (Shapiro, Schwartz & Santerre, 2002).

Alguns dos benefícios da meditação que têm sido apontados recentemente são os seguintes: bem-estar emocional (Greeson, 2009), maior capacidade de lidar com situações de dor crónica (Kabat-Zinn, Lipworth, Burncy, & Sellers, 1987), melhorias em condições como doença coronária (Zamarra, Schneider, Besseghini, Robinson & Salerno, 1996), dependência de drogas (Gelderloos, Walton, Orme-Johnson & Alexander, 1991), doenças de pele (Kabat-Zinn et al., 1998) e desregulação hormonal (Jevning, Wilson & Davidson, 1978), melhorias no desempenho cognitivo (Dillbeck, Assimakis, Raimondi & Orme-Johnson, 1986) e atenção mais focada e prolongada (Lutz et al., 2008; Tang et al., 2007; Amishi, Krompinger & Baime, 2007; Valentine & Sweet, 1999).

Diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de investigar se é realmente possível, através da prática meditativa, treinar a atenção. Em seguida, são descritos alguns exemplos.

Num estudo de Tang e seus colaboradores (2007), o grupo experimental demonstrou melhorias significativas a nível de controlo de stress e mais atividade da rede de controlo

executivo da atenção, tal como medida pelo *Attention Network Test* (ANT), após ser sujeito a um programa de 20 minutos de meditação diária durante cinco dias consecutivos.

Há alguns dados que indicam que, em sujeitos que participaram em retiros de MBSR de curta e longa duração, puderam ser observadas melhorias nos subsistemas de alerta e de orientação da atenção (Amishi et al., 2007).

Valentine e Sweet (1999) concluíram que a capacidade de suster o foco da atenção em determinado objeto também teve tendência a melhorar no grupo experimental quando comparado com o grupo de controlo.

Alunos conseguiram incrementar as suas cotações tanto no *Culture Fair Intelligence Test* como no *Group Embedded Figures Test* ao longo de um período de prática de Meditação Transcendental de 3 a 5 anos (Dillbeck et al., 1986).

De acordo com Lutz et al. (2008), que efetuaram uma revisão da literatura sobre os efeitos de meditação (Atenção Focada e Monitorização Aberta), a prática da meditação parece ter efeitos de regulação de certos processos cognitivos e afetivos.

2.2.3 Estudos sobre Flow e Mindfulness

Embora tenha sido admitida a hipótese de que a alteração intencional dos padrões da atenção possa levar a um aumento da experiência de flow (Csikszentmihalyi, 1975a, 1990; Jackson, 1995, 2000; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Stein, Kimiecik, Daniels, Jackson, 1995), a pesquisa nesta área ainda está numa fase inicial.

Tem-se assistido, nos últimos anos, a um interesse crescente em investigar a relação entre mindfulness e flow. Clarke e Haworth (1994) concluíram que, após investigarem experiências de flow num grupo de alunos universitários britânicos, níveis altos de envolvimento cognitivo através de uma elevada concentração estão associados a uma maior frequência de estados de flow. Com base nesta conclusão, os autores exploraram possíveis formas de treinar a atenção de forma a potenciar a experiência de flow.

Clark (2002) examinou o impacto de um programa de treino de mindfulness, baseado em estratégias de autorregulação da atenção, na quantidade e qualidade de experiências de

flow durante o seu dia-a-dia normal, numa amostra de alunos universitários. Aos alunos foram ensinadas técnicas de mindfulness e controlo de atenção baseadas no trabalho de Kabat-Zinn (1990) e Nideffer (1993), respetivamente, como parte do protocolo de treino da atenção. O ESM, já referido anteriormente, foi usado para recolher os dados relativos ao estado de flow dos participantes no quotidiano, antes e depois do protocolo de treino da atenção. Clark (2002) verificou que, no seu estudo piloto usando ESM, três dos seis participantes referiram um aumento na frequência de estados de flow.

Psicólogos do desporto equipararam frequentemente desempenhos de pico, comumente chamados de 'estar na zona', a estados de flow (Jackson, 2000; Jackson & Roberts, 1992; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Young & Pain, 1999).

No entanto, ainda não há certezas sobre a melhor forma de aumentar os níveis de flow. Na área do desporto, técnicas comumente usadas, como regulação do nível de ativação, estabelecer objetivos e técnicas de manipulação de *self-talk* (comentário verbal interno e automático), têm obtido resultados contraditórios (Johnson, Hrycaiko, Johnson & Halas, 2004; Kaufman et al., 2009; Kornspan, Overby & Lerner, 2004). Estas técnicas, ao encorajar a supressão ou substituição de imagens ou pensamentos negativos, podem aumentar a frequência e saliência destes mesmos pensamentos (Beilock, Afremow, Rabe & Carr, 2001; Gardner & Moore, 2006; Janelle, 1999; Kaufman et al., 2009; Wegner, 1994). Uma alternativa que tem sido levantada pelos investigadores é a prática de meditação mindfulness.

Dadas as importantes semelhanças entre os estados de flow e mindfulness, nomeadamente o enfoque no momento presente e Imersão na Ação (Gardner & Moore, 2004; Pineau, et al 2014; Kee & Wang, 2008), tem surgido, na área do desporto, algum interesse em estudar a relação entre estes dois constructos como potencial alternativa às técnicas de controlo psicológico anteriormente referidas.

Alguns estudos empíricos parecem confirmar não só uma associação positiva significativa entre os níveis de mindfulness e flow em atletas (Aherne et al., 2011; Bernier, Thienot, Codron & Fournier, 2009; Pineau et al., 2014; Kee & Wang, 2008; Pineau, Glass, Kaufman, Tenuta & Bernal, 2011; Pineau, Kaufman, & Glass, 2012), mas também um aumento da capacidade dos atletas de experienciar flow, após intervenções de meditação

mindfulness (Aherne et al., 2011; Pineau et al., 2014). Estes resultados parecem sugerir que a prática de mindfulness poderá ajudar praticantes de desporto a alcançar estados de flow com mais frequência (Gardner & Moore, 2004; Pineau et al., 2014),

Birrer e seus colegas (2012) concluíram que há dados empíricos que indicam que mindfulness disposicional é um traço de personalidade de relevo para a prática desportiva e que intervenções baseadas na meditação mindfulness poderão ser úteis para os atletas. Por sua vez, Baer e seus colegas concluíram que há evidências que parecem sugerir que é possível treinar mindfulness-estado (o grau de mindfulness em que o sujeito se encontra em dado momento) e traço (o grau de mindfulness em que o sujeito tendencialmente se encontra no seu quotidiano) através de prática formal e informal (Baer 2003; Carmody & Baer, 2008).

Pineau et al. (2014), num artigo de revisão, analisaram três estudos que se debruçaram sobre a relação entre mindfulness e flow em atletas usando as cinco facetas de Baer e concluíram que todos eles encontraram associações positivas entre aqueles dois constructos (Pineau et al., 2011; Pineau et al., 2012; Pineau et al., 2014). Porém, as associações entre as várias facetas e o flow total são diferentes para diferentes grupos de atletas, o que, segundo os autores da revisão, poderá significar que, embora um tipo de Atenção Focada no momento presente e sem julgamento (mindfulness) seja uma componente importante para a otimização da performance desportiva, é possível que diferentes desportos, que exigem competências distintas, poderão também tirar mais partido do cultivo de algumas facetas de mindfulness do que de outras.

A nível das facetas que dizem respeito ao aspeto Tomar Consciência, por exemplo, podemos notar que, quer para corredores como para remadores, não foi observada uma associação significativa entre Agir com Consciência e flow (Pineau et al, 2011; Pineau et al., 2012). No entanto, esta foi precisamente a faceta mais fortemente associada ao flow em arqueiros e praticantes de golfe (Kaufman et al., 2009). Esta diferença pode estar relacionada com o facto de, no caso do golfe e tiro com arco, ser necessário realizar apenas ações de curta duração e descontínuas em que o contexto exterior não muda, podendo a atenção estar totalmente focada na ação em si, enquanto que no remo e corrida é necessário realizar a ação continuamente e em movimento, o que poderá beneficiar de um estado de

piloto automático, que permite libertar os recursos atencionais, focando-os exclusivamente num contexto exterior em constante mudança e que necessita de constante ajustamento.

2.2.4 Diferenças entre os constructos de flow e mindfulness

Tendo em consideração as investigações anteriores, parece-me plausível considerar que existe de facto uma relação entre mindfulness e flow. Porém, dadas as semelhanças teóricas entre ambos os constructos, tem sido apontado que esta relação poderá refletir o facto de estarem a medir a mesma coisa. Por exemplo, diversos autores (e.g., Gardner & Moore, 2004, 2006; Pineau et al., 2014; Kee & Wang, 2008; Salmon, Hanneman, & Harwood, 2010) referiram o facto de tanto mindfulness como flow terem como componente central um foco da atenção no momento presente. Também foi referido que algumas das dimensões de flow, como Concentração na Tarefa e Perda de Autoconsciência, parecem estar diretamente relacionadas com autorregulação atencional e a aceitação da experiência interior, os dois componentes de mindfulness conceptualizados por Bishop e seus colegas (2004).

No entanto, há razões para considerar que mindfulness e flow devem ser conceptualizados como dois constructos distintos. É possível observar uma variação considerável no tipo de relação entre mindfulness e flow ao longo dos vários estudos, particularmente no que diz respeito às várias facetas e dimensões. Assim, embora pareça existir uma associação consistente entre mindfulness e flow gerais, associações que envolvam facetas e dimensões não se apresentam tão estáveis.

Para além dos resultados de estudos empíricos, também parece haver diferenças significativas a nível conceptual. Bishop e seus colegas (2004) apontaram alguns aspetos do conceito de mindfulness que parecem estar ausentes da ideia de flow:

- A componente de aceitação da experiência interna, que pode ser cultivada através de meditação mindfulness;
- Uma intenção de observar a natureza impermanente e subjetiva da experiência interior (incluindo pensamentos, emoções e sensações);
- Um foco na experiência interna.

Adicionalmente, Dane (2011) notou que, embora ambos os estados impliquem atenção ao momento presente, mindfulness tende a ser mais ampla, incluindo todas as experiências, enquanto que no estado de flow, todas as experiências que não estiveram relacionadas com a tarefa são excluídas do foco atencional. Assim, mindfulness terá uma ligação mais próxima aos sistemas de atenção ventral ou de alerta e à meditação *vipassana*, estando flow mais conectado ao sistema dorsal ou voluntário e à meditação *shamata*.

2.3 Música, Improvisação, Flow e Mindfulness

2.3.1 Música e Flow

Csikszentmihalyi (1993) refere que parece haver atividades particularmente conducentes ao estado de flow, podendo artistas e atletas ser especialmente propensos a vivenciar esta experiência (Csikszentmihalyi, 1990). Assim, as artes performativas têm sido uma área privilegiada para o estudo do flow, com estudos realizados em vários domínios, como por exemplo a dança (Hefferon & Ollis, 2006) e a representação (Martin & Cutler, 2002).

Uma das artes mais referenciadas como forma privilegiada de vivenciar o flow é a música (Lowis, 2002; Rathunde, 1988, Massimini & Carli, 1988, Csikszentmihalyi, 1975b, 1988b, 1990, 1993, 1996, 1997), em particular nas suas dimensões performativas (Custodero, 2002; Lamont, 2012), embora Csikszentmihalyi (1990) também tenha sugerido que é possível experienciar flow quando estamos totalmente focados a ouvir excertos musicais.

Por outro lado, os próprios músicos parecem identificar-se com facilidade com o conceito de flow e relatam experienciar flow durante as suas melhores performances (MacDonald & Wilson, 2006), o que tem incentivado a realização de estudos nesta área artística (O'Neill, 1999).

Na verdade, tanto Abraham Maslow como Csikszentmihalyi escreveram sobre a ligação estreita entre música e os seus conceitos de experiências culminantes e flow, respetivamente.

No seu livro *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (1990), Csikszentmihalyi dedica uma extensa porção à relação entre flow e música. O autor sublinha a semelhança

entre a organização dos sons e a estruturação da consciência e cita exemplos de músicos que atingiram o flow durante a performance. Csikszentmihalyi defende a importância da prática musical para o bem-estar do indivíduo, incentivando toda a gente a cultivar esta atividade. O autor escreve que:

a música, que é informação auditiva organizada, ajuda a organizar a mente do ouvinte, ajudando a reduzir a entropia psíquica ou o distúrbio que sentimos quando informação aleatória interfere com os nossos objetivos. Ouvir música afasta o tédio e, caso nos envolvamos suficientemente, pode induzir experiências de flow¹⁰ (Csikszentmihalyi, 1990, p.109).

Csikszentmihalyi (1990, p.110) também refere que a música pode conter elementos ritualísticos que ajudam a induzir estados de flow, dando o exemplo dos concertos de rock. Por sua vez, Maslow (1971) lista a música com um dos mais importantes gatilhos de experiências culminantes.

Na literatura musicológica, há muitos exemplos do uso da palavra flow (ou equivalente) por parte de músicos (e.g., Mozart e Tchaikovsky) para descrever experiências criativas (Custodero, 2005).

Custodero (2005) analisa também os indicadores de flow na educação musical, que dividiu em três dimensões, nomeadamente: Indicadores de Procura de Desafios, Indicadores de Monitorização de Desafios e Indicadores do Contexto Social, ilustradas através de três tabelas (Quadros 1, 2 e 3) providas de um estudo de Cunha (2011).

¹⁰ “*Music, which is organized auditory information, helps organize the mind that attends to it, and therefore reduces psychic entropy, or the disorder we experience when random information interferes with goals. Listening to music wards off boredom and anxiety, and when seriously attended to, it can induce flow experiences.*” (tradução nossa)

Quadro 1: Indicadores de Procura de Desafios (*Challenge Seeking Indicators*)

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplo(s) Observado(s)
“Indicadores de Procura de Desafios” (<i>Challenge Seeking Indicators</i>)	“Autoatribuição / Autoconhecimento” (<i>Self-Assignment</i>)	Aluno cria/prepara, voluntariamente, o seu “gesto sonoro” (percussão corporal), num momento de pausa de todo o grupo/ “momento morto” da aula.
	“Autocorreção” (<i>Self-Correction</i>)	Aluno apercebe-se do erro na repetição de um “gesto sonoro” e concentra-se para corrigir e estar em conformidade com o grupo/turma.
	“Gestos deliberados” (<i>Deliberate Gestrure</i>)	Aluno “baixa o corpo” ao vivenciar um “gesto sonoro” em dinâmica piano/pianíssimo e sente, manifestando através de movimento corporal, pausas de determinado frase rítmica.

Fonte: Cunha (2011, p.4)

Quadro 2: Indicadores de Monitorização de Desafios (*Challenge Monitoring Indicators*)

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplo(s) Observado(s)
Indicadores de Monitorização de Desafios” (<i>Challenge Monitoring Indicators</i>)	“Antecipação” (<i>Anticipation</i>)	Espontaneamente, aluno completa, vocalmente, uma frase melódica após a entoação de uma das suas partes.
	“Expansão” (<i>Expansion</i>)	Aluno cria “gesto sonoro” de maior complexidade rítmica e de andamento.
	“Extensão” (<i>Extension</i>)	Alunos recordam, criam e vivenciam “gestos sonoros” numa pausa/ “momento morto” da aula.

Fonte: Cunha (2011, p.4)

Quadro 3: Indicadores de Contexto Social (*Social Context Indicators*)

Dimensão	Indicador de Fluxo	Exemplos(s) Observados(s)
“Indicadores do Contexto Social” (<i>Social Context Indicators</i>)	“Consciencialização dos adultos e dos pares” (<i>Awareness of Adults and Peers</i>)	Aluno repete, voluntariamente, “gesto sonoro” com a colega, de forma a vivenciar e, assim, corrigir/melhorar a prestação desta.

Fonte: Cunha (2011, p.4)

O'Neill (1999), ao observar alunos de música entre os 12 e 16 anos, concluiu que os alunos com rendimento mais elevado reuniam duas características: o número médio de horas de prática semanal era superior; e passavam mais tempo em flow durante a prática musical do que alunos com menor rendimento. Por conseguinte, a autora defende a promoção do flow na sala de aula como um objetivo prioritário, tendo em atenção o Balanço Desafio-competência.

Embora sejam numerosos os estudos sobre a ansiedade na performance musical (Rae & McCambridge, 2004), são mais escassos os estudos sobre a experiência de flow na performance musical (Jackson & Kimiecik, 2008; Jackson & Wrigley, 2004).

O estudo do papel do flow na performance é relevante, na medida em que flow está associado a um maior bem-estar psicológico e melhor desempenho musical (Martin & Jackson, 2008; Bakker, 2005; Fritz & Avsec, 2007; Grindea, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). É de notar que os próprios músicos relatam experienciar flow durante as suas melhores performances (MacDonald & Wilson, 2006).

Wrigley e Emmerson (2011) examinaram o estado de flow no contexto da performance musical entre alunos universitários de música. O instrumento usado foi a *Flow State Scale* (FSS-2), que mede o flow-estado usando o modelo de flow de nove dimensões. Este questionário foi administrado a 236 alunos de música e os resultados indicaram que a experiência de flow dos estudantes não variou substancialmente em função de outras variáveis performativas. O género também não pareceu afetar o flow, o que é consistente com outros estudos na área do teatro (Martin & Cutler, 2002) e do desporto (Jackson & Wrigley, 2004). Também não foram encontradas diferenças significativas entre alunos de anos diferentes e com maior ou menor experiência.

Embora a investigação de Wrigley e Emmerson (2011) tenha contribuído positivamente para o conjunto de estudos que indicam a fiabilidade e validade do instrumento FSS-2 para medir o flow-estado, é necessário ter em conta, de acordo com uma advertência dos próprios autores, que os resultados poderão ter sido influenciados pelo contexto em que os alunos foram examinados. Tendo sido observados numa situação de performance perante um júri, a maioria dos alunos não foi capaz de atingir um elevado nível de flow e obteve baixas cotações nas subescalas Perda de Autoconsciência e Imersão na Ação. Ainda que,

segundo Diaz (2011), os três ingredientes fundamentais para atingir flow durante atividades musicais sejam Objetivos Claros, *Feedback* Inequívoco e Balanço Desafio-competência, parece plausível que o *stress* adicional causado pela presença de um júri possa ter impedido os alunos de alcançarem o grau de Perda de Autoconsciência necessário a uma experiência de flow mais intensa.

A maioria dos estudos sobre flow foca-se no flow enquanto experiência individual, dando pouca atenção ao flow enquanto processo de grupo. Os sujeitos que participam na atividade a par do indivíduo em estudo têm sido conceptualizados somente como uma fonte de desafio ou *feedback*.

Num estudo conduzido por Bloom e Skutnick-Henley (2005), uma amostra de 90 músicos da área da música clássica completaram um questionário com o intuito de medir a sua propensão para entrar em estados de flow durante a performance musical. Embora 45% das experiências de flow tenham ocorrido em contexto de *ensemble*, o foco do estudo foi apenas no flow individual, não mencionando de todo o conceito de flow partilhado. Este conceito é semelhante à ideia de *hot groups* (grupos de pessoas que estão imersas numa mesma atividade) (Lipman-Bluman & Leavitt, 1999), que já foi usada para descrever os grupos de músicos que tocam juntos em contexto de *jam session* (Csikszentmihalyi & Rich, 1998). Ambos os conceitos procuram descrever um grupo de indivíduos que se encontram em flow a realizar a mesma atividade com um objetivo comum (Lipman-Bluman & Leavitt, 1999). O conceito de flow partilhado difere do conceito de flow individual num contexto de grupo na medida em que, no caso do segundo, nem todos os participantes na atividade têm que estar em flow (Nakumara & Csikszentmihalyi, 2005).

Tal como no estudo de Sawyer (2006) sobre colaboração e improvisação, Hart e Di Blasi (2015) observaram que, quando vários músicos estão a tocar em grupo num contexto de *jam session*, por regra não há Objetivos Claros, ao contrário do que foi descrito no caso de flow individual. Da mesma forma, Hart e Di Blasi (2015) também concluíram que neste contexto há uma menor presença da componente *Feedback* Inequívoco do flow. No entanto, os autores conseguiram observar as restantes sete dimensões.

Alguns investigadores (Byrne, MacDonald & Carlton, 2003; MacDonald, Byrne & Carlton, 2006; Sheridan & Byrne, 2002) investigaram a conexão entre flow e criatividade

em música. Byrne et al. (2003) e MacDonald, Byrne e Carlton (2006) examinaram a relação entre flow e composição musical, através da medição de classificações de criatividade, encontrando uma correlação significativa entre o flow dos estudantes e a qualidade das suas composições em grupo.

No campo da musicoterapia, Baker e MacDonald (2013) mediram as experiências de flow de cidadãos reformados e alunos durante a atividade de escrita de canções, facilitada por um musicoterapeuta. Foi observado um grau elevado de flow durante a composição de canções e uma correlação entre o grau de significância da experiência e o nível de flow vivenciado. Esta observação é consistente com o facto dos cantautores populares descreverem entrar num estado flow ao compor os seus melhores trabalhos (Kruger, 2005; Zollo, 1997). Durante entrevistas posteriores, os participantes referiram, ao descrever a sua experiência de flow, uma perceção alterada do tempo e um equilíbrio entre competência e desafio (Baker & MacDonald, 2014). Baker e MacDonald (2013) também concluíram que compor canções (letra e música) tende a induzir mais flow do que só tocar música, ou apenas escrever letras.

Como forma de contextualizar a improvisação no jazz, considera-se relevante situá-la num cenário mais amplo.

Sawyer (1999, p.204) escreveu que na Europa "até ao séc. XIX, tanto os intérpretes como compositores eram, na sua grande maioria, improvisadores capazes."¹¹ Bill Evans confirma esta ideia dizendo que o jazz é mais um revivalismo, numa forma diferente, do que antes acontecia na música clássica ao nível da improvisação (Carvell, 1991).

Relativamente à semelhança entre o processo de improvisação em vários estilos de música, inclusive o jazz, música clássica e o rock, Sarath (1996, p.19) disse que,

Embora haja grandes diferenças entre os resultados sonoros das improvisações de diferentes culturas ou idiomas, é necessário reconhecer que há aspetos comuns a toda a música improvisada que ocorre sobre uma estrutura pré-definida. Um desses aspetos é o desafio de respeitar uma forma e ao mesmo tentar manter a espontaneidade e interatividade.¹²

¹¹ *"through at least the nineteenth century, performers and composers alike were almost always talented improvisers."* (tradução nossa)

¹² *"While vast differences in improvised performance practice must be acknowledged from one culture and idiom to another, there may be aspects common to all or much improvised music which use an underlying*

Adicionalmente, Berkowitz (2010) referiu que embora a improvisação requeira criação no momento, esta criação é condicionada por fatores, por um lado, de natureza musical e estilística e, por outro, de natureza performativa (física e psicológica).

Azzara (2002, p.171) ofereceu a seguinte definição de improvisação: "Na maioria da literatura acadêmica, a definição de improvisação diz respeito à capacidade de fazer música espontaneamente dentro de certos parâmetros pré-definidos."¹³

Bill Evans (citado por Carvell, 1991) descreveu a improvisação no jazz como um processo livre somente na medida em que referencia a forma original, daí retirando a sua força.

Alguns autores (Bauer, 2005; Biasutti & Frezza, 2009; Mell, 2010; Sarath, 1996; Sawyer, 1999; Seddon, 2005) também descreveram a improvisação no jazz como uma articulação entre processo e estrutura sobre um referente (uma estrutura sobre a qual a improvisação pode ser realizada, que pode ser estilística - jazz ou rock - ou formal - *blues* de 12 compassos ou *rhythm changes*) ou, por outras palavras, uma combinação entre um repertório de linguagem musical já interiorizada e reformulações espontâneas desse mesmo repertório (Davidson & Good, 2002; Seddon, 2005; Seddon & Biasutti, 2009).

Sarath (2002, p.192) descreveu três níveis de consciência criativa e, ao caracterizar o nível um (o mais elevado), disse que "a união da estrutura e do processo culmina numa síntese cognitiva onde o ser e o vir a ser são parte integrante de um todo que é uno, que chamamos de transcendência."¹⁴ Keith Jarret (1993) aludiu a este tipo de vivência quando descreveu um estado de total entrega a uma harmonia ininterrupta que existe no universo.

O tema do Balanço Desafio-competência como condição necessária para atingir flow está presente no testemunho de vários músicos de jazz. Evans (Carvell, 1991) disse que há um nível de criatividade sempre disponível de que pode depender e que é satisfatório no momento de tocar em público. Werner (1996, p.99) descreveu mestria como a capacidade

format. One such aspect may involve the challenge of adhering to the constraints of the format while maintaining spontaneity and interactiveness." (tradução nossa)

¹³ "In much of the research, the definition of improvisation involves an ability to make music spontaneously within specified musical parameters." (tradução nossa)

¹⁴ "the union of structure and process culminates in a cognitive synthesis where being and becoming are part of an unbroken wholeness, which we call transcendence." (tradução nossa)

de "tocar tudo o que somos capazes de tocar...sempre que tocamos...sem pensar."¹⁵ Outros fatores que são mencionados como coadjuvantes do flow são, reforçando o que já foi dito, a autoconfiança, a autoaceitação e, fazendo a ponte com certas abordagens da filosofia oriental como o Budismo *Zen*, uma sensação de Imersão na Ação e Perda de Autoconsciência (Berkowitz, 2009; Stace, 1952; Werner, 1996).

2.3.2 Música e Mindfulness

De La Cruz e Rodríguez-Carvajal (2014) observam que a profissão de músico é uma atividade bastante exigente (Khalsa, Shorter, Cope, Wyshak, & Sklar, 2009; Diaz, 2010) e pode resultar em ansiedade durante a performance (Kenny & Osborne, 2006). A ansiedade performativa é a queixa não músculo-esquelética mais frequente entre músicos (Kenny & Osborne, 2006; Steptoe & Fidler, 1987) e é considerada um fenômeno relativamente comum em diversas atividades, tais como falar em público, desporto e artes performativas, e pode ocorrer num *continuum* que vai desde ansiedade normal aos sintomas debilitantes do medo de palco.

O medo de palco é considerado um distúrbio clínico na área da saúde mental, mais especificamente um subtipo de fobia social (Kenny, 2005), sendo considerado um caso particular de um processo mais abrangente, que Steptoe (American Psychiatric Association, APA, 2003) apelidou de *Music Performance Anxiety* (MPA) ou Ansiedade na Performance Musical. Aparentemente, este tipo de ansiedade está mais presente nas mulheres (Kenny & Osborne, 2006). Também parece existir uma associação entre ansiedade-traço e MPA, mas não parece haver uma associação entre MPA e *stress* ocupacional (Kenny, Davis & Oates, 2004).

Segundo De La Cruz e Rodríguez-Carvajal (2014), os processos cognitivos associados à fobia social parecem ser semelhantes à componente cognitiva da MPA: a perspetiva que a audiência tem da performance, os critérios da audiência, a discrepância entre a perspetiva da audiência e seus critérios, a probabilidade percebida pelo artista duma avaliação negativa e a importância das consequências negativas dessa avaliação. Este tipo de

¹⁵ "*Mastery is playing whatever you are capable of playing... every time... without thinking.*" (tradução nossa)

esquemas cognitivos (crenças de base), associados a certos eventos passados dolorosos com particular relevância, baixa autoestima ou percepção de baixa *autoeficácia*, podem induzir crenças e regras de sobrevivência (e.g., "não me posso enganar") produzindo, assim, MPA (Kenny, 2005).

Os protocolos para tratar MPA são adaptados de protocolos de terapia cognitivo-comportamental já existentes que são, por vezes, combinados com terapia farmacológica. No entanto, não há estudos de intervenção de larga escala para avaliar a potencial eficácia destas estratégias (Lin, Chang, Zemon & Midlarsky, 2008).

De La Cruz e Rodríguez-Carvajal (2014) apontam algumas razões para a potencial utilidade de mindfulness no contexto da performance musical:

- 1) MBSR parece ter algum grau de eficácia a tratar pessoas com distúrbio de ansiedade social (Khalsa et al., 2009), tendo sido observados melhores resultados do que com terapia cognitivo-comportamental, que é o tratamento mais comum;
- 2) Mindfulness-traço parece modular respostas neuroendócrinas a fatores geradores de *stress* de origem social (Khalsa et al., 2009), nomeadamente secreção de cortisol. Assim, visto que mindfulness pode ajudar a reduzir a ansiedade social, é provável que também seja eficaz no caso de MPA;
- 3) Há estudos que relatam a eficácia de programas de intervenção baseados em técnicas meditativas (neste caso, meditação *Zen*) em mitigar os efeitos negativos de MPA (Chang, Midlarsky & Lin, 2003; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinhardt, & Cope, 2013);
- 4) A audiência parece notar diferenças entre uma performance realizada com elevado grau de mindfulness e uma realizada com nível de mindfulness reduzido (Diaz, 2010);
- 5) Em musicoterapia, mindfulness parece ter um papel ativo no processo terapêutico (Eckhardt & Dinsmore, 2012).

2.3.3 Performance Musical e Mindfulness

O primeiro estudo que relatou os efeitos da meditação na MPA é de 2003 e mostrou uma redução significativa no traço da ansiedade dos músicos (Chang et al., 2003), embora não tenha sido observada uma alteração significativa nos níveis de concentração durante a performance ou estado de ansiedade. Surgiram posteriormente bastantes estudos a explorar a possível utilização da meditação para aliviar a MPA, sendo a maioria teóricos e um de cariz empírico (Chang et al., 2003).

Um estudo de 2008, desta feita testando a eficácia da meditação *Zen* na redução de MPA, mostrou uma redução de MPA ao nível disposicional mas não situacional. No entanto, enquanto que a Qualidade da Performance Musical (QPM) estava negativamente associada à MPA no grupo de controlo, estava, no grupo de intervenção, associada positivamente (Lin et al, 2008; Xu, 2010). Os autores concluíram que a meditação poderá ser útil tanto para reduzir o traço de ansiedade como para aumentar a qualidade da performance nos casos em que a MPA não diminua. Assim, treino em mindfulness poderá aumentar a QPM. Num estudo subsequente (Langer, Russel & Eisenkraft, 2009) que suporta esta ideia, foi observado que introduzir músicos com um grau de mindfulness elevado numa dada performance levou a que tanto os músicos como a plateia apreciassem mais o concerto.

Outros estudos procuraram explorar o potencial de práticas como o yoga (Khalsa et al., 2013; Stern, Khalsa, & Hofmann, 2012) e meditação mindfulness (Steyn, 2013) enquanto métodos de regulação emocional durante a performance musical. Como forma de explorar a função reguladora de mindfulness relativamente à MPA, Farnsworth-Grodd (2012) desenvolveu um modelo teórico em que nomeia potenciais mecanismos mediadores da interação entre mindfulness e MPA. Agir com consciência, ou seja, realizar uma atividade com elevado grau de concentração, um dos fatores definidores do conceito de mindfulness, foi o aspeto que melhor predisse baixa MPA. Esta variável mostrou-se associada a outros fatores, quer em contexto disposicional (e.g., a estudar música) ou situacional (e.g., concertos). Estes fatores revelaram, ao nível disposicional (praticar música), mais expectativas positivas, menos evitamento e mais estratégias com vista a atingir objetivos previamente estabelecidos. Ao nível situacional (durante a performance), foi observada uma associação entre mindfulness e mais foco, autocompaixão e autoaceitação.

Dois estudos (Khalsa et al., 2009; Khalsa et al., 2013) procuraram também avaliar a eficácia da prática de yoga como forma de evitar distúrbios músculo-esqueléticos relacionados com a performance, com resultados pouco conclusivos.

2.3.4 Audição Musical e Mindfulness

Há menos estudos dedicados a estudar a relação entre mindfulness e música do ponto de vista da audição musical.

Um estudo combinou a audição musical e *biofeedback* para cultivar estados de mindfulness, através de um projeto intitulado *The Sonic Cradle Project*. Este sistema baseia-se num dispositivo que consiste numa câmara escura em que o participante modela uma paisagem sonora através da sua respiração (Vidyarthi, 2012). O paciente deita-se numa maca suspensa no teto dentro da câmara escura e o estímulo musical é constantemente modulado (tipo de instrumento, altura, ritmo, etc.), em função de medições feitas à respiração do participante. Aparentemente, os efeitos deste processo foram bastante semelhantes à prática de meditação mindfulness, nomeadamente perda de intenção, relaxamento, emoções positivas, menos pensamento discursivo e autoconsciência. Praticantes de meditação experientes confirmaram o paralelismo entre esta experiência e a sua prática de meditação convencional.

Noutro estudo na área da musicoterapia, usando um questionário a que chamaram *Mindful Music Listening* (MML), ou audição musical mindful, os autores (Eckhardt & Dinsmore, 2012) aplicaram técnicas de audição musical conjugadas com prática de meditação mindfulness a pacientes com depressão. Os resultados sugerem um incremento na capacidade de regulação emocional, maior capacidade de autoanálise e melhorias na relação terapêutica.

2.3.5 Música, Flow e Mindfulness

A ligação entre bem-estar psicológico e mindfulness num contexto de performance musical foi observada no estudo de (Steyn, 2013), em que foi notado um aumento do bem-estar

psicológico e performance cognitiva em estudantes de música após uma intervenção de mindfulness. Brown (2011) também sugere uma maior experiência de flow ligada a estados de mindfulness durante a performance.

O estudo que se dedicou mais diretamente a este tópico foi o de Diaz (2010; 2011), em que o autor analisou os efeitos de uma intervenção breve de mindfulness na experiência de flow e resposta estética (uma resposta afetiva resultante da percepção de estímulos considerados esteticamente relevantes pelo observador), numa amostra de estudantes universitários de música. Usando *Continuous Response Digital Format* (CRDF) ou Resposta Contínua em Formato Digital e questionários para registrar os potenciais efeitos, os participantes foram expostos à audição de gravações de peças de música. Os participantes foram aleatoriamente divididos em quatro grupos:

- 1) Indução de mindfulness e resposta estética;
- 2) Indução de mindfulness e flow;
- 3) Só resposta estética;
- 4) Só flow.

O procedimento usado para induzir mindfulness foi a audição de uma meditação guiada, gravada previamente, que consistia em focar a atenção nas várias partes do corpo, de forma sucessiva. Testemunhos sumativos não revelaram diferenças relativamente ao nível de atenção dos participantes, mas uma análise dos dados recolhidos em tempo real revela algumas diferenças. Aparentemente, o grau de mindfulness está relacionado com o flow e a experiência estética. No caso do flow, a magnitude parece ter decrescido um pouco, embora a constância tenha aumentado. No caso da resposta estética, deu-se o oposto, com um aumento da magnitude e uma redução na constância.

Os resultados deste estudo de Diaz (2010, 2011), por não terem sido obtidos através de instrumentos de análise e medida validados estatisticamente, são um indicador frágil relativamente à utilidade do treino da atenção como forma de incrementar a vivência de flow.

Como já foi referido, a capacidade de ficar totalmente focado num determinado estímulo sensorial poderá ser um elemento importante da criatividade, particularmente da criatividade artística. Assim, uma das razões pelas quais o conceito de mindfulness está

ligado ao fenómeno do flow é o facto de ambos estarem relacionados uma focalização da atenção no momento presente (Miller, Fletcher & Kabat-Zinn, 1995). Embora esta relação entre flow e mindfulness já tenha sido explorada em diversos contextos (Reid, 2011), ainda parece ter sido pouco explorada no domínio da performance musical. Wright, Sadlo e Stew (2006), ao analisarem as descrições feitas por um músico das suas experiências de flow e mindfulness, encontraram tanto semelhanças como diferenças entre ambos os estados. Enquanto que no estado de flow sentiram alegria, júbilo e capacidade de lidar com as dificuldades quotidianas, durante a experiência de mindfulness sentiram maioritariamente paz e aceitação relativamente ao mundo.

Na área da musicoterapia, Fidelibus (2004), através de uma investigação com ênfase mais construtivista e interpretativa, relaciona os conceitos de improvisação musical, flow e mindfulness. O autor descreve a estreita relação entre a capacidade do musicoterapeuta de aceder a graus elevados de mindfulness e a experiência de flow partilhado entre terapeuta e cliente em atividades de improvisação musical.

3. METODOLOGIA

3.1 Problemática e Objetivos

Uma das características que vários autores têm referido como definidora da experiência de flow é um estado de profunda Concentração na Tarefa que está a ser realizada (Csikszentmihalyi, 1990; Krippner, 1972; Madsen & Geringer, 2008; Maslow, 1968). Csikszentmihalyi (1990) sugere que a satisfação intensa que resulta do envolvimento numa atividade intrinsecamente recompensadora é, pelo menos em parte, resultado de um elevado grau de absorção na dita atividade.

Adicionalmente, há estudos que sugerem que é possível aumentar a concentração através de treino formal e informal (Baer 2003; Carmody & Baer, 2008). Uma das técnicas que tem sido mais estudada é a meditação mindfulness, que se tem mostrado eficaz na alteração dos padrões de atenção dos praticantes, incrementando a sua capacidade de focar a sua atenção num só objeto ou atividade (Lutz et al., 2008; Tang et al., 2007; Amishi et al., 2007; Valentine & Sweet, 1999).

Como tal, diversos investigadores na área do desporto procuraram clarificar a possibilidade de usar a meditação mindfulness como forma de aumentar a experiência de flow em atletas. Bastantes estudos apontam não só para uma associação positiva entre os níveis de mindfulness e flow em atletas (Aherne et al., 2011; Bernier et al., 2009; Pineau et al., 2014; Kee & Wang, 2008; Pineau et al., 2011; Pineau et al., 2012), como para a eficácia de protocolos de meditação mindfulness no aumento dos níveis de flow durante a prática desportiva (Aherne et al., 2011; Pineau et al., 2014).

Na área da música, embora sejam relativamente numerosos os estudos que se debruçam sobre as temáticas do flow (Custodero, 1997; Kraus, 2003; Matthews, 2003; Steckel, 2001; Sutton, 2004) e mindfulness (De La Cruz e Rodríguez-Carvajal, 2014), são quase inexistentes os estudos que abordam a relação entre os dois constructos, tendo sido encontrados apenas três no total. Uma destas investigações procura clarificar a relação entre mindfulness, flow e resposta estética em alunos universitários de música, no contexto da audição de música (Diaz, 2010). O segundo estudo, o único encontrado ligado à

performance musical, é um estudo de caso de um músico, em que este descreve as suas experiências de mindfulness e flow, sendo identificadas as semelhanças e diferenças entre os dois estados (Wright et al., 2006).

Por fim, conhece-se apenas um estudo que explora estes dois constructos no contexto da improvisação musical. Esta investigação foi realizada na área da musicoterapia e a sua metodologia situa-se num paradigma construtivista, sendo essencialmente interpretativa (Fidelibus, 2004). Porquanto, não se conhece nenhum estudo que explore estas três áreas na área da performance.

Como tal, parece relevante a realização de uma investigação na área da música e, em particular, da improvisação musical, que tivesse como intuito estudar a relação entre os dois constructos, de um ponto de vista correlacional, à semelhança do que tem sido feito, com algum grau de sucesso, na área do desporto.

De seguida, será lembrada a problemática e os objetivos do estudo, já referidos na introdução. A questão de partida é a seguinte: será que é possível encontrar uma associação positiva entre a tendência para atingir estados de mindfulness no quotidiano e a tendência para experienciar flow durante a improvisação musical em alunos de jazz?

Por outro lado, há objetivos específicos que se pretende concretizar ao longo desta investigação, nomeadamente:

- Verificar se é possível encontrar associações entre mindfulness total ou alguma das cinco facetas de mindfulness, tal como medida pelo questionário *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ), e o flow total ou alguma das nove dimensões de flow, tal como medidos pelo questionário *Dispositional Flow Scale-2* (DFS-2);
- Clarificar relações entre os dados de carácter sociodemográfico e socioprofissional recolhidos e as cotações nos questionários relativos ao mindfulness (FFMQ) e flow (DFS-2).
- Na eventualidade de se observar uma associação entre mindfulness e flow na improvisação musical, incentivar a realização de estudos de carácter experimental que usem um protocolo de meditação mindfulness como forma de aumentar a experiência de flow durante a improvisação musical.

3.2 Abordagem metodológica

O estudo realizado tem como pressuposto um paradigma pós-positivista, que defende um realismo crítico, em que se considera que existe uma realidade mas que esta é sempre percecionada e compreendida de modo imperfeito devido às limitações dos meios de observação, das limitações ao nível da perceção e compreensão do ser humano e da natureza impermanente dos fenómenos (Guba & Lincoln, 1994). O papel do investigado é tentar, através de diversos métodos, captar a versão mais completa possível, ainda que imperfeita, da realidade (Denzin & Lincoln, 2006).

Na presente investigação, foi adotada uma abordagem maioritariamente quantitativa, na medida em que teve como principal objetivo a medição de variáveis e a análise estatística de dados numéricos. No entanto, também foram recolhidas informações de carácter qualitativo, em particular no questionário final, tendo sido tomadas em consideração como auxiliar de interpretação.

A nível de meio, tendo sido realizado fora do laboratório, é designada como uma investigação em meio natural (Fortin, 2003).

No que respeita ao desenho de estudo propriamente dito, é um estudo transversal visto que procura recolher dados sobre uma determinada população num determinado momento (Fortin, 2003), ao contrário de um estudo longitudinal, que tem como objetivos recolher dados sobre uma determinada população ao longo do tempo.

É também de carácter exploratório porque foram usados não só instrumentos de medição previamente aferidos como outros questionários da autoria do mestrando que, ao contrário dos recursos anteriores, não foram aferidos estatisticamente, tendo todos estes elementos sido considerados como informativos e complementares no momento de interpretação dos dados.

Por último, podemos classificar este estudo como descritivo-correlacional, porque tem como fim o estudo de certas variáveis, através de análise estatística, com o fim de identificar ou caracterizar as suas possíveis relações. No entanto, é importante referir, para melhor entendimento dos dados resultantes das questões e propósitos da presente

investigação, que um estudo descritivo-correlacional não permite aferir relações de causa e efeito entre variáveis (Ribeiro, 1999).

3.3 Participantes

3.3.1 Seleção da amostra

Segundo Fortin (2003), uma população é um conjunto de indivíduos que têm em comum uma ou mais características. Assim, estes elementos terão que respeitar certos critérios de inclusão e, potencialmente, de exclusão.

Neste estudo, recorreu-se a uma amostra não-probabilística - os elementos da população não têm igual probabilidade de ser escolhidos para integrar a amostra (Fortin, 2003) - por conveniência (D'Oliveira, 2007; Maroco, 2003), visto que foi constituída por alunos a quem foi possível ter acesso nos dias em que foi efetuada a recolha de dados.

O critério de inclusão foi ser presentemente aluno do Curso de Instrumentista de Jazz do Conservatório de Música da Jobra (CMJ). Na formulação deste critério, partiu-se do princípio que todos os alunos de jazz do CMJ foram confrontados com a improvisação musical de formas bastante similares, tendo em conta o programa do curso, quer a nível teórico quer prático. Considerou-se também que este facto nos permite presumir que a) todos os alunos já improvisaram e praticam improvisação regularmente e b) todos os alunos conceptualizam a improvisação de forma relativamente uniforme. Como tal, assumiu-se que os respondentes iriam considerar, quando confrontados com a palavra improvisação, atividades relativamente semelhantes. Adicionalmente, no questionário final que foi elaborado, perguntou-se em que tipos de improvisação (de cinco listados) o aluno já experienciou flow. Sendo que todos os alunos selecionaram pelo menos uma das opções, é mais uma razão para presumir que, de facto, têm pelo menos algum grau de experiência na área da improvisação - o que é comprovado pelo facto de todos os alunos terem indicado um número de meses de prática de improvisação que variou entre 6 meses e 120 meses, com uma média de 31.14 meses e 18.80 de desvio padrão.

3.3.2 Caracterização da amostra

Os participantes foram 37 alunos do curso Profissional de Instrumentista de Jazz do CMJ. Quatro alunos pertenciam à turma do 10º ano (três do sexo feminino e um do sexo masculino), sete alunos pertenciam ao 11º ano (todos do sexo masculino), 24 alunos frequentavam o 12º ano (10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) e dois alunos não identificaram o seu ano de escolaridade.

3.4 Variáveis do estudo

As variáveis neste estudo são de várias ordens.

Por um lado temos as variáveis atributos, que são “características dos sujeitos num estudo. Estas são geralmente variáveis demográficas: idade, escolaridade, sexo, estado civil, etc...” (Fortin, 2003, p.37).

Por outro lado, visto que se trata de um estudo correlacional, não podemos falar de variáveis independentes ou dependentes, porque, como já foi referido, este tipo de desenho de estudo não permite aferir relações de causa e efeito (Coutinho, 2008). Para isso será necessário usar uma metodologia de índole experimental (Coutinho, 2008). Assim sendo, como determinamos qual é a variável X e qual a variável Y? Segundo Coutinho (2008), tudo depende da forma como formulámos a problemática e os objetivos de estudo, tendo em conta o seu enquadramento teórico. Coutinho (2008, p.147) exemplifica da seguinte forma:

Se, relativamente ao problema que nos tem servido de exemplo a questão de investigação for: "Será que os alunos que leem mais têm melhor desempenho académico?" então a leitura será a variável X, também denominada variável antecedente ou preditora e o desempenho académico a variável critério ou predita. De forma inversa, se a questão de investigação for: "Será que um melhor desempenho académico fomenta o gosto pela leitura?" então X será o desempenho e Y será o gosto pela leitura.

Nesta investigação, as variáveis atributos são: sexo, idade, ano de escolaridade, instrumento, tempo de prática de instrumento, tempo de prática de improvisação, prática de meditação (se pratica, que tipo de meditação, quando foi a primeira vez e há quanto tempo pratica).

A variável antecedente ou preditora é o grau de mindfulness, tal como medido pelo questionário das cinco facetas de mindfulness (FFMQ), inclusive as cinco facetas de mindfulness, nomeadamente: Observar, Descrever, Agir com Consciência, Não-Julgamento da Experiência Interior e Não-Reatividade à Experiência Interior.

A variável critério ou predita é o flow, tal como medido pelo questionário de flow disposicional (DFS-2), sendo considerado o flow no total mas também nas suas nove dimensões independentemente: Balanço Desafio-competência, Imersão na Ação, Objetivos Claros, *Feedback* Inequívoco, Concentração na Tarefa, Sensação de Controlo, Perda de Autoconsciência, Transformação de Tempo e Experiência Autotélica.

3.5 Instrumentos

Tendo em conta os objetivos que foram determinados para este estudo, foi escolhido o questionário como forma de recolha de dados. O questionário permite, segundo Fortin (2003), recolher dados factuais sobre acontecimentos ou situações já previamente estudadas e conceptualizadas, relativamente a atitudes, crenças, conhecimentos, experiências e opiniões.

3.5.1 Questionário de caracterização sociodemográfico e socioprofissional

No primeiro questionário (Apêndice I) são pedidas informações sociodemográficas, como sexo e idade, e também socioprofissionais, como ano de escolaridade, instrumento, tempo de prática de instrumento, tempo de prática de improvisação, prática de meditação (se pratica, que tipo de meditação, quando foi a primeira vez e há quanto tempo pratica).

3.5.2 *Dispositional Flow Scale* - 2

Como já foi referido, esta escala (Jackson & Eklund, 2002) mede a tendência para experienciar flow durante determinada atividade e é suportada teoricamente pelo conceito de flow de nove dimensões de Csikszentmihalyi (1990).

No cabeçalho do questionário (Apêndice II), é necessário completar a frase "Quando participo em/ Quando pratico:", pelo que o respondente deverá indicar a atividade adequada (no caso deste estudo a atividade era "Improvisação") e, de seguida, deverá tentar preencher os itens recorrendo à memória que tem das suas experiências de improvisação.

A escala é constituída por 36 itens que podem ser classificados de 1 (nunca) a 5 (sempre). Estes 36 itens estão agrupados em nove dimensões, com quatro itens por dimensão, tendo sido elaborados em conformidade com a caracterização das ditas dimensões por Csikszentmihalyi (1990) (cfr Quadro 4).

Quadro 4: As nove dimensões da *Dispositional Flow Scale* - 2

Dimensão	Exemplo de item
Balanço Desafio-Competência	"Sinto-me desafiado(a) mas acredito que as minhas capacidades estão à altura das exigências da situação"
Imersão na Ação	"Executo os movimentos corretamente sem pensar neles"
Objetivos Claros	"Eu sei claramente o que quero fazer"
<i>Feedback</i> Inequívoco	"Tenho uma perceção clara de como está a ser o meu desempenho"
Concentração na Tarefa	"Estou totalmente concentrado(a)/focado(a) naquilo que estou a fazer"
Sensação de Controlo	"Sinto que controlo o que estou a fazer"
Perda de Autoconsciência	"Não me preocupo com aquilo que os outros possam estar a pensar de mim"
Transformação de Tempo	"O tempo parece estar alterado (passa mais lento ou mais rápido)"
Experiência Autotélica	"Gosto realmente da atividade e da experiência do que estou a fazer"

Fonte: Elaboração própria

A soma de todas as cotações representa a cotação global de flow e quanto mais elevada, maior a propensão do indivíduo para experienciar flow.

Vários estudos (Jackson & Eklund, 2002; Jackson & Eklund, 2004; Jackson & Marsh, 1996; Jackson, Martin & Eklund, 2008; Marsh & Jackson, 1999; Vlachopoulos, Karageorghis & Terry, 2000) foram realizados com o fim de estabelecer a fiabilidade e validade do instrumento. Alphas de Cronbach entre .77 e .90 foram relatados na

investigação de Kawabata e Mallett (2012), a par da observação da eficácia do instrumento para distinguir entre indivíduos que experienciam características de flow durante atividade física e indivíduos que não as experienciam. Jackson e Eklund (2002), numa investigação que envolveu 386 participantes, calcularam a consistência interna do instrumento como existindo num intervalo entre .81 e .90, com um alpha médio de .85. Noutro estudo, que envolveu 574 respondentes, Jackson e Eklund (2002) estimaram a fiabilidade como estando entre .78 e .86, com um alpha médio de .82. Jackson e Eklund (2004) relataram a validade do constructo em vários estudos posteriores, considerando o instrumento válido e fiável enquanto forma de estudar as experiências de flow de um determinado sujeito numa dada atividade.

Aplicando a escala a alunos de música, Sinnamon, Moran, e O'Connell (2012) calcularam um valor alpha de fiabilidade de 0.8722 para alunos de música de elite e de 0.8436 para alunos amadores. Wrigley e Emmerson (2011), também com alunos de música, observou que as subescalas de Sensação de Controlo, Experiência Autotélica e Balanço Desafio-competência foram as que tiveram uma associação positiva mais forte com a ocorrência de flow, enquanto que a subescala Transformação de Tempo revelou uma fraca capacidade preditiva. Estes resultados são consistentes com os de Jackson e seus colegas (1998, 2001).

Os resultados de Gouveia, Pais-Ribeiro, Marques e Carvalho (2012) suportaram a fiabilidade e validade da versão portuguesa do questionário DFS-2. Porém, aconselham a considerar as cotações das nove dimensões separadamente em vez de um único valor global.

3.5.3 Five Facet Mindfulness Questionnaire

O *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Baer et al., 2006) é baseado num estudo de análise fatorial de cinco questionários de mindfulness desenvolvidos independentemente (Apêndice III).

Este questionário mede cinco fatores que indicam uma propensão para alcançar estados de mindfulness durante o quotidiano. As cinco características do estado de mindfulness

resultantes desta análise parecem ser representativas do conceito de mindfulness descrito na literatura científica e são as seguintes:

- Observar - este constructo refere-se ao ato de prestar atenção aos estímulos internos e externos que surgem no momento presente, como cognições, emoções, sensações, sons, cheiros, imagens, entre outros (e.g. "Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento");
- Descrever - este fator diz respeito à capacidade de, após notar um determinado estímulo, particularmente interno, encontrar palavras adequadas para o descrever (e.g. "Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos");
- Agir com Consciência - este fator está relacionado com a propensão para realizar tarefas conscientemente em vez de em piloto-automático (e.g. "Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente");
- Não-Julgamento da Experiência Interior - este fator está ligado à tendência de não julgar as experiências interiores, quaisquer que sejam os pensamentos, emoções e sensações que surgem no momento presente (e.g. "Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas");
- Não-Reatividade à Experiência Interior - este fator refere-se ao ato de permitir aos pensamentos, emoções e restantes estímulos internos aparecerem e desaparecerem na consciência sem se sentir impelido a agir em função deles (e.g. "apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir") (Carmody & Bear, 2008).

O questionário consiste em 39 itens que podem ser classificados de 1 ("Nunca ou muito raramente verdadeiro") a 5 ("Muito frequentemente ou sempre verdadeiro").

Diversos estudos demonstraram a consistência interna do instrumento utilizando várias amostras distintas (Baer et al., 2006; Baer et al., 2008; Cash & Whittingham, 2010). Segundo Baer e seus colegas (2008), com níveis alpha de Cronbach a variar entre .72 e .92 Gregório e Pinto-Gouveia (2011) mostraram também que a versão portuguesa deste questionário é apropriada para a população portuguesa.

3.5.4 Questionário final – Flow

Neste questionário adicional que foi construído pelo mestrando (Apêndice IV), relativo à experiência flow, foram pedidas aos alunos informações sobre o tipo de improvisação em que sentem flow com mais frequência (e qual a frequência) e os fatores que consideram mais contribuir para conseguirem entrar em flow.

3.6 Procedimentos

Os questionários, anônimos e confidenciais, foram distribuídos aos alunos e professores durante as aulas de orquestra, durante o período da manhã do dia 15 de Abril de 2016, no CMJ. De seguida, foi pedido aos alunos que respondessem aos questionários na seguinte ordem: questionário sociodemográfico, FFMQ, DFS-2, e questionário final - flow. Os alunos receberam instruções escritas e tiveram o apoio do mestrando caso houvesse dúvidas adicionais. Os questionários foram entregues em mão e, após o preenchimento, recolhidos. Posteriormente, os questionários foram analisados estatisticamente.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise Estatística

Os cálculos foram efetuado com o pacote estatístico IBM SPSS 22.0.

Na análise descritiva foram calculadas frequências absolutas e relativas nas variáveis nominais e médias e desvios-padrão nas variáveis intervalares (Reis, 1998).

Para testar diferenças entre médias foi usada a prova estatística paramétrica ANOVA sempre que os pressupostos para a sua utilização foram cumpridos (Hair, Anderson & Tathan, 2010; Howell, 2011, Tabachnick & Fidell, 2013).

A distribuição foi analisada com recurso à assimetria e achatamento padronizados. A padronização da assimetria e do achatamento é obtida pela divisão pelo respetivo erro. Se o valor obtido for inferior a 2 então não difere significativamente da assimetria ou do erro da distribuição normal para $p < .05$. Dado o impacto dos valores *outliers* (valores extremos) nos resultados da ANOVA, estes também foram estudados sempre que a assimetria padronizada ou achatamento padronizado foram superiores a 2. Foram considerados *outliers* pontuações que se distanciassem da média (para cima ou para baixo) 2.5 desvio-padrão. Os *outliers* identificados foram truncados (*winsorized*), este procedimento consiste na recodificação dos valores extremos mantendo a posição relativa dos sujeitos e preservar o tamanho da amostra (Tabachnick & Fidell, 2013, Howell, 2011).

A utilização da ANOVA pressupõe ainda que exista homocedasticidade (homogeneidade das variâncias) nos grupos a comparar. A homocedasticidade é testada através do teste de Levene, que sendo significativo foi usada a correção de Brown-Forsythe (Lim & Loh, 1996; Vallejo & Escudero, 2000).

Para correlacionar duas variáveis intervalares foi calculada a correlação de Pearson (Cohen, 1988).

Quando os pressupostos de utilização de provas estatísticas paramétricas não estavam cumpridos foram utilizadas estatísticas não paramétricas (Siegel, 1975; Corder & Foreman,

2009). Em alternativa à ANOVA foi calculada a prova Kruskal-Wallis adequada a comparações entre três ou mais grupos e o U de Mann-Whitney para comparações entre dois grupos. Em alternativa à correlação de Pearson foi calculada a correlação de Spearman.

Foram considerados significativos valores de $p < .05$, para testes bi-caudais (Howell, 2013).

4.2 Caracterização da amostra

5 O primeiro passo da análise estatística foi a caracterização da amostra em estudo. Assim, a amostra foi distribuída por sexo e idade (Tabela 1), por anos de escolaridade e instrumento (Tabela 2) e por instrumentos e sexo (Tabela 3).

Tabela 1. Distribuição da amostra por sexo, idade média e desvio-padrão

Sexo	n	%	Média	Idade		
				DP	Mínimo	Máximo
Masculino	25	67.57	18.24	1.36	16	22
Feminino	12	32.43	17.42	1.44	15	20
Total	37	100	17.97	1.42	15	22

A amostra é composta por 37 sujeitos, 25 (67.57%) do sexo masculino e 12 (32.43%) do sexo feminino (O primeiro passo da análise estatística foi a caracterização da amostra em estudo. Assim, a amostra foi distribuída por sexo e idade (Tabela 1), por anos de escolaridade e instrumento (Tabela 2) e por instrumentos e sexo (Tabela 3).

Tabela 1). As idades variaram entre os 15 e os 22 anos com uma média de 17.97 anos (DP=1.42), sendo a idade média das raparigas de 17.42 anos (DP=1.44) e dos rapazes de 18.24 (DP=1.36). Não se observaram diferenças estatisticamente significativas nas médias de idades entre sexos [$F(1, 36)=2.851$, $p=.100$; a assimetria padronizada foi de .92 e o teste de Levene não foi significativo $F(1, 35)=0$, $p=.985$].

Tabela 2. Distribuição da amostra pelo ano de escolaridade e instrumento

	Ano de Escolaridade		Instrumento		
	n	%	n	%	
10º ano	4	11.43	Piano	5	13.51
11º ano	7	20.00	Guitarra	8	21.62
12º ano	24	68.57	Bateria	10	27.03
Total	35	100.00	Contrabaixo	1	2.70
			Voz	9	24.32
			Saxofone tenor	1	2.70
			Saxofone barítono	1	2.70
			Trompete	2	5.41
			Total	37	100.00

Relativamente ao ano de escolaridade, na Tabela 2 podemos observar que 68.57% (n=24) da amostra frequentava o 12º ano, 20% (n=7) o 11º ano, e por fim 11.43% (n=4) o 10º ano. Dois sujeitos não responderam a esta questão.

O “instrumento” mais representado é a bateria (27.03%, n=10), seguido da voz (24.32%, n=9), da guitarra (21.62%, n=8) e do piano (13.51%, n=5). No trompete apenas dois sujeitos (5.41%) e um nos restantes instrumentos (Tabela 2).

Tabela 3. Distribuição dos instrumentos por sexo

	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
Piano	2	8.00	3	25.00
Guitarra	7	28.00	1	8.33
Bateria	9	36.00	1	8.33
Contrabaixo	1	4.00		
Voz	2	8.00	7	58.33
Saxofone tenor	1	4.00		
Saxofone barítono	1	4.00		
Trompete	2	8.00		
Total	25	100	12	100

Pensando numa distribuição de instrumentos por sexo, entre os sujeitos do sexo masculino, 36% estuda bateria e 28% guitarra. Quanto ao sexo feminino, 58% estuda voz e 25% piano (Tabela 3).

O número de meses com o instrumento variou entre 7 e 180 meses, com uma média de 62.84 meses (DP=40.12). Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre sexos no tempo de estudo do instrumento ($U=106.00$, $p=.148$; foi considerada a prova estatística U de Mann-Whitney por a distribuição ser assimétrica; assimetria padronizada=2.69).

4.3 Análise dos Resultados dos Questionários DFS-2 e FFMQ

Conforme revela a Tabela 4, a improvisação familiar (89.19, $n=33$) e a execução familiar (86.49%, $n=32$) são os mais frequentes. O flow acontece com mais frequência na improvisação livre (45.95%, $n=17$).

Tabela 4. Caracterização da improvisação e do flow (n=37)

	N	%
Improvisação livre	29	80.56
Improvisação familiar	33	89.19
Improvisação não familiar	15	40.54
Execução Familiar	32	86.49
Execução Não familiar	14	37.84
Flow maior frequência		
Improvisação livre	17	45.95
Improvisação familiar	14	37.84
Improvisação não-familiar		
Execução familiar	6	16.22
Execução não-familiar		

A frequência com que acontece o flow varia entre 18 e 100, com uma média de 65.49 (DP=20.43), o valor mais frequente foi 60 (29.73%, $n=11$). A frequência de flow não se correlaciona com a idade ($\rho=-.062$, $p=.716$), nem com o tempo de instrumento ($\rho=-.135$, $p=.424$), nem com o tempo de improvisação ($\rho=-.118$, $p=.486$).

Apenas 21.62% (n=8) dos inquiridos pratica meditação. A prática de mindfulness é feita por três sujeitos, dois praticam meditação, e o *aikido*, *airsoft* e yoga têm um praticante cada. A prática de meditação variou entre um e 72 meses (M=23.57, DP=24.22).

O tempo de improvisação no atual instrumento variou entre 6 e 120 meses, com uma média de 34.14 meses (DP=18.80). Apenas um sujeito registou 120 meses de improvisação, 97.30% da amostra referiram entre 6 e 60 meses de improvisação. O tempo de estudo do instrumento e o tempo de improvisação obtiveram uma correlação de Spearman elevada ($\rho=.57$, $p<.000$), a correlação com a idade não foi significativa ($\rho=.30$, $p=.073$).

4.3.1 *Dispositional Flow Scale-2 (DFS-2)*

A DFS-2 é composta por nove subescalas com quatro itens cada e é ainda considerada a pontuação total. A pontuação da subescala é obtida pelo somatório dos quatro itens que compõem a subescala e é dividido pelo número de itens (neste caso quatro). Na pontuação total é efetuado o somatório das pontuações reduzidas das nove subescalas.

Tabela 5. DFS-2: Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão, assimetria e achatamento padronizados por subescala e escala total (n=37)

Subescalas DFS-2	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria padronizada	Achatamento padronizado
Balanço Desafio-competência	1.00	5.00	3.40	0.86	-0.51	0.99
Imersão na Ação	1.25	4.25	3.01	0.61	-1.44	1.12
Objetivos Claros	1.25	5.00	3.68	0.88	-1.85	0.76
<i>Feedback</i> Inequívoco	2.00	5.00	3.55	0.72	0.28	-0.29
Concentração na Tarefa	2.50	5.00	3.61	0.68	1.10	-1.07
Sensação de Controlo	1.50	5.00	3.33	0.83	-0.28	0.12
Perda de Autoconsciência	1.00	5.00	2.98	1.13	-0.05	-0.43
Transformação de Tempo	1.00	5.00	3.48	0.85	-1.97	2.41
Experiência Autélica	1.00	5.00	4.10	1.00	-2.95	1.58
DFS-2 Total	18.75	41.50	31.13	5.04	-1.38	0.34

De acordo com a Tabela 5, a subescala *Transformação do Tempo* obteve um achatamento superior a 2 (2.41). Foram identificados dois *outliers* inferiores que foram truncados (*winsorized*) tendo-se de seguida obtido uma assimetria padronizada de 0.60, e um achatamento padronizado de -0.22, não sendo portanto significativamente diferentes da curva normal para $p < .05$.

Na subescala Experiência Autotélica também se registaram duas pontuações *outliers* que foram truncadas. Após este procedimento foi obtida uma assimetria padronizada de -1.76, e um achatamento padronizado de -0.84, não sendo significativamente diferentes da curva normal para $p < .05$.

Conforme ilustra a Figura 1, a pontuação média mais elevada foi obtida na subescala Experiência Autélica e a mais baixa na Perda de Autoconsciência, havendo uma diferença mínima entre esta e a subescala Imersão na Ação.

Figura 1: Representação gráfica das Pontuações médias nas subescalas do DSF-2



Na Tabela 6 são apresentadas as correlações entre as subescalas DFS-2 e escala total com a idade, tempo de estudo do instrumento, tempo de improvisação e frequência do flow.

Tabela 6. Correlações de Spearman entre as subescalas do DFS-2 e a idade, tempo de estudo do instrumento, tempo de improvisação e frequência de flow

Subescalas	Idade (n=37)	Tempo Instrumento (n=37)	Tempo Improvisação (n=37)	Frequência flow (n=37)	Meditação (n=7)
Balanço Desafio-competência	-.04	.11	.24	.24	-.03
Imersão na Ação	.07	-.15	-.29	.00	.16
Objetivos Claros	-.09	.04	.13	.20	.53
Feedback Inequívoco	-.24	.31	.30	.06	.21
Concentração na Tarefa	-.22	.25	.25	.40*	-.55
Sensação de Controlo	-.11	.16	.21	.24	.19
Perda de Autoconsciência	.07	-.02	-.20	.25	.35
Transformação de Tempo	-.04	-.16	-.19	.21	.26
Experiência Autotélica	-.13	.13	.23	.28	-.78*
Total DFS-2 Total	-.11	.11	.11	.33*	.24

*p<.05

Verifica-se que foram significativas as correlações entre a frequência de flow e a Concentração na Tarefa ($\rho=.40$, $p=.014$) e a pontuação total ($\rho=.33$, $p=.048$).

Apenas sete sujeitos assinalaram o tempo de meditação, apesar das limitações às conclusões com base em tão pequeno tamanho de amostra efetuamos correlações de Spearman com intuito exploratório. Foi significativa e de sinal negativo a correlação com a subescala Experiência Autotélica ($\rho=-.78$, $p=.037$).

Tabela 7. Médias, desvios-padrão e ANOVA no DFS-2 em função do sexo (n=37)

Subescalas	Sexo	N	Média	DP	F(1,36)	p
Balanço Desafio-competência	Masculino	25	3.62	0.76	5.803	.021*
	Feminino	12	2.94	0.90		
Imersão na Ação	Masculino	25	3.01	0.53	0.002	.964
	Feminino	12	3.00	0.78		
Objetivos Claros	Masculino	25	3.82	0.71	1.573 ^a	.229
	Feminino	12	3.38	1.13		
<i>Feedback</i> Inequívoco	Masculino	25	3.66	0.70	1.958	.171
	Feminino	12	3.31	0.72		
Concentração na Tarefa	Masculino	25	3.65	0.74	0.284	.598
	Feminino	12	3.52	0.56		
Sensação de Controle	Masculino	25	3.51	0.78	3.832	.058
	Feminino	12	2.96	0.86		
Perda de Autoconsciência	Masculino	25	3.23	1.01	4.087	.051
	Feminino	12	2.46	1.24		
Transformação de Tempo	Masculino	25	3.67	0.73	4.155	.049*
	Feminino	12	3.08	0.99		
Experiência Autotélica	Masculino	25	4.38	0.71	4.723	.047*
	Feminino	12	3.52	1.28		
DFS-2 Total	Masculino	25	32.55	4.18	7.178 ^a	.011*
	Feminino	12	28.17	5.57		

^a Teste de Levene foi significativo, foi considerada a correção de Brown-Forsythe. *p<.05.

Relativamente às médias, a Tabela 7 mostra que os sujeitos do sexo masculino obtiveram uma média significativamente superior aos do sexo feminino na subescala Balanço Desafio-competência ($F(1,36)=5.803$, $p=.021$). Médias significativamente superiores na pontuação do sexo masculino foram também observadas na Transformação do Tempo ($F(1,36)=4.155$, $p=.049$), na Experiência Autotélica ($F(1,36)=4.723$, $p=.047$) e na escala total ($F(1,36)=7.178$, $p=.011$).

Tabela 8. Média por postos e teste de Kruskal-Wallis do DFS 2 em função do instrumento (n=32)

Subescalas	Piano (n=5)	Guitarra (n=8)	Bateria (n=10)	Voz (n=9)	Kruskal-Wallis $\chi^2(3)$	P
Balanco Desafio-competência	10.30	19.06	20.40	13.33	5.614	.132
Imersão na Ação	16.10	18.75	15.60	15.72	0.640	.887
Objetivos Claros	12.60	17.94	19.75	13.78	3.049	.384
<i>Feedback</i> Inequívoco	15.20	17.94	19.60	12.50	3.073	.380
Concentração na Tarefa	15.20	17.19	18.45	14.44	1.027	.795
Sensação de Controlo	12.80	18.88	21.60	10.78	7.728	.052
Perda de Autoconsciência	15.80	19.19	17.35	13.56	1.675	.643
Transformação de Tempo	18.60	17.44	17.55	13.33	1.506	.681
Experiência Autotélica	13.20	18.19	18.85	14.22	2.195	.533

O reduzido número de sujeitos por instrumento levou-nos a usar nos cálculos apenas o piano, guitarra, bateria e voz. Ainda assim, o número de sujeitos por instrumento variou entre 5 e 10. Esta circunstância fundamentou a escolha de uma prova estatística não paramétrica, Kruskal-Wallis. Nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada (Tabela 8).

Tabela 9. Médias, desvios-padrão e ANOVA no DFS-2 em função da prática de meditação (n=37)

Subescalas	Meditação	N	Média	DP	F(1,36)	p																																																																																																
Balanço Desafio-competência	Não	29	3.36	0.88	0.238	.629																																																																																																
	Sim	8	3.53	0.84			Imersão na Ação	Não	29	3.01	0.66	0.001	.972	Sim	8	3.00	0.44	Objetivos Claros	Não	29	3.60	0.91	0.906	.348	Sim	8	3.94	0.76	<i>Feedback</i> Inequívoco	Não	29	3.53	0.78	0.117	.734	Sim	8	3.63	0.46	Concentração na Tarefa	Não	29	3.70	0.65	2.427	.128	Sim	8	3.28	0.74	Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689	Sim	8	3.44	0.65	Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim
Imersão na Ação	Não	29	3.01	0.66	0.001	.972																																																																																																
	Sim	8	3.00	0.44			Objetivos Claros	Não	29	3.60	0.91	0.906	.348	Sim	8	3.94	0.76	<i>Feedback</i> Inequívoco	Não	29	3.53	0.78	0.117	.734	Sim	8	3.63	0.46	Concentração na Tarefa	Não	29	3.70	0.65	2.427	.128	Sim	8	3.28	0.74	Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689	Sim	8	3.44	0.65	Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78								
Objetivos Claros	Não	29	3.60	0.91	0.906	.348																																																																																																
	Sim	8	3.94	0.76			<i>Feedback</i> Inequívoco	Não	29	3.53	0.78	0.117	.734	Sim	8	3.63	0.46	Concentração na Tarefa	Não	29	3.70	0.65	2.427	.128	Sim	8	3.28	0.74	Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689	Sim	8	3.44	0.65	Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																			
<i>Feedback</i> Inequívoco	Não	29	3.53	0.78	0.117	.734																																																																																																
	Sim	8	3.63	0.46			Concentração na Tarefa	Não	29	3.70	0.65	2.427	.128	Sim	8	3.28	0.74	Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689	Sim	8	3.44	0.65	Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																														
Concentração na Tarefa	Não	29	3.70	0.65	2.427	.128																																																																																																
	Sim	8	3.28	0.74			Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689	Sim	8	3.44	0.65	Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																																									
Sensação de Controlo	Não	29	3.30	0.88	0.163	.689																																																																																																
	Sim	8	3.44	0.65			Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772	Sim	8	2.88	0.92	Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																																																				
Perda de Autoconsciência	Não	29	3.01	1.20	0.085	.772																																																																																																
	Sim	8	2.88	0.92			Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552	Sim	8	3.41	0.84	Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																																																															
Transformação de Tempo	Não	29	3.58	0.68	0.361	.552																																																																																																
	Sim	8	3.41	0.84			Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787	Sim	8	4.22	0.86	DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																																																																										
Experiência Autotélica	Não	29	4.12	0.92	0.074	.787																																																																																																
	Sim	8	4.22	0.86			DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971	Sim	8	31.19	3.78																																																																																					
DFS-2 Total	Não	29	31.11	5.40	0.001	.971																																																																																																
	Sim	8	31.19	3.78																																																																																																		

Apenas oito sujeitos praticam meditação. Apesar de os testes de Levene não terem sido significativos e, por isso, assumirmos a homogeneidade de variâncias, a desproporcionalidade do tamanho dos grupos a comparar e o número reduzido de sujeitos que compõem o grupo de meditação, põe em causa a generalização dos resultados e a representatividade do grupo de tamanho inferior. Por se tratar de um estudo exploratório e dado o interesse teórico, efetuamos os cálculos não perdendo de vista o seu valor apenas indicativo, sendo recomendável estudos mais alargados.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos que praticavam e não praticavam meditação (Tabela 9).

4.3.2 Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

O FFMQ é composto por cinco subescalas, com pontuação total. Em cada subescala o somatório dos itens que a compõem foi dividido pelo seu número de itens permitindo a comparação entre subescalas com um número de itens diferentes e com outros estudos.

Tabela 10. FFMQ: Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão, assimetria e achatamento padronizados por subescala e escala total (n=37)

Subescalas FFMQ	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria padronizada	Achatamento padronizado
Não Julgar	1.13	4.63	2.91	0.79	-0.34	0.05
Observar	1.71	4.71	3.33	0.74	-0.71	-0.53
Agir em Consciência	2.17	4.67	3.04	0.64	1.10	-0.60
Descrever	1.88	4.63	3.36	0.75	0.01	-1.25
Não Reagir	1.86	4.43	3.09	0.51	-0.14	0.83
Total	2.34	3.63	3.14	0.28	0.87	-1.01

Todas as subescalas tiveram assimetrias e achatamentos padronizados inferiores a 2, ou seja, não diferem significativamente da curva normal (Tabela 10).

A Figura 2 mostra que a pontuação média mais elevada ocorreu na subescala Descrever e a mais baixa em Não Julgar.

Figura 2: Pontuações médias nas subescalas do FFMQ

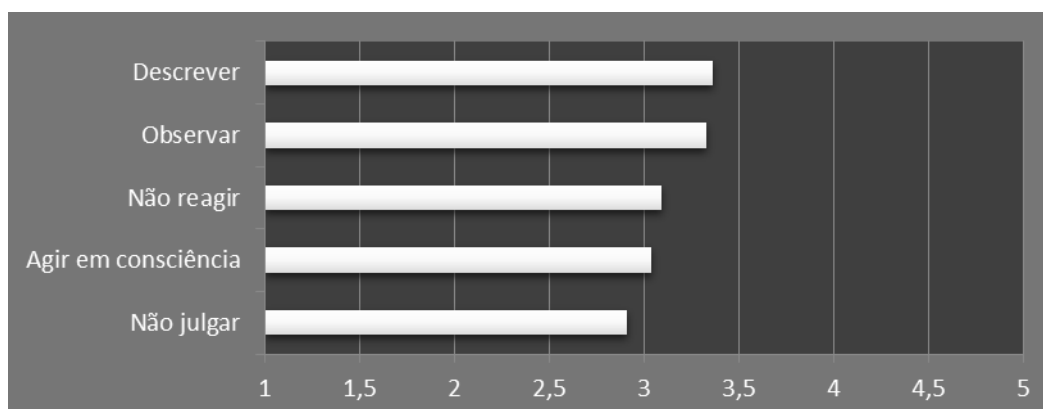


Tabela 11. Correlações de Spearman entre as subescalas do FFMQ e a idade, tempo de estudo do instrumento, tempo de improvisação e frequência de flow

Subescalas FFMQ	Idade (n=37)	Tempo Instrumento (n=37)	Tempo Improvisação (n=37)	Frequência flow (n=37)	Meditação (n=7)
Não Julgar	.10	-.05	-.10	.21	.23
Observar	.09	.10	.08	.04	.38
Agir em Consciência	.06	.21	.05	.15	.36
Descrever	-.20	-.13	-.05	.33*	.20
Não Reagir	-.08	.28	.01	.25	-.03
Total	-.02	.17	-.05	.49**	.69

*p<.05; **p<.01

A frequência de flow correlacionou-se significativamente com a subescala Descrever ($\rho=.33$, $p=.044$) e com a pontuação total ($\rho=.49$, $p=.002$). Nenhuma outra correlação foi estatisticamente significativa (Tabela 11).

Tabela 12. Médias, desvios-padrão e ANOVA no FFMQ em função do sexo (n=37)

Subescalas	Sexo	N	Média	DP	F(1,36)	p
Não Julgar	Masculino	25	2.96	0.84	0.361	.552
	Feminino	12	2.79	0.71		
Observar	Masculino	25	3.37	0.80	0.156	.695
	Feminino	12	3.26	0.61		
Agir em Consciência	Masculino	25	3.13	0.68	1.412	.243
	Feminino	12	2.86	0.52		
Descrever	Masculino	25	3.31	0.78	0.427	.518
	Feminino	12	3.48	0.71		
Não Reagir	Masculino	25	3.23	0.46	6.381	.016*
	Feminino	12	2.81	0.49		
Total	Masculino	25	3.19	0.30	2.133	.153
	Feminino	12	3.04	0.23		

*p<.05.

Os sujeitos do sexo masculino obtiveram médias estatisticamente superiores ao sexo feminino na subescala Não Reagir ($F(1,36)=6.381, p=.016$) (Tabela 12).

Tabela 13. Média por postos e teste de Kruskal-Wallis do FFMQ em função do instrumento (n=32)

Subescalas	Piano (n=5)	Guitarra (n=8)	Bateria (n=10)	Voz (n=9)	Kruskal-Wallis $\chi^2(3)$	p
Não Julgar	15.90	11.31	21.90	15.44	5.930	.115
Observar	16.90	17.31	15.10	17.11	0.332	.954
Agir em Consciência	12.00	17.81	20.05	13.89	3.468	.325
Descrever	14.80	19.81	17.30	13.61	2.096	.553
Não Reagir	16.40	21.06	19.20	9.50	7.825	.050*
Total	14.60	17.63	22.40	10.00	8.611	.035*

* $p < .05$.

A Tabela 13 mostra que foram encontradas diferenças entre instrumentos na subescala Não Reagir ($\chi^2(3)=7.825, p=.050$). Os estudantes de voz obtiveram pontuações significativamente inferiores aos de bateria ($p=.024$) e de guitarra ($p=.011$). Na escala total foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre a bateria e a voz ($p=.016$).

Como vimos na Tabela 3 a distribuição dos instrumentos por sexos é bastante diferente, logo como existem diferenças entre sexos nesta subescala, poderemos estar perante o efeito do sexo e não do instrumento. O reduzido tamanho da amostra desaconselha uma análise em que o sexo fosse tomado como covariante.

Tabela 14. Médias, desvios-padrão e ANOVA no FFMQ em função da meditação (n=37)

Subescalas	Meditação	N	Média	DP	F(1,36)	p
Não Julgar	Não	29	3.00	0.70	1.786	.190
	Sim	8	2.58	1.05		
Observar	Não	29	3.26	0.71	1.430	.240
	Sim	8	3.61	0.81		
Agir em Consciência	Não	29	3.09	0.64	0.862	.359
	Sim	8	2.85	0.66		
Não Reagir	Não	29	3.33	0.72	0.266	.609
	Sim	8	3.48	0.90		
	Não	29	3.03	0.48		
	Sim	8	3.30	0.57		
Total	Não	29	3.14	0.29	0.013	.909
	Sim	8	3.12	0.29		

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre quem pratica e quem não pratica meditação nas médias das subescalas do FFMQ (Tabela 14).

4.3.3 Correlações entre DFS 2 e FFMQ

Importa, por fim, correlacionar as duas escalas no sentido de avaliar a força da relação entre elas e as respetivas subescalas, resultando na tabela seguinte.

Tabela 15. Correlação de Pearson entre DFS 2 e FFMQ (n=37)

	Não julgar	Observar	Agir em consciência	Descrever	Não reagir	Total
Balanço Desafio-competência	-.06	.10	.24	.17	.31	.33*
Imersão na Ação	-.00	.09	.15	-.06	.12	.13
Objetivos Claros	.03	.17	.26	.27	.23	.44**
<i>Feedback</i> Inequívoco	-.08	.16	.08	.35*	.36*	.38*
Concentração na Tarefa	.07	.00	.48**	.04	.23	.41*
Sensação de Controlo	.12	.14	.28	.25	.29	.50**
Perda de Autoconsciência	.45**	-.16	.08	-.14	.15	.23
Transformação de Tempo	.10	.20	.16	-.06	.12	.19
Experiência Autotélica	-.13	.28	.36*	-.08	.27	.25
DFS-2 Total	.10	.16	.34*	.11	.35*	.47**

*p<.05; ** p<.01.

A Perda de Autoconsciência obteve uma correlação significativa e moderada com a subescala Não Julgar ($r=.45$, $p=.005$). A subescala Agir em Consciência correlacionou-se moderadamente com a Concentração na Tarefa ($r=.48$, $p=.003$), com a Experiência Autotélica ($r=.36$, $p=.028$) e com o DFS-2 total ($r=.45$, $p=.037$). A subescala Descrever correlacionou-se com o *Feedback* Inequívoco ($r=.35$, $p=.032$). Por fim, a subescala Não Reagir correlacionou-se com o *Feedback* Inequívoco ($r=.36$, $p=.028$) e com o DFS-2 total ($r=.35$, $p=.037$). O FFMQ total correlacionou-se com a subescala Balanço Desafio-competência, Objetivos Claros, *Feedback* Inequívoco, Concentração na Tarefa, Sensação de Controlo e DFS-2 total.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Dados Sociodemográficos

5.1.1 Género

Relativamente aos dados demográficos recolhidos, é possível observar que há uma grande prevalência de participantes do sexo masculino, com exceção de canto, em que há mais participantes do sexo feminino. Esta constatação vem de encontro à ideia partilhada por muitos músicos de jazz, segundo a qual, na comunidade de músicos e estudantes de jazz, há bastantes mais homens do que mulheres em todos os instrumentos que não a voz. Poderá ser interessante questionar o porquê desta ocorrência, visto que o mesmo não parece acontecer na música erudita. Compreender esta diferença poderá facilitar às instituições que neste momento lecionam cursos de jazz a conseguir atingir um maior equilíbrio entre alunos do sexo masculino e feminino. Não estando no âmbito deste estudo, exclui-se a necessidade de avançar com alguma hipótese explicativa, sendo algo meritório de estudo adicional.

5.1.2 Idade e Ano de escolaridade

Houve também alguma variação entre idades, sendo o mínimo 15 e o máximo 22, com uma média de 17.97. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre as médias de idades de ambos os géneros. Há, portanto, alguma uniformidade na idade em que os alunos de ambos os sexos entram para o CMJ.

Por outro lado, convém assinalar que o facto da maioria dos alunos frequentar o 12º ano se deve, simplesmente, a terem sido os discentes com mais disponibilidade na altura em que o questionário foi administrado.

5.1.3 Instrumento

Podemos notar a prevalência dos instrumentos bateria, guitarra, piano e voz, o que talvez aconteça por serem instrumentos mais comuns, em particular em bandas de música pop, rock, metal, entre outros. A ausência de baixo elétrico, outro instrumento que normalmente também integra estes agrupamentos, poderá dar-se ao facto de não existir essa opção no CMJ e não por não haver interessados.

5.1.4 Tempo de estudo do instrumento

Houve bastante variação no tempo de estudo de instrumento (variou entre 7 meses e 15 anos) entre os vários alunos, sendo a média 62.84 meses (aproximadamente 5 anos), embora não haja diferenças estatisticamente significativas entre ambos os sexos. Isto quer dizer que, em média, os alunos começaram a estudar o instrumento 2 a 3 anos antes de entrarem para o CMJ, o que contrasta com o que parece ser a norma nos cursos profissionais de música clássica, em que os alunos tendem a terminar o 5º grau do conservatório antes de ingressarem no curso profissional. A razão para este facto parece residir na menor institucionalização do ensino do jazz em Portugal, não sendo disponibilizados cursos básicos de jazz com duração de 5 anos em escolas públicas, como acontece com a música clássica.

5.1.5 Tempo de estudo de Improvisação

Segundo os resultados, a experiência no instrumento tende a ser maior do que a experiência a improvisar, embora haja uma correlação significativa entre o tempo de estudo do instrumento e tempo de estudo de improvisação, mostrando que, em geral, quanto mais tempo o aluno tem de estudo de instrumento mais tempo tem de estudo de improvisação. Esta tendência parece sugerir que, pedagogicamente, a improvisação foi introduzida numa etapa mais avançada da formação e não logo de início. É pertinente notar que alguns dos mais importantes pedagogos do séc. XX na área da música, como Jacques-Dalcroze e Orff, defenderam a introdução imediata da improvisação no processo de

aprendizagem (Chosky, Abramson, Gillespie & Woods, 1986), pelo que se mostra adequado refletir sobre os atuais programas de ensino de música e, eventualmente, repensar as sequências de competências a ser trabalhadas.

5.1.6 Experiência de flow

5.1.6.1 Familiar e Não-familiar

Sendo reconhecido que música familiar tende a ser mais fácil de executar do que a não-familiar (Gordon, 2000), o facto de um maior número de alunos já ter experienciado flow durante improvisação de música familiar (IF) (89.19%) e execução de música familiar (EF) (86.49%) (ambos na categoria de música familiar) do que durante improvisação livre (IL) (80.56%), improvisação de música não-familiar (INF) (40.54%) e execução de música não-familiar (ENF) (37.84%) (os três na categoria de música não-familiar), é coerente com o princípio de Balanço Desafio-competência.

5.1.6.2 Improvisação e Execução

Visto que improvisar é, por vezes, considerado mais difícil do que executar (Gordon, 2000), convém tentar elucidar as razões para, dentro de cada uma dessas categorias (familiar e não-familiar), a) haver mais pessoas a conseguir atingir estados de flow durante a improvisação, e b), no caso da música não-familiar, IL aparecer primeiro que INF.

Primeiro, para esclarecer a questão da improvisação aparecer primeiro do que a execução, devem ser consideradas três ideias principais. De seguida, num quarto ponto, será abordada a questão da IL.

- 1) Na IF, na INF e na IL (embora geralmente em menor grau no caso da IF e INF), visto que o objetivo a atingir está apenas parcialmente definido e, portanto, menos definido do que no caso da execução (EF e ENF), é possível que o improvisador adapte os objetivos a atingir durante a performance, de modo a que estes se adequem

ao seu nível de competências, coisa que, na execução de música totalmente pré-definida, é mais difícil de conseguir.

2) Sendo necessário, durante a IF, a INF e a IL, não apenas executar corretamente mas criar música no momento, é possível que as exigências a nível de energia psíquica despendida sejam maiores, o que pode levar a um grau de absorção mais elevado. Para ilustrar este ponto, é interessante comparar as performances de Keith Jarrett em que este está a executar música escrita e as ocasiões em que está a improvisar (tanto IF como IL). Verifica-se que toda a sua postura corporal é diferente, denotando um estado de maior absorção no caso da improvisação. O mesmo parece acontecer com o mestrando, quando está a improvisar, e com um grande número dos músicos com que tem tocado.

3) O facto de o aluno atingir flow a improvisar não quer dizer que o resultado musical seja melhor do que a executar, sendo portanto possível que este facto não contradiga a opinião de que é mais difícil criar uma improvisação com a mesma qualidade musical do que um excerto que foi composto previamente. É provável que o músico, quando está a improvisar, e até como consequência da complexidade da tarefa e da exigência de recursos psíquicos que esta acarreta, não consiga ouvir a música que está a produzir com o mesmo grau de fiabilidade, devido à primazia, durante a improvisação, de processos cognitivos *top down*, em que é diminuído o processamento de estímulos externos em prol de um maior processamento de esquemas cognitivos, nomeadamente de imagética musical (Berkowitz & Ansari, 2008, 2010).

4) O facto de IL estar à frente de INF e ENF poderá, mais uma vez, estar relacionado com uma maior indefinição do objetivo a atingir, havendo, em teoria, mais margem para o próprio executante criar objetivos performativos em conformidade com as suas competências, reduzindo, portanto, o hiato entre ambos.

Estes resultados parecem sugerir que música familiar é, em geral, mais conducente à experiência de flow para um maior número de alunos do que música não-familiar. Por outro lado, também parece ser o caso que, dentro de cada uma destas duas categorias (familiar e não-familiar), a improvisação vem em primeiro lugar e só depois a execução.

Aprofundar este tópico em investigações futuras poderá ser útil por razões de ordem pedagógica. A nível de organização curricular, poderá ser importante considerar a improvisação e execução de música familiar como meios preferenciais para a indução do estado de flow de forma mais generalizada possível e, portanto, como estratégias motivacionais e pedagógicas

5.1.7 Frequência de flow

Tal como foi referido, após assinalar as situações em que já experienciou flow, cada aluno selecionou a situação, das cinco listadas (IF, INF, EF, ENF e IL), em que experiencia flow com mais frequência. As mais escolhidas foram IL (45.95%) e IF (37.84%), seguidas por EF (16.22%). Porquê IL em primeiro, uma vez que na pergunta anterior IL surgiu a seguir a IF?

Este resultado parece indicar que, embora seja mais fácil para um maior número de pessoas experienciar flow pelo menos uma vez com IF do que IL, mais pessoas experienciam flow com uma maior frequência na IL do que na IF.

Para justificar este resultado, talvez seja útil considerar que IL pode suscitar dois tipos de resposta (entre outras possíveis):

- 1) Por um lado, há pessoas que, pelo facto já referido de não exigir execução de música pré-definida, sentem grande liberdade criativa e percebem mais facilmente um equilíbrio entre o desafio que a tarefa levanta e as suas competências para o resolver. Assim, será relativamente fácil para estes participantes atingir flow com IL, de forma até mais fácil do que com IF, embora provavelmente também o consigam atingir com IF.
- 2) Por outro, há algumas pessoas que parecem sentir-se constrangidas pelo facto de não terem nenhuma indicação sobre o que "podem" ou não fazer, talvez como resultado de algum grau de insegurança ou medo de serem julgadas negativamente. Estes participantes não conseguirão de todo atingir flow com IL, mas poderão conseguir fazê-lo com IF.

Assim, IF parece ser uma atividade que promove o flow de modo mais generalizado, com mais pessoas a conseguirem atingir flow pelo menos uma vez, mas IL parece ser um processo que permite a mais pessoas atingir um grau de flow mais profundo ou, pelo menos, mais frequente.

Sublinha-se a pertinência de ter em conta estas aparentes diferenças na capacidade de atingir flow, decorrentes da classificação da música a ser tocada quanto à sua familiaridade e grau de improvisação, no planeamento curricular das escolas de música.

5.1.8 Prática de meditação

Grande parte dos alunos (79.5%) nunca praticaram meditação e os que praticaram fizeram-no há relativamente pouco tempo (em média, menos de dois anos). No entanto, parece haver alguma evidência que a prática de mindfulness pode ajudar os músicos a lidar com a ansiedade na performance musical (e.g., Chang et al., 2003). A nível pedagógico, poderá ser útil divulgar mais esta prática nas escolas de música, visto que a capacidade para aceder a estados de mindfulness não parece ser uma competência que se desenvolva naturalmente com a idade ou a experiência na atividade (Cathcart, McGregor, & Groundwater, 2014).

5.2. *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ)

5.2.1 Pontuações Médias no FFMQ

Os resultados parecem indicar que, no que diz respeito ao aspeto Tomar Consciência (que inclui as facetas Observar, Descrever e Agir com Consciência) do mindfulness, e ainda que com pouco treino (aproximadamente 80% dos participantes nunca praticou meditação), os participantes consideraram mais fácil a faceta Descrever, seguida de Observar, sentindo mais dificuldade na faceta Agir com Consciência. No que diz respeito ao aspeto Aceitação do mindfulness (que inclui as facetas Não Reagir e Não Julgar), os alunos deram pontuações mais elevadas à faceta Não Reagir do que a Não Julgar.

5.2.1.1 Facetas Observar e Agir com Consciência

Parece relevante abordar a aparente semelhança entre as facetas Observar e Agir com Consciência. Sendo ambas focadas em estar atento ao momento presente (Descrever, por sua vez, visa a capacidade de verbalizar a experiência), seria expectável que tivessem resultados bastante semelhantes. Porém, isto não se verifica, sendo os valores médios relativamente distintos.

Serão, então, listados os itens de cada dimensão para podermos comparar adequadamente. Os itens correspondentes à faceta Observar são:

- Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.
- Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.
- Noto como a comida e a bebida afetam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.
- Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.
- Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.
- Noto o cheiro e o aroma das coisas.
- Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.
- Presto atenção à forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.

Os itens correspondentes à faceta Agir com Consciência são:

- Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.
- Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.
- Distraio-me facilmente.
- É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.

- Parece que funciono em “piloto automático” sem muita consciência do que estou a fazer.
- Faço as atividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.
- Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.
- Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.

Listados os itens, importa fazer a comparação entre ambas as facetas tomando como ponto de partida o Quadro 5.

Quadro 5: Comparação entre itens de Observar e Agir com Consciência

	Observar	Agir com Consciência
Estímulos Internos	5	0
Estímulos Externos	3	0
Estímulos Indeterminados	0	8
Ação + Contemplação	2	6
Contemplação + Indeterminado	6	2
Faz x	8	1
Não faz x	0	7
Monitorização Aberta	8	0
Atenção Focada	0	8

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à natureza interior ou exterior dos estímulos mencionados, o quadro mostra que há um pendor para o interior no caso de Observar. No caso de Agir com Consciência, este aspeto não é explicitado em nenhum dos itens. Também há diferenças relativas ao número de itens que mencionam explicitamente o decorrer de uma ação, conquanto haja itens em ambas as facetas que referem ações e outros que não o fazem. Por último, há também diferenças na formulação dos itens. No caso de Observar, os itens estão formulados na forma "faz x" e, no caso de Agir com Consciência, na forma "não faz x", sendo x o comportamento que revela um domínio da faceta em questão.

No entanto, a maior diferença poderá ser que Observar parece apenas perguntar ao participante se presta atenção a estímulos de várias ordens (visuais, auditivos, cognitivos, etc.), não se referindo explicitamente à capacidade de manter a Atenção Focada nesses

estímulos durante determinado tempo. Já os itens de Agir com Consciência focam-se na capacidade de manter a Atenção Focada no momento presente, não explicitando nenhum tipo de estímulo em particular.

Assim, uma cotação elevada na faceta Observar parece indicar que o sujeito usualmente repara em estímulos visuais, auditivos, olfativos, gustativos, tácteis, cognitivos e afetivos, não sendo tomado em conta o tempo que a pessoa passa no momento presente sem entrar num estado de sonhar acordado, ou seja, momentos em que está imersa nos seus pensamentos acerca do futuro ou do passado.

Pelo contrário, no caso de Agir com Consciência, uma cotação elevada implica que o sujeito é capaz de manter a Atenção Focada no momento presente durante todo o período em que realiza uma determinada tarefa, sem entrar num estado de sonhar acordado, ou seja, como já referido, momentos em que está imerso nos seus pensamentos acerca do futuro ou do passado, independentemente do tipo de estímulos em que se foca.

É plausível que seja mais fácil, para a maioria das pessoas, prestar atenção a diversos estímulos, sem necessariamente manter o foco de atenção em nenhum, ou intercalando o foco da atenção, do que manter a atenção no presente, sem imersão nos pensamentos acerca do passado ou do futuro, durante toda a duração de uma tarefa. Basta para isso refletir sobre o facto de, numa primeira aula de meditação, é provável que todos os alunos consigam, a determinada altura, focar a sua atenção, nem que seja por breves momentos, em cada uma das modalidades sensoriais. Por outro lado, é comum encontrar pessoas que, mesmo tendo praticado meditação durante décadas, têm dificuldade em estar mais do que alguns minutos em estado de presença, sem se deixarem levar, ainda que momentaneamente, pelos seus pensamentos do passado ou do futuro.

Segundo Baas, Nevicka e Ten Velden (2014), a faceta Observar está mais relacionada com a técnica de meditação de Monitorização Aberta ou *vipassana*, que envolve uma forma de atenção que, embora ancorada no momento presente, está aberta a todos os estímulos e não focada apenas num (Davidson & Lutz, 2008; Valentine & Sweet, 1999). Observar está associada a uma maior flexibilidade cognitiva (Chambers, Gullone & Allen, 2009; Slagter et al., 2007), capacidade de encontrar respostas criativas para problemas complexos (Greenberg, Reiner & Meiran, 2012) e inibição de respostas automáticas (Schmertz,

Anderson, & Robins, 2009), sendo estas características elementos importantes da criatividade cognitiva (Chermahini & Hommel, 2010; De Dreu, Nijstad, Baas, Wolsink, & Roskes, 2012).

Agir com Consciência, porém, poderá implicar uma atenção continuada no momento presente que não se perde em pensamentos e emoções que possam surgir (Lutz et al., 2008; Vago & Silbersweig, 2012), havendo mais foco num só objeto (Davidson & Lutz, 2008) e menos vagueação mental (Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan & Barsalou, 2012; Mrazek, Smallwood, & Schooler, 2012). Aparentemente mais conectada com a técnica de meditação *shamata* ou Atenção Focada, este tipo de competência atencional está menos associada à criatividade. Num estudo de Colzato e seus colegas (2012), foram recolhidos dados que indicam que a prática de Monitorização Aberta incrementou a criatividade, enquanto que a prática de Atenção Focada não o fez.

Assim, segundo alguns autores, a meditação de Atenção Focada e, possivelmente, a faceta Agir com Consciência, parecem estar mais ligadas ao conceito de flow do que Observar. Porém, embora o flow esteja normalmente associado a momentos de maior criatividade, segundo Baas, Nevicka e Ten Velden (2014), apenas a faceta Observar está associada a um aumento da capacidade criativa.

Uma das razões que poderá explicar esta aparente contradição é que as associações entre Observar e Monitorização Aberta ou *vipassana* e entre Agir com Consciência, Atenção Focada ou *shamata* e a dimensão do flow Concentração na Tarefa, poderão ser um pouco precipitadas.

Uma cotação elevada em Observar, ao contrário do que é esperado num praticante de Monitorização Aberta, não parece implicar um grau elevado de presença continuada no momento presente. Por outro lado, Agir com Consciência e a dimensão de flow Concentração na tarefa, não parecem implicar necessariamente um foco constante num estímulo específico, como a respiração ou a chama de uma vela, tal como é característico da técnica de meditação *shamata*. O facto de um sujeito responder que está atento ao que está a fazer ou que está concentrado na tarefa não nos permite inferir que está focado apenas num conjunto muito restrito de estímulos sensoriais. Poderá, inclusive, estar atento a todas as modalidades sensoriais, mudando o foco de atenção durante a realização da

tarefa. Como tal, a prática de meditação *vipassana* poderá até auxiliar a incrementar as cotações da dimensão de flow Concentração na Tarefa. Assim, visto que ainda pouco sabemos sobre o tipo de atenção que caracteriza Concentração na Tarefa e Agir com Consciência, podendo ser semelhante quer à Atenção Focada quer à Monitorização Aberta, é difícil concluir que há uma contradição entre o facto de flow estar associado a uma maior criatividade e *shamata* não estar. Para clarificar este ponto, será necessária investigação posterior. A importância de esclarecer este aspeto deve-se não só à utilidade de compreender melhor o estado de flow, mas também à necessidade de clarificar quais os melhores métodos de meditação para gerar flow. Se o tipo de atenção mais prevalente no flow na improvisação for semelhante à Monitorização Aberta, o que parece fazer sentido visto que ambos parecem estar associados a uma maior criatividade, então poderá dar-se o caso que usar técnicas de Atenção Focada possa ser contraproducente. Convém porém notar que, no caso de outras atividades, como o golfe e o tiro com arco, se possa dar o caso de ser mais adequada a prática de *shamata*. Assim, será preferível evitar generalizar, sem estudos adicionais, conclusões tiradas numa atividade específica, como a improvisação, para outras atividades.

Na tradição budista *Theravada*, há dois caminhos possíveis na prática meditativa, dependendo do professor. Há professores que começam por pedir aos alunos para praticar Atenção Focada e só depois Monitorização Aberta e há professores que pedem aos alunos para praticar as duas desde o início, sendo a primeira opção a mais comum (Komagata, 2010). Como tal, e para esclarecer as questões anteriormente descritas, poderá ser útil comparar o efeito da prática de apenas Atenção Focada, apenas Monitorização Aberta e uma combinação de ambas no grau de mindfulness, flow e criatividade na improvisação.

5.2.1.2 Faceta Descrever

A faceta Descrever parece ser a mais questionável enquanto faceta essencial da experiência de mindfulness. Embora a capacidade de verbalizar a experiência seja frequentemente utilizada como técnica para ajudar a intensificar o estado de mindfulness, ajudando a trazer a pessoa para o momento presente, não se encontram referências na literatura budista que a defendam como faceta essencial do estado de mindfulness. Também não se conhecem

referências de professores de mindfulness ocidentais, como por exemplo Jack Kornfield, Tara Brach, Joseph Goldstein ou Sharon Salzberg, em que mencionem Descrever como essencial. Assim sendo, seria interessante comparar os resultados do questionário incluindo ou não a faceta Descrever.

5.2.2 Médias em função do sexo, instrumento e meditação

No presente estudo, os homens obtiveram uma média significativamente superior às mulheres na faceta Não Reagir. Por outro lado, os alunos de voz obtiveram médias significativamente inferiores na faceta Não Reagir do que os alunos de bateria e guitarra.

Visto que a grande maioria dos alunos de voz são mulheres (7 em 9) e a maioria dos alunos de bateria e guitarra são do sexo masculino (9 em 10 e 7 em 8, respetivamente), é provável que a diferença não se deva ao instrumento mas ao sexo. Como já foi referido, devido ao tamanho da amostra, não nos é possível usar sexo como covariante.

Os alunos de voz também obtiveram médias significativamente inferiores em mindfulness total do que os de bateria. Embora esta diferença não se tenha verificado entre homens e mulheres, não sendo tão claro se poderá ter sido a diferença de género a gerá-la, é algo que deverá ser explorado em estudos posteriores.

Estes resultados parecem estar em contradição com estudos anteriores. No estudo de Cathcart et al. (2014) com desportistas, os homens obtiveram uma média significativamente superior às mulheres na faceta Não Julgar, mas não na faceta Não Reagir, embora sejam ambas facetas da componente Aceitação de mindfulness. Também num estudo sobre ansiedade na performance com estudantes de música universitários de vários cursos, incluindo música clássica, jazz e pop, foi encontrada uma média significativamente superior nos homens do que nas mulheres na faceta Não Julgar mas não na faceta Não Reagir (Farnsworth-Grodd, 2012). Por outro lado, Baer e seus colegas (2008) não encontraram diferenças entre sexos nas várias facetas de mindfulness numa amostra de estudantes universitários.

É possível que se trate de uma característica específica de estudantes de música em geral, ou de alunos de jazz ao nível do ensino secundário ou profissional em particular, mas,

sendo este o primeiro estudo a investigar as várias facetas do FFMQ neste tipo de amostra, serão necessários estudos adicionais para clarificar esta relação.

Embora, no presente estudo, os homens tenham cotações superiores na faceta Não Julgar do que as mulheres, esta diferença não é significativa. Porém, poderá ser importante referir que o mestrando, através da sua experiência como professor, tem reparado, informalmente, que estudantes do sexo feminino tendem a preocupar-se mais com o que os outros pensam do que os do sexo masculino, o que se traduz, muitas vezes, numa maior dificuldade em improvisar em público. De frisar que esta é apenas uma perceção pessoal e que não se recorreu a nenhum instrumento validado com vista a medir e comparar graus de ansiedade na performance, perfeccionismo, autocompaixão e vulnerabilidade a introjeções entre os alunos de ambos os sexos.

Aprofundar esta questão em investigações futuras poderá ser relevante para avaliar se, eventualmente, alunos do sexo feminino beneficiarão mais da prática de mindfulness do que os alunos do sexo masculino.

Não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo que pratica meditação e o que não pratica, embora, devido ao reduzido tamanho do grupo que pratica meditação, seja prematuro tirar quaisquer conclusões. Será possível que, com uma amostra maior sejam observados resultados semelhantes aos obtidos por Baer e seus colegas (2006; 2008), em que as amostras de alunos que praticavam meditação tinha cotações de mindfulness superiores às amostras de alunos que não praticavam meditação.

5.2.3 Correlações entre FFMQ e idade, tempo de estudo de instrumento e improvisação, frequência de flow e tempo de meditação

Não se verificaram correlações significativas entre mindfulness total ou qualquer uma das cinco facetas e idade, tempo de estudo de instrumento e improvisação, o que está em conformidade com os estudos de Kee e Wang (2008) e Cathcart et al. (2014), em que não foram encontradas associações entre níveis totais de flow ou mindfulness e género, idade, número médio de horas de treino ou número de anos a praticar o desporto.

Também não foram encontradas correlações entre cotações no FFMQ e tempo de meditação, o que pode ter que ver com o número reduzido de alunos que praticam meditação, com tempo de prática insuficiente para se notarem diferenças (média inferior a dois anos), ou com o tipo de prática (apenas dois alunos praticam meditação mindfulness).

Porém, foi encontrada uma associação positiva significativa entre as respostas dos alunos à pergunta sobre qual a frequência com que atingem flow na modalidade de improvisação em que atingem flow com mais frequência (no questionário de caracterização elaborado pelo mestrando) e mindfulness total ($\rho=.49$, $p=.002$) e a faceta Descrever do FFMQ ($\rho=.33$, $p=.044$). Esta associação entre níveis/frequência de flow não se verificou entre Descrever e flow total tal como medido pelo DFS-2, pelo que poderá ser apenas um resultado decorrente do menor rigor do questionário de caracterização ou pelo facto dos alunos terem respondido ao DFS-2 em função da improvisação musical em geral e não do tipo de improvisação em que atingem flow com mais frequência.

Porém, a relação entre mindfulness total e a percepção dos alunos da frequência com que atingem flow é coerente com o facto de ter sido observada uma correlação significativa ($p<.01$) moderada ($r=.47$) entre mindfulness total e flow total tais como medidas pelos questionários FFQM e DFS-2.

5.3. *Dispositional Flow Scale-2 (DFS-2)*

5.3.1 Pontuações Médias no DFS-2

5.3.1.1 Experiência Autotélica e Objetivos Claros

A dimensão com valores médios mais elevados foi Experiência Autotélica, o que parece ser consistente com a teoria de flow (Csikszentmihalyi, 1990), que considera esta dimensão como um fator fundamental deste tipo de experiência. Esta foi imediatamente seguida por Objetivos Claros. A dimensão Experiência Autotélica foi a segunda com valores médios mais altos no estudo com estudantes universitários de piano efetuado por Marin e Bhattacharya (2013), sendo Objetivos Claros a primeira. Da mesma forma, no estudo de Sinnamon et al. (2012), com estudantes de música de elite e amadores, a dimensão Objetivos Claros foi também a mais cotada, em média, seguida pela Experiência

Autotélica, no caso dos estudantes de elite. No caso dos estudantes amadores, estes resultados inverteram-se, com Experiência Autotélica em primeiro e Objetivos Claros em segundo, tal como no presente estudo. Assim sendo, poderá ser que os estudantes de música que constituem a amostra do presente estudo tenham características semelhantes à amostra de estudantes amadores do estudo anteriormente citado, potencialmente devido ao pouco tempo de estudo, em média, dos participantes da presente amostra.

5.3.1.2 Perda de Autoconsciência

No entanto, Perda de Autoconsciência foi uma das dimensões que teve valores médios mais baixos, tal como nos estudos de Sinnamon e colegas (2012) e Marin e Bhattacharya (2013). Este resultado parece indicar uma certa dificuldade por parte dos participantes em se abstraírem do julgamento alheio e, provavelmente, do seu próprio julgamento. Há literatura que refere que a capacidade de lidar com o julgamento dos outros está diretamente ligada à capacidade de autocompaixão e autoaceitação (Neff, 2003). Assim, será previsível que uma pontuação mais alta na faceta Não Julgar estará associada a uma maior pontuação na dimensão Perda de Autoconsciência.

5.3.1.3 Imersão na Ação e Agir com Consciência

Imersão na Ação, que teve uma das pontuações médias mais baixas, diz respeito à capacidade de realizar a tarefa sem pensar conscientemente sobre ela. Sublinhe-se o facto de, embora em dois dos itens da faceta Agir com Consciência ("Parece que funciono em "piloto automático" sem muita consciência do que estou a fazer" e "Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer"), seja associado o conceito de piloto automático à falta de consciência, e a maioria dos itens de Imersão na Ação mencionarem a realização da ação de forma automática e sem pensar como exemplo de estar imerso na ação, não parece que Agir com Consciência e Imersão na Ação sejam incompatíveis, pelo contrário.

Os itens da dimensão Imersão na Ação correspondem às seguintes afirmações:

- Executo os movimentos corretamente sem pensar neles.
- As coisas parecem estar a acontecer automaticamente.
- Realizo a atividade automaticamente, sem pensar demasiado.
- Faço as coisas espontânea e automaticamente sem ter de pensar nelas.

Nenhum destes itens, embora refiram ação automática sem grande racionalização, implicam estar distraído da tarefa. Pelo contrário, o conceito de flow afirma que, durante o estado de flow, concentração total na tarefa e ação automática ou não racionalizada coexistem. Como tal, provavelmente seria mais rigoroso retirar dos itens da faceta Agir com Consciência quaisquer referências ao automatismo da ação. Por sinal, um dos aspetos importantes do Budismo *Zen* é o cultivo de uma ação espontânea e não racionalizada, sem por isso ser inconsciente (Gaskins, 1999). Porém, como o conceito de automatismo não está particularmente presente nos itens de Agir com Consciência (e num deles inclui explicitamente o fator desatenção, o que ajuda a diferenciar dos itens de Imersão na Ação), não parece que interfira demasiado com o resultado. Caso contrário, seria de esperar que existisse uma associação negativa entre ambas as subescalas.

5.3.1.4 Concentração na Tarefa

Concentração na Tarefa diz respeito à capacidade de estar completamente focado na tarefa que estamos a realizar, neste caso improvisação musical. Listam-se os seus itens:

- Estou totalmente concentrado(a)/focado(a) naquilo que estou a fazer.
- Consigo facilmente estar atento(a) ao que estou a fazer, sem ter que fazer um grande esforço para isso.
- Estou totalmente concentrado(a).
- Estou completamente focado(a) na tarefa.

Estes itens são, de grosso modo, a formulação no formato "faz x" dos itens de Agir com Consciência, sem quaisquer referências ao automatismo da ação. De tal modo, é previsível uma associação positiva entre as duas.

5.3.2 Médias em função do sexo, instrumento e meditação

Não foram encontradas diferenças significativas nos valores médios do DFS-2 em função do instrumento e tempo de meditação.

Porém, os participantes do sexo masculino obtiveram pontuações médias mais altas do que os do sexo feminino em quatro dimensões, nomeadamente Balanço Desafio-competência, Transformação do Tempo, Experiência Autotélica e flow total. No entanto, devido ao pequeno tamanho da amostra, poderá não ser representativo da população geral de estudantes de jazz, visto que, nos estudos de Kee e Wang (2008) e Cathcart et al. (2014), não foi encontrada uma associação entre níveis totais de flow ou mindfulness e género.

5.3.3 Correlações entre DFS-2 e idade, tempo de estudo de instrumento e improvisação, frequência de flow e tempo de meditação

Não foram encontradas correlações positivas entre o grau de frequência da experiência de flow na improvisação tal como percecionada pelos alunos (em resposta ao questionário de caracterização) e as cotações da dimensão Concentração na Tarefa, flow total e mindfulness total.

Dado tratar-se, como já foi referido, de um questionário não validado, será sempre apenas um indicador sem grande potencial de generalização. Porém, é compreensível que se correlacione com flow total (DFS-2), visto que ambos os valores estão, em princípio, relacionados com o grau e frequência com que os alunos atingem flow. Por outro lado, também é previsível que se correlacione positivamente com mindfulness total porque, como iremos ver, mindfulness total correlaciona-se com flow total (DFS-2).

Foi também encontrada uma correlação negativa entre tempo de meditação e Experiência Autotélica. No entanto, com apenas sete sujeitos, é difícil tirar conclusões. Uma das possíveis razões poderá ser o facto de as pessoas que praticam meditação terem procurado esta atividade precisamente por terem dificuldade de ansiedade, inclusive performativa, daí um grau inferior de Experiência Autotélica neste grupo.

Não é de estranhar não terem sido encontradas correlações entre DFS-2 e idade, tempo de estudo de instrumento e estudo de improvisação visto que, nos estudos de Kee e Wang (2008) e Cathcart et al. (2014), não houve uma associação entre níveis totais de flow ou mindfulness e idade, número médio de horas de treino ou número de anos a praticar o desporto.

5.4. Correlações entre FFQM e DFS-2

De seguida serão discutidas as correlações significativas que foram encontradas entre mindfulness total, as várias facetas de mindfulness, flow total e as várias dimensões de flow. É pertinente fazer esta análise pelo facto de os constructos de mindfulness e flow serem multifacetados, resultando de um conjunto de dimensões que os compõe. Como tal, uma correlação entre flow total e mindfulness total dá-nos, na verdade, muito pouca informação sobre o que está a acontecer, pelo que se torna muito difícil discutir mecanismos e explorar implicações.

Ao nível de implicações, uma associação entre flow e mindfulness totais em que, ao analisar as subescalas, se verifique uma associação significativa positiva de amplitude elevada entre Agir com Consciência e Concentração na Tarefa é bastante distinta de outra em que esta não se verifica e, em vez disso, se encontra uma associação significativa positiva de amplitude elevada entre Não Julgar e Perda de Autoconsciência. No primeiro caso, o possível mecanismo através do qual a prática de mindfulness poderá influenciar a experiência de flow será através do controlo da atenção, que diz respeito ao aspecto Tomar Consciência do constructo de mindfulness. No segundo caso, o mecanismo será provavelmente através de uma maior aceitação das introjeções, que diz respeito ao aspecto Aceitação do constructo de mindfulness, protegendo assim o sujeito de julgamentos negativos alheios.

Assim, no primeiro caso, faria sentido que as estratégias de intervenção num possível estudo experimental futuro fossem sobretudo práticas de controlo de atenção, como *shamata* ou *vipassana*, enquanto que, no segundo caso, poderiam incidir em práticas de aceitação, ou até de autocompaixão, como as meditações que se focam nos quatro

incomensuráveis (bondade amorosa, compaixão, equanimidade e alegria-amistosa) ou a meditação *tonglen* (uma prática de compaixão bastante comum no budismo tibetano).

5.4.1 Mindfulness total

5.4.1.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e flow total ($r=.47$, $p=.003$)

Nesta população, a propensão para entrar em estados de mindfulness está positivamente associada à tendência para atingir estados de flow durante a improvisação musical, em conformidade com o que tinha sido sugerido anteriormente e com os resultados de outros estudos que estudaram estas duas variáveis na área do desporto (Aherne et al., 2011; Cathcart et al., 2014; Kaufman et al., 2009; Kee & Wang, 2008; Moore, 2012; Pineau, 2014; Pineau, Glass, Kaufman & Bernal, 2014; Scott-Hamilton, 2016).

Este resultado é expectável tendo em conta a proximidade dos constructos. Kabat-Zinn (1994) afirmou que a prática de mindfulness é algo como praticar a não-ação, um esforço sem esforço. Este conceito de esforço sem esforço é parte integrante do conceito de flow. Segundo Csikszentmihalyi (1997), flow está presente nos melhores momentos das nossas vidas quando realizamos ações sem esforço.

Esta associação, que foi prevista tendo em conta estudos anteriores, suporta a ideia de, também na área da música e da improvisação, a prática de mindfulness poder ser eficaz como forma de aumentar a experiência de flow, parecendo sustentar a pertinência de um futuro estudo experimental que analise esta hipótese. É, no entanto, e pelas razões já referidas, necessário atentar nas relações entre as diversas categorias para compreender com mais profundidade os possíveis mecanismos e implicações desta associação.

5.4.1.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e Balanço Desafio-competência ($r=.33$, $p=.047$)

No presente estudo, verificou-se uma correlação positiva significativa entre mindfulness total e Balanço Desafio-competência, tal como nos estudos de Kaufman e seus colegas

(2009) e Pineau (2014), embora não tenha sido observada no estudo de Cathcart et al. (2014). Dado que mindfulness total está associado a flow total e Balanço Desafio-competência é um dos fatores mais importantes do flow, é uma associação previsível.

5.4.1.3 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e Objetivos Claros ($r=.44$, $p=.007$)

A correlação positiva entre mindfulness total e Objetivos Claros foi também observada nos estudos de Cathcart e seus colegas (2014) e no de Kaufman e colegas (2009), mas não no de Pineau (2014). Uma maior consciência e aceitação da nossa vida interior poderão ajudar a aumentar a consciência do que são os nossos objetivos, ou seja, do resultado que queremos obter, em determinada tarefa. Um improvisador que tem um elevado grau de mindfulness vai conseguir, em princípio, ser mais objetivo relativamente à sua interioridade e, portanto, também relativamente aos seus desejos e aspirações no que diz respeito ao resultado da improvisação.

5.4.1.4 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre mindfulness total e *Feedback* Inequívoco ($r=.38$, $p=.021$)

Excluindo o presente estudo, a correlação positiva entre mindfulness total e *Feedback* Inequívoco foi observada apenas no estudo de Kaufman e seus pares (2009), não se verificando quer no estudo de Cathcart e seus colegas (2014) quer no de Pineau (2014). Por razões semelhantes à da correlação entre mindfulness total e Objetivos Claros, parece que um grau de mindfulness mais elevado poderá tornar mais precisa a perceção de *Feedback* durante a execução da tarefa.

5.4.1.5 Correlação significativa e positiva de magnitude entre mindfulness total e Concentração na Tarefa ($r=.41$, $p=.012$)

Esta correlação foi observada nos três estudos realizados na área do desporto que nos dão informação sobre correlações entre mindfulness total e dimensões específicas do flow (Cathcart et al., 2014; Kaufman et al., 2009; Pineau, 2014). Esta associação é expectável porque mindfulness implica a capacidade de Agir com Consciência, ou seja, estar concentrado na tarefa que está a ser realizada de forma contínua. É também uma correlação importante para sustentar a hipótese levantada no presente estudo, que sugere que poderá ser pertinente efetuar estudos experimentais para verificar se a prática de mindfulness poderá influenciar a experiência de flow em improvisadores através de modificações no sistema de controlo de atenção.

5.4.1.6 Correlação significativa e positiva de magnitude elevada entre mindfulness total e Sensação de Controlo ($r=.50$, $p=.002$)

Esta correlação também esteve presente nos três estudos acima referidos (Cathcart et al., 2014; Kaufman et al., 2009; Pineau, 2014). É possível que, estando um grau mais elevado de mindfulness associado a uma maior capacidade de estar focado na tarefa que está a ser realizada, essa maior concentração facilite uma maior Sensação de Controlo, visto que o indivíduo está mais consciente do que está a acontecer no momento presente, quer interna como externamente.

5.4.2 Descrever

5.4.2.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Descrever e *Feedback Inequivoco* ($r= .35$, $p=.032$).

Embora a associação entre Descrever e *Feedback Inequivoco* tenha sido observada no estudo de Pineau (2014), não o foi no estudo de Cathcart e seus colegas (2014). É possível que uma maior capacidade de notar e verbalizar a experiência interior esteja associada à

capacidade de conseguir perceber mais claramente se o que está a acontecer está de acordo com os nossos objetivos para aquela determinada atividade.

5.4.3 Agir com Consciência

5.4.3.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e flow total ($r=.45$, $p=.037$)

A associação entre Agir com Consciência e flow total foi igualmente significativa. Embora esta faceta não se tenha mostrado associada ao flow em corredores ou remadores (Pineau, Glass, Kaufman & Bernal, 2014; Pineau, 2014), mostrou-se a faceta com maior poder preditivo do flow em archeiros e praticantes de golfe (Kaufman et al., 2009). Foi também significativa no estudo de Cathcart e seus pares (2014), embora apenas em mulheres.

Tal como archeiros e praticantes de golfe, os músicos, durante o ato de improvisar, estão focados num campo sensorial bastante limitado, podendo abstrair-se da maioria das sensações que lhes chegam através dos sentidos.

No entanto, ao contrário dos archeiros e praticantes de golfe, que apenas têm que estar atentos a uma tarefa relativamente curta, os improvisadores têm que estar, tal como os remadores e corredores, atentos durante um período de tempo mais alargado. Assim, poderá ser que o desenvolvimento da faceta Agir com Consciência através da prática de mindfulness seja particularmente útil para músicos porque poderá ajudá-los a focarem-se sobretudo em estímulos de natureza sonora, durante um período de tempo alargado.

Tal como a associação entre mindfulness total e Concentração na Tarefa, também a associação entre Agir com Consciência, a faceta de mindfulness mais diretamente relacionada com o controlo da atenção e seu grau de focalização no momento presente, e flow total tem particular interesse pelo facto de ajudar a sustentar a hipótese já referida da pertinência de realizar estudos de intervenção em improvisadores para estudar a relação entre mindfulness e flow.

5.4.3.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e Concentração na Tarefa ($r=.48$, $p=.003$)

Tal como foi dito na secção dos dados descritivos da escala de flow, mostrou-se previsível uma correlação entre a faceta de mindfulness Agir com Consciência e a dimensão de flow Concentração na Tarefa, visto que parecem estar a medir aproximadamente a mesma coisa, embora os itens esteja formulados na forma "faz não x" e "faz x", respetivamente. Esta associação verificou-se no presente estudo, tal como no estudo de Cathcart e seus colegas (2014), embora não tenha sido observada no de Pineau (2014).

Por outro lado, a dimensão Concentração na Tarefa foi apontada como uma das mais importantes potenciadoras do flow (Jackson, 1995). Assim, através da prática de meditação mindfulness, poderá ser possível aumentar a capacidade de Agir com Consciência e, consequentemente, de incrementar a Concentração na Tarefa e, consequentemente, o flow total. Mais uma vez, uma correlação que parece suportar a hipótese supracitada.

5.4.3.3 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Agir com Consciência e Experiência Autotélica ($r=.36$, $p=.028$)

Estando, neste estudo, Agir com Consciência associado positivamente a flow total, e estando flow associado a afeto positivo intenso (Emerson, 1998; Watson et al., 1999), é expectável que Agir com Consciência esteja associado a Experiência Autotélica. Esta observação é coerente com o facto da experiência de flow estar associada a estados de criatividade (Byrne et al., 2003; MacDonald, Byrne & Carlton, 2006), visto que as emoções positivas são um dos fatores que mais prediz a criatividade (Ashby, Isen & Turken, 1999; Baas, De Dreu & Nijstad, 2008), Por outro lado, também existe uma associação entre mindfulness e afeto positivo (Jain et al., 2007; Jha., Stanley, Kiyonaga, Wong, & Gelfand, 2010), sugerindo que um aumento numa faceta de mindfulness, neste caso Agir com Consciência, possa aumentar o afeto positivo.

Porém, é importante referir que esta correlação não foi observada em estudos anteriores que estudaram a relação entre ambas as subescalas (Cathcart et al., 2014; Pineau, 2014).

Ainda assim, esta correlação levanta a hipótese de que prática de mindfulness poderá aumentar o flow e a criatividade devido ao facto de incrementar não só o foco no momento presente, mas também o grau de afeto positivo, sustentando, mais uma vez, a possibilidade da prática de mindfulness poder incrementar a experiência de flow.

5.4.4 Não Julgar

5.4.4.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Julgar e Perda de Autoconsciência ($r=.45$, $p=.005$)

No presente estudo, foi observada uma associação entre a faceta Não Julgar e a dimensão Perda de Autoconsciência, tal como no estudo de Pineau (2014), que observou a mesma associação num grupo de remadores.

Jackson (1995) relatou que os obstáculos apontados como mais inibidores da experiência de flow foram “pensar demasiado” e “preocupar-se com o que os outros estão a fazer ou a pensar”.

Algumas das técnicas que têm sido utilizadas para lidar com este tipo de ruminações, como supressão de pensamentos, parecem trazer resultados indesejados (Wegner, Ansfield, & Pilloff., 1987), nomeadamente um aumento do foco na cognição que queremos neutralizar, sendo por isso apelidados de *processos irónicos de controlo mental* por Wegner (1994).

Contrariamente às técnicas supracitadas, mindfulness implica a aceitação de todos os pensamentos como eventos mentais que acontecem naturalmente, não procurando tentar controlar o seu aparecimento ou dissolução (Gardner & Moore, 2004). Esta economia de recursos psíquicos permite ao indivíduo concentrar-se mais profundamente, de forma pouco ou nada autofocada, na tarefa que está a realizar e não nas cognições indesejadas (Kee & Wang, 2008; Salmon et al., 2010; Swann, Keegan, Piggott & Crust, 2012), evitando os potenciais obstáculos apontados pela *Constrained Action Hypothesis*, ou Hipótese da Ação Constrangida (Wulf, McNevin, & Shea, 2001), que diz que é mais fácil mecanizar movimentos quando há um foco externo da atenção do que com um foco interno, e pela *Reinvestment Theory*, ou Teoria do Reinvestimento (Masters, 1992; Masters

& Maxwell, 2008), que afirma que é mais fácil mecanizar movimentos quando não é deliberadamente usado conhecimento declarativo para tentar controlar a ação.

Por outro lado, investigações anteriores sugerem também que Não Julgar é a faceta com mais poder preditivo relativamente ao grau de bem-estar psicológico e resistência à ansiedade e *stress* (Baer et al., 2006; Cash & Whittingham, 2010). Neff (2003) afirmou que autocompaixão ou o não-julgamento da nossa experiência interior parece ser uma capacidade que nos protege das cognições e emoções resultantes do julgamento alheio. Por sua vez, Brown e Ryan (2003) observaram que indivíduos que tendem a atingir graus de mindfulness mais elevados tendem a ter uma autoestima mais elevada e ser menos afetados por introjeções.

Não Julgar é, como já foi mencionado, uma faceta da componente Aceitação de mindfulness. Como tal, a aceitação da experiência interior será o princípio pelo qual uma maior tendência para não julgar leva a uma maior capacidade de lidar com o julgamento externo (que na verdade apenas se materializa para o sujeito enquanto julgamento interno, através de cognições e sentimentos do próprio indivíduo). Nos momentos em que os julgamentos (e emoções associadas) de facto surjam na consciência, a pessoa poderá ser capaz de os aceitar e de não lhes dar demasiada importância, continuando a realizar a atividade.

Esta associação sustenta a hipótese de que a prática de mindfulness poderá influenciar a experiência de flow, neste caso através do aspeto Aceitação.

5.4.5 Não Reagir

5.4.5.1 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Reagir e flow total ($r=.35$, $p=.037$)

Em alguns estudos da área do desporto, também foi encontrada uma associação entre Não Reagir e flow total, mas apenas na amostra de corredores, não se verificando a mesma associação na amostra de remadores (Pineau, Glass, Kaufman & Bernal, 2014; Pineau, 2014). Segundo Pineau et al. (2014), isto deve-se ao facto de, tal como foi referido na revisão da literatura, os remadores estarem a competir em grupo, ao passo que o corredores

não. Porém, o facto de esta correlação ter sido observada numa amostra de improvisadores, que improvisam quer em grupo quer individualmente, poderá significar que essa explicação não é a mais adequada, pelo menos nesta amostra. No caso dos improvisadores, esta associação poderá indicar que alunos que têm cotações mais altas na faceta Não Reagir poderão ser capazes de não se deixar influenciar demasiado por sentimentos de ansiedade e cognições associadas, conseguindo mais facilmente concentrar-se na tarefa e atingir estados de flow mais elevados. Rotella e Cullen (2006), ao justificar a importância da faceta Não Reagir, dão o exemplo dos praticantes de golfe que, caso se deixem levar por emoções como frustração ou fúria, poderão começar a cometer erros de julgamento relativamente à melhor estratégia a adotar. Estes erros poderão intensificar ainda mais as emoções, o que pode levar a erros adicionais.

Também esta associação é consistente com a ideia de que a prática de mindfulness poderá incrementar a experiência de flow, neste caso através da componente de Aceitação de mindfulness e, mais especificamente, da faceta Não Reagir.

5.4.5.2 Correlação significativa e positiva de magnitude moderada entre Não Reagir e *Feedback* Inequivoco ($r=.36$, $p=.028$)

Foi encontrada uma associação positiva entre Não Reagir e *Feedback* Inequivoco, tal como no estudo de Pineau (2014), embora não se tenha verificado no estudo de Cathcart e seus colegas (2014). Uma tendência para não reagir impulsivamente ao que estamos a sentir, não deixando a nossa atenção ficar refém de sentimentos ou pensamentos indesejados, poderá estar associada a uma maior capacidade de perceber mais claramente o momento presente e, por conseguinte, o *feedback* relativo à tarefa que estamos a realizar.

5.5. Limitações do Estudo

5.5.1 Amostra

Para aprofundar esta temática, terão que ser conduzidos estudos com mais participantes e, de preferência, com amostras mais representativas da população alvo, nomeadamente a nível de idades, género, entre outros aspetos. Por outro lado, embora o flow não pareça ser

influenciado pela idade, género ou experiência do participante numa dada atividade, será importante trabalhar com amostras com características mais uniformes. Será também importante ter em conta certos traços de personalidade associados a um menor flow como o perfeccionismo ou ansiedade.

5.5.2 Desenho

Por outro lado, devido ao carácter observacional da pesquisa, é impossível aferir causa ou efeito. No entanto, associações encontradas neste e noutros estudos já referidos foram confirmadas por estudos de intervenção anteriores na área do desporto, sugerindo que mindfulness poderá influenciar a experiência de flow (e.g., Aherne et al., 2011; Kaufman et al., 2009; Scott-Hamilton et al., 2016).

Contudo, para poder clarificar as relações entre as variáveis, em particular na população que foi estudada no presente estudo (alunos de jazz), terão que ser realizados estudos de intervenção, de preferência com amostras mais numerosas e representativas e protocolos de mindfulness relativamente extensos.

Há que ter em conta que, segundo Kabat-Zinn (1982), é necessário praticar durante 45m por dia, 6 dias por semana, durante várias semanas ou meses, para conseguir observar resultados, especialmente no que diz respeito à mindfulness-traço. Segal e seus colegas (2002), também apelando à paciência do investigador quando se trata da prática de mindfulness, comparam o processo do cultivo de mindfulness com a jardinagem. Em ambos os casos, o solo tem que ser preparado, as sementes plantadas e nutridas, enquanto esperamos os resultados pacientemente.

6. CONCLUSÃO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Podemos concluir que este estudo, a par de outros estudos já mencionados (e.g., Kee & Wang, 2008; Cathcart et al., 2014), suporta a hipótese de que há uma associação positiva entre a tendência para alcançar graus de mindfulness e a tendência para experienciar flow numa dada atividade, neste caso a improvisação musical. Assim sendo, visto que já houve estudos bem sucedidos a incrementar os graus de flow-estado através da prática de mindfulness na área do desporto (e.g., Aherne et al., 2011; Kaufman et al., 2009), poderá fazer sentido realizar estudos de intervenção em que sejam usados protocolos de prática de meditação mindfulness para tentar aumentar a experiência de flow (Schwanhausser, 2009), neste caso durante a improvisação musical.

Para além de ser consistente com os resultados de estudos observacionais e experimentais anteriores na área do desporto, a força da associação entre mindfulness e flow é sustentada pelas diversas correlações significativas encontradas que estão de acordo com as predições elaboradas a partir das bases teóricas, explicitadas na revisão da literatura, que sustentam ambos os constructos. Adicionalmente, estas correlações alertam-nos para potenciais mecanismos que poderão estar na base desta associação.

As correlações observadas suportam a ideia de que ambos os aspetos principais do mindfulness, nomeadamente Tomar Consciência e Aceitação, representam dois mecanismos através dos quais a prática de meditação mindfulness poderá influenciar a experiência de flow.

Por um lado, relativamente ao aspeto Tomar Consciência (que inclui Observar, Descrever e Agir com Consciência), que parece influenciar o flow através da regulação da atenção, focando-a no momento presente, temos as associações positivas entre:

- Mindfulness total e Concentração na Tarefa
- Agir com Consciência e flow total;
- Agir com consciência e Experiência Autotélica.

Por outro lado, relativamente ao aspeto Aceitação (que inclui Não Julgar e Não Reagir), que parece influenciar o flow, sobretudo através de uma maior aceitação da vida interior e

capacidade de presença face a cognições indesejadas, reduzindo o impacto de julgamentos internos e externos, e assim aumentando a propensão, por exemplo, para a Perda de Autoconsciência, temos as associações positivas entre:

- Não Julgar e Perda de Autoconsciência;
- Não Reagir e flow total.

Porém, é importante ter em conta que, em conformidade com o que já foi referido, no caso de Kaufman e seus colegas (2009), o treino de quatro semanas permitiu alterar apenas o flow-estado mas não o flow-traço, o que faz sentido tendo em conta a maior dificuldade em alterar traços de personalidade. Assim, parece necessário refletir sobre a duração e natureza da prática de mindfulness e eventualmente repensar protocolos, se a intenção passar por influenciar o flow-traço. Mesmo praticando durante 45 ou 40 minutos diários, como no caso da MBSR ou Meditação Transcendental, respetivamente, poderá ser necessário manter esta prática por vários meses, ou até anos, para conseguir alterar significativamente o flow-traço.

Por outro lado, tendo em conta as técnicas de meditação mindfulness mais utilizadas (Atenção Focada e Monitorização Aberta), e embora sejam precisos mais estudos para esclarecer esta questão, é possível que, no caso da improvisação musical (o que poderá não se verificar em outras áreas como o desporto) seja mais eficaz um protocolo que incida sobretudo em técnicas de Monitorização Aberta ou *vipassana*. A razão para tal é que tanto a prática de Monitorização Aberta como o flow parecem estar associados a uma maior criatividade, ao contrário da prática de Atenção Focada, para a qual tal não se verificou. Como tal, é plausível inferir que, provavelmente, o tipo de atenção predominante na experiência de flow em improvisadores é idêntica à Monitorização Aberta, em que a atenção está simultaneamente ancorada no momento presente e permanece disponível para se focar em vários tipos de estímulos que possam surgir na consciência.

Perceber como aumentar o grau de flow dos alunos é de grande importância pedagógica, visto que o flow está relacionado com uma maior motivação intrínseca, maior satisfação e um processo de aprendizagem mais expedito. Assim, revela-se pertinente expandir o estudo realizado neste trabalho com investigações adicionais na área da música e da improvisação.

Seguidamente, são listados os tópicos de investigação considerados pertinentes para estudos futuros:

- Investigar a relação entre as dicotomias familiar/não-familiar e improvisação/execução e a experiência de flow durante a atividade musical;
- Clarificar as diferenças entre sexos e instrumentos nas médias das diferentes subescalas;
- Estudar o papel da prática da meditação no grau de mindfulness e flow de improvisadores;
- Clarificar, para diferentes atividades, o tipo de atenção predominante durante estados de flow e, conseqüentemente, o tipo de prática meditativa mais adequada para incrementar a frequência e profundidade dessa experiência;
- Avaliar a pertinência da faceta Descrever no FFMQ;
- Formular os itens de Agir com Consciência sem referência ao automatismo da ação, visto que é possível estar totalmente focado (que é aquilo que Agir com Consciência pretende medir) e ao mesmo tempo sentir que a ação surge automaticamente;
- Verificar se melhor desempenho em diferentes atividades musicais, como improvisação e execução, está associado a diferentes facetas de mindfulness e, como tal, poderá beneficiar de diferentes tipos de meditação;
- Explorar o impacto de maior autocompaixão na capacidade de não julgar e não reagir impulsivamente à experiência interior e, logo, na experiência de flow.

PARTE II

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1 História da Instituição de Acolhimento

O Conservatório de Música da Jobra (CMJ) teve origem em 1986 enquanto Escola Particular de Ensino Livre. Esta Escola tinha como objetivo servir a população (principalmente jovem) da vila da Branca e freguesias limítrofes, fomentando a aprendizagem artística e promovendo eventos de cariz cultural e de recreio. O seu crescimento, aliado à ausência de oferta de Ensino Artístico Oficial no Concelho de Albergaria-a-Velha, levou à tentativa de tornar o CMJ numa Escola Oficial reconhecida pelo Ministério da Educação (Lei n.º 9/79, de 19 de Março). Deste modo, o Conservatório foi reconhecido como Escola de Ensino Oficial Artístico a 3 de Agosto de 1994, com permissão para lecionar os cursos básicos de Piano e Viola Dedilhada (Portaria n.º 706/94, de 03 de Agosto).

Em 1995, foram abertos os cursos de Clarinete e Flauta Transversal e, seguidamente, os cursos de Saxofone, Violino, Trompete, Flauta de Bisel e Percussão. A autorização definitiva de funcionamento foi outorgada a 20 de Julho de 1999 pela Direção Regional de Educação do Centro (D.R.E.C.). Em 2005, o Conservatório mudou de instalações para uma infraestrutura mais espaçosa e moderna, com o objetivo de oferecer melhores condições aos seus alunos e, potencialmente, expandir a sua área de atuação, expandindo o número de cursos ministrados. Este novo edifício, de nome Centro Cultural da Branca (CCB), foi construído de raiz e é propriedade da Câmara Municipal de Albergaria-a-Velha. Por volta do ano de 2010, devido ao incremento do número de alunos que acompanhou a abertura dos cursos profissionais, tornou-se imperativo para o CMJ expandir as suas instalações. Assim, o Conservatório, para responder à crescente demanda, deu seguimento à aquisição de algumas instalações suplementares.

1.1.1 Descrição do meio envolvente

A Branca, local onde se situa o CMJ, é uma das oito freguesias do concelho de Albergaria-a-Velha, que por sua vez pertence ao distrito de Aveiro.

Encontrando-se numa zona servida pelas principais vias do país, fica particularmente perto de Aveiro (22 km), Porto (50 Km), Coimbra (66 Km) e Viseu (80 Km), localizando-se um pouco mais longe de cidades como Braga (140 Km) e Lisboa (280 Km).

A atividade económica nesta freguesia foca-se sobretudo no sector secundário, com uma indústria bastante diversa: confeções em malha, mobiliário laboratorial, rações para gado, material cirúrgico, entre outras. O sector terciário também possui alguma expressão. Apesar da maioria dos serviços se encontrarem na sede concelhia, podemos encontrar outros serviços como agências bancárias e agentes de seguros. O comércio existente incide particularmente na venda de produtos não-alimentares a retalho.

A nível escolar, podemos encontrar cinco instituições de ensino pré-primário público, sete escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico e uma escola E.B. 2,3.

Ações de solidariedade social têm lugar no jardim de infância, centro de apoio ao emprego e centro de dia mediante a Associação para o Desenvolvimento Sócio Cultural da Branca (PROBRANCA).

1.1.2 Parcerias e Projetos

O CMJ tem mantido várias parcerias com outras instituições e profissionais como forma de enriquecer as suas atividades curriculares e extracurriculares. Algumas das parcerias já estabelecidas são:

- Fundação Casa da Música;
- Orquestra Filarmonia das Beiras;
- JACC – Jazz ao Centro Clube;
- Orquestra de Jazz de Lagos;
- Orquestra de Jazz de Matosinhos;
- Companhia Paulo Ribeiro;

- Companhia de Dança de Aveiro;
- Companhia Instável;
- Câmara Municipal de Albergaria-a-Velha;
- ARMAB – Associação Recreativa e Musical Amigos da Branca;
- Banda Amizade – Banda Sinfónica de Aveiro;
- Banda de Música de Loureiro;
- Associação de Cultura Musical de Lousada;
- Teatro Viriato – Centro de Artes do Espetáculo de Viseu Teatro Reactor – Centro de Investigação Teatral;
- Companhia de Teatro Mau Artista;
- Encerrado para Obras – Associação Cultural e Artística;
- Traços de Outrora – Turismo Rural Lda.;
- AIDA – Associação Industrial do Distrito de Aveiro;
- Universidade de Aveiro;
- ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu Instituto Piaget;
- Instituto Politécnico de Portalegre;
- ESMAE – Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo;
- Escola Superior de Dança;
- Agrupamento de Escolas da Branca;
- Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha;
- Agrupamento de Escolas do Loureiro e Pinheiro da Bemposta;
- Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga.

1.1.3 Instalações e Recursos

As instalações do Conservatório incluem: Recepção - 11m²; Sala de Professores - 50m²; Átrio Principal - 88m²; Auditório - 345m² (com 180 lugares); Biblioteca - 20m²; Gabinete da Direção (Geral e Pedagógica) - 22m²; Papelaria e Reprografia - 22m²; Secretaria - 30m²; Arquivo - 5m² + 11m² (total de 16m²), Cafetaria - 97m²; WC para professores, funcionários e público - Masculino, Feminino e Deficientes com 8m², 11m² e 5,5m²,

respetivamente; Gabinete de Psicologia com 22m²; dois Camarins com 9m²; Posto de 1º Socorro com colaboradores certificados; e, Centro de Saúde contíguo ao Conservatório.

O campo escolar em que o CMJ está inserido contém: Escola EB 2,3 da Branca, Pavilhão Municipal da Branca, Estádio Municipal da Branca (relvado) com pista de atletismo, e Piscina Municipal da Branca.

1.1.4 Cursos

O CMJ estrutura a sua oferta formativa do seguinte modo:

a) Ensino Artístico Especializado (Tipologia 1.6 POPH), em regime articulado e supletivo, ministrando:

- Curso de Iniciação - música e dança;
- Curso Básico de Música e Dança, dos 2º e 3º ciclos, na vertente vocacional artística.

b) Cursos Profissionais (Tipologia 1.2 POPH), cofinanciados pelo Estado Português e Fundo Social Europeu. Existem de momento cinco cursos ministrados:

- Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão;
- Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla;
- Curso Profissional de Instrumentista de Jazz;
- Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea;
- Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação.

c) Cursos Livres na área da música, dança e teatro.

1.1.4.1 Cursos Profissionais

Sendo o Curso de Instrumentista de Jazz um curso profissional, importa descrever o plano deste tipo de formação. Nos termos do artigo 6º do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, os cursos profissionais consistem numa modalidade do nível secundário de educação e conferem equivalência ao ensino secundário, tendo como principal característica a preparação para o exercício de uma profissão. Para aceder a um curso profissional, o aluno

tem que ter concluído o 9º ano de escolaridade ou equivalente.

Concluir um curso profissional com aproveitamento:

- a) Confere ao aluno um nível de qualificação de nível III - UE e respetiva certificação profissional.
- b) Possibilita, caso sejam seguidos os requisitos necessários, a reorientação do percurso formativo no ensino secundário, nos termos do Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro.
- c) Permite ao aluno o prosseguimento de estudos para o ensino superior, nos termos legais do Decreto-Lei n.º 296/A/98, de 25 de Outubro.

1.1.4.2 Estrutura

Os cursos profissionais, constituídos por uma estrutura curricular organizada por módulos de formação, têm uma duração total de três anos.

1.1.4.3 Componentes

O plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz inclui as componentes:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica, que inclui obrigatoriamente uma Formação em Contexto de Trabalho.

1.1.4.4 Prova de Aptidão Profissional

No fim de um curso profissional, o aluno tem que apresentar um projeto, denominado Prova de Aptidão Profissional (PAP), em que demonstra o domínio dos saberes adquiridos ao longo de todo o percurso formativo.

1.1.4.5 Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

O plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz totaliza 3100 horas divididas em três componentes, conforme mostra o Quadro

Quadro 6: Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Componentes de Formação	Total de Horas ^(a) (Ciclo de Formação)
Componente de Formação Sociocultural	
1. Português	320
2. Língua Estrangeira I, II ou III ^(b)	220
3. Área de Integração	220
4. Educação Física	140
5. Tecnologias da Informação e Comunicação	100
<i>Subtotal</i>	1000
Componente de Formação Científica	
1. História da Cultura das Artes	200
2. Teoria e Análise Musical	150
3. Física do Som	150
<i>Subtotal</i>	500
Componente de Formação Técnica	
• Instrumento - Jazz	300
• Combo	230
• Orquestra de Jazz e Naípe	350
• Técnicas de Improvisação	300
• Formação em Contexto de Trabalho	420
<i>Subtotal</i>	1600
Total de Horas / Curso	3 100

Fonte: Portaria nº 1040/2010, de 7 de outubro

Legenda:

(a) Carga horário total, não dividida pelos três anos do ciclo de formação, gerida pela escola que, detentora de algum grau de autonomia pedagógica, tem no entanto que garantir o equilíbrio da carga horária anual no que diz respeito à formação modular e formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno tem que selecionar uma língua estrangeira. Caso tenha estudado apenas uma língua estrangeira durante o ensino básico, terá que optar por uma segunda língua aquando do seu ingresso no ensino secundário.

1.1.4.6 Perfil de Desempenho do Instrumentista de Jazz

O Instrumentista de Jazz de nível III interpreta peças no instrumento musical em que se especializa, executando, quer como solista quer em grupo, performances ao vivo e/ou em estúdio, como atos de expressão artística.

As atividades essenciais que este profissional irá levar a cabo são:

1. Interpretar repertório do seu instrumento, em que terá que executar secções escritas e improvisar, quer enquanto solista quer inserido em formações de vários músicos, tendo em conta as várias correntes estilísticas do jazz.
 - 1.1 Aplicar corretamente a linguagem do jazz.
 - 1.2 Compreender como improvisar adequadamente sobre determinada progressão harmónica.
 - 1.3 Interagir com profundidade artística com os restantes membros do grupo, caso esteja integrado num *ensemble*, percebendo o papel e importância de cada elemento.
2. Criar arranjos para formações de jazz de pequena dimensão:
 - 2.1 Criar arranjos simples para pequena formação de jazz.
 - 2.2 Elaborar partituras para os diferentes instrumentos.
3. Idealizar e concretizar projetos artísticos, quer para performances ao vivo quer para gravação áudio e/ou vídeo:
 - 3.1 Conceber um conceito consistente para o projeto, mediante a seleção de repertório e de arranjos.
 - 3.2 Preparar e orientar sessões de ensaio tendo em vista a preparação do projeto artístico.

1.1.5 Atividade de Complemento/Enriquecimento Curricular

Como forma de complementar o ensino curricular, o CMJ faz questão de disponibilizar aos alunos uma série de atividades adicionais como *masterclasses*, audições, participações em concursos entre escolas, concertos e viagens de estudo. Outro evento que tem particular

importância na vida escolar do CMJ é o Espetáculo Final do Ano Letivo, no qual todos os alunos são convidados a participar.

1.1.6 Órgãos de Gestão

A Estrutura Organizacional do CMJ é, nos termos do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 03 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), a seguinte:

- Diretor Geral;
- Diretor Pedagógico;
- Conselho Pedagógico;
- Secretaria.

1.1.7 Associações

O CMJ faz parte da Associação de Jovens da Branca, que tem a seu cargo a promoção da maioria dos eventos culturais e sociais na freguesia da Branca. Outras secções desta associação são o Grupo Coral, Atletismo e Andebol. Para além da associação já mencionada, outros dois grupos culturais de relevo são a Associação Recreativa e Musical Amigos da Branca (grupo de música tradicional) e o Grupo Desportivo e Recreativo de Soutelo.

1.1.8 Comunidade Educativa

Pessoal Não-Docente

O CMJ emprega de momento, como parte da equipa de pessoal não docente, dois dirigentes, sem vínculo à instituição, e 21 colaboradores, com vínculo, listados de seguida:

- Dois Técnicos de Comunicação e Marketing;
- Nove Auxiliares da Ação Educativa.
- Um Técnico de Informática;
- Um Responsável Administrativo e Financeiro;
- Um Coordenadora de Departamento Administrativo e Pedagógico;

- Dois Rececionistas / Administrativas;
- Um Coordenador de Departamento de Recursos;
- Um Coordenador de Departamento de Sistemas de Informação e Qualidade;
- Três Técnicos Administrativos / Secretariado.

Pessoal Docente

O CMJ é detentor de um quadro de docentes que, na sua maioria se encontram em regime de contrato de trabalho, constituindo uma percentagem superior a 95%.

1.1.9 Projeto Educativo - Missão, Visão e Valores

O CMJ pretende oferecer qualificação de qualidade na área do ensino oficial artístico, num ambiente eclético, formal, criativo e de prática intensiva. É também uma das intenções do Conservatório ser um modelo de referência para o ensino das artes no país.

Adicionalmente, o CMJ rege-se pelos seguintes valores:

a) Rigor e Competência.

Ser capaz de cumprir os objetivos propostos, executando as tarefas com zelo e cuidado. Tentar assegurar o bom funcionamento da escola através do cumprimento de cada atribuição como aluno, docente e não docente. Desenvolver conhecimentos e competências. Empregar uma abordagem dotada de abrangência e minúcia. Fazer uso da autonomia com responsabilidade.

b) Empenho e Dedicção

Comprometimento para com a escola e as artes. O interesse pelo estudo e pela comunidade. Espírito de grupo e entrega às atividades.

c) Transparência

Partilha generosa da informação. Conceptualização da escola enquanto espaço de integração entre comunidade escolar e a restante comunidade circundante. Acesso a todos os recursos do espaço escolar. Partilha de todas as questões que se relacionam com a escola, incentivando o envolvimento de todos os atores da comunidade educativa.

d) Criatividade

Incentivo à criação e inovação, a nível artístico, pedagógico e institucional, com originalidade e com vista ao desenvolvimento pessoal e social.

e) Ambição

Intenção de autossuperação. Resiliência na conquista de objetivos, que se pretendem ousados e, ao mesmo tempo, atingíveis. Cultivação de valores humanistas de construção de uma sociedade mais justa e compassiva.

f) Paixão

Compromisso para com as artes performativas, o ensino artístico e o contexto escolar.

2. SALAS DE AULA E EQUIPAMENTO

Para um Instrumentista de Jazz (IJ) estão disponíveis:

- Cinco salas de aula/estudo de 11m² equipadas com espelho e quadro;
- Cinco salas de aula/estudo de 11m² equipadas com espelho, quadro e piano acústico.
- Uma sala de aula com órgão elétrico e espelho de 15m²;
- Quatro salas de aula/estudo, destinadas a grupos pequenos, equipadas com instrumentos de percussão;
- Cinco salas de aula/estudo equipadas com ar condicionado com 11m² cada;
- Seis salas de aula para estudo individual ou para pequenos grupos, equipadas com espelho e quadro, uma delas tendo um piano de cauda (32 m²) e seis Arrecadações de material didático e audiovisual com 4 m²;
- Duas salas de aula individuais ou para pequenos grupos, equipadas com ar condicionado com 45m² cada;
- Uma sala de ensaios para grandes grupos com 130 m² (C11);
- Uma sala de ensaios de pré-produção e de apresentações artísticas (Palco do auditório - 96 m² e Arrecadação 22 m²);
- Um Laboratório de informática e multimédia com 32 m²;
- Uma sala de aula para pequenos e médios grupos, equipada com ar condicionado e tratada acusticamente com 45m² (C23).

Entre os Instrumentos de Apoio disponíveis encontram-se: Contrabaixo 2/4, Fagote, Trombone, Guitarra Elétrica, Saxofone Soprano, Saxofone Soprano Curvo, Saxofone Alto, Saxofone Tenor, Saxofone Barítono, Clarinete, Clarinete Baixo, Reuinta, Trompete, Flauta Transversal, Flauta de Bisel, Oboé, Baixo Elétrico, Violinos, Viola D'Arco, Violoncelo, Viola Braguesa, Cavaquinho, Guitarras Clássicas, Consort de Flautas, Acordeão e diversas cablagens (Cabos Jack/Jack, XLR,RCA e Mini- Jack/Jack)

3. CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR/ALUNOS

O orientador cooperante que foi atribuído foi o professor Pedro Neves.

A nível relacional, o professor procurou sempre manter uma boa relação com o aluno e foi paciente na explicação dos conteúdos. Tentou motivar o discente da forma que lhe pareceu mais adequada tendo em conta a personalidade do mesmo, com encorajamento e, por vezes, chamando a atenção para a quebra do ritmo de trabalho. A sua estratégia denotou sensibilidade para com os problemas do aluno, a sua personalidade, as suas forças e fraquezas, os seus interesses e metas.

Foi seguido um plano flexível, gerido em função das características e ritmo de trabalho do aluno. Existiram, no entanto, algumas diretivas programáticas orientadoras que se mantiveram relativamente constantes de educando para educando.

Sendo aulas individuais, a maioria das estratégias educativas contemplaram apenas o aluno ou o aluno e o professor. Em alguns casos, foram realizadas aulas com os vários alunos de piano do 12º como preparação para exames. Os materiais mais frequentemente usados foram um piano acústico (ou dois, caso existissem na sala), colunas e computador.

4. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A prática de ensino supervisionada foi dividida em duas componentes: prática pedagógica de coadjuvação letiva e participação em atividade pedagógica do orientador cooperante. A prática pedagógica de coadjuvação letiva contemplou dois alunos de piano do 12º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, no contexto da disciplina de Instrumento e uma aluna de voz do 11º ano do Curso de Instrumentista de Jazz, no contexto do Curso Livre de piano. A participação em atividade pedagógica do orientador cooperante contemplou uma aluna de piano do 10ª ano do Curso de Instrumentista de Jazz, em Instrumento Técnica e uma aluna de bateria do 12º ano do Curso de Instrumentista de Jazz, também em Instrumento Técnica.

Em seguida, são listados os cinco alunos supracitados a par de uma breve caracterização:

a) Aluno 1

Instrumento: Piano

Ano: 12º ano

Curso: Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Horário da aula: terça-feira, das 14h35 às 15h35 e das 15h45 às 16h45.

Experiência prévia: começou a aprender piano poucos meses antes de entrar no CMJ.

Caracterização geral: o Aluno 1 revelou, desde o início, ser muito interessado. Gosta imenso de aprender e explorar coisas novas. Porém, por vezes dispersa-se demasiado e tem dificuldade em aprofundar um dado assunto adequadamente.

O Quadro 7 faz uma breve caracterização do aluno quanto a dimensões musicais específicas.

Quadro 7: Caracterização do Aluno 1

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiares, com afinação, mesmo que improvisadas. Consegue transpô-las para o piano com alguma facilidade. - Embora tenha facilidade em cantar melodias, fá-lo a um nível que é inferior ao seu conhecimento teórico e de reconhecimento auditivo (é mais rápido a identificar auditivamente o que foi tocado do que a cantá-lo). - É mais lento do que se esperaria a improvisar com a voz por cima de dada progressão harmónica. - O seu domínio auditivo é semelhante em cenários diatónicos e com dominantes secundárias.
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende, auditivamente e com alguma precisão, as harmonias de <i>standards</i>. - Consegue, numa melodia com conteúdo harmónico, entender o baixo e escrevê-lo, embora seja mais difícil cantá-lo. - Harmonizar uma dada melodia não é particularmente difícil.
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Boa pulsação. - Boa sensação de compasso, incluindo binário, ternário e misto (neste caso, compassos com cinco tempos). - Consegue fazer transformações rítmicas de um tema em compasso binário para ternário e vice-versa.
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - O legato ainda não é consistente.
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica não é muito consistente.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Contraí frequentemente os ombros. - Pescoço para a frente
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem facilidade em ler partituras. - Lê cifra relativamente bem.

b) Aluno 2

Instrumento: Piano

Ano: 12º ano

Curso: Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Horário da aula: terça-feira, das 18h00 às 19h00 e das 19h05 às 20h05.

Experiência prévia: 5º grau do conservatório em piano.

Caracterização geral: o Aluno 2 não se demonstrou muito interessado por jazz, sendo o seu interesse mais direcionado para o pop. Gosta muito de cantar e, como tal, direcionou a sua PAP para o pop jazz, em que tocou piano e cantou. O seu ritmo de trabalho foi relativamente lento.

O Quadro 8 faz uma breve caracterização do aluno quanto a dimensões musicais específicas.

Quadro 8: Caracterização do Aluno 2

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiars, com afinação, mesmo que improvisadas. Tem alguma dificuldade em transpô-las para o instrumento. - A sua capacidade de reconhecimento auditivo é relativamente boa. Comete alguns erros mas não são graves. - Consegue improvisar com a voz por cima de progressões harmónicas diatónicas, embora por regra sem definir bem os acordes, podendo em certas situações contrariar as funções, conquanto respeite a tonalidade. Nota-se uma maior dificuldade quando introduzimos dominantes secundárias. - Porém, os processos auditivos tendem a ser intuitivos, tendo dificuldade em transpor as melodias que canta para o piano.
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em perceber auditivamente as harmonias de <i>standards</i>. - Tem dificuldade em cantar um baixo improvisado para uma melodia diatónica, mesmo que esta defina bem os acordes. - Tem alguma dificuldade em harmonizar uma melodia. Consegue fazê-lo de forma mais teórica, embora ainda assim não seja fácil. - Falta de linguagem melódica jazzística.

Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em sentir os compassos, por vezes omitindo tempos, mesmo em compassos quaternários. - Tem intenção rítmica, conseguindo perceber como interpretar os ritmos com musicalidade. - Os processos são muito intuitivos e um pouco descontrolados - Tem alguma dificuldade em sentir e expressar o <i>groove</i> de um excerto. <i>Groove</i> refere-se a ritmos que enfatizem a síncopa. - Falta de linguagem rítmica jazzística. - Consegue fazer transformações de temas em compasso binário para ternário e vice-versa mas com alguma dificuldade.
Articulação	- Bom legato.
Dinâmica	- Boa constância dinâmica.
Técnica	- Alguma tensão no pulso e braço. Um das razões poderá ser o facto de ter um piano bastante pesado em casa.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Lê bem partituras. - Tem mais dificuldade em ler cifras.

c) Aluno 3

Instrumento: Voz

Ano: 11º

Curso: Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Experiência prévia: começou a tocar piano informalmente no primeiro ano do curso e começou a ter aulas no início deste ano letivo.

Horário da aula: terça-feira, das 17h20 às 17h50.

Caracterização geral: o Aluno 3 demonstra algumas dificuldades e com um ritmo de trabalho médio. No entanto, nota-se que está motivado para aprender.

O Quadro 9 faz uma breve caracterização do aluno quanto a dimensões musicais específicas.

Quadro 9: Caracterização do Aluno 3

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	- Consegue cantar mas não transpor para o piano.
Harmonia	- A sua capacidade de compreensão auditiva é bastante reduzida.
Ritmo	- Consegue respeitar a pulsação e o compasso relativamente bem.
Articulação	- O legato é inconsistente.
Dinâmica	- A dinâmica é um pouco descontrolada.
Técnica	- A posição de pulso/braço não é ótima.
Leitura	- Ainda tem bastante dificuldade em ler tanto partitura como cifra.

d) Aluno 4

Instrumento: Piano

Ano: 10º

Curso: Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Horário da aula: terça-feira, das 11h15 às 12h15

Experiência prévia: o aluno não teve qualquer formação prévia no que diz respeito a tocar piano. Está no entanto acostumado a cantar em público e toca um pouco de guitarra.

Caracterização geral: o Aluno 4 tem facilidade ao nível da compreensão auditiva. Sente-se bastante mais à vontade a executar do que a improvisar. Não gosta particularmente de jazz e sim de forró brasileiro. Não pretende seguir música, estando mais interessado em seguir algo relacionado com culinária/hotelaria quando acabar o curso.

O Quadro 10 faz uma breve caracterização do aluno quanto a dimensões musicais específicas.

Quadro 10: Caracterização do Aluno 4

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiares, com afinação, mesmo que improvisadas. Demora algum tempo a transpô-las para o instrumento mas não comete muitos erros. - A sua capacidade de reconhecimento auditivo é relativamente boa. Comete alguns erros mas não são graves. Consegue identificar notas mas não tanto os intervalos ou as qualidades dos acordes. - Consegue improvisar com a voz por cima de progressões harmónicas diatónicas, definindo os acordes com alguma propriedade.
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em perceber auditivamente as harmonias de <i>standards</i>. - Consegue cantar um baixo improvisado para uma melodia diatónica, caso esta defina relativamente bem os acordes. - Consegue harmonizar uma melodia diatónica mas necessita de algum tempo. - Falta de linguagem melódica jazzística.
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue sentir compassos quaternários e ternários relativamente bem. - Tem intenção rítmica, conseguindo perceber como interpretar os ritmos com musicalidade. - Tem alguma dificuldade em sentir e expressar o <i>groove</i> de um excerto - Falta de linguagem rítmica jazzística. - Tem alguma dificuldade em fazer transformações de temas em compasso binário para ternário e vice-versa.
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - O legato inconsistente mas revela alguma sensibilidade a questões de articulação.
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica é um pouco inconsistente e com uma paleta bastante limitada.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Tende a inclinar-se demasiado sobre o piano e a descer excessivamente os pulsos.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Não lê bem partitura ou cifra.

e) Aluno 5

Instrumento: Bateria

Ano: 12º

Curso: Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Horário da aula: terça-feira, das 12h20 às 13h30

Experiência prévia: começou a tocar piano informalmente no primeiro ano do curso (10º ano) e começou a ter aulas no início deste ano letivo.

Caracterização: o Aluno 5 tem um ritmo de trabalho bastante lento, não revelando muita dedicação ou interesse, embora pudesse ter um rendimento bastante bom caso se dedicasse um pouco mais.

O Quadro 11 faz uma breve caracterização do aluno quanto a dimensões musicais específicas.

Quadro 11: Caracterização do Aluno 5

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	- Consegue cantar com algum grau de afinação melodias familiares mas tem dificuldade em improvisar, mesmo que sobre harmonias diatónicas.
Harmonia	- A sua capacidade de compreensão harmónica a nível auditivo é bastante reduzida.
Ritmo	- Consegue respeitar a pulsação e o compasso bastante bem.
Articulação	- O legato é inconsistente.
Dinâmica	- A dinâmica é um pouco descontrolada.
Técnica	- Tem uma boa posição de pulso e braço.
Leitura	- Ainda tem bastante dificuldade em ler tanto partitura como cifra.

5. AULAS OBSERVADAS

O período de observação ocorreu durante todo o ano letivo e as aulas foram, na sua totalidade, ministradas pelo professor Pedro Neves.

Assim, no caso dos Alunos 4 e 5, as aulas apenas foram observadas, não tendo o mestrando lecionado qualquer aula.

No caso dos Alunos 1, 2 e 3, o mestrando começou por um período, que decorreu até meados de Dezembro, em que esteve exclusivamente a observar. Daí em diante, foram sendo intercaladas aulas de observação e leção até ao fim do ano letivo.

Foi importante para o mestrando poder observar alunos com níveis bastante diferentes e com diversos instrumentos principais. Foi possível observar formas de adaptar as aulas a casos relativamente distintos a nível musical, instrumental e de personalidade.

Também foi relevante poder observar um método de ensino de um professor mais experiente e que pareceu equilibrado e motivador. O mestrando considera que conseguiu aprender bastante sobre como ajudar o aluno a desenvolver as suas competências musicais, em particular ao nível da improvisação e do *comping*. Também foram inestimáveis as referências a nível de repertório, tais como solos transcritos e temas.

6. AULAS LECIONADAS

O facto de ter que lecionar aulas de piano a alunos tão distintos num contexto de um Curso Profissional foi um desafio que fez o mestrando crescer como pedagogo. A existência de objetivos a atingir no fim de cada módulo obrigou a uma gestão de tempo rigorosa. A necessidade de planificar as aulas tendo em conta a forma como estas se integram num plano temporal mais extenso, nomeadamente modular e anual, obrigou o mestrando a pensar mais profundamente sobre a importância e função das atividades realizadas.

No capítulo 9, serão abordadas as planificações a longo, médio e curto prazo (Apêndices VI, VII, VIII) em mais pormenor.

7. REUNIÕES

7.1 Com Orientador cooperante e Orientador científico

Durante o ano letivo foram sendo realizadas reuniões com os orientadores científico e cooperante.

As reuniões com o professor Pedro Neves foram realizadas quinzenalmente, à terça-feira, a seguir à aula do Aluno 1, estando os relatórios em apêndice (Apêndice V). Foram sendo discutidas as estratégias pedagógicas, o repertório utilizado e o progresso dos alunos.

As reuniões com a professora Dr^a. Helena Caspurro foram mais esporádicas mas, ainda assim, a sua orientação pedagógica foi indispensável para muitas das opções que foram tomadas ao longo ano.

8. ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Durante o ano letivo, o mestrando organizou duas atividades (8.1 e 8.2), tendo também participado em duas como colaborador (8.3 e 8.4).

8.1 *Dawn of Midi* - 18 de Fevereiro de 2016

Foi perguntado aos alunos do curso de Jazz se queriam ir ao concerto dos *Dawn of Midi*, que vieram a Portugal apresentar o seu último disco, *Dysnomia* (cfr. cartaz no Anexo I), considerado pelos críticos bastante inovador. No entanto, apenas um aluno se mostrou interessado. Assim, foram organizados os transportes de ida e volta entre a Branca e Coimbra, embora, por diversas razões, não tenha tido o apoio do Conservatório.

Durante a viagem de ida, foi introduzido o grupo ao aluno e sugeridos possíveis pontos de interesse a que poderia estar atento durante o concerto, nomeadamente:

- o uso de polirritmos;
- o uso do *loop*;
- a exploração tímbrica do piano;
- o timbre da bateria e seu efeito na sonoridade geral do grupo;
- as transições entre secções;
- as variações melódicas e rítmicas.

Durante a viagem de volta dispusemos de tempo para refletir sobre o que havíamos acabado de ouvir. De seguida, listam-se alguns dos tópicos que mais marcaram o aluno:

- entrosamento entre os músicos - o aluno ficou fascinado com o grau de entrosamento que foi revelado por parte dos membros da banda. A música, maioritariamente escrita, consiste em *loops* bastante complexos ritmicamente que se vão sucedendo. O número de vezes que os *loops* repetem varia e os momentos de passagem são sinalizados por subtis indicações musicais;

- a precisão rítmica - sendo música muito difícil ritmicamente, com polirritmos constantes entre os vários instrumentos, foi notável o grau de precisão;
- trabalho tímbrico - o uso tímbrico dos instrumentos foi muito original, particularmente o piano, com uso constante de harmónicos.

8.2 Ciclo Porta-Jazz - 26 de Fevereiro de 2016

Desta feita, dois alunos mostraram-se interessados. Embora sem apoios da escola, conseguiu-se assegurar transportes e estadia para os alunos durante o Ciclo Porta-Jazz (cfr. Cartaz em Anexo II).

Foi efetuada a deslocação ao Salão Brazil, em Coimbra, para assistir a um *workshop* de bateria e guitarra com Miguel Moreira (guitarra) e Acácio Salero (bateria) que decorreu durante a tarde, e um concerto, no mesmo dia à noite, por *Uma Espécie de Trio* e *João Mortágua 4Tet “Janela”*.

Repetiu-se o processo de introduzir os músicos e bandas e pedir aos alunos que atentassem em algumas dimensões da música.

Os aspetos que mais fascinaram os alunos foram os seguintes:

- No *workshop*

Os alunos acharam muito interessante o trabalho do guitarrista Miguel Moreira com os pedais de efeitos. Também consideraram úteis os conceitos de desenvolvimento motivico e de agrupamentos não usuais de figuras que Acácio Salero explanou.

- *Uma Espécie de Trio*

Consideraram originais e bem conseguidos os arranjos de temas do repertório pop e rock.

- *João Mortágua 4Tet “Janela”*

Com a presença da voz de João Mortágua, que normalmente apenas toca saxofone, os alunos consideraram o concerto uma mistura interessante de jazz, canção de intervenção e *groove*.

8.3 Festa de Jazz do São Luiz - 19 de Março de 2016

Embora o mestrando não tenha podido comparecer ao concerto, deu o seu apoio, durante os ensaios, ao professor Pedro Neves, responsável pelo combo que esteve presente na Festa do Jazz (cfr. Registo fotográfico em Anexo III).

8.4 *Agitazz*, Festival de Jazz do Vale do Sousa - 27 de Maio de 2016

O mestrando auxiliou Marcel Pascual nos ensaios do *Epsilon Sexteto* para o concerto no *Agitazz*, constituído por alunos do Conservatório de Música da Jobra (cfr. Cartaz e registo fotográfico em Anexo IV).

9. ELEMENTOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESCRIÇÃO GENÉRICA E REFLEXÃO PESSOAL

Neste capítulo, será feita uma descrição genérica dos vários elementos que compõem o planeamento das aulas, bem como da avaliação, acompanhada de uma reflexão pessoal.

Serão primeiramente abordadas algumas questões relacionadas com o modelo de ensino e aprendizagem que foi adotado. Em segundo lugar, serão tratados de forma breve aspetos relativos ao currículo. Será então dado início a uma discussão sobre planeamento e seus diferentes componentes: pré-requisitos, competências, conteúdos, objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem, estratégias de monitorização e avaliação, gestão de tempo e espaço e, por fim, recursos. Por último, será feita uma reflexão sobre o percurso e evolução dos vários alunos e do próprio mestrando enquanto professor estagiário.

9.1 Modelo de Ensino e Aprendizagem

O modelo de ensino e aprendizagem com que o mestrando mais se identifica e que serviu de principal guia foi o cognitivista. Ao contrário do modelo behaviorista, que considera os fatores externos como os principais agentes de aprendizagem, no modelo cognitivista, a aprendizagem é vista, sobretudo, como resultando de fatores internos, ou seja, dependente da elaboração cognitiva que o aluno realiza ao ser exposto a determinados conteúdos.

Um dos autores mais relevantes no desenvolvimento deste modelo foi Jerome Bruner. O seu pensamento educativo assenta sobre quatro princípios de base: motivação, estrutura, sequência e reforço, que serão introduzidos de seguida, segundo a perspetiva de Sprinthall e Sprinthall (1993), a par de uma reflexão pessoal sobre a sua aplicação no presente estágio.

9.1.1 Motivação

O aspeto do pensamento de Bruner, no que diz respeito à motivação do aluno, que mais influenciou as escolhas do mestrando a nível de planificação foi o da motivação intrínseca. Segundo o autor, as motivações intrínsecas são, por si só, recompensadoras, sendo a melhor forma de sustentar um processo de aprendizagem a longo prazo.

Por um lado, o aluno tem uma curiosidade natural que deverá ser explorada, pelo que se tentou, ao longo do estágio, perceber os assuntos pelos quais os alunos tinham maior curiosidade, de forma a poder usar estratégias que fossem de encontro aos seus interesses.

Por outro lado, também se tentou estar consciente do facto de, em geral, toda a gente preferir atividades em que sinta que tem algum grau de competência. Também na área da psicologia, há autores (Baker & Stauth, 2003) que afirmam que é mais fácil criar mudança na vida do cliente se o processo terapêutico se focar em estimular as suas forças, ao invés de manter o foco em ultrapassar as suas fraquezas. Assim, tentou-se perceber as atividades em que o aluno tinha mais facilidade, dando particular relevo às mesmas no planeamento, de modo a conseguir manter a motivação.

No caso do Aluno 1, percebeu-se, através de conversas com o aluno, que ele gostava muito dos pianistas Bill Evans, Brad Mehldau e Herbie Hancock e que também tinha muito interesse em improvisação a solo. Como tal, foi pedido ao aluno que escolhesse solos e temas destes autores para serem trabalhados no contexto da disciplina de Instrumento.

A nível de desempenho, o Aluno 1 pareceu ter mais facilidade (retirando maior satisfação) nas tarefas criativas, como improvisar e compor, do que em tarefas de execução. Assim, tentou-se adotar estratégias que promovessem a criatividade e a exploração.

O Aluno 2 demonstrou muito interesse pela fusão entre os estilos pop e jazz. Como tal, foram selecionadas músicas de autores representativos desta junção estilística, como Jamie Cullum, Alicia Keys e Norah Jones. Por outro lado, como o Aluno 2 gosta muito de cantar, e tem facilidade, foi incentivado a desenvolver esta sua faceta, tocando e cantando os referidos temas.

O Aluno 3 mostrou bastante interesse no grupo *Queen* e na banda sonora do filme *Amélie*, composta por Yann Tiersen. Como tal, foram escolhidas músicas dos *Queen* e de Yann

Tiersen, adequadas ao nível técnico, teórico e auditivo do aluno, para serem trabalhadas nas aulas.

9.1.2 Estrutura

Segundo este princípio, toda a matéria, se devidamente ensinada, através de meios que tornem clara a estrutura fundamental do assunto, poderá ser compreendida por, *grosso modo*, qualquer criança.

Para Bruner, há três dimensões que caracterizam um determinado corpo de conhecimentos: modo de apresentação, economia e poder.

▪ **Modo de apresentação:** diz respeito ao método através do qual o conhecimento está a ser exposto ao aluno. Segundo Bruner, a representação de dada matéria pode ser feita de três formas:

- **Representação motora:** essencial no caso de crianças pequenas, o conhecimento é construído através da ação. Neste tipo de exposição, o aluno será incitado a realizar ações específicas que o ajudem a compreender o conceito, quer diretamente (e.g., tocar um acorde), quer indiretamente, através de uma analogia (e.g., aprender a interpretar uma melodia através de movimentos de maior peso ou leveza). Os principais métodos de comunicação são as mensagens sem palavras e as ações. É importante ter em conta este método de representação quando estamos a dar aulas de piano, visto haverem muitos conceitos que poderão ganhar com uma imediata aplicação prática ao instrumento.

- **Representação icónica:** entre o primeiro e os seis anos de idade, o aluno desenvolve a capacidade de conceber determinado objeto mesmo na sua ausência. Assim, torna-se possível usar imagens e diagramas, tornando-se o ensino mais rápido e simples.

- **Representação simbólica:** diz respeito à capacidade de representar certa questão através da linguagem. Através desta representação é possível explicar

assuntos por palavras. Os sistemas a usar variam de acordo com a idade do aluno, as suas aprendizagens anteriores e a matéria em causa.

- **Economia:** diz este princípio que é tanto maior a economia na comunicação de dada matéria quanto menos conhecimentos forem necessários para efetuar uma dada aprendizagem.
- **Poder:** segundo Bruner, a apresentação é poderosa se estimular a conexão entre a matéria que está a ser dada e outras matérias que os alunos já conhecem. Ajudando o aluno a reter a essência dos assuntos expostos, este princípio facilita o processo de relacionar diferentes matérias que à partida pareciam díspares.

Atendendo a estes princípios, tentou-se usar a representação mais apropriada à matéria e o aluno em questão.

Muitas vezes, foi notado que, em vez de ser usada apenas uma representação, foram usadas duas ou até três. Por forma a ilustrar este ponto, será dado o exemplo do ensino de aspetos técnicos que, sendo processos motores, necessitarão, em primeiro lugar, de uma representação motora. Aconteceu frequentemente o mestrando exemplificar o movimento ao piano e, de seguida, pedir ao aluno para realizar uma série de movimentos de forma a experienciar o conceito a ser transmitido. No entanto, usou também analogias (e.g., imaginar que a sensação do dedo a tocar na tecla é semelhante à sensação do pé a andar) e descrições verbais. Noutros casos, usou diagramas para ajudar o aluno a compreender um dado assunto. Porém, fazendo uma análise retrospectiva, talvez tenha recorrido em demasia a processos verbais, podendo fazer uso mais frequente de representações motoras e icónicas.

A nível de economia, tentou apresentar as matérias da forma mais simples possível e com recurso ao mínimo número de itens possível, embora a procura da simplicidade tenha sido sempre um desafio.

A nível de poder, tentou que, ao ser apresentado certo conteúdo, o aluno percebesse a conexão entre o conteúdo e, por exemplo, a música de que gosta.

9.1.3 Sequência

A importância da sequência com que os conteúdos e competências são apresentados é de grande importância para otimizar a aprendizagem. Segundo Bruner, visto que, a nível de desenvolvimento infantil, ocorre naturalmente uma sucessão, por esta ordem, das representações motora, icónica e simbólica, poderá ser importante, embora não necessariamente em todos os casos, respeitar esta sequência também na exposição das matérias. Uma criança mais velha, que é introduzida a um dado assunto diretamente através da representação simbólica, pode sentir-se perdida por não ter interiorizado as representações motora e icónica.

Encontrar a sequência adequada de conteúdos e competências é um dos maiores desafios com que nos deparamos. Encontrar o grau de dificuldade adequado, que se situa entre o demasiado fácil e o demasiado difícil, é, frequentemente, trabalhoso e exige que haja uma constante adaptação dos objectivos e estratégias de ensino ao desempenho do aluno.

Por vezes, no entanto, o problema não está apenas em encontrar a sequência dos conteúdos ou competências, mas sim em tomar uma dada estratégia por um conteúdo, quando não o é. Esta discriminação entre o que é essencial e o que não é para a aprendizagem do aluno revelou-se um aspeto desafiante para o mestrando durante o estágio.

O conceito de sequência é também relevante se quisermos assegurar uma maior probabilidade do aluno atingir estados de flow durante o processo de aprendizagem, visto que pode permitir um melhor equilíbrio entre os desafios apresentados e as competências do aluno.

É necessário ter em conta que, quanto menos conteúdos forem considerados essenciais, mais liberdade existe para diferentes estratégias, nomeadamente abordagens que vão mais de encontro aos interesses do aluno. Daí que a reflexão sobre o que é ou não essencial ensinar seja da maior importância para o sucesso da aprendizagem.

No caso do Aluno 2, por exemplo, que se revelou pouco interessado em estudar jazz mas bastante motivado para aprofundar a música pop e pop jazz, foi realizada uma reflexão sobre possíveis alterações aos conteúdos a abordar e às estratégias educativas a usar. Para conseguir tirar partido da motivação intrínseca do aluno, foram reavaliados e reestruturados

os objetivos a longo, médio e curto prazo, tendo sido escolhido repertório que fosse do seu agrado. Os vários temas selecionados foram usados para desenvolver diversas competências e conteúdos que foram tidos como relevantes para o desenvolvimento musical do aluno.

9.1.4 Reforço

Bruner sublinha a importância do *feedback* do professor relativamente ao desempenho do aluno. Este *feedback* deverá ser dado na altura certa, nem antes nem depois do tempo. Por outro lado, deverá ser dado de forma inteligível para o aluno. Um aluno que ainda só compreende as representações motora e icónica não deverá receber *feedback* através da representação simbólica.

O *feedback* também foi tido, pelo mestrando, como algo essencial. Porém, tendo como objetivo desenvolver no aluno competências de autorregulação, tentou-se, sempre que possível, que fosse o próprio aluno a avaliar o seu desempenho. Assim, experimentou-se levar um gravador para as aulas para que o aluno se pudesse ouvir e tirar conclusões.

Ao realizar a sua autoavaliação, o mestrando considera que pode evoluir bastante neste aspeto. Uma das regras que considera mais importantes no ensino é apenas ajudar quando é preciso. Caso contrário, ao não permitir ao aluno descobrir a solução por si mesmo, a aprendizagem está a ser dificultada. Como tal, o mestrando nota que, por vezes, tem dificuldade em conter-se e dá *feedback* desnecessário.

9.1.5 Aprendizagem por descoberta

Outro dos conceitos mais importantes de Bruner é o de aprendizagem por descoberta. Ao dar ao aluno a oportunidade de descobrir as soluções para os problemas, estamos a estimular uma aprendizagem mais durável do que a simples memorização.

Algumas das características da aprendizagem por descoberta são (Bicknell-Holmes & Hoffman, pp. 314-15):

- atividades baseadas nos interesses dos alunos;
- atividades que promovem a integração da matéria dada nas estruturas de conhecimento já internalizadas pelo aluno;
- atividades que exigem processos cognitivos mais elaborados, como a síntese, a avaliação, a extrapolação e a análise.

Alguns métodos usados para estimular a aprendizagem por descoberta são (Bicknell Holmes & Hoffman, pp. 315-319):

- estudo de caso: os alunos aprendem através de histórias.
- aprendizagem incidental: os alunos aprendem através de atividades divertidas como jogos.
- exploração: os alunos aprendem através de uma sessão organizada de pergunta e resposta.
- simulação: os alunos aprendem ao praticar as competências ensinadas num ambiente controlado.

O conceito de aprendizagem por descoberta, considerado muito relevante, quer para a qualidade da aprendizagem quer para a motivação do aluno, mostrou-se por vezes difícil de aplicar.

Procurou-se criar situações em que os alunos pudessem descobrir por eles próprios as soluções para os problemas, tal como referido na secção anterior relativa ao reforço. Adicionalmente, tentou-se perceber quais os problemas que os alunos querem resolver, quais as perguntas a que querem responder. Essas questões parecem ser bastante importantes porque são as que realmente movem o aluno. A dificuldade está em alinhar os objetivos delineados e os problemas do interesse do aluno.

Parece essencial que, quando estamos a ensinar, estejamos a dar resposta a perguntas a que o aluno quer realmente responder, caso contrário, devido ao reduzido investimento emocional, é expectável que não aprenda. Tal como diz Bruner, as pessoas têm uma motivação natural para descobrir coisas novas. Como tal, se for possível apresentar um dado conteúdo de forma a que os alunos sintam que eles próprios estão a descobrir algo novo, e que percebam o porquê do próximo passo na investigação, é previsível que se sintam mais motivados.

Algo semelhante acontece com uma boa história. Ninguém quer ler um livro em que toda a história esteja resumida na primeira página. O leitor quer deixar-se envolver pelo enredo, que gera curiosidade e vontade de descobrir o que vem a seguir. Assim, a pergunta a que é importante responder é: será que se consegue apresentar os conteúdos de forma a estimular a curiosidade dos alunos? Será que se consegue expor a matéria de forma a que o educando sinta que está a ler um *thriller* ou um bom romance?

A capacidade de planear estratégias de ensino que promovam a aprendizagem por descoberta é uma competência que o mestrando pretende desenvolver no futuro, de forma a conseguir aplicar esta estratégia de ensino de forma mais eficaz.

9.2 Currículo

A nível curricular, esta discussão será baseada no trabalho de Damião (1996). Primeiramente, convém referir que há muitas definições de currículo, pelo que será adequado explicitar qual a conceção do mestrando durante esta reflexão. Neste trabalho, o currículo será considerado como sendo resultado de dois níveis de decisão: os níveis superiores, constituídos pelos órgãos de poder e especialistas, que elaboram os documentos legais e os currícula / programas, respetivamente, e as escolas, que elaboram os planos a longo, médio e curto prazo.

Os documentos legais e os currícula / programas são incluídos no âmbito macro-curricular, e as planificações no âmbito micro-curricular. O currículo em sentido alargado é constituído pelos âmbitos macro e micro-curriculares. Por sua vez, o currículo em sentido restrito é constituído pelo âmbito macro-curricular.

É possível agrupar os currícula em três grupos, tendo em conta os pressupostos que lhes estão subjacentes:

- 1) *Curriculum* baseado nos conteúdos: a preocupação mais importante é na aquisição de determinados conhecimentos, que, de modo geral, são individualizados (em cursos, disciplinas, assuntos) e hierarquizados tendo em conta a relevância que lhes é imputada.

2) *Curriculum* centrado nos alunos: preocupa-se com atender às necessidades, capacidades e interesses dos alunos.

3) *Curriculum* centrado na sociedade: preocupa-se em preparar os alunos para atender às necessidades da sociedade em que se inserem.

Estes três grupos de pressupostos podem, naturalmente, estar presentes num mesmo currículo.

Os documentos orientadores são os documentos legais, os currícula (em sentido restrito), os programas e os planos (a longo, médio e curto prazo). Todos estes documentos deverão conter intenções de desenvolvimento, ou seja, o que é esperado dos alunos ao longo da escolaridade, de um determinado ciclo, ano letivo e períodos mais ou menos extensos do ano letivo.

Os currícula, os programas e os planos deverão também conter propostas respeitantes aos conteúdos, atividades, avaliação, etc., variando o grau de generalidade.

No caso do CMJ, o programa da disciplina de instrumento do Curso Profissional (Anexo VI), que os Alunos 1 e 2 frequentavam, está ainda em construção. Porém, fornece algumas linhas orientadoras no que diz respeito às competências a desenvolver e à avaliação.

9.2.1 Descrição das competências

Em conformidade com o Plano de Estudos e Elenco Modular da ANQEP (Anexo VII), esta disciplina visa desenvolver no formando as seguintes competências:

- Adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respetivo instrumento;
- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;
- Dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- Desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- Compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas;

- Desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool Jazz, Hardbop, Free Jazz*, *Bossa Nova* e *Latin Jazz*, *Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- Adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *swing, even eights, double-time swing* (de acordo com o repertório-tipo);
- Desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

Estas competências foram elaboradas com mais pormenor nas planificações modulares do CMJ (Anexo VI) pelo que não influenciaram em demasia a prática educativa durante o estágio.

9.2.2 Critérios de avaliação

Atendendo à natureza técnica da disciplina, a avaliação inclui, para além de atividades em sala de aula, atividades pontuais como apresentações e recitais, e processa-se de acordo com os seguintes critérios de avaliação.

Quadro 12: Critérios de Avaliação da Disciplina

Domínios	Competências Gerais
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)
	Saber Interagir (5%)
	Ser Autónomo (5%)
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)
	Relacionar (10%)
	Organizar (10%)
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)
	Saber Interpretar (20%)
	Ser Criativo (15%)

Fonte: Programa da disciplina de instrumento - Curso Profissional de Instrumentista de Jazz (Anexo V)

É pedido aos professores para elencarem os seus objetivos dentro de cada uma destas competências gerais, algo que o mestrando considerou difícil, podendo até não ter grande relevância prática.

Primeiro, no caso do instrumento, é difícil distinguir entre aquisição e aplicação de conhecimentos. Por outro lado, é difícil distinguir entre objetivos que dizem respeito a compreender, outros a relacionar, etc. Os objetivos tendem, na experiência do mestrando, a contemplar mais do que um domínio ou competência geral.

No caso de Curso Livre, frequentado pelo Aluno 3, e da disciplina Instrumento Técnica, frequentada pelos Alunos 4 e 5, não existe programa da disciplina. Porém, foi criado pelo orientador cooperante, de forma informal, um planeamento anual para estas duas disciplinas, que descreverei mais adiante.

9.3 Planeamento

No CMJ, as planificações formais existentes são a médio prazo e dizem respeito aos vários módulos de uma dada disciplina. A nível anual e de aula, não existem planificações oficiais. Assim, estes dois níveis de planeamento, sobretudo o de aula, e de acordo com uma abordagem de planificação não-linear (Arends, 2012), foram primeiramente elaborados mentalmente, tendo posteriormente sido criados pelo mestrando planos a longo (Apêndice VI), médio (Apêndice VII) e curto prazo (Apêndice VIII), em que foram explicitados os objetivos educacionais, as estratégias pedagógicas e os métodos de avaliação.

9.3.1 Planificação a longo e médio prazo

As planificações modulares oficiais do CMJ (Anexo VI) correspondentes ao 12º ano de piano jazz (que é constituído por dois módulos), oferecem algumas indicações relativamente aos conteúdos gerais e específicos, estratégias de ensino, instrumentos de avaliação e recursos.

Nestas planificações modulares, porém, a nível de conteúdos gerais e específicos, não estão listados objetivos, mas sim maioritariamente conteúdos (e.g., pentatônicas alteradas) e algumas competências (como improvisação), descritos separadamente.

Assim, foi necessário, ao criar planificações a longo, médio e curto prazo (Apêndices VI, VII e VIII), organizar os conteúdos (e escassas competências) que estão descritos nas planificações modulares oficiais, tendo em conta as matrizes de competências (Apêndice IX) e conteúdos (Apêndice X) elaboradas pelo mestrando, de forma a criar objetivos.

A nível de estratégias de ensino, estão descritas, nas planificações modulares do CMJ, várias que foram usadas pelo mestrando durante o estágio, como audição de temas, resolução de problemas e gravação e audição crítica. No entanto, um aspeto considerado relevante e que foi incluído nas planificações elaboradas pelo mestrando, não estando explicitado nos planos do CMJ, é o ensino da autorregulação, que consiste na capacidade do aluno de orientar a sua aprendizagem.

Alguns dos instrumentos de avaliação e monitorização descritos, nomeadamente trabalhos de casa e provas, foram utilizados no decorrer do estágio.

Como já foi referido, no caso do Curso Livre, não existem planificações oficiais. No entanto, houve uma planificação a longo prazo informal, que o orientador cooperante elaborou, sendo o principal objetivo que o Aluno 3 conseguisse tocar as escalas, tríades, quatríades e II,V I's de todas as tonalidades maiores.

9.3.2 Planificações a curto prazo - aula

As planificações diárias (Apêndice VIII) foram elaboradas tendo em conta o programa (Anexo V) e as planificações modulares do CMJ (Anexo VI). Estas planificações contemplaram os conteúdos programáticos a trabalhar, as competências e objetivos a desenvolver, as estratégias de ensino a adotar, os recursos utilizados, o tempo atribuído a cada estratégia e os métodos de monitorização e avaliação.

Damião (1996, p.68) apresenta um quadro (cfr. Quadro 13) em que lista as várias componentes dos planos.

Quadro 13: Componentes dos planos e questões orientadoras

Componentes dos planos	Questões que permitem operacionalizar
Pré-requisitos	Que competências são precisas/possuem os sujeitos para estruturar o desenvolvimento?
Objetivos	Que intenções devem estar subjacentes ao desenvolvimento?
Conteúdos	Que conhecimentos devem ser trabalhados?
Estratégias de trabalho	Como organizar a interação na situação de maneira a otimizar o desenvolvimento?
Estratégias de avaliação	Como observar a situação e o desenvolvimento dos sujeitos?
Gestão do espaço e do tempo	Que organização do espaço e do tempo é mais favorável para gerir a situação?
Recursos	Que materiais são necessários para trabalhar na situação?
Grupo/s interveniente/s	Que pessoas intervêm na situação?
Espaço para anotações	Que considerações são relevantes na reestruturação do plano para outra situação?

Fonte: Damião (1996, p.68)

Curiosamente, Peterson, Marx e Clark (1978, citados por Damião, 1996, p.68) sugerem que, de acordo com as suas investigações, e contrariamente à conceção behaviorista de começar pelos objetivos e depois passar aos conteúdos e às outras componentes do plano, os professores tendem a começar pelos conteúdos, seguidos pelas estratégias de ensino e, por último, definem os objetivos, não dedicando muito tempo a este último passo.

Nos planos de aula do mestrando, não foi formalizada a categoria pré-requisitos, embora tenha sido recolhida informação sobre as competências e conhecimentos dos alunos no início do estágio. A nível de objetivos, apenas presentes os objetivos operacionalizados. Para além dos conteúdos, também foram listadas as competências que estavam a ser trabalhadas nos vários objetivos.

Embora tenha tentado focar-se nos objetivos a atingir no decorrer das aulas, o mestrando reconheceu alguma dificuldade em fazê-lo, visto que a tendência é pensar, durante a aula, em atividades. Sentiu também que as competências tendem a ser menos exploradas nas planificações das disciplinas. No entanto, as dificuldades maiores tiveram lugar na

elaboração da sequência de objetivos e das estratégias de ensino, tópico que será abordado mais à frente.

9.3.3 Articulação das diversas componentes do plano

9.3.3.1 Operacionalização

Quando estamos a criar um plano, há várias decisões que precisam de ser tomadas no que diz respeito às suas várias componentes, o que tende a ser uma tarefa desafiante. Uma técnica que pode ajudar a articular os vários aspetos de um plano são os esquemas de operacionalização.

Operacionalização é o processo de passar de um nível de abstração elevado até ao plano concreto da ação pedagógica (das finalidades aos objetivos operacionais e dos tópicos gerais de conteúdos aos tópicos mais específicos de conteúdos) e realiza-se através de duas operações sucessivas, a derivação e a especificação (Damião, 1996, p.105).

A derivação consiste "na redução das «finalidades» às «metas» e destas «objectivos gerais» e na estruturação dos «grandes tópicos de conteúdos». Esta tarefa tem um enquadramento *macro-curricular* e é desempenhado por instâncias superiores de decisão, nomeadamente pelas equipas de especialistas." (Damião, 1996, p.105)

A especificação consiste em dois aspetos. Por um lado, "na definição de «objectivos específicos», a partir dos «objectivos gerais» e, em alguns casos, na definição de «objectivos operacionais», a partir dos «objectivos específicos»." (Damião, 1996, p.105) Por outro lado, também consiste em definir "«tópicos específicos de conteúdos» a partir dos «grandes tópicos de conteúdos» e, em alguns casos," definir "«tópicos mais específicos de conteúdos» a partir dos «tópicos específicos de conteúdos». Esta tarefa tem um enquadramento *micro-curricular* e é desempenhada, ao nível das escolas, pelos agentes educativos, nomeadamente os professores." (Damião, 1996, pp.105-106).

Para o propósito deste estágio, a fase que nos interessa é a da especificação, que consiste em duas fases (Damião, 1996, p.106):

- 1) A seleção dos objetivos gerais e específicos e dos tópicos gerais de conteúdos e tópicos específicos de conteúdos que pareçam mais relevantes para a situação pedagógica em questão.
- 2) A organização dos objetivos em função do seu grau de generalidade (gerais, específicos e operacionais) ou o domínio de desenvolvimento a que dizem respeito (cognitivo, afetivo ou motor) e dos conteúdos em função da proximidade temática ou do grau de complexidade.

Estas tarefas deverão usar critérios pertinentes, quer elaborados pelo próprio professor ou por outros professores ou autores.

À medida que vamos avançando no processo de operacionalização e, mais concretamente, de especificação, e vamos selecionando e organizando os objetivos e conteúdos, estes vão aumentando em número e reduzindo na abrangência.

9.3.3.2 Matrizes de especificação

Para efetuar este processo de operacionalização com maior rigor, podemos usar tabelas ou matrizes de especificação, que nos indicam, por um lado, os objetivos, que podem estar divididos na várias dimensões de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e motor) e, por outro, os conteúdos, que podem também estar divididos nas várias dimensões do conhecimento elaboradas por Anderson e seus colegas (2001, citados por Arends, 2008) (conhecimento factual, conhecimento conceptual, conhecimento procedimental e conhecimento metacognitivo). Um exemplo de uma matriz de especificação seria a seguinte (Quadro14).

Quadro 14: Matriz de Especificação

Conteúdos	Domínios do comportamento		
	Comportamento A	Comportamento B	Comportamento C
Conteúdo A			
Conteúdo B			
Conteúdo C			
Conteúdo D			
Conteúdo E			

Fonte: Anderson e seus colegas (2001, citados por Arends, 2008, p.108)

Os vários comportamentos, ou intenções de desenvolvimento, podem ser organizadas através de uma disposição hierárquica (do mais simples para o mais complexo) ou por domínios de desenvolvimento (cognitivo, socioafetivo e psicomotor). A esta organização hierárquica é dado o nome de taxonomia, também chamada taxinomia ou taxionomia, termos derivados das palavras latinas *taxis* (classificação) e *nomos* (lei, norma, regra) (Damião, 1996, p.113).

Do ponto de vista pedagógico, as taxonomias classificam as intenções de desenvolvimento segundo categorias que deverão ser (Damião, 1996, p.113):

- Mutuamente exclusivas (não podem haver sobreposições de intenções);
- Organizadas segundo uma certa ordem (das intenções mais simples para as mais complexas);
- Exaustivas (têm que permitir classificar todas as intenções).

Ao nível cognitivo, uma das taxonomias mais conhecidas é a de Bloom e seus colegas (1956, citados por Damião, 1996, p.113). Esta taxonomia rege-se por cinco princípios (didático, lógico, psicológico, objetivo e de igualdade crescente) e contempla seis categorias de intenções (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação).

No domínio afetivo, uma das mais referidas é a de D. R. Krathwohl et al. (1964, citados por Damião, 1996, p.113), que contempla cinco categorias de intenções (recepção; resposta; valorização; organização; e caracterização por um valor ou sistema da valores).

Por fim, no domínio motor, é pertinente referir a taxonomia de Anita Harrow (1972, citada por Damião, 1996, p.114), que diferencia entre três tipos de movimento base (translação, rotação e oscilação) e contempla seis categorias de intenções (movimentos reflexos; movimentos naturais e fundamentais; aptidões perceptivas; aptidões físicas; habilidades motoras; e comunicação não-verbal).

Quer usemos taxonomias já elaboradas, as adaptemos, ou elaboremos as nossas próprias taxonomias, as duas perguntas que devemos colocar, segundo Damião (1996, p.114), são:

- "que desenvolvimento (cognitivo, afectivo ou motor) pretendo (concretamente) dos meus alunos?"

- "como organizo as minhas intenções de desenvolvimento?"

Neste relatório, e durante o estágio, em vez de usar a terminologia "comportamento" foi usada a palavra "competência", em parte pelo facto de ser a palavra usada por Edwin Gordon (2000), em inglês "*skills*".

Para criar objetivos, partiu-se das matrizes de competências (comportamentos) e conteúdos previamente elaborados, que se encontram em apêndice (Apêndices IX e X), e que se inspiraram nas matrizes de Gordon (2000) e Hallam (1998). Dividiram-se as competências de acordo com os domínios de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e motor), embora não se tenham dividido os conteúdos por domínios de conhecimento (factual, conceptual, procedimental e metacognitivo). A categoria do conhecimento teórico foi baseada nas categorias da taxonomia de Bloom.

Parece ser importante criar taxonomias e sequências de competências, conteúdos e objetivos mais inteligíveis e organizadas, tendo em vista a elaboração do programa e planificações da disciplina de piano jazz. Embora o mestrando tenha tentado sistematizar estes aspetos com um pouco mais de clareza, considera-se que é um trabalho ainda em fase embrionária e que ganhará com contributos adicionais de outros professores e investigadores.

9.3.3.3 Critérios de desenvolvimento: a performance e a competência

Há dois critérios principais para definir intenções de desenvolvimento: a performance e a competência.

A performance diz respeito a comportamentos observáveis e a competência tem que ver com a capacidade de conservação e transferência de aquisições, não se manifestando necessariamente através de um comportamento específico. Segundo Damião (1996, p.116), estes dois critérios são complementares na definição de intenções de desenvolvimento.

9.3.3.4 Estruturas dos planos

Frequentemente, o plano, inspirado na perspectiva behaviorista, consiste num quadro onde se "arrumam (numa ordem que começa pelos objetivos) as diversas componentes, numa correspondência linear." (Damião, 1996, p. 111). Um exemplo de um tal plano seria o que se apresenta abaixo.

Quadro 15: Exemplo de planificação segundo a perspectiva behaviorista

Objetivos			Conteúdos	Métodos	Tempo/espço
Gerais	Específicos	Operacionais			

Fonte: Damião (1996, p.111)

Porém, há evidências que indicam que este plano tende a ter uma funcionalidade limitada para a maioria dos professores, o que nos leva a questionar a necessidade da sua elaboração, a não ser em situações em que o plano se destina a ser consultado por terceiros, pelo que deverá ser claro e inteligível.

Ainda assim, os planos de aula (Apêndice VIII) foram elaborados segundo o sistema acima referido, tendo a seguinte configuração (Quadro 16).

Quadro 16: Planificação adotada durante o estágio

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos

Fonte: Elaboração própria

O tempo a ser dedicado a cada atividade foi colocado entre parêntesis a seguir a cada tarefa listada na coluna "Estratégias Ensino/Aprendizagem".

O mestrando considerou útil este sistema, visto que o levou a refletir com alguma profundidade sobre que conteúdos, competências e objetivos estão a ser contemplados em determinada atividade. Por outro lado, permitiu ponderar sobre as diferentes estratégias de ensino e de monitorização e avaliação que poderão ser usadas para um mesmo objetivo.

Esta reflexão favorece, por um lado, uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação às condições pedagógicas e, por outro, uma maior consciência de potenciais lacunas ao nível do ensino de determinadas competências e conteúdos, que podem não ser identificadas se a aula for pensada apenas em termos de atividades.

9.4 Pré-requisitos

De acordo com Damião (1996, p.69), os pré-requisitos podem ser entendidos de duas formas. Por um lado, são as competências (do domínio cognitivo, afetivo e motor) que o aluno detém no início de um determinado processo de ensino-aprendizagem. Estas competências podem ser aferidas através de um teste diagnóstico. Por outro, são as competências mínimas que o aluno deverá ter no início do processo e, também, as competências ideais.

No estágio aqui relatado, embora não se tenha efetuado um teste diagnóstico formal, foram utilizadas duas estratégias para aferir os conhecimentos que os alunos detinham no início do ano. Usando uma grelha de observação diagnóstica (Apêndice XII), observou-se o desempenho dos alunos durante as aulas observadas e lecionadas. No caso das aulas lecionadas, por forma a tirar dúvidas relativas ao desenvolvimento dos alunos, foi-lhes pedido que realizassem certas atividades específicas relativas a determinada competência e conteúdo, embora no contexto do que estava a ser tratado.

Por outro lado, usando a mesma grelha, foram feitas perguntas a vários professores, nomeadamente de instrumento, treino auditivo e harmonia, sobre o desempenho dos alunos em anos anteriores, tanto em provas de avaliação como durante as aulas.

O mestrando considera que esta estratégia foi suficiente para perceber os níveis de desenvolvimento dos alunos, evitando assim dedicar uma aula, ou parte importante da aula, exclusivamente à realização de um teste diagnóstico.

9.5 Competências

As competências foram agrupadas em três domínios: Domínio Cognitivo, Domínio

Psicomotor / Performativo e Domínio Afetivo.

O Domínio Cognitivo diz respeito, tal como o nome indica, às competências ligadas ao pensamento, pelo que, na matriz de competências elaborada pelo mestrando, é incluído, para além do pensamento linguístico ou lógico-dedutivo, o pensamento musical.

No Domínio Psicomotor / Performativo são incluídas competências que dizem respeito à capacidade de expressar os processos do domínio cognitivo através da ação. Esta ação musical pode ser realizada apenas com o próprio corpo, através da percussão corporal ou do canto, ou com o auxílio de um instrumento musical. São competências que expressam o saber fazer.

O Domínio Afetivo trata de competências relacionadas com o saber ser, consigo e com o outro.

Por sua vez, cada domínio foi dividido em várias subcategorias, de forma a poder ser mais preciso na formulação dos diferentes objetivos.

9.5.1 Domínio Cognitivo

O Domínio Cognitivo foi dividido em Compreensão Auditiva, Compreensão Notacional, Criação Musical e Compreensão Teórica e Metacognição.

9.5.1.1 Domínio Cognitivo - Compreensão Auditiva

Na subcategoria Compreensão Auditiva, procurou-se inserir as competências que dizem respeito à compreensão auditiva e são independentes do uso de notação ou do instrumento. Estas podem ser desenvolvidas com ou sem acompanhamento musical e com conteúdos familiares ou não familiares. As competências pertencentes à categoria Compreensão Auditiva são descritas no quadro seguinte (Quadro 17).

Quadro 17: Competências da subcategoria Compreensão Auditiva

Compreensão Auditiva - Competências	Descrição
Ouvir	A capacidade de discriminar sons musicais com diferentes alturas, ritmos e timbres
Cantar (sílabas neutras, tonais ou rítmicas)	Ser capaz de produzir, com a voz, notas com diferentes alturas e durações, usando sílabas neutras, tonais e rítmicas.
Imitar (memória a curto prazo)	A capacidade de imitar corretamente uma dada nota, motivo ou frase musical logo após esta ter sido apresentada.
Evocar (memória a médio e longo prazo)	A capacidade de reproduzir uma dada nota, motivo ou frase depois de passado algum tempo desde a sua execução.
Imaginar (imagética musical)	A capacidade de reproduzir apenas mentalmente uma dada nota, motivo, frase, acorde, etc., através do "ouvido interior".
Compreender a sintaxe musical	A capacidade compreender sintaticamente a música, quer a nível tonal quer a nível rítmico. Esta compreensão não é de cariz analítico (embora estas duas formas de compreender possam estar associadas), mas sim de carácter intuitivo e sonoro.
Comparar / Discriminar	Diferençar entre dois elementos musicais melódicos, harmónicos, rítmicos, tímbricos, etc.
Identificar	Ser capaz de reconhecer e nomear uma determinada característica sonora, que pode ser tímbrica, tonal ou rítmica.
Inferir (completar, mudar a ordem, etc.)	Ser capaz de completar ou alterar um certo padrão musical a partir de informação musical dada.
Improvisar	Criar, em tempo real, motivos, frases, progressões harmónicas, etc., respeitando certas condições ou constrangimentos.
Dançar / Mover	Ser capaz de dançar ou mover o corpo demonstrando compreensão de várias dimensões musicais como tonal, rítmica, tímbrica, expressiva, entre outras.

Fonte: Elaboração própria

9.5.1.2 Sílabas Tonais e Rítmicas

Relativamente ao uso de sílabas tonais e rítmicas, foi tomada a decisão de usar, respetivamente, o sistema de números (adaptado pelo mestrando) e o sistema de contagem numérica.

O sistema de números refere-se ao uso de algarismos para representar os vários graus de uma tonalidade. No sistema adaptado utilizado, existe, para cada grau, diatónico ou cromático (que totalizam 12 graus), um único nome possível, segundo a correspondência apresentada no Quadro 18.

Quadro 18: Sistema de Números

Graus	I	bII / #I	II	bIII / #II	III	IV	bV / #IV	V	bVI / #V	VI	bVII / bVI	VII
Sílaba Tonal	um	b dois	dois	b três	três	quatro	b cinco	cinco	b seis	seis	b sete	sete

Fonte: Elaboração própria

O som "b" deve ser pronunciado sem a terminação, o "ê", de modo a que seja possível uma utilização relativamente rápida das sílabas. Caso seja necessário pode ser omitida a parte final do número. Como exemplo, "bdois", caso a velocidade do excerto o necessitasse, poderia ser pronunciado "bdô", omitindo o "ê" de b e o "is" de "dois".

Há três razões principais para a escolha deste sistema. A primeira é que, sistemas de dó móvel que usam dó, ré, mi, etc., como nomes de graus não convencem o mestrando enquanto estratégia adequada para a maioria dos alunos portugueses, visto que, na maioria das escolas de música do nosso país, e talvez até em todas as universidades, essas mesmas sílabas são usadas para designar notas e não funções tonais, não sendo usado o sistema de letras que é usado, por exemplo, nos Estados Unidos. Esta situação cria, na opinião do mestrando, uma fonte de ambiguidade e, portanto, confusão, que se pretendeu evitar. Como não pareceu viável mudar o nome das notas para letras, devido ao facto do sistema de dó fixo estar muito enraizado na cultura musical do nosso país, e também por se considerar que o solfejo de dó fixo pode ser útil em algumas situações, o sistema adaptado de números pareceu ser o mais eficaz.

A segunda razão é o facto do sistema de números (embora não exatamente na forma apresentada acima), já ter sido utilizado pelos alunos em anos anteriores. A terceira razão foi o facto de se ter mostrado possível reduzir os vocábulos a simples sílabas, caso seja necessário devido à velocidade do excerto.

Adicionalmente, é relevante explicar o porquê de usar apenas o "b" de bemol e não o "s"

de suspenso. Ao contrário do "s", o som "b" não se encontra no início das palavras que representam os números usados (um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete), evitando assim dificuldades de pronúncia.

A nível de sistema rítmico, foi adotado o que tinha sido usado pelos alunos em anos anteriores, que consiste em usar números para os tempos, "and" para os contratempos, "one e and a" para a segunda divisão binária e "x tri plet" para a primeira divisão ternária do tempo, em que x é o número do tempo no compasso.

9.5.1.3 Domínio Cognitivo - Compreensão Notacional

Em seguida listam-se as competências presentes na subcategoria Compreensão Notacional do Domínio Cognitivo (Quadro 19).

Quadro 19: Competências da subcategoria Compreensão Notacional

Compreensão Notacional - Competências	Descrição
Ler	Reproduzir, através da voz ou da imaginação, os sons associados a uma determinada partitura.
Escrever / Transcrever	Transpor, para notação, determinado excerto musical.

Fonte: Elaboração própria

9.5.1.4 Domínio Cognitivo - Criação Musical

A seguinte subcategoria é a da Criação Musical. Nesta categoria, são listadas as capacidades de fazer arranjos e compor, e é incluída novamente a improvisação (Quadro 20). Embora não devessem ser repetidas capacidades em categorias diferentes, considera-se que, no caso particular da improvisação, se justifica a inclusão da mesma nas subcategorias Compreensão Musical e Criação Musical. Embora a improvisação seja claramente um processo de criação musical, é também um processo essencial para que o aluno desenvolva uma compreensão mais profunda dos vários elementos musicais que estão a ser trabalhados.

Quadro 20: Competências da subcategoria Criação Musical

Domínio Cognitivo - Criação Musical	Descrição
Improvisar	Criar, em tempo real, motivos, frases, progressões harmônicas, etc., respeitando certas condições ou constrangimentos.
Fazer Arranjos	Criar novas formas de expor determinado material musical, através da criação de introduções, finais, alterações de andamento e/ou <i>feel</i> , etc.
Compor	Criar música, respeitando diversas condições ou constrangimentos, com possibilidade de revisão. Ao contrário da improvisação, a composição não é feita em tempo real.

Fonte: Elaboração própria

9.5.1.5 Domínio Cognitivo - Compreensão Teórica

Por fim, dentro do Domínio Cognitivo, temos a Compreensão Teórica, cujas competências são apresentadas no Quadro 21, seguindo o modelo apresentado por Anderson e seus colegas, que desenvolveram o modelo de Bloom (citado por Arends, 2012, p.115).

Quadro 21: Competências da subcategoria Compreensão Teórica

Compreensão Teórica - Competências	Descrição
Lembrar (reconhecer, relembrar)	"Recuperar conhecimento relevante a partir da memória de longo termo."
Compreender (interpretar, exemplificar, classificar, resumir, deduzir, comparar, explicar)	"Construir significado a partir de mensagens educacionais, incluindo a comunicação oral, escrita e gráfica."
Aplicar (executar, implementar)	"Levar a cabo ou utilizar um procedimento numa dada situação."
Analisar (diferenciar, organizar, atribuir)	"Repartir a matéria nas partes constituintes e determinar como estas estão relacionadas entre si e com a estrutura ou o propósito gerais."
Avaliar (verificar, criticar)	"Fazer julgamentos baseados em critérios e padrões."
Criar (gerar, planejar, produzir)	"Juntar elementos para formar um todo coerente ou funcional; reorganizar elementos num novo padrão ou estrutura."

Fonte: Arends (2012, p.115).

9.5.1.6 Domínio Cognitivo - Metacognição

Nesta categoria, foram incluídas as competências de autoavaliação e autocorreção, conforme resume o Quadro 22.

Quadro 22: Competências da subcategoria Metacognição

Metacognição - Competências	Descrição
Autoavaliação	Ser capaz de observar o seu próprio desempenho, fazendo julgamentos apropriados relativamente ao domínio de certas competências e conteúdos.
Autocorreção	Ser capaz de, partindo de um processo de autoavaliação, corrigir o seu desempenho.

Fonte: Elaboração própria

9.5.2 Domínio Psicomotor / Performativo

O Domínio Psicomotor / Performativo está subdividido em três subcategorias: Capacidades Técnicas, Execução Instrumental e Vocal e Capacidades Comunicativas, cada uma associada a um conjunto de verbos de ação (Quadro 23).

Quadro 23: Subcategorias do Domínio Psicomotor / Performativo e respetivas Competências

Domínio Psicomotor / Performativo - Subescalas	Competências / Verbos de Ação
Capacidades Técnicas	Coordenar, controlar, relaxar, sentir, equilibrar, mobilizar, flexibilizar, consciencializar
Execução Instrumental e Vocal	Executar através de notação (à primeira vista ou com preparação), de ouvido ou de memória; Transpor com e sem preparação, através de notação, de ouvido ou de memória; Interpretar (estilo, carácter, etc.); Acompanhar (<i>comping</i>): a uma e duas mãos; Rearmonizar ao instrumento; Improvisar ao instrumento;
Capacidades Comunicativas	Comunicar, transmitir, responder, ouvir, apresentar

Fonte: Elaboração própria

9.5.3 Domínio Afetivo

O Domínio Afetivo inclui três subcategorias: Interpessoais, Intrapessoais e Existenciais, cada uma associada a um conjunto de verbos de ação (Quadro 24).

Quadro 24: Subcategorias do Domínio Afetivo e respectivas Competências

Domínio Afetivo - Subescalas	Competências / Verbos de Ação
Interpessoais	Empatizar, expressar, ouvir
Intrapessoais	Refletir, sentir, autoconhecer-se
Existenciais	Valorizar, buscar sentido

Fonte: Elaboração própria

9.5.4 Sequências de competências

Embora seja desafiante encontrar sequências universais de competências, foram desenvolvidos alguns princípios de sequenciação que auxiliaram na organização dos objetivos.

A Sequência 1 permite organizar, de um modo geral, as várias categorias de competências dos Domínios Cognitivo e Performativo. É baseada no trabalho de Edwin Gordon (2000), embora com consideráveis diferenças. Esta sequência é constituída por: 1) Ouvir; 2) Cantar com sílaba neutra; 3) Cantar com sílaba tonal ou rítmica; 4) Ler; 5) Tocar; 6) Escrever; 7) Teorizar.

O "tocar" no ponto 5 refere-se a instrumentos melódicos ou harmónicos, excluindo a voz e instrumentos de percussão. Considerou-se que tocar é uma atividade semelhante a escrever, na medida em que o aluno tem que saber as notas que vai tocar / escrever. Porém, no caso do tocar, não necessita de compreender o ritmo a nível notacional, pelo que poderá ser menos exigente.

A Sequência 2 permite organizar algumas competências e estratégias para desenvolver a compreensão musical, pelo que segue as seguintes ações: 1) Evocar igual em eco; 2) Evocar parcialmente em eco; 3) Inferir; 4) Improvisar.

Considerou-se também que, em geral, é mais fácil realizar as tarefas acompanhado do que

sozinho, daí a Sequência 3 ter as subcategorias: 1) Acompanhado e 2) A solo.

Por outro lado, tende a ser mais fácil evocar um excerto musical exteriormente, através da produção de um som físico, o que pode ser feito através da voz, de percussão corporal ou do instrumento, do que apenas mentalmente, pelo que a Sequência 4 se subdivide em: 1) Exteriormente (som físico) e 2) Interiormente (som imaginado).

Adicionalmente, considerou-se que, por regra, é mais fácil realizar tarefas com 1) Música Familiar do que 2) Não Familiar, correspondendo estas duas subcategorias à Sequência 5.

Uma sequência adicional (Sequência 6) diz respeito à 1) Imitação e 2) Evocação. Observou-se que imitar tende a ser mais fácil do que evocar, visto que quanto mais tempo passa desde a execução, maior a probabilidade da imagem mental que temos da música se desvanecer ou tornar menos nítida. Na verdade, o ideal é sempre exigir do aluno algum grau de evocação, ainda que por breves segundos, aumentando gradualmente o tempo entre execução e reprodução. É esta relação entre menor ou maior tempo de espera entre execução do excerto e reprodução por parte do aluno e, respetivamente, menor ou maior dificuldade, que esta sequência pretende obviar.

Por fim, refere-se a Sequência 7, dividida em: 1) Comparar e 2) Identificar. Importa sublinhar o facto de, tendencialmente, ser mais fácil de discriminar ou comparar entre dois elementos musicais do que simplesmente identificar o elemento sem qualquer tipo de comparação. Ilustra-se esta ideia com o exemplo das tríades. É mais difícil para os alunos identificar uma tríade maior se só for tocada uma tríade do que se forem tocadas duas, uma maior e uma menor. Um aluno que fica confuso no primeiro caso é, frequentemente, capaz de identificar a tríade maior por comparação.

Todas estas sequências podem ser combinadas de forma a criar atividades mais ou menos exigentes. Por exemplo, poderemos escolher o ponto 2 da sequência 1 (Cantar com sílaba neutra), o 3 da Sequência 2 (Inferir), o 1 da Sequência 3 (Acompanhado), o 2 da Sequência 4 (Interiormente), o 2 da Sequência 5 (Não-familiar), o 2 da Sequência 6 (Evocar) e o 1 da Sequência 7 (Comparar), para criarmos um objetivo. Neste caso, um objetivo possível seria:

- O aluno infere, 'cantando' na sua imaginação, com sílaba neutra e acompanhado ao

piano, a ordem contrária das notas de um motivo não familiar em modo maior, 10 segundos depois de ser tocado, e após ter sido tocado o mesmo motivo em modo menor.

Obviamente que nem sempre é necessário utilizar todas as sequências, mas é um sistema de referência que por vezes se mostrou útil.

É também importante referir que teorizar não é, normalmente, mais difícil do que as competências que a antecedem, pelo contrário. No entanto, é colocada no fim pelo facto de ser preferível o aluno teorizar quando é capaz de compreender auditivamente, pelo menos até certo ponto, a música sobre a qual está a teorizar.

9.6 Conteúdos

Na literatura relativa às ciências de educação, existe uma grande variedade de terminologias relacionadas com a temática dos conteúdos educativos. É comum chamar-se, a uma determinada sessão de conteúdos, uma unidade, um tema, um capítulo ou um tópico. Porém, neste trabalho utilizar-se-á preferencialmente a palavra "unidade" ou "tópico", em consonância com Damiano (1996, p.87).

Assim, fazendo a articulação entre conteúdos e níveis de objetivos, temos (Damiano, 1996, p.87):

- Tópicos gerais de conteúdos - são elaborados pelas equipas de especialistas e constam dos curricula e programas.
- Tópicos específicos de conteúdos e tópicos mais específicos de conteúdos - são definidos pelos professores e constam das planificações a médio e curto prazo.

Para tratar curricularmente os conteúdos é necessário submetê-los a dois processos distintos. Primeiro, é efetuada a seleção de conteúdos, em que é discriminado o que é essencial e o que é acessório. Em segundo lugar, é efetuada a organização dos mesmos, em que são articulados os diversos assuntos e disciplinas (Damiano, 1996).

Segundo Damiano (1996, p.88), a seleção dos conteúdos deve ser realizada segundo os seguintes critérios:

- Representatividade: devem constituir um bom reflexo do conjunto;
- Exemplaridade: devem ser fundamentais e funcionar como eixo organizador de outros;
- Significação epistemológica: devem respeitar a estrutura própria de cada disciplina;
- Transferibilidade: devem estabelecer relações dentro de cada tópico e entre vários tópicos da mesma disciplina ou de diversas disciplinas e, mesmo, noutras situações;
- Durabilidade: devem privilegiar os aspetos que possuem um carácter mais durável e descuidar os aspetos mais perecíveis;
- Consenso: devem ser aceites no seio da comunidade escolar. Não devem, por isso, implicar grandes confrontações nem pôr em causa a convivência escolar.
- Especificidade: devem ser prioritários os mais específicos na disciplina em causa. Se, por exemplo, um assunto só é mencionado no programa de português deve ter prioridade nesta disciplina.

Durante o estágio, foram elaboradas diversas escolhas a nível de conteúdos que diferiram um pouco do descrito nas planificações oficiais da disciplina, devido a uma perceção, por parte do orientador cooperante, que haveria matérias mais essenciais a abordar do que as que estavam listadas nas planificações, em particular no caso do Aluno 2.

Após terem sido seleccionados, os conteúdos terão que ser organizados em sequências que poderão ser simples ou complexas. Zabalza (1992, citado por Damião, 1996, pp.88-89) explica estas sequências do seguinte modo: “sequências simples ou lineares: o caminho de ensino-aprendizagem é contínuo: do tópico 1 passa-se para o tópico 2 e deste para o 3 e, assim, sucessivamente. O tempo destinado ao tratamento de cada um é que pode ser diferente.”

Podemos, assim, identificar diversas sequências simples, conforme ilustra o Quadro 25.

Quadro 25: Sequências Simples

	Homogénea é atribuída a mesma importância a todos os tópicos	Heterogénea uns tópicos têm maior importância e outros menor importância
Equidistante é atribuída a mesma duração a todos os tópicos	Homogénea - Equidistante	Heterogénea - Equidistante
Não-equidistante é atribuída duração diferente aos diferentes tópicos	Homogénea - Não-equidistante	Heterogénea - Não-equidistante

Fonte: Damiano (1996, p. 88)

Mas também sequências complexas, as quais indicam que há várias rotas que poderão ser percorridas no processo de ensino e aprendizagem, conforme mostra o Quadro 26.

Quadro 26: Sequências Complexas

Com alternativas	Do tópico 2 pode passar-se, por exemplo, para o tópico 4 e nessa passagem serem considerados vários caminhos.
Com retroatividade	Tendo em conta o desenvolvimento de um tópico prevêem-se saltos para diante e para trás, sobretudo com a finalidade de clarificar os novos conceitos. Podem, ainda, estabelecer-se saídas para tópicos fora da sequência (dentro da mesma disciplina ou para outras disciplinas) que beneficiam os processos de significação e de compreensão.
Em espiral	Destina-se a tratar tópicos diferenciados. Por exemplo, para explorar a obra de um determinado autor podemos começar por estudar a sua vida, de seguida a sua obra geral e, de seguida, uma obra particular de maneira aprofundada.
Convergente	O mesmo tópico é trabalhado a partir de pontos de vista distintos ou de diferentes planos de análise. Cada ponto de vista ou cada plano introduz novos conceitos e, por isso, contribui para o esclarecimento do próprio tópico.

Fonte: Damiano (1996, p.89)

A nível da planificação modular disponibilizada pelo CMJ, não é referida quer a importância dos conteúdos quer o tempo a ser dedicado aos mesmos. No entanto, no planeamento a curto prazo, a sequência foi complexa com retroatividade, visto que assuntos dados a determinado momento foram retomados mais tarde (cfr mostra o Apêndice VIII).

9.6.1 Matriz de Conteúdos

A nível de conteúdos, foram criadas também várias categorias: Melodia / Harmonia, Ritmo, Timbre, Expressão, Forma, Repertório, Estilo, Abordagens Pianísticas, Factos Históricos, Técnica e Teoria (Apêndice X).

Embora tenha havido uma tentativa de expor os diversos conteúdos de forma sequencial, é bastante difícil fazê-lo de forma a que seja aplicável a todos os alunos, tal como no caso das competências. Quer devido a diferenças nas aprendizagens anteriores, quer devido a diferenças na aptidão musical, será sempre um desafio encontrar uma sequência aplicável a todos os alunos. Por outro lado, o mestrando não se sente particularmente confiante relativamente à investigação existente sobre este assunto. Visto que as sequências que elaborou tiveram como base, em grande medida, a sua experiência pessoal, o mestrando considera que estas representam sobretudo propostas, hipóteses, que poderão ou não ser estudadas empiricamente, devendo ser usadas apenas enquanto linhas orientadoras.

9.6.1.1 Melodia / Harmonia

Foi decidido optar pelo nome "Melodia / Harmonia" devido ao facto de, no contexto do jazz, parecer mais claro do que "Tonal", uma vez que este termo parece estar, neste género musical, associado sobretudo à harmonia funcional, não incluindo harmonia modal ou não-funcional. Assim, optou-se por um termo mais abrangente e que, com clareza, remeta para conteúdos que podem ser de ordem tonal, modal, não funcional, etc., desde que digam respeito a aspetos melódicos ou harmónicos.

A categoria Melodia / Harmonia está dividida em várias subcategorias: Escalas e Modos, Graus e Progressões, Acordes / Estruturas Melódicas, Ornamentação Melódica, Estado do Acorde, Posição do Acorde, Simultaneidade das Notas e *Walking Bass*.

- Escalas / Modos

A primeira categoria que aparece na matriz é Escalas / Modos. Começa-se com as tonalidades maior e menor, como na sequência de conteúdos de Gordon (2000). Seguidamente, listam-se as escalas pentatónicas maior e menor e a escala de *blues*.

Na experiência do mestrando, os alunos têm bastante mais facilidade em interiorizar, a nível melódico, uma escala de cinco notas do que uma de sete. No entanto, devido à importância da harmonia funcional, e também pelo facto de ser algo culturalmente prevalente, parece importante começar a estimular o ouvido funcional dos alunos desde início.

De seguida, serão listados os vários modos (excluindo o jónio) da escala maior pela ordem considerada mais acessível (Quadro 27).

Quadro 27: Modos da Escala Maior e respetiva caracterização

Modos	Caracterização
Mixolídio e Eólio	O mixolídio e o eólio diferem da escala maior e escala menor harmónica, respetivamente, em apenas uma alteração. É verdade que o lídio também só difere da escala maior em uma alteração, mas tenho observado que para os alunos é mais fácil ouvir a sétima menor do que a quarta aumentada.
Dórico	O dórico difere da escala menor harmónica em duas alterações. No entanto, devido à natureza híbrida da tonalidade menor, que é, particularmente no jazz, uma conjugação de diversas escalas menores, tal como a escala menor harmónica, menor natural, menor melódica e até do modo dórico, este último é uma sonoridade a que os alunos parecem estar relativamente habituados.
Lídio e Frígio	O lídio, como já referido, embora só tenha uma alteração, parece mais difícil para os alunos do que o mixolídio. O frígio, embora contenha o característico segundo grau bII, é também menos familiar.
Lócrio	Por fim, o lócrio, devido à ausência de quinta perfeita, parece ser o mais difícil de trabalhar auditivamente.

Fonte: Elaboração própria

Seguidamente, e de forma menos detalhada, foi sugerido, na matriz, que fosse abordada a escala menor melódica. Após o estudo desta e seus modos, foi considerado apropriado o estudo da escala maior harmónica e, de seguida, dos modos da menor harmónica.

O mestrando decidiu posicionar os modos da escala menor melódica primeiro que os da menor e maior harmónicas, pelo facto de serem de uso bastante mais comum. Por outro lado, não contêm uma segunda aumentada, o que parece facilitar alguns aspetos da compreensão auditiva. Adicionalmente, considerou-se que os modos da menor harmónica, por serem de uso mais comum do que os da maior harmónica, deveriam ser trabalhados primeiro.

Seguidamente, colocaram-se as escalas simétricas, embora sejam de maior dificuldade a nível de compreensão auditiva do que os modos da escala maior harmónica, por serem mais utilizadas.

Por último, listaram-se os modos da escala maior harmónica e a raramente usada escala dupla harmónica e seus modos.

Importa também referir que poderá ser útil, de forma análoga ao que aconteceu com as tonalidades maior e menor e as escalas pentatónicas maior e menor, trabalhar as escalas pentatónicas e hexatónicas que sejam subconjuntos de determinados modos na altura em que os ditos modos estiverem a ser abordados.

▪ Graus e Progressões

Relativamente aos graus e progressões, tentou-se organizar a sequência tendo em conta tanto a frequência com que as funções surgem no repertório como a dificuldade que os alunos possam ter na sua compreensão auditiva. Por regra, funções que possam gerar ambiguidade relativamente ao centro tonal, como no caso das modulações, ou em certas dominantes e cadências secundárias, tendem a ser mais difíceis de ouvir.

Surgiram algumas dúvidas relacionadas com o posicionamento dos acordes de intercâmbio modal relativamente às dominantes e II V's secundários. Devido ao aspeto referido acima, parece possível que os acordes de intercâmbio modal sejam mais fáceis de ouvir porque não sugerem uma tonicização.

▪ Acordes / Estruturas Melódicas

As estruturas descritas nesta subcategoria podem ser usadas quer melódica quer harmonicamente, no entanto parece que o domínio harmónico é mais exigente do que o melódico, o que se reflete na sequência "simultaneidade das notas".

▪ Ornamentação Melódica

Consideraram-se ser mais difíceis as ornamentações cromáticas, devido ao facto de usarem notas não diatónicas.

- Estado do Acorde

Foi listado o estado fundamental em primeiro pelo facto de ter a fundamental como nota mais grave, o que parece ser mais fácil de interiorizar por parte dos alunos. O mestrando teve dúvidas sobre colocar primeira inversão em segundo ou em terceiro. No entanto, visto que a primeira inversão parece ser mais frequente, e também mais fácil de imaginar a partir do estado fundamental, decidiu listá-la em segundo.

- Posição dos Acordes

Parece claro que é mais fácil para os alunos compreender, especialmente a nível melódico, mas também harmonicamente, estruturas, nomeadamente tríades e acordes de sétima, em posição fechada.

- Simultaneidade de Notas

Estruturas de duas ou mais notas tocadas melodicamente são, por regra, mais fáceis de interiorizar do que quando tocadas harmonicamente.

- *Walking Bass*

Começou por listar-se o *walking bass* a dois e seguidamente o *walking bass* a quatro, por se considerar que o primeiro é mais simples de efetuar e uma boa preparação para o segundo.

9.6.1.2 Ritmo

A categoria ritmo foi dividida em várias subcategorias: Tipo de Compasso, Tempo e Divisões, Mudanças de Compasso, Polirritmos / Ritmos Cruzados, Mudanças de Tempo, *Rhythmic Feel* e Estilos.

- Tipo de Compasso

Em geral, considerou-se que compassos em que os tempos têm subdivisão binária, chamados de simples, deverão ser trabalhados primeiro do que os de subdivisão ternária, chamados de compostos. Por outro lado, estabeleceu-se que compassos binários (divisíveis

por dois) deverão ser aprendidos primeiro, seguidos dos compassos ternários (divisíveis por três) e por último os mistos (não divisíveis por dois ou por três). Porém, deverá ser tido em conta que é importante, a dado momento, estudar os vários conteúdos simultaneamente (ex.: compassos binários simples e compassos binários ternários), para que o aluno possa exercer a sua capacidade de discriminação.

▪ Tempo e Divisões

A nível de uso de subdivisões, decidiu-se que seria apropriado trabalhar primeiro apenas com o tempo, seguido da sua primeira subdivisão binária, primeira subdivisão ternária, segunda subdivisão binária, segunda subdivisão ternária e, por fim, outras quiálteras.

Quando se listam as quiálteras e a terceira subdivisão binária e se escreve, por exemplo, "quintina - figura, ligações e pausas", está a ser referida a quintina, pausa de quintina, ligações entre várias quintinas e pausas de várias quintinas. O mesmo se aplica às restantes figuras.

▪ Mudanças de Compasso

Esta categoria serve apenas para assinalar que é algo que necessita de ser trabalhado, embora o mestrando não sinta que detém informação suficiente para criar uma sequência. Naturalmente, mudanças entre compassos mais simples (segundo a sequência "Tipo de compassos") deverão ser trabalhadas primeiro do que mudanças entre compassos considerados mais exigentes.

▪ Polirritmos / Ritmos Cruzados

A sequência dos Polirritmos / Ritmos Cruzados foi criada tendo em conta o número de figuras dos ritmos de base que estão a ser sobrepostos. Entendeu-se que seria preferível começar por ritmos com figuras de base menos numerosas e ir, gradualmente, aumentando a quantidade.

▪ Mudanças de Tempo

No que respeita a mudanças de tempo, entendeu-se que seria importante respeitar a subcategoria Tempo e Divisões. Assim, será útil começar por mudanças de tempo em que as figuras com a mesma duração são listadas como mais simples na dita categoria.

- *Rhythmic Feel*

Esta subcategoria não é uma sequência, é somente uma lista de *rhythmic feels* que deverão ser estudados.

- Estilos

Nesta subcategoria são listados diversos tipos de *grooves*, provenientes de várias regiões do globo, que serão úteis trabalhar.

9.6.1.3 Timbre

A próxima categoria da matriz de conteúdos é o Timbre. Embora seja um desafio criar uma sequência no que diz respeito à aprendizagem da discriminação tímbrica, formularam-se dois princípios orientadores. Por um lado, determinou-se que timbres mais familiares seriam mais fáceis de apreender do que não familiares. Por outro, que timbres isolados (e.g., piano solo) seriam mais fáceis de identificar que timbres sobrepostos (e.g., orquestra sinfônica).

9.6.1.4 Expressão

Esta categoria reúne quatro dimensões da expressão musical, nomeadamente Dinâmica, Articulação, Acentuação e Fraseado.

- Dinâmica

A nível dinâmico, o princípio sequencial de referência foi que dinâmicas mais extremas, como *pianissimo* e *fortissimo*, são mais facilmente discrimináveis do que dinâmicas menos extremas, como *mezzo-forte* e *forte*, por exemplo.

- Articulação

Também no caso da articulação foi respeitado o princípio de que articulações mais contrastantes (e.g., *staccato* e *legato*) serão preferíveis numa fase inicial, comparadas com menos contrastantes (e.g., *legato* e *não legato*).

- Acentuação

Da mesma forma, também na subcategoria Acentuação deverão ser abordadas acentuações mais contrastantes primeiro e, seguidamente, as menos contrastantes.

- Fraseado

Esta subcategoria pretende alertar para a necessidade de aprender a coordenar as três dimensões acima descritas - dinâmica, articulação e acentuação - de forma a interpretar adequadamente motivos e frases musicais.

9.6.1.5 Forma

A nível de forma, entendeu-se que seria preferível começar por conceitos simples como motivo, frase e antecedente e consequente, passando então para formas relativamente intuitivas como o *blues* e a forma canção, e acabando com formas alternativas e secções adicionais como introduções e finais.

9.6.1.6 Repertório

Inclui-se algum repertório como conteúdo pelo facto de se considerar que há temas na história do jazz que todos os alunos deverão saber no fim do curso profissional. Parece redutor pensar nos temas do repertório jazzístico apenas como uma estratégia para ensinar conteúdos de ordem tonal ou rítmica, por exemplo, por duas razões principais. Primeiro, há temas com importância histórica que deverão ser abordados e conhecidos pelos alunos. Segundo, devido à importância das *jam sessions* no jazz, é preciso dotar os alunos de um repertório de *standards* que lhes permita participar nestes encontros musicais.

No Apêndice XIII, é incluída uma lista de referência bastante exaustiva de temas que foram considerados particularmente relevantes, pelas razões anteriormente mencionadas.

9.6.1.7 Estilo

Nesta lista são enumerados vários estilos associados a certos períodos históricos e que possuem características diferenciadoras a nível melódico, harmónico, rítmico, entre outros.

9.6.1.8 Abordagens Pianísticas

Na subcategoria Abordagens Pianísticas, que deverá ser futuramente expandida, são enumerados alguns pianistas cuja abordagem ao instrumento é meritória de estudo, quer pela sua importância histórica quer pela sua relevância enquanto ferramenta interpretativa.

9.6.1.9 Factos Históricos

A elaboração da sequência, no que concerne aos factos histórico, não foi explicitada neste relatório. É, no entanto, sugerido que o princípio orientador seja a relevância dos mesmos para a contextualização dos restantes conteúdos abordados.

9.6.1.10 Técnica

Relativamente à técnica pianística, o mestrando é da opinião que a técnica é, sobretudo, um uso eficiente e coordenado do corpo, em qualquer circunstância, e não tanto a memorização de exercícios técnicos como escalas e arpejos. Estes exercícios poderão, no entanto, ser estratégias para desenvolver a dita coordenação e eficiência. Assim, decidiu-se listar várias aspetos da eficácia motora que deverão ser trabalhados, como a postura ao piano, o uso do peso do braço, a passagem de polegar, a execução de terceiras e oitavas, etc., distinguindo-os dos exercícios técnicos que são usados para os desenvolver.

9.6.1.11 Teoria

Os factos teóricos, que também não foram explicitados na matriz, por não se considerar

necessário, deverão seguir a ordem, mencionada em categorias anteriores, pela qual os ditos conteúdos serão abordados auditivamente e a nível motor.

9.7 Objetivos

De acordo com Damião (1996, p.72), os objetivos "são formulações que descrevem intenções de desenvolvimento (nos âmbitos cognitivo, afectivo e motor)."

Os objetivos permitem responder à seguinte questão: "o que pretendo/prendemos que os alunos sejam capazes de fazer e/ou de pensar depois de passarem por uma determinada sequência pedagógica"? (Damião, 1996, p.72).

E acrescente-se: para além de indicar o que queremos que os alunos sejam capazes de fazer e pensar, também podem indicar o que se quer que sejam capazes de sentir. Pode querer-se que o aluno seja capaz de sentir mais alegria, compaixão, empatia, etc., pelo que será também um potencial objetivo educacional.

Contudo, os professores tendem a ter alguma dificuldade em explicitar os objetivos segundo os quais estão a orientar o processo de ensino-aprendizagem. Isto poderá dever-se não só a uma tradição educativa focada nos conteúdos, mas também a uma grande multiplicidade de terminologias e de tipologias de organização dos ditos objetivos que dificulta a sua conceptualização e elaboração (Damião, 1996, pp.73-74).

Segundo Damião (1996, p.76), podemos classificar os objetivos de duas formas, por nível de decisão e por domínios de desenvolvimento, pelo que se apresenta de seguida um quadro que caracteriza os objetivos por nível de decisão (Quadro 28).

Quadro 28: Objetivos por nível de decisão

Nível de decisão	Documentos	Design. Objet.	Entendimento desses objetivos
1º Nível - política educativa	Lei de bases do sistema educativo	Finalidades	Explicam a função do ensino, em geral, e de cada nível de ensino, em particular, o que constitui um quadro orientador e regulador da educação num dado país.

2º Nível - equipas de especialistas	Curricula	Metas	Derivam da explicação das finalidades. Contemplam as áreas de saber e os domínios de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e motor)
	Programas	Objetivos gerais	Derivam da explicação das metas. Podem pertencer a uma ou a diversas disciplinas e o seu desenvolvimento pode ser transferido tanto em termos disciplinares como em termos de domínios de desenvolvimento. São definidos de modo muito lato e podem ser trabalhados de maneiras muito diversas.
3º nível - professores (individualmente e/ou equipa docente) e outros agentes educativos	Planos a longo prazo	Objetivos gerais	Apesar dos objetivos gerais serem definidos nos programas os professores poderão também decidir a definição de alguns destes objetivos.
	Planos a médio prazo	Objetivos específicos	Derivam da explicitação dos objetivos gerais. São limitados ao âmbito de uma determinada disciplina e são enunciados em termos suficientemente concretos de maneira a serem entendidos mais ou menos do mesmo modo por diferentes pessoas. Fornecem, por isso, uma orientação mais precisa acerca do desenvolvimento dos alunos.
	Planos a curto prazo	Objetivos operacionalizados ou comportamentais ou operativos	Derivam da explicitação dos objetivos específicos. São formulados em termos de comportamentos concretos, e, como tal, devem incluir os seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - pessoa/s de quem se espera o comportamento; - comportamento esperado que traduz ou revela a aprendizagem pretendida; - conteúdo relativamente ao qual se reporta o comportamento esperado; - nível de proficiência ou critério de sucesso (resultado que indica se o objetivo foi atingido); - quando deve o comportamento acontecer; - estratégia de avaliação que permite avaliar o comportamento.

Fonte: Damiano (1996, p.76).

Para formular objetivos de forma correta é necessário ter em conta alguns princípios. Como tal, aquando da formulação de objetivos gerais, específicos e operacionais, é importante (Damião, 1996, p.77):

- "- referir a **perspectiva dos formandos**. Não dos formadores;
- explicitar a **intenção ou intenções pedagógica/s**. Não uma lista de conteúdos;
- produzir um **enunciado**. Não um texto;"

No caso dos objetivos operacionais, há alguns princípios adicionais que convém observar (Damião, 1996, p.78):

- "- definir **comportamentos**. Excluir aspectos que não possam ser diretamente observados";

"O comportamento esperado deve ser expresso através de verbos de acção. Têm sido desenvolvidos esforços no sentido de identificar os verbos que mais se adequam a comportamentos esperados. Assim serão de referir listas organizadas por: disciplinas; categorias taxonómicas; tipos de acção."

"Têm-se verificado, no entanto, que nem sempre existe uma correspondência directa entre um verbo e um comportamento. Ou seja, um verbo pode desencadear diversos comportamentos e um só comportamento pode ser desencadeado por diferentes verbos."

- "- incluir apenas **um comportamento** em cada formulação. Não misturar intenções;"
- "- estabelecer os objectivos em termos de **produto**. Não de processo.

Adicionalmente, este comportamento explicitado no objetivo operacionalizado deve manifestar-se num curto período de tempo (uma aula ou um número reduzido de aulas).

A nível de avaliação, de modo a conseguir mais objetividade, o nível de proficiência do comportamento deve assumir um carácter quantitativo, sendo identificados pelo menos três níveis de sucesso (mínimo, médio e superior) e de preferência cinco ou sete para maior fidelidade, apresentando-se de forma implícita ou explícita (por via de números, percentagens ou palavras que signifiquem quantidade).

No que diz respeito à classificação dos objetivos por domínios de desenvolvimento, iremos considerar três domínios principais (Damião, 1996, pp.80-81):

- Cognitivo: reporta-se ao pensamento, às capacidades intelectuais e linguísticas como, por exemplo, o conhecimento, a compreensão, a análise, a criatividade e a recordação.
- Socioafetivo: reporta-se ao relacionamento consigo mesmo e com o outro, e diz respeito aos sentimentos, interesses, atitudes e valores.
- Psicomotor: reporta-se às capacidades motoras e sua coordenação.

Há várias formas de articular os objetivos no que concerne aos níveis (geral, específico e operacional) e ao domínio (cognitivo, afetivo e motor). Podemos, por exemplo, articular todos os domínios e todos os níveis, ou todos os níveis relativamente a um só domínio (por exemplo: articular os níveis geral, específico e operacional com o domínio cognitivo), entre outras possibilidades. Para efetuar esta articulação, Damião (1996, p.82) sugere usar uma matriz de especificação de dupla entrada (para níveis e domínios), conforme exemplifica o Quadro 29.

Quadro 29: Matriz de Especificação relativamente aos níveis e aos domínios

Generalidade Domínios	Geral	Específico	Operacional
Cognitivo			
Socioafectivo			
Psicomotor			

Fonte: Damião (1996, p.82)

No decorrer do estágio, foram articulados os vários domínios com os níveis geral, específico e operacional, embora o CMJ já disponibilizasse planificações modulares (Anexo VI) para a disciplina de instrumento jazz, visto que estas planificações necessitavam, do ponto de vista do mestrando, de revisão. Observa-se, nas planificações modulares, o que são descritos como objetivos gerais e específicos, mas que, de acordo com as fontes consultadas pelo mestrando, parecem estar incompletos.

Assim, mostrou-se relevante reformular as planificações existentes para que estas refletissem explicitamente objetivos, de forma a permitir uma articulação mais clara entre planificações a longo, médio e curto prazo.

Os chamados conteúdos gerais das planificações de ambos os módulos do 12º ano de piano jazz (módulos 7 e 8), foram todos abordados nas aulas no decorrer do estágio. Porém, nem todos os conteúdos específicos o foram. Para clarificar este ponto, será apresentado um quadro (Quadro 30) em que são expostos os vários conteúdos gerais (iguais para ambos os módulos) e específicos presentes nas planificações do CMJ de ambos os módulos, indicando, especificamente, quais foram abordados e quais o não foram. O quadro completo aplica-se apenas ao Aluno 1 visto que, no caso do Aluno 2, a planificação modular só foi seguida no módulo 7, tendo, no módulo 8, sido totalmente reestruturada, pelas razões já indicadas. No caso do Aluno 3, as planificações não estavam a ser seguidas porque o aluno estava a frequentar o Curso Livre.

Por forma a contextualizar o quadro supracitado, que se refere apenas ao 12º ano, serão listados os objetivos gerais da disciplina, tal como descritos no programa disponibilizado pelo CMJ (cfr. Anexo V):

- Adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respetivo instrumento;
- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;
- Dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- Desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- Compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas;
- Desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool Jazz, Hardbop, Free Jazz, Bossa Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- Adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *swing, even 8's, double-time swing* (de acordo com o repertório-tipo);
- Desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

Eis, então, o quadro acima mencionado.

Quadro 30: Conteúdos Gerais das Planificações dos Módulos 7 e 8

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos		Comentário
Repertório Jazz	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Standards V - Modal (consolidação) - Temas <i>Coltrane</i> 	<p><i>Standards: Out of Nowhere, Stella by Starlight, Have You Met Miss Jones</i></p> <p>Modal: <i>Passion Dance</i> e <i>Matrix</i> foram comuns tanto ao Aluno 2 como ao Aluno 1.</p> <p>Adicionalmente, o Aluno 1 estudou o tema <i>Watermelon Man</i> e o Aluno 2 o tema <i>Yes or No</i>.</p> <p><i>Coltrane: Giant Steps</i></p>
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Jazz Fusão - Free jazz - Contemporâneo 	<p>O Jazz Fusão, <i>Free Jazz</i> e Jazz Contemporâneo não foram muito abordados, por não terem sido considerados prioritários. Foram sobretudo abordadas versões de <i>standards</i> por Bill Evans e Keith Jarrett e também um tema original de Bill Evans, denominado <i>Waltz for Debby</i>.</p>
Improvisação	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Pentatónicas alteradas - Escalas simétricas (tons inteiros e diminutas) - <i>Coltrane Changes</i> - Tríades abertas - Escala menor melódica (consolidação) 	<p>Foram abordadas as pentatónicas maior e menor (não tanto as alteradas) e a escala menor melódica no contexto dos temas modais. Improvisação melódica sobre as <i>Coltrane Changes</i> foi abordada no contexto do tema <i>Giant Steps</i>.</p> <p>As escalas simétricas não foram muito abordadas mas foram referidas e foram propostos alguns exercícios. As tríades abertas não foram trabalhadas neste módulo mas foram-no no seguinte com o estudo da versão de Keith Jarrett do tema <i>What is this thing called love</i>.</p>
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Pentatónicas (consolidação) - <i>Upper Structures</i> - Escalas simétricas - Séries aumentadas 	<p>Continuaram a ser abordadas as escalas pentatónicas, mas de forma menos intensiva. As <i>Upper Structure Triads</i> e as escalas simétricas (diminuta, tons inteiros e aumentada) não foram particularmente focadas, tendo no entanto sido referidas.</p>

Técnica Instrumental	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas e arpejos - Exercícios de técnica do repertório clássico - Peças a 2 e 3 vozes - Igualdade / desigualdade, - Articulação e acentuação - Dinâmica - Dedilhação 	<p>Não foram trabalhados exercícios de escalas e arpejos, exercícios de técnica do repertório clássico e peças a 2 e 3 vozes.</p> <p>Foram abordadas questões de articulação e acentuação, dinâmica e dedilhação no contexto do repertório estudado.</p>
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas e arpejos - Exercícios de técnica do repertório clássico - Peças a 2 e 3 vozes - Igualdade / desigualdade, - Articulação e acentuação - Dinâmica - Dedilhação 	Igual ao módulo anterior.
Harmonia	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coltrane Changes</i> - Extensões disponíveis (UPS) - Escalas menor melódica (arpejos diatônicos e Funções tonais) - <i>Clusters</i> - <i>Voice leading</i> (condução melódica de cada uma das notas do acorde) 	<p>Como já foi dito, foram trabalhadas as <i>Coltrane Changes</i> no tema <i>Giant Steps</i> e a menor melódica nos temas modais.</p> <p>Os restantes tópicos foram apenas mencionados.</p>
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonia quartal (consolidação) - Rearmonizações - Piano solo - Escala menor melódica (cont.) - Pares de tríades 	<p>A harmonia quartal foi abordada nos temas modais. Foi desenvolvido o tema da rearmonização no tema <i>Stella By Starlight</i>.</p> <p>Piano solo não é um conteúdo harmónico, mas foi abordado no tema <i>Stella By Starlight</i>.</p> <p>Os pares de tríades foram apenas mencionados.</p>

Ritmo	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Even eights</i> - Compassos 5/4 e 7/4 - Subdivisão binária e ternária - <i>Time shift/time change</i> - Escalas 	<p><i>Even eights</i> (e portanto subdivisão binária) foram trabalhadas no tema <i>Watermelon Man</i>. A subdivisão ternária (presente no <i>swing</i>) foi explorada nos restantes temas.</p> <p>Compassos mistos, <i>time shift</i> e escalas não foram muito trabalhados mas foram mencionados.</p> <p>Não se consideraram escalas um conteúdo rítmico mas, de qualquer modo, sublinha-se que as escalas não foram abordadas como estratégia para trabalhar conteúdos rítmicos.</p>
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Even eights</i> (cont.) - Métricas irregulares - Compassos 5/4 e 7/4 - Polirritmos 	<p><i>Even eights</i> foram trabalhadas na versão de Keith Jarrett do tema <i>What is this thing called love</i>.</p> <p>Métricas irregulares, compassos mistos e polirritmos foram pouco estudados.</p> <p>Seria adequado explicitar no programa o que é entendido por métricas irregulares e em que medida é que diferem dos compassos mistos.</p>
Melodia	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Ornamentação melódica com aproximações e arpejos - Análise melódica - Escala menor melódica (lídio b7) - Todos os modos da escala maior - Escala <i>bebop</i> dominante 	<p>Foi trabalhada, nos <i>standards</i>, a ornamentação melódica, com aproximações e arpejos. Todavia, este tópico não foi formalizado através de objetivos operacionalizados, por ter sido mencionado apenas de passagem.</p> <p>A análise melódica foi efetuada, quando considerado necessário, para compreender os recursos usados nos solos transcritos. Este tópico também não foi formalizado na forma de objetivos.</p> <p>O lídio dominante foi abordado superficialmente e, mais uma vez, está ausente dos planos de aula.</p> <p>Os modos da escala maior foram aplicados ao estudo dos temas, mas por já terem sido dados em anos anteriores, não foram incluídos nos planos de aula.</p> <p>A escala <i>bebop</i> dominante não foi trabalhada por não se ter revelado essencial e já ter sido referida em anos anteriores.</p>

	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Escala menor melódica (cont.) - Escalas simétricas - Série aumentada - Escalas pentatônicas 	A escala menor melódica foi trabalhada nos temas modais, tal como as escalas pentatônicas. As escalas simétricas, incluindo a escala aumentada, foram abordadas superficialmente.
Transcrição	Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Temas - Solos - Transposição de motivos transcritos 	Foi feita a transcrição dos três solos estudados pelos alunos - o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i> , o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i> , o solo de Herbie Hancock no tema <i>Watermelon Man</i> e o solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i> .
	Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjos - Solos 	O Aluno 1 transcreveu os solos do Bill Evans nos temas <i>Waltz for Debby</i> e <i>What is this thing called Love</i> .

Fonte: Elaboração própria

9.8 Estratégias de Ensino-Aprendizagem

9.8.1 Papel do Professor

O professor, dotado de maior experiência pedagógica e um conhecimento mais profundo da matéria lecionada, deverá ser capaz de filtrar a avalanche de informação a que os alunos estão sujeitos, em particular através da internet.

Hoje em dia, ao contrário do que acontecia não muitas décadas atrás, os alunos têm acesso fácil a praticamente toda a informação de que irão precisar para aprender jazz, através do fácil acesso a álbuns, livros e vídeos. No entanto, devido à profusão dos materiais educativos, observa-se que os alunos têm mais dificuldade em focar-se num recurso e aprofundá-lo devidamente. Dispersam-se em demasia e perdem-se no meio de tantas possibilidades. Um professor tem o papel importantíssimo de auxiliar o aluno a encontrar uma direção coerente e eficaz no seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, o professor é também uma fonte de *feedback* indispensável para o aluno. Deverá alertar o aluno para aspetos do seu desenvolvimento de que não está, ou está apenas parcialmente, consciente.

Adicionalmente, através da gravação da performance do aluno e subsequente escuta comentada, podemos ajudar o educando a desenvolver as suas capacidades de autoavaliação e autocorreção. O mestrando favorece uma abordagem educativa em que os alunos descubram, ao ouvir-se, aquilo que pode ser melhorado no seu desempenho. Caso haja algo a que não estejam a prestar atenção e que pareça importante, o professor poderá então referenciar esse aspeto da performance. O *feedback* de terceiros, neste caso do professor, é relevante porque, de modo geral, há um menor investimento emocional no produto musical realizado, o que tende a aumentar a clareza de observação.

Ademais, o professor deverá ser alguém que inspira o aluno. Se cultivar paixão e entusiasmo pela música, irá naturalmente comunicar esses sentimentos ao aluno.

Por outro lado, o professor tem o papel de ajudar o aluno a criar e a concretizar objectivos a curto, médio e longo prazo. É bastante mais difícil estudar consistentemente quando não há uma supervisão feita por terceiros. Na área do desporto, todo o atleta profissional tem um treinador para orientar o seu treino, de forma a garantir o rendimento mais elevado possível. Da mesma forma, o professor orienta o estudo do aluno e ajuda-o a alcançar as metas a que se propôs.

Através do contacto com os seus orientadores (cooperante e científico), o mestrando conseguiu sentir todas estas características na sua prática pedagógica, e, desse modo, foram modelos importantes com que aprendeu e que pretende seguir.

9.8.2 Autorregulação

Um dos aspetos enfatizado nas aulas foi a capacidade do aluno de gerir e orientar o seu processo de aprendizagem. No caso do Aluno 3, os aspetos mais focados foram estratégias para facilitar a coordenação entre as duas mãos no estudo de escalas, acordes, II V I's e repertório, nomeadamente o estudo de mãos separadas, quando necessário. Também foi abordado o uso do metrónomo.

Ao Aluno 5, tal como no caso do Aluno 3, foram sugeridas formas de estudar a coordenação entre as mãos e de usar o metrónomo.

Relativamente ao Aluno 1, foi frequentemente referida a necessidade de estudar devagar e com rigor ao nível da articulação, uma das suas fraquezas. Também foi necessário algum acompanhamento ao nível técnico e postural, visto que o aluno começou a revelar alguns problemas físicos, como dores nas costas e no pescoço. Foi-lhe aconselhado praticar modalidades como yoga ou Pilates e alterar a sua postura e uso do corpo ao instrumento.

Com o Aluno 2 foram discutidas formas de gerir melhor o seu tempo de estudo. No que diz respeito à forma de estudar, foram trabalhadas técnicas específicas de memorização de solos transcritos, coordenação de mãos e estudo com metrónomo.

O Aluno 4 foi aconselhado sobre formas de gerir o tempo de estudo mais eficazmente, como estudar mãos separadas e com metrónomo e como trabalhar as várias dimensões musicais de um tema ou exercício, como a dinâmica, a articulação, o ritmo, etc.

O mestrando tentou, como já foi referido, usar a gravação e audição comentada como forma de estimular a autorregulação, mas não o fez de forma tão frequente como gostaria.

9.8.3 Métodos e Estratégias usadas

9.8.3.1 Instrução Direta

Muitas das aulas dadas foram baseadas no método de instrução direta. Este método consiste, segundo Lopes e Silva (2010), nas seguintes etapas:

- 1^a - Associação da aula aos conhecimentos anteriores dos alunos;
- 2^a - Apresentação e explicitação dos objetivos da aula;
- 3^a - Apresentação do conteúdo da aula;
- 4^a - Prática guiada de exercícios de aprendizagem;
- 5^a - Prática independente com utilização de exercícios suplementares com *feedback* respeitante às aprendizagens;
- 6^a - Revisões semanais ou mensais.

O mestrando teve a preocupação de tentar perceber o que os alunos já sabiam no início de certa sequência educativa e de expô-los gradualmente a desafios de dificuldade crescente, assegurando a adequação dos mesmos ao seu nível de conhecimento. Adicionalmente,

procurou manter um equilíbrio entre a exposição teórica e a aplicação, tentando reduzir a exposição teórica ao mínimo. Foi também requerido trabalho independente e foram sendo feitas revisões das aulas anteriores.

9.8.3.2 Resolução de Problemas

Baseado no trabalho de Arends (2008), é possível conceptualizar os vários passos da aprendizagem através da resolução de problemas da seguinte forma:

- 1ª - Situação/Problema - encontrar um problema ou uma necessidade.
- 2ª - Enunciado do problema - enunciar o problema com clareza de forma a podermos pensar em potenciais estratégias de resolução.
- 3ª - Investigação - recolher informações sobre o problema e potenciais soluções.
- 4ª - Soluções - propor soluções baseadas na investigação que foi realizada.
- 5ª - Realização - concretizar as soluções propostas.
- 6ª - Avaliar e testar - avaliar e testar as soluções realizadas e verificar se respondem adequadamente ao enunciado do problema.

Embora seja um método pelo qual o mestrando tem particular apreço, a resolução de problemas não foi realizada, durante as aulas, de um modo tão formal. No entanto, a intenção de apresentar matéria após a introdução de um problema que, para ser resolvido, dela necessite, esteve presente.

9.8.3.3 Trabalho de repertório

Tal como já foi referido, especialmente no caso dos Alunos 1, 2 e 4, a maioria do tempo foi destinado ao estudo de solos transcritos ou temas. Foi escolhido repertório que permitisse trabalhar os objetivos específicos a ser alcançados pelos alunos.

9.8.3.4 Modelagem

Outro método de ensino utilizado foi a modelagem. Para tal, o mestrando tentou fazer a si mesmo a seguinte pergunta: "Estou a agir, sentir e pensar da forma que quero que os alunos ajam, sintam e pensem?", aplicando-se esta pergunta a todas as dimensões de competências. "Será que me estou a comportar como quero que os alunos se comportem? A minha postura ao piano é a postura que quero que os alunos adotem? O meu interesse e dedicação pela disciplina é semelhante à que espero observar nos alunos?"

O mestrando é da opinião que a modelagem é uma das mais importantes dimensões do ensino e, muitas vezes, uma das menos consideradas.

9.8.3.5 Atividades de Rotina

Durante as aulas foram realizadas algumas atividades de rotina como:

- Escalas - foi pedido aos Alunos 3 e 5 e que tocassem escalas ao piano todas as aulas. Por regra, eram pedidas escalas com quatro oitavas a duas mãos. A dinâmica, a articulação, o ritmo e o tempo variaram. No caso da dinâmica, foi pedida uma das seguintes dinâmicas: piano, *mezzo-forte* ou forte. No caso da articulação, foi pedida uma das seguintes articulações: *legato*, desligado ou *staccato*. No caso do ritmo, foi pedido um dos seguintes *rhythmic feels*: *even eights* ou *swing*. As escalas foram tocadas respeitando uma pulsação lenta, média ou rápida, dada pelo professor. As escalas pedidas incluíram: modos da escala menor, a escala menor harmónica e a escala menor melódica (que no jazz tem apenas uma forma, correspondente à forma ascendente na teoria musical clássica).
- Arpejos - foram pedidos arpejos maiores e menores. As variações foram semelhantes às das escalas.
- Execução de *standards* - foi pedido ao Aluno 1 para tocar, com ou sem auxílio do professor, que por vezes tocava o baixo no piano, *standards* do repertório do cancionero americano. O aluno tinha que criar, na altura, uma introdução e um final, tocar o tema, e improvisar sobre a estrutura harmónica. Por vezes, era pedido para tocar um *standard* numa tonalidade ou compassos diferentes do habitual.

9.8.3.6 Outras estratégias utilizadas em aula

Foram usadas diversas estratégias adicionais, como o uso de *play-a-longs*, reproduzidos com o auxílio do computador e colunas, sobre os quais o aluno interpretou diversos temas e improvisou.

Foram também reproduzidos vídeos, de performances ou educacionais, relacionados com os objetivos de determinada unidade.

Nas salas que tinham dois pianos, foi possível, tal como já referido, ao aluno tocar em duo com o professor, sobretudo *standards*.

Por vezes, foi pedido ao aluno para cantar as melodias dos solos transcritos e também improvisar frases sobre determinada harmonia utilizando a voz.

9.8.3.7 Trabalho para casa

No caso dos Alunos 3 e 5, que, em geral, trabalharam uma tonalidade maior em cada aula, tocando a escala, tríades, quatríades e II V I's, o trabalho para casa foi rever o que estava menos interiorizado e estudar uma nova tonalidade para a aula seguinte. Nos momentos em que foi trabalhado repertório, foi pedido para reverem o que foi feito na aula e continuar a avançar na leitura dos temas.

No caso dos Alunos 1, 2 e 4, o trabalho para casa foi, por regra, a revisão do que foi feito na aula e continuar a transcrição e estudo de solos ou temas, visto que a maioria do trabalho, como já referido, foi feito tendo como base repertório específico.

9.9 Monitorização e Avaliação

Como refere Damião (1996, p.195), "não existe, em absoluto, uma melhor maneira de avaliar". Para perceber qual a melhor forma de avaliar numa dada situação, é necessário, segundo a autora, colocar as seguintes questões:

- Porque vamos avaliar?

- O que queremos, de facto avaliar?
- Como vamos avaliar?
- Que decisões vamos tomar?
- Quando vamos avaliar?

9.9.1 Procedimentos e instrumentos de avaliação

No seguinte quadro (Quadro 31), estão listados diversos tipos de avaliação que poderão ser úteis para o professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 31: Procedimentos de Avaliação

Referida a uma norma - compara os desempenhos de um sujeito ou grupo com desempenhos padrão
Referida a um critério - considera os desempenhos de um sujeito ou grupos em relação a um nível de desempenho pré-estabelecido para esse sujeito ou grupo.
Final - acontece, pontualmente, no final de processos educativos mais ou menos longos (semestre, ano letivo, curso)
Contínua - possui um carácter regular, o que implica o conhecimento dos sujeitos ao longo dos processos educativos
Diagnóstica - observa os pré-requisitos para se iniciarem os processos educativos
Formativa - observa o desenvolvimento dos alunos ao longo dos processos educativos com vista a apoiar decisões de tipo pedagógico
Sumativa - observa o desenvolvimento dos alunos no final dos processos educativos com vista a apoiar decisões de tipo institucional
De processo - acontece durante os processos educativos e preocupa-se com a sua otimização
De produto - acontece no fim dum processo educativo mais ou menos longo e preocupa-se com a realização de um balanço
Heteroavaliação - traduz-se na observação que cada pessoa faz de outra/s, a partir de certos tópicos de referência, ou a partir de uma reflexão livre
Autoavaliação - traduz-se na observação que cada pessoa faz de si, a partir de certos tópicos de referência, ou a partir de uma reflexão livre
Formal - é planeada com antecedência e realizada em momentos considerados adequados para tal
Informal - geralmente não é planeada: surge quando o avaliador considera que um determinado acontecimento, por ser relevante, deve ser retido

Quantitativa - traduz-se na atribuição de uma classificação, que geralmente apoia decisões de tipo institucional

Qualitativa - traduz-se numa apreciação descritiva detalhada que geralmente apoia decisões de tipo formativo

Externa - é realizada por professores exteriores a um determinado processo educativo

Interna - é realizada pelos professores que organizaram e desenvolveram um determinado processo educativo

Fonte: Damião (1996, p.195)

Adicionalmente, sempre que possível, estes procedimentos de avaliação devem ser realizados com o apoio de instrumentos específicos como: registos de incidentes críticos; questionários; entrevistas; grelhas; escalas; fichas; listas de verificação; portfólios de evidências de aprendizagem; exames, testes ou provas; etc. (Damião, 1996, p.198).

Estes instrumentos deverão respeitar os princípios de validade e de fidelidade, cujas definições são as seguintes:

Validade - De entre os vários tipos de validade, a que mais interessa no domínio da avaliação é a validade de conteúdo. Neste contexto, um instrumento de avaliação é válido quando efetivamente mede aquilo que diz medir (de maneira proporcional ao seu desenvolvimento). (Damião, 1996, p. 198).

Fidelidade - Quando passado diversas vezes, o instrumento deverá obter as mesmas medições (ou muito próximo disso). Assim, o instrumento deverá ser construído de maneira a que seja praticamente impossível obter respostas ao acaso. Por exemplo, o mesmo teste passado aos mesmos alunos com o intervalo de uma semana deverá obter classificações semelhantes, sendo que a ordenação dos alunos na escala de classificação deverá ser semelhante. (Damião, 1996, p. 199).

Segundo Damião (1996, p.199), a fidelidade é caracterizada por três componentes:

- a) Estabilidade - os resultados duma prova devem ser aproximados sempre que se repita a passagem no mesmo grupo (o que se determina através do coeficiente de correlação teste-reteste);
- b) Consistência - deve existir equilíbrio entre os resultados de duas partes iguais e comparativas do teste (e.g., entre os itens pares e ímpares);

c) Homogeneidade - deve haver concordância entre os resultados de cada um dos itens dos testes e as pontuações totais.

Três dos principais instrumentos de avaliação são as listas de verificação, os portfólios de evidências de aprendizagem e os exames, testes ou provas.

As listas de verificação "permitem sistematizar competências (cognitivas, afectivas, motoras) que os alunos deverão desenvolver e permitem, posteriormente, registar a sua aquisição." (Damião, 1996, p.201). Este instrumento deve respeitar alguns princípios (Damião, 1996, p.201), tais como:

- identificar as competências que se pretendem desenvolver e organizá-las, em lista, de forma lógica;
- as competências deverão ser em número restrito de modo que o professor possa controlar a sua aquisição;
- o preenchimento deve ser simples de modo que o registo e a verificação do mesmo não implique significativa perda de tempo;
- a formulação das competências deve ser clara e concreta, recorrendo ao critério de performance.

Um exemplo duma lista de verificação seria a apresentada no Quadro 32.

Quadro 32: Exemplo de lista de verificação

	Alunos		
Competências	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Competência 1			
Competência 2			

Fonte: Elaboração própria

Os portfólios de evidências de aprendizagem consistem "em coleções dinâmicas de trabalhos diversificados (relatórios, testes, trabalhos de casa, reflexões...) produzidos durante um determinado período de tempo, numa ou diversas disciplinas, por cada aluno ou grupo de alunos." (Damião, 1996, p. 203.)

Os testes escritos são "instrumentos de observação que podem ser constituídos por um ou diversos tipos de questões (ou itens) relativamente à qual ou às quais os alunos deverão estruturar respostas escritas que, em princípio, revelarão as suas competências." (Damião, 1996, p.204)

Se orientarmos a nossa ação pedagógica por taxonomias, devemos ter em conta as suas categorias para construir as questões dos testes.

9.9.2 Estratégias de moderação de divergências

Moderar as divergências "significa reduzir as diferenças de apreciação, (inter e intra-examinadores), provocadas pela interferência de inúmeros factores aleatórios no trabalho de avaliação." (Damião, 1996, p.211)

Algumas das medidas usadas para moderar divergências são (Damião, 1996, pp.211-212):

- Tabela ou grelha de correção - nela são explicitados critérios de observação e distribuição da pontuação. Permite ao professor focar-se mais no conteúdo dos testes e menos na representação que tem dos alunos.
- Correção externa - geralmente é o professor que desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, que elabora os testes e respetivas grelhas de correção e, em seguida, procede à correção dos mesmos (avaliação interna). Para objetivar a "captação" dos índices dos testes, é desejável que haja uma separação entre estas tarefas. Isto significa que, idealmente, o professor que desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e que elabora os testes e grelhas de correção não deverá ser o mesmo que os corrige. De preferência, os professores que corrigem não deverão conhecer os alunos (avaliação externa).
- Concertação entre avaliadores - é preferível que a equipa docente, enquanto grupo, construa as provas de avaliação e respetivas grelhas de correção em colaboração, sobretudo quando a planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem existirem em articulação.

- Correção aleatória - consiste em não ordenar (por ordem alfabética ou numérica) os testes dos alunos, corrigindo pergunta a pergunta. Por outro lado, implica que sempre que se corrija uma pergunta se altere a ordem dos textos.
- Ajustamento de médias - no sentido de reduzir a importância das características diferenciais dos professores, o procedimento mais comum consiste na determinação da média geral (das diversas turmas), ajustando de seguida as médias das várias turmas, que serão levantadas ou reduzidas, consoante o caso, de forma a que a média de cada turma seja igual ou semelhante à média geral. Esta correção pode acontecer de maneira proporcional ou por pontos.
- Multicorreção - este método é possível apenas quando os professores trabalham em equipa e é realizado da seguinte forma: os testes de todos os alunos das diversas turmas são vistos por todos os professores. Isto significa que o teste é repartido em partes equivalentes e cada professor da equipa avaliará uma parte em todos os testes, sendo a nota final obtida a partir da soma das diversas partes.
- Redução de notas - é também possível ajustar médias e dispersões simultaneamente, através do uso de uma fórmula de redução de notas.

Normalmente, não é relevante recorrer a mais do que três ou quatro das medidas apresentadas. Ao nível das medidas *a priori*, a criação de uma grelha de avaliação não deve, em circunstância alguma, ser dispensada, e é bastante recomendável assegurar a concertação entre avaliadores. No que diz respeito às medidas *a posteriori*, é bastante importante o ajustamento de médias.

9.9.3 O desenrolar do processo de avaliação

Do ponto de vista metodológico, podemos observar no processo de avaliação (escrita) formativa e sumativa várias fases:

- a) Planificação do teste;
- b) Redação do teste;
- c) Construção da grelha de correção;

- d) Passagem do teste;
- e) Correção dos testes em conformidade com a grelha construída;
- f) Registo de dados e decisões específicas.

9.9.3.1 Planificação do teste

As avaliações deverão ter em conta tanto as planificações (de carácter pré-ativo) como o que aconteceu durante a interação.

Uma das ferramentas usadas para ajudar a planificação do teste são as matrizes de especificação, que ajudam a decidir que questões incluir de modo a que estejam em concordância com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ter em conta (Damião, 1996, p.215):

- Os conteúdos tratados;
- As competências desenvolvidas (domínio e grau de generalidade dos objetivos);
- O tempo dedicado ao tratamento dos conteúdos e ao desenvolvimento das competências;
- As estratégias de trabalho utilizadas para tratar os conteúdos e desenvolver as competências.

Devem também servir de apoio ao docente no processo de tomar decisões relativamente aos seguintes aspetos do teste (Damásio, 1996, p.215):

- Tipos de questões;
- Número de questões;
- Grau de dificuldade das questões;
- Agrupamento das questões;
- Estrutura do teste.

Um exemplo de uma matriz de especificação para este fim seria a apresentada de seguida (Quadro 33).

Quadro 33: Exemplo de matriz de especificação

	Objetivos				Total de questões
	Domínio cognitivo		Domínio afetivo		
Conteúdos	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	
Conteúdo 1: Nº de aulas: 10	Tipo Nº	Tipo Nº	Tipo Nº	Tipo Nº	
Conteúdo 1: Nº de aulas: 10	Tipo Nº	Tipo Nº	Tipo Nº	Tipo Nº	
Peso objetivos (%)	20%	40%	20%	20%	

Fonte: Damião (1996, p. 216)

9.9.3.2 Redação da prova

Um teste escrito (sendo alguns dos pontos sejam transferíveis para as provas de instrumento) deverá conter (Damião, 1996, p.216):

1. Identificação da situação de avaliação, de forma a que o teste não possa ser confundido com outros documentos.
2. Indicações precisas que permitam ao aluno compreender exatamente o que é pretendido. Estas indicações serão de dois tipos, gerais (enunciadas no início do teste) e parcelares (enunciadas ao longo do teste).
3. Questões que deverão:
 - Ser redigidas de forma clara;
 - Ser organizadas de acordo com a sua natureza;
 - Admitir diversos níveis de dificuldade;
 - Ser independentes umas das outras;
 - Ser todas obrigatórias;
 - Evitar chaves reveladoras;
 - Surgir em número equilibrado;
 - Conter material homogêneo.

A nível gráfico, há alguns preceitos a respeitar (Damião, 1996, p.219) dos quais se destacam:

- A estrutura deverá ter quatro partes: título e dados da situação, instruções de trabalho, corpo da prova e espaço para observações.
- O arranjo gráfico deve seguir os preceitos inerentes à construção dos textos.
- A folha de teste pode conter espaço para as respostas ou as folhas de questões e de respostas podem ser diferenciadas.

9.9.3.3 Construção da grelha de correção

A grelha de correção deve incluir (Damião, 1996, p.219):

- Os critérios que permitam apreciar as competências e os conteúdos a que o teste se reporta;
- A escala de avaliação efetivamente adotada e a distribuição dos pontos pelas diversas questões (em função dos critérios que foram definidos). A forma mais simples de o fazer consiste na decomposição da nota global em várias notas parciais.

As escalas de avaliação, cujo uso se justifica sobretudo no caso do teste ter por objetivo a atribuição de uma classificação, podem agrupar-se em três tipos: de pontos (valores) (e.g., de 0 a 100, de 0 a 20 ou de 1 a 5); de letras (e.g., de A a E); e de designações (e.g., de Mau a Muito Bom ou de Não Satisfaz a Satisfaz Plenamente).

9.9.3.4 Passagem dos testes

Deverá ser proporcionado um ambiente de trabalho favorável em termos (Damião, 1996, p.222):

- Materiais - que garantam conforto no decurso da tarefa;
- Intelectuais - dar as mesmas instruções e esclarecimentos orais à turma, mesmo que essas instruções estejam escritas na folha de teste;
- Afetivos - o teste não deve ser usado como ameaça ou punição.

9.9.3.5 Correção dos testes

Ao corrigir testes convém evitar os efeitos da fadiga, da assimilação (a imagem que o professor tem do aluno, caligrafia, etc.) e do contraste. Formas de evitar estes problemas consistem em (Damião, 1996, p.228):

- Corrigir apenas num estado de pouco cansaço;
- Seguir as grelhas de correção elaboradas;
- Corrigir resposta a resposta.

9.9.3.6 Registo dos dados e decisões específicas

Tendo em conta que todas as avaliações acontecem num contexto, não podemos simplesmente somar as parcelas de um teste e atribuir classificações que resultam dessa soma. Antes de atribuir classificações é necessário obtermos uma visão global do desenvolvimento do aluno e do grupo-turma (Damião, 1996, p.229).

Para esse fim, deveremos sistematizar os dados obtidos numa tabela ou matriz de resultados, da qual se poderá fazer uma leitura (Damião, 1996, p.229):

- Horizontal, na linha superior: objetivos, questões, cotação;
- Horizontal, na linha inferior: número de respostas certas de cada aluno e da turma;
- Vertical, na coluna direita: identificação dos alunos;
- Vertical, na coluna esquerda: total de pontos de cada aluno e da turma.

Apresenta-se abaixo um exemplo de tabela ou matriz de resultados (Quadro 34).

Quadro 34: Exemplo de matriz de resultados

	Questão (Cotação)			Total (20)	Obs.
Alunos	1 (2)	2 (1)	etc.		
Ana					
Célia					
etc.					

Fonte: Damião (1999, p.230)

De forma a termos uma visão mais fina dos resultados, podemos tratá-los estatisticamente (em particular através do uso de medidas de tendência central, como a média, mediana e moda, e de dispersão, como o desvio padrão) ou representá-los graficamente (através do uso de gráficos e quadros).

Com base nestes resultados, podemos melhor tomar decisões relativas ao uso de medidas de moderação de divergências *a posteriori*; às classificações a atribuir; às estratégias de intervenção; à reflexão sobre a atuação docente; à qualidade da situação de avaliação e à comunicação com os encarregados de educação.

9.9.3.7 Avaliação no contexto do estágio

No Curso Profissional de Instrumentista de Jazz são especificados dois tipos de avaliação: formativa e sumativa. A avaliação formativa é contínua e tem função diagnóstica. A avaliação sumativa, que consiste na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens do aluno, e tem como objetivo a classificação e certificação, inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa.

Adicionalmente, é de referir que a avaliação sumativa expressa-se na escala de 0 a 20 valores e aparece na pauta no fim de cada módulo, caso o aluno tenha obtido pelo menos 10 valores.

Os domínios do saber e as competências gerais são, com respetiva ponderação, os descritos no Quadro 35.

Quadro 35: Domínios do saber e competências gerais incluídas na avaliação

Domínios	Competências Gerais
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)
	Saber Interagir (5%)
	Ser Autónomo (5%)
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)
	Relacionar (10%)
	Organizar (10%)
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)
	Saber Interpretar (20%)
	Ser Criativo (15%)

Fonte: Programa da disciplina de instrumento (Anexo V)

Numa escala de 0-20, as competências com uma ponderação de 5%, 10%, 15% e 20% terão uma cotação de 1, 2, 3 e 4 valores, respetivamente.

Os instrumentos de avaliação a ser utilizados pelo docente são:

- Teste sumativo;
- Fichas de trabalho;
- Trabalho individual e de grupo;
- Trabalhos de projeto;
- Apresentações orais e artísticas;
- Espetáculos e audições públicas;
- Relatórios;
- Outros, em função da especificidade de cada disciplina / módulo.

Segue-se a avaliação dos cinco alunos incluídos no estágio.

▪ **Aluno 1**

Disciplina: Instrumento (Piano)

Tipologia da aula: Individual

Ano: 12º

O Aluno 1 trabalhou com um bom ritmo ao longo do ano, porém começou a abrandar no segundo módulo, por cansaço. Tem facilidades em compreender auditivamente a música e, embora não tenha tido experiência substancial com o instrumento antes da sua entrada no CMJ, conseguiu melhorar consideravelmente.

Módulo: 7

Neste primeiro módulo, Aluno 1 foi trabalhando com alguma consistência mas dispersou-se um pouco e por vezes não se focou nas matérias que seriam examinadas na prova. Caso isso se verifica-se, teria facilmente tido melhor desempenho na execução dos solos.

Quadro 36: Atividades pedidas ao Aluno 1 no exame final do Módulo 7

Objetivos
- Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>
- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i> .
- Tocar o solo de Herbie Hancock no tema <i>Watermelon Man</i>
- Improvisar sobre um <i>blues</i> maior usando escalas pentatônicas e harmonia quartal como acompanhamento.
- Tocar o tema <i>Giant Steps</i> - exposição, improvisação sobre a estrutura harmónica do tema e reexposição.

Quadro 37: Avaliação final do Módulo 7 do Aluno 1

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	17
	Saber Interagir (5%)	19
	Ser Autónomo (5%)	17
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	19
	Relacionar (10%)	19
	Organizar (10%)	18
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	18
	Saber Interpretar (20%)	19
	Ser Criativo (15%)	19
Nota Final		19

Módulo: 8

No segundo módulo, o Aluno 1 acusou um pouco mais de cansaço. No entanto, cumpriu os objetivos propostos.

Quadro 38: Atividades pedidas ao Aluno 1 no exame final do Módulo 8

Objetivos
- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i>
- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What is this thing called love</i>
- Improvisar sobre a estrutura harmónica do tema <i>What is this thing called Love</i> tocando na mão esquerda o ostinato que Keith Jarrett toca na introdução para o dito tema.
Tocar o tema <i>Stella by Starlight</i> - introdução composta pelo aluno, exposição, improvisação sobre a harmonia do tema e reexposição.
Tocar o tema <i>My Foolish Heart</i> - introdução composta pelo aluno, exposição, improvisação sobre a harmonia do tema, reexposição.

Quadro 39: Avaliação final do Módulo 8 do Aluno 1

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%) - 15	15
	Saber Interagir (5%) - 19	19
	Ser Autónomo (5%) - 18	18
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%) - 18	18
	Relacionar (10%) - 19	19
	Organizar (10%) - 15	15
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%) - 16	16
	Saber Interpretar (20%) - 19	19
	Ser Criativo (15%) - 19	19
Nota Final		19

- **Aluno 2**

Disciplina: Instrumento - Piano

Tipologia da aula: Individual

Ano: 12º

Módulo 7

No primeiro módulo, o Aluno 2 abordou o repertório que estava previsto na planificação modular.

Quadro 40: Atividades pedidas ao Aluno 2 no exame final do Módulo 7

Objetivos
- Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>
- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i> .
- Tocar o solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i> .
- Improvisar sobre um <i>blues</i> maior usando escalas pentatônicas e harmonia quartal como acompanhamento.
- Tocar o tema <i>Giant Steps</i> - exposição, improvisação sobre a estrutura harmónica do tema e reexposição.

Quadro 41: Avaliação final do Módulo 7 do Aluno 2

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	15
	Saber Interagir (5%)	15
	Ser Autónomo (5%)	14
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	16
	Relacionar (10%)	14
	Organizar (10%)	15
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	14
	Saber Interpretar (20%)	16
	Ser Criativo (15%)	13
Nota Final		15

Módulo: 8

Neste segundo módulo, o professor cooperante optou por definir um programa e repertório diferenciado para o Aluno 2, visto que o aluno não pretendia candidatar-se à licenciatura em piano jazz e o seu interesse residia sobretudo em explorar jazz pop e *smooth jazz*. O aluno foi trabalhando com um ritmo mediano mas cumpriu os objetivos propostos.

Quadro 42: Atividades pedidas ao Aluno 2 no exame final do Módulo 8

Objetivos
- Tocar o tema <i>These Are The Days</i> de Jamie Cullum.
- Tocar o tema <i>Superwoman</i> de Alicia Keys.
- Tocar o tema <i>The Nearnness of You</i> na versão de Norah Jones.
- Tocar o arranjo feito pelo aluno do tema " <i>Thriller</i> " de Michael Jackson

Quadro 43: Avaliação final do Módulo 8 do Aluno 2

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	17
	Saber Interagir (5%)	17
	Ser Autônomo (5%)	14
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	15
	Relacionar (10%)	14
	Organizar (10%)	17
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	15
	Saber Interpretar (20%)	15
	Ser Criativo (15%)	14
Nota Final		15

- **Aluno 3**

Disciplina: Piano - Curso Livre

Tipologia da aula: Individual

Ano: 11º

Este aluno, estando a frequentar o Curso Livre, não foi sujeito a provas de avaliação sumativa, tendo sido efetuada avaliação formativa para permitir ao professor adequar os objetivos propostos às capacidades e conhecimentos do aluno. No entanto, foram lançadas notas no fim de cada período (no caso do Curso Livre, o ano letivo está dividido em três períodos e vão de 0 a 5 valores), por razões institucionais.

Quadro 44: Avaliação do 1º período do Aluno 3

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	4
	Saber Interagir (5%)	4
	Ser Autônomo (5%)	4
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	4
	Relacionar (10%)	4
	Organizar (10%)	4
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	4
	Saber Interpretar (20%)	4
	Ser Criativo (15%)	4
Nota Final		4

Quadro 45: Avaliação do 2º período do Aluno 3

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	5
	Saber Interagir (5%)	5
	Ser Autônomo (5%)	4
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	4
	Relacionar (10%)	4
	Organizar (10%)	4
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	4
	Saber Interpretar (20%)	4
	Ser Criativo (15%) -	4
Nota Final		4

Quadro 46: Avaliação do 3º período do Aluno 3

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	5
	Saber Interagir (5%)	4
	Ser Autônomo (5%)	4
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	4
	Relacionar (10%)	4
	Organizar (10%)	4
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	4
	Saber Interpretar (20%)	4
	Ser Criativo (15%) -	4
Nota Final		4

- **Aluno 4**

Disciplina: Instrumento Técnica (Piano)

Tipologia da aula: Individual

Ano: 10º

Módulo 3

O Aluno 4 é um aluno que, embora tendo facilidade em memorizar música, em cantar afinado e em tocar de ouvido, não teve um ritmo de trabalho muito consistente. No entanto, foi cumprindo os objetivos, sendo que as notas da prova refletem o trabalho efetuado ao longo do ano.

Quadro 47: Atividades pedidas ao Aluno 4 no exame final

	Objetivos
Técnica	- Tocar a escala de Sol M, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala e II V I maior.
	- Escalas de Blues maior e menor - Dó, Fá - duas oitavas, duas mãos
	- Mixolídio e mixolídio b9b13 - Sol e Sib - duas oitavas, duas mãos
Reportório	- Executar o tema <i>Bag's Groove</i> (blues em Fá) - exposição, improvisação sobre a estrutura e reexposição.
	- Executar o tema <i>Blues By Five</i> (blues em Sib) - exposição, improvisação sobre a estrutura usando <i>voicings</i> de mão esquerda com 4 vozes (2 a 3 <i>chorus</i>), fazer acompanhamento a duas mãos (4 vozes) (2 <i>chorus</i>) e reexposição.

Quadro 48: Avaliação final do Aluno 4

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	14
	Saber Interagir (5%)	16
	Ser Autônomo (5%)	13
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	16
	Relacionar (10%)	16
	Organizar (10%)	14
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	14
	Saber Interpretar (20%)	16
	Ser Criativo (15%)	14
Nota Final		15

▪ **Aluno 5**

Disciplina: Instrumento Técnica (Piano)

Tipologia da aula: Individual

Ano: 12º

Módulo 9

O Aluno 5 não trabalhou muito durante o ano, embora tenha alguma facilidade, o que foi visível na sua prova de avaliação.

Quadro 49: Atividades pedidas ao Aluno 5 no exame final

	Objetivos
Técnica	- Tocar a escala de Sol M, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala e II V I maior.
	- Tocar a escala de Ré M, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala e II V I maior.
	- <i>Blues</i> em Dó
Reportório	- Executar o tema <i>Watermelon Man</i> - exposição.

Quadro 50: Avaliação final do Aluno 5

Domínios	Competências Gerais	Classificação
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)	11
	Saber Interagir (5%)	13
	Ser Autónomo (5%)	11
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)	15
	Relacionar (10%)	13
	Organizar (10%)	11
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)	12
	Saber Interpretar (20%)	12
	Ser Criativo (15%)	15
Nota Final		13

9.9.3.8 Operacionalização da Grelha de Avaliação

Embora não tenham sido usadas grelhas de correção durante o estágio, considerou-se importante propor formas de operacionalizar a grelha de avaliação do CMJ, por forma a

facilitar a elaboração de grelhas de correção para as diversas atividades que deverão ser avaliadas ao longo do módulo e para auxiliar na avaliação final do aluno.

Em primeiro lugar, delineou-se uma equivalência entre os domínios da grelha de avaliação do CMJ e os domínios da matriz de competências do mestrando.

Assim, ao domínio Atitudes da grelha do CMJ, fez-se corresponder o domínio Afetivo da matriz, ao domínio de Aquisição de Conhecimentos fez-se corresponder o domínio Cognitivo e ao domínio de Aplicação de Conhecimentos fez-se corresponder o domínio Psicomotor / Performativo, tal como mostra o Quadro 51.

Todavia, mostrou-se difícil fazer corresponder as competências gerais da grelha do CMJ às competências gerais da matriz de competências, embora possa ser vislumbrado um certo grau de correspondência entre ambas (e.g., entre Saber Interagir e Competências Interpessoais). Assim, no Quadro 51, optou-se simplesmente por listar as competências gerais da grelha do CMJ e da matriz de competências de forma a poderem ser comparadas, conquanto não implicando uma correspondência entre elementos de ambos os grupos. De seguida, as ponderações atribuídas aos diversos domínios foram divididas igualmente pelas várias competências da matriz de competências, à exceção do domínio psicomotor / performativo, em que o peso de Execução Instrumental e Vocal é superior ao das restantes competências, por se considerar que é a competência mais importante, dado o carácter profissionalizante do curso profissional de instrumentista de jazz.

Quadro 51: Correspondência entre Domínios e Competências gerais

Domínios		Competências Gerais	
Grelha CMJ	Matriz Competências	Grelha CMJ	Matriz Competências
Atitudes (15%)	Afetivo	- Ser Responsável (5%)	3.1 Competências intrapessoais (5%)
		- Saber Interagir (5%)	3.2 Competências interpessoais (5%)
		- Ser Autônomo (5%)	3.3 Competências existenciais (5%)
Aquisição de conhecimentos (30%)	Cognitivo	- Compreender (10%)	1.1 Compreensão auditiva (7,5%)
		- Relacionar (10%)	1.2 Compreensão notacional (7,5%)
		- Organizar (10%)	1.3 Criação musical (7,5%) 1.4 Compreensão teórica (7,5%)
Aplicação de conhecimentos (55%)	Psicomotor / Performativo	- Ser Rigoroso (20%)	2.1 Capacidades Técnicas (15%)
		- Saber Interpretar (20%)	2.2 Execução Instrumental e Vocal (25%)
		- Ser Criativo (15%)	2.3 Capacidades Comunicativas (15%)

Fonte: Elaboração própria

Assim, uma possível grelha de avaliação final seria a seguinte (Quadro 52).

Quadro 52: Grelha de Avaliação Final

Domínios	Competências Gerais
Matriz Competências	Matriz Competências
Afetivo (15%)	3.1 Competências intrapessoais (5%) 3.2 Competências interpessoais (5%) 3.3 Competências existenciais (5%)
Cognitivo (30%)	1.1 Compreensão auditiva (7,5%) 1.2 Compreensão notacional (7,5%) 1.3 Criação musical (7,5%) 1.4 Compreensão teórica (7,5%)
Psicomotor / Performativo (55%)	2.1 Capacidades Técnicas (15%) 2.2 Execução Instrumental e Vocal (25%) 2.3 Capacidades Comunicativas (15%)

Fonte: Elaboração própria

Seguidamente, foi elaborada uma possível grelha de correção para a prova final de instrumento do módulo 7 do Aluno 1 (Apêndice XI).

Na versão apresentada, o quadro possibilita uma maior ou menor especificidade, em função das necessidades. Caso seja necessário, é possível descrever as competências específicas, os conteúdos específicos e os objetivos específicos.

Foi usada uma escala Likert, em vez de uma escala aditiva ou contínua. Preferiu-se não usar a escala aditiva visto que não satisfaz a nível de gradação pretendido. No caso da escala contínua, o mestrando sente que os vários níveis sequenciais são, por vezes, um pouco artificiais, embora seja o tipo de escala mais fiável. Assim, a escala de Likert permite ao professor usar um pouco mais a sua intuição do que uma escala contínua, mas evitando a falta de gradação de uma escala aditiva.

É também de notar que, embora neste caso só esteja representado o domínio performativo, devido à natureza da atividade, é possível elaborar grelhas semelhantes para os domínios afetivo e cognitivo.

A nível de ponderações, foram primeiramente atribuídos pesos às várias perguntas. Este peso está descrito em percentagem e representa o valor da pergunta relativamente à cotação total do teste. Neste caso, a todas as perguntas foi atribuído um peso semelhante de 20%.

De seguida, para cada pergunta, foram designados os domínios a ser avaliados e suas respetivas ponderações, relativamente ao total da pergunta. Neste caso, como houve apenas um domínio a ser avaliado em todas as perguntas, este tem um peso de 100% relativamente à cotação total do exame.

De seguida, são listadas as competências gerais e suas ponderações relativamente ao total da pergunta. As competências gerais listadas foram as três competências do domínio performativo: capacidade técnicas, execução instrumental e competências comunicativas.

De forma a respeitar as ponderações de cada competência geral na grelha de avaliação acima elaborada, tiveram que ser efetuados alguns cálculos.

No caso da das capacidades técnicas, que na grelha geral tem uma cotação de 15%, foi feita uma proporção para perceber qual o peso da mesma, tendo em conta que está apenas a ser avaliado o domínio performativo. Assim, tendo em conta que $15/55 = x/100 \Leftrightarrow x \approx 27,27$, o peso foi arredondado para 27%. Tendo "competências comunicativas" o mesmo peso de 15% na grelha geral, considerou-se que também terá uma ponderação de 27%.

Relativamente à competência execução instrumental, visto que tem um peso de 25% na grelha geral, e que $25/55 = x/100 \Leftrightarrow x \approx 45,45$, o peso foi arredondado para 46%. No foi arredondado para 45% para que a soma das três ponderações dê 100% e não seja necessário arredondar às décimas, arredondando o peso da execução instrumental por excesso por ser considerada mais importante, como já foi referido. Caso seja pretendido um maior rigor aconselha-lhe arredondar às décimas ou mesmo centésimas.

Seguidamente, para determinar a pontuação de cada pergunta, efetuou-se o seguinte processo. Primeiro foram obtidas as pontuações correspondentes às várias competências gerais. No caso das competências gerais "capacidades técnicas" e "competências comunicativas", como não foram subdivididas em subtópicos, basta recolher a pontuação da única escala de Likert associada a cada competência geral. No caso da competência

geral "execução instrumental", somaram-se os valores das várias escalas de Likert correspondentes aos vários conteúdos gerais.

Assim, no caso da primeira pergunta, para as competências "capacidades técnicas" e "competências comunicativas", ficamos com 4 pontos em 5. Para a competência geral "execução instrumental" ficamos com 16 pontos em 20.

De seguida, é necessário, através de proporções, calcular a quanto é que estes valores equivalem numa escala de 0-100, para os podermos somar, obtendo a pontuação total da pergunta numa escala de 0-100.

Assim, tendo em conta que tanto "capacidades técnicas" como "competências comunicativas" valem 27% da pergunta, ou seja, 27 pontos em 100, e que tiveram uma pontuação de 4 pontos em 5, temos a proporção $4/5 = x / 27 \Leftrightarrow x = 21,6$.

No caso de "execução instrumental", tendo em conta que esta competência vale 46% da pergunta, ou seja, 46 pontos em 100, e que obteve uma pontuação de 16 pontos em 20, temos a proporção $16/20 = x / 46 \Leftrightarrow x = 36,8$. Somando os valores das três competências, obtemos $21,6 + 36,8 + 21,6 = 80$. Assim, a pontuação total da questão é de 80 pontos em 100.

Realizando o mesmo processo para as restantes questões, obtêm-se os seguintes valores: a pergunta 1 teve um pontuação de 80 pontos em 100, a pergunta 2 de 72,3 pontos em 100, a pergunta 3 de 74,6 pontos em 100, a pergunta 4 de 72,3 pontos em 100 e a pergunta 5 de 80 pontos em 100. Somando os valores de todas as perguntas, ficamos com um pontuação do total da prova de 379 pontos em 500. Para obtermos uma classificação da prova de 0 a 20, basta efetuarmos a proporção $379,2/500 = x/20 \Leftrightarrow x = 15,168 \approx 15,2$. Assim, a nota final da prova foi de 15,2.

Por fim, surge a necessidade de articular os vários momentos de avaliação de forma a obter a nota final do aluno num dado módulo.

Visto que nem todas as atividades avaliam os vários domínios e, por sua vez, as competências gerais de cada domínio, torna-se mais fácil separar os vários domínios em três quadros.

No primeiro quadro (Quadro 53), apresenta-se a grelha de avaliação do domínio afetivo, simulando a existência de três atividades em que este domínio foi avaliado, podendo estas atividades ser perguntas feitas numa dado exame, atividades que decorreram durante a aula, etc. Para cada atividade é atribuída uma ponderação, tendo em conta a ênfase que foi dada, durante as aulas, aos objetivos associados a essa atividade, podendo ter ponderações diferentes relativamente a competências diferentes, visto ser possível, por exemplo, diferentes competências terem sido avaliadas em diferentes atividades. São, então, realizadas proporções para converter as notas para diferentes escalas quando necessário, tal como indicado, e somadas, de forma a obter as pontuações gerais.

Quadro 53: Grelha de Avaliação do Domínio Afetivo

Domínios	Competências Gerais	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Pontuação - competência	Pontuação - domínio
Afetivo (15%)	3.1 Competências intrapessoais (5%)	Ponderação 40%	Ponderação 40%	Ponderação 20%	24+36+16 = 76 em 100 aplicando ponderação 3,8 em 5	3,8+3,7+4,25 = 11,75 em 15
		60 em 100 ou 24 em 40	90 em 100 ou 36 em 40	80 em 100 ou 16 em 20		
	3.2 Competências interpessoais (5%)	Ponderação 40%	Ponderação 40%	Ponderação 20%	32+24+18 = (74 em 100) aplicando ponderação 3,7 em 5	
		80 em 100 ou 32 em 40	60 em 100 ou 24 em 40	90 em 100 ou 18 em 20		
	3.3 Competências existenciais (5%)	Ponderação 50%	Ponderação 50%	Ponderação N/A	45+40 = 85 (em 100) aplicando ponderação 4,25 em 5	
		90 em 100 ou 45 em 50	80 em 100 ou 40 em 50	N/A		

Fonte: Elaboração própria

Seguidamente, efetuou-se o mesmo processo para o domínio cognitivo (Quadro 54).

Quadro 54: Grelha de Avaliação do Domínio Cognitivo

Domínios	Competências Gerais	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pontuação - Competência	Pontuação - domínio
Cognitivo (30%)	1.1 Compreensão auditiva (7,5%)	Ponderação 50%	Ponderação 50%	Ponderação N/A	25+30 = 55 em 100	4,123+5,55 +4,65+4,8 = 19,125 em 30
		50 em 100 ou 25 em 50	60 em 100 ou 30 em 50	N/A	aplicando ponderação 4,125 em 7,5	
	1.2 Compreensão notacional (7,5%)	Ponderação 40%	Ponderação 40%	Ponderação 20%	32+28+14 = 74 em 100	
		80 em 100 ou 32 em 40	70 em 100 ou 28 em 40	70 em 100 ou 14 em 20	aplicando ponderação 5,55 em 7,5	
	1.3 Criação musical (7,5%)	Ponderação 60%	Ponderação N/A	Ponderação 40%	42+20 = 62 em 100	
		70 em 100 42 em 60	N/A	50 em 100 20 em 40	aplicando ponderação 4,65	
	1.4 Compreensão teórica (7,5%)	Ponderação 60%	Ponderação N/A	Ponderação 40%	36 + 28 = 64 em 100	
		60 em 100 36 em 60	N/A	70 em 100 28 em 40	aplicando ponderação 4,8	

Fonte: Elaboração própria

Por fim, para o domínio Performativo (Quadro 55).

Quadro 55: Grelha de Avaliação do Domínio Performativo

Domínios	Competências Gerais	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pontuação - competências	Pontuação - domínio
Psicomotor / Performativo (55%)	2.1 Capacidades Técnicas (15%)	Ponderação 30%	Ponderação 30%	Ponderação 40%	24+20,4+29,6 = 74 em 100	11,1+21+9 = 41,1 em 55
		80 em 100 24 em 30	68 em 100 20,4 em 30	74 em 10 29,6 em 40	aplicando ponderação 11,1 em 15	
	2.2 Execução Instrumental (25%)	Ponderação 30%	Ponderação 30%	Ponderação 40%	27+23,4+33,6 = 84 em 100	
		90 em 100 27 em 30	78 em 100 23,4 em 30	84 em 100 33,6 em 40	aplicando ponderação 21 em 25	
	2.3 Capacidades Comunicativas (15%)	Ponderação 30%	Ponderação 30%	Ponderação 40%	12+24+24 = 60 em 100	
		40 em 100 12 em 30	80 em 100 24 em 30	60 em 100 24 em 40	aplicando ponderação 9 em 15	

Assim, obteríamos a nota final do módulo: 14,2 (em 20 valores), conforme mostra o Quadro 56.

Quadro 56: Grelha de Avaliação Final

Domínio Afetivo	Domínio Cognitivo	Domínio Psicomotor	Nota final
11,75 em 15	19,125 em 30	41,1 em 55	11,75+19,125+41,1 = 71,975 em 100 ou 14,396 ≈ 14,4 em 20

Fonte: Elaboração própria

9.10 Gestão de Tempo e Espaço

9.10.1 Categorização do Tempo

O tempo tem sido categorizado de diferentes formas, entre as quais (Damião, 1996, p.101):

- Tempo planeado: o tempo previsto para a realização de determinadas tarefas para tratar diferentes assuntos;
- Tempo atribuído: o que efetivamente é proporcionado aos alunos para realizar uma determinada tarefa;
- Tempo ocupado: o que os alunos realmente gastam numa determinada tarefa (inclui o tempo na tarefa e o tempo fora da tarefa);
- Tempo de aprendizagem: o que os alunos ocupam numa tarefa bem sucedida;
- Tempo necessário: o que cada aluno realmente necessita para dominar uma determinada tarefa.

Neste estágio, verificou-se que o tempo planeado tende a ser maior do que o atribuído, que é, por sua vez, maior do que o ocupado. Por outro lado, verificou-se que o tempo necessário varia bastante de aluno para aluno, o que é uma das principais razões para a dificuldade de dar aulas a turmas.

No que diz respeito ao calendário escolar, este pode ser (Ribeiro & Ribeiro, citados por Damiano, 1996, p.102):

- Rígido, quando os tempos atribuídos a cada área disciplinar ou tópico não admitem alterações;
- Flexível, quando há alguma margem de flexibilidade na gestão dos tempos destinados a diferentes atividades;
- De variação livre, quando a gestão do tempo é feita em função das circunstâncias concretas do processo de ensino-aprendizagem.

O mestrando considera que o calendário escolar, no caso dos alunos que lecionou, foi relativamente flexível, no que diz respeito aos conteúdos tratados e os tempos a eles dedicados, com alguns elementos rígidos, tais como o número de lições por módulo.

9.10.2 Calendarização

Para gerir o tempo eficazmente é necessário ter um conhecimento profundo do programa, dos alunos e situação pedagógica (Damiano, 1996, p.103). Uma ferramenta que nos pode auxiliar neste processo é a calendarização. Uma das abordagens possíveis é usar uma calendarização comum, como ilustra o Quadro 57.

Quadro 57: Exemplo de Calendarização Comum

Aula	Data	Tarefas	Observações
1			
2			
3			
...			

Fonte: Damiano (1996, p.103)

Porém, caso seja necessário calendarizar tarefas cujos tempos se sobreponham, é melhor usar um gráfico de Grantt, como o que se encontra no Quadro 58, que mostra a inter-relação temporal entre duas tarefas frequentemente realizadas no decorrer da escrita de uma dissertação.

Quadro 58: Exemplo de Calendarização de Tarefas (Gráfico de Grantt)

Tarefas	Tempo		
	Jan	Fev	Mar
Revisão de literatura	X	X	X
Análise estatística			X

Fonte: Elaboração própria

A calendarização foi feita, no decorrer do presente estágio, de forma bastante geral, sendo pensada sobretudo a nível modular. Os temas abordados em cada módulo foram sendo trabalhados no decorrer do mesmo, em diferentes momentos e não de forma linear.

No entanto, poderia ter sido útil fazer uma calendarização usando um gráfico de Grantt de forma a tornar mais claras estas inter-relações e poder gerir melhor os tempos atribuídos a cada tópico.

9.10.3 Gestão do espaço

Todas as atividades foram realizadas numa sala de aula com dois pianos, o que permitiu que o professor e o aluno pudessem tocar ao mesmo tempo em registos semelhantes.

9.11 Material Pedagógico

Foram utilizados diversas faixas, vídeos e livros, dos quais se destacam:

- Faixas:
 - *Matrix*, de Chick Corea, do álbum *Now He Sings, Now He Sobs*.
 - *Passion Dance*, de McCoy Tyner, do álbum *The Real McCoy*.
 - *Watermelon Man*, de Herbie Hancock, do álbum *Takin' Off*.
 - *Waltz for Debby*, de Bill Evans, do álbum *Waltz for Debby*.
 - *My Foolish Heart*, interpretado por Keith Jarrett, do álbum *My Foolish Heart*.
- Vídeos:

- Masterclass de Dave Frank sobre Bill Evans
<https://www.youtube.com/watch?v=3Iyd1oBG5aI>

▪ Livros:

- *The Jazz Piano Book*, by Mark Levine.
- *Solo Jazz Piano: The Linear Approach*, de Neil Olmstead.
- *Voicings For Jazz Keyboard*, de Frank Mantooth.
- *A Classical Approach To Jazz Piano: Exploring Harmony*, de Dominic Alldis.
- *Stylistic II/V7/I Voicings For Keyboards*, de Luke Gillespie.

9.12 Percurso dos alunos

Nesta secção, serão comparadas as informações recolhidas no início do estágio com as observações anotadas no fim do mesmo, sendo referidas recomendações relativamente ao percurso educativo futuro do aluno (Quadros 59, 60, 61, 62 e 63).

a) Aluno 1

Quadro 59: Caracterização do Aluno 1 quanto às dimensões musicais

Dimensões Musicais	Caracterização - início do estágio	Caracterização - fim do estágio
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiares, com afinação, mesmo que improvisadas. Consegue transpô-las para o piano com alguma facilidade. - Tem facilidade em cantar melodias mas fá-lo a um nível que é inferior ao seu conhecimento teórico e de reconhecimento auditivo (é mais rápido a identificar auditivamente o que foi tocado do que a cantá-lo). - É mais lento do que se esperaria a improvisar com a voz por cima de dada progressão harmónica. - O seu domínio auditivo é semelhante em cenários diatónicos e com dominantes secundárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parece que o aluno evoluiu na sua capacidade de compreender auditivamente, cantar e tocar melodias construídas usando escalas pentatónicas. - Também foi observada uma maior capacidade de improvisar melodias baseadas nas escalas pentatónicas ao piano. - Mantém-se a sensação de que o aluno tem mais facilidade em identificar auditivamente melodias do que a imaginá-las e transpô-las pra o piano. <p>Recomendações:</p> <p>Considera-se que será útil para o aluno fazer mais exercícios de evocação, quer apenas na sua imaginação quer através do canto.</p>
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende, auditivamente e com alguma precisão, as harmonias de <i>standards</i>. - Consegue, numa melodia com conteúdo harmónico, entender o baixo e escrevê-lo, embora seja mais difícil cantá-lo. - Harmonizar uma dada melodia não é particularmente difícil. 	<ul style="list-style-type: none"> - A nível harmónico, foi observado que o aluno começou a incorporar <i>voicings</i> por quartas com mais regularidade, quer no acompanhamento a duas mãos quer quando acompanhava apenas com a mão esquerda. <p>Recomendações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma recomendação

Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Boa pulsação. - Boa sensação de compasso, incluindo binário, ternário e composto (neste caso, compassos com cinco tempos). - Consegue fazer transformações rítmicas de um tema em compasso binário para ternário e vice-versa. - Alguma falta de precisão rítmica 	<p>- O aluno parece ter evoluído ao nível da precisão rítmica mas mantém-se como a sua maior fragilidade em termos de competências rítmicas.</p> <p>Recomendações:</p> <p>- Poderá ser proveitoso para o aluno tocar mais peças ou exercícios que exijam bastante precisão rítmica e façam pouco uso de rubato, tal como Bach e outros. O facto de ser algo escrito permite a repetição e, logo, um maior 'apuramento' das diversas passagens. O <i>swing</i>, por ser rítmicamente mais maleável, parece menos propício a servir como meio para trabalhar a precisão rítmica.</p>
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - O legato ainda não é consistente. 	<p>- Sentiu-se que houve uma ligeira evolução na capacidade de controlo da articulação</p> <p>Recomendações:</p> <p>Como forma de desenvolver o controlo da articulação, considera-se também que uma estratégia eficaz seria estudar peças de Bach, devido à necessidade de muito clareza expressiva.</p>
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica não é muito consistente. 	<p>- Sentiu-se que houve uma ligeira evolução na capacidade de controlo da articulação.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Reforça-se a necessidade de estudar peças de Bach como forma de trabalhar a dinâmica, embora haja muitas alternativas eficazes.</p>

<p>Técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contraí frequentemente os ombros. - Pescoço para a frente 	<p>- Devido a dores de costas e pescoço, o aluno começou a prestar mais atenção à forma como usa o corpo, conseguindo algumas melhorias na eficiência com que se movimenta ao piano.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Devido aos problemas físicos do aluno, seria útil que praticasse algumas das seguintes modalidades: meditação, yoga, Pilates, técnica de Alexander ex técnica Taubman.</p>
<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem facilidade em ler partituras. - Lê cifra relativamente bem. 	<p>- Embora tenha melhorado um pouco na leitura de partituras, continua a ter dificuldades de leitura.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Pensa-se que o aluno devia tentar ler regularmente à primeira vista, incrementando gradualmente a dificuldade dos excertos.</p>

Fonte: Elaboração própria

b) Aluno 2

Quadro 60: Caracterização do Aluno 2 quanto às dimensões musicais

Dimensões Musicais	Caracterização - início do estágio	Caracterização - fim do estágio
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiares, com afinação, mesmo que improvisadas. Tem alguma dificuldade em transpô-las para o instrumento. - A sua capacidade de reconhecimento auditivo é relativamente boa. Comete alguns erros mas não são graves. - Consegue improvisar com a voz por cima de progressões harmónicas diatónicas, embora por regra sem definir bem os acordes, podendo em certas situações contrariar as funções, embora respeite a tonalidade. Nota-se uma maior dificuldade quando introduzimos dominantes secundárias. - Porém, os processos auditivos tendem a ser intuitivos, tendo dificuldade em transpor as melodias que canta para o piano. 	<p>- Pensa-se que o aluno não evoluiu muito a nível da compreensão auditiva de melodias. Em geral, não é capaz de perceber as melodias que improvisa cantando e, como tem bastante dificuldade em transpô-las para o instrumento.</p> <p>- A nível performativo, nota-se maior proficiência no uso da linguagem de improvisação característica de pianistas de música pop e <i>smooth jazz</i>.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Seria útil para o aluno começar por trabalhar bastante a sua compreensão das diversas funções tonais. Um dos exercícios mais simples é simplesmente cantar as fundamentais, as tríades e as quatríades dos temas que forem estudados, com consciência dos graus que estão a ser cantados. Poderão ser usados temas mais simples, de forma a tornar a tarefa mais acessível.</p>

<p>Harmonia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em perceber auditivamente as harmonias de <i>standards</i>. - Tem dificuldade em cantar um baixo improvisado para uma melodia diatónica, mesmo que esta defina bem os acordes. - Tem alguma dificuldade em harmonizar uma melodia. Consegue fazê-lo de forma mais teórica, embora ainda assim não seja fácil. - Falta de linguagem melódica jazzística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensa-se que não houve uma grande evolução a nível de compreensão auditiva da harmonia. - O aluno aprendeu alguns <i>voicings</i> por quartas mas não se sente que os tenha interiorizado o suficiente de forma a poder usá-los espontaneamente durante a execução de temas ou durante a improvisação. <p>Recomendações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno terá que trabalhar bastante a discriminação entre os diversos graus, ouvindo, cantando e tocando, de forma a poder evoluir neste aspeto.
<p>Ritmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em sentir os compassos, por vezes omitindo ou acrescentando tempos, mesmo em compassos quaternários. - Tem intenção rítmica, conseguindo perceber como interpretar os ritmos com musicalidade. - Os processos são também muito intuitivos e um pouco descontrolados. - Tem alguma dificuldade em sentir e expressar o <i>groove</i> de um excerto. <i>Groove</i> refere-se a ritmos que enfatizam a síncopa. - Falta de linguagem rítmica jazzística. - Consegue fazer transformações de temas em compasso binário para ternário e vice-versa mas com alguma dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se sente que o aluno tenha evoluído muito neste aspeto. <p>Recomendações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será importante para o aluno estudar padrões rítmicos de progressiva complexidade, em particular padrões sincopados, sobre vários tipos de compassos.

Articulação	- Bom legato.	- Não se sente que o aluno tenha evoluído muito neste aspeto. Recomendações: Tal como no caso do Aluno 1, seria útil trabalhar peças de Bach.
Dinâmica	- Boa constância dinâmica.	- Não se sente que o aluno tenha evoluído muito neste aspeto. Recomendações: Tal como no caso do Aluno 1, seria útil trabalhar peças de Bach.
Técnica	- Alguma tensão no pulso e braço. Um das razões poderá ser o facto de ter um piano bastante pesado em casa.	- Não parece que tenha evoluído nesta área. Recomendações: Continuar a ler à primeira vista partituras de dificuldade progressiva.
Leitura	- Lê bem partituras. - Tem mais dificuldade a ler cifras.	- Não parece que tenha evoluído. Recomendações: O aluno deverá continuar a ler partituras à primeira vista, em especial cifras.

Fonte: Elaboração própria

c) Aluno 3

Quadro 61: Caracterização do Aluno 3 quanto às dimensões musicais

Dimensões Musicais	Caracterização - início do estágio	Caracterização - fim do estágio
Melodia	- Consegue cantar mas não transpor para o piano.	<p>- O aluno não evoluiu muito ao nível da compreensão auditiva de funções tonais.</p> <p>- A nível performativo, o aluno aprendeu executar melodias mais complexas.</p> <p>Recomendações:</p> <p>- O aluno precisa de investir bastante no desenvolvimento da compreensão musical, ouvindo, cantando, tocando, lendo, escrevendo, improvisando, etc.</p> <p>- Adicionalmente, necessita de ser desafiado a nível performativo, tentando tocar peças gradualmente mais difíceis, especialmente no que respeita à coordenação de ambas as mãos.</p>
Harmonia	- A sua capacidade de compreensão auditiva é bastante reduzida.	- O aluno aumentou o seu domínio, sobretudo a nível performativo e teórico, do campo harmónico das escalas maiores. Também houve alguma evolução na sua capacidade de cantar a funções harmónicas. Porém, considera-se que a dimensão de compreensão auditiva está bastante atrás das dimensões performativa e teórica.
Ritmo	- Consegue respeitar a pulsação e o compasso relativamente bem.	<p>- Considera-se que o aluno não evoluiu particularmente a nível rítmico, embora não sinta que seja a maior fragilidade do aluno.</p> <p>Recomendação:</p> <p>- Pensa-se que seria útil para o aluno fazer mais exercícios de transformação métrica de melodias.</p>

<p>Articulação</p>	<p>- O legato é inconsistente.</p>	<p>- O aluno parece ter melhorado um pouco neste aspeto. Porém, ainda é relativamente incipiente.</p> <p>Recomendação:</p> <p>- Para além de tocar escalas, será positivo para o aluno tocar alguns estudos que se foquem em várias dimensões da articulação.</p>
<p>Dinâmica</p>	<p>- A dinâmica é também um pouco descontrolada.</p>	<p>- O aluno parece ter melhorado um pouco neste aspeto.</p> <p>Recomendação:</p> <p>- Para além de tocar escalas, será positivo para o aluno tocar alguns estudos que se foquem em várias dimensões dinâmicas.</p>
<p>Técnica</p>	<p>- Posição de pulso/braço não é ótima.</p>	<p>- O aluno melhorou neste aspeto, conseguindo manter um melhor alinhamento do pulso e antebraço.</p>
<p>Leitura</p>	<p>- Ainda tem bastante dificuldade a ler tanto partitura como cifra.</p>	<p>- Não houve particular evolução neste aspeto.</p> <p>Recomendações:</p> <p>- O aluno deve continuar a trabalhar leitura à primeira vista. Obviamente, a capacidade de ler exige também um maior desenvolvimento da compreensão auditiva e das competências motoras.</p>

Fonte: Elaboração própria

d) Aluno 4

Quadro 62: Caracterização do Aluno 4 quanto às dimensões musicais

Dimensões Musicais	Caracterização - início do estágio	Caracterização - fim do estágio
Melodia	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue cantar melodias, incluindo não-familiares, com afinação, mesmo que improvisadas. Demora algum tempo a transpô-las para o instrumento mas não comete muitos erros. - A sua capacidade de reconhecimento auditivo é relativamente boa. Comete alguns erros mas não são graves. Consegue identificar notas mas não tanto os intervalos ou as qualidades dos acordes. - Consegue improvisar com a voz por cima de progressões harmónicas diatónicas, definindo os acordes com alguma propriedade. - Falta de linguagem melódica jazzística. 	<p>- Pensa-se que evolui um pouco, especialmente no que diz respeito à capacidade de executar melodias ao piano. A sua compreensão auditiva é sobretudo intuitiva e não se sente que tenha evoluído muito.</p>
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> - Tem alguma dificuldade em perceber auditivamente as harmonias de <i>standards</i>. - Consegue cantar um baixo improvisado para uma melodia diatónica, caso esta defina relativamente bem os acordes. - Consegue harmonizar uma melodia diatónica mas necessita de algum tempo. 	<p>- Pensa-se que o aluno não evoluiu muito nesta área, mas já tem mais alguma familiaridade com a harmonia de <i>standards</i>.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Pensa-se que se o aluno cantar e tocar melodias e fundamentais, tríades e quatríades dos acordes de diversos <i>standards</i>, irá começar a incorporar a linguagem harmónica. Exercícios de improvisação ou composição poderão ser úteis.</p>

Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue sentir compassos quaternários e ternários relativamente bem. - Tem intenção rítmica, conseguindo perceber como interpretar os ritmos com musicalidade. - Tem alguma dificuldade em sentir e expressar o <i>groove</i> de um excerto. - Falta de linguagem rítmica jazzística. - Tem alguma dificuldade em fazer transformações de temas em compasso binário para ternário e vice-versa. 	<p>- O aluno demonstrou maior familiaridade a executar ritmos sincopados em <i>swing</i>.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Será importante para o aluno cantar e tocar mais temas em <i>swing feel</i> e padrões rítmicos sincopados. Exercícios de improvisação e composição com padrões rítmicos sincopados em <i>swing feel</i>.</p>
Articulação	<ul style="list-style-type: none"> - Legato inconsistente mas revela alguma sensibilidade a questões de articulação. 	<p>- Notou-se evolução no controlo da articulação.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Visto que está a inicializar os seus estudos de piano, seria útil para o aluno começar a trabalhar repertório clássico, incluindo peças e estudos simples.</p>
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - A dinâmica é um pouco inconsistente e há pouca amplitude. 	<p>- Existem dúvidas sobre a evolução do aluno nesta dimensão.</p> <p>Recomendações:</p> <p>- Tal como no que respeita à dimensão da articulação, será útil para o aluno aprofundar este aspeto através da execução de peças e estudos que desenvolvam esta dimensão em particular.</p>
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Tende a inclinar-se demasiado sobre o piano e a descer demasiado os pulsos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tal como para todos os outros estudantes, considero que seria útil para a aluna desenvolver as suas competências técnicas através da exploração de abordagens como a técnica de Alexander e técnica Taubman.

Leitura	- Não lê bem partitura ou cifra.	- Continua a ter bastantes dificuldades em ler, o que é bastante expectável dada a reduzida educação musical formal do aluno.
----------------	----------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

e) Aluna 5

Quadro 63: Caracterização do Aluno 5 quanto às dimensões musicais

Dimensões Musicais	Caracterização - início do estágio	Caracterização - fim do estágio
Melodia	- Consegue cantar com algum grau de afinação melodias familiares mas tem dificuldade em improvisar, mesmo que sobre harmonias diatónicas.	- Não evoluiu muito a nível auditivo, mas evoluiu um pouco na execução de melodias ao piano. Recomendações: - Insistir bastante na questão auditiva.
Harmonia	- A sua capacidade de compreensão harmónica a nível auditivo é bastante reduzida.	- Consegue executar as tríades e quatríades dos campos harmónicos das várias escalas maiores relativamente bem. Porém, a nível auditivo não me parece que tenha havido muita evolução. Recomendações: - Mais uma vez, insistir bastante na questão auditiva.
Ritmo	- Consegue respeitar a pulsação e o compasso bastante bem.	- O aluno tem bastante facilidade a nível rítmico, o que também tem que ver com o facto de ser baterista. Recomendações: - O desafio para o aluno será desenvolver as capacidades técnicas para executar certos ritmos ao piano.

<p>Articulação</p>	<p>- O legato é inconsistente.</p>	<p>- Notou-se evolução no controlo da articulação, embora não muita.</p> <p>Recomendações:</p> <p>Não sendo o seu instrumento principal o piano, seria útil para o aluno começar a trabalhar repertório clássico, incluindo peças e estudos simples.</p>
<p>Dinâmica</p>	<p>- A dinâmica é também um pouco descontrolada.</p>	<p>- Não tendo sido algo muito focado durante as aulas, não se notou muita evolução. Porém, verificou-se um maior controlo na execução de temas.</p> <p>Recomendações:</p> <p>- Será útil para o aluno aprofundar este aspeto através da execução de peças e estudos que desenvolvam esta dimensão em particular.</p>
<p>Técnica</p>	<p>- Tem naturalmente uma boa posição de pulso e braço.</p>	<p>- Embora o aluno tenha alguma facilidade no uso eficiente do corpo, considera-se que seria útil para o aluno desenvolver as suas competências técnicas através da exploração de abordagens como a técnica de Alexander e técnica Taubman.</p>
<p>Leitura</p>	<p>- Ainda tem bastante dificuldade a ler tanto partitura como cifra.</p>	<p>- Continua a ter bastantes dificuldades em ler cifras e partituras. No caso das partituras, observa-se uma particular dificuldade em ler as notas, não tanto os valores rítmicos, o que faz sentido, dado o aluno ser baterista.</p>

Fonte: Elaboração própria

9.13 Percurso do Professor

Nesta secção, será caracterizado o percurso do mestrando ao longo do estágio no que diz respeito a várias dimensões da sua prática enquanto professor.

9.13.1 Papel do Professor

A conceção do papel do professor foi evoluindo ao longo do estágio. Para além do que já foi referido na secção de estratégias de ensino, é importante abordar alguns aspetos adicionais.

Em primeiro lugar, importa referir a questão da sequência de conteúdos e competências. Percebeu-se o quão importante, e também o quão difícil, é elaborar uma sequência de aprendizagem adequada. Cabe ao professor ajudar o aluno a organizar e sequenciar todos os conteúdos a que o aluno tem acesso e as competências que precisa de desenvolver. À dificuldade inerente a esta tarefa, acresce o desafio de conciliar a necessidade de respeitar um sequência de aprendizagem, com o imperativo de procurar desenvolver atividades que motivem o aluno. O mestrando interroga-se muito frequentemente sobre como conciliar estas duas intenções e não acredita que vá alguma vez ter respostas definitivas. Normalmente tende a priorizar a motivação em detrimento da sequência. Porém, também conclui que é preciso estar muito atento ao equilíbrio entre sequência e motivação, caso contrário, pode acontecer que a evolução do aluno começa a abrandar, o que, por si, também reduz a motivação.

Pessoalmente, o mestrando sente que a sua formação não respeitou uma sequência ideal, especialmente no que diz respeito às competências. Assim, é para ele um maior desafio aplicar os princípios de sequenciação referidos noutras secções.

Em segundo lugar, é relevante mencionar a relação entre professor e alunos. Como professores, o mestrando pensa que poderemos ser um modelo para estes alunos de como é possível gerir conflitos, motivar, educar, de forma compassiva e assertiva. Esta dimensão, que lhe interessa profundamente, também se tem revelado difícil para o próprio. Como é que consegue manter a ordem, um bom ambiente na aula, respeito e cooperação, sem recorrer a estratégias de castigo e recompensa, sendo que muita da nossa cultura se baseia

nesse tipo de estratégia? Continua a tentar aprender a fazê-lo, através de livros, vídeos, etc., embora se revele difícil.

9.13.2 Planeamento

A forma do mestrando pensar o planeamento também mudou um pouco, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre os níveis macro e micro curriculares.

O mestrando considera que o programa de instrumento do CMJ (Anexo V), tal como as planificações modulares (Anexo VI), precisam de ser revistas. Tentou criar uma versão um pouco mais organizada das planificações existentes usando matrizes, que elaborou usando como inspiração matrizes que me foram indicadas pela sua orientadora científica, a Prof.^a Helena Caspurro.

No caso das disciplinas de instrumento técnica e de Curso Livre, não existe um programa ou planeamento de longo, médio ou curto prazo. No entanto, no caso dos alunos com que trabalhou no estágio, existiu uma planificação informal feita pelo orientador cooperante. Em geral, esta consiste em assegurar que o aluno aprenda as 12 escalas maiores e respetivos campos harmónicos (tríades e quatríades) e II V I's. A par dos estudos das escalas maiores, caso haja tempo, são também trabalhados vários temas, do interesse do aluno, que se revelem apropriados ao seu desenvolvimento.

Por outro lado, embora pareça que o planeamento das aulas, unidades, módulos, anos e ciclos seja útil, considera que este deve ser usado com alguma flexibilidade, caso contrário podem perder-se oportunidades fulcrais de permitir ao inesperado sugerir-nos atividades que vão motivar os alunos, de ouvir as paixões dos alunos e, seguidamente, incentivá-las. Muitas das melhores aulas que foram dadas, e grandes momentos de viragem, para melhor, nas suas aulas, nasceram precisamente de pôr de lado o planeamento e ouvir o que se estava a passar. No entanto, também é necessário perceber a necessidade de sequência, tal como já foi referido. Assim, o planeamento, usado com flexibilidade, tem uma função essencial de nos orientar relativamente à sequência ideal sem nos levar a ignorar oportunidades de nutrir as paixões dos alunos.

9.13.3 Competências

Ao longo do estágio, o mestrando foi também clarificando a forma como as competências se podem organizar e sequenciar. Elaborou várias sequências que poderão servir de orientação no planeamento das atividades. Estas sequências foram inspiradas, sobretudo, na sequência de aprendizagem de competências de Gordon (2000).

A nível do domínio afetivo, seria melhor de ter tido mais tempo para refletir sobre as diversas competências e as matrizes já existentes, como a de Krathwohl (Damião, 1996). No entanto, o pouco tempo que dedicou a refletir sobre esta matriz deixou uma sensação de grande insatisfação. O mestrando sente que, a nível afetivo, a educação é, em geral, imensamente deficiente. Considera também que deveriam ser revistas, não só as competências que fazem parte desta matriz, como também as ponderações que normalmente são atribuídas a esta dimensão, normalmente bastante reduzidas.

Também gostaria de ter dedicado mais tempo a avaliar as matrizes já existentes que dizem respeito ao domínio motor, como a de Harrow (Damião, 1996). Dado que tocar um instrumento tem uma componente psicomotora de grande relevo, poderá fazer sentido adaptar esta matriz ao contexto musical.

9.13.4 Conteúdos

A nível de conteúdos, foi desafiante elaborar um sistema de organização que pudesse servir de orientação ao planeamento dos vários anos da disciplina. No entanto, parece que ainda há bastante trabalho pela frente de forma a conseguir uma sistematização lógica e útil que descreva as diversas sequências de conteúdos necessárias para um ensino robusto de música e de instrumento.

Ao longo do estágio sentiu, após reflexão, que deveria acrescentar categorias, como estilo, abordagens pianísticas e, até, repertório. No entanto, continua a ter dúvidas se deverá considerar algumas destas categorias como conteúdos ou se deverão ser consideradas estratégias. Pensa que é algo com o qual se irá debater longamente durante a sua carreira de professor.

9.13.5 Estratégias de Ensino-aprendizagem

Ao longo do estágio, o mestrando começou a valorizar mais e mais as atividades de rotina. Parece que é uma forma importante de garantir a interiorização de certos conhecimentos e capacidades.

Também tentou, ao longo do estágio, refletir sobre formas de alinhar as estratégias de ensino com as paixões e interesses do aluno, ao mesmo tempo que tentou respeitar as sequências de aprendizagem. Esta estratégia parece ser bastante eficaz em motivar os alunos. Porém, nem todos respondem de forma igualmente positiva. Há alunos que, talvez por não terem tanta clareza relativamente aos seus interesses e paixões, caso não lhes seja dada uma direção bem definida, parecem ficar um pouco perdidos. Assim, é necessário o mestrando adaptar-se aos vários alunos com que trabalha.

Um método que também tentou explorar foi o ensino através da resolução de problemas. Embora apenas tenha usado este método de forma bastante simplificada, tentou adotar uma abordagem de, sempre que possível, não expor matéria antes de ter sido identificado um problema cuja resolução necessita dessa mesma matéria que vai ser dada. Porém, ainda sente que este tipo de modelo ainda não está suficientemente interiorizado.

Outro aspeto sobre o qual tem ponderado é ter em consideração a personalidade do aluno na altura de elaborar estratégias educativas. Um sistema que tem considerado muito útil é o indicador de Myers-Briggs, que agrupa as personalidades em 16 tipos. Embora seja um pouco simplista, é fácil de aplicar e útil, se usado com as devidas reservas.

9.13.6 Estratégias de Monitorização e Avaliação

No que diz respeito à avaliação dos alunos, o mestrando percorreu um percurso que sente que foi bastante relevante para a sua atividade como professor.

Primeiramente, confrontou-se com o uso de sistemas de medida, como o uso de escalas, que podem ser aditivas, de Likert ou contínuas. Em segundo, a questão da avaliação, em que o desempenho do aluno é analisado segundo certos critérios e é realizado um relatório sumativo. Por fim, refletir sobre a utilidade de elaborar um portfólio em que é feita uma

compilação de vários tipos de documentação que permita ter uma noção relativamente completa do percurso do aluno.

Foi um grande desafio para o mestrando operacionalizar a grelha de avaliação do CMJ apresentada anteriormente na secção que trata da avaliação, especialmente no que diz respeito às competências específicas. Na verdade, não conseguiu fazer corresponder as competências gerais, conteúdos gerais e objetivos gerais das planificações que elaborou às competências gerais da grelha, tendo-se baseado sobretudo nos domínios de competências e suas ponderações.

A nível de escala, depois de alguma reflexão, sentiu que escalas aditivas não dão a agradação que considera necessária para medir o desempenho dos alunos. As escalas contínuas, por seu lado, a não ser que sejam muito bem elaboradas e que exista realmente uma sequência clara na aquisição da competência a ser medida, afiguram-se como um pouco artificiais. Assim, escolheu as escalas de Likert como padrão base para avaliar a concretização dos diversos objetivos.

Um aspeto a que não deu muita atenção mas que merece ser considerado é o envolvimento dos encarregados de educação. Parece importante manter registos do grau de envolvimento dos pais dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Algo a que também poderia dedicar mais atenção são hábitos de estudo dos alunos. Não é comum tentar perceber a fundo quais os métodos de estudo dos alunos, embora seja comum dizer-lhes como acha que seria mais eficaz estudarem.

Outro fator que seria interessante começar a explorar é a autoavaliação. Permitir aos alunos usar escalas para se autoavaliarem poderá ser uma forma de aferir as dimensões musicais para as quais estão mais ou menos despertos.

Por fim, importa mencionar que também começou a refletir sobre a utilidade de medir e avaliar o seu próprio trabalho, em especial no que diz respeito à assiduidade e pontualidade, eficácia das estratégias de ensino, métodos de avaliação e monitorização, gestão de sala de aula, modelo de relacionamento que está a transmitir, meios de comunicação, etc. Talvez fosse útil trabalhar com um mentor que o pudesse avaliar e orientar.

Sentiu ao longo do estágio que seria muito útil para si aprofundar o meu conhecimento e prática das abordagens pedagógicas de Kodaly, Orff, Gordon, Dalcroze, Suzuki e *Comprehensive Musicianship through Performance*. Será algo que tentará fazer no futuro.

Também considera necessário aprofundar o seu conhecimento da técnica de Alexander e técnica Taubman, de forma a poder ajudar os alunos a melhorar a sua técnica, evitando lesões e melhorando a musicalidade.

9.13.7 Recursos

Para além dos recursos utilizados, como vídeos, músicas, gravador, entre outros, o mestrando gostaria de começar a usar mais o *software Band-in-a-Box*. Este *software*, que gera automaticamente uma faixa de acompanhamento para qualquer progressão harmónica que seja inserida no programa pelo utilizador, pode ser útil para a prática, não só na aula como em casa.

9.13.8 Gestão de Tempo e Espaço

A área de gestão de tempo é algo em que o mestrando precisa de focar um pouco. Por vezes perde-se um pouco no tempo que dedica a uma dada atividade, podendo distribuir o tempo mais eficazmente por várias atividades.

BIBLIOGRAFIA

Adlai-Gail, W. S. (1994). *Exploring the autotelic personality*. Doctoral dissertation [unpublished], University of Chicago, IL, USA.

Aherne, C., Moran, A., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist, 25*(2), 177-189.

American Psychiatric Association [APA] (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*. Washington DC: APA.

Amishi, P. J., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 7*(2), 109-119.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: MacGraw-Hill.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*(3), 529-550.

Azzara, C. D. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. Richardson (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp.171-187). New York: Oxford University Press.

Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of research on mood and creativity: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin, 134*(6), 739-756.

Baas, M., Nevicka, B., & Ten Velden, F. S. (2014). Specific mindfulness skills differentially predict creative performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*(9), 1092-1106.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125-143.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191-206.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27-45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S. et al. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment, 15*(3), 329–342.
- Baker, F. A., & MacDonald, R. A. R. (2014). Experiences of creating personally meaningful songs within a therapeutic context. *Arts & Health, 6*(2), 143–161.
- Baker, F. A., & MacDonald, R. A. R. (2013). Flow, identity, achievement, satisfaction and ownership during therapeutic songwriting experiences with university students and retirees. *Musicae Scientiae, 17*(2), 131–146.
- Baker, D., & Stauth, C. (2003). *O que sabem as pessoas felizes: Como a nova ciência da felicidade pode mudar a sua vida para melhor*. Estrela Polar: Cruz Quebrada.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior, 66*(1), 26-44.
- Bauer, R. (2005). *A Certain State of Surrender: Toward a Jarrettian Landscape of Spontaneity*. Ph. Doctoral Thesis, Princeton University, USA.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Beilock, S. L., Afremow, J. A., Rabe, A. L., & Carr, T. H. (2001). “Don’t miss!” The debilitating effects of suppressive imagery on golf putting performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*(3), 200-221.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berkowitz, A. (2009). *Cognition in improvisation: The art and science of spontaneous musical performance*. Ph. Doctoral Thesis, Harvard University, USA.
- Berkowitz, A., & Ansari, D. (2010). Expertise-related deactivation of the right temporoparietal junction during musical improvisation. *NeuroImage 49*(1), 712–719.

- Berkowitz, A., & Ansari, D. (2008). Generation of novel motor sequences: The neural correlates of musical improvisation. *NeuroImage*, *41*(2), 535–543.
- Bernier, M., Thienot, E., Codron, R., & Fournier, J.F. (2009). Mindfulness and acceptance approaches in sport performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *3*(4), 320-333.
- Biasutti, M., & Frezza, L. (2009). Dimensions of Music Improvisation. *Creativity Research Journal*, *21*(2-3), 232–242.
- Bicknell-Holmes, T., & Hoffman, P. S. (2000). Elicit, engage, experience, explore: discovery learning in library instruction. *Reference Services Review*, *28*(4), 313-322.
- Birrer, D., Röthlin, P., & Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*, *3*(3), 235-246.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. C., Carmody, J. et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241.
- Bloom, A. J., & Skutnick-Henley, P. (2005). Facilitating flow experiences among musicians. *American Music Teacher* *54*(5), 24–28.
- Boniface, M. R. (2000). Towards an understanding of flow and other positive experience phenomena within outdoor and adventurous activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *1*(1), 55–68.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Van Raalte, N. S., & Linder, D. E. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *13*(3), 227–238.
- Brown, J. (2011). In the zone: An autoethnographic study exploring the links between flow and mindfulness for a piano accompanist. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, *8* (2): 83–95.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822.

- Byrne, C., MacDonald, R., & Carlton, L. (2003). Assessing creativity in musical compositions: Flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education, 20*(3), 277-290.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment, 15*(2), 204-223.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine, 31*(1), 23–33.
- Carvell, L. (1991). *The Universal Mind of Bill Evans: The Creative Process and Self-Teaching*. Rhapsody Films [filme]. Disponível em <http://www.rhapsodyproductionsinc.com>.
- Cash, M., & Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? *Mindfulness, 1*(3), 177–182.
- Cathcart, S., McGregor, M., & Groundwater, E. (2014). Mindfulness and flow in elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 8*(2), 119-141.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review, 29*(6), 560-572.
- Chang, J.C., Midlarsky, E., & Lin, P. (2003). The effects of meditation on music performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists, 18*(3), 126-130.
- Chen, H., Wigand, R., & Nilan, M. (1999). Optimal experience of web activities. *Computers in Human Behavior, 15*(5), 585–608.
- Chermahini, S. A., & Hommel, B. (2010). The (b)link between creativity and dopamine: Spontaneous eye blink rates predict and dissociate divergent and convergent thinking. *Cognition, 115*(3), 458-465.

- Chosky, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clark, S. R. (2002). *The impact of self-regulated attention control on the amount of time spent in flow*. Doctoral dissertation, Northern Arizona University, USA.
- Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). „Flow“ experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85(4), 511-523.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Colzato, L. S., Ozturk, A., & Hommel, B. (2012). Meditate to create: The impact of focused-attention and open-monitoring training on convergent and divergent thinking. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 116.
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven material in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(3), 215-229.
- Corder, G., & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XII(1), 143-169.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. New York, NY: Random House.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Fruitless polarities. *Behavioral Brain Sciences*, 21(3), 411.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York, NY: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millenium*. New York: HarperCollins Publishers Inc.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1988a). The future of flow. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1988b). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Play and intrinsic rewards*. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41-63.

Csikszentmihalyi, M. (1975b). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.

Csikszentmihalyi, M., & Rich, G. (1998). Musical improvisation: A systems approach. In K. Sawyer (Ed.), *Creativity in performance* (pp. 43–66). Greenwich, CT: Ablex.

Cunha, J. (2011). Música e experiência de fluxo: Indicadores iniciais de um estudo piloto em educação musical. In *PERFORMA'11 - Conference on Performance Studies*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.

Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3–9.

Custodero, L. (1997). An observational study of flow experience in young children's music learning. [Unpublished]. Doctoral dissertation, University of Southern California, USA.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Minerva: Coimbra.

Dane, E. (2011). Capturing intuitions “in flight”: observations from research on attention and mindfulness. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of intuition research* (pp. 217–226). Cheltenham UK. Edward Elgar Publishing.

Davidson, J.W., & Good, J. M. M. (2002) Social and Musical Co-ordination between Members of a String Quartet: An Exploratory Study. *Psychology of Music*, 30(2), 186–201.

Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha’s brain: Neuroplasticity and meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(2), 172-176.

De La Cruz, O. L., & Rodríguez-Carvajal, R. (2014). Mindfulness and music: A promising subject of an unmapped field. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, 2(301), 27-35.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Delle, A., Fave, A., & Massimini, F. (1988). Modernization and the changing contexts of flow in work and leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 193-213). New York: Cambridge University Press.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Dewhurst, S. A., & Marlborough, M. A. (2003). Memory bias in the recall of pre-exam anxiety: The influence of self-enhancement. *Applied Cognitive Psychology*, 17(6), 695-702.

- Diaz, F. M. (2011). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of Music, 41*(1), 42–58.
- Diaz, F. (2010). *A Preliminary Investigation into Effects of a brief Mindfulness induction on Perceptions of Attention, Aesthetic response and Flow during music listening*. Doctoral dissertation, Florida State University, USA.
- Dillbeck, C., Assimakis, P. D., Raimondi, D., & Orme-Johnson, D. W. (1986). Longitudinal effects on the Transcendental Meditation and TM-Sidhi program on cognitive ability and cognitive style. *Perceptual and Motor Skills, 62*(3), 731-738.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações* (2.a Edição). Lisboa: Editora RH.
- De Dreu, C. K. W., Nijstad, B. A., Baas, M., Wolsink, I., & Roskes, M. (2012). Working memory benefits creative insight, musical improvisation, and original ideation through maintained task- focused attention. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(5), 656-669.
- Eckhardt, K. J., & Dinsmore, J. A. (2012) Mindful music listening as a potential treatment for depression. *Journal of Creativity in Mental Health, 7*(2), 176–186.
- Ellis, G. D., Voelkl, J. E. & Morris, C. (1994). Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using the flow model. *Journal of Leisure Research, 26*(4), 337–356.
- Emerson, H. (1998). Flow and occupation: A review of the literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 65*(1), 37–43.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion, 32*(3), 158-172.
- Farnsworth-Grodd, V. A. (2012). *Mindfulness and the self-regulation of music performance anxiety*. Doctoral dissertation, University of Auckland, Australia.
- Fidelibus, J. (2004). *Mindfulness in music therapy clinical improvisation: When the music flows*. Doctoral dissertation [unpublished], New York University, New York, USA.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de Investigação*. Loures: Lusociência.

- Fritz, B. S., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology, 16*(2), 5–17.
- Gardner, F.L., & Moore, Z.E. (2006). *Clinical sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2004). A mindfulness-acceptance-commitment-based approach to athletic performance enhancement: Theoretical considerations. *Behavior Therapy, 35*(4), 707–723.
- Gaskins, R. W. (1999). " Adding legs to a snake": A reanalysis of motivation and the pursuit of happiness from a Zen Buddhist perspective. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 204-215.
- Gelderloos, P., Walton, K., Orme-Johnson, D., & Alexander, C. (1991). Effectiveness of the Transcendental Meditation program in preventing and treating substance misuse: A review. *International Journal of the Addictions, 26*(3), 293-325.
- Gilson, C., Pratt, M., Roberts, K., & Weymes, E. (2000). *Peak performance*. London: Harper Collins.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. (3ª Ed., Trad. por Victor Gaspar). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, M. J. P. M., Ribeiro, J. L. P., Marques, M. M., & Carvalho, C. M. C. F. D. (2012). Validity and reliability of the Portuguese version of the Dispositional Flow Scale-2 in exercise. *Revista de psicología del deporte, 21*(1), 81-88.
- Grafanaki, S., Brennan, M., Holmes, S., Tang, K., & Alvarez, S. (2007). In search of flow in counseling and psychotherapy: Identifying the necessary ingredients of peak moments of therapy interaction. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies, 6*(4), 240–255.
- Greenberg, J., Reiner, K., & Meiran, N. (2012). “Mind the trap”: Mindfulness practice reduces cognitive rigidity. *PLoS ONE, 7*(5), e36206.
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness Research Update: 2008. *Complementary Health Practice Review, 14*(1), 10-18.

- Gregório S., & Pinto-Gouveia J. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. [Mindfulness facets: Psychometric characteristics of one assessment instrument]. *Psychologica*, 54, 259–280.
- Grindea, C. (2002). Fenomen “vrhunca doživetja” ali “flow” v glasbenem nastopu [The phenomenon of peak experience or flow in music performance]. *EPTA bilten*, 4(junij), 37-40.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Gunderson, J. A. (2003). *Csikszentmihalyi's state of flow and effective teaching*. Doctoral dissertation, Claremont Graduate University, USA.
- Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Han, S. (1988). The relationship between life satisfaction and flow in elderly Korean immigrants. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 138-149). New York: Cambridge University Press.
- Hart E., & Di Blasi Z. (2015). Combined flow in musical jam sessions: a pilot qualitative study. *Psychology of Music*, 43(2), 275–290.
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E., & Barsalou, L. W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: A fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *NeuroImage*, 59(1), 750-760.
- Haworth, J.T., Jarman, M., & Lee, S. (1997). Positive psychological states in the daily life of a sample of working women. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(4), 345-370.

- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). "Just Clicks": An interpretive phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education*, 7(2), 141–159.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology*. (8th Ed.). Duxbury: Pacific Grove.
- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences (7th Ed.)*. Belmont: Wadsworth.
- Inghilleri, P. (1999). *From subjective experience to cultural change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jackson, S. A. (2000). Joy, fun, and flow state in sport. In Y. L. Yuri (Ed.) *Emotions in sport* (pp. 135-155). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S. A. (1996). Towards a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76–90.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow states in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 138-166.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133–150.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2004). *The flow scale manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Jackson, S. A., & Kimiecik J. C. (2008). The flow perspective of optimal experience in sport and physical activity. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 377–399). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S. A. Kimiecik, J. C., Ford, S. K., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 158–178.

- Jackson, S., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*(1), 17-35.
- Jackson, S.A., Martin, A., & Eklund, R. (2008). Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS-2, DFS-2, and New Brief Counterparts. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*(5), 561–587.
- Jackson S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist, 6*(2), 156-171.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(2), 129-153.
- Jackson, S. A., & Wrigley, W. J. (2004). Optimal experience in sport: Current issues and future directions. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* (pp. 423–451). Milton: Wiley.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*(1), 11-21.
- James, W. (1980). *Princípios da Psicologia*. São Paulo. Abril Cultural.
- Janelle, C.M. (1999). Ironic mental processes in sport: Implications for sport psychologists. *The Sport Psychologist, 13*(2), 201-220.
- Jevning, R., Wilson, A. F., & Davidson, J. M. (1978). Adrenocortical activity during meditation. *Hormones and Behavior, 10*(1), 54-60.
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion, 10*(1), 54-64.

- Johnson, J.J.M., Hrycaiko, D.W., Johnson, G.V., & Halas, J.M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist, 18*(1), 44–59.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the Stress Reduction Clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*(1), 33–47.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burncy, R., & Sellers, W. (1987). Four-year follow up of a meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance. *Clinical Journal of Pain, 2*, 159-173.
- Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M. J., Cropley, T. G., Hosmer, D., & Bernhard, J. D. (1998). Influence of mindfulness meditation based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine, 60*(3), 625-632.
- Kaufman, K.A., Glass, C.R., & Arnkoff, D.B. (2009). An evaluation of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE): A new mental training approach to promote "flow" in athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 3*(4), 334-356.
- Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2012). Interpreting the Dispositional Flow Scale-2 scores: A pilot study of latent class factor analysis. *Journal of Sports Sciences, 30*(11), 1183–1188.
- Kee, Y.H., & Wang, C.K.J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise, 9*(4), 393–411.

- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18(3), 183–208.
- Kenny, D.T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757–777.
- Kenny, D.T., & Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2), 103–112.
- Keuler, D. J., & Safer, M. A. (1998). Memory bias in assessment and recall of pre-exam anxiety: How anxious was I? *Applied Cognitive Psychology*, 12(7), 127–137.
- Khalsa, S. B. S., Butzer, B., Shorter S. M., Reinhardt, K. M., & Cope, S. (2013). Yoga reduces performance anxiety in adolescent musicians. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 19(2), 34–45.
- Khalsa, S. B. S., Shorter, S. M., Cope, S., Wyshak, G., & Sklar, E. (2009). Yoga Ameliorates Performance Anxiety and Mood Disturbance in Young Professional Musicians. *Applied Psychophysiological Biofeedback*, 34(4), 279–289.
- Kimiecik, J.C., & Stein, G.L. (1992). Examining flow experiences in sport contexts: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 144–160.
- Kirk, A.K., & Brown, D.F. (2003). Employee Assistance Programs: A review of the management of stress and wellbeing through workplace counseling and consulting. *Australian Psychologist*, 38(2), 138-143.
- Konradt, U., & Sulz, K. (2001). The experience of flow in interacting with a hypermedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(1), 69–84.
- Komagata, N, & Komagata, S. (2010). Mindfulness and flow experience. Acedido a 12 de Setembro, 2016 em <http://nobo.komagatta.net/pub/Komagata+10-MIndfulnessFlow.html>

- Kornspan, A.S., Overby, L.Y., & Lerner, B.S. (2004). Analysis and performance of pre-performance imagery and other strategies on a golf putting task. *Journal of Mental Imagery*, 28(3-4), 59–74.
- Kowal, J., & Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Kraus, B. N. (2003). *Musicians in flow: Optimal experience in the wind ensemble rehearsal*. Doctoral dissertation, Arizona State University, USA.
- Krippner, S. (Ed.) (1972). The plateau experience: A. H. Maslow and others. *Journal of Transpersonal Psychology*, 4(2), 107–120.
- Kruger, D. (2005). *Songwriters speak: Conversations about creating music*. Balmain, Australia: Limelight Press.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574–594.
- Langer, E., Russel, T., & Eisenkraft, N. (2009) Orchestral performance and the footprint of mindfulness. *Psychology of Music*, 37(2), 125–136.
- Lansky, E. P., & St. Louis, E. K. (2006). Transcendental meditation: A double-edged sword in epilepsy? *Epilepsy & Behavior*, 9(3), 394–400.
- Lim T. S., & Loh, W. Y. (1996). A Comparison of Tests of Equality of Variances, *Computational Statistics and Data Analysis*, 22(3), 287-301.
- Lin, P., Chang, J., Zemon, V., & Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: A study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36(2), 139–155.
- Lipman-Bluman, J., & Leavitt, J. (1999). *Hot groups*. New York, NY: Oxford University Press.
- Logan, R. (1988). Flow and solitary ordeals. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 172–180). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lopes, J., & Silva, M. H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Lowis, M. (2002). Music as a trigger for peak experiences among a college staff population. *Creativity Research Journal*, 14 (3–4), 351–359.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Science*, 12(4), 163-169.
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292–306.
- MacDonald, R. A. R., & Wilson, G. B. (2006). Constructions of jazz: How jazz musicians present their collaborative musical practice. *Musicae Scientiae*, 10(1), 59–85.
- Maddux, J. E. (1997). Habit, health, and happiness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 331-346.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2008). Reflections on Puccini's *La Bohème*: Investigating a model for listening. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 33-42.
- Marin, M. M., & Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: Trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in Psychology*, 4(853), 14pags.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsh, H. W., & Jackson, S. A. (1999). Flow experience in sport: Construct validation of multidimensional, hierarchical state and trait responses. *Structural Equation Modelling*, 64(4), 343–371.
- Martin, J. J., & Cutler, K. (2002). An exploratory study of flow and motivation in theatre actors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(4), 344–352.
- Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion*, 32(3), 141–157.

- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Massimini, F. & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi, *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness* (pp. 266-278). Cambridge, Cambridge University Press.
- Masters, R. S. W. (1992). Knowledge knerves and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure. *British Journal of Psychology*, 83(3), 343–358.
- Masters, R., & Maxwell, J. (2008). The theory of reinvestment. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 160-183.
- Matthews, W. E. (2003). *Teaching with improvisation: Three case studies of flow experience in beginning adult singers*. Doctoral dissertation, University of Hong Kong, China.
- Mayers, P. (1978). *Flow in adolescence and its relation to school experience*. Doctoral dissertation [unpublished], University of Chicago, USA.
- Mell, M. (2010). *Body, mind, spirit: In pursuit of an integral philosophy of music teaching and learning*. Ph. Doctoral Thesis, Temple University, USA.
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Mills, J (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.

- Moore, B. A. (2012). *Propensity for experiencing flow: The roles of cognitive flexibility and mindfulness*. Master's thesis, Towson University, USA.
- Mrazek, M. D., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2012). Mindfulness and mind-wandering: Finding convergence through opposing constructs. *Emotion, 12*(3), 442-448.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2005). The concept of flow. In Snyder, C. R. & Lopez, S. (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York, NY: Oxford University Press.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity, 2*(3), 223-250.
- Nideffer, R. M. (1993). Attention control training. In R.N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.) *Handbook of research on sport psychology* (pp. 542-556). New York: Macmillan.
- Novak, T.P., Hoffman, D., & Duhachek, A. (2003). The Influence of Goal-Directed and Experiential Activities on Online Flow Experiences. *Journal of Consumer Psychology, 13* (1–2), 3–16.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L. & Yung, Y. F. (1998). Modeling the structure of flow experience among web users. In *Proceedings of the Marketing Science and the Internet, INFORMS Mini-Conference*. Cambridge, MA: MIT.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y. F. (2000). Capturing the customer experience in online environments: A structural modelling approach. *Marketing Science, 19*(1), 22– 42.
- O'Neill, S. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141*, 129–134.
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music* (pp. 31–47). Oxford: Oxford University Press.
- Orlick, T. (1990). *In pursuit of excellence*. Champaign, IL: Leisure Press.

Parks, B. (1996). *"Flow," boredom, and anxiety in therapeutic work*. Ph. Doctoral Thesis. University of Chicago, Dept. of Psychology. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 9711210).

Patton, J. D. (1999). *Exploring the relative outcomes of interpersonal and intrapersonal factors of order and entropy in adolescence: A longitudinal study*. Doctoral dissertation [unpublished]. University of Chicago, IL, USA.

Pineau, T. R., Glass, C. R., Kaufman, K. A., Tenuta, C. K. & Bernal, D. R. (2011). *Self- and team efficacy beliefs of rowers and their relation to mindfulness and flow*. American Psychological Association, Washington, DC.

Pineau, T. R. (2014). *Effects of mindful sport performance enhancement (MSPE) on running performance and body image: Does self-compassion make a difference?* Doctoral dissertation, The Catholic University of America, USA.

Pineau, T. R., Glass, C. R., & Kaufman, K. A. (2014). Mindfulness in Sport Performance. In A. Ie, C. T. Ngnoumen, & E. J. Langer (Eds.), *Handbook of mindfulness* (pp. 1004-1033). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Pineau, T. R., Glass, C. R., Kaufman, K. A., & Bernal, D. R. (2014). Self-and team-Efficacy beliefs of rowers and their relation to mindfulness and flow. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8(2), 142-158.

Pineau, T. R., Kaufman, K. A., & Glass, C. R. (2012). *Effects of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE) on running performance and body image: Does self-compassion make a difference?* Manuscript in preparation, The Catholic University of America, Washington, DC.

Posner, M. I., & Peterson, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.

Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439.

Rathunde, K. (1988). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 605-628.

- Reid, D. (2011). Mindfulness and flow in occupational engagement: Presence in doing. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 50-56.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. R., & Ryan, R. M. (2000). Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi editores.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Salmon, P., Hanneman, S., & Harwood, B. (2010). Associative/dissociative cognitive strategies in sustained physical activity: Literature review and proposal for a mindfulness-based conceptual model. *The Sport Psychologist*, 24(2), 127-156.
- Sarath, E. (2002). Improvisation and curriculum reform. In R. Colwell & Carol Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 188-198). New York, NY: Oxford University Press.
- Sarath, E. (1996). A New Look at Improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1-38.
- Sato, I. (1990). *The thundering tribe*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sawyer, K. R. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York, NY: Basic Books.
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: Musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Sawyer, K. R. (1999). Improvised Conversations: Music, Collaboration, and Development. *Psychology of Music*, 27(2), 192-205.

Schmertz, S. K., Anderson, P. L., & Robins, D. L. (2009). The relation between self-report mindfulness and performance on tasks of sustained attention. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(1), 60-66.

Schmidt, J. A. (1998). *Overcoming challenges: Exploring the role of action, experience, and opportunity in fostering resilience among adolescents*. Doctoral dissertation [unpublished]. University of Chicago, IL, USA.

Schwanhausser, L. (2009). Application of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) protocol with an adolescent springboard diver. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 3(4), 377-395.

Scollon, C. N., Kim-Prieto, C., & Diener, E. (2003). Experience sampling: Promises and pitfalls, strengths and weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 5-34.

Scott- Hamilton, J., Schutte, N. S., & Brown, R. F. (2016). Effects of a Mindfulness Intervention on Sports- Anxiety, Pessimism, and Flow in Competitive Cyclists. *Applied Psychology: Health and Well- Being*, 8(1), 85-103.

Seddon, F. A. (2005). Modes of Communication During Jazz Improvisation. *British Journal of Music Education*, 22(1), 47-61.

Seddon, F. A. & Biasutti, M. (2009) A comparison of modes of communication between members of a string quartet and a jazz sextet. *Psychology of Music*, 37(4), 395-415.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Shapiro, D. H. (1980). Overview: Clinical and physiological comparisons of meditation with other self-control strategies. In D. H. Shapiro & R. N Walsh (Eds.), *Meditation: Classic and contemporary perspectives* (pp. 5-12). New York: Aldine Publishing Company.

Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Santerre, C. (2002). Meditation and positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York, Oxford University Press.

Sheridan, M., & Byrne, C. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19(2), 135–143.

Siegel, S. (1975). *Nonparametric Statistics for the behavioral Sciences*, McGraw-Hill.

Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, 60(1), 6–25.

Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., & Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS Biology*, 5(6), e138.

Smyth, J. M., & Stone, A. A. (2003). Ecological momentary assessment research in behavioural medicine. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 35–52.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill: Lisboa.

Sobel, D. (1995). Interview: Mihaly Csikszentmihalyi. *Omni*, 17(4), 73–80.

Stace, W. T. (1952). Oriental Conceptions of Detachment and Enlightenment. *Philosophy East and West*, 2(1), 20-30.

Stein, G. L., Kimiecik, J. C., Daniels, J., Jackson, S. A. (1995). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(2), 125-135.

Steckel, C. L. (2001). *An exploration of flow among collegiate marching band participants*. Master's thesis, Oklahoma State University, USA.

Stern, J. R. S., Khalsa, S. B. S., & Hofmann, S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Medical Problems Performing Artists*, 27(3), 123–128.

Steptoe, A. & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2), 241–249.

Steyn, M. H. (2013). *The impact of psychological skills and mindfulness training on the psychological well-being of undergraduate music students*. Ph Doctoral dissertation, University of Pretoria, South Africa.

St. John, P. A. (2006). Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, 34(2), 238–261.

Sutton, R. C. (2004). *Peak performance of groups: An examination of the phenomenon in musical groups*. Doctoral dissertation, Pepperdine University, USA.

Swann, C., Keegan, R. J., Piggott, D. J., & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate analysis*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tang, Y., Ma, Y., Wang, J., Yaxin, F., Feng, S., Lu, Q. et al. (2007). Short term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Science*, 104(43), 17152-17156.

Vago, D. R., & Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, Article 296.

Valentine, E. R. & Sweet, P. L. G. (1999). Meditation and attention: a comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religion & Culture*, 2(1), 59-70.

Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

- Vidyarthi, J. (2012). *Sonic Cradle: Evoking Mindfulness through 'Immersive' Interaction Design*. M.Sc. Thesis, Simon Fraser University, Canada.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2000). Hierarchical confirmatory factor analysis of the Flow State Scale in exercise. *Journal of Sports Sciences*, 18(10), 815–823.
- Xu, H. (2010). *Application of Zen Techniques to overcome Performance Anxiety*. Ph.D. Dissertation, Florida State University, USA.
- Walsh, R., & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and western psychology: A mutually enriching dialogue. *American Psychologist*, 61(3), 227-239.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820–838.
- Webster, J., Trevino, L. K., & Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computers in Human Behavior* 9(4), 411–426.
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101(1), 34–52.
- Wegner, D.M., Ansfield, M., & Pilloff, D. (1998). The putt and the pendulum: Ironic effects of the mental control of action. *Psychological Science*, 9(3), 196–199.
- Werner, K. (1996). *Effortless Mastery*. New Albany, Indiana: Jamie Aebersold Jazz.
- Whitson, C., & Consoli, J. (2009). Flow theory and student engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 40-49.
- Wright, J. J., Sadlo, G., & Stew, G. (2006). Challenge-skills and mindfulness: An exploration of the conundrum of flow process. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 26(1), 25-32.
- Wrigley, W. J., & Emmerson, S. B. (2011). The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, 41(3), 292–305.

Wulf, G., McNevin, N. H., & Shea, C. H. (2001). The automaticity of complex motor skill learning as a function of attentional focus. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54(4), 1143–1154.

Young, J. A., & Pain, M. D. (1999). The zone: Evidence of a universal phenomenon for athletes across sports. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 1(3), 21-30.

Zamarra, J. W., Schneider, R. H., Besseghini, I., Robinson, D. K., & Salerno, J. W. (1996). Usefulness of the transcendental meditation program in the treatment of patients with coronary disease. *American Journal of Cardiology*, 77(10), 867-870.

Zollo, P. (1997). *Songwriters on songwriting* (Expanded ed.). Cincinnati, OH: Da Capo Press.

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário de caracterização sociodemográfico e socioprofissional

1. Sexo:

2. Idade:

3. Se aplicável, refira o ano de escolaridade que frequenta actualmente:

4. Instrumento musical principal:

5. Há quanto tempo estuda o instrumento?

número normal

6. Há quanto tempo pratica improvisação neste instrumento?

7. Tem experiência prévia com algum tipo de prática meditativa? Isto pode incluir Tai-Chi, Yoga, meditação Mindfulness (Atenção Plena), ou outras práticas que desenvolvam a atenção/concentração relaxada e sem julgamento.

Se respondeu não, por favor ignore as três perguntas que se seguem:

8. Com que prática(s) meditativa(s) tem experiência prévia?

9. Há aproximadamente quanto tempo realizou pela primeira vez uma prática meditativa?

10. Somando todos os períodos em que manteve uma prática meditativa regular (no mínimo semanal), durante aproximadamente tempo manteve, ou há quanto tempo mantém, essa prática?

(...continuação)

Continue a responder pensando na atividade referida

	Nunca	Raramente	Às Vezes	Frequentemente	Sempre
20. Realizo a atividade automaticamente, sem pensar demasiado	1	2	3	4	5
21. Sei o que quero alcançar	1	2	3	4	5
22. Durante o exercício/atividade, tenho a noção clara de que estou a ter um bom desempenho	1	2	3	4	5
23. Estou totalmente concentrado(a)	1	2	3	4	5
24. Tenho a sensação de controlo total sobre o que estou a fazer	1	2	3	4	5
25. Não me preocupo com a forma como o meu desempenho está a ser visto pelos outros	1	2	3	4	5
26. Sinto que o tempo passa rapidamente	1	2	3	4	5
27. Sinto-me extremamente satisfeito(a) com esta atividade/experiência	1	2	3	4	5
28. O desafio que me é colocado e as minhas capacidades estão ambas a um nível bastante elevado	1	2	3	4	5
29. Faço as coisas espontânea e automaticamente sem ter de pensar nelas	1	2	3	4	5
30. Os meus objectivos estão claros na minha cabeça	1	2	3	4	5
31. Pela forma como as coisas me estão a sair é fácil para mim aperceber-me de como estou a ter um bom desempenho	1	2	3	4	5
32. Estou completamente focado(a) na tarefa	1	2	3	4	5
33. Sinto um controlo completo do meu corpo	1	2	3	4	5
34. Não me deixo preocupar com o que os outros possam estar a pensar de mim	1	2	3	4	5
35. Perco a noção do tempo enquanto faço esta actividade	1	2	3	4	5
36. Acho a experiência extremamente enriquecedora	1	2	3	4	5

(DFS-2)- Exercício © 1996, 2001 Susan Jackson. All Rights Reserved. (Adaptação de Gourvaia et al. 2012)
 © Published by Mind Garden, Inc

LONG Dispositional Flow Scale-2 (DFS-2) – Physical - S.A. Jackson, 2001

A escala deve ser aplicada num momento que não esteja diretamente relacionado com a realização da atividade que está a ser considerada.

A Dimensões DFS-2	B Itens	C Total das Dimensões	D Média - Itens Scores
1. Balanço Desafio-Competência	Q1+Q10+Q19+Q28		
2. Imersão na Ação	Q2+Q11+Q20+Q29		
3. Objetivos Claros	Q3+Q12+Q21+Q30		
4. Feedback inequívoco	Q4+Q13+Q22+Q31		
5. Concentração na Tarefa	Q5+Q14+Q23+Q32		
6. Sensação de Controlo	Q6+Q15+Q24+Q33		
7. Perda de Auto-Consciência	Q7+Q16+Q25+Q34		
8. Transformação de Tempo	Q8+Q17+Q26+Q35		
9. Experiência Autotética	Q9+Q18+Q27+Q36		
Score Total da Escala (soma coluna D)			

Apêndice III - *Five Facet Mindfulness Questionnaire* e respetiva cotação

FFMQ

(Versão de Baer, Smith, Hopkins, Kristemeyer & Toney, 2006)

(Adaptação para a população portuguesa por Gregório e Pinto Gouveia, 2011)

Instruções:

Por favor avalie cada uma das afirmações seguintes de acordo com a escala. Assinale com uma cruz o número que melhor descreve a sua opinião sobre o que considera ser geralmente verdadeiro para si.

Nunca ou muito raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Frequentemente verdadeiro	Muito frequentemente ou sempre verdadeiro
1	2	3	4	5

	Nunca ou muito raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Frequentemente verdadeiro	Muito frequentemente ou sempre verdadeiro
1. Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento.					
2. Encontro facilmente as palavras para descrever os meus sentimentos.					
3. Critico-me por ter emoções irracionais ou inapropriadas.					
4. Apercebo-me dos meus sentimentos e emoções sem ter que lhes reagir.					
5. Quando estou a fazer qualquer coisa a minha mente vagueia e distraio-me facilmente.					
6. Quando tomo um duche ou banho fico atento(a) às sensações da água no meu corpo.					
7. Consigo traduzir facilmente as minhas crenças, opiniões e expectativas em palavras.					
8. Não presto atenção ao que estou a fazer porque estou a sonhar acordado(a), preocupado(a) ou distraído(a) com qualquer coisa.					
9. Observo os meus sentimentos sem me "perder" neles.					
10. Digo a mim próprio(a) que não devia sentir-me como me sinto.					
11. Notei como a comida e a bebida afectam os meus pensamentos, as minhas sensações corporais e emoções.					
12. Tenho dificuldade em encontrar palavras para descrever o que penso.					
13. Distraio-me facilmente.					
14. Acredito que alguns dos meus pensamentos são anormais ou meus e que não devia pensar dessa forma.					
15. Presto atenção às sensações, tais como o vento no meu cabelo ou o sol no meu rosto.					
16. Tenho dificuldade em pensar nas palavras certas para exprimir o que sinto acerca das coisas.					
17. Faço julgamentos sobre se os meus pensamentos são bons ou maus.					
18. É-me difícil permanecer focado no que está a acontecer no presente.					

	Nunca ou raramente verdadeiro	Raramente verdadeiro	Algumas vezes verdadeiro	Frequentemente verdadeiro	Muito frequentemente ou sempre verdadeiro
19. Quando tenho pensamentos ou imagens muito perturbadores distancio-me e torno-me consciente do pensamento ou imagem sem ser "apechado" por este(a).					
20. Presto atenção a sons, tais como o bater do relógio, o chilrear dos pássaros ou os carros a passar.					
21. Em situações difíceis consigo parar e não reagir imediatamente.					
22. Quando tenho uma sensação no meu corpo é-me difícil descrevê-la porque não consigo encontrar as palavras certas.					
23. Parece que funciono em "piloto automático" sem muita consciência do que estou a fazer.					
24. Pouco tempo depois de ter pensamentos ou imagens perturbadoras, sinto-me calmo(a).					
25. Digo a mim próprio(a) que não devia pensar do modo como estou a pensar.					
26. Noto o cheiro e o aroma das coisas.					
27. Mesmo quando estou profundamente triste ou terrivelmente perturbado consigo encontrar uma forma de colocar isso em palavras.					
28. Faço as actividades sem estar realmente atento(a) às mesmas.					
29. Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores consigo aperceber-me deles sem reagir.					
30. Penso que algumas das minhas emoções são más e inapropriadas e que não as devia sentir.					
31. Noto elementos visuais na arte ou na natureza, tais como cores, formas, texturas ou padrões de luz e sombras.					
32. A minha tendência natural é traduzir as minhas experiências em palavras.					
33. Quando tenho pensamentos e imagens perturbadores, apenas me apercebo deles e "deixo-os ir".					
34. Realizo trabalhos ou tarefas automaticamente sem estar atento ao que estou a fazer.					
35. Quando tenho pensamentos ou imagens perturbadores julgo-me como bom (boa) ou mau (má), em função desses pensamentos ou imagens.					
36. Presto atenção a forma como as minhas emoções influenciam o meu comportamento.					
37. Normalmente consigo descrever como me sinto no momento, com grande pormenor.					
38. Dou por mim a fazer coisas sem prestar atenção.					
39. Desaprovo-me quando tenho ideias irracionais.					

¹ Gregório, S., & Pinto-Oliveira, J. (2011). Facetas de Mindfulness: características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia, 34*, 259-280.

FFMQ Scoring instructions

For all items marked "R" the scoring must be reversed. Change 1 to 5, 2 to 4, 4 to 2, and 5 to 1 (3 stays unchanged). Then sum the scores for each subscale.

Observing

1, 6, 11, 15, 20, 26, 31, 36

Describing

2, 7, 12R, 16R, 22R, 27, 32, 37

Acting with awareness

5R, 8R, 13R, 18R, 23R, 28R, 34R, 38R

Nonjudging of inner experience

3R, 10R, 14R, 17R, 25R, 30R, 35R, 39R

Nonreactivity to inner experience

4, 9, 19, 21, 24, 29, 33

Apêndice IV - Questionário final – Flow

1. Definindo "*flow*" como um "estado em que a pessoa se encontra totalmente envolvida e focada numa actividade que lhe dá prazer e que é acompanhado por sentimentos de grande satisfação", refira em qual ou em quais das seguintes circunstâncias já experienciou *flow*, respondendo "Sim" ou "Não" a cada uma das seguintes alíneas:

- a) Improvisação livre:
- b) Improvisação sobre progressões harmónicas ou temas familiares:
- c) Improvisação sobre progressões harmónicas ou temas não-familiares:
- d) Execução de secções não improvisadas em peças ou temas familiares:
- e) Execução de secções não improvisadas em peças ou temas não-familiares :

2. Das alíneas descritas na pergunta 1 a que respondeu "Sim", refira aquela em lhe parece que experiencia flow com mais frequência:

Vou dar um número a cada alínea e a resposta vai ser um número

3. Qual é aproximadamente a frequência, em percentagem, com que experiencia flow quando realiza a actividade que referiu na pergunta 2 (ex.: 20%)?

4. Descreva brevemente o que é que sente quando experiencia flow durante a performance musical?

5. O que é que, na sua opinião, precisa de acontecer, interna e/ou externamente, para conseguir entrar em flow durante a performance musical? Liste os factores que considere mais importantes.

Apêndice V – Relatórios das reuniões com o Professor Pedro Neves

Data	Reuniões - relatórios
10-11-2015	<p>Aluno 3 - Dificuldades em encontrar as notas no piano</p> <p>Aluno 5 - Pouco empenho</p> <p>Aluno 2 - Não muito empenho - Dificuldade em sentir a métrica - Boa leitura</p> <p>Aluno 4 - Poucas bases - Parece ter facilidade na compreensão auditiva</p> <p>Aluno 1 - Boa compreensão auditiva - Melhorar o controle expressivo</p>
24-11-2015	<p>Aluno 3 - Ainda demora bastante a visualizar os acordes no piano</p> <p>Aluno 5 - Facilidade técnica - Pouco empenho</p> <p>Aluno 2 - Coordenação de mãos no solo do McCoy Tyner</p> <p>Aluno 4 -</p>

	<p>- Pouco trabalho</p> <p>Aluno 1</p> <p>- Dificuldades rítmicas no solo do Herbie Hancock</p>
15-12-2015	<p>Aluno 3</p> <p>- Dificuldades de dedilhação</p> <p>- Parece estar a decorar melhor as notas</p> <p>Aluno 5</p> <p>- Poderá ser difícil ficar fluente nos exercícios planeados para o ano letivo</p> <p>Aluno 2</p> <p>- Dificuldades rítmicas no solo do Kenny Kirkland</p> <p>Aluno 4</p> <p>- Hesitação / relutância em improvisar</p> <p>Aluno 1</p> <p>- Necessidade de aumentar a fluência em <i>Coltrane Changes</i></p>
12-01-2016	<p>Aluno 3 -</p> <p>- Parece estar a evoluir</p> <p>- Em que medida trabalhar repertório nas aulas</p> <p>Aluno 5</p> <p>- Necessidade de consolidar a matéria dada</p> <p>Aluno 2</p> <p>- Dificuldades em improvisar sobre <i>Coltrane changes</i></p> <p>Aluno 4</p> <p>- Facilidade em cantar o que está a tocar</p> <p>- Pouco controle expressivo</p> <p>Aluno 1</p> <p>- O aluno preciso de avançar mais rapidamente no estudo do solo de McCoy Tyner</p>

<p>26-01-2016</p>	<p>Aluno 3 - Alguma dificuldade em visualizar as inversões das tríades</p> <p>Aluno 5 - Poderá ter dificuldade em coordenar as mãos a tocar o <i>Watermelon Man</i></p> <p>Aluno 2 - Discussão da prova de avaliação</p> <p>Aluno 4 - Tem alguma dificuldade em transpor</p> <p>Aluno 1 - Discussão da prova de avaliação</p>
<p>16-02-2016</p>	<p>Aluno 3 -Está a investir bastante no estudo do tema <i>Bohemian Rhapsody</i></p> <p>Aluno 2 - Mudança de repertório - pop jazz</p> <p>Aluno 1 - Discussão <i>masterclass</i> sobre Bill Evans de Dave Frank e principais pontos a explorar e reter</p>

<p>01-03-2016</p>	<p>Aluno 3 - Continua bastante lenta a tocar as escalas e campo harmónico</p> <p>Aluno 5 - - Como ensinar escalas menor natural, harmónica e melódica</p> <p>Aluno 2 - Como ajudar a aluna a interiorizar a linguagem <i>bluesy</i> usada por Jamie Cullum</p> <p>Aluno 4 - - Formas de explorar as várias escalas menores</p> <p>Aluno 1 - Exercícios para trabalhar as escalas diminutas</p>
<p>15-03-2016</p>	<p>Aluno 3 - Posição de pulso</p> <p>Aluno 5 - Ideias para um arranjo de um tema original da aluna</p> <p>Aluno 2 - Falta de estudo</p> <p>Aluno 4 - Estratégias para trabalhar tempo</p> <p>Aluno 1 - Uso do pedal em piano solo</p>

<p>12-04-2016</p>	<p>Aluno 3 - Novo tema (<i>Comptine d'un autre été</i>) - eventuais dificuldades técnicas</p> <p>Aluno 5 - Estratégias para desenvolver a improvisação num <i>blues</i></p> <p>Aluno 2 - Questões rítmicas</p> <p>Aluno 4</p> <p>Aluno 1 - Está a demorar demasiado a transcrever e estudar o solo</p>
<p>26-04-2016</p>	<p>Aluno 3 - Dificuldade em identificar as notas no piano</p> <p>Aluno 5 - Está a melhorar na fluidez com que toca II V I's maiores</p> <p>Aluno 2 - Estratégias para trabalhar reharmonização</p> <p>Aluno 4</p> <p>Aluno 1 - Importância do trabalho de articulação</p>

<p>17-05-2016</p>	<p>Aluno 3 - Coordenação das duas mãos a tocar o novo tema</p> <p>Aluno 5 - Continuação do arranjo do tema da aluna</p> <p>Aluno 2 - Preparação dos temas para o espetáculo final de jazz</p> <p>Aluno 4 - Trabalho de ritmos <i>bebop</i> com metrónomo</p> <p>Aluno 1 - Trabalho de mão esquerda</p>
<p>31-05-2016</p>	<p>Aluno 3 - Dedilhações</p> <p>Aluno 5</p> <p>Aluno 2 - Improvisação em temas pop jazz</p> <p>Aluno 4 - <i>Swing feel</i></p> <p>Aluno 1 - Ideias para temas da PAP</p>

Apêndice VI – Planificações a longo prazo

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos	Tempo
- Interpretar no instrumento, de forma estilisticamente informada, temas de jazz modal, jazz fusão, free jazz e jazz contemporâneo.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar, improvisar	Estilo - jazz modal, jazz fusão, free jazz, contemporâneo	Modelos - Exposição - Instrução direta - Ensino baseado em conceitos	- Grelhas e registos de observação - Trabalho para casa - Concertos e apresentações	- Piano - Leitores de áudio / vídeo - Gravadores de áudio / vídeo - Áudios / vídeos	

<p>- Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso da escala menor melódica, escalas pentatônicas, tríades de estrutura superior e escalas simétricas.</p>	<p>2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar/improvisar</p>	<p>Melodia/harmonia - escalas e modos - Escalas pentatônicas menor, maior e alteradas</p> <p>Melodia/harmonia - escalas e modos -</p> <p>Escalas simétricas: diminuta, tons inteiros, aumentada</p> <p>Melodia/harmonia - acordes / estruturas melódicas -</p> <p>Tríades de estrutura superior</p> <p>Melodia/harmonia - escalas e modos - Escala menor melódica e seus modos.</p>	<p>- Aprendizagem cooperativa</p> <p>- Resolução de problemas</p> <p>- Discussão</p> <p>Estratégias</p> <p>- Audição de temas</p> <p>- Transcrição e leitura de temas e exercícios</p> <p>- Exercícios de modelagem</p> <p>- Análise teórica</p> <p>- Gravação e audição crítica</p>	<p>- Gravações</p> <p>- Exames</p>	<p>de temas</p> <p>- Impressora</p> <p>- Internet</p> <p>- Metrônomo</p>	
<p>- Improvisar com fluência sobre Coltrane Changes.</p>	<p>2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar, improvisar</p>	<p>Melodia/harmonia - Graus e Progressões: Coltrane Changes</p>	<p>- Improvisação e composição</p>			
<p>- Demonstrar proficiência na criação e uso de dedilhações eficazes.</p>	<p>2. Domínio psicomotor / performativo 2.1 Capacidades técnicas</p>	<p>Técnica - geral - dedilhação</p>				

- Usar, criativa e musicalmente, recursos expressivos como articulação, acentuação e dinâmica.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: interpretar	Expressão - Dinâmica - diferentes gradações, crescendo e diminuendo. Articulação - staccato, desligado, legato Acentuação: Marcato, Forte piano, etc.				
- Fazer <i>comping</i> sobre Coltrane Changes.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar	Melodia/harmonia - Graus e Progressões: Coltrane Changes				
- Aplicar <i>voicings</i> com tríades de estrutura superior em vários contextos harmônicos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	Melodia/harmonia - cordes / estruturas melódicas: Tríades de estrutura superior				
- Realizar substituições harmônicas usando modos da escala menor melódica.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Melodia / Harmonia - escalas e modos - escala menor melódica e seus modos				
- Aplicar <i>voicings</i> com clusters em vários contextos harmônicos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de <i>voicings</i> - clusters				

- Demonstrar compreensão e fluência na aplicação dos princípios de condução de vozes em vários contextos harmônicos.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - condução de vozes				
- Fazer comping em contextos modais usando voicings por quartas.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, improvisar	Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - quartas				
- Rearmonizar secções de temas usando II V's secundários e substitutos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : interpretar	Harmonia e melodia - graus e progressões - II V's secundários e substitutos				
- Construir e aplicar voicings usando duas tríades sobrepostas.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar	Harmonia e melodia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - sobreposição de acordes - duas tríades sobrepostas				
Executar ritmos em swing e even eights	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Ritmo - <i>Rhythmic feel</i> - swing, even eights				

Demonstrar fluência rítmica em compassos mistos simples	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Ritmo - Tipos de compasso - compassos mistos simples de cinco e sete tempos				
Tocar temas que incluam mudanças de tempo	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar	Ritmo - mudanças de tempo - tocar a metade e ao dobro				
Executar polirritmos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar	Ritmo - polirritmos / ritmos cruzados				
Improvisar usando ornamentações	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : improvisar	Melodia / harmonia - ornamentação - com notas diatônicas e não-diatônicas				
Analisar melodias teoricamente	1.4. Compreensão Teórica	Teoria				
Transcrever temas e solos	1.2 Compreensão Notacional	Melodia / harmonia, Ritmo, Expressão (dinâmica, articulação, acentuação), forma, etc.				

Apêndice VII – Planificações a médio prazo

▪ Médio prazo - Módulo 7 - Jazz Modal

Conteúdos	Competências	Objetivos	Objetivos Específicos
Melodia/harmonia - escalas e modos - escalas pentatônicas menor, maior e alteradas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: improvisar	Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso de escalas pentatônicas.	- Improvisar com escalas pentatônicas sobre os temas Giant Steps, Matrix e Passion Dance.
Melodia/harmonia - escalas e modos - escalas simétricas: diminuta, tons inteiros, aumentada	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar/improvisar	Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso de escalas simétricas.	- Improvisar sobre o tema Giant Steps (em B maior) usando a escala aumentada meio-tom/tom de B - Improvisar sobre os temas Out of Nowhere, Stella By Starlight e Have You Met Miss Jones aplicando as tensões b9, e 13 aos dominantes de forma a usar a escala diminuta meio-tom/tom - Improvisar sobre os temas Out of Nowhere, Stella By Starlight e Have You Met Miss Jones aplicando as tensões 9 e b13 aos dominantes de forma a usar a escala de tons inteiros
Melodia/harmonia - escalas e modos - Escala menor melódica e seus modos.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar, improvisar	Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso da escala menor melódica e seus modos.	- Improvisar sobre os temas Stella By Starlight e Out of Nowhere aplicando, aos II V I's menores, os modos lócrio 9, superlório e menor melódica. - Improvisar sobre o tema Stella By Starlight (em Bb maior) usando, no dominante Ab7 (que resolve para Bb maior), o modo lídio dominante.

Melodia / Harmonia - escalas e modos - escala menor melódica e seus modos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	Realizar substituições harmônicas usando modos da escala menor melódica.	Tocar e improvisar sobre o tema Out of Nowhere, antecipando vários acordes com o seu dominante substituto.
Melodia/harmonia - Graus e Progressões: Coltrane Changes	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar, improvisar	- Improvisar com fluência sobre Coltrane Changes.	- Improvisar sobre o Giant Steps usando linguagem bebop. - Improvisar sobre o Giant Steps usando vários recursos melódicos, incluindo linguagem bebop e escalas pentatônicas.
Melodia/harmonia - Graus e Progressões: Coltrane Changes	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar	- Fazer <i>comping</i> sobre Coltrane Changes.	- Fazer <i>comping</i> sobre a estrutura harmônica do tema Giant Steps usando voicings por terceiras.
Melodia / harmonia - graus e progressões - II V's secundários e substitutos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : rearmonizar	- Rearmonizar secções de temas usando II V's secundários e substitutos	- Rearmonizar, tocar e improvisar sobre o tema Matrix (blues maior em Fá) usando subdominantes e dominantes secundários. - Rearmonizar, tocar e improvisar o tema Giant Steps usando subdominantes e dominantes substitutos.
Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - clusters	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Aplicar <i>voicings</i> com <i>clusters</i> a vários contextos harmônicos	- Improvisar sobre o tema Out of Nowhere usando quatríades (3,5,7,9) na primeira e terceira inversões na mão esquerda nos acordes maiores.

Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - quartas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, improvisar	- Construir e aplicar voicings construídos por quartas	- Improvisar sobre os temas Passion Dance e Matrix usando voicings por quartas na mão esquerda. - Fazer comping de duas mãos nos temas Passion Dance e Matrix usando voicings por quartas / acordes So What.
Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - condução de vozes	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Demonstrar compreensão e fluência na aplicação dos princípios de condução de vozes em vários contextos harmônicos.	- Fazer comping de mão esquerda e a duas mãos no tema Giant Steps usando os princípios de condução de vozes de modo a que as vozes se movimentem o mínimo possível.
Melodia / harmonia - ornamentação - com notas diatônicas e não- diatônicas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : improvisar	Improvisar usando ornamentações - notas de passagem, notas de vizinhança, cromatismos, etc.	- Improvisar sobre o tema Matrix usando notas de vizinhança, cromatismos ascendentes, duplos cromatismos e combinações dos mesmos.
- Ritmo - Tipos de compasso - compassos mistos simples de cinco e sete tempos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Demonstrar fluência rítmica em compassos mistos simples	- Fazer arranjos em 5/4 e 7/4 dos temas Out of Nowhere and Stella By Starlight. - Tocar os arranjos supracitados e improvisar sobre a estrutura harmônica.

Ritmo - mudanças de tempo - tocar a metade e ao dobro	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar	Tocar temas que incluam mudanças de tempo	- Improvisar sobre o tema Matrix, passando para o dobro e para metade na secção de solos.
Ritmo - <i>rhythmic feel</i> - swing, even eights	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Executar ritmos em swing e even eights	- Fazer um arranjo do tema Stella By Starlight em que determinada parte passa é tocada even eights (sendo que o ritmo usado pode ser latin, bossa, ou outro). - Tocar e improvisar sobre o arranjo supracitado.
Expressão - dinâmica - diferentes gradações, crescendo e diminuendo.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente, diferentes dinâmicas.	- Improvisar sobre o tema Matrix criando frases com diferentes configurações dinâmicas, incluindo forte, mezzo-forte, mezzo-piano, piano, crescendo, diminuendo, entre outros.
Expressão - articulação - staccato, desligado, legato	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente, diferentes articulações	- Improvisar sobre o tema Matrix fazendo uso de várias articulações, incluindo legato, staccato e desligado.

Expressão - acentuação: marcato, Forte piano, etc.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente diferentes acentuações	- Improvisar sobre o tema Matrix fazendo uso de várias articulações, incluindo legato, staccato e desligado.
Estilos - jazz modal	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Interpretar no instrumento, de forma estilisticamente informada, temas de jazz modal	- Tocar o tema Passion Dance e improvisar sobre a estrutura harmónica usando voicings por quartas na mão esquerda. - Improvisar sobre a estrutura harmónica do tema Passion Dance fazendo uso de escalas pentatónicas. - Fazer comping a duas mãos sobre a estrutura harmónica do tema Passion Dance usando voicings por quartas.
Estilos - jazz fusão	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Interpretar no instrumento, de forma estilisticamente informada, temas de jazz fusão	- Tocar o tema Watermelon Man e improvisar sobre a estrutura harmónica.
Técnica - geral - dedilhação	2. Domínio psicomotor / performativo 2.1 Capacidades técnicas	- Demonstrar proficiência na elaboração e uso de dedilhações eficazes.	- Elaborar dedilhações para os solos de Chick Corea no tema Matrix e de McCoy Tyson no tema Passion Dance. - Executar os solos acima mencionados com respectivas dedilhações.
Teoria	1.4. Compreensão Teórica	Analisar melodias teoricamente	- Analisar melodicamente os solos de Chick Corea no tema Matrix e de McCoy Tyson no tema Passion Dance.

Melodia / harmonia, Ritmo, Expressão (dinâmica, articulação, acentuação), Forma, etc.	1.2 Compreensão Notacional	Transcrever temas, solos, arranjos, frases, motivos e progressões harmónicas.	- Transcrever os temas Matrix de Chick Corea e Passion Dance de McCoy Tyner. - Transcrever os solos de Chick Corea no tema Matrix e de McCoy Tyson no tema Passion Dance.
Abordagens pianísticas - McCoy Tyner , Chick Corea, Herbie Hancock,	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução Instrumental	Executar solos de pianistas de jazz importantes da segunda metade do séc. XX.	- Executar os solos de Chick Corea no tema Matrix e de McCoy Tyson no tema Passion Dance.
Repertório Jazz - Standards, temas de vários pianistas.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução: interpretação, acompanhamento, improvisação	- Interpretar temas de diversos géneros e autores de jazz, incluindo standards e temas da autoria de vários pianistas da segunda metade do séc. XX	- Tocar os standards Out of Nowhere, Stella By Starlight e Have You Met Miss Jones -Tocar o temas Matrix de Chick Corea - Tocar o tema Passion Dance de McCoy Tyner. - Tocar o tema Giant Steps de John Coltrane - Tocar o tema Watermelon Man de Herbie Hancock

Módulo 7, Continuação

Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos
Modelos - Exposição - Instrução direta - Ensino baseado em conceitos - Aprendizagem cooperativa - Resolução de problemas - Discussão	- Grelhas e registos de observação - Trabalho para casa - Concertos e apresentações - Gravações - Exames	- Piano - Leitores de áudio / vídeo - Gravadores de áudio / vídeo - Áudios / vídeos de temas - Impressora - Internet - Metrónomo

Estratégias <ul style="list-style-type: none">- Audição de temas- Transcrição e leitura de temas e exercícios- Exercícios de modelagem- Análise teórica- Gravação e audição crítica- Improvisação e composição		
--	--	--

▪ **Médio Prazo - Módulo 8 - Bill Evans, Keith Jarrett e Brad Mehldau**

Conteúdos	Competências	Objetivos	Objetivos Específicos
Melodia/harmonia - escalas e modos - escalas pentatônicas menor, maior e alteradas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar/improvisar	Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso de escalas pentatônicas.	- Improvisar com escalas pentatônicas sobre o tema Waltz for J. B.
Melodia/harmonia - escalas e modos - escalas simétricas: diminuta, tons inteiros, aumentada	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar/improvisar	Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso de escalas simétricas.	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love e Waltz for Debbie aplicando as tensões b9, e 13 aos dominantes de forma a usar a escala diminuta meio-tom/tom - Improvisar sobre os temas What is this thing called love e Waltz for Debbie aplicando as tensões 9 e b13 aos dominantes de forma a usar a escala de tons inteiros - Improvisar sobre os temas What is this thing called love e Waltz for Debbie a escala aumentada 3m/meio-tom aos acordes maj7.
Melodia / Harmonia - escalas e modos - escala menor melódica e seus modos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Realizar substituições harmônicas usando modos da escala menor melódica.	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love, Waltz for Debbie e My Foolish Heart aplicando, aos II V I's menores, os modos lócrio 9, superlócrio e menor melódica. - Improvisar sobre o tema My Foolish Heart usando o modo lídio dominante sobre os dominantes substitutos e dominantes bVII que resolvem para o I da tonalidade.
Melodia / harmonia - graus e progressões - II V's secundários e substitutos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : interpretar	- Rearmonizar secções de temas usando II V's secundários e substitutos	Tocar e improvisar sobre o tema Waltz for Debbie, antecipando vários acordes com o seu dominante substituto.

Melodia/harmonia - acordes / estruturas melódicas - Tríades de estrutura superior	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: criar/improvisar	- Improvisar sobre os temas estudados fazendo uso de tríades de estrutura superior	- Improvisar sobre o tema Waltz for J. B. usando tríades de estrutura superior.
Melodia/harmonia - acordes / estruturas melódicas - Tríades de estrutura superior	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Aplicar <i>voicings</i> com tríades de estrutura superior em vários contextos harmônicos	- Fazer comping a duas mãos no tema What is this thing called love usando tríades de estrutura superior na mão direita.
Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - quartas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, improvisar	- Construir e aplicar voicings construídos por quartas.	- Improvisar sobre a grelha harmônica do tema What is this thing called love, usando voicings por quartas na mão esquerda. - Fazer comping a duas mãos no tema What is this thing called love usando voicings por quartas / So What.
Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - tipos de voicings - sobreposição de acordes - duas tríades sobrepostas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar	- Construir e aplicar voicings usando duas tríades sobrepostas.	- Fazer comping a duas mãos no tema What is this thing called love usando voicings construídos com duas tríades sobrepostas
Melodia / harmonia - acordes / estruturas melódicas - condução de vozes	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Demonstrar compreensão e fluência na aplicação dos princípios de condução de vozes em vários contextos harmônicos.	- Fazer comping de mão esquerda e a duas mãos nos temas What is this thing called love, Waltz for Debbie, My Foolish Heart e Waltz for J. B. usando os princípios de condução de vozes de modo a que as vozes se movimentem o mínimo possível.

Melodia / harmonia - ornamentação - com notas diatônicas e não-diatônicas	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : improvisar	Improvisar usando ornamentações - notas de passagem, notas de vizinhança, cromatismos, etc.	- Improvisar sobre os temas Waltz for Debbie e What is this thing called love usando notas de vizinhança, cromatismos ascendentes, duplos cromatismos e combinações dos mesmos.
- Ritmo - Tipos de compasso - compassos mistos simples de cinco e sete tempos	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	- Demonstrar fluência rítmica em compassos mistos simples	- Fazer arranjos em 5/4 e 7/4 dos temas What is this thing called love e Waltz for Debbie. - Tocar os arranjos supracitados e improvisar sobre a grelha harmónica.
Ritmo - polirritmos / ritmos cruzados	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar	Executar polirritmos	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love e Waltz for Debbie. passando para o dobro e para metade na secção de solos.
Ritmo - <i>rhythmic feel</i> - swing, even eights	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2. Execução instrumental : acompanhar, interpretar, improvisar	Executar ritmos em swing e even eights	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love e Waltz for Debbie com ritmos swingados. - Improvisar sobre o tema Waltz for J. B. usando ritmos em even eights.
Expressão - dinâmica - diferentes gradações, crescendo e diminuendo.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente, diferentes dinâmicas.	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love, Waltz for Debbie, My Foolish Heart criando frases com diferentes configurações dinâmicas, incluindo forte, mezzo-forte, mezzo-piano, piano, crescendo, diminuendo, entre outros

Expressão - articulação - staccato, desligado, legato	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente diferentes articulações	- Improvisar sobre os temas What is this thing called love, Waltz for Debbie, My Foolish Heart, fazendo uso de várias articulações, incluindo legato, staccato e desligado.
Expressão - acentuação: marcato, Forte piano, etc.	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Usar, criativa e musicalmente diferentes acentuações	- Improvisar sobre o tema What is this thing called love, Waltz for Debbie, My Foolish Heart, fazendo uso de várias articulações, incluindo legato, staccato e desligado
Estilos - free jazz	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Interpretar no instrumento, de forma estilisticamente informada, temas de free jazz.	Tocar o tema de free jazz Lonely Woman de Ornette Coleman, de forma estilisticamente informada.
Estilos - jazz contemporâneo	2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução instrumental: acompanhar, interpretar, improvisar	- Interpretar no instrumento, de forma estilisticamente informada, temas de jazz contemporâneo.	Tocar o tema Waltz for J.B de Brad Mehldau, improvisando sobre a estrutura harmônica.
Técnica - geral - dedilhação	2. Domínio psicomotor / performativo 2.1 Capacidades técnicas	- Demonstrar proficiência na elaboração e uso de dedilhações eficazes.	- Elaborar dedilhações para os solos de Bill Evans nos temas What is this thing called love e Waltz for Debbie. - Executar os solos acima mencionados com respectivas dedilhações.
Teoria	1.4. Compreensão Teórica - análise melódica	Analisar melodias teoricamente	- Analisar melodicamente os solos de Bill Evans nos temas What is this thing called love e Waltz for Debbie.

<p>Melodia / harmonia, Ritmo, Expressão (dinâmica, articulação, acentuação), Forma, etc.</p>	<p>1.2 Compreensão Notacional</p>	<p>Transcrever temas e solos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrever os temas What is this thing called love e Waltz for Debby. - Transcrever os solos de Bill Evans nos temas What is this thing called love e Waltz for Debbie. - Transcrever o padrão de mão esquerda de Keith Jarrett no tema What is this thing called love.
<p>Abordagens pianísticas - McCoy Tyner , Chick Corea, Herbie Hancock, Bill Evans, Keith Jarrett e Brad Mehldau,</p>	<p>2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução Instrumental</p>	<p>Analisar e executar solos de pianistas de jazz importantes da segunda metade do séc. XX.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Executar os solos de Bill Evans nos temas What is this thing called love e Waltz for Debbie. - Executar o padrão de mão esquerda de Keith Jarrett no tema What is this thing called love, improvisando na mão direita.
<p>Repertório Jazz - Standards, temas de vários pianistas.</p>	<p>2. Domínio psicomotor / performativo 2.2 Execução: interpretação, acompanhamento, improvisação</p>	<p>- Interpretar temas de diversos géneros e autores de jazz, incluindo standards, temas de jazz modal e temas da autoria de vários pianistas da segunda metade do séc. XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar os standards What is this thing called love e My Foolish Heart -Tocar o tema Waltz for Debbie de Bill Evans. - Tocar o tema Waltz for J.B. de Brad Mehldau - Tocar o tema Lonely Woman de Ornette Coleman.

Módulo 8 -continuação

Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos
<p>Modelos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição - Instrução direta - Ensino baseado em conceitos - Aprendizagem cooperativa - Resolução de problemas - Discussão <p>Estratégias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de temas - Transcrição e leitura de temas e exercícios - Exercícios de modelagem - Análise teórica - Gravação e audição crítica - Improvisação e composição 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas e registos de observação - Trabalho para casa - Concertos e apresentações - Gravações - Exames 	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Leitores de áudio / vídeo - Gravadores de áudio / vídeo - Áudios / vídeos de temas - Impressora - Internet - Metrónomo

Apêndice VIII – Planificações a curto prazo

▪ Aluno 1

1 - Relatório

1) 03-11-2015 - Aula Observada 1

2) 10-11-2015 - Aula Observada 2

3) 17-11-2015 - Aula Observada 3

4) 24-11-2015 - Aula Observada 4

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar um arranjo para o tema <i>Out of Nowhere</i> - Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i> - Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>. - Tocar o solo de Herbie Hancock no tema <i>Watermelon Man</i> - Fazer <i>comping</i> a duas mãos com harmonia quartal num <i>blues</i> maior 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressões harmónicas com dominantes secundárias e substituições - Escalas pentatónicas - Tríades com notas adicionadas - Escala diminuta - Acordes por quartas - <i>Swing</i> em tempos rápidos 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar os solos em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. - Tocar o tema <i>Out of Nowhere</i>, criando uma intro, um final e improvisando sobre a estrutura harmónica - Fazer <i>comping</i> a duas mãos com harmonia quartal num <i>blues</i> maior, usando ritmos sincopados. - Tocar o tema <i>Have You Met Miss Jones</i>, criando uma intro, um final e improvisando sobre a estrutura harmónica - Interiorizar ritmos sincopados para <i>comping</i> de mão esquerda com harmonia quartal - Criar um arranjo em piano solo para o tema <i>Stella by Starlight</i> - intro, rearmonização e improvisação 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partituras das transcrições dos solos tocados

<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar um arranjo para o tema <i>Have You Met Miss Jones</i>. - Interiorizar ritmos sincopados para <i>comping</i> de mão esquerda com harmonia quartal - Improvisar um arranjo para o tema <i>Stella by Starlight</i>. 			<p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até interiorizar - Resolução de Problemas - teve que pensar em formas de estudar certas secções - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 		
---	--	--	--	--	--

2 - Planificação

5) 01-12-2015 - Aula Lecionada 1

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i> - Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>. - Tocar o solo de Herbie Hancock no tema <i>Watermelon Man</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Progressões harmónicas com dominantes secundárias e substituições - Escalas pentatónicas - Tríades com notas adicionadas - Escala 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar os solos em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. <p>(o tempo será dividido igualmente pelos três solos)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até interiorizar - Resolução de Problemas - teve que pensar em formas de estudar 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partituras das transcrições dos solos tocados

		diminuta - Acordes por quartas - <i>Swing</i> em tempos rápidos	certas secções - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - Informalidade, empatia e Humor AUTORREGULAÇÃO - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. TRABALHO DE CASA - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.		
--	--	---	--	--	--

3 - Planificação

8) 12-01-2016 - Aula Lecionada 2

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i> . - Tocar exercícios de improvisação no tema <i>Giant Steps</i> .	- Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental	- Escalas pentatónicas - Acordes por quartas - <i>Swing</i> em tempos rápidos - <i>Coltrane Changes</i> - Tríades com notas adicionadas	ATIVIDADES - Toca o solo mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. (primeira hora) - Executar os exercícios de improvisação do livro <i>Countdown to Giant Steps</i> sobre vários excertos da progressão harmónica do tema <i>Giant Steps</i> . (segunda hora) TIPO DE APRENDIZAGEM - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Piano - Computador com metrónomo - Partitura da transcrição do solo tocado - Play-a-Long de Jamey Aebersold <i>Countdown to Giant Steps</i>

			<p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.</p>		
--	--	--	---	--	--

4 - Relatório

5) 01-12-2015 - Aula Lecionada 1

6) 15-12-2015 - Aula Observada 5

7) 05-01-2016 - Aula Observada 6

8) 12-01-2016 - Aula Lecionada 2

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i></p> <p>- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>.</p> <p>- Tocar o solo de Herbie Hancock no tema <i>Watermelon Man</i></p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas</p> <p>- Execução</p>	<p>- Progressões harmónicas com dominantes secundárias e substituições</p> <p>- Escalas pentatónicas</p> <p>- Tríades com</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>- Cantar melodia, o baixo e os acordes em arpejo do tema <i>Giant</i></p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Partituras das transcrições dos solos tocados</p> <p>- <i>Play-a-Long</i> de Jamey</p>

<p>- Tocar exercícios de improvisação preparatórios para o tema <i>Giant Steps</i>.</p> <p>- Tocar os <i>guide Tones</i> (3as e 7as) do tema <i>Giant Steps</i></p> <p>- Executar exercícios de escala continua no tema <i>Giant Steps</i></p> <p>- Fragmentos da escala com notas fixas</p> <p>- Improvisação com uso das pentatônicas</p>	<p>instrumental</p>	<p>notas adicionadas</p> <p>- Escala diminuta</p> <p>- Acordes por quartas</p> <p>- <i>Swing</i> em tempos rápidos</p> <p>- <i>Coltrane Changes</i></p>	<p><i>Steps</i>, com e sem instrumento.</p> <p>- Executar os exercícios de improvisação do livro <i>Countdown to Giant Steps</i> sobre vários excertos da progressão harmónica do tema <i>Giant Steps</i></p> <p>- Executar as <i>guide tones</i> do tema <i>Giant Steps</i> cantando, à vez, cada uma das vozes</p> <p>- Tocar as escalas dos vários acordes da progressão harmónica do tema <i>Giant Steps</i> continuamente, por graus conjuntos, começando em notas diferentes.</p> <p>- Improvisar no tema <i>Giant Steps</i> usando secções da escala.</p> <p>- Improvisar no tema <i>Giant Steps</i> usando escalas pentatônicas.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.</p>		<p>Aebersold <i>Countdown to Giant Steps</i></p>
---	---------------------	---	---	--	--

5 - Planificação

11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 3

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
- Escolha de repertório para próximo semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	- Temas e solos de Bill Evans e Keith Jarrett	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre repertório a ser trabalhado no resto do ano letivo, que abordará maioritariamente as composições e abordagem pianística de Bill Evans e Keith Jarrett. - Audição e comentário de vários temas e solos de Bill Evans e Keith Jarrett. <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo e ligação à internet - <i>Youtube</i> - <i>Realbooks</i>

6 - Relatório**9) 19-01-2016 - Aula Observada 7****10) 26-01-2016 - Aula Observada 8****11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 3****12) 16-02-2016 - Aula Observada 9**

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a prova de avaliação - Realização da prova de avaliação - Revisão da prova de avaliação - Escolha de repertório para próximo semestre - Visualização de uma <i>Masterclass</i> por Dave Frank - Aplicação dos conceitos apreendidos na <i>masterclass</i> sobre o Bill Evans - Compreensão e aplicação de várias técnicas para a criação de intros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos referidos anteriormente 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever as competências e conteúdos que iram sair na prova: executar os solos transcritos e improvisar sobre <i>Coltrane Changes</i> usando escalas pentatónicas e harmonia quartal. - Realização da prova de avaliação. - Rever os vários aspectos da prova e reflectir sobre o que correu bem e o que correu menos bem e pode ser melhorado. - Pensar sobre repertório a ser trabalho no resto do ano lectivo. - Visualização de um vídeo do Youtube em que Dave Frank aborda alguns dos recursos mais usados por Bill Evans nos seus arranjos e temas. - Aplicação dos conceitos referidos no vídeo supracitado a temas já abordados anteriormente como <i>Stella By Starlight</i> e <i>Out of Nowhere</i> - Foram abordadas várias técnicas para criar introduções, tendo sido, subsequentemente, aplicadas a temas já abordados anteriormente como <i>Stella By Starlight</i> e <i>Out of Nowhere</i>. <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Vídeo do <i>youtube</i> da <i>masterclass</i> de Dave Frank sobre Bill Evans

			<ul style="list-style-type: none"> - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor AUTORREGULAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. TRABALHO DE CASA <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 		
--	--	--	--	--	--

7 - Planificação

14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 4

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i> - Compreender e tocar padrões construídos com a escala diminuta 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala diminuta - Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias. 	ATIVIDADES <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. (primeira hora) <ul style="list-style-type: none"> - Executar padrões construídos com a escala diminuta e aplicação a várias progressões harmónicas com acordes dominantes, incluindo II V Is maiores. (segunda hora) TIPO DE APRENDIZAGEM <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de 	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partitura da transcrição do tema e solo tocado

			<p>estudar certas secções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.</p>		
--	--	--	--	--	--

8 - Relatório

13) 23-02-2016 - Aula Observada 10

14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 4

15) 08-03-2016 - Aula Observada 11

16) 15-03-2016 - Aula Observada 12

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i></p> <p>- Compreender e tocar padrões construídos com a escala diminuta</p> <p>- Criar arranjo de piano solo para o tema <i>My Foolish Heart</i></p> <p>- Preparação para a</p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p><i>Groove Even - comping,</i> improvisação e motivos rítmicos (usando divisões e subdivisões)</p> <p>- Escala diminuta</p> <p>- Melodias e progressões harmónicas com</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>- Executar padrões construídos com a escala diminuta e aplicação a várias progressões harmónicas com acordes dominantes, incluindo II V Is maiores.</p> <p>- Criar um arranjo de piano solo para o tema <i>My Foolish Heart</i> -</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Partitura da transcrição do solo tocado</p>

prova de acesso à ESML		dominantes secundárias.	<p>introdução, rearmonização do tema, secção de solos e final.</p> <p>- Revisão dos temas que o aluno irá tocar na prova de acesso à ESML, nomeadamente <i>Donna Lee</i> e <i>My Foolish Heart</i>.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.</p>		
------------------------	--	-------------------------	--	--	--

9 - Planificação

17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 5

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i></p> <p>- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What is this thing called love</i></p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas</p> <p>- Execução</p>	<p>- Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>(o tempo será dividido igualmente pelos dois solos)</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Partituras das transcrições dos solos tocados</p>

	instrumental		<p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 		
--	--------------	--	--	--	--

10 - Planificação

20) 26-04-2016 - Aula Lecionada 6

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What is this thing called love</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. <p>(o tempo será dividido igualmente pelos dois solos)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partituras das transcrições dos solos tocados

			<p>estudar certas secções mais eficazmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 		
--	--	--	---	--	--

11 - Relatório**17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 5****18) 12-04-2016 - Aula Observada 13****19) 19-04-2016 - Aula Observada 14****20) 26-04-2016 - Aula Lecionada 6**

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>Waltz for Debbie</i> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What is this thing called love</i>« 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partituras das transcrições dos solos tocados

			<p>estudar certas secções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula.</p>		
--	--	--	--	--	--

12 - Planificação

24) 31-05-2016 - Aula Lecionada 7

Objectivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What is this thing called love</i></p> <p>- Estudo dos temas para apresentar na PAP</p> <p>- Analisar os recursos usados por Keith Jarrett na introdução do tema <i>What is this thing called love</i></p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>- Revisão dos temas e arranjos que o aluno irá tocar na PAP. (as duas primeiras atividades serão realizadas na primeira hora)</p> <p>- Audição e análise da introdução de Keith Jarrett no tema <i>What Is This Thing Called Love</i>. Execução da malha de mão esquerda e improvisação na mão direita.</p> <p>(segunda hora)</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Partituras das transcrições dos solos tocados</p> <p>- Partituras dos temas tocados</p>

			<p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 		
--	--	--	--	--	--

13 - Relatório

21) 03-05-2016 - Aula Observada 15

22) 17-05-2016 - Aula Observada 16

23) 24-05-2016 - Aula Observada 17

24) 31-05-2016 - Aula Lecionada 7

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Criar arranjo de piano solo para o tema <i>Stella By Starlight</i> - Tocar o solo de Bill Evans no tema <i>What</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão teórica - Capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Melodias e progressões harmónicas com dominantes secundárias 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar um arranjo de piano solo para o tema <i>Stella By Starlight</i> - introdução, rearmonização do tema, secção de solos e final. - Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Partituras das

<p><i>is this thing called love</i></p> <p>Estudo dos temas para apresentar na PAP</p> <p>- Analisar os recursos usados por Keith Jarrett na introdução do tema <i>What is this thing called love</i></p>	<p>Técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p>		<p>à velocidade original.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. - Revisão dos temas e arranjos que o aluno irá tocar na PAP. - Audição e análise da introdução de Keith Jarrett no tema <i>What Is This Thing Called Love</i>. Execução da malha de mão esquerda e improvisação na mão direita. <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções mais eficazmente - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula. 	<p>transcrições dos solos tocados</p> <p>- Partituras dos temas tocados</p>
---	--	--	--	---

▪ **Aluno 2**

1 - Relatório

1) 03-11-2015 - Aula Observada 1

2) 10-11-2015 - Aula Observada 2

3) 17-11-2015 - Aula Observada 3

4) 24-11-2015 - Aula Observada 4

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>.</p> <p>- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>.</p> <p>- Tocar o solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i>.</p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão notacional.</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Técnica Instrumental</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas pentatônicas</p> <p>- Tríades com notas adicionadas</p> <p>- Escala diminuta</p> <p>- Acordes por quartas</p> <p>- <i>Swing</i> em tempos rápidos</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar os solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar os solos em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>- Pedir aos alunos para cantar a melodia, o baixo e os acordes em arpejo, com e sem instrumento.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu seções até as interiorizar</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas seções mais eficazmente</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno é sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula e continuar a</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrônomo</p> <p>- Solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>.</p> <p>- Solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>.</p> <p>- Solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i>.</p>

			estudar os solos.		
--	--	--	-------------------	--	--

2 - Planificação

5) 01-12-2015 - Aula Leccionada 1

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>. - Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>. - Tocar o solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas pentatónicas - Tríades com notas adicionadas - Escala diminuta - Acordes por quartas - <i>Swing</i> em tempos rápidos 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar os solos de mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar os solos em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. - Pedir aos alunos para cantar a melodia, o baixo e os acordes em arpejo, com e sem instrumento. <p>(o tempo será dividido igualmente pelos três solos)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu secções até as interiorizar - Resolução de Problemas - o aluno teve que pensar em formas de estudar certas secções - Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, Empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno foi sendo sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes. 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo Solo de Chick Corea (<i>Matrix</i>). - Solo de McCoy Tyner (<i>Passion Dance</i>). - Solo de Kenny Kirkland (<i>Yes or No</i>).

			TRABALHO PARA CASA - Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula e continuar a estudar os solos.		
--	--	--	--	--	--

3 - Planificação

8) 12-01-2016 - Aula Lecionada 2

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>.</p> <p>- Tocar exercícios de improvisação preparatórios para o tema <i>Giant Steps</i>.</p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão notacional.</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Técnica Instrumental</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas pentatónicas</p> <p>- Acordes por quartas</p> <p>- <i>Swing</i> em tempos rápidos</p> <p>- <i>Coltrane Changes</i></p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar o solo mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original.</p> <p>- Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente.</p> <p>- Cantar melodia, o baixo e os acordes em arpejo, com e sem instrumento.</p> <p>- Executar os exercícios de improvisação sobre vários excertos da progressão harmónica do tema <i>Giant Steps</i> (o tempo será dividido igualmente pelas duas atividades)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu secções até interiorizar</p> <p>- Resolução de Problemas - teve que pensar em formas de estudar certas secções</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Solo de McCoy Tyner (<i>Passion Dance</i>)</p> <p>- <i>Play-a-Long</i> de Jamey Aebersold <i>Countdown to Giant Steps</i></p>

			<p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno foi sendo sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula e continuar a estudar os solos.</p>		
--	--	--	--	--	--

4 - Relatório

5) 01-12-2015 - Aula Lecionada 1

6) 15-12-2015 - Aula Observada 5

7) 05-01-2016 - Aula Observada 6

8) 12-01-2016 - Aula Lecionada 2

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o solo de Chick Corea no tema <i>Matrix</i>. - Tocar o solo de McCoy Tyner no tema <i>Passion Dance</i>. - Tocar o solo de Kenny Kirkland no tema <i>Yes or No</i>. - Tocar exercícios de improvisação preparatórios para o tema <i>Giant Steps</i>. - Tocar os <i>guide</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas pentatônicas - Tríades com notas adicionadas - Escala diminuta - Acordes por quartas - <i>Swing</i> em tempos rápidos - <i>Coltrane Changes</i> (acordes e modos) - <i>Guide Tones</i> dos 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar solos mãos separadas e depois juntar as mãos. Começar com um tempo mais lento e ir gradualmente aumentando até chegar à velocidade original. - Seccionar o solo em partes mais curtas e trabalhar esses excertos, juntando posteriormente. - Cantar melodia, o baixo e os acordes em arpejo, com e sem instrumento. - Executar os exercícios de improvisação sobre vários excertos da progressão harmónica do tema <i>Giant Steps</i> - Executar as <i>guide tones</i> do tema <i>Giant Steps</i> cantando, à vez, cada uma das vozes - Tocar as escalas dos vários acordes da progressão harmónica do 	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Solo de Chick Corea (<i>Matrix</i>) - Solo de McCoy Tyner (<i>Passion Dance</i>) - Solo de Kenny Kirkland (<i>Yes or No</i>) - <i>Play-a-Long</i> de

<p><i>Tones (3as e 7as) do tema Giant Steps</i></p> <p>- Executar exercícios de escala continua no tema <i>Giant Steps</i></p>		<p>acordes do tema <i>Giant Steps</i></p>	<p>tema <i>Giant Steps</i> continuamente, por graus conjuntos, começando em notas diferentes.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu secções até interiorizar</p> <p>- Resolução de Problemas - teve que pensar em formas de estudar certas secções</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou certos aspetos técnicos</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O aluno foi sendo sempre aconselhado sobre formas de estudar mais eficientes.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Foi pedido ao aluno para rever o que foi feito na aula e continuar a estudar os solos.</p>		<p>Jamey Aebersold <i>Countdown to Giant Steps</i></p>
--	--	---	---	--	--

5 - Planificação

11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 3

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Rever a prova de avaliação</p> <p>- Escolha do repertório a trabalhar no próximo semestre</p>	<p>- Competências contempladas anteriormente.</p>	<p>- Conteúdos abordados anteriormente</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Rever os vários aspetos da prova e refletir sobre o que correu bem e o que correu menos bem e pode ser melhorado.</p> <p>- Pensar sobre repertório a ser trabalho no resto do ano letivo.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	

			AUTORREGULAÇÃO TRABALHO DE CASA		
--	--	--	------------------------------------	--	--

6 - Relatório

9) 19-01-2016 - Aula Observada 7

10) 26-01-2016 - Aula Observada 8

11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 3

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
- Preparação para teste de avaliação - Realização da prova de avaliação - Revisão da prova - Escolha de repertório para próximo semestre	- Competências abordadas anteriormente	- Conteúdos abordados anteriormente	ATIVIDADES - Atividades já mencionadas TIPO DE APRENDIZAGEM RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - Informalidade, empatia e humor AUTORREGULAÇÃO TRABALHO DE CASA	- Exame. - Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Recursos referidos anteriormente

7 - Planificação

14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 4 - 1º semestre

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos

- Execução da parte de piano dos temas <i>These Are The Days, But For Now e All At Sea</i> de Jamie Cullum	- Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental	- Frases <i>bluesy</i> - Abordagem pianística pop	ATIVIDADES - Tocar diferentes secções dos temas referidos e analisar os recursos usados. (o tempo será dividido igualmente pelos três temas) TIPO DE APRENDIZAGEM - Condicionamento - Resolução de Problemas - Modelagem RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - Informalidade, empatia e humor AUTORREGULAÇÃO TRABALHO DE CASA	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Piano - Computador com metrônomo - Transcrição da parte de piano dos temas <i>These Are The Days, But For Now e All At Sea</i> de Jamie Cullum.
--	---	--	---	--	---

8 - Relatório

12) 16-02-2016 - Aula Observada 9

13) 23-02-2016 - Aula Observada 10

14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 4 - 1º semestre

15) 08-03-2016 - Aula Observada 11

16) 15-03-2016 - Aula Observada 12

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
- Analisar a abordagem pianística de Jamie Cullum - Executar da parte de piano dos temas	- Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão	- Frases <i>bluesy</i> - Abordagem pianística pop	ATIVIDADES - Analisar os recursos usados por Jamie Cullum nos referidos temas (primeira hora de aula) - Criar várias ideias que poderão ser usadas nos arranjos dos temas	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Piano - Computador com metrônomo - Transcrição

<p><i>These Are The Days, But For Now</i> e <i>All At Sea</i> de Jamie Cullum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher repertório a trabalhar nas próximas aulas - Rever arranjos dos temas que o aluno vai apresentar na PAP. 	<p>teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica Instrumental - Execução instrumental 		<p>da PAP do aluno (segunda hora de aula)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelagem - o professor exemplificou várias frases e <i>licks</i> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>TRABALHO DE CASA</p>		<p>da parte de piano dos temas <i>These Are The Days, But For Now</i> e <i>All At Sea</i> de Jamie Cullum.</p>
---	--	--	---	--	--

9 - Planificação

17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 5 - 2º semestre

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Executar a parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> por Jamie Cullum, <i>Superwoman</i> de Alicia Keys e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Frases <i>bluesy</i> - Abordagem pianística pop 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar diversas secções das partes de piano dos temas referidos, analisando os recursos tonais e rítmicos usados. (o tempo será dividido igualmente pelos três temas) <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelagem - o professor exemplificou várias frases e <i>licks</i> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>TRABALHO DE CASA</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrónomo - Transcrição da parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> por Jamie Cullum, <i>Superwoman</i> de Alicia Keys e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones.

10 - Planificação**20) 26-04-2016 - Aula Lecionada 6 - 2º semestre**

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
- Criar um arranjo para o tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson	- Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental	- Abordagem pianística pop	ATIVIDADES - Criar ideias harmónicas, melódicas e rítmicas que irão ser usadas no arranjo do tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson TIPO DE APRENDIZAGEM - Resolução de Problemas - Modelagem - o professor exemplificou várias frases e <i>licks</i> RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - Informalidade, empatia e humor AUTORREGULAÇÃO TRABALHO DE CASA	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Piano - Computador com metrónomo - Áudio do tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson

11 - Relatório**17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 5 - 2º semestre****18) 12-04-2016 - Aula Observada 13****19) 19-04-2016 - Aula Observada 14****20) 26-04-2016 - Aula Lecionada 6 - 2º semestre**

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
------------------	---------------------	------------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------

<ul style="list-style-type: none"> - Executar a parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> por Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones. - Analisar e aplicar a abordagem pianística presente no pop e <i>smooth jazz</i> - Compreender e aplicar o uso de acordes de passagem - Aplicar os princípios de condução de vozes - Rearmonizar secções de temas - Criar um arranjo para o tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão auditiva - Compreensão notacional. - Compreensão teórica - Rearmonização - Técnica Instrumental - Execução instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem pianística pop - Acordes de passagem - Condução de vozes - Acordes de substituição 	<p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar diversas secções das partes de piano dos temas referidos, analisando os recursos tonais e rítmicos usados por Jamie Cullum. - Identificar o uso de acordes de passagem nas partes de pianos estudadas, compreendê-las teoricamente e aplicar a outras passagens, rearmonizando certos excertos. - Aplicar os princípios de <i>voice leading</i> aos acordes tocados nos diversos temas - Criar ideias harmônicas, melódicas e rítmicas que irão ser usadas no arranjo do tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - Resolução de Problemas - Modelagem <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>TRABALHO DE CASA</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrônomo - Transcrição da parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> de Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones. - Áudio do tema <i>Thriller</i> de Michael Jackson
--	--	---	---	---	---

12 - Planificação

24) 31-05-2016 - Aula Lecionada 7 - 2º semestre

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
-----------	--------------	-----------	-----------------------------	----------------------------	----------

<p>- Executar a parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> por Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones.</p> <p>- Criar um arranjo para um tema original do aluno</p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão notacional.</p> <p>- Compreensão teórica</p> <p>- Técnica Instrumental</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Abordagem pianística pop</p> <p>- Frases <i>bluesy</i></p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Tocar diversas secções das partes de piano dos temas referidos, analisando os recursos tonais e rítmicos usados por Jamie Cullum. (primeira hora)</p> <p>- Criar ideias harmónicas, melódicas e rítmicas que irão ser usadas no arranjo de um tema original do aluno. (segunda hora)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento</p> <p>- Resolução de Problemas</p> <p>- Modelagem</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>TRABALHO DE CASA</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p> <p>- Transcrição da parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> de Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones.</p> <p>- Partitura de tema original do aluno</p>
---	--	---	---	---	---

13 - Relatório

21) 03-05-2016 - Aula Observada 15

22) 17-05-2016 - Aula Observada 16

23) 24-05-2016 - Aula Observada 17

24) 31-05-2016 - Aula Lecionada 7 - 2º semestre

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>- Rever os temas que o aluno vai interpretar no</p>	<p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão</p>	<p>- Frases <i>bluesy</i></p> <p>- Abordagem</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>- Rever algumas secções da parte de piano dos arranjos dos temas</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador</p>

<p>espetáculo final de jazz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar a parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> por Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones - Criar um arranjo para um tema original do aluno 	<p>notacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão teórica - Técnica Instrumental - Execução instrumental 	<p>pianística pop</p>	<p>de Miguel Araújo que irão ser tocados no espetáculo final de jazz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar diversas secções das partes de piano dos temas referidos, analisando os recursos tonais e rítmicos usados por Jamie Cullum. - Criar ideias harmónicas, melódicas e rítmicas que irão ser usadas no arranjo de um tema original do aluno. <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - Resolução de Problemas - Modelagem <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>TRABALHO DE CASA</p>	<p>realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>com metrónomo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transcrição da parte de piano dos temas <i>These Are The Days</i> de Jamie Cullum e <i>The Nearness of You</i> de Norah Jones. - Partitura de tema original do aluno - Partituras dos temas do espetáculo final de jazz.
---	---	-----------------------	--	-------------------------------------	---

▪ **Aluno 3**

Relatório

1) 03-11-2015 - Aula Observada 1

2) 10-11-2015 - Aula Observada 2

3) 17-11-2015 - Aula Observada 3

4) 24-11-2015 - Aula Observada 4

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar às escalas de Lá M e Mi M os seguintes objetivos:</p> <p>1. Tocar a escala com duas mãos, a começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas de Lá M e Mi M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Lá M e Mi M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Lá M e Mi M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Lá M e Mi M</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>TOCAR ESCALAS</p> <p>1. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar a escala, com o âmbito de uma oitava, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas.</p> <p>Obs: o aluno teve algumas dificuldades em tocar a escala com uma pulsação definida. Também houve bastantes hesitações a nível de dedilhação, especialmente quando tocou com duas mãos.</p> <p>2. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>Obs: O aluno demorou algum tempo para conseguir realizar a tarefa. Ainda lhe custa visualizar a escala e os graus da escala no teclado.</p> <p>3. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades</p> <p>5. Executar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava)</p>			<p>(10m)</p> <p>Obs: O aluno hesitou bastante pelo facto de ter que dizer o nome das notas. Ainda tem alguma dificuldade em encontrar as notas no teclado.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: não houve tempo suficiente para completar esta tarefa porque o aluno estava a demorar bastante tempo a completá-la.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p> <p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas hesitações.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez - Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava. - Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentar ensinar o aluno a estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrónomo. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. 		
---	--	--	---	--	--

Planificação

6) 15-12-2015 - Aula Lecionada 1 - 1º semestre

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Tocar a escala de Fá M, com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Fá M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Fá M, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala de Fá M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Fá M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Fá M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Fá M.</p> <p>- Repertório: <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Fá M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: o aluno concretizou a tarefa com médio grau de fluência.</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Fá M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno ainda se confunde um pouco relativamente às qualidades dos acordes mas melhorou relativamente à aula anterior.</p> <p>3. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Fá M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em localizar as notas no piano, mas melhorou um pouco.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno melhorou a visualizar a escala e quatríades no piano.</p> <p>5. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar o II V I de Fá Maior, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (5m)</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>5. Tocar o II V I de Fá M, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>6. Tocar a parte de piano do tema <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>			<p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com médio grau de fluência.</p> <p>REPERTÓRIO</p> <p>6. <i>Bohemian Rhapsody</i>: o professor pede ao aluno para tocar o excerto do tema que já foi aprendido e ensina, por modelagem, mais um excerto do tema.</p> <p>Obs.: O aluno tocou o excerto aprendido anteriormente com alguma fluência.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - O aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez. - Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava. - Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos e o tema <i>Bohemian Rhapsody</i> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentou ensinar o aluno a estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrónomo. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. - Rever a matéria dada desde o início do ano. 		
---	--	--	--	--	--

Relatório

5) 1-12-2015 - Aula Observada 5

6) 15-12-2015 - Aula Lecionada 1

7) 05-01-2016 - Aula Observada 6

8) 12-01-2016 - Aula Observada 7

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Os seguintes objetivos foram aplicados às escalas de Si M e Fá M:</p> <p>1. Tocar a escala com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas de Si M e Fá M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Si M e Fá M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Si M e Fá M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Si M e Fá M</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALAS</p> <p>1. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar a escala, com o âmbito de uma oitava, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs: o aluno teve algumas dificuldades em tocar a escala com uma pulsação definida. Também houve bastantes hesitações a nível de dedilhação, especialmente quando tocou com duas mãos.</p> <p>2. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (10m)</p> <p>Obs: O aluno demorou algum tempo para conseguir realizar a tarefa. Ainda lhe custa visualizar a escala e os graus da escala no teclado.</p> <p>3. Atividade: O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (10m)</p> <p>Obs: O aluno hesitou bastante pelo facto de ter que dizer o nome</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades</p> <p>5. Executar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>6. Tocar a parte de piano do tema <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>		<p>das notas. Ainda tem alguma dificuldade em encontrar as notas no teclado.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m) Obs.: Não houve tempo suficiente para completar esta tarefa porque a aluno estava a demorar bastante tempo a completá-la.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas hesitações.</p> <p>REPERTÓRIO</p> <p>6. <i>Bohemian Rhapsody</i>: professor ensinou o início do tema <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen. Obs.: O aluno tentou aprender, com alguma dificuldade, como tocar o tema.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - O aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez - Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava. - Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentou ensinar o aluno a estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrônomo. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. 		
--	--	---	--	--

Planificação

11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 2 - 1º semestre

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Tocar a escala de Láb M, com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala de Láb M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Láb M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Láb M.</p> <p>- Repertório: <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Láb M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>3. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>5. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar o II V I de Láb M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (5m)</p> <p>REPERTÓRIO</p> <p>6. <i>Bohemian Rhapsody</i>: Será revisto o início do tema e o professor ensina ao aluno mais um excerto do tema através de modelagem. (5m)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repete excertos que já tocou</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>5. Tocar o II V I de Láb M, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>6. Tocar a parte de piano do tema <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.'</p>			<p>anteriormente, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de Problemas - tentar permitir o aluno resolver problemas sem ter que lhe dar imediatamente a resposta. - Modelagem - o professor exemplifica alguns aspectos técnicos e o novo excerto do tema <i>Bohemian Rhapsody</i>. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informalidade, empatia e humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tenta ensinar o aluno com estudar corretamente. <p>TRABALHO DE CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. 		
---	--	--	--	--	--

Relatório

9) 19-01-2016 - Aula Observada 8

10) 26-01-2016 - Aula Observada 9

11) 02-02-2016 - Aula Lecionada 2 - 1º semestre

12) 16-02-2016 - Aula Observada 10

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar às escalas de Sib M, Mib M e Láb M os seguintes objetivos:</p> <p>1. Tocar a escala com duas mãos, a começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Láb M - Tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M - Quatríades 	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Láb M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: o aluno concretizou a tarefa com algumas dificuldades.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrônomo

<p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades</p> <p>5. Executar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p>	<p>- Execução instrumental</p>	<p>construídas sobre os graus da escala de Láb M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Láb M.</p> <p>- Repertório: <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>	<p>mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar os acordes no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em localizar as notas no piano.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar a escala e quatríades no piano.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Láb M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (5m)</p> <p>Obs.: O aluno parou um pouco entre cada acorde.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava.</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos e o novo excerto do tema <i>Bohemian Rhapsody</i></p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente:</p>		
--	--------------------------------	---	--	--	--

			estudar mãos separadas e com metrônomo. TRABALHO DE CASA - Rever o que foi feito na aula.		
--	--	--	--	--	--

Planificação**14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 3 - 1º semestre**

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Tocar a escala de Réb M, com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, em arpejo descendente, movendo-</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala de Réb M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Réb M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Réb M.</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Réb M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>3. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>5. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar o II V I de Réb Mair, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (5m)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repete excertos que já tinha tocado</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrônomo</p>

<p>se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>5. Tocar o II V I de Réb M, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p>			<p>antes, tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de Problemas - dar oportunidade ao aluno para resolver dificuldades por ela, sem ter que lhe dar imediatamente a resposta. - Modelagem - o professor exemplifica alguns aspetos técnicos. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal - Empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tenta ensinar ao aluno como estudar corretamente. <p>TRABALHO PARA CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. - Praticar tocar a escala de Solb Maior, tríades e quatríades (EF) construídas sobre os graus da escala e a progressão II V I. 		
--	--	--	---	--	--

Relatório

13) 23-02-2016 - Aula Observada 11

14) 01-03-2016 - Aula Lecionada 3

15) 08-03-2016 - Aula Observada 12

16) 15-03-2016 - Aula Observada 13

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar às escalas de Láb M, Réb M e Solb M os seguintes objetivos:</p> <p>1. Tocar a escala com</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - coordenação entre 	<ul style="list-style-type: none"> - Escalas de Láb M, Réb M e Solb M. - Tríades construídas 	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Láb M, primeiro com mãos separadas e</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Piano - Computador com metrônomo

<p>duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades</p> <p>5. Executar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma</p>	<p>mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>sobre os graus das escalas de Láb M, Réb M e Solb M.</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus das escalas de Láb M, Réb M e Solb M.</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Láb M, Réb M e Solb M.</p> <p>- Repertório: <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>	<p>depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas dificuldades.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar os acordes no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em localizar as notas no piano.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar a escala e quatríades no piano.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Láb M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (5m)</p> <p>Obs.: O aluno parou um pouco entre cada acorde.</p> <p>REPERTÓRIO</p> <p>6. <i>Bohemian Rhapsody</i>: Foi revisto o início do tema e o professor ensinou ao aluno mais um excerto do tema através de modelagem. (5m)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como</p>		
---	---	---	--	--	--

<p>oitava).</p> <p>6. Tocar a parte de piano do tema <i>Bohemian Rhapsody</i> dos Queen.</p>			<p>realizar algumas tarefas de que já não se lembrava.</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos e o novo excerto do tema <i>Bohemian Rhapsody</i></p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrônomo.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Rever o que foi feito na aula.</p>		
--	--	--	--	--	--

Planificação

17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 4 - 2º semestre

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Tocar a escala de Réb M, com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala de Réb M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Réb M</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Réb b M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (2m)</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (2m)</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrônomo</p>

<p>fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>5. Tocar o II V I de Réb M, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>6. Tocar o tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.</p> <p>7. Tocar a harmonia de um <i>blues</i> tradicional em Fá.</p>		<p>M</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progressão harmónica II V I, em Réb M. - Repertório: Tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen. - Blues em Fá - grelha harmónica 	<p>mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Réb M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (2m)</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (4m)</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Réb Maior, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava). (2m)</p> <p>6. <i>Comptine d'un autre été</i>: o professor pediu ao aluno para tocar a parte do tema que já tinha sido ensinada anteriormente e, de seguida, o professor ensinou à aluno mais um excerto do tema através de modelagem. (10m)</p> <p>7. O professor explicou, teoricamente e ao piano, como tocar a harmonia de um <i>blues</i> tradicional em Fá. (10m)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - a aluno repete alguns excertos, tentando incrementar a fluidez e rapidez. - Resolução de Problemas - o aluno tenta descobrir por si como resolver alguns dos problemas com que se deparar. - Modelagem - o professor exemplifica alguns aspetos técnicos e ensina o novo excerto do tema <i>Comptine d'un autre été</i>. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal - Empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente: como estudar mãos separadas, como juntar as mãos e como usar o metrónomo. <p>TRABALHO DE CASA</p>		
--	--	---	--	--	--

			- Rever o que foi feito na aula. - Praticar o tema <i>Comptine d'un autre été</i>		
--	--	--	--	--	--

Planificação**20) 03-05-2016 - Aula Lecionada 5 - 2º semestre**

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
1. Tocar o tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.	- Compreensão teórica - Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura. - Execução instrumental	- Repertório: Tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.	6. <i>Comptine d'un autre été</i> : o professor pede ao aluno para tocar a parte do tema que já tinha sido ensinada anteriormente e, de seguida, ensinar à aluno mais um excerto do tema através de modelagem. (30m) TIPO DE APRENDIZAGEM - Condicionamento - o aluno repete algumas passagens. - Resolução de problemas - o aluno toca partes do tema com algumas variações - Modelagem - o professor exemplifica alguns aspetos técnicos e ensina o novo excerto do tema <i>Comptine d'un autre été</i> . RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - Informal - Empatia e Humor AUTORREGULAÇÃO - O professor tenta ajudar o aluno a estudar corretamente: estudar mãos separadas, juntar mãos, usar metrônomo. TRABALHO DE CASA - Rever o que foi feito na aula.	Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.	- Piano

			- Rever as escalas maiores já estudadas.		
--	--	--	--	--	--

Relatório

17) 05-04-2016 - Aula Lecionada 4

18) 12-04-2016 - Aula Observada 14

19) 19-04-2016 - Aula Observada 15

20) 03-05-2016 - Aula Lecionada 5

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar às escalas de Réb M e Solb M os seguintes 5 objetivos:</p> <p>1. Tocar a escala com duas mãos, a começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas de Réb M e Solb M.</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus das escalas de Réb M e Solb M.</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus das escalas de Réb M e Solb M.</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Réb M e</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALA</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Láb M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas.</p> <p>Obs.: a aluno concretizou a tarefa com algumas dificuldades.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar os acordes no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Láb M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p>

<p>tempo tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades</p> <p>5. Executar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>6. Tocar o tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.</p> <p>7. Tocar a harmonia de um <i>blues</i> tradicional em Fá.</p>		<p>Solb M.</p> <p>- Repertório: Tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.</p> <p>- Blues em Fá - grelha harmónica</p>	<p>segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em localizar as notas no piano.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>Obs.: O aluno teve dificuldade em visualizar a escala e quatríades no piano.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Láb M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p> <p>Obs.: O aluno parou um pouco entre cada acorde.</p> <p>6. <i>Comptine d'un autre été</i>: o professor pediu ao aluno para tocar a parte do tema que já tinha sido ensinada anteriormente e, de seguida, o professor ensinou à aluno mais um excerto do tema através de modelagem.</p> <p>Obs.: O aluno tocou o excerto já ensinado com média fluidez.</p> <p>7. O professor explicou, teoricamente e ao piano, como tocar a harmonia de um <i>blues</i> tradicional em Fá.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - não houve situações de resolução de problemas.</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos e ensinou o novo excerto do tema <i>Comptine d'un autre été</i>.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ajudar a aluno a estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrónomo.</p>		
--	--	--	---	--	--

			TRABALHOS DE CASA - Rever o que foi feito na aula. - Rever as escalas maiores já estudadas.		
--	--	--	--	--	--

Planificação

21) 17-05-2016 - Aula Lecionada 6 - 2º semestre

Objetivos (por ordem cronológica)	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Compreender os conceitos de escala menor natural, harmónica, melódica e modo dórico.</p> <p>2. Tocar a escala de Ré m, com duas mãos, a começar na tónica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala menor natural, menor harmónica, menor melódica e modo dórico.</p> <p>- Escala de Ré m</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m natural</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Ré m natural</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Ré m natural.</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor explica ao aluno os conceitos de escala menor natural, harmónica, melódica e modo dórico. (10m)</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Ré m, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>3. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>4. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>5. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>de cada tríade.</p> <p>4. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>5. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p>			<p>- Condicionamento - o aluno repete alguns excertos, tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno tenta descobrir por si como resolver alguns dos problemas com que se deparar.</p> <p>- Modelagem - o professor exemplifica alguns aspectos técnicos.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informalidade, empatia e humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tenta ensinar ao aluno como estudar corretamente: como estudar mãos separadas, como juntar as mãos e como usar o metrônomo.</p> <p>TRABALHO DE CASA</p> <p>- Rever o que foi feito na aula.</p> <p>- Praticar o tema <i>Comptine d'un autre été</i></p>		
--	--	--	--	--	--

Relatório

21) 17-05-2016 - Aula Lecionada 6

22) 24-05-2016 - Aula Observada 16

23) 31-05-2016 - Aula Observada 17

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>1. Compreender os conceitos de escala menor natural, harmônica, melódica e modo dórico.</p> <p>2. Tocar a escala de Ré m, com duas mãos, a</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de</p>	<p>- Escala menor natural, menor harmônica, menor melódica e modo dórico.</p> <p>- Escala de Ré</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor explica ao aluno os conceitos de escala menor natural, harmônica, melódica e modo dórico. (10m)</p> <p>Obs.: O aluno compreendeu os conceitos explicados.</p> <p>2. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com o âmbito</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrônomo</p>

<p>começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>4. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>5. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>6. Tocar o tema <i>Comptine d'un autre été</i> de Yann Tiersen.</p>	<p>polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>m</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m natural</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Ré m natural</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Ré m natural.</p>	<p>de uma oitava, a escala de Ré m, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno tocou com média fluência.</p> <p>3. Atividade: o professor pede ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno demorou a dizer as qualidades dos acordes, provavelmente por estar menos habituada a trabalhar com a tonalidade menor.</p> <p>4. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Ré m, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>5. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>6. <i>Comptine d'un autre été</i>: o professor pediu ao aluno para tocar a parte do tema que já tinha sido ensinada anteriormente e, de seguida, o professor ensinou à aluno mais um excerto do tema através de modelagem.</p> <p>Obs.: O aluno tocou o excerto já ensinado com média fluidez.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu alguns excertos, tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno tentou descobrir por si como resolver alguns dos problemas com que se deparar.</p> <p>- Modelagem - o professor exemplificou alguns aspetos técnicos.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informal</p>		
---	---	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none">- Empatia e Humor AUTORREGULAÇÃO <ul style="list-style-type: none">- O professor tentou ensinar ao aluno como estudar corretamente TRABALHO DE CASA <ul style="list-style-type: none">- Rever o que foi feito na aula.- Praticar o tema <i>Comptine d'un autre été</i>		
--	--	--	---	--	--

Aluno 4**Relatório 1**

- 1) - 03-11-2015 - Aula Observada 1
- 2) - 17-11-2015 - Aula Observada 2
- 3) - 01-12-2015 - Aula Lecionada 1
- 4) - 15-12-2015 - Aula Observada 3

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar escalas maiores, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala de Sol M maior e II V I's maiores.</p> <p>- Compreender e tocar a escala de <i>blues</i> menor de Sol, Fá e Si e o modo mixolídio de Sol.</p> <p>- Executar exercícios e improvisar com motivos melódicos retirados da escala maior, escala de <i>blues</i> menor e mixolídio.</p> <p>- Conhecer pianistas de referência da época do <i>swing</i> e <i>bebop</i>.</p>	<p>- Capacidades técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p> <p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p>	<p>TONAIS</p> <p>- Escalas de Sol M, Lá M e Mi M, tríades e quatríades construídas sobre os graus das escalas e II V I's.</p> <p>- Escala de blues menor de Sol, Fá e Sib.</p> <p>- Modo mixolídio de Sol.</p> <p>- Harmonia de <i>blues</i> em Bb.</p>	<p>- Escalas Maiores - Sol M, Lá M, Mi M.</p> <p>- O professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, uma escala maior, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>- O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus de uma escala maior, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>- O professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre uma escala maior escolhida aleatoriamente, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>- O mesmo que as tarefas anteriores com tríades mas desta feita com quatríades (10m)</p> <p>- O professor pediu ao aluno para tocar o II V I de uma das 12 escalas maiores escolhida aleatoriamente, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	

<p>- Compreender e incorporar conceitos técnicos de postura e relaxamento.</p> <p>- Compreender e tocar a harmonia de um <i>Blues</i> em Bb.</p> <p>- Improvisar sobre a progressão harmónica de um <i>Blues</i> em Bb.</p> <p>- Improvisar e fazer <i>comping</i> de mão-esquerda (4 vezes) e a duas mãos (4 vezes) no tema <i>Blues By Five</i>, usando <i>voice-leading</i>.</p> <p>- Tocar a escala de Lá M, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala de Sol M maior e II V I's maiores.</p> <p>- Tocar a escala de Mi M, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala de Sol M maior e II V I's maiores.</p> <p>- Tocar com metrônomo a marcar o tempo, a primeira divisão binária e ternária e a subdivisão</p>		<p>RÍTMICOS</p> <p>- Tempo, primeira divisão binária e ternária e segunda divisão.</p> <p>REPERTÓRIO</p> <p>- Tema <i>Blues By Five</i> - harmonia a quatro vozes (uma e duas mãos).</p> <p>HISTÓRICOS</p> <p>- Pianistas do <i>swing</i> e <i>bebop</i>.</p> <p>TÉCNICOS</p> <p>- Postura e relaxamento.</p>	<p>Escala de <i>Blues</i></p> <p>- O professor pede ao aluno para tocar a escala de <i>blues</i> de Sol, Fá e Sib, ascendente e descendentemente, com uma mão, na extensão de uma oitava.</p> <p>Modo Mixolídio</p> <p>- O professor revê o conceito de modo mixolídio e pede à aluna para tocar o modo mixolídio de sol.</p> <p><i>Blues</i> - Harmonia</p> <p>- O professor revê a progressão harmónica de um <i>blues jazz</i> em Bb e pede ao aluno para tocar a harmonia. Em seguida, pede ao aluno para improvisar sobre a estrutura com a escala de <i>blues</i> menor de Sib.</p> <p>História do Jazz</p> <p>- O professor fala com o aluno sobre alguns pianistas de jazz da época do <i>swing</i> e do <i>bebop</i> que considera particularmente relevantes, como Duke Ellington e Bud Powell.</p> <p>Técnica</p> <p>- O professor aborda as questões da postura ao piano e relaxamento ao tocar, demonstrando ao instrumento.</p> <p>Repertório</p> <p>- Usando o tema <i>Blues By Five</i>, o professor pede ao aluno para improvisar usando a escala de <i>blues</i> menor de Sib e para fazer <i>comping</i> de mão-esquerda (4 vezes) e a duas mãos (4 vezes), usando <i>voice-leading</i>.</p> <p>Ritmo</p> <p>- O professor expõe diferentes formas de usar o metrônomo no estudo de temas e exercícios técnicos, dando especial relevo ao uso de diferentes divisões e subdivisões - tempo, divisão binária e ternária e subdivisão binária.</p>		
---	--	---	---	--	--

<p>binária.</p>			<p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez. - Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava. - Modelagem - a modelagem foi usada para demonstrar conceitos técnicos mas também abordagens ao <i>comping</i>, improvisação e interpretação nos diversos temas que foram tocados. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal - Empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentou ensinar o aluno como estudar corretamente, em particular como estudar com mãos separadas e com metrônomo. <p>TRABALHO PARA CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor foi pedindo para rever o que foi feito na aula, para preparar alguns exercícios técnicos como estudo de escalas e para ler temas e estudar a harmonia e improvisação sobre esses mesmos temas. 		
-----------------	--	--	---	--	--

Relatório 2

5) 12-01-2016 - Aula Observada 4

6) 26-01-2016 - Aula Leccionada 2

7) 23-02-2016 - Aula Observada 5

8) 08-03-2016 - Aula Observada 6

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos
<p>- Tocar escalas e arpejos com diferentes ritmos, acentuações, articulações e dinâmicas.</p> <p>- Escalas de <i>Blues</i> maior e menor.</p> <p>- Mixolídio e mixolídio b9b13</p> <p>- Improvisar sobre um <i>Blues</i> jazz em Fá usando modos mixolídios e escala de <i>blues</i> maior e menor.</p> <p>- Fazer <i>comping</i> com a mão-esquerda usando ritmos sincopados, sem perder a noção do tempo e compasso, e <i>voicings</i> com 3ª, 7ª e 9ª.</p> <p>- Execução do tema <i>Bag's Groove</i>. Improvisação sobre a estrutura usando a escala de <i>blues</i> e antecipação do terceiro tempo no ritmo do</p>	<p>- Capacidades técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p> <p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p>	<p>- Diferentes ritmos, acentuações, articulações e dinâmicas em escalas e arpejos.</p> <p>- Escalas de <i>blues</i> maior e menor</p> <p>- Modos mixolídio e mixolídio b9b13</p> <p>- <i>Voicings</i> com 3ª, 7ª e 9ª.</p> <p>- Ritmos de <i>comping</i> sincopados</p> <p>- Tema "<i>Bag's Groove</i>", escala de <i>blues</i> menor de Fá, harmonia de <i>blues</i> em Fá.</p>	<p>Escala de <i>Blues</i></p> <p>- O professor pede ao aluno para tocar a escala de <i>blues</i> de Dó, Fá, Sol e Sib ascendente e descendente, com duas mãos, na extensão de duas oitavas.</p> <p>Modo Mixolídio</p> <p>- É pedido ao aluno que toque os modos mixolídio e mixolídio b9b13 em Dó, Fá, Sol e Sib, duas oitavas a duas mãos.</p> <p><i>Blues</i> - Harmonia</p> <p>- O professor revê a progressão harmónica de um <i>blues</i> jazz em Fá e pede ao aluno para tocar a harmonia. Em seguida, pede ao aluno para improvisar sobre a estrutura com a escala de <i>blues</i> menor e maior de Fá e modos mixolídios.</p> <p>Técnica</p> <p>- O professor aborda diferentes possibilidades de estudar escalas e arpejos no que diz respeito a diferentes ritmos, acentuações, articulações e dinâmicas. É pedido ao aluno para implementar algumas destas variações no estudo das escalas.</p> <p>Repertório</p> <p>- Usando o tema <i>Bag's Groove</i>, o professor pede ao aluno para improvisar sobre a estrutura (<i>blues</i> em Fá) e fazer <i>comping</i> com a mão-esquerda usando ritmos sincopados.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	

<p><i>comping.</i></p>			<p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha praticado, tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - foi pedido ao aluno para tentar encontrar uma dedilhação eficaz para a melodia do tema <i>Bag's Groove</i>.</p> <p>- Modelagem - a modelagem foi usada para demonstrar conceitos técnicos mas também abordagens ao <i>comping</i>, improvisação e interpretação nos diversos temas que foram tocados.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informal</p> <p>- Empatia e Humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ensinar ao aluno como estudar corretamente, respeitando as dedilhações mais eficazes.</p> <p>TRABALHO PARA CASA</p> <p>- O professor foi pediu ao aluno para rever o que foi dado na aula.</p>		
------------------------	--	--	---	--	--

Relatório 3

9) - 05-04-2016 - Aula Lecionada 3

10) - 19-04-2016 - Aula Observada 7

11) - 03-05-2016 - Aula Observada 8

12) - 17-05-2016 - Aula Lecionada 4

13) - 31-05-2016 - Aula Observada 9

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitorização / Avaliação	Recursos
<p>- Executar o tema <i>Billie's Bounce</i> tocando a melodia na mão direita e fazendo acompanhamento com acordes de três notas na mão esquerda.</p> <p>- Improvisar sobre a estrutura do tema <i>Billie's Bounce</i> usando a escala de <i>blues</i> menor e fazendo <i>comping</i> com a mão-esquerda usando ritmos sincopados, sem perder a noção do tempo e compasso, e usando <i>voicings</i> de três notas com 3ª, 7ª e uma nota adicional.</p> <p>- Revisão de toda a matéria que foi dada até ao momento incluindo escalas maiores, escalas de <i>blues</i>, modos mixolídio e mixolídio b9b13, <i>voicings</i> de três e quatro notas, ritmos de <i>comping</i>, a harmonia do <i>blues jazz</i> e os temas <i>Bag's Groove</i> e</p>	<p>- Capacidades técnicas</p> <p>- Execução instrumental</p> <p>- Compreensão auditiva</p> <p>- Compreensão teórica</p>	<p>- Tema <i>Billie's Bounce</i></p> <p>- Harmonia de Blues Jazz em Fá.</p> <p>- Conteúdos abordados anteriormente.</p>	<p>Repertório</p> <p>- O professor pede ao aluno para executar o tema <i>Billie's Bounce</i>, tocando a melodia na mão direita e fazendo acompanhamento com acordes de três notas na mão esquerda, com o metrônomo a 100bpm.</p> <p>- O professor pede ao aluno para improvisar sobre a estrutura do tema <i>Billie's Bounce</i>, usando a escala de <i>blues</i> menor e tentando explorar ideias rítmicas do tema. Ao mesmo tempo, o aluno faz <i>comping</i> com a mão-esquerda, usando ritmos sincopados, sem perder a noção do tempo e compasso, e usando <i>voicings</i> de três notas com 3ª, 7ª e uma nota adicional.</p> <p>- Para rever a matéria dada, foi pedido ao aluno para realizar exercícios já descritos anteriormente.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu exercícios de escalas de rotina.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno tentou resolver problemas de dedilhação no tema <i>Billie's Bounce</i>.</p> <p>- Modelagem - a modelagem foi usada para demonstrar conceitos técnicos mas também abordagens ao <i>comping</i>, improvisação e interpretação nos diversos temas que foram tocados.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informal</p> <p>- Empatia e Humor</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	

<i>Billie's Bounce.</i>			AUTORREGULAÇÃO - O professor tentou ensinar o aluno como estudar corretamente, respeitando as dedilhações mais eficazes. TRABALHO PARA CASA - O professor foi pedindo ao aluno para rever o que foi dado nas aulas. - O professor pediu ao aluno para estudar o tema <i>Billie's Bounce.</i>		
-------------------------	--	--	--	--	--

▪ **Aluno 5**

Relatório 1

1) - 03-11-2015 - Aula Observada 1

2) - 17-11-2015 - Aula Observada 2

3) - 01-12-2015 - Aula Leccionada 1

4) - 15-12-2015 - Aula Observada 3

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar os seguintes objetivos às escalas de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>1. Tocar a escala, com duas mãos, a começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escala de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Sol M, Fá M e Lá M</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>Aplicar as seguintes atividades às escalas de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>TOCAR ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Sol M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve menos dificuldade em tocar a escala do que na aula anterior mais ainda com pouca fluência. Houve menos hesitação relativamente à dedilhação.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno melhorou um pouco mas ainda demorou algum tempo para conseguir realizar a tarefa. Ainda lhe custa visualizar a escala e os graus da escala no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>graus da escala, em EF, em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>5. Tocar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p>			<p>Sol M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno disse o nome das notas com mais fluidez do que na aula anterior. Ainda tem alguma dificuldade em encontrar as notas no teclado.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno completou a tarefa, com alguma dificuldade.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Sol M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p> <p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas hesitações.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez. - Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava. - Modelagem - não houve momentos de exemplificação. <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informal - Empatia e Humor <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrônomo. <p>TRABALHO PARA CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rever o que foi feito na aula. - Praticar tocar a escala de Ré Maior, tríades e quatríades (EF) construídas sobre os graus da escala e a progressão II V I. 		
--	--	--	--	--	--

Relatório 2

5) 12-01-2016 - Aula Observada 4

6) 26-01-2016 - Aula Leccionada 2

7) 23-02-2016 - Aula Observada 5

8) 08-03-2016 - Aula Observada 6

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar os seguintes objetivos (1-5) às escalas de Mi M, Si M e Ré m</p> <p>1. Tocar a escala, com duas mãos, a começar na tônica, numa extensão de uma oitava.</p> <p>2. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade.</p> <p>3. Tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala, em EF,</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas de Mi M, Si M e Ré m</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Mi M, Si M e Ré m</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Mi M, Si M e Ré m</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Mi M, Si M e Ré m</p> <p>- Escalas menor natural, harmónica, melódica e modo dórico</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>Aplicar as seguintes atividades às escalas de Sol M, Fá M e Lá M</p> <p>TOCAR ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Sol M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve menos dificuldade em tocar a escala do que na aula anterior mais ainda com pouca fluência. Houve menos hesitação relativamente à dedilhação.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno melhorou um pouco mas ainda demorou algum tempo para conseguir realizar a tarefa. Ainda lhe custa visualizar a escala e os graus da escala no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

<p>em arpejo descendente, movendo-se as fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota.</p> <p>4. O mesmo que 2 e 3 mas com quatríades.</p> <p>5. Tocar o II V I, tocando na mão esquerda o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na direita (uma oitava).</p> <p>- Compreender teoricamente as seguintes escalas: menor natural, harmónica e melódica e modo dórico</p>			<p>tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno disse o nome das notas com mais fluidez do que na aula anterior. Ainda tem alguma dificuldade em encontrar as notas no teclado.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno completou a tarefa, com alguma dificuldade.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Sol M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p> <p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas hesitações.</p> <p>- O professor expõe, a nível teórico, as escalas menores natural, harmónica e melódica e modo dórico.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava.</p> <p>- Modelagem - não houve momentos de exemplificação.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informal</p> <p>- Empatia e Humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrónomo.</p> <p>TRABALHO PARA CASA</p> <p>- Rever o que foi feito na aula.</p> <p>- Praticar tocar a escala de Ré Maior, tríades e quatríades (EF) construídas sobre os graus da escala e a progressão II V I.</p>		
--	--	--	--	--	--

Relatório 3**9) - 05-04-2016 - Aula Lecionada 3****10) - 19-04-2016 - Aula Observada 7****11) - 03-05-2016 - Aula Observada 8****12) - 17-05-2016 - Aula Lecionada 4****13) - 31-05-2016 - Aula Observada 9**

Objetivos	Competências	Conteúdos	Estr. Ensino / Aprendizagem	Estr. Monitor. / Avaliação	Recursos
<p>Aplicar o objetivo 1 às escalas de Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p> <p>1. Tocar escalas maiores, tríades e quatríades construídas sobre os graus da escala maior e II V I's maiores.</p> <p>2. Tocar a harmonia de um <i>blues</i> tradicional em Dó.</p> <p>3. Criar arranjo de tema original do aluno.</p>	<p>- Compreensão teórica</p> <p>- Capacidades Técnicas - coordenação entre mãos, passagem de polegar, postura.</p> <p>- Execução instrumental</p>	<p>- Escalas de Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p> <p>- Tríades construídas sobre os graus da escala de Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p> <p>- Quatríades construídas sobre os graus da escala de Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p> <p>- Progressão harmónica II V I, em Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p>	<p>ATIVIDADES</p> <p>Aplicar as seguintes atividades (1-5) às escalas de Mib M, Láb M, Réb M e Gb M.</p> <p>TOCAR ESCALAS</p> <p>1. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com o âmbito de uma oitava, a escala de Sol M, primeiro com mãos separadas e depois mãos juntas. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno teve menos dificuldade em tocar a escala do que na aula anterior mais ainda com pouca fluência. Houve menos hesitação relativamente à dedilhação.</p> <p>2. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, em EF, todas as notas em simultâneo, movendo-se as fundamentais por segundas ascendentes, e dizendo ao mesmo tempo o tipo de acorde de cada tríade. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno melhorou um pouco mas ainda demorou algum tempo para conseguir realizar a tarefa. Ainda lhe custa visualizar a escala e os graus da escala no teclado.</p> <p>3. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar, com as duas mãos, as tríades construídas sobre os graus da escala de Sol M, em EF, em arpejo ascendente, movendo-se as</p>	<p>Observação do aluno na sua tentativa de realizar as tarefas pedidas.</p>	<p>- Piano</p> <p>- Computador com metrónomo</p>

		<p>- Grelha harmónica do Blues tradicional em Dó.</p> <p>- Tipos de introduções e finais.</p>	<p>fundamentais por segundas descendentes, e dizendo ao mesmo tempo o nome de cada nota. (5m)</p> <p>Obs.: O aluno disse o nome das notas com mais fluidez do que na aula anterior. Ainda tem alguma dificuldade em encontrar as notas no teclado.</p> <p>4. Atividade: igual às tarefas 2 e 3 mas com quatríades (10m)</p> <p>Obs.: O aluno completou a tarefa, com alguma dificuldade.</p> <p>5. Atividade: o professor pediu ao aluno para tocar o II V I de Sol M, tocando, na mão esquerda, o acorde de sétima em estado fundamental e tocando o modo na mão direita (uma oitava).</p> <p>Obs.: O aluno concretizou a tarefa com algumas hesitações.</p> <p>6. O professor pede ao aluno para tocar a grelha harmónica de um <i>blues</i> tradicional em Dó.</p> <p>TIPO DE APRENDIZAGEM</p> <p>- Condicionamento - o aluno repetiu coisas que já tinha feito, mas tentando incrementar a fluidez e rapidez.</p> <p>- Resolução de Problemas - o aluno teve que descobrir como realizar algumas tarefas de que já não se lembrava.</p> <p>- Modelagem - não houve momentos de exemplificação.</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</p> <p>- Informal</p> <p>- Empatia e Humor</p> <p>AUTORREGULAÇÃO</p> <p>- O professor tentou ensinar o aluno com estudar corretamente: estudar mãos separadas e com metrónomo.</p> <p>TRABALHO PARA CASA</p> <p>- Rever o que foi feito na aula.</p> <p>- Praticar tocar a escala de Ré Maior, tríades e quatríades (EF)</p>		
--	--	---	--	--	--

			construídas sobre os graus da escala e a progressão II V I.		
--	--	--	---	--	--

Apêndice IX – Matriz de Competências

COMPETÊNCIAS
1. DOMÍNIO COGNITIVO
1.1 Compreensão auditiva (com e sem acompanhamento / familiar e não-familiar)
- Ouvir
- Cantar - com sílaba neutra ou sílaba tonal / rítmica
- Imitar - memória a curto prazo
- Evocar - memória a longo prazo
- Imaginar (imagética musical)
- Compreender (sintaxe)
- Comparar / Discriminar
- Identificar
- Inferir
- Improvisar
- Dançar / mover
1.2 Compreensão Notacional
- Ler
- Escrever / Transcrever
1.3 Criação Musical
- Improvisar
- Fazer arranjos
- Compor

1.4 Compreensão Teórica

- Lembrar: reconhecer, lembrar
- Compreender: interpretar, exemplificar, classificar, resumir, deduzir, comparar, explicar
- Aplicar: executar, implementar
- Analisar: diferenciar, organizar, atribuir
- Avaliar: verificar, criticar
- Criar: gerar, planejar, produzir

1.5 Metacognição

- Autoavaliação
- Autocorreção

2. DOMÍNIO PSICOMOTOR/ PERFORMATIVO

2.1 Capacidades Técnicas

- Coordenar
- Controlar
- Relaxar
- Sentir
- Equilibrar
- Mobilizar
- Flexibilizar
- Consciencializar

2.2 Execução Instrumental e Vocal

- Executar através da notação (à primeira vista ou com preparação), de ouvido ou de memória
- Transpor: com e sem preparação; ouvido, notação ou memória
- Interpretar - estilo, carácter, expressão - ao instrumento, com a voz, etc.
- Acompanhar (*Comping*): a uma e duas mãos
- Rearmonizar
- Criar/Improvisar: ao instrumento, a cantar, com percussão corporal ou com

movimento.

2.3 Capacidades Comunicativas

- Comunicar
- Transmitir
- Responder
- Ouvir
- Apresentar

3. DOMÍNIO AFETIVO

3.1 Competências intrapessoais

3.2 Competências interpessoais

3.3 Competências existenciais

- Empatizar
- Valorizar
- Refletir
- Sentir
- Expressar
- Ouvir

Apêndice X – Matriz de Conteúdos

CONTEÚDOS
<p>MELODIA / HARMONIA</p> <p>a) Escalas / Modos - Sequência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tonalidades Maior e Menor (natural+harmónica) - Escalas pentatónicas maior e menor / Escalas de <i>blues</i> maior e menor - Mixolídio, Eólio, - Dórico - Lídio, Frígio - Lócrio - Menor melódica - Modos da menor melódica - Maior harmónica - Modos da menor harmónica - Tons inteiros - Diminuta - Aumentada - Modos da maior harmónica - Dupla harmónica <p>Nota:</p> <p>As escalas que são subconjuntos dos modos supra citados: pentatónicas e hexatónicas poderão ser abordadas quando está a ser dado esse modo.</p> <p>b) Graus e Progressões - Sequência (esta sequência pode ser aplicada a exercícios tanto melódicos como harmónicos): tonalidade maior e menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I e V / intervalo de 5P asc e des - IV / intervalo de 4P - II / intervalo de 2M asc e des - VI / intervalo de 6M e 6m asc e des - III / intervalo de 3M e 3m asc e des - VII / intervalo de 7M e 7m asc e des

- Dominantes e subdominantes secundárias / intervalos de 4ª (F do II do III) e 2ª (3ª do V/II) asc e des
- Intercâmbio Modal
- Dominantes e subdominantes do trítono
- Modulações
- *Coltrane Changes*

c) Acordes / Estruturas Melódicas - Sequência (esta sequência pode ser aplicada a exercícios tanto melódicos como harmônicos)

1. Estruturas melódicas/harmônicas cuja fundamental coincide com a fundamental do acorde que está a ser tocado:

- Tónica (está incluída na lista apenas por ser um pré-requisito)
- Fundamentais
- Tríades I: M e m
- Acordes de sétima e sexta I: 7, m7, maj7, maj6, m6
- Tríades II: dim e aum
- Tríades sus 2 e add 11
- Acordes de sétima II: \emptyset , $^{\circ}7$, 7#5, -maj7, maj7#5, $^{\circ}$ maj7,
- Tríade add 2/ Tríade add 4

2. Estruturas melódicas/harmônicas cuja fundamental não coincide com a fundamental do acorde que está a ser tocado

2.1 - Quatríade a começar na terceira

2.2 - Tríades a começar em diversos graus nos seguintes modos (quando o modo em questão é adequado a ser usado em dado acorde, de acordo com a teoria acorde/escala) (inclui tríades de estrutura superior):

- Dórico: III, VII, V
- Frígio: III,
- Lídio: III, V, II

- Mixolídio: VII, V
- Eólio: III, VII, V
- Lócrio: III, VII (com "nona natural")
- etc.

2.3 Tipos de *voicings*

- *Voicings* construídos por terceiras
- *Voicings* construídos por quartas
- *Voicings* com *clusters*
- *Voicings* com tríades de estrutura superior
- *Block chords*
- Sobreposição de acordes: duas tríades, tríade e quatríade, etc.

2.4 Condução de vozes

- Condução de 2 ou mais vozes

d) Ornamentação Melódica - Sequência

- Com notas diatônicas
- Com notas não diatônicas

e) Estado do Acorde - Sequência

- Estado fundamental (EF)
- Segunda Inversão (2inv)
- Primeira Inversão (1inv)

f) Posição do Acorde - Sequência

- Posição fechada (PF)
- Posição aberta (PA)

g) Simultaneidade das notas - Sequência

- Melodia
- Harmonia

h) *Walking bass*

- *Walking bass* a dois
- *Walking bass* a quatro

RITMO

a) Tipos de compasso - sequência

- Compassos binários simples
- Compassos ternários simples
- Compassos binários compostos
- Compassos ternários compostos
- Compassos mistos simples de 5 e 7 tempos
- Compassos mistos compostos de 5 e 7 tempos
- Compassos mistos de 9, 11 e 13 tempos simples
- Compassos mistos de 9, 11 e 13 tempos compostos

b) Tempos e suas subdivisões - sequência

- Tempo e pausa de tempo
- Ligações e pausas com vários tempos
- Primeira divisão binária e pausa de primeira divisão binária
- Ligações e pausas com várias primeiras divisões binárias
- Primeira divisão ternária e pausa de primeira divisão ternária
- Ligações e pausas com várias primeiras divisões ternárias
- Segunda divisão binária e pausa de segunda divisão binária
- Ligações e pausas de várias segundas divisões binárias
- Duína e tercina de primeira divisão e pausa de duína e tercina de primeira divisão
- Ligações e pausas de várias tercinas e duínas de primeira divisão
- Quintina - figura, pausas e ligações
- Sextina - figura, pausas e ligações
- Septina - figura, pausas e ligações
- Terceira divisão binária - figura, pausas e ligações
- Nonina - figura, pausas e ligações

- Quiáltera de 10 - figura, pausas e ligações
- Quiáltera de 11 - figura, pausas e ligações
- Quiáltera de 12 - figura, pausas e ligações

c) Mudanças de Compasso

d) Polirritmos / Ritmos Cruzados

- 2 por 3, 3 por 2
- 3 por 4, 4 por 3
- 3 por 5 e 5 por 3
- 4 por 5 e 5 por 5
- etc

e) Mudanças de tempo

- Tocar a metade
- Tocar ao dobro
- Modular para a semínima pontuada

f) *Rhythmic feel*

- *Swing feel*
- *Even eights feel*

g) Estilos

- *Swing*
- *Even eights*
- Afro
- *Groove - funk, gospel, soul, R&B, etc.*
- Ritmos brasileiros - bossa, samba, forró, baião, partido alto, etc.
- Ritmos latinos - salsa, bolero, etc.

TIMBRE

- Fontes sonoras convencionais e não convencionais
- Contraste e semelhança tímbrica

- Famílias de timbres
- Mistura de timbres
- Combinação de timbres
- Ataque, corpo e queda do som (Perfil sonoro)

EXPRESSÃO:

Dinâmica

- Fortíssimo, Pianíssimo
- Crescendo e Diminuendo
- Forte, Mezzo Forte, Piano
- Organização dos elementos dinâmicos
- Ataque, corpo e queda do som (Perfil sonoro)

Articulação

- *Staccato*
- Desligado
- *Legato*

Acentuação

- Piano forte (pf)
- Forte piano (fp)
- Marcato (Marc.) (acento horizontal)
- Martelato (acento vertical)
- Rinforzando (Rinf. ou Rfz)
- Pesante (Pesado)
- Sforzando (Sfz)

FORMA

- Organizações elementares
- Elementos repetitivos
- Ostinato
- Imitação, Cânone
- Motivo, Frase

- Antecedente, Consequente
- Forma binária e ternária
- Forma de *blues* maior e menor
- Forma do *Rhythm Changes*
- Forma canção: AA, AB, ABA, AABA, ABAC, ABCD, AABC, etc
- Formas alternativas
- Introdução, interlúdio, finais, *shout choruses*, versos

REPERTÓRIO (ver lista)

- *Standards*
- Jazz modal
- Jazz fusão
- *Free jazz*
- Jazz contemporâneo
- Temas de vários pianistas de relevo.

ESTILO

- *Dixieland*
- *Swing*
- *Bebop*
- *Hardbop*
- *Cool*
- Modal
- *Free*
- Fusão
- Contemporâneo
- etc.

PIANISTAS

- **McCoy Tyner**
- Chick Corea
- Herbie Hancock
- Bill Evans

- Keith Jarrett
- Brad Mehldau

FACTOS HISTÓRICOS

- Correntes do Jazz
- Músicos, álbuns, temas

TÉCNICA

Uma voz

- Passagem de polegar
- Escalas
- Arpejos

Duas vozes

- Oitavas
- 3as e 6as
- etc.

Acordes

- Tríades, quatríades, etc.

Ritmo

- Precisão rítmica

Timbre, Dinâmica, Articulação

- Qualidade de som
- Projeção de som
- Pedais: ressonância, una corda, sostenuto

Coordenação

- Coordenação muscular
- Coordenação entre mãos

Geral

- Postura do corpo
- Coordenação entre mão e antebraço.
- Velocidade
- Dedilhação

TEORIA

Harmonia / Melodia

- Pauta
- Armação de clave
- Ciclo de quintas
- Análise melódica
- Análise harmónica

Ritmo

- Claves
- Compassos
- Figuras
- etc

Apêndice XI – Grelha de Avaliação - Prova de Instrumento, Módulo 7 – Aluno 1

1 - Fraco; 2 - Não Satisfaz; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito bom

Questão 1

Atividades / Questões (ponderação = x)	Domínios	Competências gerais	Competências específicas	Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Objetivos espec.	Cotação					Nota (0-x)	Nota final da prova (0-20)	
							1	2	3	4	5			
- Tocar o solo de Chick Corea no tema Matrix, sem gravação, sendo que o professor toca o baixo ao piano. (20% do total do exame)	2. Domínio performativo	2.1 Capacidades técnicas (27% do total da pergunta)								X		80	15,2.	
		2.2 Execução instrumental (46% do total da pergunta)	- Interpretar	Melodia (5)										X
				Harmonia (5)						X				
				Ritmo (5)					X					
				Expressão (5)						X				
2.3 Competências comunicativas (27% do total da pergunta)	- Comunicar								X					

Questão 2

Atividades / Questões (ponderação = x)	Domínios	Competências gerais	Competências específicas	Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Objetivos	Cotação					Nota (0 a x)	Nota final (0 a 20)	
							1	2	3	4	5			
- Tocar o solo de McCoy Tyner no tema Passion Dance, sem gravação, sendo que o professor toca o baixo ao piano. (20% do total do exame)	2. Domínio performativo	2.1 Capacidades técnicas (27% do total da pergunta)							X			72,3		
		2.2 Execução instrumental (46% do total da pergunta)	Interpretar	Melodia (5)							X			
				Harmonia (5)						X				
				Ritmo (5)						X				
				Expressão (5)					X					
2.3 Competências comunicativas (27% do total da pergunta)	- Comunicar								X					

Questão 3

Atividades / Questões (ponderação = x)	Domínios	Competências gerais	Competências específicas	Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Objetivos	Cotação					Nota (0-x)	Nota final (0-20)	
							1	2	3	4	5			
- Tocar o solo de Herbie Hancock no tema Watermelon Man, sem gravação, sendo que o professor toca o baixo ao piano. (20% do total do exame)	2. Domínio performativo	2.1 Capacidades técnicas (27% do total da pergunta)							X			74,6		
		2.2 Execução instrumental (46% do total da pergunta)	- Interpretar	Melodia (5)							X			
				Harmonia (5)							X			
				Ritmo (5)							X			
				Expressão (5)							X			
2.3 Competências comunicativas (27% do total da pergunta)	- Comunicar								X					

Questão 4

Atividades / Questões (ponderação = x)	Domínios	Competências gerais	Competências específicas	Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Objetivos	Cotação					Nota (0-x)	Nota final (0-20)
							1	2	3	4	5		
- Improvisar sobre um blues maior usando escalas pentatônicas e harmonia quartal como acompanhamento, sem gravação, sendo que o professor toca o baixo ao piano. (20% do total do exame)	2. Domínio performativo	2.1 Capacidades técnicas (27% do total da pergunta)							X			72,3	
		2.2 Execução instrumental (46% do total da pergunta)	- Improvisar	Melodia (5)					X				
				Harmonia (5)						X			
				Ritmo (5)						X			
				Expressão (5)						X			
2.3 Competências comunicativas (27% do total da pergunta)	- Comunicar								X				

Questão 5

Atividades / Questões (ponderação = x)	Domínios	Competências gerais	Competências específicas	Conteúdos gerais	Conteúdos específicos	Objetivos	Cotação					Nota (0-x)	Nota final (0-20)	
							1	2	3	4	5			
- Tocar o tema Giant Steps - exposição, improvisação sobre a estrutura harmónica do tema e reexposição, sem gravação, sendo que o professor toca o baixo ao piano. (20% do total do exame)	2. Domínio performativo	2.1 Capacidades técnicas (27% do total da pergunta)								X		80		
		2.2 Execução instrumental (46% do total da pergunta)	- Interpretar - Improvisar	Melodia (5)										X
				Harmonia (5)							X			
				Ritmo (5)					X					
				Expressão (5)							X			
2.3 Competências comunicativas (27% do total da pergunta)	- Comunicar								X					

Apêndice XII – Grelha de observação diagnóstica

Dimensões Musicais	Caracterização
Melodia	
Harmonia	
Ritmo	
Articulação	
Dinâmica	
Técnica	
Leitura	

Apêndice XIII - Lista de Repertório

- Airegin
- Alice In Wonderland
- All Blues
- All of Me
- All of You
- All or Nothing At All
- All Things You Are
- Alone Together
- Along Came Betty
- Anthropology
- Ask Me Now
- Au Privave
- Autumn In New York
- Autumn Leaves
- Bag's Groove
- Beatrice
- Beautiful Love
- Bemsha Swing
- Bessie's Blues
- Billie's Bounce
- Black Narcissus
- Black Nile
- Blame It On My Youth
- Blue Bossa
- Blue In Green
- Blue Monk
- Blue Room
- Blues for Alice
- Blues On The Corner
- Body and Soul

- But Beautiful
- But Not For Me
- Bye Bye Blackbird
- Cantaloupe Island
- Caravan
- Ceora
- Chelsea Bridge
- Cherokee
- Cheryl
- A Child Is Born
- Children Of The Night
- C Jam Blues
- Come Rain Or Come Shine
- Con Alma
- Confirmation
- Corcovado
- Cottontail
- Countdown
- Cousin Mary
- Crisis
- C.T.A.
- Daahoud
- Dat Dere
- Day By Day
- Darn That Dream
- Days of Wines and Roses
- Desafinado
- Detour Ahead
- Dig
- Dolphin Dance
- Donna Lee
- Doxy
- Easy Living
- Eighty One

- Embraceable You
- Epistrophy
- Equinox
- E.S.P.
- Everything Happens To Me
- Every Time We Say Goodbye
- Evidence (AKA Justice)
- Falling In Love With Love
- Fee-Fi-Fo-Fum
- A Foggy Day
- Footprints
- Four
- Freddie Freeloader
- Freedom Jazz Dance
- Georgia On My Mind
- Giant Steps
- The Girl From Ipanema
- Girl Talk
- Golden Earrings
- Gone With The Wind
- On Green Dolphin Street
- Groovin' High
- Hackensack (AKA Riff tide)
- Half Nelson
- Have You Met Miss Jones
- Here's That Rainy Day
- Hi-Fly
- Honeysuckle Rose
- Hot House
- How Deep Is The Ocean
- How High The Moon
- I Can't Get Started
- I Could Write A Book
- I Didn't Know What Time It Was

- I Fall In Love Too Easily
- If I Should Lose You
- If I Were A Bell
- If You Could See Me Now
- I Got It Bad And That Ain't Good
- I Hear A Rhapsody
- I'll Remember April
- I Love You
- I Mean You
- I'm Getting Sentimental Over You
- I'm Old Fashioned
- Impressions
- In A Mellow Tone
- In A Sentimental Mood
- Indiana
- Infant Eyes
- Inner Urge
- Insensatez
- Invitation
- In Walked Bud
- In Your Own Sweet Way
- I Remember Clifford
- I Remember You
- I Should Care
- Isotope
- Israel
- It Could Happen To You
- It Don't Mean A Thing
- I Thought About You
- It's You Or No One
- I've Got Rhythm
- I Want To Talk About You
- The Jitterbug Waltz
- Jordu

- Joshua
- Joy Spring
- Juju
- Just Friends
- Just One Of Those Things
- Katrina Ballerina
- Killer Joe
- Lady Bird
- Laura
- Lazy Bird
- Like Someone In Love
- Little Sunflower
- Liza
- Loonie's Lament
- Love For Sale
- Love Letters
- Love Come Back To Me
- Lover Man
- Lullaby of Birdland
- Lush Life
- Mack The Knife
- Mahjong
- Maiden Voyage
- Manhã de Carnaval
- Manteca
- Milestones
- Minority
- Mr. Clean
- Misterioso
- Mr P.C.
- Misty
- Moment's Notice
- Monk's Dream
- Monk's Mood

- Moose The Mooche
- My Foolish Heart
- My Funny Valentine
- My One and Only Love
- My Romance
- My Shining Hour
- Naima
- Nardis
- Nefertiti
- Nica's Dream
- Night And Day
- Night Dreamer
- The Night Has A Thousand Eyes
- A Night In Tunisia
- No Blues
- Now's The Time
- Old Folks
- Oleo
- Once I Loved (AKA O Amor Em Paz)
- One Finger Snap
- One Note Samba
- Ornithology
- Our Delight
- Out Of Nowhere
- Over The Rainbow
- Pannonica
- Passion Dance
- Peace
- Pensativa
- Pent-Up House
- Perdido
- Polka Dots And Moonbeams
- Prelude To A Kiss
- Recordame

- Rhythm-A-Ning
- 'Round Midnight
- Ruby My Dear
- St. Thomas
- Sandu
- Satin Doll
- Scrapple From The Apple
- Secret Love
- Serenity
- Seven Steps To Heaven
- The Shadow Of Your Smile
- Skylark
- Smoke Gets In Your Eyes
- Softly As In A Morning Sunrise
- Solar
- Someday My Prince Will Come
- Someone To Watch Over Me
- Some Other Blues
- Song For My Father
- The Song Is You
- Sonnymoon For Two
- Sophisticated Lady
- So What
- Speak Low
- Speak No Evil
- Spring Is Here
- Stablemates
- Stardust
- Star Eyes
- Stella By Starlight
- Stompin' At The Savoy
- Straight No Chaser
- Strollin'
- Sugar

- Summertime
- Take The "A" Train
- Tangerine
- Tell Me A Bedtime Story
- Tenor Madness
- The Theme - Miles Davis
- There Is No Greater Love
- There Will Never Be Another You
- Things Ain't What They Used To Be
- Think On Me
- Tune Up
- Unity Seven
- Up Jumped Spring
- Upper Manhattan Medical Group
- Valse Hot
- Wave
- The Way You Look Tonight
- Well, You Needn't
- What Is This Thing Called Love
- What's New
- When Sunny Gets Blue
- When You Wish Upon A Star
- Whisper Not
- Wild Flower
- Windows
- Witchcraft
- Witch Hunt
- Without A Song
- Woody'n'You (AKA A Algo Bueno)
- Work Song
- Yardbird Suite
- Yes or No
- Yesterdays
- You Don't Know What Love Is

- You Know I Care
- You're My Everything
- You Say You Care
- You Stepped Out Of A Dream
- You've Changed

ANEXOS

Anexo I - Dawn of Midi - 18 de Fevereiro de 2016

SALA O B R A Z I L **Qui 18 Fev 22h00**

EUA DYSNOMIA TOUR
PARCERIA COM TEATRO MARIA MATOS GNRATION

DAWN OF MIDI

Venda antecipada nas lojas
Mau Feitio, Gang of Four,
Mercearia de Arte e
Coimbra Concept Store.

JACC Linhas COIMBRA PORTUGAL ACARTES música gang-four nextprint Ru

Anexo II - Ciclo Porta-Jazz - 26 de Fevereiro de 2016

S A LÃO B R A Z I L

Sex 26 Fev
Sáb 27 Fev
22h00

CICLO
PORTA-JAZZ

26 ESPÉCIE
DE TRIO

JOÃO
MORTÁGUA

4 TET **27** **MAP**
PLOO

O JACC É UMA ESTRUTURA FINANCIADA POR

JACC **Linhas** **COIMBRA** **ARTES** **MUSICA** **gang-four** **nextprint** **RUI**

Anexo III - Festa de Jazz do São Luiz - 19 de Março de 2016



Anexo IV - Agitazz, Festival de Jazz do Vale do Sousa - 27 de Maio de 2016

agitazz
FESTIVAL DE JAZZ
DO VALE DO SOUSA
2016

26-29 maio 2016
Lousada

Bar
PARK
Coffee Lounge

TARDES DE JAZZ

Combo de Jazz da JOBRA

sexta-feira 27 maio | 18h30

O JASMIM



Anexo V – Programa do Instrumento



SG.MOD08E-03
Qualidade na Formação Artística
Música | Dança | Teatro

CURSO PROFISSIONAL DE INSTRUMENTISTA DE JAZZ

PROGRAMA

Disciplina:

INSTRUMENTO

Componente Técnica da Formação

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DA JOBRA

Parte I

Caraterização da Disciplina

A disciplina de Instrumento faz parte do currículo do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, tal como está definido na Portaria nº 1040/2010, de 7 de outubro.

O presente programa da disciplina de Instrumento está em consonância com a legislação em vigor e tem como base: o “Plano de Estudos e Elenco Modular” do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da ANQEP; as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD’s) que foram elaborados pelo CMJ, para a ANQEP, no ato da criação do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz; o “Regulamento de Funcionamento – Cursos Profissionais” do CMJ.

Quando estes documentos forem alvo de alteração ou revogação, ou por diretrizes emanadas da Direção-Geral e do Conselho Pedagógico do CMJ, considera-se que o presente programa refletirá as respetivas alterações e revisões, numa perspetiva de constante atualização e adaptação às necessidades do curso.

A disciplina de Instrumento, tal como está definido pela supramencionada portaria, faz parte da Componente Técnica da Formação. Tem uma carga horária total de 240 horas¹, organizada por módulos e distribuída pelos 3 anos que perfazem o ciclo de formação.

Visão Geral do Programa

Tal como referido no “Plano de Estudos e Elenco Modular” da ANQEP, “o elenco modular da disciplina está estruturado por épocas e estilos mais influentes da história do Jazz, onde a complexidade dos conteúdos aumenta progressivamente”. Esta disciplina, de

¹ A redução da carga horária total da disciplina de Instrumento foi efetuada em conformidade com o DL nº 91/2013, de 10 de julho, que determinou uma redistribuição da carga horária da componente técnica da formação.

prática individual, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que são enumeradas no ponto seguinte.

Abarcando o curso uma diversidade de classes de instrumento, o programa geral da disciplina desdobra-se, em maior detalhe, na Planificação Modular da Disciplina.

Competências a desenvolver

Em conformidade com o "Plano de Estudos e Elenco Modular" da ANQEP, esta disciplina visa desenvolver no formando as seguintes competências:

- Adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respetivo instrumento;
- Desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;
- Dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- Desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- Compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas;
- Desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool Jazz, Hardbop, Free Jazz, Bossa Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- Adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/grooves em *swing, even 8's, double-time swing* (de acordo com o repertório-tipo);
- Desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

Orientações Metodológicas/Avaliação

As metodologias de ensino/aprendizagem, os instrumentos de avaliação adotados pela disciplina e os recursos necessários à sua implementação estão especificados na respetiva planificação modular.

Atendendo à natureza técnica da disciplina a avaliação é efetuada tanto de forma contínua como de forma pontual (provas, apresentações, recitais), de acordo com os seguintes critérios de avaliação.

Domínios	Competências Gerais
Atitudes 15%	Ser Responsável (5%)
	Saber Interagir (5%)
	Ser Autónimo (5%)
Aquisição de conhecimentos 30%	Compreender (10%)
	Relacionar (10%)
	Organizar (10%)
Aplicação de conhecimentos 55%	Ser Rigoroso (20%)
	Saber Interpretar (20%)
	Ser Criativo (15%)

Elenco Modular

A disciplina está organizada por módulos, distribuídos pelos 3 anos do ciclo de formação com a carga horária indicada na tabela seguinte.

Módulo	Designação	Duração	Ano
1	Jazz nos anos 20 e 30 (Blues, Dixieland)	32 horas	1º
2	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop)	32 horas	
3	Técnica Instrumental I	16 horas	
4	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop e Cool Jazz)	32 horas	2º
5	Jazz nos anos 60 (Hardbop)	32 horas	
6	Técnica Instrumental II	16 horas	
7	Jazz a partir dos anos 70 (Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin Jazz)	32 horas	3º
8	Jazz a partir dos anos 70 (Free Jazz)	32 horas	
9	Técnica Instrumental III	16 horas	

Parte II

Descrição dos módulos

A listagem detalhada dos módulos da disciplina é apresentada nas Planificação Modular da Disciplina, com indicação das cargas horárias, dos conteúdos gerais e específicos abordados, das metodologias de ensino/aprendizagem, dos instrumentos de avaliação e dos recursos necessários à sua implementação.

Anexo VI – Planificações modulares do CMJ



PLD.02.INSTR.PIANO-00

Qualidade na Formação Artística
Música | Dança | Teatro

PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
Conservatório de Música da Jobra
10º AnoDisciplina: Instrumento (piano)
Módulo: 1
Duração: 32 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
Repertório Jazz anos 20/30 Improvisação Técnica Instrumental Harmonia Ritmo	Blues tradicional Standards I Ornamentação/Variação melódica Escala de Blues/Blues licks Arpejos (1,3,5 e 1,3,5,7) Centros tonais Modos (jônio e mixolídio) Motivos simples Notas alvo Escala e arpejos Exercícios de técnica do repertório clássico Trabalho de independência de mãos Igualdade/desigualdade, articulação e acentuação Dinâmica Dedilhação Triades/quatríades maiores, menores e dominantes Arpejos diatônicos Funções tonais Inversões das triades Progressão harmónica V - I Swing Compassos 4/4 e 3/4	Explicação/demonstração Audição de temas Transcrição Leitura de temas e exercícios Demonstração - imitação/repetição Análise Prática individual Resolução de problemas Controle de parâmetros Gravação e audição crítica	Grelhas de observação Trabalhos de casa Provas e audições	- Instrumentos e acessórios - Leitores de áudio/vídeo - Gravadores de áudio/vídeo - Áudios/vídeos de temas - Impressora - Internet

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
Curso condicionado à aprovação pela Autoridade do Gestor do PO CHL



PLD.01.INSTRUMENTO-00
 Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

<p>Melodia</p> <p>Transcrição</p>	<p>Subdivisão binária e ternária Padrões/Grooves</p> <p>Escalas Melodias simples (interpretação-articulação-dinâmica...) Análise melódica Memorização e entoação de melodias</p> <p>Frases simples Melodias/harmonias simples Solos/motivos Ritmo harmónico</p>			
-----------------------------------	---	--	--	--





PLD.01.INSTRUMENTO-00
 Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

<p>Melodia</p>	<p>Escala menor harmónica Melodias bebop e jazz blues Escala menor natural Escala menor harmónica</p>			
<p>Transcrição</p>	<p>Licks bebop Temas bebop Solos Harmonia bebop</p>			

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
 Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CHL





PLO.DI.INSTRUMANO-00
Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
 Conservatório de Música da Jobra
 10º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
 Módulo 3 – Técnica I
 Duração: 16 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
<i>Módulo de apoio aos dois módulos anteriores da disciplina – conteúdos específicos a selecionar das planificações dos módulos principais</i>				

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO-CH



PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
Conservatório de Música da Jobra
11º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
Módulo: 4
Duração: 32 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
Repertório Jazz anos 50		Explicação/demonstração Audição de temas Transcrição Leitura de temas e exercícios Demonstração - imitação/repetição Análise Prática individual Resolução de problemas Controle de parâmetros Gravação e audição crítica	Grêlhas de observação Trabalhos de casa Provas e audições	- Instrumentos e acessórios - Leitores de áudio/vídeo - Gravadores de áudio/vídeo - Áudios/vídeos de temas - Impressora - Internet
Improvisação	Ornamentação/Variação melódica Arpejos (1,3,5,7 e 3,5,7,9) e inversões Todos os Modos da escala Maior Escala menor melódica (lídio b7) Escala Bebop dominante Trasposição de frases/motivos			
Técnica Instrumental	Escalas e arpejos Exercícios de técnica do repertório clássico Trabalho de independência de mãos Igualdade/desigualdade, articulação e acentuação Dinâmica Dedilhação			
Harmonia	Acordes diminutos, meio diminutos e aumentados Extensões disponíveis Escala menor harmónica (arpejos diatónicos, funções tonais) Inversões voicings rootless			



PLD.01.INSTRUMENTO-00
 Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

Ritmo	Progressão harmónica II – V – I menor Substituição tritónica Even eights Compassos 5/4 e 7/4 Subdivisão binária e ternária Padrões/Grooves			
Melodia	Escalas Ornamentação melódica com aproximações e arpejos Análise melódica Escala menor melódica (lídio b7) Todos os modos da escala maior Escala bebop dominante			
Transcrição	Temas Solos Transposição de motivos transcritos			

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
 Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CHL



PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
Conservatório de Música da Jobra
11º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
Módulo 3
Duração: 32 horas

Conteúdos gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
Repertório Jazz anos 60 Improvisação Técnica instrumental Harmonia	Blues Bebop Modal Hardbop Standards II Escalas bebop (consolidação) Desenvolvimento motivos Pentatónicas Upper Structures Modos/chord scales (Alterada, Lóorio #2) Escala simétrica Escalas e arpejos Exercícios de técnica do repertório clássico Trabalho de independência de mãos Igualdade/desigualdade, articulação e acentuação Dinâmica Dedilhação II V paralelos Turn arounds Harmonia quartal Reharmonizações (substituições) Piano solo Escala menor melódica (cont.)	Explicação/demonstração Audição de temas Transcrição Leitura de temas e exercícios Demonstração - imitação/repetição Análise Prática individual Resolução de problemas Controle de parâmetros Gravação e audição crítica	Grilhas de observação Trabalhos de casa Provas e audições	- Instrumentos e acessórios - Leitores de áudio/vídeo - Gravadores de áudio/vídeo - Áudios/vídeos de temas - Impressora - Internet



<p>Melodia</p> <p>Ritmo</p>	<p>Escala menor melódica (cont.) Melodias hardbop e bebop avançado Escala menor melódica (cont.) Escalas pentatónicas</p> <p>Even eights (cont.) Compassos 5/4 e 7/4 (cont.) Subdivisão binária e ternária Padrões/Grooves Polirritmos</p>			
<p>Transcrição</p>	<p>Temas modais Temas hardbop Solos Harmonia quartal</p>			





PLD.01.INSTRUMANO-00
Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
 Conservatório de Música da Jobra
 11º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
 Módulo 6 – Técnica II
 Duração: 16 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
<i>Módulo de apoio aos dois módulos anteriores da disciplina – conteúdos específicos a selecionar das planificações dos módulos principais</i>				

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
 Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO-CH



PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
Conservatório de Música da Jobra
12º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
Módulo: 7
Duração: 32 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
Repertório Jazz		Explicação/demonstração Audição de temas Transcrição Leitura de temas e exercícios Demonstração - imitação/repetição Análise Prática individual Resolução de problemas Controle de parâmetros Gravação e audição crítica	Grelhas de observação Trabalhos de casa Provas e audições	- Instrumentos e acessórios - Leitores de áudio/vídeo - Gravadores de áudio/vídeo - Áudios/vídeos de temas - Impressora - Internet
Improvisação	Pentatónicas alteradas Escala simétrica (tons inteiros e diminutas) Coltrane Changes Triades abertas Escala menor melódica (consolidação)			
Técnica Instrumental	Escala e arpejos Exercícios de técnica do repertório clássico Peças a 2 e 3 vozes Igualdade/desigualdade, articulação e acentuação Dinâmica Dedilhação			
Harmonia	Coltrane Changes Extensões disponíveis (UPS) Escala menor melódica (arpejos diatónicos) Funções tonais) Clusters Voice leading (condução melódica de cada uma das notas do acorde)			

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CHL



PLD.01.INSTRUMENTO-00
 Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

Ritmo	Rearmonizações Substituição tritônica (Turn arounds)			
Melodia	Even eights Compassos 5/4 e 7/4 Subdivisão binária e ternária Time shift/time change Escala Ornamentação melódica com aproximações e arpejos Análise melódica Escala menor melódica (lídio b7) Todos os modos da escala maior Escala bebop dominante			
Transcrição	Temas Solos Transposição de motivos transcritos			

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
 Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CH



PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
Conservatório de Música da Jobra
12º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
Módulo 8
Duração: 32 horas

Conteúdos gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
Repertório Jazz	Jazz-Fusão Free jazz Contemporâneo			
Improvisação	Pentatónicas (consolidação) Upper Structures Escala simétricas Séries aumentadas			
Técnica instrumental	Escala e arpejos Exercícios de técnica do repertório clássico Peças a 2 e 3 vozes Igualdade/desigualdade, articulação e acentuação Dinâmica Dedilhação			Metrónomo
Harmonia	Harmonia quartal (consolidação) Reharmonizações Piano solo Escala menor melódica (cont.) Pares de tríades			



PLO.DI.INSTRUMANO-00
 Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

Melodia	Escala menor melódica (cont.) Escala simétrica Série aumentada Escala pentatónica			
Ritmo	Even eights (cont.) Métricas irregulares Compassos 5/4 e 7/4 Polirritmos			
Transcrição	Arranjos Solos			

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541 300 | F. 234 543 476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
 Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CHL





PLD.01.INSTRUMANO-00
Qualidade na Formação Artística
 Música | Dança | Teatro

PLANIFICAÇÃO MODULAR DA DISCIPLINA

Curso Profissional de Jazz
 Conservatório de Música da Jobra
 12º Ano

Disciplina: Instrumento (piano)
 Módulo 9 – Técnica III
 Duração: 16 horas

Conteúdos Gerais	Conteúdos Específicos	Metodologias de Ensino- Aprendizagem	Instrumentos de Avaliação	Recursos
<i>Módulo de apoio aos dois módulos anteriores da disciplina – conteúdos específicos a selecionar das planificações dos módulos principais</i>				

Branca, 16 de setembro de 2013

Conservatório de Música da Jobra | Centro Cultural da Branca | Apartado 2 | 3854-908 Branca | T. 234 541.300 | F. 234 543.476 | comunicacao@jobra.pt | www.cmj.pt | fb.com/cmjobra
Curso condicionado à aprovação pela Autoridade de Gestão do PO CHL



Anexo VII – Plano de Estudos e Elenco Modular da ANQEP



Plano de Estudos

Componentes de Formação	Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)
Componente de Formação Sociocultural	
• Português	320
• Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
• Área de Integração	220
• Educação Física	140
• Tecnologias da Informação e Comunicação	100
<i>Subtotal</i>	1000
Componente de Formação Científica	
• História da Cultura das Artes	200
• Teoria e Análise Musical	150
• Física do Som	150
<i>Subtotal</i>	500
Componente de Formação Técnica	
• Instrumento - Jazz	300
• Combo	230
• Orquestra de Jazz e Naípe	350
• Técnicas de Improvisação	300
• Formação em Contexto de Trabalho	420
<i>Subtotal</i>	1600
Total de Horas / Curso	3 100

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acatando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.

Elenco Modular

Disciplina: INSTRUMENTO – Jazz

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Jazz nos anos 20 e 30 (<i>Blues, Dixieland</i>)	50
2	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i>)	50
3	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop e Cool</i>)	50
4	Jazz nos anos 60 (<i>Hard Bop</i>)	50
5	Jazz a partir dos anos 70 (<i>Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin-Jazz</i>)	50
6	Jazz a partir dos anos 70 (<i>Free Jazz</i>)	25
7	Módulo Opcional	25
Total de Horas		300

O elenco modular da disciplina está estruturado por épocas e estilos mais influentes da história do Jazz, onde a complexidade dos conteúdos aumenta progressivamente. Esta disciplina, de prática individual, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respectivo instrumento;
- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental *jazzístico*;
- desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;
- dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas *jazzísticas*;
- desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool, Hard Bop, Free, Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *Swing, Even 8's, Double-Time Swing* (de acordo com o repertório-tipo);
- desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

A disciplina de *Instrumento – Jazz* deverá ter uma componente de *Doubling* (Dobragem Instrumental), que está ligada a formações modernas de Jazz, surgindo associada a todos os



instrumentos e visando a aquisição de conceitos básicos do domínio de outros instrumentos, tais como:

- **Flauta Transversal e Clarinete:** *dirigido a Saxofonistas*
- **Flugelhorn:** *dirigido a Trompetistas*
- **Eufónio e Tuba:** *dirigido a Trombonistas*
- **Percussão – Peles:** *dirigido a Bateristas*
- **Percussão – Lâminas:** *dirigido a Vibrafonistas*
- **Teclados (Piano Eléctrico, Órgão e Sintetizadores):** *dirigido a Pianistas*
- **Baixo Eléctrico:** *dirigido a Contrabaixistas*
- **Guitarra Acústica Dedilhada:** *dirigido a Guitarristas*
- No caso particular do instrumento Voz, a aquisição de conhecimentos básicos no domínio de um instrumento harmónico (Piano ou Guitarra) é essencial para o estudo e desenvolvimento do seu instrumento principal (Voz), criando uma maior autonomia e eficácia na aprendizagem individual.

A componente do *Doubling* deverá ser concretizada no Módulo Opcional, de acordo com as especificidades de cada instrumento, anteriormente elencados.

Disciplina: COMBO

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Blues e Dixieland	25
2	Bebop (Básico)	25
3	Bebop (Avançado)	25
4	Cool	25
5	Hard Bop (Básico)	25
6	Hard Bop (Avançado)	25
7	Latin-Jazz, Electric-Jazz, Jazz-Fusão	30
8	Free Jazz	25
9	Funcionamento e Dinâmicas de Grupo	25
	Total Horas	230

A disciplina pretende reproduzir o modelo de um pequeno *ensemble* de Jazz, podendo nela agregar representantes de todas as classes de instrumentos do curso.



Esta disciplina, de prática de conjunto, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental *jazzístico*, em contexto de pequeno *ensemble*;
- adquirir uma correcta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e aplicar conhecimentos relativos à improvisação, linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Cool, Hard Bop, Free, Fusion, Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- desenvolver a capacidade de realizar arranjos simples para pequena formação de Jazz;
- desenvolver as competências necessárias para a interacção e o relacionamento artístico com os elementos do combo, através da percepção e gestão de dinâmicas de grupo;
- desenvolver a capacidade de planeamento e direcção de ensaios com vista à execução e apresentação;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).

Disciplina: ORQUESTRA DE JAZZ E NAIPE

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Swing (Orquestra de Jazz) – Básico	25
2	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) – Básico	25
3	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) – Básico	25
4	Swing (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
5	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
6	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
7	Swing (Orquestra de Jazz) - Avançado	25
8	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) - Avançado	25
9	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) - Avançado	25
10	Swing/Jazz-Fusão (Naípe) – Básico	25
11	Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) – Básico	25
12	Swing/Jazz-Fusão (Naípe) – Intermédio	25
13	Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) – Intermédio	25
14	Swing/Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) - Avançado	25
	Total Horas	350



A disciplina pretende reproduzir o modelo de um grande *ensemble* de Jazz, agregando nela representantes de todas as classes e de todos os anos de formação do curso, sendo que os formandos com níveis de formação mais avançados, executarão as partes instrumentais mais exigentes do ponto de vista técnico.

A área modular **Orquestra de Jazz**, de prática em grande conjunto, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental *jazzístico*, inserido num grande *ensemble*;
- compreender e aplicar conhecimentos relativos à improvisação, linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com o repertório-tipo a interpretar;
- compreender e executar o repertório-tipo das principais correntes estéticas do Jazz, nomeadamente:
 - Swing (*Blues, Dixieland, Cool, Hard Bop*, entre outros),
 - Jazz-Fusão (*Funk, Latin-Jazz, Bossa-nova*, entre outros),
 - Contemporâneo (a partir dos anos 80), no contexto interpretativo da Orquestra de Jazz (Big Band);
- desenvolver as competências necessárias para a interacção e o relacionamento artístico com os elementos da orquestra e do respectivo naipe, através da percepção e gestão de dinâmicas de grupo;
- adquirir uma correcta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).

A área modular **Naipe**, de prática em pequeno grupo e sectorial, deverá ser agrupada por famílias de instrumentos, da seguinte forma:

- Naipe de Saxofones;
- Naipe de Trombones;
- Naipe de Trompetes;
- Secção Rítmica: Piano, Guitarra, Contrabaixo, Vibrafone e Bateria;
- Voz.

Com a área modular **Naipe** visa-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental *jazzístico*;
- adquirir uma correcta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).



- compreender e executar *grooves*, temas, e frases escritas, em secção, de excertos do repertório-tipo de Orquestra de Jazz e do repertório específico dos vários naipes, tendo em atenção a linguagem, articulação, afinação, dinâmica e timbre;
- desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;

Disciplina: TÉCNICAS DE IMPROVISAÇÃO

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Improvisação Estilística - <i>Blues e Dixieland</i>	25
2	Treino Auditivo – Básico	25
3	Improvisação Estilística - <i>Bebop Básico</i>	25
4	Harmonia Jazz – Básico	25
5	Improvisação Estilística - <i>Bebop Avançado</i>	25
6	Treino Auditivo – Intermédio	25
7	Improvisação Estilística - <i>Hard Bop</i>	25
8	Harmonia Jazz – Intermédio	25
9	Improvisação Estilística - <i>Jazz-Fusão e Free Jazz</i>	25
10	Treino Auditivo - Avançado	25
11	Improvisação Estilística - <i>Jazz Contemporâneo</i>	25
12	Harmonia Jazz - Avançado	25
	Total Horas	300

Esta disciplina, de prática de conjunto, aborda três grandes áreas interligadas com as técnicas de improvisação *jazzística*: **Treino Auditivo**, **Harmonia Jazz** e **Improvisação Estilística**. Desta forma, a disciplina propende o desenvolvimento da acuidade auditiva e do pensamento harmónico e melódico, de forma a atingir um controlo mais eficaz da audição interna. Visa, igualmente, a compreensão e aplicação de conceitos harmónicos e estilísticos na prática de improvisação *jazzística*.

A área modular **Treino Auditivo** visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver a acuidade auditiva;
- desenvolver o pensamento harmónico e melódico;
- desenvolver a audição interna;
- desenvolver o sentido de tempo e de ritmo.



Com a área modular **Harmonia Jazz** pretende-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- compreender e aplicar conhecimentos harmónicos na Improvisação;
- desenvolver a capacidade de reflexão teórica acerca das estruturas harmónicas no Jazz.

Com a área modular **Improvisação Estilística** visa-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- dominar e aplicar as técnicas de improvisação específicas dos principais estilos/períodos do Jazz;
- compreender e analisar solos de referência transcritos, aplicando os seus principais conteúdos na improvisação;
- desenvolver o contacto activo com conteúdos, metodologias, bibliografia e discografia de referência dos principais estilos/períodos do Jazz.