



Universidade de Aveiro

Ano 2021

**ANA FILIPA
NEVES FERREIRA**

**O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL COMO FATOR DE
MOTIVAÇÃO E DE APRENDIZAGEM DE PIANO**



**ANA FILIPA
NEVES FERREIRA**

**O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL COMO FATOR DE
MOTIVAÇÃO E DE APRENDIZAGEM DE PIANO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Clarissa Foletto, Investigadora de Pós-Doutoramento do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) da Universidade de Aveiro.

À minha Avó Ana, que nunca conheci, mas cuja vida foi um exemplo de coragem, dedicação e amor para todos.

À Ahmah, a minha estrela no firmamento, à Meili e à Ahmahee pelo amor incondicional e suporte emocional que me dão em cada um dos meus dias.

Aos meus pais, por todo o amor e apoio durante toda a minha vida.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal- Arguente Principal

Prof. Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
Professor auxiliar da Universidade do Minho

Vogal- Orientadora Científica

Prof. Doutora Clarissa Gomes Foletto
Investigadora Júnior da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Professora Patrícia Sousa, professora cooperante da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro por toda a compreensão, amizade e partilha de conhecimentos. Sem a sua disponibilidade, este trabalho não teria sido possível.

À Professora Doutora Clarissa Gomes Foletto, Orientadora Científica, por todo o apoio e motivação.

Ao Professor Doutor João Bettencourt da Câmara, pela sua colaboração na Prática de Ensino Supervisionada.

Aos meus pais pelo apoio incansável, ânimo e resiliência, que me deram força para lutar pelos meus sonhos e objetivos.

À Doutora Carla Avelar pelo apoio emocional e toda a confiança e amizade.

Aos alunos que participaram neste projeto, que mesmo durante este ano atípico, nunca desistiram e mostraram que a música nos une mesmo em tempos de distanciamento social.

Por fim, a todos os que contribuíram para os resultados desta dissertação.

palavras-chave

ensino de piano, aprendizagem de piano, emoções, envolvimento emocional, motivação, estratégias pedagógicas

Resumo

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes. A Parte A diz respeito ao projeto educativo sobre a temática «O envolvimento emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano». A investigação pretende ir ao encontro de uma certa lacuna ou subvalorização da componente emocional no ensino-aprendizagem de piano. Na investigação-ação foi utilizado um conjunto de estratégias pedagógicas centradas no aluno e nas suas necessidades específicas, tendo em vista o seu maior envolvimento emocional com os conteúdos programáticos e a sua melhor compreensão dos aspetos emocionais na aprendizagem e prática de piano. A investigação apresenta resultados positivos para uma aprendizagem de música instrumental mais afetiva e significativa. A Parte B refere-se ao relatório final da Prática de Ensino Supervisionado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música.

keywords

teaching piano, learning piano, emotional engagement, emotions, motivation, pedagogical strategies.

abstract

The present work is divided into two parts. Part A concerns the educational project on "Emotional engagement as a factor of motivation and piano learning". The research aims to address a certain gap or undervaluation of the emotional component in piano teaching practice. During the action research, a number of pedagogical strategies centered on the students and their specific needs were used to improve their emotional engagement with the piano repertoire and increase their understanding of the emotional aspects of learning and practicing the piano. The study showed positive results for more affective and meaningful learning of instrumental music. Part B refers to the final report of the Supervised Teaching Practice under the Master in Music Teaching.

ÍNDICE

PARTE A PROJETO EDUCATIVO.....	1
CAPÍTULO 1.INTRODUÇÃO	2
1.1. OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	3
1.2. PROBLEMÁTICA E JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	3
CAPÍTULO 2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.1. A RELEVÂNCIA DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM	5
2.1.1. <i>A emoção e a cognição na aprendizagem</i>	7
2.2. MÚSICA, CÉREBRO E EMOÇÕES	15
2.2.1. <i>Neuroplasticidade e prática instrumental</i>	16
2.2.2. <i>Fundamentos neurobiológicos da música e emoção</i>	20
2.2.3. <i>Percepção, indução e expressão de emoções na música</i>	23
2.3. O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	28
2.3.1. <i>O envolvimento escolar como construto multidimensional</i>	29
2.3.2. <i>Envolvimento versus motivação</i>	31
2.4. OS FATORES DE MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL.....	32
2.5. O PAPEL DO AFETO NA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL.....	37
2.6. ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO DO ENVOLVIMENTO EMOCIONAL	39
2.6.1. <i>A comunicação entre professor-aluno</i>	39
2.6.2. <i>Estratégias e abordagens de envolvimento emocional</i>	45
CAPÍTULO 3.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	55
3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	55
3.2. INSTITUIÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	56
3.3. SELEÇÃO E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	57
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	58
3.5. ANÁLISE DE DADOS.....	60
3.6. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	61
CAPÍTULO 4.O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM DO PIANO – EXECUÇÃO DO PROJETO.....	63
4.1. PRÉ-PLANEAMENTO DO PROJETO	63
4.2. PLANEAMENTO.....	63
4.3. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.....	65
4.3.1. <i>Etapa 1</i>	65
4.3.2. <i>Etapa 2</i>	69
4.4. ANÁLISE E REFLEXÃO	75
CAPÍTULO 5.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	76

5.1.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS POR CADA CASO	76
5.1.1.	<i>Caso 1- Aluna A</i>	76
5.1.2.	<i>Caso 2- Aluno B</i>	82
5.1.3.	<i>Caso 3 - Aluna C</i>	88
5.1.4.	<i>Caso 4 - Aluna D</i>	99
5.2.	ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS	113
CAPÍTULO 6.DIUSSÃO DE RESULTADOS		116
CAPÍTULO 7.REFLEXÕES FINAIS		122
7.1.	LIMITAÇÕES.....	123
7.2.	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	123
PARTE B RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO.....		127
CAPÍTULO 1.INTRODUÇÃO		128
CAPÍTULO 2.INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO		129
2.1.	ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN DE AVEIRO (EACMACG).....	129
2.1.1.	<i>Historial da EACMACG</i>	129
2.1.2.	<i>Meio socioeconómico e cultural envolvente</i>	130
2.1.3.	<i>Instalações e recursos</i>	131
2.1.4.	<i>Oferta formativa</i>	131
2.1.5.	<i>Estrutura organizacional e estruturas de orientação educativa</i>	132
2.1.6.	<i>Plano anual de atividades</i>	133
2.1.7.	<i>Departamento curricular de instrumento de teclas</i>	133
CAPÍTULO 3.ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....		136
3.1.	PLANO ANUAL DE FORMAÇÃO (PES)	136
3.2.	DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO (PES)	136
3.3.	TIPOS DE REGISTO	137
3.4.	MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	137
3.5.	CARACTERIZAÇÃO DOS INTERVENIENTES	145
3.5.1.	<i>Professora cooperante</i>	145
3.5.2.	<i>Professora estagiária</i>	145
3.5.3.	<i>Aluna A</i>	146
3.5.4.	<i>Aluno B</i>	147
3.5.5.	<i>Aluna C</i>	148
3.5.6.	<i>Aluna D</i>	149
3.5.7.	<i>Música de Conjunto (Alunas A+E+F)</i>	150
3.6.	PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	151

3.7.	PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO ORIENTADOR COOPERANTE (PAPOC)	154
3.7.1.	<i>Aluna A</i>	154
3.7.2.	<i>Aluno B</i>	165
3.7.3.	<i>Aluna C</i>	173
3.7.4.	<i>Aluna D</i>	185
3.7.5.	<i>Música de Conjunto</i>	197
3.8.	PRÁTICA PEDAGÓGICA COADJUVADA (PPC)	199
3.8.1.	<i>Aluna A</i>	199
3.8.2.	<i>Aluno B</i>	202
3.8.3.	<i>Aluna C</i>	204
3.8.4.	<i>Aluna D</i>	208
3.8.5.	<i>Música de Conjunto</i>	216
3.9.	AULAS ASSÍNCRONAS	218
3.9.1.	<i>Aluna A</i>	218
3.9.2.	<i>Aluno B</i>	219
3.9.3.	<i>Aluna C</i>	221
3.9.4.	<i>Aluna D</i>	223
3.10.	PRÁTICA PEDAGÓGICA LECIONADA (PPL)	224
3.10.1.	<i>Aluna A</i>	224
3.10.2.	<i>Aluno B</i>	233
3.10.3.	<i>Aluna C</i>	246
3.10.4.	<i>Aluna D</i>	259
3.11.	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES NO ÂMBITO DE PES	271
3.11.1.	<i>Atividades com participação ativa</i>	271
3.11.2.	<i>Atividades organizadas</i>	272
3.11.3.	<i>Outras atividades</i>	274
CAPÍTULO 4. REFLEXÕES FINAIS		275
	<i>Referências</i>	278
	<i>Anexos</i>	287

<i>Anexo 1- Guião Questionário I aos alunos</i>	287
<i>Anexo 2- Questionário II à aluna A</i>	294
<i>Anexo 3- Questionário II da aluna A</i>	299
<i>Anexo 4- Questionário II ao aluno B</i>	304
<i>Anexo 5- Questionário II do aluno B</i>	311
<i>Anexo 6- Questionário II à aluna C</i>	317
<i>Anexo 7- Questionário II da aluna C</i>	332
<i>Anexo 8- Questionário II à aluna D</i>	338
<i>Anexo 9- Questionário II da aluna D</i>	348
<i>Anexo 10- Guião da entrevista à professora cooperante</i>	354
<i>Anexo 11- Questionário aos Encarregados de Educação</i>	356
<i>Anexo 12- Carta de apresentação do projeto educativo ao Diretor do CMACG</i>	361
<i>Anexo 13- Consentimento informado aos Encarregados de Educação</i>	362
<i>Anexo 14- Folheto informativo sobre projeto educativo</i>	363
<i>Anexo 15- Critérios de avaliação. (Fonte: https://www.cmacg.pt)</i>	364
<i>Anexo 16- Plano anual de formação da aluna em Prática de Ensino Supervisionada</i>	372
<i>Anexo 17- Folhas de assiduidade</i>	373
<i>Tabela 1- Datas e conteúdos das aulas gravadas</i>	59
<i>Tabela 2- Tabela de observação das aulas gravadas desenvolvida pela mestrand</i>	61
<i>Tabela 3- Modelo de planificação das aulas lecionadas na primeira etapa</i>	66
<i>Tabela 4- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias selecionadas (Aluna A)</i>	66
<i>Tabela 5- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias selecionadas (Aluno B)</i>	67
<i>Tabela 6- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias selecionadas (Aluna C)</i>	68
<i>Tabela 7- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias selecionadas (Aluna D)</i>	69
<i>Tabela 8- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna A)</i>	71
<i>Tabela 9- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluno B)</i>	72
<i>Tabela 10- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna C)</i>	73
<i>Tabela 11- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna D)</i>	74
<i>Tabela 12- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna D)</i>	75
<i>Tabela 13- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na Aluna A</i>	79
<i>Tabela 14- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos no Aluno B</i>	85
<i>Tabela 15- Transcrição, categorização de estratégias e efeitos na aluna C</i>	91
<i>Tabela 16- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna C</i>	97
<i>Tabela 17- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna D</i>	101
<i>Tabela 18- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna D</i>	105
<i>Tabela 19- Objetivos gerais e específicos por grau académico</i>	135
<i>Tabela 20- Programa da Aluna A</i>	147

<i>Tabela 21- Programa do aluno B</i>	148
<i>Tabela 22- Programa da aluna C</i>	149
<i>Tabela 23- Programa da aluna D</i>	150
<i>Tabela 24- Participação em atividades de prática pedagógica</i>	151
<i>Tabela 25- Acompanhamento das atividades de prática de ensino supervisionada</i>	153
<i>Figura 1- Princípios de neuroplasticidade de Kleim e Jones (2008)</i>	18
<i>Figura 2- Sumário de características musicais correlacionadas com emoções na expressividade musical (Juslin e Laukka, 2004, p.221)</i>	27
<i>Figura 3- Modelo de motivação para aprendizagem instrumental (Hallam, 2006, p. 143) adaptado e traduzido pela autora.</i>	34
<i>Figura 4- Modelo de Hallam -How focus on emotion could enhance commitment to and attainment in music (Hallam, 2010, p.808)</i>	38
<i>Figura 5- Tabela comunicação professor-aluno (Foletto, 2016, p.201)</i>	41
<i>Figura 6- Acompanhamento musical (8mins15s)</i>	77
<i>Figura 7- Tabela da observação da aula 19 de maio (Aluna A)</i>	78
<i>Figura 8- Modeling físico e analogia do violino. (24mins53s)</i>	80
<i>Figura 9- Grau de preferência com as obras do seu programa (Aluna A).</i>	81
<i>Figura 10- Dinamização da aula com aluno B (10mins38s)</i>	83
<i>Figura 11- Tabelas de observação da aula 19 de maio (Aluno B)</i>	84
<i>Figura 12- Grau de preferência com as obras do programa (Aluno B)</i>	88
<i>Figura 13- Tabela de observação da aula de 29 de abril (Aluna C)</i>	90
<i>Figura 14- Tabela de observação da aula de 19 de abril- 3ª parte (Aluna C)</i>	91
<i>Figura 15- Insistência na execução de uma sonoridade mais rica (26mins18s)</i>	95
<i>Figura 16- Tabela de observação da aula de 20 de maio (Aluna C)</i>	96
<i>Figura 17- Grau de preferência com as obras do programa (Aluna C)</i>	98
<i>Figura 18- Tabela da observação da aula 13 de maio (Aluna D)</i>	101
<i>Figura 19- Partilha de sensações transmitidas pela sonata de Kabalevsky (15mins10s)</i>	103
<i>Figura 20- Tabela de observação da aula 10 de junho (Aluna D)</i>	104
<i>Figura 21- Grau de preferência com as obras do programa (Aluna D).</i>	112
<i>Figura 22- Tabela de apreciação da professora estagiária pelos alunos (questionário II)</i>	114
<i>Figura 23- Objetivo educativo fundamental. (Fonte: https://www.cmacg.pt)</i>	134
<i>Figura 24- Clip inicial do vídeo</i>	272
<i>Figura 25- Poster do workshop.</i>	273

PARTE A PROJETO EDUCATIVO

O ENVOLVIMENTO EMOCIONAL COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO E DE APRENDIZAGEM DE PIANO

*“Whoever teaches learns in the act
of teaching, and whoever learns
teaches in the act of learning”
(Freire, 1998, p.31)*

Capítulo 1. Introdução

A motivação para a temática escolhida prende-se com a experiência da mestranda como professora de piano onde me foi possível constatar que alguns alunos tocavam certas peças de piano sem entusiasmo e de forma praticamente mecânica. Tal provinha, em parte, da pouca ou insuficiente sensibilidade do aluno para entender a obra musical em estudo, a qual não tinha a ver com as suas preferências e se afastava do seu perfil ou *background* cultural (familiar ou outro).

A mestranda compreendeu, então, que o envolvimento emocional do aluno com os conteúdos programáticos é um aspeto muito importante numa aprendizagem que se pretende que seja motivante, emocionalmente expressiva e eficiente e daí ter surgido a presente temática que também se relaciona com a problemática e objetivos da investigação.

O conceito de envolvimento emocional é mais frequentemente utilizado no contexto escolar do que no contexto do ensino-aprendizagem de música instrumental, embora neste último as emoções tenham um papel muito importante como veremos em capítulo próprio

No contexto educacional, segundo Fredricks *et al* (2004), o conceito de envolvimento (*engagement*) é frequentemente utilizado num sentido multidimensional, incluindo três subcomponentes: envolvimento comportamental, envolvimento cognitivo e envolvimento emocional. A avaliação do envolvimento emocional passa pelo estudo das múltiplas emoções decorrentes da relação entre alunos e professores, entre alunos e a instituição ou comunidade escolar e entre alunos e respetiva aprendizagem escolar (Fredricks *et al*, 2004, p. 60-63).

Relativamente à aprendizagem musical, o envolvimento emocional no ato de ensino/aprendizagem do piano constitui um importante fator de motivação no desenvolvimento das competências pianísticas e de apreensão dos conteúdos musicais, contribuindo, nomeadamente, para a descoberta ou aperfeiçoamento da expressão emocional na música que se toca e para o “gosto” pela prática de piano (Hallam, 2006, 2009, 2010).

O envolvimento emocional neste processo sugere a existência de dois planos de comunicação instrucional que se interligam. O primeiro envolve uma comunicação interativa entre docente/aluno, de natureza dialogante, emotiva/empática e centrada no aluno. O

segundo tem implícita a ideia central de que a componente emocional de cada obra/trecho musical deve ser objeto de uma descoberta do próprio aluno, cabendo ao docente potencializar as suas possibilidades imaginativas e características expressivas, ou seja aplicar estratégias pedagógicas motivantes na aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Partindo de um enquadramento teórico abrangente, que inclui as áreas da neurociência educativa, música e emoções, envolvimento emocional no contexto escolar, motivação e papel do afeto na educação instrumental e estratégias pedagógicas de envolvimento emocional, desenvolveu-se uma investigação-ação com um conjunto de quatro alunos de piano do curso do ensino artístico do regime articulado, tendo em vista a aplicação de estratégias pedagógicas centradas no aluno que visem melhorar a sua motivação e aprendizagem durante a aula e no estudo individual, nomeadamente através de uma comunicação instrucional adaptada às características pessoais do aluno e de uma maior relevância do significado emocional e poético de cada obra musical (Foletto *et al.*, 2015; Neuhaus, 1993).

1.1. Objetivos geral e específicos

O objetivo geral da investigação é o de compreender os benefícios da aplicação de estratégias para o envolvimento emocional na aprendizagem de piano, nomeadamente na motivação e no desempenho musical do aluno.

Relativamente aos objetivos específicos foram fixados os seguintes:

- Selecionar, desenvolver e aplicar estratégias de ensino que proporcionem emoções afetivas e positivas do aluno com a aprendizagem de piano;
- Estimular a motivação na aprendizagem de piano através da apreensão dos conteúdos emocionais na interpretação das obras para piano.

1.2. Problemática e justificação do projeto

A subestimação da componente emocional no ensino da música instrumental ou a ausência de um envolvimento emocional do aluno na sua aprendizagem, pode explicar, por vezes, as dificuldades do aluno na motivação em aprender o instrumento, na aprendizagem integral das competências musicais (que não se esgotam nas competências técnicas), na compreensão das emoções e da expressividade na performance e, ainda, na prossecução de uma prática musical com um sentido de recompensa e “gosto” pela atividade.

Segundo alguns autores, existe um considerável consenso de que a comunicação emocional na música constitui um elemento-chave da competência musical e de que os *performers* mais apreciados são os que conseguem tocar expressivamente e comunicar emoções. Porém, no ensino instrumental tal expressão emocional é muitas vezes esquecida ou subestimada por alguns professores que acabam por se focar mais na técnica do que na expressividade performativa dos seus alunos, por razões de cumprimento dos objetivos curriculares (Hallam, 2010; Juslin, 2008, 2009; Juslin e Sloboda, 2010).

No fundo, este modelo de ensino muito centrado na técnica¹ (destreza motora) pianística subestima os fundamentos da neurociência aplicada à educação, segundo a qual a emoção é essencial à aprendizagem (Immordino-Yang e Damasio, 2007) e as evidências da neurociência de que a “emoção é parte integrante da música” (Peretz, 2006, p. 22).

Acresce que alguns professores tendem a pensar que a expressividade musical de alguns alunos advém de um suposto “talento” musical que não é passível de ser ensinado. Todavia, tal é refutado por Hallam que aponta evidências de que a expressividade musical pode ser instruída e beneficiar toda a criança considerando o seu potencial musical, individualidade na aprendizagem de competências musicais e fatores que influenciam a sua motivação e desempenho, incluindo o papel da família, da instituição de ensino e dos professores no suporte da aprendizagem (Hallam, 2009, 2010).

Com esta investigação pretende-se preencher uma certa lacuna de conhecimento no domínio da aprendizagem instrumental, através da aplicação de estratégias pedagógicas que possam envolver afetiva e positivamente os alunos com as tarefas de aprendizagem de piano, nomeadamente através de uma comunicação dialógica e centrada no aluno (Foletto, 2016) e, ainda, na perspetiva de uma valorização das oportunidades do aluno apreender os conteúdos emocionais da música (Hallam, 2010).

¹ Segundo Neuhaus (1993) a técnica instrumental não está dissociada da expressividade musical e emocional. A técnica está, na verdade, ao serviço do conteúdo musical, emocional e expressivo de cada obra. Neste caso, o conceito de técnica de Neuhaus vai para além do tradicional e redutor significado da técnica como destreza motora.

Capítulo 2. Enquadramento teórico

2.1. A relevância das emoções na aprendizagem

A compreensão científica da influência das emoções no pensamento e na aprendizagem passou por uma grande transformação nas últimas décadas. Uma revolução na neurociência e das técnicas de neuroimagem veio contrariar as ideias conservadoras de que as emoções interferem na aprendizagem, revelando, em vez disso, que a emoção e a cognição são sustentadas por processos neurais interdependentes (Immordino-Yang, 2016, p.15).

Na perspectiva da neurociência, a compreensão do modo como o cérebro está organizado tem como condição essencial a análise da conectividade dos circuitos neurais implicados nos processos cognitivo e emocional.

De acordo com o neurocientista António Damásio, “provavelmente não podemos desenvolver uma visão compreensiva e integrada do cérebro humano e mente, se não tivermos a emoção como um importante tópico de investigação” (1998, p. 84).

A temática da natureza da relação entre as emoções e a razão foi objeto de reflexão por parte de diferentes filósofos. A ideia errada de que as emoções estão separadas da razão foi defendida pelo pensador francês René Descartes, segundo o qual a substância mental a que pertencem a razão e o pensamento está completamente separada da substância corporal, a que pertencem as emoções tidas como perturbadoras dos conteúdos da verdade ou da razão pura (Damásio, 2012). Pelo contrário, e como o fez notar António Damásio, o filósofo Baruch de Spinoza concebeu que a mente e o corpo não se baseiam em substâncias diferentes, mas antes são manifestações da mesma substância. Para Spinoza as emoções e os sentimentos, que integram o conjunto designado pelo filósofo de *afetos*, desempenham um aspeto central no domínio do pensamento e da regulação da vida (Damásio, 2012).

Na realidade, as emoções e os sentimentos são parte integrante do desenvolvimento e relacionamento humano. Não se pode pensar a vida humana sem a existência de emoções primárias como o medo, a surpresa, a tristeza ou a felicidade e dos diversos estados ou sentimentos que se relacionam com aquelas emoções. As experiências emocionais fazem parte do nosso percurso de vida desde o nascimento e, assim sendo, não deixam de influir

nos processos e resultados de aprendizagem em função da interação das experiências e estados emocionais de docentes e discentes. Mais ainda, as emoções evoluem em função da idade, experiência e maturidade, de tal modo, que se podem considerar como competências à semelhança das competências cognitivas. As emoções de um aluno da escola primária, não são as mesmas das de um aluno do secundário, de um jovem universitário ou de um adulto mais velho. De igual modo, as emoções de um professor no início de carreira não são as mesmas de um professor veterano (Immordino-Yang, 2016, p.19).

Apesar da sua aparente afinidade a neurociência afetiva permite distinguir os conceitos de emoções e sentimentos e adicionalmente engloba os mesmos num conjunto designado de afetos. A neurociência afetiva tem por objeto o estudo dos mecanismos neurais da emoção, ou seja, trata de compreender como é que o cérebro, ou melhor, o sistema nervoso, cria respostas emocionais.

No universo dos afetos, as emoções precedem os sentimentos. As emoções são involuntárias e traduzidas em reações do organismo exteriorizadas. Os sentimentos, pelo contrário, são experiências da mente interiorizadas. De forma simplificada podemos considerar as emoções como respostas automáticas do organismo (neurológicas e fisiológicas) a estímulos externos, reais ou recordados. Os sentimentos são experiências mentais provocadas pelas respetivas emoções (sentimentos emocionais como o medo, a raiva ou a alegria) ou derivados de estados primários do organismo (sentimentos homeostáticos como a fome ou a sede). Tanto as emoções como os sentimentos visam em última instância a regulação dos parâmetros fisiológicos do organismo no sentido da sua sobrevivência ou mesmo do seu ótimo funcionamento (homeostasia) (Damásio, 2020, p. 113-114).

As emoções segundo António Damásio podem ser classificadas em emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais. As primeiras incluem o entusiasmo, a ansiedade ou a lassidão, entre outras, e são o resultado de reações regulatórias (do organismo humano) que interagem com o temperamento e o estado geral de saúde. As emoções primárias (ou básicas) incluem o medo, a zanga, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade e são identificáveis pelos seres humanos nas mais diversas culturas e partes do mundo. As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desespero (Damásio, 2012, p. 57-60).

Por seu turno, a palavra afeto – em latim, *affectus* – utilizada pelo filósofo Espinosa pode ser considerada como apropriada para abranger os conceitos de emoção e sentimento. Na realidade, o universo da afetividade é grandioso, isto é:

(...) devemos pensar no afeto como o universo das nossas ideias traduzidas em sentimento. Aquilo que aprendemos ou recordamos, o que tentamos descortinar através do raciocínio, o que inventamos ou desejamos comunicar, as ações que desempenhamos, as coisas que aprendemos ou recordamos, o universo mental composto por objetos, ações e pelas suas abstrações, todos estes diferentes fenómenos e processos podem gerar reações afetivas enquanto se desenrolam. (Damásio, 2020, p.115)

Importa precisar que os sentimentos podem ter uma valência afetiva positiva ou negativa, em função da regulação da vida no sentido homeostático. Os sentimentos que fluem para estados fisiológicos ideais são naturalmente considerados como “positivos” e são pautados por diversas formas de prazer ou satisfação. Pelo contrário, os sentimentos que se afastam ou perturbam os equilíbrios dos estados fisiológicos do organismo, são considerados como “negativos” e são traduzidos por diversas formas de dor ou sofrimento (Damásio, 2012, p. 145).

Nas décadas mais recentes, houve um notável avanço na investigação no domínio da neurociência cognitiva e afetiva, o que se ficou a dever sobretudo ao desenvolvimento de novas técnicas de neuroimagem - imagens da anatomia e atividade do cérebro humano – as quais permitiram alargar ou aprofundar o estudo das bases neurais dos processos emocionais e cognitivos em resposta aos desafios da compreensão do funcionamento do cérebro humano e das suas implicações na aprendizagem e nos diversos domínios da atividade humana.

2.1.1. A emoção e a cognição na aprendizagem

Os avanços da neurociência permitem afirmar que cognição e emoção são dois aspetos interrelacionados do desenvolvimento humano. Pode-se mesmo dizer que os aspetos da cognição que estão presentes na educação, nomeadamente a aprendizagem, a atenção e a memória, a tomada de decisão e a função social são todos profundamente afetados e integrados no processo de emoção, de tal modo que designamos estes aspetos como pensamento emocional (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.8).

Deste modo, pode-se sintetizar que “sentimos, logo aprendemos”² (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.3). Estamos, assim, perante uma evidência neurobiológica com implicações educacionais, pois qualquer professor deve ter presente que as emoções e sentimentos afetam a aprendizagem, a motivação e o desempenho dos alunos. Daqui se infere que não pode existir racionalidade sem emoção ou afeto. A capacidade de o ser humano fazer escolhas racionais é indissociável da sua capacidade ou inteligência emocional. As evidências de resultados de investigações sobre pacientes com um certo tipo de lesões cerebrais revelaram que apesar de os mesmos terem preservado as suas competências cognitivas, passaram a tomar decisões sem “senso” de risco ou moralidade. Extrapolando o contributo desta evidência neurológica para o campo da educação, podemos aferir que quando a aprendizagem e o conhecimento são relativamente despromovidos de emoção, quando as pessoas aprendem “mecanicamente”, sem motivação interna ou relevância no mundo real, então é provável que não sejam capazes de usar o que aprenderam de forma eficiente no mundo real (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.9).

Dito de outra forma, as emoções quando dissociadas do pensamento racional do ser humano, comprometem a razão, a tomada de decisões e aprendizagem. As emoções ajudam a direcionar o nosso raciocínio para a área do conhecimento que é relevante para enfrentar a situação ou problema real (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.9).

Importa ter presente também que o pensamento e a aprendizagem, como processos cognitivos e emocionais, são influenciáveis pelos contextos sociais e culturais, pelo que uma parte importante das decisões dos seres humanos são determinadas pelas suas experiências sociais e culturais anteriores, contribuindo a neurociência social para revelar os mecanismos biológicos pelos quais a aprendizagem social ocorre. Assim como as evidências da neurociência afetiva interligam o nosso corpo e mente em processos de emoção, as evidências da neurociência social interligam o nosso próprio “sujeito” à compreensão de outras pessoas no processamento das emoções sociais (Immordino-Yang, 2016, p.96-97).

Em termos de aprendizagem escolar cada instituição escolar funciona num determinado contexto sociocultural, o qual proporciona um conjunto de experiências

² “We Feel, Therefore We Learn” (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.3).

emocionais e socioculturais que moldarão a aprendizagem cognitiva do educando em interação com as suas predisposições biológicas (Immordino-Yang, 2016).

A emoção é, pois, fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento humano sustentado (desenvolvimento da personalidade, sociabilidade e regulação do bem-estar humano). A emoção condiciona e é condicionada pelo processo cognitivo (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.8).

Mais ainda, as evidências da neurobiologia das emoções apontam para a enorme relevância para os educadores da compreensão da natureza da relação entre emoção e cognição, no sentido de contribuir para reforçar essa interconexão virtuosa e o conceito de melhores ambientes de aprendizagem (Immordino-Yang e Damasio, 2007, p.8).

O contributo para a existência de melhores ambientes de aprendizagem passa nomeadamente pela valorização das emoções no processo de ensino-aprendizagem. Uma aprendizagem significativa e motivadora requer uma interação entre a emoção e a cognição, dada a sua interconexão a nível neurofuncional, de tal modo que se uma não funcionar a outra é afetada significativamente (Fonseca, 2016, p.371).

Importa ter presente que o processamento da informação no cérebro humano, não é igual ao do processamento da informação no computador, a qual se processa de uma forma meramente racional ou algorítmica, e certamente de forma mais célere e com maior capacidade de armazenagem. O processamento da informação no ser humano é guiado instantaneamente pela emoção, a qual condiciona o nosso pensamento, o raciocínio e a tomada de decisões. Segundo Fonseca, “as emoções, conferem, portanto, o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem, que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas” (2016, p.369).

Graças ao desenvolvimento das técnicas de investigação em neurofisiologia e em neuroimagem, tem-se assistido a um aprofundamento do estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, designadamente a partir da caracterização e das investigações sobre o sistema límbico, do qual fazem parte a amígdala e o hipotálamo como duas das suas estruturas mais importantes (ex.: as relações entre a amígdala e o hipotálamo estão intimamente ligadas às sensações de medo e raiva). A nível dos neurotransmissores a

dopamina para ser fundamental na mediação dos efeitos de recompensa, associados ao prazer ou satisfação (Esperidião-Antonio *et al.*, 2008).

Dos resultados das técnicas de investigação da atividade cerebral aplicadas ao estudo dos circuitos neurais envolvidos no complexo “sistema de emoções” - o qual inclui emoções como, por exemplo, o prazer, a alegria, o medo, a raiva e a tristeza -, pode-se concluir por uma profunda integração entre os processos emocionais, os cognitivos e os homeostáticos. Em particular, no estudo da relação entre a emoção e a razão, “é possível considerar que a tomada de decisões se encontra diretamente dependente da associação emocional realizada pelo indivíduo ao vivenciar determinadas situações cotidianas” (Esperidião *et al.*, 2008, p.64).

A investigação com recurso à neuroimagem permitiu concluir também que a aprendizagem envolve o desenvolvimento de redes de conexões neurais (sinapses) espalhadas por diferentes regiões do cérebro, tal como acontece relativamente à aquisição de competências nas áreas da “música”, “leitura” ou “matemática” (Immordino-Yang e Fischer, 2010, p.312). A nossa atividade cerebral depende do número de neurónios envolvidos nestas redes de comunicação neural e dos seus neurotransmissores, que são substâncias químicas que modulam a atividade celular, acentuando ou inibindo a comunicação entre os neurónios.

Desde o nascimento do ser humano, o cérebro comporta-se como um órgão dinâmico e essencialmente plástico, dependente das interconexões entre os aspetos biológicos e as experiências cognitivas, afetivas e sociais (Immordino-Yang e Fischer, 2010, p.313).

Na realidade, o cérebro regista mudanças significativas ao longo da vida em resposta às experiências e contextos ambientais. “Esta flexibilidade do cérebro para responder aos desafios do ambiente é designada de plasticidade” (OCDE, 2007, p.42). Assinale-se que a neuroplasticidade foi uma das descobertas científicas mais relevantes da neurociência, a qual teve significativas implicações na aprendizagem/educação e muito especialmente na aprendizagem da música instrumental, por via das evidências da sua prática na plasticidade do cérebro.

Pode-se afirmar que no processo de desenvolvimento humano, integrando nele a aprendizagem escolar e a aprendizagem ao longo da vida, existe uma interdependência entre

os aspectos biológicos, interação social, aquisição cognitiva e vivências emocionais, a que acresce o fator de ambiência cultural (Immordino-Yang e Fischer, 2010).

As mensagens da neurociência cognitiva, social e afetiva apontam no sentido de que nos processos de aprendizagem, alunos e professores interagem socialmente na formação do conhecimento escolar ou acadêmico, o qual envolve a integração da emoção e da cognição no contexto socioeducativo e no correspondente ambiente cultural.

Nesta perspectiva, o sucesso escolar ou de aprendizagem da criança tem muito a ver não somente com a aquisição de competências cognitivas, mas também com as competências emocionais e sociais que venha a desenvolver e a expressar, essenciais à efetivação dos aspectos cognitivos de aprendizagem. Na realidade, a aprendizagem eficiente exige que o sistema operativo cognitivo incorpore o sistema operativo emocional e social, pois só através de um processamento eficiente da informação emocional e social o cérebro internaliza e incorpora o que foi aprendido (Fonseca, 2016, p.373).

A relevância das emoções nos processos de aprendizagem, comprovadas pelos avanços da neurociência, sugerem que os professores possam (ou devam) começar a incorporar experiências emocionais significativas na aprendizagem dos seus alunos. De entre as razões principais para que a emoção seja tida como primordial na aprendizagem, salientam-se as seguintes: (i) a emoção orienta a aprendizagem cognitiva; (ii) a contribuição da emoção para a aprendizagem, ainda que inconsciente pode mesmo assim ser relevante (emoções intuitivas); (iii) a aprendizagem emocional molda o comportamento futuro; (iv) a emoção é tanto mais importante para facilitar a aquisição cognitiva quanto mais marcante for a tarefa de aprendizagem em execução; e (v) na ausência de emoção a aprendizagem é prejudicada (Immordino-Yang e Faeth, 2010, p.75-78).

Na ausência de emoção na aprendizagem, a significação do conhecimento tem tendência a esvanecer-se na memória de longo prazo e a não se interiorizar. O aluno não aprende na sala de aula, por mais que estude ou memorize, porque ao não sentir a conexão íntima entre emoção e cognição, os conteúdos escolares (ou a forma como os mesmos são lecionados) deixam de ser emocionalmente significativos para si próprio. Assim, “a aprendizagem, a percepção, o processamento da informação, a memória, a planificação, a tomada de decisão e a própria criatividade” só ocorrem quando se opera uma “sinergia entre o pensamento emocional e o racional” (Fonseca, 2016, p. 375).

Face ao conhecimento da neurociência aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, da neurociência educativa, compete aos professores a definição de estratégias para acomodar e apoiar o desenvolvimento da aprendizagem emocional na sala de aula. Uma primeira possível estratégia para promover a aprendizagem significativa por meio da emoção consiste em projetar experiências educacionais que incentivem uma conexão emocional relevante do estudante com a matéria objeto de estudo (Immordino-Yang e Faeth, 2010). Para tal os professores devem mostrar flexibilidade para decidir sobre os tópicos ou abordagens que melhor envolvam os alunos com as matérias em estudo, nomeadamente tendo em atenção, quanto possível, os seus gostos, preferências e sensibilidades. Quando os alunos sentem que estão envolvidos no planeamento das matérias em estudo, entendem melhor os seus objetivos e tornam-se emocionalmente mais envolvidos e apegados em atingir os resultados pretendidos. Trata-se no fundo de uma abordagem participativa, pró-ativa e motivante que, além disso, tem o mérito de inculcar nos alunos um senso de pertença no projeto educativo e de facilitar a aprendizagem significativa e proporcionadora de emoções relevantes e positivas (Immordino-Yang e Faeth, 2010).

Uma outra possível estratégia de envolvimento emocional consiste em ensinar os alunos a resolver *open-ended problems* (problemas em aberto). Tais problemas suscitam interessantes desafios na resolução da tarefa, mobilizando o seu conhecimento intuitivo e criatividade. A ideia do problema em aberto, contrária ao do problema de caminho tradicional, mais rápido e direto, mas emocionalmente pouco atraente, é a de criar espaço para os alunos na resolução de certas tarefas poderem decidir emocionalmente e cometer eventualmente erros que servem de futura aprendizagem. Na perspetiva da neurociência afetiva, nem sempre o caminho direto e aparentemente mais eficiente na aprendizagem escolar se revela como o mais integrável e eficaz na vida real (Immordino-Yang e Faeth, 2010).

Outro possível recurso pedagógico a utilizar pelos professores para valorizar as emoções na aprendizagem, consiste em encorajar os alunos a desenvolverem intuições escolares inteligentes na resolução de problemas em sala de aula, sabendo-se que numa perspetiva neurocientífica a intuição pode ser entendida como a incorporação de sinais inconscientes, mas porventura valiosos, na aquisição de um conhecimento mais compreensivo e duradouro. A intuição e a emoção devem ser apostas pedagógicas das instituições escolares, pois com elas as aprendizagens tornam-se mais significativas e

relevantes, enriquecendo inclusive a memória de longo prazo de grande utilidade na resolução de problemas na vida real.

Por último, para que a valorização das emoções possa ocorrer na aprendizagem, os professores devem saber gerir ativamente o clima social e emocional na sala de aula. Na verdade, este pressuposto é essencial para que os alunos sintam uma atmosfera de confiança e respeito, inclusive para que possam desenvolver o pensamento emocional, a intuição e a criatividade e eventualmente cometer erros nas tarefas mais desafiantes, competindo também aos professores criar um clima emocionalmente positivo e socialmente coeso no sentido de proporcionar uma aprendizagem com sentido de responsabilidade, motivante, envolvente e eficaz (Immordino-Yang e Faeth, 2010).

Em síntese, do ponto de vista da neurociência aplicada à educação, existe uma inter-relação das emoções e cognição e um papel importante da emoção no pensamento racional, de tal modo, que podemos falar de um pensamento emocional nos processos de aprendizagem. Na realidade, o papel da emoção na aprendizagem é fundamental e os professores podem (devem) usar esta perspectiva neurocientífica na construção de um clima emocional e socialmente favorável à valorização das emoções na sala de aula e na adaptação de um conjunto de estratégias pedagógicas que envolvam emocionalmente os alunos numa aprendizagem que se ambiciona que seja mais relevante e significativa para eles e, em última instância, mais efetiva no seu percurso escolar e para o seu dia a dia (Immordino-Yang e Faeth, 2010).

Do exposto, é possível concluir que as competências emocionais do docente devem estar presentes em qualquer sistema de ensino, podendo até serem consideradas como um dos fatores mais influentes na motivação, envolvimento e sucesso na aprendizagem do discente. Na realidade, um professor competente e experimentado reconhece que as emoções e os sentimentos afetam a aprendizagem e o desempenho dos alunos, tal como acontece com o seu bem-estar físico, suficiência e qualidade do sono e alimentação (pressuposto homeostático para uma efetiva aprendizagem).

Os fundamentos da neurociência para advogar o exercício de uma aprendizagem pautada pela valorização do papel das emoções e sentimentos na aquisição de competências cognitivas em sala de aula, estão em concordância com o modelo conceitual de inteligência

emocional, de Mayer, Caruso e Salovey (1999), e suas implicações educativas. Os autores definem inteligência emocional do seguinte modo:

A inteligência emocional refere-se à capacidade de reconhecer os significados da emoção e suas relações, e de raciocinar e resolver problemas com base nessas relações. A inteligência emocional está relacionada com a capacidade de perceber emoções, assimilar sentimentos relacionados às emoções, compreender as informações dessas emoções e processá-las. (Mayer *et al*, 1999, p.267, tradução pela própria)³

No modelo de análise que estes autores propõem, a inteligência emocional compreende quatro capacidades ou competências emocionais, designadamente: (a) perceber com precisão as emoções em si mesmo e nos outros; (b) saber usar as emoções para facilitar o pensamento; (c) compreender os significados emocionais; e (d) saber gerir as emoções (Mayer *et al*, 1999). Todas estas faculdades emocionais fazem sentido de serem incluídas entre as melhores práticas de ensino por parte dos professores, no quadro de uma visão educacional que coloque uma maior ênfase na dimensão emocional da aprendizagem, isto é, na afetividade, na intuição, no pensamento e raciocínio emotivos, na criatividade e imaginação.

No universo das competências emocionais, a capacidade de reconhecer e saber lidar com as emoções dos outros é conhecida por “empatia”. “As pessoas empáticas são as que são capazes de ler os sentimentos dos outros e, normalmente, dão-se conta de estar a acompanhar com os olhos, e mesmo com o corpo, os movimentos de expressão comunicativa de outrem, ou seja, entram em sintonia” (Veiga-Branco, 2004, p.63).

Uma comunicação empática na sala de aula gera uma maior proximidade entre professor e aluno, com ganhos na comunicação dialógica, confiança recíproca, motivação, envolvimento emocional e desempenho educacional. Porém, a prática de uma comunicação empática não deve nunca subestimar a intenção pedagógica de valorizar o papel das emoções na aprendizagem à luz das evidências da neurociência e psicologia afetivas.

³ “Emotional intelligence refers to an ability to recognize the meanings of emotion and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotions, assimilate emotion-related feelings, understand the information of those emotions, and manage them” (Mayer *et al*, 1999, p. 267).

A gestão pedagógica das emoções pode ser entendida como o processo pelo qual os professores gerem compreensivamente as emoções dos seus alunos orientando-as para finalidades educativas, mas também a maneira como os mesmos regulam as suas próprias manifestações emocionais em função das finalidades e valores educativos (Freire *et al.*, 2012, p. 160).

A gestão pedagógica das emoções dos alunos em contexto de sala de aula tem repercussões ao nível da regulação do processo de ensino - aprendizagem. Por um lado, saber ler as emoções dos alunos permite estruturar melhor a relação pedagógica, facilitar a criação de um clima afetivo propício às aprendizagens sem, contudo, nunca perder de vista a concretização das finalidades educativas inerentes ao ato pedagógico. (Freire *et al.*, 2012, p. 160)

Tal como na aprendizagem em geral, a aprendizagem e a prática de um instrumento musical, neste caso do piano, exige o reconhecimento do papel relevante das emoções no processo individual de aquisição e desenvolvimento das competências musicais, em sintonia, aliás, com uma perspetiva holística do ensino da música.

2.2. Música, cérebro e emoções

O estudo da temática música e emoções proporciona a existência de diferentes abordagens disciplinares que vão desde a filosofia, musicologia, psicologia, neurociência, antropologia e sociologia. A filosofia e a musicologia são as áreas mais tradicionais da investigação neste campo. As áreas de investigação com abordagens mais individuais recaem na psicologia e na neurociência, ao contrário da antropologia e sociologia que envolvem perspetivas mais sociais e culturais (Juslin e Sloboda, 2010).

O presente enquadramento teórico tem como principal suporte a neurociência e suas principais investigações e evidências no domínio do processamento cerebral da música e das emoções e suas complexas inter-relações. Inevitavelmente, quando se fala de neurociência, o cérebro está no centro da investigação como órgão central do sistema nervoso que processa toda a informação, como o pensamento, a memória, a aprendizagem e a emoção.

Ao estudar o funcionamento do cérebro espera-se obter informações cruciais sobre a base biológica da cognição humana e da emoção. O ramo da neurociência que está mais vocacionado para estudar os fundamentos biológicos da música e da emoção é o da neuropsicologia, a qual concorre em algumas áreas comuns ou similares com a psicologia.

Porém, durante largas décadas a psicologia da música excluiu a emoção do seu campo de investigação na linha de uma corrente de pensamento cognitivista que separava a razão da emoção, em conformidade com o discurso filosófico de Descartes. Tal restrição foi ultrapassada nas décadas mais recentes, pelos neurocientistas ou neuropsicologistas em resultado sobretudo das investigações de LeDoux e Damásio e dos avanços das técnicas de neuroimagem (Peretz, 2010, p. 218).

Antes propriamente de abordar a questão central da relação entre a música e emoção, importa ter presente uma das descobertas mais salientes da neurociência relativamente ao funcionamento do cérebro, com implicações, entre outras, na educação, na arte, no desporto e no tratamento de doenças neurodegenerativas do cérebro.

2.2.1. Neuroplasticidade e prática instrumental

A neurociência aplicada à música registou nas décadas mais recentes um notável progresso. A música foi considerada como o “alimento da neurociência” pela sua extraordinária capacidade de permitir aos investigadores observar as alterações cerebrais estruturais e funcionais relacionadas com a aprendizagem e prática de competências musicais (Zatorre, 2005, p.312).

A capacidade de o cérebro alterar a sua estrutura e função durante a aprendizagem e memória ou em resposta a estímulos, experiências ou diferentes contextos do meio ambiente é cientificamente conhecida como neuroplasticidade. A neuroplasticidade estrutural diz respeito às mudanças macroestruturais do cérebro (tamanho, forma, densidade e conectividade). A neuroplasticidade funcional refere-se às alterações no processamento do cérebro (aumento ou diminuição na comunicação entre neurónios) (Merret e Wilson, 2012).

A capacidade de o cérebro humano se ajustar às experiências ambientais (“*nurture factor*” ou fator criação) pode superar a relativa importância das predisposições genéticas (“*nature factor*” ou fator natureza). No essencial, o cérebro humano dispõe da capacidade de adquirir qualquer nova competência com apropriado treino e outros pressupostos. As dinâmicas alterações das redes de comunicação neuronais (complexo de sinapses) em resposta aos desafios de memória e aprendizagem ao longo da vida constituem a essência da neuroplasticidade do cérebro humano.

A neuroplasticidade é essencial na aprendizagem e está presente pela vida fora. O grau de modificação neuronal depende do tipo de aprendizagem, com a aprendizagem de

longo-termo a gerar mais profundas modificações e porventura mais duradouras. A plasticidade cerebral depende também do período (idade) de aprendizagem. O período sensível dos 3 aos 10 anos de idade representa uma janela de oportunidade para um extraordinário crescimento de novas sinapses na aprendizagem escolar ou de outras atividades cognitivas. Esta janela de oportunidade é especialmente relevante no caso da aprendizagem da linguagem, conforme constatado pela OCDE: “Existe uma relação inversa entre idade e aprendizagem efetiva da linguagem – no geral, quanto mais jovem a idade da exposição, maior sucesso na aprendizagem da linguagem” (OCDE, 2007, p.86, tradução pela própria).⁴

Em resultado de décadas de investigação no campo da neurociência aplicada à neuro-reabilitação, os investigadores Kleim e Jones (2008) definiram um conjunto de dez princípios básicos de neuroplasticidade decorrentes da experiência-dependente de aprendizagem cerebral (Figura 1).

⁴ “There is an inverse relationship between age and the effectiveness of learning aspects of language – in general, the younger the age of exposure, the more successful the language learning” (OCDE, 2007, p.86).

Princípios básicos de neuroplasticidade de experiência-dependente	
(Kleim & Jones, 2008)	
Princípio	Descrição
1. Usa-a ou Perca-a	Se não usar uma função específica do cérebro pode ocorrer a sua degradação funcional.
2. Usa-a e aperfeiçoa-a	A prática de uma função específica do cérebro pode conduzir ao seu aperfeiçoamento.
3. Especificidade	A natureza da experiência-prática dita a natureza da plasticidade.
4. Repetição importa	A indução de plasticidade requer suficiente repetição.
5. Intensidade importa	A indução de plasticidade requer suficiente intensidade na prática.
6. Tempo importa	Diferentes formas de plasticidade ocorrem em diferentes períodos da prática.
7. Saliência importa	A experiência da prática deve ser suficientemente saliente para induzir plasticidade.
8. Idade importa	A plasticidade induzida pela prática ocorre mais facilmente nos cérebros mais jovens.
9. Transferência	A plasticidade em resposta a uma dada prática pode melhorar a aquisição de comportamentos similares.
10. Interferência	A plasticidade em resposta a uma dada prática pode interferir com a aquisição de outros comportamentos.

Figura 1- Princípios de neuroplasticidade de Kleim e Jones (2008)

Estes princípios de neuroplasticidade podem ser aplicados, para além da medicina de reabilitação neurodegenerativa, nos processos de aprendizagem e memorização, nos desportos, nas artes e na música instrumental, entre outras atividades ou experiências adaptativas da vida humana.

Em particular, os neurocientistas elegeram a música instrumental como um modelo ideal para estudar a neuroplasticidade devido à sua complexa e exigente atividade cerebral na aquisição, prática e aperfeiçoamento de competências musicais, de que constituem exemplo os seguintes estudos: (a) *“The musician’s brain as a model of neuroplasticity”* (Münste *et al.*, 2002); (b) *“Music, the food of Neuroscience”* (Zatorre, 2005); (c) *“Music drive brain plasticity”* (Jäncke, 2009); (d) *“Music making as a tool for promoting brain plasticity across life span”* (Wan e Schlaug, 2010); e (e) *“Imaging brain plasticity: conceptual and methodological issues--a theoretical review”* (Poldrack, 2000); e (f) *“How musical training shapes the adult brain: predispositions and neuroplasticity”* (Olszewska *et al.*, 2021).

Em quase todos estes estudos e outros similares, os princípios básicos da neuroplasticidade são aplicáveis à experiência da música instrumental. Em jeito de síntese, podemos referir que a experiência de aprendizagem e prática instrumental, de que o piano é um exemplo, requer um conjunto excecional de competências musicais, como leitura à primeira vista de diferentes elementos musicais, memorização de extensas passagens musicais, perceção tonal e discriminação auditiva apurada dos diferentes sons, coordenação e destreza digital e com o pedal, coordenação motora-sensorial, funções de coordenação superiores (executivas) e respostas emocionais à música.

Este conjunto de requisitos à prática pianística, aliado à necessidade de treino na velocidade e coordenação de execução de movimentos, proporciona condições ótimas de desenvolvimento da neuroplasticidade nos estudantes de música. Não é por acaso que estudos da neurociência apontam para que o cérebro dos músicos seja diferente dos não-músicos: - *“The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation”* (Schlaug, 2001).

Quando os princípios básicos de neuroplasticidade são aplicados na aprendizagem e prática de piano é necessário ter em consideração um conjunto de variáveis, nomeadamente, a idade de começo da prática, a frequência, intensidade, saliência, compreensão e correção da prática, o envolvimento pessoal ou emotivo na prática e o sentido de compromisso com uma prática tida como não estimulante e que exige resiliência e sentido de recompensa a prazo (Merrett e Wilson, 2012).

Deve-se ter presente que a qualidade técnica de uma interpretação musical de um estudante depende numa parte significativa do número de horas de prática diária ou semanal fora da sala de aula. Os currículos e programas escolares exigem que a maior parte da aprendizagem (em tempo de estudo) ocorra fora do tempo de aula normal. Cabe ao professor motivar o aluno para o exercício dessa prática, de preferência para que a mesma ocorra através de uma motivação intrínseca, acompanhar o exercício dessa prática que deve incidir não só nos aspetos técnicos, mas também musicais. O *feedback* dessa prática é também fundamental, pois importa não só controlar os resultados quantitativos, mas também os qualitativos. Uma prática mal-executada, isto é uma tarefa repetida continuamente, mas em desconformidade, por exemplo, com os parâmetros técnicos e musicais exigidos, pode

conduzir a uma situação de errática formação de neuroplasticidade, com consequências na progressão da aprendizagem.

Pelo contrário, a indução de neuroplasticidade através de uma prática pianística bem-sucedida e de longo tempo e iniciada ainda em idade jovem, pode favorecer a transferência de competências pianísticas em atividades similares (transferência próxima) e/ou a transferência de competências em outras atividades não-musicais (transferência longínqua). Num extensivo e abrangente estudo sobre o impacto da música no desenvolvimento intelectual, social e pessoal da criança ou jovem, Hallam (2015) descreve como a aprendizagem e o processamento de competências musicais pode dar lugar a uma transferência próxima ou longínqua para outras competências não musicais.

Em suma, a aprendizagem/prática de um instrumento musical pode promover, com maior evidência desde as idades mais jovens, o desenvolvimento cerebral nos aspetos cognitivo, emocional e social e, subsequentemente, ser uma ferramenta para melhorar a aprendizagem em geral e pela vida fora (Ferreira, 2016).

2.2.2. Fundamentos neurobiológicos da música e emoção

Para os investigadores neurocientistas existe uma clara evidência de que a música possui fundamentos neurobiológicos:

A música pode ter prevalecido na história da humanidade em grande parte por causa de sua contribuição para o bem-estar e, de certa forma, para a sobrevivência. Essa possibilidade é inteiramente compatível com o estado intelectual e culturalmente autónomo de formas complexas de criação e escuta musical. (Habibi e Damasio, 2014, p.94, tradução pela própria)⁵

Mais ainda, as evidências da neurociência apontam para que não exista um só hemisfério cerebral ou um centro cerebral onde a música é processada, mas antes sugerem que quase todas as estruturas cerebrais participam num processo complexo e integrado, como na atividade de tocar um instrumento musical:

⁵ "Music may have prevailed in human history largely because of its contribution to well-being and relatedly to survival. This possibility is entirely compatible with the intellectually and culturally autonomous state of elaborate varieties of music creation and listening" (Habibi e Damasio, 2014, p. 94).

Tocar um instrumento é uma tarefa complexa, que requer controlo motor fino, habilidades sensoriais altamente desenvolvidas (auditiva, visual, tátil e cinestésica), a integração de informações motoras e sensoriais para controlar e corrigir o desempenho, e funções cognitivas superiores. (Merret e Wilson, 2012, p.125, tradução pela própria)⁶

Por seu turno, apesar da música ser tipicamente vista como uma invenção sociocultural, existe um conjunto de evidências que suportam os seus fundamentos biológicos. Existe uma ligação neurobiológica entre a música e o sistema límbico, conforme referido por Isabel Peretz: “As emoções da música ocorrem instantaneamente, por meio de apreciação instantânea e com mudanças involuntárias nas respostas fisiológicas e comportamentais” (Peretz, 2006, p.23, tradução pela própria)⁷.

A música é mesmo considerada como a linguagem das emoções (Hope, 2010) e a ideia de que a música proporciona emoções remonta à Grécia Antiga (Juslin, 2009a). A música está frequentemente presente na vida do homem em sociedade e desempenha um papel importante nas cerimónias e eventos sociais e culturais, sendo um fator de coesão social e uma fonte de prazer e recompensa individual (Salimpoor e Zatorre, 2013).

Por seu turno, Neuhaus (1993) refere-se ao poder omnipresente da música nos seguintes termos: “O poder da música sobre a mente humana, a sua omnipresença, seria inexplicável se não fosse parte integrante da natureza do Homem” (Neuhaus, 1993, p.25, tradução pela própria).⁸

Na realidade, a experiência musical na perspetiva de um modelo neurobiológico pode ser caracterizada pelos seguintes aspetos: (i) a música evoca um conjunto amplo de emoções e sentimentos desde a alegria e paz até à tristeza e medo; (ii) a música relacionada com afetos é acompanhada por alterações fisiológicas e comportamentais (Habibi e Damásio, 2014, p.93).

⁶ “Producing music is a complex task, requiring finely-tuned motor movements, highly developed sensory abilities (in auditory, visual, tactile, and kinesthetic modalities), the integration of motor and sensory information to monitor and correct performance, and higher-order executive and attention functions” (Merrett e Wilson, 2012, p. 125).

⁷ “Music emotions occur with immediacy, through automatic appraisal, and with involuntary changes in physiological and behavioural responses” (Peretz, 2006, p. 23).

⁸ “The power of music over the human mind, its omnipresence, would be unexplainable if it were not rooted in the very nature of man” (Neuhaus, 1993, p. 25).

Na verdade, a evidência neurobiológica sugere que o envolvimento musical pode evocar sentimentos de prazer e recompensa os quais mobilizam a atividade dos sistemas límbico e para-límbico e respetiva quantidade de dopamina (neurotransmissor cuja função é regular as respostas emocionais) quando o cérebro reage ao estímulo musical. O processo de experimentar prazer com a música é traduzido em respostas fisiológicas, incluindo a intensidade dos *chills* e alterações na atividade muscular e ritmos cardíacos e respiratórios (Blood e Zatorre, 2001; Habibi e Damasio, 2014; Salimpoor e Zatorre, 2013; Zatorre e Salimpoor, 2013).

Em comparação com outras formas de arte, a música tem uma capacidade excecional de evocar uma ampla gama de sentimentos, inclusive de sentimentos negativos como a tristeza. Embora, o sentimento de tristeza seja visto como um estado emocional negativo, deve-se salientar que a música triste é muitas vezes sentida como agradável por parte do ouvinte. A tristeza evocada pela música é considerada agradável quando: (1) é entendida como não ameaçadora; (2) é esteticamente agradável; e (3) produz benefícios psicológicos, tais como a regulação do humor, e sentimentos empáticos, causados, por exemplo, pela recordação e reflexão sobre acontecimentos passados (Sachs *et al*, 2015).

O fenómeno aparentemente contraditório de gostar de “música triste”, trata-se no fundo de um processo de regulação homeostática explicado nos seguintes termos pelos autores Sachs (2015), Habibi e Damasio (2014): - para entender quando e como ouvir a música triste induz uma resposta agradável depende se existe ou não um desequilíbrio homeostático à partida (humor inicial da pessoa, negativo ou neutro) e se a música pode corrigir com sucesso esse desequilíbrio. Quando esteticamente agradável, a música triste dá uma resposta emotivamente positiva e restaura o equilíbrio homeostático do ouvinte (Sachs *et al*, 2015). Equilíbrio homeostático refere-se ao processo de manutenção dos parâmetros fisiológicos do corpo (como a temperatura, pH, hidratação e níveis e nutrientes) dentro dos limites que proporcionam o funcionamento do bem-estar e sobrevivência (Habibi e Damasio, 2014, p. 100).

De acordo com Koelsh “a música é uma característica das sociedades humanas, devido parcialmente ao seu poder de evocar emoções fortes e influenciar estados de espírito” (2014, p. 170). Estudos baseados em neuroimagem funcional da música e emoção evidenciam que a música pode modelar a atividade em estruturas cerebrais que são

conhecidas como estando crucialmente envolvidas na emoção, tais como a amígdala, núcleo *accumbens*, hipotálamo, hipocampo, insula, córtex cingulado e córtex orbital. Em particular, a amígdala tem um papel central na rede de contactos neuronais da emoção e é extremamente sensível à música que soa agradável ou alegre (Koelsh, 2014).

Resumindo, o potencial da atividade musical induzir uma multifacetada neuroplasticidade cerebral e da música evocar emoções com sentimentos de prazer e recompensa torna a aprendizagem e prática instrumental, uma valiosa ferramenta para a criança ou o jovem desenvolver uma aprendizagem geral mais afetiva, criativa e significativa, com efeitos benéficos no seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e pessoal.

2.2.3. Perceção, indução e expressão de emoções na música

Grande parte da atração humana pela música deriva dos seus poderes de comunicação emocionais, sendo a música considerada como a linguagem das emoções (Hope, 2010; Cook, 1999). A relação entre música e emoção foram objeto nas últimas três décadas de uma intensa e prolífera investigação disciplinar, multidisciplinar ou mesmo interdisciplinar. Na verdade, a emoção é considerada central no processo de composição ou performance musical. Muitos músicos tornaram-se profissionais porque valorizaram as suas experiências emocionais com a música desde jovens (Juslin e Sloboda, 2010).

Apesar do seu potencial como tópico de investigação, a psicologia da música subestimou a perspetiva emocional música ao longo das décadas de 60, 70 e 80, e foi preciso esperar por 2001 para se publicar o primeiro livro de psicologia da música inteiramente dedicado às emoções na música: *“Music and emotion: Theory and research”* (Juslin e Sloboda, 2001). Para esta reconfiguração de interesse da psicologia da música na emoção contribuiu significativamente a emergência da psicologia social da música de Hargreaves e North e os avanços da neurociência divulgados através dos trabalhos de Damásio (*“O Erro de Descartes”*) e de LeDoux (*“The Emotional brain”*), a que acrescem as pioneiras investigações de Blood *et al.* (1999) assentes nas neuroimagens da música e emoções (Juslin e Sloboda, 2010, p. 2837).

Da multiplicação de abordagens e investigações no domínio da música e emoção surgiu a necessidade de clarificar um conjunto de conceitos-chave e de refletir sobre a terminologia mais adequada. Tal é o caso, por exemplo, do estudo da temática música e

emoção, a qual mais rigorosamente deveria designar-se de música e afeto (Juslin e Sloboda, 2010).

Partindo do princípio de que muitos (se não todos) os compositores e músicos ambicionam comunicar emoções aos ouvintes (público), coloca-se a questão de saber de que forma é que os ouvintes respondem emocionalmente à música. Esta questão tem vindo a suscitar um longo debate académico, no qual se confrontam duas posições: a posição cognitivista e a posição emotivista. Apesar do reconhecimento generalizado de que a música evoca emoções, subsiste a questão central se os ouvintes percecionam ou sentem emoções em resposta à música.

A posição cognitivista (defendida por Kivy, Davis, entre outros) expressa a opinião de que os ouvintes percecionam ou reconhecem as emoções, mas não as sentem. A posição emotivista (defendida por Goldstein e outros) assume que a música é capaz de provocar ou induzir emoções verdadeiras e específicas nos ouvintes (Elliott, 2005, p.98).

Mais recentemente, e em resultado de algumas dúvidas que foram surgindo de como as emoções são evocadas pela música, Juslin e Västfjäll (2008) propuseram um modelo teórico de seis mecanismos pelos quais a música induz emoções nos ouvintes, modelo esse que assenta em grande parte nos avanços e evidências da neurociência e da psicofisiologia (Corrigall e Schellenberg, 2013, p.302).

Em suma, as evidências científicas suportam a posição emotivista de que a música tem a capacidade de induzir emoções nos ouvintes que auto-relatam essa experiência emocional e que exibem reações fisiológicas, comportamentais e neuropsicológicas que são marcadores da resposta emocional à música (Corrigall e Schellenberg, 2013, p.306).

Mas se a música pode induzir emoções nos ouvintes, qual é a natureza dessas emoções? O debate dos académicos nesta matéria divide-se entre a posição de a música evocar emoções estéticas, tais como nostalgia, transcendência, admiração, poder, tensão ou de a música evocar emoções básicas, tais como felicidade, tristeza, raiva e medo. As primeiras são de natureza mais subjetiva e refletida, enquanto as segundas são de natureza mais cognitiva e imediata. A questão é sem dúvida complexa, pois as respostas dos ouvintes, entre outras variáveis, dependem das suas preferências em termos de género musical, tipo de personalidade extrovertida ou introvertida, cultura musical, local e momento da audição, etc. (Corrigal e Schellenberg, 2013).

Os resultados de um questionário alargado a 141 participantes e com 38 questões que incidiram sobre a expressão, perceção e indução da emoção no contexto da interação da música com a vida diária de cada participante evidenciaram que a indução emocional é mais rara do que a perceção emocional. De entre as emoções mais frequentes referidas pelos participantes surgem as emoções positivas como, por exemplo, feliz, relaxado e calmo, o que joga com a tendência de as pessoas ouvirem as músicas que as fazem sentir bem. Por outro lado, os participantes evidenciaram que a música induz as chamadas emoções básicas, embora a maior frequência de respostas tenha ido para a felicidade, tristeza e ternura, em detrimento da raiva e do medo. Por seu turno, as emoções complexas, tais como o ciúme, vergonha e arrependimento foram as menos referidas como sentidas. Em geral, as emoções positivas dominaram a frequência de respostas, designadamente o sentimento de felicidade, relaxado, calmo, movido, nostálgico, agradado, amoroso e terno. Uma conclusão nítida deste questionário-investigação é a de algumas emoções são mais frequentemente induzidas pela música do que outras, o que carece de mais investigação ou de um vocabulário mais apropriado para medir a indução da emoção musical (Juslin e Laukka, 2004).

Como referido as respostas emocionais à música incluem a perceção e indução de emoções. Os músicos mais apreciados são os que conseguem expressar e evocar emoções nos ouvintes (Juslin, 2009b, p.377). A expressão emocional da música depende das qualidades expressivas da estrutura da música composta e da expressão emocional do intérprete ou *performer* (Juslin e Sloboda, 2010). As qualidades expressivas (ou fatores expressivos) da música estão inscritas na notação musical⁹ e combinação destas diferentes qualidades da estrutura musical, o compositor influencia a expressão emocional percecionada pelo ouvinte. Por exemplo, os ouvintes percecionaram as melodias alegres quando intencionalmente o compositor usa a tonalidade maior e a variedade rítmica. Por seu turno, as melodias tristes são percecionadas quando associadas ao uso intencional de harmonias menores ou cromáticas (Gabrielsson e Lindström, 2010).

Na expressão emocional da música, o intérprete ou *performer* desempenha um papel crucial na forma como consegue comunicar emocionalmente com os ouvintes. São

⁹ As qualidades expressivas são representadas por indicações de tempo, dinâmicas, intervalos, tonalidade, melodia, ritmo, harmonia, entre outras, e por várias propriedades formais (ex. repetição, variação, transposição) (Gabrielsson e Lindström, 2010, p.367).

eles que dão vida ao texto musical do compositor e que traduzem ou acentuam as suas qualidades expressivas (Correia, 2007). Segundo Gabriellsson e Juslin (1996), as qualidades expressivas numa performance são o resultado conjugado da intenção do *performer* e da percepção do ouvinte (Juslin e Timmers, 2010).

Dever-se-á notar que a expressão emocional é um dos aspetos-chave da comunicação musical na performance. A expressão na performance é um conceito multidimensional que consiste em cinco componentes da expressão que são coletivamente referidas no modelo GERMS¹⁰ e que abrangem (a) regras generativas, b) expressão emocional, c) variações randômicas, d) princípios de movimento e e) imprevisibilidade estilística. (Juslin e Timmers, 2010; Benetti Jr, 2013, p.153).

Em particular, neste modelo a expressão emocional tem por objetivo comunicar emoções ao ouvinte, podendo para o efeito o *performer* manipular (explicitamente ou implicitamente) certas características musicais em função do caráter emocional que se lhe afigura mais ajustado à peça em questão (Juslin e Timmers, 2010). A expressão emocional é, pois, um dos requisitos essenciais para o *performer* comunicar eficazmente emoções musicais perante o seu público. Precisando conceitos, por “comunicação” deve entender-se o processo pelo qual um músico transmite uma emoção a um ouvinte que é capaz de descodificar a emoção recebida. Note-se que esta comunicação não exige que a emoção transmitida seja genuinamente sentida pelo *performer*, podendo simplesmente ser “representada” (Juslin e Timmers, 2010).

A comunicação emocional exige que os *performers* sejam capazes de comunicar emoções com os ouvintes e do lado dos ouvintes exige que saibam descodificar essas emoções. Entre a expressão e o reconhecimento da emoção, ou entre a intenção do *performer* e a avaliação do ouvinte, existem um conjunto de possíveis pistas acústicas que podem aproximar tanto quanto possível aquelas duas posições.

¹⁰ O modelo GERMS de expressão musical (Juslin, 2003) consiste em cinco componentes: Generative rules, Emotional expression, Random fluctuations, Motion principles, Stylistic unexpectedness (Juslin e Timmers, 2010, p.1385).

No sentido da aproximação entre a intenção do *performer* e a percepção do ouvinte, os *performers* manipulam certas pistas acústicas para obterem uma expressão emocional convincente e de acordo com as expectativas dos ouvintes.

A figura 2 apresentada, resume as características musicais correlacionadas com as 5 emoções básicas (felicidade, tristeza, raiva, medo e ternura) na expressão musical.

Sumário de características musicais correlacionadas com emoções na expressividade musical

Table 1. Summary of musical features correlated with discrete emotions in musical expression.

Emotion	Musical features
Happiness	Fast tempo, small tempo variability, major mode, simple and consonant harmony, medium-high sound level, small sound level variability, high pitch, much pitch variability, wide pitch range, ascending pitch, perfect 4th and 5th intervals, rising micro intonation, raised singer's formant, staccato articulation, large articulation variability, smooth and fluent rhythm, bright timbre, fast tone attacks, small timing variability, sharp contrasts between "long" and "short" notes, medium-fast vibrato rate, medium vibrato extent, micro-structural regularity
Sadness	Slow tempo, minor mode, dissonance, low sound level, moderate sound level variability, low pitch, narrow pitch range, descending pitch, "flat" (or falling) intonation, small intervals (e.g., minor 2nd), lowered singer's formant, legato articulation, small articulation variability, dull timbre, slow tone attacks, large timing variability (e.g., rubato), soft contrasts between "long" and "short" notes, pauses, slow vibrato, small vibrato extent, ritardando, micro-structural irregularity
Anger	Fast tempo, small tempo variability, minor mode, atonality, dissonance, high sound level, small loudness variability, high pitch, small pitch variability, ascending pitch, major 7th and augmented 4th intervals, raised singer's formant, staccato articulation, moderate articulation variability, complex rhythm, sudden rhythmic changes (e.g., syncopations), sharp timbre, spectral noise, fast tone attacks/decays, small timing variability, accents on tonally unstable notes, sharp contrasts between "long" and "short" notes, accelerando, medium-fast vibrato rate, large vibrato extent, micro-structural irregularity
Fear	Fast tempo, large tempo variability, minor mode, dissonance, low sound level, large sound level variability, rapid changes in sound level, high pitch, ascending pitch, wide pitch range, large pitch contrasts, staccato articulation, large articulation variability, jerky rhythms, soft timbre, very large timing variability, pauses, soft tone attacks, fast vibrato rate, small vibrato extent, micro-structural irregularity
Tenderness	Slow tempo, major mode, consonance, medium-low sound level, small sound level variability, low pitch, fairly narrow pitch range, lowered singer's formant, legato articulation, small articulation variability, slow tone attacks, soft timbre, moderate timing variability, soft contrasts between long and short notes, accents on tonally stable notes, medium fast vibrato, small vibrato extent, micro-structural regularity

Note. Shown are the most common findings in the literature. For a more detailed treatment of studies, see Gabrielsson and Juslin (2003), Juslin (2001a), Juslin and Laukka (2003), and Juslin and Lindström (2003).

Figura 2- Sumário de características musicais correlacionadas com emoções na expressividade musical (Juslin e Laukka, 2004, p.221)

Quando comunica com o público, o intuito do *performer* pode ser mais ambicioso no sentido de comunicar expressivamente para induzir emoções nos ouvintes. Nesse sentido, deve o *performer* sentir as emoções que ele próprio pretende fazer chegar ao ouvinte?

Na perspectiva de serem verdadeiramente expressivos, alguns *performers* consideram que devem sentir as emoções que pretendem induzir no seu público (Juslin e Laukka, 2004; Lindström *et al*, 2003). Tal posição, é semelhante à proferida por C.P.E. Bach "A música não emociona outros a não ser que o próprio músico se emocione" (Bach, 1974,

citado por Cook e Dibben, 2010, p.101, tradução pela própria)¹¹. Nesta abordagem da performance, um músico deve aprender a “sentir a música” e a usar a “alma” para evitar ser “um simulador” da expressividade através de uma manipulação de elementos musicais como o tempo e as dinâmicas (Woody e Mcpherson, 2010, p. 872).

Na realidade, muitos estudantes de música e professores acreditam que a emoção deve ser sentida pelo *performer* para ser eficazmente comunicada aos ouvintes. Todavia, alguns músicos argumentam que a emoção sentida não garante que seja transmitida com sucesso ao ouvinte. Na sua perspectiva, a tarefa do *performer* é transmitir a emoção e não a experimentar, isto é, o que importa é o que o som transmite, não o que o artista está a sentir (Juslin e Timmers, 2010, p.1011).

Esta e outras questões sobre a experienciação e a expressão de emoções na música por parte do estudante serão objeto do desenvolvimento apropriado no capítulo dedicado ao papel do afeto no ensino de música instrumental. Naturalmente que a perspectiva considerada nesta parte está centrada no aluno e não no *performer* e no ouvinte, para além de que o objetivo do ensino da música, atualmente, não visa apenas a formação de músicos profissionais ou de *performers*.

2.3. O envolvimento emocional no contexto escolar

Esta parte refere-se ao enquadramento teórico que pretende proporcionar uma visão conjugada do conceito de envolvimento emocional no contexto da aprendizagem escolar (Fredricks *et al.*,2004; Pekrun e Linnenbrink-Garcia, 2012), com os fatores de motivação (Hallam, 2006, 2009) e o papel do afeto na aprendizagem e prática de um instrumento musical (Hallam, 2010). Com esta revisão teórica, conjugada com os fundamentos da relevância das emoções na aprendizagem em geral e da música como linguagem das emoções, pretende-se fundamentar a perspectiva de que o envolvimento emocional pode ser encarado segundo duas dimensões que se interligam no processo de aprendizagem de piano:

- Como resultado de uma comunicação pedagógica interativa e afetiva na sala de aula entre professor/aluno a qual desperta no aluno um estado emocional favorável ao

¹¹ “A musician cannot move others unless he too is moved” (Bach, 1974, citado por Cook e Dibben, 2010, p.101).

interesse, concentração, motivação e potenciação das suas qualidades e preferências pessoais;

- Como processo de facilitação de aprendizagem dos conteúdos programáticos, designadamente envolvendo e encorajando o aluno a descobrir e apreender os conteúdos emocionais da música.

2.3.1. O envolvimento escolar como construto multidimensional

O termo envolvimento emocional adotado nesta dissertação resultou, em parte, da terminologia frequentemente utilizada no campo da pesquisa de “envolvimento estudantil” ou “envolvimento escolar”, a qual visa, no essencial, relacionar o envolvimento pessoal do aluno com a aprendizagem, as influências familiares, os contextos de aprendizagem, a frequência e participação escolar e o sucesso/insucesso escolar (Christenson *et al.*, 2012).

Alguns investigadores consideram o envolvimento escolar como um construto multidimensional, o qual abrange o envolvimento comportamental, o envolvimento emocional e o envolvimento cognitivo (Fredricks *et al.*, 2004). O envolvimento comportamental assenta na ideia de participação em atividades escolares, sociais e extracurriculares e é considerado crucial para evitar o abandono escolar e conseguir resultados escolares positivos. O envolvimento emocional inclui as reações afetivas (positivas ou negativas) do relacionamento com os professores, colegas de estudo e outras pessoas do meio escolar – sendo pressuposto a criação pessoal de vínculos com a instituição e a vontade de participar ativamente no estudo. O envolvimento cognitivo é visto como um investimento, o qual incorpora vontade e esforço para apreender ideias complexas e dominar competências difíceis (Fredricks *et al.*, 2004, p. 60).

De acordo com Fredricks *et al* (2004), a proliferação de investigações em saber como os alunos se comportam, sentem e pensam e correspondentes conceptualizações e definições em torno da designação “envolvimento” não facilitam a construção de um conceito universalmente aceite. De qualquer forma, o envolvimento não é considerado um atributo do aluno, mas antes um estado alterável, altamente influenciado pela capacidade da instituição escolar, família, colegas e professores corresponderem às expectativas de uma aprendizagem consistente. Independentemente da sua definição, o envolvimento estudantil está de um modo geral positivamente associado aos resultados ambicionados de aprendizagem escolar, social e emocional (Christenson *et al.*, 2012).

Numa perspectiva recorrente o envolvimento escolar está estreitamente interligado com as tarefas e atividades acadêmicas, podendo ser utilizado como uma construção teórica de compreensão do insucesso ou sucesso escolar (Christenson *et al.*, 2012). No entanto, alguns autores consideram esta perspectiva de envolvimento algo limitada, pois não tem em conta os aspetos multidimensionais e multifacetados da atividade do estudante, nomeadamente manifestados nas vertentes cognitivas, emotivas e comportamentais (Christenson *et al.*, 2012). Inclusive, a perspectiva do envolvimento do aluno com a escola pode ser encarada como um conceito mais amplo ou holístico, que extravasa a mera frequência e desempenho escolar. Numa perspectiva holística de envolvimento, o envolvimento escolar é construtivo, entusiástico, emocionalmente positivo, socialmente interativo e inclusivista, resiliente em termos motivacionais e focado numa aprendizagem autossustentada, autónoma e competente assente em objetivos de desenvolvimento educacionais e humanos que se estendem para além do ciclo de vida escolar (Skinner e Pitzer, 2012).

Por seu turno, as autoras Skinner, Pitzer e Brule (Skinner *et al.*, 2014) criaram um modelo de desenvolvimento motivacional que dá relevância ao papel das emoções no envolvimento escolar assente na teoria da autodeterminação¹² e no conceito de resiliência motivacional. Nesse modelo, as emoções são consideradas como o “combustível” da resiliência motivacional, a qual tem um impacto muito importante no envolvimento cognitivo e comportamental. A resiliência motivacional está associada à energia construtiva da aprendizagem assente nomeadamente no entusiasmo, interesse e comprometimento do estudante com as tarefas escolares e suas eventuais dificuldades. Esta teoria salienta que a relação professor-aluno é crucial para promover o envolvimento escolar do aluno, a sua autonomia, a sua conetividade e a sua competência no desenvolvimento de uma aprendizagem positiva e relevante (Skinner *et al.*, 2014).

¹² Teoria da autodeterminação que tem por base três princípios: a conexão (tendência inerente do ser humano em se sentir conectado com outras pessoas e terem sentido de pertença a uma determinada comunidade), competência (terem autoestima e se sentirem competentes em completar tarefas e atividades propostas) e autonomia (necessidade de serem autênticos e autónomos ou seja capazes de fazer escolhas e estabelecer objetivos e capacidade de atingirem esses mesmos objetivos) (Skinner *et al.*, 2014).

2.3.2. Envolvimento versus motivação

A relação de identificação, proximidade ou diferenciação entre os conceitos de envolvimento e motivação é matéria que se encontra sujeita a debate académico (Appleton *et al.*, 2006, 2008). Sem preocupações de se ser exaustiva nesta matéria, importa distinguir algumas posições teóricas que vão desde o uso indiferenciado destes dois conceitos até uma posição mais diferenciadora e que está em consonância com a conceção de envolvimento (em geral) e de envolvimento emocional (em particular) utilizada nesta dissertação.

Na realidade, existem investigadores que utilizam os termos envolvimento e motivação de forma indistinta (p.e. Martin, 2007; National Research Council and Institute of Medicine, 2004), enquanto outros propuseram que o metaconstruto do envolvimento estudantil inclui a motivação (Fredricks *et al.*, 2004) e ainda outros que consideram os dois conceitos distintos, sendo que a motivação representa uma intenção e o envolvimento indica ação (Reschly e Christenson, 2012, p.14). Em termos de investigação prática, a diferença entre os dois construtos pode não ser importante, dado que tanto a motivação quanto o envolvimento são influenciados pelo contexto, pelas diferenças individuais na forma como os alunos respondem ao meio ambiente, e que ambos os construtos estão ligados aos resultados estudantis (Reschly e Christenson, 2012, p.14).

Porém, para alguns investigadores a distinção de conceitos é importante e os dois construtos embora relacionados são distintos. Uma das maneiras de distinguir motivação e envolvimento é identificar a motivação como processo psicológico subjacente e o envolvimento como descritor da energia ou intensidade de uma conexão entre pessoa e atividade: Motivação está relacionada com energia e direção, com as razões para o comportamento e porque o fazemos. Envolvimento descreve a energia em ação, a conexão entre o indivíduo e a atividade” (Russell, Ainley e Frydenberg, 2005, citado por Ainley, 2012, p.105, tradução pela própria)¹³.

No essencial, o envolvimento como construto escolar, independentemente do nível educacional, implica a conexão entre os alunos e as atividades escolares; implica a sua

¹³ “Motivation is about energy and direction, the reasons for behavior, why we do what we do. Engagement describes energy in action, the connection between person and activity” (Russell, Ainley e Frydenberg, 2005 in Ainley, 2012, p.284).

participação nas aulas curriculares, nas atividades extraescolares, nos trabalhos de casa, atitudes para com a escola, relações aluno-professor e sentido de pertença (Ainley, 2012, p.28).

Esta perspetiva que distingue os processos motivacionais subjacentes do envolvimento como ação motivada foi posteriormente elaborada por Appleton *et al.* (2006). Estes autores sugeriram que se pode estar motivado, mas não se estar envolvido ativamente numa tarefa. A motivação é, portanto, necessária, mas não suficiente para o envolvimento (Reschly e Christenson, 2012, p.14).

Segundo Finn e Zimmer (2012), o envolvimento emocional (ou afetivo) é geralmente visto de forma mais estreita do que a motivação. O envolvimento afetivo (emocional), mas não o envolvimento escolar, social ou cognitivo, é um estado interno que dá impulso para participar nos comportamentos escolares. De acordo com os modelos de envolvimento, o envolvimento afetivo (emocional) do aluno serve como uma “força motriz para um conjunto específico de comportamentos relacionados com a atividade escolar e interage com esses comportamentos ao longo dos anos escolares” (2012, p.105). Segundo os mesmos autores, devido à sua conexão com comportamentos propícios à aprendizagem, o envolvimento afetivo (emocional) pode ser mais útil para entender e melhorar os resultados educacionais do que o conceito mais amplo de motivação (Finn e Zimmer, 2012).

2.4. Os fatores de motivação na aprendizagem instrumental

Conforme descrito anteriormente no enquadramento teórico, o envolvimento emocional pode ser um fator de acréscimo motivacional na aprendizagem do piano e respetivos conteúdos programáticos, na procura/descoberta de uma expressividade interpretativa própria com valorização da expressão emocional. Esta procura pode passar pelo uso de uma estratégia de ensino com recurso à metáfora, imagética, *emotion felt, body movement*, pensamento crítico e a uma interpretação musical mais livre que ajudem à compreensão e comunicação das emoções na interpretação musical dos conteúdos programáticos (Foletto, 2018; Hallam, 1998, 2010; Thompson, 2018; Woody, 2002).

A contextualização da obra/autor pode constituir também um aspeto favorável ou mesmo essencial à interpretação do seu conteúdo emocional. O envolvimento emocional do aluno com a música pode passar também por uma prática musical de improvisação ou

interpretação mais livre da partitura, favorecendo a autenticidade e a busca do autoconhecimento, se os objetivos educacionais o permitirem ou forem suficientemente flexíveis (Hallam, 2010).

O estudo da motivação na aprendizagem e prática de música é descrito por Hallam (2006; 2009) como extremamente complexo e condicionado por múltiplos e diferentes fatores inter-relacionados, os quais no seu conjunto influem determinantemente no desenvolvimento e qualidade da aprendizagem. Na realidade, o modelo de Hallam (2006, p.143) sugere um conjunto vasto de fatores que contribuem para a motivação e que na prática se inter-relacionam entre si. Simplificadamente, os fatores motivacionais resultam de interações entre as características individuais dos alunos (nomeadamente de personalidade, de comportamento, de inteligência e outros aspetos cognitivos, de objetivos e ambições pessoais) com os fatores do meio envolvente (tais como os de natureza institucional/escolar, familiar, cultural e social, entre outros).

O referido modelo, demonstrado na figura 3, deve ser visto também de forma dinâmica no decurso do tempo, dado que o sucesso na conclusão de uma determinada tarefa musical tem um impacto positivo na autoestima e motivação do aluno que favorecem as aprendizagens futuras. Contrariamente, quando os resultados da aprendizagem são negativos, a motivação é frequentemente afetada (Hallam, 2006, p.144).

Nos fatores motivadores de aprendizagem, o meio envolvente é crucial em determinar as oportunidades do indivíduo se envolver com música e de sustentar a continuidade dessa mesma atividade. Em particular, os professores desempenham um papel importante na motivação dos alunos para o envolvimento com a música, bem como é muito relevante o papel dos pais ou familiares. No contexto escolar, Hallam sublinha que “os alunos mais motivados são aqueles que trabalham em harmonia com os professores e os pais” (Hallam, 2010, p.290, tradução pela própria)¹⁴.

A motivação está também relacionada com a identidade musical do estudante, isto é, com as suas expectativas e valores com a tarefa de aprendizagem e prática musical. Os modelos de expectativa-valor abrangem três componentes: componentes de valor - crenças

¹⁴ “The most motivated students are those who work in harmony with their teachers and parents” (2010, p.290).

dos estudantes sobre a importância e valor da tarefa; de expectativas - crenças dos estudantes acerca da sua capacidade e habilidade para executar a tarefa; e componentes afetivas – sentimentos dos estudantes sobre si próprios ou suas reações emocionais à tarefa. Estas componentes não são independentes umas das outras, mas antes estão sujeitas a complexas interações entre si (Hallam, 2006, p. 145).

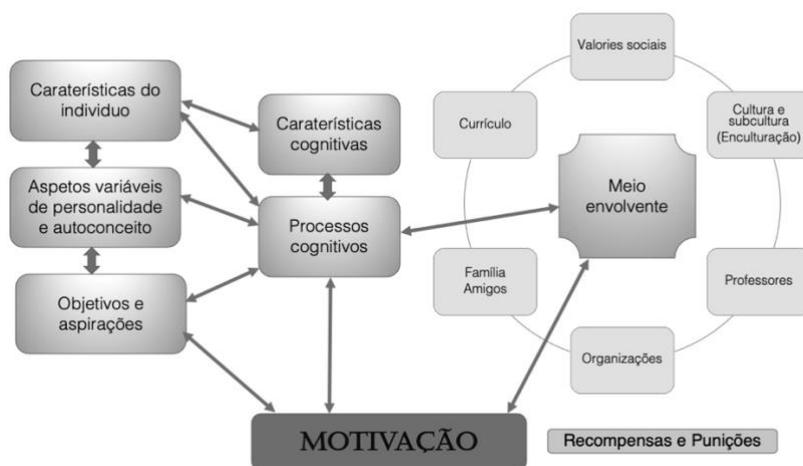


Figura 3- Modelo de motivação para aprendizagem instrumental (Hallam, 2006, p. 143) adaptado e traduzido pela autora.

Em concordância, Thompson defende que o papel dos professores não se esgota na transmissão do conhecimento e ensino de competências musicais, devendo os mesmos respeitar a autenticidade pessoal de cada aluno na sua relação com a música para estimular e apoiar o seu processo de desenvolvimento musical (2018, p.7). Isto é, os professores na sua atividade de ensino da música devem compreender, reconhecer, aceitar e acarinhar a identidade própria do estudante na sua relação com a música, em lugar de imporem e controlarem o que devem ser na aprendizagem da música.

Para os professores, ter em atenção à autenticidade dos estudantes envolve compreensão, reconhecimento, aceitação e cuidado por aquilo que eles são, em vez de torná-los naquilo que nós queremos que eles sejam. (Thompson, 2018, p.11, tradução pela própria)¹⁵

¹⁵ “For teachers, paying attention to students’ authentic self involves understanding, recognizing, accepting, and caring for who they are, rather than controlling who we might want them to be” (Thompson, 2018, p.11).

Em suma, o modelo de motivação de Hallam (2006; 2009) reflete um conjunto complexo de fatores que interagem entre si na explicação da motivação na aprendizagem de música, designadamente dos referentes aos de índole individual e do meio envolvente mediados pela cognição. A família, em primeira instância, e os professores posteriormente, assumem um papel determinante no sentido de tornarem a atividade musical agradável, desafiante e bem-sucedida. Os incentivos à prática musical são necessários para alimentarem a autoconfiança nos jovens estudantes de música. Os progressos na sua aprendizagem e a sua intrínseca motivação serão reforçados se tiverem oportunidades de tocarem um repertório mais ao seu gosto e de participarem em grupos musicais. A participação em grupos de música pode ser socialmente motivadora e recompensadora. O desenvolvimento da motivação intrínseca é fundamental à sustentação do seu envolvimento musical e à construção de uma identidade musical própria.

Apesar de toda a complexidade e relevância do modelo de compreensão dos fatores de motivação presentes na aprendizagem de música desenvolvido por Hallam (2006; 2009), não se encontra nesse mesmo modelo clarificado o papel das emoções na motivação para aprender música. Ora, conforme revisão da leitura anteriormente referida no domínio da neurociência cognitiva, os sistemas neuronais da emoção e cognição são interdependentes, e no processo de aprendizagem, inclusive de música, o papel das emoções é relevante.

Acresce que as evidências da neurobiologia sugerem que a emoção é uma parte integrante da música e que a música evoca um conjunto amplo de emoções e sentimentos, acompanhados por alterações fisiológicas e comportamentais (Habibi e Damasio, 2014). Em concordância com estas evidências da neurociência aplicada à música, Elliott (2005) propõe um propósito/inspiração da música assente numa construção cognitiva-afetiva argumentando que a música é expressiva quanto a emoções específicas de tal modo que “as descrições emotivas das obras musicais têm um papel importante a desempenhar no ensino e aprendizagem da música” ¹⁶(Elliott, 2005, p.102, tradução pela própria).

O envolvimento e a compreensão emocional na música são aspetos tidos em consideração por alguns pedagogos da música instrumental como, por exemplo, Philipp ao

¹⁶ “Also, emotive descriptions of musical works have an important role to play in music teaching and learning” (Elliott, 2005, p.102).

referir que “se o pianista não suscita uma reação emocional no ouvinte, se deixa os ouvintes indiferentes (algo que ouvimos por diversas vezes) pode ser resultado, na maioria das vezes, de um toque ou de um ataque pouco cuidado” (Philipp, 1982, p.43, tradução pela própria)¹⁷.

O envolvimento emocional está implícito no entusiasmo na prática musical, essencial à produção ou interpretação artística, conforme o exprimido por Robert Schumann em Regras para os Jovens Músicos referindo que “sem entusiasmo nada de significativo pode ser feito na arte” (Schumann citado por Philipp, 1982, p.43, tradução pela própria)¹⁸. Por seu turno, para Whiteside o envolvimento emocional deve ser tido em grande consideração na aprendizagem e prática de piano:

As palavras “emocionalmente envolvido” são de extrema importância no ensino de Abby Whiteside. A prática cria hábitos. O objetivo do pianista é uma performance memorável, na qual esteja emocionalmente envolvido. A prática mecânica cria hábitos de tocar mecanicamente, o que não é facilmente eliminado e por isso é sempre de evitar. A autora sente que o pianista sempre deve estar emocionalmente envolvido para a prática ter os melhores resultados. (Whiteside, 1997, p.198, tradução pela própria)¹⁹

Corroborando a ideia central do papel importante das emoções no ensino da prática instrumental, e de que a mesma não se deve circunscrever à aquisição de competências técnicas, Jacobson dedica especial atenção ao desenvolvimento da expressão musical na performance e dos seus elementos influentes, nos seguintes termos:

Além de desenvolver as competências técnicas necessárias à produção de um bom som no piano, os alunos devem associar estados de espírito, emoção e / ou caráter a cada peça como elemento essencial para a performance musical. Uma boa performance conta uma história ou pinta um quadro. Os professores podem guiar uma performance musical, dando sugestões sobre interpretação, estilo musical e expressão, mas os alunos devem compreender o estado de espírito, a emoção e o caráter para que as performances possam ir além da perfeição ensaiada. (Jacobson, 2006, p.198, tradução pela própria)²⁰

¹⁷ “If a pianist’s playing does not create any emotional reaction in the listener, if he leaves the listener cold (a phrase we hear repeatedly) it may be the result, to a great extent, of poor touch or strike control” (1982, p.43).

¹⁸ “Without enthusiasm nothing real comes of art” (Schumann citado por Philipp, 1982, p.43).

¹⁹ “The words “emotionally involved” are of the utmost importance in Abby Whiteside’s teaching. Practice produces habits. The pianist’s goal is a beautiful performance, therefore on which is emotionally involved. Mechanical practice develops the habit of mechanical playing, which cannot readily be shaken off and therefore is always bad. The author felt that the pianist always had to be emotionally involved for practice to produce best results” (1997, p.198).

²⁰ “In addition to developing the technical skills necessary for producing a good sound at the piano students most associated mood, emotion and/or character with each piece as a critical element in achieving a musical performance. A good performance tells a story or paints a picture. Teachers can coach a musical performance, giving suggestions about interpretation, musical style and expression, but

2.5. O papel do afeto na aprendizagem instrumental

Susan Hallam (2010), sobre o papel da afetividade na educação musical, veio enfatizar a importância das emoções no envolvimento ativo com a prática musical. O modelo sugere que uma comunicação emocional e afetiva nas salas de aula, centrada no aluno, contribui para um maior entusiasmo e motivação na aprendizagem, qualidades estas que subsequentemente elevam os níveis de envolvimento do aluno, reforçam o conhecimento e competências e promovem a realização de elevados níveis de desempenho.

A ênfase dada à emoção e divertimento na aprendizagem de música permite ao aluno compreender o significado da emoção na música e aprender a expressar a sua própria sensibilidade, imaginário, criatividade e tecnicidade através da música. Através deste maior envolvimento do aluno é expectável um maior interesse com a aprendizagem e qualidade da prestação musical, autoconfiança nas suas potencialidades e motivação intrínseca, tudo conjugado no sentido de fazer do ensino e prática instrumental uma atividade desafiante, exigente, agradável ou mesmo divertida e proporcionadora de compensação e bem-estar pessoal (Hallam, 2010).

Ao contrário do contexto educacional em geral, no meio da educação e prática musical, o conceito de envolvimento emocional afigura-se menos explicitado e utilizado. Hallam (2010) utiliza o termo *musical engagement* no modelo que enfatiza a importância das emoções e do amor pela música como meio de gerar bem-estar na criança e de promover a sua aprendizagem e performance musical.

students must understand mood, emotion and character for performances to become than programmed perfection" (Jacobson, 2006, p. 198).

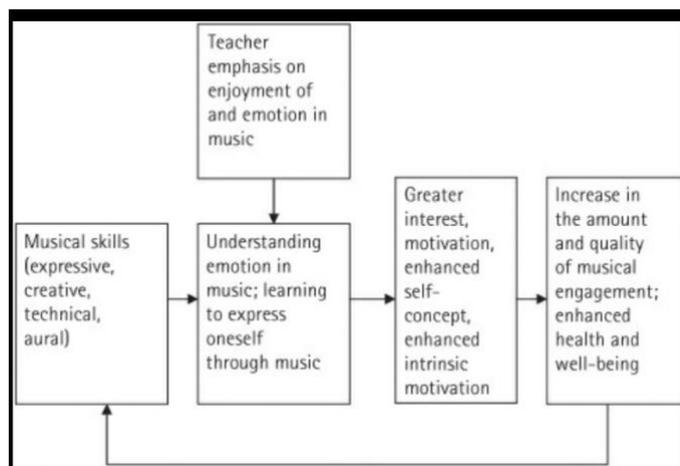


Figura 4- Modelo de Hallam -How focus on emotion could enhance commitment to and attainment in music (Hallam, 2010, p.808).

O modelo sugere uma comunicação interpessoal professor/aluno que proporcione experiências emocionais positivas durante as aulas. As emoções positivas conduzem a um maior entusiasmo e motivação intrínseca na aquisição de competências musicais, o que, por seu turno, fazem elevar os níveis de envolvimento musical quantitativo e qualitativo, e melhoram a saúde e bem-estar. O papel do professor neste modelo privilegia a tarefa de enfatizar a importância do divertimento e da emoção na aprendizagem musical tendo em vista uma melhor compreensão da emoção na música e o desenvolvimento de uma expressão musical própria do aluno.

Neste enquadramento, o maior e melhor envolvimento musical do aluno na aquisição e aperfeiçoamento de competências musicais – de expressividade, criatividade, técnica e de audição – com efeitos benéficos na aprendizagem e performance musical e no prazer de tocar música, tem como origem principal, entre outros fatores, o envolvimento emocional do aluno na interação com o professor e na aprendizagem da comunicação emocional ou das emoções na performance musical (Hallam, 2010). Com este enquadramento modelar de aprendizagem e prática de instrumento musical, o qual releva a importância da comunicação emocional, Hallam pretende superar uma lacuna na problemática do ensino instrumental conforme o referido no seu texto:

É dada pouca ênfase na aprendizagem de comunicação emocional ou como lidar com as emoções relacionadas com a performance, apesar dos alunos e os professores concordarem com a sua importância. (Hallam, 2010, p.807, tradução pela própria)²¹

Numa perspetiva de performance profissional, importa salientar Juslin no que se refere ao conceito de expressão emocional a qual envolve uma intenção expressiva do *performer* para comunicar diferentes emoções (eg. tristeza, alegria, medo, raiva e ternura) aos ouvintes através de uma conjugação de parâmetros musicais, tais como, tempo, altura, timbre e articulação, entre outros, constantes numa partitura (Juslin, 2009b).

Numa perspetiva de ensino instrumental, as relações entre os parâmetros musicais e as emoções que se pretendem comunicar na performance (competências de expressão emocional) podem (ou devem) ser objeto de ensino/aprendizagem como parte integrante das competências pianísticas.

2.6. Estratégias de valorização do envolvimento emocional

Procede-se de seguida ao enquadramento teórico de estratégias pedagógicas que valorizem o envolvimento emocional do aluno na aprendizagem de música instrumental (piano). Neste enquadramento teórico vamos considerar os seguintes aspetos: (a) o papel relevante da comunicação professor/aluno na aprendizagem de música instrumental e (b) as estratégias e abordagens pedagógicas de envolvimento emocional na aprendizagem e prática instrumental.

2.6.1. A comunicação entre professor-aluno

Os trabalhos de investigação académica no domínio da comunicação instrucional no ensino individual de instrumento apontam para a generalização de um modelo pedagógico tradicional dominado por instruções verbais unilaterais e muito focadas nas questões técnicas. O tempo de aula é preenchido sobretudo com os alunos a receber instruções e a praticar o instrumento, sendo o questionamento ou a interação professor/aluno pouco utilizada. Poucas

²¹ "There is little emphasis on the learning of emotional communication or dealing with the emotions relating to performance, despite the fact that learners and teachers agree that these are important" (Hallam, 2010, p.807).

oportunidades são dadas ao aluno para desenvolver a improvisação, a criatividade e a sua própria expressão emocional da música (Foletto, 2019).

Porém, nos anos mais recentes em muitos países europeus assistiu-se a uma tendência para uma mudança de paradigma de uma pedagogia dirigida pelo professor para uma abordagem mais centrada no estudante. Houve um crescente reconhecimento da individualidade do estudante, no seu estilo de aprendizagem, competências, personalidade e expectativas, e no seu impacto na mediação de aprendizagem efetuada pelo professor. “O professor passou a ser olhado como um facilitador e um orientador em vez de um instrutor” (Foletto, 2019, p.21).

Teoreticamente existem duas abordagens possíveis para descrever a comunicação instrucional: abordagem retórica e abordagem relacional. No modelo tradicional de instrução que segue uma abordagem retórica compete ao professor ser o principal responsável por transmitir mensagens, selecionar e orientar os correspondentes significados nas mentes dos estudantes. No modelo de abordagem relacional é estabelecida uma relação comunicativa positiva entre professores e alunos, os quais partilham informações e ideias e constroem significados e compreensões comuns (Foletto, 2018, p. 52-53).

Trata-se, no fundo, de contrapor a um modelo de aprendizagem no qual o aluno é um mero depositante do conhecimento do professor (Freire, 1970), um modelo de aprendizagem que privilegia a interação criativa e reflexiva entre professores e alunos na partilha conjugada de informações e ideias e na construção/procura de significados (Foletto, 2018, p. 52-53).

Na realidade, uma boa comunicação professor/aluno é crítica quanto a uma aprendizagem efetiva. A qualidade e criatividade da comunicação são também muito importantes para os resultados positivos a alcançar. O professor não deve estar somente focado nas instruções da técnica e numa interpretação tecnicamente perfeita, mas antes estimular a criatividade, a emotividade e a expressão musical própria do aluno. Para tal, a comunicação deve ser interativa e centrada no aluno, seus interesses, sensibilidades e gostos próprios. Os professores devem contextualizar e compatibilizar as suas expectativas com as características dos alunos. Nas suas opções de comunicação os professores devem ter em consideração o recurso à flexibilidade, combinação de estratégias e as preferências dos estudantes. O recurso ao vocabulário pedagógico para comunicar ideias musicais deve ser

extremamente criterioso e ter em conta as características individuais do estudante (Foletto *et al.*, 2015, Foletto 2016).

Guidance to communication		Application
Considering the student socio-cultural background	We are constantly learning and relearning concepts, language and meanings	Search for less abstract terms
		Use language according to the student's level of knowledge
		Negotiating meanings concerning to pedagogical content
Communicating in a clear, simple and appropriate way	The information must be real with concrete applications	Encourage students to participate asking whether they have questions
		Avoid using too many complex words
		Negotiating meanings concerning to pedagogical content
		Explain why
Helping the students to create the schema base	People learn by selecting information into categories known as schema. A source must help the student create schema for new ideas	Search and use teaching cues
		Explore the students' self- cues
		Negotiating meanings concerning to pedagogical content
Giving emphasis and being redundant	Redundancy and emphasis enables students to have a second or third opportunity to comprehend the intended meaning	Hand out learning objectives
		Use teaching cues and self-cues
		Speak articulately
		Write on the notebook or score
		Reemphasis on significant content points
		Approach important information first or last in a message

Figura 5- Tabela comunicação professor-aluno (Foletto, 2016, p.201)

O quadro exposto na figura 5 apresenta uma síntese de ideias-chave para otimizar a comunicação professor/aluno na perspectiva de um modelo pedagógico dialogante, interativo

e que incentiva a participação ativa, refletida e motivante do aluno com os conteúdos programáticos na aprendizagem e prática instrumental (neste caso, aplicado à prática de violino). Neste modelo de otimização, as instruções comunicacionais devem ter em consideração: (a) a individualidade e o background sociocultural de cada aluno; (b) uma comunicação clara, simples e apropriada; (c) uma colaboração com os alunos para construir esquemas seletivos de informação, propícios ao aparecimento de novas soluções/ideias; e (d) dar ênfase e ser redundante para proporcionar aos alunos uma nova oportunidade para compreenderem o significado da tarefa (Foletto, 2016, p. 201).

Neste modelo de aprendizagem centrado no aluno, os professores e alunos partilham informações e ideias, criando significados e entendimentos comuns. Quando o estudante se encontra totalmente familiarizado com o processo de aprendizagem, particularmente no domínio do vocabulário usado, o seu comprometimento poderá ser acrescido devido ao seu envolvimento emocional com a tarefa (Wolfe, 2007; Foletto, 2016, p. 199).

A fim de tornar a comunicação instrucional mais eficaz, o professor pode optar por diferentes estratégias pedagógicas conforme os objetivos específicos a atingir e as características individuais de cada aluno: (a) ser insistente; (b) demonstrando; (c) encorajando o pensamento crítico; (d) encorajando o tocar livre; (e) evitando expressões negativas; (f) modelando fisicamente; (g) usando metáforas e (h) usando sinais visuais (Foletto *et al.*, 2016, p. 104). De entre as estratégias pedagógicas possíveis no ensino individual de instrumento importa salientar o uso de *teaching cues* (pistas pedagógicas) destinadas a facilitar a comunicação de instruções na abordagem das competências técnicas, auditivas, interpretativas e expressivas. O uso de pistas pedagógicas pode ser uma ferramenta para reduzir os défices de compreensão dos alunos relativamente às comunicações instrucionais dos professores dirigidas à aquisição das competências inerentes à iniciação e prática instrumental (Foletto, 2016).

A comunicação destas pistas pedagógicas envolve competências específicas dos professores para expressar ideias musicais, sugerir a resolução de problemas, aliviar uma excessiva informação ou enfatizar determinados conteúdos na aprendizagem/aperfeiçoamento da prática instrumental. O acerto da estratégia adotada e a interação positiva entre professor e aluno na reflexão e partilha de conceitos e significados contribuem para a otimização da aprendizagem num ambiente que se desenrola favorável ao

desenvolvimento do gosto pela prática instrumental e sua continuidade (Foletto, 2016 e 2018).

Independentemente do modelo ou estratégia comunicacional seguida, o *feedback* do professor é crucial para aquilatar da eficácia da instrução processada e sistematizar informação e orientações futuras para melhorar, se for caso disso, a instrução da tarefa e o seu resultado. Na perspectiva do aluno, permite que o mesmo seja informado sobre as suas dificuldades e progressos na prática instrumental, encorajar os seus esforços de aprendizagem e fortalecer a sua autoconfiança. O recurso ao *feedback* pode ocorrer no final da execução de uma determinada prática instrumental por parte do aluno, ou ocorrer na aula seguinte, no seguimento de uma tarefa de estudo fixada para casa, sendo importante em qualquer dos casos a existência de um diálogo reflexivo entre as duas partes (Foletto, 2015, Hallam, 2010).

Numa linha de pensamento estratégico anti-conservadora, Thompson (2018) considera que uma relação professor/aluno de tipo relacional democrático contribui para uma aprendizagem centrada nos interesses dos alunos e incentiva uma relação autêntica e genuína com a música, contrariando assim uma aprendizagem em que os alunos são meros reprodutores do pensamento dos professores. Este tipo de relação comunicativa corresponde a uma visão mais holística do ensino instrumental, pois para além de prosseguir as finalidades de aquisição de competências cognitivas, sociais e criativas, incorporam também ideais de igualdade e dignidade humana (2018, p.40).

Por seu turno, Lennon e Reed (2012), enfatizam também a importância de uma boa comunicação instrucional como condição essencial para um ensino eficaz, distinguindo os professores mais competentes pela sua capacidade de desenvolverem abordagens e estratégias pedagógicas capazes de comunicar e expressar ideias musicais. Segundo estes autores, uma comunicação instrucional eficaz exige um conjunto de onze competências profissionais, nomeadamente as referentes à criação de um ambiente favorável à aprendizagem musical, o uso apropriado de uma linguagem criativa e imaginativa, a incorporação da improvisação e composição no ensino instrumental e o uso criativo da tecnologia, quando apropriado, como auxiliar de aprendizagem instrumental.

Na perspectiva da neurociência afetiva e aplicada à educação, compete aos professores a definição de estratégias para apoiar o desenvolvimento de uma aprendizagem

que envolva emocionalmente os alunos com as matérias/tarefas objeto de estudo, com a resolução de problemas que suscitem a curiosidade, o conhecimento intuitivo e a criatividade, com o desenvolvimento de tarefas que apelem ao pensamento emocional e à intuição, dentro de um quadro modelar educativo que não separa a razão da emoção, antes pelo contrário, salienta que a emoção orienta a aprendizagem cognitiva e torna-a mais interiorizada, durável e efetiva no seu percurso escolar e pela vida fora (Immordino-Yang e Damásio, 2007; Immordino-Yang e Faeth, 2010).

Os fundamentos da neurociência para suportar o exercício de uma aprendizagem pautada pela valorização do papel das emoções e sentimentos na aquisição de competências cognitivas em sala de aula, estão em sintonia com o modelo conceitual de inteligência emocional (Mayer *et. al* 1999), segundo o qual as melhores práticas de ensino por parte dos professores exigem competências emocionais, designadamente de: (a) perceber com precisão as emoções em si mesmo e nos outros; (b) saber usar as emoções para facilitar o pensamento; (c) compreender os significados emocionais; e (d) saber gerir emoções.

Na visão educativa da música instrumental, Hallam (1998) considera que o professor em vez de ser um instrutor no sentido mais conservador do termo, deve antes ser um facilitador da aprendizagem. Para além da aquisição das competências musicais – aural, cognitiva, técnica, musical e performativa, os alunos devem adquirir a competência de saber aprender (*learning how to learn*), isto é, devem saber como aprender, monitorizar e avaliar o seu progresso de forma autónoma, designadamente através do *feedback* e autoavaliação. O professor deve ser um comunicador eficaz e um incentivador da motivação intrínseca do aluno, devendo promover também a criatividade, a composição e a improvisação musical, para além das competências musicais de interpretação ou performance (Hallam, 1998, 2006).

Acresce ainda o papel que o professor pode desempenhar na promoção de experiências afetivas dos estudantes com a aprendizagem de música instrumental, nomeadamente no desenvolvimento das oportunidades de experienciar e expressar emoções na prática musical, no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, na motivação e envolvimento ativo com a música e no desenvolvimento do gosto pela prática instrumental (Hallam, 2010). Na parte dedicada às estratégias pedagógicas de envolvimento emocional será enfatizado o papel do afeto no ensino da música instrumental (Hallam, 2010).

2.6.2. Estratégias e abordagens de envolvimento emocional

A escolha das melhores estratégias de envolvimento do aluno com a aprendizagem e prática instrumental afiguram-se ser as que têm em consideração uma aprendizagem emocional por parte dos alunos e que proporcionam um ambiente emocionalmente favorável à aquisição não só de competências musicais, mas também de competências sociais, emocionais e pessoais, ou seja, para uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é um conceito proposto por Ausubel e desenvolvido por autores como Novak, Johnson-Laird, Maturana entre outros, cuja definição clássica consiste na aprendizagem de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos previamente adquiridos e relevantes para o aprendiz (Moreira, 2005). Este tipo de aprendizagem é manifestamente contrário à aprendizagem mecânica e de uso extensivo da memória, processo este ainda praticado em muitas escolas de diversos países (Moreira, 2012).

Novak (2002) reforça a importância da aprendizagem significativa no meio académico, pois cada vez mais se valoriza na sociedade em geral e no mercado de trabalho, a capacidade de cada pessoa gerar ou adquirir novos conhecimentos. Os princípios condutores ou facilitadores de uma aprendizagem significativa, incluem, nomeadamente, o recurso ao pensamento crítico, a aprendizagem pelo erro, a construção de significado como resultado de uma negociação (p.e., entre professor e aluno) e a diversidade de estratégias utilizadas no ato de aprendizagem.

Essencial nesta aprendizagem significativa é a natureza dos novos conhecimentos a adquirir que têm de ser potencialmente relevantes e significativos para o sujeito que aprende. (Moreira, 2012). Por outro lado, o aspeto mais original desta conceção de aprendizagem diz respeito à relevância dada ao conhecimento anteriormente adquirido e acumulado como fator decisivo de novas aprendizagens (Ausubel, 1968). Pedagogicamente, trata-se de explorar interactivamente o que o aluno já conhece ou sabe, ao que Hallam (2001) se refere por enculturação²², e que conduz a uma aprendizagem mais envolvente e eficaz.

²² A enculturação está relacionada com o meio envolvente, a cultura onde o indivíduo se insere, cuja aprendizagem inicial não requer o envolvimento da consciência e é realizada fora do ambiente escolar. Nesta fase, não existe audição ativa, ou seja, focada nos aspetos particulares da música como o ritmo, estrutura, tipo de instrumentos etc. (Hallam, 2001).

Para além disso, as estratégias pedagógicas devem ser facilitadoras ou incentivadoras de um desenvolvimento das potencialidades de criatividade, autonomia, comprometimento, pensamento crítico e criativo, as quais enriquecem as referidas competências e inserem-se numa visão mais holística do ensino instrumental, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Neste enquadramento teórico, iremos referir as estratégias pedagógicas que são aplicáveis no ensino da música, principalmente as que se configuram como essenciais para a explanação e aplicação na prática de conceitos musicais complexos, compreensão das qualidades expressivas de uma determinada obra, descrição da música do ponto de vista estético (expressividade musical) e assimilação das competências psico-motoras da aprendizagem instrumental (Mccarthy *et al.*, 2003; Sousa *et al.*, 2010; Zorzal, 2016; Barten, 1998).

De entre as possíveis estratégias e abordagens aplicáveis à música instrumental e utilizadas na presente investigação, serão referidas as seguintes: a) Metáforas e analogias; b) Imagética; c) *Modeling*; d) Definição de objetivos, comprometimento e insistência; f) Incentivo ao pensamento crítico e ao pensamento criativo; g) Incentivo às experiências afetivas dos estudantes na aprendizagem/prática instrumental.

Metáforas e analogias

A metáfora é uma forma de explicar ideias ou conceitos abstratos, utilizando operações metafóricas variadas, tais como, a imagem, a analogia, a alegoria, o mito, a fábula, entre outras. Segundo Oliveira “a linguagem metafórica liga-se aos processos cognitivos em diferentes níveis como a perceção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas e a criatividade” (Oliveira, 1996, p.54).

Segundo Senna (2014), a música “é uma expressão simbólica da vida emocional dos seres humanos”, daí que haja dificuldade em discutir de forma objetiva o fenómeno musical, que é formada por sensações subjetivas que são exprimíveis, não apenas com recurso a metáforas importadas da experiência tátil e visual (Senna, 2014, p.95; Barten, 1998), como também com recurso às analogias (Zorzal, 2016) e à narrativa imaginada (Barten, 1998; Correia, 2007).

No contexto educacional, as analogias são fundamentais na construção de novos significados fazendo elos com os significados já apreendidos. No entanto, a analogia faz a

correspondência entre dois objetos/conceitos que têm a mesma ou similar função, posição ou propriedade. A metáfora, por sua vez, é uma figura de estilo, segundo o qual o significado original do conceito é transferido para outro objeto (Froehlich e Cattley, 1991, p.245).

No contexto musical, as metáforas são um recurso essencial para compositores e intérpretes, pois na ausência de uma terminologia puramente musical que descreva a experiência musical, recorrendo-se a sensações sinestésicas²³ imaginadas, com recursos maioritariamente a imagens (imagética), mas também a sensações táteis, cinéticas (movimento) e até mesmo espaciais (espaço) (Senna, 2014, p.116-121). No ensino da música e mais especificamente da expressividade musical, as metáforas fazem parte do processo convencional de transmissão oral e empírica do conhecimento do professor, resultado da sua experiência musical e das suas próprias sensações corporais (Sousa *et al.*, 2010; Barten, 1998).

Barten (1998) classifica que a maioria das metáforas empregues durante as aulas instrumentais são de natureza motora-afetiva, sendo divisíveis em três categorias: (1) Movimentos e ações; (2) Atitudes e tendências e (3) Ato humanos e não-humanos (Barten, 1998, p.92). A categoria de movimentos e ações está intimamente ligada à explanação do ritmo (ex.: tipo valsa), andamento e velocidade (ex.: agarrar o tempo), ações específicas (ex.: ataques, acentos e articulações) e experiências cinestésicas (ex.: mais leve, mais fluído). Quanto à categoria de atitudes e tendências estas abordam sobretudo o caráter da obra, recorrendo a uma personagem musical com comportamentos distintos (ex.: atrevido, poderoso), capazes de exprimir emoções (ex.: alegre, triste) e com sentido de direção (ex.: urgência, determinado, estável). Finalmente a última categoria – ações humanas e não-humanas- recorre a metáforas mais imaginativas, quase similares às narrativas imaginativas (Barten, 1998, p. 92-93).

Na pedagogia de ensino individual instrumental o recurso a diferentes estratégias ou ferramentas ocorre em função de objetivos musicais específicos. Por exemplo, os estudos sobre a expressividade musical sugerem a importância das estratégias de ensino que

²³ A sinestesia pode ser definida como a capacidade de induzir a percepção numa determinada modalidade sensorial através da estimulação de uma diferente área sensorial (Alfayate De la Iglesia, 2013, p.8).

envolvem o uso de metáforas (Karlsson e Juslin, 2008), enquanto outros autores relevam a importância da escolha de vocabulário adequado, o *modeling* ou a ênfase na emoção sentida para comunicar ideias relacionadas com a expressividade (Foletto, 2018, p.61).

Por último, importa salientar que a metáfora é um recurso valioso, mas quando não tem em conta as experiências subjetivas do aluno, pode levar à sua não compreensão ou não relevância da tarefa a executar. Sublinhe-se que o recurso às metáforas torna-se mais efetivo quando a instrução verbal é feita de forma concisa, entusiasmante, ilustrativa e dialogante (McCarthy *et al.*, 2003; Sousa *et al.*, 2010).

Imagética

A definição de imagética musical pode ser apresentada como uma representação mental interna da música, um produto da nossa mente e um padrão de ativação neural que reflete o processo de imaginação. A imagética é um processo multimodal, fortemente relacionada com as nossas emoções (Bailes, 2002) e na qual o músico cria uma experiência mental que conjuga de forma imaginária os diferentes sentidos (proprioceptivo, cinestésico, tátil, auditivo e visual) (Keller, 2012, p.206). O recurso à imagética como estratégia pedagógica tem sido utilizado nas artes performativas, como a música e a dança, no sentido de melhorar a prática performativa (Lichlyter, 1996).

Segundo Ruiz e Vieira (2017), na prática musical as imagens mentais desempenham um papel importante no desenvolvimento da memória, no raciocínio, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências musicais. Para estes autores:

(...) a imagética musical, considerada como a capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), pode também envolver a imaginação do movimento necessário à produção de som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente. (Ruiz e Vieira, 2017, p. 8)

A imagética musical, associada à imaginação, pode ser encarada como um conceito multidisciplinar que agrega a experiência sensorial (imagens, sons, sinestesia) a uma interpretação racional da realidade e que é suportada por um conjunto de imagens mentais que podem ocorrer no âmbito visual, como acontece, por exemplo, na visualização da partitura e no âmbito auditivo, quando o músico é capaz de ouvir e tocar mentalmente uma peça musical (Ruiz e Vieira, 2017, p. 10).

Por sua vez, no âmbito dos estudos performativos, Correia acrescenta que a imagética é um processo imaginativo que tem um papel fundamental na fase da exploração emocional do conteúdo (obra musical) (Correia, 2014, p.80). Por seu turno, segundo Clark, Williamon e Aksentijevik (2011), a imagética associada à prática musical, produz respostas fisiológicas observáveis e desempenha funções significativas no desenho da expressividade performativa, na aprendizagem e memorização musical e no treino da antevisão mental da performance (Ruiz e Vieira, 2017, p. 9). Por seu turno Nielson (2009) referindo-se aos trabalhos de Kieran Egan (2003) salienta que crianças aprendem mais profundamente interagindo com o que podem imaginar. Egan defende que o educador deve utilizar "ferramentas cognitivas" como contar histórias, metáforas, associação com heróis, etc. As ferramentas cognitivas servem para estimular a imaginação, a qual proporciona uma educação criativa e emocionalmente envolvente. Estas ideias educativas são suportadas pelas descobertas da neurociência (ex. Damásio, 2003; LeDoux, 1996) que sustentam uma conexão entre a imagética e a imaginação com o envolvimento emocional na aprendizagem, pois ao despertar imaginação dos estudantes, os domínios afetivos do cérebro são ativados, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e memorável (Nielson, 2009, p.5).

Em suma, a imagética musical, intimamente associada à imaginação, pode desempenhar um papel relevante na aprendizagem e prática musical e constituir uma ferramenta alternativa aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. As imagens tendem a reunir um maior valor afetivo e motivacional que as palavras.

Modeling

O *modeling* combina a explicação e a exibição do comportamento, podendo mesmo incluir a caricatura do comportamento errado para ajudar os alunos a identificar ou evitar os erros. A investigação tem demonstrado que a explicação acompanhada por *modeling* é mais eficaz do que a simples explicação (Azevedo, 1997). No contexto do ensino instrumental, trata-se de uma ferramenta essencial que visa assistir os alunos a perceberem como devem os seus corpos se movimentarem de uma forma modelar durante uma interpretação ou performance musical. Os professores descrevem esta estratégia como a transmissão de uma informação de natureza “*kinaesthetical*” (Foletto, 2016, p. 108) ou retroação cinestésica (Azevedo, 1997). Um professor pode executar uma parte de um trecho musical para clarificar um determinado conceito (p.e. articulação *legato*) e de seguida pedir ao aluno para imitar o

estilo ou a expressão performativa. O *modeling* pode ser muito útil para os jovens estudantes conseguirem discriminar diferentes timbres “*dark, brilliant, or thin*”, difíceis de ser entendidos através de descrições verbais (2003, p. 48). Numa sequência normal de aprendizagem de competências em situação escolar, o professor pode começar por descrever a competência ou o comportamento a adquirir, usar meios audiovisuais onde o comportamento aparece expresso e depois mostrar ele mesmo o desempenho que se pretende. Posteriormente, os alunos passarão à prática guiada ou acompanhada pelo professor, que verifica se houve compreensão adequada. Quando os alunos atingiram o nível considerado suficiente, passam então à prática independente, e o professor passa a monitorar periodicamente o trabalho dos alunos.

Definição/negociação de objetivos, comprometimento, insistência.

Segundo Hernández (2018) os objetivos claros e alcançáveis contribuem para o entusiasmo do aluno em alcançar as metas propostas e a sentir-se satisfeito com os resultados alcançados. Acresce que o ideal é que os objetivos traçados sejam baseados na aprendizagem do aluno e não baseado no cumprimento do programa curricular. Assim, o professor deve também dar oportunidades ao aluno de decidir ou fixar objetivos e metas de curto prazo (p.e no decurso de uma aula) como forma de se responsabilizar por atingir esses objetivos e adquirir autoconhecimento, autonomia e autoconfiança (Thompson, 2018; Felicetti e Morosini, 2010). A definição e/ou negociação de objetivos suscita o comprometimento dos alunos, que por sua vez, pode ser útil quando o professor quer que o aluno use estratégias de repetição como forma de melhorar uma determinada tarefa ou competência. No entanto, pedagogos de piano alertam que, idealmente a repetição deve ser feita de modo ativo, atento e se possível criativo (Thompson, 2018; Whiteside, 1997).

Ensinar vai para além de repetição passiva de exercícios performativos. (Thompson, 2018, p.2, tradução pela própria)²⁴

²⁴ “Teaching goes beyond passive student repetition of performance drills” (Thompson, 2018, p.2).

Em contraste, uma prática variada pode resultar numa melhoria mais lenta em cada sessão de estudo, mas uma maior acumulação de competências e de aprendizagem ao longo do tempo. (Thompson, 2018, p.10, tradução pela própria)²⁵

“Prática” não significa nunca trabalhar sem o divertimento associado ao ato de tocar. (Whiteside, 1997, p.108, tradução pela própria).²⁶

Finalmente, o professor deve enfatizar a importância da correção de certas tarefas de aprendizagem. Trata-se de ser persistente com o aluno na repetição correta de uma determinada tarefa (normalmente técnica) considerada como importante pelo professor, mas que padece, por vezes, de mais repetições (Foletto, 2018).

Incentivo ao pensamento crítico e ao pensamento criativo

Mais do que estratégias, tanto o pensamento crítico como o pensamento criativo podem ser considerados como abordagens teóricas de ensino/aprendizagem que favorecem a autonomia, a criatividade e o envolvimento do aluno com uma aprendizagem que se ambiciona que seja significativa.

O pensamento crítico tem implícito um processo de reflexão e de descoberta (Kokkidou, 2013). Ter pensamento crítico significa ser capaz de “colocar questões apropriadas, recolher e selecionar eficiente e criativamente informação relevante, raciocinar logicamente a partir desta informação, e obter conclusões fiáveis e credíveis sobre o mundo que lhe permita viver e agir com sucesso” (Miranda, 2009, p.25).

Segundo Thompson (2018) e Wiggins (2001), o pensamento crítico é essencial para uma aprendizagem significativa, ou seja, a aquisição de competências musicais de forma autónoma, autêntica e com um superior envolvimento dos alunos com a música. Por exemplo, numa aula de música, o aluno deve estar atento e identificar problemas que surjam durante a sua participação, analisar os problemas e decidir quais as estratégias que resolvem esses

²⁵ “By contrast, varied practice produces a slower rate of improvement in each practice session but a greater accumulation of skill and learning over time” (Thompson, 2018, p.10).

²⁶ ““Practice” should never mean working without any of the fun that is attached to playing” (Whiteside, 1997, p.108).

mesmos problemas, de forma mais autônoma possível. Deve, também, procurar refletir sobre diferentes interpretações duma mesma peça musical e pesquisar sobre o compositor e o contexto da obra.

De acordo com Snyder e Snyder (2008) e Pithers e Soden (2000), as perguntas que incentivam o pensamento crítico são geralmente de resposta aberta, sem juízo de valores (isto é, não existem respostas totalmente erradas) e em busca de alternativas. O objetivo do pensamento crítico não é a obtenção da resposta, mas sim o processo em si, que é individual, único e que deve ser estimulado para que haja progresso (Pithers e Soden, 2000). O incentivo ao pensamento crítico está muitas vezes associado ao *scaffolding*, que é uma abordagem pedagógica na qual o professor se torna um facilitador de um determinado processo de aprendizagem por parte dos estudantes, encorajando e avaliando a compreensão e aplicação dos conceitos ou competências apreendidas através de uma série de perguntas e de diálogo (Pithers e Soden, 2000, p.244).

Diversos acadêmicos chamam a atenção para a importância da implementação de estratégias pedagógicas que favoreçam e estimulem o pensamento crítico, pois à luz de recentes pesquisas o pensamento crítico já não é considerado como um processo inato, mas antes uma estratégia pedagógica para beneficiar o sucesso escolar, a performance cognitiva, a metacognição e a autoeficácia (Kokkidou, 2013). Fazendo referência a Elliot (1995), o mesmo autor refere que o criticismo, ou seja, o uso sistemático do pensamento crítico, é um elemento essencial na exploração e compreensão das nossas emoções e da música (Kokkidou, 2013, p. 6-7).

Alguns autores referem ainda que na educação musical o pensamento crítico é muitas vezes conjugado com o pensamento criativo, apesar de serem processos diferentes, salientando que o incentivo à criatividade musical pode ser uma forma de desenvolver o pensamento crítico. No pensamento criativo, o estudante deve ter espaço para explorar as sonoridades, as diferentes opções musicais, improvisar ou compor, descobrir soluções para eventuais problemas ou dificuldades e mesmo pôr em causa, se for caso disso, o conformismo. Para que tal aconteça, os professores devem criar um ambiente de confiança e confortavelmente desafiador, no qual os alunos possam explorar novos materiais musicais e sejam encorajados a expressar e repensar abertamente sobre as suas preferências e ideias musicais (Mccarthy *et al.*, 2003).

Neste mesmo sentido, da conjugação do pensamento crítico com o pensamento criativo, as performances musicais e a audição de outras performances/gravações são assim uma oportunidade para os alunos compararem, refletirem e se inspirarem no desenvolvimento das suas competências musicais (Kokkidou, 2013; Mccarthy *et al.*, 2003; Wiggins, 2001; Thompson, 2018). De destacar que Kokkidou (2013) refere a importância de abordar os contextos históricos das obras e de como a música tem impacto na vida social humana, tornando assim o ensino instrumental mais relevante e com um significado educacional mais holístico para o aluno.

O pensamento criativo deve proporcionar aos alunos de música instrumental oportunidades para explorarem novas formas de se expressarem musicalmente, nomeadamente recorrendo ao “*noodling*” (explorar) e “*fiddling*” (brincar), formas estas que contribuem para a aquisição de sensibilidade musical e de competências musicais, competências estas que passam por praticar música sempre com prazer/alegria, como preconiza Schnabel:

Se fosse um ditador, eu eliminaria o termo “praticar” do vocabulário, pois se torna um pesadelo para as crianças. Eu perguntar-lhes-ia: “Já fez e desfrutou música hoje? Se não – vai e faz música. (Schnabel in Thompson, 2018, p.7, tradução pela própria)²⁷

O incentivo ao pensamento criativo musical é, também, uma forma de estimular e aquilatar se os alunos estão a saber audiar²⁸, bem assim como a apreender os diversos elementos e sintaxes musicais e saber aplicá-los na prática, com todos os benefícios inerentes, tais como, a possibilidade de se autoexpressarem, de desenvolvimento cognitivo, de resolver problemas e de autoreflexão nas actividades que realizam (Kratius, 1990; Odena, 2012; Burnard, 2012; Hickey e Webster, 2011; Caspurro, 2007, Thompson, 2018).

²⁷ “If I were a dictator, I would eliminate the term “practice” from the vocabulary, for it becomes a boggy, a nightmare for children. I would ask them: “Have you already made and enjoyed music today? If not – go and make music” (Schnabel in Thompson, 2018, p. 7).

²⁸ Em termos gerais, a audição é um conceito cunhado por Gordon e que descreve a capacidade de ouvir e de compreender a música quando o som não está fisicamente presente (Caspurro, 2007, p. 20). Relevante é também, segundo Gordon, compreender a sintaxe tonal e rítmica de uma música: “dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical (Caspurro, 2007, p. 21).

Incentivo às experiências afetivas dos estudantes na aprendizagem/prática instrumental

Os objetivos do ensino da música não se devem limitar à aquisição de competências musicais, mas também devem ter em consideração o papel importante da afetividade no envolvimento do estudante com a aprendizagem e prática instrumental. Esta aprendizagem e prática deve ser divertida e agradável e ter em consideração os aspetos emocionais da música (Hallam, 2010). O professor deve estabelecer uma comunicação interativa com o aluno, geradora de experiências emocionais positivas, que reforcem o interesse, a motivação intrínseca e o envolvimento do aluno com a prática musical. Deve também proporcionar aos alunos oportunidades para experienciarem e expressarem emoções, considerando inclusive o desenvolvimento da sua própria expressividade musical. A expressividade musical não deve ser encarada como um talento natural do aluno, antes pelo contrário ela pode (deve) ser ensinada e constituir um objetivo específico da pedagogia instrumental (Elliot, 2005), ideia esta que é suportada também por *performers* profissionais que trabalham alguns parâmetros musicais no sentido de melhor comunicarem as emoções musicais junto do público (Juslin, 2009b). Em suma, Hallam propõe um maior foco na emoção e no divertimento na aprendizagem de música instrumental como estratégia de maior envolvimento emocional, compromisso e motivação intrínseca do aluno com o estudo e uma prática musical de qualidade e proporcionada de bem-estar individual.

Capítulo 3. Metodologias de Investigação

3.1. Enquadramento metodológico

A presente investigação recorreu à metodologia de investigação-ação no quadro teórico da investigação qualitativa. A investigação qualitativa privilegia essencialmente a compreensão da ação desenvolvida junto dos alunos-participantes, não estando o seu enfoque na generalização de resultados, mas antes na análise reflexiva e individualizada dos seus resultados nas situações concretas de aprendizagem (Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação-ação seguiu o modelo de Kemmis (1989), no qual é possível observar a seguinte sequência de procedimentos de investigação: planeamento, ação, observação e reflexão (Coutinho *et al.*, 2009). A ação (de formação) é no sentido da mudança (melhoria da aprendizagem) e a observação e reflexão recaem sobre os resultados dessa ação, podendo haver lugar a uma sequência alternativa no sentido de ser a observação e a reflexão crítica a influenciar a próxima ação (de formação).

Neste tipo de investigação, como as estratégias pedagógicas estão centradas em cada aluno-participante, a colaboração entre investigador/aluno funciona de forma interativa, podendo os participantes ter um papel dinamizador e pró-ativo (Robson e McCartan, 2016).

No contexto da investigação em educação musical e instrumental, a investigação-ação envolve uma experimentação de estratégias pedagógicas, resolução de problemas pedagógicos específicos ou reflexões sobre as próprias ações como educadores no contexto escolar (Flinders e Richardson, 2002, p. 1171).

A presente investigação decorreu em quatro fases:

Fase 1: Pré-planeamento – que consistiu na observação das aulas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES) para conhecer os alunos-participantes, na preparação das obras abordadas pelos alunos e na revisão de literatura para aferir as estratégias pedagógicas para o envolvimento emocional.

Fase 2: Planeamento – que consistiu na seleção e no desenvolvimento das estratégias pedagógicas centradas naqueles alunos e com vista a atingir os objetivos específicos desta investigação.

Fase 3: Implementação – Esta investigação está estreitamente ligada à disciplina de PES. A implementação teve duas etapas:

- A primeira etapa, na qual as aulas lecionadas tiveram em conta os objetivos curriculares e as orientações definidas pela professora cooperante.
- A segunda etapa ocorreu após obtidas as devidas autorizações do Conselho Diretivo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (CMACG) e dos encarregados de educação para a realização de questionários e de gravações audiovisuais.

Fase 4: Análise e reflexão – A análise e reflexão é feita por caso (por aluno) através do cruzamento dos dados obtidos dos diversos instrumentos recolha de dados: questionários aos alunos, questionários aos encarregados de educação, entrevista à professora cooperante, diários de campo e gravações audiovisuais (mais detalhes sobre ferramentas de recolha de dados no ponto 3.4).

3.2. Instituição de implementação do projeto

A investigação decorreu na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Esta instituição escolar foi fundada, por iniciativa de um grupo de aveirenses, em 8 de outubro de 1960, com a designação de Conservatório Regional de Aveiro. Tratava-se, então, de uma associação cultural e destinava-se ao ensino da música, dança e artes plásticas, tendo sido as atuais instalações construídas de raiz com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Pela Portaria no 500/85 de 24 de julho, foi criado o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, como estabelecimento de ensino público vocacional de música, por conversão do estabelecimento de ensino particular com a designação de Conservatório Regional de Aveiro de Calouste Gulbenkian.

Não obstante o Conservatório de Música de Aveiro estar centrado no ensino da música, tem sido objetivo do mesmo a diversificação da oferta formativa, designadamente o jazz, e de outras áreas artísticas, nomeadamente a dança, artes plásticas e teatro, bem como de cursos profissionais, nas áreas da produção e tecnologias, entre outras. Para além disso, o Conservatório promove, ainda, atividades com vista à troca ou difusão do saber artístico no seio da comunidade envolvente, nomeadamente através de criação de condições necessárias ao usufruto das infraestruturas por parte da comunidade local e seu envolvimento na realização de atividades artísticas.

A implementação da presente investigação foi realizada com o apoio e a compreensão da direção da instituição acolhedora, bem assim da professora cooperante do estágio da PES, não obstante os constrangimentos decorrentes da pandemia Covid-19.

3.3. Seleção e descrição dos participantes

Estando esta investigação estreitamente ligada à disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES), os participantes-alvo foram os mesmos que foram atribuídos à mestranda no âmbito da PES. Apesar dos constrangimentos com a pandemia covid-19 e do atraso das autorizações para a realização de inquéritos e gravações (finais de março), todos os alunos e respetivos encarregados de educação aceitaram participar ou colaborar com a investigação. De referir, que durante as aulas lecionadas e coadjuvadas a mestranda teve sempre em conta o projeto de investigação, tendo os relatórios das aulas (inseridos na Parte B da tese) sido o mais detalhados possível e referidas as estratégias pedagógicas utilizadas.

Durante a implementação da investigação todos os alunos foram expostos às mesmas condições de participação, ou seja, ao mesmo tipo de disponibilidade por parte da mestranda em se preparar para as aulas e em adotar estratégias pedagógicas centradas no aluno (estilos de aprendizagem, idade, interesses). No entanto, na execução desta investigação foram seguidos os conteúdos programáticos traçados pela professora cooperante no início do ano letivo, tendo em conta a idade e os conhecimentos musicais:

- Aluna A - frequenta o 1º grau de Piano em regime articulado
- Aluno B - frequenta o 2º grau de Piano em regime articulado
- Aluna C- frequenta o 5º grau de Piano em regime articulado

- Aluna D- frequenta o 6º grau de Piano em regime articulado

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

A investigação-ação recorreu a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa. As ferramentas de recolha de dados foram as seguintes:

I- Questionários aos alunos

No primeiro dos dois questionários foram realizadas perguntas de resposta rápida, sendo a maioria com recurso às escalas do tipo Likert, nas quais se avalia o grau de concordância dos alunos a uma determinada constatação (Cunha, 2007). Este questionário serviu para a mestranda: (a) conhecer melhor os interesses dos alunos; (b) avaliar determinados aspetos do seu meio envolvente, por exemplo, o background musical dos familiares próximos e as preferências musicais e não musicais; (c) obter uma perspetiva sobre os hábitos de estudo dos alunos; (d) aquilatar sobre as principais dificuldades sentidas durante as aulas; (e) suscitar questões relacionadas com o envolvimento emocional durante o estudo individual; (f) perceber o tipo de relação do aluno com a professora cooperante e, por último, (g) obter sugestões para melhoria do envolvimento emocional na aprendizagem de piano. A partir das informações coletadas neste questionário, a mestranda pôde implementar um conjunto de estratégias centradas no aluno (ex. o uso da analogia do violino na aula da aluna A; ou o recurso ao canto nas aulas da aluna C, entre outros). (ver anexo 1- guião do questionário I aos alunos)

O segundo questionário foi mais individualizado e teve por objetivo estudar diversos aspetos de envolvimento emocional com as obras abordadas durante o estágio da mestranda, bem como analisar, avaliar e refletir sobre o impacto das diversas estratégias pedagógicas aplicadas (ver anexos 2,3,4,5,6,7,8 e 9).

II- Questionários aos encarregados de educação

À semelhança do primeiro questionário aos alunos, este questionário teve por objetivo conhecer o background musical dos alunos e obter uma visão do contexto familiar no que diz respeito sobretudo ao estudo individual do instrumento e recolher eventuais

sugestões que os encarregados de educação quisessem apresentar sobre o modelo atual do ensino instrumental (ver questionário-modelo no anexo 11).

III- Entrevista à professora cooperante

O objetivo desta entrevista, realizada na parte final da investigação, foi o de obter a opinião qualificada da professora cooperante sobre a evolução dos alunos-participantes na aprendizagem dos conteúdos programáticos escolares, inclusive no contexto do recurso extraordinário e temporário ao “ensino à distância” e, ainda, de auscultar a sua opinião sobre os resultados das estratégias de envolvimento emocional dirigidas aos mesmos alunos, ainda que condicionados pelos constrangimentos já referidos. (ver anexo 10)

IV- Gravações audiovisuais das aulas dos alunos-participante

Dentro das limitações de tempo já referidas, foram feitas gravações audiovisuais com o objetivo de obter uma informação qualitativa sobre os resultados das estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas dos alunos-participantes. As gravações tiveram lugar nas seguintes datas e com os seguintes conteúdos programáticos.

Tabela 1- Datas e conteúdos das aulas gravadas

Alunos	Datas	Conteúdos programáticos abordados
Aluna A	26.05.2021	J.S.Bach- Marcha em Ré Maior
Aluno B	26.05.2021	Pinho Vargas- Brinquedos
Aluna C	29.04.2021	Moszkowky- estudo op.91 n.8 Haydn- Sonata em Si ^b Maior (1º andamento)
Aluna C	13.05.2021	Fragoso- Mazurka n.3
Aluna D	13.05.2021	Carneiro- Bailadeiras
Aluna D	10.06.2021	Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

V- Diários de campo

Nesta investigação-ação, a mestrande/investigadora procedeu à recolha de informação no decurso da sua própria ação pedagógica de Prática de Ensino Supervisionada (PES), relativamente à qual se encontra elaborado relatório circunstanciado (Parte B desta dissertação). Os diários de campo foram elaborados no contexto da PES, tendo, no entanto,

no que diz respeito às aulas coadjuvadas e lecionadas, sido incluídos nos objetivos afetivos/emocionais uma especial atenção às estratégias com vista ao envolvimento emocional. Os diários de campo foram um precioso recurso, tendo em conta que as gravações audiovisuais só se iniciaram no mês de abril e, por isso, são revelantes para aferir as estratégias pedagógicas até então aplicadas (ver parte B da dissertação).

3.5. Análise de dados

Na investigação-ação os dados recolhidos, sobretudo com origem nas gravações audiovisuais, são de natureza rica e extensa. Importa salientar que em investigações qualitativas, a recolha e análise de dados tornam-se indistintas, mas complementares (Coutinho, 2018, p.216). O processo utilizado para analisar os dados foi desenvolvido em sete fases: 1) Observação das aulas; 2) Seleção dos trechos das aulas; 3) Desenvolvimento da tabela da observação; 4) Observação estruturada usando a tabela de observação; 5) transcrição e descrição dos momentos-chave das aulas; 6) codificação das estratégias; e 7) análise dos efeitos das estratégias na afetividade e desempenho dos alunos através do questionário II aos alunos e entrevista à professora cooperante.

Relativamente às transcrições foram sujeitas à categorização de estratégias adotadas para analisar os efeitos nos alunos destas práticas pedagógicas, nomeadamente no desempenho musical do aluno e nos elementos de envolvimento estudantil. Quanto às tabelas de observação estas foram um recurso utilizado após a análise inicial das gravações audiovisuais, que têm em vista registar os efeitos das estratégias pedagógicas aplicadas no envolvimento emocional dos alunos durante a aula. Relativamente aos efeitos estes estão divididos em dois tipos:

- a. Alguns elementos do envolvimento emocional e comportamental do aluno: a vontade, comunicação, participação ativa, curiosidade, atenção, espontaneidade/criatividade, expressão facial, movimento corporal.
- b. Parâmetros cognitivos, psico-motores e expressividade musical de desempenho do aluno durante a aula.

De frisar que a tabela foi desenvolvida pela própria mestranda e inspirada no trabalho de Reis (2011) intitulado “*Observação de aulas e avaliação do desempenho do docente*”, o qual foi adaptado ao projeto educativo e à aprendizagem de piano.

Tabela 2- Tabela de observação das aulas gravadas desenvolvida pela mestranda

TABELA DE OBSERVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS						
Aluno _____		Ano: _____	Data da aula: _____	Observador(a): _____		
Tempo	Professora	Mudança de postura corporal do aluno	Elementos de envolvimento do(a) aluno(a)	Reações do/a aluno/a		
				Grau de melhoria*	Grau de melhoria*	
1ª Parte da aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora estagiária (assinalar as que foram aplicadas)	reveladora de interesse ou de maior abertura após a aplicação da estratégia		N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de Metáforas/Analogias e Imagética • Incentivo ao pensamento crítico do aluno • Incentivo ao pensamento criativo do aluno • Incentivo ao comprometimento do aluno • Uso de Demonstração • Outra: _____ 	Sim			• Sentido de pulsação	N/a 1 2 3 4 5
		Não	• Vontade	N/a 1 2 3 4 5	• Sentido de fraseado	N/a 1 2 3 4 5
			• Comunicação	N/a 1 2 3 4 5	• Capacidade de concentração	N/a 1 2 3 4 5
			• Curiosidade	N/a 1 2 3 4 5	• Capacidade de memorização	N/a 1 2 3 4 5
			• Atenção	N/a 1 2 3 4 5	• Qualidade sonora	N/a 1 2 3 4 5
			• Participação	N/a 1 2 3 4 5	• Capacidade de identificar problemas	N/a 1 2 3 4 5
Outras obs:						

N/a- Não aplicável (no caso de não haver mudanças neste parâmetro ou não ser aplicável). De 1 a 5- grau de intensidade de mudança ou de melhoria, sendo 1 (um pouco melhor) e 5 (bastante melhor). No caso de não registrar alterações assinalar N/a.

3.6. Considerações éticas

Foram observados os procedimentos éticos necessários ao desenvolvimento desta investigação sendo garantida a salvaguarda da identidade dos alunos abrangidos. Assim, foram realizados os devidos pedidos de autorização de recolha de dados ao Conselho Diretivo do CMACG, à professora cooperante, aos encarregados de educação e aos alunos envolvidos. Aos encarregados de educação e alunos envolvidos foram entregues os consentimentos informados e folhetos informativos (ver anexos 12, 13 e 14) com os seguintes pontos: 1) objetivos do projeto educativo; 2) justificação para as gravações audiovisuais e questionários/entrevistas; 3) procedimentos de salvaguarda de anonimato; e

4) os benefícios em participar no projeto educativo. No consentimento informado os encarregados de educação concordaram: (i) com a participação do seu educando no projeto, (ii) com as autorizações das gravações audiovisuais, (iii) com os questionários realizados aos educandos, (iv) com o questionário realizados aos próprios encarregados de educação, (v) com a utilização das imagens dos seus educandos (com garantia de anonimato) em apresentações académicas e (vi) em receber o relatório final desta investigação.

Os dados e as gravações audiovisuais foram utilizados apenas para efeitos de consulta e estudo desta investigação, sendo garantida a confidencialidade (anonimato) dos intervenientes, das suas respostas e das suas imagens na preparação, defesa e publicação da dissertação.

Capítulo 4. O envolvimento emocional na aprendizagem do piano – Execução do projeto.

4.1. Pré-planeamento do projeto

O pré-planeamento abrange as aulas assistidas, sobretudo durante o mês de novembro, as quais constituíram um contributo valioso para conhecer os alunos-alvo, os conteúdos programáticos e aquilatar sobre as estratégias pedagógicas a utilizar. Para a implementação das estratégias de valorização do envolvimento emocional procedeu-se:

1. À planificação das aulas lecionadas
2. À preparação das peças/obras a serem abordadas nas aulas lecionadas para que a mestranda possa servir de exemplo para os alunos.
3. Ao levantamento de literatura sobre o contexto histórico das obras como forma de fomentar o diálogo entre professora-aluno e de tornar as aulas mais holísticas (por exemplo o contexto histórico da peça de Ibert ou da sonata op.46 de Kabalevsky).
4. À pesquisa de diversas soluções para determinadas dificuldades psico-motoras (como por exemplo os *trills*)
5. Ao levantamento de potenciais problemas musicais, com base na evolução das aulas assistidas/coadjuvadas.
6. Às potencialidades dos conteúdos programáticos a nível de conteúdo emocional
7. Às preferências e características individuais de cada aluno através do questionário I e observações da mestranda durante as aulas.
8. Aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno através do questionário I e observações da mestranda durante as aulas.
9. À exploração das plataformas interativas como forma de fomentar a curiosidade e o comprometimento dos alunos (durante o confinamento).

4.2. Planeamento

No planeamento foram seleccionadas estratégias e abordagens pedagógicas centradas em cada aluno, com base na observação das aulas assistidas e no contato direto

com os alunos nas aulas lecionadas. De entre as estratégias e abordagens selecionadas, destacam-se as seguintes:

- a. Metáforas e analogias – Instruções verbais destinadas a explicar determinados conceitos de natureza mais subjetiva com base nas experiências subjetivas dos alunos caracterizando uma aprendizagem significativa.
- b. Imagética – Incentivar os alunos a recorrer à imaginação por forma a criar uma representação mental ou imagem artística da obra musical e a tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, relevante e memorável.
- c. *Modeling* – Para a aquisição de uma competência psico-motora recorre-se a um processo de transmissão de conhecimentos baseado na demonstração e posterior monitorização com vista a assistir os alunos na concretização das suas ideias musicais.
- d. Definição de objetivos e comprometimento – Incentivar o aluno a estabelecer os objetivos como forma de se responsabilizar por esses mesmos objetivos e adquirir autonomia. O professor deve ser insistente e incentivar os alunos a uma prática persistente, consciente e positiva para atingir os objetivos autopropostos.
- e. Incentivo ao pensamento crítico e ao pensamento criativo – O professor deve orientar os alunos na identificação e resolução de problemas para que adquiram mais autonomia, criatividade, autoconfiança e envolvimento com a aprendizagem.
- f. Incentivo às experiências afetivas dos estudantes na aprendizagem/prática instrumental - Para que haja envolvimento com a aprendizagem, esta tem que ser encarada como um processo de autodescoberta de experiências emocionais positivas, cabendo ao professor estabelecer uma comunicação empática por forma a reforçar o interesse e o envolvimento do aluno com a prática instrumental.

As estratégias foram selecionadas a partir do enquadramento teórico tendo em consideração uma aprendizagem emocional por parte dos alunos e um ambiente emocionalmente favorável não só à aquisição de competências musicais, como também, de competências sociais, emocionais e pessoais, ou seja, para uma aprendizagem holística e significativa. A aplicação das estratégias selecionadas teve em conta as preferências, interesses, características e as necessidades de cada aluno (ensino centrado no aluno).

Enquanto não foram obtidas as autorizações do Diretor da CMACG e dos Encarregados de Educação, a mestranda teve a oportunidade de desenvolver as estratégias e abordagens na observação das aulas assistidas e nos contatos com os alunos nas aulas coadjuvadas e lecionadas (referidas no relatório da PES inseridas na parte B da dissertação).

4.3. Implementação do projeto

Esta investigação está estreitamente ligada à disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES). A implementação teve alguns ajustamentos devido à pandemia covid-19 e ao atraso das autorizações para a realização de inquéritos e gravações audiovisuais (finais de março). O projeto teve, assim, duas etapas referidas nos seguintes pontos:

4.3.1. Etapa 1

Esta etapa realizou-se entre os meses de novembro a abril. As aulas lecionadas tiveram em conta os objetivos curriculares da disciplina e as orientações definidas pela professora cooperante. No entanto, a mestranda incluiu na maioria das planificações das aulas lecionadas objetivos de carácter emocional e afetivo, bem como um tempo necessário para que houvesse uma comunicação empática entre professora-aluno (*warm up e feedback*) essencial para o envolvimento emocional durante a aula. Nesta etapa, foram utilizados como instrumentos/ferramentas de coleta de dados os diários de campo.

A implementação do projeto de investigação durante as aulas lecionadas e coadjuvadas pela mestranda teve que se adaptar aos problemas relacionados com o ensino à distância, à necessidade de serem cumpridos os objetivos curriculares da disciplina e à duração das aulas (45 minutos). A tabela 3 apresenta o modelo de planificação das aulas lecionadas nesta primeira etapa (utilizada para a parte B da dissertação).

Tabela 3- Modelo de planificação das aulas lecionadas na primeira etapa

Planificação nº X – Aula de X de dd.mm.aaaa	
Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluna e professora estagiária
Conteúdo programático A (tempo)	⇒ Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos • Afetivos/emocionais • Psicomotores ⇒ Estratégias
<i>Feedback</i>	

As seguintes tabelas (4, 5, 6 e 7) apresentam um sumário, por aluno, dos conteúdos programáticos, respetivos objetivos afetivos/emocionais e as correspondentes estratégias implementadas, retirados das aulas lecionadas e coadjuvadas que se encontram na parte B da dissertação.

Tabela 4- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias selecionadas (Aluna A)

Aluna A		
Conteúdos programáticos	Objetivos afetivos/emocionais	Estratégias
Burgmüller Estudo op.109 n.9 (aula 18)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender musicalmente a transição entre a parte B e a reexposição da parte A 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Recurso às analogias e metáforas para compreensão da intenção musical da transição • <i>Modeling</i>
Mozart Sonatina Vienense em Dó Maior (aula 18)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a aluna para um estudo mais atento e cuidado 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Exercícios criativos • Comprometimento

Tabela 5- Objetivos afetivos/emocionais e respectivas estratégias selecionadas (Aluno B)

Aluno B		
Conteúdos programáticos	Objetivos afetivos/emocionais	Estratégias
<p>Diabelli Sonatina op.151 n.4 (Aula 18, 20, 21, 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o aluno para um estudo de qualidade. • Comprometimento para atingir objetivos propostos • Envolver emocionalmente o aluno, com vista ao desenvolvimento expressividade musical e à criação de uma narrativa musical • Incentivar o aluno a expressar diferentes caracteres nos diferentes temas/seções da sonatina • Trabalhar musicalmente as frases e a compreensão da intenção musical de diferentes partes da sonatina 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos claros • Recurso às analogias e metáforas para compreensão dos diferentes ritmos e articulações • Demonstração • <i>Modeling</i> • Incentivar a auto-reflexão • Incentivo ao pensamento crítico • Comprometimento • <i>Feedback</i> positivo
<p>Czerny Estudo op.599 n.83 (aula 17, 21)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentir-se desafiado em tocar o estudo de forma cuidada e com intenção musical • Incentivar o aluno a expressar o caráter ligeiro e divertido do estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação de objetivos • Comprometimento • Demonstração • <i>Feedback</i> positivo • Exercícios criativos
<p>Pinho Vargas “Brinquedos” (aula 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o aluno a compreender a intenção musical e o papel do acompanhamento na expressividade da peça • Criar uma história sobre a peça (uma mais inocente e infantil e outra mais nostálgica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento criativo • Imagética • Metáfora

Tabela 6- Objetivos afetivos/emocionais e respectivas estratégias selecionadas (Aluna C)

Aluna C		
Conteúdos programáticos	Objetivos afetivos/emocionais	Estratégias
J. Ibert “Un petit âne blanc” (aula 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a imaginação da aluna e o caráter da peça. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento criativo
Haydn Sonata em Si ^b Maior, Hob. XVI:2 (1 ^o andamento) (aula 31)	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhar segurança e confiança • Incentivar a aluna a ter uma imagem musical da sonata (por temas) fazendo nuances de dinâmicas e de caracteres 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento criativo • Metáforas e analogias
Haydn Sonata em Si ^b Maior, Hob. XVI:2 (2 ^o andamento) (aula 18)	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar a aluna para o caráter melodioso e cantabile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analogias e metáforas • Incentivar pensamento crítico e criativo • Demonstração
Moszkowky Estudo op.91 n.10 (aula 23)	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma narrativa musical para envolver emocionalmente a aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Metáforas, analogias e imagética • Incentivar pensamento criativo para criação da sua própria narrativa musical
Moszkowky Estudo op.91 n.8 (aula 24, 31)	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a aluna a tocar com confiança e de forma expressiva 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cantar” • Incentivo ao pensamento crítico • Demonstração • Comprometimento
J.S.Bach Invenção a duas vozes em Dó Maior (aula 18)	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhar segurança e confiança 	<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas e analogias • <i>Modeling</i> • Exercícios criativos

Tabela 7- Objetivos afetivos/emocionais e respectivas estratégias selecionadas (Aluna D)

Aluna D		
Conteúdos programáticos	Objetivos afetivos/emocionais	Estratégias
J.S.Bach Prelúdio BWV 854 (aula 5, 27, 28)	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma narrativa musical • Interiorizar a intenção musical da obra 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Metáforas e analogias • Exercícios criativos
J.S.Bach Fuga BWV 854 (aula 5, 27, 28)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter curiosidade por diferentes interpretações da fuga • Valorização das diferentes vozes 	<ul style="list-style-type: none"> • Analogias e metáforas • Demonstração
Kabalevsky Sonata op.46 (1º andamento) (aula 21, 22, 29, 30, 37, 38, 40)	<ul style="list-style-type: none"> • Ter curiosidade em escutar diferentes interpretações da sonata. • Exploração do conteúdo emocional da obra • Explorar a expressividade musical da aluna 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Analogias, metáforas e imagética • Incentivar pensamento crítico
Carneyro “Bailadeiras” (aula 25, 27, 28, 38, 39)	<ul style="list-style-type: none"> • Criar uma narrativa musical que evoque as danças populares portuguesas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas e imagética • Demonstração • Incentivar pensamento criativo

4.3.2. Etapa 2

Esta etapa ocorreu nos meses de abril a junho após serem obtidas as devidas autorizações. Todos os alunos e respectivos encarregados de educação aceitaram participar ou colaborar com a investigação. Essas aulas focaram-se no envolvimento emocional com os conteúdos programáticos e na construção de uma relação empática entre professora-aluno. As aulas foram gravadas para observação e análise das práticas pedagógicas utilizadas pela mestrandia. Houve assim, uma maior atenção ao conteúdo emocional das obras e às estratégias pedagógicas com especial enfoque no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo e no comprometimento dos alunos.

Acresce, que a maioria das estratégias foram centradas nas características e necessidades dos alunos reveladas durante o ano letivo e no primeiro questionário realizado em abril. Estas aulas tiveram uma duração aproximada de 30 minutos cada, com exceção da última aula da aluna D que teve uma duração de uma hora. De seguida serão apresentadas as descrições de cada uma das aulas gravadas.

Aluna A

Na aula de 19 de maio de 2021 da aluna A foi estudada a marcha em Ré Maior de J.S.Bach. A escolha desta peça deveu-se a motivos de cumprimento dos objetivos curriculares e por a aluna apresentar algumas dificuldades em progredir de forma autónoma. As referidas dificuldades podiam estar relacionadas com a não compreensão da relevância dos conteúdos programáticos (referido no primeiro questionário), sendo necessário, por isso, no entender da mestrandia, melhorar a aprendizagem significativa da aluna. Para melhorar a aprendizagem significativa e para que a aluna se focasse mais no conteúdo expressivo da obra, foi essencial estabelecer uma comunicação empática, mas insistente. Embora fosse expectável também a necessidade de repetir várias vezes certas passagens, essas repetições tinham que ser feitas de um modo divertido e dinâmico, aplicando a abordagem de Kleim e Jones, também suportada por pedagogos de piano como Thompson (2018), Fraser (2003) e Whiteside (1997), referidos anteriormente.

Segundo as observações ao longo do ano letivo constatou-se que a aluna se sente musicalmente mais retraída quando realiza várias tarefas em simultâneo (leitura da partitura, sincronização das mãos, realização de articulações e dinâmicas corretas), dificuldade confirmada pela aluna no primeiro questionário. Esta situação leva a que a aluna faça uma leitura “nota a nota” não contribuindo nem para o *enjoyment* durante a aquisição de uma nova competência musical ou psico-motora, nem para a expressividade musical.

Tabela 8- Objetivos afetivos/emocionais e respectivas estratégias (Aluna A)

Aula de 19 de maio de 2021	
(gravação audiovisual)	
J.S.Bach	
Marcha em Ré Maior	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da intenção musical • Ganhar mais confiança • Adquirir mais autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de exercícios criativos ou atividades criativas durante as repetições • Ser insistente • Usar <i>feedback</i> motivacional • Usar analogias e metáforas • Explicar a relevância dos conteúdos programáticos • Simplificar tarefas, se necessário.

Aluno B

A aula de 19 de maio de 2021 seria uma aula de preparação para a audição de 22 de maio (posteriormente adiada para 2 de junho). As peças previstas para a audição seriam o prelúdio em lá menor de J.S.Bach e a peça “Brinquedos” de Pinho Vargas. A peça de Bach estava já bem preparada e segura, por ter sido estudada desde o início do ano letivo, enquanto a peça “Brinquedos” sendo uma peça mais recente apresentava alguns problemas ainda por superar, nomeadamente o acompanhamento da mão esquerda no que se refere a incorreções de ritmo e de notas. Essas incorreções resultam de alguma resistência, por parte do aluno, em ler e executar a partitura em simultâneo e de entender o que está errado, conforme verificado durante as aulas no âmbito de PES e no questionário I. Sem prejuízo de quão importante é melhorar a sincronização visual-motora, a mestrandia pretendeu incorporar outras estratégias condizentes com as características deste aluno, que possui um bom ouvido e memória. Finalmente, foi também importante ser insistente e criar desafios de curto prazo para captar a atenção, desenvolver o interesse e vontade no aluno para a prática pianística.

Tabela 9- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluno B)

Aula de 19 de maio de 2021 (gravação audiovisual)	
Pinho Vargas “Brinquedos”	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da intenção musical • Adquirir mais autonomia • Adquirir mais interesse • Adquirir mais vontade 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de exercícios criativos ou atividades • Ser insistente • Usar <i>feedback</i> motivacional • Usar analogias e metáforas • Simplificar tarefas psico-motoras para resolver incorreções do acompanhamento da mão esquerda

Aluna C

A aula de 29 de abril de 2021, foi realizada no âmbito de PES com foco no cumprimento dos objetivos curriculares da disciplina de piano, por parte da aluna, e como parte da avaliação de PES, por parte da mestrandia. A planificação encontra-se inserida na parte B da tese.

Na aula de 20 de maio de 2021 foi decidido abordar uma das peças favoritas da aluna – Mazurka n.3 de Fragoso. Esta peça é excelente a nível de exploração do conteúdo emocional e por isso foi feita uma preparação de potenciais momentos-chave a abordar com a aluna. A aluna, de um modo geral, é pouco comunicativa e hesitante, mas coopera bastante bem e demonstra vontade em apreender os conteúdos durante a aula. Assim, a comunicação com a aluna deve ter em conta as alterações subtis no seu comportamento (hesitações) e recorrer ao uso de insistência e *feedback* motivacional. No entanto, saliente-se que a aluna se mostrou mais comunicativa e inquisitiva nesta aula. Com base nas observações durante o ano letivo, considere importante trabalhar no envolvimento corporal. A aparente falta de envolvimento corporal da aluna resulta não só das suas características individuais (timidez) como também por o seu instrumento de estudo (em casa) ser um teclado. O envolvimento corporal e o “toque superficial” foram questões levantadas várias vezes ao longo do ano letivo, com especial ênfase durante o período do confinamento.

O envolvimento corporal é segundo vários autores como Pierce (2010), Correia (2014) e Whiteside (1997) essencial para o “*embodiment*” da intenção musical de uma obra. Segundo Pierce (2007), o movimento e a expressividade musical estão intimamente conectados, podendo mesmo avivar o envolvimento emocional com o instrumento musical, como Whiteside descreve:

Os problemas de um pianista não são tão diferentes de um bailarino, cantor ou violinista. Realmente, todas as habilidades corporais (não só relacionados com a música), têm este ponto em comum: todos envolvem o corpo na sua totalidade para que sejam alcançados os melhores resultados. (...) Movimentos de articulação, como a ação digital no teclado e a posição dos pulsos, nunca devem impedir o sentido musical. Neles, movimentos de articulação nunca podem exprimir ideias musicais ou emoções. Neles, nunca produzirão uma bela conceção e forma musical, que está presente no ouvido (interior). (Whiteside, 1997, p.23-24, tradução da própria)²⁹

Tabela 10- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna C)

Aula de 20 de maio de 2021	
(gravação audiovisual)	
Fragoso	
Mazurka n.3	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da intenção musical • Ganhar mais confiança • Adquirir mais autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de exercícios criativos ou atividades criativas durante as repetições • Ser insistente • Usar <i>feedback</i> motivacional • Usar analogias e metáforas • Explicar a relevância dos conteúdos programáticos • Encorajar “tocar livremente” • <i>Modeling</i>.

²⁹ “The problems of the pianist must not be too sharply differentiated from those of the dancer, the singer, the violinist. Indeed, all bodily skills (not only those concerned with music) have this in common: they always involve the whole body if the best results are to be obtained. (...) Movements of articulation, such as finger action on the keys and the position of the wrists, must never impede the full musical statement. In themselves, movements of articulation can never express musical ideas or emotions. In themselves, they can never reproduce the unique beauty of musical conception and form which is contained in the ear” (Whiteside, 1997, p.23-24).

Aluna D

A aula coadjuvada de 13 de maio, decorreu ainda no âmbito de PES, na qual foi abordada a peça “Bailadeiras” de Cláudio Carneyro. A aluna é muito motivada e encontra-se muito envolvida com o instrumento de piano. Neste caso, a mestranda pôde aplicar estratégias para o envolvimento com o conteúdo programático, através da exploração emocional das obras (Correia, 2014; Whiteside, 1997; Fraser, 2003). A peça encontrava-se em fase avançada de estudo, sendo possível dedicar tempo ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, à escuta de outras interpretações, à exploração das potencialidades acústicas do piano, entre outras.

Tabela 11- Objetivos afetivos/emocionais e respetivas estratégias (Aluna D)

Aula de 13 de maio de 2021 (gravação audiovisual)	
Carneyro “Bailadeiras”	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão da intenção musical• Ganhar mais confiança• Criar uma narrativa musical	<ul style="list-style-type: none">• Uso de exercícios criativos ou atividades criativas para controlar o acompanhamento• Usar <i>feedback</i> positivo• Usar analogias e metáforas• Encorajar “tocar livremente”• <i>Modeling</i>.

A aula de 10 de junho de 2021 teve como objetivo abordar mais aprofundadamente as estratégias de envolvimento emocional com os conteúdos programáticos. Aplicou-se de uma forma básica a teoria de Juslin e recorreu-se frequentemente ao incentivo do pensamento crítico e criativo. Em concordância com Pierce (2010), Whiteside (1997), Fraser (2003), Neuhaus (1993) alguns problemas de técnica pianística estão relacionados com alguma falta de clarificação da ideia musical / imagem artística da obra. No caso da aluna D, a natural espontaneidade deve ser trabalhada de modo a que favoreça as ideias musicais que a aluna pretende transmitir. Esse é um tipo de trabalho, reservado, geralmente para as fases avançadas de estudo de uma obra, no entanto, vários pedagogos e pianistas referem a

importância de se ter uma ideia musical clara o mais cedo possível de modo a saber com clareza como abordar certas questões técnico-expressivos.

Tabela 12- Objetivos afetivos/emocionais e respectivas estratégias (Aluna D)

Aula de 10 de junho de 2021 (gravação audiovisual)	
Kabalevsky Sonata op.46 (1º andamento)	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conteúdo emocional da obra • Ganhar mais confiança • Criar uma narrativa musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar pensamento crítico e criativo • Uso de imagética • Negociação das experiências emocionais • <i>Feedback</i> positivo • Analogias, metáforas, imagética, narrativa imaginada • Encorajar “tocar livremente” • <i>Modeling</i>.

4.4. Análise e reflexão

Para análise do projeto, recorreu-se à análise caso a caso (por alunos) dos diários de campo, à análise das gravações audiovisuais das aulas com o apoio das tabelas de observação desenvolvidas para este estudo, cruzadas com as respostas dos alunos aos questionários I e II, bem como, da opinião da professora cooperante sobre o projeto implementado. Quanto às gravações audiovisuais, foram feitas observações preliminares de cada aula com vista aquilatar dos momentos mais relevantes e respectivas estratégias adotadas. De seguida, procedeu-se ao preenchimento da tabela da observação (ver tabela 2) e a partir das gravações foram efetuadas as transcrições consideradas como as mais significativas para esta investigação.

A análise é realizada com base na triangulação da informação oriunda dos instrumentos utilizados para a recolha de dados qualitativos. A apresentação e análise dos resultados constam no capítulo 5 e a sua discussão e reflexão nos capítulos 6 e 7 respetivamente.

Capítulo 5. Apresentação e análise de resultados

Este capítulo incide sobre a apresentação e análise dos resultados sistematizados e apresentados por aluno obedecendo à seguinte sequência: (a) caracterização do aluno; (b) descrição das aulas gravadas, respetiva tabela de observação, bem como, a transcrição dos momentos mais relevantes das aulas; (c) estratégias adotadas durante o ano letivo e seu impacto nos objetivos específicos, nomeadamente na afetividade com a aprendizagem e prática de piano e envolvimento emocional com os conteúdos programáticos, a que acresce, para referência, as observações das aulas da PES, os resultados do questionário II aos alunos e as impressões da professora cooperante.

5.1. Apresentação dos resultados por cada caso

5.1.1. Caso 1- Aluna A

A aluna designada de A frequenta o 1º grau de piano em regime articulado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Iniciou os seus estudos de piano entre os 5-7 anos, revelando-se uma aluna com potencialidades, sendo a sua motivação fortemente influenciada por fatores familiares (os irmãos também estudam música) e externos (competições, audições, etc.). O seu percurso em termos de evolução tem sido irregular dada a sua pouca autonomia e alguma falta de concentração no estudo individual, resultantes do ambiente familiar (diversos irmãos) e por alguma falta de envolvimento emocional com algumas das peças. A aluna dedica ao estudo individual 2 a 4 horas semanais e sem apoio familiar, considerando o estudo essencial para cumprir as tarefas estabelecidas pela professora. Durante as aulas de piano sente dificuldades, conforme questionário I, na correta execução da partitura e compreensão da importância dos conteúdos programáticos. A aluna revela preferências por estilos musicais diversos, nomeadamente, música clássica, jazz, fado, música de danças de salão e K-pop/pop.

Na aula de 19 de maio a aluna A mostrou-se de um modo geral pouco participativa e insegura por a peça de Bach não estar suficientemente estudada. Por essa razão foram adotadas estratégias no sentido de estabelecer uma comunicação empática entre professora-aluna, dando-lhe tempo para pensar sobre questões suscitadas pela professora no que se refere à sua intenção musical (Para onde é que queres ir?). A aula foi mais focada em questões

de expressividade musical, não tendo sido dada demasiada ênfase às questões psicomotoras de sincronização das duas mãos, para que a aluna se sentisse mais à vontade e se sentisse mais competente. Para tornar a aula mais envolvente a mestrandanda tocou a parte do acompanhamento da peça (ver figura 6) incentivando a aluna a expressar-se musicalmente, dando apenas *feedbacks* corretivos no que diz respeito a falsos acentos no fraseado musical.



Figura 6- Acompanhamento musical (8mins15s)

Os *feedbacks* corretivos sobre os falsos acentos (feitos sempre no 4º tempo do compasso) não surtiram grande efeito na aluna, tendo então recorrido a diversas estratégias, algumas delas em simultâneo: analogias (fazer falso acento é como soltar um elástico esticado), *modeling*, caricatura do fraseado com falsos acentos³⁰ (feito pela professora), integração de ritmos variados (pela professora), demonstração corporal do que é uma marcha (pela professora) e finalmente a negociação do significado de marcha. Através do recurso a estas estratégias a aluna compreendeu o problema dos falsos acentos, tendo melhorado significativamente o seu desempenho musical. O trecho seguinte (ver tabela 13), trata do momento mais marcante da aula, no qual a professora se baseia nas preferências da aluna (violino ou guitarra) para aplicar o *modeling* físico (ver figura 8). A aluna mostrou melhorias

³⁰ Segundo Azevedo (1997) a caricatura de um comportamento errado é parte integrante do *modeling*.

consideráveis no fraseado musical e memorização da mesma após aplicação desta estratégia (ver figura 7). Na figura 7 (tabelas de observação), pode-se constatar melhorias em alguns elementos de envolvimento estudantil, sobretudo na vontade de resolver os problemas técnico-expressivos, em compreender a intenção musical e em memorizar as frases musicais trabalhadas. O desempenho musical também apresentou melhorias quanto ao fraseado musical e quanto à qualidade sonora, por a aluna se mostrar mais à vontade e confiante.

Aluno A Ano: 5º Data da aula: 19 de maio

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a					Grau de intensidade						
				Grau de intensidade											
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>		N/a	1	2	3	4	5	N/a	1	2	3	4	5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Acompanhamento musical</u> <u>Exercícios criativos</u> 		<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 							<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 					
Outras obs:	<u>Resolução dos falsos acantos no 4º tempo</u>														

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a					Grau de intensidade						
				Grau de intensidade											
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		N/a	1	2	3	4	5	N/a	1	2	3	4	5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/outros (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Desafio</u> 		<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 							<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 					
Outras obs:	<u>Nadobing (violino)</u>														

Figura 7- Tabela da observação da aula 19 de maio (Aluna A)

Tabela 13- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na Aluna A

Estratégias Adotadas	Compreensão da intenção musical da melodia da mão direita (Marcha em Ré Maior de J.S.Bach)	Efeitos na aluna
<ul style="list-style-type: none"> • Analogia centrada na aluna (violino)* • Modeling • Insistência • Incentivo à autonomia • Desafio • Comprometimento • Feedback positivo • Metáfora visual • Insistência 	<p>Ana Filipa: *****! Não queria que tocasses assim. Tens que pensar que és mais um violino.</p> <p><i>Ana Filipa pega na mão esquerda da aluna e simula os movimentos do arco do violino enquanto a aluna toca com a mão direita.</i></p>  <p>Ana Filipa: O que é que achas? Tu até podes fazer esses gestos com o braço esquerdo!</p> <p>Aluna: (toca novamente)</p> <p>Ana Filipa: Está de cor esta última melodia? O que é que achas?</p> <p style="text-align: center;"><i>Retira a partitura</i></p> <p>Aluna: (Toca)</p> <p>Ana Filipa: Um bocadinho insegura, mas conseguiste! *****, quando tu estudares tens que pensar mais além, tens que pensar mais no futuro. É como os condutores e o GPS. O GPS nunca diz que tens que virar agora à direita. Diz que daqui a 1000 metros tens que virar à direita.</p> <p>Aluna: ahhhhhhh!!! (risos)</p> <p>Aluna: Sim, está bem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna demonstra um fraseado musical mais delineado. • Melhoria no desempenho de fraseado e memorização, porque houve “embodiment” do fraseado • A aluna revela maior interação.
<p>*Preferência da aluna por violino / guitarra</p>		



Figura 8- *Modeling físico e analogia do violino. (24mins53s)*

Impacto das estratégias na afetividade e desempenho da aluna A

Segundo as observações ao longo do ano no âmbito de PES e conjugadas com os dados qualitativos recolhidos, a aluna revelou alguma falta de autonomia e sentido de iniciativa, sobretudo no período do confinamento. Isso deveu-se em parte ao contexto familiar (muitos irmãos) e no facto de ter havido uma mudança de estrutura escolar (a aluna entrou para o 5º ano com algumas dificuldades de ajustamento). A professora cooperante sobre a aluna A refere o seguinte:

Sim, foi importante. E esse envolvimento emocional foi importante, por exemplo no caso da aluna A. O envolvimento emocional é vital, acho que foi notório (...). (Patrícia Sousa, 2021)

Através da análise das gravações audiovisuais e tabelas de observações, as estratégias que tiveram mais impacto na aluna foram uma combinação criativa entre insistência, incentivo ao comprometimento, *feedback* positivo e realização de exercícios criativos.

No questionário II preenchido pela aluna A, a mesma refere que o uso de metáforas, imagens e histórias lhe foram úteis para a compreensão da intenção musical, resolução de questões técnico-expressivas durante a aula e constituíram um estímulo para o estudo

individual. A aluna mencionou no questionário II (ver anexo 3), também, por iniciativa própria, que certas metáforas e imagens foram “muito engraçadas”. A aluna revelou que gostaria de ter mais oportunidades em explorar o conteúdo emocional das obras, porque desta forma fica menos preocupada com as questões técnicas e sente mais liberdade em se expressar emocionalmente. Relativamente aos conteúdos programáticos a aluna expressa uma maior preferência com as obras musicalmente mais expressivas, sendo a sua obra favorita o estudo op.109 n.9 de Burgmüller, que ela considera como sendo “a mais bonita” e “ao gosto dela” (ver figura 9), transmitindo-lhe emoções de ternura e tranquilidade. Quanto à peça que menos gosta de tocar indica apenas que “não lhe diz nada”.

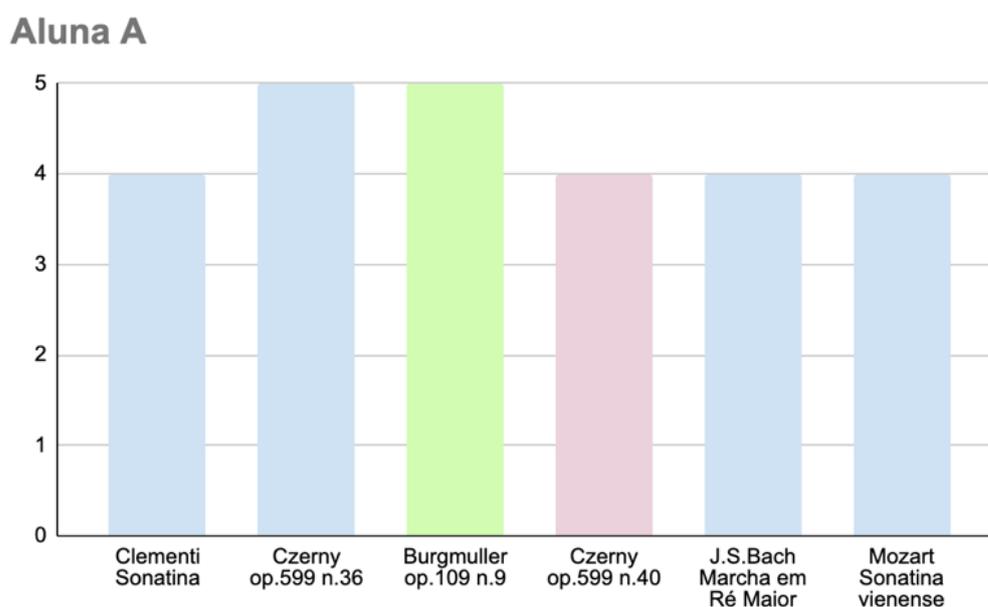


Figura 9- Grau de preferência com as obras do seu programa (Aluna A).

Verde – obra que mais gosta de tocar

Vermelho- obra que menos gosta de tocar

(Escala de Likert (1-Não gosto; 2- Gosto pouco; 3-Neutro; 4- Gosto; 5- Gosto muito)

De uma forma geral, e tendo em conta o conturbado período de confinamento, o balanço foi positivo pois a aluna e a professora cooperante consideraram ter havido melhorias na motivação e desempenho musical.

5.1.2. Caso 2- Aluno B

O Aluno B frequenta o 2º grau de piano em regime articulado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Iniciou os seus estudos de piano entre os 5 e 7 anos, revelando-se um aluno com potencialidades, sendo a sua motivação influenciada por fatores familiares. No entanto, verificaram-se alguns problemas de motivação resultantes de circunstâncias familiares e da pandemia covid-19. Conforme inquérito realizado é um aluno que estuda semanalmente uma hora por semana com apoio dos pais/irmãos. Revela desinteresse pela música clássica sendo as suas preferências o rock, música de filmes/videojogos, música eletrónica e folclórica/popular. Porém, afirmou que gosta muito de tocar piano. Nas aulas de piano revela dificuldades em se manter concentrado, em executar corretamente a partitura, em compreender a importância dos conteúdos programáticos e em entender porque não executa corretamente as tarefas propostas nas aulas. O envolvimento emocional com os conteúdos programáticos é insuficiente, pois o aluno encara o estudo individual como necessário para cumprir as tarefas estabelecidas pela professora. O aluno considera que o seu envolvimento emocional pode ser melhorado se tiver oportunidade de escolher as peças/obras musicais e de tocar peças “mais a seu gosto”.

Na aula de 19 de maio, o aluno B escolheu tocar a peça “Brinquedos” de Pinho Vargas para se preparar melhor para a audição de 22 de maio (adiada para 2 de junho). Tendo em conta a hora da aula (8:30), o aluno geralmente apresentou-se distraído e desatento, situação esta reconhecida pelo próprio aluno no questionário. É importante que a mestrandia compreenda esta característica do aluno e torne a aula mais dinâmica e positiva. Foi incentivado o movimento (pedir para se levantar ou observar mais de perto as demonstrações da mestrandia), pois isso tem um efeito positivo na atenção do aluno (ver figura 10).



Figura 10- Dinamização da aula com aluno B (10mins38s)

O aluno começou por tocar a peça de uma forma desatenta, não obstante esta ser uma das suas peças favoritas. Para resolver algumas incorreções de leitura do acompanhamento da mão esquerda e para estimular a compreensão do que está errado, a mestrandia recorreu ao incentivo de pensamento crítico (embora aqui muito básico), utilizando os pontos fortes do aluno (o ouvido e a memória).

Na tabela de observação (figura 11) constata-se que os efeitos no aluno foram positivos quando a mestrandia recorreu a uma combinação criativa de estratégias para o envolvimento do aluno, nomeadamente no que se refere à atenção, à curiosidade e à vontade. O aluno demonstrou uma maior capacidade em diagnosticar os problemas e interesse em explorar as sonoridades tímbricas do piano.

Aluno B Ano: 6º Data da aula: 18 de maio

Tempo	Professora	Efeitos no/a aluno/a					
		Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade		Desempenho musical	Grau de intensidade
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)			N/a 1 2 3 4 5			N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input type="checkbox"/> • Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> • Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> • Incentivar comprometimento do aluno <input checked="" type="checkbox"/> • Demonstração/Modeling (professor) <input type="checkbox"/> • Outra: _____ <input type="checkbox"/> 	Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> • Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Comunicação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Atenção <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	N/a 1 2 3 4 5		<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	N/a 1 2 3 4 5
Outras obs:							

Tempo	Professora	Efeitos no/a aluno/a					
		Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade		Desempenho musical	Grau de intensidade
Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)			N/a 1 2 3 4 5			N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas/Imagética/outros (professor) <input type="checkbox"/> • Incentivar pensamento crítico do aluno <input checked="" type="checkbox"/> • Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> • Incentivar comprometimento do aluno <input checked="" type="checkbox"/> • Demonstração/ Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> • Outra: <u>Sentido e melodia</u> <input checked="" type="checkbox"/> 	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Igual <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> • Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Comunicação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	N/a 1 2 3 4 5		<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> • Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	N/a 1 2 3 4 5
Outras obs:							

Figura 11- Tabelas de observação da aula 19 de maio (Aluno B)

Tabela 14- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos no Aluno B

Estratégias Adoptadas	Pinho Vargas “Brinquedos”	Efeitos no aluno B
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> informativo • Comprometimento • Incentivo ao pensamento crítico 	<p>Aluno: (toca de memória)</p> <p>Ana Filipa: Ok. Vamos parar aqui. Tens aqui algumas coisas erradas. Lembras-te daquilo que tocaste e compara com o que está na partitura. Não precisas de fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Diz-me onde achas que deves ir?</p> <p>Aluno: A partir daqui (inaudível)</p> <p>Ana Filipa: Exatamente.</p> <p>Aluno: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Muito bem. Só que não é si dó si. É o quê?</p> <p>Aluno: (olha para partitura)</p> <p>Ana Filipa: Faz lá só mão esquerda.</p> <p>Aluno: (toca mas repara que não está a fazer corretamente)</p> <p>Ana Filipa: Estás a reparar? Si dó si.... Acho que estás a confundir com outra parte.</p> <p>Aluno: (checa a partitura por iniciativa própria e toca)</p> <p>Ana Filipa: Isso!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa • Esforço, mas revela alguma dificuldade de se concentrar • Vontade • Interesse
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> positivo <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • Caricatura • Demonstração • Comprometimento 	<p>Ana Filipa: *****! Venha cá ver.</p> <p>Aluno: (levanta-se e observa a professora)</p> <p style="text-align: center;">*Modeling*</p> <p>Ana Filipa: Podes fazer isso mais musical. Em vez de (caricatura). Podes fazer de uma maneira mais nostálgica. (Demonstração). Tenta controlar o polegar e brinca com os timbres do piano. Está bem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade

<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao <i>fiddling</i> e <i>noodling</i> • Analogia • Demonstração • Incentivo ao pensamento crítico 	<p>Aluno: (mostra-se interessado por experimentar e não deixa professora acabar de falar)</p> <p style="text-align: center;">*Experimentação*</p> <p>Ana Filipa: Olha! Às vezes estamos horas e horas a brincar com as cores do piano, como se tivesses a pintar e a misturar as cores. (inaudível) Não faças muito “nota a nota”.</p> <p>Ana Filipa: Por exemplo (demonstração). Agora vou fazer completamente diferente. (demonstração). Já não foi igual, pois não?</p> <p>Aluno: Não.</p> <p>Ana Filipa: Nisto é que está a graça de estudar piano.</p> <p>Aluno: (experimentação)</p> <p style="text-align: center;">*Modeling*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade • Vontade • Atenção • Participação ativa • Vontade
---	--	--

Impacto das estratégias na afetividade e desempenho do aluno B

O aluno B revelou-se extremamente sensível ao meio envolvente, sobretudo durante o período de confinamento (corroborado pela professora cooperante durante a entrevista), chegando mesmo a ponderar a não continuação dos estudos musicais. Por aquela razão foi feita uma intervenção com duas sessões de acompanhamento de estudo no final do 2º período. Nestas aulas de acompanhamento *online*, a mestranda procurou em primeiro lugar ser afetuosa com o aluno, e depois tocar com o aluno de forma descontraída e prazerosa, estimulando, também, o seu sentido crítico através de vídeos do *youtube* com diferentes interpretações das suas obras/peças. Recorreu-se ao incentivo do pensamento crítico, ao comprometimento e definição de objetivos autopropostos pelo aluno e criou-se, efetivamente, um ambiente descontraído e positivo, bem como se estabeleceu uma comunicação dialogante. O aluno demonstrou mais interesse e vontade em continuar a ter aulas de acompanhamento. Por outro lado, a professora cooperante demonstrou também, mais compreensão com o aluno, neste contexto envolvente, procedendo a ajustes no programa (trocando estudos de Czerny) e reforçando o diálogo. Como resultado, no início

do 3º período o aluno retomou o gosto pelo estudo de piano, não obstante alguma irregularidade ainda evidenciada. Sobre o impacto das estratégias no aluno B a professora cooperante menciona:

Resultou e não te esqueças que vivemos um ano extremamente difícil (covid-19) e além disso estamos a falar também de situações, como o caso do aluno B que viveu toda (...) que não ajudou nada e o facto de ele não ter desistido já é uma vitória, e seria também uma vitória se ele percebesse que não era o piano que queria, mas a verdade é que não se devem tomar este tipo de decisões na situação que viveu, (...) e se tivesse tomado essa decisão havia talvez uma possibilidade de estar a tomar uma decisão errada e isso ele percebeu, está agora a estudar muito mais e já está no programa novo. É aceitar as características dele, (...), e isto é para todos os alunos, nem sempre se consegue, mas, lá está, é o apalpar do terreno, mas isso foi conseguido este ano. Há que tentar perceber também o outro lado e ao fim e ao cabo tentar perceber que estamos sempre ali para o que der e vier. (Patrícia Sousa, 2021)

No questionário II (anexo 5) o aluno reconhece que as metáforas, imagens e histórias foram vantajosos, sobretudo quando estas foram centradas nas preferências do aluno, como por exemplo o caso do “arroz doce” (relatório da aula 21), da imagem do “pião” (relatório da aula 22), da analogia com o jogo “*game over*” (nas aulas de acompanhamento e no relatório da aula 18) e com as três equipas de futebol (acompanhamento *online* do estudo). Relativamente à analogia do “*game over*” dos videojogos, esta estratégia foi combinada com o uso de definições autopropostas pelo aluno e pelo incentivo ao comprometimento, conforme revelado neste excerto do relatório da aula 18:

O aluno tem tendência para ignorar os enganos e a ser impaciente. Apelei para que fosse paciente, que tocasse num andamento lento e sugeri-lhe que cada vez que se enganasse, pensasse no “*game over*” e recomeçasse novamente. (Excerto da aula 18 do aluno B, relatório da PES, p.242)

Este conjunto de estratégias resultaram muito bem com este aluno e, segundo a opinião da mestrandia, devem ser aplicadas regularmente e num ambiente de aula positivo. Relativamente às preferências com os conteúdos programáticos é importante referir a coincidência de haver uma maior pontuação em termos de gosto a obras abordadas no 1º período e no 3º período. A peça favorita é a sonatina de Diabelli tendo o aluno referido que a obra é muito bonita e que tem gosto de a ouvir e de a tocar, pois transmite-lhe emoções de felicidade, raiva, tristeza, medo e tranquilidade. Essa panóplia de emoções, talvez se deva à

abordagem de dar maior relevo em expressar os diferentes caracteres da sonatina durante as aulas no âmbito da PES. As metáforas que o aluno selecionou (arroz doce e o pião) são todas relativas a esta mesma sonatina. Relativamente à peça que menos gosta ela é coincidente com o período do confinamento, revelando que o estudo não lhe diz nada nem é “divertido”.

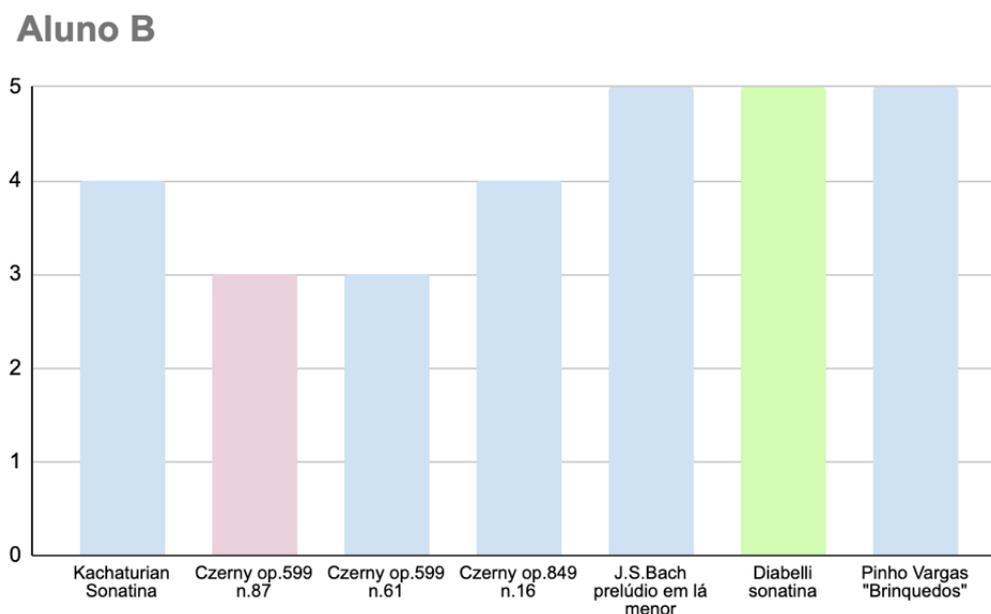


Figura 12- Grau de preferência com as obras do programa (Aluno B).

Verde – obra que mais gosta de tocar

Vermelho- obra que menos gosta de tocar

(Escala de Likert (1-Não gosto; 2- Gosto pouco;3- Neutro; 4- Gosto; 5- Gosto muito)

Apesar das limitações de tempo o balanço da professora cooperante sobre a aplicação destas estratégias com o aluno foi positivo, tendo o aluno acabado por decidir continuar os seus estudos musicais e a prática pianística.

5.1.3. Caso 3 - Aluna C

A aluna C frequenta o 5º grau de piano em regime articulado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Iniciou os seus estudos de piano entre os 5 e 7 anos, revelando-se uma aluna empenhada e com envolvimento emocional com

alguns dos conteúdos programáticos e com a prática instrumental de piano. Gosta de música clássica, revelando também preferências pelo fado, música de filmes/videojogos, música eletrónica e K-pop/pop. Refere que estuda mais de 4 horas semanais sem apoio e que considera importante o estudo individual para que registe progressos e tenha, assim, oportunidade de aprender novo repertório. É uma aluna sensível, que se envolve emocionalmente com as peças em estudo e que se sente melhor a tocar piano quando está triste e precisa de se descontraír. Nas aulas revela preocupação em executar corretamente a partitura, em manter uma postura correta ao piano e em focar-se em questões psico-motoras.

Na aula de 29 de abril de 2021, foi a última aula no âmbito da PES e a primeira aula a ser gravada. Nesta aula houve dois momentos-chave para esta investigação. O primeiro momento foi durante o Estudo de Moszkoswky e o segundo com a resolução do problema do ritmo da mão direita na Sonata de Haydn. No caso do Estudo de Moszkoswky, apesar dos progressos, este continuava pouco seguro. Assim, a mestranda dedicou parte da aula a enfatizar a importância de estudar com envolvimento emocional, ou seja, com vontade de resolver os problemas. O facto de a aluna estudar em casa com o teclado, pode não contribuir para um maior envolvimento corporal com o instrumento. Na verdade, são várias as ocasiões durante o ano letivo, em que esta questão foi levantada. Nesta aula foi abordada outra vez esta questão, mas desta vez recorrendo a analogia de que “as experiências marcantes têm mais impacto nas nossas vidas”. Foi estabelecida uma relação com a aluna no sentido de partilha de experiências da mestranda com a obra e de estratégias de estudo, tais como, não ignorar os erros, estudar por pequenas secções, etc. De seguida, para a aluna se envolver emocionalmente com o estudo, foi-lhe pedido que cantasse a melodia. Apesar da timidez, a aluna é musicalmente expressiva e o “cantar” ajuda-a a ter uma intenção musical mais clara.

Na tabela de observação da aula 29 de abril, pode-se constatar melhorias no desempenho musical, nomeadamente no que diz respeito à qualidade sonora e na vontade de compreender a intenção musical (ver figura 13).

Tempo	Professora		Efeitos no/a aluno/a				
			Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade	Desempenho musical	Grau de intensidade
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)				N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Insistência</u> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não 	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<p>Outras obs: <u>Estudo de Chopin</u></p>		

Tempo	Professora		Efeitos no/a aluno/a				
			Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade	Desempenho musical	Grau de intensidade
Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)				N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/outros (professor) <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Demonstração/ Modeling (professor) <input type="checkbox"/> Outra: <u>"Cantar"</u> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Não 	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<p>Outras obs: <u>Estudo de Chopin</u></p>		

Figura 13- Tabela de observação da aula de 29 de abril (Aluna C)

No que diz respeito à Sonata de Haydn, é de realçar a importância de usar exercícios criativos para resolução de um determinado problema. É importante aqui que o professor seja criativo e que conheça os estilos de aprendizagem dos alunos. Neste caso, o foco da aluna na partitura não estava a ajudá-la a audiar a figura rítmica em questão. Apesar de a mestrandia insistir por várias vezes no *fiddling*, a aluna demonstrou-se um pouco hesitante por tais estratégias não serem, de um modo geral, utilizadas. Mesmo assim, a mestrandia foi

insistente e foi confirmando a compreensão da aluna destas figuras rítmicas ao incentivar a reprodução de forma autónoma. Conforme a figura 14, nesta parte da aula foi muito importante a insistência para que a aluna compreendesse de forma significativa as figuras rítmicas (ver tabela 15).

Tempo	Professora		Reações do/a aluno/a														
			Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade												
Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Igual <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	• Vontade • Comunicação • Curiosidade • Atenção • Participação			N/a	1	2	3	4	5	Efeitos nas competências musicais dos alunos	N/a	1	2	3	4	5
			3ª parte da aula														
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética (professora) <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <i>Exercícios rítmicos</i> <i>Insistência</i> <input type="checkbox"/> 																
Outras obs:	<i>Sonata de Haydn</i>																

Figura 14- Tabela de observação da aula de 19 de abril- 3ª parte (Aluna C)

Tabela 15- Transcrição, categorização de estratégias e efeitos na aluna C

Estratégias Adoptadas	Moszkowky -Estudo op.91 n.8 de Haydn- Sonata em Si ^b Maior, Hob. XVI:2	Efeitos na aluna C
<ul style="list-style-type: none"> Feedback motivacional Demonstração 	<p>Aluna C: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Está melhor, mas ainda sem saberes muito bem o que fazer com a esquerda. Vou-te dar um pequeno conselho. Acho que para mim resultou quando estudei esta obra, sobretudo esta parte das dedilhações, virar polegar e sincronização das mãos, é pensar como se estivesses a fazer Hanon. Ou seja, é tocar cada nota com firmeza, com confiança e se quiseres com um bocadinho de raiva. Este tipo de toque</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Insistência • <i>Modeling</i> • <i>Feedback</i> positivo • Insistência • Comprometimento • Insistência • <i>Feedback</i> motivacional • Insistência • Atividade centrada na aluna* 	<p>(demonstração) não te vai ajudar a memorizar o que tens que fazer e a teres uma experiência marcante. Porque nós aprendemos com experiências marcantes. Fazendo este tipo de toque, vai demorar! Vamos começar do 3º compasso com anacrusa, a fazer (demonstração) mas sempre com (inaudível)</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: (incentivo a um toque mais firme e confiante, corrigindo dedilhações e notas erradas)</p> <p>Ana Filipa: Tens aqui uma nota errada. Escreve para não te esqueceres!</p> <p>Aluna: (coopera)</p> <p>Ana Filipa: Ok. Até ao 4º compasso estava bem. Agora a partir daqui, não te esqueças do lá[#] e dá ênfase nesta nota.</p> <p>Aluna: (toca mas erra outras notas e continua)</p> <p>Ana Filipa: Ah não. Não continues. Enganaste-te, tens que voltar. Não dês informações erradas ao cérebro.</p> <p>Aluna: (continua a tocar. O toque torna-se mais confiante e mais sonoro)</p> <p>Ana Filipa: Está bem. Depois tens que insistir mais algumas vezes.</p> <p>Aluna: (toca e engana-se mas desta vez não continua e revela frustração)</p> <p>Ana Filipa: Boa! Boa! É precisamente essa vontade de corrigir que tens que ter. Está bem? Vamos lá!</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Ok. Não fazes muito isso (que fizemos). Agora tens que fazer melodicamente. E como sei que gostas de cantar, vamos cantar.</p> <p>Aluna: (demonstra timidez)</p> <p>Ana Filipa: Não queres cantar hoje? Podes cantar mentalmente. Podias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vontade • Cooperação • Mais segurança e confiança o que se reflete na qualidade sonora • Frustração e vontade de executar bem esta passagem • Cooperação
--	---	--

	<p>cantar porque és naturalmente musical.</p> <p>Aluna: (toca e canta)</p> <p>Ana Filipa: Toca só a melodia e canta.</p> <p>Aluna: (toca e canta)</p> <p>Ana Filipa: Eu gostei quando no compasso 5 tu naturalmente mudaste a posição da mão para fazer a passagem. Pareceu-me que já estava automatizada. Duas mãos?</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Tenta de novo?</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p style="text-align: center;">*Modeling*</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios criativos • Demonstração • Insistência • Demonstração • <i>Modeling</i> • Exercícios criativos para estimular a audição • Demonstração e <i>fiddling</i> • Insistência • Verificação 	<p>Aluna: (toca sonata de Haydn)</p> <p>Ana Filipa: Faz com convicção apenas o polegar da direita e mão esquerda.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Aluna: (toca exercício criativo)</p> <p>Ana Filipa: (demonstra a passagem toda)</p> <p>Aluna: (toca mas não faz corretamente o ritmo)</p> <p>Ana Filipa: Estás com pressa em fazer o 3, não vale a pena. Se eu fizesse a mão esquerda em semicolcheia, o 3 batia com a 2ª semicolcheia. Inventas...ok? Que é para entenderes o ritmo da direita. (demonstração mas de uma forma mais lenta e exagerada para que a aluna veja a sincronização das duas mãos).</p> <p style="text-align: center;">*modeling*</p> <p>Ana Filipa: (inaudível) está bem! Não ligués à partitura.</p> <p>Aluna: (toca num andamento lento tendo compreendido bem)</p> <p>Ana Filipa: No tempo (toca com aluna)</p> <p>Aluna: (toca e compreende)</p> <p>Ana Filipa: Sozinha</p> <p>Aluna: (toca mas continua incorreto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho em resolver o problema • Atenção

<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios criativos 	<p>Ana Filipa: (invenção de mais exercícios criativos)</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Na minha opinião, eu fazia sempre 1,2,3.</p> <p>Ana Filipa: Podes fazer isso tipo formação musical, jogo de ritmos. Experimenta lá.</p> <p>Aluna: (faz o exercício)</p> <p>Ana Filipa: Duas mãos vai!</p> <p>Aluna: (toca agora corretamente)</p> <p>Ana Filipa: É isto!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação
<p>*A aluna tem gosto pelo canto e pretende seguir canto.</p>		

Na aula de 20 de maio foi abordada a peça favorita da aluna – Mazurka n.3 de Frágoso. A aluna mostrou-se mais à vontade com a mestrandia e entusiasmada com o programa da aula. A aluna demonstrou bastante gosto em tocar esta peça, embora com alguns problemas de clareza digital e de ritmo, resultantes da má interpretação do *ritardando*.

Na primeira parte da aula, a mestrandia focou-se no elemento expressivo do *ritardando*, sem, no entanto, esquecer a ideia musical da aluna. Foi explicado que o *ritardando* estava a desfazer o compasso ternário e usando a analogia das equações de matemática, sendo referido que as figuras rítmicas continuavam a ter o mesmo valor durante o *ritardando*. A aluna mostrou-se mais participativa e com vontade em corrigir este problema e a mestrandia recorreu ao *modeling* para a aluna ganhar um melhor sentido de pulsação. Durante o *modeling* deu ênfase ao liricismo da linha melódica numa perspetiva de “canto”.

Na segunda parte da aula foram abordadas questões de gesto corporal para que a qualidade sonora fosse mais rica e expressiva, fazendo jus ao conteúdo emocional da obra. A aluna foi incentivada a usar o braço, sendo realçada a importância de enfatizar a linha de soprano e a linha melódica com os acordes de acompanhamento. Apesar do entusiasmo da aluna notou-se alguma insegurança e dificuldade em aplicar o peso do braço devido a sua falta de prática individual no piano acústico. Para estimular a confiança da aluna a mestrandia tocou e/ou cantou enquanto a aluna tocava. Durante a análise da gravação a mestrandia verificou que havia um maior envolvimento da aluna com esta estratégia de tocar juntamente com a aluna. Esse envolvimento verifica-se através de uma maior expressividade corporal da aluna e nuances de timbre.



Figura 15- Insistência na execução de uma sonoridade mais rica (26mins18s)

Finalmente foram criados exercícios criativos com vista a melhorar a clareza digital dos *arpeggios*, tendo sido pedido à aluna para não se focar tanto na partitura e que pensasse nos movimentos performativos e nas sonoridades da harpa. Foi-lhe dado algum tempo para explorar, mas uma vez mais a limitação do tempo de aula não permitiu que houvesse uma maior exploração. Aqui fazendo uma comparação entre as tabelas de observações das duas aulas (figuras 13, 14 e 16), verificaram-se significativas diferenças no envolvimento da aluna, sobretudo a nível da comunicação com a mestrande e na curiosidade com os conteúdos abordados durante a aula de 20 de maio.

Aluno C Ano: 9º Data da aula: 20 de maio

Tempo	Professora		Efeitos no/a aluno/a									
			Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade					Desempenho musical	Grau de intensidade	
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			Vontade	Comunicação	Curiosidade	Atenção	Participação		N/a 1 2 3 4 5	N/a 1 2 3 4 5
15 mins		<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>"Cantar"</u> <input checked="" type="checkbox"/> <u>Tocar com a aluna</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 								
Outras obs:	<p>Incentivo ao envolvimento corporal. Quando a professora toca a aluna fica mais envolvida. A aluna demonstrou-se mais desatenta em relação à aula anterior. Também houve melhorias de confiança.</p>											

Tempo	Professora		Efeitos no/a aluno/a									
			Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Grau de intensidade					Desempenho musical	Grau de intensidade	
Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			Vontade	Comunicação	Curiosidade	Atenção	Participação		N/a 1 2 3 4 5	N/a 1 2 3 4 5
15 mins		<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/outros (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Exercícios criativos</u> <input checked="" type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 								
Outras obs:	<p>Amplos e aproximação com a turma.</p>											

Figura 16- Tabela de observação da aula de 20 de maio (Aluna C)

Tabela 16- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna C

Estratégias adotadas	Os arpeggios	Efeitos na aluna C
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Imagética • Demonstração • Exercícios criativos • Insistência 	<p>Ana Filipa: Vamos lá fazer (toca o <i>arpeggio</i>) Aluna: (toca) Ana Filipa: Afasta-te um bocadinho mais do piano (demonstração) Aluna: (toca) Ana Filipa: Vamos visualizar a harpa. Vamos aproveitar para (inaudível). Tira a partitura e vais tocando como a harpa (demonstração de exploração de sonoridades), para no fundo é para ganhares mais controlo na passagem deste polegar para outro. <i>*Modeling*</i> Ana Filipa: Ok. Agora com esta ideia da harpa que tens, aplicas e fazes (<i>arpeggio</i> da peça). Aluna: (toca) <i>*Modeling*</i></p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Vontade

Impacto das estratégias na afetividade e desempenho da aluna

A aluna C foi uma aluna que se mostrou sempre constante ao nível do estudo individual e no trabalho desenvolvido em sala de aula. As estratégias de envolvimento emocional com os conteúdos programáticos das obras abordadas tiveram impacto no progresso registado na prática pianística e com reflexos numa maior motivação. A história do pequeno burro da peça de Ibert utilizada no início do ano letivo, ainda com poucos conhecimentos sobre a aluna em questão, não surtiu os efeitos pretendidos na aluna. No entanto, após um melhor conhecimento das características individuais da aluna, as metáforas

relacionadas com o canto acabaram por ter efeito positivo no desempenho musical da aluna e também na envolvimento da aluna com os conteúdos programáticos em estudo.

Um exemplo ilustrativo, é o excerto seguinte do relatório da aula 23:

Para a aluna ter uma melhor ideia da distribuição das vozes, sugeri-lhe que usasse cores na partitura. A aluna referiu que ambas as vozes não lhe diziam muito, mas que a voz contralto lhe parecia ter mais significado. A professora estagiária recorreu à metáfora de duas amigas, uma a lamentar-se e outra a consolá-la para explicar que as duas vozes se complementam. No entanto, eu referi à aluna para construir um diálogo fictício entre duas amigas. Depois, em relação à voz do baixo, comparei-a com o ambiente envolvente da conversa das duas amigas (em casa, na igreja, etc.). Pedi à aluna que tentasse fazer isso, sem ter receio de eventuais enganos (incentivo ao fiddling e noodling). (Excerto da aula 23 da aluna C, Relatório da PES, p.250)

Relativamente ao envolvimento emocional com os conteúdos programáticos, as peças com a maior pontuação são as que representam o seu gosto pelo canto ou as marcadamente expressivas. A Mazurka n.3 de Fragofo foi considerada a preferida por ser bonita, expressiva e desafiante, tendo ainda associado a peça às emoções de felicidade e raiva. A Invenção a Duas Vozes de Dó Maior foi caracterizada como a menos expressiva.

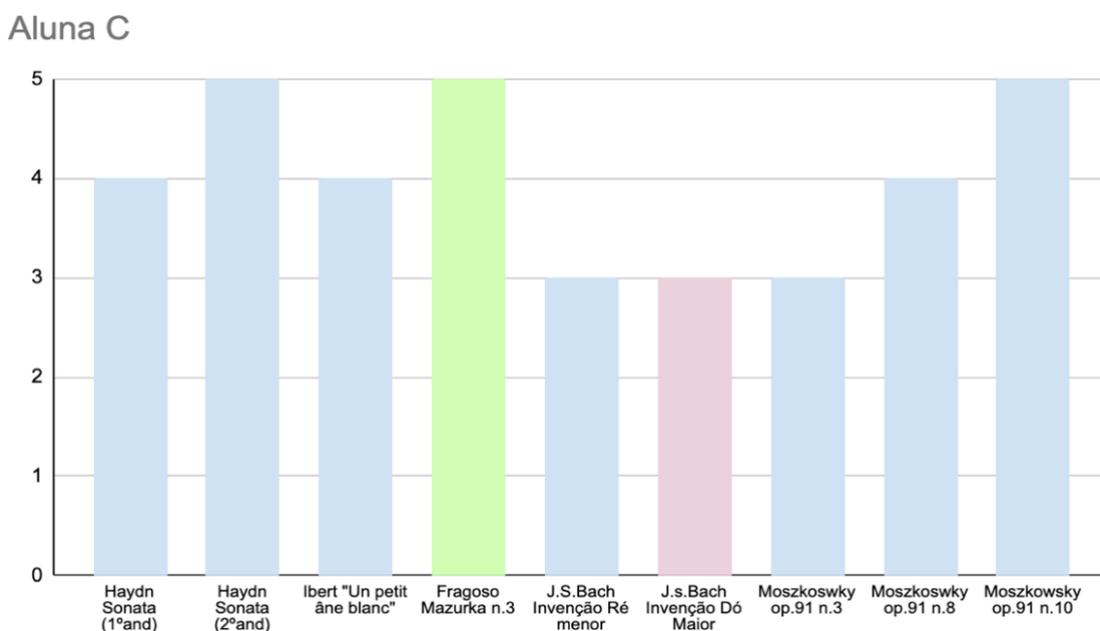


Figura 17- Grau de preferência com as obras do programa (Aluna C).

Verde – obra que mais gosta de tocar

Vermelho- obra que menos gosta de tocar

Escala de Likert (1-Não gosto; 2- Gosto pouco; 3-Neutro; 4- Gosto; 5- Gosto muito)

A aluna refere que gostaria de ter mais oportunidades para explorar as emoções, pois desse modo sentir-se-ia mais livre para se expressar emocionalmente e mais motivada para o estudo. A professora cooperante na entrevista revelou a intenção de a aluna prosseguir os estudos musicais, mas na área de canto. O caso da aluna C, mostra a importância de encarar as aulas de instrumento de uma forma holística e com isso estimular a sua individualidade e o desenvolvimento de competências musicais de uma forma geral:

(...) por exemplo a aluna C que não quer seguir piano, mas canto, embora pianisticamente esteja muito bem e tenha conseguido aquilo que queria. Foi capaz de se envolver emocionalmente, não era uma pessoa estável e ficou. Hoje foi o seu último dia de aula e foi triste (um sentimento agridoce) pois sabendo ela que passou por muita coisa, nunca desistiu do piano, mas ao mesmo tempo, percebeu que foi rentável nunca ter desistido porque, de qualquer forma, vai seguir o ramo da música e ela percebeu que evoluiu muito no piano desde que chegou aqui. (Patrícia Sousa, 2021)

5.1.4. Caso 4 - Aluna D

A aluna D frequenta o 6º grau de piano em regime articulado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro. Iniciou os seus estudos de piano entre os 8 a 10 anos, pretendendo seguir os estudos musicais. Revela que gosta muito de música clássica e que está muito envolvida com a prática pianística, dedicando ao estudo individual mais de 4 horas semanais sem apoio, por forma a registar progressos e aprender novo repertório. Para além disso, no questionário ao encarregado de educação, verificou-se que a aluna tem também por hábito tocar outras obras musicais condizentes com as suas preferências musicais (música clássica).

Na aula de 13 de maio verificaram-se três momentos de particular relevância para esta investigação. De uma forma geral a aluna mostrou-se atenta e muito envolvida com a aula, pese embora algumas dificuldades de interação, limitando-se a aluna a manifestar concordância gestual. À medida que as estratégias foram de encontro ao que a aluna queria exprimir musicalmente esta tornou-se mais comunicativa e com mais iniciativa própria em explorar, experimentar e repetir com vista a melhorar um determinado aspeto musical. A própria mestrandia sentiu-se mais envolvida, dando lugar a um *feedback* autopoético.

O primeiro momento incluiu estratégias como demonstração e *modeling* e uso de exercícios criativos para evitar a mera repetição e promover o entusiasmo.

O segundo momento incluiu o *modeling* e o *feedback* positivo. A aluna já toma algumas atitudes proactivas como por exemplo tocar em simultâneo com a mestranda.

O terceiro momento é o ponto culminante da aula, pois teve um maior efeito na mudança de atitude da aluna, que se tornou mais proactiva e mais participativa. Esse momento incluiu variadas estratégias como uso de exercícios criativos, o incentivo ao pensamento crítico, divergente e criativo, com ênfase na busca da identidade musical da aluna. A aula tornou-se mais dinâmica devido à espontaneidade da aluna em experimentar e explorar diferentes aspetos musicais, tendo a mestranda dado o espaço necessário, com recurso a interrupções pontuais para dar *feedback* crítico e positivo. A mestranda incentivou o pensamento criativo da aluna criando uma melodia com recurso a vozes interiores dos acordes da mão direita (o relatório desta aula consta na parte B da dissertação).

Aluno: D Ano: 10 Data da aula: 13 de maio

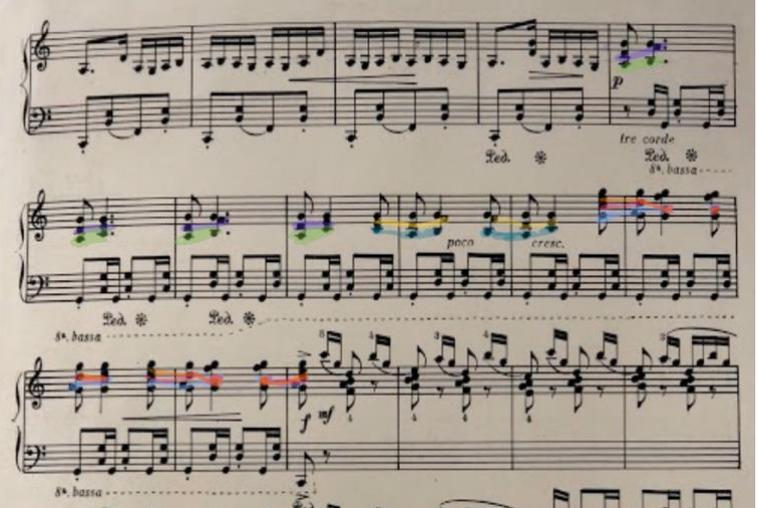
Tempo	Professora	Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a												
				Grau de intensidade												
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)			N/a	1	2	3	4	5	Desempenho musical	N/a	1	2	3	4	5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Exercícios criativos</u> <input checked="" type="checkbox"/> 	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 						<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 							
Outras obs:																

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a												
				Grau de intensidade												
Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adoptadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)			N/a	1	2	3	4	5	Desempenho musical	N/a	1	2	3	4	5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/outros (professor) <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/ Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Feedback positivo</u> <input checked="" type="checkbox"/> 	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Igual <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Curiosidade <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Atenção <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Participação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 						<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sentido de fraseado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacidade de concentração <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de memorização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Qualidade sonora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Capacidade de diagnosticar os problemas <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 							
Outras obs:																

Figura 18- Tabela da observação da aula 13 de maio (Aluna D)

Tabela 17- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna D

Estratégias	Experimentação das melodias das vozes interiores (compasso 35 a 43)	Efeitos na aluna
<ul style="list-style-type: none"> Exercícios criativos Demonstração Ênfase no conteúdo 	Ana Filipa: Muitas vezes com o metrónomo só no 1º tempo. Agora aqui (exemplifica e a aluna experimenta ao mesmo tempo). Podes também cantar. Exercício para ti: Fazer só a melodia da voz interior juntamente com a	<ul style="list-style-type: none"> Aluna demonstra iniciativa, curiosidade,

<p>emocional da obra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento divergente • Incentivo à individualidade da aluna* • Recurso a algum <i>feedback</i> crítico e positivo às diversas experimentações realizadas pela aluna 	<p>mão esquerda. (exemplificação). Estás a perceber a ideia?</p> <p>Aluna: Faço o sol lá si aqui? Eu faço (toca ao piano)</p> <p>Ana Filipa: É como tu quiseres! É o que te soar melhor. Para mim é-me mais familiar sol lá si...(canta), mas confesso que há outras notas que fazem sentido sol lá si (canta) Mas isso é o que tu escolhes. Tipo: Isso faz-me lembrar o malhão malhão.</p> <p>Aluna: (risos)</p> <p>Ana Filipa: Tem que ser uma melodia que se identifique mais contigo!</p> <p>*Exploração por iniciativa própria da aluna*</p>  <p><i>Carneiro, Bailadeiras (compasso 31-47)</i></p> <p>*As diversas cores são as várias possibilidades referidas e /ou exploradas durante a aula.</p>	<p>participação e atitude proativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • A aluna demonstra gosto em explorar, atitude proativa e demonstra criatividade e com sentido crítico.
<p>*Com base na enculturação e preferências musicais da aluna</p>		

A aula de 10 de junho de 2021 foi uma aula experimental com foco sobretudo nas estratégias para o envolvimento emocional com os conteúdos programáticos. A aluna mostrou-se bastante entusiasmada, criativa e receptiva em ouvir outras interpretações e ideias musicais (ver tabela de observação- figura 20). Como referido anteriormente, a aluna tem preferência pelo 1º andamento da Sonata op.46 de Kabalevsky pelo que na aula foi dada relevância à exploração do conteúdo emocional da sonata e à sensibilização da aluna. No final da aula, ficou ciente que essa exploração do conteúdo emocional pode ser feita em peças ou obras que não sejam tão entusiasmantes, abrindo para uma possível oportunidade de transferência (ver ponto 2.2.1) de competências apreendidas durante a Sonata de

Kabalevsky para outras peças/obras. A abordagem *scaffolding* é bastante evidente aqui com uma intensa troca de pontos de vista (negociação) sobre a obra musical. A figura 19 refere-se ao momento em que a aluna partilhou as suas sensações após tocar um excerto do 1º andamento da sonata de Kabalevsky (“*Sinto o frio na barriga*”). O incentivo ao pensamento crítico e criativo esteve fortemente presente no trecho, bem como o incentivo à exploração. Comparativamente com a aula de 13 de maio, a aluna revelou maior participação e maior comunicação com a mestrandia, tendo estabelecido uma relação mais afetiva quer com a mestrandia quer com a aprendizagem de piano. A mestrandia valorizou bastante os pontos de vista da aluna e as ideias musicais, contribuindo com diferentes pontos de vista e orientando a aluna para alcançar as ideias musicais pretendidas. O comprometimento foi aqui bastante eficaz pois a mestrandia fez uso do envolvimento da aluna com a obra, juntamente com os objetivos de carácter musical estabelecidos pela própria aluna.



Figura 19- Partilha de sensações transmitidas pela sonata de Kabalevsky (15mins10s)

Aluno D Ano: 10^o Data da aula: 10 de junho

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal do aluno reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a		
				Grau de intensidade	Desempenho musical	
Parte Da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/Outro (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/> 	Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Igual <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade Comunicação Curiosidade Atenção Participação 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação Sentido de fraseado Capacidade de concentração Capacidade de memorização Qualidade sonora Capacidade de diagnosticar os problemas 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Outras obs:	Construção da narrativa musical. Explicação do sentido emocional					

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Efeitos no/a aluno/a		
				Grau de intensidade	Desempenho musical	
Parte da Aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética/outros (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração/ Modeling (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: <u>Incentivo à expressão</u> <u>Introspectiva</u> <input type="checkbox"/> 	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade Comunicação Curiosidade Atenção Participação 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação Sentido de fraseado Capacidade de concentração Capacidade de memorização Qualidade sonora Capacidade de diagnosticar os problemas 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Outras obs:						

Tempo	Professora	Mudança de postura corporal reveladora de interesse, confiança ou de maior abertura aos conteúdos da aula	Elementos de envolvimento do aluno	Reações do/a aluno/a		
				Grau de intensidade	Efeitos nas competências musicais dos alunos	
Parte da aula	Estratégias pedagógicas adotadas pela professora (assinalar as que foram aplicáveis)	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>		N/a 1 2 3 4 5		N/a 1 2 3 4 5
15 mins	<ul style="list-style-type: none"> Metáforas/Imagética (professora) <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento crítico do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar pensamento criativo do aluno <input checked="" type="checkbox"/> Incentivar comprometimento do aluno <input type="checkbox"/> Demonstração (professor) <input checked="" type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/> 	Sim <input type="checkbox"/> Igual <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade Comunicação Curiosidade Atenção Participação 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> Sentido de pulsação Sentido de fraseado Capacidade de concentração Capacidade de memorização Qualidade sonora Capacidade de diagnosticar os problemas 	N/a 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Outras obs:						

Figura 20- Tabela de observação da aula 10 de junho (Aluna D)

Tabela 18- Transcrição, categorização das estratégias e efeitos na aluna D

Estratégias Adotadas	Kabalevsky Sonata op.46 (1º andamento - desenvolvimento)	Efeitos na aluna D
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento crítico • Scaffolding 	<p>Aluna: (toca)</p>  <p><i>Sonata op.46 (1º andamento), Kabalevsky, cps. 122-147</i></p> <p>Ana Filipa: Como vês muda aqui de carácter. Quais são as principais características nesta secção? Eu vou começar! É tudo staccato. Outra característica?</p> <p>Aluna: (risos) mmmmm. É tudo marcato.</p> <p>Ana Filipa: Muito bem! E mais?</p> <p>Aluna: Tem aqui a melodia principal.</p> <p>Ana Filipa: mmm.. Okay. Agora, um pequeno aparte. Existe uma diferença entre a raiva e o medo, em que dizem que a raiva está mais relacionada com marcato, staccato, tempo rápido e tempo forte e tem acordes dissonantes. O medo é praticamente a mesma coisa mas tem secções de pianíssimo. Agora vais buscar situações da tua vida ou situações que presenciaste que te transmitiram medo e raiva. Aqui dá-me ideia que é uma mistura das duas, porque faz crescendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna demonstra entusiasmo a tocar. Os movimentos corporais estão em sintonia com o carácter da obra. • Participação ativa • Participação ativa com partilha da

<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à criação da narrativa e imagética musical 	<p>Aluna: Isto para mim começa no medo e vai a uma raiva e volta ao medo.</p> <p>Ana Filipa: Tens alguma ideia porquê? O que é pode oscilar entre medo, raiva e ódio?</p> <p>Aluna: Estou a pensar que o compositor viveu durante a 2ª guerra mundial. Então estou a pensar que no filme, eles começam por ter medo, mas depois têm raiva mas continuam com medo.</p> <p>Ana Filipa: Estás a pensar naqueles filmes da 2ª guerra mundial.</p> <p>Aluna: (acena afirmativamente)</p> <p>Ana Filipa: Ok. E há alguma cena em específico relativa à 2ª guerra mundial (filme) que queiras pôr ali? Eu depois digo qual é a minha! (risos)</p> <p>Aluna: (risos). Sim uma cena no meio da guerra.</p> <p>Ana Filipa: Alguma coisa específica? Nem tudo o que acontece na guerra transmite esse tipo de ritmo. Por exemplo uma luta corpo a corpo é mais descontrolada. Estou a pensar no Romeu e Julieta, na luta entre Romeu e Tybalt. Prokofiev faz umas cenas mais descontroladas e inesperadas, que condizem com as facadas. Agora neste caso, parece-me muito controlado e queria que pensasses numa situação de guerra. Imaginas que queres meter esta seção num filme. Qual é a cena do filme da 2ª guerra mundial que achas que dá arrepios e que se conjuga muito bem aqui. (silêncio) Não há respostas erradas...</p>	<p>sua imaginação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento criativo • Explicação 	<p>Aluna: Para mim, eles estão todos juntos a andar direitinhos, mas depois vêm as bombas todas. Não sei!</p> <p>Ana Filipa: Muito bem. Ok! Então vamos fazer isso.</p> <p>Aluna: (toca)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna toca com muito mais confiança e com uma intenção musical clara.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> • Insistência 	<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	

<ul style="list-style-type: none"> • Metáfora cinética • Incentivo ao sentimento de pertença* da aluna 	<p>Ana Filipa: Vamos fazer em piano, para tu perceberes ao pormenor os gestos que tens que fazer. Convém fazer com as mãos separadas primeiro (inaudível). Agora fazes como está, mas mais controlado.</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Ok. Melhor! Acho que resolves alguns problemas da mão esquerda, se pensares no carácter dos soldados a marcharem, que não tropeçam por nada deste mundo. Se pensares assim, essa imagem vai até às pontas dos dedos. Na minha opinião, são aqueles comboios de guerra. Está bem, queres tentar mais uma vez? Mapa mental e depois tocas e transmites aquilo que queres?</p> <p>Aluna: (pensa e toca)</p> <p>Ana Filipa: Foi muito melhor! Gostastes?</p> <p>Aluna: Sim.</p> <p>Ana Filipa: Então qual é a sensação que transmitiu? A raiva e o medo ao mesmo tempo?</p> <p>Aluna: Sim. Sinto um frio na barriga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa
	<p>Ana Filipa: Vamos ver outra parte, que é contrastante. Experimenta aqui.</p> <p>Aluna: Posso fazer a transição?</p> <p>Ana Filipa: Podes fazer.</p> <p>Aluna: (toca e interrompe por iniciativa própria dos cps. 163-203)</p> <p>Ana Filipa: Porque paraste aí? Estou só a perguntar!</p> <p>Aluna: Agora começa uma coisa diferente. (cp. 203)</p> <p>Ana Filipa: Concordo! E agora? Já não tens stacatto e tens duas ideias contrastantes. O que é que pensas que podes transmitir aqui?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna revela pensamento crítico e iniciativa, tendo compreendido que a aula é dedicada à construção da narrativa musical de seções contrastantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração 	<p>Aluna: Eu não sei, depois da raiva vem aquela paz e aquela sensação.... não sei.</p> <p>Ana Filipa: É uma paz duradoura?</p> <p>Aluna: Não sei. (risos)</p> <p>Ana Filipa: É que estou a ver (inaudível)</p> <p>Aluna: Mas também já não é aquela raiva que sentia antes.</p> <p>Ana Filipa: Pois não. Se não sabes, pensa em alguma coisa. Quando não sabemos, não conseguimos transmitir nada. Nós estamos a construir uma narrativa musical, tens que saber o que queres fazer. Se eu não tivesse nenhuma ideia, iria estudar a carga emocional de cada acorde. *demonstração*. Qual é que achas que transmite maior carga emocional?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo ao pensamento crítico 	<p>Aluna: (aponta na partitura)</p> <p>Ana Filipa: E antes disso tens uma melodia (canta). Tens várias opções, certo? Terias que experimentar e ver qual delas te diz mais.</p> <p style="text-align: center;">*Experimentação* (cerca de 5 minutos)</p> <p>Ana Filipa: O que achas? É para o lá bemol ou para o sol?</p> <p>Aluna: Para o lá bemol mas também aquele sol é uma nota longa.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback crítico</i> • <i>Caricatura e modeling.</i> 	<p>Ana Filipa: Faz sentido. E se fizéssemos assim: dar importância a estes dois momentos, mas não da maneira que estás a pensar. Por exemplo, aquela sonoridade dos violoncelos e contrabaixos (canta).</p> <p style="text-align: center;">*experimentação*</p> <p>Ana Filipa: Aqui, tens duas situações Aqui neste lá não tocava tão forte. A razão é porque vais quebrar a nota longa sol. *Caricatura e demonstração*. Estás a perceber a ideia? Aqui também tens crescendo só a partir daqui, portanto nunca pode ser tão</p>	

<p>• <i>Feedback</i> motivacio- nal</p> <p>• <i>Insistência</i></p>	<p>forte. Numa perspetiva mais emocional é mais (demonstração). Experimenta, surpreende-te a ti própria, experimenta até coisas diferentes.</p>  <p><i>Sonata op.46 (1º andamento), Kabalevsky, cps. 163-175</i></p> <p>Aluna: (pensa e toca)</p> <p>Ana Filipa: Mas acho que podes fazer melhor. Estamos quase lá. Só uma dica: Acho que estás a fazer muito forte e depois mais tarde já não tens mais nada para dar, porque o piano já deu tudo.</p> <p>Aluna: Aonde?</p> <p>Ana Filipa: Aqui, as dinâmicas estão quase idênticas. Tens que recalibrar melhor. Tens um súbito piano e depois quase forte, ênfase no quase. Queres fazer forte mas fazes só quase. E depois aqui, marcatíssimo, tens aqui crescendo, portanto comesas mais piano para poderes fazer crescendo e fazer 1,2,3,4,5 acentos com o clímax no 5º acento e libertas a energia toda.</p> <p>Aluna: (toca)</p> <p>Ana Filipa: Que é pensas sobre essa parte final? Estávamos numa parte tão bonita e qual é a razão para esta seção?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Curiosidade • Necessidade de compreender bem a tarefa.
---	---	---



Sonata op.46 (1º andamento), Kabalevsky, cps. 193-206

• Arquétipo emocional da obra **

• Comprometimento da aluna

• Demonstração
 • Incentivo à narrativa imaginada

• Analogia

Aluna: (pensa)

Ana Filipa: Afinal, estamos numa paz não duradoura.

Aluna: (risos)

Ana Filipa: O que é que achas? É a tua história...

Aluna: Aqui, não sei, mas dá-me ideia, que aqui temos que estar calmos de espírito, mas interiormente há um conflito, não se pode vacilar. É um frio na barriga.

Ana Filipa: É mais ou menos quando apareceu o covid-19. É sempre um perigo à espreita. Isso é uma boa ideia para mim, transmitir nesta melodia a desconfiança e o receio.

Aluna: (experimentação)

Ana Filipa: Isso mesmo. Gostei muito. Continua.

Aluna: (toca)

Ana Filipa: A nível de gesto, controla melhor. Cuidado com o acento neste sol, porque não é isso que queres, certo?

Aluna: Não, não. (com veemência)

Ana Filipa: Pronto. (Demonstração). Aqui podes criar suspense. Aqui neste caso, tens que repensar no gesto que te vai ajudar a fazer aquilo que queres melodicamente. Como no ballet, nem sempre fazemos saltos, às vezes temos que fazer pliés. Não são tão bonitos, mas são necessários.

Aluna: (experimenta)

• Sentido crítico e vontade de fazer melhor.

<p>• Insistência</p>	<p>Ana Filipa: O teu problema é que a mão direita te obriga tirar a esquerda. Tens que pensar numa maneira de conjugar as duas mãos. Olha para as tuas mãos e vê como elas se conjugam. Tens que decidir qual é a dedilhação que favorece mais.</p> <p>Aluna: (experimenta e consegue perceber quando faz o acento indesejado, demonstrando corporalmente o desagrado).</p> <p>Ana Filipa: Pois é, continua a trabalhar.</p> <p>Aluna: (experimentação)</p> <p>Ana Filipa: Certo, mas pensa nisso. Se calhar fazer 2, 2, 2 não te ajuda muito. Para mim isso não ajudaria, e no teu caso se resultasse não te dizia nada, mas como acho que não te ajuda e estás a fazer acentos que tu própria não queres, eu acho mesmo que precisas de repensar a dedilhação. É veres outras soluções.</p>	
<p>*Fazer com que os alunos sintam “ownership”, ou seja, que os progressos, sentimentos ou as ideias são mérito deles (Thompson, 2018). **Fraser (2003, p. 724)</p>		

Impacto das estratégias na afetividade e desempenho da aluna

Analisando o questionário II, A aluna D é uma aluna muito motivada. As aulas com esta aluna foram muito desafiantes e com recurso à exploração emocional do conteúdo das obras. A aluna revelou que a utilização de metáforas, imagens, histórias e a realização de exercícios criativos são necessários durante as aulas e estudo individual. No questionário II, no que diz respeito ao pensamento crítico e criativo a aluna refere que esta estratégia contribuiu para (re)descobrir os seus gostos musicais, procurar ouvir outras interpretações e ter um sentido mais crítico.

Quanto ao seu envolvimento com os conteúdos programáticos há também a mesma preferência por obras emocionalmente mais expressivas, com destaque para a Sonata op.46 de Kabalevsky por ser a mais bonita, expressiva e desafiante. A aula de 10 de junho foi reveladora do seu envolvimento com a obra e de como é importante estimular este envolvimento com o professor a orientar e a dar “tempo” para essa exploração.

Aluna D

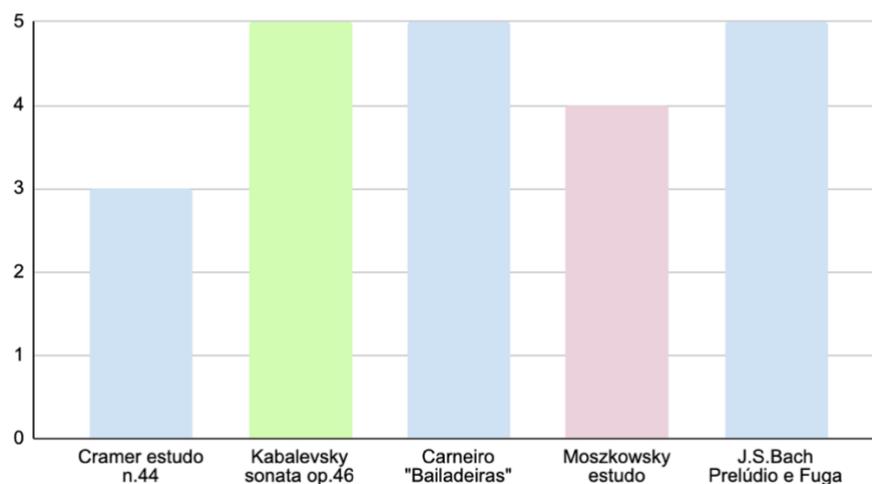


Figura 21- Grau de preferência com as obras do programa (Aluna D).

Verde – obra que mais gosta de tocar

Vermelho- obra que menos gosta de tocar

(Escala de Likert (1-Não gosto; 2- Gosto pouco; 3-Neutro; 4- Gosto; 5- Gosto muito)

A aluna apesar de se mostrar durante todo o ano extremamente envolvida e motivada com os conteúdos programáticos e com a aprendizagem de piano, referiu sentir-se mais motivada após a aplicação das estratégias pedagógicas para (re)descobrir os seus gostos musicais e ouvir outras interpretações com vista a estimular o seu sentido crítico e a criatividade. Na entrevista com a professora cooperante, quanto à evolução da aluna D e à importância de abordar os conteúdos emocionais das obras foi referido o seguinte:

Mestranda – Acho que ela ficou mais motivada...mas em termos de envolvimento emocional na última aula que lhe dei, destinada apenas às emoções e não a questões técnicas, queria mesmo aplicar com ela a teoria de Juslin, sentir as emoções da música, trabalhar mais com ela o som e o gesto para que ela transmita aquelas emoções e se envolva emocionalmente com a música.

Professora Cooperante – Exatamente, eu acho que ela precisa mais de foco e de concentração nesses aspetos, porque ela tem potencial, mas não sabe como.

5.2. Análise Geral dos Resultados

Considerando os resultados globais da aplicação de estratégias de envolvimento emocional no ensino/aprendizagem de piano dos quatro alunos-participantes em função dos objetivos definidos na presente investigação, podemos resumir que de um modo geral, os alunos não se mostraram inicialmente familiarizados com algumas das estratégias e abordagens aplicadas, pois na instituição onde decorreu a investigação os objetivos estão mais focados nas dimensões cognitivas e psico-motoras do que na dimensão emocional da música. Apesar disso, os alunos aderiram positivamente aos desafios da aplicação das estratégias propostas, como instrumentos facilitadores de uma melhor compreensão dos aspetos mais musicais e caraterísticos das peças em estudo, com o consequente resultado, ainda que ligeiro, da sua maior ligação afetiva com os conteúdos programáticos.

De referir que estes resultados se inserem num determinado contexto da presente investigação caracterizada por uma certa insuficiência de tempo dedicado pelos alunos a esta ação pedagógica, nomeadamente, devido à sobrecarga das suas tarefas escolares, arranque tardio da implementação do projeto e perturbações ocasionadas pela pandemia covid-19. Mesmo assim, constatou-se que na maior parte dos casos a aplicação de mais do que uma estratégia se revelou mais eficaz, sobretudo quando atentas as caraterísticas de cada aluno e os objetivos específicos das tarefas a realizar.

Algumas estratégias ou a sua combinação criativa revelaram-se mais sugestivas para o aluno quando a sua utilização foi objeto de um diálogo empático e esclarecedor com a mestrandia, tendo sido importante também o recurso à insistência ou *feedback* positivo na melhoria de resultados, como foi o caso da combinação entre a insistência, comprometimento e os exercícios criativos/pensamento criativo.

Os resultados do questionário II aos alunos (realizado após a conclusão da investigação), revelaram que a sua apreciação pelo trabalho desenvolvido com a mestrandia foi de um modo geral muito positivo (figura 22) e se revelou útil no desenvolvimento de uma aprendizagem com aspetos mais desafiantes, tais como, o incentivo à criatividade e ao gosto pela aprendizagem e prática de piano.

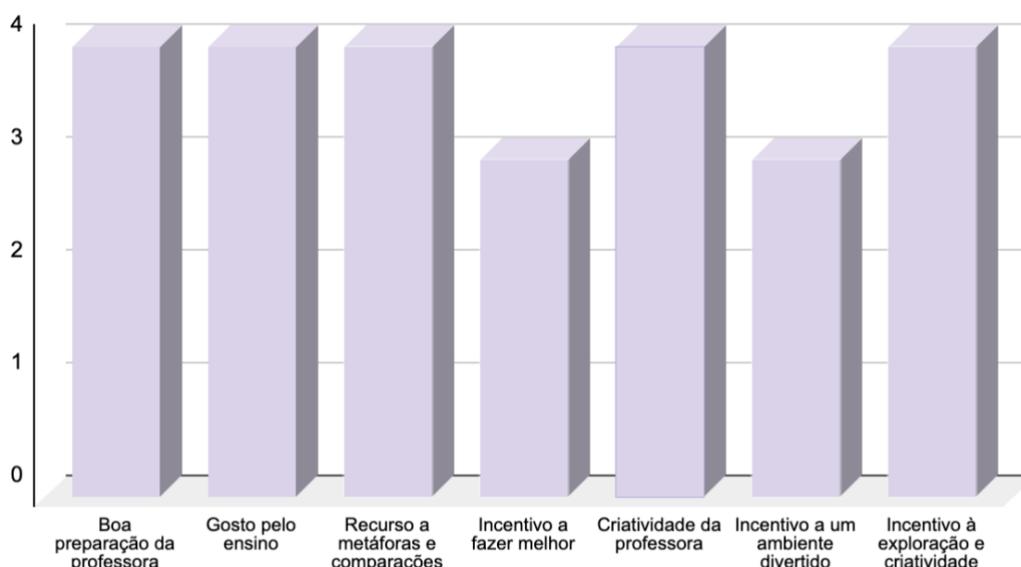


Figura 22- Tabela de apreciação da professora estagiária pelos alunos (questionário II)

Importa sublinhar que, no essencial, os resultados da aplicação das estratégias de envolvimento emocional, ainda que muito condicionados (vide limitações à investigação), se mostraram positivos quanto a um maior envolvimento emocional dos alunos-participantes (embora em graus diferentes) com as tarefas propostas, designadamente: (i) na resolução de aspetos técnico-expressivos, (ii) na compreensão da intenção musical; (iii) na compensação, por verem as suas sugestões e opiniões consideradas; (iv) e sobretudo na motivação para prosseguirem uma aprendizagem significativa e o “gosto” por tocar piano (Hallam, 2010; Elliot, 20005; Novak, 2002).

Todos os alunos reportaram no questionário II que as estratégias aplicadas como as metáforas, analogias, imagética e exercícios criativos facilitaram a resolução de aspetos técnico-expressivos e da compreensão da intenção musical das obras estudadas, desde que centrados nas características dos alunos. A combinação de estratégias como a insistência, o comprometimento e os exercícios criativos tiveram efeitos positivos nos alunos não só ao nível da atenção como na resolução de aspetos técnicos-expressivos, como se pode constatar nas tabelas de observação.

Todos os alunos reconheceram no questionário II a importância da exploração do conteúdo emocional das obras para aprofundar a conexão com a aprendizagem musical,

terem mais oportunidades de se expressarem emocionalmente e sentirem que as suas ideias e opiniões são valorizadas.

Através de uma análise global das tabelas de observação e dos questionários II, a mestranda constatou que as estratégias que incentivaram o pensamento crítico e criativo, de uma forma geral, contribuíram para uma maior participação ativa e atenção dos alunos, além de serem um precioso recurso para a mestranda aquilatar da compreensão pelos mesmos dos conteúdos abordados durante as aulas e, caso necessário, posterior ajustamento de estratégias com vista a uma aprendizagem efetiva.

No essencial, a mestranda constatou que no decurso da prática educativa a comunicação dialógica e empática com os alunos se revelou fulcral no envolvimento emocional com as tarefas propostas e que os mesmos manifestaram uma maior motivação para a prática instrumental.

Capítulo 6. Discussão de resultados

Após a análise de resultados, concluiu-se que, de um modo geral, todos os alunos participantes responderam positivamente ao desafio de se envolverem mais ativa ou emocionalmente com a aprendizagem dos conteúdos programáticos e ficaram mais sensibilizados para reconhecerem a importância do papel das emoções na música, embora esta não seja uma dimensão devidamente considerada nos objetivos específicos e critérios de avaliação de desempenho da instituição que frequentam.

Na presente investigação deu-se primazia ao desenvolvimento de uma aprendizagem emocional no contexto do ensino individual de piano em sala de aula, em particular tendo em consideração as características individuais do aluno e o objetivo de estabelecer uma conexão emocional entre o aluno e a tarefa ou a matéria objeto de estudo, proporcionadora de uma aprendizagem mais afetiva e eficiente.

Esta perspetiva educativa tem o seu suporte nas descobertas da neurociência que permitem afirmar que o contributo para a existência de melhores ambientes de aprendizagem passa nomeadamente pela valorização das emoções no processo de ensino-aprendizagem (Immordino-Yang e Damasio, 2007). Uma aprendizagem significativa e motivadora exige uma interação entre a emoção e a cognição, dada a sua interconexão a nível neurofuncional, de tal modo que se uma não funcionar a outra é afetada significativamente (Fonseca, 2016).

Extrapolando o contributo das evidências neurobiológicas para a educação, podemos aferir que quando a aprendizagem e o conhecimento são despromovidos de emoção, quando as pessoas aprendem mecanicamente, sem motivação interna ou relevância no mundo real, então é provável que não sejam capazes de usar o que aprenderam de forma eficiente pela vida fora. Isto é, as emoções quando dissociadas do pensamento racional do ser humano, comprometem a razão, a tomada de decisões e a aprendizagem. As emoções ajudam a direcionar o nosso raciocínio para a área do conhecimento que é relevante para enfrentar a situação ou problema real (Immordino-Yang e Damasio, 2007).

Por seu turno, a literatura do envolvimento estudantil com o construto multidimensional de Fredricks *et al.* (2004) tem em consideração a importância da dimensão (ou envolvimento) emocional, em conjugação com as dimensões comportamentais e

cognitivas, nos ambientes da aprendizagem e suas influências familiares, na frequência e participação escolar e no desempenho escolar. O envolvimento emocional abrange nomeadamente as interações afetivas do aluno com a comunidade escolar, bem assim como a criação de vínculos afetivos com a instituição e a vontade de participar ativamente no estudo (Fredricks *et al*, 2004).

Neste enquadramento educativo, as estratégias e abordagens direcionadas para o envolvimento emocional do aluno com a aprendizagem e prática instrumental, descritas no ponto 2.6.2, tiveram em vista uma aprendizagem emocional e a criação de um ambiente emocionalmente favorável não só ao exercício da aquisição das competências técnico-expressivas e psico-motoras, mas também tiveram presente uma abordagem pedagógica da intenção musical da obra, a que acresce o incentivo ao desenvolvimento das potencialidades de criatividade, autonomia e gosto pela prática musical, tudo numa perspectiva de uma aprendizagem significativa e segundo uma visão mais holística do ensino instrumental (Novak, 2002; Hallam 2010).

Importa sublinhar que cada aluno apresentou as suas características, contexto familiar, sensibilidades, preferências e dificuldades próprias, as quais no seu conjunto influíram na opção das estratégias pedagógicas para a resolução de tarefas de aprendizagem específicas (Foletto, 2016). Num balanço final, todos os alunos reconheceram os benefícios da aplicação das estratégias aplicadas, nomeadamente na compreensão da intenção musical das obras estudadas, no reconhecimento da importância do conteúdo emocional da música e na oportunidade que tiveram de exprimir as suas ideias e opiniões e de, por vezes, de tocar com a sua própria sensibilidade ou gosto pessoal.

Todos estes aspetos contribuíram para uma maior motivação na aprendizagem e prática instrumental. Por vezes, a combinação de estratégias revelou-se como mais eficaz e muito frequentemente o *feedback* construtivo e eventualmente corretivo mostrou-se muito útil, tendo em atenção que uma parte revelante do estudo de piano ocorre fora da sala de aula e que a qualidade do mesmo deve ser objeto de controlo por parte do professor.

Relativamente aos conteúdos programáticos alguns alunos referiram a preferência por certas obras, o que tem implicações no seu grau de entusiasmo no estudo das peças musicais. Esta referência vem suscitar a possibilidade de a escolha de repertório no início de cada ano letivo ser objeto de uma negociação professor/aluno dentro de um modelo de ensino

de abordagem relacional o qual assenta num diálogo construtivo, com partilha de informações e ideias e se constroem significados e compreensões comuns (Foletto, 2018).

A escolha de repertório, dentro dos parâmetros de exigência do grau de frequência, tem benefícios não só numa aprendizagem mais afetiva ou emocionalmente positiva com os conteúdos programáticos (Hallam, 2010), como também está em sintonia com o paradigma de uma aprendizagem significativa, pois a aquisição de novos conhecimentos deve ser potencialmente relevante e significativa (Moreira, 2012) e segundo Ausubel (1968) a aprendizagem torna-se mais significativa quando o novo conhecimento se funda naquilo que o aluno já conhece ou se encontra culturalmente mais familiarizado.

Pedagogicamente, trata-se de explorar interactivamente o que o aluno já conhece ou sabe num processo que Hallam (2001) designa por enculturação. Escolhida a peça musical, será importante que o professor se prepare rigorosamente para saber transmitir o gosto pelo seu estudo, e com o seu entusiasmo gere entusiasmo no aluno (Hallam, 2010).

Outro aspeto interessante na problemática do envolvimento emocional do aluno com os conteúdos programáticos de piano, prende-se com a exigência de uma prática ou treino sistemático de piano e o uso de estratégias de insistência por parte do professor e que, por vezes, conduzem a uma negociação de objetivos e envolvem o comprometimento do aluno numa determinada tarefa de repetição, a qual nem sempre é bem acolhida, compreendida e/ou cumprida. Tal acontece, porque o aluno nem sempre toma consciência de que a repetição é fundamental na aquisição e progresso de um conjunto de competências pianísticas, as quais, por sua vez, exigem uma notável capacidade de o cérebro humano alterar a sua estrutura e função face ao estímulo da aprendizagem.

Na realidade, as descobertas da neurociência permitiram concluir que música constitui um caso notável de observação das alterações cerebrais estruturais e funcionais relacionadas com a aprendizagem e prática de competências musicais (Zatorre, 2005). A capacidade de o cérebro alterar a sua estrutura e função durante a aprendizagem em resposta a estímulos, experiências ou diferentes contextos do meio ambiente é conhecida cientificamente por neuroplasticidade (Merret e Wilson, 2012). De entre os 10 princípios básicos da neuroplasticidade aplicáveis no ensino instrumental (vide figura 1 – Princípios básicos de neuroplasticidade de experiência-dependente), salientam-se os seguintes: i) o uso de uma função específica do cérebro requer a sua prática, sem a qual a mesma se degrada;

ii) a sua prática continuada pode conduzir ao aperfeiçoamento; iii) a indução de plasticidade requer suficiente repetição e intensidade na prática e esta deve ser suficientemente saliente (Kleim e Jones, 2008).

Pedagogicamente, estes princípios básicos de neuroplasticidade devem estar presentes no exercício da prática de piano, cabendo ao professor controlar a sua frequência, intensidade, saliência, compreensão e correção, sendo que esta última é extremamente importante para evitar a indução de plasticidade numa função tecnicamente incorreta e difícil de corrigir no futuro. Através de uma interação dialogante com o aluno, o professor pode estimular o envolvimento emocional do aluno e o seu comprometimento com uma prática repetitiva que exige, por vezes, alguma resiliência e uma visão de recompensa a prazo, e segundo a qual alguns pedagogos de piano realçam que, idealmente, deve ser feita de modo positivo, ativo, atento e se possível criativo. Em particular, deve ser evitada a repetição mecânica e os exercícios criativos podem contribuir para que os princípios da neuroplasticidade de intensidade e saliência sejam observados (Thompson, 2018; Whiteside, 1997).

Outro aspeto relevante foi também a experiência de sensibilização dos alunos para a compreensão e exploração emocional do conteúdo das obras em estudo. Na realidade, apesar de a música ser frequentemente vista como a linguagem das emoções (Corrigal e Schelenberg, 2013) e de através da performance os músicos poderem comunicar ou mesmo induzir emoções nos ouvintes (Juslin e Timmers, 2010), a componente emocional da música não tem sido suficientemente valorizada no atual sistema de ensino. Tal foi reconhecido por Hallam (2010) que dedicou um capítulo especial ao papel do afeto na educação musical numa publicação dedicada a música e emoções (Juslin e Timmers, 2010).

Importa ter presente que durante uma grande parte da segunda metade do século XX a psicologia da música subestimou a perspetiva emocional da música e que o emergir das emoções como tópico central da investigação da neurociência cognitiva ou melhor da neuropsicologia, ocorreu com as investigações pioneiras de LeDoux e de Damásio, as quais foram complementadas com os notáveis avanços das investigações assentes em neuroimagens do processamento cerebral das emoções e da música (Juslin e Sloboda, 2010). Aliás, durante largas décadas no meio académico do pensamento musical confrontaram-se as posições dos cognitivistas versus emotivistas, com os primeiros a defenderem que os

ouvintes percebem ou reconhecem as emoções, mas não as sentem, enquanto os segundos defendem que a música é capaz de provocar ou induzir emoções verdadeiras e específicas nos ouvintes (Elliot, 2005).

Contextualizada, a importância das emoções na música (vide desenvolvimento na parte 2.2), a mestrandia não deixa de assinalar que foi bastante gratificante trabalhar com os alunos na perspectiva de os envolver emocionalmente com os conteúdos programáticos e de assim os sensibilizar para a descoberta do conteúdo emocional da música, quer do que advém do próprio compositor (via partitura), quer do que resulta da própria expressividade do aluno.

Da observação das aulas foi constatado, embora com muitas limitações de tempo lecionado, que o envolvimento emocional dos alunos com as obras musicais em estudo tem algo a ver com as suas preferências estético-emocionais ou com as que consideram ser mais expressivas, suscitando mesmo algumas dessas obras emoções específicas nos alunos que as interpretaram (tristeza, alegria, raiva...) e correspondentes reações fisiológicas (Habibi e Damasio, 2014).

Trata-se, contudo, de um objetivo específico a considerar e valorizar – a compreensão do conteúdo emocional da música (imagem artística) - que requer um tempo adequado de aprendizagem e uma referência especial aos trabalhos académicos que explicitam as qualidades expressivas da música inscritas na partitura e que elucidam em como o intérprete pode trabalhar certos parâmetros musicais no sentido de traduzir ou acentuar essas qualidades expressivas da música (Juslin, 2009; Gabrielsson e Lindstrom, 2010).

No conteúdo emocional da música cabe ao intérprete ou *performer* dar vida ao texto musical do compositor e traduzir ou acentuar as suas qualidades expressivas (Correia, 2007). A expressão emocional³¹ é um dos aspeto-chave da comunicação musical na performance e um dos mais valorizados pelo público. No ensino da música instrumental, este aspeto talvez merecesse uma maior atenção em termos de objetivos específicos de ensino-aprendizagem

³¹ Segundo Juslin (2009a), a expressão emocional (*emotional expression*) acontece através da manipulação das propriedades performativas (ex. variações de tempo). O *performer* tem a capacidade de tocar a mesma estrutura musical, mas com diferentes caracteres emocionais (p.378).

de piano, contrabalançando porventura uma excessiva preocupação com a técnica ou o virtuosismo. Importa também reconhecer que a expressividade musical de um aluno não advém de uma espécie de talento natural que não se pode ensinar, mas antes pelo contrário a expressividade musical pode (deve ser) ensinada (Hallam, 2009, 2010). Assumindo essa aprendizagem, o aluno pode encontrar um ambiente mais favorável ao seu envolvimento emocional com os conteúdos programáticos e, subsequentemente, prosseguir os estudos e prática de piano de uma forma intrinsecamente mais motivante, afetiva e prazerosa.

Com esta investigação, e em qualquer das situações de aplicação de uma ou mais estratégias pedagógicas no exercício de tarefas técnicas, de audição, de intenção musical ou de expressividade, confirmou-se ser crucial para a mestrandia o estabelecimento de uma comunicação entre professor e aluno dialogante, clarificadora, reflexiva e empática para envolver emocionalmente o aluno com as tarefas de aprendizagem e prática de piano e gerar resultados positivos (Hallam, 2006, 2010; Thompson 2018; Foletto, 2016, 2018).

Em síntese, a experiência desta investigação proporcionou à mestrandia uma maior consciencialização sobre a importância da componente afetiva no processo de aprendizagem e prática de piano, nomeadamente traduzida numa comunicação interativa, empática e centrada no aluno e seus interesses, sensibilidades e gostos e por via de uma orientação pedagógica proporcionadora de oportunidades de o aluno experienciar e expressar emoções e de praticar piano com gosto (Elliot, 2005; Hallam, 2010).

Capítulo 7. Reflexões finais

Esta investigação-ação proporcionou à mestranda uma melhor compreensão desta temática, no sentido de uma prática educativa mais consciente e em constante reflexão, pois ensinar é também um ato de aprendizagem (Chapman, 1968).

A investigação pretendeu enfatizar a relevância da componente afetiva no processo de aprendizagem e prática instrumental, sobretudo através de uma comunicação empática e dialogante centrada nos interesses, sensibilidades e gostos do aluno e com recurso a uma prática pedagógica que proporcionasse oportunidades para o aluno experienciar e expressar as suas próprias emoções, sentimentos e imaginação durante a aprendizagem e prática instrumental (Hallam, 2010).

A par da procura pelo aperfeiçoamento de competências técnico-expressivas e psico-motoras é importante para um professor procurar incansavelmente formas para o envolvimento emocional do aluno, uma vez que este é um recurso precioso e catalisador da aprendizagem no contexto sala de aula, evitando assim situações de frustração quer da parte dos alunos quer da parte dos professores (*burnout*) (Skinner e Pitzer, 2012), um tema que pode ser objeto de futuras investigações.

A gestão pedagógica das emoções por parte dos docentes só acontece quando há comunicação entre professor/aluno/encarregado de educação e compreensão do ambiente sociocultural, familiar e escolar onde se desenvolve a aprendizagem do aluno. Os objetivos do ensino de piano devem abranger não só a aquisição de competências musicais (aurais, cognitivas, técnicas, musicais e performativas), mas também o desenvolvimento das competências emotivas, sociais, estéticas e pessoais em sintonia com uma visão mais holística do ensino. Nesta perspetiva holística do ensino instrumental é importante que o desfrutar do prazer de tocar esteja sempre presente não só na vida escolar, mas pela vida fora e independentemente de o aluno vir a ser músico profissional ou não.

7.1. Limitações

Os resultados globais anteriormente descritos poderiam ter sido mais conclusivos se não tivesse ocorrido um conjunto de fatores que condicionaram o desenvolvimento do projeto de investigação e que constituíram significativas limitações à investigação. A investigação decorreu na mesma instituição acolhedora do estágio na Prática de Ensino Supervisionada, com os mesmos alunos e condicionada aos seus tempos letivos e programas curriculares. Daqui resultaram alguns constrangimentos ao desenvolvimento da investigação, designadamente o relativo à menor disponibilidade dos alunos, sobrecarregados com os programas curriculares da disciplina de piano e de outras disciplinas do ensino geral (regime articulado), bem assim como o relativo ao desfasamento temporal nas autorizações para a realização de inquéritos e recolha de imagens audiovisuais (que só ocorreram em finais de março), o que restringiu o tempo útil de implementação e observação das estratégias pedagógicas aplicadas. Consequentemente, a impossibilidade de observações comparativas com um maior intervalo de tempo, também prejudicou a observação da evolução dos alunos quanto ao envolvimento emocional, tanto mais quanto estas são mais visíveis ou consistentes a médio prazo (idealmente 6 ou mais meses).

Acresce, ainda, como elemento constrangedor do desenvolvimento da investigação, a situação pandémica da Covid-19, a qual perturbou o funcionamento normal das aulas e condicionou os tempos disponíveis para a realização da investigação. Para além disso, as aulas de “ensino à distância” dificultaram a relação de proximidade e a comunicação dialógica empática entre professor e aluno, a qual tem um papel crucial no ensino individual de piano. O uso de máscara no ensino presencial, por seu turno, dificultou ou praticamente impediu a observação da expressão facial, aspeto importante na comunicação dialogante entre professor e aluno (Spitzer, 2020) e revelador do envolvimento emocional do aluno com a prática pianística.

7.2. Implicações pedagógicas

Apesar das limitações referidas, o projeto implementado vale como referência para os quatro alunos que nele participaram, no sentido de as estratégias pedagógicas selecionadas lhes ter despertado o interesse por um envolvimento mais afetivo com a aprendizagem e prática de piano.

Para a mestranda a presente investigação significou um aprofundar da consciencialização da importância de uma prática pedagógica que valorize o papel das emoções na aprendizagem de música instrumental.

O maior envolvimento emocional dos alunos só foi possível graças a uma combinação de estratégias pedagógicas centradas no aluno e nas suas necessidades específicas de aprendizagem, conjugada com uma comunicação interativa, dialogante, empática e aberta às suas questões, reflexões e opiniões próprias.

Este paradigma de comunicação relacional, centrada no aluno e catalisador do seu envolvimento emocional é suscetível de contribuir para evitar situações de frustração na aprendizagem por parte do aluno e de esgotamento psicológico ou *burnout* por parte dos professores (Skinner e Pitzer, 2012), sobretudo nos casos manifestos de insuficiência nos progressos da aprendizagem.

O planeamento delineado para a implementação do projeto e a introdução de tabelas de observação para registar as respostas emocionais, comportamentais e de desempenho musical dos alunos às estratégias pedagógicas introduzidas em contexto de sala de aula mostraram resultados positivos que são passíveis de serem extensíveis ao ensino da música instrumental ou mesmo objeto de investigações mais aprofundadas. Em particular, as tabelas de observação podem mesmo vir a constituir instrumentos base ou ferramentas pedagógicas para servir de referência aos professores, em contexto de sala de aula, ao desenvolvimento das suas próprias estratégias e mensuração de resultados, os quais idealmente devem ser comparados com um razoável espaço de tempo entre duas ou mais observações.

Porventura, outro dos contributos pedagógicos mais significativos desta investigação consiste em se ter apresentado um conjunto de evidências de que existe uma dimensão afetiva relevante no processo de ensino-aprendizagem (Immordino-Yang e Damásio, 2007) e que no caso do ensino de música instrumental essa dimensão ganha ainda maior relevo, pois a música é essencialmente tida como a linguagem das emoções (Corrigal e Schelenberg, 2019) e os seus fundamentos neurobiológicos apontam no sentido de a música comunicar ou evocar um conjunto amplo de emoções ou sentimentos (Habibi e Damásio, 2014).

A relevância das emoções na música, justifica, porventura, que os objetivos/critérios de avaliação do ensino especializado de música possam ter um outro peso no que se refere à dimensão emocional na aprendizagem de música instrumental (Hallam, 2010; Elliot, 2005), face à prevalência das dimensões cognitiva e psico-motora no atual sistema de ensino.

**PARTE B RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADO**

Capítulo 1. Introdução

O presente relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (DeCA – UA).

O relatório descreve o enquadramento histórico/organizacional/educativo e do meio socioeconómico e cultural envolvente da instituição de acolhimento, bem como, a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da unidade curricular PES durante o ano letivo de 2020-2021 na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (CMACG). A prática de ensino supervisionada tem um carácter prático, que permite à mestranda/professora estagiária adquirir habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento M17 (Piano) e M32 (Música de Conjunto). O estágio decorreu sob a orientação da Professora Cooperante Isabel Patrícia Sousa (EACMCG) e do Professor Doutor João Bettencourt da Câmara (DeCA-UA).

Capítulo 2. Instituição de acolhimento

2.1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (EACMACG)

2.1.1. Historial da EACMACG³²

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro foi fundada, por iniciativa de um grupo de aveirenses, em 8 de outubro de 1960 com a designação de Conservatório Regional de Aveiro. Tratava-se, então, de uma associação cultural e destinava-se ao ensino da música, dança e artes plásticas. Nos primeiros dois anos funcionou no então Liceu Nacional (atual Escola Secundária José Estevão) e posteriormente no edifício anexo à Igreja da Misericórdia. Em março de 1971, passou a ocupar as atuais instalações construídas de raiz com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. O projeto de arquitetura do edifício foi elaborado no ateliê do arquiteto José Carlos Loureiro e é da autoria da arquiteta Noémia de Azevedo Coutinho. Pela Portaria nº 500/85 de 24 de julho, foi criado o Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, como estabelecimento de ensino público vocacional de música, por conversão do estabelecimento de ensino particular com a designação de Conservatório Regional de Aveiro de Calouste Gulbenkian. Pela direção artística desta Instituição passaram a Prof^ª Gilberta Paiva, Prof^ª Leonor Polido, Prof^º Jorge Madeira Carneiro, Prof^º Afonso Henriques e Prof^º Fernando Jorge Azevedo, exercendo, atualmente, o cargo de Diretor o Dr. Carlos Marques.

Não obstante o Conservatório estar centrado no ensino da música, tem sido objetivo do mesmo a diversificação da oferta formativa no âmbito da música, designadamente o jazz, e de outras áreas artísticas, nomeadamente a dança, artes plásticas e teatro, bem como desenvolver cursos profissionais, nomeadamente nas áreas da produção e tecnologias, Luthearia e Organaria.

Esta Instituição de Ensino Artístico promove, ainda, atividades com vista à troca ou difusão do saber artístico no seio da comunidade envolvente, nomeadamente através de

³² Fonte: <https://www.cmacg.pt/>.

criação de condições necessárias ao usufruto das infraestruturas por parte da comunidade local e seu envolvimento na realização de atividades artísticas, bem como através de parcerias com entidades locais, regionais, nacionais e internacionais, como é o caso da Associação de Arte e Cultura de Aveiro (ACAV), Museu de Aveiro, Universidade de Aveiro (DeCA), Teatro Aveirense, Santa Casa da Misericórdia e Hospital Infante D. Pedro.

2.1.2. Meio socioeconómico e cultural envolvente

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, está sediada em Aveiro, na Avenida Artur Ravara. Está localizada numa zona muito central da cidade, perto do Campus da Universidade de Aveiro, do Teatro Aveirense e da sede Orquestra Filarmónica das Beiras, de creches escolas primárias, básicas e secundárias.

Aveiro é uma cidade da costa oeste portuguesa que se expandiu a partir da Ria de Aveiro. É conhecida como a “Veneza de Portugal” devido aos seus canais, que cortam o seu centro histórico e são navegados por barcos moliceiros, tradicionalmente utilizados para a colheita das algas, sendo, hoje em dia, os *tours* nestes barcos uma das principais atrações turísticas. Durante a rota de barco moliceiro passa-se por alguns dos pontos mais emblemáticos da cidade: os edifícios *Art Nouveau* nas margens do canal, o Museu da Cidade de Aveiro, as salinas de Aveiro, o bairro dos pescadores e o Mercado do Peixe. Aveiro é um importante centro industrial, portuário, ferroviário, universitário, gastronómico e turístico. É um distrito dinâmico na criação de emprego e uma cidade de referência para os mais jovens devido à presença da Universidade de Aveiro, considerada uma das mais inovadoras universidades de Portugal pela sua qualidade de ensino, investigação e cooperação com o tecido empresarial. De referir, ainda, que a cidade dispõe de um conjunto de instituições de ensino e espaços culturais que promovem projetos e atividades artísticas (música, dança e teatro), com especial destaque para a Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Artes (DeCA), o Teatro Aveirense e a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.

2.1.3. Instalações e recursos³³

A escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro dispõe dos seguintes espaços físicos: vinte e quatro salas de aula, gabinete do Diretor, secretaria, sala de professores, sala de convívio de alunos (Sala Júlio Resende), biblioteca, recepção, reprografia, auditórios (Auditório Orlando Oliveira e Auditório Azeredo Perdigão) bar, sala da Associação de Estudantes, sala de reuniões e instalações sanitárias. Tendo em consideração a especificidade do ensino da música existem nas instalações diversos equipamentos tais como instrumentos musicais e audiovisuais.

2.1.4. Oferta formativa³⁴

O Conservatório disponibiliza cursos de música e dança, divididos em três níveis de ensino: Iniciação, em regime supletivo e correspondente ao 1º ciclo do ensino básico (6 a 10 anos de idade); Curso Básico, em regime articulado ou supletivo e correspondente ao 2º e 3º ciclo do ensino básico; Curso Secundário em regime articulado ou supletivo (artigo 22º do Regulamento Interno).

No regime Articulado do curso Básico verifica-se redução progressiva do currículo geral (escola) e um reforço do currículo específico (Conservatório), existindo, assim, uma articulação com a escola da componente geral (escola de referência) e a escola de ensino artístico.

No regime Articulado do Curso Secundário, os alunos frequentam, apenas, a componente geral de todos os cursos secundários, numa escola desse nível e frequentam as componentes científica e técnica na escola de ensino artístico.

No regime Supletivo, do curso Básico e do curso Secundário, o aluno frequenta a totalidade do currículo geral (escola) cumulativamente com o currículo específico da escola de ensino artístico.

³³ Informação retirada do website: <https://www.cmacg.pt/>.

³⁴ Informação retirada do website: <https://www.cmacg.pt/>.

Na vertente da música na Escola Artística do Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian são ministrados diferentes instrumentos, tais como, instrumentos de cordas (Violino, Violoncelo, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Guitarra e Harpa), sopro (Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Clarinete, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone e Tuba), percussão, tecla (Acordeão, Cravo, Órgão e Piano) e Canto.

2.1.5. Estrutura organizacional e estruturas de orientação educativa³⁵

A Estrutura Organizacional e as Estruturas de Orientação Educativa, conforme artigos 1º a 12º do Regulamento Interno, são as seguintes:

- a. **O Conselho Geral** – órgão de direção estratégica, responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola e do qual fazem parte representantes do corpo docente e não docente, dos alunos, dos encarregados de educação, do município e da comunidade local.
- b. **O Diretor** - órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O Diretor é coadjuvado por um Subdiretor e dois Adjuntos - alínea 1) do artigo 19º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho.
- c. **O Conselho Pedagógico** – órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da instituição, do qual fazem parte o Diretor, o Coordenador de cada um dos cinco departamentos curriculares, o Coordenador da Equipa das Atividades Artísticas, o Coordenador da Equipa de Avaliação Interna e o Coordenador da Equipa de Segurança.
- d. **O Conselho Administrativo** – órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira do Conservatório, do qual fazem parte o Diretor, o Subdiretor e Chefe dos Serviços de Administração Escolar.
- e. **As Estruturas de Orientação Educativa** - são órgãos de apoio ao Diretor e ao Conselho Pedagógico tanto em matérias de carácter pedagógico e artístico, como na coordenação da atividade de todos os docentes das respetivas áreas pedagógicas, científicas e artísticas. Integram as Estruturas de Orientação Educativa cinco

³⁵ Informação retirada do website: <https://www.cmacg.pt/>.

Departamentos Curriculares (Departamento Curricular de Instrumentos de Cordas, Departamento Curricular de Instrumentos de Sopro e Percussão, Departamento Curricular de Instrumentos de Teclas, Departamento Curricular de Ciências Musicais e Departamento Curricular de Canto e de Classes Conjuntas) e os Grupos Disciplinares. De salientar que os Departamentos são constituídos pelos professores que integram os vários Grupos Disciplinares de cada disciplina/curso constante do plano de estudos em prática no Conservatório.

2.1.6. Plano anual de atividades³⁶

O ano letivo está organizado em três períodos, separados pelas interrupções das festividades do Natal e da Páscoa. As aulas, concertos e restantes atividades do Conservatório são programadas em função da duração de cada período, tendo sido fortemente prejudicadas no presente ano letivo devido à crise pandémica e respetivos confinamentos. Por essa razão uma significativa parte do ano letivo foi dada à distância com recurso a aulas síncronas e assíncronas.

2.1.7. Departamento curricular de instrumento de teclas³⁷

O Departamento Curricular de Instrumento de Teclas engloba as disciplinas de Acordeão, Cravo, Piano, Órgão, Acompanhamento e Improvisação, Baixo Cifrado e Instrumento de Teclas. Em relação à disciplina de Piano, o objetivo educativo fundamental é comum a todos os níveis de ensino e a todos os instrumentos de teclas. Assim, conforme CMACG (website) o aluno deverá ser capaz de: “Apreciar, executar e compreender a performance da música enquanto arte, permitindo respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais, com organização, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da linguagem musical ao nível semântico, sintático, discursivo, histórico, estilístico e notacional. Os objetivos dos processos educacionais

³⁶ Informação retirada do website: <https://www.cmacg.pt/>.

³⁷ Informação retirada do website: <https://www.cmacg.pt/>.

artísticos organizam-se em 3 áreas não mutuamente exclusivas: - a cognitiva (ligada ao saber) - a afetiva (ligada a sentimentos e posturas) e - a psicomotora (ligada a ações físicas)”.

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Conhecimento:	Compreensão:	Aplicação:	Análise:	Avaliação:	Síntese:
Factual – factos Conceptual – conceitos Processual - processos	Lembrar, Reconhecer Recordar	Classificar, Comparar, Exemplificar, Explicar, Inferir, Interpretar, Resumir	Executar, Realizar	Atribuir, Diferenciar, Organizar	Criticar, Verificar	Criar, Gerar, Planear, Produzir

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Afetivo				
	Receção:	Resposta:	Atribuir valores a:	Organização de valores:	Interiorização:
Comportamento, Atitude, Responsabilidade, Respeito, Emoção, Valores	Dar-se conta de factos, Predisposição para ouvir, Atenção seletiva	Envolver-se (participar) na aprendizagem, Responder a estímulos, Apresentar ideias, Questionar ideias e conceitos, Seguir regras.	Fenómenos, Objetos Comportamentos.	Atribuir prioridades a valores Resolver conflitos entre valores Criar um sistema de valores	Adotar um sistema de valores, Praticar esse sistema

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Psico-Motor					
	Conhecimento:	Compreensão:	Aplicação:	Análise:	Avaliação:	Síntese:
Reflexos Movimentos básicos Habilidades de perceção Movimentos aperfeiçoados	Lembrar, Reconhecer Recordar	Comparar, Exemplificar, Inferir, Interpretar	Executar, Realizar	Atribuir, Diferenciar, Organizar	Criticar, Verificar	Criar, Gerar, Planear, Produzir

Figura 23- Objetivo educativo fundamental. (Fonte: <https://www.cmacg.pt>)

Tabela 19- Objetivos gerais e específicos por grau académico

Grau Académico	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
INICIAÇÃO	<p>Proporcionar um contacto, o mais precoce possível, com o instrumento para uma aquisição duma consciência musical e de um domínio das dificuldades técnicas em relação ao repertório e às exigências sempre crescentes.</p> <p>Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.</p> <p>Promover a integração do aluno na comunidade educativa tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</p> <p>Promover o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.</p>	<p>Proporcionar um primeiro contacto com o instrumento e conhecimento do teclado.</p> <p>Direcionar o aluno na aquisição de uma postura corporal, facilitadora de uma correta execução.</p> <p>Desenvolver a coordenação psico-motora. Inculir o sentido da pulsação/ritmo/fraseio.</p> <p>Promover a igualdade digital. Promover a capacidade de memorização e concentração.</p> <p>Inculir hábitos de estudo. Iniciar a leitura no instrumento utilizando a clave de sol e fá.</p> <p>Iniciação do aluno em apresentações públicas. Iniciar o aluno na realização de diferentes articulações e dinâmicas.</p>
SEGUNDO CICLO	<p>Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.</p> <p>Fomentar a integração do aluno no seio da comunidade educativa tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</p> <p>Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.</p>	<p>Promover a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Inculir hábitos de estudo.</p> <p>Desenvolver a coordenação psico-motora. Dar continuidade ao desenvolvimento da igualdade digital.</p> <p>Promover a capacidade de formulação e apreciação crítica, contextualizando elementos expressivos e interpretativos ao nível de recursos de dinâmica, articulação, de fraseio, carácter e andamento.</p> <p>Utilização correta dos pedais.</p> <p>Desenvolver as capacidades performativas, tendo em vista a formação do aluno como futuro executante.</p>
TERCEIRO CICLO	<p>Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.</p> <p>Fomentar a integração do aluno no seio da comunidade educativa tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade.</p> <p>Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.</p>	<p>Promover as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.</p> <p>Desenvolver a coordenação psico-motora. Dar continuidade ao desenvolvimento da igualdade digital.</p> <p>Promover a capacidade de formulação e apreciação crítica, contextualizando elementos expressivos e interpretativos ao nível de recursos de dinâmica, articulação, de fraseio, estilo, carácter e andamento.</p> <p>Utilização correta dos pedais.</p> <p>Desenvolver as capacidade performativas, tendo em vista a formação do aluno como futuro executante.</p>
SECUNDÁRIO	<p>Aprofundar os objetivos desenvolvidos no curso básico do ponto de vista técnico e musical.</p> <p>Desenvolver a capacidade de abordar e explorar repertório novo.</p> <p>Desenvolver a capacidade de tomar decisões interpretativas conscientes e de as justificar.</p>	<p>Aprofundar a utilização correta dos pedais.</p> <p>Aprofundar o respeito pelo andamento que as obras determinam.</p> <p>Desenvolver a capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra.</p> <p>Desenvolver a capacidade de formulação e apreciação crítica.</p> <p>Desenvolver a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los.</p>

Fonte: Website do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro

Os critérios de avaliação dos níveis 2º ciclo, 3º ciclo e secundário constam do anexo 15.

Capítulo 3. Organização das práticas pedagógicas

3.1. Plano anual de formação (PES)

O plano anual de formação da disciplina e as folhas de assiduidade da Prática de Ensino Supervisionada, constam dos anexos 2 e 3, tendo havido necessidade de adaptação em termos de calendarização devido ao encerramento da instituição de acolhimento e posterior funcionamento das aulas E@D durante o período de confinamento superiormente determinado no decurso da pandemia covid-19.

3.2. Descrição da Prática de Ensino Supervisionado (PES)

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) ocorreu na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (EACMCGA), no ano letivo de 2020/2021, tendo envolvido quatro alunos do ensino articulado que frequentam o 1º, 2º, 5º e 6º graus de piano. Todos os alunos atribuídos à estagiária são alunos da Professora Cooperante Patrícia Sousa, os quais têm duas aulas semanais de instrumento de 45 minutos cada. Num horário extra foi possível à estagiária lecionar ou assistir a aulas de um grupo de música de conjunto com alunas de piano, violino e violoncelo.

De referir que devido à crise pandémica as aulas foram interrompidas durante 15 dias (encerramento de escolas de 22 de janeiro até 5 de fevereiro) e retomadas na modalidade de “ensino á distância” “E@D” de 8 de fevereiro até 26 de março em alternativa ao “ensino presencial”. No E@D foi utilizada a plataforma “Zoom” para as “aulas síncronas”, nas quais professora cooperante, a professora estagiária e o aluno interagem em tempo real através de uma comunicação audiovisual eletrónica, e para as “aulas assíncronas” foi utilizada a plataforma “*Google Classroom*”, que em termos gerais serve para transmitir/receber instruções e ou gravações por via eletrónica em tempo assíncrono, isto é, em períodos de tempo de emissão/resposta diferenciados (hora/dia/etc.)

3.3. Tipos de registo

Na documentação da prática pedagógica recorreu-se a um sistema descritivo narrativo para as aulas de participação em atividade pedagógica do orientador cooperante (PAPOC), para as da prática pedagógica coadjuvada (PPC) e para as da prática pedagógica lecionada (PPL). Relativamente às aulas de prática pedagógica lecionada (PPL) foi também elaborada uma prévia planificação.

O sistema descritivo inclui o número da aula (por ordem cronológica), tipo de aula (no caso do ensino à distância), a respetiva data e relatório. Relativamente à planificação esta contém informações como o número da aula, data, conteúdos programáticos, objetivos, estratégias e cronograma.

No âmbito das aulas de Ensino à Distância (E@D) procedeu-se também a um registo das aulas assíncronas, com indicação das datas e conteúdos das gravações disponibilizadas pelos alunos e posterior *feedback* ou gravação (vídeo explicativo) das professoras cooperante e estagiária.

3.4. Métodos e estratégias de ensino-aprendizagem

No ensino em geral, a escolha de estratégias pedagógicas depende da disciplina a lecionar, nível de ensino, conteúdos e objetivos das matérias em questão. A escolha destas estratégias envolve a opção por diferentes métodos ou “caminhos” pedagógicos que se traduzem num conjunto de procedimentos que visam facilitar uma aprendizagem eficaz dos conteúdos programáticos. Podemos resumir no essencial os métodos de aprendizagem ao método expositivo, método demonstrativo e método interrogativo. O método expositivo assenta numa exposição oral da matéria por parte do professor, competindo ao aluno uma intervenção pontual e no sentido de ser esclarecido sobre alguma dúvida. O método demonstrativo consiste em aplicar na prática um determinado conhecimento teórico, desafiando o aluno para o fazer. O método interrogativo é um método progressivo da aprendizagem através da colocação de uma sucessão de questões que constituem um desafio para os alunos se aproximarem da verdade ou do conhecimento. Este último método exige a participação ativa do estudante, fomenta o seu espírito crítico e é o que recorre mais à comunicação dialógica. Na prática de ensino é recorrente a utilização alternativa destes três métodos em função dos objetivos específicos de cada aula (Cardoso, 2013, p.160-164).

No ensino instrumental de piano, em contexto de sala de aula, a comunicação individual professor/aluno é crítica para uma aprendizagem efetiva e significativa. A escolha dos métodos e estratégias pedagógicas de ensino/aprendizagem em sala de aula devem de ter em conta as características individuais de cada aluno, para além dos objetivos específicos de natureza programática fixados e a alcançar. Por outro lado, as idades de aprendizagem são também um fator a ter em consideração na definição de estratégias pedagógicas, pois a capacidade de atenção e concentração dos alunos mais jovens aconselham uma abordagem comunicativa mais criativa e dinâmica em alternativa a uma abordagem demasiadamente expositiva.

Aprender a tocar um instrumento musical, como o piano, exige a aprendizagem de um conjunto de competências específicas: aurais, cognitivas, técnicas, musicais e performativas (Hallam,1998). A integração do conjunto destas competências é essencial à progressão da aprendizagem e ao produto final da mesma (e.g. interpretação de uma dada obra musical). Da progressão do processo de aprendizagem faz parte também a competência de aprender de forma própria ou autónoma. Tal exige que uma parte substancial das tarefas de aprendizagem ocorram para além do tempo de aprendizagem em sala de aula, designadamente em ambiente familiar do aluno e com recursos e condições para a prática instrumental. Enquanto o aluno não adquire a sua própria autonomia, o incentivo e o controlo dos encarregados de educação afigura-se como fundamental ao sucesso do estudo individual. Este último requisito de aprendizagem fora da sala de aula se não for cumprido pelo aluno, pode causar perturbação no planeamento e sequência do trabalho do professor, sobretudo quando os programas são exigentes em termos de peças a executar e seus timings de apresentação final.

A fim de tornar a comunicação instrucional mais eficaz, o professor pode optar por diferentes estratégias pedagógicas conforme os objetivos específicos a atingir e as características individuais de cada aluno: (a) ser insistente; (b) demonstrando; (c) encorajando o pensamento crítico; (d) encorajando o tocar livre; (e) comprometendo o estudante; (f) modelando fisicamente; (g) usando metáforas e (h) usando sinais visuais (Foletto *et al.*, 2015, p. 96).

Nas aulas de participação em atividade pedagógica conduzida pela orientadora cooperante, Professora Patrícia Sousa, tive oportunidade de enriquecer os meus

conhecimentos de ensino de piano através da observação de um conjunto de estratégias ou procedimentos dirigidos ao desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas e psicomotoras necessárias à boa prática de execução instrumental. As orientações pedagógicas tiveram sempre a preocupação de serem adaptadas às características e necessidades de cada aluno, e sublinharam sistematicamente a necessidade de controlar a eficácia das instruções técnicas e outras, para consolidar a aprendizagem ou ultrapassar as suas insuficiências. No relacionamento professor/aluno foi privilegiada uma relação de proximidade e dialogante, com conhecimento inclusive das condições de ambiente de trabalho de casa e de fatores diversos de motivação (ou da falta dela) na aprendizagem de piano. Em particular, os alunos foram constantemente incentivados a desenvolver as suas capacidades musicais e a ultrapassar algumas resistências ao estudo repetitivo, mas essencial. Com o ensino à distância surgiram dificuldades adicionais de comunicação instrucional eficaz, pelo que algumas estratégias pedagógicas tiveram de ser repensadas (ver explanação na parte seguinte).

No período do meu estágio tive a oportunidade de assistir à definição e execução de um conjunto de estratégias ou técnicas pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante, de entre as quais saliento as seguintes:

- ❖ Definição de objetivos de curto prazo concisos, claros e desafiantes, com recurso ao caderno do aluno;
- ❖ Uso de linguagem técnica apropriada para cada aluno, evitando uma complexificação desnecessária;
- ❖ Insistência no recurso ao uso do metrónomo para uma correta leitura dos parâmetros musicais da partitura;
- ❖ Recurso ao estudo num andamento lento para uma correta interpretação da intenção musical da obra, incorporando as dinâmicas, recalibração de vozes, articulações, dedilhações, entre outros parâmetros musicais;
- ❖ Proporcionar oportunidades ao aluno de repetir certas passagens musicais, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem;
- ❖ Proceder, quando necessário, à identificação das partes da peça musical que se apresentam com mais insuficiências de execução técnica ou expressiva e insistir na sua superação;

- ❖ Face às dificuldades de execução de partes da obra musical, proceder à demonstração ou *modelling* por parte do professor e aguardar pela respetiva imitação pelo aluno;
- ❖ Incentivar o aluno a “cantar uma melodia” por forma a compreender ou realçar o fraseado musical;
- ❖ Recorrer à metáfora, analogia ou imagética para melhor ilustrar uma ideia musical, um fraseado, uma estrutura harmónica ou o carácter da obra;
- ❖ Incentivar o aluno a adquirir a sua própria autonomia na aquisição e aperfeiçoamento das suas competências musicais;
- ❖ Recurso sistemático ao *feedback* para avaliar a compreensão das instruções musicais e sugestões de interpretação expressiva e aferição dos resultados da prática instrumental do aluno. Neste domínio, importa salientar que a preocupação do professor cooperante é a de fazer do *feedback* uma importante ferramenta pedagógica através de uma comunicação positiva e estimulante para uma melhor aprendizagem.

Em suma, o conjunto das aulas ministradas pela professora cooperante no decurso do regime normal de aulas presenciais a que tive o privilégio de assistir permitiram uma melhor visão de conjunto e compreensão da importância das estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento das competências musicais em conjugação com as estratégias pensadas em função das características de cada aluno, de que fazem parte nomeadamente a sua motivação, autoestima, personalidade e influências do ambiente/suporte familiar.

As aulas de prática pedagógica lecionadas e coadjuvadas, para além de obedecerem aos objetivos e estratégias pedagógicas prosseguidas pela professora cooperante nas aulas assistidas conforme referido no ponto anterior, tiveram também em conta os objetivos de valorização da componente afetiva da aprendizagem de piano em conformidade com a temática do projeto “O envolvimento emocional como fator de motivação e aprendizagem de piano”.

O projeto educativo tem como finalidade principal compreender melhor os benefícios da aplicação de estratégias pedagógicas focadas no envolvimento emocional do aluno na aprendizagem e prática de piano, nomeadamente na sua motivação, expressividade musical e “gosto” pela prática instrumental.

Este projeto pretende, pois, realçar a importância da componente afetiva no processo de aprendizagem e prática de piano, nomeadamente através de uma comunicação pedagógica interativa, empática e centrada no aluno e por via de um estímulo à experiência e expressão das emoções na música (Hallam, 2010).

Tendo presente o objetivo central de enfatizar o papel das emoções na aprendizagem e prática de piano, a professora estagiária nas aulas de prática pedagógica lecionadas e coadjuvadas, privilegiou um conjunto de estratégias pedagógicas adicionais, nomeadamente as seguintes:

- Incentivar e dar oportunidades ao aluno de experienciar e expressar emoções na música instrumental que interpreta;
- Enfatizar os elementos mais expressivos da música a interpretar (ex. articulação, dinâmicas, qualidade tonal, fraseado, sentimento e imaginação);
- Usar a metáfora ou imagética para realçar as qualidades emocionais ou imaginativas da música a interpretar;
- Incentivar o pensamento criativo como forma de os alunos expressarem as suas ideias ou sensibilidades musicais e se envolverem de uma forma mais emocional com a música;
- Procurar envolver emocionalmente o aluno com os conteúdos programáticos.
- Uso da demonstração por parte do professor no sentido de sublinhar aspetos significativos de construção de uma interpretação musical mais expressiva;
- Utilizar uma estratégia de comprometimento da parte do aluno com uma determinada tarefa, negociando objetivos de curto prazo e dando-lhe oportunidades de ganhar autonomia, autoconfiança e desenvolver o autoconhecimento (Thompson, 2018);
- Incentivar o pensamento crítico durante o estudo ou interpretação de uma obra musical, nomeadamente através da “colocação de questões apropriadas”, audição de outras interpretações ou o estudo da contextualização da obra do compositor, no sentido de se realizar uma aprendizagem significativa, mais personalizada e autónoma e mais afetiva com a música (Thompson, 2018).

Tendo em atenção que a avaliação do envolvimento emocional do aluno é de difícil (ou impossível) mensuração objetiva na ausência de recurso às técnicas de observação da neurociência “neuroimagens” da atividade cerebral e respostas fisiológicas aos estímulos da atividade musical, foi elaborada uma Tabela de Observação de Estratégias Pedagógicas (ver parte A- tabela 2) que pretende no essencial observar as reações do aluno em termos de envolvimento emocional face às estratégias pedagógicas desenhadas para os objetivos em vista.

Como nota final, embora o seu desenvolvimento caiba no âmbito do projeto educativo, saliente-se que o uso de máscara por razões da epidemia do COVID-19, veio dificultar a observação da expressão facial do aluno na execução de uma prática musical instrumental, elemento que poderia ajudar a avaliar do seu envolvimento emocional com a música, pois como está devidamente comprovado pela neurociência a música induz emoções e provoca reações fisiológicas diversas. Acresce ainda que o uso da máscara não facilita uma comunicação dialógica empática entre professor e aluno, centrada nas suas características e qualidades pessoais, comunicação esta que no ensino individual de piano em sala de aula se revela como extremamente importante em termos de contribuição para a motivação, gosto pela prática instrumental e sucesso de aprendizagem do aluno.

No decurso do período de estágio no ensino da música instrumental, fui confrontada no mês de fevereiro de 2021, devido à situação pandémica do COVID-19, com a necessidade de retomar o acompanhamento pedagógico das aulas ministradas segundo o sistema de “ensino à distância” em alternativa ao sistema de “ensino presencial”.

O ensino à distância trouxe consigo algumas dificuldades de implementação adequada dos recursos tecnológicos necessários a uma comunicação eficaz, com consequências no ritmo e rendimento das aulas *online* e perda de alguma qualidade sonora, a que acresceu uma alteração significativa na natureza da comunicação interativa professor/aluno dada a dificuldade (ou impossibilidade) de restabelecer a desejável relação interpessoal empática ou de proximidade entre professor e aluno. Neste período, procurou-se ajustar as estratégias pedagógicas a uma “nova realidade virtual” ainda insuficientemente investigada sob o ponto de vista académico no campo do ensino em geral e, especialmente, no campo do ensino instrumental de música para o qual a interação professor/aluno é crucial para o eficaz desempenho da aprendizagem.

Para o conjunto dos alunos da Professora Cooperante Patrícia Sousa foi decidido usar a plataforma “Zoom” para as “aulas síncronas” do ensino à distância, nas quais a professora cooperante ou a professora estagiária e o aluno interagem em tempo real através de uma comunicação audiovisual eletrônica. Para as “aulas assíncronas” do ensino à distância foi utilizada a plataforma “Google Classroom”, que em termos gerais serve de meio para transmitir/receber instruções e/ou gravações por via eletrônica (E-learning) em tempo assíncrono, isto é, em períodos de tempo de emissão/resposta diferenciados (hora/dia/etc.) Em concreto, neste período de estágio esta plataforma foi utilizada sobretudo para os alunos colocarem gravações das peças em estudo para posterior *feedback* da professora cooperante ou professora estagiária com a maior brevidade possível.

A plataforma “Google Classroom” suscitou inicialmente dificuldades a alguns alunos para colocarem as suas gravações, pelo que a professora cooperante teve necessidade de dedicar parte do seu tempo letivo a explicar o funcionamento adequado daquela plataforma. Pessoalmente, de acordo com a minha experiência como professora estagiária, considero que a plataforma “Google Classroom” se afigura bastante útil para os alunos procurarem esclarecer eventuais dificuldades ou dúvidas e se envolverem mais com o estudo em casa.

No que diz respeito às “aulas síncronas”, o papel dos pais ou encarregados de educação no apoio aos estudos dos seus educandos revela-se ainda mais importante particularmente na resolução de eventuais dificuldades de instalação ou funcionamento da comunicação eletrônica, no incentivo e acompanhamento das tarefas escolares e na criação de um ambiente familiar favorável à concentração do aluno na sala do instrumento musical, sobretudo no caso de famílias com mais de uma criança em casa. Nas aulas à distância as questões tecnológicas são muito importantes para assegurar tanto quanto possível a mesma qualidade do ensino ministrado presencialmente. Em primeiro lugar, uma eficiente conexão de internet é crucial. Por vezes, a comunicação processa-se com um subtil atraso sonoro da internet e a imagem de vídeo nem sempre está totalmente sincronizada com o som. Nalguns casos, houve períodos da aula em que tanto a professora estagiária como a professora cooperante não conseguiram captar a totalidade do som do instrumento musical, tendo a professora cooperante pedido aos alunos que enviassem gravações das seções trabalhadas nas aulas.

Por outro lado, alguns alunos, ao contrário do que acontece nas aulas presenciais, utilizam um piano elétrico ou teclado, situação que dificultou, por vezes, o acompanhamento técnico das questões musicais. Por estas razões, em certos casos, a professora cooperante viu-se na necessidade de se focar mais na leitura do programa, reservando a resolução de certas questões musicais mais específicas para futuras aulas presenciais.

Acresce que nas aulas síncronas os professores têm de dispender um maior esforço para captar e demonstrar diversos elementos musicais trabalhados pelo aluno (timbre, expressividade, dinâmicas, etc), sendo, por vezes, difícil avaliar a execução correta de notas e ritmos e visualizar a postura corporal e posição correta das mãos no teclado por parte do aluno. Deste modo, a necessidade de *feedback* (verificar se o aluno entendeu as instruções) torna-se mais evidente no ensino à distância cuja comunicação professor/aluno é mais complexa e morosa. Assim, as gravações dos alunos são essenciais para monitorizar o estudo individual do aluno e perceber se o mesmo apreendeu o conteúdo das aulas síncronas.

Neste contexto, a programação das aulas síncronas torna-se mais exigente do que nas aulas presenciais, uma vez que nestas o processo de ensino/aprendizagem se desenrola num ambiente adequado à aprendizagem e prática instrumental. Apesar de todos estes constrangimentos decorrentes da lecionação à distância, esta experiência constituiu uma excelente oportunidade de aprendizagem para a estagiária, na medida em que exigiu uma grande capacidade de adaptação e criatividade para tornar a aprendizagem à distância mais atrativa, qualitativa e eficaz tanto quanto possível.

De sublinhar que esta experiência do ensino à distância foi uma resposta de curto prazo ao encerramento das escolas durante a crise pandémica e, por essa razão, as condições de funcionamento não foram as ideais. Porém, com uma adequada formação de professores e alunos em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e com recursos operacionais/ambientais e softwares musicais apropriados às exigências específicas do ensino instrumental, perspectiva-se que futuramente a modalidade de ensino/aprendizagem de piano se possa realizar como complemento das aulas de ensino presencial, constituindo, assim, uma alternativa dinamizadora.

3.5. Caracterização dos intervenientes

3.5.1. Professora cooperante

Iniciou os seus estudos de piano com a prof. Aida Monteiro. Em 1986 ingressou na Escola de Música do Porto, integrando as classes das prof. Hélia Soveral e Madalena Soveral. Em 1990 ingressou no Conservatório de Música do Porto, na classe de piano de M^a José Sousa Guedes, concluindo o 8^o grau em 1996. Em 1998 iniciou os seus estudos superiores na Universidade de Aveiro, na classe de Vitaly Dotsenko, terminando a sua licenciatura em 2003. Realizou diversos masterclasses e cursos e aperfeiçoamento musical sob a orientação de: Orazio Maione, Fausto Neves, Galina Bolkhovitina, Andrzej Pikul, Jorge Moyano, Tânia Achot, Pedro Burmester e Jaroslaw Drzewiecki. Paralelamente à sua formação como pianista, Patrícia Sousa frequentou, também, aulas de canto orientadas por Ângela Alves em 2005/2006, ingressando mais tarde na Licenciatura em Canto e Técnica Vocal da Universidade de Aveiro, na classe da prof. Isabel Alcobia. Tem tido uma atividade artística frequente, tendo realizado concertos a solo e em conjunto em vários locais, nomeadamente: Ateneu Comercial do Porto, Escola Profissional de Espinho, Escola de Música do Porto, Conservatório de Música do Porto e Aveiro, Casa-Museu Teixeira Lopes, Casa da Cultura de Fafe, Teatro de Leiria, Mosteiro de Alcobaça, Academia de Música de S. João da Madeira e Ordem dos Médicos no Porto. Entre 1998 e 2006 fez parte do Vocal Ensemble, conjunto vocal “a cappella” orientado por Vasco Negreiros, docente e investigador da Universidade de Aveiro. Neste âmbito, realizou vários concertos em vários países, entre os quais Portugal, Alemanha, França, Brasil e Inglaterra, participando também na gravação do CD com a integral das obras do compositor Frei Manuel Cardoso, editado em 2005. Na sua actividade como docente, desde 2003, tem tido consecutivamente vários alunos laureados em concursos nacionais e internacionais.

3.5.2. Professora estagiária

Natural de Lisboa e residente permanente da Região Administrativa Especial de Macau, é licenciada em música (variante piano) pela ESMAE (Porto) e mestre em Educação pela Universidade S. José de Macau. Obteve vários prémios em concursos realizados em Macau e Portugal, tendo participado em diversas masterclasses e workshops sob orientação de Luís de Moura Castro, Oxana Yablonskaya, Dimitri Bashkirov, entre outros, o último dos

quais o Curso Internacional de Verão do Conservatório de Moscovo, onde foi aluna da Prof. Irina Plotnikova.

Com uma atividade artística diversificada em Macau, exerceu também funções de docência na Universidade S. José e na FujiAsia (Macau) nas disciplinas Piano, Música de Câmara e História da Música. Esteve envolvida em vários projetos, entre os quais, “Piano for Everyone”, sendo-lhe sido atribuído o prémio de “Excellent Piano Teacher” na 21st Hamamatsu Piara Competition em resultado da boa prestação dos seus alunos. Actualmente é doutoranda em Performance na Universidade de Aveiro, tendo participado, nomeadamente, como conferencista e pianista nos Diálogos Interculturais Portugal-China (Universidade de Aveiro), Música Chinesa e Instrumentos Chineses (Centro Científico e Cultural de Macau), entre outros.

3.5.3. Aluna A

A aluna A, que frequenta o 1º grau de piano correspondente ao 5º ano de escolaridade, revelou no plano socio-afetivo ser uma aluna pontual, assídua e com bom relacionamento com as professoras cooperante e estagiária, demonstrando, porém, alguma falta de autonomia no estudo individual e falta de concentração. É uma aluna com potencialidades musicais e que aprende rápido, podendo aproveitar melhor as suas capacidades se o estudo individual for mais regular e atento. A aluna precisa de arranjar mecanismos para superar as dificuldades, nomeadamente ao nível da concentração, em contextos de estudo individual menos favoráveis.

Dada a facilidade da aluna em aprender, o atual programa é desafiante e acima do requerido pelo programa proposto pelo CMACG. No entanto, devido à instabilidade causada pela situação pandémica, a aluna revelou algumas fragilidades e dificuldades em aplicar de forma autónoma as competências musicais já adquiridas. Não obstante, de modo geral, a aluna revelou progressos musicais, apesar de não condizerem totalmente com as suas potencialidades.

Tabela 20- Programa da Aluna A

Aluna A 5º ano – 1º grau			
Conteúdos Programáticos	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas/Exercícios	Dó Maior Lá menor		
Estudos	Czerny op.599 nº36 Czerny op.599 nº40	Czerny op.599 n.56	
Peça Polifônica		J.S.Bach Marcha em Ré Maior	J.S.Bach Marcha em Ré Maior
Sonatina	Clementi Sonatina op.36 n.1 (1º andamento)	Mozart- sonatina Vienense em Dó Maior (1º andamento)	Mozart sonatina Vienense em Dó Maior (1º andamento)
Peças	Burgmüller estudo op.109 nº9	Burgmüller estudo op.109 nº9	Burgmüller estudo op.109 nº9

3.5.4. Aluno B

O Aluno B, que frequenta o 2º grau de piano correspondente ao 6º ano de escolaridade, é um aluno com problemas de pontualidade e de assiduidade, desenvolvendo, porém, um bom comportamento relacional em sala de aula. O seu potencial na música poderia estar mais desenvolvido se adquirisse hábitos de estudo individual, de forma regular e atenta, evitando, assim, ao longo do ano, uma evolução irregular na aprendizagem. A fase do confinamento geral e respetivo quadro familiar agravou a sua falta de motivação para o estudo individual, tendo a professora cooperante alterado algumas estratégias pedagógicas e o programa para motivar mais o aluno. A comunicação com os pais foi essencial para estabelecer uma relação mais empática com o aluno, tendo, após o recomeço das aulas presenciais, melhorado consideravelmente o seu envolvimento com os conteúdos programáticos. É um aluno com muitas potencialidades, sobretudo com facilidade e destreza em tocar, tendo, no entanto, revelado algumas dificuldades na coordenação viso-motora, o que é visível na sua dificuldade em ler a partitura e tocar ao mesmo tempo.

Tabela 21- Programa do aluno B

Aluno B 6º ano – 2º grau			
Conteúdos Programáticos	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas/Exercícios	Mi menor, Lá menor Sol Maior		Mi Maior
Estudos	Czerny op.599 n.61 Czerny op.849 n.16	Czerny op.599 n.83 ³⁸ Czerny op.599 n.87	Czerny op.599 n.87
J.S. Bach	Prelúdio em Lá menor – Allegretto		
Sonatina		Diabelli- Sonatina op.151 n.4 (1º andamento)	Diabelli- Sonatina op.151 n.4 (1º andamento)
Peças	Khatchaturian Sonata em Dó Maior (1º andamento)		Pinho Vargas- Brinquedos

3.5.5. Aluna C

A aluna C, que frequenta o 5º grau de piano correspondente ao 9º ano de escolaridade, é uma aluna assídua e pontual e com bom relacionamento com as professoras. No entanto, tem dificuldade em lidar com mudanças e imprevistos. É uma aluna sensível, revelando, quando toca, uma sonoridade expressiva e uma musicalidade natural, não obstante, manifeste alguma insegurança na forma de tocar, sobretudo quando a própria sente que não se preparou suficientemente para as aulas. A situação pandémica causou alguma instabilidade e fragilidade emocional à aluna. Além disso, durante o confinamento geral, a professora cooperante ajustou o plano de trabalho, pois o piano elétrico da aluna, não possibilitou um trabalho aprofundado na interpretação das peças e na exploração tímbrica e gestos musicais. Por conseguinte, durante essa fase de confinamento, a aluna dedicou-se

³⁸ Estudo substituído

mais à leitura das peças, para que se focasse mais na sua interpretação das peças nas aulas presenciais. De uma forma geral, a aluna apresentou progressos a nível musical e a nível emocional.

Tabela 22- Programa da aluna C

Aluna C 9º ano - 5º grau			
Conteúdos Programáticos	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas Exercícios	Fá Maior/ Ré Maior/ Sol Maior/ Lá ^b Maior Fá menor/ Ré menor/ Sol menor		
Estudos	Moszkowski Op.91 nº3	Moszkowsky op.91 n.10 Moszkowsky op.91 n.8	Moszkowsky op.91 n.8
J.S. Bach	Invenção a duas vozes em Ré menor	Invenção a duas vozes em Dó Maior	
Sonata	Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)	Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)	Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)
Peças	J. Ibert - Un Petit âne blanc		J. Ibert - Un Petit âne blanc Fragoso - Mazurka n.3

3.5.6. Aluna D

A aluna D, que frequenta o 6º grau de piano correspondente ao 10º ano de escolaridade, pretende seguir música. É uma aluna pontual, assídua, motivada e com bom comportamento na sala de aula. É espontânea e musicalmente expressiva, mostrando hábitos de estudo, envolvimento e motivação na aprendizagem e espírito de descoberta. As aulas são dedicadas maioritariamente à acuidade musical da aluna, explorando e privilegiando a

qualidade do timbre, do fraseio musical e rigor na execução da partitura. A fase do confinamento foi bem aproveitada pela aluna devido ao recurso da plataforma Google Classroom e a um maior contato com as professoras cooperante e estagiária. O programa da aluna revela ser desafiante e bastante condizente com as características musicais da aluna. A aluna apresentou progressos consideráveis na acuidade musical, no envolvimento com os conteúdos programáticos e na autonomia na aprendizagem.

Tabela 23- Programa da aluna D

Aluna D 10° - 6° grau			
Conteúdos Programáticos	1° Período	2° Período	3° Período
Escalas			
Estudos	Cramer estudo nº44	Moszkowsky estudo op.73 n.12	Moszkowsky estudo op.73 n.12
J.S. Bach	Prelúdio e Fuga Mi Maior BWV 854, Book I	Prelúdio e Fuga Mi Maior BWV 854, Book I	
Sonata	Kabalevsky Sonata em Fá Maior op.46 (1° andamento)	Kabalevsky Sonata em Fá Maior op.46 (1° andamento)	Kabalevsky Sonata em Fá Maior op.46 (1° andamento)
Peças		Cláudio Carneiro Bailadeiras	Cláudio Carneiro Bailadeiras

3.5.7. Música de Conjunto (Alunas A+E+F)

A classe de música de conjunto é constituída por três alunas, todas do 1° grau dos instrumentos de piano, violino e violoncelo. A aluna A apresenta grande desenvoltura quando toca peças de música de câmara. A aluna E, aluna de violino da classe da Professora Ana Sofia Mota, é uma aluna tímida, mas bastante aplicada e esforçada. A aluna F, aluna de violoncelo da classe da Professora Ana Claro, é uma aluna bastante aplicada e sempre com

vontade em aprender. O programa consistiu nas peças “*Follow my leader*” de Adam Carse e “Tema e Variações em Dó Maior” de Johann Vanhal.

3.6. Participação em actividades de prática pedagógica

No decurso do estágio, no período compreendido entre 3 de novembro de 2020 e 14 de maio de 2021, a professora estagiária participou em 122 aulas de trabalho letivo total, incluindo a música de conjunto, das quais 72 aulas dizem respeito a participação em atividade pedagógica da professora cooperante e 50 aulas referem-se a aulas de prática pedagógica de coadjuvação letiva.

Tabela 24- Participação em atividades de prática pedagógica

PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA					
3 de novembro a 15 de maio de 2021					
Alunos	Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva			Participação em atividade pedagógica da Professora Cooperante	Total do trabalho letivo da Professora Estagiária
	Aulas lecionadas (Planificação e Relatório)	Aulas coadjuvadas (Relatório)	Total		
Aluna A	4	4	8	14	22
Aluno B	4	2	6	14	20
Aluna C	5	7	12	18	30
Aluna D	7	11	18	22	40
Música de Conjunto	1	5	6	4	10
Total	21	29	50	72	122
Prática pedagógica em percentagem do trabalho letivo total (sem música de conjunto)					39%

Conforme se pode constatar na tabela 13 das 50 aulas de prática pedagógica coadjuvada, 21 aulas dizem respeito a aulas lecionadas (objeto de planificação e relatório) e

29 aulas reportam-se a aulas coadjuvadas (com relatório). Não considerando a música de conjunto, as aulas objeto de prática pedagógica correspondem a 39% do total do trabalho letivo da professora estagiária.

A tabela 25 traduz o registo total das atividades da Prática de Ensino Supervisionado por aluno. As atividades de estágio incluídas na tabela 25 estão divididas do modo seguinte:

- Participação em atividade pedagógica do orientador cooperante – PAPOC;
- Prática letiva observada – PLO;
- Prática pedagógica lecionada – PPL;
- Prática pedagógica coadjuvada – PPC.

O detalhe da participação nas diferentes atividades do estágio encontra-se desenvolvido nas partes seguintes deste relatório.

Tabela 25- Acompanhamento das atividades de prática de ensino supervisionada

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA								
Alunos	Aluna A		Aluno B		Aluna C		Aluna D	
1º Período Ensino Presencial	04.11.2020	PPC	04.11.2020	PAPOC	03.11.2020	PAPOC	05.11.2020	PAPOC
	11.11.2020	PAPOC	11.11.2020	PAPOC	10.11.2020	PAPOC	05.11.2020	PPC
	18.11.2020	PAPOC	18.11.2020	PAPOC	12.11.2020	PAPOC	12.11.2020	PAPOC
	26.11.2020	PPL	25.11.2020	PPL	17.11.2020	PAPOC	12.11.2020	PAPOC
	02.12.2020	PAPOC	02.12.2020	PAPOC	19.11.2020	PAPOC	19.11.2020	PPL
	09.12.2020	PAPOC	09.12.2020	PAPOC	26.11.2020	PPL	19.11.2020	PPC
	16.12.2020	PAPOC	16.12.2020	PAPOC	03.12.2020	PAPOC	26.11.2020	PAPOC
					10.12.2020	PAPOC	26.11.2020	PPC
					15.12.2020	PAPOC	03.12.2020	PAPOC
					17.12.2020	PPC	03.12.2020	PPC
							10.12.2020	PAPOC
							10.12.2020	PAPOC
							17.12.2020	PAPOC
						17.12.2020	PAPOC	
2º Período Ensino Presencial	06.01.2021	PAPOC	06.01.2021	PAPOC	05.01.2021	PAPOC	07.01.2021	PAPOC
	13.01.2021	PAPOC	13.01.2021	PAPOC	07.01.2021	PPC	07.01.2021	PAPOC
	20.01.2021	PAPOC	20.01.2021	PAPOC	12.01.2021	PPC	14.01.2021	PAPOC
					14.01.2021	PAPOC	14.01.2021	PAPOC
					19.01.2021	PAPOC	21.01.2021	PAPOC
					21.01.2021	PPC	21.01.2021	PAPOC
2º Período Ensino à distância	10.02.2021	PAPOC	08.02.2021	PAPOC	09.02.2021	PPC	15.02.2021	PPL
	15.02.2021	PPL	15.02.2021	PPL	16.02.2021	PPL	15.02.2021	PPL
	22.02.2021	PAPOC	22.02.2021	PAPOC	23.02.2021	PPC	22.02.2021	PAPOC
	01.03.2021	PAPOC	01.03.2021	PPC	02.03.2021	PAPOC	01.03.2021	PPC
	08.03.2021	PAPOC	08.03.2021	PAPOC	09.03.2021	PAPOC	08.03.2021	PPC
	15.03.2021	PAPOC	15.03.2021	PAPOC	16.03.2021	PAPOC	15.03.2021	PAPOC
	22.03.2021	PPL	22.03.2021	PPL	23.03.2021	PPL	24.03.2021	PPL
							24.03.2021	PPL
3º Período Ensino Presencial	07.04.2021	PPL	07.04.2021	PPC	06.04.2021	PPL	08.04.2021	PPL
	14.04.2021	PAPOC	14.04.2021	PAPOC	08.04.2021	PPC	08.04.2021	PPL
	21.04.2021	PPC	21.04.2021	PPL	13.04.2021	PAPOC	15.04.2021	PAPOC
	28.04.2021	PPC	28.04.2021	PLO	15.04.2021	PAPOC	15.04.2021	PAPOC
	05.05.2021	PPC	05.05.2021	PLO	20.04.2021	PAPOC	22.04.2021	PPC
					22.04.2021	PPL	22.04.2021	PPC
					27.04.2021	PAPOC	29.04.2021	PAPOC
					29.04.2021	PLO	29.04.2021	PAPOC
							06.05.2021	PPC
							06.05.2021	PPC
							13.05.2021	PAPOC
							13.05.2021	PPL
						14.05.2021	PLO	

3.7. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante (PAPOC)

3.7.1. Aluna A

Aula 2- 11 de novembro de 2020
Programa e Observações
Escalas e Arpeggios Foram trabalhados os <i>arpeggios</i> em estado fundamental e suas inversões de Dó Maior. Foi dito à aluna que a dedilhação mais comum da mão esquerda do <i>arpeggio</i> em estado fundamental era 5-4-2-1, pois essa dedilhação permite que o 4º dedo seja mais trabalhado.
Clementi- Sonatina op.36 n.1 Foi revista a peça com mãos juntas em tempo lento, tendo em atenção as notas, dedilhações e as articulações.
Czerny- estudo op.599 n.36 Foi trabalhado com as mãos juntas para consolidar o trabalho anterior e com vista à memorização da peça. A professora cooperante referiu que a mão esquerda faz baixo <i>alberti</i> baseado em acordes que a aluna conhece através da aprendizagem do <i>arpeggios</i> de Dó Maior e suas inversões. Também foram referidos os principais acordes relacionados com a tonalidade Dó Maior, nomeadamente os acordes relacionados com a Subdominante IV (Fá Maior) e a Dominante V/V ⁷ (Sol Maior).
Czerny- estudo op.599 n.40 A aluna revelou pouco estudo individual, portanto repetiu-se a aula anterior. A professora frisou que era importante o estudo individual para que não se esteja sempre a repetir as mesmas coisas e para que haja progressos.
Burgmüller- estudo op.109 n.9 Foram trabalhados os compassos 11 a 17, sobretudo com a mão direita que faz duas vozes muito melódicas. A professora cooperante trabalhou com ela em tempo lento na diferenciação das duas vozes e respetivo fraseado.

Aula 3- 18 de Novembro de 2020
Programa e Observações
Escala e Arpeggios Continuação do estudo dos <i>arpeggios</i> e inversões de Dó Maior. A aluna ainda revelou alguma insegurança na dedilhação. A professora cooperante dedicou algum tempo a observar a passagem do polegar da aluna e explicou que o polegar tem que estar preparado para a passagem, nomeadamente na mão esquerda. Também falou no reposicionamento da mão após a passagem do polegar. Foi criado um exercício para a aluna designado de “toca e esconde”. Este exercício tem por objetivo

criar reflexos rápidos para o polegar no momento de fazer a passagem. O polegar deve estar posicionado sob a mão logo após tocar o mi (2ª nota do *arpeggio*).

Czerny- estudo op.599 n.36

A aluna tocou de memória o estudo, embora ainda revelasse algumas falhas de memorização sobretudo na mão esquerda e no final do estudo. Foi explicado, tal como na aula anterior, os acordes e a sua evolução harmónica, sobretudo nos compassos 7 e 15.

Czerny- estudo op.599 n.40

Notou-se alguma falta de estudo individual. Foram trabalhados com as mãos juntas os compassos 7 e 8 e de seguida com as mãos separadas a 2ª parte do estudo.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

(1ª parte)

Foi trabalhado em tempo muito lento a 1ª parte do estudo, havendo cuidado para que as vozes intermédias (acordes de acompanhamento) da mão direita não sobressaíssem à voz principal. Por isso foi reiterado que os gestos destes acordes fossem feitos na dinâmica *pp*.

Aula 5- 2 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foram trabalhados, com mãos separadas, a escala e os *arpeggios* (fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão) de Dó Maior. Foi feito um ajustamento à posição do banco. De seguida a professora sugeriu um andamento mais rápido com a mão direita a tocar com um pouco mais de peso.

Os problemas e estratégias de estudo das escalas foram os seguintes:

- Acentuação do polegar após a passagem do polegar nas escalas.
- O posicionamento do polegar precisou de ser trabalhado. O polegar estava demasiadamente dentro da tecla, quando o mais correto deveria ser na ponta (de lado) do dedo. Para além disso o pulso também se movia para baixo o que agravava o problema da acentuação.
- Insegurança na descida da escala. A professora sugeriu o estudo da escala a começar pela parte descendente.

Quanto aos *arpeggios*:

- Foi chamada à atenção para a dedilhação da mão esquerda do *arpeggio* no estado fundamental (4º dedo).

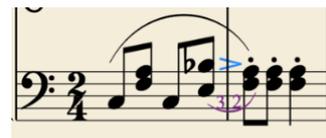
Em seguida foram explicados a escala e os *arpeggios* (incluindo as inversões) de lá menor. A professora referiu que essa escala é a relativa menor de Dó Maior e demonstrou a escala e o posicionamento necessário do 4º dedo da mão direita para tocar o sol#.

A aluna experimentou tocar a escala e de seguida o *arpeggio* e inversões de lá menor. Esse *feedback* é essencial com esta aluna, pois por vezes é um pouco desatenta.

Czerny- estudo op.599 n.40

A aluna tinha como objetivo trazer o estudo memorizado, no entanto não cumpriu. A professora trabalhou com a aluna e ensinou-lhe estratégias de estudo e de memorização, entre elas, estudar por pequenas seções, de um modo atento, pormenorizado e produtivo. Trabalhando os últimos 4 compassos do estudo, a professora demonstrou como estudar com intenção musical (com atenção à frase musical) e como isso ajuda na memorização. Foi incentivado o pensamento crítico da aluna sobre como estudar e resolver os problemas que lhe ocorrem durante a aula/estudo. Recorreu-se ao uso de metáforas e da narrativa para envolver emocionalmente a aluna a fim de memorizar os 4 últimos compassos, que ainda estavam um pouco inseguros.

Foi explicado à aluna que quando existem notas repetidas é conveniente trocar de dedos. De seguida foram trabalhados os dois últimos compassos para fazer o *legato* e para fazer bem a resolução harmónica. Foi pedido à aluna para ter o cuidado em não acentuar a última nota do compasso e para fazer a resolução para o estado fundamental apoiando bem o 5º dedo.



Czerny- estudo op.599 n.36

A aluna tinha como objetivo memorizar este estudo, no entanto mostrou-se desconcentrada. A mão esquerda ainda não estava muito segura e foi pedido à aluna para dar mais importância à melodia da mão direita.

A aluna disse que tinha dedicado mais o tempo ao estudo nº40. A professora referiu que era preciso organizar melhor o tempo de estudo.

Clementi- Sonatina op.36 n.1

A sonatina poderia estar mais bem estudada se a aluna tivesse feito um estudo atento. Tocou algumas notas erradas e as pausas da mão esquerda não foram observadas. A professora sensibilizou-a para o estudo atento da sonatina por seções (por exemplo a transição da exposição). Foram trabalhadas as seguintes passagens:

- Cps. 6-8: Com as mãos separadas primeiramente e depois juntando as mãos. A mão esquerda estava com reflexos lentos na mudança das notas.
- Cps. 12-15: Também foi trabalhada a mão direita para ganhar mais segurança.

Outras observações

Uma parte da aula foi dedicada a ensinar à aluna como organizar o tempo de estudo de piano. Este estudo tem que ser atento e com rigor, com capacidade de identificar os problemas e estudar as passagens mais difíceis. Foi também pedido à aluna gravações da sonatina e dos estudos tendo em conta os dois feriados de dezembro.

Aula 6- 9 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

Foram trabalhados os *arpeggios* em estado fundamental e suas inversões de Dó Maior. Foi, novamente, lembrada à aluna a dedilhação da mão esquerda do *arpeggio* no estado fundamental (5-4-2-1). Quanto à primeira inversão do *arpeggio* houve alguma insegurança na posição dos 2º e 4º dedos, pelo que a professora sugeriu o exercício de tocar estes mesmos dedos em simultâneo

Czerny- estudo op.599 n.36

A aluna tocou este estudo memorizado, mas ainda com alguns problemas de concentração. No entanto a professora elogiou os progressos e incentivou a aluna a continuar a trabalhar, sobretudo no entendimento da intenção musical do estudo (frases melódicas e mudanças harmónicas), pois isso facilita a memorização.

Após tocar a sonatina, a professora pediu à aluna que repetisse este estudo e desta vez foi tocado com mais segurança e com fraseado musical bem delineado. A professora explicou que a mão direita era mais importante que a mão esquerda e trabalhou com a aluna aspetos da qualidade de timbre do fraseio musical da mão direita. A professora pediu à aluna que fizesse uma acentuação mais expressiva no dó[#] no compasso 3.

Czerny- estudo op.599 n.40

A aluna tocou também este estudo de memória, verificando-se progressos significativos. A professora frisou que poderia ser melhor se estivesse mais concentrada.

Clementi- Sonatina op.36 n.1

A aluna revelou estudo nesta sonata, havendo, porém, a apontar vários problemas, entre os quais:

Articulação da mão esquerda (cps. 6-8; cps. 13-14)

Ênfase na melodia da mão esquerda e o *ostinato* em *pp* na mão direita (cps. 20-21).

A professora estagiária trabalhou com a aluna o *ostinato* e como timbrar bem a melodia da mão esquerda. Como exercício, foi trabalhada a parte da mão esquerda com as duas mãos para que a aluna ganhasse mais consciência da existência das duas vozes. Uma das vozes faz a melodia e a outra não tem tanta importância.

De seguida a professora cooperante trabalhou a sonatina com o metrónomo a 50 para que a professora e a aluna identificassem as partes mais problemáticas. A professora pediu à aluna para identificar os diferentes temas da sonatina e em seguida explicou à aluna que era preciso trabalhar as pontes entre os dois temas. Também referiu que era importante entender a estrutura da forma sonata pois isso facilita o entendimento musical e a memorização. Frisou a importância de um estudo em qualidade, com entendimento daquilo que se está a fazer (as tonalidades, tipo de *arpeggios*/acordes) e que problemas a aluna pretende resolver, bem como as estratégias de como resolver os problemas.

Aula 7- 16 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Auto-Avaliação

Discussão sobre como correu o 1º período e o que poderia ter sido melhor.

Escalas e Arpeggios

Após a verificação da postura corporal e posição/altura do banco, a aluna tocou a escala em lá menor.

A aluna revelou-se um pouco distraída e a professora pediu para se concentrar antes de começar a tocar a escala. Foi corrigida a posição do 4º dedo da mão direita, que estava esticado.

Foram exemplificados alguns exercícios para as escalas, entre eles:

- Começar pela parte descendente da escala

- Tocar polegar + notas juntas + polegar (mãos separadas) para ter reflexos rápidos na passagem do polegar, automatizar e ganhar consistência nos 2º, 3º e 4º dedos. Para além disso foi reiterada novamente a correta dedilhação da mão esquerda do *arpeggio* no estado fundamental (4º dedo)

Czerny- estudo op.599 n.36

A aluna tocou de memória o estudo e a professora incentivou-a para que tocasse um pouco mais rápido. Reiterou a importância da mão direita, fazendo a analogia de uma fadista a cantar sobre os acordes da guitarra. Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cp. 3: a professora chamou à atenção para a articulação (2 pequenas ligaduras) e que a segunda nota (ré) de cada ligadura deve ser mais leve que a primeira nota (dó#).
- Cps.7-8: A mão esquerda ainda estava insegura. A aluna repetiu esta passagem com a mão esquerda tocando os acordes. Verificou-se que a aluna tinha uma dedilhação indefinida, o que não ajudava à memorização e à segurança da mão esquerda.
- Trabalhar o gesto da mão esquerda por forma a que o *baixo alberti* seja executado numa dinâmica mais suave.

Czerny- estudo op.599 n.40

A professora pediu à aluna que fizesse uma reflexão sobre a forma como tocou e a aluna referiu à professora que se sentia nervosa a tocar o estudo. A professora incentivou-a a confiar mais em si mesma e em se concentrar naquilo que está a tocar. De seguida, pediu-lhe que tentasse tocar mais rápido o estudo.

Czerny- estudo op.599 n. 56

A professora explicou a dedilhação da passagem cromática na mão direita, pedindo à aluna que fizesse uma leitura da mão direita.

J.S. Bach- Marcha em Ré Maior

A professora explicou que o baixo é sempre em *portato* e definiu as dedilhações para que a aluna pudesse fazer a leitura da peça durante as férias de Natal.

Clementi- Sonatina op.36 n.1

A aluna tocou com alguma insegurança. A professora referiu que a aluna não estudou adequadamente a sonatina, pois não corrigiu as articulações erradas na mão esquerda. Insistiu que o estudo da peça deve ser feito devagar em pequenas secções e com atenção.

Aula 8- 6 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Como parte de preparação para o teste a realizar em breve a aluna realizou as escalas e *arpeggios* de Dó Maior e Lá menor (a 4 oitavas). De um modo geral as escalas e *arpeggios* estavam seguras embora os *arpeggios* de Lá menor (incluindo inversões)

precisassem de ser estudados. A professora referiu também a importância da preparação mental antes de tocar a escala, por forma a posicionar logo a mão de forma adequada em cada escala. Para isso a professora sugeriu que estudasse as escalas com acentuação de 3 em 3 (tercinas), tendo em atenção o posicionamento do 4º dedo da mão direita (sol#). Assim durante a aula a aluna trabalhou a escala de Lá menor a começar pela parte descendente com acentuação em tercinas.

Em relação à escala cromática, a dedilhação da mão esquerda não estava correta e os pulsos moviam-se com a passagem do polegar. Para estabilizar o pulso, a professora sugeriu que trabalhasse em cima de uma mesa a escala cromática, tendo cuidado com o polegar, que deve estar sempre preparado para tocar.

Czerny- estudo op.599 n.16

A aluna apresentou o estudo bem preparado, no entanto a professora perguntou à aluna se se sentia insegura. A professora referiu que a mão deve ter movimentos muito cuidados e perto do teclado enquanto a mão direita canta a melodia. Assim trabalhou-se a mão esquerda, que estava muito *forte*, sugerindo um trabalho lento para conseguir fazer mais contraste entre as duas mãos.

Uma estratégia para melhorar esse contraste é tocar a mão direita depois da mão esquerda, para sentir diferenças nas sensações proprioceptivas entre as duas mãos.

A professora sugeriu que estudasse a esquerda sozinha e cantasse mentalmente a mão direita, para reforçar a memória e ter um melhor entendimento musical.

Czerny- estudo op.599 n.40

O estudo estava bem tocado, no entanto a professora incentivou-a a tocar mais rápido para que a aluna ganhasse mais fluidez musical e eliminasse alguns movimentos supérfluos no pulso direito.

Clementi- Sonatina op.36 n.1

A sonatina estava demasiado rápida, e como tal, as passagens mais difíceis não ficaram tão bem como deveriam. A professora incentivou a continuação do estudo lento de mãos separadas e com reflexos rápidos na mão esquerda.

Czerny- estudo op.599 n.56

A professora fez a introdução do novo estudo para a aluna, explicando o ritmo 3/8 e exemplificando a peça e de como trabalhar a sua leitura. Foi decidido que a aluna procedesse em casa à leitura com mãos separadas da 1ª parte do estudo.

Aula 9 - 13 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A aluna tocou a escala lá menor com maior segurança, mas o posicionamento da mão direita ainda não estava correto, pois no momento de tocar o sol# o posicionamento do 4º dedo estava longe. A professora incentivou a aluna a continuar o estudo da escala com acentuação em tercinas. Quanto ao *arpeggio* no estado fundamental, a aluna continuou

a executar a dedilhação errada por falta de concentração e preparação mental antes de tocar os *arpeggios*. A professora sugeriu outra forma de estudar os *arpeggios*, tocando apenas o polegar e de seguida as outras duas notas em simultâneo.

Czerny- estudo op.599 n.36

O estudo apresentou bastantes melhorias a nível de segurança e qualidade tímbrica. Foi também sugerido à aluna uma preparação mental antes de começar a tocar, bem como um andamento mais rápido, com a mão esquerda um pouco mais ligeira e com um leve acento no 5º dedo. A professora sugeriu que trabalhasse a mão esquerda parando no 5º dedo e executando as restantes notas o mais rápido possível. Outra estratégia envolve tocar o 5º dedo com peso e as outras notas em *stacatto*.

Czerny- estudo op.599 n.40

O estudo foi bem trabalhado e com um andamento um pouco mais rápido. Foi notada uma leve tensão na mão direita, o que foi corrigido com um crescendo musical para o 5º dedo e uma leve rotação do pulso.

Clementi- Sonatina op.36 n.1

A aluna começou por tocar num andamento demasiadamente rápido. A professora referiu a importância de se preparar mentalmente para evitar este tipo de problemas e referiu que a mão esquerda estava muito insegura, com reflexos lentos, com articulações incorretas e dedilhações erradas. Após tocar a sonatina toda, conclui-se que a aluna estudava de forma errada em casa, que o estudo deve ser feito de forma lenta (com metrónomo definido entre 90-100 à colcheia), por seções e com mãos separadas caso seja necessário.

A professora trabalhou com a aluna durante a aula as passagens mais problemáticas e explicou como trabalhar de forma adequada em casa.

Aula 10 - 20 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Definição do programa do 2º período

Foi definido nesta aula novo programa para o 2º período, consistindo no estudo op.599 n.56 de Czerny, da Sonatina Vienense em Dó Maior (nº6) de Mozart e na Marcha em Ré Maior de Bach.

Czerny- estudo op.599 n.40

Foi feita uma revisão deste estudo para preparação da audição (*online*) e do teste (previsto de forma presencial). A aluna tocou o estudo e a mão esquerda estava um pouco insegura e com uma posição por vezes pouco adequada para preparação de certas posições.

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A professora demonstrou um pouco a sonatina, explicando brevemente o ritmo e definindo algumas dedilhações, nomeadamente a passagem com sextas da mão direita.

J.S.Bach- Marcha em Ré Maior

Foi feita na aula uma leitura da mão direita num andamento lento, sendo referida a importância da contagem dos tempos. Foi chamada à atenção da aluna para a tonalidade da peça, referindo que deveria assinalar em casa todas as alterações. De seguida a professora explicou a figura rítmica semínima com ponto e demonstrou a articulação da mão esquerda que deve ser em *portato* e tocado com peso. Relativamente à articulação da mão direita a professora referiu que apenas as colcheias seriam em *legato*.

Aula 11 (E@D) - 10 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Ponto de situação

A professora cooperante estabeleceu novos objetivos para o 2º período e comunicou à aluna que o teste ia ser realizado através da gravação das peças.

Czerny- estudo Op.599 n.56

A professora começou por esclarecer as dúvidas da aluna relacionadas com o símbolo musical *Ottava Alta*. A aluna tocou a 1ª parte com mãos juntas e a 2ª parte com mãos separadas. A professora também prestou especial atenção ao pulso da aluna, que tendia a baixar durante a passagem do polegar. Também foram corrigidos aspetos rítmicos, pois a aluna executava as colcheias do compasso 3 como se fossem semicolcheias. Também foram definidas as dedilhações nos compassos 9 a 14.

J.S.Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna tocou a peça com a mão direita sem ter em atenção a tonalidade. Por isso a professora sugeriu que assinalasse todas as alterações (fá# e dó#). Além disso, foram identificados aspetos rítmicos e de articulação errados, tendo a professora frisado a importância de uma leitura cuidada com o apoio do metrónomo (semínima a 50).

Reflexões

As aulas síncronas, são realizadas fora do contexto de aula e em ambiente familiar, o que por vezes no caso desta aluna é um fator de perturbação.

Aula 13 (E@D) - 22 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A aluna tocou apenas com a mão direita até ao compasso 10. Houve aspetos rítmicos, de dedilhação e de articulação que não foram corrigidos em casa, nomeadamente nos compassos 4, 6 e 7. Foi lembrado à aluna a necessidade de estudar com metrónomo (colcheia a 72). A professora corrigiu questões de dedilhação e de articulação do compasso 4, fazendo várias demonstrações.

J.S.Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna executou com mãos juntas a 1ª parte da peça, tendo ainda revelado algumas dificuldades de junção das mãos no compasso 7. A professora demonstrou essa passagem para que a aluna entendesse melhor. Este compasso foi trabalhado algumas vezes, pois a conexão da internet não ajudou muito.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

Foi feita uma revisão da 1ª parte da peça, estando bem trabalhada e com uma sonoridade bonita. De seguida, foi feita uma leitura da parte da mão esquerda entre os compassos 15 a 18, tendo a aluna referido que estava com dificuldades em compreender os acordes da mão esquerda. A professora explicou e demonstrou como se executavam estes acordes, nomeadamente o ritmo e as dedilhações adequadas para os acordes. Chamou à atenção da aluna para a nota longa do baixo (5º dedo) no compasso 17.

Finalmente foi referido que a aluna poderia ter feito um trabalho melhor pois esta seção já tinha sido explicada e trabalhada nas aulas anteriores. Foi também pedido que a aluna fizesse uma leitura até à reexposição da peça.

No final da aula, a fim de incentivar a aluna, falou sobre a possibilidade de participar num concurso em Maio e como seria interessante a apresentação desta peça.

Reflexões

Foram novamente constatadas algumas dificuldades de concentração devido ao contexto familiar (vários irmãos).

Aula 14 (E@D) - 1 de Março de 2021

Programa e Observações

Burgmüller- estudo op.109 n.9

Foi feita uma revisão desta peça e verificou-se que esta estava um pouco esquecida. A aluna continuava a não ter a parte final da seção B segura (cps.15-17), apresentando algumas notas erradas na mão esquerda. A professora cooperante demonstrou, para relembrar a aluna, que a voz soprano da mão direita no seção A era sempre ligada, enquanto o acompanhamento era em *pp*. Referiu à aluna que ela própria tem que controlar o timbre e recalibrar as vozes. Finalmente a professora referiu que a aluna poderia ter feito a leitura e o trabalho de uma forma mais autónoma.

Czerny- estudo op.599 n.56

Por o estudo não ter sido tocado há algumas aulas, a professora quis verificar se a aluna o tem estudado tendo pedindo que tocasse a 2ª parte. Foi lembrado à aluna o símbolo musical *Ottava alta* no início da 2ª parte. Foi pedido à aluna que não deixasse de estudar o estudo para não se esquecer do trabalho realizado até agora.

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A aluna tocou com mãos juntas o início da sonatina (cp.1-6), tendo ainda revelado alguns problemas em manter a pulsação. A professora frisou novamente a importância em usar o metrónomo. Relativamente ao compasso 3 a aluna tocou as colcheias como se estas fossem semicolcheias. A professora demonstrou como tocar o compasso 3 para que a aluna se apercebesse como o ritmo estava incorreto e de como sincronizar as duas mãos. Pediu à aluna que tivesse mais cuidado com o ritmo e que fizesse uma leitura mais atenta da partitura.

Aula 15 (E@D) - 8 de Março de 2021

Programa e Observações

Czerny- estudo op.599 n.56

A aluna tocou o estudo completo tendo apresentado alguns progressos e corrigido a mão esquerda conforme referido na plataforma Google Classroom. No entanto verificaram-se alguns erros de leitura nos compassos 8 a 16, tendo a professora pedido à aluna que o tocasse novamente chamando à atenção da aluna para as notas erradas. Pediu à aluna também que memorizasse a peça, tendo a professora sugerido que decorasse por frases e que tocasse várias vezes com mãos separadas e com mãos juntas.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

A aluna não fez progressos na leitura da peça, no entanto foram trabalhados na aula os seguintes compassos:

- Cps.17-18: Tocar com reflexos rápidos a mão esquerda a fim de automatizar o salto.
- Cp. 18-21: Leitura da mão esquerda, chamando à atenção da aluna para a mudança da clave.

Foi estabelecido que aluna fizesse a leitura com mãos separadas até à exposição do tema.

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

Houve alguns progressos nas questões rítmicas, tendo ainda que trabalhar melhor a sincronização das duas mãos, as articulações e as dedilhações. Em relação ao compasso 9 (ritmo galope) a professora demonstrou como tocar esta passagem tendo em seguida trabalhado com a aluna, incentivando-a a fazer a contagem à semicolcheia. Finalmente pediu à aluna que avançasse na leitura com mãos juntas (até compasso 13).

Aula 16 (E@D) - 15 de Março de 2021

Programa e Observações

Mozart Sonatina Vienense em Dó Maior

A aluna demonstrou alguns progressos, embora a leitura do novo material não estivesse tão segura e não ter sido feita com mãos juntas. Foi novamente reiterada a dedilhação a fazer no compasso 4, além de ter sido sensibilizada para que fizesse a leitura das peças de uma forma mais autónoma pois tem capacidade e competências para isso. Assim foi estabelecido que a aluna juntasse as mãos até ao compasso 22.

Czerny- estudo op.599 n.56

A aluna não apresentou a peça de memória. Foi trabalhada a automatização dos acordes da mão esquerda nos compassos 26-27, sensibilizando a aluna para o uso de reflexos rápidos.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

Foi trabalhada a peça a partir do compasso 18, tendo a professora referido que a junção das mãos não estava correta. A professora demonstrou como sincronizar as duas mãos

nos compassos 18 a 20, referindo também questões de dedilhações e de como realizar o *legato* da mão direita. Novamente, foi constatado que a aluna não fez avanços na leitura previamente estabelecidos na aula anterior.

Aula 19 - 14 de abril de 2021

Programa e Observações

Burgmüller- estudo op.109 n.9

Continuação da leitura com mãos juntas da ponte antes da reexposição, referindo os seguintes pontos:

- Cp.21: A articulação da mão esquerda não é tão *stacatto*. As questões rítmicas neste compasso ainda não estão totalmente resolvidas, pois a aluna não mantinha a pulsação das colcheias.
- Cps. 22-25: A aluna continua sem saber bem esta passagem, apesar de na última aula esta seção ter sido trabalhada. A aluna continua a não usar as estratégias de estudo sugeridas por ambas as professoras. Mesmo assim, a professora cooperante trabalhou com a aluna várias vezes durante a aula e pediu-lhe que estudasse mais em casa para que terminasse a peça até ao final de abril.

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

Devido à pouca acuidade da aluna durante o estudo individual, algumas das dedilhações e articulações não foram corretamente observadas.



Foram trabalhadas várias vezes a sincronização das mãos a nível de diferentes dinâmicas e articulações. A professora cooperante deu o tempo necessário à aluna para explorar por ela própria quais os gestos musicais que a aluna precisa de fazer para executar os acentos musicais, que acontecem alternadamente

nas duas mãos. O desafio psicomotor tem em vista a independência das mãos na execução de gestos musicais distintos em simultâneo (um gesto para a nota acentuada enquanto a outra mão realiza um gesto mais controlado e ligeiro).

Nos compassos 23 a 37, a professora cooperante demonstrou como fazer a leitura correta da mão direita para que a aluna soubesse como estudar individualmente.

J.S. Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna continua a não apresentar progressos significativos na leitura da 2ª parte da peça. Por conseguinte, durante a aula fez-se a leitura com mãos separadas, tendo a professora corrigido as dedilhações e as notas erradas. De seguida, acompanhou o estudo da aluna (que deveria ser feito em casa) incentivando a aluna a entender sozinha a intenção musical e a decidir as dedilhações mais adequadas para as duas mãos. A professora reiterou que a aluna tem capacidades cognitivas e psicomotoras para fazer esse estudo individualmente, mas por alguma razão, a aluna não está a aproveitar todo o seu potencial.

3.7.2. Aluno B

Aula 1- 4 de novembro de 2020
Programa e Observações
Escalas e arpeggios O aluno tocou a escala cromática a começar em fá. Foi dada atenção a questões técnicas relacionadas com o polegar e o pulso. O aluno mostrou alguma tendência para baixar o pulso durante a passagem do polegar. A professora cooperante exemplificou o exercício do “polegar silencioso a passar por baixo da mão” ³⁹ e o aluno foi incentivado a realizar o exercício, com a indicação de o praticar em casa.
J.S. Bach- Prelúdio em Lá menor Foi feita a leitura com mãos separadas e correção das dedilhações. O aluno sentia-se inseguro e enganou-se várias vezes. Foi referida a importância do estudo individual e a divisão da peça por secções.
Czerny- estudo op.849 n.16 Tal como na escala cromática, o aluno mostrou o mesmo problema do pulso durante a passagem do polegar, o que levou a que as escalas soassem desiguais e com falsos acentos.

Aula 2- 11 de novembro de 2020
Programa e Observações
Escalas e arpeggios A escala cromática de Dó Maior foi trabalhada devagar, com o metrónomo a 80, com o objetivo de posicionar o dedo na tecla seguinte e estabilizar o pulso.
J.S. Bach- Prelúdio em Lá menor O aluno mostrou pouco estudo individual. Foi realizado na aula trabalho com mãos separadas sobretudo a mão direita. A professora cooperante corrigiu dedilhações, ritmo e notas erradas. Foi reiterado a importância do estudo individual por secções curtas, divididas pelo fraseio musical da mão direita.
Khatchaturian- Sonatina em Dó Maior

³⁹ Exercício que é muito referido por diversos pianistas e pedagogos de piano em seus livros como é o caso do Método Leschetizky por Malwine Bree (1997)

Foram trabalhadas mãos juntas e as oitavas quebradas da mão esquerda. O aluno mostrou alguma tensão no ombro esquerdo quando executa as oitavas quebradas e as oitavas.

A sincronização dos compassos 22, 23 foi também estudada em tempo lento.

Aula 3- 18 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

O aluno tocou as escalas Lá Maior e Lá menor, tendo apresentado progressos.

J.S. Bach- Prelúdio em lá menor

Devido à falta de estudo, a aula foi dedicada à sensibilização do aluno para o estudo individual diário e regular, fazendo apelo ao sentido de responsabilidade. Assim sendo a aula foi dedicada a formas corretas de estudar em casa, nomeadamente no que respeita à divisão da peça por seções e por fraseado musical.

Khatchaturian- Sonatina em Dó Maior

Tocou com mãos juntas até ao compasso 30, continuando a revelar tensão e com o ombro esquerdo subido na execução de oitavas e oitavas quebradas. A professora cooperante frisou como é importante o estudo lento, mas com reflexos rápidos, tendo sempre em atenção a postura corporal e o relaxamento do braço.

Aula 5- 2 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

O aluno faltou.

Aula 6- 09 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

O aluno tocou bem a escala mi menor, por isso a professora pediu para que tocasse um pouco mais rápido, ao que o aluno correspondeu bem. Houve, no entanto, algumas questões de posicionamento do polegar da mão direita, nomeadamente depois de tocar o fá[#] e antes da passagem do polegar. Esse posicionamento incorreto fazia com que o aluno estivesse longe da posição ideal para tocar o Ré[#].

Relativamente aos *arpeggios*, os reflexos estavam lentos e por isso o *arpeggio* apresentou algumas notas “esborrachadas”.

Assim a professora reiterou a importância do estudo lento com reflexos rápidos a começar pela parte descendente do *arpeggio*. Para além disso partilhou outra estratégia de estudo do *arpeggio*, que consiste em tocar o polegar isoladamente e os outros dedos juntos, por forma a trabalhar os reflexos da passagem do polegar.

J.S. Bach- Prelúdio em Lá menor

O aluno tocou sem intenção musical. A professora referiu que devemos sempre tocar com intenção musical e com entendimento (compreender as ideias musicais que estão na partitura). Fez analogia entre tocar e ler um texto. Também frisou ao aluno que pode fazer muito melhor. Referiu a importância de não prosseguir depois de se enganar. Frisou que o aluno tem que resolver os enganos e pensar em como fazer melhor.

Logo no início da peça salientou a expressividade da 2ª colcheia no fraseado musical da mão direita.

No compasso 10 o ritmo estava incorreto em resultado de um estudo desatento e pouco envolvido.

Czerny- estudo op.599 n.61

Foi feita uma leitura do estudo, em tempo lento, com mãos juntas, tendo em atenção o aspeto rítmico (pausas) e coordenação das mãos.

Aula 7- 16 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

A professora frisou a importância de uma postura corporal correta por forma a evitar futuros problemas físicos. As escalas e os *arpeggios* Sol Maior e mi menor foram bem executadas e com uma sonoridade bastante robusta.

A professora sensibilizou o aluno para a continuação do estudo de forma regular.

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

A professora cooperante explicou os seguintes pontos:

- Cp. 1-9: Foi explicada o que era a anacrusa e como interpretar essa figura rítmica. Também foram explicadas algumas articulações presentes no andamento e a estrutura da forma sonata, identificando os temas A e B. A professora tocou um pouco a sonatina, explicando algumas das seções e identificando os temas A e B

Em seguida, o aluno fez a leitura à primeira vista da peça a um tempo lento, tendo em atenção o ritmo. A professora deu especial atenção à compreensão do aluno em relação à anacrusa e a questões rítmicas e de articulação dos primeiros compassos.

Aula 8 - 6 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A professora começou por verificar se o aluno tinha estudado as escalas, usando os ritmos (4 a 4 e 3 a 3), tendo em atenção que os reflexos devem ser rápidos, nomeadamente no que diz respeito à passagem do polegar. Sensibilizou o aluno para que continuasse a trabalhar este estudo para automatizar as escalas que aprendeu durante o 1º período.

J.S.Bach - Prelúdio em Lá menor

O aluno não trouxe a partitura razão pela qual a professora lhe chamou à atenção. O aluno tocou a peça a fim de se preparar para audição e para o teste a serem realizados nas próximas semanas.

De uma forma geral, a peça apresentava melhorias, embora com atrasos de andamento nos compassos mais difíceis (cp.11 e 15). No compasso 6 verificaram-se notas erradas, fruto de o aluno não ter por hábito ler a partitura.

Kachaturian - Sonatina em Dó Maior

Foi feita a leitura com as mãos juntas da parte B, tendo em atenção a dedilhação e a leitura das notas. A professora referiu que era importante verificar a partitura nas seções menos sabidas. A professora incentivou o aluno a estudar mais para acabar a sonatina.

Aula 9 - 13 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

O aluno tocou as escalas, *arpeggios* e a escala cromática em Dó Maior. Houve alguma desconcentração do aluno durante as inversões do *arpeggio* Dó Maior.

J.S. Bach - Prelúdio em Lá menor

O aluno apresentou algumas melhorias, mas ainda abrandava o andamento nas passagens mais difíceis (compasso 11 e 15). A professora definiu assim o andamento mais confortável para o aluno, referindo, no entanto, a importância de um estudo atento e lento para resolver os problemas. Enquanto se definia qual o andamento mais confortável, o aluno ao enganar-se quis recomeçar do início, o que a professora não permitiu pedindo-lhe que verificasse a partitura. De seguida, referiu que é importante seguir em frente quando nos enganamos e que, durante o estudo individual, se deve evitar recomeçar do início. O ideal é recomeçar um ou dois compassos antes. Depois partilhou estratégias de estudo, começando por estudar várias vezes a colcheia a 80 para sedimentar e estudar algumas vezes um pouco mais rápido (colcheia a 120).

Khatchaturian - Sonatina em Dó Maior

A professora começou por confirmar se o aluno tinha estudado a 1ª parte da sonatina, usando os ritmos (parando no 5º dedo da mão esquerda). Notou-se, no geral, que o aluno não estudou desta forma. Esse estudo permite ao aluno ganhar reflexos mais rápidos e, com isso, ganhar velocidade. A professora reafirmou que as articulações da mão direita nos compassos 5 e 6 continuavam erradas. A professora demonstrou qual a

intenção musical desses compassos e que as diferentes articulações são para ser respeitadas porque fazem parte da intenção musical
Nos compassos 10 e 11 a professora falou no caráter inesperado com uma acentuação divertida (*martellato* na mão esquerda no compasso 11).

Aula 10 - 20 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

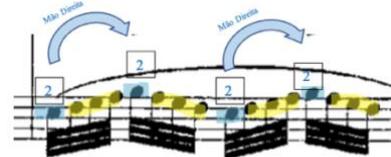
Escalas e arpeggios

O aluno executou as escalas Sol Maior e mi menor. A professora deu conta que o aluno estava desatento e como as dedilhações da escala de mi menor muito inseguras, pelo que foi pedido ao aluno que tocasse mais devagar a escala mi menor. Relativamente aos *arpeggios*, foi referido a necessidade de preparação mental para não se esquecer quantas oitavas tem que tocar. Relativamente às escalas cromáticas, notou-se que o pulso ficava afetado com a passagem do polegar, o que prejudicava a igualdade das notas. Foi pedido ao aluno que estudasse as escalas cromáticas por ritmos (4 a 4).

Czerny- estudo op.849 n.16

Foi vista a 2ª parte do estudo, sendo que o estudo apresentou melhorias. Para melhorar a igualdade da mão esquerda nos compassos 22 e 23 a professora sugeriu as seguintes estratégias:

- Utilizar as duas mãos, para ter uma maior consciência do efeito tímbrico e ganhar igualdade nos 2º, 3º e 4º da esquerda.
- Fazer por ritmos (variados)



Czerny- estudo op.599 n.61

No estudo revelou alguma insegurança e problemas relacionados com a observação das pausas.

J.S.Bach- Prelúdio em Lá menor

O prelúdio estava bastante melhor, nomeadamente na manutenção do tempo. Alguns aspetos relacionados com falsos acentos foram corrigidos pela professora.

Khachaturian- Sonatina em Dó Maior

O aluno começou a tocar demasiado depressa, além de continuar a tocar incorretamente as articulações dos compassos 5 e 6. A professora pediu ao aluno que tocasse mais devagar e sensibilizou o aluno para mudar a forma de estudar, bem como para estar mais atento às indicações dadas nas aulas e verificar sempre a partitura.

Aula 11 (E@D) - 8 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

O aluno tocou bem o tema A da sonatina. Por sua vez, verificou-se no tema B alguns problemas de coordenação entre as mãos, algumas notas erradas e problemas de ritmo.

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 4 e 8: Utilizando a metáfora do “galope” para as figuras rítmicas da mão direita, foi pedido ao aluno executasse de forma correta a intenção musical, tendo sido também referido que a articulação é em *legato*.
- Cps. 9-12: Correção das notas erradas na mão esquerda.

No final da aula a professora cooperante definiu como objetivo a junção das mãos até ao compasso 20 com andamento a 45.

Reflexões

Nesta aula, a professora dedicou algum tempo a explicar o horário de aulas síncronas e assíncronas. Para as aulas assíncronas o aluno e as professoras cooperante e estagiária devem recorrer ao Google Classroom, local onde os alunos devem colocar as gravações para posterior *feedback* das professoras com a maior brevidade possível. Em relação às aulas síncronas estas são realizadas através da plataforma ZOOM. A qualidade das aulas muitas vezes depende da qualidade de transmissão da internet, bem como dos dispositivos eletrónicos. Geralmente o *feedback* leva mais tempo em relação às aulas presenciais, e isso dificulta a qualidade e quantidade da matéria programada. Para além disso a necessidade de *feedback* é maior em aulas E@D, devido às condições de transmissão da internet.

Achei igualmente importante, para esclarecer eventuais equívocos e despertar a motivação do aluno para o estudo em casa, o uso da plataforma Google Classroom, até mesmo para fazer um pequeno resumo da aula síncrona.

Aula 13 (E@D) - 22 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Ponto de situação

Devido à dificuldade do aluno em colocar as gravações no Google Classroom, a professora cooperante dedicou algum tempo a explicar como funcionava a plataforma.

Diabelli- Sonatina Op.151 n.4

O aluno disse que tinha dúvidas em relação à articulação das duas primeiras notas, ao que a professora explicou que estas eram desligadas.

O aluno também não tocou corretamente a anacrusa, tendo a professora demonstrado com o metrónomo (colcheia a 112) como começar a sonatina. A professora reiterou a necessidade de tocar com metrónomo e num andamento lento. Foram corrigidos os seguintes compassos:

- Cp. 4: Os ritmos de “galope” ainda não estavam corretamente executados. A professora pediu ao aluno que trabalhasse apenas a mão direita, a fim de corrigir o ritmo.
- Cp.9: Foi novamente referida a existência de duas vozes na mão esquerda.
- Cp. 21: A mão esquerda estava muito *forte*, tendo a professora dito que a mão esquerda tem que ser mais leve e dar mais relevo à mão direita. A professora demonstrou muito lentamente e de forma exagerada os diferentes gestos da mão direita que faz um fraseado muito interessante com diferentes acentuações e dinâmicas.
- Cp. 25-31: A professora demonstrou o final da exposição para que o aluno lesse esta seção em casa.

Finalmente, a professora também explicou a estrutura da sonatina e qual era a seção de desenvolvimento da sonatina.

Reflexões

Sem dúvida alguma as aulas presenciais são mais ricas em comunicação entre professor e aluno e, conseqüentemente, em trabalho desenvolvido.

Aula 15 (E@D) - 8 de Março de 2021

Programa e Observações

Czerny - estudo op.599 n.87

O aluno tocou com a mão direita a primeira parte do estudo, não tendo assimilado bem o ritmo do compasso P, nem corrigido as notas. A professora cooperante frisou a importância de verificar a partitura e o aluno referiu que tinha dificuldade em ler as notas das linhas suplementares. A professora pediu ao aluno que lesse e dissesse as notas que tinha de realizar nos compassos 7 e 8. A professora trabalhou com o aluno o segundo sistema do estudo num andamento lento, verificando as notas, as dedilhações e o ritmo. De seguida o aluno tocou apenas com a mão esquerda, tendo a professora sensibilizado o aluno para tocar mais leve e com um ataque mais cuidado e perto do teclado, explicando e demonstrando a articulação da mão esquerda. Foi novamente reiterada a importância de um estudo individual mais regular e atento.

Diabelli -Sonatina op.151 n.4

O aluno continuava a tocar a sonatina num andamento demasiado rápido e com uma leitura pouco cuidada das notas e do ritmo. Foi trabalhado sobretudo o tema B da sonatina, nomeadamente as questões rítmicas e a sincronização e independência das duas mãos. Foi novamente pedido ao aluno que tocasse com a mão esquerda numa dinâmica mais leve e com gestos mais cuidados. A professora insistiu que é necessário verificar a partitura para corrigir as notas e os ritmos, bem como trabalhar num andamento mais lento.

Aula 16 (E@D) - 15 de Março de 2021

Programa e Observações

Czerny- estudo op.599 n.87

Devido à falta de estudo, o aluno ainda não toca com mãos juntas o estudo, tendo ainda referido que não apreciava muito o estudo. A professora cooperante alterou o estudo para op.599 n.83 e após ter efetuado uma demonstração o aluno referiu que preferia este último estudo.

Czerny- estudo op.599 n.83

Foi demonstrada a finalidade deste estudo e de como fazer as apogiaturas, chamando à atenção do aluno para a tonalidade do estudo e suas alterações.

O aluno realizou a leitura dos dois primeiros sistemas com mãos separadas, tendo a professora apontado as alterações (bequadros e bemóis) e demonstrado como tocar a apogiatura. Relativamente à mão esquerda, apontou que esta era feita em *stacatto* e numa dinâmica leve. De seguida pediu ao aluno que tocasse com mãos juntas, tendo a professora feito algumas analogias (pássaro saltitante e leve).

Reflexões

Devido à conjuntura pandémica e familiar, o aluno não tem apresentado progressos significativos devido à falta de regularidade no estudo individual.

Aula 19 - 14 de abril de 2021

Programa e Observações

O aluno chegou atrasado à aula.

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

Foram trabalhados os seguintes pontos:



- Cps.14-15: Foram corrigidas as articulações e as dedilhações. A professora cooperante explicou que a nota sol não é para repetir no segundo acorde. Depois foi trabalhada a intenção musical desse motivo melódico.

- Cps. 18-20: As mãos não estavam a fazer uma correta sincronização. A professora urgiu o aluno para verificar a partitura e identificar o que não estava correto e, desse modo, corrigir a passagem.

De seguida, foi feita uma leitura com mãos juntas do final da sonatina.

Czerny- estudo op.599 n.83

O aluno tocou o último sistema do estudo, tendo a professora cooperante elogiado os seus progressos e incentivando-o a continuar a estudar esta seção. Mesmo assim, corrigiu algumas notas erradas e voltou a referir a importância da leitura atenta da partitura. Durante a aula, a professora pediu ao aluno que repetisse várias vezes os últimos dois compassos, tocando corretamente as *acacciaturas*.

3.7.3. Aluna C

Aula 1- 3 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A aluna realizou escalas a quatro oitavas, *arpeggios* (no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão) de Fá Maior e Fá menor. A postura corporal foi corrigida, bem como a posição do banco do piano.

As escalas e os *arpeggios* foram realizados em tempo lento com foco na boa posição da mão e do pulso, bem como na passagem do polegar e dedilhação.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

O estudo foi feito a um tempo lento com foco na qualidade e igualdade das escalas da mão esquerda. No entanto chamou-se à atenção da aluna, a nível musical, sobre o excessivo uso de acentos por cada pulsação.

J.Ibert- Un petit âne blanc

A professora cooperante trabalhou com a aluna questões melódicas e polifónicas dos compassos 20 a 24. A aluna foi sensibilizada para a necessidade de



distinguir as duas vozes e trabalhar no fraseado e no timbre de cada voz. Foram também trabalhados os acordes da mão direita do compasso 11, bem como os acentos em síncope entre os compassos 25-28.



Aula 2- 10 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

Foram trabalhadas em tempo lento as escalas de Fá Maior e Fá menor à distância de 8ª, 6ª e 10ª. Fez-se uma verificação das dedilhações sobretudo nas escalas à 6ª e 10ª.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

Foram trabalhadas com mãos juntas em tempo lento por forma a tocar com gestos corretos. Foram corrigidos falsos acentos das tercinas do compasso 65, 66,67. Foi também trabalhada a progressão melódica da secção entre os compassos 73 a 78.

Nos compassos 79 a 88, foram trabalhados na mão esquerda os acordes repetidos com o gesto pianístico próximo ao teclado com o objetivo de evitar falsos acentos e fazer o acompanhamento o mais *pp* possível. A aluna revelou nesta secção não ter interiorizado muito bem a melodia da mão direita.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

Foi trabalhado o aspeto musical das escalas da mão esquerda, sendo referido que não se pode acentuar a cada pulsação e que as escalas têm direção melódica.

Aula 3- 12 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foram trabalhadas as escalas à 6ª e 10ª distância, tendo em atenção a estabilidade do pulso durante a passagem do polegar. Depois foi pedido à aluna que tocasse um pouco mais depressa, mas a aluna revelou-se ainda muito insegura sobretudo nas dedilhações da mão esquerda.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

Foram trabalhadas mãos juntas, dando ênfase ao carácter dos vários motivos melódicos. A tercinas ainda estavam um pouco inseguras bem como a mão direita entre os compassos 79 a 85. Foi trabalhado o polegar da mão direita entre os compassos 93 a 97, por forma a não soar muito forte.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

A aluna trabalhou individualmente bem as escalas da mão esquerda e a aula foi dedicada ao fraseio, à aquisição de mais segurança e velocidade (sobretudo na 2ª parte).

Aula 4- 17 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Continuaram a ser trabalhadas as escalas Fá Maior e Fá menor, nomeadamente à distância de 6ª e 10ª. A professora cooperante reiterou a necessidade de o polegar estar bem colocado antes de tocar.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

Houve um trabalho cuidado nos compassos 63-64, para que a aluna compreendesse o carácter do 1º tema no início do desenvolvimento da sonata bem como a mudança da tonalidade (Si^b Maior para Fá Maior). A professora cooperante frisou que a aluna tem que ter intenção musical antes de começar a tocar.⁴⁰

⁴⁰ Vários pianistas e pedagogos, como Kochevitsky, Boris Berman, entre outros, referem a importância da intenção musical e do ouvido interior (audiação).

Aula 5- 19 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foram trabalhadas num tempo ligeiramente mais rápido as escalas de Fá menor à distância de 6ª e 10ª e respetivos *arpeggios* e inversões.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

Foram trabalhadas com mãos juntas em tempo lento o desenvolvimento e reexposição da sonata.

Foi lembrado à aluna o caráter do tema em Fá Maior, incentivando-a a ser mais expressiva.

Grande parte da aula foi dedicada à seção entre os compassos 73-78, que foi trabalhada em termos melódicos e “degraus de intensidade”, pois é uma seção que repete três vezes o mesmo motivo. No entanto a aluna ainda se mostrava insegura nesta passagem e por essa razão tocava com uma sonoridade pouco convincente. Foi lembrada a importância da intenção musical, bem como a regra de crescendo e decrescendo (referido na aula anterior). A aluna referiu que tinha receio em fazer acentos.

A professora cooperante exemplificou a questão dos degraus de intensidades (cp.73-78) bem como a mudança de caráter e expressividade entre os compassos 78 e 79.

A aluna tocou também a reexposição da sonata. Foi lembrada à aluna a expressividade do Ré^b (cps. 116 e 118).

Foi explicado que quando há notas / acordes repetidos não se podem tocar na dinâmica *f*, como no caso da mão esquerda nos compassos 120-127 e 145-148 e no caso da mão direita nos compassos 137-142.

Aula 7- 3 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A aluna realizou escalas a quatro oitavas, *arpeggios* (no estado fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão) de Fá Maior e Fá menor. Foi alertada para a dedilhação do *arpeggio* no estado fundamental (4º dedo na mão esquerda). A professora referiu que nos *arpeggios* o 4ª dedo é o mais usado.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

A aluna mostrou-se um pouco nervosa durante a execução do estudo. A professora referiu que estava bastante melhor, mas faltou-lhe um pouco de tranquilidade.

A professora pediu à aluna que não esmorecesse na subida das escalas da mão esquerda. Foi pedido à aluna para pensar na frase e não “nota a nota”. Foram sugeridas e demonstradas pela professora as seguintes estratégias de estudo:

- Estudo por ritmos “4 a 4” (a parar na 1ª nota) e por tercinas (leve acento em cada 1ª nota). Esse estudo por ritmos é bom para a memorização e para a fluidez e segurança.

- Segurar o 5º dedo nas subidas e 1º dedo nas descidas fazendo as restantes em *staccato*. Esse exercício tem como finalidade a destreza e a velocidade.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

A aluna tocou sem interrupções a exposição da sonata com uma boa sonoridade, mas com algumas hesitações. Foram corrigidos articulações e alguns problemas rítmicos, tais como:

- Cps. 32-37: Foi sugerido à aluna um caráter mais jocoso, bem como referido que as pequenas ligaduras significavam que a última nota é em *staccato*. A dedilhação ideal seria 3-2. A professora exemplificou a intenção musical dessa seção. Nos compassos 33 e 35, para não fazer falso acento na última nota da ligadura a aluna tem que encostar o 3º dedo.
- Cps. 37-38: Verificou-se alguns problemas de sincronização das mãos, por isso a professora sugeriu que estudasse só as notas principais na mão direita (sem o stress das fusas) conjuntamente com a mão esquerda.
- Cps. 49-55: A direita tem que ser mais leve dando mais importância à esquerda cuja articulação seria desligada (*portato*)

Depois a aluna tocou o desenvolvimento da sonata de forma mais segura e com uma intenção musical mais clara.

Foi pedida à aluna para estudar melhor a exposição da sonata.

Aula 8 - 10 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foram trabalhados em velocidade média as escalas à distância de 8ª, 6ª e 10ª e os *arpeggios* (com inversões) de Sol Maior, Sol menor, Ré Maior e Ré menor. A aluna teve dificuldade em manter a mesma velocidade nas escalas à distância de 6ª e 10ª.

Foi sugerido que a aluna trabalhasse as escalas a começar pela parte descendente. Relativamente à escala de Ré Maior o 2º dedo da mão esquerda estava um pouco hesitante. Como o 2º dedo era posicionado no dó# a aluna tinha tendência em colocar este mesmo dedo também no sol#. A aluna, a pedido da professora, fez algumas repetições da escala a começar pela parte descendente e tendo em atenção os reflexos rápidos para posicionar os dedos de forma correta, o que melhorou de forma considerável a execução dessa escala.

Relativamente ao *arpeggio* de Ré menor foi levantada novamente a questão do 4º dedo da mão esquerda.

Quanto à escala cromática mostrou alguma insegurança. A professora referiu a importância de sermos resilientes em ultrapassar as inseguranças.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

Apesar de a aluna ter estudado, revelou alguma insegurança emocional. Assim o estudo refletiu esse mesmo estado de espírito. A professora continuou a incentivar a aluna, não dando importância (por enquanto nesta aula) aos enganos. No entanto, sugeriu que trabalhasse em casa o estudo com acentuação de “3 a 3”, incentivando a aluna a usar estratégias, como por exemplo assinalar na partitura as notas a acentuar.

Foi também referido que o braço não deveria ter movimentos a cada nota pois isso prejudica a fluidez e a rapidez.

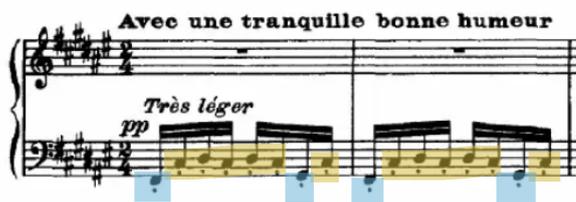
A professora sugeriu que é importante pensar de forma positiva e confiar no trabalho desenvolvido, sugerindo a continuação do estudo com as diferentes acentuações já explicadas na aula do dia 3 de Dezembro, para ganhar mais fluidez e segurança.

J. Ibert- Un petit âne blanc

A professora continuou a frisar a importância de se preparar mentalmente antes de começar a tocar. Isso é importante para podermos transmitir a intenção musical e confiar no trabalho desenvolvido.

Esta insegurança não ajudou a aluna a construir o carácter do início da peça, iniciado pela mão esquerda.

Assim, como exercício na aula, foi realizada a passagem da mão esquerda com as duas mãos. (Azul- Mão esquerda; Amarelo- Mão direita)



Depois foi pedido que tocasse a um tempo mais lento (colcheia a 75), para que a aluna conseguisse conciliar as diferentes articulações das duas mãos.

Aula 9- 15 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A professora pediu à aluna que tocasse um pouco mais rápido (\pm a 100) e sugeriu o estudo das escalas de Sol Maior e Sol menor das seguintes formas:

- Tocar apenas com o polegar e os seguintes dedos todos juntos para aumentar a rapidez do reflexo do polegar.

Relativamente aos *arpeggios* foi sugerido o exercício de acentuar 4 a 4 para evitar acentuação do polegar e ganhar maior fluidez e rapidez.

Ibert- Un petit âne blanc

A aluna melhorou significativamente, especialmente a mão esquerda que se revelou mais independente. Os seguintes compassos tiveram as seguintes observações:

- Cp. 11: Os acordes da mão direita ainda soavam pouco “firmes”.
- Cp. 28: A aluna apresentava algumas dificuldades com as terceiras. Foi trabalhada a mão direita a um tempo lento para identificar o problema que afinal estava relacionado com a dedilhação da mão direita e com o ritmo errado na mão esquerda e por essa razão a sincronização das duas mãos não estava correta.
- Cps. 30- 37: Na mão esquerda, o ritmo estava mal pois a aluna demorava demasiado tempo a mudar a posição da mão esquerda. A professora trabalhou com a aluna o carácter e intenção musical desta seção da peça, observando as

dinâmicas, os contrastes de articulação, os acentos musicais, os *sforzandos* e adicionando o pedal.

- Cp. 38: Trabalhar a mudança das mãos para tocar os mesmos acordes, para que não haja diferenças no *pizzicato* e no caráter. Foi reiterado que os acordes repetidos devem ser realizados o mais *ppp* possível e para isso o *pizzicatos* têm que ser realizados com ataque lento (alavanca do antebraço⁴¹). Relativamente à mão esquerda, foram trabalhadas as diferentes articulações – *staccato* e *legato*. Neste caso, o *staccato* deve ser realizado com a alavanca dos dedos.

Aula 11 - 5 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Ponto de situação

A aluna não estudou durante as férias devido a compromissos familiares, e por isso, a professora sensibilizou-a para a necessidade de um estudo regular. A aula foi dedicada à preparação da audição e do teste a serem realizados nas semanas seguintes

Ibert - Un petit âne blanc

A aluna tocou toda a peça como revisão e preparação para a audição. Esta apresentava melhorias ao nível de entendimento musical e de memorização, embora, devido à falta de estudo, com algumas passagens inseguras.

Foram trabalhadas questões rítmicas e de intenção musical na parte final da peça.

A professora indicou a necessidade de fazer a contagem dos tempos (em tempo lento) para entender o ritmo.

Moszkowsky – estudo op.91 n.3

Devido ao pouco estudo nas férias, a destreza digital foi um pouco afetada e os reflexos estavam lentos. Não foram feitas muitas observações, pois a aluna referiu que tinha conhecimento como trabalhar para ganhar mais destreza digital e segurança.

⁴¹ A articulação *staccato* e *pizzicato* podem ser realizadas com 3 alavancas: antebraço, pulso e dedos.

Aula 14 - 14 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

J.S. Bach - Invenção a duas vozes Ré menor

Foram feitas as seguintes observações:

- Cps.1-5: A aluna dava muita ênfase à 1ª nota e a professora incentivou-a a fazer um fraseado mais musical. A professora demonstrou a intenção musical do tema e da entrada da voz do baixo.
- Cp. 16: A dedilhação da mão esquerda foi corrigida.
- Cp. 19: Coordenação do *trill* (mão direita) com a passagem musical na mão esquerda, sendo necessário coincidir o dó do *trill* com o 1º tempo do compasso.
- Cp. 29: Correção de algumas notas e articulações erradas. A professora elogiou a aluna pelos progressos feitos em relação aos *trills*, mas que tinha de trabalhar melhor a coordenação com a linha melódica da mão direita. Frisou também que a atenção deve ser dada à linha melódica e não ao *trills*.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2

A aluna tocou a sonata memorizada a fim de se preparar para audição. Foram feitas as seguintes observações:

- Cps. 3-4: Notou-se alguma tensão na mão direita quando esta executava as terceiras. Foram também trabalhados alguns aspetos musicais (tensão e resolução)
- Cp.8-12: Correção da articulação da mão esquerda (colcheias desligadas).
- Cp. 16: Correção da articulação da mão esquerda (colcheias desligadas) e inclusão da apogiatura na mão direita.

Aula 15 - 19 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Ibert- Un petit âne blanc

Foi feita uma revisão com vista à preparação da peça para a audição (online). Foram corrigidos alguns aspetos rítmicos dos últimos compassos da peça. De seguida, a professora sugeriu um andamento mais ligeiro para que o carácter de peça se tornasse mais vivo. Na seção B, foi trabalhado o salto da mão esquerda, que estava lento, recorrendo às estratégias de reflexo rápido e posicionamento rápido da mão (sem tocar). De seguida, a professora insistiu que a aluna controlasse a mão esquerda durante execução de acordes repetidos, pois estes soavam muito fortes. Finalmente como estratégia de estudo para a audição a professora incentivou a aluna a estudar com o metrónomo (semínima a 75), de modo a evitar aceleramentos. Para além disso, sugeriu também que estudasse várias vezes com a mão esquerda, usando ritmos com o fim de automatizar e ganhar mais segurança.

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Ré menor

A peça apresentava significativas melhorias, embora houvesse algumas notas erradas, sobretudo na seção dos *trills*. A aluna ainda continua muito focada nos *trills* e, por isso, o tema melódico tinha notas erradas. A professora relembrou todas as estratégias de estudo dos *trills* referidas nas aulas anteriores.

Moszkowsky- estudo op.91 n.3

Foi lembrada à aluna a direção melódica da mão esquerda com crescendo para as notas mais agudas. O estudo estava bem estudado, mas a aluna continuava um pouco insegura.

Aula 17 (E@D) - 9 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior

Foram explicadas durante a aula, questões relacionadas com:

- Tema e a sua intenção musical: A primeira nota não pode ser tocada com um gesto de “ataque” pois não está no tempo forte (a primeira colcheia é uma pausa). A aluna levantou a questão de estar a tocar num teclado e não num piano acústico, no entanto, depois de ser trabalhado o gesto, revelou-se que até mesmo o teclado faz subtis diferenças de timbre. Foi frisado que o problema está no gesto que a aluna executa, além de que, a intenção musical não estava correta. A aluna deve ter sempre em mente que além da primeira nota não ser no tempo forte, a direção melódica do tema vai em direção a *fá*.

Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

A aluna preparou bem a leitura (mãos juntas) deste andamento.

Foram trabalhados sobretudo aspetos rítmicos nos seguintes compassos:

- Cp. 4: A apogiatura deve ser feita a tempo.
- Cp.8: Para aluna entender melhor o ritmo, decidiu-se, por enquanto, não fazer o ornamento. O ornamento, irá ser adicionado numa fase posterior. Verificou-se também que a aluna também não realizava a pausa corretamente, ao que foi sugerido o uso de metrónomo (colcheia a 40)
- Cps. 9-11: O andamento estava mais lento em relação aos compassos anteriores, por a aluna continuar insegura nas escalas ascendentes. Para além disso, foi explicado como fazer corretamente a execução da mordente inferior.

Reflexões

As aulas E@D não permitem uma demonstração e verificação de aspetos rítmicos com tanta clareza.

Aula 20 (E@D) - 2 de Março de 2021

Programa e Observações

Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

Foram trabalhados durante a aula os seguintes pontos:

Trabalhar esta peça num andamento mais rápido, a fim de permitir à aluna cantar mais e perceber melhor a intenção musical da peça.

- Cp. 1-7: Trabalhar os gestos da mão esquerda para que o acompanhamento soe o mais leve possível. A professora cooperante referiu que mesmo que o teclado não faça grandes diferenças tímbricas, a aluna tem que pensar nos gestos que contribuem para as sonoridades que pretende fazer. Foi trabalhado também a intenção musical da linha melódica presente na mão direita, fazendo analogias com o cantar do violoncelo ou com uma ária recitativa. Chamou atenção da aluna para o facto de a mão direita fazer um gesto diferente em relação à mão esquerda.
- Cp. 7- Definir que a articulação da mão direita é em *legato*.
- Cp. 22-24: Correção do ritmo da mão esquerda.

Moszkowky- estudo op.91 n.10

A aluna tocou com mãos juntas até ao compasso 10, tendo ainda revelado algumas notas e dedilhações incorretas. A professora disse e demonstrou à aluna para fazer a voz de cima em *legato*, trabalhando durante a aula em conjunto com a aluna as dedilhações. Disse ainda à aluna para trabalhar as duas vozes da mão direita com as duas mãos. De seguida, a aluna tocou apenas com a mão direita até ao compasso 21, tendo a professora corrigido algumas notas erradas.

Aula 21 (E@D) - 9 de Março de 2021

Programa e Observações

Moszkowky- estudo op.91 n.10

A aluna apresentou melhorias e progressos na leitura do estudo. Ainda assim, a professora incentivou a aluna a diferenciar mais as vozes soprano e contralto, trabalhando por exemplo a voz de contralto com a articulação em *stacatto*. A professora também demonstrou diversas vezes à aluna, que o contralto tem por vezes uma linha melódica interessante que deve ser mais realçado como, por exemplo, nos compassos 10 e 13, tendo a professora pedido à aluna que tocasse apenas a voz contralto, num andamento fluido para que percebesse melhor o fraseado. De uma forma geral, a professora insistiu que é mais agradável estudar sempre com intenção musical, ao invés de tocar “nota a nota”. Finalmente, foram corrigidas algumas notas erradas e pedido à aluna que resolvesse as passagens mais inseguras e que fizesse a acabasse a leitura de todo o estudo.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

A aluna tocou a 1ª parte do andamento, tendo apresentado progressos no controlo dos gestos da mão esquerda e nas questões rítmicas. Foi então pedido à aluna que acabasse a leitura deste andamento.

Reflexões

Foi notada alguma dificuldade de trabalhar polifonicamente o Moszkowky, por o piano não ser acústico.

Aula 22 (E@D) - 16 de Março de 2021

Programa e Observações

Moszkowky- estudo op.91 n.10

A aluna cumpriu os objetivos estabelecidos na última aula, que consistia na leitura completa do estudo. A professora frisou que era necessário que a aluna continuasse a estudar com sentido musical e a ouvir o diálogo de vozes. A professora questionou a aluna sobre as estratégias de estudo adotadas, ao que esta referiu que estudou muitas vezes com mãos separadas, tendo juntado posteriormente as mãos. Assim, a professora lembrou que também era preciso estudar por vozes, ou seja, estudar polifonicamente e ter mais consciência da voz contralto. Referiu que o contralto é feito numa dinâmica mais leve, com um ataque mais próximo do teclado, para evitar acentos. Referiu ainda a importância de escrever na partitura toda a dedilhação, pois durante o estudo de cada voz, a aluna deverá usar as dedilhações que usa. Foram também redefinidas algumas dedilhações nos compassos 31-32 para que a aluna tocasse em *legato* a voz do soprano.

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior

A aluna toca com mais segurança, tendo ainda feito progressos no ataque inicial, ressaltando que mesmo no piano elétrico se nota diferenças tímbricas. Foram identificadas algumas passagens mais problemáticas, tais como cps.15-20, tendo a professora trabalhado esta passagem e apontado notas erradas. Finalmente, foram introduzidos ornamentos nos cps. 6,14 e 20 tendo a professora demonstrado num andamento mais lento como se tocava os ornamentos.

Aula 26 - 13 de abril de 2021

Programa e Observações

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

A sonata apresentava melhorias a nível de compreensão musical e de segurança. Ainda assim, a professora referiu que a aluna poderia trabalhar melhor os finais das frases e melhorar as nuances de timbre, nos diferentes caracteres e nos contrastes entre diferentes seções. Foram acrescentados os *trills* nos compassos 7 e 10, tendo a professora demonstrado como se fazia e trabalhado com a aluna várias vezes.





Foram corrigidas as dedilhações e articulações nos compassos 28 e 29, para que a aluna evitasse falsos acentos e resolvesse o final da frase. Chamou também da aluna para o diálogo entre as duas vozes e para que não apressasse a tercina executada pela mão esquerda.

A professora recorreu a metáforas e imagética para que a aluna compreendesse a intenção musical dos compassos 33 e 35 (resolução de frase), bem como para que a aluna entendesse os efeitos tímbricos da mão direita nos compassos 37 e 38.



Aula 27 - 15 de abril de 2021

Programa e Observações

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

Nesta aula, continuaram a ser trabalhados os *trills*, num andamento lento, pois a aluna revelou que tinha algumas dificuldades na sua execução sobretudo durante a junção das mãos. A professora referiu que a aluna estava a pensar “nota a nota” e não na intenção musical e na resolução da frase. A professora cooperante recorreu a vários exercícios criativos para que a aluna perdesse o receio nessa passagem. De seguida, a professora cooperante continuou a trabalhar na interpretação da sonata, incentivando a aluna a expressar os diferentes carâteres e a ter mais confiança nela própria.

Moszkowky- estudo op.91 n.8

A professora cooperante demonstrou como trabalhar polifonicamente as duas vozes da mão direita, por forma a ganhar melhor compreensão musical do estudo.

Aula 28 - 20 de abril de 2021

Programa e Observações

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

Continuação da aula anterior no que diz respeito a questões técnicas e musicais dos *trills*. A aluna estava a tocar “nota a nota” e a professora incentivou-a a fazer a resolução. A professora referiu que a aluna tinha destreza em fazer os *trills* e que a dificuldade que a aluna sentia era proveniente da falta de confiança.

De seguida, foi pedido que tocasse de memória a exposição da sonata para a professora aquilatar dos progressos musicais. Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 18-23: Foi trabalhada a direção melódica da mão direita, tendo a professora cooperante pedido à aluna que tocasse as notas com mais convicção e que escolhesse

dedilhações mais apropriadas. Indicou-lhe que no compasso 23 existe um final da frase e um começo de uma nova frase.

- Cps. 49-56: Foi pedido à aluna que tocasse com a mão direita mais *piano*, controlando melhor os gestos.

Aula 30 - 27 de abril de 2021

Programa e Observações

Moskowsky- estudo op.91 n.8

A aluna demonstrou alguns progressos neste estudo, tocando com as mãos juntas a 1ª parte do estudo. No entanto, a mão esquerda ainda se apresentava indecisa, tendo a professora sugerido mais estudo com mãos separadas. Reiterou para a continuação do estudo das duas vozes da mão direita, tendo em atenção a recalibração das vozes soprano e contralto. Incentivou também o pensamento crítico da aluna na escolha de dedilhações e sugeriu que estudasse sempre a pensar na intenção musical.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

Continuou-se a trabalhar os *trills* e a sincronização com a mão esquerda. A professora referiu que a aluna tinha destreza no *trill*, mas que ainda revelava receio na passagem. Para além disso referiu que o *trill* tinha que ser mais leve e mais ligeiro com ênfase nas notas principais, sem esquecer a resolução da frase.

Foram corrigidas e trabalhadas questões rítmicas dos compassos 12 a 14, recorrendo-se a exercícios criativos tais como:

- Trabalhar num andamento mais lento para que a aluna compreendesse como fazer corretamente o ritmo.
- Tocar apenas o polegar da mão direita, tendo em atenção que este tem que ser feita a tempo.

3.7.4. Aluna D

Aula 1- 5 de Novembro de 2020
Programa e Observações
Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento) Foi trabalhada em tempo lento a mão direita com o objetivo de distinguir a melodia dos acordes. O gesto pianístico da melodia é diferente do gesto dos acordes que a acompanham. Também foi trabalhado o fraseado da voz principal.
Cramer- estudo n.44 Foram trabalhadas devagar as mãos juntas com a atenção centrada na qualidade tímbrica e nas dinâmicas. A professora insistiu na regra das dinâmicas em que o crescendo começa com a dinâmica <i>p</i> e o decrescendo começa com <i>f</i> .

Aula 3+4 -12 de Novembro de 2020
Programa e Observações
Cramer- estudo n.44 Foram trabalhadas as mãos juntas com vista a realçar a musicalidade do estudo. A aula foi dedicada também a questões técnicas relacionadas com o pedal <i>legato</i> . O posicionamento do pé no pedal direito é muito importante para ter uma correta utilização e sensibilidade no manuseio do pedal. Foi trabalhado o pedal a contratempo e a questão do “pedal sujo” também foi suscitada, tendo a professora cooperante referido que “os nossos ouvidos decidem se devemos levantar o pedal”.
J.S.Bach- Prelúdio BWV 854 Foram abordadas questões de interpretação do prelúdio. A professora cooperante sugeriu que a aluna tocasse de uma forma emocionalmente mais controlada, por forma a evitar que o prelúdio soasse agitado ou demasiadamente envolvente.
Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento) Foram trabalhadas na aula passagens difíceis a um tempo lento, com foco em gestos, articulação e dedilhação mais adequada nos compassos 15 - 16, 20-21, 31-37, entre outros.

Aula 7- 26 de Novembro de 2020
Programa e Observações
Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento) Foi trabalhada a seção entre os compassos 206 e 253 a fim de verificar e experimentar as dedilhações dos <i>arpeggios</i> dos compassos 214, 222, 230, 232 e 234.
Cramer- estudo n.44

A professora elogiou a aluna pelo bom trabalho e progresso. Na aula procurou dar realce à musicalidade do estudo. A professora referiu que os *ff* estavam ainda um pouco “martelados”. Foi também referida a necessidade de um estudo mais cuidado e a possível memorização da mão esquerda para ganhar mais segurança. Houve também alguma experimentação para resolver a dedilhação desconfortável da mão esquerda nos compassos 11 a 15.

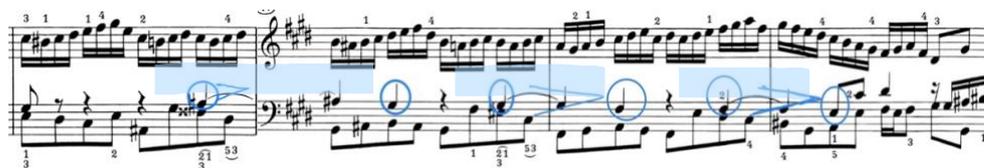
Aula 10 - 3 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

J.S. Bach- Fuga BWV854

A fuga estava muito bem trabalhada e a professora cooperante trabalhou musicalmente algumas seções da fuga. A professora chamou à atenção da aluna para algumas entradas do tema da fuga, pedindo para realçar mais a voz que executa o tema e salientar alguns motivos que contenham a 2ª M ascendente com o objetivo de dar maior riqueza à fuga (como por exemplo no cp. 6 na voz intermédia). Foi referido que a articulação da entrada do tema (2ª maior) é desligada. Também foram explicados aspetos relacionadas com a articulação, sobretudo no que se refere às colcheias que devem ser desligadas. Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 7-8: Recalibração das vozes tendo em atenção que o tema está na voz intermédia.
- Cp. 8: Foi trabalhada a dedilhação para tornar o tema mais delineado e musical.
- Cp. 9: Foi trabalhado a distribuição de mãos e a dedilhação para que a linha melódica na voz intermédia não fosse quebrada.
- Cps.13-16: Ter em atenção à articulação do baixo em *portato*. A professora disse à aluna para timbrar a voz intermédia que contém um motivo melódico bastante interessante, mas oposto à entrada do tema (2ª M descendente). Esta passagem é bastante dialogante com *portato* na voz do baixo e com a soprano muito *cantabile*. Foi trabalhada só a mão esquerda (baixo com voz do meio), a fim de verificar dedilhações para que a articulação da 2ª M descendente deva ser em *legato* e para realçar melodicamente a voz intermédia, observando também as pausas escritas. Foi explicado, que melodicamente a primeira nota é mais timbrada do que a segunda nota.



- Cp. 16: Foi corrigido o falso acento na resolução harmónica da mão esquerda e foi lembrada à aluna a articulação do início do tema feito pela voz intermédia.
- Cps. 17-19: A professora incentivou a aluna a cantar a voz soprano fazendo as colcheias em *portato* e *cantabile*. Pediu também à aluna que fizesse mais diálogo entre as duas vozes

- Cp. 25: Redistribuir as mãos para não quebrar a linha melódica da voz intermédia. (rosa-mão direita / verde- mão esquerda)



- Cps. 26 e 27: Foram trabalhados alguns problemas relacionados com o ritmo e articulação da mão esquerda.

Cramer - estudo n.44

A professora pediu à aluna que tocasse num andamento mais fluido, pensando menos “nota a nota” para realçar a musicalidade do estudo.

- Cps. 7-8: Foi trabalhada a mão direita, que não executava bem o salto. Depois foi referido que a mão esquerda estava a fazer o acento de forma agressiva, o que tinha de ser corrigido. A professora salientou que o polegar já tem naturalmente o peso, e por isso não era necessário colocar mais peso.
- Cp. 9: Trabalhar o polegar da mão esquerda para timbrar bem a melodia. O *trill* da mão direita tem que ser encostado às teclas para não soar agressivo. De uma forma geral, a professora sugeriu um estudo lento a pensar no impulso das primeiras notas do compasso, com a mão direita a guiar a mão esquerda e cuidado nas frases (sobretudo final de frases ou transições).

J.S. Bach- Prelúdio BWV 854

A aluna tem alguns problemas com os ornamentos da mão direita. Eles não estão uniformizados, soam um pouco superficiais e por vezes atrapalha a fluidez rítmica do prelúdio. A professora refere que o *trill* tem que ser feito antes do tempo.

Em termos gerais, a professora pediu à aluna que tocasse com mais serenidade.

Aula 11+12 - 10 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foi sugerido o estudo das escalas de Mi Maior da seguinte forma:

- Começar pela parte descendente
- Trabalhar com diferentes acentuações (3 a 3 e 4 a 4)
- Tocar as teclas pretas todas juntas após a passagem do polegar.

J.S. Bach- Fuga BWV 854

A fuga apresentou melhorias consideráveis e num andamento um pouco mais rápido. Foram trabalhadas as seguintes seções:

- Cps. 7-10: Realçar o tema sem fazer ataques angulares e agressivos.
- Cps. 9-10: A entrada do tema na voz do baixo tem que ser numa dinâmica mais *mezzoforte*. Realçar e timbrar o sol[#] da voz soprano.
- Cp. 11: Apesar de o baixo estar a fazer o tema, musicalmente seria melhor não dar tanta relevância a essa voz para dar lugar ao diálogo interessante entre a voz intermédia e o soprano.
- Cps. 12-13: Na voz soprano a aluna fazia um crescendo pouco musical com acento na última semicolcheia.
- Cps. 13-17: Fazer a articulação do baixo em *portato*, enquanto canta a voz intermédia. No compasso 16 é preciso trabalhar as vozes para que a entrada do

tenor seja realçada, mas não de forma agressiva e ter em atenção a resolução antes dessa entrada.

- Cp. 21: Recalibração das duas vozes na mão esquerda. A nota a ser timbrada é a do polegar.
- Cp. 22-23: Nesta seção a aluna pensava muito “nota a nota” e faltava um pouco de direção melódica. Esta passagem foi feita, durante a aula, muito devagar, com o fim de corrigir eventuais problemas de dedilhação e redistribuição de mãos e, também, para corrigir a duração de algumas notas (como por exemplo na voz de soprano)

J.S. Bach- Prelúdio BWV 854

De uma forma geral, verificaram-se significativos progressos a nível de segurança, qualidade sonora e intenção musical. Nesta aula, no entanto, foram novamente trabalhados os *trills*, que tinham um toque muito superficial, o que perturbava um pouco o ritmo. Foram também apontados à aluna alguns falsos acentos na mão esquerda no compasso 21 e decidida a melhor dedilhação para que os últimos dois acordes fossem o mais *legato* possível.

Cramer- estudo n.44

O estudo apresentou algumas melhorias, embora a mão esquerda tenha tocado algumas notas erradas. A professora sugeriu que tocasse um pouco mais rápido, tendo em mente que a mão direita é a que comanda em todo o estudo. Pediu à aluna que continuasse a praticar o estudo usando os exercícios de acentuação (impulso por cada 1ª nota do compasso) e estudando apenas a mão esquerda.

De seguida foi pedido à aluna que tocasse de memória a fim de que se apercebesse das partes mais problemáticas. Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 18-21: Tocar devagar a mão esquerda para um melhor entendimento musical.
- Cps. 24-25: A professora salientou a existência da dinâmica piano na mão direita para realçar o mi^b .
- Cps. 28-29: A professora sugeriu a mudança de timbre na mão direita (nota fá).

Aula 13+14 - 17 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

J.S. Bach- Fuga BWV 854

A aluna começou por tocar integralmente a peça, como forma de serem identificadas as partes mais problemáticas. Verificou-se que quando a aluna se sentia mais insegura, tocava mais rápido. Por isso, foi referida a importância de usar metrónomo para controlar o tempo. Houve também algumas notas erradas (cp. 25- sol[#]) e ritmos errados (cp. 26 e 27).

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cp. 1: A professora pediu que não mudasse de carácter dentro do mesmo tema. O carácter do tema tem de ser firme e bastante confiante.
- Cp. 13-16: Trabalhar a diferença de timbres entre as duas vozes inferiores, realçando e timbrando a voz intermédia. A professora também tocou a parte da

mão esquerda enquanto a aluna tocou a mão direita para que esta se apercebesse do diálogo entre as duas vozes. A aluna como estava mais preocupada com as duas vozes executadas pela mão esquerda, perdia a direção melódica da voz soprano. Depois foi pedido à aluna para tocar apenas o tenor e o soprano.

- Cp.16: A professora pediu que mudasse de timbre, pois a entrada do tema pela voz intermédia estava um pouco repentina.
- Cp. 23-25: Timbrar as notas prolongadas da voz soprano, obedecendo às pausas indicadas na partitura. Correção de notas erradas no cp. 24
- Cp. 26-28: Foi pedido à aluna que tocasse devagar com a finalidade de corrigir o ritmo errado e clarificar a articulação a utilizar (desligar as colcheias e semicolcheias). Em relação ao compasso 28, timbrar bem o Ré[#] no soprano e não encurtar o dó[#] do baixo que faz pela última vez o tema da fuga.

J.S. Bach- Prelúdio BWV 854

A aluna tocou todo o Prelúdio e estava bem preparada. Na aula continuou o aperfeiçoamento dos ornamentos, das dinâmicas e da qualidade tímbrica. A professora pediu que tocasse mais rápido para que a peça ganhasse mais fluidez.

Cramer- estudo n.44

A professora elogiou a aluna pelo bom trabalho e progressos.



Referiu que antes de começar a tocar o estudo, devia pensar e sentir o impulso a cada compasso. Foi também sugerida uma redistribuição das mãos nos compassos 3 e 5 como forma de aligeirar a tensão da mão esquerda.

Aula 15+16 - 7 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

A aluna tocou escalas e *arpeggios* de Lá Maior. A professora pediu à aluna que tocasse mais rápido e sem pensar “nota a nota”. Relativamente às inversões do *arpeggio* de Lá Maior, estas estavam pouco “limpas”. A professora reiterou a necessidade de estudar num andamento lento, com reflexos rápidos e com o uso de diferentes ritmos (3 a 3 ou 4 a 4).

J.S.Bach - Fuga BWV 854

A aluna tocou a fuga para a professora se aperceber de eventuais seções mais problemáticas. A partir do compasso 21 a aluna começou a ficar tensa e isso refletiu-se na qualidade do som. Foi lembrado à aluna que deve começar por estudar atentamente e de preferência de memória, por forma a prestar atenção à intenção musical e à qualidade tímbrica de cada voz. Foram trabalhadas as seguintes seções com as seguintes observações:

- Cp.1-2: A aluna fazia uma mudança de carácter dentro do mesmo tema, o que foi corrigido.

- Cp. 6-7: Indicação para dar mais ênfase à entrada do tema na voz do meio.
- Cp.7-8: As duas vozes superiores soavam muito “nota a nota” e o fraseado deveria ser mais melódico. Foi trabalhado com ambas as mãos as duas vozes superiores, para que a aluna distinguisse os diferentes timbres e fraseados musicais das duas vozes. As duas vozes foram trabalhadas num andamento lento para que a voz do soprano não camuflasse a entrada do tema da voz do meio. O gesto da mão esquerda, que faz a continuação da voz do meio foi muito exagerado provocando falsos acentos. Foi trabalhada essa secção num andamento lento, com um ouvido muito atento e melhor atenção ao gesto de transição da mão esquerda, que deve ser colocada logo na próxima posição antes de tocar.
- Cp.9: Foi trabalhado o fraseado melódico da voz soprano, que faz o decrescendo no final do compasso.
- Cp.11-12: Correção de alguns aspetos relacionados com a articulação, nomeadamente na voz do meio (que deve ser em portato)
- Cp. 21: Foi trabalhada a recalibração das vozes tocadas pela mão esquerda, na qual o tenor deve ser realçado (tema). Já a voz do soprano tem que ser numa dinâmica mais leve e com fraseio musical mais delineado. A professora chamou à atenção da aluna para existência de gestos supérfluos.

Cramer- estudo n.44

O estudo apresentou alguns problemas relacionados com a forma de estudar e entendimento musical. Verificaram-se algumas passagens com notas erradas e no geral a aluna tocava frequentemente “nota a nota” e com uma sonoridade muito agressiva. No compasso 9, houve mudança de dedilhações por forma a evitar a tensão na mão. Finalmente, a professora lembrou as estratégias de estudo já referidas nas aulas anteriores, nomeadamente, quanto à importância de estudar por ritmos (6 a 6 e compasso a compasso).

Aula 17+18 - 14 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

J.S.Bach - Fuga BWV854

A aluna começou por colocar algumas dúvidas sobre a redistribuição de mãos no compasso 21. Após algum tempo de experimentação entre aluna e professora, ficou decidido desligar a mão direita durante o salto, tendo em atenção, no entanto, o fraseio musical (evitar tocar nota a nota, etc).

A aluna tocou a fuga de memória, embora ainda num andamento lento. A professora fez também as seguintes observações:

- Cp. 6: Indicação para diferenciar melhor as duas vozes superiores.
- Cp16: Indicação à aluna para fazer uma respiração antes da entrada do tenor. Essa respiração também ajuda a fazer uma mudança de timbre.
- Cp.22-25: Ter cuidado com a existência de notas a mais e observar corretamente a duração e a articulação das notas da voz do meio. A professora referiu que cada voz tem diferenças no timbre e na articulação e que era necessário tocar as vozes em separado para obter um fraseado musical mais delineado.

Preparação para audição

A aluna tocou o prelúdio e fuga de Bach na íntegra. O entendimento musical estava melhor, mas a professora reforçou a necessidade de continuar a trabalhar os ornamentos do prelúdio.

Cramer -estudo n.44

A aluna fez grandes progressos em relação à aula anterior. A professora pediu à aluna que tocasse novamente o estudo, mas num andamento um pouco mais fluido.

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cp.9: Melhorar a qualidade sonora das notas tocadas com o polegar da mão esquerda, que devem ser tocadas com peso e com o pulso relaxado. No entanto a mão direita estava um pouco tensa durante a execução do *trill*.

Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cp. 16: Indicação à aluna para fazer a acentuação no ré[#].
- Cp.31 e 35: Trabalhar a sincronização das duas mãos que fazem 4 contra 3.
- Cp. 41-48: A aluna fez demasiados acentos por causa do cruzamento de mãos.
- Cp.60- 66: Fazer uma maior distinção entre a melodia e o acompanhamento. A melodia tem que ser bastante *legato*.
- Cp.75-78: A aluna fazia ataques iguais para a melodia e os acordes inferiores, sendo referido que os acordes não se podem sobrepor à melodia.

Aula 19+ 20 - 21 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Preparação para a audição

Antes da audição, a aluna ensaiou algumas vezes o Prelúdio e Fuga de Bach.

Audição

J.S.Bach- Prelúdio BWV 854

Foram feitas as seguintes observações:

- Cp. 1-2: Foram trabalhados os ornamentos que continuavam a afetar o ritmo. A professora ajudou a aluna a manter o tempo e recorreu a alguns exercícios criativos para ajudar a aluna a executar os ornamentos sem perturbar o fraseio musical.
- Cp. 11: Foram experimentadas algumas dedilhações que beneficiassem melhor o fraseio musical das vozes interiores.
- Cp. 14: A professora indicou à aluna para agarrar melhor o tempo e não apressasse as semicolcheias.

J.S.Bach -Fuga BWV 854

Para consolidar a memorização da fuga a professora sugeriu à aluna que adoptasse as seguintes estratégias de memorização:

- Começar aleatoriamente
 - Parar aleatoriamente e depois recomeçar.
 - Estudar atentamente num andamento lento por seções.

Foi feita, ainda, a observação de fazer fraseados mais bem delineados, sobretudo no fim das frases.

Cramer- estudo nº44

A professora reiterou que tocar “nota a nota” não ajuda musicalmente a aluna. Foi notado que em algumas passagens o 5º dedo da mão esquerda nem sempre estava bem posicionado, sugerindo à aluna o estudo da mão esquerda com reflexos rápidos e atenção no posicionamento deste dedo.

Aula 23 (E@D) -22 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Moszkowsky- estudo op.73 n.12

Nesta aula foi trabalhado o estudo num andamento um pouco mais rápido (semínima a 60), para que a aluna começasse a adotar gestos que favoreçam a velocidade e ligeireza. A professora explicou que os dedos devem estar o mais próximo do teclado e com pulso flexível. A professora referiu as seguintes de estratégias de estudo:

- Usar uma ligeira rotação do pulso a cada pulsação de semínima, para evitar movimentos de pulso para cada nota.
- Tocar na dinâmica *pp*, sem articular em demasia os dedos, ou seja, com os dedos próximos do teclado e usar o peso da mão e o pulso flexível para executar as notas.
- Estudar com diferentes ritmos e acentuações.
- Estudar o mais rápido possível por pequenas seções.
- Relativamente ao compasso 8 foi sugerido à aluna que estudasse um pouco mais, com diferentes ritmos e reflexos rápidos. Foram também corrigidas notas erradas neste mesmo compasso.

Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)

Foram trabalhadas a exposição e a 1ª parte do desenvolvimento da sonata. Na parte do desenvolvimento foram trabalhadas as seguintes seções:

- Cp 102: A professora demonstrou o diálogo de vozes entre o soprano e o baixo, sugerindo um caráter de sofrimento em que o conteúdo emocional do soprano se espelha também na voz do baixo, embora cada um com o seu timbre.
- Cp 123: Fazer distinção entre as diferentes vozes e entender onde começa e termina o tema musical da voz soprano.
- De seguida, a aluna tocou a 2ª parte do desenvolvimento, tendo sido feitas as seguintes observações:
- Mão esquerda mais *pizzicato* com mais realce ao soprano.
- Esta seção tem um caráter mais bélico.
- Fazer uma maior distinção entre o soprano e contralto sobretudo a partir do compasso 126.
- No compasso 129 foi sugerida uma pequena respiração para dar mais ênfase ao reinício do soprano.
- No compasso 141, a professora demonstrou a intenção musical do *ritardando*, chamando à atenção para as questões de acentuação e de dinâmicas.

Reflexões

Houve períodos da aula em que tanto a professora estagiária como a professora cooperante não conseguiram captar na totalidade o som do piano, tendo a professora cooperante pedido à aluna que enviasse gravações das seções trabalhadas na aula.

Aula 26 (E@D) - 15 de Março de 2021

Programa e Observações

Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)

A aluna tocou a reexposição, tendo a professora cooperante feito as seguintes observações:

- Cps. 351-362: Indicação de que a articulação da mão esquerda é em *staccato*. Referiu também que no final da sonata se deve fazer *diminuendo*, mas sem *ralentando*.
- Cps. 262-264: Explicar que tem que fazer diminuendo para o agudo, sendo uma antítese do estilo clássico. Reiterou à aluna para tocar a mão esquerda em *stacatto*.
- Cps. 266-270: Trabalhar melhor a independência de mãos de modo que os acordes de acompanhamento não se sobreponham à parte melódica. Durante a aula esta seção foi trabalhada algumas vezes num andamento lento para a aluna perceber quais os gestos mais indicados para esta passagem.
- Cps. 270-285: A professora demonstrou a intenção musical e as dinâmicas desta passagem, referindo que é uma das partes mais líricas da sonata. No entanto referiu que a aluna não necessitava de exagerar, pois a mudança da tonalidade já realça o lirismo dessa seção.
- Cps. 293- 296: A professora disse para ter em atenção o ritmo e para fazer as notas acentuadas tendo demonstrado à aluna o jogo de acentos dessa seção.
- Cps. 296-300: A professora apontou à aluna para a existência de *tenutos* na voz inferior da mão direita, ou seja, que a aluna tem que “segurar” com o polegar essa linha melódica com a ajuda do peso do pulso. A aluna trabalhou um pouco na aula essa passagem tendo em atenção os gestos do *tenuto*.
- Cps. 308-322: Chamou à atenção da aluna para uma mudança do motivo melódico e da articulação da mão esquerda.
- Cp. 325: a professora reiterou para não dar tanta ênfase às notas repetidas.
- Cps. 329-343: A professora pediu à aluna para corrigir a articulação e foram verificadas algumas dedilhações. Apesar de o piano da aluna não ter pedal *sostenuto*, a professora explicou que esse pedal vai ser utilizado nos compassos 325 e 332.
- Cps. 221, 220, 228, 230 e 232: A aluna referiu que tinha dificuldades em tocar rápido as passagens da mão esquerda. Neste caso, é evidente que o ensino à distância não favorece a resolução destes problemas técnicos, pois há problemas técnicos que só são observáveis *in loco*. No entanto, foram sugeridos à aluna 1) o relaxamento do polegar, 2) pensar em não fazer em *legato*, 3) usar as estratégias de posicionamento e de reflexos rápidos e 4) ter em atenção os gestos supérfluos.

Cláudio Carneyro -Bailadeiras

A aluna tocou com mais confiança esta peça, por isso foram mencionadas questões de pedais e de sonoridades. Foi trabalhado o acorde final da peça, de modo a que soasse a uma harpa, usando os pedais surdina e de *legato*.

De seguida a professora demonstrou como usar o pedal *legato* no início da peça preservando, no entanto, a articulação característica do acompanhamento. O pedal aqui usado tem como objetivo timbrar as notas da linha melódica e dar ênfase às tercinas e síncopas. Foram apontadas indicações de *una corda* e *tre corda*.

Moszkowsky- estudo op.73 n.12

A aluna tocou apenas a última parte do estudo, tendo a professora pedido que trabalhasse em casa num andamento mais rápido. No entanto, durante a aula foram feitas as seguintes observações:

- Cp. 29 e 30: Desligar a mão direita antes das notas acentuadas e realizar um *crescendo* na mão esquerda.

Reflexões

Esta aula revelou muitos problemas de conexão. As gravações revelaram ser um complemento útil.

Aula 31+32 - 15 de abril de 2021

Programa e Observações

Carneyro- Bailadeiras

A aluna tocou num andamento mais ligeiro, mas teve alguns problemas de sincronização e de clareza. A professora trabalhou, num andamento lento, corrigindo eventuais gestos supérfluos por forma a melhorar a qualidade sonora e incentivou a aluna a usar mais peso do pulso (a aluna tem tendência a tocar com os pulsos elevados), para melhorar a nitidez das notas rápidas.

De seguida, a professora aconselhou-a a não perder o controlo do andamento, referindo que quanto mais rápido se toca mais controlo tem que se ter.

Finalmente a professora estimulou a aluna a criar mais contrastes nas dinâmicas e a explorar o pedal *legato*.

J.S. Bach- Prelúdio e Fuga BWV 854

Foi trabalhada várias vezes a transição entre o prelúdio e a fuga, tendo a professora referido que quanto mais depressa for o prelúdio mais depressa terá que ser a fuga. Referiu novamente a questão do pulso, que não ajuda a aluna a tocar as notas rápidas com nitidez e consistência. Para ajudar a aluna a corrigir o pulso e os gestos supérfluos, foi trabalhada a fuga num andamento lento, tendo a professora providenciado *feedback* constante sobre o pulso e a qualidade sonora.

Em relação ao prelúdio, a professora elogiou os progressos e a qualidade sonora da aluna.

Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

A professora continuou a trabalhar as passagens da mão esquerda nos compassos 212, 220, 228, 230 e 232 das seguintes formas:

- Exercício de posicionamento com reflexos rápidos do polegar.
- Exercício com diferentes ritmos
- Posicionamento com reflexos rápidos dos acordes.
- Tocar as passagens no sentido inverso (descendente)
- Controlar o polegar para não fazer gestos supérfluos.

Aula 35+36 - 29 de abril de 2021

Programa e Observações

Carneyro- Bailadeiras

A aluna tocou com bastante confiança a peça. Foram assim trabalhadas na aula questões de toque musical e igualdade digital sobretudo nos finais de frase nos compassos 7, 9, 11, 15, 19, 23 e 27. A professora cooperante providenciou constante *feedback* e incentivou a aluna a melhorar o toque musical e a explorar formas de concretizar isso (corrigindo o pulso elevado).

A partir dos compassos 35, a professora reparou que a aluna estava a fazer o 1º acorde da mão direita demasiadamente curto. Incentivou-a também a manter o 2º acorde por mais tempo. A professora explicou-lhe que o tipo de articulação não a ajudava a manter e controlar o tempo (quando tocasse no tempo semínima a 104) e que isso depois tinha como consequência o descontrolo das duas mãos. Assim insistiu com a aluna para “agarrar” melhor os acordes e ter mais consciência das notas intermédias para tornar a peça musicalmente mais interessante. Relativamente à mão esquerda, foi sugerido um toque muito mais ligeiro e menos *legato*.



J.S. Bach- Fuga BWV 854

A aluna tocou a fuga com muito maior controlo e confiança, com uma boa apresentação de todas as vozes da fuga. No entanto, foi pedido à aluna que desse um toque personalizado. A aluna foi incentivada a voltar a ser mais expressiva em algumas partes da fuga e a tocar a fuga num andamento mais rápido. Foram trabalhados os seguintes compassos:



contralto.

- Cp. 8: Trabalhar mais a consistência dos dedos nesta passagem, pois as notas não soavam juntas. O problema está relacionado com a falta do peso do pulso e na articulação dos dedos da mão esquerda durante a transição (entre as vozes). Também foi pedido à aluna que fizesse mais contraste entre as vozes soprano e contralto.
- Cp. 11: Trabalhar melhor no contraste entre as duas vozes da mão direita, dando diferentes toques e articulações, incentivando-a a dar mais peso nas notas do soprano.

- Cps. 13- 16: Ouvir melhor a complementaridade das vozes contralto e soprano. A professora sugeriu que não fizesse *diminuendo* na voz soprano quando entrasse a voz do contralto.
- Cps. 17-18: A professora cooperante incentivou a expressividade e o pensamento crítico da aluna sobre o fraseado da voz soprano. No entanto reiterou que era preciso ter uma ideia clara sobre o que fazer para que a passagem soasse mais confiante.

The image shows a musical score for measures 17 and 18. It consists of two systems of staves. The top system contains the vocal lines for soprano and alto, with notes and rests. The bottom system contains the piano accompaniment, with notes and rests. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 4/4. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings (1, 2, 3, 4) for both hands. The measure numbers 17 and 18 are indicated at the beginning of the first and second systems, respectively.

- Cps. 22-25: Dar mais ênfase à voz soprano sobretudo nas notas longas e recalibrar as vozes soprano e contralto tocando-as com diferentes toques e com fraseados distintos.

3.7.5. Música de Conjunto

Datas Nº de aula	Participantes	Programa
02.12.2020 Aula 1	Aluna A	A aluna ainda não conseguiu juntar as mãos e por esse facto a professora tocou a parte da mão esquerda enquanto a aluna tocou com a mão direita.
09.12.2020 Aula 2	Aluna A	Leitura com mãos juntas da 1ª parte da peça com atenção às pausas e às notas. A professora demonstrou um pouco a parte dos outros instrumentos para que a aluna tivesse uma ideia do carácter e do andamento da música. De seguida, definiu como objetivo a leitura da 2ª parte para a próxima aula, demonstrando ao piano e definindo dedilhações.
16.12.2020 Aula 3	Aluna A	Continuação da leitura da peça com mãos juntas.
23.01.2021 Aula 7	Alunas A, E e F	<p>Primeiro, deu-se algum tempo para a aluna E (violino) e F (violoncelo) afinarem os seus instrumentos. De seguida a professora pediu à aluna E e F para que tocassem juntas (sem a parte do piano), pois a professora apenas acompanhou a parte do piano (aluna A) e nunca tinha ouvido as outras duas alunas. As alunas E e F demonstraram que estavam muito bem preparadas e seguras das suas partes. De seguida, juntamente com o piano trabalhou-se, num andamento ligeiramente mais lento, algumas entradas, recalibração das vozes e intenção musical, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cp. 1 (com anacrusa): foi trabalhada a entrada entre violino e piano e de seguida a entrada do violoncelo. • Cp. 16 e 17: Foi notado que a aluna do violoncelo se atrasava um pouco nesta passagem. • Cp. 18-19: Mais uma vez foram trabalhadas questões de entrada e a professora ajudou as alunas a contar o tempo. Essa parte foi trabalhada várias vezes. • Cp.31: Correção das notas erradas na parte do violino (dó#). Houve, também, alguns problemas de junção.

		<ul style="list-style-type: none"> Cp. 48-50: Foi trabalhada várias vezes o final da peça devido ao <i>ralentando</i>. A professora referiu a necessidade de todas as alunas se olharem para haver maior sincronização. Foi feita a junção por instrumento de corda, para as alunas terem uma maior consciência da intenção musical do <i>ralentando</i> e da parte do piano. A aluna de violino tendia a acabar mais cedo em relação aos outros instrumentos e a professora voltou a frisar a importância de olhar para as colegas. <p>Após ensaiarem as entradas mais difíceis, a professora sugeriu que tocassem no andamento indicado, e de uma maneira geral, foi bastante bem, tendo as alunas compreendido e executado bem as suas partes.</p>
		Vanhal- Tema e Variações em Dó Maior
07.04.2021	Aluna A	Leitura com mãos separadas do tema da peça.
Aula 8		

3.8. Prática Pedagógica Coadjuvada (PPC)

3.8.1. Aluna A

Aula 1- 4 de novembro de 2020
Programa e Observações
Escalas e arpeggios
Foi trabalhada com mãos separadas a escala e os <i>arpeggios</i> (fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão) de Dó Maior.
Burgmüller- estudo op.109 n.9
Foram trabalhados os compassos 1 a 9, com muito cuidado e em tempo lento os gestos da mão direita por forma a fazer distinção entre a melodia e o acompanhamento. A aluna percebeu que a melodia tem que ser realizada de forma muito <i>legato</i> e que o timbre e articulação do acompanhamento fosse como as cordas em <i>pizzicato</i> na dinâmica <i>pp</i> . A aluna compreendeu de uma forma geral, mas por vezes desligava a voz principal ou fazia ligaduras ou falsos acentos na parte do acompanhamento.
Czerny- estudo op.599 n.40
Foi feita uma introdução do estudo à aluna. Depois foi feita a leitura com mãos separadas nos primeiros dois compassos, tendo em mente a compreensão do fraseio melódico da mão direita e dos acordes a realizar pela mão esquerda. A aluna conseguiu tocar e memorizar e por isso foi pedido à aluna para juntar as mãos. Fez-se idêntico trabalho nos dois compassos seguintes. Foi demonstrado no compasso 3 como tocar a mão esquerda explicando que o acorde é a dominante de Fá Maior. A aluna, após algumas tentativas conseguiu compreender como realizar este compasso.

Aula 20 - 21 de abril de 2021
Programa e Observações
Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior
A aluna demonstrou progressos, tendo a professora cooperante continuado a trabalhar a independência das mãos nos compassos 10 a 17. A professora trabalhou com a aluna aqueles compassos, num andamento lento, demonstrando com gestos “exagerados” para que aluna compreendesse como fazer as acentuações alternadas. A aluna, naquela passagem precisa de tempo para ganhar independência, pois a mão esquerda tem tendência a espelhar os acentos que a mão direita executa. De seguida, foi feita uma breve explicação da estrutura da sonatina e foi incentivada a aluna a ler com mãos separadas a 2ª parte da sonatina (cps. 23 a 31). A professora referiu questões de dedilhações e estimulou a aluna a incorporar as dinâmicas e a direção melódica. Em relação à parte da mão esquerda, explicou que esta faz <i>arpeggios</i> de Ré Maior e de Sol Maior. A aluna foi desafiada a tocar com mãos juntas na próxima aula a 2ª parte da sonatina.

J.S.Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna fez poucos progressos na leitura com mão juntas, por isso, realizei um trabalho estruturado, trabalhando compasso a compasso, ajudando a aluna na sincronização das mãos. Incentivei a aluna a repetir quantas vezes necessárias até resolver cada compasso, tendo o cuidado de fazer as dedilhações certas e de evitar falsos acentos. Insisti com a aluna para que durante o estudo individual usasse a repetição como estratégia de resolução de problemas.

Aula 21 - 28 de abril de 2021

Programa e Observações

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A aluna continuou a fazer a leitura com mãos separadas a 2ª parte da sonatina. A professora cooperante referiu que a aluna poderia fazer melhor, sobretudo tendo em conta, que estava definido que tocasse com as mãos juntas. Durante a leitura, a professora corrigiu as dedilhações e as articulações. Voltou a insistir para um estudo mais regular e atento referindo que o programa está atrasado. A professora cooperante explicou a estrutura da sonatina e demonstrou à aluna onde estavam as seções semelhantes às que a aluna já leu.

J.S. Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna não revelou progressos significativos, tendo a professora cooperante referido que isso se devia à pouca qualidade de estudo, ou seja, um estudo pouco orientado na resolução de problemas e para a compreensão musical daquilo que se está a tocar. As professoras cooperante e estagiária, à semelhança da aula anterior, trabalharam com a aluna a sincronização das duas mãos nos mesmos compassos.

Outras observações

Parte da aula foi dedicada a sensibilizar a aluna para um estudo individual regular e atento para que haja progressos significativos condizentes com as suas potencialidades.

Aula 22 – 5 de maio de 2021

Programa e Observações

Burgmüller- estudo op.109 n.9

A aluna trabalhou o estudo com o pedal *legato*. Relativamente ao pedal, a professora explicou os seguintes pontos:

- Posicionamento do pé no pedal

- Substituição de pedal (a contratempo). A professora foi apontando durante toda a aula onde substituir o pedal.
- Os acordes de acompanhamento ainda devem ser mais controlados para que não soem *forte*.

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 17-18: Foi trabalhado o fraseado musical da mão direita, tendo a professora chamado à atenção para a direção musical e o ponto culminante da frase musical (cp.18). Foi pedido que fizesse um *crescendo* expressivo para o acorde do cp.18, tendo em atenção a passagem do polegar. Depois foi trabalhada com mãos juntas essa passagem tendo em atenção o pedal, sendo incentivada a colocar peso corporal no acorde do cp.18. A aluna foi experimentando e apreciando sonoridades resultantes dos toques e do pedal.



- Cps. 21-25: A professora insistiu para que a aluna decorasse essa passagem. Referiu que a aluna tinha que dividir a passagem em secções pequenas e trabalhar várias vezes por secções. Assim durante a aula a professora estagiária fez um trabalho estruturado com a aluna para que aprendesse como identificar padrões para melhor memorizar essa passagem. A professora cooperante referiu que a aluna poderia já saber essa passagem se o estudo individual fosse atento.

- Cps. 26- 32: Foi trabalhada essa seção com pedal, dando algum tempo à aluna para experimentar e apreciar os efeitos do pedal sobre os toques dos acordes de acompanhamento (mão esquerda) e os toques da linha melódica (mão direita).

- Cps. 33- 38: Foram trabalhados os gestos musicais da mão direita, num andamento lento, pois a mão faz em simultâneo a melodia e acordes de acompanhamento. Disse à aluna que a melodia tem que ser toda em *legato*. Também foi sugerido como estratégia de estudo que tocasse apenas a melodia e apenas fizesse o gesto musical do acompanhamento (sem tocar).



Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

Foram trabalhados os compassos 23 a 31, tendo em atenção a correta leitura das notas e do ritmo. A professora cooperante referiu que a aluna poderia ter estes compassos mais bem trabalhados se a aluna estudasse com a intenção de compreender a intenção musical. Muito do trabalho realizado na aula poderia ter sido feito de forma mais autónoma pela aluna.

3.8.2. Aluno B

Aula 14 (E@D) - 1 de Março de 2021
<p style="text-align: center;">Programa e Observações</p> <p style="text-align: center;">Czerny - estudo op.599 n.87</p> <p>A aula começou por um breve ponto de situação sobre o trabalho individual desenvolvido, sendo explicada a importância de verificar a plataforma Google classroom com regularidade, pois é um complemento útil para o estudo individual. O aluno tocou apenas com a mão direita a primeira frase do estudo, não tendo ainda feito uma correta leitura rítmica. A professora cooperante executou uma breve (re)explicação do compasso composto P no qual a unidade de tempo é j e trabalhou com o aluno os dois primeiros compassos. Além disso, a professora corrigiu também as notas erradas (si^b) e chamou à atenção do aluno para o símbolo musical <i>ottava alta</i>. Também frisou a importância de verificar a partitura para uma correta leitura de notas, do ritmo e das dedilhações. De seguida pediu ao aluno que continuasse a fazer a leitura de toda a 1ª parte do estudo (apenas com mão direita) e que identificasse o <i>arpeggio</i> do compasso 7 (Dó menor 2ª inversão). Finalmente definiu formas de estudar (com metrônomo colcheia a 40) e com uma leitura mais atenta da partitura. Referiu também que o aluno poderia fazer a leitura de uma forma mais autónoma.</p> <p style="text-align: center;">Diabelli- Sonatina op.151 n.4</p> <p>O aluno tocou a exposição da sonatina revelando ainda questões rítmicas não corrigidas, nomeadamente a anacrusa e o ritmo de galope (cps. 4 e 8), além de tocar num andamento demasiado rápido. Foi trabalhado, com metrônomo semínima a 45, e como o aluno não tinha estudado desta forma teve dificuldade em manter a pulsação. Foi também trabalhada a seção de cruzamento das mãos e foi incentivado a fazer o acompanhamento numa dinâmica mais leve. Entre os compassos 20-24, foram explicados novamente as articulações e o fraseado musical da mão direita. Foi pedido ao aluno que tivesse cuidado com os tempos extra que ocorriam durante o cruzamento da mão direita.</p>

Aula 18 - 7 de abril de 2021
<p style="text-align: center;">Programa e Observações</p> <p>O aluno não trouxe o material necessário para as aulas (partituras e caderno de sumários). A professora estagiária disponibilizou as partituras para que a aula decorresse dentro da normalidade.</p> <p style="text-align: center;">Diabelli- Sonatina op.151 n.4</p> <p>A professora cooperante começou por falar na última gravação enviada pelo aluno, comentando que a mão esquerda estava muito “agressiva” e apelando à sua natural sensibilidade musical.</p>

Foi trabalhado o controle da mão esquerda na passagem que contém o cruzamento da mão direita. A professora estagiária recorreu a um constante *feedback* para o aluno melhorar o controle da mão esquerda. Também foi trabalhada a mão direita, tendo em atenção a correta observação dos acentos musicais e das dedilhações (cps.20-23). O aluno tem tendência em ignorar os enganos e a ser impaciente. Apelei para que fosse paciente, que tocasse num andamento lento e sugeri-lhe que cada vez que se enganasse, pensasse no “game over”⁴² e recomeçasse novamente.



De seguida foi feita a leitura com mãos juntas do desenvolvimento da sonatina. A professora demonstrou a intenção musical da mão direita para incentivar a expressividade musical do aluno. Também assisti o aluno na leitura dos acordes de acompanhamento ajudando o aluno nas dedilhações. De seguida para avançar na leitura da sonatina, a professora cooperante explicou a estrutura da sonatina e sugeriu ao aluno que estudasse seções semelhantes, por exemplo, tema da exposição e reexposição, tema B da exposição e reexposição, etc.

Czerny- estudo op.599 n.83

Foi trabalhado o último sistema do estudo a fim de terminar a leitura com mãos juntas. A professora cooperante voltou a insistir com o aluno para olhar para a partitura durante a leitura. Por último, foi feita uma demonstração dos acordes da mão esquerda, definindo também as dedilhações mais indicadas.

⁴² Analogia a jogos.

3.8.3. Aluna C

Aula 10– 17 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Ré menor

Após uma breve leitura a duas mãos e a um tempo lento, foram trabalhados os *trills*. Partilhei um conjunto de estratégias para a ajudar a aluna a executar o *trill*, para que no futuro quando juntasse as mãos não perturbasse a linha melódica executada pela outra mão.

Foquei-me sobretudo no *trill* da mão esquerda, sugerindo que usasse os 1º e 3º dedos. Pedi à aluna que ficasse bastante descontraída e sem tensão. A ideia é dar atenção às sensações proprioceptivas (nas pontas dos dedos) sem estar focada tão na questão técnica. Verifiquei que a aluna mostrava alguma tensão nos 4º e 5º dedos, o que lhe provocava cansaço na mão. Como exercício pedi à aluna para soltar o braço e deixar cair os 4º e 5º dedos em simultâneo antes de fazer o *trill* com os 1º e 3º dedos.



Penso que o exercício contribuiu para melhorar a dexteridade da aluna e para relaxar os dedos que estão a ser utilizados no *trill*. Sugeri à aluna para cantar a melodia do soprano enquanto tocasse o *trill*, pois nesta invenção é importante realçar a voz que executa o tema e não o *trill*.

Aula 12 - 7 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

J.S.Bach – Invenção a 2 vozes em Ré menor

Os *trills* estavam muito agressivos e com demasiadas notas. A professora explicou que o ideal seria duas notas para cada colcheia e que os *trills* devem ser feitos o mais *pianíssimo* possível. Como estratégias de melhorar a independência das duas mãos, a professora sugeriu estudar (as passagens com *trills*) por seções mais pequenas, incentivando a aluna a estudar com regularidade, com resiliência e paciência.

Aula 13 - 12 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Escalas e arpeggios

A aluna tocou a escalas à distância de 8ª, 6ª e 10ª de Fá Maior, tendo demonstrado algumas dificuldades e dedilhações erradas nas últimas duas escalas. Assim a professora estagiária sugeriu que se focasse apenas na transição entre as partes

ascendente e descendente, verificando as dedilhações. Também foi sugerido o estudo com diferentes ritmos e acentuações (3 a 3 e 4 a 4).

Moszkowsky- estudo op.91 n.3

Foi referido à aluna para tocar um pouco mais forte as notas mais agudas da mão esquerda para ganhar mais contorno musical, melhorar a qualidade do som e para ajudar a executar as escalas (técnica). A professora explicou e demonstrou a diferença entre tocar com peso e tocar com tensão, referindo que a primeira forma é melhor. Também foi notório que a aluna tinha o polegar tenso, o que não contribui muito para a destreza técnica.

Nos últimos compassos do estudo a professora pediu à aluna para articular e agarrar bem as notas, especialmente o 5º dedo que faz a repetição de notas. Frisou, novamente, que para além da necessidade do polegar estar relaxado, o pulso deve estar flexível para ajudar a dar peso necessário a cada dedo. Insistiu, que mesmo tendo um piano elétrico, era necessário pensar

sempre na questão do peso, sugerindo que experimentasse tocar o estudo em cima de uma mesa.

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Ré menor

A aluna apresentou algumas melhorias, no entanto tocou algumas notas erradas que foram corrigidas. Em relação às duas passagens contendo *trills*, a professora referiu que os *trills* não duram apenas um compasso. Mesmo assim, insistiu que os *trills* tinham que ser mais trabalhados pois estavam a sobrepor-se ao tema da invenção. Foi sugerido que a aluna cantasse o tema enquanto executa os trillos como forma de ter mais percepção da intenção musical dessas passagens.

Aula 16 - 21 de Janeiro de 2021

Programa e Observações

Preparação para a audição (21.02) e teste (26.01)

A aluna tocou o estudo de Moszkowsky e a peça de Ibert. O estudo de Moszkowsky estava bastante melhor e mais seguro, sendo reforçada a necessidade de continuar a estudar para o teste usando as estratégias de ritmos. Por último, a professora disse à aluna que teria de fazer o acorde da mão direita mais forte enquanto a mão esquerda toca numa dinâmica mais leve. Foi reiterada a necessidade de estudar sempre com intenção musical e com peso, sobretudo tendo em conta que a aluna tem um piano elétrico e as sensações são diferentes. Relativamente à peça de Ibert, a aluna ensaiou algumas vezes, repetindo algumas passagens para ganhar mais segurança (cps. 25 a 30 e cps. 76 a 80).

Audição

Aula 19 (E@D) - 23 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

J.S.Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior

A aluna revelou ainda algumas dificuldades de sincronização das duas mãos nas mesmas seções referidas na aula anterior, devido à falta de compreensão da intenção musical. A professora sensibilizou a aluna para a necessidade de entender a intenção musical pois isso também ajudará a melhorar a sincronização das mãos.

Para a aluna não tocar tanto “nota a nota” e melhorar o fraseado musical, a professora sugeriu-lhe que tocasse num andamento mais rápido.

Foi novamente referida a questão do início da invenção, pois a aluna tocava o início do tema como se começasse a tempo. Foi explicado que a partir do compasso 3 o tema está invertido, tendo demonstrado à aluna o fraseado musical. Foi referido também que o tema invertido começa em lá. De seguida, foi-lhe dito que o tema invertido aparece também na mão esquerda no compasso 9-12. A professora demonstrou a intenção musical, indicando a que notas é que se deve dar mais ênfase. De uma forma geral, foi pedido à aluna que se dedicasse mais à 2ª parte da invenção (a partir do compasso 9)

Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

Foram trabalhadas num andamento lento as seguintes seções:

- Cp.4: Correção da apogiatura, pois a aluna estava a fazê-la antes do tempo, quando deve ser feita a tempo. A professora pediu à aluna que pensasse à semicolcheia para entender e corrigir o ritmo da apogiatura.
- Cp 8: Relembrar a aluna para contar os tempos da pausa.
- Cp 12-15: Há questões rítmicas a serem explicadas, mas foi decidido que era melhor recorrer às gravações para demonstração do ritmo.

A professora cooperante pediu à professora estagiária que ajudasse a aluna a entender o ritmo desta seção. Demonstrei à aluna as questões rítmicas dos compassos 12 a 15, primeiro num andamento muito lento, sugerindo à aluna que pensasse à fusa. De seguida demonstrei quais as notas de referência (mão direita) que se alinhavam com as semicolcheias. Pedi à aluna que tocasse apenas essas notas de referência. Sugeri também à aluna que estudasse bem as notas que tinha de tocar para que passasse a preocupar-se apenas com o ritmo.

Reflexões

O facto de as aulas serem à distância e de a aluna ter, em casa, um teclado, dificulta um trabalho mais pormenorizado, estando a professora cooperante mais focada na leitura do programa e reservando certas questões musicais para as aulas presenciais.

Aula 25 - 8 de abril de 2021

Programa e Observações

Moszkowsky- estudo op.91 n.8

A aluna apresentou alguns progressos de leitura do estudo, no entanto o toque musical estava muito superficial. Incentivei-a a tocar com um pouco mais de peso, sobretudo a linha melódica da soprano. Foi trabalhada durante algum tempo a sincronização das mãos dos compassos 3 a 6, pois a aluna revelou algumas dificuldades nessa passagem. Sugeri à aluna que estudasse esta passagem em secções ainda mais pequenas, compasso a compasso, caso fosse necessário, aconselhando-a a não ignorar os erros e movimentos indecisos. Sugeri também que estudasse com movimentos um pouco mais exagerados, pois fazer um toque digital igual não ajuda a memorização cinética. Também sugeri que não ligasse a voz do contralto, pois o importante é fazer a linha melódica do soprano o mais *legato* e fluído possível. Finalmente, a aluna foi incentivada a juntar as mãos até ao compasso 15, tendo em atenção todas as estratégias de estudo mencionadas nas aulas, sem se esquecer de tocar sempre com intenção musical.

3.8.4. Aluna D

Aula 2- 5 de Novembro de 2020

Programa e Observações

J.S.Bach- Prelúdio BWV 854

Foram trabalhadas em tempo lento as mãos juntas, dando-se atenção a alguns falsos acentos, qualidade tímbrica e fraseado. Foi trabalhada também a igualdade das notas do compasso 14. A aluna revelou alguma precipitação neste compasso e a professora insistiu na importância do uso do metrônomo no autocontrole da emotividade da aluna.

Aula 6 - 19 de Novembro de 2020

Programa e Observações

J.S.Bach- Fuga BWV 854

Continuar a descobrir qual a dedilhação mais conveniente para os compassos 21 e 22. Foi referido que uma forma de trabalhar é fazer em *stacatto* as vozes secundárias.

Cramer- estudo n.44

Foi trabalhado a nível musical o estudo, bem como o pedal. Às vezes o estudo estava um pouco marcado “nota a nota” e sugeri à aluna para cantar um pouco mais. Foi pedido à aluna para tocar um pouco mais lento e com mais atenção ao fraseio sem o pedal. Para ter a mão esquerda mais segura, foi sugerida a memorização da mão esquerda. A professora cooperante falou na importância do contato com as teclas e a importância de ter uma intenção musical clara.

Aula 8 - 26 de Novembro de 2020

Programa e Observações

J.S.Bach-Fuga BWV 854

Foi trabalhado o salto da mão direita e o *voicing* entre soprano e contralto no compasso 21. Foi decidido que aluna usaria a mão esquerda para o Fá[#], com a mão direita a terminar a ligadura (ver figura). Foi dedicado tempo também na recalibração/*voicing* da oitava da mão esquerda em que o contralto tem que soar mais do que o baixo, embora seja necessário ter cuidado com o polegar para não soar demasiadamente agressivo. Foi sugerido que a aluna estudasse a oitava, por enquanto, com o 5º dedo em *stacatto*.



J.S. Bach- Prelúdio BWV 854

A aluna tocou todo o Prelúdio e estava bem preparada. A aula foi dedicada a pormenores musicais, como aprimorar a ornamentação (compassos 1, 2 e 4), as dinâmicas e a qualidade tímbrica. Como forma de ganhar mais controlo nas dinâmicas foi sugerido o estudo em tempo lento com metrônomo, com especial atenção ao fraseado e a ter cuidado em não fazer crescendos agressivos e martelados. A professora cooperante sugeriu relaxar um pouco mais o pulso e soltar o antebraço.

Para terminar, a professora frisou que as questões técnicas estão relacionadas com problemas musicais.

Aula 9- 3 de Dezembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A aluna tocou a escala Mi Maior e Mi menor à distância de 8^a, 6^a, 10^a. Foi sugerido à aluna para manter o andamento, especialmente nas descidas. Em relação aos *arpeggios* (fundamental e inversões) havia uma certa tendência em acentuar o polegar e por isso foi feito um trabalho estruturado com foco na qualidade tímbrica de cada nota do *arpeggio* e num sentido melódico, primeiro com as mãos separadas para dar uma maior atenção ao peso do braço (mas de forma relaxada). Por sua vez, a escala Mi menor estava um pouco mais insegura em relação às dedilhações, pelo que sugeri à aluna que se dedicasse mais a esta escala para a próxima aula. No entanto, revi com a aluna a escala Mi menor num andamento mais lento. Também se verificou um aceleração durante a parte descendente das escalas, e por isso sugeri o estudo da escala a começar pela parte descendente.

Aula 24 - 1 de Março de 2021

Programa e Observações

Carneyro- Bailadeiras

Atendendo às gravações feitas pela aluna, a professora cooperante começou a aula com 2^a parte da peça. Foram feitas as seguintes observações:

- Cps. 35-44: Corrigidas questões de articulação e de intenção musical, pois houve uma mudança do padrão rítmico da mão esquerda. A professora indicou questões de dedilhação dos acordes da mão direita.
- Cps. 52-60: Indicação à aluna para dar realce à voz intermédia, tendo a professora demonstrado e trabalhado com a aluna durante algum tempo.
- Cp. 60: Dar ênfase à voz inferior da mão direita, enquanto faz diálogo com a mão esquerda. Foram também sugeridas algumas dedilhações à aluna, para que a passagem da mão esquerda fosse o mais *legato* possível.

De seguida, a professora pediu à aluna que tocasse a peça do início, tendo trabalhado musicalmente as seguintes secções:

- Cp. 1: Trabalhar a mão esquerda, tendo em atenção a sua intenção musical. Foi trabalhada apenas a mão esquerda, num andamento mais rápido e foi referido à aluna que era necessário trabalhar bastante a mão esquerda, de modo que esta fosse o mais automatizada possível.
- Cp. 5: Foram trabalhados aspetos musicais do tema melódico da peça, sobretudo a nível de dinâmicas e direção melódica. A professora cooperante deu algumas ideias a nível de intenção musical, fazendo algumas analogias com danças folclóricas portuguesas.

De uma forma geral, a professora sugeriu que estudasse bastante com mãos separadas.

Moszkowsky- estudo op.73 n.12

A aluna começou por referir que não teve oportunidade de terminar a leitura com mãos juntas (última página do estudo). A professora pediu à aluna que tocasse o início do estudo num andamento mais rápido, havendo ainda passagens que não foram resolvidas. A professora reiterou que era preciso trabalhar essas passagens (cps. 8 e 18), usando as estratégias de diferentes ritmos, reflexos rápidos para diferentes posições, etc, para ganhar memória cinética (muscular). Como nota final, a professora pediu à aluna que terminasse a leitura do estudo até à próxima aula e sobretudo que resolvesse as passagens referidas.

Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)

A aluna preparou bem esta 2ª parte do desenvolvimento da sonata (cps. 123-252), tendo a professora elogiado o início do desenvolvimento e a distinção entre as duas vozes. Foram feitas as seguintes observações:

- Cp. 206: Não dar tanta ênfase aos acordes para não quebrar a linha melódica.
- Cps. 212+220+228+230: Fazer a passagem da mão esquerda de uma forma mais nítida e articulada com os acordes da mão direita mais leves. Foram verificadas as dedilhações mais indicadas para que a passagem seja feita de forma rápida e ligeira. No entanto, devido à aula ser à distância não foi fácil ver questões de posicionamento da mão da aluna.

De seguida, a professora cooperante pediu à professora estagiária que ajudasse a aluna com a 1ª parte do desenvolvimento (cps. 49-122).

Elogiei a aluna pelos progressos feitos, referindo que poderia melhorar musicalmente a passagem melódica compreendida entre os compassos 57 e 65. Foi trabalhado o toque de *legato* da mão direita para que a linha melódica soasse mais suave, íntima e lírica para dar um carácter diferente à passagem anterior. Foi trabalhada a qualidade sonora das notas repetidas (ré^b), além de evitar o falso acento depois da pausa colcheia (cp.60).

A professora referiu a importância de dar realce à complementaridade entre a linha melódica e o acompanhamento.

Reflexões

Novamente se revelou a importância do uso das gravações para melhor perceção de questões de timbre e de sonoridade. Revelou-se fundamental a necessidade de estarmos perto dos alunos para uma melhor perceção dos movimentos dos alunos a fim de corrigir ou melhorar as competências técnicas. Por outro lado, os alunos beneficiam muito mais da presença do professor para um melhor “*embodiment*” das competências a serem adquiridas.

Aula 25 - 8 de Março de 2021

Programa e Observações

Moszkowsky- estudo op.73 n.12

A aluna apresentou progressos em relação às passagens dos compassos 8 e 18. Nesta aula foram trabalhadas sobretudo a mão esquerda a partir do compasso 19.

Nos compassos 23-25 a professora cooperante demonstrou questões relacionadas com o peso e rotação do pulso da mão esquerda, qual era a intenção musical e como estudar esta passagem. A aluna trabalhou algumas vezes com a mão esquerda, mas continuava a dar muita ênfase ao 5º dedo. A professora recorreu novamente à demonstração, num andamento lento, para explicar quais as notas a dar ênfase e quais os movimentos indicados para realizar esta passagem. Chamou também à atenção da aluna para o seu polegar.

De seguida, nos compassos 25-28 foi trabalhada apenas a mão direita, tendo em atenção a voz inferior, que tinha algumas notas erradas. Pediu à aluna que estudasse mais a última parte do estudo, trabalhando com mãos separadas e memorizando os acordes da mão esquerda. Foi sugerida como estratégia de estudo tocar com peso o polegar enquanto toca em *stacatto* as notas rápidas.

Nos compassos 29-32, foram trabalhadas com mãos separadas, explorando questões de dedilhações, de gestos, de acentuação e de distribuição de mãos. Foi reiterado à aluna que estudasse com diferentes ritmos e reflexos rápidos.

Cláudio Carneyro- Bailadeiras

A aluna demonstrou progressos, tendo sido trabalhadas as seguintes secções:

- Cps. 44-52: Em relação à mão direita, a aluna tocava muito “nota a nota”. Por isso, foi-lhe pedido que usasse um pouco de pulso e desse um carácter mais jocoso. Para melhorar o entendimento musical e automatizar essa passagem, sugeri as seguintes estratégias:
 - a) Tocar apenas as notas de cima e de seguida tocar apenas as notas do polegar;
 - b) Tocar as notas de cima com a mão direita e as notas do polegar com a mão esquerda;
 - c) Tocar por acordes.
- Cp. 1-12: A mão direita da aluna tinha tendência a espelhar os gestos da mão esquerda, o que causava alguns falsos acentos. Foi pedido à aluna que tocasse apenas a melodia do soprano, tendo de seguida corrigido algumas acentuações que a aluna fazia nos tempos fracos (após as notas prolongadas). Foi também enfatizada a importância de automatizar a mão esquerda, para que a mão direita se tornasse mais independente e *cantabile*.

Finalmente, a professora cooperante ajudou a aluna a construir o sentido musical da linha melódica, fazendo diversas analogias com o rancho folclórico, incentivando a aluna a dar diferentes caracteres em diversas partes e a ter em atenção as diferentes dinâmicas e o pedal *una corda*.

Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)

Foram feitas as seguintes observações:

- Cps. 212+220+228+230: Foi referido à aluna que estava a atrasar o andamento nestes compassos devido à passagem da mão esquerda. A professora continuou a

incentivar o estudo destas passagens com uso de diversos ritmos, reflexos rápidos, por acordes/posição e fazendo as passagens também na variante descendente.

- Cp. 123: A professora pediu que a aluna experimentasse tocar num andamento mais rápido sem se esquecer de dar mais ênfase ao soprano. Para dar esse realce indicou que a aluna deve colocar mais peso no 5º dedo. Foi pedido à aluna para continuar a trabalhar o *stacatto* da mão esquerda usando também ritmos (2 a 2, 4 a 4).

Reflexões

Nesta aula verificaram-se muitos problemas de conexão de internet e problemas relacionados com o som. Foi difícil perceber diversas partes.

Aula 33+34 - 22 de abril de 2021

Programa e Observações

Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

A aluna tocou o desenvolvimento da sonata, tendo demonstrado progressos significativos. No entanto, houve necessidade de continuar o estudo das passagens da mão esquerda nos compassos 212, 220, 228, 230 e 232, onde foram também corrigidas notas erradas. Nessas passagens desafiantes, foram exploradas juntamente com a aluna novas formas de fazer os *arpeggios*, nomeadamente no que diz respeito a dedilhações. Como a aluna estava a fazer gestos supérfluos, a aula foi inteiramente dedicada ao estudo da mão esquerda para providenciar *feedback* à aluna de como controlar os gestos e o pulso elevado por forma a que os *arpeggios* sejam feitos de forma ligeira e rápida. Os *arpeggios* foram trabalhados das seguintes formas:



- Reflexos rápidos entre diferentes posições
- Trabalhar também a versão descendente dos *arpeggios*
- Trabalhar os *arpeggios* usando diferentes ritmos.

Aula 37+38 – 6 de maio de 2021

Programa e Observações

Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

A aluna começou por referir à professora cooperante que tem tido dúvidas em relação às dedilhações das passagens trabalhadas na aula anterior. Assim, a professora continuou o trabalho da aula anterior, explorando com a aluna diversas estratégias mencionadas na referida aula para melhorar destreza e igualdade digital das passagens da mão esquerda nos compassos 212, 220, 228, 230 e 232.

De seguida, trabalhei com a aluna a transição da exposição para o desenvolvimento tendo referido os seguintes pontos:

- Cps. 31 e 35: Foi trabalhado o caráter, pedindo à aluna que desse um caráter mais áspero e bélico. Referi também para não apressar as tercinas, tendo trabalhado com a aluna o ritmo 3 contra 4 num andamento lento e controlando o andamento da aluna (que tinha tendência a acelerar).



- Cps. 41-48: Foi trabalhada, num andamento lento, a intenção musical, pedindo-lhe que não acentuasse de 4 em 4 notas. Para isso sugeri à aluna um estudo lento com ouvido atento e atenção aos gestos que realiza para cada nota.

- Cps. 38-65: Foi trabalhada a intenção musical da transição entre a exposição e desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito à direção melódica e dinâmicas. Sugeri à aluna que fizesse um contraste maior entre cps. 48 e 49, indicando-lhe para fazer uma breve “respiração” antes de começar a seção de desenvolvimento. Também pedi à aluna que não fizesse *crescendos* muito cedo e para manter o caráter misterioso e íntimo por mais tempo (até ao compasso 61).

- Cps. 66- 79: Continuei a frisar para fazer mais *piano*, referindo que se tocasse muito *forte* nesta seção não teria mais margem para fazer dinâmicas mais intensas na seção posterior. Também a relembrei da existência de duas vozes na mão direita nos compassos 76-77 e para realçar mais a melodia do soprano e ter cuidado com os gestos do contralto.

- Cps. 79- 93: Sugeri à aluna que fizesse mais mudanças de pedal nos compassos 79 e 80 para “limpar” as ressonâncias criadas pelos acordes graves nos compassos 78-79. De seguida pedi que não tocasse tão forte o acompanhamento da mão esquerda. Sugeri também que mudasse as dedilhações da mão esquerda para que a mudança de posição fosse mais ágil. Foram também exploradas diversas estratégias de estudo para os *arpeggios* da mão direita nos compassos 84 e 89 para melhorar a igualdade e clareza. Algumas das estratégias incluem 1) trabalhar a passagem do polegar, tendo em atenção que os reflexos devem ser rápidos e 2) estudar os acordes para automatizar a posição e abertura da mão.



- Cps. 118-119: Foram corrigidas questões rítmicas.

Aula 38+39 – 13 de maio de 2021

Programa e Observações

Carneyro- Bailadeiras

A aluna tocou as bailadeiras com muita musicalidade e confiança. No entanto referi-lhe que precisava de trabalhar o autocontrolo nalgumas passagens, sugerindo que estudasse com metrónomo (mínima a 50) como forma de aquilatar as passagens com acelerandos inconscientes. Para demonstrar melhor, pedi-lhe que tocasse novamente

agora com recurso ao metrónomo, tendo a aluna reparado de imediato que acelerava muito nos compassos 30 a 35. De seguida, voltei a pedir-lhe para tocar novamente para trabalhar musicalmente algumas seções, tais como:

- Cps. 1-5: Sugeri à aluna que preparasse a entrada da mão direita mais cedo, para criar uma certa expectativa durante a performance.
- Cps. 21-29: Demonstrei as possibilidades de criar sonoridades diferentes através da manipulação do pedal *una corda*. A aluna colocava o pedal de forma abrupta no compasso 27 fazendo uma mudança drástica de sonoridade. Demonstrei à aluna que o pedal *una corda* poderia ser colocado pouco a pouco no compasso anterior para fazer uma transição mais suave. Para além disso corrigi a aluna nesta seção, pois estava a omitir um compasso inteiro, o que prejudicava a intenção musical do *diminuendo*. Com a sugestão de começar a colocar gradualmente o pedal *una corda* neste compasso omitido, permitiu que a aluna não se esquecesse desse compasso e compreendesse melhor a intenção musical.
- Cps. 27-35: Foi-lhe sugerido que não acelerasse tanto nesta secção dando importância a pequenas diferenças e que não fizesse tanto *crescendo*. No compasso 34, sugeri-lhe o levantamento gradual do pedal *una corda* para uma transição mais suave para a sonoridade *tre corde*. Foram também indicadas dedilhações mais apropriadas nos compassos 33-34.
- Cps. 35- 44: Incentivei o pensamento criativo da aluna em criar uma melodia com recurso às vozes interiores dos acordes da mão direita. A aluna explorou algumas opções e tocou aquela que lhe parecia mais familiar. Dessa forma, a aluna deixou de acelerar tanto pois estava mais envolvida em realçar essa melodia.
- Cps. 47-48 e 53-54: Foi feita a mesma sugestão de colocação e levantamento gradual do pedal *una corda*.

Finalmente, como sugestão final, a professora cooperante pediu-lhe que estudasse num andamento mais lento com atenção aos gestos para evitar descontrolos no andamento e na sincronização das duas mãos.

Moszkowky- estudo op.72 n.12

A aluna demonstrou muitos progressos, tendo a professora cooperante pedido que experimentasse tocar mais rápido e com recurso ao pedal *legato*. No entanto, foram trabalhadas algumas passagens, tais como:

- Cp. 1: Trabalhar a sonoridade da voz principal, executada pelo polegar da mão esquerda. Quanto à mão direita a professora cooperante recorreu à metáfora da borboleta.
- Cp. 2: Trabalhar a combinação de articulação dos 4º e 5º dedos com ligeiro movimento do pulso. Verificou-se que a aluna tinha o polegar tenso por baixo da palma da mão. Para corrigir essa tensão foram-lhe sugeridas algumas estratégias de estudo, tais como:
- Estudar com diferentes acentuações, sobretudo nos 4º e 5º dedos.

- Cp. 3: Correção de notas erradas.

- Cp. 4: Trabalhei a escala cromática usando as dedilhações 1-2-3-4-1-2-3, pedindo-lhe que não articulasse tantos os dedos para que a passagem fosse realizada de forma ligeira, rápida e sem acento na passagem do polegar. Expliquei-lhe a ideia “economia dos movimentos” que consiste em fazer gestos próximos ao teclado (sem articular muito os dedos).



- Cps. 8 e 18: Trabalhar o sentido musical para que não seja tanto “nota a nota”.

- Cp. 9: Trabalhar a destreza digital da mão esquerda, nomeadamente nos 4º e 5º dedos.

De uma forma geral, foi sugerido à aluna que estudasse por pequenas seções num andamento mais rápido (*circa* semínima a 120) com atenção aos gestos (“economia dos gestos”).

3.8.5. Música de Conjunto

Datas	Participantes	Programa e observações
		Adam Carse- Follow my leader
06.01.2021 Aula 4	Aluna A	Foi feita a continuação da leitura, tendo em atenção o ritmo que é muito importante observar na música de conjunto. A professora, de seguida, tocou a parte dos outros instrumentos, para a aluna ganhar mais consciência da parte instrumental e da intenção musical da peça. A aluna terminou assim a leitura da peça, ficando combinado para a semana seguinte um ensaio com as outras duas alunas (violino e violoncelo).
13.01.2021 Aula 5	Aluna A	A aluna tocou a parte A de memória, tendo a professora tocado a parte dos outros instrumentos. Tocou-se especialmente o início da peça devido à entrada em anacrusa por parte dos outros instrumentos. Em relação à parte B, algumas pausas não foram corretamente observadas. A professora estagiária também orientou a aluna nas dedilhações dos últimos acordes da mão direita.
20.01.2021 Aula 6	Aluna A	A aluna tem a peça já preparada para aula de música de conjunto que seria a 23 de janeiro. Para consolidar, a professora tocou a parte dos outros instrumentos a fim de melhorar aspetos musicais e estudar algumas entradas. Foram, também, vistas as melhores dedilhações para os últimos acordes da peça. Assim a peça de música de conjunto ficou já preparada e a professora elogiou o esforço da aluna.
		Vanhal- Tema e Variações em Dó Maior
14.04.2021 Aula 9	Aluna A	Leitura com mãos juntas e escolha das dedilhações mais indicadas para a aluna, tendo em conta o tamanho da sua mão. Foram trabalhados também os gestos musicais, que devem ser em <i>piano</i> .
		Adam Carse- Follow my leader
08.05.2021 Aula 10	Aluna A, E e F	Com a finalidade de afinar os instrumentos de corda foi pedido à aluna A para dar a nota lá. Após afinação, a professora estagiária pediu que tocassem a peça sem interrupções para aquilatar quais as passagens que necessitam de mais trabalho. Assim durante a aula foram trabalhados os seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> • Cp. 1 (com anacrusa): foi pedido à aluna A um maior contato visual com as duas colegas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Cps. 1-2: Foi pedido à aluna de violoncelo que tocasse com o mesmo caráter realizado previamente pela aluna E. • Cps. 7-8 e 15-18: Pedi às alunas E e F que agarrassem melhor o tempo e que não apressassem o primeiro tempo. As alunas trabalharam um pouco essa passagem sem a parte do piano a fim de estarem mais sincronizadas. • Cps. 18-32: Foram trabalhadas questões de entrada e a intenção musical do início da parte A. A professora cooperante pediu à aluna E que mudasse o timbre e o caráter. De seguida, chamou à atenção para o diálogo em cânon entre o violino e violoncelo. Finalmente, eu trabalhei com as alunas E e F questões de entonação dos instrumentos de cordas nos compassos 31-32 enquanto a professora cooperante corrigia os acordes errados realizados pela aluna A.
15.05.2021 Aula 11	Aluna A, E e F	<p>A aula começou sem a presença da aluna E e por isso aproveitei a oportunidade para reforçar o conhecimento da aluna A quanto à parte do violoncelo. Após a afinação, foram feitos alguns exercícios criativos de comunicação, para permitir que aluna A ganhasse mais autonomia a dar entradas (gestos corporais, respiração, contato visual).</p> <p>Com a chegada da aluna E e após a afinação do seu instrumento começámos a trabalhar a parte final da peça, devido ao <i>ralentando</i>. Pedi às alunas E e F que trabalhassem sozinhas a sincronização da parte final, enquanto eu incentivei a aluna A (piano) a memorizar e a tocar sem olhar para o teclado os últimos acordes da peça. A memorização e automatização dos acordes pela aluna de piano permite-lhe uma maior liberdade para estabelecer contato visual com as suas colegas de cordas. De seguida, trabalhei a intenção musical da peça na sua totalidade, incentivando a aluna de piano a fazer acordes mais ligeiros e com subtis variações para dar mais cor e personalidade à peça. Relativamente às alunas E e F, incentivei-as a um maior diálogo e complementaridade entre as duas partes, bem como chamei à atenção para alguns aspetos de entonação, já referidas na aula anterior.</p>

3.9. Aulas assíncronas

3.9.1. Aluna A

Datas e conteúdos das gravações pelos alunos	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora cooperante	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora estagiária
22/02: Teste semestral		
22/02: 1) Escala e Arpeggios de lá menor 2) J.S.Bach- Marcha em Ré Maior 3) Czerny- estudo op.599 n.56 4) Mozart-Sonatina Vienense em Dó Maior		
01/03: 1) Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior	03/03- <i>Feedback</i> e gravação • Questões rítmicas da sonatina	
06/03: 1) Mozart-Sonatina Vienense em Dó Maior 2) Czerny- estudo op.599 n.56 3) Burgmüller- estudo op.109 n.9	09/03- Gravação • Explicação do ritmo e das notas da peça de Burgmüller.	06/03- <i>Feedback</i> • Incentivar o aluno a prosseguir com a leitura da peça de Burgmüller.
09/03: 1) Mozart-Sonatina Vienense em Dó Maior 2) Czerny- estudo op.599 n.56 3) Burgmüller- estudo op.109 n.9	10/03- Gravação • Explicação do ritmo e das notas da peça de Burgmüller.	10/03- <i>Feedback</i> • Correção das dedilhações do estudo de Czerny.
19/03 Burgmüller- estudo op.109 n.9 (cps.18-21)	20/03- Gravação • Explicação do ritmo e das notas da peça de Burgmüller.	22/03- Gravação • Explicação das notas e do ritmo da peça de Burgmüller. • Explicação de como estudar a peça de J.S. Bach.

23/03: 1) Burgmüller- estudo op.109 n.9 2) J.S. Bach- Marcha em Ré Maior (mãos separadas)		
---	--	--

3.9.2. Aluno B

Datas e conteúdos das gravações pelos alunos	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora cooperante	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora estagiária
12/02: Teste semestral <ul style="list-style-type: none"> • Escala e arpeggios Mi menor e Sol Maior • Czerny: estudo op.849 n.16 • Katchaturian-sonatina em Dó Maior (1º andamento) • J.S. Bach- Prelúdio em Lá menor 		17/02: Gravação 1) Diabelli- Sonatina op.151 n.4 (ver relatório)
25/02: 1) Diabelli- Sonatina op.151 n.4 (exposição do 1º andamento)		27/02: Gravação 1) Diabelli: Sonatina op.151 n.4 (Exposição) <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de estratégias de estudo, nomeadamente tocar com metrónomo e prestar atenção à partitura. • Correção de ritmos e de articulações. • Demonstração da intenção musical da exposição da sonatina.
17/03: 1) Czerny: estudo op.599 n.83 2) Diabelli -Sonatina op.151 n.4	20/03- Gravação <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de como estudar a sonatina 	24/03- Gravação <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de como estudar o estudo de Czerny.

Programa e Observações

Diabelli - Sonatina op.151 n.4

Foi feito um vídeo explicativo sobre estratégias de estudo da mão esquerda nos compassos 8-12.

Para colmatar eventuais falhas de comunicação durante a aula síncrona, assinalei na partitura tudo o que foi referido durante a aula. (ver figura)

24

SONATINE IV.
Allegro moderato.

4.

legato

legato

legato

trabalhar mãos separadas

ligar

cresc.

cresc. poco a poco

cresc. poco a poco

Reflexões

O aluno tem por hábito não olhar para a partitura e, por isso, comete muitos erros de leitura. Talvez esse tipo de estratégia que adotei não incentive muito o aluno a ser autónomo e a ter um pensamento crítico, no entanto, é preciso encontrar um modo de motivar o aluno para olhar para a partitura e verificar aquilo que toca.

De certa forma, o aluno considera a partitura como algo que o limita, mas espero também no futuro, que o aluno considere a partitura, não como uma limitação, mas sim, como um campo de possibilidades para explorar formas de melhorar as suas qualidades musicais.

3.9.3. Aluna C

Datas e conteúdos das gravações pelos alunos	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora cooperante	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora estagiária
3/2: Teste semestral		
19/02: 1) J.S. Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior 2) Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento) 3) Moszkowsky- estudo op.91 n.10		20/02: Gravação e <i>feedback</i> Moszkowsky- estudo op.91 n.10 <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração como fazer <i>legato</i> com o mesmo dedo no compasso 4 (gesto de deslizar do fá[#] para sol) • Dedilhações da mão esquerda para fazer <i>legato</i>. • Demonstração e explicação de como trabalhar as duas vozes da mão direita, tendo em atenção o gesto para a voz inferior (próximo do teclado). • Demonstração de estratégias de estudo para a mão direita: <ol style="list-style-type: none"> 1) Tocar a voz inferior em <i>stacatto</i>; 2) Tocar a voz inferior com a mão esquerda. <p>Feedback em formato powerpoint.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcação de notas erradas a corrigir no estudo de Moszkowsky. • Incentivar a aluna a estudar mais a 2ª parte da invenção de Bach • Correção de ritmos e articulações do

		2º andamento da Sonata de Haydn.
25/02: 1) J.SBach- Invenção a duas vozes em Dó Maior 2) Moszkowky- estudo op.91 n.10 3) Haydn- Sonata em Si ^b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)	27/02: <i>Feedback</i> <ul style="list-style-type: none">• Controlar melhor os gestos da mão esquerda para que os acordes de acompanhamento soem o mais <i>pp</i> possível.	
03/03: Moszkowky- estudo op.91 n.10 Haydn- Sonata em Si ^b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)	05/03: <i>Feedback</i> Trabalho polifônico do estudo de Moszkowsky	
10/03: 1)J.SBach- Invenção a duas vozes em Dó Maior 2)Moszkowky- estudo op.91 n.10 3)Haydn- Sonata em Si ^b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)		
19/03: 1)J.SBach- Invenção a duas vozes em Dó Maior 2)Moszkowky- estudo op.91 n.10 3)Haydn- Sonata em Si ^b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento) 4)Moszkowky- estudo op.91 n.8		21/03- <i>Feedback</i> Correção de notas erradas no estudo n.8 de Moszkowky Correção de ritmos e notas erradas no 2º andamento da sonata.

3.9.4. Aluna D

Datas e conteúdos das gravações pelos alunos	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora cooperante	Gravações e/ou <i>feedback</i> pela professora estagiária
14/02: Teste semestral <ul style="list-style-type: none"> • Escalas e arpeggios Lá Maior e Lá menor • J.S.Bach- Prelúdio e Fuga BWV 954 • Cramer- Estudo n.44 	18/02: Gravação Kabalevsky- sonata op.46 (1ª parte do Desenvolvimento) <ul style="list-style-type: none"> • Demonstração de estratégias de estudo e dos diferentes gestos relativos aos acordes de acompanhamento e ao legato da linha melódica. • Demonstração da intenção musical e incentivo em explorar diferentes timbres em algumas passagens. 	15/02: <i>Feedback</i> Kabalevsky-sonata op.46 (1º andamento) Partilha de alguns vídeos do <i>youtube</i> com diferentes interpretações e materiais de leitura sobre a sonata a fim de incentivar o pensamento crítico da aluna
22/02: Kabalevsky- sonata op.46 (1º andamento)		
26/02: Carneyro- Bailadeiras	27/02: <i>Feedback</i> Carneyro- Bailadeiras: <ul style="list-style-type: none"> • Correção do ritmo e de articulações. 	
04/03: Kabalevsky- sonata op.46 (1º andamento)	05/03: Gravação Kabalevsky- sonata op.46 (1º andamento)	
14/03: 1) Kabalevsky- sonata op.46 (1º andamento) 2) Moszkowky- estudo op.72 n.12		
23/03: 1) Carneyro- Bailadeiras 2) J.S.Bach- Prelúdio e Fuga BWV 954		

3.10. Prática Pedagógica Lecionada (PPL)

3.10.1. Aluna A

Planificação nº1 – Aula 4 de 26 de Novembro de 2020	
Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (3 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluna e professora estagiária • Perceber quais as dificuldades que a aluna sentiu durante a semana em relação ao estudo individual • Verificar a postura corporal
Czerny op.599 n. 40 2º parte (10 mins)	⇒ Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Mãos separadas para compreender o fraseio musical da mão direita e a harmonia em baixo <i>alberti</i> da mão esquerda
Burgmüller Estudo op.109 n.9 (30 mins)	⇒ Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender o fraseio da voz principal ou vozes principais, dando atenção à qualidade tímbrica • Afetivos/Emocionais Incentivar a expressividade natural da aluna • Psicomotora Estudar devagar e com atenção ao gesto e ao peso do braço (o braço tem de estar relaxado) Compreender que a mão esquerda tem de realizar diferentes posições ⇒ Estratégias Realizar exercícios de posicionamento com reflexos rápidos e mão preparada para fazer os acordes e os saltos
<i>Feedback</i> (2 mins)	Ouvir as dúvidas da aluna para melhorar o estudo individual.

Aula 4- 26 de Novembro de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Na escala de Dó Maior, incentivei a aluna a realçar mais a mão direita.

Quanto aos *arpeggios* de Dó Maior (fundamental, 1ª inversão e 2ª inversão), frisei que o *arpeggio* fundamental na mão esquerda usa o 4º dedo. Também corriji as dedilhações da mão direita da 2ª inversão.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

Foi corrigido o ritmo da primeira nota. Deixei a aluna tocar a 1ª parte para se sentir mais envolvida e se preparar mentalmente para a aula. Em seguida, avançamos para a 2ª parte do estudo, em que foram trabalhados os seguintes pontos:

- Compasso 10: Foi pedido à aluna para realçar a voz superior, pondo um pouco de peso do pulso nos dedos 3,4 e 5 da mão direita. Foi também pedido que tocasse a mão esquerda na dinâmica *pp*.
- Compasso 11 a 18: A aluna apresentou esta seção bem estudada, embora a mão direita estivesse um pouco hesitante devido aos saltos da mão esquerda. Fiz um dueto (a aluna a tocar com a mão direita e eu a tocar a parte da mão esquerda), para que a aluna pudesse sentir-se mais à vontade e se expressasse melhor musicalmente. Depois trabalhamos os saltos da mão esquerda compasso a compasso, frisando a importância de ter a mão preparada para a posição dos acordes a fazer. A aluna compreendeu a ideia mas manifestou uma tendência para fechar a mão quando esta se movia. Por isso, parte da aula, trabalhou-se a um tempo lento para que a aluna percebesse o que a mão esquerda estava a fazer e sentisse bem a “fôrma” da mão para os acordes a realizar e não desmanchasse essa “fôrma” durante o salto.
- Compasso 12: Foi decidido que a dedilhação mais conveniente do acorde 2ª inversão de Mi^b Maior fosse 5-3-1 ao invés de 4-2-1.

Czerny- estudo op.599 n.40

A aluna poderia apresentar mais avanços. O compasso 7 e 8 ainda não estavam bem. Trabalhamos um pouco com as mãos juntas, tendo em atenção que a mão esquerda tem de ser *legato*.

Foi também trabalhada a mão esquerda nos compassos 9-11, sugerindo à aluna para prestar atenção ao posicionamento do 1º e 2º dedos. Reparei que o 2º dedo da aluna precisa de ser trabalhado para ganhar mais consistência e para as terceiras soarem juntas.

De seguida trabalhamos a melodia da mão direita para torná-la mais *cantabile*.

Já no final da aula trabalhamos também o salto da mão esquerda entre os compassos 13 e 14. Desafiei a aluna para memorizar este estudo para a próxima aula.

Planificação nº 2 – Aula 12 de 15 de fevereiro de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (5 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades e progressos que a aluna teve durante a semana no estudo individual • Testar qualidade de transmissão da plataforma ZOOM
<p>Czerny Estudo Op.599 n.56 (10 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Realizar uma leitura correta das notas e do ritmo. Utilizar dedilhação adequada para a execução de escalas cromáticas em legato. Dar atenção à articulação da mão esquerda (as duas primeiras notas ligadas e as restantes desligadas). Identificar que acordes a mão esquerda executa. Entender a estrutura do estudo • Afetivos/emocionais Sensibilizar a aluna para aprender a gostar da peça que se encontra a estudar e compreender o seu contexto musical • Psicomotores Verificar o posicionamento da mão e a passagem do polegar, bem como a sincronização e dexteridade na junção das duas mãos
<p>J.S.Bach Marcha em Ré Maior (15 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Realizar uma leitura correta das notas e do ritmo Ter atenção à articulação da mão esquerda • Afetivos/Emocionais Sensibilizar a aluna para aprender a gostar da peça que se encontra a estudar e compreender o seu contexto musical • Psicomotores Sincronização das duas mãos
<p>Mozart Sonatina Vienense Dó Maior (10 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Realizar uma leitura correta das notas e do ritmo num andamento lento Entender a estrutura da sonatina Identificar os temas Identificar diferentes tipos de articulação: <i>staccatto, legato, portato</i> • Afetivos/Emocionais Sensibilizar a aluna para aprender a gostar da peça que se encontra a estudar e compreender o seu contexto musical • Psicomotores Posicionamento da mão para acordes de sexta e <i>arpeggios</i>

	Sincronização das mãos num andamento lento (a definir durante a aula)
<i>Feedback</i> (5 mins)	Definir em conjunto com a aluna os objetivos e estratégias para tarefas prospetivas de estudo individual. Compreender as suas dúvidas e dificuldades. Abordar um eventual recurso a gravações audiovisuais (quer da parte da professora estagiária quer da parte da aluna) para aperfeiçoar a prática instrumental das obras em estudo. Incentivar a aluna para o estudo individual e para registar os seus progressos.

Aula 12 (E@D) – 15 de Fevereiro de 2021	
Programa e Observações	
J.S.Bach- Marcha em Ré Maior	
A aluna tocou primeiro com as mãos separadas, tendo ainda revelado algumas questões rítmicas por resolver, nomeadamente a correta observação dos valores rítmicos das colcheias na mão direita e manutenção da pulsação. De seguida, juntou as mãos num andamento lento, tendo em atenção sobretudo aspetos rítmicos. Foram explicados e demonstrados os compassos 6 e 7 para que a aluna entendesse musicalmente as figuras rítmicas executadas pela mão direita e estudasse em casa de forma correta.	
Czerny- estudo op.599 n.56	
A aluna revelou que trabalhou bem a 1ª parte do estudo, tendo-a tocado de forma segura. A intenção musical foi trabalhada, nomeadamente no que diz respeito à articulação da mão esquerda. Foi explicado à aluna o significado de <i>simile</i> , como sendo uma indicação de que a articulação da mão esquerda é igual ao primeiro compasso (o primeiro tempo em <i>legato</i> e os restantes tempos em <i>stacatto</i>). Foi também trabalhado o posicionamento correto da mão esquerda para os acordes do compasso 13-14. Quanto à 2ª parte do estudo, a aluna tocou com as mãos separadas, tendo em atenção questões de dedilhações na mão direita e os diferentes acordes da mão esquerda. Finalmente, a aluna foi incentivada a juntar as mãos para a próxima aula.	
Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior	
A aluna tocou apenas com a mão direita (até ao compasso 10), tendo ainda revelado algumas questões de compreensão do ritmo e de manutenção da pulsação. Foi decidido durante a aula trabalhar a sonatina com o metrónomo (colcheia a 72). Foi definido, durante a aula, a dedilhação adequada para a execução de sextas e terceiras dos compassos 4 e 6, respectivamente. Foi também explicado o ritmo de galope do compasso 9.	
Reflexões	
Devido aos problemas já mencionados anteriormente com a internet, sentiu-se algumas dificuldades de percepção em relação a notas e ritmos executados pela aluna bem como se esta estava a executar corretamente as notas e os ritmos. Concluiu-se que a melhor forma de colmatar esse problema seria o recurso às gravações.	

Planificação nº 3 – Aula 17 de 22 de Março de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (3 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual
<p>Burgmüller estudo op.109 nº9 (cps.18-25) (10 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender quais as articulações presentes no estudo Distinguir a parte melódica da parte de acompanhamento Efetuar uma correta leitura de notas e do ritmo • Afetivos/Emocionais Compreender musicalmente da transição entre a parte B e a reexposição da parte A • Psicomotores Junção das mãos, tendo o cuidado com o ritmo e as diferentes articulações <p>⇒ Estratégias Demonstração por parte da professora de eventuais passagens que sejam mais difíceis Recurso à analogia e metáfora para compreensão da intenção musical da passagem de transição</p>
<p>J.S.Bach Marcha em Ré Maior (10 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Consolidar a 1ª parte da peça. Leitura com mãos separadas da 2ª parte da peça. Compreender as diferentes articulações. • Afetivos/Emocionais Motivar a aluna para o estudo mais atento e cuidado, incentivando a aluna a ser mais autónoma. • Psicomotores Utilização de articulações e dedilhações adequadas. Sincronização das duas mãos (1ª parte) <p>⇒ Estratégias Usar analogias e metáforas para que a aluna tenha um maior entendimento musical. Demonstração ao piano</p>
<p>Mozart Sonatina Vienense em Dó Maior</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Consolidar a 1ª parte da peça Leitura com mãos separadas da 2ª parte da peça Compreender as diferentes articulações

(15 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais Motivar a aluna para o estudo mais atento e cuidado • Psicomotores Mellhorar coordenação de mãos (cps. 10-18) ⇒ Estratégias Demonstração ao piano
Feedback (2 mins)	Definir em conjunto com a aluna os objetivos de estudo individual e esclarecer dúvidas que tenham surgido durante a aula. Possibilidade de recorrer às gravações e à plataforma Google Classroom como complemento da aula, a fim de esclarecer melhor algumas passagens musicais das peças apresentadas nesta aula.

Aula 17 (E@D) – 22 de março de 2021

Programa e Observações

A aluna começou por ajustar o posicionamento da câmara e testar a qualidade do som e conexão da internet.

Burgmüller- estudo op.109 n.9

A aluna tocou com mãos juntas apenas a ponte antes da reexposição (cps. 20-25). Foram corrigidas questões rítmicas e de notas, revelando ainda alguma insegurança. A aluna tem revelado alguma resistência em fazer a leitura da ponte de forma autónoma apesar das várias gravações pelas professoras cooperante e estagiária. Reafirmei que a aluna devia ler compasso a compasso, mas que a leitura deve ser feita no sentido de compreender musicalmente a seção. Sugeri também que a aluna lesse várias vezes, até quase memorizar, por forma a entender melhor a intenção musical.

De seguida, foram demonstradas e explicadas questões rítmicas do compasso 21, sendo pedido à aluna que pensasse à colcheia (usando o metrónomo).



A aluna não estava a fazer corretamente as semifusas, no entanto devido a problemas de conexão de internet não foi fácil corrigi-la.

Pedi à aluna que tocasse as notas principais, sem as semifusas. No entanto foi decidido, que eu faria uma gravação demonstrando a intenção musical e de como trabalhar esse compasso.

J.S. Bach- Marcha em Ré Maior

A aluna tocou a 1ª parte da peça, tendo ainda revelado alguma falta de estudo. Pedi à aluna que tocasse num andamento mais lento e para ter em atenção o ritmo do compasso 6. Demonstrei à aluna como esta estava a fazer o ritmo e de seguida demonstrei como fazer corretamente o compasso para que aluna entendesse as diferenças. De seguida pedi à aluna que fizesse a 2ª parte da peça, tendo a aluna referido que apenas fez a leitura da mão direita. Relembrei a aluna da tonalidade e respetivas alterações (fá# e dó#), pedindo que assinalasse na partitura essas mesmas alterações por forma a corrigir as notas erradas. De seguida, pedi à aluna que tocasse a parte da mão esquerda, tendo-a incentivado a avançar na leitura e que juntasse as mãos durante as férias da Páscoa.

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A aluna revelou progressos, tendo a professora estagiária feito as seguintes observações:

- Usar o metrónomo para fazer a contagem correta dos tempos, especialmente as pausas (cp. 2).
- Trabalhar musicalmente o galope, tendo em atenção que a articulação é em *legato*.

Planificação nº 4– Aula 18 de 7 de abril de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (3 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que o aluno teve durante a semana no estudo individual
Burgmüller estudo op.109 nº9 (cps.20-25) (20 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender quais as articulações presentes no estudo Distinguir a parte melódica da parte de acompanhamento Efetuar uma correta leitura de notas e do ritmo • Afetivos/Emocionais Compreender musicalmente a transição entre a parte B e a reexposição da parte A • Psicomotores Junção das mãos, tendo cuidado com o ritmo e as diferentes articulações <p>⇒ Estratégias</p> <p>Demonstração e <i>modeling</i> de eventuais passagens que sejam mais difíceis Recurso às analogias e metáforas para compreensão da intenção musical da passagem de transição Comprometimento da aluna a fim de a desafiar a demonstrar todas as potencialidades</p>
Mozart Sonatina Vienense em Dó Maior (20 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender as diferentes articulações e dinâmicas a fim de expressar a intenção musical • Afetivos/Emocionais Motivar a aluna para o estudo mais atento e cuidado • Psicomotores

	<p>Melhorar coordenação de mãos (cps. 10-18)</p> <p>Trabalhar os gestos musicais, usando o peso do braço na primeira das duas notas ligadas</p> <p>⇒ Estratégias</p> <p>Demonstração ao piano</p> <p>Exercícios criativos</p> <p>Comprometimento</p>
<p><i>Feedback</i></p> <p>(2 mins)</p>	<p>Definir em conjunto com a aluna os objetivos de estudo individual e responder a eventuais dúvidas que tenham surgido durante a aula.</p> <p>Possibilidade de recorrer às gravações e à plataforma Google Classroom como complemento da aula, a fim de esclarecer melhor algumas passagens musicais das peças apresentadas nesta aula.</p>

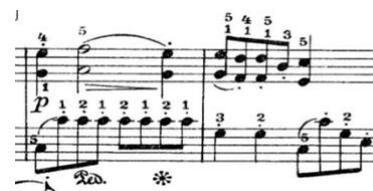
Aula 18 - 7 de abril de 2021

Programa e Observações

Mozart- Sonatina Vienense em Dó Maior

A professora estagiária começou por sondar a aluna para se perceber de como a aluna estudava uma nova obra musical. Voltei a insistir na necessidade de a aluna tentar sempre entender a intenção musical durante a leitura de um novo reportório. Também referi à aluna que o estudo por pequenas partes é o mais acertado.

No compasso 3 e 4, incentivei o pensamento crítico e a natural expressividade musical, questionando a aluna sobre a direção melódica, questões de articulação e dedilhação. Voltei a chamar à atenção para fazer uma correta leitura da partitura, nomeadamente, no que se refere às articulações.



Foram trabalhados estes dois compassos, tendo em vista a intenção musical e a qualidade sonora.

Trabalhei o caráter do início da sonatina, incentivando a aluna com intenção musical (a dinâmica em *forte* e um caráter firme e divertido) e referindo que as pausas fazem também parte da música e que tinham de ser sentidas e ouvidas.

Nos compassos 7 a 10 foi trabalhada a mão esquerda, incentivando a aluna a pôr peso no 5º dedo. De seguida pedi que fizesse o “galope” (cp. 9) de uma forma mais musical, tendo por isso, trabalhado o gesto musical da mão direita, incentivando a pôr o peso na 1ª nota. Nesse trabalho recorreu-se a diversos exercícios criativos para melhorar a qualidade sonora e automatizar o gesto musical. Expliquei à aluna que este gesto musical também acontece nos compassos 20 e 21.



Burgmüller- estudo op.109 n.9

A aluna não fez muitos progressos na leitura da ponte antes da reexposição da parte A, por isso estudei com a aluna compasso a compasso (a partir do cp.20) recorrendo ao comprometimento (incentivar a repetição e desafiar a aluna a resolver cada compasso). A aluna referiu que gostava da disciplina Matemática, razão pela qual fiz a analogia de que estudar a música é a constante resolução de problemas. Sugeri à aluna que voltasse a ouvir os vários vídeos disponibilizados tanto pela professora estagiária como cooperante, pois poderiam ajudá-la a progredir na leitura e a saber como soa cada compasso. Usei também a estratégia de *modeling*⁴³ e demonstração para uma melhor compreensão do ritmo do cp. 21. Também vi com a aluna questões de dedilhações da mão direita nos compassos 22 a 25. Sugeri à aluna para decorar a melodia, repetindo várias vezes compasso a compasso.



⁴³ Consiste em 3 fases: O professor faz, o professor e aluno fazem em conjunto e, finalmente, o aluno faz sozinho.

3.10.2. Aluno B

Planificação nº1 – Aula 4 de 25 de Novembro de 2021	
Programa	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (3 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluno e professora estagiária • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana em relação ao estudo individual • Exercícios “atenção plena” para reorientar a atenção do aluno para a aula de piano
<p>Escalas Arpeggios Mi menor (5 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender como trabalhar individualmente • Afetivos/Emocionais Sensibilizar o aluno para a importância das escalas e <i>arpeggios</i> • Psicomotores Dedilhação Postura corporal Atenção ao pulso e passagem de polegar
<p>Czerny Estudo op.849 nº16 (10 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender como estudar individualmente as passagens difíceis dos estudos • Psicomotores Dedilhação e correção do ritmo Ganhar confiança nos saltos Preparação do polegar para mais tarde ganhar destreza e velocidade
<p>Bach Prelúdio lá menor (20 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender o fraseio musical e compreender como dividir a peça em secções com a finalidade de estudar “pouco, mas bem” • Psicomotores Sincronização das mãos
<p><i>Feedback</i> (2 mins)</p>	<p>Ouvir as dúvidas do aluno, inclusive nos aspetos relacionados com a compreensão do conteúdo musical.</p>

Aula 4- 25 de Novembro de 2021

Programa e Observações

Czerny- estudo op.849 n.16

A aula começou com uma pequena conversa sobre a importância de fazer alguns exercícios de aquecimento e de realinhamento postural sobretudo na 1ª aula da manhã (8h30)

Como o aluno tem demonstrado algum desinteresse e pouco estudo individual, decidi partilhar algumas sugestões por forma a incentivá-lo para o estudo individual.

Pedi ao aluno que tocasse a peça de que mais gosta. O aluno escolheu Czerny 849 n.16. Deixei o aluno tocar até ao fim e sem interrupções como forma de se preparar mentalmente para a aula.

Insisti em como é importante o estudo individual para melhorar a peça que tocou. Trabalhei com o aluno os 5 primeiros compassos da 2ª parte do estudo. Salientei que o 5º dedo da mão direita estava um pouco fraco. Foi também corrigido o ritmo e chamei atenção aos acenos tocados com a mão direita quando executa a escala descendente.

Escalas e Arpeggios

Debruçámo-nos sobre a questão de postura corporal, pois o aluno tem muita tendência em tocar com posturas incorretas. Penso que a postura do aluno está algo relacionado com seu estado de espírito.

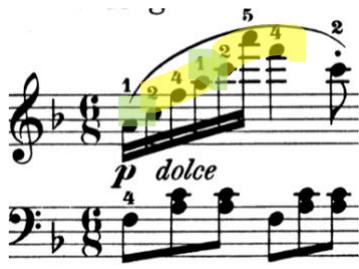
Trabalhei o posicionamento da mão e do polegar na escala (Mi menor) com mãos separadas, especialmente o posicionamento do 4º dedo da mão direita na nota Ré#.

J.S Bach- Prelúdio em lá menor

Foram trabalhados os primeiros 5 compassos com a mãos juntas em tempo lento. Continuei a insistir na questão das hesitações e como isso não favorece o “fazer música”. A dedilhação estava insegura e houve necessidade de corrigir o ritmo e falar na importância do fraseado para melhor compreender o conteúdo musical da obra.

Planificação nº 2 – Aula 12 de 15 de Fevereiro

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (5 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluno e professor estagiário • Perceber quais as dificuldades que o aluno teve durante a semana no estudo individual • Testar a qualidade de transmissão da plataforma ZOOM
<p>Diabelli Sonatina op.151 n.4 1º andamento (até cp.21) (20 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender a estrutura da sonatina e identificar os temas. Correta leitura das notas e do ritmo Refletir sobre os próximos objetivos de estudo e estratégias relacionadas • Afetivos/emocionais Motivar o aluno para um estudo de qualidade com objetivos claros e estratégias adequadas • Psicomotores Sincronização das mãos Utilização de uma dedilhação adequada Articulação e dinâmicas <p>⇒ Estratégias Usar analogias para diferentes tipos de ritmos e articulações. Interatividade (online) Demonstração ao piano</p>
<p>Czerny Estudo op.599 n.87 (15 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Identificar a tonalidade do estudo Identificar os <i>arpeggios</i> da mão direita e os acordes da mão esquerda Leitura com em mãos separadas Compreender a intenção musical: dinâmicas, articulações, fraseado • Afetivos/Emocionais Motivar o aluno para o estudo individual • Psicomotores Sincronização das mãos Passagem do polegar nos <i>arpeggios</i> da mão direita <p>⇒ Estratégias Demonstração ao piano dos diferentes acordes e <i>arpeggios</i> Demonstração de diferentes estratégias de estudo dos <i>arpeggios</i>. ➤ Polegar isolado e os outros dedos juntos, para uma maior rapidez de reflexo de posicionamento da mão.</p>

	 <p>➤ Pulso flexível, ajudando o fraseio musical. Sincronização das mãos: trabalho lento com atenção ao fraseado da mão direita</p>
<p><i>Feedback</i> (5 mins)</p>	<p>Definir em conjunto com o aluno os objetivos e estratégias do estudo individual. Esclarecer as dúvidas e possível recurso a gravações (quer da parte da professora estagiária quer da parte do aluno) para colmatar eventuais incertezas (relacionadas com a qualidade da transmissão), incentivar o aluno e registar progressos.</p>

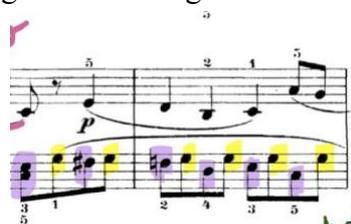
Aula 12 (E@D) - 15 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

No início da aula foi pedido ao aluno para ajustar a câmara para uma melhor (dentro das possibilidades) visualização das mãos/teclado e postura corporal.
O aluno começou por escolher a sonatina, tendo sido trabalhados os seguintes compassos:

- Cp. 1: Foi explicado melhor ao aluno a anacrusa, incentivando-o a usar o metrónomo (semínima a 45).
- Cps. 4 e 8: Houve progressos na compreensão da figura rítmica do “galope”, por isso foi trabalhado num sentido mais musical juntamente com uma articulação mais cuidada em *legato*.
- Cp. 8: Foi referido que a mão esquerda executa duas vozes. Para melhorar melodicamente a mão esquerda, foram sugeridas as seguintes estratégias:
 - a) Tocar devagar com a mão esquerda e com dedos encostados ao teclado
 - b) Tocar com as duas mãos conforme a seguinte figura (mão esquerda a roxo e mão direita a amarelo):
- Cps. 14-15: Expliquei que os acordes da mão direita terão que ser em *legato*.



Czerny- estudo op.599 n.87

O aluno não estudou o estudo. No entanto, foram trabalhados nos primeiros dois compassos a leitura da mão direita. Foi pedido ao aluno que identificasse o tipo de *arpeggio* executado pela mão direita e foi explicado que a mão direita faz a 1ª inversão do *arpeggio* de Fá Maior. Também foi demonstrado o ritmo (em 6/8).

Reflexões

As aulas síncronas geralmente são mais confusas e com muito mais necessidade de *feedback* (verificar se o aluno entendeu). As gravações dos alunos são essenciais para clarificar como o aluno está a estudar e se entendeu o conteúdo das aulas síncronas. Em relação às aulas assíncronas (com a possibilidade de o professor realizar vídeos explicativos) estas são uma oportunidade e complemento das aulas síncronas para apoiar mais o aluno no estudo individual (caso o aluno esteja interessado).

Planificação nº 3 – Aula 17 de 22 de Março de 2021

Programa	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (3 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que o aluno teve durante a semana no estudo individual
<p>Czerny Op.599 n.83 (15 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Leitura da 2ª parte do estudo com mãos separadas Compreender a figura musical da <i>acciacatura</i> Entender quais as articulações presentes no estudo Distinguir a parte melódica da parte de acompanhamento Compreender o ritmo • Afetivos/Emocionais Sentir-se desafiado em tocar o estudo de forma cuidada e com intenção musical Incentivar o aluno a ter desafios Comprometimento como forma de motivação e de alcançar os objetivos propostos pelo próprio aluno • Psicomotores Compreender como executar a <i>acciacatura</i> Junção das mãos da 1ª linha da 2ª parte do estudo <p>⇒ Estratégias Demonstração por parte da professora de eventuais passagens que sejam mais difíceis</p>
<p>Diabelli Sonatina op.151 n.4</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Consolidar a exposição da sonatina Leitura com mãos separadas da seção desenvolvimento Compreender a estrutura da sonatina • Afetivos/Emocionais Comprometimento do aluno para atingir objetivos propostos • Psicomotores Manter a mão esquerda numa dinâmica muito leve durante a passagem do cruzamento da mão direita

(25 mins)	Utilização de articulações corretas ⇒ Estratégias Usar analogias e metáforas para que o aluno tenha um maior entendimento musical Desafiar o aluno a concretizar os objetivos propostos Incentivar a auto-reflexão no aluno
<i>Feedback</i> (2 mins)	Definir em conjunto com o aluno os objetivos de estudo individual, reiterando a disponibilidade das professoras (cooperante e estagiária) para o ajudar sempre que possível. Esclarecer eventuais dúvidas que tenham surgido durante a aula.

Aula 17 (E@D) – 22 de março de 2021

Programa e Observações

Czerny- estudo op.599 n.83

O aluno revelou progressos na leitura da 1ª parte do estudo. Referi ao aluno que estudasse melhor a parte da mão esquerda, incentivando-o a ter gestos mais cuidados e mais leves, usando a analogia das cócegas. Também pedi ao aluno que corrigisse as notas erradas na mão esquerda (cp.6), que verificasse o ritmo dos compassos 7-8 e que não tocasse rápido. Para automatizar melhor a mão esquerda, sugeri-lhe que tocasse a mão esquerda por acordes.

De seguida, foi feita, com mãos separadas, uma leitura à primeira vista da 2ª parte do estudo, sendo pedido ao aluno que assinalasse as alterações (si^b e mi^b) e as dedilhações. Foi explicado que a mão direita faz o acompanhamento e como tal o gesto tem que ser encostado ao piano para que não soe muito forte. O aluno revelou facilidade em memorizar os primeiros quatro compassos da 2ª parte (cps. 9-12), tendo desafiado o aluno a tocar com mãos juntas. De seguida, pedi ao aluno que fizesse a leitura das notas da mão direita a partir do compasso 13, sendo logo corrigidas as notas erradas. Finalmente, incentivei o aluno para ler com mãos juntas todo o estudo durante a férias da Páscoa, referindo também que seria disponibilizada uma gravação feita pela professora estagiária como ferramenta de ajuda.

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

Foi trabalhada a seção de cruzamento das mãos, tendo sugerido ao aluno que colocasse a mão esquerda, mas sem a tocar, enquanto a mão direita tocava a melodia e fazia o cruzamento. Penso que isso ajudaria o aluno a compreender musicalmente essa seção e a entender que a mão esquerda deve ser tocada numa dinâmica mais leve. Chamei à atenção do aluno para os tempos extra que fazia durante o cruzamento da mão direita, tendo solicitado ao aluno que resolvesse de vez este problema.

Planificação nº 4 – Aula 20 de 21 de abril de 2021

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (5 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que o aluno teve durante a semana no estudo individual
Diabelli Sonatina op.151 n.4 (1º andamento) (35 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender a estrutura da sonatina e identificar os temas Correta leitura das notas e do ritmo Identificar os finais de frase Compreender a intenção musical (direção melódica, dinâmicas e fraseado) • Afetivos/emocionais Envolver emocionalmente o aluno realçando a sua expressividade musical e incentivando-o a criar uma narrativa musical • Psicomotores Independência de mãos, nomeadamente no que diz respeito a articulações e dinâmicas Utilização de uma dedilhação adequada <p>⇒ Estratégias Usar analogias para diferentes tipos de ritmos e articulações <i>Modeling</i> para melhorar o fraseado e os finais de frase Pensamento crítico Comprometimento</p>
<i>Feedback</i> (5 mins)	Esclarecer as dúvidas do aluno e estabelecer objetivos de estudo individual.

Aula 20 – 21 de abril de 2021

Programa e Observações

Diabelli- sonatina op.151 n.4

Foram trabalhadas as seguintes seções:

- Cps. 5-8: Melhorar o fraseado da mão direita e evitar os falsos acentos na mão esquerda. A professora estagiária recorreu ao *modeling* para melhorar essa passagem, demonstrar a direção musical e os finais de frase.

- Cps. 15-20: Pedi ao aluno que tivesse cuidado com o ritmo e que não fizesse tempos a mais. Também solicitei ao aluno que prestasse atenção às dinâmicas e que evitasse os



falsos acentos. Foi trabalhada a passagem, num andamento lento, para corrigir os falsos acentos e gestos desnecessários. Incentivei a expressividade natural do aluno, pedindo-lhe que melhorasse o fraseado da mão esquerda. O aluno apresentava algumas dedilhações que não o ajudavam a fazer *legato*, tendo-lhe sugerido que escrevesse as dedilhações e as corrigisse. O aluno comprometeu-se a estudar várias vezes em casa e a resolver a passagem. Finalmente falei com o aluno sobre a intenção musical desse mesmo fraseado, chamando-lhe à atenção para a pausa colcheia. Como exercício, sugeri que o aluno estalasse os dedos na pausa colcheia para que ele sentisse a intenção musical da pausa e não fizesse falso acento.

- Cps. 62-68: A professora ajudou o aluno a compreender a passagem da mão esquerda, dividindo a passagem em seções mais pequenas e incentivando-o a repetir algumas vezes, tendo em atenção as dedilhações. De seguida, sensibilizei o aluno a não tocar muito forte a nota repetida e para controlar o polegar com gestos muito próximos ao teclado.



	<p>Trabalhar a independência das mãos, nomeadamente durante o cruzamento das mãos</p> <p>Trabalhar num andamento lento a ponte da reexposição</p> <p>⇒ Estratégias</p> <p>Demonstração</p> <p>Comprometimento</p> <p>Metáforas e analogias</p> <p><i>Feedback</i> imediato e positivo</p>
<i>Feedback</i> (5 mins)	Estabelecer com o aluno objetivos de estudo individual e esclarecer as principais dúvidas que surgiram durante a aula.

Aula 21 - 28 de abril de 2021	
Programa e Observações	
O aluno chegou atrasado à aula.	
Czerny- estudo op.599 n.83	
<p>O aluno apresentou progressos consideráveis, tendo trabalhado nesta aula sobretudo a última parte do estudo. O aluno tocou o último sistema num andamento mais lento, ao que lhe sugeri para trabalhar a última parte com mãos separadas e depois com mãos juntas e com recurso ao metrónomo. Foram também trabalhados alguns acordes da mão esquerda, tendo corrigido algumas dedilhações e explorado com o aluno a posição da mão por forma a que as notas dos acordes soassem juntas (cp. 3).</p>	
<p>De seguida, trabalhei com o aluno o carácter e a intenção musical do estudo, referindo o carácter ligeiro do acompanhamento. Trabalhei com o aluno o acompanhamento no sentido de fazer um leve acento no 5º dedo e os restantes acordes numa dinâmica muito leve. Desafiei o aluno a memorizar a mão esquerda e a fazer a passagem de forma correta (sem notas erradas).</p> <p>Relativamente à 2ª parte do estudo, perguntei ao aluno se gostava que o acompanhamento (realizado pela mão direita) fosse tocado tão <i>forte</i>, ao que o aluno referiu que não, tendo de seguida, tentado corrigir e dar mais ênfase à mão esquerda (em detrimento da mão direita).</p> <p>Finalmente, trabalhei o último sistema do estudo, focando-me na parte da mão direita, incentivando e ajudando o aluno a memorizar a passagem.</p>	
Diabelli- Sonatina op.151 n.4	
<p>A professora elogiou os progressos consideráveis, tendo trabalhado a intenção musical da sonatina, nomeadamente na reexposição. Foram trabalhados os seguintes compassos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cps. 58-62: Trabalhei com o aluno o toque do <i>baixo alberti</i> realizado pela mão esquerda, que tem de ser muito controlado e com gestos próximos do teclado. De seguida, 	

incentivei a expressividade musical do aluno para melhorar o *legato* das frases musicais e fazer diferentes caracteres e sonoridades em diferentes secções.

- Cps. 14-15: Chamei atenção do aluno para a pausa colcheia e demonstrei a sua intenção musical.
- Cps. 16- 20: Trabalhei a passagem da mão esquerda, incentivando o aluno a fazer melhor o *legato*, corrigindo algumas dedilhações.
- Cps. 20- 30: Expliquei a intenção musical do *dolce*, recorrendo a metáforas (arroz doce) tendo o aluno assimilado bem o conceito.

Planificação nº 6- Aula 22 de 5 de maio de 2021

Programa (tempos)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (5 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades e progressos que o aluno sentiu no estudo individual durante a semana • Verificar a postura corporal
C. Czerny Estudo op.599 n.83 (15 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Identificar as passagens problemáticas e o que pode ser melhorado Ganhar capacidade de concentração Saber quais as principais estratégias de estudo e de memorização da peça • Afetivos/emocionais Incentivar o aluno a expressar o carácter ligeiro e divertido do estudo Uso de técnicas de comprometimento e demonstração para incentivar o aluno a se envolver emocionalmente com o estudo • Psicomotores Trabalhar independência de mãos, nomeadamente nas dinâmicas (acordes de acompanhamento em piano) Trabalhar musicalmente as <i>acciacaturas</i> Trabalhar a automatização dos acordes de acompanhamento <p>⇒ Estratégias</p> <p>Demonstração Recorrer a exercícios variados e criativos Incentivar o comprometimento do aluno (auto-desafio)</p>
Diabelli	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos

<p>Sonatina op.151 n.4 (1ºandamento)</p> <p>(20 mins)</p>	<p>Compreender a estrutura da sonatina, a fim de trabalhar seções semelhantes durante a aula e no estudo individual (i.e., ponte da exposição com ponte da reexposição) Executar as diferentes dinâmicas e articulações indicadas na partitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais Incentivar o aluno a expressar diferentes aspetos de carácter nos diversos temas/seções da sonatina Trabalhar musicalmente as frases e a compreensão da intenção musical de diferentes partes da sonatina • Psicomotores Trabalhar musicalmente o tema B, nomeadamente o cruzamento das mãos, dando diferentes contrastes e fazendo as articulações e as dinâmicas indicadas na partitura <p>⇒ Estratégias Demonstração Comprometimento Metáforas e analogias Incentivar o pensamento crítico</p>
<p><i>Feedback</i> (5 mins)</p>	<p>Estabelecer com o aluno objetivos de estudo individual e compreender as principais dúvidas que surgiram durante a aula.</p>

<p>Aula 22 – 5 de maio de 2021</p>	
<p>Programa e Observações</p>	
<p>O aluno chegou atrasado à aula. A aula teve uma mudança do plano tendo o aluno tocado a peça “Brinquedos” de Pinho Vargas em substituição do estudo de Czerny.</p>	
<p style="text-align: center;">Pinho Vargas- “Brinquedos”</p> <p>Foi feita a revisão da peça tendo a professora escutado até ao fim para aquilatar o ponto de situação e as passagens mais problemáticas. Numa primeira impressão, reparei que o aluno não estava a tocar exatamente como na partitura, havendo algumas notas extras ou notas suprimidas. Assim decidi trabalhar com o aluno a primeira parte da peça, incentivando o pensamento crítico e a expressividade musical do aluno, pedindo-lhe que confrontasse o que tocava com o que estava na partitura. Como o aluno mantém alguma dificuldade em tocar e confrontar a partitura em simultâneo, preferi que ele tocasse atentamente alguns compassos e que olhasse para a partitura, analisando-a e identificando as partes que não estavam corretas. Trabalhei, também, alguns aspetos de expressividade, nomeadamente questões de direção melódica e complementaridade das duas vozes da mão direita.</p> <p>Outra questão abordada foi a do pedal <i>legato</i>, pois a posição e os movimentos do pé não estavam corretos. Demonstrei a posição e movimentos corretos e o aluno corrigiu de imediato. Sugeri ao aluno também para estudar sem pedal a fim de trabalhar a ligação das notas longas, explicando-lhe que o pedal não tem como objetivo facilitar essa</p>	

ligação (por via digital), mas tem como objetivo criar sonoridades e timbres diferentes e dar mais ênfase à expressividade.

Diabelli- Sonatina op.151 n.4

A professora elogiou os progressos consideráveis, sobretudo no controlo das dinâmicas da mão esquerda e na realização de diferentes caracteres referidos na aula anterior. A questão de *dolce* foi bem assimilada pelo aluno tendo melhorado consideravelmente a compreensão da intenção musical dessa passagem. Foram trabalhados os seguintes pontos:

- Cp. 24: Foi trabalhado o *grupetto*, tendo a professora demonstrado num andamento lento a sincronização do ornamento com a mão esquerda. O aluno teve alguma facilidade em realizar o ornamento, tendo sido explicada a intenção musical do ornamento com recurso à metáfora do pião para que o aluno evitasse falsos acentos e apenas desse ênfase às notas principais.
- Cps. 26-30: Foi trabalhada a compreensão da intenção musical do final da exposição, tendo pedido ao aluno que fizesse articulações mais claras, que tivesse cuidado com as passagens do polegar e que corrigisse as dedilhações.



3.10.3. Aluna C

Planificação nº 1 – Aula 6 de 26 Novembro de 2021	
Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (5 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluna e professora estagiária • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual
Escalas Arpeggios (5 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender como trabalhar os aspetos técnicos das escalas, nomeadamente na passagem do polegar e estabilização do pulso • Afetivos/emocionais Compreender a importância do estudo das escalas e <i>arpeggios</i> • Psicomotores Verificar o posicionamento da mão e a passagem do polegar, bem como a sincronização e dexteridade na junção das duas mãos.
Moszkowski Op.91 n.3 (15 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Perceber qual a intenção musical do estudo • Afetivos/Emocionais Ganhar mais envolvimento com o conteúdo musical • Psicomotores Ganhar confiança nos saltos da mão direita ou nas escalas da mão esquerda <p>⇒ Estratégias Possibilidade de partilhar algumas estratégias de forma a ganhar mais confiança nos saltos dos acordes da mão direita, fazendo exercícios sem olhar para o teclado e tentar que a aluna perceba em qual das mãos tem mais confiança.</p>
J. Ibert Um petit âne blanc (15 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender quais são os principais desafios da peça e de que o estudo deve ser feito por secções e com mãos separadas • Afetivos/Emocionais Explorar a imaginação da aluna e o carácter da peça musical • Psicomotora Igualdade nas notas na mão esquerda Articulação da mão direita
<i>Feedback</i> (5 mins)	Perceber as dúvidas da aluna e motivação e definir os objetivos do estudo individual.

Aula 6 - 26 de Novembro de 2020

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

Foi tocada a escala Fá menor à distância de 6ª e 10ª. Foi sugerido à aluna para começar a escala pela parte descendente como forma de ganhar segurança. Quanto aos *arpeggios* de Fá Maior e Menor foi corrigida a dedilhação da mão esquerda dos *arpeggios* no estado fundamental. Também incentivei a aluna a usar um pouco mais o braço para ter uma sonoridade mais consistente.

Moszkowski- estudo op.91 n.3

A aluna tinha a peça bem estudada e eu gostei e incentivei o movimento corporal que a aluna realizou enquanto tocava musicalmente as escalas da mão esquerda. Fiz uma analogia com as escalas tocadas no violoncelo e incentivei-a a trabalhar a qualidade sonora das escalas.

Reparei que o polegar estava tenso e fora do teclado e expliquei à aluna que isso não era bom quando queremos ganhar velocidade.

Como forma de ganhar mais segurança, fiz alguns exercícios de “confiança”, pois a aluna estava muito preocupada a olhar para as duas mãos em simultâneo. Estes exercícios consistem em não olhar para uma das mãos e permitem um melhor autoconhecimento de como a aluna funciona cognitivamente. A aluna escolheu assim olhar para a mão esquerda, no entanto sugeri que este exercício de confiança fosse realizado em ambas as mãos.

Já com mãos juntas, foi sugerido o uso da respiração para que os acordes soem menos agressivos.

Foi dedicado algum tempo à última escala descendente da mão esquerda de forma a executar a repetição da nota dó de uma forma mais musical.

J. Ibert- Le petit âne blanc

A aluna estudou bem a peça, mas ainda apresentava algumas hesitações. Referi que a mão esquerda tem que ser muito trabalhada para ser automatizada e não ser influenciada pela mão direita que faz coisas distintas e com caráter diferente.

Trabalhámos as diferentes articulações da mão direita, que já foram trabalhadas na aula de 3 de novembro.

Foi feito um desafio à aluna para pensar em casa três adjetivos que se relacionam com a obra (Um pequeno burro branco). Esse desafio tem o propósito de ajudar a aluna a dar caráter e imaginação que a obra lhe transmite e ajudar a compreender as diferentes articulações numa próxima aula.

Foi sugerida também a distribuição das mãos nesta passagem sempre com o cuidado de não acentuar a meio da escala ascendente.

The image shows a musical score for J. Ibert's 'Le petit âne blanc'. The score is in G major and 2/4 time. It features a piano accompaniment with a steady eighth-note pattern in the left hand and a melody in the right hand. The word 'Soutenu' is written above the first few measures. A yellow box highlights a specific section of the score, showing the right hand (RH) playing a descending eighth-note scale and the left hand (LH) playing a steady eighth-note pattern. The labels 'LH' and 'RH' are written in green and pink respectively, indicating the hands.

Planificação nº 2 – Aula 18 de 16 de fevereiro de 2021

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (5 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual • Testar transmissão da plataforma ZOOM
Haydn Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento) (20 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Leitura correta da partitura, nomeadamente do ritmo O segundo andamento contém diversos ritmos complexos, sendo necessário uma correta interpretação e a utilização do metrónomo com colcheia a 40 ou em algumas ocasiões com semicolcheia a 80 • Afetivos/emocionais Sensibilizar a aluna para o carácter melodioso e cantabile do segundo andamento. Como a aluna tem gosto em cantar, utilizar os exemplos de árias de óperas clássicas • Psicomotores Sincronização das mãos e utilização de dedilhações adequadas
J.S.Bach Invenção a duas vozes em Dó Maior (15 mins)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender musicalmente o tema da invenção Identificar as entradas do tema da invenção Leitura correta das notas e do ritmo • Afetivos/Emocionais Sensibilizar para um estudo concentrado tendo sempre presente a intenção musical • Psicomotores Sincronização das mãos Realização das articulações definidas (Colcheias desligadas e Semicolcheias em <i>legato</i>)
<i>Feedback</i> (5 mins)	Esclarecer as dúvidas da aluna e combinar possíveis gravações ou auxiliares à compreensão dos conteúdos abordados na aula.

Aula 18 (E@D) - 16 de Fevereiro de 2021

Programa e Observações

J.S. Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior

A aluna apresentou a peça toda lida, embora ainda com alguns problemas de sincronização das mãos (cps. 13-15 e cps. 19-21) e algumas notas erradas. Sensibilizei a aluna para a importância em ter uma dedilhação bem definida como forma de melhorar a destreza digital e memorização cinética. Incentivei ainda a continuação do estudo da peça com as mãos separadas, tendo em atenção a intenção musical. A aluna, como tem um piano elétrico, revela ter menor percepção e acuidade com o gesto musical, daí referir-lhe a importância de “cantar”. Por isso durante a aula trabalhamos o início da invenção, na qual estava a utilizar um gesto errado e com falso acento no dó. Incentivei a aluna a cantar o tema da invenção, o que ela naturalmente fez de uma forma musical. Como tal, pedi à aluna que durante o estudo individual continuasse a cantar as duas vozes para ter uma intenção musical clara e evitar pensar “nota a nota”.

Outra estratégia que referi à aluna, para evitar acentuar a primeira nota, foi a de fazer a repetição da nota dó no 1º tempo com a mão esquerda a fim de corrigir o gesto da mão direita.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

Foi trabalhada a 1ª parte do 2º andamento da sonata (até cp. 26). Focámo-nos mais no início do andamento, com destaque para o carácter da peça bastante lírico e do tipo recitativo. Novamente, foi referida a importância de cantar para dar uma maior atenção à intenção musical. Apesar de a conexão de internet não ser a ideal e do facto de a aluna ter um piano elétrico, deu para perceber (mais a nível visual) que havia gestos a serem melhorados, nomeadamente no que diz respeito ao *legato* na mão direita. Foi também sugerido à aluna um maior controlo do gesto da mão esquerda para que seja numa dinâmica *pp* (apesar de o piano elétrico não ser tão sensível a este tipo de diferenças de gesto). Quanto ao resto do andamento, foi-me difícil ajuizar a acuidade rítmica da aluna, e que por esta razão, seria melhor corrigir com recurso a gravações por parte da aluna e da minha parte.

Reflexões

Foi decidido que as gravações são a melhor forma de explicar as diversas células rítmicas do 2º andamento da sonata.

Planificação nº 3 – Aula 23 de 23 de Março de 2021

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (3 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual
<p>Moszkowsky Estudo n.10 (20 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Cognitivos Distinguir a intenção musical das vozes soprano e contralto. Compreender como estudar a peça • Afetivos/Emocionais Criar uma narrativa musical para envolver emocionalmente a aluna • Psicomotores Recalibrar as vozes (soprano e contralto) de modo que as vozes se interliguem de uma forma melódica • Estratégias Demonstração da intenção musical de eventuais passagens ou secções Recurso a metáforas, analogias e imagética. Dividir as peças por secções e definir as passagens que necessitam de mais compreensão Incentivar a imaginação da aluna em criar a sua própria narrativa musical.
<p>Hadyn Sonata 2º andamento (20 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender as mudanças de tonalidade Compreender a intenção musical • Afetivos/Emocionais Comprometimento da aluna para atingir objetivos propostos • Psicomotores Manter a mão esquerda numa dinâmica muito leve, enquanto a mão direita faz <i>cantabile</i> <p>⇒ Estratégias Usar analogias e metáforas para que a aluna tenha um maior entendimento musical Incentivar o pensamento crítico e a imaginação na aluna</p>
<i>Feedback</i> (2 mins)	Responder a eventuais dúvidas que surgiram durante a aula.

Programa e Observações

Moszkowky- estudo op.91 n.10

A aluna demonstrou progressos neste estudo. A professora estagiária incentivou o pensamento crítico da aluna, pedindo-lhe que tocasse as vozes de soprano e contralto em separado nos compassos 10-18 e que depois dissesse quais das vozes tinha mais significado para ela em termos melódicos. Para a aluna ter uma melhor ideia da distribuição das vozes, sugeri-lhe que usasse cores na partitura. A aluna referiu que ambas as vozes não lhe diziam muito, mas que a voz contralto lhe parecia ter mais significado. A professora estagiária recorreu à metáfora de duas amigas, uma a lamentar-se e outra a consolá-la para explicar que as duas vozes se complementam. No entanto, eu referi à aluna para construir um diálogo fictício entre duas amigas. Depois, em relação à voz do baixo, comparei-a com o ambiente envolvente da conversa das duas amigas (em casa, na igreja, etc). Pedi à aluna que tentasse fazer isso, sem ter receio de eventuais enganos (incentivo ao *fiddling* e *noodling*).⁴⁴

No compasso 17 chamei à atenção da intenção musical da colcheia pausa na voz contralto e para não fazer falso acentos pois isso não corresponde à intenção musical e quebra a linha melódica do soprano. Por isso, a aluna trabalhou e experimentou apenas a mão direita para melhorar musicalmente este diálogo. Para corrigir o falso acento da voz contralto, sugeri à aluna para evitar o polegar no si^b e usar o 5º dedo na voz de soprano. Chamei também à atenção da aluna para o gesto do 2º dedo, que deve ser encostado ao teclado. De uma forma geral, sugeri que a aluna trabalhasse da mesma forma em todo o estudo e que trabalhasse mais o diálogo das duas vozes e melhorasse os finais de frases e as transições entre as frases.



Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (2º andamento)

A aluna tocou todo o 2º andamento, tendo a professora estagiária corrigido as notas erradas. Aconselhei a aluna para trabalhar melhor os finais das frases e controlar melhor os gestos da mão esquerda para que não soasse muito forte. Demonstrei musicalmente a mão direita para que aluna entendesse melhor a intenção musical e os finais de frases.

No que diz respeito a duas notas ligadas, referi que a segunda nota é sempre mais piano, explicando e demonstrando que o gesto para a 2ª nota deve ser encostado (sem articular) ao teclado.

Foi também incentivada a aluna para melhorar o toque *legato* e escolher a dedilhação mais indicada para fazer *legato* nas notas repetidas.



⁴⁴ Fiddling e Noodling são essenciais para os alunos explorarem a sua musicalidade e imaginação (Thompson, 2018)

Planificação nº4 - Aula 24 de 6 de abril de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (2 mins.)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades e progressos que a aluna sentiu no estudo individual durante a semana
<p>Moszkowsky Estudo op.91 n.8 (1ª parte) (10 mins.)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Identificar as diferentes vozes e a linha melódica Identificar as passagens mais problemáticas e encontrar estratégias de estudo a fim de resolver essas passagens Fazer uma correta leitura das notas e do ritmo • Afetivos/Emocionais Incentivar a aluna a tocar com confiança e de forma expressiva a linha melódica • Psicomotores Trabalhar a sincronização e automatização das duas mãos Trabalhar o toque musical para ganhar mais consistência sonora e riqueza tímbrica <p>⇒ Estratégias Usar o “cantar” para entender a intenção musical Pensamento crítico na resolução de eventuais problemas Demonstrar estratégias de estudo individual</p>
<p>J.S.Bach Invenção a duas vozes em Dó Maior (20 mins.)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender o fraseado do tema principal da invenção Escolher as dedilhações mais apropriadas Identificar as passagens mais problemáticas • Afetivos/Emocionais Ganhar segurança e confiança • Psicomotores Trabalhar o toque a fim de evitar falsos acentos Trabalhar a independência das mãos <p>⇒ Estratégias Incentivar a expressividade musical Utilizar metáforas e analogias <i>Modeling</i> para demonstrar os toques musicais</p>

	Usar exercícios criativos para melhorar a compreensão da intenção musical.
<i>Feedback</i> (3 mins.)	Estabelecer com a aluna objetivos de estudo individual e esclarecer as principais dúvidas que surgiram durante a aula.

Aula 24 - 6 de abril de 2021

Programa e Observações

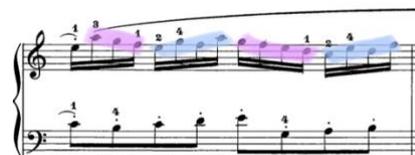
Moszkowsky- estudo op.91 n.8

A aluna fez uma leitura com mãos separadas do estudo dos compassos 1 a 7, tendo a professora corrigido algumas notas erradas. Para uma melhor compreensão da intenção musical, a professora estagiária sugeriu que aluna lesse as vozes em separado e que em casa apontasse na partitura as diferentes vozes. A professora incentivou o pensamento crítico perguntando à aluna questões sobre tonalidade e dedilhações da mão direita. Foi sugerido que estudasse com mãos juntas por pequenas secções, mas sempre com intenção musical e que evitasse tocar “nota a nota”.

J.S. Bach- Invenção a duas vozes em Dó Maior

Como foi a primeira aula presencial (pós confinamento obrigatório), quis verificar questões de dedilhações e de toques que não foram possíveis de detetar durante as aulas E@D.

Foram por isso trabalhados cada voz, num andamento lento, questões de toque musical e de direção melódica, tendo em atenção os falsos acentos. Foi trabalhada a intenção musical, sobretudo nos compassos 3 e 4. Sugeri o exercício de usar as duas mãos (rosa-mão direita; azul-mão esquerda) para fazer a voz soprano, para que aluna compreendesse melhor a intenção musical e os padrões melódicos. Depois deste exercício, a aluna melhorou visivelmente o fraseado.



Planificação nº 5– Aula de 29 de 22 de abril de 2021

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual.
<p align="center">Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento) (20mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos <p>Controlar as dinâmicas e as resoluções de finais de frase Compreender a intenção musical dos diferentes temas da sonata</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais <p>Expressar musicalmente os diferentes caracteres da sonata Tocar com confiança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotores <p>Sincronizar as mãos nas passagens que contêm <i>trills</i> Controlar os gestos, sobretudo nas partes de acompanhamento Realizar diferentes gestos em diferentes articulações</p> <p>⇒ Estratégias Demonstração Incentivo ao pensamento crítico Comprometimento</p>
<p align="center">Moszkowky Estudo op.91 n.8 (20 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos <p>Identificar as passagens mais problemáticas e encontrar estratégias de estudo a fim de resolver essas passagens Fazer uma correta leitura das notas e do ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais <p>Incentivar a aluna a tocar com confiança e de forma expressiva a linha melódica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotores <p>Trabalhar a sincronização e automatização das duas mãos Trabalhar o toque musical para ganhar mais consistência sonora e riqueza tímbrica</p> <p>⇒ Estratégias Pensamento crítico na resolução de eventuais problemas Demonstrar estratégias de estudo individual Comprometimento</p>
<i>Feedback</i> (5 mins)	Esclarecer as dúvidas da aluna e estabelecer objetivos de estudo individual.

Aula 28 - 22 de abril de 2021

Programa e Observações

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

A aluna tocou de memória a exposição da sonata tendo sido elogiada nos progressos nos *trills* e incentivada a tocar com mais peso. Foram trabalhadas as seguintes passagens:

- Cps. 4-8: Pedi à aluna que tocasse com mais peso, pois isso ajudaria a fazer a resolução do final de frase. Para ganhar confiança pedi à aluna que tocasse apenas com mão direita.
- Cps. 18- 23: Pedi à aluna que trabalhasse musicalmente apenas a mão direita, pois a passagem estava muito apressada e a aluna estava a tocar muito “nota a nota”. Sugeri também à aluna que não usasse as mesmas dedilhações nas notas repetidas. De seguida, pedi à aluna que trabalhasse a mão esquerda para que esteja mais controlada e com mais peso.

Moszkowky- estudo op.91 n.8

A aluna revelou poucos progressos na leitura deste estudo por falta de disponibilidade. Foram trabalhados os compassos 9 a 15 com mãos separadas, tendo incentivado a aluna a entender o fraseado musical. Além disso, foi reiterada a necessidade de a aluna anotar as dedilhações apropriadas. De seguida foi trabalhada a sincronização das mãos compasso a compasso, tendo a professora demonstrado várias vezes como executar as passagens mais difíceis. Como sugestão de estudo individual, pedi à aluna que repetisse várias vezes pequenas seções nas novas passagens.

Planificação nº6 - Aula 31 de 29 de abril de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (2 mins.)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades e progressos que a aluna sentiu no estudo individual durante a semana
Escalas e Arpeggios (10 mins.)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Entender como trabalhar os aspetos técnicos das escalas, nomeadamente na passagem do polegar e estabilização do pulso • Afetivos/emocionais Compreender a importância do estudo das escalas e <i>arpeggios</i> • Psicomotores Verificar o posicionamento da mão e a passagem do polegar, bem como a sincronização e dexteridade na junção das duas mãos <p>⇒ Estratégias Trabalhar as escalas começando pela parte descendente para ganhar mais automatização</p>
Moszkowsky Estudo op.91 n.8 (1ª parte) (10 mins.)	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Identificar as diferentes vozes e a linha melódica Identificar as passagens mais problemáticas e saber as estratégias de estudo a fim de resolver essas passagens • Afetivos/Emocionais Ganhar confiança e segurança Incentivar a aluna a tocar com confiança e de forma expressiva a linha melódica • Psicomotores Trabalhar a sincronização e automatização das duas mãos Trabalhar o toque musical para ganhar mais consistência sonora e riqueza tímbrica <p>⇒ Estratégias Usar o “cantar” para entender a intenção musical Trabalhar por seções a fim de automatizar as dedilhações previamente estabelecidas Pensamento crítico na resolução de eventuais problemas Demonstrar estratégias de estudo individual</p>

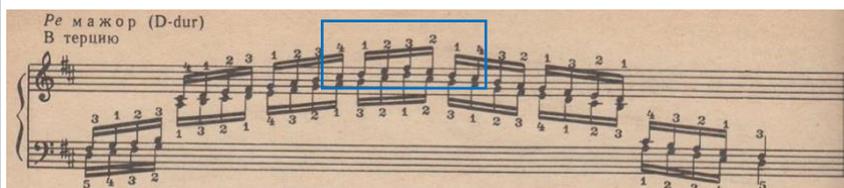
<p>Haydn Sonata em Si^b Maior Hob. XVI:2 (1º andamento)</p> <p>(20 mins.)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos <p>Compreender a estrutura da sonata</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais <p>Ganhar segurança e confiança</p> <p>Incentivar a aluna a ter uma imagem musical da sonata (por temas), fazendo nuances de dinâmicas e de caracteres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotores <p>Trabalhar sincronização das mãos em passagens que contenham os <i>trills</i> (ex: cps. 7, 9, 41, 43, 70, 129)</p> <p>Trabalhar musicalmente os <i>trills</i></p> <p>Trabalhar o ritmo da mão direita nos compassos 12-17</p> <p>⇒ Estratégias</p> <p>Incentivar a criatividade e expressividade musical na construção da narrativa musical</p> <p>Utilizar metáforas e analogias durante a caracterização da sonata e construção da narrativa musical</p>
<p><i>Feedback</i> (3 mins.)</p>	<p>Estabelecer com a aluna objetivos de estudo individual e compreender as principais dúvidas que surgiram durante a aula.</p>

Aula 31 - 29 de abril de 2021

Programa e Observações

Escalas e Arpeggios

A aluna tocou as escalas e *arpeggios* de Ré Maior e ré menor. Para ganhar mais confiança na transição entre a parte ascendente e descendente nas escalas à 6^a e 10^a, foi sugerido que tocasse apenas as últimas 4 notas da parte ascendente e as primeiras 4 notas da parte descendente (conforme figura) e que repetisse várias vezes a transição com vista a automatizar a dedilhação.



Moszkowky- estudo op.91 n.8

A aluna tocou a 1ª parte do estudo, tendo feito alguns progressos. No entanto, notava-se ainda muita insegurança na sincronização das duas mãos, razão pela qual sugeri um estudo muito focado e atento nos movimentos e com envolvimento emocional. Trabalhei com a aluna as passagens dos compassos 3-6 e 9- 15, corrigindo as notas erradas e pedindo-lhe que tocasse com firmeza cada colcheia. Essa estratégia ajuda a aluna a ganhar memória cinética dos movimentos que têm de ser realizados, no entanto, essa estratégia não deve ser utilizada em demasia pois incentiva o tocar “nota a nota”. De seguida, trabalhei com a aluna o fraseado da voz soprano, sugerindo que cantasse a melodia.

Haydn- Sonata em Si b Maior, Hob.XVI:2 (1º andamento)

A aluna tocou a exposição da sonata, tendo sido trabalhados os seguintes compassos:

- Cps. 1-7: Foi trabalhado o fraseado de modo a que a aluna se apercebesse e concretizasse melhor a resolução da frase nos compassos 7 e 8. Os *trills* estavam bastante melhor mas continuei a trabalhar com a aluna para que o *trill* soasse mais ligeiro. Sugeri à aluna que tocasse com a mão esquerda as notas principais do *trill* para que ganhe uma maior consciência dessa resolução.
- Cps. 8-11: À semelhança da seção anterior, foi, também, trabalhado o fraseado para que a resolução fosse melhor concretizada.
- Cps. 12- 16: A aluna estava a fazer incorretamente os ritmos. Por isso recorri a um conjunto de estratégias para corrigir o ritmo, que já estava bastante interiorizado na aluna (a aluna fazia as duas fusas antes do tempo). Sugeri à aluna que tocasse apenas a primeira nota da mão direita (polegar) juntamente com a mão esquerda, para ganhar mais consciência de que o polegar tocava a tempo. De seguida, demonstrei o ritmo tocando um *ostinato* (imaginário) de semicolcheias para que a aluna ouvisse como as notas se encaixavam. Finalmente, numa perspetiva mais abrangente pedi à aluna que encarasse estes compassos como exercícios de Formação Musical, pedindo-lhe para entoar o ritmo da mão direita enquanto usa as mãos para o ritmo da mão esquerda.



3.10.4. Aluna D

Planificação 1- Aula 5 de 19 de Novembro 2020	
Programa	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i></p> <p>(5 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma comunicação de confiança entre aluna e professora estagiária • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana em relação ao estudo individual • Troca de impressões sobre o estudo individual
<p>J.S.Bach</p> <p>Fuga</p> <p>BWV 854</p> <p>(30 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos <p>Reconhecer a tonalidade da fuga</p> <p>Reconhecer o tema da fuga nas diferentes vozes</p> <p>Organizar a fuga em secções de estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais <p>Curiosidade por diferentes interpretações da fuga</p> <p>Apresentar ideias de como tocar as diferentes vozes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicomotores <p>Decidir as dedilhações</p> <p>Fazer o fraseio correto num tempo lento</p> <p>Respeitar as ligaduras e notas prolongadas</p> <p>Dar ênfase ao tema</p> <p>⇒ Estratégias</p> <p>Explicar em como analisar uma fuga e identificar possíveis modulações da tonalidade, nomeadamente para as tonalidades relativas e dominantes</p> <p>Se houver junção de mãos esta tem que ser muito lentamente (com metrónomo) e por secções muito pequenas, sempre com atenção à dedilhação e se possível ao fraseado</p>
<p><i>Feedback</i></p> <p>(10 mins)</p>	<p>Ouvir as impressões da aluna sobre a aula e estabelecer metas para o estudo individual tendo em consideração o <i>feedback</i> da aluna.</p>

Programa e Observações

J.S. Bach- Fuga BWV 854

Ouvi a aluna a partir do cp.16 até ao fim para me aperceber do ponto da situação. A aluna já junta as mãos em tempo lento durante a fuga, mas percebi que tínhamos de trabalhar os seguintes pontos:

- Explicar que o sujeito começa com pausas e que as pausas têm uma energia muito própria.
- Compreender onde estão os diversos sujeitos da fuga
- Trabalhar musicalmente o fraseado das semicolcheias.
- Dedilhações

Foram trabalhados os seguintes compassos:

- Compasso 1-3: Foi trabalhada a intenção musical do sujeito e explicada como as pausas têm um papel importante no caráter da fuga.
- Compasso 16: Foi realçado que o tenor executa o sujeito e sugeri à aluna que dessa mais ênfase ao tenor. Referi que o soprano realiza um fraseio muito bonito, mas que por agora, seria importante trabalhar e realçar o tenor. Foi sugerido à aluna para trabalhar de forma aprimorada e com cuidado no fraseado em várias perspetivas:
 1. Vozes separadas
 2. Trabalhar as vozes da mão esquerda com as duas mãos
 3. Trabalhar com as mãos separadas
- Compasso 17-20: Foi referida também a importância de ter as dedilhações bem definidas. Foi também trabalhada de forma musical a mão esquerda.
- Compasso 21-23: Foi explorado com a aluna (juntamente com a professora cooperante) a dedilhação mais confortável. Foi trabalhado o *voicing* da mão direita (cp.21) e a melhor forma de redistribuir as mãos como forma de manter o contralto *legato* (RH – mão direita e LH- mão esquerda)

Planificação nº 2 – Aula 21+22 de 15 de fevereiro de 2021

Programa	Objetivos e Estratégias
<p><i>Warm Up</i> (5 mins)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual • Testar a qualidade da transmissão da plataforma ZOOM
<p>Moskowsky Estudo op.73 n.12 (35 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreensão do sentido musical Identificar a tonalidade do estudo Identificar o objetivo do estudo (dexteridade, qualidade tímbrica) Definir e explorar a dedilhação mais adequada para a aluna Contextualizar a sonata • Afetivos/emocionais Motivar a aluna para a importância da prática dos “estudos” no aperfeiçoamento, na dexteridade e na destreza da técnica pianística, tendo sempre presente a intenção musical da obra • Psicomotores O uso flexível do pulso e antebraço como auxiliar da execução das semicolcheias evitando tensão desnecessária <p>⇒ Estratégias</p> <p>Explicar e demonstrar o conceito de economia de movimentos (dedos encostados ao teclado), usando movimentos ligeiros do antebraço para auxiliar os dedos considerados fracos (4º e 5º dedos)</p> <p>Usar os ritmos 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4 e mesmo 8 a 8 Acentuar o 5º dedo Para ajudar a mão esquerda, que normalmente se apresenta mais tensa, pretendo explicar as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tocando ao mesmo tempo com a mão direita para que a aluna replique as sensações proprioceptivas da mão direita na mão esquerda. A mão direita executa as notas espelhadas da mão esquerda • Em relação ao acorde arpejado do compasso 11, trabalhar o posicionamento, tendo em conta a próxima posição do polegar. <p>Nos compassos 30-31, explorar com a aluna qual a dedilhação mais indicada.</p>
<p>Kabalevsky Sonata op.46 (1º andamento)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender a intenção musical da sonata Compreender a estrutura da sonata e identificar os diferentes temas da sonata

(45 mins)	<p>Estimular o pensamento crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetivos/Emocionais Ter curiosidade em escutar interpretações da sonata Explorar o conteúdo emocional da obra, tendo em conta o seu contexto. É uma obra neoclássica, com apologia ao nacionalismo, de características heroicas Envolvimento com os diferentes tipos de gestos • Psicomotores Sincronização das mãos e utilização de diferentes tipos de ataques mais adequados à intenção musical, nomeadamente no que diz respeito aos acentos musicais em toda a sonata e ao <i>legato cantabile</i> da linha melódica da mão direita (Tema B) ⇒ Estratégias Demonstração ao piano, num andamento lento, com ênfase nos diferentes gestos Recorrer às analogias e imagética Incentivar o pensamento crítico
<i>Feedback</i> (5 mins)	Esclarecer as principais dúvidas que eventualmente surgiram durante a aula.

Aula 21+22 (E@D) – 15 de Fevereiro de 2021	
Programa e Observações	
<p style="text-align: center;">Kabalevsky- Sonata em Fá Maior op.46 (1º andamento)</p> <p>A aluna tocou nesta aula a 1ª seção do desenvolvimento da sonata (cps. 49-122), com bastante segurança. Por isso, nesta aula foram trabalhadas principalmente questões relativas ao gesto e à intenção musical. A professora estagiária também explicou o contexto da obra e os dois tipos de caráter presentes na obra, o caráter heróico-bélico e o caráter de exaltação pela pátria (Suk Hwa Kim, 2013). Foram trabalhadas as seguintes seções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cps-49-56: A aluna fazia gestos verticais por cada nota. Foi explicado e demonstrado que quando a linha melódica está em <i>legato</i> o gesto musical não pode ser feito com ataques verticais, mas sim com gestos muito fluidos e conectados. A professora estagiária recorreu à demonstração de gestos e a analogias para que a aluna compreendesse como diferentes gestos afetam a linha melódica. Como verifiquei que a aluna tinha tendência em fazer um gesto vertical (cima para baixo) no início da frase, sugeri à aluna que pensasse numa aproximação de baixo para cima, para contrariar esse hábito⁴⁵. Apliquei outras analogias para que a aluna 	

⁴⁵ Brethaupt (1909) revela que movimentos articulados e separados de dedos não são adequados na produção de *legato*. (p.50)

entendesse os gestos que favorecem a produção de um *legato*, tais como enterrar os dedos na areia ou massajar alguém, com vista a um toque de *legato*, na qual é necessário o peso do pulso e movimentos bastante fluidos.⁴⁶ Em relação aos gestos do acompanhamento realizados pela mão direita estavam melhores, mas continuei a incentivar a aluna a controlar mais estes gestos (perto do teclado) a fim de não quebrar a linha melódica principal. Uma das estratégias referidas à aluna, para ganhar melhor percepção entre as duas partes da mão direita, é a de tocar o acompanhamento com a mão esquerda.

- Cps. 57- 69: À semelhança da seção anterior, foi também referido à aluna que evitasse gestos verticais e pensasse numa linha melódica mais ondulante, evitando também acentuar a nota depois da pausa colcheia (cp. 60). Quanto à mão esquerda, sugeri à aluna um toque menos articulado para dar ênfase a um caráter mais misterioso.
- Cp. 70: Foi sugerida à aluna que não tocasse o acorde tão forte para que depois tivesse alguma margem para fazer o crescendo.
- Cps. 70-78: Foi referido que os gestos para a linha melódica presente em ambas as mãos são diferentes dos gestos para executar os acordes do acompanhamento (também em ambas as mãos). Ou seja, para a linha melódica o ataque deve ser com mais peso e com dedos firmes, enquanto os gestos do acompanhamento devem ser realizados próximo do teclado.
- Cps. 79- 101: Foram ponderadas algumas questões de distribuição de mãos nos compassos 85 e 90. Foi também sugerido um trabalho mais cuidado em relação às diferentes vozes entre os compassos 93 e 101.

Moszkowsky- estudo op.73 n.12

A peça ainda se encontra numa fase de leitura. Foram sugeridas algumas dedilhações tendo em atenção o conforto da aluna, nomeadamente para os acordes da mão esquerda no compasso 4. Foram referidas algumas estratégias de estudo, explicando a conceção de “economia de movimentos” para que no futuro ganhe velocidade e evite tensão. A aluna deve tocar com o braço relaxado, com os dedos próximos do teclado e empregando alguma rotação do antebraço.

Foram também corrigidas algumas notas erradas da mão direita no compasso 8.

Reflexões

As aulas de E@D exigem aos professores mais esforço para captar e para demonstrar como refinar diversos elementos musicais (timbre, expressividade, dinâmicas, etc), bem como a visualização de questões de técnica e de postura. No entanto, a aluna demonstrou trabalho e entusiasmo sobretudo na Sonata de Kabalevsky.

⁴⁶ Baseado em Leschetizky: “When a strong, full tone is to be brought out *legato* in a *cantilena*, the strength of the fingers does not suffice, but must be reinforced by wrist-pressure (...) (Brée, 1997, p.29). Por sua vez Berman (2017), refere que o “gliding movement” é essencial na produção de um *legato* fluido. (p.6)

Planificação nº 3 – Aula de 27+28 de 24 de Março de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (3 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os progressos que a aluna teve durante a semana no estudo individual • Testar a qualidade da transmissão da plataforma ZOOM
<p>Claudio Carneyro Bailadeiras (40 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Com o objetivo de preparar a gravação para o concurso online, é necessário saber identificar/prever as passagens que exigem melhor controlo mental e psicológico e saber o que e como estudar estas mesmas passagens • Afetivos/emocionais Criar uma narrativa musical que evoque as danças populares portuguesas. A preparação mental e psicológica pode e deve ser praticada durante o estudo individual. Ganhar confiança para a performance • Psicomotores Trabalhar as passagens que requerem um maior controlo psicomotor, tendo em conta a velocidade e o contexto de performance <p>⇒ Estratégias Demonstração Metáforas e imagética Incentivar o pensamento criativo</p>
<p>J.S.Bach Prelúdio e Fuga BWV 854 (45 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Com o objetivo de preparar a gravação para o concurso online, é necessário saber identificar/prever as passagens que exigem melhor controlo mental e psicológico e saber o que e como estudar estas mesmas passagens • Afetivos/Emocionais Apreciar de forma crítica os resultados sonoros Capacidade de criar uma narrativa musical e expressividade Interiorizar o sentido musical • Psicomotores Controlo da sonoridade e de andamento Produzir um toque controlado e firme na execução das semicolcheias. Promover a igualdade digital Criar diferentes timbres para cada voz <p>⇒ Estratégias Incentivar o pensamento crítico</p>

	Metáforas e analogias Demonstração
<i>Feedback</i> (2 mins)	Compreender as dúvidas da aluna e estabelecer objetivos de estudo.

Aula 27+28 (E@D) - 24 de Março de 2021

Programa e Observações

Carneyro- Bailadeiras

A aluna tocou com bastante confiança a peça. A professora estagiária começou por pedir à aluna para descrever como usava o metrónomo nesta peça. A aluna referiu que colocava o metrónomo a 2 tempos (a semínima), tendo a professora estagiária sugerido que colocasse o metrónomo a contar apenas o 1º tempo para que a aluna tocasse com mais fluidez, ganhasse mais consciência do 1º tempo, especialmente no início e, finalmente, ter mais perceção das passagens mais apressadas. A segunda observação foi a de prestar atenção às dinâmicas e aos diferentes caracteres nas seguintes seções:

- Cps. 27- 34: Sensibilizei a aluna para fazer mais *pp*, com um carácter mais misterioso e matreiro. Também disse à aluna para acrescentar o pedal *una corda*.
- Cps. 35- 43: Começar *piano* e ir aumentando de intensidade e energia. Também referi à aluna para brincar mais com os acordes e dar ênfase à voz do meio para realçar uma melodia estilo “lenga a lenga”. Incentivei-a para não crescer demasiado cedo (*poco crescendo*) e para guardar mais energia para que a narrativa seja mais divertida e surpreendente.
- Cps. 44- 60: Sugeri-lhe para fazer mais contrastes entre o *mf* e o *pp*, dizendo-lhe para usar o pedal *una corda*. Além disso, apesar de terem os mesmos motivos melódicos os gestos são diferentes para que sejam de dinâmicas diferentes. Também sugeri à aluna para não se apressar e fazer as repetições num carácter mais divertido.

Pedi à aluna que tocasse toda a peça com repetição incluída. Para incentivar o pensamento criativo da aluna, pedi-lhe que não fizesse as repetições iguais. Como a aluna não tem estudado muito a peça com a repetição, trabalhei com a aluna a transição entre as duas repetições.

Finalmente, a terceira observação foi de prestar atenção à postura corporal e à tensão maxilar que a aluna revela durante a execução da peça.

J.S. Bach- Prelúdio e Fuga BWV 854

Comecei por comentar a gravação desta peça, tendo dito à aluna para corrigir o toque superficial, pois isso não ajuda à igualdade digital nem a uma sonoridade consistente, sobretudo na execução das semicolcheias (quer no prelúdio quer na fuga). Também sugeri à aluna que encarasse o prelúdio e fuga como uma peça e não duas peças distintas. Também chamei à atenção da aluna que quando uma determinada peça é revista, esta deve ser revista num andamento lento e com muita atenção aos detalhes e às sensações proprioceptivas. Em relação ao prelúdio pedi à aluna para tocar com mais peso.

Durante a aula, foi trabalhado o prelúdio, num andamento lento, para aprimorar o fraseado e a direção melódica e incentivar a expressividade natural da aluna. Foram trabalhados os seguintes compassos do prelúdio:

- Cp. 12: Pedi à aluna para fazer mais contraste entre as vozes, sugerindo que fizesse as vozes do meio numa dinâmica mais leve e com um timbre diferente, para não quebrar as notas longas do baixo e do soprano. Também referi à aluna para explorar melhor as dedilhações que permitam um toque mais *legato*.



- Cp. 13: Chamei à atenção da aluna que a nota si da voz contralto vem de uma ligadura e, como tal, não é para ser repetida. Também incentivei uma maior diferença entre as vozes soprano e contralto, sugerindo que tocasse as duas vozes com as duas mãos. Também foi trabalhado o toque *legato* das notas repetidas da voz do soprano, sendo pedido à aluna que não articulasse os dedos, fazendo uso da analogia de “dedos colados”.

- Cp. 14: Para ganhar igualdade digital sugeri exercícios criativos para aluna ganhar mais consistência, confiança e automatização.

Em relação à fuga, elogiei o trabalho feito e sugeri que não pensasse tanto “nota a nota”. Referi que é importante estudar com metrônomo, mas que deve ter sempre em atenção o fraseado de cada voz. Assim, foram trabalhados os seguintes compassos:

- Cp. 5: Trabalhar a resolução e corrigir os falsos acentos.
- Cps. 13-16: Trabalhar melodicamente a voz de soprano para que não soasse “nota a nota” e não tirasse protagonismo à voz de tenor.

- Cps. 22-24: Trabalhar a distinção entre as vozes soprano e contralto, chamando à atenção da aluna para as pausas na voz de soprano. Referi que essas pausas, são melódicas e que têm como função respirar e dar mais ênfase à voz soprano. Mas para isso acontecer, a voz contralto tem que ser sempre em *piano* e com gestos próximos ao teclado.



Planificação nº 4 – Aula de 29+30 de 8 de abril de 2021

Programa (tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (3 mins)	Compreender quais as dificuldades e os progressos da aluna durante o estudo individual a fim de decidir o que vai ser trabalhado durante a aula
Kabalevsky Sonata op.46 (85 mins)	<p align="center">⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Identificar as passagens mais problemáticas Analisar os problemas e saber quais as estratégias de estudo Fazer uma correta leitura das notas, ritmo, articulações e dinâmicas Analisar e explorar as dedilhações mais indicadas para a execução de passagens tecnicamente mais desafiantes Compreender a intenção musical • Afetivos/emocionais Explorar o conteúdo emocional da obra, tendo em conta o seu contexto Explorar diferentes caracteres nas diferentes seções da sonata Envolvimento com os diferentes tipos de gestos • Psicomotores Trabalhar as passagens que requerem melhor controlo psicomotor, tendo em conta a velocidade e o contexto de performance Fazer contrastes entre as diferentes vozes <p align="center">⇒ Estratégias</p> <p>Demonstração Metáforas e imagética Incentivar o pensamento criativo</p>
<i>Feedback</i> (2 mins)	Compreender as dúvidas da aluna

Programa e Observações

Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

Foi trabalhada a 2ª parte do desenvolvimento da sonata (cps. 123 a 252). Como foi a primeira aula presencial (após confinamento), apercebi-me que a mão esquerda tinha de ser melhor trabalhada a nível de precisão e controlo de gestos. Foi trabalhada a mão esquerda num andamento lento com a atenção no gesto de modo que soasse o mais *pp* possível. Sugeri o uso de exercícios por ritmos para que a aluna ganhasse mais consistência nos dedos e automatização.

Também corriji as dedilhações da aluna, pois as dedilhações escolhidas pela aluna não me pareceram de todo indicadas. De seguida, foi trabalhada a linha melódica (soprano), estimulando o

pensamento crítico e criativo da aluna tendo em vista melhorar o fraseado. Referi que, apesar de a linha melódica estar na voz do soprano, era importante dar uma consistência orquestral (tipo orquestra de sopros) à mão direita e saborear as notas dissonantes. Para isso, sugeri à aluna um toque com mais peso para que as notas fossem bem timbradas. Demonstrei a direção melódica da voz soprano para que a aluna compreendesse a intenção musical.

Foi trabalhada a passagem dos compassos 140-145, referindo algumas estratégias de estudo para automatizar e ganhar velocidade, tais como, estudar com reflexos rápidos, estudar por acordes e usando ritmos. Foi também pedido à aluna que não tocasse a

mão esquerda tão forte para não se sobrepor aos acentos musicais da mão direita. Em relação às dinâmicas, pedi à aluna que “brincasse” mais com as dinâmicas e não fizesse tantos *crescendos*, para dar um caráter mais secreto e conspirativo. Além disso, chamei à atenção da aluna para alguns *sub.piano*, e para o facto de que o *ff* só acontece no compasso 145. Nos compassos 168, 170, 179 e 182, foram corrigidos os falsos acentos, que perturbavam a nota longa da mão esquerda.

Os compassos 190 a 200 foram trabalhados num andamento lento, tendo em atenção os acentos musicais e o *crescendo*.

Em relação às passagens da mão esquerda nos compassos 212, 220, 228, 230 e 232, ajudei a aluna a ganhar mais agilidade, pedindo-lhe para não fazer *legato*. No estudo individual, a aluna deve usar reflexos rápidos e automatizar as posições dos *arpeggios* a fazer. Trabalhei com a aluna estes *arpeggios* por forma a corrigir alguns movimentos supérfluos e a posição do pulso, que estava demasiado alto.

Moszkowky- estudo op.72 n.12

Trabalhei com a aluna a mão esquerda dos compassos 19-22, pedindo-lhe que não articulasse tanto o polegar e que usasse uma ligeira rotação do pulso para ajudar os 4º e 5º dedos. Como estratégia de estudo sugeri à aluna para trabalhar melhor as transições entre diferentes posições.



Planificação nº 5 – Aula 41 de 14 de maio de 2021

Programa (Tempo)	Objetivos e Estratégias
<i>Warm Up</i> (5 mins)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as dificuldades que a aluna teve durante a semana no estudo individual. • Definir conteúdos a abordar durante a aula
<p>Kabalevsky Sonata op.46 (1º andamento) (35 mins)</p>	<p>⇒ Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cognitivos Compreender a intenção musical e o carácter da sonata Compreender a estrutura da sonata e identificar os diferentes temas da sonata Identificar as passagens problemáticas Controlar as dinâmicas e o andamento, sobretudo nas passagens musicalmente mais expressivas Apreciar os resultados sonoros produzidos pelo toque e pelo uso do pedal <i>legato</i> • Afetivos/Emocionais Explorar o conteúdo emocional da obra, tendo em conta o seu contexto Explorar a expressividade musical da aluna • Psicomotores Trabalhar as passagens que requerem melhor controlo psicomotor, tendo em conta a velocidade e o contexto de performance Fazer contrastes entre as diferentes vozes na seção do desenvolvimento Controlar a dinâmica da parte do acompanhamento Fazer diferentes gestos para cada voz Trabalhar os pedais <i>legato</i> e <i>sostenuto</i> <p>⇒ Estratégias Demonstração ao piano, num andamento lento, com ênfase nos diferentes gestos Recorrer às analogias e imagética Incentivar o pensamento crítico</p>
<i>Feedback</i> (5 mins)	Esclarecer as dúvidas da aluna e estabelecer objetivos de estudo individual.

Programa e Observações

Kabalevsky- Sonata op.46 (1º andamento)

A aluna tocou a parte final da exposição e a 1ª parte do desenvolvimento da sonata, tendo mostrado progressos consideráveis. Foram trabalhadas a nível musical as transições entre as diferentes secções, tendo-me focado nos seguintes pontos:

- Cps. 70-84: Incentivei o envolvimento emocional e o pensamento crítico e criativo da aluna para que a interpretação fosse mais expressiva, nomeadamente, na construção da ideia musical *poco agitato*. Pedi à aluna que não tocasse tão *forte* os acordes de acompanhamento.
- Cps. 93, 95, 97, 98 e 99: Foram exploradas diversas estratégias de estudo para melhorar a clareza das fusas.
- Cps. 93-101: Foi trabalhada a intenção musical dessa secção, referindo que a linha melódica de tenor estava um pouco agressiva. Para melhorar a expressividade dessa linha melódica, recorri ao uso de metáfora do violoncelo a tocar expressivamente as notas mais agudas. Sugeri à aluna para trabalhar apenas a mão esquerda e que controlasse melhor o toque para criar uma linha melódica mais suave e com um diferente timbre em relação às restantes vozes.
- Cps. 98- 103: Trabalhar a transição do *poco rit.* para a secção *dolce/a tempo*.
- Cps. 102-121: Primeiro sugeri uma mudança das dedilhações para que a aluna fizesse o baixo (mão esquerda) mais *legato*. Partilhei com a aluna as razões de fazer o baixo em *legato* que são as seguintes:
 - Imitação do violoncelo a tocar em *pp* as cordas graves, mas com uma sonoridade profunda e muito expressiva.
 - Maior controlo do toque, pois a proximidade ao teclado permite tocar mais *piano*.

De seguida, referi que o *rit.* só começava no compasso 118 e pedi-lhe que tocasse a linha melódica do tenor com uma sonoridade menos agressiva. Chamei à atenção da aluna para intenção musical da pausa colcheia na voz do baixo, pedindo-lhe que mudasse bem o pedal. Para estimular a expressividade da aluna continuei a recorrer à referida metáfora do violoncelo e finalmente para melhorar o carácter *dolce* sugeri a imagética da cena romântica de Romeu e Julieta, sugerindo-lhe a ouvir obras orquestrais de Kabalevsky.

3.11. Descrição das atividades no âmbito de PES

Tendo em conta as restrições, conforme o plano de contingência publicado em Setembro de 2020 pela EACMCGA, algumas das atividades foram restringidas, alteradas ou suspensas. Como tal as audições públicas contaram apenas com a presença do aluno, da professora cooperante e da professora estagiária.

3.11.1. Atividades com participação ativa

Audição de Janeiro		
Datas	Local Salas 43 e 46 da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Participantes Todos os alunos da classe da Professora Patrícia Sousa
Objetivos Facultar oportunidades para tocar em público Estimular a motivação dos alunos. Desenvolver as capacidades performativas dos alunos.		
Relatório da atividade Devido às restrições resultantes da pandemia covid-19 a audição foi substituída por gravações audiovisuais das obras no contexto de sala de aula.		
Audição de Maio		
Datas 22 de maio (adiada para 2 de junho)	Local Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Participantes Todos os alunos da classe da Professora Patrícia Sousa
Objetivos Facultar oportunidades para tocar em público Estimular a motivação dos alunos. Desenvolver as capacidades performativas dos alunos.		
Relatório da atividade Devido aos constrangimentos resultantes da pandemia Covid-19 e à incompatibilidade de horários dos alunos com a marcação do auditório, a audição foi adiada para 2 de Junho de 2021.		

Concerto de jovens pianistas de compositores portugueses (Fundação Calouste Gulbenkian de Paris)		
Datas 2 de Junho	Local Sala 46 da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Participantes Aluna D e G ⁴⁷
<p>Relatório da atividade</p> <p>Participei e colaborei com a professora cooperante nas gravações das alunas para a iniciativa da Fundação Calouste Gulbekian (Paris). Foi feita uma edição dos vídeos para remeter aos organizadores do evento.</p>		

3.11.2. Atividades organizadas

Vídeo das audições de Janeiro		
<p>Relatório da atividade</p> <p>Foi feito um vídeo compilando as audições de todos os alunos realizadas em Janeiro, uma vez que as audições não tiveram público.</p> <p>Este vídeo teve como objetivo incluir os pais e os colegas na apreciação do trabalho realizado pelos alunos. Os encarregados de educação e os colegas são essenciais para a valorização, sentido de pertença e motivação para a prática pianística.</p>		
		
<p><i>Figura 24- Clip inicial do vídeo</i></p>		
Workshop: “O cérebro musical”		
Datas 28 de Maio	Local ZOOM online	Participantes Classe da Professora Patrícia Sousa e participantes voluntários

⁴⁷ Aluna da Classe da Professora Patrícia Sousa (fora do âmbito de Estágio)

Objetivos

Explicar o funcionamento do cérebro

Explicar os benefícios da prática instrumental

Conhecer estratégias de estudo baseadas nas particularidades de cada aluno.

Relatório

Foi feito um workshop online a fim de dar a conhecer a alunos a temática da neuromúsica com os seguintes pontos:

- O que é a Neurociência?
- Breve descrição do sistema nervoso
- Neurónios, sinapses e neuroplasticidade.
- O processamento da música no cérebro
- Os benefícios da aprendizagem do instrumento musical.



Figura 25- Poster do workshop.

Piano à conversa

Datas 22 de maio (adiada para 2 de Junho)	Local Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	Participantes Classe da Professora Patrícia Sousa.
--	--	---

Objetivos

Estimular o sentido de pertença dos alunos na classe da professora Patrícia Sousa

Incorajar o gosto pela prática instrumental

Relatório

Nesta atividade, a professora estagiária ajudou a professora cooperante a organizar a audição, no qual estão incluídos momentos de conversa e de partilha de momentos mais marcantes por parte de atuais alunos da Professora cooperante. Essa atividade tem em vista reforçar o sentido de pertença dos alunos na classe da professora cooperante, pois sendo as aulas de piano individuais e no contexto da pandemia, esses momentos foram escassos. Foi pedido à aluna A e D, que partilhassem esses momentos especiais.

3.11.3. Outras atividades

Acompanhamento de estudo do aluno B

Com vista a estimular a motivação do aluno B para o estudo individual durante o período do confinamento geral, a professora estagiária mostrou disponibilidade em acompanhar (via *online*) o estudo individual do aluno B. Esse acompanhamento substituiu, em parte, as gravações para as aulas assíncronas e, fundamentalmente, teve em vista implementar estratégias para o estudo individual e gosto pela prática pianística. O aluno respondeu positivamente ao estudo acompanhado tendo revelado alguns progressos nas semanas seguintes. O estudo acompanhado foi realizado através da plataforma ZOOM em 18 e 23 de Março de 2021.

Avaliações do 2º período dos alunos

A professora estagiária assistiu e participou nas avaliações dos quatro alunos tendo tido oportunidade de compreender melhor como se processa as avaliações escolares. Para todos os níveis o peso percentual de avaliação para 1º, 2º e 3º períodos é de, respetivamente, 20%, 40% e 40% e os critérios de avaliação constam no anexo 15.

Capítulo 4. Reflexões finais

Durante o período de estágio, realizado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, no âmbito da disciplina de Piano da Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de assistir e coadjuvar aulas de quatro alunos do ensino articulado de diferentes graus do ensino básico e secundário da Professora Cooperante Patrícia Sousa.

A experiência do estágio proporcionou-me o contato com diversos desafios pedagógicos, sobretudo decorrentes da conjugação dos objetivos específicos de cada grau de ensino com as características de cada aluno e seu ambiente familiar de estudo, a que devo acrescentar também o desafio pedagógico do “ensino à distância” que veio introduzir a necessidade de serem reequacionadas algumas estratégias pedagógicas num ambiente de ensino-aprendizagem de piano diferenciado do tradicional ambiente da sala de aula e de comunicação presencial entre professor e aluno.

No ensino individual de piano o professor enfrenta o desafio não só de instruir ou contribuir para o desenvolvimento das competências aurais, cognitivas, técnicas, musicais e performativas (Hallam, 1998) necessárias à interpretação ou performance de uma obra musical, como também, estabelecer com o aluno uma comunicação dialogante e motivadora, centrada nas suas características, potencialidades e preferências pessoais, de modo a agilizar/dinamizar a aquisição daquelas competências pianísticas e atingir os objetivos educacionais artísticos fundamentais nas dimensões cognitiva (saber), afetiva (sentimentos e posturas) e psicomotora (ações físicas).

No período de estágio tive a oportunidade de assistir à definição e execução de um conjunto de estratégias ou técnicas pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante, conforme as descritas no ponto 3.4, que se revelaram extremamente úteis na prossecução dos objetivos geral e específicos para cada aluno e respetivo grau de ensino. De entre esse conjunto de estratégias observadas gostaria de sublinhar a importância do recurso sistemático ao *feedback* como ferramenta essencial de controlo de uma aprendizagem efetiva ou de constatação das suas insuficiências a serem superadas através de uma pedagogia personalizada e incentivadora para o aluno melhorar o seu desempenho.

O período de estágio decorreu durante uma parte considerável na modalidade do “ensino à distância”, o que constituiu um desafio pedagógico muito interessante, sobretudo quando os conhecimentos teóricos e a prática letiva no que diz respeito ao ensino individual de instrumento musical à distância carecem de estudo e condições apropriadas. Assinalo neste período, a necessidade de o professor se focar mais nos aspetos essenciais de estudo das obras musicais, uma vez que o tempo de concentração do aluno é mais limitado e as condições acústicas da transmissão eletrónica da música não são as mesmas que registadas em sala de aula preparada para o ensino instrumental de música. Sobressai, também neste período, a utilidade de nas aulas “assíncronas” ser utilizada a plataforma “Google Classroom” para os alunos colocarem gravações em vídeo das peças em estudo para posterior *feedback* do professor. Como ilação, considero que o uso desta ferramenta pedagógica é suscetível de se revelar de grande utilidade mesmo em tempos normais de ensino presencial, o que permite concluir que o recurso ao meio comunicacional eletrónico para certas tarefas de aprendizagem que se pode revelar compatível com o funcionamento do sistema em vigor do ensino instrumental.

No período de estágio, e em sintonia com o projeto de investigação da mestranda, procurei acrescentar algumas preocupações pedagógicas centradas na dimensão do processo afetivo do ensino-aprendizagem de piano, relativamente às dimensões do processo cognitivo e do processo psico-motor que se encontram substancialmente contempladas nos diferentes ciclos de ensino. Na realidade, apesar da música ser frequentemente vista como a “língua das emoções” (Corrigan e Schellenberg, 2013) e de através da performance poder exprimir ou induzir emoções, a componente emocional da música não faz parte dos critérios de avaliação das provas de avaliação final ou audições de piano, ao contrário dos critérios específicos das dimensões cognitiva e psicomotora que no seu conjunto detêm uma valorização de 80% no total da avaliação.

Em particular, o projeto científico da mestranda - “O envolvimento emocional como fator de motivação e aprendizagem de piano” - pretende realçar a importância da componente afetiva no processo de aprendizagem e prática instrumental, nomeadamente através de uma comunicação pedagógica interativa, empática e centrada no aluno, seus interesses, sensibilidades e gostos próprios e por via de uma orientação pedagógica proporcionadora de oportunidades de o aluno experienciar e expressar emoções musicais no decurso da sua aprendizagem e prática instrumental (Hallam, 2010). Este enfoque no aspeto

afetivo da música deveria permitir que o aluno em lugar de se concentrar quase exclusivamente ou demasiadamente no perfeccionismo da técnica se concentrasse também nas possibilidades expressivas da música, nomeadamente através da expressão das suas próprias emoções, sentimentos e imaginário na interpretação ou performance musical.

No ensino instrumental de piano nunca é demais sublinhar a importância da comunicação professor/aluno/encarregado de educação e da compreensão do ambiente sociocultural, familiar e escolar onde se desenvolve a aprendizagem do aluno. Os objetivos de ensino de piano devem abranger não só a aquisição de competências musicais - competências aurais, cognitivas, técnicas, musicais e performativas – mas, para além disso, o desenvolvimento das competências emotivas, sociais, estéticas e pessoais em sintonia com uma visão holística do ensino. Nesta perspetiva holística do ensino instrumental é importante considerar também o objetivo de o estudante se envolver com a aprendizagem da música desde muito cedo e de passar a desfrutar do prazer de tocar piano (ou outro instrumento musical) não só no decurso da vida escolar, mas pela vida fora e independentemente de vir a ser músico profissional ou amador.

Ao professor compete, pois, não só ensinar as competências pianísticas e o repertório instituído nos programas oficiais, mas também, através de estratégias apropriadas estimular o “gosto” do aluno pela aprendizagem e prática instrumental, desenvolver o seu pensamento crítico, divergente e criativo, incentivar a autenticidade expressiva e proporcionar uma aprendizagem emocionalmente relevante, progressivamente autónoma, significativa e efetiva.

Referências

- Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 283–302). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13
- Alfayate De la Iglesia, D. (2013). *Sinestesia : música y color* [Universitat Politècnica de València]. <https://riunet.upv.es:443/handle/10251/33575>
- Ausubel, D. (1968) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. Grune & Stratton, New York.
- Azevedo, M. (1997). *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*.
- Bailes, F. A. (2002). *Musical imagery : hearing and imagining music*. University of Sheffield.
- Barten, S. S. (1998). Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89. <https://doi.org/10.2307/3333561>
- Benetti, Jr., A. (2013). Expressividade e performance: estratégias práticas aplicadas por pianistas profissionais na preparação de repertório. *Opus*, 19(2), 149–172. http://www.cmpcp.ac.uk/PSN2/PSN2013_Benetti.pdf
- Berman, B. (2017). *Notes from the Pianist's Bench*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300221527/notes-pianists-bench>
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818–11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/investigacao-qualitativa-em-educacao/128064>
- Brée, M., & Bernstein, S. (1997). *The Leschetizky Method: A Guide to Fine and Correct Piano Playing*. Courier Corporation. https://books.google.pt/books/about/The_Leschetizky_Method.html?id=1YJuTdKkfogC&redir_esc=y
- Breithaupt, R. M. (1909). *School of Weight Touch: Vol. Vol II* (C. . Kahnt (ed.)). <http://waltercosand.com/CosandScores/Composers A-D/Breithaupt/Breithaupt-Natural Piano Technique Vol2.pdf>
- Burnard, P. (2012). Top ten myths about children's music creativities. In P. Burnard (Ed.), *Musical Creativities in Practice* (pp. 278–281). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra&Paz.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista Da APEM: Revista Da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16–27.
- Chapman, R. (1968). Teaching Is Also Learning. *NASSP Bulletin*, 52(330), 23–27. <https://doi.org/10.1177/019263656805233005>
- Christenson, S. L., Wylie, C., & Reschly, A. L. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2011). Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical Imaginations: Multidisciplinary Perspectives on Creativity, Performance and Perception*. Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0022>
- Colwell, R., & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. <https://global.oup.com/academic/product/the-new-handbook-of-research-on-music-teaching-and-learning-9780195138849?cc=pt&lang=en&#>
- Cook, N. (1999). *Rethinking Music*. Oxford University Press.
- Correia, J. S. (2007). Um modelo teórico para a compreensão e o estudo da performance musical. In F. Monteiro & A. Martingo (Eds.), *Interpretação musical : teoria e prática*. Edições Colibri.
- Correia, J.S (2014). *Musical Performance as Embodied Socio-Emotional Meaning Construction: Finding an Effective Methodology for Interpretation*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Corrigal, K. ., & Schellenberg, E. . (2013). Music: The language of emotion. . In C. Mohiyeddini, M. Eysenck, & S. Bauer (Eds.), *Handbook of psychology of emotions (Vol. 2): Recent theoretical perspectives and novel empirical findings*. Nova Science Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39571-015>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina. <https://www.passeidireto.com/arquivo/74503670/metodologia-de-investigacao-em-ciencias-sociais-e-humanas>
- Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Universidade de Lisboa- Faculdade de Ciências.
- Damasio, A. (1997). *O erro de Descartes*. Publicações Europa-América.
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26(2–3), 83–86. [https://doi.org/10.1016/S0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0165-0173(97)00064-7)
- Damáso, A. (2012). *Ao Encontro de Espinosa*. Temas e Debates.
- Damasio, A. (2020). *Sentir & Saber* . Temas e Debates.
- Elliott, D. J. (2005). Musical Understanding, Musical Works, and Emotional Expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 93–103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00100.x>
- Esperidião-Antonio, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J., Bauchiglioni de Assis, M., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Red. Psiq. Clin*, 35(2), 55–65.
- Felicetti, V., & Morosini, M. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar Em Revista*, 2(SPE2), 23–43. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500002>
- Ferreira, A. F. (2016). *Music training influences on brain development and as a tool for learning*

- improvement* [University of Saint Joseph].
http://www.academia.edu/download/55348041/Neuromusic_academiaedu.pdf
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Flinders, D., & Richardson, C. (2002). Contemporary issues in qualitative research and music education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1159–1176). Oxford University Press.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410127>
- Foletto, C., Carvalho, S., & Coimbra, D. (2013). Retrieval cues as a teaching tool in one-to-one instrumental lessons: A pilot study. *International Symposium on Performance Science*.
- Foletto, C., Carvalho, S., & Creech, A. (2015). How do instrumental teachers communicate musical ideas in performance teaching? *Actas Do PERFORMA 2015: Encontro Internacional de Investigação Em Performance Musical*.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/55691062/Foletto_Carvalho_Creeche_Howdoinstrumentalteachers2017.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DHow_do_instrumental_teachers_communicate.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Crede
- Foletto, C. (2016). *Communication in One-To-One Instrumental Lessons: the Use of Teaching Cues in Violin Tuition*. Universidade de Aveiro.
- Foletto, C. (2018). Exploring the “secret garden”: Instructional communication in one-to-one instrumental lessons. *EDUSER: Revista Da Educação*, 10(2). <http://www.eduser.ipb.pt>
- Foletto, C. G. (2019). *Instructional communication in one-to-one instrumental lessons: the use of teaching cues in violin tuition* [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18612>
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365–384.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In *Review of Educational Research* (Vol. 74, Issue 1, pp. 59–109). American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151–171. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed: Vol. New York* (Continuum). Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://books.google.pt/books?id=XbOv4eTFSdEC>
- Froehlich, H. C., & Cattley, G. (1991). Language, Metaphor, and Analogy in the Music Education Research Process. *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 243.
<https://doi.org/10.2307/3333005>
- Gabrielsson, Alf, & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer’s intention and the listener’s experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91.
<https://doi.org/10.1177/0305735696241007>

- Gabrielsson, Aalf, & Lindström, E. (2010). The Role of Structure in the Musical Expression of Emotions. In *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* ((ebook), pp. 1110–1213). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0014>
- Habibi, A., & Damasio, A. (2014). Music, feelings, and the human brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(1), 92–102. <https://doi.org/10.1037/pmu0000033>
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Heinemann Educational. https://books.google.pt/books/about/Instrumental_Teaching.html?hl=pt-PT&id=o7pHNQAACAAJ&redir_esc=y
- Hallam, S. (2001). Learning in music: Complexity and diversity. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds). *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer, 61-75.
- Hallam, S. (2006). Music Psychology in Education. In *Bedford Way Papers*.
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. In S. Hallam, I. Cross, & Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 285–294). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0027>
- Hallam, S. (2010). Music Education: The role of affect. In Patrik N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* ((ebook), p. 975). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Institute of Education University College. <https://www.artshealthresources.org.uk/docs/the-power-of-music-research-synthesis-of-the-impact-of-actively-making-music-on-the-intellectual-social-and-personal-development-of-children-and-young-people/>
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2009). *Oxford Handbook of Music Psychology*. OUP Oxford.
- Hernández, S. (2018). Tocar el piano: Propuesta de una metodología de práctica pianística. In A. Benetti, F. Monteiro, & Jorge Salgado Correia (Eds.), *Proceedings of Research Hands on PIANO- International Conference on Music Performance* (pp. 165–175). Department of Communication and Art- University of Aveiro.
- Hope, E. (2010). *A Handbook of Piano Playing*. Yokai Publishing. https://books.google.pt/books/about/A_Handbook_of_Piano_Playing.html?id=7rjAPwAACAAJ&redir_esc=y
- Immordino-Yang, M. H., & Fischer, K. W. (2010). Neuroscience bases of learning. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 310–316). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00500-5>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W.Norton & Company. <https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>
- Immordino-Yang, M. H., & Faeth, M. (2010). The role of emotion and skilled intuition in learning. In D. A. Sousa (Ed.), *Mind, Brain, & Education: Neuroscience Implications for the Classroom* (Issue 11, pp. 66–81). Solution Tree Press. <https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=smYXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT71&dq=>

The+role+of+emotion+and+skilled+intuition+in+learning”+&ots=pYK68Fbxo8&sig=jeuwU
ZzEVUpCeKDgGXJ7DH6ksqk&redir_esc=y#v=onepage&q=“The role of emotion and
skilled intuition in learnin

- Jacobson, J. M. (2006). *Professional Piano Teaching: A comprehensive piano pedagogy textbook for teaching elementary-level students*. Alfred.
- Jäncke, L. (2009). Music drives brain plasticity. *F1000 Biology Reports*, 1, 78.
<https://doi.org/10.3410/b1-78>
- Juslin, Patrik N. (2009a). Emotional Responses to Music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 131–150). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0012>
- Juslin, Patrik N. (2009b). Emotion in music performance. In *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0035>
- Juslin, Patrik N., & Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238. <https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- Juslin, Patrik N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: theory and research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.40-0198>
- Juslin, Patrik N., & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion : theory, research, applications* ((ebook)). Oxford University Press.
- Juslin, Patrik N., & Timmers, R. (2010). Expression And Communication of Emotion in Music Performance. In *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (ebook), pp. 452–489). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230143.003.0017>
- Juslin, Patrik N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(5).
<https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309–334. <https://doi.org/10.1177/0305735607086040>
- Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: Underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 206–213.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06439.x>
- Keller, P. E., & Keller, P. (n.d.). Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06439.x>
- Kim, S. H. (2013). *A guide to D. Kabalevsky's sonata no.3, op.46; first movement: An example of Russian nationalism and neoclassicism* [California State University].
<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1346230134.html?FMT=AI>
- Kleim, J. A., & Jones, T. A. (2008). Principles of experience-dependent neural plasticity: Implications for rehabilitation after brain damage. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (Vol. 51, Issue 1). J Speech Lang Hear Res. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/018\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/018))
- Kochevitsky, G. (1996). *The Art of Piano Playing*. Alfred Publishing Company.
<https://www.bookdepository.com/Art-Piano-Playing-George-Kochevitsky/9780874870688>

- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. In *Nature Reviews Neuroscience* (Vol. 15, Issue 3, pp. 170–180). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Kratus, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. *Music Educators Journal*, 76(9), 33–37. <https://doi.org/10.2307/3401075>
- Lennon, M., & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: Competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.685462>
- Lichlyter, M. (1997). Reviewed works: Dynamic Alignment through Imagery by Eric Franklin. *Dance Research Journal*, 29(2), 108. <https://doi.org/10.2307/1478741>
- Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). “Expressivity comes from within your soul”: A questionnaire study of music students’ perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 23–47. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010201>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Merret, D. ., & Wilson, S. . (2012). Music and neural plasticity. -. In N. S. Rickared & K. McFerran (Eds.), *Lifelong engagement with music: Benefits for mental health and well-being* (pp. 121–161). Nova Science Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2013-06397-007>
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizagem significativa: Da visão clássica à visão crítica . *I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*. www.if.ufrgs.br/~moreira
- Moreira, M. A. (2012). O que é afinal a aprendizagem significativa? . *Curriculum*, 25, 29–56. www.if.ufrgs.br/~moreira
- Münte, T. F., Altenmüller, E., & Jäncke, L. (2002). The musician’s brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(6), 473–478. <https://doi.org/10.1038/nrn843>
- Neuhaus, H. (1993). *The Art of Piano Playing (K.A. Leibovitch, Trans)*. Kahn & Averill.
- Nielsen, T. (2009). Imaginative and Culturally inclusive First Nations Education: some LUCID insights. In S. Blenkinsop (Ed.), *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice* (pp. 128–164). Cambridge Scholars Publishing. https://www.researchgate.net/publication/260640123_Imaginative_and_culturally_inclusive_First_Nations_education_some_LUCID_insights
- Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, 86(4), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sci.10032>
- OCDE. (2007). Understanding the brain: The birth of a learning science. In *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (Vol. 9789264029). <https://doi.org/10.1787/9789264029132-en>
- Odena, O. (2012). Creativity in the Secondary Music Classroom. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (pp. 511–528). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0031_update_001

- Oliveira, M. T. M. de. (1996). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem*. Universidade Nova.
- Olszewska, A. M., Gaca, M., Herman, A. M., Jednoróg, K., & Marchewka, A. (2021). How Musical Training Shapes the Adult Brain: Predispositions and Neuroplasticity. In *Frontiers in Neuroscience* (Vol. 15). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.630829>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259–282). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Peretz, I. (2010). Towards a neurobiology of musical emotions. In P.N Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 99–126). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-02543-005>
- Peretz, Isabelle. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100(1), 1–32. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.004>
- Cook, N & Dibben, N. (2010). Emotion in culture and history. In P.N Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp.97–147). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05534-006>
- Philipp, L. H. (1982). *Piano technique: tone, touch, phrasing and dynamics*. Courier Corporation.
- Pierce, A. (2007). *Deepening musical performance through movement: the theory and practice of embodied interpretation*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.45-6687>
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Poldrack, R. A. (2000). Imaging brain plasticity: Conceptual and methodological issues - A theoretical review. In *NeuroImage* (Vol. 12, Issue 1, pp. 1–13). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1006/nimg.2000.0596>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research : a resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.). Wiley.
- Ruiz, J. C., & Vieira, M. H. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto...- Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. *Revista E-Psi, Volume Especial*, 3–17. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz e Vieira_Revista E-Psi 2017.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52332/1/Ruiz%20e%20Vieira_Revista%20E-Psi%202017.pdf)
- Sachs, M. E., Damasio, A., & Habibi, A. (2015). The pleasures of sad music: A systematic review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(JULY), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00404>
- Salimpoor, V. N., & Zatorre, R. J. (2013). Neural interactions that give rise to musical pleasure. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(1), 62–75. <https://doi.org/10.1037/a0031819>

- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 281–299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x>
- Senna, C. (2014). Textura musical: Forma e metáfora. *DEBATES - Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 10, 95–127. <http://www.seer.unirio.br/revistadebates/article/view/3976>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The Role of Emotion in Engagement, Coping, and the Development of Motivational Resilience. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch17>
- Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90–99. <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching Critical Thinking Skills and problem solving skills - Gueldenzoph, Snyder.pdf>
- Sousa, J. M. de, Andrada e Silva, M. A. de, & Ferreira, L. P. (2010). O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Revista Da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(3), 317–328. <https://doi.org/10.1590/s1516-80342010000300003>
- Spitzer, M. (2020). Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. In *Trends in Neuroscience and Education*. Elsevier GmbH. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>
- Thompson, M. B. (2018). *Fundamentals of Piano Pedagogy: Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning*. Springer. <http://www.springer.com/series/8914>
- Tucker, J., Mccarthy, M., Carlow, R., Gabriele, K., Hall, M., Moore, J., Woody, R., & Tucker, J. L. (2003). *Better Practice in Music Education: Vol. II* (J. L. Tucker (ed.)). <http://www.marylandpublicschools.org>
- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional: Um estudo com professoras*. Escola Superior da Saúde. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5463>
- Wan, C. Y., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. In *Neuroscientist* (Vol. 16, Issue 5, pp. 566–577). Neuroscientist. <https://doi.org/10.1177/1073858410377805>
- Whiteside, A. (1997). *Abby Whiteside on piano playing*. (J. Prostakoff & S. Rosoff (eds.)). Amadeus Press.
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. McGraw Hill.
- Wolfe, P. (2007). *Compreender o Funcionamento do Cérebro*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/compreender-o-funcionamento-do-cerebro/176333>
- Woody, R. H. (2002). Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. *Music Education Research*, 4(2), 213–224. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011920>
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In

P.N Juslin & J. . Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (ebook), pp. 401–424). Oxford University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2010-02543-015>

Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? In *Nature* (Vol. 434, Issue 7031, pp. 312–315). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/434312a>

Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (Vol. 110, Issue SUPPL2, pp. 10430–10437). National Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>

Zorzal, R. C. (2016). Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: Bases para uma reformulação do bacharelado. In *Per Musi* (Vol. 2016, Issue 34, pp. 62–88). Universidade Federal de Minas Gerais. <https://doi.org/10.1590/permusi20163403>

Anexos

Anexo I- Guião do Questionário I aos alunos

17/02/2021

Dados

Dados

As respostas são anónimas e por isso não precisas de escrever o teu nome nem a tua idade.

* Required

1. Ano escolar *

2. Tipo de Ensino: *

Mark only one oval.

Articulado

Supletivo

Background

3. Com que idade iniciaste o estudo de piano? *

Mark only one oval.

0-5 anos

5-7 anos

7-10 anos

4. Gostas de música clássica? *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

<https://docs.google.com/forms/d/1WOnkFhIPtVieMppBO349LjpSsARikVvDZ31w1u-Ufj4/edit>

1/7

5. Que tipo de músicas gostas de ouvir? *

Check all that apply.

- Rock
- Clássica
- Jazz
- Comercial
- Fado
- Música de filmes/Videojogos
- Música eletrónica
- Música de dança (salsa, valsas, danças latinas)
- K-pop / pop
- Folclórica / Popular
- Não oiço música

6. Costumas ouvir música clássica?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Quase todos os dias				

7. Gostas de tocar piano?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto nada	<input type="radio"/>	Gosto muito				

8. Preferias tocar outro instrumento musical? Se sim, qual?

9. Na tua família, quem toca instrumentos musicais?

Check all that apply.

- Ninguém
- Meus irmãos
- Meus pais
- Meus avós
- Outros

10. Na escola, qual é a tua disciplina favorita?

11. Na escola, qual a disciplinas que menos gostas?

Motivação nas aulas

12. Nas aulas de piano, tenho dificuldade em.... *

Check all that apply.

- Manter-me atento para compreender e fazer o que o me é pedido durante a aula
- Fazer tudo o que está escrito na partitura
- Manter uma postura correta ao piano
- Manter-me interessado em relação às peças que estou a tocar
- Compreender a importância em aprender as peças que estou a tocar.
- Entender o que estou a fazer mal
- Coordenar os movimentos das mãos e do corpo.

13. Selecione as características do teu professor de piano

Check all that apply.

	Column 1
Compreensivo	<input type="checkbox"/>
Rigoroso	<input type="checkbox"/>
Alegre	<input type="checkbox"/>
Organizado	<input type="checkbox"/>
Confiante	<input type="checkbox"/>
Motivador	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>
Surpreendente	<input type="checkbox"/>
Solidário	<input type="checkbox"/>
Inovador	<input type="checkbox"/>
Pontual	<input type="checkbox"/>
Paciente	<input type="checkbox"/>

Motivação em casa

14. Como estudas piano em casa?

Check all that apply.

- Em casa, sozinho/a.
- Em casa com o apoio dos meus pais, irmãos ou outros.
- Em casa, mas estou sempre a ser interrompido/a.
- Estudo piano fora de casa (conservatório)

15. Quantas horas por semana dedicas ao estudo individual de piano?

Mark only one oval.

- 0-1 hora
 1-2 horas
 2-4 horas
 + de 4 horas

16. Quando estudas piano, tu....

Check all that apply.

- Corriges as notas erradas e o ritmo que foram apontados durante as aulas de piano
 Tocas rápido e sem parar
 Pensas como resolver os problemas levantados durante as aulas de piano
 Pensas em tocar as peças de uma forma mais musical
 De vez em quando ficas distraído e comesças a fazer outras coisas ao piano
 Ficas distraído com outras coisas (televisão ligada, telemóvel, etc)
 Vais vendo no teu caderno as indicações da aula passada.
 Pensas nas outras tarefas que tens para fazer
 Não pensas em nada.
 Sentes-te motivado e com pena de não teres mais tempo para tocar
 Sentes-te preocupado com outras coisas

17. Como encaras o estudo de escalas ou de outras práticas repetitivas de piano?

Mark only one oval.

- Desagradável
 Aborrecido
 Necessário
 Desafiante

18. Qual a importância que atribuis ao estudo em casa de piano, no progresso da tua aprendizagem?

Mark only one oval.

- Muito importante, pois permite que eu avance na matéria e aprenda novas peças nas aulas de piano
- Importante, para cumprir as tarefas definidas pelo professor
- Pouco importante, pois tento aprender o mais possível durante a aula.

Emoções

19. Enquanto estudas piano, achas que as emoções (tristeza, alegria, medo, raiva, ternura, etc.) estão presentes nas peças que tocas?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei.

20. Quanto tocas piano costumavas ter alterações de humor?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei

21. Sentes-te melhor a estudar piano quando...

Mark only one oval.

- Estou alegre e motivado
- Estou triste e preciso de me animar
- Não sei

Sugestões

22. O que é que achas que pode ser alterado no ensino para melhorar o teu envolvimento emocional ou entusiasmo pelo estudo e prática de piano?

Mark only one oval.

- Ter oportunidade de escolher as peças musicais
- Ter uma relação mais próxima, dialogante e afetiva com o professor
- Ter oportunidade de tocar mais ao meu gosto, as peças musicais que estou a estudar
- ...
- Ter oportunidade de fazer outros tipos de atividades musicais nas aulas de piano
- Ter oportunidade em participar em mais actividades ou workshops

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 2- Questionário II à aluna A

03/06/2021

Questionário 2- Aluna A

Questionário 2- Aluna A

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

Sim

Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina op.36 n.1. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

3. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.36 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

4. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.40 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

5. Classifica o teu gosto em tocar a Marcha em Ré Maior de Bach. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

6. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

7. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

8. Quais sentimentos?

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

9. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

10. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

11. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

12. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

13. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

14. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

15. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivado para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 3- Questionário II da aluna A

Questionário 2- Aluna A

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

Sim

Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina op.36 n.1. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Não gosto Gosto muito

3. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.36 *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Não gosto Gosto muito

4. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.40 *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5		
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

5. Classifica o teu gosto em tocar a Marcha em Ré Maior de Bach. *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

6. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

Burgmüller

7. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: Eu gosto pq é o meu estilo de peça

03/06/2021

Questionário 2- Aluna A

8. Quais sentimentos?

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

9. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

~~não sei~~: Czerny op. 599 n. 40

10. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: não sei

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

11. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

12. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim *(e são engraçadas)*
- Não
- Talvez

13. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

03/06/2021

Questionário 2- Aluna A

14. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

15. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivado para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1hwQDol6Mw1ZgcWfdOboChsD4ZSjLGIW0W7XTvr1GETE/edit>

5/5
2A

Questionário n.2- Aluno B

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos.

2. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina de Kachaturian. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gostei nada	<input type="radio"/>	Adorei				

3. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.87. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

4. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.61 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

5. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.849 n.16 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

6. Classifica o teu gosto em tocar a Prelúdio em Lá menor de Bach. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

7. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina de Diabelli. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

8. Classifica o teu gosto em tocar a peça "Brinquedos" de Pinho Vargas. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

9. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

10. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e, por isso, me desperta sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

11. Quais sentimentos? (várias respostas)

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

12. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

13. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

14. Seleciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas, imagens, histórias
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me sinta bem durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar ideias musicais diferentes.
- A professora deixa-me explorar as minhas emoções em diferentes peças /obras musicais.

15. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

16. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

17. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- A analogia do arroz doce para a intenção musical do "dolce" na sonatina Diabelli
 A analogia das diferentes respostas em relação ao acompanhamento da peça "Brinquedos"
 A história das três equipas de futebol em relação ao acompanhamento da peça "Brinquedos"
 O uso da imagem do pião para o ornamento da sonatina Diabelli

18. O uso da analogia entre estudar piano e ganhar um jogo ajudou-te no estudo individual? Ficaste com mais vontade de fazer melhor as passagens musicais?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

19. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Check all that apply.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivado durante a aula.
 Sim, acho que ficaria menos preocupado com as questões técnicas
 Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
 Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
 Sim, porque consigo sentir-me mais conectado com a música.
 Não.
 Um pouco.

20. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivado para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivado
 Não, estou menos motivado
 Sinto-me um pouco mais motivado

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 5- Questionário II do aluno B

03/06/2021

Questionário n.2- Aluno B

Questionário n.2- Aluno B

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

Sim

Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos.

2. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina de Kachaturian. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
Não gostei nada Adorei

3. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.87. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5
Não gosto Gosto muito

4. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.599 n.61 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

5. Classifica o teu gosto em tocar estudo de Czerny op.849 n.16 *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

6. Classifica o teu gosto em tocar a Prelúdio em Lá menor de Bach. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

7. Classifica o teu gosto em tocar a sonatina de Diabelli. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

8. Classifica o teu gosto em tocar a peça "Brinquedos" de Pinho Vargas. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

9. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

Diabelli

10. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
 Eu gosto, porque é muito expressiva e, por isso, me desperta sentimentos
 Eu gosto, porque é muito divertida
 Eu gosto, porque é fácil de tocar
 Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

11. Quais sentimentos? (várias respostas)

Check all that apply.

- Felicidade
 Raiva
 Tristeza
 Medo
 Ternura
 Tranquilidade

Other: _____

12. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

Op. 599 n.º 87

13. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

14. Seleciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas, imagens, histórias
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me sinta bem durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar ideias musicais diferentes.
- A professora deixa-me explorar as minhas emoções em diferentes peças /obras musicais.

15. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

16. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

17. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- A analogia do arroz doce para a intenção musical do "dolce" na sonatina Diabelli
 A analogia das diferentes respostas em relação ao acompanhamento da peça "Brinquedos"
 A história das três equipas de futebol em relação ao acompanhamento da peça "Brinquedos"
 O uso da imagem do pião para o ornamento da sonatina Diabelli

18. O uso da analogia entre estudar piano e ganhar um jogo ajudou-te no estudo individual? Ficaste com mais vontade de fazer melhor as passagens musicais?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

19. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Check all that apply.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivado durante a aula.
 Sim, acho que ficaria menos preocupado com as questões técnicas
 Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
 Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
 Sim, porque consigo sentir-me mais conectado com a música.
 Não.
 Um pouco.

20. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivado para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivado
 Não, estou menos motivado
 Sinto-me um pouco mais motivado

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 6- Questionário II à aluna C

03/06/2021

Questionário 2- Aluna C

Questionário 2- Aluna C

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar o 1º andamento da Sonata de Haydn. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

3. Classifica o teu gosto em tocar o 2º andamento da Sonata de Haydn. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

4. Classifica o teu gosto em tocar a peça de Ibert. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

5. Classifica o teu gosto em tocar a peça de Frago. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

6. Classifica o teu gosto em tocar a Invenção em Ré menor de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

7. Classifica o teu gosto em tocar a Invenção em Dó Maior de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

8. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.3 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

9. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.8 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

10. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.10 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

11. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

12. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

13. Quais sentimentos?

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

14. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

15. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

16. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

17. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

18. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

19. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- A metáfora do lamento de duas amigas no estudo de Moszkowky n.10
- A imagem de uma cantora a cantar um recitativo de ópera no 2º andamento da sonata de Haydn
- A história de um pequeno burro branco na peça de Ibert

20. Os exercícios criativos realizados durante a aula ajudaram-te a ter mais confiança e compreender a intenção musical?

Check all that apply.

- Sim
- Não
- Um pouco

21. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

22. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Questionário 2- Aluna D

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Cramer. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

3. Classifica o teu gosto em tocar a sonata de Kabalevsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

4. Classifica o teu gosto em tocar Bailadeiras de Carneiro. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

5. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Moszkowsky *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

6. Classifica o teu gosto em tocar o prelúdio e fuga de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

7. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

8. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

9. Quais sentimentos? (várias respostas)

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

10. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

11. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

12. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

13. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

15. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- O contexto bélico e patriota da sonata.
 A narrativa de Romeu e Julieta no desenvolvimento da sonata
 A analogia com as sonoridades expressivas do violoncelo na sonata
 A analogia com as danças folclóricas portuguesas na peça Bailadeiras

16. Os exercícios criativos realizados durante a aula ajudaram-te a ter mais confiança e a compreender a intenção musical? (1-exercícios para o acompanhamento na peça Bailadeiras; 2- Exercícios para ganhar mais consistências nas semicolcheias no prelúdio e fuga de Bach; 3- Exercícios para ganhar mais destreza na mão esquerda na sonata Kabalevsky)

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

17. A professora recorreu a estratégias como, por exemplo, para incentivar o pensamento crítico e criativo? Ou seja, se houve momentos em que a professora te deixou explorar e experimentar diferentes interpretações ou falar sobre diferentes interpretações e ideias musicais?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

18. Se sim, seleciona as opções que consideres verdadeiras.

Check all that apply.

- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir os meus gostos musicais
- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir formas diferentes de estudar piano
- Ajuda-me a ter um sentido mais crítico e procurar ouvir outras interpretações
- Ajuda-me a ser mais criativa
- Sinto que tenho mais liberdade em exprimir as minhas ideias musicais e emoções

19. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as obras transmitem durante as aulas?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

20. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 7- Questionário II da aluna C

03/06/2021

Questionário 2- Aluna C

Questionário 2- Aluna C

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar o 1º andamento da Sonata de Haydn. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

3. Classifica o teu gosto em tocar o 2º andamento da Sonata de Haydn. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

https://docs.google.com/forms/d/1PWfQTTWwxWmOCAFXhynJ61IEC_YCJGkU0e4fICNTnZw/edit

17
20

4. Classifica o teu gosto em tocar a peça de Ibert. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

5. Classifica o teu gosto em tocar a peça de Fragoso. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

6. Classifica o teu gosto em tocar a Invenção em Ré menor de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

7. Classifica o teu gosto em tocar a Invenção em Dó Maior de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

8. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.3 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

9. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.8 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

10. Classifica o teu gosto em tocar o estudo n.10 de Moszkowsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

11. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

peça de Brahms

12. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
 Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
 Eu gosto, porque é muito divertida
 Eu gosto, porque é fácil de tocar
 Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

13. Quais sentimentos?

Check all that apply.

- Felicidade
 Raiva
 Tristeza
 Medo
 Ternura
 Tranquilidade

Other: _____

14. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

Bach em Ré M

15. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
 Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
 Eu não gosto tanto, porque não é divertida
 Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
 Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

16. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

17. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

18. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

19. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- A metáfora do lamento de duas amigas no estudo de Moszkowky n.10
 A imagem de uma cantora a cantar um recitativo de ópera no 2º andamento da sonata de Haydn
 A história de um pequeno burro branco na peça de Ibert

20. Os exercícios criativos realizados durante a aula ajudaram-te a ter mais confiança e compreender a intenção musical?

Check all that apply.

- Sim
 Não
 Um pouco

21. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as peças musicais transmitem durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
 Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
 Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
 Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
 Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
 Não.
 Um pouco.

03/06/2021

Questionário 2- Aluna C

22. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1PWfQfTWwxWmOCAFXhynJ61IEC_YCJGkU0e4fICNTnZw/edit

77
2C

Anexo 8- Questionário II à aluna D

Questionário 2- Aluna D

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

Sim

Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Cramer. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Não gosto Gosto muito

3. Classifica o teu gosto em tocar a sonata de Kabalevsky. *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Não gosto Gosto muito

4. Classifica o teu gosto em tocar Bailadeiras de Carneiro. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

5. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Moszkowsky *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

6. Classifica o teu gosto em tocar o prelúdio e fuga de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	Gosto muito				

7. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

8. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
- Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
- Eu gosto, porque é muito divertida
- Eu gosto, porque é fácil de tocar
- Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

9. Quais sentimentos? (várias respostas)

Check all that apply.

- Felicidade
- Raiva
- Tristeza
- Medo
- Ternura
- Tranquilidade

Other: _____

10. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

11. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
- Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
- Eu não gosto tanto, porque não é divertida
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
- Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

12. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

13. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

15. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- O contexto bélico e patriota da sonata.
 A narrativa de Romeu e Julieta no desenvolvimento da sonata
 A analogia com as sonoridades expressivas do violoncelo na sonata
 A analogia com as danças folclóricas portuguesas na peça Bailadeiras

16. Os exercícios criativos realizados durante a aula ajudaram-te a ter mais confiança e a compreender a intenção musical? (1-exercícios para o acompanhamento na peça Bailadeiras; 2- Exercícios para ganhar mais consistências nas semicolcheias no prelúdio e fuga de Bach; 3- Exercícios para ganhar mais destreza na mão esquerda na sonata Kabalevsky)

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

17. A professora recorreu a estratégias como, por exemplo, para incentivar o pensamento crítico e criativo? Ou seja, se houve momentos em que a professora te deixou explorar e experimentar diferentes interpretações ou falar sobre diferentes interpretações e ideias musicais?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

18. Se sim, seleciona as opções que consideres verdadeiras.

Check all that apply.

- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir os meus gostos musicais
- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir formas diferentes de estudar piano
- Ajuda-me a ter um sentido mais crítico e procurar ouvir outras interpretações
- Ajuda-me a ser mais criativa
- Sinto que tenho mais liberdade em exprimir as minhas ideias musicais e emoções

19. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as obras transmitem durante as aulas?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

20. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

03/06/2021

Questionário 2- Aluna C

22. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1PWfQfTWwxWmOCAFXhynJ61IEC_YCJGkU0e4fICNTnZw/edit

77
20

Anexo 9- Questionário II da aluna D

Questionário 2- Aluna D

* Required

1. Eu aceito de livre vontade realizar este questionário *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Envolvimento emocional com os conteúdos programáticos

2. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Cramer. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

3. Classifica o teu gosto em tocar a sonata de Kabalevsky. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

4. Classifica o teu gosto em tocar Bailadeiras de Carneiro. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

5. Classifica o teu gosto em tocar o estudo de Moszkowsky *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

6. Classifica o teu gosto em tocar o prelúdio e fuga de Bach *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Não gosto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Gosto muito

7. Qual é a peça que mais gostas de tocar?

Chabalevsky

8. Em relação à peça que mais gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras

Check all that apply.

- Eu gosto, porque a peça / obra é muito bonita e gosto muito de a ouvir e de a tocar
 Eu gosto, porque é muito expressiva e eu posso exprimir emoções/sentimentos
 Eu gosto, porque é muito divertida
 Eu gosto, porque é fácil de tocar
 Eu gosto, porque é muito desafiante

Other: _____

9. Quais sentimentos? (várias respostas)

Check all that apply.

- Felicidade
 Raiva
 Tristeza
 Medo
 Ternura
 Tranquilidade

Other: _____

10. Qual é a peça que menos gostas de tocar?

Mozhowsky _____

11. Em relação à peça que menos gostas de tocar, seleciona as opções que consideras verdadeiras.

Check all that apply.

- Eu não gosto tanto, porque a peça / obra não me diz nada.
 Eu não gosto tanto, porque a peça é pouco expressiva.
 Eu não gosto tanto, porque não é divertida
 Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente fácil
 Eu não gosto tanto, porque é demasiadamente difícil.

Other: _____

Estratégias pedagógicas utilizadas e seus efeitos

12. Selecciona as opções com as quais concordas. *

Check all that apply.

- Sinto que a professora estava bem preparada (conhecia bem as tuas peças/obras)
- Sinto que a professora gosta de ensinar
- A professora recorre muitas vezes a metáforas e comparações
- A professora sempre me incentivou a fazer melhor
- Sinto que a professora é criativa
- Sinto que a professora gosta que eu me divirta durante as aulas
- A professora deixa-me explorar e experimentar coisas diferentes.

13. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a compreender melhor a intenção musical e a resolver questões técnicas durante a aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

14. Pensas que as metáforas, imagens e histórias te ajudam a ter mais vontade para o estudo individual?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Um pouco

15. Quais foram as metáforas/analogias ou histórias/imagens referidas durante as aulas que te deram mais ideias musicais?

Check all that apply.

- O contexto bélico e patriota da sonata.
 A narrativa de Romeu e Julieta no desenvolvimento da sonata
 A analogia com as sonoridades expressivas do violoncelo na sonata
 A analogia com as danças folclóricas portuguesas na peça Bailadeiras

16. Os exercícios criativos realizados durante a aula ajudaram-te a ter mais confiança e a compreender a intenção musical? (1-exercícios para o acompanhamento na peça Bailadeiras; 2- Exercícios para ganhar mais consistências nas semicolcheias no prelúdio e fuga de Bach; 3- Exercícios para ganhar mais destreza na mão esquerda na sonata Kabalevsky)

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

17. A professora recorreu a estratégias como, por exemplo, para incentivar o pensamento crítico e criativo? Ou seja, se houve momentos em que a professora te deixou explorar e experimentar diferentes interpretações ou falar sobre diferentes interpretações e ideias musicais?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Um pouco

18. Se sim, seleciona as opções que consideres verdadeiras.

Check all that apply.

- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir os meus gostos musicais
- Ajuda-me a descobrir ou redescobrir formas diferentes de estudar piano
- Ajuda-me a ter um sentido mais crítico e procurar ouvir outras interpretações
- Ajuda-me a ser mais criativa
- Sinto que tenho mais liberdade em exprimir as minhas ideias musicais e emoções

19. Gostarias de ter mais oportunidades de explorares as emoções que as obras transmitem durante as aulas?

Mark only one oval.

- Sim, acho que me ajudaria a ficar mais motivada durante a aula.
- Sim, acho que ficaria menos preocupada com as questões técnicas
- Sim, acho que me faz sentir mais livre para me expressar emocionalmente
- Sim, pois isso me faz sentir que as minhas opiniões e ideias são também importantes
- Sim, porque consigo sentir-me mais conectada com a música.
- Não.
- Um pouco.

20. Em relação ao início do ano letivo, sentes-te mais motivada para o estudo de piano?

Mark only one oval.

- Sim, estou mais motivada
- Não, estou menos motivada
- Sinto-me um pouco mais motivada

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/1ejV6Xxyn56md3jPQo1m1tgcXCqllKheok_OElyDzsws/edit

6/7



Guião da entrevista à professora cooperante Patrícia Sousa

Professora Patrícia Sousa:

1. Agradeço desde já a sua colaboração na resposta a esta entrevista. Poderia fazer um balanço resumido das características, dificuldades, progressos e potencialidades de melhoria da aprendizagem e prática de piano de cada aluno envolvido na prática pedagógica supervisionada, assistida e lecionada pela professora estagiária, nomeadamente quanto aos aspetos técnicos, psico-motores e de envolvimento ativo do aluno com a aprendizagem dos conteúdos programáticos pré-definidos, designadamente escalas, estudos, peças de J.S. Bach, sonatas/sonatinas e peças diversas de música para piano.

2. O presente ano letivo, ficou marcado pela pandemia COVID-19 e por um período de recurso ao sistema de “ensino à distância”, o qual teve implicações ao nível de funcionamento das aulas, tradicionalmente operadas no sistema de aulas presenciais. Na opinião da Professora Patrícia Sousa quais são os aspetos ou ilações educativas deste período de aulas de “ensino à distância” que gostaria de salientar e que tiveram implicações no processo de ensino-aprendizagem dos quatro alunos referidos?

3. Um dos aspetos do ensino-aprendizagem de piano que a professora estagiária enfatiza no seu projeto científico é o de considerar o “envolvimento emocional como fator de motivação e aprendizagem de piano”, tendo para o efeito nas aulas supervisionadas destinado algum tempo e utilizado algumas estratégias (nomeadamente com recurso a metáforas, analogias, imagética, *feedback* positivo, pensamento crítico e criativo) nas aulas com os quatro alunos para melhorar o envolvimento emocional e motivação e gosto pelo estudo e prática de piano. Na opinião da Professora Patrícia Sousa, e pese embora as limitações de tempo com os exigentes conteúdos programáticos e o período excepcional das aulas do “ensino à distância”, considera que foi possível observar algumas diferenças positivas em termos de envolvimento mais ativo e qualitativo dos referidos alunos em matéria de aprendizagem e prática pianística?

Anexo 11- Questionário aos Encarregados de Educação

18/02/2021

E.Educação

E.Educação

1. Qual é o grau de parentesco do seu educando?

2. Com que idade, com quem e aonde é que o seu educando começou a aprender a tocar piano?

3. Na sua família alguém toca piano ou outro instrumento musical e/ou sabe ler uma pauta musical?

Mark only one oval.

Sim

Não

4. Qual a razão (ou razões) para o seu educando se encontrar a frequentar o ensino de piano?

5. Considera que seu educando se encontra motivado para estudar piano?

Mark only one oval.

- Sim
- Às vezes (depende da disponibilidade e das peças que se encontra a estudar)
- Gostaria que o meu educando estivesse mais motivado.
- O meu educando gosta de tocar piano, mas não se encontra motivado para estudar o programa proposto.

6. Considera que o seu educando tem gosto por tocar piano?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei
- Às vezes

7. Incentiva o seu educando para o estudo do piano? (1 resposta)

Mark only one oval.

- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

8. De que forma incentiva o seu educando para o estudo de piano? (várias respostas)

Check all that apply.

- Combino com o meu educando uma sessão musical em família
- Defino os horários de estudo de piano e certifico que cumpre esse horário
- Incentivo, referindo os aspetos positivos do estudo musical
- Incentivo referindo as qualidades musicais do meu educando
- Incentivo referindo que é importante que o meu educando toque bem nas audições e provas
- Incentivo, lembrando o meu educando os benefícios emocionais que isso traz. (menos stress, etc)
- O meu educando não precisa de incentivo, porque é muito motivado para o estudo de piano.
- Refiro apenas a importância do estudo, tal como nas outras disciplinas.
- Sem resposta

9. Em casa acompanha os estudos de piano do seu educando propostos pelo professor da escola?

Mark only one oval.

- Sim, vejo com o meu educando o caderno de sumários do professor
- Sim, mas sem controlar o que o meu educando está a estudar
- Às vezes, quando o professor aponta para a necessidade disso
- Não

10. Com que regularidade semanal (dias da semana) o seu educando pratica piano?

Mark only one oval.

- 5-7 dias
- 3-4 dias
- 1-3 dias
- Não sei

11. Quanto tempo em média (horas) por semana é que o seu educando dedica ao estudo/prática de piano?

Mark only one oval.

- 0-1 horas por semana
 2-3 horas por semana
 3-4 horas por semana
 + 4 horas por semana
 Não sei

12. O seu educando costuma tocar outras músicas que não as marcadas pela escola?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Não sei

13. Se sim, de que forma o faz e quais são as suas preferências musicais?

14. Considera que o seu educando tem as condições ideais para estudar/praticar piano em casa?

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

15. Tem alguma sugestão a fazer para um melhor ensino de piano?

16. Acha que o seu educando vai continuar a tocar piano ou seguir música no futuro?

Mark only one oval.

- Sim, talvez profissionalmente
 Sim, na forma de hobby
 Não sei
 Penso que não.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 12- Carta de apresentação do projeto educativo ao Diretor do CMACG

Exmo.(a) Sr.(a) Presidente do Conselho Executivo, Exmo.(a) Sr.(a) Diretor do Conselho Pedagógico,

Estou a realizar uma Investigação-Ação, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, aprovado pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, cujo tema é *“O envolvimento emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano”*.

Um dos objetivos principais dessa investigação é compreender os benefícios da aplicação de estratégias para o envolvimento emocional na aprendizagem e prática de piano, nomeadamente na motivação.

A fim de recolher e analisar dados de forma rigorosa, venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a autorização para a vídeogravação das aulas, nas quais vou implementar a investigação-ação. As gravações das aulas serão utilizadas apenas para efeitos de consulta e estudo do projeto de investigação, sendo garantida a confidencialidade (anonimato) dos intervenientes, das suas respostas e das suas imagens aquando da elaboração e eventual publicação do relatório final de Prática de ensino supervisionada.

A orientadora cooperante, Professora Patrícia Sousa, já demonstrou disponibilidade para colaborar neste estudo e será também solicitado aos encarregados de educação de todos os alunos envolvidos neste estudo o mesmo pedido de autorização.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Data: _____

Ana Filipa Neves Ferreira
Email: anaferreira@ua.pt
Telemóvel: 960195423

Anexo 13- Consentimento informado aos Encarregados de Educação

FORMULÁRIO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian

Exmo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação:

Encontro-me a realizar o Estágio supervisionado, que integra o Mestrado em Ensino da Música, variante Piano, da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Patrícia Sousa (Orientadora Cooperante), do Professor Doutor João Bettencourt da Câmara (Orientador de Estágio) e da Professora Doutora Clarissa Foletto (Orientadora Científica). Neste estágio vou desenvolver o meu projeto educativo sobre o tema “*O envolvimento emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano*”. Venho assim, por este meio, solicitar a V^a Ex.^a autorização para a participação no estudo e a videogravação das aulas de piano, a realização de uma entrevista sobre o seu educando e a realização de questionários ao seu educando para posterior análise dos dados e do impacto da investigação-ação. As gravações das aulas serão utilizadas apenas para efeitos de análise e estudo do projeto de investigação, sendo garantida a confidencialidade (anonimato) dos intervenientes, das suas respostas e das suas imagens aquando da elaboração e publicação do Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada. Quer o Conselho Diretivo da CMACG quer a Professora Cooperante Patrícia Sousa manifestaram já disponibilidade para colaborar neste estudo. Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Ana Filipa Neves Ferreira
Estagiária de Piano na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian
Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro
Email: anafnferreira@ua.pt Tel: [960195423](tel:960195423)

(Nome) _____, Encarregado(a) de Educação do(a) estudante
_____, nº _____, ano _____, declaro que:

Por favor, marque a opção escolhida:

	Sim	Não
Eu li o documento informativo e informei o meu educando sobre a investigação/estágio.		
Eu aceito que o meu educando participe no estudo sobre “Envolvimento Emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano”		
Eu autorizo a gravação em vídeo das aulas do meu educando com a mestranda		
Eu autorizo o meu educando a participar em questionários (3 questionários)		
Eu aceito realizar uma entrevista sobre o meu educando		
Eu aceito que a minha entrevista seja gravada (apenas áudio)		
Eu autorizo a mestranda a usar imagens (com garantia de anonimato) das aulas do meu educando em apresentações académicas		
Eu gostaria de receber o relatório final desta investigação		

Aveiro, ___ de _____ de 2020

Assinatura do Encarregado de Educação
Email: _____

Por que razão este projeto educativo é implementado?

O projeto educativo tem por base a premissa de que as emoções e o envolvimento emocional são fundamentais na aprendizagem. Existe um considerável consenso académico de que o envolvimento emocional constitui um elemento-chave na aprendizagem e prática do instrumento musical e de que os músicos mais apreciados são os que conseguem tocar expressivamente e comunicar emoções. Porém, existe poucos estudos sobre estratégias pedagógicas para o envolvimento emocional na aprendizagem musical.

Quem participa no projeto?

Para além da mestranda, serão os destinatário-alvos as crianças e adolescentes que tocam piano ou queiram aprender a tocar piano.

O que irá acontecer se aceitar que o projeto se desenvolva no CMCG?

Através da investigação-ação, o professor (a mestranda) estimulará a criatividade, a emotividade e a expressão musical do seu educando. Para tal, as estratégias pedagógicas serão centradas nos alunos, nos seus interesses e sensibilidades. Entre as estratégias pedagógicas, temos a comunicação empática e criativa entre aluno-professor, bem como o recurso a vocabulário pedagógico que comunique ideias musicais e o conteúdo emocional das peças musicais.

Porquê a investigação-ação?

A investigação-ação visa recolher informações sobre a aprendizagem do aluno para analisar e refletir sobre a temática de investigação proposta: – compreender os benefícios da aplicação de estratégias para o envolvimento emocional na aprendizagem e prática de piano.

A gravação das aulas e os inquéritos são importante por que motivo? Quem terá acesso aos dados da investigação?

A gravação das aulas é importante, uma vez que permite a observação e ajustamento de estratégias pedagógicas com vista a um maior envolvimento emocional do educando. Os inquéritos serão necessários para coleta de dados sobre a motivação do aluno no estudo individual (em casa), bem como na opção de estratégias em função das características individuais dos estudantes, seus interesses e sensibilidades musicais. Relativamente ao acesso dos dados da investigação, somente os meus orientadores e eu terão acesso aos dados coletados. Os participantes não serão identificados e suas imagens serão guardadas em lugar seguro e serão editadas para efeitos de publicação e defesa de tese. No formulário de consentimento terá a opção de aceitar o uso de imagens na defesa de tese ou apresentações académicas.

Qual a importância da entrevista aos encarregados de educação?

A entrevista a realizar ao encarregado de educação permite um melhor conhecimento do aluno objeto da ação pedagógica e do meio ambiente onde decorre a sua aprendizagem.

Quais são os benefícios para os alunos em participar neste projeto?

Dar primazia a uma comunicação dialogante, empática e criativa entre professor e aluno centrada nos interesses, motivação e expectativas pessoais do aluno quanto à prática musical, despertando a apreensão das ideias musicais ou conteúdos emocionais da música.

Quais são os contatos no caso de ter questões sobre o projeto?

Se tiver questões relacionadas com o projeto em si, pode enviar email à orientadora científica (clarissafoletto@ua.pt) e à mestranda (anafnferreira@ua.pt). Caso tenha questões relacionadas com a proteção de dados, pode contactar o Encarregado de Proteção de Dados da Universidade de Aveiro epd@ua.pt +351234370200 ext: 21010)

Como ter acesso aos resultados finais?

Caso tenha interesse será enviado um breve relatório no final do projeto.

Anexo 15- Critérios de avaliação. (Fonte: <https://www.cmacg.pt>)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 1º Período

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

2º CICLO DO CURSO BÁSICO*					
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor					
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	80%	A V A L I A Ç Ã O C O N T I N U A
	Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte			
ATITUDINAIS VALORES	-Hábitos de estudo -Responsabilidade e autonomia -Socialização -Postura -Civismo	Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Observação direta	20%	
					100%

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
 Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
 Grupo disciplinar: PIANO
 2019/2020

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 2º e 3º Períodos

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

2º CICLO DO CURSO BÁSICO*					
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor					
Domínio da Avaliação	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	50%	A V A L I A Ç Ã O C O N T Í N U A
ATTITUDINAIS VALORES	-Hábitos de estudo - Responsabilidade e autonomia - Socialização - Postura - Civismo	Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares	Observação direta	20%	
					70 %

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
Grupo disciplinar: **PIANO**
2019/2020

PERFORMATIVOS	SENTIDO DE ESPETÁCULO	Postura em palco Adequação da indumentária apresentada Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações e dinâmicas Fluência, Agilidade e segurança na execução manutenção do andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra	Provas de Avaliação de final de período (Júri de 3 professores sempre que possível)	30%	A V A L I A Ç Ã O	30 %
	SENTIDO DE RESPONSABILIDADE ARTÍSTICA.					
PROVA GLOBAL DE 2º GRAU = 30 % da avaliação do 3º período						

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 1º Período

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:
1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

3º CICLO DO CURSO BÁSICO*						
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor						
Domínio da Avaliação	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%	
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	80%	A V A L I A Ç Ã O C O N T I N U	100%

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
Grupo disciplinar: **PIANO**
2019/2020

ATITUDINAIS VALORES	-Hábitos de estudo -Responsabilidade e autonomia -Socialização -Postura -Civismo	Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Observação direta	20%	A	

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 2º e 3º Períodos

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

3º CICLO DO CURSO BÁSICO*						
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor						
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%	
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	50%	A V A L I A Ç Ã O F O R M A T	70%

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
 Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
 Grupo disciplinar: **PIANO**
 2019/2020

<p>ATITUDINAIS VALORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Hábitos de estudo -Responsabilidade e autonomia -Socialização -Postura -Civismo 	<p>Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares</p>	<p>Observação direta</p>	<p>20%</p>	<p>I V A</p>	
<p>PERFORMATIVOS PSICO/MOTORES</p>	<p>SENTIDO DE ESPETÁCULO SENTIDO DE RESPONSABILIDADE ARTÍSTICA.</p>	<p>Postura em palco Adequação da indumentária apresentada Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações e dinâmicas Fluência, Agilidade e segurança na execução manutenção do andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra</p>	<p>Provas de Avaliação de final de período (Júri de 3 professores sempre que possível)</p>	<p>30%</p>	<p>A V A L I A Ç Ã O S U M A T I V A</p>	<p>30 %</p>
<p>PROVA GLOBAL DE 5º GRAU = 30 % da avaliação do 3º período</p>						

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
Grupo disciplinar: **PIANO**
2019/2020

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO - 1º Período

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

CURSO SECUNDÁRIO					
*Os critérios, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor					
Domínio da Avaliação	Crítérios Gerais	Crítérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/rítmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	80%	A V A L I A Ç Ã O C O N T I N U A
	Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte			
ATITUDINAIS VALORES	-Hábitos de estudo -Responsabilidade e autonomia -Socialização -Postura -Cívismo	Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Observação direta	20%	
					100%

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
Grupo disciplinar: **PIANO**
2019/2020

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 2º e 3º Períodos

Peso percentual de cada período na avaliação final de frequência:

1º Período = 20%; 2º Período = 40%; 3º Período = 40%

CURSO SECUNDÁRIO*					
*Os critério, o tipo de trabalhos e ferramentas de avaliação a aplicar, são da inteira responsabilidade do professor					
Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação		%
COGNITIVOS APTIDÕES CAPACIDADES COMPETÊNCIAS	Aquisição de competências essenciais e específicas Domínio dos conteúdos programáticos Evolução na aprendizagem	Coordenação psico-motora Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado Qualidade do som trabalhado Realização de diferentes articulações e dinâmicas Utilização correta das dedilhações Fluência da leitura Agilidade e segurança na execução Respeito pelo andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra Capacidade de formulação e apreciação crítica Capacidade de abordar e explorar repertório novo Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte	Execução: aula a aula das obras musicais exigidas no grau frequentado Audições	50% 20%	A V A L I A Ç Ã O F O R M A T I V A 70%
ATITUDINAIS VALORES	- Hábitos de estudo - Responsabilidade e autonomia - Socialização - Postura - Cívismo	Assiduidade e pontualidade Apresentação do material necessário para a aula Interesse e empenho na disciplina Métodos de estudo Atitude na sala de aula Cumprimento das tarefas atribuídas Regularidade e qualidade do estudo Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola) Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares	Observação direta	20%	

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO CALOUSTE GULBENKIAN
Departamento Curricular: INSTRUMENTOS DE TECLAS
Grupo disciplinar: **PIANO**
2019/2020

<p>PERFORMATIVOS</p> <p>PSICO/MOTORES</p>	<p>SENTIDO DE ESPETÁCULO</p> <p>SENTIDO DE RESPONSABILIDADE ARTÍSTICA.</p>	<p>Postura em palco Adequação da indumentária apresentada Sentido de fraseado Qualidade sonora Realização de diferentes articulações e dinâmicas Fluência, Agilidade e segurança na execução manutenção do andamento que as obras determinam Capacidade de concentração e memorização Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra</p>	<p>Provas de Avaliação de final de período (Júri de 3 professores sempre que possível)</p>	<p>30%</p>	<p>A V A L I A Ç Ã O</p> <p>S U M A T I V A</p>	<p>30 %</p>
<p>PROVA GLOBAL DE 8º GRAU = 50% da avaliação do 3º período</p>						

Anexo 16- Plano anual de formação da aluna em Prática de Ensino Supervisionada



Curso de Mestrado em Ensino de Música

Disciplina – Prática de Ensino Supervisionada - Ano letivo 2020/2021

Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:

Aluno estagiário: Ana Filipa Neves Ferreira

Orientador cooperante: Patrícia Sousa

Orientador científico: José Botelho da Câmara

Núcleo de estágio (área de especialização): Piano M17

Instituição de Acolhimento: Escola Artística de Cascaes e Música

O plano de formação do aluno em Prática de Ensino deve permitir que o mesmo exerça uma prática de ensino nunca inferior a 25%, nem superior a 70%, do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos.

O mesmo será discutido e aprovado pelo núcleo constituído para a prática da Prática de Ensino.

1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
[Redacted]	9º	3º 11:55-12:40 5º 9:15-10:00	
	6º	4º 8:30-9:15	
	5º	4º 14:35-15:20	
	10º	5º 16:20-17:30	

Nota: o aluno estagiário deverá ser responsável pela coadjuvação letiva de 2 a 4 alunos (preferencialmente 3), ou 1 a 3 turmas (preferencialmente 2) dentro do horário do Orientador Cooperante

2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
[Redacted]	10º ano	5º 17:05-17:50	
[Redacted]	9º ano	2º 11:55-12:40 5º 9:15-10:00	

Nota: o aluno estagiário deverá assistir a atividade letiva do seu orientador cooperante num conjunto de 2 alunos ou 1 turma dentro do horário proposto

3. Orçães

Atividade	Dia/hora prevista	Observações/ descrição
1 Workshop	Abril/Maio	A neurociência e a música (alunos)
2 Audição Classe Professora Patrícia Sousa	Janário/ Fevereiro	
3 Aula aberta	Abril	

Nota: o aluno estagiário deverá organizar entre 2 a 3 atividades de entre audições, master-classes, seminários, workshops ou outras atividades pertinentes tanto na Universidade como na Instituição de Acolhimento sabendo que os eventos propostos deverão contribuir para a dinamização da comunidade escolar

4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio

Atividade	Dia/hora prevista	Observações/descrição
1 Workshop	Abril/Maio	A neurociência e a música (alunos)
2 Audição Classe Professora Patrícia Sousa	Janário/ Fevereiro	
3 Aula aberta	Abril	

Nota: o aluno estagiário deverá participar ativamente num conjunto de entre 2 a 3 atividades, nomeadamente audições, workshops, seminários, concursos, festivais de música e outras atividades a realizar seja na Universidade, na Instituição de Acolhimento ou outra

Aveiro, 30 de Outubro de 2020

Patrícia Sousa
O Orientador cooperante

José Botelho da Câmara
O Orientador da Universidade

Ana Filipa Neves Ferreira
O Aluno Estagiário

Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante

Sessão	Data provável
1ª Sessão (planificação atividades)	28/10/20
2ª Sessão (avaliação)	5/11/20
3ª Sessão (avaliação final)	14/12/20

O orientador científico deve deixar uma previsão de um mínimo de três deslocações à Escola Cooperante para orientar a formação do aluno em formação.

LOCAL DE ESTÁGIO: Escola artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian do Aveiro ÁREA VOCACIONAL: 17

NOME DO ESTAGIÁRIO: Ana Filipa Neves Ferreira N.ºMEC: 95516

MÊS: Março

Horário Letivo	Dia																															Presença da Estagiária	Número de horas de estágio				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
2: 11:05-11:55	✓						✓							✓							✓														des	1/2	
2: 14:30-15:15	✓						✓							✓							✓														des	1/2	
2: 16:00-17:15	✓						✓							✓							✓														des	1/2	
3: 11:55-12:40	✓						✓							✓							✓														des	1/2	
																																				Terças Páscoa	

LOCAL DE ESTÁGIO: Escola artística Conservatório de Música Calouste Gulbenkian do Aveiro ÁREA VOCACIONAL: 17

NOME DO ESTAGIÁRIO: Ana Filipa Neves Ferreira N.ºMEC: 95516

MÊS: Abril

Horário Letivo	Dia																															Presença da Estagiária	Número de horas de estágio			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
3: 11:55-12:40							✓						✓								✓							✓							des	1/2
4: 8:30-9:15							✓						✓								✓							✓							des	1/2
4: 14:35-15:20							✓						✓								✓							✓							des	1/2
5: 9:15-10:00							✓						✓								✓							✓							des	1/2
5: 16:20-17:50							✓						✓								✓							✓							des	1/2

