



Universidade de Aveiro
2022

**LEONOR MOURINHO
MOISÉS**

**APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
INTERVENÇÃO SEGUNDO TÉCNICAS DE
MICROANÁLISE – ESTUDO DE CASO EM
PIANISTAS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO**



Universidade de Aveiro
2022

**LEONOR MOURINHO
MOISÉS**

**APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:
INTERVENÇÃO SEGUNDO TÉCNICAS DE
MICROANÁLISE – ESTUDOS DE CASO EM
PIANISTAS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho, Professora Associada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e coorientação do Doutor João Manuel Pereira Bettencourt da Câmara, Professor Auxiliar Convocado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Doutor Fausto Manuel da Silva Neves
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente

Doutor Marcos Vinícius Araújo
Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Vogal - Orientadora

Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Helena Marinho, pela disponibilidade, ajuda e conselhos na construção de todo este projeto.

Aos professores João Bettencourt da Câmara e Nuno Caçote, por me acompanharem no meu percurso enquanto aluna estagiária do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro e por todos os ensinamentos.

À Camilla, que foi também parte incansável deste projeto e que em tanto contribuiu com a sua ajuda e sabedoria.

À minha família, por me acompanharem e me incentivarem a nunca desistir.

Ao L, à F e à D, por terem aceite participar neste projeto com tanta dedicação.

À Mariana, por estar comigo desde o meu primeiro dia na Universidade de Aveiro.

À Diana, por ter visto todas as fases deste projeto e por todos os momentos de partilha e ajuda.

À Laura e à Semblano, que terão sempre um agradecimento especial pela força que me dão.

A outros amigos e colegas, com quem me cruzei no DeCA e em tantos outros momentos importantes dos últimos cinco anos em Aveiro.

A Aveiro, por me ter acolhido de braços abertos e por se ter tornado na minha segunda casa.

palavras-chave

autorregulação; microanálise; aprendizagem instrumental; diários de estudo; modelo cíclico da autorregulação

resumo

O presente documento é constituído por duas partes, sendo que na primeira se irá descrever o Projeto Educativo e na segunda será apresentado o Relatório de Estágio referente à disciplina de Prática de Ensino Supervisionada que teve lugar no Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro. Uma aprendizagem eficaz envolve uma autorregulação cognitiva, comportamental e afetiva. Compreender os perfis individuais de cada estudante permite o desenvolvimento de estratégias de estudo que promovam a autonomia. Isto pode ser conseguido através de intervenções de microanálise, tendo em conta as três fases do modelo cíclico de autorregulação descrito por Zimmerman (2002) - fase de pensamento prévio, fase de controlo da performance, fase de autorreflexão -, com o objetivo de captar os processos de autorregulação de uma forma mais fidedigna, ao recolher informações diretamente a partir de sessões de estudo. Neste sentido, a presente investigação adaptou modelos propostos pelos autores Miksza, Blackwell e Roseth (2018) e Osborne, McPherson e Miksza (2020), tendo aplicado duas entrevistas (uma individual e uma coletiva), duas sessões de microanálise por participante e o preenchimento de diários de estudo individuais durante o período de 5 semanas, a três estudantes de piano de Licenciatura em Música. Esta investigação teve como objetivo perceber se este tipo de intervenções auxilia o planeamento de sessões de estudo individuais, bem como investigar se uma intervenção com base em técnicas de microanálise pode aumentar a capacidade de autorregulação dos participantes e qual o efeito da mesma nas três fases de uma aprendizagem autorregulada. Os resultados destacam a importância de realizar intervenções diretas no estudo dos alunos de música, auxiliando os mesmos a planear o seu estudo de forma mais eficaz. Na segunda parte deste documento, serão descritas as atividades realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, bem como apresentados os relatórios e planificações de aulas referentes aos alunos acompanhados no Conservatório de Aveiro durante o estágio.

keywords

self-regulation; microanalysis; instrumental learning; study diaries; cyclical model of self-regulation

abstract

This document consists of two parts, the first will describe the Educational Project and the second will present the Internship Report referring to the discipline of Supervised Teaching Practice that took place at the Calouste Gulbenkian Conservatory of Aveiro. Effective learning involves cognitive, behavioral and affective self-regulation. Understanding the individual profiles of each student allows the development of musical practice strategies that can promote autonomy. This can be achieved through microanalysis interventions, taking into account the three phases of the cyclical model of self-regulation described by Zimmerman (2002) – forethought phase, performance phase, self-reflection phase -, with the aim of capturing the self-regulation processes in a more reliable way, by collecting information directly from study sessions. In this sense, the present investigation adapted models proposed by the authors Miksza, Blackwell and Roseth (2018) and Osborne, McPherson and Miksza (2020), having applied two interviews (one individual and one collective), two microanalysis sessions per participant and the filling of individual study diaries during the period of 5 weeks, to three piano students of the Degree in Music. This investigation aimed to understand if this type of intervention helps the planning of individual practice sessions, as well as to investigate whether an intervention based on microanalysis techniques can increase the participants' self-regulation and what is the effect it has in the three phases of self-regulated learning. The results highlight the importance of direct interventions in the students' musical practice, helping them to plan their study more effectively. In the second part of this document, the activities made during the Supervised Teaching Practice will be described, as well as the reports and lesson plans of the students accompanied at the Conservatory of Aveiro during the internship.

Índice

| | |
|---|-----|
| Parte 1 – Projeto Educativo | 11 |
| Índice de Tabelas | 12 |
| Índice de Gráficos | 13 |
| 1. Introdução | 15 |
| 2. Revisão de Literatura | 18 |
| 2.1 Processos e dimensões do modelo em três fases da autorregulação..... | 19 |
| 2.3 Microanálise..... | 23 |
| 2.3.1 Estudos com base na microanálise..... | 25 |
| 3. Métodos | 31 |
| 3.1 Participantes | 32 |
| 3.2 Procedimentos | 32 |
| 4. Resultados..... | 35 |
| 4.1 Fase de Pensamento Prévio | 36 |
| 4.1.1 Diários de Estudo | 36 |
| 4.1.2 Sessões de Microanálise..... | 40 |
| 4.2 Fase de Controlo da Performance | 50 |
| 4.2.1 Diários de Estudo | 50 |
| 4.2.2 Sessões de Microanálise..... | 52 |
| 4.3 Fase de Autorreflexão..... | 53 |
| 4.3.1 Diários de Estudo | 53 |
| 4.3.2 Sessões de Microanálise..... | 65 |
| 4.4 Entrevistas..... | 70 |
| 5. Discussão de Resultados..... | 75 |
| 5.1 Utilidade de estudos de microanálise | 81 |
| 6. Anexos | 84 |
| 6.1. “Optimal Music Practice Protocol” de Osborne, McPherson e Miksza | 84 |
| 6.2 Protocolo de Miksza, Blackwell, e Roseth (2018) | 87 |
| 6.2.1 Entrevistas..... | 87 |
| 6.2.2 Microanálise - Protocolos de recolha de dados | 88 |
| 6.3 Transcrições das Entrevistas | 90 |
| 6.3.1 Entrevista Inicial - Participante A..... | 90 |
| 6.3.2 Entrevista Inicial – Participante B..... | 93 |
| 6.3.3 Entrevista Inicial – Participante C..... | 96 |
| 6.3.4 Entrevista Final com todos os Participantes | 100 |

| | |
|---|------------|
| 6.4 Transcrições da primeira Sessão de Microanálise | 104 |
| 6.4.1 Participante A | 104 |
| 6.4.2 Participante B | 110 |
| 6.4.3 Participante C | 115 |
| 6.5 Transcrições da segunda Sessão de Microanálise..... | 123 |
| 6.5.1 Participante A | 123 |
| 6.5.2 Participante B | 127 |
| 6.5.3 Participante C | 131 |
| Parte 2 – Relatório de Estágio | 137 |
| Índice de Tabelas | 138 |
| Índice de Figuras..... | 142 |
| 1. Introdução | 143 |
| 2. Contextualização da Instituição de Acolhimento | 145 |
| 2.1 O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro – história e enquadramento com o meio envolvente..... | 145 |
| 2.2 Oferta Formativa | 146 |
| 2.3 Instalações e Equipamentos | 147 |
| 2.4 Objetivos Educativos | 147 |
| 2.5 Conclusão..... | 149 |
| 3. Contextualização da disciplina de Instrumento – Piano | 150 |
| 3.1 Introdução | 150 |
| 3.2 Objetivos específicos transversais a todo o percurso académico pianístico..... | 150 |
| 3.3 Objetivos específicos transversais aos 2º e 3º Ciclos | 150 |
| 3.4 Objetivos Gerais do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Curso Básico..... | 150 |
| 3.5 Objetivos Específicos dos 2º e 3º Ciclos do Curso Básico | 151 |
| 3.6 Conteúdo Programático | 151 |
| 3.7 Matrizes de Avaliação..... | 153 |
| 4. Caracterização dos/as alunos/as e do orientador cooperante..... | 155 |
| 4.1 Aluna A – 2º Grau | 155 |
| 4.2 Aluno B – 1º Grau | 156 |
| 4.3 Aluna C – 1º Grau | 156 |
| 4.4 Aluna D – 2º Grau | 157 |
| 4.5 Aluno E – 3º Grau | 158 |
| 4.6 Aluna F – 5º Grau | 159 |
| 4.2 Biografia e perfil do professor Orientador Cooperante – Nuno Caçote..... | 160 |
| 5. Prática Instrumental (M32) | 162 |

| | |
|--|-----|
| 5.1 Perfil das Alunas 1 e 2..... | 163 |
| 5.2 Biografia e perfil da professora Isabel Santos..... | 163 |
| 6. Relatórios e Planificações das aulas assistidas/coadjuvadas..... | 165 |
| 6.1 Relatórios..... | 165 |
| 6.1.1 Aluna A e Aluno B (aula coletiva) | 165 |
| 6.1.2 Aluna C..... | 193 |
| 6.1.3 Aluna D..... | 216 |
| 6.1.4 Aluno E..... | 230 |
| 6.1.5 Aluna F | 245 |
| 6.2 Planificações | 254 |
| 6.2.1 Aluna D..... | 254 |
| 6.2.2 Aluno E..... | 265 |
| 6.2.3 Aluna F | 276 |
| 7. Atividades Extracurriculares | 284 |
| 7.1 Plano Anual de Formação do aluno em Prática de Ensino Supervisionada..... | 284 |
| 7.2 Atividades com Participação Ativa | 284 |
| 7.2.1 Masterclasse de Piano com o professor Bruno Belthoise..... | 284 |
| 7.3 Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio do Departamento Curricular de Teclas | 285 |
| 7.3.1 Audição da classe de piano no DeCA..... | 285 |
| 7.3.2 Audição da classe do professor Nuno Caçote no CMCGA | 287 |
| 8. Reflexão Final..... | 288 |
| 9. Anexos | 290 |
| 9.1 Anexo 1 - Masterclasse de Piano com o professor Bruno Belthoise..... | 290 |
| 9.1.1 Anexo 1.1 – Cartaz de divulgação..... | 290 |
| 9.1.2 Anexo 2.2 – Certificado de Participação | 291 |
| 9.2 Anexo 2 - Audição da classe de piano no DeCA | 291 |
| 9.2.1 Anexo 2.1 – Cartaz de divulgação..... | 291 |
| 9.2.2 Anexo 2.2 – Fotos da Atividade..... | 292 |
| 9.2.3 Anexo 2.3 – Autorização entregue aos Encarregados de Educação..... | 293 |
| 9.3 Anexo 3 - Audição da classe do professor Nuno Caçote no CMCGA..... | 294 |
| 9.3.1 Anexo 3.1 – Cartaz de divulgação..... | 294 |
| Glossário..... | 295 |
| Referências..... | 296 |

Parte 1

Projeto Educativo

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Fase de Pensamento Prévio: Ordenação de Frases por Ordem de Importância (Participantes A, B e C)..... | 44 |
| Tabela 2 – Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante A) | 54 |
| Tabela 3 - Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante B) | 58 |
| Tabela 4 - Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante C) | 62 |
| Tabela 5 - Fase de Autorreflexão: Ordenação de Frases por Ordem de Importância (Participantes A, B e C)..... | 67 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expetativa de Resultados (Participante A)..... | 36 |
| Gráfico 2 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante A)..... | 37 |
| Gráfico 3 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expetativa de Resultados (Participante B)..... | 38 |
| Gráfico 4 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante B)..... | 38 |
| Gráfico 5 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expetativa de Resultados (Participante C)..... | 39 |
| Gráfico 6 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante C)..... | 40 |
| Gráfico 7 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante A) | 41 |
| Gráfico 8 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante B) | 42 |
| Gráfico 9 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante C) | 42 |
| Gráfico 10 - Fase de Pensamento Prévio: Percepção dos objetivos e Espetro de fixo para fluído (Participante A)..... | 46 |
| Gráfico 11 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante A)..... | 47 |
| Gráfico 12 - Fase de Pensamento Prévio: Percepção dos objetivos e Espetro de fixo para fluído (Participante B)..... | 47 |
| Gráfico 13 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante B)..... | 48 |
| Gráfico 14 - Fase de Pensamento Prévio: Percepção dos objetivos e Espetro de fixo para fluído (Participante C)..... | 49 |
| Gráfico 15 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante C)..... | 49 |
| Gráfico 16 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante A)..... | 55 |
| Gráfico 17 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante A) | 56 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 18 - Fase de Autorreflexão: Tempo de Estudo (Participante A) | 56 |
| Gráfico 19 - Fase de Autorreflexão: Autoavaliação e Grau de Foco (Participante A) | 57 |
| Gráfico 20 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante A) | 57 |
| Gráfico 21 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante B) | 59 |
| Gráfico 22 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante B) | 59 |
| Gráfico 23 - Fase de Autorreflexão: Tempo de estudo (Participante B) | 60 |
| Gráfico 24 - Fase de Autorreflexão: Autoavaliação e Grau de Foco (Participante B) | 60 |
| Gráfico 25 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante B) | 61 |
| Gráfico 26 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante C) | 63 |
| Gráfico 27 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante C) | 63 |
| Gráfico 28 - Fase de Autorreflexão: Tempo de Estudo (Participante C) | 64 |
| Gráfico 29 - Fase de Autorreflexão: Auto-avaliação e Grau de Foco (Participante C) | 64 |
| Gráfico 30 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante C) | 65 |
| Gráfico 31 - Fase de Autorreflexão: Grau de Eficácia da Sessão de Estudo (Participantes A, B e C) | 66 |
| Gráfico 32 - Fase de Autorreflexão: Grau de Satisfação com o Estudo (Participantes A, B e C) | 69 |
| Gráfico 33 - Fase de Autorreflexão: Como se sentiu na Sessão de Estudo (Participantes A, B e C) | 69 |

1. Introdução

Um/a estudante de música dedica grande parte do tempo ao estudo individual do seu instrumento, esperando assim alcançar resultados melhores. Por essa razão, torna-se importante que esse estudo seja eficiente e envolva planeamento, para que os objetivos traçados vão ao encontro das capacidades individuais dos estudantes e para que o resultado final seja o desejado. Ao longo do meu percurso académico, deparei-me com várias situações, tanto pessoais como de colegas da área, em que o estudo do instrumento não envolvia estratégias eficientes que levassem ao cumprimento de metas e objetivos pessoais. Alguns estudantes têm assim o hábito de, ao cometerem um erro no estudo, voltarem a repetir a passagem, sem pararem para pensar como podem resolver o problema através do uso da metacognição e de uma autoavaliação crítica. Isto pode levar a automatismos não desejados no estudo e a erros persistentes que vão sendo cada vez mais difíceis de resolver. Por esta razão, torna-se importante que haja um planeamento estratégico do estudo e uma reflexão crítica sobre o mesmo, de modo a que os estudantes desenvolvam todas as competências necessárias para atingir o seu potencial máximo.

De acordo com Cleary, Callan e Zimmerman (2012), a autorregulação, também conhecida por aprendizagem autorregulada em contextos académicos ou de aprendizagem, é definida como “um processo multidimensional, em que os indivíduos tentam exercer controlo sobre a sua cognição, motivação, comportamentos e ambientes, de forma a otimizar os resultados da aprendizagem e da performance”¹ (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012, 1).

Segundo McPherson, Miksza e Evans (2017), por vezes os/as professores/as de instrumento não têm em atenção aspetos relacionados com o processo de autorregulação. Como consequência, os estudantes não aprendem como estudar eficazmente quando se encontram sozinhos. É importante que o/a professor/a de instrumento apresente estratégias específicas em sala de aula para as tarefas a realizar, como planear as sessões de estudo e respetivas metas, delinear objetivos a curto e longo prazo, fazer uma autoavaliação das metas e objetivos que foram ou não alcançados e da performance individual, entre outros. Por isso, McPherson, Miksza, e Evans defendem que “uma aprendizagem autorregulada proporciona o

¹ “Self-regulation, also known as self-regulated learning when applied to academic or learning contexts, is typically conceptualized as a multidimensional process whereby individuals attempt to exert control over their cognition, motivation, behaviors, and environments in order to optimize learning and performance outcomes.”

melhor quadro teórico aplicável, para perceber o contexto específico do conjunto de processos que os alunos elaboram enquanto promovem a sua própria aprendizagem” (2017, 182)². Ao contrário de outras áreas como o desporto, em que um/a treinador/a providencia um *feedback* constante bem como tarefas bem definidas durante sessões de treino frequentes, em aulas individuais de instrumento os/as professores/as tendem a focar-se apenas em técnicas musicais e na interpretação do repertório, em vez de explicarem aos estudantes como organizar os seus objetivos, que estratégias de estudo é que estão a utilizar e como monitorizar o seu progresso em relação às metas definidas previamente. Este modelo de ensino pode estar relacionado com uma pedagogia adotada na área da música, em particular nas aulas de instrumento, em que o/a estudante é um ouvinte passivo e não existe uma discussão sobre o processo de aprendizagem (Bennett 2008). Os/as professores/as não promovem necessariamente uma aprendizagem autónoma nas suas sessões de estudo individual, o que pode resultar numa má utilização de estratégias por parte do/a estudante (McPherson, Nielsen, e Renwick 2013; McPherson, Miksza, e Evans 2017).

Pesquisas recentes na área têm tentado focar-se mais na parte da aprendizagem que é exclusiva do/a estudante, o estudo individual deliberado. Estas pesquisas tentam evidenciar que não basta prestar atenção à forma como o/a professor/a se comporta dentro da sala de aula, e que se deve passar a pensar no controlo que o próprio/a estudante tem sobre o seu estudo (Smith 2005). É também importante que os/as professores/as tenham em conta as investigações feitas na área da psicologia social e da personalidade em meios educativos, uma vez que estudantes com histórias pessoais aparentemente parecidas continuam a ter personalidades distintas e, como tal, também o seu perfil de aprendizagem será diferente (Bong e Skaalvik 2003). Em contextos de língua portuguesa, os recursos utilizados com vista ao estudo de práticas de autorregulação são escassos (Madeira et al. 2017), sendo necessário adaptar protocolos já existentes noutras línguas para avaliar a autorregulação de estudantes portugueses.

Tendo em conta o que já foi descrito, esta pesquisa tem o seguinte objetivo geral:

² “It is for this reason that we believe that SRL (self-regulated learning) provides the best theoretical and applicable framework for understanding the context-specific set of processes that learners draw upon as they promote their own learning.”

- Estudar a capacidade de autorregulação dos/as estudantes de música segundo o modelo de Zimmerman (2002) (fase de pensamento prévio; fase de controlo da performance; fase de autorreflexão³) através de protocolos de microanálise;

Podem ainda ser identificados os seguintes objetivos específicos:

- Promover a consciencialização dos processos que ocorrem nas três fases de autorregulação da aprendizagem segundo o modelo de Zimmerman (2002).
- Estimular o sentido crítico dos/as estudantes.

O presente Projeto Educativo utiliza a microanálise como modelo de recolha de dados sobre a autorregulação dos/as estudantes. Segundo Cleary, Callan e Zimmerman (2012), este método de avaliação recente tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz no que toca a uma melhor compreensão de todos os processos envolvidos numa aprendizagem autorregulada. Os protocolos de microanálise foram elaborados com o objetivo de perceber como é que os/as estudantes abordam, executam e refletem sobre as suas competências musicais e a sua performance em relação a uma atividade de aprendizagem específica, com base em processos cognitivos, comportamentais e motivacionais, tendo em conta as três fases do modelo cíclico da autorregulação. Este tipo de procedimento torna-se útil para professores/as e estudantes como forma de avaliar constantemente a melhoria ou não dos seus processos de autorregulação.

³ Traduções retiradas da dissertação “Estratégias de auto-regulação da aprendizagem no ensino instrumental”, de Lígia Madeira (2014).

2. Revisão de Literatura

O ato de estudar, que implica aprender através de sistemáticas repetições ou da experiência pessoal, é essencial para a aquisição de conhecimentos em várias áreas do saber. No caso particular da música, o estudo individual permite aos músicos apreender melhor aquilo que aprenderam dentro da sala de aula com o/a professor/a de instrumento, desenvolvendo hábitos de estudo e descobrindo autonomamente que estratégias de estudo são mais eficazes em função do perfil de aprendizagem de cada estudante (Austin e Berg 2006). A capacidade que os músicos têm de manter a concentração e de reter informação complexa enquanto executam ações motoras diversas tem impressionado a comunidade científica. O estudo que é necessário para atingir este grau de proficiência na música oferece uma visão de como os processos cognitivos evoluem ao aprendermos conceitos novos e difíceis (Bathgate, Sims-Knight, e Schunn 2012). Desta forma, investigações recentes têm tentado perceber as diferenças nos perfis de aprendizagem entre iniciantes e profissionais na área da música, explicando as diversas estratégias de estudo que estes utilizam (Bathgate, Sims-Knight, e Schunn 2012).

Segundo Zimmerman (2002), a “autorregulação não é uma capacidade mental ou uma habilidade de desempenho acadêmico; pelo contrário, é o processo autodiretivo através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas” (Zimmerman 2002, 65)⁴. Por outras palavras, a autorregulação diz respeito à forma como os/as estudantes constroem de uma maneira ativa e autónoma todo o seu processo de aprendizagem.

As pesquisas da área da autorregulação têm procurado compreender como podem contribuir para o desenvolvimento de atributos como definição de metas, autoeficácia, controlo do tempo, entre outros, em estudantes que não aprenderam a autorregular a sua própria aprendizagem (Zimmerman 2002). Os estudos desenvolvidos na área da autorregulação em música tentaram perceber como é que os/as estudantes direcionam as suas habilidades e processos cognitivos para uma aprendizagem eficiente que os/as leve a atingir as suas melhores capacidades no momento da performance. Este tipo de aprendizagem pode potenciar a organização de sessões de estudo mais eficazes, bem como uma interação

⁴ “Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills.”

mais significativa entre o/a professor/a e o/a estudante dentro da sala de aula (McPherson, Miksza, e Evans 2017). Por esta razão, várias investigações relacionadas com a prática musical tentam incluir, nas suas análises, descrições de estratégias utilizadas pelos músicos em várias fases do seu desenvolvimento, bem como discutir a relação entre a quantidade e qualidade do estudo (Austin e Berg 2006). Por outro lado, alguns estudos de intervenção na área têm vindo a explorar os ciclos de autorregulação e as crenças motivacionais dos/as estudantes, através de programas realizados em escolas em que os/as participantes se tornam mais proativos/as e autónomos/as na sua aprendizagem, tendo como base intervenções focadas em problemas específicos (Cleary e Zimmerman 2004). Os estudos sobre autorregulação têm sido cada vez mais importantes para explicar não só os processos de aprendizagem, como também que estratégias pedagógicas adotar em diversos contextos educativos, de forma a que o/a estudante progrida de uma forma autónoma tanto academicamente, como artisticamente.

Com base nas questões acima abordadas, descrevo seguidamente: 1) os processos e dimensões do modelo em três fases de autorregulação; 2) o conceito de microanálise, com o objetivo de explicar em que é que foi baseada a intervenção realizada na presente investigação; 3) de que forma os estudos mais recentes, com base na microanálise, podem ser uma ferramenta de auxílio a um estudo mais eficiente e quais são as suas aplicações na aprendizagem musical.

2.1 Processos e dimensões do modelo em três fases da autorregulação

Os processos de autorregulação no momento da aprendizagem foram descritos por Zimmerman (2002) como um processo dinâmico e cíclico, que pode ser dividido no seguinte modelo em três fases:

Fase de pensamento prévio – processos que ocorrem antes do começo da aprendizagem, em que os/as estudantes analisam a tarefa a realizar, constituída por dois processos base: análise da tarefa e motivação pessoal. O primeiro diz respeito ao planeamento estratégico e à definição de metas por parte do/a estudante. O segundo refere-se à autoeficácia, às expetativas em relação a um determinado resultado desejado, ao interesse individual pela aprendizagem e ao modo como cada um/a aprende a direcionar os seus objetivos em determinados contextos específicos, que irão formar a base da abordagem ao estudo.

Fase de controlo da performance – processos que ocorrem durante a aprendizagem e que envolvem dois processos base: autocontrolo e auto-observação. O primeiro diz respeito ao uso de métodos e estratégias próprias que foram selecionadas na fase de autorregulação anterior, como por exemplo a construção de imagens, definição de tarefas, autoinstrução e foco de atenção por parte do/a estudante em relação ao seu estudo. O segundo diz respeito à forma como os/as estudantes observam o seu próprio estudo, por exemplo através do uso da gravação e de uma posterior análise da mesma, estando também ligada à experimentação, que diz respeito aos processos utilizados de forma a melhorar o próprio estudo (através, por exemplo, do controlo do ambiente de trabalho). Estes dois processos permitem que o/a estudante tenha uma atenção plena no seu estudo.

Fase de autorreflexão – processos que ocorrem depois dos esforços feitos na aprendizagem, avaliando como é que a performance decorreu, envolvendo dois processos base: autoavaliação e reação individual do/a estudante. O primeiro diz respeito a uma autoavaliação das performances efetuadas, por exemplo através da comparação com outras performances individuais ou que tenham sido realizadas por outra pessoa. Outra forma de autoavaliação diz respeito à crença individual sobre a causa dos erros ocorridos ou do sucesso alcançado na correção de um erro. O segundo engloba sentimentos de satisfação em relação a uma dada performance, o que pode aumentar ou diminuir a motivação intrínseca dos estudantes. Este tipo de reações pode ser defensivas, quando o/a estudante, de modo a proteger a sua imagem pessoal, evita certas situações de aprendizagem, ou adaptativas, respostas que evidenciam um ajuste por parte do/a estudante de modo a aumentar a eficiência de uma determinada estratégia de aprendizagem. Este tipo de autoavaliação vai ter uma influência direta no planeamento das próximas sessões de estudo.

Este é um processo cíclico na medida em que todas as fases se afetam uma à outra. Um ciclo de autorregulação está completo quando os processos referentes à última fase de uma determinada aprendizagem influenciam diretamente os processos da primeira fase de uma nova aprendizagem. Pedagogicamente, cada estratégia e processo de autorregulação pode ser ensinado pelos/as professores/as ou até por outras pessoas externas ao processo direto de aprendizagem, como os pais ou colegas, tendo sempre em conta as capacidades individuais de cada estudante. A maioria dos/as estudantes que apresenta uma adequada autorregulação no estudo frequentemente pede ajuda a terceiros para melhorar o seu próprio processo de aprendizagem: “aquilo que os define como autorregulados não é a sua confiança

em métodos sociais de aprendizagem isolados, mas sim a sua iniciativa pessoal, perseverança e habilidade de adaptação”⁵ (Zimmerman 2002, 70). Este modelo cíclico é útil na dinamização de interações entre as várias fases do processo e na criação de uma linha contínua entre as tarefas a serem executadas e a avaliação da performance das mesmas (McPherson et al. 2019).

A autorregulação em música pode ainda ser dividida em seis dimensões: motivação; método; tempo; comportamento; meio; influências sociais (McPherson e Zimmerman 2002).

Motivação – relaciona-se com o “porquê” e é importante de forma a percebermos porque é que certos/as estudantes apresentam uma maior motivação pessoal para a aprendizagem. Esta dimensão da autorregulação pode estar ligada ao reforço direto de outras pessoas sobre o/a estudante, que permite desenvolver a motivação em condições diversas.

Método – relaciona-se com o “como” e permite contextualizar os tipos de conhecimento que possibilitam aos músicos escolherem uma determinada estratégia de estudo ao invés de outra. Procura clarificar os métodos específicos através dos quais os músicos melhoram as suas capacidades musicais. Quanto maior for a experiência do/a estudante, mais ferramentas cognitivas vai utilizar para a execução de tarefas. Passa ainda por um ajuste de objetivos pessoais, de acordo com a evolução da aprendizagem. Por norma, estudantes mais experientes são mais metódicos e organizados em relação ao seu estudo.

Tempo – relaciona-se com o “quando” e auxilia a perceber como é que o/a estudante organiza o seu tempo de estudo de forma eficiente ou não. Esta dimensão analisa a capacidade dos/as estudantes gerirem de forma autónoma o seu estudo, de acordo com objetivos previamente estabelecidos.

Comportamento – relaciona-se com “o quê” e com a maneira como estudantes mais autorregulados/as se apercebem mais facilmente das dificuldades que têm no estudo. Está ligado aos conceitos de adaptação e de autoavaliação, na medida em que a capacidade de modificar a própria aprendizagem requer uma análise individual sobre a própria pessoa, reagindo, modificando ou adaptando as estratégias utilizadas de acordo com as expectativas dos resultados.

Meio – relaciona-se com o “onde” e o modo como os/as estudantes percebem que o ambiente físico à sua volta e o controlo sobre o mesmo pode afetar a sua aprendizagem. Um

⁵ “What defines them as “self-regulated” is not their reliance on socially isolated methods of learning, but rather their personal initiative, perseverance, and adoptive skill.”

músico mais autorregulado/a irá tentar estruturar e controlar onde é que a sua aprendizagem tem lugar, alterando o local de estudo de acordo com o que acha que será mais apropriado para uma melhor aprendizagem.

Influências sociais – relaciona-se com o “com quem” e com a necessidade que os/as estudantes têm de serem acompanhados e aconselhados por outras pessoas (como professores/as, encarregados de educação ou colegas), tentando perceber a distinção entre a procura de ajuda externa e a autoinstrução. Nos primeiros meses e até anos de aprendizagem de um instrumento, o apoio dos encarregados de educação é fundamental para a motivação do/a estudante. Em fases mais avançadas, o/a professor/a e outras fontes de conhecimento externo serão os principais guias do seu desenvolvimento.

Segundo Zimmerman (2002), numa fase inicial da aprendizagem, as dimensões explicadas em cima têm uma origem extrínseca, através de informações transmitidas pelos encarregados de educação e professores/as, e também através da imitação e da observação por parte do/a estudante. Apenas mais tarde estas dimensões passam a ter um carácter intrínseco, começando a ser controladas pela própria pessoa, que se torna cada vez mais autónoma. As seis dimensões da autorregulação não são independentes umas das outras e é importante estudar o efeito das mesmas no processo de aprendizagem tanto de uma maneira individual, como de forma conjunta. Investigadores/as que procurem compreender os processos autorregulatórios dos/as estudantes devem ter em conta que influências pessoais, ambientais e comportamentais podem sofrer variações diversas, e os estudos realizados devem ser sensíveis ao impacto que todas as variantes estudadas apresentam nos vários contextos educacionais (Zimmerman 1989).

Um dos primeiros estudos a ser feito na área da autorregulação em música envolveu a observação de comportamentos de crianças durante os seus primeiros três anos de estudo do instrumento (McPherson e Renwick 2001). Os processos de autorregulação utilizados pelas crianças foram variados, sendo que, na sua maioria, as crianças não apresentavam níveis altos de autorregulação. O estudo envolveu a análise de vídeos das sessões de estudo em casa dos/as participantes, bem como do apoio que recebiam por parte dos encarregados de educação. Os resultados mostraram que a maior parte dos/as estudantes apenas repetia a peça em estudo uma ou duas vezes de início ao fim, com pouca preocupação na correção de erros específicos. O estudo demonstrou também que as investigações na área não devem apenas considerar o número de horas de estudo do/a estudantes e as capacidades adquiridas, mas também compreender porque as crianças consideradas mais aptas no instrumento

apresentam estratégias mais claras e complexas, conseguindo alcançar melhores resultados num menor espaço de tempo. As crianças que apresentavam um estudo mais eficaz possuíam um conhecimento das tarefas a realizar mais pormenorizado, conseguindo explicar melhor os processos utilizados. Em relação a músicos mais experientes, espera-se que já utilizem e dependam de competências de autorregulação mais avançadas, planificando o seu próprio estudo e modificando e adaptando as estratégias utilizadas de acordo com as suas competências pessoais (McPherson, Miksza, e Evans 2017).

2.3 Microanálise

Por ser uma capacidade humana extremamente complexa, é relevante que qualquer escala de medida ou protocolo utilizado estude os processos de pensamento e estados afetivos utilizados pelos/as estudantes enquanto estudam, na tentativa de compreender o modo como a autorregulação é exercida pelos/as mesmos/as. Por esta razão, devemos ter em conta que o método de análise adotado para este tipo de estudos deve ser sensível a mudanças no comportamento, pois apenas desta maneira se torna possível documentar os desenvolvimentos educacionais de um/a determinado/a estudante e, conseqüentemente, identificar estratégias de ensino e intervenções adequadas que estejam focadas nos problemas individuais dos/as estudantes (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018).

De acordo com Cleary, Callan e Zimmerman (2012), “a microanálise de uma aprendizagem autorregulada é uma entrevista estruturada, específica de um determinado contexto, concebida para analisar os subprocessos da fase cíclica da aprendizagem autorregulada, à medida que os indivíduos se envolvem em atividades de aprendizagem ou de performance”⁶ (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012, 340). Este termo descreve as várias abordagens que podem ocorrer através da análise de comportamentos individuais específicos e de âmbito reduzido, ao invés de relações comportamentais mais gerais. Este procedimento pode também ser utilizado para avaliar crenças motivacionais e processos de autorregulação. Os primeiros estudos realizados sobre a microanálise na aprendizagem foram essenciais para perceber os processos de autorregulação, uma vez que se focavam apenas em pontos específicos das tarefas a serem realizadas pelos indivíduos.

A microanálise tem como principal objetivo colocar determinadas questões aos/às estudantes em contextos específicos, dependendo da fase de autorregulação do estudo em

⁶ “SRL microanalysis is a context-specific, structured interview designed to examine the cyclical phase sub-processes of SRL as individuals engage in authentic learning or performance activities.”

que se encontram. Este processo visa ajudar os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais dos/as estudantes. De notar que este processo apenas pode ser utilizado enquanto o/a estudante estiver envolvido numa determinada atividade (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012). Este tipo de investigação envolve por norma apenas um/a investigador/a e um/a estudante, sendo que o/a primeiro/a deve colocar questões específicas que estejam ligadas a uma das fases já mencionadas.

Vários estudos que envolvem a microanálise já foram feitos em áreas como o desporto (Kitsantas e Zimmerman 2002) e a medicina (Artino et al. 2014). Na área da música, a utilização de protocolos de microanálise é recente (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018; (McPherson et al. 2019; Osborne et al. 2020). A microanálise pretende focar-se não só nos aspetos comportamentais dos/as estudantes (como nos estudos anteriores na área da autorregulação em música), como também em aspetos cognitivos (pensamentos) e afetivos (sentimentos) que possam melhorar o estudo (McPherson et al. 2019).

De forma a ser possível aplicar estes protocolos de uma forma eficaz, é preciso identificar e perceber a natureza da tarefa integrante dos processos de autorregulação. As perguntas específicas de cada fase são estruturadas de forma a serem colocadas antes das sessões de estudo (fase de pensamento prévio), durante o estudo (fase de controlo da performance) e depois do estudo (fase de autorreflexão). A maior parte das questões elaboradas espera uma resposta aberta ou livre, que evidencie os processos de autorregulação utilizados pelos/as estudantes. Geralmente, as respostas são dadas em voz alta, embora também seja possível elaborar questionários com respostas escritas (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012).

As abordagens utilizadas para avaliar a autorregulação incluem desde questionários individuais a entrevistas ou observações diretas por parte dos/as investigadores/as. Escalas de relatos pessoais e questionários são os métodos mais utilizados, sendo que existe algum debate sobre se estes estudos podem avaliar a autorregulação de forma válida, uma vez que se baseiam em respostas retrospectivas e por vezes descontextualizadas das três fases da autorregulação (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012). Dependendo destes métodos como ferramentas de autoavaliação pode tornar limitado o estudo de um processo que é dinâmico, tal como podemos notar pelo modelo cíclico em três fases. As técnicas de microanálise são uma ferramenta que permite uma melhor avaliação de todos os processos comportamentais, cognitivos e afetivos presentes no estudo (McPherson et al. 2019), pois “avaliar interações comportamentais autênticas, momento a momento, é importante porque minimiza

preconceitos e os erros de resposta associados a relatos pessoais retrospectivos sobre o comportamento” (Cleary, Callan, e Zimmerman 2012, 4).

Adicionalmente, é importante que qualquer escala ou medida de avaliação baseada em protocolos e estudos de microanálise tenha em conta o processo dinâmico da autorregulação e das próprias sessões de estudo. Os processos de aprendizagem utilizados são distintos de pessoa para pessoa e apenas desta forma se torna possível que os/as investigadores/as percebam quais os processos cognitivos e comportamentais utilizados pelos/as estudantes e realizem intervenções focadas nos seus problemas individuais (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018).

2.3.1 Estudos com base na microanálise

Como referido anteriormente, as pesquisas baseadas na microanálise, na área da música, são recentes, e pouco numerosas. Um estudo realizado por Miksza, Blackwell e Roseth (2018) com base na microanálise durou 15 dias e envolveu 3 estudantes do ensino superior: um estudante de primeiro ano de licenciatura que tocava eufónio, um estudante de oboé do último ano de licenciatura e um estudante de saxofone do segundo ano de licenciatura. Durante os 15 dias, os estudantes gravavam todos os dias as suas próprias sessões de estudo (sendo que no final apenas foram escolhidas para análise duas gravações por estudante) e preenchiam um diário de estudo, onde deviam definir previamente, numa escala de 1 a 7, quão eficiente achavam que ia ser o seu estudo. Após cada sessão, os estudantes deviam voltar a autoavaliar a sua prestação. Foram realizadas duas entrevistas, uma individual no primeiro dia de estudo e outra com todos os participantes no último dia da investigação. No 3.º dia, os estudantes participaram numa sessão prévia de microanálise em que deviam mostrar o seu estudo habitual a um investigador. Este último observou o estudo dos participantes e, seguindo um protocolo, colocou questões em momentos estratégicos para que se pudesse recolher informação relativa às três fases da autorregulação. Após o terceiro dia, todos os participantes receberam uma intervenção de acordo com os métodos da microanálise. Esta intervenção teve como objetivo auxiliar os participantes a desenvolverem estratégias de estudo mais adequadas, a escolherem metas apropriadas às capacidades de cada, tentando manter a sua produtividade enquanto realizavam as suas tarefas. No 13.º dia, os participantes participaram numa sessão posterior de microanálise, onde demonstraram ao investigador o seu plano de estudo. As entrevistas foram analisadas em termos de conteúdos e temáticas, relacionando estes com as três fases do modelo de autorregulação. A análise dos resultados sugeriu que a microanálise é um bom instrumento de avaliação das diferenças

comportamentais e cognitivas dos participantes, na medida em que as autoavaliações relacionadas com sentimentos de confiança pessoal em relação ao estudo aumentaram entre a primeira sessão de microanálise e a segunda. Em relação à fase de pensamento prévio, notou-se uma melhoria nas metas de cada participante, sendo que estas se tornaram mais claras e objetivas. Na fase de controlo da performance, os investigadores notaram que existiu uma melhoria no que toca à avaliação crítica da própria performance. Por fim, na fase de autorreflexão, os participantes relataram que, por terem estratégias de estudo mais definidas, sentiam uma maior produtividade e concentração nas suas sessões de estudo, bem como uma satisfação geral em relação à sua performance. Após esta investigação, os participantes comentaram que a intervenção com base na microanálise lhes permitiu estar mais motivados e ter uma atitude mais positiva no seu dia-a-dia. No entanto, todos os resultados encontrados nas três fases da autorregulação foram limitados e semelhantes entre os três participantes, em parte porque o protocolo tinha a duração de apenas 15 dias. Seria também importante que os alunos envolvidos tivessem capacidades musicais mais díspares e que a intervenção se baseasse apenas num processo do modelo de autorregulação, para que os resultados fossem mais específicos e para que a intervenção fosse mais eficaz. Há ainda que ter em conta que este tipo de abordagem pode ser bastante intrusiva, e que os resultados podem estar enviesados, já que, por saberem que o seu estudo está a ser analisado, os estudantes podem ter comportamentos que não teriam numa sessão de estudo em que não estejam a ser observados (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018).

Outra investigação feita por McPherson, Osborne e Evans (2019) teve também como base a microanálise e as três fases da autorregulação. Os investigadores escolheram dois participantes (ambos pianistas) do primeiro ano da licenciatura, selecionados conforme as suas notas de entrada na licenciatura (um deles com a nota mais elevada e o outro com a nota mais baixa). No final do primeiro semestre, o participante com nota mais elevada teve uma avaliação de 92 (numa escala de 0 a 100) no seu exame de instrumento, e o participante com nota mais baixa teve uma avaliação de 56. Analisando estes dados, podemos supor que os dois participantes selecionados teriam uma capacidade de autorregulação distinta, quando comparados com os participantes do estudo realizado por Miksza, Blackwell e Roseth (2018) e que a duração do estudo foi maior. Nesta investigação, o protocolo de microanálise escolhido foi aplicado no início, no meio e no fim do 1º semestre (antes da prova de instrumento). O procedimento incluiu uma conversa entre investigador e participante antes do começo do estudo (em que foram colocadas perguntas sobre a primeira fase do modelo de autorregulação), numa sessão de estudo gravada em que apenas participavam os

participantes, e uma houve uma nova conversa entre investigador e participante após o término do estudo (com questões sobre a segunda e terceira fase do modelo de autorregulação), em que ambos assistiram a parte da gravação feita durante a sessão. Tal como no estudo anterior, foram colocadas questões de modo a que os investigadores pudessem compreender quais as estratégias comportamentais e cognitivas utilizadas pelos estudantes para que o seu estudo fosse o mais eficiente possível, e foram realizados momentos de autoavaliação da própria performance (McPherson et al. 2019). Em relação aos resultados, a diferença entre os dois estudantes foi bastante notória. O participante admitido com melhor nota mostrou ser mais proactivo, aplicando mais estratégias no estudo consoante os erros que queria corrigir, definindo metas a curto e longo prazo, e sendo mais específico e organizado em relação ao seu estudo no geral. Por outro lado, o estudante admitido com nota mais baixa não apresentou objetivos de estudo específicos e as suas estratégias de aprendizagem eram sempre as mesmas em todas as sessões de estudo. Ainda assim, no início da investigação, ambos os participantes foram vagos nos objetivos definidos. Durante o semestre, o primeiro estudante demonstrou uma melhoria no que toca à apresentação de estratégias de estudo e à sua relação com uma determinada meta a ser alcançada. Em relação às expectativas de cada um, o primeiro participante tentou sempre alcançar uma nota mais elevada, estando mais motivado a atingir o seu potencial máximo, enquanto o segundo participante apresentava menos confiança em relação às suas habilidades. No último caso, a ausência de estratégias comportamentais e cognitivas mostraram que o participante se sentia menos motivado e que não tinha a certeza o que poderia mudar para alcançar o seu potencial máximo. O modo como cada participante organizava o seu local e tempo de estudo foi também um fator importante na avaliação dos níveis de autorregulação de cada um. Enquanto o primeiro se mostrava mais focado, concentrado e interessado, o segundo dizia sentir-se mais frustrado, aborrecido e pouco focado no estudo. O segundo estudante sentia-se desta maneira pois não sabia como melhorar o seu estudo, ou aplicar a autorregulação de forma vantajosa. Este tipo de investigação pode ser útil para os professores de música, pois, tendo como foco apenas as características individuais de cada aluno, torna-se mais fácil ajudá-lo a melhorar o seu estudo de acordo com as suas necessidades (McPherson et al. 2019).

Tal como os dois estudos anteriores, um terceiro estudo de Osborne, McPherson e Miksza (2020) baseou-se no modelo cíclico da autorregulação e nas três fases que o compõem. O estudo foi realizado com sete pianistas que entraram no primeiro ano da licenciatura de uma universidade na Austrália com notas de entrada contrastantes (estudantes que entraram com as melhores notas e estudantes que entraram com as piores notas). Para a concretização

da investigação, foi também proposto um diário de estudo com o objetivo de perceber os tipos de comportamentos, pensamentos e sentimentos que os estudantes evidenciam enquanto estudam. Este tipo de metodologia assemelha-se àquela que foi utilizada no estudo feito por McPherson, Osborne e Evans (2019). Outra semelhança com este estudo pode ser encontrada nos resultados, visto que os participantes admitidos com notas mais altas acabaram por ser avaliados com notas mais altas nos exames de instrumento e os participantes admitidos com notas mais baixas foram avaliados notas muito abaixo dos primeiros. Durante a terceira semana do segundo semestre, os participantes encontraram-se com os investigadores para discutirem aspetos do seu estudo, reverem o modelo em três fases da autorregulação de Zimmerman e receberem comentários sobre como podiam trabalhar para se tornarem mais proactivos. Depois desta sessão, os estudantes praticaram uma nova peça de reportório para a prova de final de segundo semestre no final do ano letivo. Durante estas semanas, todos completaram o seu diário de estudo (com perguntas específicas e direcionadas às fases da autorregulação). O diário de estudo consistia num caderno com perguntas adaptadas de um protocolo de prática de microanálise numa aprendizagem autorregulada, previamente validado, intitulado de “Optimal Music Practice Protocol”. O diário estava dividido em três secções, que se encaixam nas três fases da autorregulação: antes do estudo, durante o estudo e depois do estudo (Osborne et al. 2020). Os diários foram analisados de modo a que os investigadores pudessem perceber e identificar quais as alterações na autorregulação de cada participante e se estas podiam variar de acordo com as suas competências performativas (comparando a nota de entrada na universidade e a nota do recital de final de ano). A motivação de cada estudante, a sua autoavaliação em termos de eficácia, as expectativas positivas em relação ao estudo, entre outros, foram fatores que aumentaram durante as várias semanas de estudo. De notar que, em relação à criação de metas e objetivos, os participantes com notas mais baixas apresentavam mais estratégias e um plano de objetivos mais detalhado. A autoeficácia teve um aumento nos estudantes com notas mais altas e uma pequena diminuição nos estudantes com notas mais baixas. Na fase de controlo da performance, os processos que mais variaram entre os participantes foram as estratégias utilizadas para o cumprimento de tarefas, a organização do ambiente de trabalho, a procura de ajuda externa e a monitorização metacognitiva. Por exemplo, os estudantes com notas mais altas organizavam melhor o seu ambiente de trabalho e procuravam mais ajuda de colegas ou professores, enquanto os restantes participantes se autoinstruíam. Em relação à fase de autorreflexão, os participantes com notas mais altas sentiam-se mais satisfeitos e focados no seu estudo, enquanto que nos restantes participantes o sentimento de satisfação e foco foi decrescendo. O resultado mais visível nesta investigação foi que, no geral, todos os estudantes

mostraram melhorias metacognitivas, o que significa que o protocolo melhorou em parte a autorregulação dos participantes, ensinando-os a utilizar mais estratégias de estudo.

Em relação às amostras selecionadas pelos três estudos, todas incidiram sobre estudantes do Ensino Superior e todos os/as participantes frequentavam a licenciatura. Apenas um dos estudos avaliou processos de autorregulação num/a estudante do 2.º ano e outro/a do 3.º ano da licenciatura. Os/as restantes participantes eram do 1.º ano da licenciatura. Podemos também reparar numa tendência de avaliação de pianistas, exceto num dos estudos em que a amostra envolveu estudantes de sopros. A escolha de estudantes do Ensino Superior pode ter como razão o facto de já terem um sentido crítico mais desenvolvido ou porque escolheram seguir música profissionalmente no futuro.

Comparando os resultados dos estudos, nas três investigações notou-se um aumento geral das capacidades de autorregulação. No primeiro estudo (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018), todos/as os/as participantes sentiram um aumento da confiança pessoal em relação ao estudo, uma melhoria no seu planeamento e nos objetivos que foram sendo criados (tornaram-se mais claros e objetivos), uma melhoria na avaliação crítica da própria performance, mais produtividade e concentração nas sessões de estudo e uma maior motivação e satisfação geral com a performance. Todos estes processos também sofreram melhorias nos estudos realizados por McPherson, Osborne e Evans (2019) e Osborne, McPherson e Miksza (2020). No entanto, nestes dois últimos estudos, os resultados podem ser divididos entre participantes com melhores ou piores notas na disciplina de instrumento (todos eram pianistas). A maior parte dos resultados foi semelhante nas duas investigações. A organização do local de trabalho, por exemplo, mostrou-se como um fator importante, na medida em que os/as participantes com melhores avaliações organizavam melhor o ambiente à volta das suas sessões de estudo e pediam mais ajuda externa a professores/as ou colegas, estando assim mais focados/as, concentrados/as, interessados/as e motivados/as. Por outro lado, os/as estudantes com notas mais baixas relataram que o sentimento de foco e interesse foi decrescendo, sendo que o seu tipo de aprendizagem quando se deparavam com um problema se baseava na autoinstrução (Osborne et al. 2020). Isto pode-se dever ao facto de os/as estudantes com notas mais baixas não saberem ao certo como aplicar estratégias de estudo eficazes, sendo que todos/as apresentavam as mesmas estratégias entre sessões diferentes (McPherson et al. 2019). Enquanto os/as participantes com melhores notas no estudo de McPherson, Osborne e Evans (2019) eram mais proactivos/as, apresentavam mais estratégias de estudo consoante os erros que pretendiam corrigir, definiam mais metas a curto e a longo prazo e eram mais específicos/as no geral do que participantes com notas mais

baixas, no estudo de Osborne, McPherson e Miksza (2020), os/as participantes com notas mais baixas apresentavam mais estratégias e um plano de objetivos de estudo mais detalhado. Em relação às expectativas de cada estudante e à autoeficácia, concluiu-se que os/as participantes com nota mais alta estavam mais motivados/as, enquanto os/as restantes estavam menos confiantes (McPherson et al. 2019), e que houve um aumento em relação à autoeficácia nos/as participantes com melhores avaliações e uma pequena diminuição da mesma nos/as participantes com notas mais baixas (Osborne et al. 2020).

3. Métodos

A presente investigação decorreu num período de 5 semanas, entre 20 de outubro e 24 de novembro de 2021. Os procedimentos foram baseados nas três investigações anteriormente descritas, que abordaram a autorregulação com recurso à microanálise: Miksza, Blackwell e Roseth (2018); McPherson, Osborne e Evans (2019); Osborne, McPherson e Miskza (2020). Julgou-se relevante interligar os vários procedimentos presentes nestas três investigações, dado o curto espaço de tempo disponível, e também para testar a pertinência da combinação destes desenhos de estudo.

Deste modo, foi feita uma adaptação da metodologia dos três estudos para a realização da presente investigação. Em primeiro lugar foi definido o período de tempo em que se recolheriam dados dos/as participantes. Em dois dos estudos já realizados (McPherson et al. 2019; Osborne et al. 2020), os/as investigadores/as recolheram dados durante um semestre, enquanto o estudo de Miksza, Blackwell e Roseth (2018) decorreu durante 15 dias. No caso deste projeto, a recolha de dados estendeu-se por 5 semanas, de forma a permitir uma abrangência de dados relevante, mas evitando o período de provas do 1.º semestre. De seguida, foi definido que seriam realizadas duas entrevistas, uma inicial e uma final, tal como em todos os estudos referidos, em que os/as participantes se encontraram com os/as investigadores/as antes de iniciarem as sessões de microanálise, de modo a recolherem informação sobre rotinas de estudo e, no final, perceberem possíveis alterações nessas rotinas. As três investigações utilizadas como modelo realizaram entre duas a três sessões de microanálise. Numa das investigações, o/a investigador/a apenas se encontrava com o/a participante antes e depois da sessão de estudo, gravando o estudo do/a aluno/a enquanto este se encontrava sozinho/a na sala (McPherson et al. 2019). Miksza, Blackwell e Roseth (2018) realizaram as sessões de microanálise durante o estudo dos participantes, estando os investigadores na sala com o/a participante. Na presente investigação, optou-se pela utilização do último protocolo. Nos estudos de Miksza, Blackwell e Roseth (2018) e Osborne, McPherson e Miksza (2020), os dados recolhidos nas entrevistas e sessões de microanálise foram ainda cruzados com dados recolhidos em diários de estudo preenchidos individualmente pelos/as participantes durante as semanas em que decorreu a investigação. Este procedimento foi também adotado para a realização do presente projeto.

Todos os procedimentos aplicados neste projeto seguiram os princípios éticos e deontológicos, estando toda a recolha de informação dependente do consentimento prévio dos/as participantes. O anonimato dos/as mesmos/as encontra-se assegurado.

3.1 Participantes

Esta investigação foi realizada com 3 estudantes de piano, do 1.º, 2.º e 3.º ano da Licenciatura em Música da Universidade de Aveiro. Como descrito acima, a escolha da amostra teve como base os estudos de Miksza, Blackwell e Roseth (2018), McPherson, Osborne e Evans (2019) e Osborne, McPherson e Miksza (2020), partindo ainda do pressuposto que os Participantes A (mulher), B (mulher) e C (homem), por já se encontrarem a estudar piano formalmente há cerca de 16 anos, 14 anos e 15 anos, respetivamente, tivessem já adquirido rotinas eficazes do seu estudo individual de instrumento e conseguissem realizar uma análise crítica sobre o mesmo. Para além disso, dado que a maior parte dos estudos incide sobre estudantes do 1.º ano da licenciatura, pensei que seria importante implementar um estudo na área da autorregulação com recurso à microanálise incluindo participantes que se encontrem em outros anos desse ciclo de estudos, de modo a perceber se a autorregulação pode variar consoante o ano de estudo em que o/a estudante se encontre. O número de participantes teve em conta os constrangimentos temporais de uma investigação de curta duração e o fato de o recurso à microanálise implicar resultados qualitativos distintos de pessoa para pessoa, que são mais notórios com uma amostra pequena.

Os participantes da presente investigação decidiram terminar a Licenciatura em quatro anos de ensino ao invés de três, o que significa que estavam a repetir o ano em que se encontram atualmente. Esta situação não se deve ao facto de terem reprovado à disciplina, tendo sido apenas uma escolha pessoal de cada participante, de modo a terem mais um ano para aprofundarem o seu estudo individual de piano. Os participantes A, B e C frequentam, respetivamente, o 1.º, 2.º e 3.º ano de Licenciatura na disciplina de Instrumento - Piano.

3.2 Procedimentos

A primeira etapa desta investigação consistiu na elaboração de uma pesquisa bibliográfica e posterior revisão de literatura sobre autorregulação na prática musical, tendo-se dado primazia a estudos mais recentes envolvendo a microanálise.

Da pesquisa de Miksza, Blackwell e Roseth (2018) foram utilizados os protocolos da entrevista de entrada e da entrevista final de grupo (Anexo 6.2.1). Tal como nesta

investigação, também no presente projeto se definiu que a primeira entrevista realizada seria individual e a última seria uma entrevista conjunta com todos os participantes. Considerou-se também que era importante realizar uma entrevista inicial individual antes da primeira sessão de microanálise e do preenchimento dos diários de estudo, tal como na investigação de Miksza, Blackwell e Roseth (2018), de forma a recolher informações sobre o estudo dos/as participantes antes de estarem familiarizados com os conceitos de autorregulação e microanálise. Assim, na última semana da investigação, a entrevista final foi a última a ser concretizada, tendo como finalidade a recolha de dados sobre os possíveis efeitos deste tipo de intervenção nos participantes, bem como proporcionar espaço para uma discussão sobre as implicações que este tipo de intervenção teve no seu estudo, e sobre possíveis alterações que poderiam ser efetuadas em novas investigações sobre o tema. Em relação à entrevista final, foram acrescentadas questões durante a realização da entrevista que permitissem aos participantes responder com mais detalhe sobre a sua perceção individual desta investigação.

Foi ainda utilizado um dos protocolos de microanálise da investigação de Miksza, Blackwell e Roseth (2018). Nesta investigação, foram aplicados dois protocolos de microanálise: um para recolha de dados e outro de intervenção. No primeiro, os/as investigadores/as apenas colocam questões específicas durante o estudo dos/as participantes, não intervindo diretamente na sessão de estudo. No segundo protocolo, já existem comentários efetuados pelos/as investigadores/as, como por exemplo explicações aos/às participantes sobre como escolher e alterar objetivos e estratégias de estudo, intervindo diretamente na forma como planeavam o seu estudo. Na presente pesquisa escolheu-se apenas o primeiro protocolo (Anexo 6.2.2), uma vez que um dos objetivos era o de perceber se os participantes alteravam ou não os seus hábitos de estudo participando apenas em sessões de microanálise em que não existia a intervenção direta da investigadora no estudo individual de cada participante.

Por fim, escolheu-se ainda aplicar uma versão portuguesa do protocolo de Osborne, McPherson e Miksza (2020), o “Optimal Music Practice Protocol” (Anexo 6.1). Entendeu-se ser necessário completar os dados recolhidos nas sessões de microanálise com as respostas dadas por cada participante nos diários de estudo, já que seria significativo perceber a evolução ao longo das 5 semanas no que toca aos processos de autorregulação, uma vez que os dados recolhidos nas entrevistas e nas sessões de microanálise não seriam suficientes para perceber qualquer evolução num curto espaço de tempo. Consequentemente, foram recolhidos dados quantitativos que puderam ser comparados com as respostas detalhadas dadas pelos/as participantes nas entrevistas e sessões de microanálise.

De seguida, foram traduzidos para português todos os questionários e protocolos escolhidos. Estas traduções foram revistas por duas investigadoras da área da música e por uma professora de inglês, todas com português como língua materna. Seguidamente, foram realizadas aplicações piloto com 2 estudantes da Universidade de Aveiro que não fizeram parte da amostra da investigação. Foram aplicadas todas as entrevistas, protocolos de microanálise e preenchidos os diários de estudo. Após a realização destas aplicações piloto e de nova revisão dos protocolos, foram analisados os comentários e sugestões de correção, e foram efetuadas as alterações necessárias às traduções.

Posteriormente, foi feita uma listagem de alunos/as da Universidade de Aveiro que se encontravam matriculados na Licenciatura em Música na disciplina de Piano. De seguida, os/as participantes foram seleccionados e contactados diretamente pela investigadora, para dar início à implementação do projeto, tal como detalhado de seguida:

- Na primeira semana (20 a 27 de outubro), foi realizada uma entrevista individual com todos os participantes. Ainda nessa semana, foi implementada a primeira sessão de microanálise individual, durante uma sessão de estudo regular dos participantes. Tanto a entrevista como a sessão de microanálise foram gravados e tiveram como base o guião elaborado por Miksza, Blackwell e Roseth (2018);
- Após a primeira sessão de microanálise, foi pedido aos participantes que preenchessem a versão portuguesa do “Optimal Music Practice Protocol” durante cerca de 4 a 5 semanas, registando entradas no diário em dois ou três dias distintos dessas semanas, o que resultou em cerca de 6 a 9 entradas por participante. Este diário de estudo é a tradução do protocolo de Osborne, McPherson e Miksza (2020);
- Na última semana de implementação (17 a 24 de novembro) foi realizada uma segunda sessão de microanálise individual, antes da realização da entrevista final com a presença de todos/as os/as participantes, tendo as mesmas sido gravadas. A sessão e a entrevista realizadas tiveram novamente como base o guião elaborado por Miksza, Blackwell e Roseth (2018).

A utilização do “Optimal Music Practice Protocol” foi autorizada via email por dois dos investigadores que elaboraram o diário de estudo: Osborne e McPherson. O protocolo de Miksza, Blackwell e Roseth (2018) pode ser encontrado online.

Por último, foi feita uma análise dos dados reunidos após o fim da implementação do projeto, comparando os mesmos com os resultados de outros estudos feitos na área, de modo a avaliar a eficácia deste estudo e possíveis implicações para investigações futuras.

4. Resultados

Após a implementação do projeto, foi feita uma triangulação entre os dados dos diários de estudo e comportamentos observados e descritos nas sessões de microanálise e nas entrevistas. Assim sendo, por cada participante foi possível recolher dados de uma entrevista inicial, que durou cerca de 8 minutos para a Participante A e cerca de 15 minutos para a Participante B e o Participante C, e uma entrevista final com todos os participantes que durou cerca de 30 minutos. Para além das entrevistas, foram ainda analisadas as respostas dadas nas sessões de microanálise, tendo a primeira durado cerca de 40, 45 e 55 minutos para os Participantes A, B e C, respetivamente, e a segunda 35 minutos para as Participantes A e B e 40 minutos para o Participante C. No que toca aos diários de estudo, foi possível recolher 9 entradas para a Participante A, 6 entradas para a Participante B e 8 entradas para o Participante C.

A análise dos dados foi estruturada de acordo com as três fases do modelo cíclico da autorregulação: fase de pensamento prévio; fase de controlo da performance; fase de autorreflexão. Este tipo de estrutura foi utilizada nas três investigações que o presente projeto teve como base.

Para cada fase do modelo de autorregulação, serão apresentados primeiro os dados recolhidos a partir dos diários de estudo preenchidos pelos participantes, sendo os mesmos quantitativos e qualitativos. Os primeiros, relacionados com as questões numéricas presentes nos diários de estudo, serão apresentados através de gráficos, e os segundos através da descrição das respostas dos participantes às perguntas que envolviam explicações detalhadas. Serão ainda apresentadas algumas tabelas com respostas de “Sim” ou “Não”.

De seguida, serão descritos os dados das sessões de microanálise e da observação feita pela investigadora nessas sessões, incluindo também dados quantitativos e qualitativos. Estes dados serão analisados seguindo o mesmo modelo dos diários de estudo, expondo as respostas dadas na primeira sessão de microanálise e na segunda sessão através da descrição das respostas dadas (dados qualitativos) e da apresentação de gráficos (dados quantitativos).

Por fim, os dados resultantes das entrevistas serão descritos numa seção à parte, uma vez que as perguntas presentes nos protocolos não estão divididas de acordo com o modelo em três fases da autorregulação, sendo colocadas apenas perguntas gerais sobre como é que

os estudantes abordam o seu estudo. Serão assim descritos alguns dados qualitativos da entrevista inicial e da entrevista final.

Em relação à análise dos dados, os dados quantitativos foram analisados através da criação de tabelas Excel, que foram posteriormente convertidas em gráficos de linhas e barras. Por outro lado, os dados qualitativos surgiram da leitura da investigadora das transcrições feitas das entrevistas e sessões de microanálise, tendo-se encontrado grupos temáticos que pudessem ser descritos em mais detalhe.

Relativamente a todos os tópicos e seções, os dados serão apresentados por Participante, seguindo a seguinte ordem: Participante A, Participante B e Participante C.

4.1 Fase de Pensamento Prévio

4.1.1 Diários de Estudo

Participante A

Em relação à Participante A, no que toca à autoeficácia e à expectativa de resultados antes do início das sessões de estudo, os diários de estudo não reportaram mudanças significativas entre o início e o fim desta pesquisa, estando os valores situados entre 60% e 80%. As duas variáveis encontram-se próximas uma da outra em termos de valores numéricos, sendo que os valores reportados quanto à autoeficácia foram sempre iguais ou superiores à expectativa do resultado (Gráfico 1).

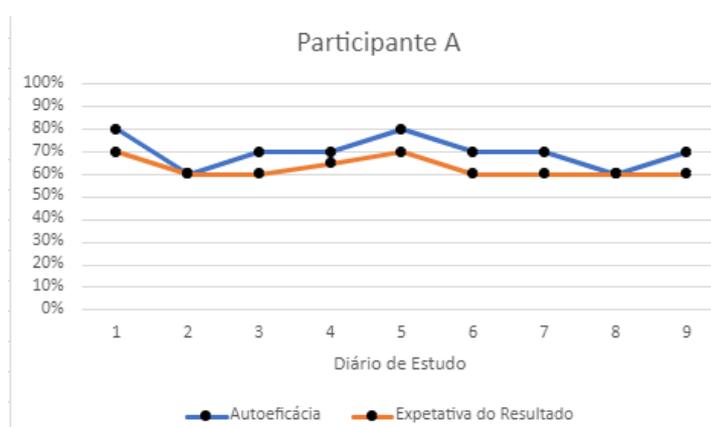


Gráfico 1 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expectativa de Resultados (Participante A)

O interesse na tarefa e o valor de longo prazo colocados pela Participante A no estudo foram também elevados ao longo de toda a pesquisa, variando entre os valores 7 e 9, e mostrando uma linha constante nos últimos quatro diários preenchidos (Gráfico 2).

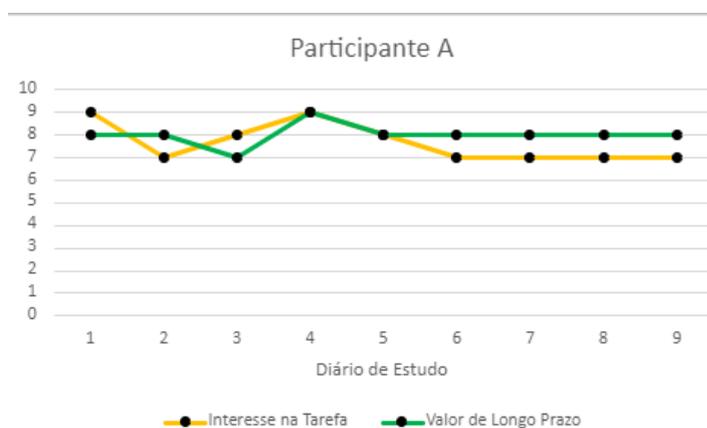


Gráfico 2 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante A)

A Participante A reportou ainda, em todos os diários preenchidos, que realiza uma determinada sessão de estudo pois quer “alcançar o seu potencial pessoal máximo”.

Quando interrogada sobre os objetivos para a sua sessão de estudo e que estratégias iria utilizar para os alcançar, a Participante A apresentou estratégias de estudo diversificadas consoante o repertório a trabalhar. Em relação aos objetivos, foi apenas descrito um objetivo por cada peça de repertório a ser estudada nessa sessão de estudo, bem como uma estratégia para alcançar esse objetivo. A Participante A referiu assim objetivos e estratégias tanto musicais como técnicos, tendo algumas vezes em atenção o que foi feito em sala de aula com o seu professor. Por vezes, estes objetivos eram vagos e pouco detalhados, como descrito no Diário de Estudo 9: “Precisão e foco no estudo”. Sobre o repertório escolhido para cada sessão, foram sempre escolhidas entre 2 a 3 peças diferentes.

Participante B

Os gráficos correspondentes aos níveis de expectativa dos resultados da Participante B evidenciam que foi sempre atribuída a mesma percentagem pela participante, de 90%. No que toca à autoeficácia, os valores atribuídos já variaram entre os 40% e os 90%, apresentando

uma subida nos primeiros quatro diários preenchidos, uma descida entre o quarto e quinto diários e uma nova subida entre o quinto e sexto diários (Gráfico 3).

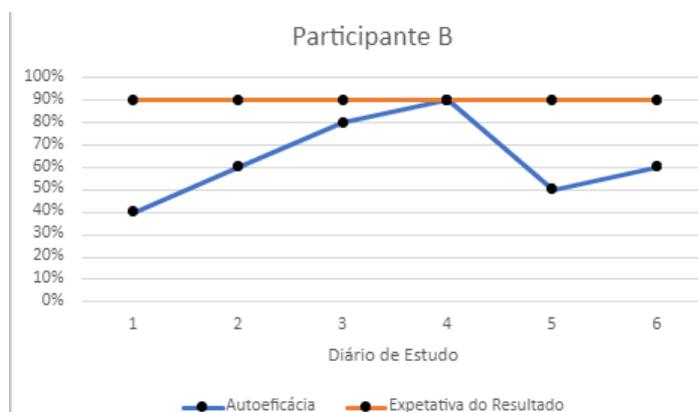


Gráfico 3 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expetativa de Resultados (Participante B)

Ainda sobre a Participante B, com exceção do segundo diário preenchido, em que os valores atribuídos ao interesse na tarefa e ao valor de longo prazo foram de 7, nos restantes diários de estudo os valores variam entre 8 e os 10, sendo que a partir do terceiro diário os valores atribuídos foram sempre iguais ou superiores a 9. De notar também que o valor de longo prazo atribuído ao estudo foi sempre igual ou superior ao interesse na tarefa (Gráfico 4).

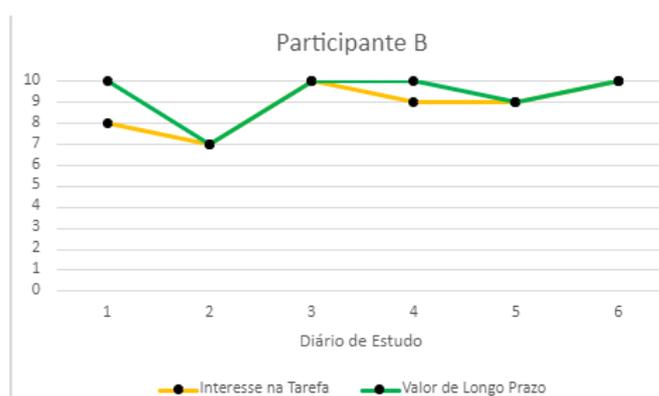


Gráfico 4 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante B)

Sobre a motivação que a leva a estudar num determinado dia, a Participante B refere em 3 dos diários de estudo que estuda porque: “Não quero esquecer o que já aprendi”; nos restantes 3 diários: “Quero alcançar o meu potencial pessoal máximo”.

Em relação aos objetivos e estratégias de estudo escolhidas para uma determinada sessão, podemos referir que os mesmos não foram diversificados, sendo gerais e pouco detalhados, como por exemplo a seguinte estratégia: “Ler bem”. Para além disso, a partir do terceiro Diário de Estudo, a Participante B passou a referir o repertório que quer trabalhar como um objetivo para a sessão de estudo, ao invés de definir objetivos específicos para cada peça do repertório a estudar nessa sessão. Apenas no último diário de estudo preenchido foi referido um objetivo mais geral: “Memorizar Beethoven, Liszt e Bach”. Sobre as estratégias de estudo, a Participante B referiu por vezes estratégias iguais de diário para diário, como: “Dividir o tempo”. Em apenas dois diários de estudo foram referidas estratégias mais específicas: “Mãos separadas” e “Usar metrónomo”. Sobre o repertório escolhido para cada sessão, foram sempre escolhidas entre 2 a 4 peças diferentes por sessão.

Participante C

No que toca à autoeficácia e expectativa de resultados do Participante C, os valores variaram entre 60% e 100%, mostrando uma subida nos primeiros três diários preenchidos. No início desta pesquisa, os valores para a autoeficácia eram superiores aos da expectativa de resultados, enquanto no final esta tendência se inverteu (Gráfico 5).

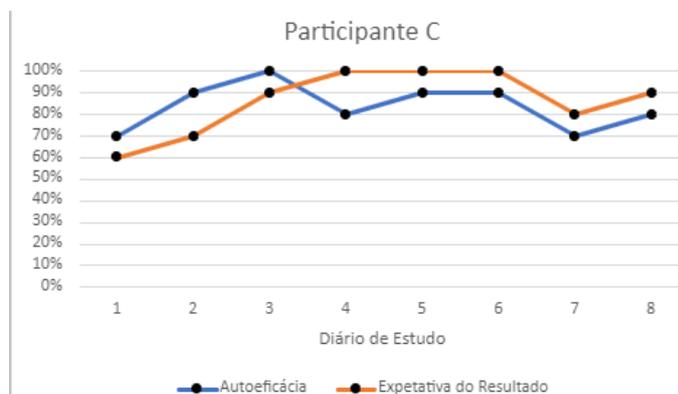


Gráfico 5 - Fase de Pensamento Prévio: Autoeficácia e Expectativa de Resultados (Participante C)

O interesse na tarefa e o valor de longo prazo que o Participante C coloca no estudo apresentam sempre o valor máximo (10), o que pode explicar os altos valores relacionados com a expectativa do resultado, autoeficácia, eficiência das estratégias utilizadas e autoavaliação (Gráfico 6).

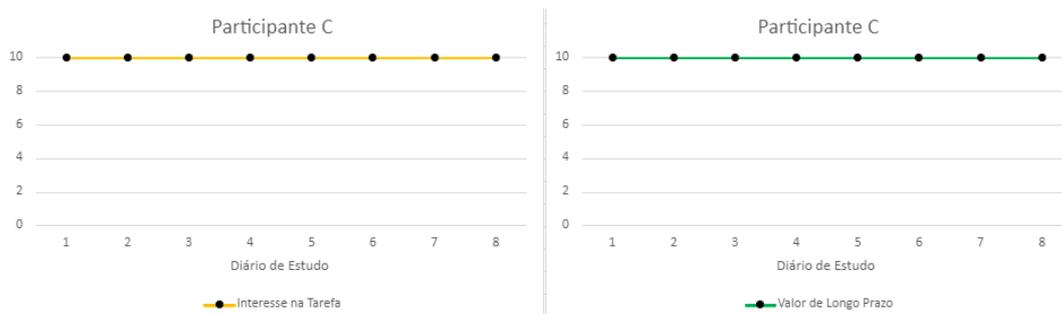


Gráfico 6 - Fase de Pensamento Prévio: Interesse na Tarefa e Valor de Longo Prazo (Participante C)

Ainda sobre o Participante C, quando questionado sobre porque estudava num determinado dia, referiu em dois diários de estudo: “Não quero esquecer o que já aprendi”; nos restantes: “Quero alcançar o meu potencial pessoal máximo”.

Sobre o repertório escolhido para cada sessão, foi sempre escolhida apenas uma peça a ser trabalhada em cada sessão. Em relação aos objetivos e estratégias descritas pelo Participante C, por vezes os dois parecem ser confundidos. No terceiro diário de estudo, foi referido: “Estudar 1ª seção a mãos separadas (ver o controlo de vozes da mão esquerda e trabalhar o desenho melódico da mão direita)”, na seção dos objetivos, ainda que o descrito se encaixe nas estratégias a utilizar pelo participante. Os objetivos foram por vezes também pouco detalhados, estando frequentemente relacionados com solidificar, ler ou rever um determinado conteúdo. Por vezes, os objetivos foram mais pormenorizados, como no sexto Diário de Estudo: “1. Trabalhar gesto e flexibilidade da mão esquerda; 2. Trabalhar liberdade e flexibilidade por causa da polifonia (mão direita da 2ª página); 3. Rever questões de fraseado no Estudo todo”. Em relação às estratégias de estudo utilizadas, o Participante C diversificou as mesmas, repetindo algumas em várias sessões de estudo, como por exemplo: “Estudar lento e com metrónomo”, “Estudar por acordes”, “Fazer mutações rítmicas”, “Estudar por seções pequenas”. Foram ainda referidas algumas estratégias tanto musicais como técnicas como, por exemplo, “Estudar polifonicamente” e “Exercícios de *staccato* de pulso”, respetivamente.

4.1.2 Sessões de Microanálise

Nas duas sessões de microanálise, antes dos participantes iniciarem as sessões de estudo, foram colocadas questões sobre o grau de importância, utilidade e interesse do estudo em relação a qualquer outra atividade que pudessem estar a realizar nesse momento (como por exemplo, um trabalho a entregar para outra disciplina do curso, tarefas externas à

Universidade, entre outras), bem como o quanto achavam que o seu estudo iria ser agradável nessa mesma sessão de estudo. De modo a perceber as diferenças entre a primeira e a última sessão de microanálise, os valores atribuídos pelos participantes a cada uma das questões são representados através de gráficos.

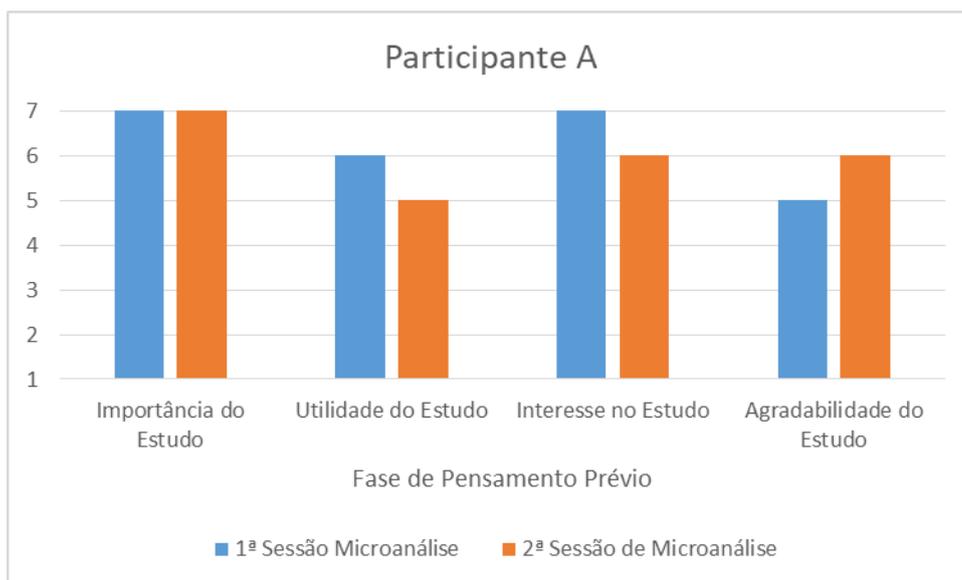


Gráfico 7 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante A)

Sobre a Participante A, importa referir que o gráfico sobre a importância do estudo mostra que nas duas sessões a participante escolheu o valor máximo, 7. Os gráficos sobre a utilidade e interesse do estudo mostram valores mais baixos na segunda sessão de microanálise e, por fim, o gráfico sobre a agradabilidade do estudo mostra um valor mais alto na segunda sessão de microanálise. Em relação ao quão agradável o seu estudo teria sido, a aluna nunca atribuiu o valor máximo, uma vez que nas duas sessões de estudo escolheu trabalhar uma peça de Bach, referindo que, por esse motivo, o estudo se tinha tornado menos agradável (Gráfico 7).

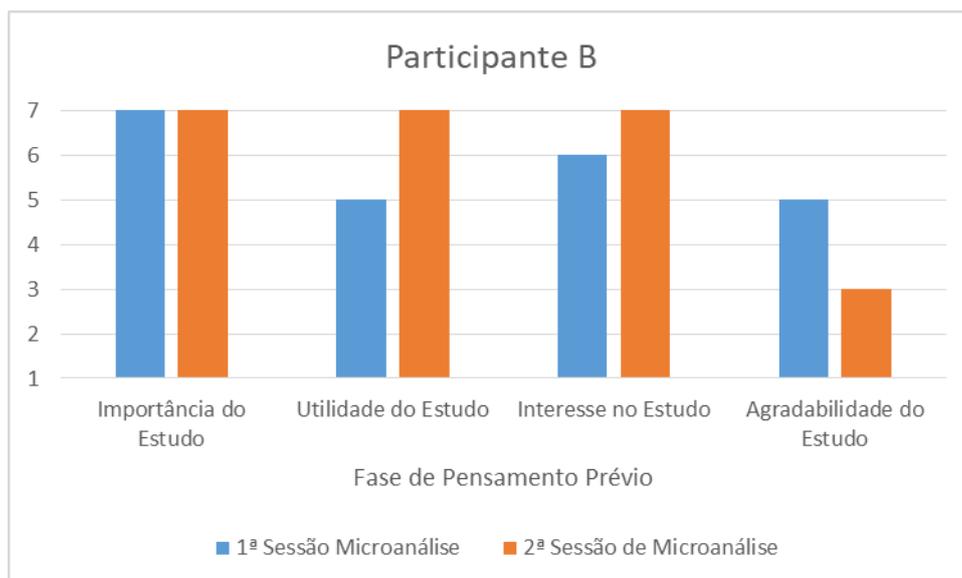


Gráfico 8 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante B)

Em relação à Participante B, o gráfico sobre a importância do estudo manteve-se igual nas duas sessões de microanálise. Os gráficos sobre a utilidade e interesse no estudo mostram um valor superior escolhido na segunda sessão em comparação com a primeira, enquanto que, o valor relativo à agradabilidade do estudo é inferior na segunda sessão de microanálise. Sobre o último gráfico, importa referir que a participante considerou que o seu estudo poderia ser menos agradável uma vez que se encontrava doente no dia da sessão de microanálise (Gráfico 8).

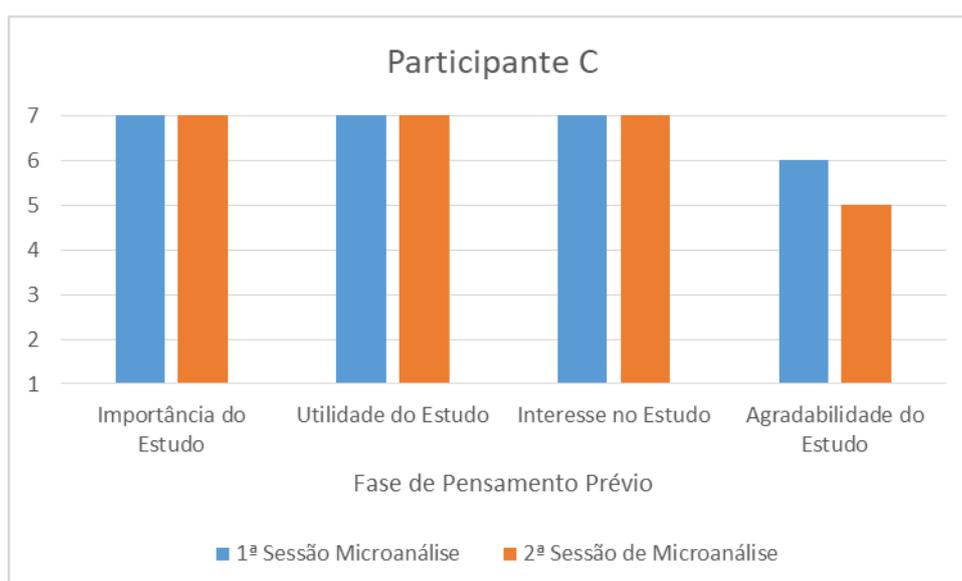


Gráfico 9 - Fase de Pensamento Prévio: Importância, Utilidade, Interesse e Agradabilidade do Estudo (Participante C)

No que concerne ao Participante C, os gráficos sobre importância, utilidade e interesse no estudo mostram que foi escolhido sempre o valor máximo de 7, enquanto o gráfico sobre a agradabilidade do seu estudo mostra que o valor escolhido na segunda sessão de microanálise foi mais baixo do que o valor escolhido na primeira sessão. Relativamente aos dados do gráfico sobre a agradabilidade do estudo, o participante referiu que escolheu valores mais baixos do que nas restantes questões, dado que, quando o trabalho é mais focado nos detalhes, acaba por ficar mais cansado e com menos paciência e, por isso, dependendo de como o dia correr, considera o seu estudo mais ou menos agradável (Gráfico 9).

Sobre a forma como estruturaram o seu dia de estudo, todos os participantes consideraram, tanto na primeira como na última sessão, que teria sido um dia normal de estudo de instrumento, descrevendo certos objetivos que planearam para cada conteúdo a ser trabalhado na sessão. Considerando que as sessões de microanálise ocorreram todas ao final da tarde, foi possível descreverem o estudo durante o período da manhã do dia em que a sessão de microanálise ocorreu. Foram descritos objetivos tanto musicais como técnicos por todos os participantes.

Ainda antes de iniciarem a sessão de estudo, foi pedido as participantes que ordenassem quatro frases por ordem de importância, sendo a primeira a mais verdadeira e a quarta a menos verdadeira: 1. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo; 2. Não quero esquecer o que já aprendi; 3. Vou dececionar o meu professor se não estudar; 4. Quero tocar melhor que os meus colegas. A tabela abaixo apresenta a ordem escolhida pelo/pelas participantes nas duas sessões de microanálise (Tabela 1).

Tabela 1 – Fase de Pensamento Prévio: Ordenação de Frases por Ordem de Importância (Participantes A, B e C)

| 1.ª Sessão de Microanálise | 1 | 2 | 3 | 4 | 2ª Sessão de Microanálise | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------|--|--|---|---|---------------------------|--|-------------------------------------|---|---|
| Participante A | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Não quero esquecer o que já aprendi | Vou dececionar o meu professor se não estudar | Quero tocar melhor que os meus colegas | Participante A | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Não quero esquecer o que já aprendi | Vou dececionar o meu professor se não estudar | Quero tocar melhor que os meus colegas |
| Participante B | Não quero esquecer o que já aprendi | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Vou dececionar o meu professor se não estudar | Quero tocar melhor que os meus colegas | Participante B | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Não quero esquecer o que já aprendi | Vou dececionar o meu professor se não estudar | Quero tocar melhor que os meus colegas |
| Participante C | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Não quero esquecer o que já aprendi | Quero tocar melhor que os meus colegas | Vou dececionar o meu professor se não estudar | Participante C | A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo | Não quero esquecer o que já aprendi | Quero tocar melhor que os meus colegas | Vou dececionar o meu professor se não estudar |

Analisando a Tabela 1, podemos constatar que a Participante A e o Participante C não alteraram a ordem de escolha das frases entre a primeira e a segunda sessão de microanálise, enquanto que a Participante B trocou apenas a ordem das duas primeiras frases. Além disso, em todos os participantes parece existir uma relação entre as duas frases mais importantes, “1. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo” e “2. Não quero esquecer o que já aprendi”, e as duas frases menos importantes, “3. Vou decepcionar o meu professor se não estudar” e “4. Quero tocar melhor que os meus colegas”, uma vez que as duas primeiras frases aparecem sempre como primeira e segunda opção em todos os participantes, enquanto que as frases 3 e 4 são sempre escolhidas em último lugar.

Sobre os objetivos individuais, a Participante A referiu apenas “limpar um bocadinho melhor o Bach” na primeira sessão, e “um dos objetivos é melhorar repertório e o outro é relembrar repertório”, não sendo muito específica. A Participante B refere apenas “técnica” na primeira sessão, e “conseguir melhorar a memorização do 1º andamento da minha Sonata e também melhorar todos os detalhes que foram trabalhados na aula passada”, sendo mais detalhada nesta última sessão. O Participante C refere: “rever uma peça em particular que eu tinha que rever, por isso eu acabo por ter que fazer trabalho de leitura. E, depois, trabalho de revisão técnica e também vai ser um bocadinho de tudo, mas vou tentar focar, não sei, numa secção qualquer e rever e acabar por conseguir voltar àquilo que tinha há uns meses” na primeira sessão. Na segunda sessão menciona: “Querida estudar umas passagens aqui no quinto andamento. Eu queria pôr como prioridade estudar esta frase do quinto andamento e depois o quinto andamento todo. Estudar estas frases e a correspondente do sétimo andamento. E depois se tiver tempo trabalho o oitavo que esse é mais chato, tenho de decorar e é muito complicado”, focando o seu estudo em passagens mais curtas ao invés de trabalhar todo um andamento.

No final, antes de iniciarem o estudo, foram colocadas mais três questões aos participantes. Às primeiras duas questões, “Qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo?” e “O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espetro de fixos para fluídos?”, o/as participantes deveriam registar valores entre 1 e 7. Na primeira questão, 1 representaria “nada claro” e 7 “completamente claro”. Na segunda questão, 1 representaria um objetivo mais fixo, enquanto 7 seria um objetivo mais fluído, sendo que se considera que quando o/a estudante não tenciona alterar os seus objetivos durante a sessão os mesmos são fixos, enquanto que um/a estudante que altere os seus objetivos consoante as necessidades que vão surgindo deve considerar os mesmos como fluídos. Na terceira questão, “Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de

estudo?”, os participantes deveriam escolher uma percentagem entre 0% e 100%. Os dados das duas sessões de microanálise são representados de seguida em gráficos.

Em relação à Participante A, os resultados sugerem uma diminuição do valor atribuído ao grau de perceção dos objetivos, um aumento no grau de confiança em cumprir esses objetivos e a atribuição do mesmo valor nas duas sessões no que toca ao espetro “fixo-fluído”. Na primeira sessão referiu que atribuiu o valor 5 no espetro fixo-fluído, uma vez que, apesar de ter ideia daquilo que queria fazer na sua sessão, poderia encontrar problemas ao longo do estudo que implicassem alterar a sua estratégia. Sobre o grau de perceção dos objetivos na segunda sessão de microanálise, mencionou: “estou um bocado à nora” (Gráficos 10 e 11).

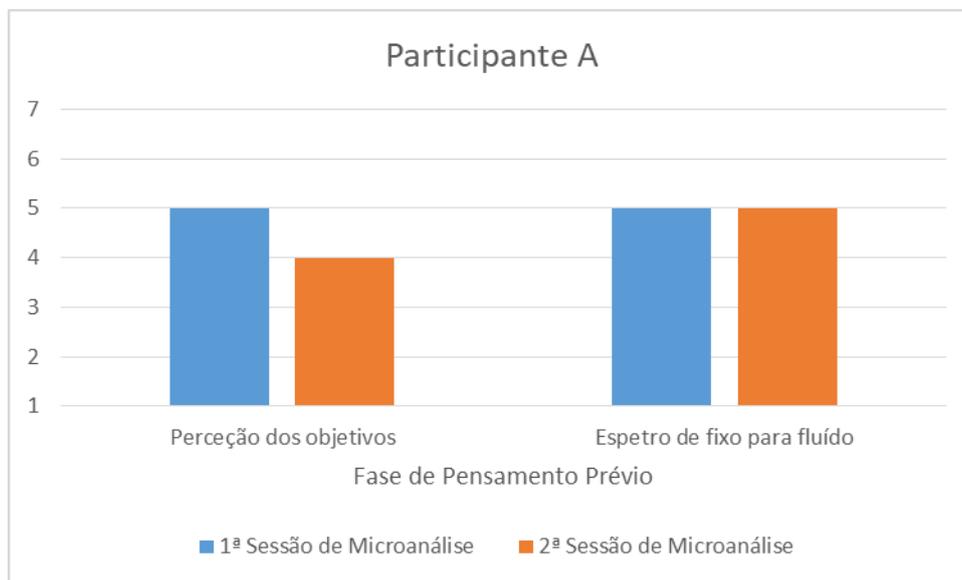


Gráfico 10 - Fase de Pensamento Prévio: Perceção dos objetivos e Espetro de fixo para fluído (Participante A)

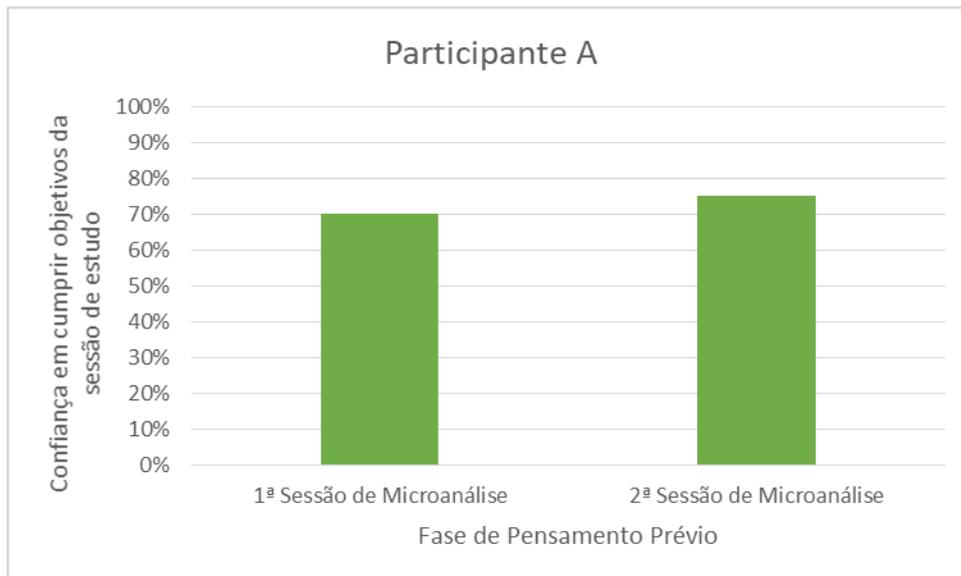


Gráfico 11 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante A)

Relativamente à Participante B, apenas existe uma subida de valores entre as duas sessões no gráfico que corresponde ao espectro “fixo-fluído” em relação aos seus objetivos de estudo. Nos restantes gráficos, podemos constatar que os valores escolhidos foram os mesmos nas duas sessões de microanálise (Gráficos 12 e 13).

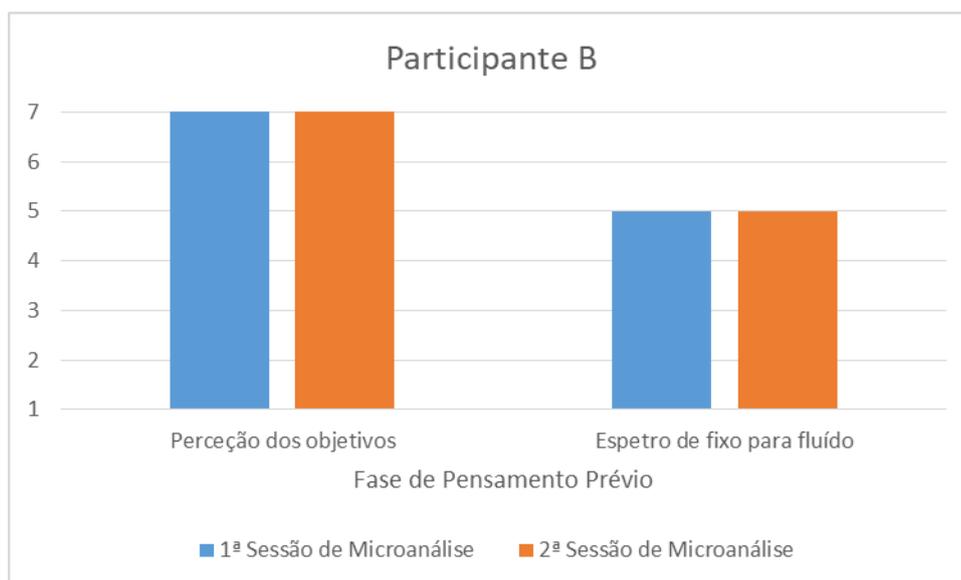


Gráfico 12 - Fase de Pensamento Prévio: Percepção dos objetivos e Espectro de fixo para fluído (Participante B)

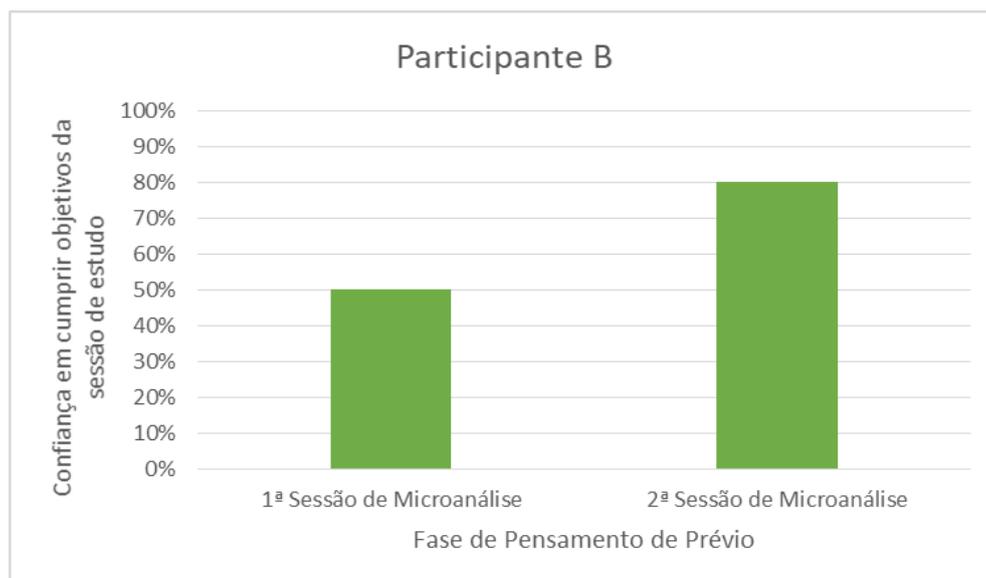


Gráfico 13 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante B)

Todos os gráficos relativos ao Participante C apresentam os mesmos valores tanto na primeira como na segunda sessão de microanálise. Nas duas sessões, o participante mencionou que atribuiu 5 ao seu grau de percepção dos objetivos para a sessão de estudo, uma vez que, à medida que estuda, costumam aparecer novos objetivos para problemas não antecipados. A mesma justificação é dada em relação ao espectro fixo-fluído, dado que os objetivos estabelecidos pelo participante foram considerados como subjetivos e fluídos de semana para semana, consoante as dificuldades encontradas. Em relação às percentagens atribuídas à sua própria confiança em cumprir os objetivos, referiu: “Porque eu tendo a ser às vezes uma pessoa um bocadinho distraída e às vezes um bocadinho indisciplinado a estudar. Mas, como mantenho os meus objetivos para durante a semana, eu vou sempre: se eu não fiz uma coisa hoje eu posso sempre fazer amanhã e depois sempre tem uma coisa programada para fazer quarta-feira posso fazer hoje, porque me apetece. Essa fluidez dá-me alguma descontração. Não me deixa tão tenso se não conseguir cumprir os meus requisitos” (Gráficos 14 e 15).

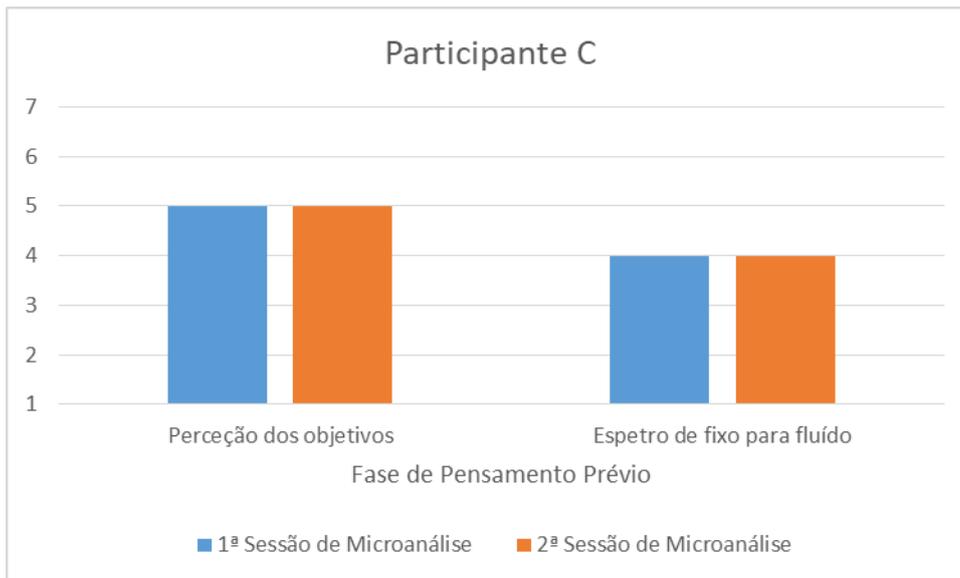


Gráfico 14 - Fase de Pensamento Prévio: Percepção dos objetivos e Espetro de fixo para fluido (Participante C)

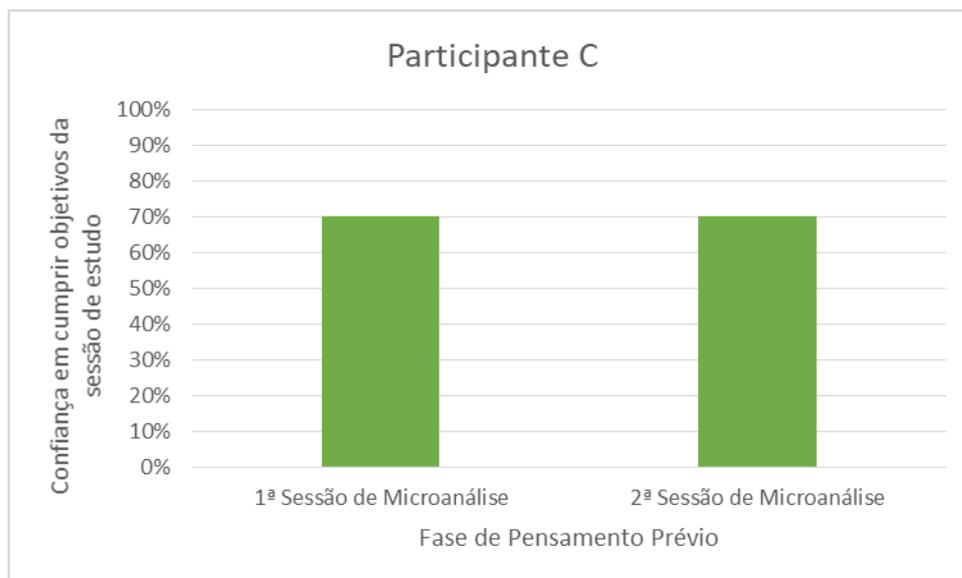


Gráfico 15 - Fase de Pensamento Prévio: Confiança em cumprir objetivos da sessão de estudo (Participante C)

4.2 Fase de Controlo da Performance

4.2.1 Diários de Estudo

Participante A

Nos Diários de Estudo, a Participante A mencionou sempre questões musicais nas quais se foca de modo a cumprir os seus objetivos e, ao mesmo tempo, manter a concentração no estudo: “Não acentuar o início de frase, não dar demasiada importância às vozes inferiores e ter sempre um fio condutor - Prelúdio; ouvir cada voz, perceber o início de cada Tema e tentar “cantá-lo”, sobressaindo-o do resto das vozes – Fuga”. A participante referiu ainda focar-se em aspetos técnicos da sua performance, como o movimento do braço, para trabalhar a interpretação idealizada: “não criar tensão, ter o ‘peso morto’ e cair no primeiro tempo, soltando o movimento no último”. Sobre a sua auto-observação, foram utilizadas diferentes estratégias como: recorrer a breves anotações dos objetivos a serem cumpridos, de modo a não perder de vista nenhum deles, de observações feitas pelo professor e notas escritas durante a aula de instrumento, da audição de interpretações de vários pianistas conceituados de modo a compreender melhor as peças a serem estudadas e retirar novas ideias de interpretação. A gravação não foi utilizada como método de auto-observação, embora este exercício seja referido num dos diários de estudo, em que mencionou que devia ter gravado o seu estudo de modo a ter uma perceção melhor dos erros cometidos. Foi ainda referido com bastante frequência que mantém o interesse através de objetivos não muito ambiciosos, para não se desmotivar ao longo de cada sessão de estudo: “De um estudo consciente, não ambicionando demais, mas tentando alcançar os objetivos debatidos em aula ao máximo”.

Participante B

Sobre a Participante B, importa mencionar que, em relação à auto-observação do seu estudo, foi descrito por várias vezes o uso da audição da participante, tendo também algumas descrições pouco específicas como: “Do que conseguia atingir”. Não foram referidos outros comentários ou pensamentos da participante durante as suas sessões de estudo. Sobre como mantinha o interesse no estudo, é de salientar que foi frequentemente referido o “sentido de obrigação” ou “ter prazos para cumprir”, como por exemplo as aulas de piano com o seu professor. Num dos diários foi ainda mencionado outro interesse diferente: “Dos meus objetivos e ainda da audição da minha aula, para não deixar escapar nada que tenha que estudar”. Por fim, em relação à sua concentração no estudo, foram descritas poucas

estratégias, ainda que diversificadas entre as diferentes sessões de estudo. De sublinhar que foram referidas duas estratégias relacionadas com o conteúdo musical: “perceber harmonias” e “pôr logo todos os ritmos corretos”. Foram ainda referidos por diversas vezes a memorização ou o cumprimento dos blocos de estudo, pausas e objetivos definidos para cada sessão de estudo: “Não me distrair, cumprir os horários e procurar cumprir todos os pontos que queria em cada peça”.

Participante C

O Participante C descreveu várias estratégias relacionadas com conteúdos musicais para focar a sua concentração, mesmo nos dias em que se encontrava mais desconcentrado: “Apesar de hoje ter sido particularmente difícil manter a concentração, consegui-o fazendo algumas mutações ao material musical, fazendo com que estivesse pouco tempo a estudar e repetir a ‘mesma’ coisa, mas assegurando a sua assimilação”. O participante simplificou também o material a ser trabalhado, estudando breves excertos lentamente para conseguir focar-se em todos os aspetos que queria trabalhar num determinado conteúdo. Foram ainda descritas estratégias técnicas para manter a concentração: “Era particularmente importante para mim garantir que encontrava uma boa sensação de relaxamento conjugado com flexibilidade e atividade”. Foi ainda citado o metrónomo como um equipamento que auxilia na concentração. Em relação ao interesse no estudo, voltaram a ser descritos conteúdos musicais: “Conseguí manter o interesse através da desconstrução do material musical, visando conhecer vozes novas (que ainda não tinha distinguido), ouvir bem as sonoridades das harmonias com calma”, e “Conseguí manter o meu interesse estudando devagar para poder ouvir e perceber todas as nuances da peça (Beethoven, Op.109, 1º Andamento), nomeadamente nas nuances harmónicas e nos padrões. Essas representam uma dificuldade para decorar, por isso o meu interesse manteve-se ativo”. O participante comentou ainda que mantém o seu interesse através de comentários verbais que faz para si próprio, bem como de exercícios que realiza, diversificando os mesmos para não “cair nas repetições enfadonhas”. Utiliza o Youtube como meio de audição de interpretações de diferentes pianistas, de forma a recolher mais ideias musicais para o repertório em estudo. Sobre a observação do seu estudo, o participante comparou os resultados de uma sessão de estudo com sessões de estudo anteriores: “Sinto que o meu estudo foi produtivo, pois consegui resultados que acho satisfatórios. É uma observação que posso tomar, pois consigo comparar esta sessão com outras e perceber que foi uma boa sessão, pelo facto de ter mantido o foco e ter obtido bons resultados”. O Participante C referiu ainda a gravação como meio de auto-observação do estudo.

4.2.2 Sessões de Microanálise

Após as perguntas iniciais, foi pedido aos participantes que demonstrassem a sua rotina de aquecimento durante cerca de 10 minutos, deixando o estudo de outro repertório para os 25 minutos seguintes. Durante este tempo, os participantes foram interrompidos para serem colocadas questões sobre o seu grau de concentração, bem como sobre as estratégias que utilizaram para manter essa concentração e no que pensavam enquanto estudavam.

Em relação às suas rotinas de aquecimento, a Participante A referiu não ter uma rotina de aquecimento definida, mas na segunda sessão de microanálise mencionou que começou a estudar escalas, mas apenas porque o professor iria realizar um “concurso de escalas” nas próximas aulas. Em relação à Participante B, mencionou ter uma rotina de aquecimento pré-definida, nomeadamente a prática de exercícios do manual de Hanon para aquecer os dedos, devido a este manual não ser “extremamente violento”. De acordo com as respostas, a Participante A não altera os seus exercícios de aquecimento de dia para dia, e estes parecem não estar relacionados com os objetivos de cada sessão de estudo, sendo apenas executados para “aquecer os dedos”. Por vezes, escolhe a escala do aquecimento na tonalidade da peça que definiu para essa sessão de estudo, sendo esta a única estratégia utilizada que articula o aquecimento com a restante sessão de estudo. O Participante C escolhe uma rotina de aquecimento que o prepara para os objetivos do estudo: “Prepara-me porque é um exercício onde eu volto à sensação de peso morto, de descontração do braço, que é importante. E é sempre essa sensação que eu depois tento transpor para as peças que eu vou trabalhar, é sempre voltar essa sensação”. O aquecimento parece sempre ajudar, segundo o participante, em sensações motoras e técnicas: flexibilidade do pulso, usar o “peso do braço”, reconhecer o timbre de diferentes ataques, entre outros.

A Participante A referiu que nas duas sessões a sua concentração se encontrava dispersa por ter pessoas na sala e ouvir barulhos à sua volta. No entanto, tentou focar-se nos movimentos técnicos para se manter concentrada. Quando questionada sobre o que estava a pensar num determinado momento, referiu tanto questões técnicas como musicais, demonstrando com exemplos ao piano.

A Participante B referiu não se sentir completamente concentrada nas duas sessões de microanálise: na primeira sessão foi interrompida por algumas chamadas telefónicas e sentiu cansaço e, na segunda sessão, por se sentir doente. Sobre as estratégias utilizadas para manter a concentração, na primeira sessão não foi descrita nenhuma, enquanto que na segunda referiu estar a pensar nos comentários do professor da sua última aula para manter a

concentração. Em relação aos pensamentos, na primeira sessão encontrava-se preocupada com as dedilhações a utilizar numa determinada passagem, enquanto que na segunda sessão tirou apontamentos para não se esquecer de ouvir gravações de outros pianistas, de modo a conseguir resolver certos problemas técnicos.

Por fim, o Participante C referiu que pensa em aspetos tanto musicais como técnicos enquanto estuda, ao mesmo tempo que tira apontamentos num caderno ou marca a cor erros recorrentes nas suas partituras e deixa alguns comentários verbais a si próprio. Para além disso, nas duas sessões de microanálise, mencionou ter um grau de concentração elevado, não pensando em nada em particular para o conseguir manter, tentando apenas continuar a fazer os exercícios que determinou para a sessão de estudo.

4.3 Fase de Autorreflexão

4.3.1 Diários de Estudo

Participante A

Quando questionada sobre as causas que fazem a Participante A definir se o seu estudo foi eficaz ou não, esta respondeu sempre que não aos seguintes itens: “Pouco esforço e ética de trabalho”; “Falta de competência para dominar o repertório”; “Falta de ajuda do meu professor”; “Erros não corrigíveis”. A resposta da Participante A foi sempre “sim” apenas ao parâmetro “Falta de foco”. Em relação a outros parâmetros, como “Estou a ter um mau dia”, “Não tive tempo suficiente” e “Não alcancei objetivos pessoais”, não demonstraram ser significativos e o participante não lhes deu especial importância, respondendo que “sim” em apenas uma ou duas entradas dos diários de estudo. Os itens negativos que evidenciaram mais influência na sua sessão de estudo foram: “Falta de planeamento”, “Baixa energia” e “Demasiadas distrações” (Tabela 2).

Tabela 2 – Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante A)

| Número do Diário de Estudo | Pouco esforço e ética de trabalho | Falta de competência para dominar repertório | Estou a ter um mau dia | Falta de ajuda do meu professor | Falta de planeamento | Falta de foco | Baixa energia | Demasiadas distrações | Erros não corrigíveis | Não tive tempo suficiente | Não alcancei objetivos pessoais |
|----------------------------|-----------------------------------|--|------------------------|---------------------------------|----------------------|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | N | N | N | N | S | S | N | S | N | N | N |
| 2 | N | N | S | N | N | S | S | S | N | N | N |
| 3 | N | N | N | N | N | S | N | N | N | S | S |
| 4 | N | N | N | N | S | S | S | S | N | N | N |
| 5 | N | N | N | N | N | S | N | N | N | N | N |
| 6 | N | N | N | N | S | S | S | S | N | N | S |
| 7 | N | N | N | N | N | S | N | S | N | N | N |
| 8 | N | N | N | N | S | S | S | S | N | N | N |
| 9 | N | N | N | N | N | S | N | S | N | N | N |

Ao compararmos os dados anteriores com uma maior ou menor percentagem atribuída à escala “A minha sessão de estudo foi completamente dececionante-completamente satisfatória”, é importante referir que nas sessões satisfatórias (considerando satisfatórias as sessões acima de 7), as atribuições causais responsáveis pelo sucesso são aquelas a que participante responde com “não”, enquanto que as variáveis marcadas como “sim” são a causa da insatisfação do seu estudo, sendo estas “falta de foco”, “falta de planeamento” e “demasiadas distrações” (Gráfico 16).

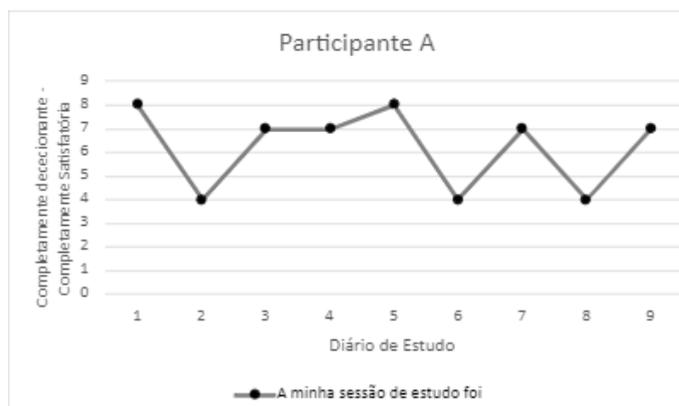


Gráfico 16 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante A)

Quando questionada sobre como uma determinada sessão de estudo a fez sentir, para valores mais altos relacionados com a escala “Completamente dececionante-Completamente satisfatória” (Gráfico 16), para valores mais altos as palavras mais utilizadas foram “focada”, “entusiasmada”, “interessada”, “animada” e “determinada”. Para valores mais baixos, as palavras mais empregadas foram “perdida”, “desmotivada” e “ansiosa”.

Em relação à percentagem de concentração no estudo da Participante A após terminar a sessão de estudo, podemos verificar que ocorreram valores díspares ao longo das semanas, variando entre 20% e 80% (Gráfico 17), algo confirmado pela Participante nas sessões de microanálise e entrevistas realizadas: “Honestamente, eu sou um bocadinho de extremos ou estou mesmo completamente concentrada ou estou completamente perdida, isso também não é bom, portanto, eu muitas vezes nem sequer sou linear ou nem sequer tenho um estudo propriamente dito estável. Portanto, eu vou sempre um bocado, se estou num dia bom tudo corre bem, se estou num dia mau vai tudo por água abaixo e é isso que tenho de trabalhar”.

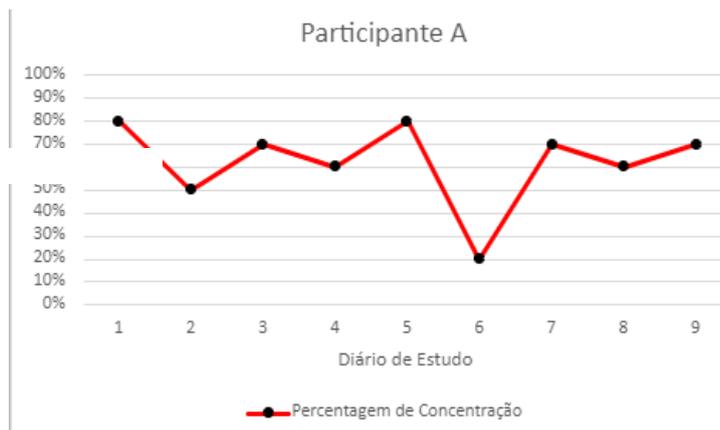


Gráfico 17 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante A)

Ainda em relação à Participante A, a duração das suas sessões de estudo variou consoante o dia, aparentando apresentar uma ligeira subida a partir do quinto diário de estudo (Gráfico 18).

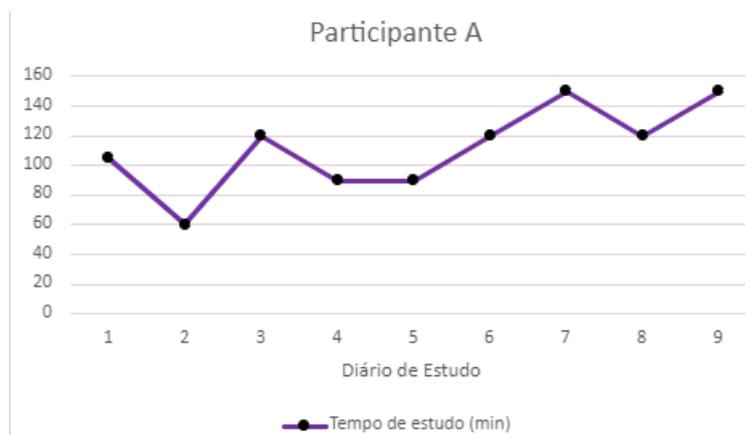


Gráfico 18 - Fase de Autorreflexão: Tempo de Estudo (Participante A)

Quando questionada sobre a autoavaliação que faz do seu estudo, a Participante A apresentou valores entre 6 e 8, sendo estes aproximadamente constantes ao longo das semanas. Na escala “Não focado-Focado”, os níveis foram também aproximadamente constantes, variando entre 7 e 9. Ambos os itens aparentaram não sofrer alterações significativas ao longo do tempo (Gráfico 19). Em relação à ineficiência ou eficácia das suas estratégias de estudo, com exceção do sexto diário de estudo que apresenta o valor mais baixo de 3, nos restantes valores podemos reparar numa linha praticamente constante, variando entre os valores 6 e 8 (Gráfico 20).

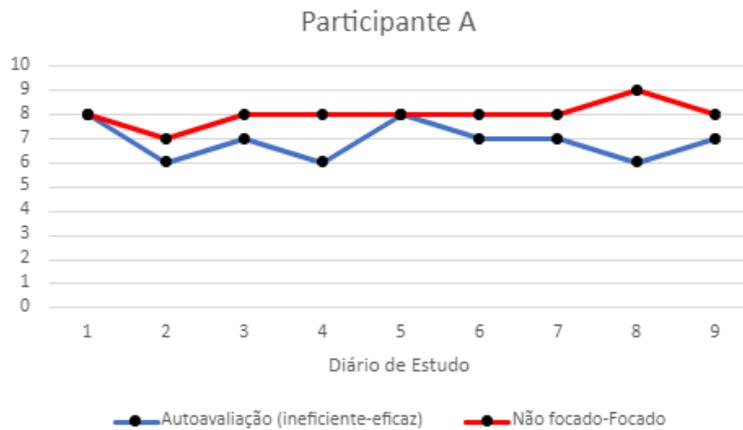


Gráfico 19 - Fase de Autorreflexão: Autoavaliação e Grau de Foco (Participante A)

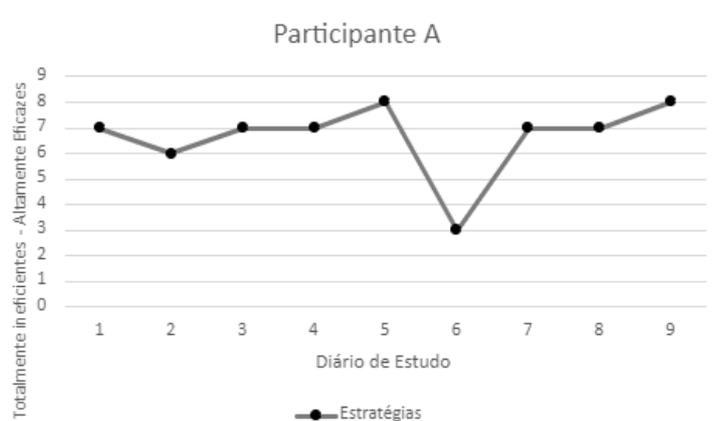


Gráfico 20 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante A)

Participante B

Sobre as causas que fazem a Participante B definir se o seu estudo foi eficaz ou não, esta respondeu sempre negativamente aos seguintes itens: “Falta de competência para dominar o repertório”; “Falta de ajuda do meu professor”; “Erros não corrigíveis”. Em nenhum item foi sempre atribuída a resposta “sim”. Os parâmetros que pareceram influenciar menos autoavaliação foram “Pouco esforço e ética de trabalho” e “Não tive tempo suficiente”, sendo que a participante apenas respondeu que “sim” em uma entrada de diário no primeiro parâmetro e em duas entradas do diário no segundo. Assim sendo, os itens que pareceram mais influenciar a aluna foram: “Estou a ter um mau dia”; “Falta de planeamento”; “Falta de foco”; “Baixa energia”; “Demasiadas distrações”; “Não alcancei objetivos pessoais” (Tabela 3).

Tabela 3 - Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante B)

| Número do Diário de Estudo | Pouco esforço e ética de trabalho | Falta de competência para dominar repertório | Estou a ter um mau dia | Falta de ajuda do meu professor | Falta de planeamento | Falta de foco | Baixa energia | Demasiadas distrações | Erros não corrigíveis | Não tive tempo suficiente | Não alcancei objetivos pessoais |
|----------------------------|-----------------------------------|--|------------------------|---------------------------------|----------------------|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | S | N | S | N | S | S | S | S | N | N | S |
| 2 | N | N | N | N | S | S | S | S | N | N | S |
| 3 | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N |
| 4 | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N |
| 5 | N | N | S | N | S | S | S | S | N | S | S |
| 6 | N | N | S | N | N | S | N | S | N | S | S |

De referir ainda que, para valores mais altos atribuídos à satisfação relacionada com o estudo (estando os mesmos entre 9 e 10), a resposta aos parâmetros anteriores foi sempre “não” (Gráfico 21).

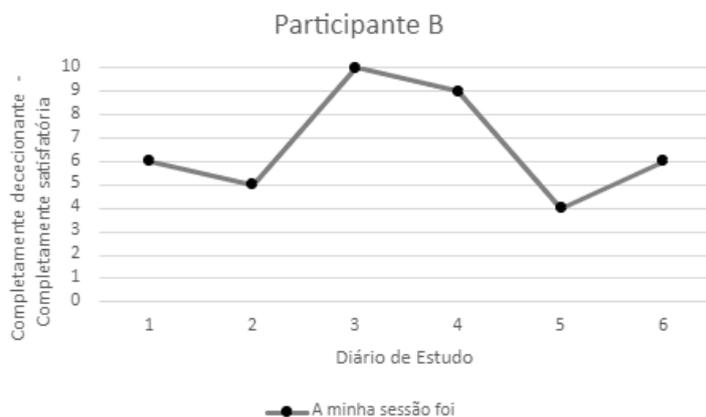


Gráfico 21 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante B)

Para valores mais altos na escala “Completamente dececionante-Completamente satisfatória” (Gráfico 21), as expressões referidas para essa sessão de estudo foram “focada”, “entusiasmada”, “interessada” e “animada”, enquanto que, para valores mais baixos, as palavras utilizadas para descrever como se sentiu em relação a uma determinada sessão de estudo foram “normal”, “ansiosa” e “desmotivada”.

Os níveis de concentração da Participante variaram entre 50% e 90%, não parecendo existir uma evolução dos valores ao longo do tempo. No segundo diário de estudo importa referir que a resposta para esta questão foi deixada em branco pelo participante. Desta forma, o valor de 0% não foi atribuído pelo participante (Gráfico 22).

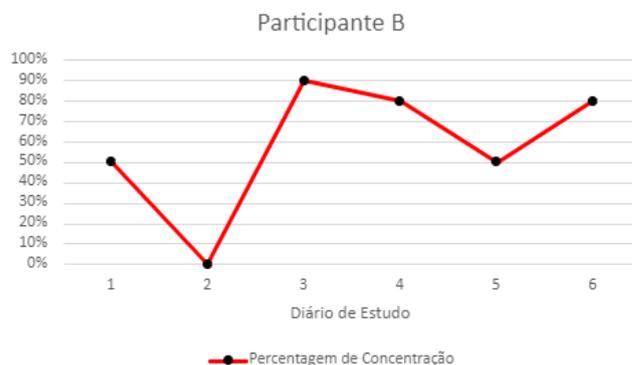


Gráfico 22 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante B)

O tempo que a Participante B determinou para cada sessão de estudo parece também não ter sofrido alteração, apresentando valores diferenciados nas várias entradas dos diários (Gráfico 23).

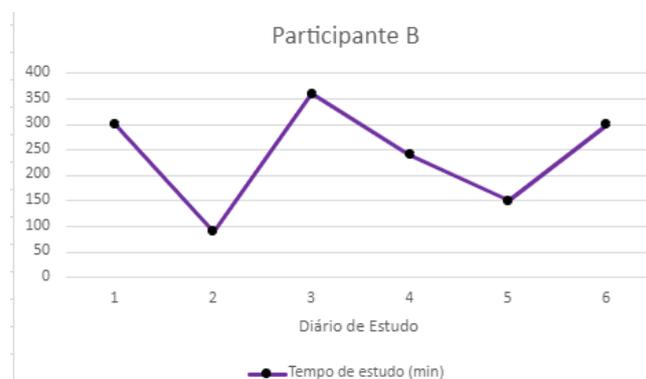


Gráfico 23 - Fase de Autorreflexão: Tempo de estudo (Participante B)

Em relação à autoavaliação da sua sessão de estudo na escala “Ineficiente-Eficaz” concluímos que existe uma subida entre o primeiro e o terceiro diário de estudo e uma descida entre o terceiro e o último diário de estudo. Sobre o seu grau de foco, existe uma diminuição nos três primeiros diários preenchidos e uma ligeira subida nos últimos três diários (Gráfico 24). Importa ainda referir que, talvez devido ao modo como o questionário foi formulado, parece existir uma discrepância entre a percentagem de concentração no terceiro diário de estudo (Gráfico 22) e o grau de foco descrito pela participante (Gráfico 24), uma vez que é escolhido, respetivamente, uma alta concentração de 90% e um nível de foco baixo no número 4. Sobre as suas estratégias de estudo, os valores atribuídos à escala “totalmente ineficientes-totalmente eficazes” foram também dispersos, variando entre 5 e 10 (Gráfico 25).

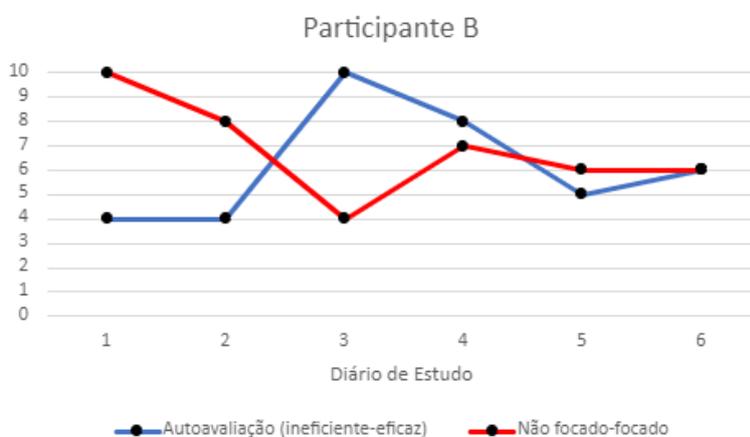


Gráfico 24 - Fase de Autorreflexão: Autoavaliação e Grau de Foco (Participante B)

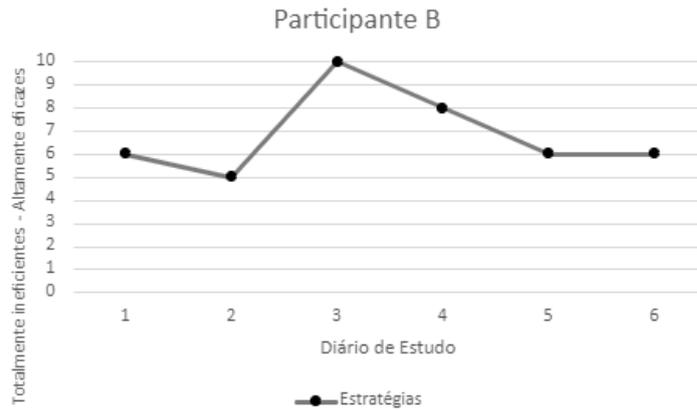


Gráfico 25 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante B)

Participante C

Quando questionado sobre as causas que definem se o estudo foi eficaz ou não, o Participante C respondeu sempre que “não” aos itens: “Falta de competência para dominar o repertório”; “Falta de ajuda do meu professor”; “Falta de planejamento”. As variáveis a que o Participante C pareceu dar mais atenção, respondendo que “sim” entre três a quatro vezes foram: “Demasiadas distrações”; “Não alcancei objetivos pessoais máximos”; “Baixa energia”. Outras variáveis menos evidentes, mas que parecem também ter influenciado o Participante C, tendo o mesmo respondido “sim” em uma ou duas entradas dos diários foram: “Pouco esforço e ética de trabalho”; “Estou a ter um mau dia”; “Falta de foco”; “Erros não corrigíveis”; “Não tive tempo suficiente”. Ainda assim, o participante reportou sempre sentimentos positivos no final das suas sessões de estudo (Tabela 4).

Tabela 4 - Fase de Autorreflexão: Atribuição Causal (Participante C)

| Número do Diário de Estudo | Pouco esforço e ética de trabalho | Falta de competência para dominar repertório | Estou a ter um mau dia | Falta de ajuda do meu professor | Falta de planeamento | Falta de foco | Baixa energia | Demasiadas distrações | Erros não corrigíveis | Não tive tempo suficiente | Não alcancei objetivos pessoais |
|----------------------------|-----------------------------------|--|------------------------|---------------------------------|----------------------|---------------|---------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------|
| 1 | N | N | N | N | N | S | S | S | N | N | N |
| 2 | N | N | N | N | N | N | N | N | N | S | N |
| 3 | N | N | N | N | N | N | N | N | N | S | S |
| 4 | N | N | S | N | N | N | S | N | N | N | S |
| 5 | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | S |
| 6 | N | N | N | N | N | N | N | S | N | N | N |
| 7 | N | N | N | N | N | N | N | S | S | N | S |
| 8 | S | N | N | N | N | S | S | N | N | N | N |

As respostas atribuídas na tabela anterior parecem não estar relacionadas com a percepção de satisfação do participante no estudo, uma vez que na escala “A minha sessão de estudo foi: Completamente dececionante-Completamente satisfatória”, com exceção do sétimo diário de estudo em que o valor atribuído é 6, os valores são bastante elevados (Gráfico 26).

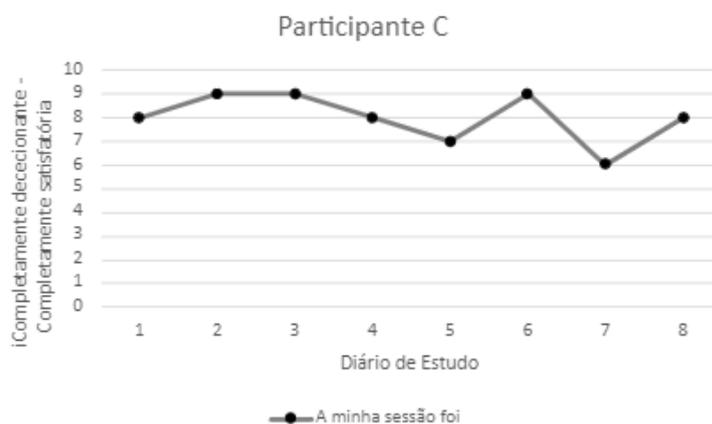


Gráfico 26 - Fase de Autorreflexão: Autossatisfação (Participante C)

Assim, mesmo no valor mais baixo atribuído à eficiência das suas estratégias de estudo, o participante reporta em todos os diários de estudo sentimentos positivos sobre cada sessão, destacando-se os seguintes: “animado”, “interessado”, “entusiasmado”, “poderoso” e “determinado”.

Sobre a sua percentagem de concentração após o estudo, são definidas percentagens algo dispersas entre os vários diários preenchidos, variando entre 50% e 90% (Gráfico 27).



Gráfico 27 - Fase de Autorreflexão: Percentagem de Concentração (Participante C)

Sobre o tempo que estudou dedicou ao estudo, podemos destacar uma descida nos primeiros três diários de estudo, enquanto que, entre o quarto e o oitavo diário, parece existir uma linha quase constante no que toca ao tempo que o participante dedicou a uma determinada sessão de estudo (Gráfico 28).

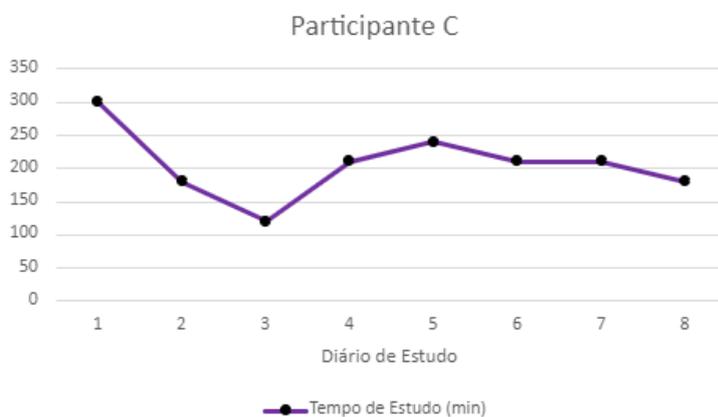


Gráfico 28 - Fase de Autorreflexão: Tempo de Estudo (Participante C)

Ainda sobre o Participante C, os seus níveis de autoavaliação de eficácia variaram entre 6 e 9, não apresentando uma evolução constante ao longo do tempo. Os valores atribuídos ao grau de foco foram também dispersos, variando entre 3 e 10 (Gráfico 29). Quando questionado sobre quão ineficientes ou eficazes foram as suas estratégias de estudo, o Participante C atribuiu valores altos, entre 8 e 9 ao longo de todos os diários (Gráfico 30). É importante mencionar que nos gráficos seguintes, sempre que o valor atribuído a um determinado parâmetro for zero, significa que esta pergunta foi deixada em branco pelo participante.

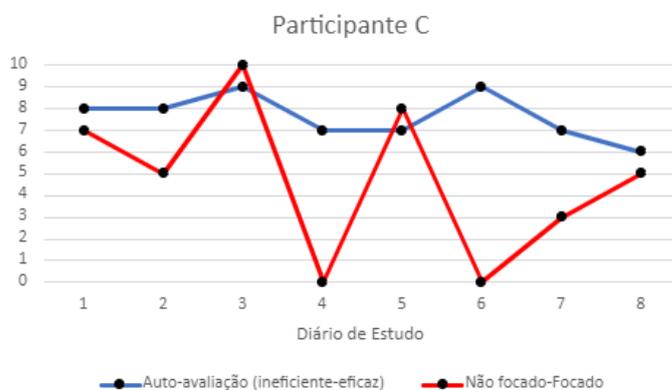


Gráfico 29 - Fase de Autorreflexão: Auto-avaliação e Grau de Foco (Participante C)

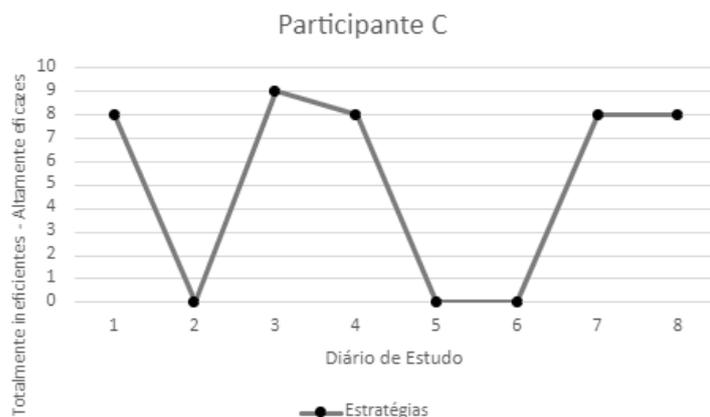


Gráfico 30 - Fase de Autorreflexão: Eficiência das Estratégias (Participante C)

4.3.2 Sessões de Microanálise

Após as sessões de estudo dos participantes terminarem, foram colocadas mais algumas questões. Para iniciar esta conversa final, foi-lhes pedido que comparassem a sessão de estudo que decorreu durante a sessão de microanálise com outra em que experienciaram uma concentração profunda, referindo qual o seu grau de concentração enquanto a sessão de microanálise decorria em comparação com esse momento de concentração máxima. Na primeira sessão de microanálise, as Participantes A e B responderam que não se encontravam 100% concentrados, ainda que não se sentissem desconcentrados, sendo que a presença da investigadora na sala os fez manter a sua concentração. O Participante C respondeu que estava bastante concentrado, tendo mantido a concentração através da realização de diferentes exercícios, referindo que “estive sempre concentrado, porque eu não passei todo o tempo a só fazer uma coisa ... acho que se tivesse passado os 25 minutos a trabalhar só uma coisa, se calhar teria perdido a concentração rapidamente”. Na segunda sessão, a Participante A referiu que a sua concentração foi média, uma vez que se distraiu com os sons à sua volta. A Participante B respondeu “mais ou menos”, referindo como causa a presença da investigadora na sala. O Participante C referiu que se encontrava bastante concentrado, ainda que em outras sessões de estudo se tenha sentido mais concentrado do que no dia da sessão de microanálise. O participante conseguiu manter esta concentração uma vez que sente uma conexão maior com a peça estudada, interessando-se em conseguir resolver problemas técnicos e em aproveitar todo o processo de estudo.

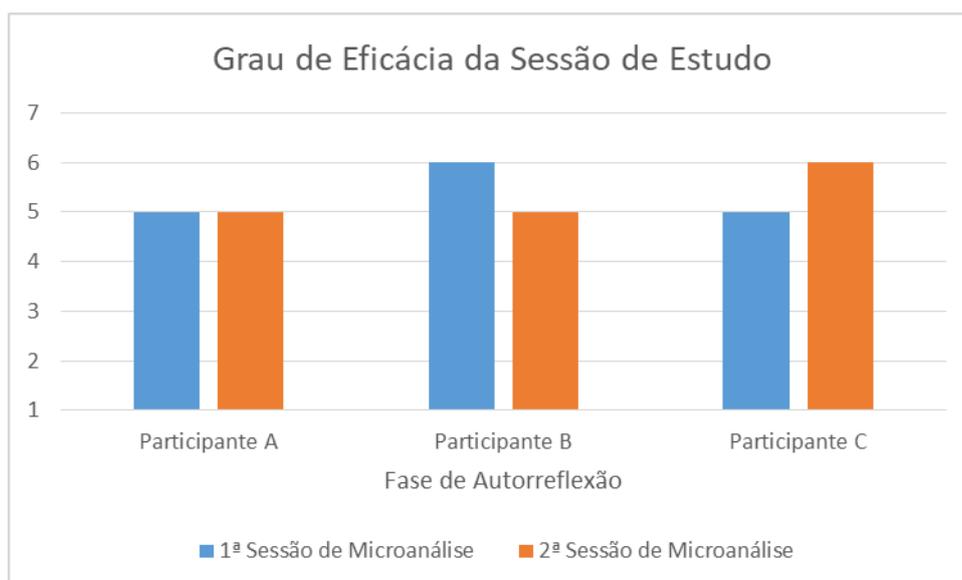


Gráfico 31 - Fase de Autorreflexão: Grau de Eficácia da Sessão de Estudo (Participantes A, B e C)

De seguida, foi pedido aos participantes que definissem o grau de eficácia do seu estudo numa escala de 1 a 7, sendo 1 - nenhum objetivo cumprido e 7 - todos os objetivos cumpridos (Gráfico 31).

Os dados sugerem que a Participante A escolheu os mesmos valores nas duas sessões, a Participante B escolheu um valor mais baixo na segunda sessão e o Participante C apresentou um valor mais alto na segunda sessão. Apenas o Participante C comentou os valores atribuídos à pergunta. Comentou, na primeira sessão: “O meu objetivo ao rever esta peça hoje, era revê-la e ver quais é que são os problemas que eu tenho para estudar durante a semana. E no excerto que eu consegui passar, já consegui detetar alguns. Acho que não detetei todos e seguramente como foi só um trabalho de revisão, não os resolvi a todos, de certeza que não. Por isso, acho que foi frutífero nesse aspeto de conseguir detetar problemas para trabalhar a seguir”. Na segunda sessão comentou: “Acho que há ali pelo menos um ou outro compasso que não ficou tão bem como eu estava à espera. Sabendo que no início, nas suas perguntas, pus mais objetivos noutros andamentos, eu vou dizer que pelo menos neste de 0 a 7 é 6”.

De seguida, foi pedido aos participantes que voltassem a ordenar quatro frases por ordem de importância – 1. Os meus esforços e ética de trabalho; 2. A ajuda que recebo do meu professor; 3. O meu nível de talento musical; 4. Se estou ou não a ter um bom ou mau dia - tendo em conta a seguinte questão: “O que contribuiu mais para os seus resultados nesta sessão de estudo?”. Os dados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Fase de Autorreflexão: Ordenação de Frases por Ordem de Importância (Participantes A, B e C)

| 1.ª Sessão de Microanálise | 1 | 2 | 3 | 4 | 2.ª Sessão de Microanálise | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------|---|--------------------------------------|---|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|---|
| Participante A | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia | O meu nível de talento musical | Participante A | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia | O meu nível de talento musical |
| Participante B | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | O meu nível de talento musical | Participante B | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | O meu nível de talento musical | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia |
| Participante C | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | O meu nível de talento musical | Participante C | Os meus esforços e ética de trabalho | A ajuda que recebo do meu professor | O meu nível de talento musical | Se estou ou não a ter um bom ou mau dia |

Questionou-se os participantes sobre a escolha da primeira frase. A Participante A respondeu que, para qualquer pessoa atingir um determinado objetivo pessoal proposto, é necessário esforço e trabalho, comentando algo idêntico na segunda sessão: “Eu sinto um bocado que o talento também se faz. Portanto, se eu tiver ética e esforço acabo por conseguir alcançar os objetivos. Por muito mal que eu esteja se quiser mesmo e se tiver bem no trabalho, chego lá”. A Participante B respondeu na primeira sessão que, se estiver num mau dia, é praticamente impossível conseguir estudar, enquanto que, na segunda sessão, referiu que, se não fosse pelo seu esforço e ética de trabalho, nem sequer estaria a estudar. O Participante C comentou na primeira sessão que a sua produtividade dependia de como se vai sentido ao longo do dia, enquanto que, na segunda sessão, relacionou com o seu esforço e ética de trabalho.

Em relação ao que fariam no caso de estarem bloqueados e de como obteriam ajuda, a Participante A respondeu que faz várias pausas para ouvir música, ou questiona diretamente o seu professor ou outros/as colegas. A Participante B mencionou que ouve gravações no Youtube e pede ajuda aos/às colegas. O Participante C comentou que depende um pouco do problema que precisar de resolver. Quando os problemas são a nível musical, costuma fazer uma pausa, pensando longe do seu instrumento ou ouvindo gravações no Youtube. Se existir um problema técnico, fica a pensar um pouco mais de tempo junto do instrumento, procurando um exercício que resolva o problema.

De seguida, foi pedido aos participantes que atribuísem um valor entre 1 e 7 a duas questões: “Qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo?” sendo 1 nada satisfeito e 7 muito satisfeito, e “Como se sentiu depois desta sessão de estudo?” sendo 1 muito mal e 7 muito bem.

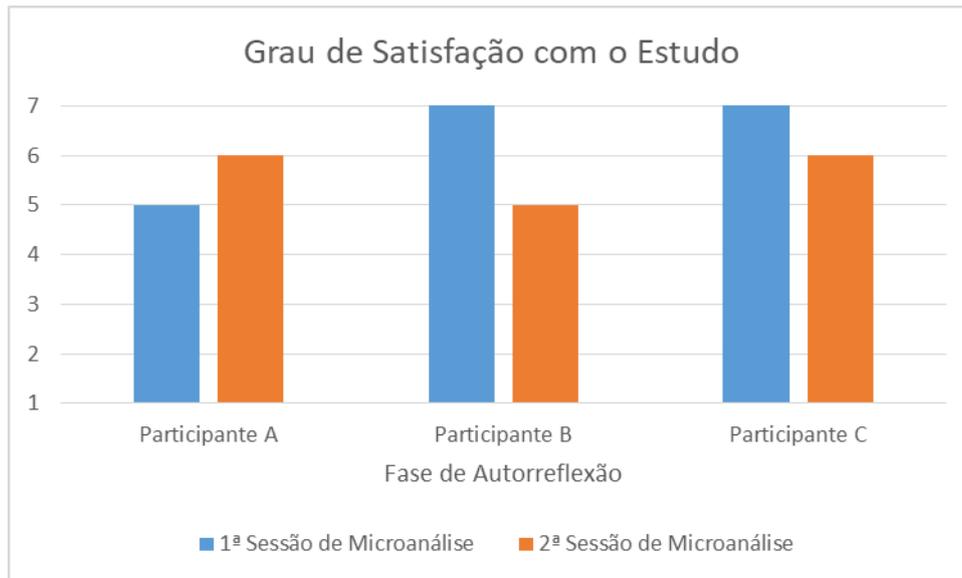


Gráfico 32 - Fase de Autorreflexão: Grau de Satisfação com o Estudo (Participantes A, B e C)

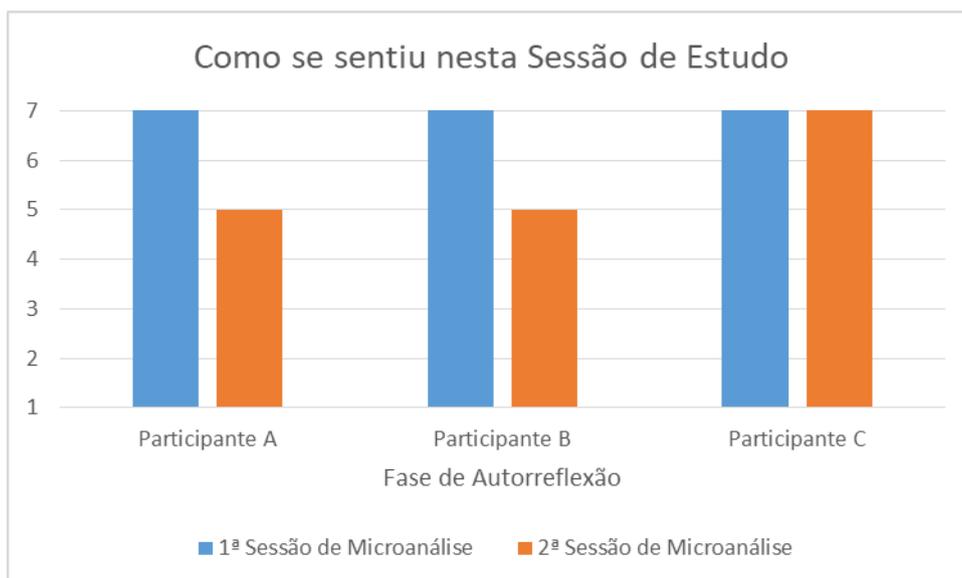


Gráfico 33 - Fase de Autorreflexão: Como se sentiu na Sessão de Estudo (Participantes A, B e C)

Com exceção do Participante C, que escolheu os mesmos valores nas duas sessões de microanálise, as restantes participantes apresentaram valores mais baixos sobre a maneira como se sentiram na segunda sessão de microanálise (Gráfico 33). Em relação ao grau de satisfação, a Participante A escolhe um valor mais alto na segunda sessão, enquanto a Participante B e o Participante C escolheram para a segunda sessão valores mais baixos (Gráfico 32). Foram registados alguns comentários pelos participantes sobre os valores escolhidos para as duas questões, sendo de seguida apresentados os mais relevantes. Na primeira sessão, a Participante A referiu que, apesar da pressão de tocar para a investigadora,

se sentiu mais motivada no final da sessão, estando focada no estudo e disposta a ficar na sala a continuar a estudar uma peça de Bach. Sobre a mesma sessão, a Participante B referiu que, apesar de sentir dificuldades na escolha de dedilhações para as suas peças, conseguiu resolver esse problema de maneira mais simples do esperava. Por fim, o Participante C referiu que se sentiu satisfeito dado que conseguiu cumprir todos os objetivos propostos no início da sessão de estudo e sabia que problemas podia começar a resolver nas próximas sessões. Por outro lado, na segunda sessão, a Participante A referiu que, apesar de ter estudado durante pouco tempo, conseguiu focar bem o seu estudo. Ainda assim, comentou que não se sentia bem: “Estou motivada, mas ao mesmo tempo sou preguiçosa”. A Participante B mencionou que não se sentia satisfeita pois não conseguiu rever tudo o que queria e aquilo que conseguiu rever não atingiu o grau que desejava. Por último, o Participante C referiu que associa o seu grau de eficácia à satisfação com o estudo, concluindo que, mesmo que os problemas não tenham ficado completamente resolvidos, já sabia melhor o que fazer nas próximas sessões de estudo para resolver essas adversidades.

Para terminar, foi pedido aos participantes que descrevessem através de adjetivos como foi a sua experiência na sessão de estudo, bem como isso os poderia afetar na sua próxima sessão de estudo e porquê. A Participante A referiu nas duas sessões que se encontrava animada, interessada e motivada, adotando as estratégias que tinham funcionado no estudo de um dia para as próximas sessões, refletindo o trabalho de hoje no estudo de amanhã. A Participante B respondeu ter-se sentido “animada” na primeira sessão e “entusiasmada” na segunda sessão de microanálise, mencionando que o seu estudo desse dia nunca iria influenciar o dia de amanhã: “Se eu estiver a ter um mau dia, não importa que hoje tenha corrido muito bem, porque cada dia é independente”. Para terminar, o Participante C escolheu as palavras “entusiasmado”, “animado” e “determinado”, concluindo que a sua sessão de estudo iria sempre influenciar as próximas sessões, uma vez que encontrou estratégias e ideias na sessão de microanálise que iria adotar quando voltasse a estudar no dia seguinte.

4.4 Entrevistas

Na entrevista inicial, foi pedido aos participantes que descrevessem um dia normal de estudo. No geral, os três participantes chegam quase todos os dias de manhã ao local onde estudam o instrumento, ficando no mesmo local durante todo o dia. Dependendo da quantidade de horas disponíveis para estudar piano e de outras tarefas que tenham para

outras disciplinas do curso, os participantes acabam por gerir o seu estudo consoante os vários períodos do dia. Em relação à Participante A, as manhãs são utilizadas para o estudo de técnica. A participante geralmente começa o estudo com o repertório mais inseguro ou menos desenvolvido, estudando peças que se encontrem mais seguras apenas quando começa a sentir-se cansada. Em relação à Participante B, o dia começa também com alguma forma de aquecimento, caso o tempo de estudo assim o possibilite. Durante a manhã, a participante estuda repertório que não envolva “muito exercício ou muita força para o seu corpo”, deixando esse trabalho para outras alturas do dia. Durante o restante tempo, a participante secciona o estudo consoante aquilo que tiver que estudar, bem como dos trabalhos que possa ter para outras disciplinas do curso. Por fim, o Participante C começa também a sua manhã com o aquecimento e com exercícios técnicos, lendo também nesta altura do dia material novo, uma vez que se encontra mais desperto para aprender conteúdos novos. Em relação à forma como estrutura o seu estudo, o participante referiu que dependia dos prazos estabelecidos, bem como daquilo a que esteja mais predisposto a estudar numa determinada sessão de estudo: “Depende muito daquilo que me apetece fazer no momento. Às vezes apetece-me tocar, estudar aquela peça e vou atacar aquela peça, senão vou ver outra”.

Quando descreveram a qualidade do seu estudo, os Participantes A e B referiram que ainda se encontram em evolução, estando ainda a aprender como estudar, sendo todo um processo pelo qual ainda estão a passar. Como exemplo, a Participante A referiu: “Ainda está em evolução, ainda estou a aprender a estudar como acho que a maior parte das pessoas aqui. Acho que tem melhorado, também não consigo dizer que é um bom estudo, nem um mau estudo. É um estudo em progresso. Mas, acho que está no bom caminho, portanto acho que sim”. A Participante B comentou: “No geral, não acho que seja assim excelente, até porque cada vez mais sinto que estou a aprender a estudar. Quando vim para aqui, não sabia como estudar piano e muitas vezes aprendo através do meu professor, mas acaba até por ser mais com o testemunho dos meus colegas”. Por outro lado, o Participante C mencionou que, numa fase inicial, consegue ter avanços rápidos no seu estudo, demorando mais tempo a estudar aspetos como o fraseado musical, concluindo que “também acaba por depender do momento em que eu estou a nível de trabalho de cada peça. Mas se, lá está, se as condições forem boas, considero que seja produtivo”.

Em relação à eficácia do seu estudo, a Participante A comentou que tem alguns problemas de concentração, distraíndo-se facilmente com o que se passa à sua volta. Por essa razão, considera o seu estudo como sendo menos eficaz. A Participante B referiu que, ao colocar objetivos demasiado altos, determina nunca se sentir satisfeita com aquilo que faz no

estudo, concluindo que raramente sente que o seu estudo tenha sido eficaz. Para o presente ano letivo a participante tem tentando definir objetivos mais realistas, sentindo que esta estratégia está gradualmente a funcionar. O Participante C mencionou que, num dia em que se encontra concentrado, consegue alcançar os objetivos que define para as suas sessões de estudo.

Sobre a confiança que os participantes têm nas suas próprias capacidades, a Participante A referiu que, devido à paciência do seu professor, conseguia não se desmotivar, uma vez que já houve situações em que acabou por se sentir mais negativa no seu estudo, não se sentindo tão confiante nas suas capacidades. A Participante B referiu que, quando encontra um problema que não consegue resolver sozinha, procura de imediato ajuda, tanto do seu professor como de colegas. Ao deparar-se com problemas técnicos, a participante consegue resolvê-los sozinha, enquanto que necessita de ajuda em outros problemas de carácter musical. A participante concluiu que “Não tem a ver com o eu achar que consigo ou não, pelo menos até agora tem sido perceber o que é que estou a fazer errado que eu nem sequer me estava a aperceber”. O Participante C referiu sentimentos de confiança nas suas próprias capacidades: “quando eu me deparo com problemas no estudo, eu afasto-me do piano, mas sempre com uma postura de confiança de que vou conseguir superar. Tenho é que identificar o problema e uma vez que está identificado é resolver”. Por vezes, quando o problema se torna demasiado difícil, procura ajuda externa.

No que diz respeito àquilo que motiva cada participante a estudar, a Participante A e o Participante C referiram que o seu gosto pela música é um dos pontos principais quando estudam. A Participante A mencionou ainda que a ideia do produto final a motiva a estudar, uma vez que se vai sentindo cada vez mais perto do objetivo final, enquanto o Participante C referiu que gosta sobretudo de tocar para outras pessoas, sendo essa a principal razão que o motiva a estudar mais. Por outro lado, a Participante B comentou: “Muitas vezes é mais o sentido de obrigação, não é tanto estar motivada”. Ainda assim, aquilo que a motiva mais a estudar está relacionado com sentir que está a dar o seu máximo no estudo, independentemente do resultado final.

Quando questionados sobre um ponto fraco nas suas capacidades enquanto músicos, a Participante A comentou que muitas vezes não chega ao produto final pois desconcentra-se ou desmotiva-se no estudo, e não acredita nas suas próprias capacidades. A Participante B mencionou que a estudar sente que não tem “uma cabeça muito madura no que toca a saber tocar, às vezes ainda é tudo muito conservatório”, não pensando realmente naquilo que está a

fazer ao estudar. Por fim, o Participante C referiu a indisciplina como uma fraqueza pessoal, uma vez que sente “falta de paciência para levar as coisas 100% a cabo”.

No que concerne à capacidade que têm de se focarem nos detalhes do estudo, a Participante A sente que se foca cada vez mais nos detalhes, embora tenha referido que “eu ainda aldrabo um bocadinho nisso”. A Participante B mencionou que depende dos dias, uma vez que, quando se sente mais cansada, acaba por estudar por obrigação. Ainda assim, quando estuda em pianos de cauda, sente que consegue focar-se mais nos detalhes. O Participante C sente que também se consegue focar nos detalhes, especialmente quando considera que está a estudar de forma eficaz.

Sobre a dificuldade que sentem ao preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas, a Participante A referiu que depende, já que, comparando o ano letivo passado com o presente, se sente mais preparada para as aulas de instrumento. Ainda assim, comentou que funciona “por extremos”, dependendo de como se sente em cada semana. A Participante B relatou alguma dificuldade, uma vez que demora algum tempo a preparar o repertório pedido pelo seu professor, não conseguindo ter aula quando sente que não tem tudo bem estudado. O Participante C referiu que não tem dificuldades, embora nunca se sinta completamente preparado. Quando a evolução em cada peça trabalhada é pouca, o participante fica mais nervoso, mas quando tem vários conteúdos para mostrar ao seu professor sente-se mais confortável.

Na entrevista final, foram colocadas algumas questões sobre a evolução dos alunos desde o início desta investigação. À pergunta “O que é que aprenderam sobre o estudo?”, as Participantes A e B mencionaram que precisam de preparar melhor o seu estudo, planeando com antecedência os objetivos que têm para cada sessão. O Participante C referiu que percebeu que funciona melhor a estudar com metrónomo.

Em relação às perguntas “Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto se sentiria confiante nas suas capacidades para os resolver através do estudo e porquê?” e “Como é que abordam o vosso estudo num dia normal?” todos os participantes mantiveram as respostas dadas na entrevista inicial.

Quando questionados sobre “Como descreveria a qualidade de seu estudo?”, as respostas foram semelhantes ao já explanado, ainda que com mais detalhes. A Participante A mencionou: “Honestamente, eu sou um bocadinho de extremos ou estou mesmo completamente concentrada ou estou completamente perdida isso também não é bom, portanto, eu muitas vezes nem sequer sou linear ou nem sequer tenho um estudo

propriamente dito estável. Portanto, eu vou sempre um bocado, se estou num dia bom tudo corre bem, se estou num dia mau vai tudo por água abaixo e é isso que tenho de trabalhar”. A Participante B referiu que se apercebeu de lacunas na maneira como organiza o seu estudo; no entanto, começou a sentir o início de uma mudança, evoluindo no sentido de planejar de maneira diferente o seu estudo. O Participante C referiu que também funciona por extremos: “Quase parece periódico, parece que tenho assim uma semana má, depois, às vezes uma semana boa ou 2 semanas boas, depois uma semana ou 2 semanas más, vai assim um bocadinho. Mas, pelo menos nos últimos dias, sinto que o meu estudo tem sido particularmente bom, até. Estou contente com o meu estudo nos últimos dias”.

Sobre os aspetos que eliminariam do seu estudo, a Participante A comentou: “eliminava um bocadinho a distração e eu ser preguiçosa”, a Participante B referiu a “procrastinação” e o Participante C “momentos de distração”. Quando questionados sobre que aspeto do seu estudo consideram que podem desenvolver e melhorar, todos os participantes referiram a capacidade de concentração e de disciplina no estudo.

5. Discussão de Resultados

Como referido anteriormente, esta investigação teve como principal objetivo explorar tendências de autorregulação no estudo, bem como perceber se uma intervenção com base na microanálise poderia levar os/as estudantes a reconhecerem uma melhoria na qualidade e eficiência do seu estudo entre o início e o fim da intervenção. Inicialmente, verificou-se se o perfil e os níveis de autorregulação dos participantes seriam ou não semelhantes. De seguida, tentou estabelecer-se uma ligação entre a autorregulação dos participantes e as suas classificações na disciplina de instrumento. A seguir, foram considerados os diferentes processos estudados nas três fases do modelo cíclico da autorregulação (fase de pensamento prévio, fase de controlo da performance e fase de autorreflexão), de forma a melhor compreender que variáveis estudadas nesta investigação estariam ou não relacionadas com uma maior ou menor autorregulação no estudo. Por fim, foram comparados os resultados deste estudo e as três investigações utilizadas como base nesta pesquisa: Miksza, Blackwell e Roseth (2018); McPherson, Osborne e Evans (2019); Osborne, McPherson e Miskza (2020).

Foi possível definir um perfil de aprendizagem diferente para cada participante, embora alguns comportamentos semelhantes tenham sido observados, como o sentimento de que o seu estudo por vezes não é eficaz devido ao que designam como “procrastinação” ou falta de definição de objetivos. No que diz respeito aos níveis de autorregulação, os dados sugerem que o Participante C é o estudante que utiliza mais estratégias de autorregulação, seguido da Participante A e, por fim, da Participante B.

De seguida, colocou-se a hipótese de que um/a estudante que utilize mais processos de autorregulação apresentaria classificações finais na disciplina de piano superiores a um/a estudante que utiliza menos processos. Tal hipótese não foi sustentada pelos resultados, uma vez que tanto o Participante C como a Participante B referem ter “Muito Bom” nas provas de Piano, ainda que correspondam aos participantes que utilizam mais e menos processos do modelo da autorregulação, respetivamente. Ainda assim, importa referir que a classificação final na disciplina de instrumento é calculada a partir da média de duas provas semestrais ou da nota de uma prova global no final do ano letivo e da avaliação contínua feita pelo professor ao longo do ano letivo. Para além disso, dependendo do semestre/ano que o/a estudante esteja a frequentar, os próprios professores de instrumento podem adotar critérios diferentes na atribuição de classificações finais da disciplina. Adicionalmente, mesmo que um/a

estudante não reporte muitos processos de autorregulação, não significa que não os utilize, podendo os mesmos estar a ser aplicados de forma inconsciente.

Em relação à fase de pensamento prévio, apesar de diferentes práticas de autorregulação, todos os participantes deste projeto parecem ter presente que os conteúdos que trabalham numa determinada sessão de estudo são sempre relevantes quando consideram os seus objetivos a longo prazo, dado que, numa escala de 1 a 10, todos/as responderam a estas questões com valores entre 7 e 10 nos diários de estudo. Os participantes estão também cientes da utilidade do estudo, uma vez que, nas sessões de microanálise, para a questão sobre o quão útil seria a sua sessão de estudo, numa escala de 1 a 7, as respostas se encontram entre os valores 5 e 7. O interesse que cada um demonstra no repertório que está a trabalhar é também elevado em todos os diários de estudo. Apesar destas semelhanças, o Participante C foi o único que atribuiu sempre o valor máximo às questões “qual é a importância, utilidade, interesse e valor de longo prazo do estudo que está a realizar neste preciso momento?”.

Por outro lado, sobre a agradabilidade do seu estudo, todos os participantes referiram fatores que os fazem escolher valores mais baixos para a questão “quão agradável irá ser o seu estudo?”. A Participante A mencionou que, por estudar Bach, não atribuiu o valor máximo a esta questão, a Participante B encontrava-se doente na segunda sessão de microanálise, não estando completamente focada no estudo, e o Participante C referiu que, quando se concentra demasiado nos detalhes, acaba por ficar mais cansado, tornando o seu estudo menos agradável. Estes parecem ser parâmetros que não se conseguem relacionar com uma maior ou menor autorregulação no estudo.

As variáveis descritas anteriormente não evidenciam também uma relação com o conceito de autoeficácia e com a expectativa de resultados de cada estudante. Na fase de pensamento prévio, estas foram as primeiras variáveis a apresentarem valores distintos entre participantes. Em primeiro lugar, a expectativa do resultado não parece estar relacionada com uma maior ou menor autorregulação. É possível retirar esta conclusão uma vez que a Participante que aparenta ser menos autorregulada atribui valores de expectativa de resultado sempre iguais a 90% nos seus diários de estudo. Apesar dos valores altos para esta variável, em relação à autoeficácia da Participante B os valores já são dispersos entre os vários diários de estudo, ao contrário da Participante A e do Participante C, que escolhem valores mais próximos. Os resultados da Participante B podem estar relacionados com a falta de planeamento no estudo. As percentagens mais baixas deste parâmetro podem também indicar

que a participante ainda não se sente confiante nas suas capacidades, ou então sente que ainda está numa fase inicial do seu estudo em relação ao repertório que está a ser trabalhado e, por isso, prefere não atribuir uma percentagem alta aos seus níveis de autoeficácia. Estes resultados podem também estar relacionados com o fato desta participante apresentar menos estratégias de estudo do que os restantes. Ainda sobre a autoeficácia, o Participante C é aquele que escolhe percentagens mais altas.

Adicionalmente, os resultados sugerem que um melhor planeamento estratégico e uma definição mais específica de objetivos e estratégias de estudo antes de iniciar o estudo parece estar relacionado com níveis de autoeficácia mais elevados. Mais uma vez, a Participante B descreveu menos estratégias de estudo para alcançar os seus objetivos. Para além disso, as suas estratégias eram pouco detalhadas e muito gerais. O Participante C diversificou mais os objetivos e estratégias utilizadas, ainda que por vezes tenha confundido estratégia e objetivo. Ainda assim, todos os participantes referiram por vezes objetivos vagos e não detalhados, dando a entender talvez seja necessário direcionar este tipo de intervenções para auxiliar a melhorar o planeamento de estudo. Existe apenas um fator na organização do estudo que é comum aos três participantes, e que foi referido por todos nas sessões de microanálise. Os participantes dividem as suas sessões de estudo consoante as fases do dia (manhã, tarde e noite), conforme os seus níveis de cansaço, sendo estes semelhantes para todos. Durante a manhã, todos os participantes estudaram conteúdos que requerem mais energia (como ler novo repertório ou decorar determinadas peças). Durante a tarde ou a noite, o estudo era direcionado para trabalhar repertório que já esteja mais seguro, algo que depende menos energia e cansa menos. Ainda sobre o seu planeamento de estudo, tendo em conta as rotinas de aquecimento, o Participante C foi o que melhor definiu a forma como aquece antes de começar a estudar, alterando os seus exercícios consoante os problemas que encontra ou consoante o repertório que estiver a estudar, algo que não é feito por nenhuma das restantes participantes.

Em relação à fase de controlo da performance, foram estudadas duas variáveis: auto-observação e estratégias de concentração no estudo. Mais uma vez, a Participante B referiu poucas estratégias de auto-observação, mantendo o seu interesse no estudo apenas por um sentido de “obrigação” de estudar, uma vez que tinha de se preparar para as aulas de instrumento. O Participante C foi de novo o que relatou mais estratégias de auto-observação, como a gravação e a elaboração de comentários verbais ou escritos sobre o seu estudo (algo que não é feito pelas restantes participantes), sendo também o único que relacionou as várias sessões de estudo, fazendo uma avaliação sobre o seu desempenho ao longo das várias

sessões e sugerindo que as estratégias adotadas numa determinada sessão podem estar relacionadas com a autoavaliação e auto-observação da sessão de estudo anterior. Sobre a concentração no estudo, os participantes apresentam estratégias diferentes para manter o foco. Apesar de todos referirem estar concentrados, o Participante C afirmou conseguir manter a concentração focando-se nos objetivos e estratégias de estudo determinados antes de começar a estudar, na fase de pensamento prévio. Este planeamento cuidadoso do estudo, em conjunto com a “fluidez” referida pelo participante, parecem auxiliar as sessões de estudo deste participante a serem mais eficazes, permitindo-lhe definir metas específicas e, ao mesmo tempo, adaptá-las sempre que necessário, sendo o seu comportamento em relação ao estudo mais adaptativo. Em contrapartida, ambas as Participantes A e B se desconcentraram devido a motivos exteriores (barulho nos corredores, sons do telemóvel, entre outros), referindo apenas duas estratégias para manter a concentração: foco nos movimentos do corpo e pensar nos comentários do professor de piano da sua última aula, respetivamente. Pode então supor-se que um planeamento prévio mais detalhado para uma determinada sessão de estudo pode auxiliar os estudantes a manterem-se mais concentrados dentro da sala de aula.

Sobre a fase de autorreflexão, há um fator em comum em todos os participantes, relacionado com a atribuição causal, ou seja, porque é que o seu estudo foi ou não produtivo. Os três participantes consideraram que as causas que tornaram o seu estudo menos produtivo são “falta de planeamento”, “falta de foco”, “baixa energia” e “demasiadas distrações”. A desconcentração dos participantes voltou a ser referida várias vezes, algo que sugere que é necessário direcionar estas intervenções para a aprendizagem de estratégias que promovam a concentração, e evitar a distração por motivos externos ao estudo. Importa ainda referir que o Participante C foi o único que, apesar de por vezes considerar o seu estudo menos produtivo, escolheu sempre sentimentos e adjetivos positivos para descrever as suas sessões, o que demonstra a sua perseverança quando encontra obstáculos ou problemas.

Por outro lado, os dados referentes à Participante B sugerem que existem outros fatores a ter em conta na autoavaliação geral do seu estudo. A Participante B refere que coloca objetivos muito altos, o que a leva a nunca se sentir satisfeita com o que está a estudar, considerando o seu estudo pouco eficaz. Estes comentários da participante podem explicar os valores díspares relacionados com a autoeficácia, a autoavaliação e a percentagem de concentração no estudo, quando comparados com os valores dos restantes participantes. Sugere também que, no geral, quanto mais alta for a percentagem dada ao nível de autoeficácia na fase de pensamento prévio, mais alto é o valor atribuído à autoavaliação do estudo na fase de autorreflexão, o que pode significar que, quanto mais um/uma estudante

acredita nas suas capacidades, mais positiva será a perceção sobre a eficácia do estudo no final de uma sessão de estudo.

No que diz respeito à avaliação dos participantes sobre a sua concentração no estudo, os dados sugerem que, quanto mais alta é esta percentagem, mais os participantes consideram o seu estudo como satisfatório e mais as suas estratégias de estudo, relacionadas com a eficácia da sessão de estudo, parecem ser eficientes.

Na fase de autorreflexão, foi ainda questionado aos participantes nos diários de estudo quanto tempo tinham estudado numa determinada sessão, sendo que a Participante A e o Participante C reportaram os períodos de tempo mais curtos e mais longos, respetivamente. Colocou-se aqui a hipótese de que, quanto mais longo fosse o tempo de estudo, mais positiva seria a autoavaliação dos alunos no final do estudo, uma vez que ao realizarem sessões de estudo mais longas, teriam conseqüentemente mais tempo para concretizar todos os objetivos e aplicar devidamente todas as estratégias de estudo definidas. Ainda assim, tendo em conta os dados apresentados, parece não existir nenhuma ligação entre o tempo de estudo e a autoavaliação geral dos alunos nos vários parâmetros estudados. Estes dados sugerem que para estudantes mais experientes, com vários anos de estudo de piano e numa fase mais avançada de estudos (nesta caso, a Licenciatura), o tempo de estudo torna-se irrelevante se as sessões de estudo não forem planeadas com o objetivo de serem eficazes.

No final desta investigação, é possível inferir que, mesmo quando o/as participantes responderam de forma semelhante a certas questões (especialmente nos diários de estudo), todos apresentaram geralmente justificações diferentes para as suas respostas. Daqui, deduz-se que foi importante avaliar o nível de autorregulação dos participantes recorrendo não apenas a diários de estudo, como também a entrevistas em que pudessem dar respostas mais detalhadas, e a sessões de microanálise, em que foi possível observar diretamente o seu comportamento na sala de estudo. Outra implicação desta investigação foi discutida na última entrevista realizada com os participantes, na qual todos referiram que a qualidade do seu estudo variava por “ondas”, consoante estivessem a ter um bom ou mau dia ou uma melhor ou pior fase em relação às suas sessões de estudo. Para além disso, todos ainda se encontram à procura do melhor método de estudo. A Participante A referiu: “ainda estou a aprender a estudar”; a Participante B: “Eu acho que um ponto fraco se calhar seria eu ainda não ter uma cabeça muito madura no que toca a saber tocar, às vezes ainda é tudo muito conservatório e não estou verdadeiramente a pensar naquilo que estou a fazer”; o Participante C explicou também: “cada um tem o seu próprio sistema (de estudo). Eu ainda estou muito à procura do

meu”. Estas afirmações reforçam a ideia de que é importante existirem métodos de auxílio no que toca à sua aprendizagem autónoma, ajudando a definirem melhor os seus métodos de estudo para que, com as estratégias adequadas, consigam alcançar o seu potencial pessoal máximo.

Foi ainda possível comparar estes dados com outros encontrados nas três investigações que foram utilizadas como base para a realização do presente projeto. Sobre a fase de controlo da performance na investigação de Miksza, Blackwell e Roseth (2018), o participante mais autorregulado da mesma pode comparar-se com o Participante C, na medida em que ambos descreveram atividades de aquecimento mais adaptativas às necessidades de cada um, bem como sessões de estudo mais longas e uma variedade de estratégias mais elevada quem relação aos restantes participantes. Na mesma investigação, é referido: “é possível que músicos menos desenvolvidos e talvez mais propensos a avaliarem os resultados do seu estudo como negativos, venham a estar menos dispostos a utilizar estratégias de estudo menos sofisticadas”⁷ (Miksza, Blackwell, e Roseth 2018, 20). Estes dados aproximam-se do perfil da Participante B que, por apresentar menos objetivos e estratégias de estudo, bem como menos técnicas de monitorização do estudo, sentiu no final que o seu estudo não foi produtivo. Ainda em comparação com o estudo de Miksza, Blackwell e Roseth, conseguimos encontrar mais uma semelhança entre os três participantes do estudo e os três participantes da presente investigação. Em ambas as investigações, a participante que menos processos de autorregulação utiliza (Participante B) reportou um grau de foco, produtividade e satisfação no estudo menor do que os restantes participantes.

Ainda assim, esta última afirmação parece não estar relacionada com os resultados obtidos pelo/pelas participantes nas provas de instrumento de final de semestre, uma vez que a Participante B referiu encontrar-se na categoria de “Muito Bom” nas provas de instrumento. A Participante A informou ter uma avaliação de “Suficiente” e o Participante C de “Muito Bom”.⁸

É também possível comparar os resultados obtidos nas provas de instrumento com os resultados da investigação de Osborne, McPherson e Miksza (2020). Na presente investigação, o/as participantes com notas mais altas a instrumento reportaram tanto o uso de várias estratégias de estudo e objetivos (Participante C), como a não definição de estratégias de estudo específicas e relacionadas com os objetivos a cumprir (Participante B). No estudo de

⁷ “it is possible that musicians who are less developed and perhaps more likely to see their practice outcomes as negative become less disposed to use sophisticated task strategies”.

⁸ Numa escala de 0 a 20: Suficiente – 10 a 13; Bom – 14 a 16; Muito Bom – 17 a 20.

Osborne, McPherson e Miksza (2020), os participantes com notas mais altas especificaram menos objetivos e estratégias de estudo, algo que é idêntico e ao mesmo tempo diferente dos resultados desta investigação. No final do estudo de Osborne, McPherson e Miksza (2020), os estudantes com notas mais altas reportaram um interesse e valor na tarefa mais elevado do que participantes com notas mais baixas. Este resultado difere da presente investigação, já que, em geral, todos os participantes escolheram valores mais altos no que toca ao interesse e valor de longo prazo colocado nas tarefas propostas. Uma vez que a investigação de Osborne, McPherson e Miksza decorreu durante um semestre, tentando perceber as diferenças entre os participantes à medida que a prova final de instrumento se aproximava, torna-se difícil identificar mais semelhanças entre os dois estudos.

Embora este projeto tenha sido implementado num curto espaço de tempo, os participantes mostraram-se bastante recetivos ao que lhes foi pedido, fornecendo informações nos seus diários de estudo que foram corroboradas e aprofundadas pelas respostas dadas tanto nas duas entrevistas realizadas, como nas duas sessões de microanálise. Para além disso, embora esta investigação tenha explorado apenas o perfil de aprendizagem de três participantes, os dados sugerem que este tipo de intervenção pode ser útil no sentido de expor as diferenças que existem na forma de aprender de cada estudante, de forma a adaptar individualmente o modelo de ensino.

Ainda assim, por ter decorrido num curto espaço de tempo, os resultados desta investigação podem não corresponder totalmente às práticas gerais de autorregulação do/as participantes, sugerindo que teria sido necessário realizar investigações que os acompanhassem, por exemplo, ao longo de todo um ano letivo. Desta forma, seria possível, numa primeira abordagem, avaliar o perfil do/das estudantes, seguido de uma preparação de sessões de microanálise que estivessem focadas nos problemas encontrados por cada no planeamento do seu estudo.

5.1 Utilidade de estudos de microanálise

Na entrevista final com todos os participantes, foram colocadas várias questões sobre a utilidade do presente projeto, de modo a tentar compreender não só as opiniões do/das participantes em relação a este tipo de intervenção, mas também tentar encontrar possíveis mudanças comportamentais significativas entre o início e o final da investigação. Os três participantes referiram várias vezes a necessidade constante de definirem melhor as tarefas e métodos de estudo a serem adotados numa determinada sessão, referindo também que

acabaram por se aperceber de estratégias que estariam a adotar erradamente no estudo. O Participante A comentou que dava por si a estudar e a questionar: “se aparecesse aqui alguém o que é que eu diria que eu estava a fazer agora?”. Todos os participantes mencionaram um sentido de consciencialização do seu estudo. O Participante C atribuiu ainda um papel fundamental ao presente projeto, referindo que, no início, por razões externas, se encontrava bastante distraído e notou alguma indisciplina no seu estudo. Ainda assim, ao longo dos dias em que preenchia os diários de estudo, começou a perceber que, ao estabelecer metas e ferramentas/estratégias de estudo, este se tornava produtivo, sendo apenas uma questão de “sentar-me, planear um bocadinho e fazer”. A partir destes comentários, é possível compreender que, mesmo não existindo dados numéricos suficientes que comprovem as mudanças de comportamento entre o início e o fim desta pesquisa, esta já serviu para os participantes refletirem sobre os seus métodos de estudo de forma diferente, percebendo que existem aspetos que devem ser alterados para um estudo mais produtivo.

No geral, todos os participantes comentaram que esta intervenção teve vários benefícios no seu estudo. Ainda assim, foram apontados alguns comentários, como ser difícil manter a regularidade de preencher os diários de estudo, especialmente por serem longos e não estarem habituados a este tipo de tarefa. A Participante B reportou ainda não ter gostado de preencher os diários, dado que vão ao encontro da sua maior dificuldade, o planeamento do estudo, ainda que perceba os benefícios dos mesmos e saiba que a podem ajudar a melhorar esse aspeto do seu estudo. Sobre as sessões de microanálise, com exceção do Participante C que comentou não se incomodar com a presença de pessoas estranhas na sala, já que ter pessoas na sala é um fator de motivação no seu estudo, as restantes participantes afirmaram que, dados os seus problemas de concentração, desde que a pessoa que se encontra na sala não esteja a fazer barulho nem a perturbar o seu estudo, conseguem estar concentradas, ainda que a presença de pessoas estranhas tenha sido algo desconfortável. Esta presença foi de certa forma produtiva, pois obrigou as participantes a não se distraírem, por terem noção que estavam a ser observadas. Como sugestão, o Participante A disse que uma ideia seria gravar o estudo de participantes que não consigam de todo estudar com pessoas na sala.

Para estudos posteriores, talvez seja importante alargar a intervenção a, por exemplo, um ano letivo completo ao invés de apenas um mês, tendo em atenção que, depois das primeiras sessões de microanálise, devem ser recolhidos dados que permitam adaptar as intervenções ao perfil de cada participante. É necessário desenvolver modos de ação específicos correlacionados com as adversidades encontradas por cada participante no seu

estudo individual, tendo como principal objetivo a procura do seu potencial máximo na sua performance.

6. Anexos

6.1. "Optimal Music Practice Protocol" de Osborne, McPherson e Miksza

| Nome | Data | ANTES DE COMEÇAR O MEU ESTUDO |
|--|------|---|
| <p>DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS Descreva os objetivos que definiu para a presente sessão de estudo. Estes não devem ser escritos em termos gerais (por exemplo: "trabalhar na técnica"). Seja o mais específico/a possível (por exemplo: a mão esquerda mais leve nos compassos 8-12/seção B; tocar eficazmente uma seção de 8 compassos de uma peça musical nova que tenha sido identificada como importante).</p> <p>PLANEAMENTO ESTRATÉGICO Explique as estratégias que acredita serem fundamentais para melhorar o seu desempenho.</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que precisa de fazer para cumprir esses objetivos?2. Tem algum plano específico para aprender/executar esta peça/passagem/seção? (por exemplo: usando a estratégia de primeiro tocar com um tempo mais lento e, em seguida, aumentar o tempo gradualmente conforme for o meu desempenho). <p>AUTOEFICÁCIA A autoeficácia está relacionada com o nível de confiança que tem de que PODE fazer algo. Se está completamente confiante de que pode ter sucesso em dominar o seu repertório nesta sessão de estudo, registre com um círculo 100%. Se não tem confiança de que pode dominar o seu repertório de estudo nesta sessão de estudo, registre com um círculo 0%. Se a sua confiança estiver num ponto intermédio, circule a percentagem que corresponde à sua confiança.</p> <p>EXPETATIVA DO RESULTADO Qual é a probabilidade de conseguir dominar com sucesso o seu repertório até ao exame de final de semestre/ano?</p> | | <p>As peças que estou a estudar nesta sessão são:</p> <p>Os objetivos que quero alcançar nesta sessão são:</p> <ol style="list-style-type: none">1. _____2. _____3. _____ <p>As estratégias que planeio usar para atingir esses objetivos são:</p> <ol style="list-style-type: none">1. _____2. _____3. _____ <p>A minha confiança de que POSSO dominar o repertório que vou praticar nesta sessão de estudo é:</p> <p>Nenhuma confiança Confiança total</p> <p>0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%</p> <p>A minha previsão de que irei dominar o meu repertório no exame é:</p> <p>Improvável Altamente provável</p> <p>0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%</p> |

INTERESSE NA TAREFA

Qual o seu grau de interesse em relação ao reportório que está a estudar nesta sessão?

RELEVÂNCIA DA TAREFA

Qual o grau de relevância deste reportório para os seus objetivos pessoais a longo prazo enquanto músico?

ORIENTAÇÃO DOS OBJETIVOS

Qual é o principal objetivo desta sessão de estudo?

AUTOCONTROLO

Explique de que forma manteve a sua concentração e interesse enquanto usou as estratégias planeadas. A concentração pode incluir:

- Estratégias específicas que usou relacionadas com a peça que estava a estudar;
- Instruções que deu a si mesmo/a sobre a peça enquanto estudava;
- Como organizou as informações na sua mente;
- Como planeou o seu tempo durante o estudo;
- Como estruturou ou modificou o seu ambiente de estudo para obter melhores resultados
- Se recorreu a ajuda, e caso a resposta seja afirmativa, quem ou o que é que consultou? (por exemplo: professores, colegas, gravações,...)

Os interesses podem incluir:

- Comentários a si mesmo/a para se lembrar dos objetivos (por exemplo: elogiar e/ou recompensar-se a si mesmo/a)
- Experimentar diferentes maneiras de expressar a música

AUTO-OBSERVAÇÃO

O que fez para avaliar a eficácia das suas estratégias de estudo?

Pode incluir:

- Os seus pensamentos, comentários que dizia a si mesmo/a enquanto trabalhava na peça e na resolução de problemas;
- Formas de manter um registo do seu progresso (por exemplo: utilizar o seu telemóvel para gravar o estudo)

O meu interesse pessoal no reportório que estou prestes a estudar é:

Totalmente desinteressado/a

Extremamente interessado/a

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

O valor de longo prazo que coloco no reportório que estou a estudar hoje é:

Nem um pouco relevante

Altamente Relevante

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Eu estou a estudar hoje porque (sublinhe a frase que mais se aplica a esta sessão de estudo)

Não quero esquecer o que aprendi

Eu quero tocar melhor do que os meus colegas

Vou dececionar o meu professor se não estudar

Eu quero alcançar o meu potencial pessoal máximo

DURANTE O MEU ESTUDO

Foquei a minha concentração em:

Mantive o meu interesse através:

Observei o meu estudo através:

AUTOAVALIAÇÃO

Como correu esta sessão de estudo? Avalie quão produtivas e eficazes foram as suas estratégias, por exemplo:

- eu não estudei de forma eficaz hoje, porque as estratégias que identifiquei não eram adequadas;
- aprender aquela seção de 8 compassos hoje foi fácil; talvez da próxima vez eu possa ser mais ambicioso/a sobre o que poderia fazer na minha sessão de estudo.

ATRIBUIÇÃO CAUSAL

Avalie o seu estudo com base nos objetivos e critérios que definiu antes de iniciar esta sessão de estudo.

AUTOSSATISFAÇÃO/AFETO

Explique os motivos pelos quais acha que o seu estudo foi satisfatório ou decepcionante.

DEPOIS DO MEU ESTUDO ESTAR CONCLUÍDO

O meu estudo foi (registre com um círculo o número que melhor se aplica)

Totalmente ineficiente Altamente eficaz
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Porquê?

Descreva a sessão de estudo classificando as seguintes palavras:

Fora do normal Normal
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Não focado/a Focado/a
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Estimulante Aborrecido
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Frustrante Satisfatório
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

As estratégias que eu escolhi para alcançar os meus objetivos foram:

Totalmente ineficientes Altamente eficazes
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Foi por causa de (selecione Sim ou Não):

| | | |
|--|-----|-----|
| Pouco esforço e ética de trabalho | Sim | Não |
| Falta de competência para dominar o reportório | Sim | Não |
| Estou a ter um mau dia | Sim | Não |
| Falta de ajuda do meu professor | Sim | Não |
| Falta de planeamento | Sim | Não |
| Falta de foco | Sim | Não |
| Baixa energia (cansado/letárgico/doente) | Sim | Não |
| Demasiadas distrações | Sim | Não |
| Erros não corrigíveis | Sim | Não |
| Não tive tempo suficiente | Sim | Não |
| Não alcancei objetivos pessoais | Sim | Não |

A minha sessão de estudo foi:

Completamente decepcionante Completamente satisfatória
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---------------|----------------|---------------|----------|--------------|-----------|--------|------------------|---------------|-----------|-----------|---------------|
| <p>ADAPTATIVO/DEFENSIVO</p> <p>Quão entusiasmado/a está para chegar à sua próxima sessão de estudo?</p> <p>Descreva os sentimentos e reações emocionais às suas opiniões sobre como se saiu nesta sessão de estudo.</p> | <p>... e isso fez-me sentir (circule aqueles que se aplicam)</p> <table border="0"> <tr> <td>Poderoso/a</td> <td>Entusiasmado/a</td> <td>Interessado/a</td> </tr> <tr> <td>Focado/a</td> <td>Organizado/a</td> <td>Animado/a</td> </tr> <tr> <td>Normal</td> <td>Desinteressado/a</td> <td>Desmotivado/a</td> </tr> <tr> <td>Perdido/a</td> <td>Ansioso/a</td> <td>Determinado/a</td> </tr> </table> | Poderoso/a | Entusiasmado/a | Interessado/a | Focado/a | Organizado/a | Animado/a | Normal | Desinteressado/a | Desmotivado/a | Perdido/a | Ansioso/a | Determinado/a |
| Poderoso/a | Entusiasmado/a | Interessado/a | | | | | | | | | | | |
| Focado/a | Organizado/a | Animado/a | | | | | | | | | | | |
| Normal | Desinteressado/a | Desmotivado/a | | | | | | | | | | | |
| Perdido/a | Ansioso/a | Determinado/a | | | | | | | | | | | |
| | <p>A minha estimativa geral da percentagem desta sessão de estudo em que estive focado/a e concentrado/a foi:</p> <p>0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%</p> <p>Nesta sessão de estudo eu estudei: _____ (horas/minutos)</p> | | | | | | | | | | | | |

6.2 Protocolo de Miksza, Blackwell, e Roseth (2018)

6.2.1 Entrevistas

Perguntas de entrada da entrevista relacionadas com o Estudo e a Autorregulação

- Pode descrever um dia normal de estudo para si?
- Como aborda o seu estudo num dia normal?
- Como descreveria a qualidade do seu estudo?
- Se alguém lhe perguntasse como ensinar alguém a estudar, o que diria?
- Quão eficaz acha que é o seu estudo num dia normal? Porquê?
- Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto se sentiria confiante nas suas capacidades para o resolver com a estudo? Porquê?
- O que o/a motiva a estudar?
- Consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco das suas capacidades enquanto músico?
- Em relação às suas capacidades, descrever-se-ia como “focado/a nos detalhes”?
- Tem dificuldade em preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas ou geralmente sente-se bem preparado/a?
- Como descreveria um/a aluno/a de música ideal? Sente que consegue alcançar essas expetativas? Porquê?

Perguntas da entrevista final de grupo relacionadas com o Estudo e a Autorregulação

- O que aprendeu sobre o estudo se acha que aprendeu alguma coisa?
- Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto se sentiria confiante nas suas capacidades para o resolver através do estudo? Porquê?
- Como aborda o seu estudo num dia normal?
- Como descreveria a qualidade do seu estudo?
- Se alguém lhe perguntasse como ensinar alguém a estudar, o que diria?
- O que aprendeu sobre si mesmo e os seus hábitos nas últimas duas semanas?
- Se pudesse escolher um aspeto do seu estudo que pudesse eliminar ou diminuir, qual seria?
- Se pudesse escolher um aspeto do seu estudo que pudesse melhorar ou desenvolver ainda mais, qual seria?

6.2.2 Microanálise - Protocolos de recolha de dados

| QUESTÃO PRELIMINAR |
|---|
| “Pode descrever-me uma sessão de estudo que já tenha feito hoje? Consideraria este um dia normal? Porquê?” |
| <i>INSTRUÇÕES</i> |
| “Vou fazer-lhe algumas perguntas sobre o seu estudo. Começaremos com uma conversa sobre o que pensa antes de começar a estudar. Depois, vou pedir-lhe para (1) demonstrar aspetos da sua rotina de aquecimento durante cerca de 10 minutos (se tiver uma rotina) e (2) estudar quaisquer estudos e reportório à sua escolha que esteja a trabalhar no momento durante cerca de 25 minutos. Vou interrompê-lo/a aleatoriamente algumas vezes durante o estudo para fazer algumas perguntas, não se assuste se eu lhe pedir para parar de vez em quando. Depois de acabar o seu estudo principal, farei mais algumas perguntas de reflexão sobre o seu método de estudo.” |
| ANTES DO ESTUDO: FASE DE PENSAMENTO PRÉVIO |
| CRENÇAS MOTIVACIONAIS |
| Q1a. VALOR “Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância do estudo” (Mínimo 1, Máximo 7)? |
| Q1b. “Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo” (Mínimo 1, Máximo 7)? |
| Q1c. “Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo” (Mínimo 1, Máximo 7)? |
| Q1d. “Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável” (Mínimo 1, Máximo 7)? |
| Q2a. ORIENTAÇÃO DE OBJETIVOS: “Ordene as seguintes afirmações de 1-mais verdadeira para mim a 4-menos verdadeira para mim... (classificação 1, 2, 3, 4)” Escolhas: - A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo; - Não quero esquecer o que já aprendi; - Vou dececionar o meu professor se não estudar; |

| |
|---|
| - Quero tocar melhor do que os meus colegas. |
| Q2b. Qual a razão de escolha da primeira? |
| ANÁLISE DE TAREFAS |
| Q3 “Quais são os seus OBJETIVOS para esta sessão de estudo?” (Técnica, musicalidade, pessoal) |
| Q4a. PLANOS - “Numa escala de 1 a 7, (1) Nada claro a (7) Completamente claro, qual o grau de percepção dos objetivos para esta sessão de estudo?” |
| Q4b. PLANOS – “O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espectro de Fixos para Fluídos? Plano 1 – Fixos para Plano 7 – Fluídos” |
| CRENÇAS MOTIVACIONAIS |
| Q6a. AUTOEFICÁCIA “Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudo?” (Escala de 11 pontos; 0-100%) |
| Q6b. “Porque escolheu essa percentagem?” |
| INSTRUÇÕES |
| “Agora, gostaria de pedir-lhe que demonstrasse como é que normalmente começa a estudar todos os dias. Vou interrompe-lo/a aleatoriamente algumas vezes durante o estudo para fazer algumas perguntas, não se assuste se lhe pedir para parar de vez em quando.” |
| DURANTE A SESSÃO DE ESTUDO: FASE DE CONTROLO DA PERFORMANCE |
| AQUECIMENTO |
| Momento para Q7: Aproximadamente 2 minutos de aquecimento |
| Q7 AUTO-OBSERVAÇÃO e AVALIAÇÃO METACOGNITIVA “O que está a pensar enquanto está a trabalhar neste exercício? Pode explicar-me o que é este exercício e como é que o mesmo o/a prepara para o estudo?” |
| Momento: Imediatamente no final do aquecimento |
| Q8. AUTO-OBSERVAÇÃO – “Escolheu mudar algum aspeto dos seus exercícios de aquecimento de hoje porque ouviu ou sentiu algo enquanto tocava?” |
| Momento: Imediatamente no final do aquecimento |
| Q9. ESTRATÉGIAS PARA A TAREFA “Pode dizer-me como é que os seus exercícios de aquecimento podem ajudá-lo/a a alcançar os seus objetivos de estudo de hoje?” |
| INSTRUÇÕES |
| “Agora, gostaria de pedir-lhe qualquer estudo e reportório à sua escolha que esteja a trabalhar neste momento, durante cerca de 25 minutos. Vou interrompe-lo/a aleatoriamente algumas vezes durante o estudo para fazer algumas perguntas, não se assuste se lhe pedir para parar de vez em quando.” |
| REPORTÓRIO/ESTUDOS/ETC |
| Momento para Q10: primeiros 15 minutos: Momento de concentração relativamente intenso |
| Q10. AUTO-OBSERVAÇÃO e AVALIAÇÃO METACOGNITIVA “No que é que estava a pensar neste preciso momento?” |
| Momento para Q11: Últimos 10 minutos: Momento de concentração relativamente intenso |
| Q11. AUTO-OBSERVAÇÃO e AVALIAÇÃO METACOGNITIVA “No que é que estava a pensar neste preciso momento?” |
| Momento para Q12: Sempre que mudarem para um novo reportório |
| Q12. ESTRATÉGIAS PARA A TAREFA E AUTO-OBSERVAÇÃO “Que tipo de abordagem prática tentou aplicar na última peça? Porque decidiu mudar para a próxima peça agora?” |
| Momento para a Q13: Aos 10 minutos |
| Q13. AUTO-OBSERVAÇÃO e AVALIAÇÃO METACOGNITIVA “Como descreve o seu grau de foco no seu estudo neste momento? Há alguma coisa que esteja a fazer nesta sessão para tentar manter esse foco?” |
| Momento para Q14: Quando estão a estudar materiais que parecem não estar relacionados |

| |
|--|
| com a peça que estão a trabalhar |
| Q14. ESTRATÉGIAS PARA A TAREFA E AUTOGRAVAÇÃO “O que o/a levou a tocar o material que acabou de tocar? Serviu algum propósito?” |
| APÓS A SESSÃO DE ESTUDO: FASE DE AUTORREFLEXÃO |
| AUTOCRÍTICA |
| Q15. “AUTOINSTRUÇÃO” “Pense num momento em que estava o mais concentrado/a possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo hoje? O que acha que contribuiu para a sua capacidade de manter ou não a sua concentração hoje? |
| Q16. AUTOAVALIAÇÃO “Qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo?” Nenhum objetivo cumprido (1) para Todos os objetivos cumpridos (7) |
| Q17a. ATRIBUIÇÃO CAUSAL “Ordeno as seguintes respostas de 1- mais verdadeiro para mim a 4- menos verdadeiro para mim ... (escala 1, 2, 3, 4) USE A FOLHA DE TRABALHO Escolhas: - Os meus esforços e ética de trabalho; - A ajuda que recebo do meu professor; - O meu nível de talento musical; - Se estou ou não a ter um bom ou mau dia. |
| Q17b. Porquê a primeira? |
| REAÇÃO INDIVIDUAL |
| Q18. PROCURA DE AJUDA “Se estivesse bloqueado por causa de um problema, o que faria? Como obteria ajuda?” (Biblioteca/Colegas/Notas de aula/Youtube/Gravações de CD/Perguntar ao professor/Outro) |
| Q19a. AUTOSSATISFAÇÃO / AFETO “Qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo? Nada satisfeito/a (1), Muito satisfeito/a (7)” |
| Q19b. Porquê? |
| Q19c. AUTOSSATISFAÇÃO / AFETO “Como se sentiu depois desta sessão de estudo? Muito mal (1), Muito bem (7) |
| Q19d. Porquê? |
| Q20. ADAPTATIVO/DEFENSIVO “Dada a sua experiência com o estudo de hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo?” (Animado/a, Apático/a, Poderoso/a, Desinteressado/a, Entusiasmado/a, Perdido/a, Outro) |
| Q20b. “A sua experiência com o estudo de hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?” |
| Q20c. “Como? Porquê?” |

6.3 Transcrições das Entrevistas

6.3.1 Entrevista Inicial - Participante A

Investigadora: Nós vamos fazer algumas perguntas e a ideia é que responda com a maior honestidade. Não há respostas certas, nem erradas. É aquilo que sente, aquilo que faz no dia a

dia e que achar que quer dizer. Consegue descrever-nos um dia normal de estudo? Aquilo que consideraria um dia normal.

Participante A: Num dia normal de estudo para mim, pensando que estou em aulas, tento retirar pelo menos parte da manhã para estudo. Isto vai dependendo também do dia, porque há dias que não tenho tantas aulas de manhã, portanto estou a pensar assim num dia mais ou menos normal. Tento tirar a parte da manhã mais para técnica, enquanto a tarde mais para preparação de repertório, leitura de repertório, o que quer que seja. Tento ao máximo ficar o maior número de horas possível aqui no departamento, para tentar economizar o maior número de tempo possível. Mas pronto, um dia normal vai depender. Há dias que eu tenho o dia todo, há dias que eu não tenho quase horas nenhuma, vai sempre dependendo

Investigadora: E como é que aborda o seu estudo neste dia normal?

Participante A: Acho que já respondi.

Investigadora: Como é que, por exemplo, divide o seu estudo em termos de conteúdo.

Participante A: Isso vai depender também um bocado das aulas. Por exemplo, neste momento eu tenho um estudo e um Bach um pouco mais atrasado, portanto, sei que começo por esses e quando sentir que estou ou mais cansada ou mais sem paciência ou a ficar um pouco mais desconcentrada, pego em algo que já esteja um bocadinho mais seguro e aí já tento fazer um trabalho que já está por base um bocadinho melhor, para também relaxar um bocado e não me esforçar demasiado.

Investigadora: E como descreveria a qualidade do seu estudo?

Participante A: Ainda está em evolução, ainda estou a aprender a estudar como acho que a maior parte das pessoas aqui. Acho que tem melhorado, também não consigo dizer que é um bom estudo, nem um mau estudo. É um estudo em progresso. Mas, acho que está no bom caminho, portanto acho que sim.

Investigadora: E se alguém lhe perguntasse como ensinar alguém a estudar, o que diria?

Participante A: Essa é difícil. Não sei, deixem-me pensar. Acho que também tem a ver um bocado com o foco não só no estudo em si, mas mesmo na peça. Por exemplo, focar-nos mais em problemas técnicos ou passagens mais difíceis. Portanto, é um bocado não abranger logo tudo, não tocar do início ao fim, portanto fazer por partes, por pequenas secções.

Investigadora: E quão eficaz acha que é o seu estudo num dia normal e porquê?

Participante A: Eu falando da minha experiência pessoal, não é muito eficaz, porque eu tenho problemas de concentração, então eu qualquer coisa distraio-me e eu qualquer coisa também paro. Portanto, isto também é um trabalho que eu pessoalmente faço, não tem a ver também só com a maneira como eu estudo, tem a ver já por mim, por base.

Investigadora: Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto é que se sentiria confiante nas suas capacidades para resolver esse problema com o estudo e porquê?

Participante A: Bom, isso já me aconteceu e fui um bocadinho abaixo. Não estava a conseguir evoluir apesar do esforço e apesar disso tudo. Portanto, isto também depois já entrou um bocado de professores, pais, o que quer que seja, que também já tem de ter um aconselhamento. Eu posso dizer, no meu caso, que o meu professor também teve alguma paciência comigo e que consegui explicar-me como é que eu devo estudar e ter paciência e confiar no processo, porque acho que eu por mim, desmotivava.

Investigadora: Ou seja, não se sentiria tão confiante nas suas capacidades.

Participante A: Não. Iria-me abaixo, sim.

Investigadora: E o que é que a motiva a estudar?

Participante A: Eu adoro música, acho que isso é um bocado geral para toda a gente. Eu sou um bocado motivada pela ideia do produto final também, portanto, o processo é sempre agradável. Também estudar e sentirmos que estamos a evoluir ou estudar e sentirmos que estamos a chegar algum sítio, mas é ainda melhor sentir que nós estamos mais perto do objetivo. Eu ouço música, adoro música, portanto, eu tenho como ideal algo já no nível elevado. E, por esse motivo, acho que vejo isso também como a minha motivação e se calhar hoje estou num dia não, mas eu quero chegar ali. Portanto, eu tenho que estudar, eu tenho que fazer isso.

Investigadora: Consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco nas suas capacidades enquanto músico?

Participante A: Um ponto forte das minhas capacidades é que eu quando meto alguma coisa na cabeça, vou com ela até ao fim e também a nível musical eu acho que sou uma pessoa que passa o processo todo, sou bastante musical e sou bastante consciente do que estou a fazer e do que quero fazer. Um ponto fraco é no processo, eu poucas vezes chego ao produto final porque me deixo ir abaixo no estudo ou porque me desconcentro ou porque não acredito nas capacidades, como já foi dito aí e acabo por me afastar do produto final ou daquilo que eu sei que sou capaz de, por inseguranças e por problemas meus.

Investigadora: Em relação às suas capacidades, descrever-se-ia como focada nos detalhes?

Participante A: Cada vez mais. Não posso dizer que sou completamente focada nos detalhes, porque eu ainda aldrabo um bocadinho nisso. Mas, acho que cada vez mais sou focada nos detalhes, sim.

Investigadora: E tem dificuldade em preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas ou geralmente sente-se bem preparada?

Participante A: Depende, eu tenho dois mundos um bocado diferentes, o ano passado e este ano. Eu acho que este ano eu estou a conseguir preparar-me de aula a aula e estou a conseguir um trabalho que já desde o início está a ser bom e que está a ser estável e bem acompanhado. Mas, por exemplo, no ano passado ou por falta de tempo, por cansaço e assim, não. Acho que depende um bocadinho, sou um bocado por extremos.

Investigadora: E como descreveria um aluno de música ideal?

Participante A: Um aluno de música ideal é aquele que tem consciência do que está a fazer, gosta do que está a fazer, transmite algo para além do que estuda, do que toca e que tem também plena consciência de que não é perfeito. Portanto, não é aquela coisa de sentir que teve uma prestação fantástica. Sempre senti que podia fazer melhor e, por isso, ser mais motivado para pesquisar mais, estudar mais, ouvir mais e estar sempre a evoluir.

Investigadora: E sente que consegue alcançar essas expectativas?

Participante A: Sim, sinto que se me esforçar e se trabalhar como qualquer outra pessoa, tenho tanta capacidade como qualquer outra pessoa.

Investigadora: Então é isso, obrigada.

6.3.2 Entrevista Inicial – Participante B

Investigadora: Consegue descrever-nos um dia normal de estudo para si?

Participante B: Aqui no departamento em específico ou...?

Investigadora: No geral, como é que seria um dia normal de estudo para si? Um dia e um lugar onde se sente à vontade para estudar.

Participante B: Ok, então isso será aqui. Normalmente eu tento vir para aqui de manhã. Não logo às 9h, porque senão depois fico muito cansada para o resto do dia, então venho mais por volta das 10h/11h e tento estudar durante a manhã. Vou almoçar cedo, porque não consigo ficar até muito tarde a estudar. Mais ou menos a partir das 18h/19h começo a ficar muito cansada e já não rende, então tento ir almoçar cedo para começar cedo. E, quando tenho aulas, às vezes tenho que atrasar um bocado e tento coordenar com isso. Não sei exatamente se querem que eu fale em mais algum detalhe.

Investigadora: E como aborda o seu estudo nesse mesmo dia normal, como é esse estudo?

Participante B: Eu tento começar sempre com alguma forma de aquecimento. Não acontece todos os dias, também depende de quantas horas tenho no dia para estudar. Se tenho menos horas, às vezes passo um bocadinho isso à frente, às vezes estou mais preocupada com alguma peça em específico. Mas, tento começar com isso ou com escalas ou com Hanons ou o que seja. E depois, normalmente de amanhã, começo com Bach ou algo assim, que não envolva

muito exercício ou muita força no meu corpo, porque custa-me muito da manhã estudar logo assim. E depois à tarde, pego nas outras peças e tento seccionar o estudo com aquilo que eu tenho que estudar e de acordo com aulas que tenho e também dividir entre piano e música de câmara.

Investigadora: Como é que descreveria a qualidade do seu estudo no geral?

Participante B: No geral, não acho que seja assim excelente, até porque cada vez mais sinto que estou a aprender a estudar. Quando vim para aqui, não sabia como estudar piano e muitas vezes aprendo através do meu professor, mas acaba até por ser mais com o testemunho dos meus colegas. E é relativamente raro quando tenho um dia em que consiga estudar tudo aquilo que eu queria. É mais ou menos.

Investigadora: Se alguém lhe perguntasse como é que ensinaria alguém a estudar, o que é que lhe diria?

Participante B: Acho que depende do que é que eles estavam a tentar estudar. Como é que eu hei-de dizer, se for alguma coisa mais técnica, se calhar com alguns exercícios específicos que fui aprendendo. Se for mais de tentar perceber a obra, de conceção da obra, se calhar dizer-lhes-ia para irem procurar mais sobre isso e perceber todo o seu contexto, compositor e tudo mais e claro que ouvir gravações de grandes pianistas para também perceber aquilo que queremos fazer antes de começar a tocar.

Investigadora: E quão eficaz acha que é o seu estudo num dia normal e porquê? Eficaz no sentido daquilo que imagina que vai estudar no dia ou quanto o seu estudo é eficaz para chegar no que imaginou e porquê? Também não tem uma resposta certa, é como se sente.

Participante B: Eu tenho um problema em que ponho objetivos demasiado altos para mim, sempre fiz desde pequena e é uma coisa que eu tenho tentado combater, porque isso leva a nunca me sentir satisfeita com nada do que eu faço. Por isso, uma vez que é uma coisa que estou a trabalhar, acho que diria que raramente sinto que o meu estudo é eficaz, mas obrigome a ver a longo prazo e se calhar a pôr objetivos mais realistas para os tentar cumprir e até agora, pelo menos neste ano, até tem funcionado.

Investigadora: Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto se sentiria confiante na sua capacidade para resolver esse problema através do seu estudo e porquê?

Participante B: Se eu não estou a conseguir resolver algum problema sozinha, eu peço ajuda logo. Seja ao meu professor ou seja a colegas meus. Especialmente quando são problemas técnicos, até consigo resolver sozinha, porque até sou minimamente disciplinada nesse tipo de trabalho. Agora, problemas conceptuais, às vezes eu nem sequer me apercebo que estou a cometer erros, por isso é mesmo pedir ajuda. Não tem a ver com o eu achar que consigo ou

não, pelo menos até agora tem sido perceber o que é que estou a fazer errado que eu nem sequer me estava a aperceber.

Investigadora: O que é que a motiva a estudar? Podem ser várias coisas, não tem de ser só uma.

Participante B: Muitas vezes é mais o sentido de obrigação, não é tanto estar motivada. Porque pelo menos eu considero um bocadinho difícil estar motivada todos os dias e com uma atitude positiva, às vezes o cansaço fala mais alto e fazemos o que temos a fazer mais por obrigação. Mas, o que me obriga a estudar é mais o sentir que eu estou a dar o máximo que posso. Quer a minha carreira profissional seja bem-sucedida ou não, não quero que esteja dependente de se eu me esforcei o suficiente ou não.

Investigadora: E consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco das suas capacidades enquanto músico?

Participante B: Eu acho que um ponto fraco se calhar seria eu ainda não ter uma... como é que eu hei-de explicar isto... uma cabeça muito madura no que toca a saber tocar, às vezes ainda é tudo muito conservatório e não estou verdadeiramente a pensar naquilo que estou a fazer. E acho que esse é o meu ponto fraco. O meu ponto forte se calhar é o facto de eu aceitar toda a ajuda que tenho e tento pôr-me desafios e tentar pegar todas as coisas mal que faço e melhorar isso.

Investigadora: Em relação às suas capacidades, descrever-se-ia como focada nos detalhes ou não?

Participante B: Acho que isso depende dos dias. Como disse há dias em que estamos muito cansados e estamos mais a estudar por obrigação e acho que nesses dias se calhar não estou tão atenta a se estou a fazer música ou não. Estou mais preocupada em ter aquela passagem nos dedos ou ver mais não sei quantas páginas. Mas, principalmente quando tenho a oportunidade de estudar em pianos de cauda, tento ter mais atenção a isso.

Investigadora: Tem dificuldade em preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas ou geralmente sente-se bem preparada?

Participante B: Tenho muita dificuldade. Aliás, o ano passado eu até falei com o meu professor para ter aula só de 2 em 2 semanas, porque pronto um dos meus defeitos é também demorar algum tempo a preparar coisas, porque eu demoro tempo a estudar e a ter as coisas bem feitas. E se eu for para uma aula onde não está bem estudado, não consigo sequer mostrar ao meu professor aquilo que efetivamente tenho, porque acabo por fazer tudo mal. Mas, este ano vou tentar ter aula todas as semanas, até para me obrigar a estudar mais durante a semana.

Investigadora: E como descreveria um aluno de música ideal? Sente que consegue alcançar essas expectativas e porquê? Primeiro, como descreveria um aluno de música ideal?

Participante B: Eu acho que a minha concepção de aluno de música ideal se calhar não existe, mas seria alguém que primeiro soubesse estudar bem, depois que tivesse muita resistência física e mental para estudar o tempo de horas que é necessário para fazer as coisas mesmo bem feitas. E mais do que tudo, acho que é alguém que sabe quando é que deve parar e ter mais interesses para além da música. Porque às vezes o que vejo são pessoas que efetivamente são ótimas e é claro que não estou a falar de prodígios nem nada, mas pessoas que estudam e se esforçam e que claro tocam muito bem, mas às vezes parece que o lado pessoal se perde. Qual é que era a segunda parte da pergunta?

Investigadora: Se sente que conseguiria alcançar essas expectativas.

Participante B: Acho que não.

Investigadora: E porquê?

Participante B: Porque, isto é uma coisa um bocadinho pessoal, mas eu nunca senti que fosse só música. Desde pequena que tenho muito interesse nas artes e em muitas formas de arte. E às vezes tenho a sensação de que o meu futuro não vai ser 100% música. E acho que para ser um pianista clássico profissional é preciso ser mesmo aquilo em específico e eu sei que até posso chegar a ser, mas pelo menos agora não tenho essa resistência nem capacidade que falei e também não tenho a certeza se procuro ter isso. Claro que quero dar o meu melhor, claro que quero saber tocar bem e gosto deste tipo de piano, mas pronto.

Investigadora: Perfeito, é isso então. Obrigada.

6.3.3 Entrevista Inicial – Participante C

Investigadora: Vamos fazer-lhe uma série de perguntas, não há respostas certas nem erradas. Portanto, o que nós queremos é que nos descreva mesmo aquilo que sente, aquilo que acha, dependendo da pergunta diga aquilo que achar que deve dizer. Consegue descrever-nos um dia normal de estudo para si? Aquilo que considera como um dia normal.

Participante C: Detalhadamente o que é que eu estudo também durante o dia?

Investigadora: Pode ser e já vão as duas primeiras perguntas.

Participante C: Um dia normal seria chegar de manhã, por volta das 9h/10h da manhã, para ver se consigo aproveitar a parte da manhã. Aquecer com um bocadinho de técnica e depois começar a trabalhar as peças. Normalmente, aproveito a parte da manhã para ler material novo, porque é quando eu tenho mais paciência e estou mais alerta. Depois, por volta do meio-dia/uma da tarde, vou almoçar e faço uma pausa. Ao início da tarde volto e fico a estudar

mais ou menos um bocado da tarde, se calhar até às 17h e acabo por fazer uma pausa. E depois, se quiser ainda ficar mais um bocadinho, fico também um bloco até um bocadinho mais à noite.

Investigadora: E como divide o seu estudo nestes dois períodos? Sei que já falou um pouco, mas o que é que faz.

Participante C: Isso acaba por depois depender um bocadinho dos prazos que eu tenho estabelecidos do ponto de vista académico ou se for um prazo que eu próprio estabeleço para mim próprio. Por norma, eu a nível de por exemplo técnica, sem ser coisas que eu estudo com aquela peça ou com aquela passagem, coisas mais concretas como certos exercícios que estão fora das peças, eu ponho sempre no início quando eu começo a estudar. Ora, logo de manhã, quando chego, faço escalas, faço alguns exercícios e depois começo a trabalhar e a mesma coisa ao início da tarde, também volto a fazer antes de estudar e depois lá está de manhã, eu prefiro ler. Se eu tiver de ler peças, prefiro lê-las de manhã. Se não, simplesmente vou ver passagens que eu tenho problemáticas, vou atacar aquela. Depende muito daquilo que me apetece fazer no momento. Às vezes apetece-me tocar, estudar aquela peça e vou atacar aquela peça, senão vou ver outra.

Investigadora: E como é que descreveria a qualidade do seu estudo nesse dia normal no geral?

Participante C: Se eu estiver calmo, com café em cima, consegue ser bastante produtivo. Normalmente eu consigo fazer avanços mais rápidos quando estou assim na fase inicial. Porque eu consigo, por exemplo, a partir do processo de leitura decorar acaba por acontecer muito mais rápido. Mas depois, o trabalhar ou ficar as passagens bem feitas, o fraseado bem feito, essas coisas todas é que demoram um bocadinho mais de tempo. Por isso, também acaba por depender do momento em que eu estou a nível de trabalho de cada peça. Mas se, lá está, se as condições forem boas, considero que seja produtivo.

Investigadora: E se alguém lhe perguntasse como ensinar alguém a estudar, o que diria?

Participante C: Não sei, pergunte a outro! Lá está, acho que cada um tem o seu próprio sistema. Eu ainda estou muito à procura do meu.

Investigadora: Por exemplo, se tivesse um aluno. O que diria ao seu aluno, como estudar?

Participante C: Tentaria inculcar-lhe uma ideia de tentar separar as águas. O que é que é preciso fazer, é preciso primeiro, se calhar, conhecer bem a peça, conhecer as dificuldades que a peça exige, conhecer o próprio carácter da peça, musicalidade que é preciso, essas coisas todas e depois tentar atacar as dificuldades uma de cada vez. Se calhar agora vou fazer um trabalho mais técnico, mais exercícios daquelas passagens ou então no outro dia se calhar essa dificuldade já está então agora eu posso trabalhar mais musicalidade, vou ouvir muitas versões, vou ver o que é que eu gosto o que é que eu não gosto, vou procurar e tentar escutar.

Ou então se estou a trabalhar memória, tentar fazer aos bocadinhos, depende. Se tivesse que pôr, por exemplo, por ordem, acho que era primeiro preciso pôr a parte de conhecer a peça e depois de trabalhar a peça a nível técnico em primeiro lugar, para depois estar à vontade para fazer aquilo que musicalmente quero fazer. Acho que seria isso, tentar separar tudo.

Investigadora: E quão eficaz acha que é o seu estudo num dia normal e porquê?

Participante C: Eu acho que é... Vamos dizer assim na escala de 0 a 10, um 7. Num dia normal em que eu esteja bem concentrado e calmo para ter paciência, para ver as coisas que eu próprio estabeleço, sinto que consigo fazê-las e consigo focar-me. E sei o que é que eu quero procurar, o que é que eu quero fazer e consigo fazê-las.

Investigadora: Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto é que se sentiria confiante nas suas próprias capacidades para o resolver através do estudo e porquê?

Participante C: Se eu tivesse uma dificuldade onde?

Investigadora: Se tivesse uma dificuldade no seu desempenho no estudo, até que ponto é que confiaria nas suas próprias capacidades para o resolver com o estudo e porquê?

Participante C: Sentir-me-ia bastante confiante. Não no sentido por causa de arrogância, mas no sentido que acho que é preciso uma grande confiança em nós próprios quando estamos a estudar. No sentido em que eu tenho que confiar nas minhas capacidades, tanto artísticas quanto intelectuais, para ultrapassar os meus problemas mesmo, por exemplo, a nível de estudo. Por isso, quando eu me deparo com problemas no estudo, eu afasto-me do piano, mas sempre com uma postura de confiança de que vou conseguir superar. Tenho é que identificar o problema e uma vez que está identificado é resolver. A não ser que seja muito difícil, aí se calhar peço ajuda e tal. Mas em geral, sim, gosto de manter uma postura de confiança, poder resolver os meus problemas.

Investigadora: O que é que o motiva a estudar? Podem ser várias coisas.

Participante C: Pergunta bonita, o que é que me motiva a estudar... O gosto pela música essencialmente. Gosto de tocar, gosto da música e sobretudo gosto muito de tocar para as outras pessoas. Isso é sempre aquela vozinha que está aqui no fundo da cabeça, que me faz lembrar, quando estiver pronto, posso mostrar a estas pessoas. Acho que isso é que é a parte mais engraçada da música. Acho que isso é o que me motiva mais.

Investigadora: Consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco das suas capacidades enquanto músico?

Participante C: Um ponto forte eu por acaso acho que é mesmo a memória para mim. Sempre senti que era muito fácil decorar as coisas. Aliás, eu estou a trabalhar, a ler uma passagem e já nem 10 minutos depois estou só a olhar para o piano, não estou a olhar para a partitura. Por

isso sim, a memória acho que sempre foi uma coisa que me veio muito facilmente. Agora uma parte mais fraca, eu diria a indisciplina, porque lá está, quando eu estou a trabalhar, eu trabalho muito na base do que é que me apetece fazer hoje. E isso de certa forma, às vezes depois morde-me um bocadinho os calos. E às vezes sinto s. Fico assim um bocadinho no vai e vem.

Investigadora: Em relação às suas capacidades, descrever-se-ia como focado nos detalhes?

Participante C: Sim.

Investigadora: Quer desenvolver?

Participante C: Sinto que sim, que quando estou a trabalhar e estou a trabalhar bem, sinto que sou bastante obstinado em fazer as coisas a nível detalhado, de fazer as coisas como eu quero. Procurar sempre onde é que as coisas estão a falhar, pôr sempre os detalhezinhos todos direitinhos.

Investigadora: Tem dificuldade em preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas ou geralmente sente-te bem preparado?

Participante C: Não vou dizer que tenho necessariamente dificuldade, mas nunca me sinto bem preparado. Acho sempre que posso estar ainda mais bem preparado. Mas depois isso acaba também por depender um bocadinho da quantidade de coisas que eu tenho que posso mostrar. Se eu tiver muita coisa com que me preocupar e a minha evolução em cada peça for pouca, se calhar fico um bocadinho mais nervoso. Mas, se calhar, se tiver muitas coisas ainda por mostrar, sinto-me um bocadinho mais confiante e mais confortável. Mas em geral, sinto que de semana a semana, o meu estudo é suficientemente frutífero para mostrar alguma coisa nova, fica sempre com aquela dica: quero mais, quero mais, tenho de mostrar mais.

Investigadora: Como descreveria um aluno de música ideal, sente que consegue alcançar essas expectativas e porquê? Portanto, primeiro, para si o que é que é um aluno de música ideal?

Participante C: Acho que um aluno de música ideal é um aluno ideal, como todos os outros. Chega aqui, sabe o que é que quer fazer *a priori*, acho que isso é muito importante. *A priori* já tem na cabeça quais é que são os objetivos que quer, entra na sala, estuda, cumpre os seus objetivos e vai-se embora. Ou seja, há a responsabilidade, há a disciplina de saber o que eu quero fazer e fazer bem. Mas, também há a parte humana, que eu não preciso de estar aqui a matar-me 93 horas por dia para fazer as coisas, porque isso acaba por sempre resultar mal. Ou seja, se partirmos do princípio que eu entro aqui e faço aquilo que eu quero logo, não vou dizer que tem que ser logo nas 6 horas que eu quero fazer o que eu tenho que estudar não vai ser logo aí, não. Mas pode ser seccionado, se eu entrar na sala e fizer exatamente aquilo que eu quero com a concentração a 100%, guardar um espaço de tempo para depois fazer outras coisas que eu também acho que são importantes, como viver a vida e ir ler e fazer uma parte

do trabalho que também se faz fora do piano: ler sobre as obras, analisar as obras, conhecer repertório, inspirar, ir ver outros artistas, ouvir novas versões, estar inspirado, essas coisas todas. Porque acho que isso também faz parte da construção do músico em si.

Investigadora: E sente que consegue alcançar essas expectativas? E porquê?

Participante C: Se sinto que consigo não sei, quero acreditar que sim. Porque a minha teimosia às vezes revelasse de duas 2 maneiras diferentes. A primeira é teimosia que parece as crianças, que teima em fazer as coisas mal, mal, mal... Mas também às vezes sinto que consigo aproveitar essa teimosia para ser mais perseverante. Por isso, muitas vezes eu entro aqui sem ter muito bem a ideia do que é que eu quero fazer, mas eu sei que pronto tenho que trabalhar, isto, isto e isto e trabalho, mas nem sempre trabalho bem. Mas, ao mesmo tempo, sinto que tenho em mim capacidades suficientes para fazer as coisas bem, só falta é paciência, por isso talvez consiga. Acho que era capaz.

Investigadora: Perfeito, muito obrigada.

6.3.4 Entrevista Final com todos os Participantes

Investigadora: Vamos fazer-lhe uma série de perguntas, não há respostas certas nem erradas. Portanto, o que nós queremos é que nos descreva mesmo aquilo que sente, aquilo que acha, dependendo da pergunta diga aquilo que achar que deve dizer. Consegue descrever-nos um dia normal de estudo para si? Aquilo que considera como um dia normal.

Participante C: Detalhadamente o que é que eu estudo também durante o dia?

Investigadora: Pode ser e já vão as duas primeiras perguntas.

Participante C: Um dia normal seria chegar de manhã, por volta das 9h/10h da manhã, para ver se consigo aproveitar a parte da manhã. Aquecer com um bocadinho de técnica e depois começar a trabalhar as peças. Normalmente, aproveito a parte da manhã para ler material novo, porque é quando eu tenho mais paciência e estou mais alerta. Depois, por volta do meio-dia/uma da tarde, vou almoçar e faço uma pausa. Ao início da tarde volto e fico a estudar mais ou menos um bocado da tarde, se calhar até às 17h e acabo por fazer uma pausa. E depois, se quiser ainda ficar mais um bocadinho, fico também um bloco até um bocadinho mais à noite.

Investigadora: E como divide o seu estudo nestes dois períodos? Sei que já falou um pouco, mas o que é que faz.

Participante C: Isso acaba por depois depender um bocadinho dos prazos que eu tenho estabelecidos do ponto de vista académico ou se for um prazo que eu próprio estabeleço para mim próprio. Por norma, eu a nível de por exemplo técnica, sem ser coisas que eu estudo com

aquela peça ou com aquela passagem, coisas mais concretas como certos exercícios que estão fora das peças, eu ponho sempre no início quando eu começo a estudar. Ora, logo de manhã, quando chego, faço escalas, faço alguns exercícios e depois começo a trabalhar e a mesma coisa ao início da tarde, também volto a fazer antes de estudar e depois lá está de manhã, eu prefiro ler. Se eu tiver de ler peças, prefiro lê-las de manhã. Se não, simplesmente vou ver passagens que eu tenho problemáticas, vou atacar aquela. Depende muito daquilo que me apetece fazer no momento. Às vezes apetece-me tocar, estudar aquela peça e vou atacar aquela peça, senão vou ver outra.

Investigadora: E como é que descreveria a qualidade do seu estudo nesse dia normal no geral?

Participante C: Se eu estiver calmo, com café em cima, consegue ser bastante produtivo. Normalmente eu consigo fazer avanços mais rápidos quando estou assim na fase inicial. Porque eu consigo, por exemplo, a partir do processo de leitura decorar acaba por acontecer muito mais rápido. Mas depois, o trabalhar ou ficar as passagens bem feitas, o fraseado bem feito, essas coisas todas é que demoram um bocadinho mais de tempo. Por isso, também acaba por depender do momento em que eu estou a nível de trabalho de cada peça. Mas se, lá está, se as condições forem boas, considero que seja produtivo.

Investigadora: E se alguém lhe perguntasse como ensinar alguém a estudar, o que diria?

Participante C: Não sei, pergunte a outro! Lá está, acho que cada um tem o seu próprio sistema. Eu ainda estou muito à procura do meu.

Investigadora: Por exemplo, se tivesse um aluno. O que diria ao seu aluno, como estudar?

Participante C: Tentaria inculir-lhe uma ideia de tentar separar as águas. O que é que é preciso fazer, é preciso primeiro, se calhar, conhecer bem a peça, conhecer as dificuldades que a peça exige, conhecer o próprio caráter da peça, musicalidade que é preciso, essas coisas todas e depois tentar atacar as dificuldades uma de cada vez. Se calhar agora vou fazer um trabalho mais técnico, mais exercícios daquelas passagens ou então no outro dia se calhar essa dificuldade já está então agora eu posso trabalhar mais musicalidade, vou ouvir muitas versões, vou ver o que é que eu gosto o que é que eu não gosto, vou procurar e tentar escutar. Ou então se estou a trabalhar memória, tentar fazer aos bocadinhos, depende. Se tivesse que pôr, por exemplo, por ordem, acho que era primeiro preciso pôr a parte de conhecer a peça e depois de trabalhar a peça a nível técnico em primeiro lugar, para depois estar à vontade para fazer aquilo que musicalmente quero fazer. Acho que seria isso, tentar separar tudo.

Investigadora: E quão eficaz acha que é o seu estudo num dia normal e porquê?

Participante C: Eu acho que é... Vamos dizer assim na escala de 0 a 10, um 7. Num dia normal em que eu esteja bem concentrado e calmo para ter paciência, para ver as coisas que eu

próprio estabelecimento, sinto que consigo fazê-las e consigo focar-me. E sei o que é que eu quero procurar, o que é que eu quero fazer e consigo fazê-las.

Investigadora: Se estivesse a ter um problema com o seu desempenho no estudo, até que ponto é que se sentiria confiante nas suas próprias capacidades para o resolver através do estudo e porquê?

Participante C: Se eu tivesse uma dificuldade onde?

Investigadora: Se tivesse uma dificuldade no seu desempenho no estudo, até que ponto é que confiaria nas suas próprias capacidades para o resolver com o estudo e porquê?

Participante C: Sentir-me-ia bastante confiante. Não no sentido por causa de arrogância, mas no sentido que acho que é preciso uma grande confiança em nós próprios quando estamos a estudar. No sentido em que eu tenho que confiar nas minhas capacidades, tanto artísticas quanto intelectuais, para ultrapassar os meus problemas mesmo, por exemplo, a nível de estudo. Por isso, quando eu me deparo com problemas no estudo, eu afasto-me do piano, mas sempre com uma postura de confiança de que vou conseguir superar. Tenho é que identificar o problema e uma vez que está identificado é resolver. A não ser que seja muito difícil, aí se calhar peço ajuda e tal. Mas em geral, sim, gosto de manter uma postura de confiança, poder resolver os meus problemas.

Investigadora: O que é que o motiva a estudar? Podem ser várias coisas.

Participante C: Pergunta bonita, o que é que me motiva a estudar... O gosto pela música essencialmente. Gosto de tocar, gosto da música e sobretudo gosto muito de tocar para as outras pessoas. Isso é sempre aquela vozinha que está aqui no fundo da cabeça, que me faz lembrar, quando estiver pronto, posso mostrar a estas pessoas. Acho que isso é que é a parte mais engraçada da música. Acho que isso é o que me motiva mais.

Investigadora: Consegue identificar um ponto forte e um ponto fraco das suas capacidades enquanto músico?

Participante C: Um ponto forte eu por acaso acho que é mesmo a memória para mim. Sempre senti que era muito fácil decorar as coisas. Aliás, eu estou a trabalhar, a ler uma passagem e já nem 10 minutos depois estou só a olhar para o piano, não estou a olhar para a partitura. Por isso sim, a memória acho que sempre foi uma coisa que me veio muito facilmente. Agora uma parte mais fraca, eu diria a indisciplina, porque lá está, quando eu estou a trabalhar, eu trabalho muito na base do que é que me apetece fazer hoje. E isso de certa forma, às vezes depois morde-me um bocadinho os calos. E às vezes sinto s. Fico assim um bocadinho no vai e vem.

Investigadora: Em relação às suas capacidades, descrever-se-ia como focado nos detalhes?

Participante C: Sim.

Investigadora: Quer desenvolver?

Participante C: Sinto que sim, que quando estou a trabalhar e estou a trabalhar bem, sinto que sou bastante obstinado em fazer as coisas a nível detalhado, de fazer as coisas como eu quero. Procurar sempre onde é que as coisas estão a falhar, pôr sempre os detalhezinhos todos direitinhos.

Investigadora: Tem dificuldade em preparar-se para uma aula de instrumento todas as semanas ou geralmente sente-te bem preparado?

Participante C: Não vou dizer que tenho necessariamente dificuldade, mas nunca me sinto bem preparado. Acho sempre que posso estar ainda mais bem preparado. Mas depois isso acaba também por depender um bocadinho da quantidade de coisas que eu tenho que posso mostrar. Se eu tiver muita coisa com que me preocupar e a minha evolução em cada peça for pouca, se calhar fico um bocadinho mais nervoso. Mas, se calhar, se tiver muitas coisas ainda por mostrar, sinto-me um bocadinho mais confiante e mais confortável. Mas em geral, sinto que de semana a semana, o meu estudo é suficientemente frutífero para mostrar alguma coisa nova, fica sempre com aquela dica: quero mais, quero mais, tenho de mostrar mais.

Investigadora: Como descreveria um aluno de música ideal, sente que consegue alcançar essas expectativas e porquê? Portanto, primeiro, para si o que é que é um aluno de música ideal?

Participante C: Acho que um aluno de música ideal é um aluno ideal, como todos os outros. Chega aqui, sabe o que é que quer fazer *a priori*, acho que isso é muito importante. *A priori* já tem na cabeça quais é que são os objetivos que quer, entra na sala, estuda, cumpre os seus objetivos e vai-se embora. Ou seja, há a responsabilidade, há a disciplina de saber o que eu quero fazer e fazer bem. Mas, também há a parte humana, que eu não preciso de estar aqui a matar-me 93 horas por dia para fazer as coisas, porque isso acaba por sempre resultar mal. Ou seja, se partirmos do princípio que eu entro aqui e faço aquilo que eu quero logo, não vou dizer que tem que ser logo nas 6 horas que eu quero fazer o que eu tenho que estudar não vai ser logo aí, não. Mas pode ser seccionado, se eu entrar na sala e fizer exatamente aquilo que eu quero com a concentração a 100%, guardar um espaço de tempo para depois fazer outras coisas que eu também acho que são importantes, como viver a vida e ir ler e fazer uma parte do trabalho que também se faz fora do piano: ler sobre as obras, analisar as obras, conhecer repertório, inspirar, ir ver outros artistas, ouvir novas versões, estar inspirado, essas coisas todas. Porque acho que isso também faz parte da construção do músico em si.

Investigadora: E sente que consegue alcançar essas expectativas? E porquê?

Participante C: Se sinto que consigo não sei, quero acreditar que sim. Porque a minha teimosia às vezes revelasse de duas 2 maneiras diferentes. A primeira é teimosia que parece as crianças, que teima em fazer as coisas mal, mal, mal... Mas também às vezes sinto que consigo

aproveitar essa teimosia para ser mais perseverante. Por isso, muitas vezes eu entro aqui sem ter muito bem a ideia do que é que eu quero fazer, mas eu sei que pronto tenho que trabalhar, isto, isto e isto e trabalho, mas nem sempre trabalho bem. Mas, ao mesmo tempo, sinto que tenho em mim capacidades suficientes para fazer as coisas bem, só falta é paciência, por isso talvez consiga. Acho que era capaz.

Investigadora: Perfeito, muito obrigada.

6.4 Transcrições da primeira Sessão de Microanálise

6.4.1 Participante A

Investigadora: Vamos então começar com as perguntas. Vou-lhe fazer algumas perguntas que são de uma escala, mas eu vou explicando. Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância do estudo? Mínimo 1, máximo 7.

Participante A: Não percebi a pergunta.

Investigadora: Por exemplo, das atividades que poderia estar a realizar nesse momento, agora, qualquer coisa. Uma tarefa para entregar para outra disciplina, limpeza da casa ou o seu jantar. Todas as atividades que poderia estar a realizar. Qual o grau de importância que atribuiria a essa sessão de estudo, do estudo do piano agora? Mínimo 1, máximo 7.

Participante A: 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo que vai fazer agora?

Participante A: Isso é difícil. É assim, eu não diria 7, mas 6, se calhar.

Investigadora: Não tem resposta correta.

Participante A: Ok, depende um bocado de pessoa para pessoa.

Investigadora: Sim e para a situação no dia de hoje.

Participante A: Como já é tarde... se calhar um 6, porque eu ainda me sinto capaz de estudar bem.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo que vai realizar agora?

Participante A: Dado que amanhã o professor Fausto me vai dar na cabeça, hoje é um 7.

Investigadora: E novamente, em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável. Quão acredita que será agradável estudar agora?

Participante A: 4/5.

Investigadora: 4 ou 5?

Participante A: Se calhar diria 5. É só porque eu não gosto de Bach.

Investigadora: Agora vou dizer 4 frases e vai-me dizer de 1 - a mais verdadeira para si a 4 - a menos verdadeira. Eu vou dizer as quatro frases, mas posso repetir quantas vezes quiser. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar o meu professor se não estudar, quero tocar melhor do que os meus colegas.

Participante A: OK, a primeira é 1. Depois, a segunda acho que é 3, pode repetir?

Investigadora: A segunda é: não quero esquecer o que já aprendi.

Participante A: Então essa é 2 e depois as outras duas é que trocam, acho eu.

Investigadora: Ok, vou dececionar o meu professor se não estudar.

Participante A: Não é esse o problema não, essa é menos importante. E a outra a seguir?

Investigadora: Quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante A: Não, essa é que é a menos importante.

Investigadora: Menos importante, então seria 1, 2, 3 e 4. Qual a razão da escolha da primeira? Porque é que a primeira é mais verdadeira para si? Ou seja, a única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo?

Participante A: Sim, porque eu acho que estou num curso, como qualquer pessoa estaria, estou aqui para o meu futuro. Não para mostrar alguma coisa a alguém ou para me comparar a alguém. Portanto, obviamente que todos esses fatores são motivadores ou podem ser impulsionadores para alguma coisa, mas acho que o trabalho é de mim para mim e depois o resto são só influências, entre aspas.

Investigadora: Quais são os seus objetivos para esta sessão de estudo?

Participante A: Eu gostava de conseguir limpar um bocadinho melhor o Bach. Que era isso que eu estava mais preocupada hoje.

Investigadora: E numa escala de 1 a 7, 1 seria nada claro e 7 completamente claro, qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo?

Participante A: Vou dizer se calhar um 5.

Investigadora: O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espectro de fixos para fluídos?

Participante A: Como assim?

Investigadora: Por exemplo, um plano fixo seria que sabe já exatamente o que é que vai fazer nesse estudo, o que é que vai trabalhar, como é que vai fazer. E fluídos seria, tenho esses

objetivos em mente, mas eles podem mudar no decorrer do estudo. 1 seria bem fixo e 7 seria bem fluido.

Participante A: É mais ou menos se calhar 5, porque eu tenho ideias do que quero fazer, mas posso encontrar problemas.

Investigadora: Agora numa escala de 0% a 100%, qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudo?

Participante A: Isso é difícil. Sei lá, 70%.

Investigadora: E porquê essa percentagem?

Participante A: Porque eu acredito que estou confiante no que quero fazer, mas ao mesmo tempo não estou totalmente confiante.

Investigadora: Há pouco esqueci-me. Pode descrever-me uma sessão de estudo que já tenha feito hoje? Já tocou piano hoje?

Participante A: Já.

Investigadora: Poderia descrever?

Participante A: Sim, por exemplo, eu toquei um estudo de Moskowvsky e o meu estudo foi um bocado mais baseado nos gestos, porque já está a partitura lida, essas partes já estão sabidas e agora estou a trabalhar um bocado aquilo que dei na aula passada, que foram gestos, acentuações,... Portanto estive a procurar um bocadinho mais nessa parte e não tanto, por exemplo, notas ou posição da mão. Então acho que foi mais por exemplo o gesto do braço, acentuações e outros problemas que eu tinha tido na aula.

Investigadora: E consideraria esse um dia normal de estudo?

Participante A: Sim.

Investigadora: Porquê?

Participante A: Porque são objetivos, o meu estudo é um bocado por objetivos, como aquilo era um objetivo que eu tinha para aquele estudo. Por exemplo para a sonata, se calhar seria ler um bocadinho mais ou interpretar um bocadinho melhor uma certa parte. Por isso, dependendo do objetivo que eu tinha, vou ao encontro do que eu quero fazer no estudo e hoje não foi diferente.

Investigadora: Agora vamos pedir que estude um bocadinho, como normalmente estuda. Se tiver uma rotina de aquecimento, pedíamos-lhe só para demonstrar durante cerca de 10 minutos ou menos. Se não tiver, passamos já para a segunda parte e pedíamos-lhe para estudar quaisquer estudos ou repertório, à sua escolha, durante mais ou menos 25 minutos, nós também paramos quando acabar o tempo. E é à sua escolha, pode escolher só uma peça, pode mudar entre várias peças. Estude como achar.

Participante A: É muito mau eu dizer que não tenho uma rotina de aquecimento?

Investigadora: Não, passamos à segunda parte então. Estude como quiser, as peças que quiser, o tempo que quiser, como se nós não estivéssemos aqui e eu vou interrompê-la algumas vezes aleatoriamente, por isso não se assuste se me ouvir. Vou tentar interromper quando parar, se vir que não para eu interrompo.

(A participante começa a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Posso interromper? Como é que descreveria o seu grau de foco e de concentração neste momento no estudo?

Participante A: De 0 a?

Investigadora: Mais ou menos, não tem escala aqui. Mas se quiser usar uma escala...

Participante A: Acho que estou concentrada, mas é normal não estar totalmente concentrada, porque também sinto que tenho pessoas na sala. Mas numa escala de 0 a 10, dizia para aí um 7.

Investigadora: E há alguma coisa que esteja a fazer nesta sessão para tentar manter o foco e alguma concentração, apesar de estarmos a ouvir?

Participante A: Não, estava só a entranhar-me um bocado.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: No que é que estava a pensar neste momento?

Participante A: Neste momento, estava a tentar pensar um bocadinho neste movimento de cima (a participante exemplifica ao piano, tocando as vozes superiores da peça) e depois resolve não é, vai outra vez para cima, para diminuir um bocadinho o som. Ao mesmo tempo, estava a tentar pensar que na esquerda tem de estar tudo mais ou menos igual. E eu parei exatamente aqui, porque depois aqui vai entrar o tema e eu por acaso quando fiz só a direita, fui até ao início do próximo compasso. Neste momento, só parei aqui, porque agora é uma coisa que eu tenho que trabalhar, que é ouvir-se, por exemplo, o Lá e depois ouvir-se o tema. Que são duas vozes diferentes e por isso eu vou ter de estudar separadamente agora as 2 vozes (a participante exemplifica ao piano enquanto explica aquilo que está a trabalhar). É por isso que eu parei aqui.

Investigadora: Perfeito.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: O que é que estava a pensar neste momento?

Participante A: Estava a tentar ouvir-se bastante, por exemplo... Eu tenho uma dificuldade, não é. Portanto, tenho duas vozes na mesma mão e estive a tentar enaltecer a voz da melodia, aquela apresentada no tema até então. Ou seja, estive a trabalhar por vozes, fiz (a participante exemplifica ao piano) que é a terceira. Depois a segunda voz que tem o tema (a participante volta a exemplificar ao piano). Depois tentei juntar as duas a ouvir sempre o tema que foi

apresentado até agora e ao mesmo tempo tem de se ouvir também, que é outro problema que eu tenho, como eu venho com esta sequência de (a participante dá outro exemplo ao piano) então, quando chega aqui, não posso pensar outra vez no (a participante toca a passagem ao piano) porque aqui já está o tema. Portanto, tentei também abafar essa voz. Estive a tentar agora juntar as duas sem pensar nesta e a pensar naquela.

Investigadora: Ok, pode continuar.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Ok, já passaram os 25 minutos. Agora temos umas perguntas rápidas para finalizar. Pense num momento em que estava o mais concentrada possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo hoje? Em comparação com esse momento.

Participante A: Em que escala?

Investigadora: Não tem escala, mas se quiser usar uma escala pode usar.

Participante A: Acho que é mais ou menos como eu disse há bocado. Acho que de 0 a 10 era para aí um 7 ou 8. Obviamente que tendo pessoas na sala nunca é concentração total, também não acho que esteja desconcentrada, mas acho que não estava na concentração total.

Investigadora: E o que acha que contribuiu para a sua capacidade de manter ou não a sua concentração hoje?

Participante A: Só o facto de às vezes... Pronto, é sempre aquela versão de me sentir um bocadinho observada.

Investigadora: Qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo? Aí tem uma escala, 1 é nenhum objetivo cumprido e 7 são todos os objetivos cumpridos.

Participante A: Não sei, hoje ou no geral?

Investigadora: Hoje, agora.

Participante A: Se calhar um 5, ainda tenho muita coisa para ver.

Investigadora: Agora vou novamente dizer umas frases e diga-me o que é que influencia mais num dia de estudo para si. As frases são: os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical, se estou ou não a ter um bom ou mau dia.

Participante A: Essa é difícil. A primeira é a 1, segundo é a 2 mas a que vou agora dizer a terceira, que é a última que apresentou, portanto só troca as últimas duas, estão interligadas, porque mesmo o que o professor diz na aula ou entra ou não, dependendo se estou a ter um dia bom ou mau.

Investigadora: O bom ou o mau dia é a última frase.

Participante A: Exatamente, que fica em terceiro.

Investigadora: Que fica em terceiro, perfeito. E porquê a primeira? Porque é que é mais verdadeiro os meus esforços e ética de trabalho?

Participante A: Porque eu acho que na maior parte das pessoas, a não ser que sejam deputadas, só chegam a algum lado não propriamente porque alguém lhes disse para fazer isso. É porque, para além de alguém de lhes ter dito para fazer aquilo, elas fizeram, esforçaram-se, trabalharam e cumpriram com os objetivos. Portanto, acho que é um trabalho um bocado pessoal.

Investigadora: Se estivesse bloqueada por causa de um problema, o que faria, como obteria ajuda?

Participante A: Essa é difícil, não sei. Às vezes o que faço é paro para respirar. Vou ouvir um bocado de música, também ser um bocado por mim. Depois, posteriormente, se eu vir que também é um bloqueio um bocado maior também falo com a minha psicóloga, que eu também estou a ser aconselhada. Mas acho que inicialmente tento ser eu a meditar um bocadinho.

Investigadora: Qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo agora? De 1 a 7, 1 é nada satisfeito e 7 muito satisfeito.

Participante A: 5.

Investigadora: E como se sentiu depois desta sessão de estudo? Muito mal, 1 ou muito bem, 7.

Participante A: Eu estou muito bem, 7. Vou estudar agora.

Investigadora: Porquê?

Participante A: Não sei, acho que apesar de estar com um bocadinho de medo também de alguém me ver a estudar é sempre outra pressão, acho que até lidei bem com isso e até acho que estava minimamente focada e agora estou motivada para me fechar numa sala e continuar a estudar Bach.

Investigadora: Dada a sua experiência com o estudo de estudo, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Eu vou dizer as palavras: animada, apática, poderosa, desinteressada, entusiasmada, perdida ou outra palavra?

Participante A: Pode repetir a primeira? Esqueci-me.

Investigadora: Animada.

Participante A: Estou animada.

Investigadora: Animada, apática, poderosa, desinteressada, entusiasmada, perdida ou outra.

Participante A: Não, acho que estou entusiasmada, estou interessada. Acho que eram essas duas assim mais positivas.

Investigadora: A sua experiência com o estudo de hoje, vai influenciar o seu estudo de amanhã?

Participante A: Sim, acho que sim. Também é um processo.

Investigadora: E porquê ou como?

Participante A: Porque o estudo que eu fiz hoje, se der resultado, também é algo que eu vou adotar amanhã para uma aprendizagem, portanto que eu vou ter também de fazer isso. E se calhar não só com esta peça, mas com outra qualquer. Portanto eu acho que a maneira como eu toquei aqui hoje que já vem de estudos anteriores, também se vai refletir no estudo de amanhã.

Investigadora: Está bem perfeito, obrigada.

6.4.2 Participante B

Investigadora: Pode descrever-me uma sessão de estudo que já tenha feito hoje?

Participante B: Estive a estudar Bach e estive a treinar essencialmente o equilíbrio de vozes. Não tanto o caráter da peça, mas tentar pôr mecanicamente mais direito nos dedos. Ao mesmo tempo que tenho algum cuidado com as vozes. Porque eu tenho muita tendência em fazer acentos falsos e não ouvir o que estou a tocar e então estive a tentar ter mais cuidado com isso.

Investigadora: E consideraria esse um dia normal de estudo?

Participante B: Sim.

Investigadora: Porquê?

Participante B: Como assim? Peço desculpa.

Investigadora: Hoje foi um dia normal, porquê? Conseguiu estudar?

Participante B: Sim, porque estive a tarde toda aqui. De manhã tive aulas, ainda consegui estudar um bocadinho de manhã, fazer aquecimento e tudo mais, por isso até foi um dia melhor do que o normal por causa disso. E estive a tarde toda aqui, por isso consegui dividir bem o meu estudo e consegui ir a quase todos os pontos que queria.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância do estudo?

Participante B: Máximo, por isso é que estou aqui.

Investigadora: Desculpe, é de 1 a 7.

Participante B: Então seria 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo?

Participante B: Portanto dizer o quão útil foi o meu estudo hoje?

Investigadora: E o quão será agora.

Participante B: Diria para aí um 5.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo, ou seja, o quão interessada está a estudar agora?

Participante B: Diria um 6.

Investigadora: E em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar nesse momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável?

Participante B: Talvez um 4 ou 5.

Investigadora: 4 ou 5? Quanto quiser.

Participante B: Não sei bem, não está a ser extremamente desagradável, mas também não está a ser uma coisa que eu estou a adorar fazer, pelo menos agora.

Investigadora: Então, mas 4 ou 5? Qualquer coisa.

Participante B: 5.

Investigadora: Agora vou dizer quatro afirmações e vai ordenar para mim, onde a número 1 é a mais verdadeira e a número 4 a menos verdadeira, de acordo com a sua interpretação. Então as frases são: a única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar o meu professor se não estudar e quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante B: Acho que agora seria não quero esquecer aquilo que eu já aprendi e também melhorar isso. Depois, quero chegar ao meu máximo pessoal. Depois, vou dececionar o meu professor se não estudar. E a última, quero estudar para ser melhor que os meus colegas.

Investigadora: E qual a razão de escolha da primeira? Que é, não quero esquecer o que já aprendi.

Participante B: É porque neste momento eu sinto que não estou a fazer um estudo que seja desafiante a nível pessoal, ou seja, não estou a tentar procurar algo de mim a dar numa peça. Estou mais a treinar coisas mais técnicas e é isso. Estou a fazer coisas mais técnicas e a tentar recuperar aquilo que conseguir e continuar o trabalho que comecei.

Investigadora: Quais são os seus objetivos para esta sessão de estudo agora? Por exemplo, técnica musicalidade, objetivo pessoal.

Participante B: É técnica, sim.

Investigadora: Numa escala de 1 a 7, onde 1 é nada claro e 7 completamente claro. Qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo?

Participante B: Ou seja, o que é que eu tenho definido para este estudo?

Investigadora: Sim.

Participante B: Diria um 7.

Investigadora: O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espectro de fixos para fluídos? 1 é mais fixo e 7 mais fluído.

Participante B: Acho que talvez um 5.

Investigadora: Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudo? Em percentagem, de 0% a 100%.

Participante B: Talvez uns 50%.

Investigadora: E porquê essa percentagem?

Participante B: Porque eu tenho uma coisa definida, mas não tenho a certeza se foi conseguir chegar lá. Pelo menos até ao sítio onde quero ir, porque depende de como é que vai correr as coisas que eu vou começar a fazer do zero.

Investigadora: Perfeito.

Investigadora: Agora vamos pedir para estudar como estuda normalmente. Pedíamos para demonstrar alguns aspetos da rotina de aquecimento durante mais ou menos 10 minutos, se tiver uma rotina. Se não tiver, passamos à segunda parte, em que vamos pedir para estudar o que quiser, qualquer repertório que queira. Pode escolher só uma peça, um estudo, pode escolher várias peças, pode mudar entre as peças quando quiser, pode fazer outros exercícios durante cerca de 25 minutos, quando acabar eu aviso e vou interromper algumas vezes. Estude aquilo que tiver planeado.

Participante B: E quer que eu aqueça?

Investigadora: Se tiver alguma rotina, sim.

Participante B: Tenho.

(A participante começa os exercícios de aquecimento)

Investigadora: O que é que estava a pensar enquanto trabalhava nesse exercício?

Participante B: Em nada.

Investigadora: E consegue explicar-me como é que esse exercício a prepara para o estudo?

Participante B: Eu acho que é uma forma um bocadinho... ok, não é a mais fácil, mas é das melhores para começar a aquecer, porque não é extremamente violento e ajuda logo a mexer os dedos bastante bem. Mas, entretanto, eu não faço até ao fim, faço até onde consigo, porque começo a ficar com muita tensão na mão esquerda e eu tive uma lesão no fim do ano passado, por isso tenho mais cuidado.

Investigadora: Pode continuar.

(A participante continua os exercícios de aquecimento)

Participante B: Pronto, é isso.

Investigadora: Ok, escolheu mudar algum aspeto dos exercícios de aquecimento, porque ouviu ou sentiu alguma coisa enquanto tocava ou geralmente é isto que faz?

Participante B: Normalmente é isto, sim. Não mudei nada.

Investigadora: E consegue dizer-me como é que esses exercícios de aquecimento a podem ajudar a alcançar os seus objetivos para o estudo de hoje?

Participante B: De hoje, acho que não tem grande funcionalidade, a não ser aquecer os dedos. Mas no geral, às vezes eu tento fazer as escalas da tonalidade das peças que for estudar e já fico com a cabeça dentro da tonalidade e às vezes ajuda nesse aspeto.

(O participante começa a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Como é que descreveria o seu grau de foco no estudo neste momento?

Participante B: Tendo em conta o facto de ser interrompida pelas chamadas, não diria 100%, mas não muito longe disso. Eu estou concentrada no que estou a fazer, só que como estou um pouco cansada, não consigo dar o meu 100%, não sei se isso faz sentido.

Investigadora: E há alguma coisa que esteja a fazer para tentar manter esse foco e essa concentração?

Participante B: Acho que não. Agora estou só preocupada em conseguir pôr a dedilhação que quero, por isso.

Investigadora: Ok, pode continuar.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: O que é que está a pensar neste momento?

Participante B: Que para fazer a articulação que eu quero, não posso fazer com a dedilhação que estava a fazer anteriormente.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Em que é que estava a pensar neste momento?

Participante B: Que não tenho a certeza se vou conseguir fazer esta dedilhação à velocidade.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: E agora algumas perguntas para o final. Pense num momento em que estava o mais concentrada possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou, um momento no passado. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo hoje?

Participante B: Grau como? De 0 a 100%?

Investigadora: Não tem uma escala, pode dizer como quiser.

Participante B: Não estou profundamente concentrada, até porque agora já não consigo. Ou melhor, não estou o máximo que eu sei que consigo estar, mas não achei que estivesse desconcentrada.

Investigadora: E o que acha que contribuiu para a sua capacidade de manter ou não a sua concentração hoje?

Participante B: Provavelmente a vossa presença. Acho que é isso.

Investigadora: Agora de 1 a 7, qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo? 1 seria nenhum objetivo cumprido e 7 seria todos os objetivos cumpridos.

Participante B: Acho que um 6.

Investigadora: Agora vou pedir para novamente ordenar estas respostas de mais verdadeiro para menos verdadeiro. Aqui são frases que falam sobre causas, ou seja, aquilo que mais contribui para os seus resultados no estudo. Os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou mau dia.

Participante B: Pode repetir em relação ao que é que tenho de ordenar?

Investigadora: 1 é mais verdadeiro para mim e 4 é o menos verdadeiro.

Participante B: Mas isso tendo em conta a minha concentração no estudo?

Investigadora: O que é que mais influencia nos seus objetivos de estudo.

Participante B: Pode repetir as frases?

Investigadora: Os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou um mau dia.

Participante B: Se estou ou não a ter um mau dia.

Investigadora: Isso é o que? Mais verdadeiro?

Participante B: Mais verdadeiro, sim. Depois a minha ética e concentração no trabalho, a ajuda do meu professor e qual é que era a outra?

Investigadora: O meu nível de talento musical.

Participante B: Não sei, acho que essas duas estão equivalentes. Não sei se posso pô-las no mesmo nível.

Investigadora: Se puder distinguir.

Participante B: Provavelmente a ajuda do meu professor primeiro e depois no fim.

Investigadora: E porquê a primeira? Porque é que se está num bom ou mau dia influencia mais?

Participante B: Porque é o fator mais determinante. Se eu estiver num mau dia é quase impossível eu conseguir ter um bom dia de estudo.

Investigadora: E se estivesse bloqueada por causa de um problema o que faria, como obteria ajuda?

Participante B: Um problema em relação ao piano?

Investigadora: Ao piano.

Participante B: Normalmente vou pedir ajuda aos meus colegas.

Investigadora: E qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo? 1 é nada satisfeita e 7 muito satisfeita.

Participante B: Eu acho que é até um 7.

Investigadora: E como se sentiu depois desta sessão de estudo? 1 é muito mal e 7 muito bem.

Participante B: 7.

Investigadora: Porquê?

Participante B: Porque estava com bastante medo que não fosse conseguir fazer esta dedilhação e afinal até consigo. Não é tão difícil como eu achava.

Investigadora: Dada a sua experiência com o estudo de hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Animada, apática, poderosa, desinteressada, entusiasmada, perdida ou pode ser outra palavra.

Participante B: Acho que estou um pouco mais animada.

Investigadora: A sua experiência com o estudo hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?

Participante B: Pois, não sei. É como disse, depende se eu estou a ter um bom ou mau dia. Se eu estiver a ter um mau dia, não importa que hoje tenha corrido muito bem, porque cada dia é independente.

Investigadora: Então é isso, obrigada.

6.4.3 Participante C

Investigadora: Para começar, quero fazer-lhe duas perguntas. Pode descrever-me uma sessão de estudo que já tenha feito hoje?

Participante C: Que eu já fiz hoje?

Investigadora: Se já tiver feito.

Participante C: Sim, já fiz. Vou procurar o meu caderno. Por acaso a sessão de estudo que eu fiz hoje foi de manhã e não foi muito grande, mas deu para trabalhar. Ou seja, fiz o meu aquecimento normal, mais exercícios de técnica e depois estive a estudar Scriabin. É preciso indicar a peça?

Investigadora: Se quiser.

Participante C: Estudo Op.42, No.5, estive a ver a primeira página. Do ponto de vista mais técnico, a ver o gesto de cada bocadinho, só estive a ver a primeira página, que é a primeira secção. E a ver só os gestos muito devagar, com muita calma, para combiná-los todos, pelo menos antes de começar a acelerar.

Investigadora: Consideraria este um dia normal e porquê?

Participante C: Sim.

Investigadora: Porquê?

Participante C: Normal, vim para o departamento todo bem-disposto. Tenho andado a cumprir os meus objetivos que eu estabeleci durante o fim de semana para esta semana. As coisas estão a correr como planeado, como é suposto. Hoje está a ser produtivo, por isso aconteceu que sim.

Investigadora: Antes de começarmos, vou fazer algumas perguntas sobre o seu estudo. Vamos começar com uma conversa sobre o que é que pensa antes de começar a estudar. E depois vou pedir-lhe para demonstrar aspetos da sua rotina de aquecimento durante cerca de 10 minutos. Se tiver uma rotina, se não saltamos essa parte. E em segundo, estudar quaisquer estudos ou repertório à sua escolha que esteja a trabalhar de momento durante cerca de 25 minutos. Vamos interrompê-lo aleatoriamente algumas vezes durante o estudo para fazer algumas perguntas, não se assuste se pedirmos para parar. E depois de acabarmos o seu estudo, faremos algumas perguntas de reflexão sobre o mesmo no final.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância do estudo, ou seja dessa sessão de estudo. De 1 a 7.

Participante C: De a 1 a 7, acho que é um 7. Acho que o estudo é muito importante. É no estudo que nós preparamos tudo aquilo que depois queremos fazer num recital, num concerto, nessas coisas todas. E isso é tudo preparado na sala enquanto estamos a estudar. É extremamente importante.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo?

Participante C: Quando falamos de atividades, atividades extramusicais?

Investigadora: Sim, pagar uma referência multibanco que está atrasada,...

Participante C: Qual é que era a importância do?

Investigadora: Qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo. O quão útil é esse momento de estudar piano. De 1 a 7.

Participante C: Eu vou dizer também 7. É preciso estando aqui, conseguir aproveitá-lo ao máximo. Estar dentro do mindset certo, essas coisas todas. Mas acho que o estudo é, de facto, extremamente útil e na minha opinião, há coisas que nós conseguimos retirar do estudo que nós podemos aplicar a outras coisas na nossa vida. Mas, na minha opinião, enquanto músico, enquanto estudante, música para mim sim. O estudo é extremamente útil e é extremamente importante.

Investigadora: Sim, é. E imagine, por exemplo, mesmo no âmbito da Universidade, às vezes tem alguma tarefa escrita, algum exame para entregar amanhã. Então, às vezes hoje, o piano, também pode ser no momento como se sente, pode não ser também muito geral.

Participante C: Sim, mas depois depende daquilo que é. Porque já houve momentos em que eu tive que descartar de estudar piano para poder cumprir essas tarefas e já houve muitas outras vezes em que eu descartei do que tinha que fazer nessas tarefas para estar a estudar.

Investigadora: Só mais duas perguntas nesse tema. Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo?

Participante C: Do meu interesse para com o estudo?

Investigadora: Sim.

Participante C: Vou dizer 7. Esta semana, depois de fazer o meu planeamento daquilo que eu queria dos meus objetivos para esta semana, estava bastante empolgado, até por começar, por isso.

Investigadora: E a mesma coisa em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento. Qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável? Quão agradável é o seu estudo, de 1 a 7?

Participante C: Está a ser ou acho que vai ser?

Investigadora: O que acha que vai ser.

Participante C: Vou dizer um 6. Vamos manter o jogo seguro. Porque depois também depende do tipo de percalços que eu apanhar durante o estudo e se eles não forem muito trabalhosos e é preciso estar ali a persistir com muita teimosia. Perde-se um bocadinho de paciência ou não, vamos ver. Depende um bocadinho de como as coisas forem.

Investigadora: Agora vou dizer quatro afirmações, quatro frases e vou pedir que ordene de 1, a mais verdadeira para mim a 4, a menos verdadeira para mim. Se precisar que eu repita as frases depois diga. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar o meu professor se não estudar, quero tocar melhor do que os meus colegas. São estas 4 para ordenar.

Participante C: Para mim, acho que a mais importante é logo a número 1 e é conseguir alcançar o meu potencial máximo. Porque isso é aquilo que está nas minhas tarefas. Eu estou aqui a estudar porque eu quero ser o melhor que conseguir ser. Qual é que era a segunda?

Investigadora: Não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar meu professor se não estudar e quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante C: Agora fica muito complicado... Então fazemos assim, eu vou pôr em último lugar não quero dececionar o meu professor se não estudar. Porque se eu mantiver isso como uma premissa de importância sempre na minha cabeça, pode gerar situações complicadas a

nível psicológico. Porque às vezes não dá para estudar e não é por isso que nós temos que entrar em parafuso se alguma coisa acontecer. E às vezes nós estudamos e desiludimos o nosso professor porque fizemos tudo ao contrário, ou pelo menos às vezes, acontece. Mas pronto, quer dizer, um professor é um guia, não é uma pessoa a quem temos de prestar declarações todas as semanas. Vou pôr em terceiro lugar, porque tem alguma importância para mim, vou confessar que sim, é que quero tocar melhor que os meus colegas. No sentido em que para mim, acho que é essencial a competição saudável, mas a competição, porque acho que as pessoas aprendem muito com a competição. E em segundo lugar, eu não quero esquecer o que aprendi. Porque se eu esquecer aquilo que aprendi é estudo que não está a servir para nada, aí não vou chegar a lado nenhum.

Investigadora: Quais são os seus objetivos para essa sessão de estudo? Técnica, musicalidade ou um objetivo pessoal.

Participante C: Nesta sessão de estudo, o meu objetivo é rever uma peça em particular que eu tinha que rever, por isso eu acabo por ter que fazer trabalho de leitura. E, depois, trabalho de revisão técnica e também vai ser um bocadinho de tudo, mas vou tentar focar, não sei, numa secção qualquer e rever e acabar por conseguir voltar àquilo que tinha há uns meses. Vou voltar a pôr isto em dedos.

Investigadora: E numa escala de 1 a 7, 1 é “nada claro” e 7 “completamente claro”. Qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo? Quão claros estão os seus objetivos para essa sessão.

Participante C: Eu vou dizer 5. Porque como eu estou a rever, eu não sei que partes é que eu vou ter como problemáticas. Pode haver aqui uma passagem que está bem e eu não sabia e outras partes que eu estava à espera que estivessem bem e estão mal. Mas tenho alguma confiança que, como já trabalhei isto, acho que vou conseguir saber o que é que eu tenho que fazer em dado momento, apenas não sei quais é que são os momentos em que eu vou precisar de dar mais atenção.

Investigadora: Então tem muito a ver com essa próxima questão. O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espectro de fixos para fluidos. De 1 a 7.

Participante C: Eu vou pôr um 4, um 4 ou um 4 e meio, porque quando eu estabeleço objetivos para a semana ou para o mês, normalmente são objetivos para durante a semana, são sempre objetivos muito subjetivos. Não é bem subjetivos a palavra, mas é tipo, tenho de conseguir tocar aquela peça ou tenho que conseguir montar aquele bocado e não é necessariamente tenho que trabalhar aqueles compassos ou tenho que decorar aquela passagem. Tenho aquela peça, tenho que conseguir melhorá-la. Isso envolve conhecê-la melhor, decorá-la, tenho que

tê-la de cor ou perceber quais é que são as falhas técnicas e emendá-las ou explorar a musicalidade, é assim um bocadinho de tudo. É sempre muito fluído.

Investigadora: Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para essa sessão de estudo? De 0% a 100%. É numa escala de percentagem.

Participante C: Eu fico contente se conseguir pelo menos uns 70%. Já é alguma coisa.

Investigadora: E porquê essa percentagem?

Participante C: Porque eu tendo a ser às vezes uma pessoa um bocadinho distraída e às vezes um bocadinho indisciplinado a estudar. Mas, como mantenho os meus objetivos para durante a semana, eu vou sempre: se eu não fiz uma coisa hoje eu posso sempre fazer amanhã e depois sempre tem uma coisa programada para fazer quarta-feira posso fazer hoje, porque me apetece. Essa fluidez dá-me alguma descontração. Não me deixa tão tenso se não conseguir cumprir os meus requisitos.

Investigadora: Agora queremos pedir que demonstre como é que normalmente começa o seu estudo e vou interrompendo enquanto isso.

Participante C: É para ir falando com vocês?

Investigadora: Não.

Investigadora: Nós interrompemos, estude como se estivesse a estudar normalmente, como se ninguém estivesse aqui.

(O participante começa os exercícios de aquecimento)

Investigadora: O que é que estava a pensar enquanto trabalhava nesse exercício?

Participante C: Descontrair o braço todo. Trabalhar com o peso morto do braço.

Investigadora: E consegue explicar-nos como é que esse exercício o prepara para o estudo?

Participante C: Prepara-me porque é um exercício onde eu volto à sensação de peso morto, de descontração do braço, que é importante. E é sempre essa sensação que eu depois tento transpor para as peças que eu vou trabalhar, é sempre voltar essa sensação. Depois, às vezes também exercito com intervalos e isso é para eu exercitar a condução do gesto, um gesto para várias notas, que é depois aquilo que eu vou fazer quando estou a estudar.

Investigadora: Pode seguir.

(O participante continua os exercícios de aquecimento)

Investigadora: Terminou o aquecimento? Duas perguntas antes de continuarmos. Escolheu mudar algum aspeto dos exercícios de aquecimento, porque ouviu ou sentiu alguma coisa enquanto estava a tocar ou foi geralmente normal em relação ao que costuma fazer?

Participante C: Não, foi geralmente normal, porque os exercícios que eu faço são para estudar especialmente sensações motoras.

Investigadora: E consegue dizer-me como é que os seus exercícios de aquecimento o podem ajudar a alcançar os objetivos que definiu para esta sessão de estudo?

Participante C: Vão me ajudar porque para já, escalas são exercícios que eu uso por causa da flexibilidade do pulso e primeiro dedo e por ser usada em tudo o que é repertório. E os outros exercícios que eu fiz são exercícios de toque para reconhecer o timbre dos vários tipos de ataque. Que vai ser uma das coisas que eu também vou fazer quando estiver a ver isto, para quando estiver a explorar as ideias musicais que eu vou querer. Realçar a cada sítio, saber que som é que eu estou à procura.

Investigadora: Agora queremos pedir-lhe que estude qualquer estudo, repertório, o que quiser à sua escolha. Pode mudar quando quiser, durante cerca de 25 minutos e eu vou interrompendo.

(O participante começa a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Como é que descreveria o seu grau de foco neste momento?

Participante C: Grande.

Investigadora: E há alguma coisa que esteja a fazer para tentar manter esse foco, essa concentração.

Participante C: Não, nada em particular.

(O participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: No que é que estava a pensar neste preciso momento?

Participante C: Estava a pensar nas notas da mão esquerda, quais é que eram os intervalos certos. E a fazer o gesto certo da mão direita, mas depois a frase da mão direita foi péssima, por isso eu estava a pensar voltar ao início.

Investigadora: E quando apontou com o marcador? Foi por alguma razão específica?

Participante C: Foi, porque eu lembro-me que na altura eu estudei um acorde da mão esquerda mal e agora que estava a ler fiz outra vez. Em vez de ser assim, é assim (o participante tocou a seção no piano). Assim é que está certo e eu apontei com o marcador. Já tinha uma bolinha.

(O participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: E agora, no que é que estava a pensar?

Participante C: Estava a pensar nos dedos que tinha que usar e pensar em descontraí-los, porque estou um bocado tenso. Não sei, provavelmente estou a ler e estou um bocadinho mal posicionado. Especialmente, estava a tentar lembrar-me do material, mas essencialmente ter os dedos certos.

(O participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Desculpe interromper, já passaram os 25 minutos.

Investigadora: Obrigada, algumas perguntas para finalizar. Pense num momento em que estava o mais concentrado possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou, um momento no passado. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo de hoje?

Participante C: O grau é numa escala?

Investigadora: Não, sem escala.

Participante C: Eu diria que estava bastante concentrado.

Investigadora: E o que acha que contribuiu para conseguir manter ou não essa capacidade de concentração hoje.

Participante C: O meu interesse, porque lá está, como a minha preocupação fundamental quando entrei para a sala era rever a peça, ou seja, apesar de ter abrangido uma secção grande, foram 4 páginas, por isso o material que eu tinha aqui era bastante, estive sempre concentrado, porque eu não passei todo o tempo a só fazer uma coisa. Eu estava sempre a: agora vou continuar para a frente, agora tenho esta preocupação, agora estou preocupado com esta coisa, agora estou chateado com estas coisas, acho que foi por causa disso. Acho que se tivesse passado os 25 minutos a trabalhar só uma coisa, se calhar teria perdido a concentração rapidamente.

Investigadora: E qual o grau de eficácia dessa sua sessão de estudo agora? De 1 a 7, 1 é nem um objetivo cumprido e 7 são todos os objetivos cumpridos.

Participante C: Eu vou dizer que é um 4, porque deu para rever uma parte. Se calhar vou dizer que é um 5 vou ser um bocadinho mais ousado, porque o meu objetivo ao rever esta peça hoje, era revê-la e ver quais é que são os problemas que eu tenho para estudar durante a semana. E no excerto que eu consegui passar, já consegui detetar alguns. Acho que não detetei todos e seguramente como foi só um trabalho de revisão, não os resolvi a todos, de certeza que não. Por isso, acho que foi frutífero nesse aspeto de conseguir detetar problemas para trabalhar a seguir.

Investigadora: Agora são mais frases para ordenar. Vai ordenar de 1 que é mais verdadeiro para mim, até 4, menos verdadeiro para mim. Então as escolhas são: os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou mau dia. Ou seja, quais dessas frases funcionam mais como causas para os seus resultados no estudo.

Participante C: Pode repetir?

Investigadora: Os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se eu estou ou não a ter um bom ou mau dia.

Participante C: Eu acho que vou ser muito sincero. Acho que aquela que vou pôr em primeiro lugar é a última, acho que estou a ter um bom dia e eu acho que isso ajuda.

Investigadora: Essa é a mais verdadeira?

Participante C: Sim, porque eu acho que pelo menos comigo, nem me vou atrever a passar para o geral... Mas pelo menos comigo, o espírito com que eu estou ao longo do dia vai afetando muito a produtividade no estudo. Porque se o dia estiver a correr mal, eu entro na sala e ainda estou a pensar nas coisas que estão a acontecer fora da sala, o que não é muito bom. Por isso, a produtividade vai embora. Segundo, eu acho que vou pôr a questão da minha ética de trabalho e dos meus esforços, especialmente por causa da questão dos esforços. E lá está, eu estabeleci os meus objetivos, houve coisas que eu estive a trabalhar, que eram mais detalhes, outros não. Mas o meu objetivo era chegar ao fim da peça, reler a peça, relembrar a peça e acho que consegui manter uma boa ética e um bom foco a nível de trabalho. E como consigo confiar que conseguiria fazer isso durante mais tempo até chegar ao final da peça, pelo menos durante hoje. A seguir, terei que pôr se calhar... Eu poria as indicações e a ajuda do meu professor.

Investigadora: Em terceiro lugar?

Participante C: Em terceiro lugar, sim. Sinto que todos os ensinamentos que o meu professor me deu até agora me são úteis para conseguir fazer o trabalho que faço da maneira como eu o faço. Ou seja, aprendi com esses ensinamentos. E em último lugar o meu talento, porque eu não gosto de confiar no meu talento. Para mim é trabalho.

Investigadora: E se estivesse bloqueado por causa de um problema, o que faria? Como obteria ajuda? Que recurso utilizaria?

Participante C: Isso depende do dia e da hora. Tenho 2 maneiras de resolver esse assunto. Ou vá, não é duas, mas vou dizer três, duas delas estão interligadas. Se estiver a ter um bom dia saio, vou apanhar ar, relaxo, normalmente quando são coisas a nível musical. Ou se calhar a expressividade não está a correr muito bem e aí se calhar penso em distanciar-me da música. Se for uma coisa um bocadinho mais técnica, se calhar, fico a pensar com mais calma, quando estou a apanhar ar fresco e consigo inventar um exercício, uma solução para passar a minha peripécia. Se estiver a ter um mau dia, ou vou buscar um café ou fico aqui obstinadamente e muito provavelmente o resultado prático é estudar mal. Isto para ser sincero, porque acontecem as 3 tantas vezes.

Investigadora: E qual o seu grau de satisfação com essa sessão de estudo. De 1 a 7, 1 é nada satisfeito e 7 muito satisfeito.

Participante C: Eu vou dizer 7, estou muito satisfeito. Porque aquilo que eu propus a mim próprio para esta semana, era ter esta peça relida e saber quais são os problemas que eu tinha

de trabalhar e trabalhá-los. Mas especificamente para hoje, era simplesmente ler a peça. E a partir de amanhã já tenho os problemas definidos do que eu quero fazer naquela passagem, de fazer aquele e aquilo e depois ao longo da semana ir trabalhar. Por isso estou satisfeito.

Investigadora: É e como se sentiu depois dessa sessão de estudo? De 1 a 7, muito mau a muito bom.

Participante C: Muito bem, acho que também está muito ligado à questão interior.

Investigadora: E dada essa experiência com o estudo de hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Animado, apático, poderoso, desinteressado, entusiasmado, perdido ou outro.

Participante C: Entusiasmo, certamente.

Investigadora: A sua experiência com o estudo de hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?

Participante C: Sim.

Investigadora: Porquê ou como?

Participante C: Lá está, porque depois do estudo de hoje, já tenho algumas ideias do trabalho que eu tenho de fazer nos próximos dias nesta peça. Por isso, se eu não o tivesse feito ou amanhã ia começar sem ideias e ia estar a fazer o trabalho de hoje ou ia não ter ideias e acabar por fazer um trabalho desorganizado.

Investigadora: Perfeito, é isso. Muito obrigada.

6.5 Transcrições da segunda Sessão de Microanálise

6.5.1 Participante A

Investigadora: Vamos conversar um pouco antes de estudar. Já fez uma sessão de estudo hoje?

Participante A: Não.

Investigadora: E consideraria hoje um dia normal de estudo?

Participante A: Sim.

Investigadora: Porquê?

Participante A: É um dia normal, porque por exemplo, hoje, sendo segunda-feira, sabia que não iria arranjar salas durante a tarde então vou estudar à noite, ficar aqui até às 23h.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância desta sessão de estudo de 1 a 7?

Participante A: 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo de agora, também de 1 a 7?

Participante A: 5.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo, de 1 a 7?

Participante A: Por acaso hoje estou bem, um 6.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável?

Participante A: Com o repertório de hoje, de 0 a 7?

Investigadora: Sim, de 1 a 7.

Participante A: De 1 a 7, um 6. O Bach tira um ponto.

Investigadora: Agora vou dizer 4 frases e vai ordenar de acordo com 1 seria a mais verdadeira para si e 4 a menos verdadeira. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar o meu professor se não estudar, quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante A: Está por ordem já.

Investigadora: Quais são os seus objetivos para esta sessão de estudo?

Participante A: Um dos objetivos é melhorar repertório e o outro é relembrar repertório.

Investigadora: E numa escala de 1 a 7, qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo? Ou seja, quão claros estão os seus objetivos. 1 seria nada claro, 7 seria completamente claro.

Participante A: Um 4, estou um bocado à nora.

Investigadora: O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espectro de fixos para fluídos. Ou seja, 1 seria fixo e 7 seria fluídos. Por exemplo, eu vou estudar tal coisa e esse objetivo não vai mudar durante o meu estudo, isso seria um objetivo fixo. Mais para 7 seria mais fluído.

Participante A: Portanto, para aí um 5.

Investigadora: Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudo? De 0% a 100%.

Participante A: 75%.

Investigadora: Porque escolheu essa percentagem?

Participante A: Porque estou confiante que o meu estudo vai ser bem focado e que eu vou tirar proveito, mas mesmo assim há sempre aqueles aquelas coisas que eu sei que vão dificultar a vida ou que se calhar não vou conseguir tanto. Portanto, está bom mas não está perfeito.

Investigadora: Vamos fazer como da última vez. Se tiver planeado alguma rotina de aquecimento para agora, pode fazer.

Participante A: Eu já estive a aquecer.

Investigadora: Pode só dizer brevemente o que é que fez no aquecimento?

Participante A: Estive a estudar escalas. Porque o nosso querido professor vai fazer um concurso de escalas e então estive a fazer escalas.

Investigadora: E costuma fazer escalas ou foi só por isso?

Participante A: Agora costumo.

Investigadora: Ok, foi com esse objetivo. Então, durante cerca de 25 minutos, pedíamos que estudasse qualquer repertório que queria e pode a qualquer momento mudar de peça.

Participante A: Em 25 minutos provavelmente vou-me só focar nesta.

Investigadora: Como quiser.

Investigadora: Mas se eventualmente a meio sentir necessidade de mudar por alguma razão, pode mudar. Já sabe que eu vou interrompendo.

(A participante começa a estudar o repertório desta sessão de estudo)

Investigadora: O que estava a pensar?

Participante A: Ainda estou atenta não tanto às notas, mas aos movimentos do braço. Porque eu neste Brahms fico muito tensa, por ter de estar sempre a saltar com o meu 5º dedo. Então aqui eu estava a pensar mais em que movimento fazer, para não criar tensão ou para não bater tanto na tecla.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão de estudo)

Investigadora: Posso interromper? Como é que descreveria o seu grau de foco no estudo neste momento? E há alguma coisa que esteja a fazer para manter esse grau de foco?

Participante A: Estou a tentar focar-me um bocadinho nos movimentos que tenho de fazer. Quer seja de braço, quer seja de pulso. Estou distraída, estou a ouvir tudo a minha volta e acho que não estou a fazer nada para manter o foco e também não o estou a manter, está assim um bocado disperso.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão de estudo)

Investigadora: No que é que eu estava a pensar?

Participante A: Agora estava a ler notas, porque nesta parte a minha mão esquerda nunca ficou muito segura. Então agora, como já não tocava isto há algum tempo e estou a ver isto outra vez, estou a focar-me um bocadinho em ver as passagens dos dedos, as notinhas, essas coisas todas.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão de estudo)

Investigadora: Já passaram os 25 minutos.

Investigadora: Vamos às perguntas finais. Pense num momento em que estava o mais concentrada possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo hoje? Não tem uma escala.

Participante A: Eu acho que é um bocado médio, porque eu estou um bocado a ouvir tudo o que se passa à minha volta e isso não é sinal de concentração profunda. Estava a distrair-me bastante.

Investigadora: Já respondeu, mas o que acha que contribuiu para a sua capacidade de manter ou não a sua concentração hoje?

Participante A: Sim, desconcentrei-me um bocado.

Investigadora: Agora de 1 a 7. Qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo? 1 seria nenhum objetivo cumprido e 7 seria todos os objetivos cumpridos.

Participante A: Sei lá, um 5.

Investigadora: Agora novamente para ordenar as frases, pensando nos fatores que contribuem para cumprimento ou não dos objetivos. De 1 a 4, 1 é o mais forte, o mais verdadeiro e 4 menos verdadeiro. Os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou não a ter um bom mau dia.

Participante A: Acho que primeiro vem a ética de trabalho, depois a ajuda do professor, as últimas duas acho que trocam. Se estou a ter um mau dia e depois a outra.

Investigadora: E porquê a primeira? Porque é a mais verdadeira para si é os meus esforços e ética de trabalho?

Participante A: Eu vou reforçar aquilo que já disse da última vez, é mais ou menos a mesma coisa. Eu sinto um bocado que o talento também se faz. Portanto, se eu tiver ética e esforço acabo por conseguir alcançar os objetivos. Por muito mal que eu esteja se quiser mesmo e se tiver bem no trabalho, chego lá.

Investigadora: Se estivesse bloqueada por causa de um problema, o que faria, como obteria ajuda? Biblioteca, colegas, notas de aula, YouTube, gravações de CD, perguntar ao professor ou outras coisas?

Participante A: Às vezes pergunto ao professor, outras vezes penso um aconselhamento, porque estou mesmo a ter sessões de coaching que é basicamente para me ajudar a ultrapassar essas limitações. E também me baseio um bocadinho nos meus amigos, foco-me um bocadinho neles e acabo por pedir apoio.

Investigadora: E de 1 a 7, qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo?

Participante A: Um 6. Acho que o que estou a tentar fazer está a ser feito.

Investigadora: Porquê?

Participante A: Porque as minhas ideias para esta Rapsódia neste momento era rever um bocadinho o estudo já feito. Portanto, era isso que eu estava a fazer, com as indicações de braços, como as notas ainda não estão estudadas, eu apesar de 25 minutos nem uma página praticamente fiz, mas acho que foi bem focado o estudo.

Investigadora: E como se sentiu depois dessa sessão de estudo de estudo? 1 seria muito mau até 7 que seria muito bem.

Participante A: Não diria que estou muito bem, diria que estou num 5.

Investigadora: Porquê?

Participante A: Estou motivada, mas ao mesmo tempo sou preguiçosa.

Investigadora: Dada a sua experiência com estudo de hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Animada, apática, poderosa desinteressada, entusiasmada, perdida ou outras palavras. Pode dizer mais de uma, pode dizer outras palavras que não estão aqui.

Participante A: Animada, entusiasmada e motivada. Estou por aí, o repertório também ajudou um bocadinho.

Investigadora: A sua experiência com o estudo de hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?

Participante A: Sim.

Investigadora: Como?

Participante A: Dado que eu sei que este trabalho mais de base é um bocadinho para tentar fazer com que fique bem estudado e não tanto mais rápido. Pronto, sei que tendo resultados nisso, sei que amanhã se tiver algum problema, tenho de recuar esse estudo outra vez e fazer outro estudo base.

Investigadora: Perfeito. Obrigada.

6.5.2 Participante B

Investigadora: Então é a mesma coisa da outra vez. Nós fazemos umas perguntas, depois estuda um pouco, depois vamos interromper e depois no final responder a mais algumas perguntas. Pode descrever-me uma sessão de estudo que já tenha feito hoje? Consideraria esse um dia normal de estudo e porquê?

Participante B: Hoje estive a estudar Liszt, o Estudo No.7 e acho que foi um dia bastante normal. Tive mais um menos uma hora de aquecimento e depois consegui montar as passagens em que estava a ter mais dificuldade.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à importância do estudo? De 1 a 7.

Participante B: O máximo, 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo? Qual útil vai ser o estudo agora?

Participante B: Acho que vai ser muito útil. Acho que todo o estudo que eu faço é com o objetivo de ser útil. Por isso 7.

Investigadora: E nos mesmos valores, de 1 a 7. Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao interesse do estudo?

Participante B: Se calhar um 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável? De 1 a 7.

Participante B: Portanto hoje?

Investigadora: Agora, quão agradável vai ser estudar aqui agora.

Participante B: Eu vou dar um 3, porque estou doente.

Investigadora: Ordene as seguintes afirmações de 1 mais verdadeira para si, a 4 menos verdadeira. As frases são: a única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou decepcionar o meu professor se não estudar, quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante B: Eu acho que é mesmo pela ordem que disse.

Investigadora: Quais são os seus objetivos para esta sessão de estudo?

Participante B: Conseguir melhorar a memorização do 1º andamento da minha Sonata e também melhorar todos os detalhes que foram trabalhados na aula passada.

Investigadora: Numa escala de 1 a 7, onde 1 é nada claro e 7 completamente claro. Qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo?

Participante B: De perceção? Não estou a perceber.

Investigadora: Sim, o quão claros estão os seus objetivos para esta sessão de estudo?

Participante B: 7.

Investigadora: O que acha dos seus planos para esta sessão de estudo num espetro de fixos para fluídos. 1 é fixos e 7 mais fluídos.

Participante B: Por aí um 5.

Investigadora: Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudos? De 0% a 100%.

Participante B: 80%.

Investigadora: Porquê?

Participante B: Porque eu não tenho a certeza se vou conseguir ter tudo como quero nesta sessão só.

Investigadora: Vamos fazer exatamente como da última vez. Se tiver alguma rotina de aquecimento e quiser fazer agora, pode fazer. Não sei se já estudou hoje. E depois para estudar repertório como quiser. Pode mudar de peça ou não, pode tocar sempre a mesma peça.

Participante B: Quer que faça a minha rotina de aquecimento?

Investigadora: Se quiser, o que normalmente faz.

Investigadora: Como estudaria se não estivesse aqui? Faria aquecimento ou não, quanto tempo, ...

Participante B: Não faria aquecimento.

Investigadora: Então não faça, como quiser mesmo. O objetivo é interferirmos o menos possível.

Participante B: Então não vou fazer aquecimento.

(A participante começa a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: No que é que estava a pensar neste momento?

Participante B: Em ter a certeza de que estou a fazer bem os dedos e em ter o som como eu quero.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Como é que descreverias o teu grau de foco no estudo neste momento e há alguma coisa que estejas a fazer para manter esse grau de foco?

Participante B: Tem alguma escala?

Investigadora: Não, é como quiser descrever.

Participante B: Não diria 100%, está a doer-me um pouco a cabeça e estou com calor e estou desconfortável fisicamente. Mas estou a esforçar-me em pensar em todas as coisinhas que o meu professor me falou na semana passada, que eu queria levar já mais interiorizadas.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: O que é que estava a pensar neste momento?

Participante B: Que não sei como é que vou fazer a resolução deste trilo e vou apontar para ver gravações e perceber como é que o resto dos pianistas fazem.

(A participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: Já passaram os 25 minutos.

Investigadora: Vamos então às perguntas do final. Pense num momento em que estava o mais concentrada possível enquanto aprendia uma nova peça e funcionou. Um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo em que estava muito concentrada, qual o seu grau de concentração no estudo hoje. Não tem escala.

Participante B: Eu diria mais ou menos.

Investigadora: E o que acha que contribuiu para a sua capacidade de conseguir manter ou não a sua concentração hoje?

Participante B: Para já a vossa presença e depois apetecia-me mesmo estudar isto e queria mesmo pôr esta peça num estado mais final.

Investigadora: E de 1 a 7, qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo? 1 seria nenhum objetivo cumprido e 7 todos os objetivos cumpridos.

Participante B: 5.

Investigadora: Agora novamente para ordenar as respostas de 1 mais verdadeira para mim e 4 menos verdadeiro para mim. Então, pensando nessa eficácia da sua sessão de estudo, o que acha que contribuiu? São quatro frases: os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou mau dia. O que influencia mais?

Participante B: Acho que vou deixar por essa ordem.

Investigadora: Porque é que a mais verdadeira é “os meus esforços e ética de trabalho”.

Participante B: Porque se não fosse isso, neste momento não estava a estudar.

Investigadora: Se estivesse bloqueada por causa de um problema, o que faria, como obteria ajuda? Biblioteca, colegas, notas de aula, gravações de CD, professor, ...

Participante B: Acho que era entre pedir ajuda aos meus colegas e ouvir gravações.

Investigadora: Qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo? De 1 a 7.

Participante B: 5.

Investigadora: Porquê?

Participante B: Primeiro, não consegui ver tudo que queria e também não está como eu quero que esteja.

Investigadora: E como se sentiu depois dessa sessão de estudo? 1 é muito mal e 7 muito bem.

Participante B: 5.

Investigadora: Porquê?

Participante B: É um bocadinho pelas mesmas razões.

Investigadora: Dada a sua experiência com o estudo hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Animada, apática, poderosa, desinteressada, entusiasmada, perdida ou outras palavras.

Participante B: Diria mais entusiasmada, porque quero acabar o estudo que comecei hoje.

Investigadora: A sua experiência com o estudo de hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?

Participante B: Provavelmente não.

Investigadora: Porquê?

Participante B: Claro que o que eu fiz hoje conta para amanhã, não estou a pôr isso em causa. Mas o tipo de sessão de estudo que eu tive hoje, nunca influencia o dia a seguir.

Investigadora: É isso, obrigada.

6.5.3 Participante C

Investigadora: Como da outra vez, vou fazer algumas perguntas. Depois vai estudar e vamos fazer mais algumas perguntas. Já estudou hoje? Pode descrever-me como foi essa sessão de estudo?

Participante C: Hoje de manhã peguei nisto e peguei noutras peças. Estive só a rever o estado das coisas. Ainda por cima vim para aqui de manhã, 2 horas, então foi mais tocar do que estudar. E ao início da tarde, das 14h às 17h estive a rever a balada, a estudar frases que estavam um bocadinho mais complicadas e depois toquei no final para uma colega minha, para ver como é que aquilo estava.

Investigadora: E consideraria este um dia normal?

Participante C: Sim.

Investigadora: Porquê?

Participante C: Pelos horários e pelo tipo de trabalho que fiz, não difere muito do normal. Há momentos em que, especialmente quando venho para este piano, porque não temos direito a estar aqui muito tempo, reservo mais esse tempo para primeiro tocar, para experimentar coisas do que estar a estudar muito meticulosamente.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau de 1 a 7, que atribuiria à importância desse estudo que vai fazer agora? Em comparação com outras coisas que poderia estar a fazer neste momento.

Participante C: Bastante importante. Ainda por cima, porque vou ter aula coletiva daqui a umas semanas, depois audição e queria levar esta obra, por isso tenho que a estudar.

Investigadora: E de 1 a 7?

Participante C: 7.

Investigadora: Em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria à utilidade do estudo de agora?

Participante C: De 1 a 7?

Investigadora: Sim.

Participante C: 7. O meu estudo é máximo.

Investigadora: Na mesma escala, em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuías ao interesse do estudo?

Participante C: 7.

Investigadora: E em termos de todas as atividades que poderia estar a realizar neste momento, qual o grau que atribuiria ao seu estudo ser agradável?

Participante C: Vou pôr assim um 5. Porque o trabalho quando é mais metucioso, quando é mais por seções e ver detalhes às vezes torra um bocadinho a paciência. Uma pessoa fica mais cansada.

Investigadora: Agora para ordenar as afirmações de 1 que é a mais verdadeira e 4 menos verdadeira. A única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial pessoal máximo, não quero esquecer o que já aprendi, vou dececionar o meu professor se não estudar, quero tocar melhor que os meus colegas.

Participante C: As primeiras duas como estão. A questão de dececionar o professor poria por último.

Investigadora: Qual a razão de escolha da primeira? Porque é que a única coisa que me importa é conseguir alcançar o meu potencial máximo. Porque é que essa é a mais importante?

Participante C: Eu acredito que aquilo que eu quero, em geral, é poder alcançar o meu potencial máximo. Tem a ver com a minha ambição, com o meu sentido ambicionista. Exijo sempre mais de mim e o melhor que conseguir. Acho que tem a ver com isso, não sei bem explicar.

Investigadora: E quais são os objetivos para esta sessão de estudo?

Participante C: Ora bem, tenho umas passagens para estudar digamos assim. Acho que é mais isso. Queria estudar umas passagens aqui no quinto andamento. Eu queria pôr como prioridade estudar esta frase do quinto andamento e depois o quinto andamento todo. Estudar estas frases e a correspondente do sétimo andamento. E depois se tiver tempo trabalho o oitavo que esse é mais chato, tenho de decorar e é muito complicado.

Investigadora: E numa escala de 1 a 7, onde 1 é nada claro e 7 completamente claro. Qual o grau de perceção dos objetivos para esta sessão de estudo? Ou seja, quão claros estão os seus objetivos?

Participante C: De 1 a 7?

Investigadora: Sim.

Participante C: Um 5. Parte deles costumam aparecer à medida que vou tocando. Aí vou fazendo as minhas opções.

Investigadora: Sim, é a próxima questão. Na questão de fixos ou fluídos. Como estão os seus planos para essa sessão de estudo? 1 seria mais fixos e 7 mais fluídos.

Participante C: Um 4/3. Tenho coisas que são um bocadinho subjetivas que estão fixas, que é conseguir tocar aquele andamento bem ou aquela passagem bem, mais musical. Mas, depois, como vou fazer isso e o resultado final que eu quero, isso é bastante fluído. Eu depois vou fazendo as minhas opções.

Investigadora: 4 ou 3?

Participante C: Vou pôr no 4. Mesmo assim no meio.

Investigadora: Qual o seu grau de confiança em cumprir os objetivos que definiu para esta sessão de estudo? De 0 a 100%.

Participante C: Poria 70%. Porque como são várias coisas, por exemplo, se fosse só o quinto andamento eu se calhar poria 90/100%, dando sempre aquele desconto. Mas depois por exemplo, no sétimo andamento eu queria fazer uma coisa mais lenta, ou seja, não ambiciono ter as coisas prontas hoje, naquele andamento. E se chegar ao oitavo, aí longe, ambiciono outras coisas hoje. Mas no quinto andamento acho que consigo, por isso é ser um bocadinho de tudo.

Investigadora: Vamos fazer exatamente como da última vez. Se tiver algum aquecimento que queira fazer está à vontade, se não saltamos essa parte.

Participante C: Eu vou saltar o aquecimento. Já estou aquecido com fartura.

Investigadora: Então pode estudar qualquer repertório à sua escolha durante 25 minutos.

Participante C: 25 minutos? Então só devo ficar pelo quinto andamento. Excusava de ter feito uma lista tão grande de objetivos para hoje.

Investigadora: Se quiser mudar de repertório também pode mudar. Estude como se ninguém estivesse a ouvir.

Participante C: Há momentos em que eu estou a estudar uma peça e depois começo a estudar outra peça e depois volto.

Investigadora: Pronto é isso, se isso acontecer, pode acontecer. Por isso é que eu estou a dizer, se quiser mudar de repertório pode mudar, não tem de estar sempre no mesmo.

(O participante começa a estudar o repertório para esta sessão)

(O participante levanta-se para ir buscar um lápis à mochila)

Investigadora: O que é que está a pensar neste momento?

Participante C: Estava a pensar no fraseado que quero fazer. Mas é que foi mesmo agora, se tivesse perguntado cinco segundos antes não era.

(O participante continua a estudar o repertório para esta sessão)

Investigadora: Como é que descreveria o seu grande de foco no estudo neste momento? E há alguma coisa que esteja a fazer para manter isso ou não?

Participante C: Acho que estava bastante concentrado. Não sei se tem escala, numa escala é o máximo da escala. O que é que estava a fazer? Não estava a fazer nada de especial, sinceramente. Estava só a pensar naquilo que tinha de fazer, nas várias coisas que tinha de fazer. Isso pelo menos foi o suficiente para me prender um bocadinho.

(O participante continua a estudar o repertório desta sessão)

Investigadora: O que é que estava a pensar neste momento?

Participante C: Na própria passagem, conseguir libertar o pulso para conseguir fazer a parte de cima à vontade. Estava a pensar “polegar, descontraí”. Agora queria passar para outro andamento e ver este início que está assim um bocado mal.

(O participante continua a estudar o repertório para esta sessão)

(Durante a sessão, o participante deu algumas indicações verbais a si próprio enquanto estudava)

Investigadora: Já passaram os 25 minutos.

Investigadora: Pense num momento em que estava o mais concentrado possível aprendia uma nova peça e funcionou, um momento em que experienciou uma concentração profunda. Em comparação com essa sessão de estudo, qual o seu grau de concentração no estudo de hoje?

Participante C: Também tem uma escala?

Investigadora: Não tem escala.

Participante C: Vou dizer que estava bastante concentrado, mas admito que já estive mais. Também pela questão de que, das vezes que me estou a lembrar que estive mesmo muito concentrado, acho que os frutos foram mais. E aqui pronto, não era tanto tempo e depois estive a ver outra passagem, portanto acho que já tive momentos em que estava se calhar igualmente concentrado, mas teve mais frutos. Por isso, estava bastante concentrado, mas podia estar um bocadinho mais.

Investigadora: E o que acha que contribuiu para a sua capacidade de manter ou não a sua concentração hoje?

Participante C: Uma das razões é estar a estudar isto agora, sabendo que há bocadinho parei de estudar um bocado, cerca de 1 hora e antes disso estive a estudar outra coisa que não isto, por isso não estou propriamente farto desta peça. Acho que a outra justificação seria se calhar o interesse. Ainda por cima eu gosto muito da peça, acho que isso ajuda imenso. Mas, depois, quando eu estou a tratar de um detalhe ou numa técnica, fico ali interessado em conseguir, fico interessado no processo.

Investigadora: E de 1 a 7, qual o grau de eficácia da sua sessão de estudo? 1 seria nenhum objetivo cumprido e 7 todos os objetivos cumpridos.

Participante C: Em relação a este andamento, vou dizer que é 6. Acho que há ali pelo menos um ou outro compasso que não ficou tão bem como eu estava à espera. Sabendo que no início, nas suas perguntas, pus mais objetivos noutros andamentos, eu vou dizer que pelo menos neste de 0 a 7 é 6.

Investigadora: Agora a mesma coisa de ordenar as frases. O que acha destas frases que contribuiu mais para os seus resultados nesta sessão de estudo? Os meus esforços e ética de trabalho, a ajuda que recebo do meu professor, o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou mau dia.

Participante C: As frases que contribuem em relação à eficácia do meu estudo, certo?

Investigadora: Sim.

Participante C: Então acho que vou mesmo arriscar e pôr a questão dos meus esforços e da ética de trabalho como primeiro. E logo a seguir as recomendações do meu professor, que eu sinto que pus em prática coisas que ele me disse ao longo dos anos todos. Mas em relação a esta peça específica, não me disse ainda muita coisa. Por isso, vou apostar nessa.

Investigadora: As outras duas são: o meu nível de talento musical e se estou ou não a ter um bom ou mau dia.

Participante C: Vou pôr também por essa ordem. Numa perspetiva de confiança nas minhas capacidades, porque acho que isso também contribui.

Investigadora: Se estivesse bloqueado por causa de um problema, o que faria, como obteria ajuda? Biblioteca, colegas, notas de aula, youtube, gravações de CD, perguntar ao professor ou outras coisas.

Participante C: Isso depende um bocadinho do problema. Se for, por exemplo, uma questão de que tipo de fraseado quero fazer aí, por exemplo, muitas vezes trabalho com o telemóvel ao lado com o YouTube aberto numa versão qualquer que eu goste e vejo o que é que ele faz e vou comparando. Se for um problema técnico, muitas vezes eu afasto-me do piano e tento raciocinar, o que é que eu tenho que fazer ou o que é que está a falhar, o que é que pode estar a causar problemas e como resolvê-los. Se não arranjar justificação logo, se calhar passo para outra coisa ou vou apanhar ar, fazer uma pausa.

Investigadora: Qual o seu grau de satisfação com esta sessão de estudo? 1 seria nada satisfeito e 7 muito satisfeito.

Participante C: Um 6, também.

Investigadora: Porquê?

Participante C: Eu associo muito o meu grau de satisfação do estudo ao grau de eficácia. Se o meu estudo for muito eficaz eu fico muito satisfeito, mas se não for nada eficaz, por muito que às vezes as coisas passam um tempo, eu fico um bocado triste.

Investigadora: E como se sentiu depois desta sessão de estudo? 1 é muito mal e 7 muito bem.

Participante C: Muito bem, 7.

Investigadora: Porquê?

Participante C: Porque mesmo as coisas que não ficaram resolvidas, sei o que é que eu quero fazer e como resolvê-las.

Investigadora: Dada a sua experiência com o estudo de hoje, que palavras caracterizam como se sente em relação à próxima sessão de estudo? Animado, apático, poderoso, desinteressado, entusiasmado, perdido ou outro. Pode escolher mais de uma, pode escolher outras.

Participante C: Animado, determinado. Acho que são as melhores.

Investigadora: A sua experiência com o estudo de hoje vai influenciar o seu estudo amanhã?

Participante C: Sim, claro.

Investigadora: Porquê e como?

Participante C: Muito sinceramente, eu não sei o que é que vou estudar amanhã. Muito provavelmente vou voltar a esta peça, por isso obviamente que o trabalho que eu fiz hoje vai influenciar de certa forma, aquilo que fiz ontem. Mas, na mesma, mesmo que eu não trabalhe esta peça, sinto que o tipo de estratégias que eu arranjei para resolver estes problemas, posso usar noutros problemas de outras peças. Por isso, sim. Acaba sempre por influenciar um bocadinho.

Investigadora: Perfeito, é isso. Obrigada.

Parte 2

Relatório de Estágio

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 6 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 165 |
| Tabela 7 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 166 |
| Tabela 8 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 167 |
| Tabela 9 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 168 |
| Tabela 10 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 169 |
| Tabela 11 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 170 |
| Tabela 12 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 172 |
| Tabela 13 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 172 |
| Tabela 14 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 173 |
| Tabela 15 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 174 |
| Tabela 16 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 175 |
| Tabela 17 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 176 |
| Tabela 18 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 178 |
| Tabela 19 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 179 |
| Tabela 20 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 180 |
| Tabela 21 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 182 |
| Tabela 22 - Relatório da 17ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 183 |
| Tabela 23 - Relatório da 18ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 184 |
| Tabela 24- Relatório da 19ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 186 |
| Tabela 25 - Relatório da 20ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 187 |
| Tabela 26 - Relatório da 21ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 188 |
| Tabela 27 - Relatório da 22ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 189 |
| Tabela 28 - Relatório da 23ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 190 |
| Tabela 29 - Relatório da 24ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 191 |
| Tabela 30 - Relatório da 25ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)..... | 192 |
| Tabela 31 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 193 |
| Tabela 32 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 194 |
| Tabela 33 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 194 |
| Tabela 34 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 195 |
| Tabela 35 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 196 |
| Tabela 36 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 197 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 37 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 198 |
| Tabela 38 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 199 |
| Tabela 39 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 200 |
| Tabela 40 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 201 |
| Tabela 41 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 202 |
| Tabela 42 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 203 |
| Tabela 43 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 204 |
| Tabela 44 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 205 |
| Tabela 45 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 206 |
| Tabela 46 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 207 |
| Tabela 47 - Relatório da 17ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 208 |
| Tabela 48 - Relatório da 18ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 209 |
| Tabela 49 - Relatório da 19ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 210 |
| Tabela 50 - Relatório da 20ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 211 |
| Tabela 51 - Relatório da 21ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 212 |
| Tabela 52 - Relatório da 22ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 213 |
| Tabela 53 - Relatório da 23ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 214 |
| Tabela 54 - Relatório da 24ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 214 |
| Tabela 55 - Relatório da 25ª Aula Assistida (Aluna C)..... | 215 |
| Tabela 56 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna D) | 216 |
| Tabela 57 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna D) | 217 |
| Tabela 58 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna D) | 218 |
| Tabela 59 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna D) | 218 |
| Tabela 60 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna D) | 219 |
| Tabela 61 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna D) | 220 |
| Tabela 62 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna D) | 221 |
| Tabela 63 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna D) | 221 |
| Tabela 64 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna D) | 222 |
| Tabela 65 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna D) | 224 |
| Tabela 66 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna D) | 225 |
| Tabela 67 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna D) | 226 |
| Tabela 68 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna D) | 227 |
| Tabela 69 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna D) | 227 |
| Tabela 70 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna D) | 228 |
| Tabela 71 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna D) | 229 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 72 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 230 |
| Tabela 73 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 231 |
| Tabela 74 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 232 |
| Tabela 75 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 233 |
| Tabela 76 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 235 |
| Tabela 77 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 236 |
| Tabela 78 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 237 |
| Tabela 79 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 237 |
| Tabela 80 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 238 |
| Tabela 81 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 239 |
| Tabela 82 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 240 |
| Tabela 83 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 241 |
| Tabela 84 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 242 |
| Tabela 85 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 242 |
| Tabela 86 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 243 |
| Tabela 87 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluno E)..... | 244 |
| Tabela 88 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 245 |
| Tabela 89 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 245 |
| Tabela 90 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 246 |
| Tabela 91 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 246 |
| Tabela 92 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 247 |
| Tabela 93 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 248 |
| Tabela 94 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 249 |
| Tabela 95 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 249 |
| Tabela 96 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 250 |
| Tabela 97 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 250 |
| Tabela 98 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 251 |
| Tabela 99 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 252 |
| Tabela 100 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 253 |
| Tabela 101 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 253 |
| Tabela 102 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna F)..... | 253 |
| Tabela 103 – Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 254 |
| Tabela 104 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 255 |
| Tabela 105 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 256 |
| Tabela 106 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluna D)..... | 257 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 107 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 259 |
| Tabela 108 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 260 |
| Tabela 109 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 262 |
| Tabela 110 - Planificação e Relatório da 8ª Aula Coadjuvada (Aluna D)..... | 263 |
| Tabela 111 - Planificação e Relatório da 9ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluna D)..... | 264 |
| Tabela 112 - Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 265 |
| Tabela 113 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 267 |
| Tabela 114 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 268 |
| Tabela 115 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 270 |
| Tabela 116 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluno E) | 271 |
| Tabela 117 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 273 |
| Tabela 118 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada (Aluno E) | 274 |
| Tabela 119 - Planificação e Relatório da 8ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluno E) | 275 |
| Tabela 120 - Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluna F) | 276 |
| Tabela 121 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluna F) | 277 |
| Tabela 122 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluna F) | 278 |
| Tabela 123 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada (Aluna F) | 279 |
| Tabela 124 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluna F)..... | 280 |
| Tabela 125 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluna F) | 282 |
| Tabela 126 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluna F)..... | 282 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Objetivos dos processos educacionais artísticos organizados em três áreas do saber: Dimensão dos Processos Cognitivo, Afetivo e Psico-Motor (Programa das Disciplinas de Instrumento do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro) | 148 |
| Figura 2 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (1º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro..... | 153 |
| Figura 3 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (2º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro..... | 153 |
| Figura 4 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (3º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro..... | 154 |
| Figura 5 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (5º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro..... | 154 |

1. Introdução

A segunda parte deste documento é constituída pelo Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, disciplina integrante do plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, tendo a mesma sido realizada no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, no ano letivo de 2021/2022. Serão descritos vários aspetos fundamentais das atividades que contribuíram para a Prática de Ensino Supervisionada, divididas nas seguintes seções: 1) contexto da instituição de acolhimento, sendo referidos aspetos da sua história, bem como qual a estrutura organizacional da escola, estratégias, objetivos e oferta educativa do Conservatório; 2) funcionamento da disciplina de Piano no que toca a aspetos como objetivos, estratégias, conteúdos e matrizes de avaliação; 3) perfil geral dos alunos cujas aulas tenham sido assistidas e/ou coadjuvadas pela professora estagiária, tal como um breve perfil do professor Orientador Cooperante; 4) planificações e relatórios das aulas assistidas e coadjuvadas; 5) planificação e realização das atividades extracurriculares; 6) reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada, no que toca ao percurso da professora estagiária no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro.

Ao longo do ano letivo, a professora estagiária acompanhou 6 alunos/as, sendo uma das aulas assistidas coletiva. De forma a garantir que os/as alunos/as descritos neste documento mantenham o seu anonimato, estão referenciados como Aluna A (2º Grau), Aluno B (1º Grau), Aluna C (1º Grau), Aluna D (2º Grau), Aluno E (3º Grau), Aluna F (5º Grau). Apenas foram lecionadas aulas coadjuvadas aos Alunos D, E e F. No que toca à participação ativa em atividades do Conservatório, foram sentidas algumas dificuldades, uma vez que devido à Covid-19, muitas atividades acabaram por ser canceladas. Ainda assim, foram planeadas duas atividades em conjunto com o Departamento Curricular de Instrumentos de Tecla e ainda a participação numa atividade realizada pelos/as professores/as de Piano do Conservatório. Esta prática pedagógica foi supervisionada pelos professores João Bettencourt da Câmara (orientador científico) e Nuno Caçote (orientador cooperante).

A Prática de Ensino Supervisionada provou ser uma experiência de extrema importância para a futura vida profissional da professora estagiária, uma vez que a mesma conseguiu contactar diretamente pela primeira vez com a organização interna de uma escola de ensino público de música. Tal também foi possível devido à participação sempre ativa do orientador cooperante, que envolveu sempre a aluna estagiária no maior número possível de atividades, deixando sempre comentários construtivos após cada aula coadjuvada. Para além

disso, foi também importante contactar com alunos de diferentes níveis e graus escolares, uma vez que esta será a realidade dos alunos do Mestrado em Ensino de Música quando iniciarem a sua vida profissional, após conclusão do curso.

2. Contextualização da Instituição de Acolhimento

2.1 O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro – história e enquadramento com o meio envolvente

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro (CMCGA), primeiramente designado como Conservatório Regional de Aveiro, foi fundado em 1960 pelo Dr. Orlando de Oliveira. Na altura, o Conservatório era uma associação cultural que ensinava música, dança e artes plásticas, tendo sido o primeiro Conservatório Regional a ser criado em solo nacional. Foram várias as entidades que permitiram a criação deste espaço de ensino, tal como a Fundação Calouste Gulbenkian, o Ministério da Educação Nacional, o Governo Civil de Aveiro, a Junta Distrital e a Câmara Municipal de Aveiro. Uma vez que os primeiros anos de história do Conservatório não foram fáceis em termos financeiros, apenas com a colaboração de todas estas entidades foi possível a criação daquilo que é hoje o CMCGA. Existiu ainda um núcleo de sócios e uma gestão competente que permitiram garantir a viabilidade desta escola.

No que toca à oferta curricular, no ano letivo de 1960/1961, para além das disciplinas ligadas à área da música, existiam ainda as disciplinas de Ballet e Italiano. Nos anos seguintes, tiveram início também os cursos de Inglês, Francês e Alemão, sendo o Português a última disciplina a ser introduzida. Para além dos problemas financeiros, existia ainda um constrangimento adicional no que toca ao espaço físico utilizado pelo Conservatório, que nos primeiros dois anos letivos se viu instalado no Liceu Nacional de Aveiro. A partir de 1962, passou a ocupar de forma autónoma um edifício na Rua dos Combatentes da Grande Guerra, nº 2. Por não apresentar condições suficientes para a instalação de uma escola, em 1971, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, o CMCGA passou a ocupar as instalações onde se encontra nos dias de hoje.

O CMCGA passa a ser uma escola pública no dia 1 de outubro de 1985. Esta alteração foi decretada pelo Governo mediante a publicação da Portaria nº 500/85 de 24 de julho, e pretendeu salvaguardar a continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido em Aveiro por este estabelecimento de ensino.

Neste momento, o CMCGA encontra-se mais focado no ensino da música, ainda que tente diversificar a sua oferta formativa tanto no âmbito da música (Jazz), como tendo em conta

outras áreas artísticas (dança, artes plásticas e teatro). O número de alunos que frequentam o Conservatório ronda os 600, aproximadamente.

2.2 Oferta Formativa

O CMCGA oferece cursos de diferentes instrumentos, áreas relacionadas com a música e expressões artísticas e línguas, tais como: acordeão; cravo; órgão; piano; acompanhamento e improvisação; baixo cifrado; instrumento de tecla; flauta de bisel; flauta transversal; oboé; clarinete; fagote; saxofone; trompa; trompete; trombone; bombardino; tuba; percussão; violino; viola; violoncelo; contrabaixo; guitarra; harpa; técnica vocal; educação vocal; classes de conjunto; coro; teatro; dança; italiano; alemão; formação musical; ciências musicais.

A aprendizagem musical no CMCGA encontra-se dividida em três níveis de ensino:

- Iniciação: que corresponde ao 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano de escolaridade)
- Curso Básico: que corresponde aos 2º e 3º ciclos do ensino básico (5º ao 9º de escolaridade)
- Curso Secundário: que corresponde aos 10º, 11º, e 12º anos de escolaridade

Os cursos básicos e secundários podem ser frequentados em dois regimes diferentes (Articulado e Supletivo):

- Regime Articulado do Curso Básico: redução progressiva do currículo geral na escola e um reforço do currículo específico no Conservatório. Este tipo de regime permite o desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes relativas a uma educação básica dentro da escolaridade obrigatória. Existe uma articulação com a escola da componente geral (tendo em conta os protocolos existentes) e a escola de ensino artístico especializado.
- Regime Articulado do Curso Secundário: Os alunos apenas frequentam a componente geral de todos os cursos secundários, numa escola desse nível, frequentando as componentes científica e técnica no Conservatório.
- Regime Supletivo Básico e Secundário: Os alunos frequentam a totalidade do currículo geral na escola, cumulativamente com o currículo específico no Conservatório.

As aulas de instrumento são individuais ou coletivas, como no caso da Iniciação ou do Curso Básico, tendo a duração de 45 minutos. Os alunos em regime articulado contam com

dois blocos de 45 minutos por semana, enquanto que os alunos do regime supletivo apenas têm uma aula de 45 minutos por semana.

Além desta vasta oferta educativa, todos os anos são ainda organizadas diversas atividades e eventos que enriquecem o ambiente cultural da escola e do concelho de Aveiro. Algumas atividades com maior destaque são: audições de classe; masterclasses de instrumento; concurso interno de instrumentistas; concertos didáticos; concertos pedagógicos; concertos de professores e/ou convidados. O CMCGA desenvolve ainda várias parcerias com diversas instituições da cidade, através da organização de concertos e intercâmbios culturais com o Museu de Aveiro, a Universidade de Aveiro, o Teatro Aveirense, a Associação Arte e Cultura de Aveiro, entre outros. Existe ainda um plano de Internacionalização, que engloba programas como Erasmus+, Comenius e o Programa Procultura, em parceria com os países PALOP, nomeadamente Moçambique e Angola.

No CMCGA têm sido também desenvolvidos agrupamentos musicais de diferentes dimensões e dedicados a várias formas de expressão musical, tendo apresentações tanto dentro como fora do Conservatório. Todos estes grupos se encontram disponíveis para a realização de concertos na cidade de Aveiro, mediante o contacto prévio com os responsáveis por cada grupo, sendo eles: Coro Complementar; Orquestra do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico; Orquestra Sinfónica; Big Band; Banda Sinfónica.

2.3 Instalações e Equipamentos

O CMCGA apresenta diversos espaços bem organizados e delimitados consoante as suas especificidades. Para além de inúmeras salas de estudo e salas de aula nos dois pisos que constituem o edifício, existem ainda os seguintes espaços: Serviços de Administração Escolar (Secretaria); Biblioteca (onde podem ser requisitados inúmeros livros e partituras tanto pelos/as professores, como pelos/as alunos/as); Direção; Bar; Sala de Convívio de Alunos; Sala de Professores; Reprografia.

Para além destas instalações, é ainda possível a cedência e aluguer de todos os instrumentos musicais lecionados no Conservatório.

2.4 Objetivos Educativos

Os Objetivos Educativos podem ser encontrados no documento Critérios de Avaliação e Programa da Disciplina dos vários instrumentos lecionados no Conservatório, sendo

transversais a todos eles. Dentro de cada documento, os objetivos para cada instrumento estão organizados de acordo com os vários níveis de ensino. Os objetivos gerais foram pensados de acordo com os objetivos do departamento a que cada instrumento está associado e os objetivos específicos foram elaborados de acordo com aquilo que se consideram ser as aprendizagens mínimas a desenvolver em cada ano e graus de ensino para cada instrumento específico.

Pode ainda ser encontrado um Objetivo Educativo Fundamental comum a todos os instrumentos: “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 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).” (Programa das Disciplinas de Instrumento do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro⁹).

Existem ainda três tabelas comuns a todos os documentos, onde estão descritas algumas competências gerais que devem ser aplicadas pelos/as alunos/as (Figura 1).

| 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 | | | | | |
| Comportamento, Atitude, Responsabilidade, Respeito, Emoção, Valores | Receção: Dar-se conta de factos, Predisposição para ouvir, Atenção seletiva | Resposta: Envolver-se (participar) na aprendizagem, Responder a estímulos, Apresentar ideias, Questionar ideias e conceitos, Seguir regras. | Atribuir valores a: Fenómenos, Objetos Comportamentos. | Organização de valores: Atribuir prioridades a valores Resolver conflitos entre valores Criar um sistema de valores | Interiorização: Adotar um sistema de valores, Praticar esse sistema | |
| Dimensão do Conhecimento | Dimensão do Processo Psico-Motor | | | | | |
| Reflexos Movimentos básicos Habilidades de perceção Movimentos aperfeiçoados | Conhecimento: Lembrar, Reconhecer Recordar | Compreensão: Comparar, Exemplificar, Inferir, Interpretar | Aplicação: Executar, Realizar | Análise: Atribuir, Diferenciar, Organizar | Avaliação: Criticar, Verificar | Síntese: Criar, Gerar, Planear, Produzir |

Figura 1 - Objetivos dos processos educacionais artísticos organizados em três áreas do saber: Dimensão dos Processos Cognitivo, Afetivo e Psico-Motor (Programa das Disciplinas de Instrumento do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro)

⁹ Todos os documentos podem ser encontrados no site oficial do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro.

2.5 Conclusão

O CMCGA exerce uma função indispensável para a comunidade na região de Aveiro. Ao longo dos últimos 50 anos, foram inúmeros os/as alunos/as que iniciaram e concluíram os seus estudos musicais neste Conservatório, prosseguindo por vezes para o Ensino Superior e desenvolvendo a sua atividade profissional na área da música, ocupando muitos/as deles/as posições de relevo no plano nacional. Para além disso, o CMCGA participa de forma bastante ativa na vida do município de Aveiro, colaborando com um grande número de entidades e realizando diversos programas educativos onde os/as alunos/as podem participar e desenvolver as suas competências na área da música. Os/As professores/as do CMCGA mostram-se também bastante ativos no planeamento de diversas atividades, estando sempre abertos a novas experiências realizadas tanto por entidades internas como externas ao Conservatório. Estas atividades encontram-se ligadas não só à área da música ou do respetivo instrumento de cada Departamento Curricular, mas também às outras áreas artísticas (dança; teatro; entre outras), incluindo os diferentes ciclos e turmas que constituem o Conservatório. Este tipo de atividades são planeadas tentando sempre uma articulação entre todos os intervenientes, abrangendo os professores estagiários, de modo a dinamizar qualquer atividade realizada.

Quanto à organização interna, apresenta uma estrutura bem definida cujo modelo respeita quatro documentos em constante alteração e atualização: Projeto Educativo; Plano Estratégico de Desenvolvimento; Regulamento Interno; Critérios de Avaliação.

Nas instalações do Conservatório podem ser encontrados vários equipamentos que disponibilizam apoio e materiais aos alunos, consoante as suas necessidades. O CMCGA tem ainda um *site* próprio, onde são partilhadas as últimas notícias e novidades sobre o Conservatório e onde se podem consultar os vários documentos já referidos. De notar que, de momento, o Projeto Educativo se encontra em revisão e, por isso, não está disponível *online*.

3. Contextualização da disciplina de Instrumento – Piano

3.1 Introdução

No ano letivo 2021/2022, a disciplina de Piano foi lecionada por sete professores: Eva Ribau; Florence Lobo; Nuno Caçote; Patrícia Sousa; Regina Castro; Teresa Macedo; Gustavo Martins. Toda a informação relevante sobre a disciplina encontra-se num conjunto de vários documentos divididos entre Iniciação, Ensino Básico (2º Ciclo e 3º Ciclo) e Secundário, intitulado “Critérios de Avaliação e Programa da Disciplina de Piano”. Nesta seção, serão assim apresentadas algumas informações relevantes relacionadas com os vários níveis de ensino dos/as alunos/as cujas aulas foram assistidas e/ou coadjuvadas pela professora estagiária.

3.2 Objetivos específicos transversais a todo o percurso académico pianístico

- Desenvolver a coordenação psico-motora;
- Desenvolver o sentido da pulsação/ritmo/fraseio;
- Promover a igualdade sonora/digital;
- Promover a utilização correta da dedilhação.

3.3 Objetivos específicos transversais aos 2º e 3º Ciclos

- Desenvolver a agilidade e segurança na execução;
- Promover a capacidade de memorização e concentração;
- Promover a capacidade de formulação e apreciação crítica.

3.4 Objetivos Gerais do 2º Ciclo e 3º Ciclo do Curso Básico

- Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Fomentar a integração do aluno no seio na comunidade educativa tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo

3.5 Objetivos Específicos dos 2º e 3º Ciclos do Curso Básico

- Promover a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;
- Inculcar hábitos de estudo;
- Desenvolver a coordenação psico-motora;
- Dar continuidade ao desenvolvimento da igualdade digital;
- 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;
- Utilização correta dos pedais;
- Desenvolver as capacidades performativas, tendo em vista a formação do aluno como futuro executante.

3.6 Conteúdo Programático

1º Grau

- Seis escalas maiores e/ou menores e escala cromática, na extensão de duas oitavas, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito e suas inversões na extensão de uma oitava;

- Seis estudos a escolher entre: Czerny Op.599 (a partir do n.º 11) e/ou Bradley e/ou outros livros de idêntica dificuldade;

- Uma obra polifónica;

- Um andamento de Sonatina;

- Três peças.

2º Grau

- Seis escalas maiores e menores harmónicas, não sendo necessário serem homónimas, escala cromática, na extensão de quatro oitavas, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito maior e menor com inversões, na extensão de duas oitavas;

- Quatro estudos a escolher entre: Czerny Op.599 (a partir do n.º 45) e/ou Op.849 e/ou Heller Op.46 e/ou outros de idêntica dificuldade ou superior;

- Duas peças de J. S. Bach a escolher entre: Livro de Anna Magdalena Bach e/ou 23 Peças Fáceis;

- Uma Sonatina completa;

- Duas peças.

3º Grau

- Todas as escalas maiores e homónimas menores harmónicas, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito maior e menor com inversões e escala cromática, na extensão de quatro oitavas.

- Quatro estudos a escolher entre: Czerny Op.849 e/ou Czerny Op.299 e/ou Heller Op.45 e/ou Heller Op.46 e/ou Heller Op.47 e/ou outros de idêntica dificuldade ou superior;

- Duas peças de J. S. Bach a escolher entre: 23 peças fáceis e/ou Invenções a duas vozes;

- Uma Sonatina ou um andamento de Sonata;

- Uma peça estrangeira;

- Uma peça portuguesa.

5º Grau

- Todas as escalas maiores e homónimas menores harmónicas à distância de oitava, décima e sexta, respetivos arpejos sobre o acorde perfeito maior e menor com inversões, escala cromática, na extensão de quatro oitavas;

- Quatro estudos a escolher entre: Czerny Op.740 e/ou Czerny Op.299 (a partir do n.º 20) e/ou Cramer e/ou Estudos dos 1º, 2º e 3º anos do Curso Superior e/ou Estudos de 7º e 8º grau da experiência pedagógica;

- Duas peças de J. S. Bach a escolher entre: Invenções a duas e/ou três vozes;

- Uma Sonata completa;

- Uma peça de autor português;

- Uma peça de autor estrangeiro.

3.7 Matrizes de Avaliação

Em todos os graus, são realizadas por ano duas provas (um 1º Teste para todos os graus e uma Prova Final para os 1º e 3º Graus ou uma Prova Global para os 2º e 5º Graus), sendo assim a avaliação semestral. Dependendo do grau onde o/a aluno/a se encontre, o programa da Prova Final/Global é sorteado com mais ou menos tempo de antecedência: uma semana para os 1º e 3º Graus; quinze dias para o 2º Grau; um mês para o 5º Grau. Para além das provas semestrais, o desempenho de cada aluno/a é ainda avaliado continuamente pelo/a professor/a dentro da sala de aula, bem como através da participação dos/as alunos/as em audições organizadas pelo Conservatório.

Apresentam-se de seguida os conteúdos a serem apresentados em cada teste semestral, organizados por grau:

1º Grau

| 1º Teste | | Prova Final (Programa sorteado com uma semana de antecedência) | |
|----------------------------|----|--|----|
| 1 escala a sortear entre 2 | 30 | 1 estudo a sortear entre 2 (diferentes dos apresentados no 1º teste) | 25 |
| 1 estudo a sortear entre 2 | 35 | 1 obra polifónica | 25 |
| 1 peça | 35 | 1 andamento de sonatina | 25 |
| | | 1 peça (diferente da apresentada no 1º teste) | 25 |

Figura 2 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (1º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro

2º Grau

| 1º Teste | | Prova Global (Programa sorteado com quinze dias de antecedência) | |
|--|-------|--|----|
| 1 escala maior a sortear entre 2 e 1 escala menor a sortear entre 2 | 25 | 1 escala maior a sortear entre 6 e 1 escala menor a sortear entre 6 | 20 |
| 1 estudo a sortear entre 2 | 25 | 1 estudo a sortear entre 4 | 20 |
| 1 peça de Bach | 25 | 1 peça de J.S. Bach a sortear entre 2 | 20 |
| 1 peça | 25 | 1 andamento de sonatina a sortear | 20 |
| _____ | _____ | 1 peça à escolha do candidato | 20 |

Figura 3 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (2º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro

3º Grau

| 1º Teste | | Prova Final (Programa sorteado com uma semana de antecedência) | |
|-------------------------------------|----|--|----|
| 1 escala e arpejo a sortear entre 4 | 25 | 1 estudo a sortear entre 2 (diferentes do apresentado no 1º teste) | 25 |
| 1 estudo | 25 | 1 Bach (diferente do apresentado no 1º teste) | 25 |
| 1 Bach | 25 | 1 andamento de sonatina sorteado ou andamento de sonata | 25 |
| 1 peça | 25 | 1 peça (diferente da apresentada 1º teste) | 25 |

Figura 4 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (3º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro

5º Grau

| 1º Teste | | PROVA GLOBAL Programa sorteado com um mês de antecedência. | |
|-------------------------------------|----|--|----|
| 1 escala e arpejo a sortear entre 4 | 20 | 1 estudo sorteado entre 4 | 20 |
| 1 estudo | 20 | 1 Bach sorteado entre 2 | 20 |
| 1 Bach | 20 | 1 andamento de sonata sorteado | 20 |
| 1 andamento de sonata | 20 | 1 peça de autor português | 20 |
| 1 peça | 20 | 1 peça de autor estrangeiro | 20 |

Figura 5 - Matriz de Avaliação da Disciplina de Piano (5º Grau) do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro

4. Caracterização dos/as alunos/as e do orientador cooperante

Esta seção tem como principal objetivo traçar um perfil comportamental dos/as alunos/as e do orientador cooperante, bem como das relações estabelecidas entre os dois. As informações descritas são fundamentadas em observações diretas feitas pela professora estagiária e em informações transmitidas pelo orientador cooperante ao longo do ano letivo. De forma a escolher os/as alunos/as que seriam acompanhados/as pela professora estagiária durante a PES, o professor cooperante e a professora estagiária procederam a vários diálogos no sentido de perceber que aulas seriam mais importantes de serem coadjuvadas e assistidas, com o objetivo de escolher alunos/as em diferentes graus, que proporcionassem uma experiência mais enriquecedora para a professora estagiária. Desta forma, escolheu-se o acompanhamento das aulas de 3 alunos/as (sendo uma das aulas coletiva) e a coadjuvação letiva de outros 3 alunos/as.

4.1 Aluna A – 2º Grau

No que toca ao percurso geral da aluna na disciplina, podemos salientar o seu interesse e empenho para com a mesma, embora ao longo das aulas fossem notórios alguns problemas relacionados com a produtividade do estudo em casa. Ainda assim, a aluna foi cumprindo sempre com aquilo que foi pedido pelo professor, evoluindo ao longo das semanas.

Em relação a questões técnicas, é importante referir que a aluna apresenta algumas dificuldades no que toca à postura do braço e do pulso em relação ao teclado, competência que foi muito trabalhada pelo professor ao longo do ano letivo (especialmente depois da realização da 1ª prova semestral). Para além de alguns problemas na correta articulação dos dedos, como deixar os mesmos “quebrarem” na execução de passagens mais rápidas, a aluna deixava ainda descair demasiado os pulsos. A maior dificuldade sentida pelo professor em corrigir estes erros mecânicos e técnicos pôde ser observada ao longo das aulas, uma vez que a aluna se esquecia frequentemente de corrigir estes problemas sozinha, tendo o professor de referir os erros várias vezes em voz alta.

Para além disso, notava-se muitas vezes uma impaciência por parte da aluna no que concerne à leitura de partituras ou à correção de erros em peças que estivessem a ser trabalhadas, uma vez que quando incentivada pelo professor a realizar algum trabalho

autónomo na sala de aula, a aluna se mexia muito de um lado para o outro no banco quando cometia um erro ou respondia a uma pergunta de forma errada. Neste sentido, o professor tentou sempre encorajar a aluna a pensar por si própria, trabalhando essa competência de forma mais ativa e de modo a perceber se a aluna conseguiria realizar um estudo mais eficaz em casa ao terminar cada aula.

4.2 Aluno B – 1º Grau

Comparando o percurso do Aluno B com outros/as alunos/as, este foi talvez aquele que menos problemas apresentou a nível técnico. Este aspeto foi várias vezes enaltecido pelo professor cooperante, que dialogou durante as aulas com o aluno no sentido de lhe mostrar que a sua posição ao teclado está já bastante desenvolvida para o grau em que se encontra. Ainda assim, o aluno mostrou uma evolução menor em termos de musicalidade, algo que também começou a ser trabalhado com mais atenção pelo professor depois da primeira prova semestral. No geral, o aluno surpreendeu pela positiva quando comparamos o trabalho feito entre o primeiro e o segundo semestre. No início do ano, foi comentado pelo professor que existia um receio do aluno não terminar o 1º grau no presente ano letivo. Ao longo das semanas, o aluno foi apresentando um trabalho muito consistente, permitindo-lhe trabalhar todos os conteúdos pedidos para a disciplina de forma bem sucedida.

Ainda assim, uma das principais dificuldades sentidas durante as aulas esteve relacionada com o nível de atenção que o aluno conseguia manter em períodos de tempo mais longos, uma vez que o mesmo se distraía várias vezes entre diferentes exercícios/conteúdos. Contudo, de aula para aula, o aluno conseguiu surpreender pela positiva o professor, tendo uma leitura à primeira vista bastante desenvolvida, o que lhe permitiu estudar as suas peças de forma muito mais rápida. Além disso, quando conseguia estar mais atento nas aulas, o aluno apreendia todos os conceitos explicados pelo professor sem necessitar de muitas repetições, o que mostra também o seu desenvolvimento na disciplina.

4.3 Aluna C – 1º Grau

A Aluna C apenas começou a ter aulas com o professor Nuno Caçote no presente ano letivo, tendo sido acompanhada em anos letivos passados por outro professor. O percurso musical da Aluna C é algo que deve ser realçado, uma vez que a mesma para além do piano estuda ainda violino. No seio familiar, a música parece ter também uma extrema importância,

algo que acaba por se refletir no estudo individual da aluna. De aula para a aula, notou-se uma boa evolução na disciplina, algo que se observou de forma mais acentuada quando o professor escolheu uma peça mais avançada para o seu grau antes da prova de segundo semestre (“June” de António Pinho Vargas). Tanto nesta como noutras peças estudadas pela aluna, constatou-se que a leitura da mesma já é bastante avançada, conseguindo o professor trabalhar outros conteúdos durante as aulas.

Em termos técnicos, a aluna apresenta ainda algumas dificuldades no que toca à articulação dos dedos, “quebrando” por vezes os mesmos na execução das escalas e arpejos ou em peças com passagens mais rápidas. Para além disso, o professor passou também algumas aulas a corrigir a postura da aluna ao piano, uma vez que o seu quinto dedo ainda tocava muito deitado sobre as teclas. A aluna muitas vezes dobrava também as costas demasiado sobre o piano, algo que pode também ter afetado a sua técnica pianística. Apesar da clara evolução da aluna, por vezes perdia-se algum tempo de aula, na medida em que tinham de voltar a ser repetidas várias indicações dadas pelo professor na correção deste tipo de erros técnicos, pois a aluna parecia esquecer-se dos mesmos quando não tinha ninguém a lembra-la de que eles continuavam a acontecer. Apesar destas dificuldades, a nível musical verificou-se que a aluna tem já uma boa perceção daquilo que deve ser feito nas várias peças, realizando diferentes dinâmicas de acordo com as indicações do professor.

Em casa, notava-se ainda que o estudo da aluna era produtivo e eficiente para o grau em que se encontra, sendo a leitura da aluna bastante avançada. De aula para aula, todos os conteúdos pedidos pelo professor eram trabalhados em casa previamente, tornando todo o plano de aula mais fácil de executar.

4.4 Aluna D – 2º Grau

A Aluna D, embora se encontre a frequentar o 2º grau, mudou de docente este ano letivo e, sendo assim, nas primeiras aulas foi notória a tentativa do professor de conhecer melhor a aluna tanto dentro como fora da sala de aula, percebendo qual seria a melhor maneira de orientar as aulas de piano para que a aluna tivesse um ano letivo produtivo, apesar da mudança de professores. Sendo uma aluna bastante intuitiva em termos musicais, esta adaptação não se mostrou difícil, tendo o ano letivo decorrido sem qualquer problema de maior preocupação. Além disso, a aluna frequenta outras atividades extracurriculares ligadas às Artes, como o Teatro, o que facilita por vezes a compreensão de certos conceitos nas aulas de Piano.

Durante as aulas, contactou-se que a aluna tinha um grande interesse pela disciplina, cumprindo com todas as tarefas apresentadas na aula tanto pelo professor como pela professora estagiária. Ainda assim, por vezes de aula para aula certas seções trabalhadas numa mesma peça não apresentavam grandes melhorias, o que pode ser explicado por um estudo menos produtivo da aluna. Apesar deste cenário, sempre que questionada nas aulas sobre como resolver um determinado problema em casa, a aluna parecia saber responder, estando sempre bastante atenta à sua própria performance.

Foram ainda trabalhados vários aspetos técnicos, nomeadamente na execução das escalas e arpejos e/ou de variados estudos. Neste sentido, durante o ano letivo tentou fazer-se um trabalho que auxiliasse a aluna em termos de articulação dos dedos, especialmente em passagens com notas rápidas. Apesar disso, é de realçar que a aluna apresenta uma postura ao teclado já bastante adequada para o nível em que se encontra, utilizando aos poucos o movimento do braço e do pulso para a execução de diferentes timbres e dinâmicas no piano.

4.5 Aluno E – 3º Grau

O Aluno E vive num meio familiar onde a música se encontra bastante enraizada, tendo o professor utilizado este cenário como um auxílio às aulas, falando diversas vezes com os pais do aluno sobre aquilo que estava a ser trabalhado e sobre o estudo que o mesmo deveria fazer em casa. Todavia, o estudo individual do aluno não se evidenciou muito produtivo, sendo que nas aulas o professor precisou de repetir as mesmas indicações e os meus exercícios várias vezes de semana para semana e, quando questionado sobre se tinha estudado uma determinada passagem em casa tal como tinha sido trabalhado nas aulas, o aluno muitas das vezes respondia que não. Nestas aulas, o professor necessitava de algum tempo para conversar com o aluno sobre os objetivos propostos para o ano letivo, delineando várias vezes as tarefas que deveriam ser realizadas.

Para além disso, foram sentidos alguns contratempos na preparação do aluno para as provas semestrais, uma vez que algumas peças foram trabalhadas com pouco tempo de antecedência. Isto deveu-se a problemas encontrados no estudo em casa, uma vez que por várias vezes o aluno não trazia as passagens lidas a mãos juntas para a aula, mesmo quando pedido pelo professor. Devido a este fator, alguns conteúdos não foram aprofundados de forma mais detalhada pelo aluno, o que trouxe algumas inseguranças durante as provas.

Apesar das dificuldades sentidas, notou-se uma evolução de aula para aula, sendo que o aluno apresenta várias facilidades no que toca ao estudo do instrumento. Pode-se ainda referir que o professor utilizou também algum tempo de aula com o aluno a rever conteúdos lecionados nas aulas de Formação Musical dado que, por vezes, o professor colocava certas questões (como por exemplo na execução das escalas) que ficavam sem resposta por parte do aluno. Após algumas explicações do professor, o aluno conseguia compreender e aplicar todos os conceitos.

4.6 Aluna F – 5º Grau

No que toca ao percurso da Aluna F no presente ano letivo, importa referir primeiro questões importantes relacionadas com anos letivos passados, nomeadamente aqueles que foram o 3º e 4º Grau da aluna. No ano letivo passado, em parte devido ao contexto pós aulas *online* relacionadas com o estado pandémico em que se encontrava o país, colocou-se a possibilidade entre professor, pais e aluna da mesma não transitar de grau, frequentando desta forma o 4º Grau durante mais um ano letivo do que o suposto. Tal acabou por não acontecer, tendo a aluna transitado para o 5º Grau. Ainda assim, o presente ano letivo mostrou-se algo complicado, tendo voltado a surgir a questão de uma possível reprovação no final do ano, desta vez ficando a aluna retida no 5º Grau.

Desta forma, muito do trabalho feito durante as aulas do presente ano letivo passou por uma leitura das partituras que poderia ser feita pela aluna em casa. Ainda assim, o professor cooperante e a professora estagiária conseguiram aos poucos introduzir nas aulas questões relacionadas com musicalidade e carácter das peças que estavam a ser trabalhadas, ainda que este tipo de questões pareçam estar pouco aprofundadas por parte da aluna. Podem ainda ser referidos alguns problemas técnicos, como o facto de a aluna não apresentar uma correta postura ao piano, nomeadamente no que toca à posição da mão em relação ao teclado, “quebrando” os dedos ao articular os mesmos.

Sentiu-se ainda outra grande dificuldade nas aulas, relacionadas com a falta de estudo da aluna em casa. Muitas das vezes, especialmente antes da prova de segundo semestre, tiveram de voltar a ser revistas peças trabalhadas antes da prova de primeiro semestre, o que tirou algum tempo de aula que poderia ter sido utilizado para consolidar as peças e para que a aluna se sentisse mais segura na execução das mesmas nas duas provas semestrais. Em relação às provas, podemos ainda referir que na primeira prova realizada a aluna preparou um dos conteúdos com pouco tempo de antecedência. Por essa razão, na prova a execução de uma

das peças foi terminada a meio pelos/as jurados/as, o que exemplifica o estudo menos produtivo da aluna.

4.2 Biografia e perfil do professor Orientador Cooperante – Nuno Caçote

Nuno Caçote iniciou os seus estudos com a professora Aida Monteiro, tendo frequentado a Escola de Música do Porto, onde estudou com Hélia Soveral e Madalena Soveral. Estudou ainda no Conservatório de Música do Porto com Maria José Souza Guedes e em 1998 ingressou na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo no Porto, na classe da professora Sofia Lourenço. Em 2000, foi aceite na Hochschule für Musik und Theater em Hannover, na classe do professor Markus Groh. Em 2010, obteve o grau de mestre em Piano – ramo Performance na Universidade de Aveiro e é doutorado pela Universidade de Évora em Música – Ramo Interpretação (Piano), tendo investigado a vida e a obra para piano do compositor Pedro Blanco.

Frequentou cursos de alto aperfeiçoamento com: Helena Sá e Costa, Vladimir Viardo, Tânia Achat, Paul Badura-Skoda e Jaroslaw Drzewiecki. Foi distinguido com prémios em concursos nacionais de piano.

Foi solista com várias orquestras e ensembles de renome como por exemplo a Orquestra Nacional do Porto ou o grupo de percussão Drumming, trabalhando sob a direção de maestros como David Lloyd, Elie Octors, Ivo Cruz, e Fernando Marinho. Enquanto pianista, tem participado regularmente em diversos concertos, recitais e festivais de música dos quais se destacam: Congressos da EPTA (European Piano Teachers Association), o Festival de Música de Bebersee na Alemanha, o Festival Ludwig Streicher e o Festival de Musica Española de Léon em Espanha, o Festival Internacional de Música de Coimbra ou o festival Cistermúsica em Alcobça. Realizou gravações para a RDP. É frequentemente convidado para orientar masterclasses de piano, para orar em conferências e palestras relacionadas com o ensino da música e para integrar júris de concursos nacionais e internacionais de piano. Como compositor/músico/ator tem incursões regulares em diversos espetáculos de teatro e programas de TV colaborando regularmente com companhias de teatro como o Seiva Trupe ou o Stand da Comédia.

Atualmente exerce funções como docente no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, em Aveiro e na Universidade Católica, no Porto.

No que toca ao seu perfil enquanto professor, é bastante evidente que o mesmo tenta sempre alterar a sua forma de ensinar consoante o/a aluno/a, percebendo qual o perfil dos/das mesmos/as e até o historial musical e não musical antes de começar qualquer aula. Para além disso, o professor tenta sempre que os/as alunos/as sejam mais autónomos/as no seu estudo individual, munindo-os/as de ferramentas que possam tornar o seu estudo o mais produtivo possível. Sendo assim, as aulas funcionam de forma muito ativa entre professor e aluno/a, através de um diálogo constante entre os dois, deixando questões aos/às alunos/as que os motivem cada vez mais para a disciplina e para o trabalho que ainda têm de fazer. Para além disso, o professor utiliza vários métodos e conceitos apreendidos em aulas de Didática (disciplina que leciona na Universidade Católica), preparando os/as seus/suas alunos/as para o desenvolvimento da sua própria performance. Durante as aulas, o professor reconhecia também a importância de explicar aos/às alunos/as quais os objetivos gerais e específicos a ter-se em conta tanto a curto prazo (nomeadamente de aula para aula) como a longo prazo (tendo em atenção possíveis provas e atuações em público).

5. Prática Instrumental (M32)

Ao longo do presente ano letivo, foram ainda assistidas algumas aulas de Prática Instrumental (PI), relacionadas com o grupo de recrutamento M32. Nestas, a professora estagiária escolheu acompanhar uma aula de piano a 4 mãos, lecionada pela professora Isabel Santos, a partir do final de novembro. De forma a garantir o anonimato das alunas, as mesmas serão designadas como Aluna 1 e Aluna 2, tendo executado a parte de primeiro e segundo piano, respetivamente. Durante as aulas, foram trabalhados dois conteúdos principais: Sonata para piano a 4 mãos, em Ré Maior, K. 381 de Mozart; “Trois Morceaux en Forme de Poire” de Erik Satie.

Em todas as aulas, a professora focou-se em vários aspetos musicais, tentando proporcionar às alunas uma experiência diferente daquilo a que estão habituadas nas outras aulas lecionadas no Conservatório. Desta forma foram utilizadas, por exemplo, várias metáforas que auxiliassem as alunas na interpretação das peças estudadas, como por exemplo a comparação de várias personagens das óperas de Mozart com as várias seções diferentes da Sonata em Ré Maior para 4 mãos. Além disso, a escolha de uma peça de Satie possibilitou também às alunas contactarem com um género musical menos trabalhado nas aulas de instrumento, providenciando novas ferramentas muito úteis no seu percurso na música. Durante as aulas, assistiram-se ainda a alguns vídeos com interpretações de diferentes pianistas através do recurso ao Youtube, discutindo aquilo que estava a ser feito e o que podia ou não ser aplicado durante as aulas. Para além de vários aspetos musicais, a professora tentou ainda trabalhar particularidades técnicas com as alunas, exemplificando várias vezes ao piano como utilizar todo o movimento do braço para conseguir executar corretamente uma determinada articulação ou na procura de timbres diferentes no piano. Foram ainda introduzidas questões relacionadas com a análise musical das peças, sendo discutida, por exemplo, a tonalidade das mesmas ou as várias cadências e harmonias utilizadas pelos compositores. Durante as aulas, foram ainda introduzidas diversas estratégias de estudo pela professora, procurando sempre proporcionar às alunas várias ferramentas que lhes permitissem desenvolver os conteúdos da disciplina de forma interessante e estimulante.

Ao longo de todo este trabalho, faltou apenas oportunidade de apresentar as peças em público. Em parte, no primeiro semestre, devido à situação pandémica pela qual o país passava, a direção do Conservatório decidiu cancelar qualquer evento público, incluindo audições. Por outro lado, devido à falta de estudo e às dificuldades técnicas sentidas pela

Aluna 2, não foi possível preparar uma peça de início ao fim a tempo da mesma ser apresentada em público.

Durante as aulas, a professora tentou ainda introduzir algumas opiniões da professora estagiária, mantendo um diálogo aberto entre professoras e alunas, discutindo diversas interpretações possíveis para uma mesma peça.

5.1 Perfil das Alunas 1 e 2

Ambas as alunas encontram-se a frequentar o 5º grau, tendo aulas individuais de Piano com o mesmo professor, o professor Nuno Caçote (já apresentado em seções anteriores deste documento). Em relação à Aluna 2, o perfil mais detalhado pode ser encontrado na seção 3.6 deste documento, uma vez que foi uma das alunas a que a professora estagiária assistiu e coadjuvou. No que toca à Aluna 1, o perfil da mesma foi traçado pela professora estagiária tendo em conta o que foi observado nas aulas de PI e os comentários feitos tanto pela professora Isabel Santos, como pelo professor Nuno Caçote.

A Aluna 1 mostrou-se bastante interessada tanto na disciplina de instrumento, como na disciplina de PI, evoluindo bastante de aula para aula. Para além disso, a aluna mostra um possível interesse em seguir o curso de Música no Ensino Superior, sendo uma aluna bastante musical e já muito completa em termos técnicos, precisando ainda de aperfeiçoar a utilização do braço e do pulso para conseguir executar melhor as peças que estão a ser estudadas nas aulas. Neste sentido, a motivação da aluna mostrou-se muito diferente da Aluna 2, algo que pode ter influenciado as aulas de PI, uma vez que a Aluna 2 estudava menos para as aulas e era necessária uma atenção diferente no que toca a este fator. Assim, nas várias peças trabalhadas, não se notava uma clara evolução de aula para a aula, dado que a professora da disciplina tinha de repetir os mesmos conteúdos várias vezes.

Notou-se ainda que este tipo de trabalho em conjunto nunca tinha sido realizado pelas duas alunas, uma vez que ao tocar as peças ao mesmo tempo eram encontrados problemas na junção das quatro mãos, como certas desigualdades rítmicas entre primeiro e segundo piano.

5.2 Biografia e perfil da professora Isabel Santos

Isabel Cristina Oliveira Santos iniciou os seus estudos musicais como bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian na Academia de Música de Santa Maria, com os professores

Otília Sá e Francisca Bastos. Estudou paralelamente com a pianista e pedagoga Helena Sá e Costa. Frequentou ainda a Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo onde concluiu a licenciatura na classe do professor Constantin Sandu.

Participou em estágios de curta duração com a professora Inga Desekster no Conservatório de S.Petersburgo e estou também com os professores Vitali Dotsenko, Fausto Neves e Helena Sá e Costa. Frequentou Masterclasses com Tania Ahot, Carlos Cebro, Vitali Margulis, Moura Castro, Nicole Henriot, Helena Sá e Costa, Jorge Moyano, Jaime Mota e Inga Desekster. Atualmente é professora de piano e professora acompanhadora no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Academia de Música do Orfeão de Ovar e Associação Cultural de Travanca.

Durante as aulas lecionadas foi visível a presença sempre ativa da professora em relação ao trabalho desenvolvido pelas alunas, mostrando-se sempre disponível para esclarecer dúvidas e desenvolver estratégias que auxiliassem as alunas a desenvolver o seu potencial pessoal máximo. Para além disso, toda a vivência e experiência profissional da professora transpareceu para as aulas, o que as tornou ainda mais produtivas.

6. Relatórios e Planificações das aulas assistidas/coadjuvadas

6.1 Relatórios

6.1.1 Aluna A e Aluno B (aula coletiva)

Tabela 6 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 1ª aula assistida | | 20/10/21 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A 1º Andamento da Sonatina No.3 em Dó Maior de Czerny | Melhorar os <i>staccato</i> ; Melhorar as mãos separadas; Correção de saltos entre registos do teclado. | Trabalhar os <i>staccato</i> num tempo lento e pensar num gesto mais curto e afirmativo; Trabalho lento para melhorar as hesitações nos saltos entre registos; Trabalhar por pequenas secções através de um "treino cirúrgico". | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Estudo Op.108, No.1 de Schytte | Correção de erros na leitura de notas Correção de articulações (<i>legato</i>); Trabalhar melhor as dinâmicas. | Para corrigir o <i>legato</i> na mão direita (o aluno estava a levantar as duas mãos quando só deveria levantar a esquerda) o professor tirou a mão esquerda do aluno do teclado no sítio certo para corrigir o erro; Repetição por pequenas secções (trabalhar lento; exagerar articulação); Pensar em agarrar as três últimas notas nas passagens com ritmo mais rápido. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Em relação à Aluna A, os objetivos propostos foram cumpridos e a aluna mostrou-se muito recetiva a todos os apontamentos feitos pelo professor na sala de aula, sendo que corrigiu a maior parte dos seus erros e percebeu o estudo mais cuidado que teria de fazer em casa. Em relação ao Aluno B, por ser uma aula partilhada, a atenção do mesmo não foi a melhor, sendo que o professor teve algumas vezes de lhe pedir para ter mais calma e estar mais atento à aula. O Aluno B conseguiu ainda corrigir a maior parte dos erros apesar das distrações. | | | |

Tabela 7 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 2ª aula assistida | | 27/10/21 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A 1º Andamento da Sonatina No.3 em Dó Maior de Czerny | Melhorar os <i>staccato</i> ; Aperfeiçoar as dinâmicas; Correção de articulações na mão direita; Correção de problemas de tensão no corpo; Correção da posição da mão direita no teclado. | Pensar num gesto mais curto e leve; Repetição de pequenas seções num tempo mais lento; Articular bem a mão direita para que o som seja mais limpo (dedos mais ativos); Agarrar as notas rápidas da mão direita para não correr o risco de acelerar na peça. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Escala de Dó M (mãos juntas; 1 oitava; arpejo e inversões) Estudo Op.108, No.1 de Schytte | Melhorar a articulação dos dedos na escala; Corrigir aspetos relacionados com o som e a articulação; Trabalhar os crescendos em notas rápidas da mão direita. | Trabalho com mãos separadas na escala e no arpejo; Repetir o arpejo duas vezes seguidas para a mão fixar a posição a ser adotada; Estudar as duas mãos em separado e depois juntar; "Truques" dados pelo professor para a leitura das notas na clave de Fá. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Em relação à Aluna A, o trabalho dos <i>staccato</i> ainda não é o desejado, apesar de já se notarem algumas melhorias. Os dedos da mão direita ainda se "colam" muito uns aos outros, o que impossibilita uma boa articulação dos dedos e, conseqüentemente, o som não sai tão "limpo". Por ser mais nervosa e ansiosa em certos contextos, a aluna apresenta alguns problemas de tensão no corpo (o que se pode dever ao facto de ter alguém para além do professor a assistir às suas aulas). Apesar disso, quando fica menos nervosa, a aluna consegue ser bastante musical. O professor mostrou-lhe ainda passagens semelhantes na 2ª parte da peça, de modo a que o trabalho de leitura em casa fosse mais rápido. Existe ainda um trabalho adicional a fazer em relação aos dois pulsos (os mesmos começaram a vir demasiado para baixo e a fazerem quase um ângulo de 90º em relação ao teclado). No que toca ao Aluno B, o aluno ainda apresenta algumas dificuldades em ler as notas na clave de Fá, sendo que trouxe alguns erros de leitura de casa e os mesmos tiveram de ser trabalhados. Em relação à escala, o aluno apenas tem de pensar em articular mais os dedos, especialmente nas notas finais. Falta ainda ao aluno algum trabalho que deve ser feito em casa depois das aulas.</p> | | | |

Tabela 8 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 3ª aula assistida | | 3/11/21 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Lá M, m harmónica e cromática Arpejo de Lá M e m | Corrigir dedilhações nos arpejos; Corrigir a posição do pulso. | Revisão das escalas e dos arpejos a mãos separadas; Articular mais os dedos (mais enérgicos e ativos) de modo a que o pulso não mude tanto de posição (a aluna mexia o pulso para cima e para baixo em vez de articular os dedos); Pensar em tocar a escala com mais energia e a pensar sempre nos dedos. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A 1º Andamento da Sonatina No.3 em Dó M de Czerny | Corrigir a posição do pulso e do mindinho no teclado; Melhorar os <i>staccatos</i> da mão direita; Avançar para a 2ª parte já a duas mãos. | O professor pediu à aluna para colocar o mindinho "de pé" no teclado e evitar que o pulso venha para baixo; Para corrigir os <i>staccatos</i> , o professor levantou a mão da aluna nos sítios certos (as notas curtas estavam a ser prolongadas pela aluna). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Escala de Dó M (mãos juntas; 1 oitava; arpejo e inversões) | Trabalhar as duas mãos separadas; Correção da posição do pulso e do polegar no teclado; Evitar tensões no braço; Correção de dedilhações nos arpejos. | Para reduzir a tensão nos braços, o professor pediu ao aluno para pegar no braço no professor enquanto o mesmo mostrava a diferença entre um pulso tenso e um pulso relaxado; O professor exemplificou qual deveria ser a posição do polegar no teclado e pediu ao aluno para repetir (ao rodar o pulso para o mindinho, o polegar saía muito fora do teclado). | Piano de cauda Banco Lápis |
| Aluno B Estudo Op.108, No.1 de Schytte | Corrigir erros de leitura na Clave de Fá. | O professor começou por explicar como distinguir o Dó Central na partitura (metáfora - Dó do bigode; clave de sol - o Dó está abaixo do prédio de 5 andares; clave de Fá - o Dó está acima do prédio de 5 andares); Separar as mãos e tocar pequenas secções da esquerda. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Notou-se que em relação às escalas e arpejos, ambos os alunos ainda apresentam algumas dificuldades. O professor tentou ajudar perguntando sempre aos dois quais eram os erros | | | |

que estavam a cometer, de modo a que conseguissem estudar autonomamente em casa. Os alunos não estudaram a mãos separadas em casa e, por isso, o trabalho na aula foi mais lento e não avançou tanto como esperado. Em relação à Aluna A, alguns erros já corrigidos voltaram a acontecer. Ambos os alunos apresentam ainda alguns problemas na posição do pulso no teclado (a Aluna A baixa muito o pulso enquanto o Aluno B toca com o polegar muito longe do teclado). No que toca ao restante repertório, a Aluna A não leu o resto da Sonatina em casa e por isso o professor não pode avançar muitos mais desde a última semana. O Aluno B apresentou alguns problemas de leitura e erros na clave de Fá que tiveram de ser corrigidos. No entanto, juntou muito bem em casa as duas mãos. No final da aula, o professor trabalhou com o aluno a leitura da clave de Fá por acordes e secções, de modo a que o mesmo conseguisse juntar as duas mãos sem erros de leitura.

Tabela 9 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 4ª aula assistida | | 10/11/21 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Estudo Op.599, No. 19 de Czerny | Trabalhar a leitura das duas mãos em separado; Melhorar a posição da mão e do pulso. | O professor agarrou no pulso da aluna enquanto a mesma tocava para corrigir a posição da mão (os seus dedos começavam a "quebrar" nas articulações); Recorreu-se a uma caneta colocada entre as teclas brancas e as teclas pretas para a aluna manter a posição certa da mão; Antes da aula, o professor pediu à aluna para não estudar o estudo em casa, de forma a que aquele percebesse se a aluna estava a ler corretamente a partitura, ao invés de decorar a posição da mão; Nesse sentido, o professor utilizou uma folha de papel por cima da mão da aluna, para a mesma não olhar tanto para a mão e o teclado e olhar mais para a partitura. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Trabalhar a abertura em oitava da mão esquerda; Trabalhar a leitura a mãos separadas; Melhorar o fraseado e as dinâmicas do tema da peça. | Estudar a posição da mão na oitava da mão esquerda até os dedos decorarem fisicamente para onde devem ir; Trabalhar a direita e a esquerda em separado, quando o tema aparece, de modo a corrigir aspetos de fraseado e exagerar as dinâmicas até as mesmas saírem automaticamente. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B | Trabalhar o som; | Pensar em tocar mais forte; | Piano de |

| | | | |
|---|--|---|--|
| Estudo Op.108, No.1 de Schytte | Melhorar a mudança entre acordes da esquerda; Juntar as duas mãos. | Trabalhar a mudança de acordes da esquerda por seções (pensar em não mexer o polegar do mesmo sítio); O professor harmonizou o estudo com o aluno para tentar que ele tocasse mais forte; Trabalho lento de junção de mãos. | cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B <i>Children Dances</i> No.1 de Kodály | Ler as notas da clave de Fá; Estudar as mãos em separado; Interiorizar a escala pentatónica. | Leitura das notas da mão esquerda em voz alta antes de tocar no piano; O professor tocou a peça de início ao fim para o aluno começar a perceber melhor auditivamente as características da escala pentatónica e o carácter da peça. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Nesta aula, a Aluna A esteve bastante concentrada, o que possibilitou a leitura rápida do estudo com o professor. Para além disso, a aluna já conseguiu juntar grande parte do Prelúdio a mãos juntas e tem feito um bom trabalho individual em casa. A aluna tem apenas alguns problemas técnicos a serem ainda corrigidos. O Aluno B demonstra ainda alguma desconcentração dentro da sala. Para além disso, o estudo em casa não tem ocorrido com regularidade e, por isso, começam a surgir muitos erros de leitura. O aluno tem ainda de melhorar o seu som, pois a meio das peças começa a tocar demasiado piano e algumas das notas deixam inclusive de se ouvir (o aluno parece ter medo de tocar até ao fundo da tecla). Durante a aula, o professor pediu ao aluno para tocar as mãos em separado e reparou que não existiu nenhum erro de leitura, por isso concluiu que o problema estaria na junção das duas mãos. O professor questionou também ao aluno quais são as suas dificuldades no estudo, de forma a perceber como o pode auxiliar melhor nas aulas.

Tabela 10 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 5ª aula assistida | | 17/11/21 | |
|--|--|---|----------------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Ré Maior e menor | Corrigir a postura no banco e posição da mão no teclado; Corrigir dedilhações; Corrigir a passagem do polegar. | Pensar que existe um "sensor" no teclado para manter a posição correta do pulso; Tocar a escala a mãos separadas; Antecipar o movimento do polegar; Tocar só a descida da escala; Tocar de 4 em 4 notas num andamento mais rápido (sem mexer o pulso, apenas os dedos) e com acentos na primeira nota dos | Piano de cauda Banco Lápis |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | conjuntos de 4; Repetição por seções (de 5 em 5 notas), sendo a última nota curta e as mãos devem sair do teclado após a execução de cada grupo. | |
| Aluna A Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de Bach 23 Peças Fáceis de Bach | Rever as notas a mãos separadas; Corrigir ritmos da mão esquerda; Juntar as mãos e eliminar hesitações; Ler a mãos separadas mais uma passagem da peça. | Exagerar os movimentos da mão esquerda e pensar nos acentos no tempo (contar 1 e 2 em voz alta); Repetir pequenas seções da peça. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>O Aluno B faltou a esta aula. No geral, nota-se uma evolução da Aluna A no que toca à leitura a mãos juntas das peças, o que significa que aquela já está a aprender de forma mais autónoma e rápida. Em relação às escalas, a aluna troca ainda muitas dedilhações que já foram dadas em aulas passadas (em parte por uma falta de concentração nesta parte da aula). A aluna não se lembrava em que nota devia tocar o polegar, no entanto, as dedilhações apenas começam a ser trocadas na descida da escala. O professor conversou com a aluna, pois a escala já tinha sido trabalhada em aula e ambos já tinham falado da questão de organizar melhor o estudo em casa e estar mais atenta aos pormenores. O professor pediu ainda à aluna para escrever num caderno aquilo que foi dado, de modo a que a mesma não se esquecesse em casa dos conteúdos lecionados. No final da aula, a aluna disse ainda as notas da escala menor em voz alta (escala onde houve mais problemas no geral).</p> | | | |

Tabela 11 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 6ª aula assistida | | 24/11/21 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Ré Maior e menor (arpejos e inversões) | Corrigir dedilhações na escala menor e nos arpejos; Aumentar a velocidade a que os arpejos são tocados; Ter noções básicas sobre memória cinestésica e conceptual. | Tocar a mãos separadas; Tocar apenas a descida da escala; Comparar as dedilhações dos arpejos de Ré Maior e menor com os arpejos de Lá Maior e menor; Escrever as dedilhações num caderno. | Piano de cauda Banco Lápis Caderno |
| Aluna A | Corrigir articulações | Comparação entre as articulações | Piano de |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | (<i>legato</i>); Corrigir erros de leitura; Correção do ritmo dos mordentes; Juntar as duas mãos no último sistema; Ter noções básicas sobre o tema do prelúdio nas duas mãos. | da mão esquerda e da direita no tema principal; Trabalhar por pequenas seções; Questionar a aluna sobre erros que surgiram no ritmo; Estudar mãos separadas; Trabalhar com acentos no primeiro tempo. | cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Escala de Dó M (mãos juntas; 1 oitava; arpejo e inversões) | Corrigir dedilhações nos arpejos; Corrigir a posição do polegar da mão esquerda no teclado. | Rever as dedilhações a mãos separadas. | Piano de cauda Caderno Banco Lápis |
| Aluno B <i>Children Dances</i> No. 1 de Kodály | Corrigir erros de leitura de notas e ritmo; Melhorar o som das duas mãos; Corrigir erros nas articulações; Corrigir dedilhações. | Trabalhar por pequenas seções; Estudar mãos separadas; Questionar o aluno sobre os erros de ritmo e pedir para solfejar em voz alta; Contar na partitura onde ficam os tempos de um compasso binário; Tocar por imitação. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Por ter faltado a uma semana de aulas, o Aluno B não mostrou muita evolução nesta aula. O professor falou com o mesmo sobre o trabalho que teria de fazer em casa para avançar na leitura do repertório. Em relação às escalas, a técnica do aluno melhorou significativamente, apesar do polegar da mão esquerda ainda sair muito do teclado quando não é necessário. Em relação à Aluna A, as distrações da mesma fazem com que aconteçam muitos erros de leitura e ritmo. Para além disso, a aluna deve trabalhar mais em casa o a memorização da peça, uma vez que a aluna ainda olha muito para a partitura quando está a tocar, o que implica que não está tão atenta a erros que possam surgir ao não olhar tanto para o teclado. A aluna precisa apenas de realizar um trabalho com mais atenção aos pormenores em casa.

Tabela 12 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 7ª aula assistida | | 15/12/21 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluno B Escala de Dó M, Sol M e Ré M (mãos juntas; 1 oitava; arpejos e inversões) | Corrigir dedilhações nos arpejos. | Rever as dedilhações a mãos separadas. | Piano de cauda Caderno Banco |
| Aluno B <i>Children Dances</i> No.1 de Kodály | Trabalhar a segunda parte da peça a mãos juntas; Corrigir erros de dedilhação e articulação. | Trabalhar por pequenas seções; Estudar mãos separadas; Rever as posições no teclado da mão esquerda por acordes (tocar apenas os primeiros acordes de cada compasso, para que a mão decore mecanicamente os saltos que deve fazer). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B <i>Children Dances</i> No.2 de Kodály | Ler a primeira seção da peça a mãos separadas. | Leitura das duas mãos e correção de erros de leitura ou de articulação; Questionar o aluno sobre se as notas que estão a ser tocadas são as corretas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>A Aluna A faltou a esta aula, uma vez que se encontrava em isolamento profilático. Em relação ao Aluno B, notou-se uma boa evolução no que toca à execução das escalas, uma vez que o aluno já consegue tocar três escalas quase sem erros de notas e dedilhações. No que toca às peças de Kodály, o aluno deve estudar em casa durante as férias a peça No.2, uma vez que seria preferível tocar essa na prova do que a No.1 (que mostraria menos evolução por parte do aluno, na opinião do professor). O aluno mostra uma boa capacidade de leitura de notas, no entanto, por vezes distrai-se demasiado e, por isso, o professor não consegue cumprir com o aluno todos os objetivos delineados para a aula.</p> | | | |

Tabela 13 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 8ª aula assistida | | 12/1/22 | |
|---|---|---|------------------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluno B Escala de Sol M e arpejos e inversões (mãos juntas; 1 oitava) | Corrigir a articulação dos dedos; Trabalhar a igualdade dos dedos. | Tocar só a mão esquerda até ao "fundo da tecla"; Tocar devagar e pensar nas notas todas iguais; Tocar só a descida da escala; Exemplificações ao piano por | Piano de cauda Caderno Banco |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | parte do professor; Pensar como se os dedos estivessem no "ginásio". | |
| Aluno B Estudo Op.599, No.13 de Czerny | Corrigir erros de leitura nas duas mãos em separado; Corrigir a posição do mindinho no teclado; Juntar as duas mãos no início do estudo. | Questões aos dois alunos sobre o objetivo de tocar este tipo de estudos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Escala de Mi Maior e arpejos e inversões (mãos juntas, 4 oitavas) | Juntar as duas mãos; Corrigir a articulação dos dedos; Corrigir a posição da mão no teclado. | Começar por tocar apenas os sustentidos, para que a mão perceba onde os mesmos se encontram no teclado; Tocar primeiro a mãos separadas e só depois juntar. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>A Aluna A continua a demonstrar alguma desatenção na aula, o que implica que algumas matérias já dadas em aulas anteriores sejam esquecidas. O professor começou por questionar a aluna sobre qual a armação de clave da tonalidade de Mi Maior, incentivando o seu pensamento crítico. A aluna demorou algum tempo a responder, pois não se lembrava da ordem dos sustentidos. O professor lembrou assim algumas peças já estudadas na mesma tonalidade, explicando novamente como encontrar as armações de clave através do ciclo de quintas. Após este trabalho, a aluna ficou de juntar as duas mãos de forma segura para a próxima aula. Em relação ao Aluno B, notou-se um bom trabalho durante as férias, dado que não existiam erros de leitura no estudo e a escala se encontra mais segura (tiveram apenas de ser corrigidos problemas técnicos). Ao longo da aula, o professor usou ainda comentários positivos sempre que o aluno realizava bem uma tarefa. Para além disso, durante a aula foi criada uma sinergia entre os dois alunos, dado que o professor fez sempre perguntas aos dois ao mesmo tempo.</p> | | | |

Tabela 14 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 9ª aula assistida | | 19/1/22 | |
|---|--|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Mi Maior e menor e arpejos com inversões (mãos juntas; 4 oitavas) | Corrigir a postura e a posição do 5º dedo no teclado; Executar os arpejos com as dedilhações certas; Trabalhar o crescendo | O professor questionou a aluna sobre a armação de clave das duas escalas; Sentar mais na ponta do banco, puxando o mesmo um pouco mais para trás; Harmonizações no segundo | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | na subida da escala e o decrescendo na descida. | piano por parte do professor; Comparações dos arpejos de Lá menor com os de Mi menor. | |
| Aluno B Escala de Dó Maior (2 oitavas; mãos juntas) e arpejos com inversões e escala cromática | Uniformizar a articulação dos dedos das duas mãos; Corrigir as dedilhações usadas; Tocar num andamento mais fluído. | Tocar apenas a descida ou a subida da escala; Trabalhar a mãos separadas; Articular mais os dedos (pensar que está no "ginásio"); Questionar o aluno sobre as dedilhações a serem utilizadas; Repetição da escala até a mesma ficar segura. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B Estudo Op.599, No.11 de Czerny | Corrigir erros de leitura e de junção das duas mãos. | Tocar a mãos separadas; Tocar por seções para corrigir as hesitações que possam surgir. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Em relação a esta aula, notou-se que ambos os alunos estavam com mais dificuldades a tocar as escalas e os arpejos que irão ser pedidos nas provas daqui a duas semanas. Por essa razão, o professor passou a maior parte do tempo de aula a trabalhar a parte técnica e a desenvolver estratégias de estudo que os alunos possam utilizar sozinhos em casa para tocarem as escalas e arpejos de forma mais segura e fluída. Os dois alunos mostraram alguma desconcentração nesta aula, nomeadamente no que toca a perguntas feitas pelo professor às quais os alunos não sabiam responder, mesmo quando o conteúdo a ser trabalhado era o mesmo já falado em aulas anteriores. Por esta razão, o professor teve uma conversa mais séria durante a aula, explicando a importância do estudo em casa nos próximos dias para que as escalas fiquem prontas para a prova. Em relação ao Aluno B, o professor referiu ainda que gostava de ouvir o estudo tocado na aula na prova, uma vez que o aluno tem muitas capacidades para tocar o mesmo.

Tabela 15 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 10ª aula assistida | | 26/1/22 | |
|---|--|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Lá Maior e menor e arpejos com inversões (mãos juntas; 4 oitavas) | Corrigir a postura no teclado (subir o pulso e não “quebrar” o mindinho); Executar a escala de forma mais fluída; Articular todos os | Tocar a escala com ritmos diferentes para ganhar agilidade (1 nota lenta mais 4 rápidas, acentuando sempre a primeira de cada grupo); Deixar a mão e pulso leve e articular todos os dedos, | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | dedos de modo igual. | pensando nas pontas dos dedos mais rígidas; Tocar mãos separadas. | |
| Aluna A Schertzino, Op. 103, No.12 de Paul Zilcher | Melhorar o gesto nas diferentes articulações; Corrigir erros de leitura de notas; "Limpar" o som da peça; Executar o fraseado pedido de forma correta. | Tocar lento e sentir todas as notas controladas; Levantar mais o braço nos <i>staccatos</i> ; Rever a peça em casa a mãos separadas; Solfejar a melodia; Explicações do professor sobre o compasso da peça; Questões à aluna sobre a matéria dada em Formação Musical; Repetições lentas por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

O Aluno B faltou a esta aula devido a isolamento profilático. Em relação à Aluna A, no geral o conteúdo trabalhado ainda se encontra pouco seguro. No que toca às escalas e arpejos, a aluna ainda troca muitas dedilhações e, por isso, o professor teve de fazer um trabalho mais cuidado através da execução de ritmos diferentes, de modo a tentar ajudar a aluna a executar esta parte do repertório de forma mais fluída. No estudo, notou-se que a aluna não estudou eficazmente em casa. Uma vez que esta era uma peça já trabalhada anteriormente durante o período letivo, o professor pediu à aluna para a rever em casa. Na peça de Zilcher, a aluna não trabalhou a mãos separadas e, por essa razão, ocorreram muitos erros de leitura e fraseado que não deviam acontecer. No final da aula, o professor conversou sobre a prova da próxima semana, reforçando que é preciso um estudo mais cuidado em casa para que tudo fique ao nível que é pedido na prova.

Tabela 16 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 11ª aula assistida | | 9/2/22 | |
|---|---|--|------------------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A e Aluno B Escala de Si Maior (mãos juntas; 2 oitavas) | Descobrir a armação de clave da escala e as dedilhações a ser utilizadas; Juntar as duas mãos sem erros de notas e dedilhações; Articular bem os dedos sem "colar" notas umas | O professor pediu à Aluna A para explicar ao Aluno B como descobrir a armação de clave da escala; Tocar a mãos separadas para perceber as diferenças nas dedilhações da escala; Repetição da escala até a mesma se encontrar num andamento | Piano de cauda Banco Caderno |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | às outras. | seguro. | |
| Aluna A Escala de Si menor harmónica | Descobrir a armação de clave da escala. | O professor pediu à aluna para construir a escala numa pauta, de modo a não se esquecer da mesma em casa. | Piano de cauda Banco Caderno |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Tocar a peça de início ao fim num andamento seguro com as duas mãos; Corrigir a postura do quinto dedo no piano. | Estudo lento a mãos separadas; Tocar com o quinto dedo mais perto da ponta do teclado; Estudar por posição de mão e por acordes. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Ler a mãos separadas as primeiras frases; Tocar a mãos juntas a primeira frase da peça; Corrigir articulações. | Repetição por pequenas seções; Explicação da forma como o braço e o pulso devem ser utilizados nas diferentes articulações; Pensar em antecipar o movimento da mão esquerda. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

No que toca à parte inicial da aula, o professor colocou os dois alunos em diálogo, pedindo à Aluna A que explicasse de forma clara ao Aluno B como construir as armações de clave das várias escalas. De seguida, cada aluno tocou a escala várias vezes até a mesma sem encontrar mais segura e praticamente sem erros. O professor corrigiu apenas questões de postura e articulação dos dedos. Em relação à escala menor harmónica, uma vez que a mesma ainda não foi construída nas aulas de Formação Musical, foi pedido apenas à aluna que escrevesse a mesma numa partitura, de modo a não se esquecer da armação de clave quando estudasse em casa. No que toca à peça de Zilcher do Aluno B, o mesmo apresenta uma boa leitura à primeira vista, algo que foi destacado pelo professor. O aluno cumpriu ainda com todos os objetivos estabelecidos. Por outro lado, a Aluna A não estudou o Estudo em casa como pedido pelo professor e, por isso, não foi possível tocar a peça de início ao fim com as duas mãos, tendo o professor trabalhado a leitura da mão direita na aula e explicado à aluna como estudar o restante em casa (por posição de mão e acordes da mão esquerda).

Tabela 17 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 12ª aula assistida | | 16/2/22 | |
|--|---|---|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Si Maior e Si menor (mãos juntas; 2 oitavas) | Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Corrigir o movimento do polegar na mão esquerda; Encontrar a armação de | Tocar com o mindinho mais na ponta do teclado; Tocar apenas a esquerda e antecipar o movimento do polegar; Questões à aluna sobre a armação de clave da nova escala pedida; | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | clave da escala de Si menor auditivamente; Executar a escala articulando mais os dedos. | O professor explicou os primeiros dois sustentidos à aluna e pediu para a mesma encontrar o terceiro sustentido auditivamente, tocando a escala e descobrindo por tentativa-erro; Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca, para a mesma não se esquecer da postura adequada a ter ao piano. | |
| Aluno B Escala de Si Maior | Corrigir a posição do pulso no teclado; Antecipar o movimento do polegar. | Trabalhar a mãos separadas; Tocar a escala num andamento mais lento e ter especial atenção ao movimento do polegar. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Corrigir articulações e dedilhações pedidas na partitura; Tocar a parte inicial da peça de forma mais rápida e fluída. | Trabalhar a mãos separadas e por seções; Repetições até os erros estarem corrigidos e percebidos pelo aluno; Questões ao aluno sobre como devem ser executadas as articulações escritas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Sonatina Op.36, No.3 de Clementi | Corrigir notas erradas e erros na junção das duas mãos; Ler a mãos juntas mais uma seção da peça; Corrigir a postura do pulso ao teclado. | Leitura a mãos separadas e só posteriormente juntar quando as duas mãos já estiverem a ser tocadas de forma segura e fluída, sem hesitações; O professor corrigiu a posição do pulso da aluna tocando no mesmo, para que a mesma se apercebesse do que estava a fazer mal. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

No geral, esta aula passou muito pelo trabalho cuidado do professor em relação à postura correta a adotar ao piano. Os dois alunos cometem ainda o mesmo erro, tocando com o 5º dedo muito deitado nas teclas e, por isso, o professor tomou especial atenção a este aspeto durante a aula. Para que os alunos se fossem também apercebendo, o professor referia muitas vezes esta questão em voz alta, corrigindo aspetos técnicos errados sempre que os mesmos aconteciam. O Aluno B encontra-se ainda muito distraído durante a aula, sendo que o professor tem de o chamar à atenção diversas vezes, pois o aluno responde muitas vezes por cima do professor ou então começa a tocar no piano quando o mesmo está a dar uma explicação sobre um determinado conteúdo da aula. No que toca à peça estudada pelo Aluno B e à Sonatina da Aluna A, ambas as obras ainda se encontram numa fase inicial de estudo, por isso a aula foi dada em volta da leitura da partitura e da execução de articulações pedidas pelo compositor.

Tabela 18 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 13ª aula assistida | | 23/2/22 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Si menor e arpejos com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) | Corrigir a posição do pulso no teclado; Descobrir as dedilhações corretas a serem utilizadas no arpejo e inversões. | Indicações verbais do professor para correção da postura do pulso ao piano sempre que a aluna baixava o mesmo demasiado; O professor explicou à aluna o porquê das dedilhações usadas nos arpejos serem específicos a cada arpejo, pois a aluna disse que seria mais fácil trocar alguns dos dedos. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B Escala de Si Maior e arpejo com inversões e escala cromática (mãos juntas; 1 oitavas) | Descobrir as dedilhações corretas a serem utilizadas no arpejo e inversões; Tocar as escalas e arpejos articulando todos os dedos de forma igual. | Pensar em exagerar o movimento dos dedos (articular mais todas as notas); Tocar a mãos separadas e apenas a descida/subida da escala/arpejo. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Cadência I-IV-V-I em Si menor | Descobrir como executar a cadência no modo menor. | O professor deixou a aluna experimentar por tentativa-erro e descobrir sozinha como executar a cadência, explicando posteriormente a mesma e comparando esta cadência com a cadência maior. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Corrigir notas e dedilhações erradas; Executar as articulações pedidas pelo compositor, com o gesto adequado. | Explicações do professor sobre como executar determinadas dedilhações, depois do mesmo perguntar ao aluno sobre como tocaria uma determinada passagem da peça; Estudar a mãos separadas e por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Sonatina Op.36, No.3 de Clementi | Corrigir articulações, gestos do braço e posição do pulso no teclado de forma autónoma; Perceber aspetos de carácter relacionados com o contexto histórico em que a | O professor pediu à aluna para corrigir os erros a olhar para a partitura, pois a aluna distrai-se a olhar para o teclado em vez de tentar ler o que aparece na partitura; Exemplificações ao piano sobre o carácter da peça por parte do professor; Explicação sobre as diferentes seções | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|--|---------------|--|
| | peça foi escrita; Delimitar objetivos de estudo para as próximas semanas. | do andamento. | |
| Observações | | | |
| <p>Para começar a aula, o professor voltou a corrigir aspetos técnicos e de postura nos dois alunos. A Aluna A ainda toca com o 5º dedo muito deitado no piano, no entanto, sempre que o professor a chama a atenção sobre este facto, a aluna é rápida a corrigir o erro. Por outro lado, o Aluno B mostrou nesta aula alguns avanços técnicos, uma vez que tocou a escala sem erros e mantendo uma postura correta, articulando todos os dedos de forma igual. Falando da peça do Aluno B, nota-se que o mesmo ainda comete alguns erros por estar mais distraído e por não olhar para a partitura e perceber imediatamente quais são as articulações pedidas pelo compositor. Assim, o professor passou algum tempo a fazer questões ao aluno sobre como tocar aquilo que era pedido, intervindo para exemplificar os gestos ao piano e mantendo o aluno mais atento ao colocar-lhe questões e tornando a sua participação mais ativa na aula. Em relação à Aluna A, nota-se que existem alguns problemas no que toca à rapidez na leitura de partituras, algo que foi referido pelo professor. Por não olhar vezes suficientes para a partitura, a aluna corrige os erros cometidos mais lentamente e, por essa razão, o professor pede várias vezes à aluna que levante os olhos para olhar para a partitura. Após voltar a estar concentrada, os erros são corrigidos quase sem problema. No final da aula, o professor referiu ainda uma audição que irá existir no Conservatório e delimitou com os dois alunos os objetivos a serem atingidos até lá.</p> | | | |

Tabela 19 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 14ª aula assistida | | 2/3/22 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Ler a mão direita do início ao fim da peça, tendo cuidado com a articulação dos dedos (sem "colar" notas); Juntar as duas mãos na primeira seção do estudo. | Estudar a mão direita com ritmos diferentes, fazendo um acento no 5º dedo e as restantes notas mais leves; Treinar a transição entre acordes diferentes. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Corrigir hesitações e notas erradas; Tocar num andamento mais fluído. | Repetição por pequenas seções; Exemplificações ao piano pelo professor. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Sonatina em Sol | Rever a leitura da mão esquerda; | Exemplificações ao piano pelo professor; | Piano de cauda |

| | | | |
|--|---|---|------------------------------|
| Maior de Beethoven | Juntar as duas mãos no início da Sonatina; Melhorar aspetos relacionados com o carácter da peça. | Repetição de pequenas seções até estarem seguras. | Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No início da aula, o professor insistiu com o Aluno B na repetição de pequenas seções da peça de Zilcher, pedindo ao aluno que não falasse entre cada repetição, pois esse fator não estava a ajudar a sua concentração. Após algumas repetições, a peça ficou mais segura a mãos juntas e com as articulações pedidas todas bem executadas pelo aluno. O professor teve uma atitude mais ativa nesta parte da aula, para que o aluno mantivesse a concentração na tarefa a ser realizada. Em relação à Aluna A, a posição do 5º dedo no Estudo já se encontrava melhor, no entanto, as notas seguintes a serem tocadas ainda se encontram muito pesadas e, por isso, o professor trabalhou a mão direita pedindo à aluna para realizar acentos no 5º dedo. O professor explicou ainda a transição entre acordes diferentes no estudo e as suas funções dentro da tonalidade, comparando com escalas e arpejos que já foram aprendidos ao longo das aulas. No final da aula, o professor reviu ainda rapidamente o início da Sonatina com o Aluno B, definindo objetivos com o aluno para a próxima aula.</p> | | | |

Tabela 20 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 15ª aula assistida | | 9/3/22 | |
|---|--|---|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Si Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas), arpejos (mãos juntas; 2 oitavas) com inversões e cadências | Executar as cadências melhorando o timbre e o som retirado do piano; Tocar as escalas, arpejos e cadências sem qualquer tensão no corpo; Corrigir as dedilhações a serem utilizadas de forma autónoma. | O professor exemplificou os gestos do corpo a serem executados nas cadências no segundo piano (relaxar entre cada acorde e rodar os braços para fora); O professor aproximou-se várias vezes da aluna, lembrando a postura do 4º e 5º dedo; Perguntas específicas do professor para auxiliar a aluna a lembrar-se dos acordes a serem tocados nas cadências; Por se tratarem de distrações, o professor deixou a aluna perceber as dedilhações e as notas dos arpejos sozinha, dando apenas pequenas | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | “dicas”. | |
| Aluno B Escala de Lá Maior e arpejos com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) | Perceber os erros efetuados sem a ajuda do professor; Executar a escala com as dedilhações corretas; Descobrir autonomamente as notas e dedilhações dos arpejos. | Quando existia um erro, o professor questionava o aluno de modo a perceber se o mesmo deu conta do erro; Repetição da escala (apenas a subida e descida e, posteriormente, a escala completa); Indicações verbais do professor sobre notas e dedilhações erradas enquanto o aluno toca. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Corrigir a postura da mão, mantendo o 5º dedo em pé, não baixando demasiado o pulso e não esticando tanto o 4º dedo nas teclas pretas; Executar a primeira parte do estudo sem hesitações entre diferentes posições de mão. | Tocar só a mão direita em pequenas seções, corrigindo sempre a postura do 5º dedo no piano; O professor tocou ainda na mão da aluna para corrigir os erros técnicos; Afastar o banco do teclado. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Executar a peça contando o tempo em voz alta; Tocar a passagem final sem hesitações; Relaxar o corpo no último acorde, sentindo controlo das teclas; Executar a peça completa um andamento uniforme. | Quando o aluno começou a tocar com muitas mudanças de andamento, o professor exemplificou no segundo piano contando o compasso em voz alta enquanto tocava ou, ainda, começava a tocar ao mesmo tempo que o aluno para o mesmo manter o tempo. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Em comparação com a última aula, o trabalho técnico realizado entre o professor e a Aluna A foi muito semelhante. O professor referiu por isso muitas vezes à aluna que deve prestar mais atenção à posição da sua mão/pulso quando estuda sozinha em casa. No início da aula o professor foi adotando uma postura mais passiva com a aluna, deixando-a resolver os erros autonomamente, de modo a que a mesma percebesse que podia fazer o mesmo exercício em casa. No final da execução das escalas, o professor pediu ainda à aluna que tocasse todos os arpejos seguidos lembrando-se, sem indicações do professor, de manter a posição do 5º dedo. Em relação ao Aluno B, foi necessário repetir várias vezes os exercícios técnicos iniciais, pois o mesmo, por se encontrar algo distraído, não conseguia executar as escalas e arpejos com as notas e dedilhações corretas. O professor questionou ainda o aluno sobre possíveis dúvidas, de modo a perceber se precisava de explicar novamente ao aluno ou se o mesmo apenas se encontrava distraído. No entanto, no final o professor pediu ao aluno para tocar a escala cromática, reforçando depois da execução da mesma que a sua posição de mão se

encontra muito melhor e comparando este trabalho e cuidado com aquilo que a Aluna A deve fazer em casa. No final da aula, foram definidos objetivos com os dois alunos nas peças em estudo.

Tabela 21 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 16ª aula assistida | | 16/3/22 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Dó menor (mãos juntas; 2 oitavas) e cadência | Tocar a escala a mãos juntas num andamento fluído; Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Utilizar o peso do braço e do pulso na cadência. | Para tocar a escala em duas oitavas com as mãos juntas, a aluna precisou de estudar a esquerda sozinha algumas vezes até ficar segura; Repetição da escala até não existirem erros. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B Escala de Lá Maior, arpejos com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) e escala cromática | Corrigir dedilhações e notas erradas; Tocar a escala cromática de forma mais fluída; Estudar a extensão dos dedos em intervalos maiores na execução dos arpejos. | Uma vez que a escala apenas tinha erros na descida, foi estudada apenas a mão esquerda com várias repetições até as dedilhações estarem corrigidas; Pensar na articulação dos dedos da escala cromática de forma mais enérgica; O professor exemplificou ao aluno como é que o mesmo deve trazer a sequência de escala e arpejos de início ao fim, de forma fluída e mais segura. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Verificar se os compassos onde existiam hesitações já se encontram mais seguros; Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Executar o estudo num andamento lento, pensando na coordenação entre as duas mãos; Rever a segunda | Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca (referindo-se a aspetos dinâmicos e de postura ao teclado); Explicação do professor sobre o porquê de algumas hesitações estarem a ocorrer; Na segunda seção e quando ocorrerem hesitações entre transições, repetir apenas esses compassos até não existirem erros. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | seção do estudo a mãos juntas. | | |
| Aluno B Sonatina em Sol Maior de Beethoven | Rever a passagem estudada a mãos juntas na última aula. | O professor questionou o aluno sobre a forma como tinha estudado a passagem na última aula, tentando perceber se o aluno vai perceber como estudar sozinho em casa até à próxima aula. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Em relação a aspetos de postura no piano, o professor referiu à Aluna A durante a execução da escala que a sua posição de mão já tem algumas melhorias. Ainda assim, no estudo o 5º dedo ainda toca muito deitado sobre o piano e o pulso da aluna ainda baixa mais do que o suposto. Ainda sobre o estudo, alguns erros já corrigidos na última aula voltaram a acontecer e, por isso, o mesmo trabalho já feito voltou a ser revisto. O professor voltou a referir à aluna a importância de ter o estudo completo a mãos juntas para a próxima semana. Por outro lado, o Aluno B tem o seu programa também bastante avançado, no entanto, a Sonatina precisa de mais algum estudo em casa. Como não estudou entre a última aula e a aula de hoje, o aluno esqueceu-se do trabalho feito na junção das duas mãos no início da peça. Por esta razão, o professor questionou o aluno sobre como devia estudar em casa a seção, de modo a perceber se o mesmo ainda se lembrava do trabalhado na última aula. Após algumas tentativas, o aluno lembrou-se de como estudar e repetiu esse exercício no final da aula. No geral, o único problema do aluno durante a aula voltou a ser a concentração.</p> | | | |

Tabela 22 - Relatório da 17ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 17ª aula assistida | | 23/3/22 | |
|--|--|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Dó Maior e menor (mãos juntas; 2 oitavas) e cadência menor | Corrigir erros nas notas e dedilhações; Articular mais os dedos; Melhorar a posição do 5º dedo no teclado; Trabalhar autonomamente. | Isolar as duas mãos para correção dos erros; Sair mais rápido da tecla para uma melhor articulação dos dedos; Não mexer tanto o pulso; Indicações verbais enquanto a aluna toca para que a mesma não se esqueça da posição correta a ser adotada; O professor deixou a aluna perceber autonomamente como formar a cadência menor, a partir de outras cadências já feitas durante a aula. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B | Corrigir hesitações na | O aluno toca as duas mãos | Piano de |

| | | | |
|---|---|---|--|
| Sonatina em Sol Maior de Beethoven | passagem entre duas seções diferentes; Ler mais uma secção da peça num andamento lento; Desenvolver autonomia no estudo. | enquanto o professor faz apenas uma no segundo piano para correção de ritmos através da imitação; Trabalho lento por secções (isolando as mãos e corrigindo hesitações). | cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Corrigir a postura do 5º dedo no teclado; Verificar autonomamente se as notas da mão direita estão corretas; Utilizar a rotação do pulso para evitar tensões. | Para exemplificar, a aluna segura na mão do professor enquanto o mesmo toca no piano; Durante a aula, o professor ficou perto da aluna e foi-lhe tocando no pulso ou no braço para corrigir tensões desnecessárias; Metáfora entre a música e a comunicação verbal. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

De uma maneira geral, o Aluno B começa a mostrar melhorias significativas no que toca ao estudo autónomo em casa. O professor percebeu isto, pois ao pedir ao aluno que tocasse a passagem lida na última aula, o mesmo conseguiu juntar as duas mãos num andamento lento sem se esquecer de nada daquilo que tinha sido trabalhado. Assim, o professor deixou muitos elogios ao trabalho do aluno, tentando motiva-lo a estudar mais nas próximas semanas. A leitura à 1ª vista do aluno é também bastante rápida, o que permite um trabalho mais cuidado no que toca a outros aspetos (técnica, musicalidade) durante a aula. Foi ainda vista na aula alguma leitura de mais uma seção da Sonatina, para que o professor conseguisse perceber se o aluno iria estudar o resto da peça sozinho ou se existiam dúvidas. Em relação à Aluna A, o problema da postura do 5º dedo no teclado continua a acontecer e, por isso, o professor voltou a dedicar uma atenção extra ao assunto. Ainda assim, foi encontrado um ponto muito positivo no estudo de Czerny, pois o mesmo já é tocado com as duas mãos juntas de início ao fim, sem hesitações. Na aula, começa a ser também notória a atenção do professor cada vez mais ligada a aspetos musicais, utilizando comparações com o dia-a-dia da aluna para que a mesma perceba as relações dentro da música.

Tabela 23 - Relatório da 18ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 18ª aula assistida | | 30/3/22 | |
|---|--|---|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala de Dó menor (mãos juntas; 2 oitavas) | Utilizar o movimento do braço para tocar a escala num andamento mais fluido; Trabalhar a velocidade | A aluna toca a escala enquanto o professor toca em contratempo no 2º piano; Tocar por oitavas, fazendo apenas um movimento com o braço (isolar as duas | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | e a articulação dos dedos; Corrigir hesitações. | mãos); Quando existirem hesitações, tirar as mãos do piano e colocar nos joelhos. | |
| Aluno B Escala de Mi Maior (mãos juntas; 2 oitavas) | Descobrir autonomamente a armação de clave da escala; Juntar as duas mãos sem hesitações. | Diálogo entre os dois alunos para encontrar a armação de clave da escala; Tocar a mãos separadas, visualizando os sustenidos, antes de juntar as duas mãos; Os dois alunos tocam ao mesmo tempo num andamento lento. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Trabalhar a velocidade e a articulação dos dedos; Respirar entre seções diferentes. | O professor ficou perto da aluna, dando indicações sempre que necessário; Repetir várias vezes as mesmas notas rápidas; Exemplificações de como articular mais os dedos; Pensar em “respirar” com a mão esquerda. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Sonatina em Sol Maior de Beethoven | Rever o conteúdo trabalhado na última aula (2ª parte a mãos separadas); Juntar as duas mãos num andamento lento. | O aluno não estudou em casa, por isso foi feito o trabalho da última aula como forma de revisão. O professor deixou ainda que o aluno percebesse os erros autonomamente, explicando no final como é que a peça deve ser trabalhada em casa. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Minuet em Sol menor, BWV Anh 115 | Ler mais uma seção da mão esquerda; Juntar as duas mãos num andamento lento. | Trabalho lento e por seções, para que a aluna tenha tempo de pensar em todos os pormenores. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Em relação à Aluna A, ficou evidente nesta aula que ainda falta trabalhar a articulação dos dedos e consequente velocidade tanto na escala, como no estudo. Por ainda não ter uma técnica correta, a aluna ainda executa estes dois conteúdos de forma lenta (ainda que o estudo já esteja mais fluído do que na última aula). Assim, nesta aula, voltou a ser trabalhada mais a parte técnica da aluna, sendo que o professor apenas falou de aspetos musicais quando assim foi possível. O professor explicou ainda à aluna como estudar em casa para ultrapassar estas dificuldades. No que toca ao Aluno B, o mesmo não estudou entre a última aula e esta e, por isso, muito do trabalho já feito teve de ser revisto, tendo-se perdido algum tempo de aula. O professor, de forma a perceber se o aluno conseguia lembrar-se sozinho do que foi feito, pediu-lhe para exemplificar como estudaria sozinho em casa durante alguns minutos, intervindo apenas no final para voltar a relembrar aquilo que tinha sido trabalhado.

Tabela 24- Relatório da 19ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 19ª aula assistida | | 6/4/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Minuet em Sol menor, BWV Anh 115 | Corrigir a postura ao piano; Trabalhar a leitura, corrigindo os erros autonomamente; Executar o Minuet a mãos juntas num andamento lento; Executar corretamente os mordentes escritos na partitura. | Foram realizados exercícios de relaxamento e alongamentos para corrigir a postura corporal da aluna (costas mais direitas); O professor questiona várias vezes a aluna sobre como estudaria em casa no caso de acontecerem erros (a aluna acabou por perceber que tinha de rever a mãos separadas). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Musette em Ré Maior, BWV Anh 126 de Bach | Corrigir notas erradas; Executar as articulações escritas na partitura de forma correta; Trabalhar a leitura (ler mais uma seção autonomamente); Juntar as duas mãos num andamento lento. | Tocar a mãos separadas, corrigindo diferentes articulações escritas e possíveis erros de leitura; Junção das duas mãos por pequenas seções; Questões do professor ao aluno sobre como estudar em casa; Solfejar ritmo e notas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Uma vez que na próxima semana os alunos não têm aulas devido às Férias da Páscoa, o professor aproveitou esta aula para deixar que os mesmos fizessem algum trabalho autónomo dentro da sala, de modo a perceber se existem dúvidas sobre como estudar em casa. Os dois alunos conseguiram aperceber-se dos erros cometidos praticamente sem ajuda, sendo apenas necessário que o professor colocasse algumas questões em momentos específicos para auxiliar o trabalho de uma ou outra seção vista na aula. Ainda assim, os dois alunos muitas vezes ainda não sabem como estudar uma determinada seção, especialmente se a mesma tiver vários erros, seja de leitura de notas ou junção das mãos, seja em termos técnicos ou musicais. Por esta razão, o professor deixa que os alunos participem primeiro de forma ativa na aula, antes de voltar a rever os conteúdos e a forma como os mesmos foram dados nas últimas aulas.</p> | | | |

Tabela 25 - Relatório da 20ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 20ª aula assistida | | 20/4/22 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala Sol Maior e menor (mãos juntas; 2 oitavas) | Descobrir autonomamente a armação de clave; Executar a escala com as duas mãos num andamento fluído. | O professor questiona a aluna sobre como consegue descobrir a armação de clave; Repetição até não existirem erros nem hesitações. | Piano de cauda Banco Telemóvel |
| Aluna A Minuet em Sol menor, BWV Anh 115 | Corrigir erros de leitura de notas; Executar as diferentes articulações escritas na partitura; Tocar a peça respeitando o ritmo escrito; Melhorar a execução dos mordentes; Tocar a 1ª parte da peça num andamento lento sem hesitações; Escolher as dedilhações mais adequadas para cada seção da peça. | Atitude mais passiva do professor, para que a aluna leia sozinha a peça; Isolar as duas mãos e repetir por seções; O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra; Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca para correção de hesitações; Exemplificações no segundo piano; Exagerar os movimentos nas diferentes articulações executadas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Estudo Op.849, No.4 de Czerny | Executar o estudo de início ao fim com as duas mãos num andamento fluído; Corrigir erros de leitura. | Exemplificações no segundo piano; Tocar só a mão direita numa andamento mais rápido, articulando todas as notas; Executar as notas presas tocando as restantes notas em stacatto; Utilizar mutações rítmicas na mão direita. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>A Aluna A não se lembrava de como descobrir a armação de clave da escala maior pedida nesta aula. Ainda assim, conseguiu descobrir a escala de ouvido antes de perceber como construir as escalas. Em relação à escala menor, a aluna ainda não deu a teoria nas aulas de Formação Musical. Por ser uma aula partilhada, o professor pediu à aluna para descobrir a escala de ouvido, deixando a explicação sobre a construção das escalas para a próxima semana. Para ter a certeza que a aluna não se esquece dos sustenidos e bemóis em casa, as mãos da aluna foram gravadas na aula para a mesma voltar a rever em casa. No que toca à peça de Bach, o professor teve de conversar com a aluna pois o trabalho de leitura pedido</p> | | | |

não foi feito e esta é uma tarefa que continua a não ser feita no geral em todas as aulas. Depois desta conversa e uma vez que o Aluno B faltou, no resto da aula aluna e professor leram mais uma seção da peça, primeiro a mãos separadas antes de juntar por pequenas seções. O professor deixou também a aluna perceber autonomamente os erros cometidos, pedindo para olhar mais vezes para a partitura (especialmente para corrigir articulações diferentes). No final da aula, o professor ouviu ainda o estudo de Czerny de início ao fim, dando mais algumas estratégias de estudo à aluna de modo a melhorar a técnica e a musicalidade da mesma. O estudo tinha alguns erros e ainda foi executado num andamento muito lento, tendo sido trabalhada a velocidade durante a aula.

Tabela 26 - Relatório da 21ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 21ª aula assistida | | 27/4/22 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Sonatina Op.36, No.3 de Clementi | Corrigir notas e articulações erradas; Executar a peça num andamento fluído sem hesitações; Tocar a peça com diferentes dinâmicas, utilizando movimentos do braço e do pulso mais leves. | Exemplificações no 2º piano; Repetição por pequenas seções; Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Sonatina em Sol Maior de Beethoven | Executar a peça num andamento fluído e sem hesitações. | Conversa com o aluno sobre o seu estudo em casa. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Musette em Ré Maior, BWV Anh 126 de Bach | Ler a segunda seção da peça autonomamente; Executar corretamente as articulações escritas na partitura. | O professor sentou-se ao lado do aluno e apenas interveio quando existiam erros ou dúvidas; Repetição por pequenas seções; Isolar as duas mãos antes de juntar. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| No começo da aula, o professor começou por explicar que o sorteio relacionado com as provas de segundo semestre já tinha sido realizado e que a todos os alunos tinha saído o primeiro andamento da Sonatina. Por isso, o professor decidiu dar especial atenção a este conteúdo durante a aula, começando pela Aluna A e por corrigir os erros principais como problemas na junção das duas mãos ou na leitura de notas. Enquanto este trabalho era feito, | | | |

foram também incluídas algumas indicações relacionadas com dinâmicas escritas na partitura. Notou-se ainda que a aluna parecia algo ansiosa por saber o sorteio da prova, algo que provocou mais erros do que o costume. O professor, por querer trabalhar também com o Aluno B e por ter percebido que a aluna ainda precisava de estudo individual, tentou encontrar uma sala para a aluna estudar um pouco sozinha. Não existindo nenhuma sala disponível, a aula continuou com o Aluno B. Nesta parte da aula, percebeu-se que o aluno não tinha estudado o suficiente em casa e, por isso, ainda existiam muitas hesitações. O professor conversou com o aluno sobre o seu estudo e passou para a peça de Bach, realizando algum trabalho de leitura.

Tabela 27 - Relatório da 22ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 22ª aula assistida | | 04/5/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluno B Musette em Ré Maior, BWV Anh 126 de Bach | Executar a peça sem hesitações nas passagens entre seções diferentes; Corrigir dedilhações erradas; Tocar a peça tendo em atenção as várias articulações escritas na partitura; Ler a mãos separadas a última seção da peça. | Repetição por pequenas seções; Ação ativa do professor: ficou ao lado do aluno enquanto dava indicações sempre que surgia um erro; Repetir a mesma passagem três vezes sem erros. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A Escala Mi Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) | Executar as escalas e arpejos num andamento mais fluído; Corrigir a postura ao piano (levantar o 5º dedo); Trabalhar o som no piano (realizar um crescendo e decrescendo na subida e descida da escala, respetivamente; não acentuar a primeira nota de cada escala e arpejo); Corrigir dedilhações erradas. | Na escala, pensar nas notas de 4 em 4; Isolar as duas mãos e tentar subir a velocidade da escala; Enquanto a aluna toca, o professor marca o tempo em voz alta; No arpejo, pensar nas notas de 2 em 2; Pensar em acentuar a nota antes da passagem de polegar. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Sonatina Op.36, No.3 de Clementi | Executar o <i>staccato</i> de forma mais leve; Procurar diferentes dinâmicas e timbres; Tocar a passagem intermédia sem | Exemplificações ao piano pelo professor; Indicações verbais enquanto a aluna toca; Isolar as duas mãos, | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | hesitações; Trabalhar a independência das duas mãos. | procurando timbres diferentes para cada uma das vozes. | |
| Observações | | | |
| <p>A aula iniciou com o Aluno B a tocar a peça de Bach. Nesta, o professor utilizou algumas estratégias para corrigir erros nas dedilhações e leitura de notas, bem como na eliminação de certas hesitações do aluno. Devido a algumas distrações, o aluno necessitou de várias repetições para corrigir a mesma passagem. Além disso, o professor precisou de repetir várias vezes ao aluno que não falasse entre diferentes exercícios, estando mais atento à partitura e ao teclado. Depois de realizado este trabalho, o professor elogiou o trabalho do aluno. Por ser a peça mais difícil do seu repertório, o professor foi surpreendido pela positiva pois o aluno conseguiu juntar a peça até ao fim num curto espaço de tempo. Em relação à Aluna A, o professor explicou que a partir deste momento é necessário pensar na escala como num exercício para auxiliar à postura, bem como começar a trabalhar os dedos em velocidades mais rápidas. Por ser um conteúdo muito importante do programa, o professor dedicou algum tempo a mostrar à aluna como estudar em casa, referindo sempre os objetivos de cada exercício. Foram também sendo colocadas questões à aluna enquanto executava a escala e arpejos. No final, foram definidos objetivos para a próxima aula. Na Sonatina, o professor deu mais atenção a questões musicais e estilísticas, tentando procurar timbres e dinâmicas diferentes com a aluna.</p> | | | |

Tabela 28 - Relatório da 23ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 23ª aula assistida | | 11/5/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala Mi Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) e escala cromática | Treinar o momento da performance; Melhorar a postura técnica, sem deixar que o pulso esquerdo baixe demasiado; Executar as escalas e arpejos articulando todos os dedos de forma igual. | Tocar apenas a mão esquerda na descida das escalas, pensando em antecipar o movimento do polegar; Executar a escala por pequenas partes, acentuando as notas de 4 em 4. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B Escala de Lá Maior e arpejos com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) e escala cromática | Treinar o momento da performance; Melhorar a passagem entre escala e arpejo, sem hesitações. | Exemplificações ao piano; Tocar a escala seguida do primeiro arpejo, sem hesitações nem erros de notas ou dedilhações. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluna A | Executar a segunda | Exemplificações no segundo | Piano de |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Minuet em Sol menor, BWV Anh 115 | parte da peça a mãos juntas num andamento seguro; Corrigir dedilhações e notas erradas. | piano; Questões do professor à aluna sobre aspetos da peça (ritmo, notas, dedilhações); Solfejar o ritmo em voz alta. | cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B Sonatina em Sol Maior de Beethoven | Executar a peça com diferentes dinâmicas e não acentuando os finais de frase. | Exemplificações no segundo piano; Estudar por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

A aula iniciou com o professor a pedir à aluna que tocasse as escalas e arpejos como se estivesse no momento da prova, para que a aluna comece a preparar a sua performance da melhor maneira possível. De seguida, o professor fez o mesmo exercício com a o Aluno B e, no final, questionou a Aluna A sobre o que tinha achado da performance do Aluno B. Depois deste exercício entre os dois alunos, o professor exemplificou algumas questões ao piano. O professor falou ainda com o Aluno B sobre aquilo que precisa de fazer em casa para as próximas aulas e para a prova. Em relação ao Bach da Aluna A, o professor elogiou o trabalho de leitura da aluna, referindo que falta apenas que a seção trabalhada comece a ser tocada mais rapidamente.

Tabela 29 - Relatório da 24ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 24ª aula assistida | | 18/5/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluna A Escala Mi Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) e escala cromática | Tocar a escala e arpejos num andamento fluído. | Antecipar o movimento do polegar; Tocar a descida da escala (mão esquerda) por pequenas seções com acentos. | Piano de cauda Banco |
| Aluno B Escala de Lá Maior e arpejos com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) | Executar as escalas e arpejos como no contexto de prova; Trabalhar o contexto performativo. | O professor pediu ao aluno para tocar a escala e arpejo seguidos, como se estivesse no momento da prova. | Piano de cauda Banco |
| Aluna A Minuet em Sol menor, BWV Anh 115 | Executar a peça sem hesitações até ao fim; Corrigir erros de ritmo e leitura de notas autonomamente. | Trabalhar por pequenas seções; Questões à aluna sobre como resolver os erros cometidos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|---------------------------------------|---|---|
| Aluno B Musette em Ré Maior, BWV Anh 126 de Bach | Trabalhar o contexto performativo; | Trabalhar por seções e repetir sem erros, 3 vezes seguidas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Em relação à escala da Aluna A, o mesmo problema relacionado com a descida da escala voltou a acontecer. Por essa razão, voltou a ser trabalhada a passagem do polegar, bem como a fluidez da escala. O Aluno B, por outro lado, já apresentou a sua escala num andamento mais seguro e, por essa razão, o professor decidiu que na próxima aula irão começar a trabalhar uma nova escala. No Bach, a Aluna A ainda tinha várias hesitações na segunda parte do Minuet, algo que foi mais visto pelo professor na aula, dado que esta é a seção da peça que apresenta sempre mais dificuldades. O professor referiu ainda à aluna que é necessário o Bach estar mais seguro para serem trabalhadas questões de carácter e musicalidade. Em relação ao Bach do Aluno B, também a segunda parte foi tocada com hesitações, pelo que foi novamente trabalhada na aula.</p> | | | |

Tabela 30 - Relatório da 25ª Aula Assistida (Aluna A e Aluno B)

| 25ª aula assistida | | 25/5/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Aluno B Sonatina em Sol Maior de Beethoven | Corrigir hesitações e erros de leitura; Autoavaliar a execução da peça. | Exemplificações no segundo piano; Tocar por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Aluno B "O Patinador de Rodas" de Paul Zilcher | Corrigir hesitações; Articular todos os dedos de forma igual; Autoavaliar a execução da peça. | Exemplificações no segundo piano; Tocar por pequenas seções; Tocar uma mão em legato e outra em staccato. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>A Aluna A faltou a esta aula. No início da aula, o professor falou com o aluno sobre a sua performance na audição, deixando algumas críticas construtivas que podem ser utilizadas nas provas da próxima semana. De seguida, o professor ouviu todas as peças para a prova, trabalhando detalhes e deixando o aluno mais seguro. Durante a aula, o professor pediu ao aluno que fizesse também uma autoavaliação da sua performance.</p> | | | |

6.1.2 Aluna C

Tabela 31 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna C)

| 1ª aula assistida | | 20/10/21 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Corrigir dedilhações na mão esquerda; Trabalhar o <i>portato</i> da mão esquerda; Trabalhar a segurança das duas mãos em separado; Tocar a esquerda com mais som; Juntar as duas mãos; Juntar a secção mais difícil da peça com o início; Perceber o carácter da peça. | Trabalhar as mãos separadas; Juntar as mãos; Entoação de ritmos difíceis por parte do professor, para a aluna decorar e repetir; O professor toca a mão direita e a aluna toca a esquerda e vice-versa; Trabalho por pequenas secções e várias repetições do mesmo segmento musical; Leitura das notas em voz alta para corrigir problemas de leitura de notas e ritmo. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Marcha do Soldado do <i>Álbum para a Juventude</i> de Schumann | Correção de erros nas duas mãos; Trabalhar só a esquerda; Corrigir hesitações ao tocar notas dobradas; Correção do andamento da peça. | O professor começou a contar o tempo em voz alta de modo a auxiliar a aluna a não correr; Optou-se por não utilizar o metrónomo durante a aula, de modo a que a aluna pensasse mais no carácter da peça para corrigir problemas de ritmo. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Os objetivos da aula foram alcançados. A aluna percebeu o carácter das duas peças e o professor soube como auxilia-la trabalhando por pequenas secções. Este trabalho lento e por partes foi talvez o mais eficaz durante o decorrer da aula, já que a aluna foi conseguindo juntar as passagens mais difíceis para si com partes da obra que já estavam bem trabalhadas. No entanto, a aluna demonstrou ainda ter alguns problemas no que toca à compreensão do ritmo (nomeadamente em notas rápidas) e apenas conseguiu tocar depois de decorar o que o professor tinha entoado. O professor perguntou inclusive se o ritmo já tinha sido abordado nas aulas de Formação Musical, ao que a aluna respondeu que não. Daqui surge a estratégia do professor de repetir várias vezes para a aluna tocar e memorizar. A aluna demonstrou ainda algumas dificuldades em executar diferentes dinâmicas ao longo das peças.</p> | | | |

Tabela 32 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna C)

| 2ª aula assistida | | 27/10/21 | |
|---|---|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Correção de dedilhações; Tocar a mão esquerda com os músculos mais livres; Leitura a mãos separadas da 2ª parte; Correção do tempo na 2ª parte. | Desconstrução da 2ª parte a mãos separadas, para que a aluna perceba melhor a peça; Leitura de pequenas secções a mãos separadas e tentar depois juntar; Trabalho lento para eliminar qualquer hesitação. | Piano de cauda Banco Partitura Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Alguns erros que já tinham sido corrigidos na última aula voltaram a aparecer, nomeadamente no que toca a dedilhações e ritmos errados. O professor voltou a lembrar a aluna desses erros e voltou a tentar corrigi-los dentro da sala de aula. Apesar dos erros que já deviam ter sido corrigidos em casa, a aluna demonstra uma boa evolução ao longo das aulas, o que levou o professor a comentar que lhe irá trazer algumas peças mais difíceis, de modo a conseguir preparar a aluna para o próximo ano (que será mais exigente). A aluna precisa ainda de trabalhar a questão de dinâmicas dentro das peças, pois existem poucas diferenças entre o <i>p</i> e o <i>f</i>, por exemplo.</p> | | | |

Tabela 33 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna C)

| 3ª aula assistida | | 3/11/21 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Sol Maior | Começar a tocar em 2 oitavas com as mãos juntas; Corrigir o movimento do polegar e do braço; Corrigir a dedilhação da mão direita na descida da escala. | Trabalhar as duas mãos em separado; Antecipação do movimento do polegar antes do mesmo tocar; Trabalho lento de junção de mãos; Pensar que o braço não precisa de fazer tanto movimento quando toca. | Piano de cauda Banco Lápis |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Leitura a mãos separadas da 2ª parte; Corrigir dedilhações; Corrigir articulações e dinâmicas; | Trabalho lento e por secções, a mãos separadas (enquanto a aluna toca uma mão, o professor toca a outra); Perguntar à aluna o que correu mal quando a mesma comete um erro; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | Perceber quando levantar a mão nas pausas escritas na partitura. | Leitura de notas em voz alta para correção de erros de leitura. | |
| Observações | | | |
| <p>Em relação às escalas, a aluna estava a tentar tocar as mesmas demasiado rápido e, por essa razão, não tinha tempo de pensar em todos os pormenores para que a mesma fosse tocada sem erros. Para além disso, a aluna ainda usa demasiado movimento do braço para fazer a escala, o que torna a sua execução mais difícil. No Bach, erros que já foram corrigidos nas últimas aulas voltaram a acontecer. Por saber que a aluna tem várias facilidades no que toca à aprendizagem, o professor pergunta-lhe sempre qual o erro cometido, para que a mesma tenha algum sentido crítico daquilo que está a tocar. A aluna apresenta ainda algumas dificuldades em evoluir nas peças pois falta-lhe muito trabalho de leitura em casa, não apresentando ainda uma rotina de estudo que esteja bem estabelecida e que a ajude a evoluir ainda mais durante o ano letivo.</p> | | | |

Tabela 34 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna C)

| 4ª aula assistida | | 10/11/21 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré Maior | Tocar de forma mais musical (trabalhar as dinâmicas); Correção de dedilhações; Uniformizar o tempo da escala. | Pensar em crescendos e decrescendos a subir e a descer na escala, respetivamente; Tocar devagar com as duas mãos em separado e sentir bem as dinâmicas a serem feitas; Começar do início sempre que a mão trocar uma dedilhação; Repetição com mãos separadas. | Piano de cauda Banco Lápis |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Rever a articulação da mão direita; Correção de dedilhações na mão direita; Correção de figuras rítmicas e pausas. | Estudar as duas mãos em separado (o professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra); Pensar em articular mais a mão direita; Repetição de pequenas seções; Comparações feitas pelo professor na aula entre o piano e o violino (a aluna também toca violino). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Correção de erros de leitura; Trabalhar dinâmicas da peça e musicalidade; | Estudar o acompanhamento da esquerda em <i>p</i> (pensar no polegar mais dentro do piano para que a nota que o mesmo toca não saia tão forte; prender o polegar e só tocar as notas de baixo; usar o | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | Melhorar o fraseado da melodia; Trabalhar o <i>legato</i> em teclas iguais repetidas. | movimento do pulso e do braço para amortecer a queda e ajudar a melhorar o som); Pensar na direita como se fosse um violino (melodia); <i>Legato</i> em teclas iguais repetidas: não deixar a tecla vir até ao cimo. | |
| Observações | | | |
| <p>Apesar de a aluna apresentar uma grande compreensão daquilo que é pedido para a disciplina, aquela encontra-se muito distraída durante grande parte da aula e não incutiu ainda bons hábitos de estudo individual em casa. Para além disso, quer tentar tocar tudo muito rápido à primeira e acaba por realizar muitos erros, que por vezes passam despercebidos à própria aluna. Por querer tocar muito rápido, a aluna começa a trocar dedilhações e comete erros que já tinham sido corrigidos em aulas passadas. Por esta razão, têm de ser feitas várias repetições da mesma passagem para que esta saia sem erros e de forma mais segura. Em relação à <i>Marcha</i>, a peça já se encontra bastante segura, no entanto a aluna precisa de se concentrar mais nos próprios dedos para que a peça fique mais controlada em termos rítmicos.</p> | | | |

Tabela 35 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna C)

| 5ª aula assistida | | 17/11/21 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré Maior | Correção de dedilhações; Tocar de forma mais musical. | Estudar mãos separadas para correção de erros de notas e dedilhações; Articular sempre todos os dedos sem os "colar" uns aos outros; Tocar devagar até os erros terem sido eliminados; Estudar em casa com crescendo e decrescendo, na subida e na descida, respetivamente. | Piano de cauda Banco Lápis |
| <i>Marcha em Ré Maior do Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Correção do andamento da peça; Eliminar hesitações e erros de leitura; Melhorar as dinâmicas. | Trabalhar os crescendos da mão direita; Começar a utilizar metrónomo em casa para que a aluna não corra nas semicolcheias; Tocar lento e por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de | Melhorar o fraseado da primeira frase; Continuar a leitura a | Fazer um decrescendo no final de ligaduras (foi trabalhado especialmente na aula o <i>legato</i> da | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|--|---|--|---------------------|
| Kuhlau | mãos separadas; Melhorar a musicalidade da peça. | mão esquerda no 2º sistema do andamento); O professor auxiliou a aluna a corrigir a posição da mão e do braço no teclado. | Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>O professor voltou a conversar com a aluna sobre o seu desempenho nas aulas, pois apesar da mesma ter muitas facilidades, continua a querer fazer as tarefas de forma muito rápida e sem pensar nos pormenores necessários e, por essa razão, não consegue corrigir aspetos importantes das peças e começa a correr e a apresentar desigualdades rítmicas no repertório. O professor comentou ainda com a aluna que os seus erros se devem sobretudo a uma falta de concentração nas aulas e no estudo. A aluna parece estar ciente desde facto, no entanto, parece não querer mudar a sua atitude em relação às aulas e ao estudo em casa. Com um pouco mais de concentração e atenção aos detalhes, a evolução da aluna seria muito mais notória.</p> | | | |

Tabela 36 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna C)

| 6ª aula assistida | | 24/11/21 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré Maior (arpejos e inversões) | Correção de dedilhações nos arpejos. | Tocar a mãos separadas; Tocar apenas a descida da escala; Exemplificação por parte do professor ao piano. | Piano de cauda Caderno Banco Lápis |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Corrigir problemas no que toca a manter a igualdade rítmica nas colcheias; Corrigir articulações; Melhorar as dinâmicas e o carácter da peça; Corrigir dedilhações. | Questões por parte do professor sobre o que correu bem e o que correu mal; Tocar a mãos separadas; Tocar pequenas seções até não existirem erros de leitura; O professor contou o tempo em voz alta enquanto a aluna tocava; Exemplificações ao piano por parte do professor; Trabalhar por posições de mão no teclado. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Continuação da leitura a mãos separadas e juntas do 1º andamento da sonata; Melhorar o <i>touché</i> da | Comparação entre o piano e o violino (a mão esquerda toca a parte de piano enquanto a melodia é tocada por um violino, por exemplo); | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | mão esquerda; Trabalhar o fraseado do tema da mão direita; Corrigir ritmos errados. | Trabalho lento a mãos separadas por seções. | |
| Observações | | | |
| <p>A aluna não levou as partituras para a aula e, por isso, os primeiros 15 minutos de aula não foram dados, uma vez que a aluna teve de ir à biblioteca da escola para conseguir ter partituras para a aula. Em relação à aula passada, a aluna mostrou uma boa evolução especialmente na Marcha em Ré Maior, dado que já tocou a peça com mais variações dinâmicas e o carácter da Marcha já está mais perto do resultado final desejado. Em relação às escalas, a aluna precisa de estar mais atenta na aula aos conteúdos lecionados, uma vez que em casa a aluna se esquece de aspetos como por exemplo a dedilhação das escalas e arpejos. A aluna precisa ainda de algum trabalho autónomo em casa no que toca à leitura de partituras, para que o trabalho na aula seja mais rápido.</p> | | | |

Tabela 37 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna C)

| 7ª aula assistida | | 15/12/21 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré Maior (arpejos e inversões) | Correção de dedilhações nos arpejos. | Tocar mãos separadas; Exercícios com as escalas (movimento paralelo durante duas oitavas; movimento contrário durante 2 oitavas; movimento contrário durante 4 oitavas; movimento paralelo durante 2 oitavas). | Piano de cauda Caderno Banco Lápis |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Melhorar a igualdade rítmica das colcheias; Melhorar as dinâmicas e o carácter da peça; Estabilizar o andamento da peça. | Questões por parte do professor sobre a <i>performance</i> geral da aluna; Trabalhar por pequenas seções; Exemplificações ao piano por parte do professor. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Esta aula foi dedicada à gravação da Marcha em Ré Maior de Bach. Uma vez que as audições foram suspensas no Conservatório devido ao estado pandémico, o professor achou que seria interessante os seus alunos gravarem uma peça para ser enviada aos pais durante o período do Natal. Este foi também um bom exercício para o sentido crítico dos alunos, dado que o professor fez com que os alunos ouvissem as gravações e dessem a sua opinião sobre a mesma. Por ser um processo mais longo (e visto que a aluna precisou de alguns <i>takes</i> para</p> | | | |

gravar a peça), a aula foi toda dedicada ao contexto de *performance*. O professor abriu ainda a tampa do piano de cauda para que a aluna pudesse ouvir o som do piano enquanto gravava e se habituar a um ambiente mais formal, embora sem público.

Tabela 38 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna C)

| 8ª aula assistida | | 12/1/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Dó Maior (arpejos e inversões) | Trabalhar as dinâmicas da escala; Corrigir a articulação dos dedos e dedilhações; Melhorar o controlo de som e tempo na escala. | Trabalhar mãos separadas; Articular bem os dedos; Mais movimento no crescendo e menos movimento no decrescendo; Começar devagar e ir aumentando gradualmente a velocidade; Enquanto a aluna tocava, o professor executava uma sequência harmónica no 2º piano. | Piano de cauda Banco |
| Cadência I-IV-V-I | Trabalhar o som e as dinâmicas; Corrigir dedilhações; Corrigir o gesto do pulso e do braço; Preparar o ouvido para a tonalidade das peças e das escalas que estão a ser trabalhadas. | Pensar em resolver ao chegar à tónica; Levantar a mão antes de tocar cada acorde. | Piano de cauda Banco |
| Estudo No.7, Op.108 de Schytte | Corrigir articulações erradas; Trabalhar o carácter da peça. | Tocar mãos separadas; Trabalhar por pequenas seções; Estudar mais lentamente tendo em atenção todos os pormenores (ao tocar muito rápido, os dedos não saiam tão rápido das teclas como era suposto). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo No.6, Op.108 de Schytte | Corrigir erros técnicos na mão esquerda; Trabalhar o carácter da peça; Corrigir dedilhações. | Tocar a esquerda mais leve/menos pesada e pensar no baixo em <i>portato</i> e um pouco mais forte, para sustentar todo o compasso; Exagerar mais os crescendos da esquerda; O professor toca a mão direita enquanto a aluna toca a esquerda e vice-versa; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | Exagerar os movimentos do braço e dos dedos da mão esquerda; Parar antes dos erros começarem a acontecer; Feedback positivo por parte do professor no que toca ao fraseado da direita, corrigindo apenas as pausas; Comparação entre a articulação e respiração no fraseado e uso de diferentes arcadas no violino. | |
| Marcha em Ré Maior do <i>Livro de Anna Magdalena Bach</i> | Melhorar o fraseado e as dinâmicas (não acentuar o início de cada ligadura da mão direita); Começar a tocar um pouco mais rápido e fluído. | Exemplificações ao piano por parte do professor; Trabalhar por pequenas seções; Pensar nos dedos mais "enérgicos" ao articular; Trabalhar por mãos separadas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Em relação à escala e aos arpejos, notou-se que a aluna começa a "correr" muitas vezes ao tocar e, por isso, descontrola-se um pouco e não consegue controlar o som e o andamento da escala e do arpejo. Daqui, o professor fez um trabalho lento e cuidado com a aluna, pedindo-lhe para ter em atenção todos os pormenores. O professor referiu ainda que irá falar com os pais da aluna para arranjam um metrónomo para o estudo em casa, uma vez que o mesmo começa a ser necessário. No que toca aos estudos, é apenas necessário trabalhar aspetos de carácter dos mesmos, uma vez que os problemas técnicos foram todos resolvidos em aula. Em relação à Marcha de Bach, nota-se uma grande evolução desde a última aula antes das férias, uma vez que a qualidade sonora já se encontra mais controlada e a peça já é tocada com maior fluidez e segurança, tendo em conta as várias dinâmicas que têm vindo a ser trabalhadas ao longo das aulas, bem como as articulações pedidas pelo compositor.

Tabela 39 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna C)

| 9ª aula assistida | | 19/1/22 | |
|--|--|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Sol Maior com arpejos e inversões e escala cromática | Corrigir a posição do pulso no teclado; Trabalhar a igualdade na articulação dos dedos das duas mãos; Dominar a escala | Não descer o pulso demasiado no teclado: Pensar mais na esquerda do que na direita ao tocar os arpejos; Articular mais os dedos na escala cromática, especialmente na descida; Tocar com "mais peso" nos dedos das | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | cromática num andamento fluído. | duas mãos. | |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Corrigir erros de leitura de notas; Aprofundar a segurança da passagem em menor depois do tema da Sonatina ser apresentado; Trabalhar aspetos de carácter da peça; Corrigir dedilhações; Ter um espírito crítico sobre o que está a ser tocado. | Recapitulação do sítio onde os bemóis mudam na partitura; Repetição por pequenas seções; Tocar o acompanhamento da esquerda mais piano e leve; Elogios positivos do professor quando a aluna consegue corrigir um erro ou executar algo de forma correta; Trabalhar os acordes da mão esquerda por posição de mão; O professor reviu várias vezes as notas lidas na aula para a aluna não as esquecer; O professor tocava uma mão enquanto a aluna tocava a outra. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Em relação às escalas, apenas a escala cromática precisa de estar mais segura para a prova. Nas restantes escalas e arpejos, o professor aconselhou a aluna a pensar mais na articulação dos dedos, pedindo-lhe para tocar as notas todas iguais em forte e bem articulado. Uma vez que a aluna já se encontra adiantada no repertório da prova, o professor decidiu trabalhar a Sonatina e ver se a aluna já tinha lido mais alguma seção em casa. O trabalho de leitura autónomo foi bem conseguido pela aluna e, por isso, o professor conseguiu começar a trabalhar aspetos de carácter e tentou ainda juntar com a aluna uma seção considerada mais difícil deste andamento. O professor incentivou ainda um espírito crítico por parte da aluna, colocando sempre questões e tentando sempre ajustar aspetos como dedilhações à mão da aluna e àquilo que seria mais confortável para a mesma. Foi ainda revisto em aula várias vezes a mesma seção, para que a aluna não se esquecesse em casa das notas, ritmo e outros elementos trabalhados durante a aula. No geral, a aluna está a evoluir bastante rápido e já consegue tocar peças acima do seu nível.</p> | | | |

Tabela 40 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna C)

| 10ª aula assistida | | 26/1/22 | |
|---|---|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré Maior com arpejos e inversões e escala cromática | Simular a prova da próxima semana; Realizar uma autoavaliação; Corrigir possíveis erros de leitura, | Pensar mais na esquerda e articular todos os dedos; Antecipar a passagem do polegar fazendo um movimento mais rápido. | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | fraseado e dinâmicas. | | |
| Marcha em Ré Maior do Livro de Anna Magdalena Bach | Simular a prova da próxima semana; Realizar uma autoavaliação; Corrigir possíveis erros de leitura, fraseado e dinâmicas. | Trabalhar por pequenas seções, realizando pausas antes dos erros ocorrerem, para corrigir hesitações e falhas de memória. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo No.6, Op.108 de Schytte | Simular a prova da próxima semana; Realizar uma autoavaliação; Corrigir possíveis erros de leitura, fraseado e dinâmicas. | Trabalhar por pequenas seções, realizando pausas antes dos erros ocorrerem, para corrigir hesitações e falhas de memória. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Dado que a aluna já se encontra bastante avançada no repertório e devido à prova da próxima semana, o professor planeou esta aula como um contexto de prova, fazendo uma simulação da mesma. A aluna tocou todo o repertório de início ao fim e no final, o professor perguntou às professoras estagiárias presentes na sala e à própria aluna qual a avaliação que fariam da *performance*. Depois destas intervenções, o professor deu ainda a sua opinião e começou a trabalhar com a aluna pequenas seções que ainda podem ser melhoradas antes da prova. No geral, a aluna demonstra ter já um excelente nível para o grau em que se encontra, sendo muito musical e não apresentando muitos problemas técnicos. Falta-lhe apenas trabalhar um pouco a postura ao piano, pois ainda se curva muito, o que também não ajuda a sua confiança no momento de tocar em contexto de prova. Para além disso, foi trabalhada a mudança entre peças diferentes, pois a aluna não respirava entre os diferentes conteúdos a serem executados e, por isso, também vários erros ocorreram durante a aula. No entanto, a aluna mostra-se muito empenhada e denota uma evolução desde o início do ano letivo, algo que foi constatado pelo professor na conversa com a aluna sobre o seu desempenho na aula e sobre aquilo que a mesma deve esperar da prova.

Tabela 41 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna C)

| | |
|---|--------|
| 11ª aula assistida | 9/2/22 |
| Observações | |
| A aluna faltou devido a isolamento profilático. | |

Tabela 42 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna C)

| 12ª aula assistida | | 16/2/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Lá Maior com arpejos e inversões e escala cromática | Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Utilizar o pulso no arpejo (movimento tipo "pêndulo"); Executar a escala e arpejos sem "quebrar" os dedos. | Tocar a mãos separadas (não deitar o 5º dedo no piano e tocar mais na ponta do teclado); Comparação entre o 5º dedo da mão esquerda com o da mão direita; Exemplificações da postura adequada a ter por parte do professor; Pensar na escala cromática acentuando de 4 em 4 notas. | Piano de cauda Banco |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Corrigir ritmos errados; Trabalhar aspetos de carácter no início do Desenvolvimento; Corrigir notas erradas na mão direita. | O professor questionou a aluna sobre a <i>performance</i> geral do andamento, pedindo à mesma que comparasse esta execução com a da aula passada; Tocar mais lento para corrigir todos os erros; Pensar na subdivisão do tempo numa primeira instância; Explicação sobre a passagem de tercinas para duas colcheias; Solfejo por parte do professor e da aluna; Discussão sobre o que significa o termo <i>sforzato</i> em português. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>De uma forma geral, é de notar que a aluna já se encontra bastante avançada neste andamento da Sonatina, sendo que o mesmo já se encontra lido e tocado a mãos juntas de início ao fim. Torna-se agora importante trabalhar aspetos de carácter e de independência de mãos, uma vez que o professor reparou que é difícil para a aluna executar uma mão em forte enquanto a outra toca num volume dinâmico mais baixo. Para além disso, a aluna apresenta ainda alguns problemas técnicos (como deitar demasiado o 5º dedo nas teclas ou quebrar os dedos ao tocar passagens mais rápidas em semicolcheias, por exemplo), sendo este um aspeto que irá ser trabalhado pelo professor nas próximas aulas. O professor conversou ainda com a aluna sobre aquilo que é esperado da mesma nas aulas, dado que por vezes a aluna responde ao professor em momentos inconvenientes da aula. É importante que a aluna perceba que as estratégias utilizadas pelo professor são métodos que podem ser utilizados em casa para um estudo mais produtivo.</p> | | | |

Tabela 43 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna C)

| 13ª aula assistida | | 23/2/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si Maior, arpejos com inversões e escala cromática | Executar a escala num andamento mais fluído e seguro; Tocar a escala e arpejos sem "quebrar" os dedos e articulando os mesmos de forma igual entre as duas mãos; Descobrir as notas e as dedilhações dos arpejos de forma autónoma. | Tocar apenas uma das mãos e apenas a subida ou descida da escala; Indicações verbais dadas pelo professor sempre que a aluna "quebra" os dedos, para que o erro seja corrigido. | Piano de cauda Banco |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Melhorar o carácter da peça; Criar independência entre as mãos, tocando cada uma delas num registo dinâmico diferente; Executar passagens rápidas na mão direita sem "colar" os dedos. | Estudar apenas a mão esquerda até encontrar o som pretendido (dedos mais firmes e articular mais para ter controlo sobre as teclas); Questões à aluna sobre as suas principais dificuldades; Exemplificação de dinâmicas e gestos a serem utilizados; A aluna toca uma mão enquanto o professor toca a outra, para correção de articulações pedidas pelo compositor. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No final da aula, é notório que o primeiro andamento da sonata já se encontra muito seguro em termos de junção de mãos. No entanto, ainda faltam alguns aspetos de musicalidade que serão melhorados nas próximas aulas. O professor questionou a aluna sobre as suas dificuldades neste sentido, uma vez que se notou que estava a ser difícil para a aluna executar a mão direita mais forte do que a mão esquerda quando a primeira apresentava a melodia e a segunda o acompanhamento. Foram assim realizados vários exercícios para tentar ajudar a aluna a melhorar este aspeto da sua técnica, trabalhando primeiro a mãos separadas antes de voltar a tentar juntar as duas mãos. No geral, em termos técnicos a aluna quebra ainda muito os dedos, especialmente em passagens rápidas, o que dificulta a execução das mesmas. Após algumas exemplificações e explicações do professor sobre diferentes questões de carácter nas várias seções da peça, a aluna conseguiu corrigir e alterar a sua forma de tocar para aquilo que estava a ser pedido. É agora importante que a aluna vá desenvolvendo mais a sua musicalidade, nomeadamente no que toca, por exemplo, à</p> | | | |

condução melódica da melodia e à condução harmónica do acompanhamento deste 1º andamento.

Tabela 44 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna C)

| 14ª aula assistida | | 2/3/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si Maior e arpejos com inversões | Trabalhar a articulação da mão esquerda; Melhorar aspetos técnicos como a passagem do polegar na mão esquerda; Corrigir as dedilhações dos arpejos. | Exercício: 1 oitava em movimento paralelo - 1 oitava em movimento contrário (ascendente) - 1 oitava em movimento contrário - 1 oitava em movimento paralelo (descendente); Tocar a esquerda sozinha em apenas uma oitava, tendo especial atenção à passagem do polegar e 3º/4º dedo; Estudar os arpejos a mãos separadas e repetir duas vezes cada um. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.108, No.22 de Schytte | Executar as mudanças de ritmo entre tercina e duas colcheias; Utilizar o braço ao tocar os acordes; Realizar as resoluções pedidas tendo atenção às ligaduras escritas; Corrigir erros e hesitações entre acordes/notas. | Pensar em saltar mais com o braço nos acordes; Parar para pensar quando ocorrer um erro entre diferentes posições da mão no teclado; Exemplificações ao piano pelo professor, mostrando como tocar as tercinas sem realizar acentos de 3 em 3 notas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Ler a mão direita tendo atenção à articulação pedida (sem "colar" os dedos). | Explicação do professor sobre o porquê de ter escolhido este estudo para a aluna (irá melhorar a sua posição da mão); Leitura por compasso da peça para perceber as dúvidas da aluna. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Trabalhar o som, realizando timbres diferentes nas duas mãos; Melhorar o carácter e as dinâmicas da peça. | Exemplificações ao piano pelo professor e repetições por parte da aluna; Isolar as duas mãos e trabalhar as mesmas até encontrar o som pretendido antes de voltar a juntar as duas mãos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |

Durante esta aula, o professor decidiu adotar uma postura mais passiva, pois foi referido às professoras estagiárias que esta é uma abordagem que tem funcionado melhor com a aluna nas aulas. Assim, o professor abordou na mesma aula mais repertório do que o costume, focando-se apenas em alguns detalhes que ainda precisam de ser trabalhados pela aluna em casa e passando pelas várias peças em estudo, uma vez que a aluna tem o repertório bastante adiantado e já consegue fazer muito estudo autónomo em casa. O professor passou ainda mais tempo a trabalhar a escala, isolando a mão esquerda e trabalhando várias vezes a passagem do 3º e 4º dedos na subida e a passagem de polegar na descida, tendo sempre atenção em corrigir a posição da mão da aluna quando, por exemplo, o pulso baixava ou subia mais do que o necessário. O professor aproveitou ainda o estudo de Burgmüller para trabalhar a articulação e a independência dos dedos da mão direita, pedindo à aluna para exagerar o gesto e articular mais cada nota, sem "colar" os dedos uns aos outros. No que toca à Sonatina, voltaram a ser trabalhados mais aspetos relacionados com o carácter e o som a ser retirado de cada mão e cada seção diferente.

Tabela 45 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna C)

| 15ª aula assistida | | 9/3/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior e arpejos com inversões e cadência maior | Melhorar a execução da escala a mãos separadas; Corrigir a postura do 5º dedo no teclado; Perceber como se forma a cadência na tonalidade pretendida. | O professor lembrou a aluna que precisa de estudar mais vezes em casa a mãos separadas, sendo por isso necessário fazer este trabalho na aula; Tocar primeiro apenas a subida ou a descida da escala e juntar as duas mãos no final; O professor sentou-se no segundo piano e foi dando diversas indicações verbais à aluna. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Corrigir notas erradas na mão direita; Tocar a mão direita de forma mais leve; Melhorar a condução melódica da mão direita; Executar a peça tendo em conta diferentes dinâmicas; "Cantar" mais o 4º | Isolar as mãos e só posteriormente juntar quando não existirem hesitações; Exemplificações no segundo piano de como realizar crescendos e decrescendos; Repetição da mão direita por pequenas seções; Repousar no último acorde, utilizando mais o movimento do corpo. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | e 5º dedo da mão direita; Solidificar a junção das mãos na parte final. | | |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Executar o baixo de Alberti sem "quebrar" os dedos; Corrigir problemas de base técnica. | Exemplificações ao piano pelo professor; Isolar as mãos e estudá-las num andamento mais lento. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No que toca à escala, foi necessário o professor relembrar a aluna que precisa de estudar mais vezes a mãos separadas em casa, pois as escalas e arpejos encontravam-se com muitas hesitações e erros devido ao facto de as mãos não saberem o que têm de fazer. No Estudo de Burgmüller, o professor elogiou a aluna, pois esta peça tem apenas uma semana e já se encontra de início ao fim a mãos juntas num andamento bastante seguro. Por esta razão, o professor conseguiu começar a trabalhar a execução do estudo com recurso a diferentes dinâmicas e ao uso de todo o corpo. No final da aula, o professor conversou com a aluna sobre a hipótese de escolherem uma peça mais difícil. Ainda assim, o professor não se sente ainda muito confiante em dar este passo, pois a Sonata ainda tem alguns problemas técnicos que precisam de ser trabalhados mais a fundo. De qualquer maneira, o professor já tem um outro plano de repertório preparado com a aluna para a prova de segundo semestre, no caso de não conseguirem montar a peça nova a tempo da prova.</p> | | | |

Tabela 46 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna C)

| 16ª aula assistida | | 16/3/22 | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Trabalhar aspetos de musicalidade na peça. | Exemplificações no segundo piano; Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.108, No.22 de Schytte | Trabalhar a <i>performance</i> do estudo; Respirar entre seções diferentes; Corrigir desigualdades rítmicas na mão esquerda. | Começar o estudo relaxando as mãos nas pernas; Levantar as mãos entre seções diferentes; Trabalhar as notas rápidas na mão esquerda por pequenas partes, articulando bem os dedos, subindo a velocidade aos poucos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Esta aula apenas teve 15 minutos, uma vez que devido a uma consulta médica a aluna não conseguiu chegar mais cedo ao Conservatório. Sendo assim, o professor aproveitou para trabalhar mais aspetos de musicalidade no primeiro estudo visto na aula, dando muitas exemplificações ao piano e deixando a aluna repetir e experimentar através de várias repetições. Ao mesmo tempo, o professor dava ainda várias indicações verbais sobre dinâmicas, incentivando a aluna a procurar timbres e sons diferentes enquanto toca. No segundo estudo, foi feito um trabalho mais técnico, sendo que professor e aluna tentaram subir um pouco o andamento das notas rápidas da mão esquerda. Após algumas repetições por pequenas seções, a aluna já conseguiu resolver grande parte dos problemas de desigualdade rítmica, sendo que o professor pediu à aluna que estudasse assim em casa, começando num andamento lento e aumentando aos poucos a velocidade.

Tabela 47 - Relatório da 17ª Aula Assistida (Aluna C)

| 17ª aula assistida | | 23/3/22 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior, arpejo e escala cromática (mãos juntas; 2 oitavas) | Tocar as duas mãos ao mesmo tempo, sem que uma toque mais rápido do que a outra; Melhorar a articulação do polegar na escala cromática. | Quando a aluna tenta tocar mais rápido, as duas mãos ficam desiguais em termos de junção. Por isso, foi feito um trabalho mais lento, tendo a aluna cuidado para articular todos os dedos de forma igual; Pensar em articular o polegar de forma mais ativa. | Piano de cauda Banco |
| "June" de António Pinho Vargas | Juntar as duas mãos na primeira seção da peça; Corrigir hesitações; Definir objetivos até às Férias da Páscoa. | Tocar a mãos separadas a primeira seção da peça, revendo as notas e ritmo; Repetição por pequenas seções num andamento lento; O professor referiu que é importante ter a mão esquerda bem estudada devido às mutações rítmicas e que a junção das duas mãos deve ser feita com calma, pois esta é uma peça mais difícil; O professor corrige ainda a aluna sempre que existe um erro, para que a mesma não decore parte da peça de forma errada. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.100, | Articular mais os | Isolar as mãos, articulando de forma | Piano de |

| | | | |
|---|--|---|---------------------------------------|
| No.1 de Burgmüller | dedos da mão direita; Melhorar a execução das dinâmicas tendo atenção ao toque no piano; Desenvolver um estudo autónomo. | mais enérgica a mão direita; Pensar em tocar de forma mais suave em dinâmicas mais baixas, sem nunca deixar de articular os dedos. | cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No geral, o trabalho da aluna em casa tem sido bastante produtivo. No que toca à peça de António Pinho Vargas, apesar da dificuldade da mesma, a aluna tem conseguido ler as duas mãos quase sem erros de notas e ritmo, sendo possível que o professor auxilie com a junção das mesmas durante a aula, corrigindo os erros sempre que for preciso. O lado musical da aluna começa também a melhorar as poucos, sendo um exemplo disso o Estudo de Burgmüller, onde a aluna já começa a explorar diferentes toques para conseguir dinâmicas mais fortes ou mais suaves. Ainda assim, quando vem ao <i>p</i>, a aluna precisa ainda de trabalhar a mão esquerda, pois a mesma deixa de se ouvir bem. Ao longo da aula, o professor foi ainda desenvolvendo em conjunto com a aluna os objetivos para as próximas aulas. Uma vez que a aluna já se encontra bastante avançada na leitura de repertório para a prova de segundo semestre, é mais fácil trabalhar peças de maior dificuldade, consoante o desempenho da aluna nas aulas.</p> | | | |

Tabela 48 - Relatório da 18ª Aula Assistida (Aluna C)

| 18ª aula assistida | | 30/3/22 | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Tocar a mão esquerda de cor de início ao fim; Corrigir tempos errados na mão esquerda (contar até 8); Trabalhar o toque da mão direita, procurando diferentes timbres; Corrigir hesitações e a posição do 5º dedo no teclado. | O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra; Fazer um movimento de rotação com o pulso, tentando não acentuar o quinto dedo (exagerar os movimentos); Trabalho lento procurando um som mais doce. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| "June" de António Pinho Vargas | Melhorar a execução dos <i>staccatos</i> ; Corrigir erros de leitura; Trabalhar a articulação dos dedos; Tocar a peça num andamento lento, sem "correr"; Trabalhar o som, procurando | Pensar numa técnica mais vertical em relação ao estudo anterior; Os <i>staccatos</i> precisam de ser tocados de forma mais leve/menos pesada, não colando os dedos uns aos outros; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|---------------------|--|--|
| | diferentes timbres. | Pensar em não "bater" o final de cada frase. | |
| Observações | | | |
| <p>Mais uma vez, é visível um trabalho autónomo muito produtivo por parte da aluna. Mesmo com uma peça mais difícil, a aluna consegue ler sozinha em casa e juntar as duas mãos, sendo possível trabalhar na aula aspetos relacionados com a musicalidade. Ainda assim, existem alguns aspetos técnicos que ainda precisam de melhorar e ser melhor trabalhados, como a articulação igual de todos os dedos, não quebrando os dedos e não colando os mesmos uns aos outros. É ainda perceptível que em termos de toque, a aluna precisa de trabalhar o mesmo com mais atenção. Mesmo assim, quando lhe são dados exemplos durante a aula e depois de um trabalho mais cuidado entre professor e aluna, esta consegue fazer tudo aquilo que é pedido, procurando diferentes timbres no piano. Este é um trabalho que deve continuar a ser feito nas próximas aulas.</p> | | | |

Tabela 49 - Relatório da 19ª Aula Assistida (Aluna C)

| 19ª aula assistida | | 6/4/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior e arpejo com inversões (mãos juntas; 2 oitavas) | Corrigir a postura do 5º dedo no teclado; Executar a escala num andamento mais fluído. | Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca para a mesma não se esquecer da postura a ter ao piano; Utilização de metrónomo. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Melhorar o fraseado e as dinâmicas; Corrigir desigualdades rítmicas; Ganhar noções de harmonia. | Repetição por pequenas seções; Exemplificações no segundo piano; O professor explica à aluna que deve resolver sempre que aparecer o acorde da tónica. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| "June" de António Pinho Vargas | Trabalhar a leitura, corrigindo os erros autonomamente; Executar as primeiras passagens da peça sem hesitações a mãos juntas. | Repetição por pequenas seções; O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra; Isolar as duas mãos antes de juntar. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Mais uma vez, nota-se o trabalho realizado pela aluna em casa e a motivação que a mesma</p> | | | |

demonstra ter para com a disciplina. Neste momento, é apenas preciso trabalhar ainda mais a posição ao piano, uma vez que a aluna ainda "quebra" muito os dedos (especialmente em passagens mais rápidas e na execução das escalas) e o 5º dedo ainda toca muito deitado em cima das teclas. Para além disso, por ser uma peça mais difícil, a aluna está com dificuldade em juntar as duas mãos na obra de António Pinho Vargas, pois ao ouvir as duas mãos ao mesmo tempo o ritmo acaba por sair errado. Este é um problema facilmente resolvido pela aluna se a mesma estudar muito bem a peça a mãos separadas em casa.

Tabela 50 - Relatório da 20ª Aula Assistida (Aluna C)

| 20ª aula assistida | | 20/4/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior, arpejo com inversões e escala cromática (mãos juntas; 2 oitavas) | Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Executar a escala e arpejo articulando todos os dedos e sem desigualdades rítmicas. | Isolar as duas mãos, dominando cada mão separadamente; Repetir até os erros estarem corrigidos. | Piano de cauda Banco |
| Cadência de Mi Maior | Descobrir os acordes da cadência autonomamente; Trabalhar o som utilizando o gesto do braço e do pulso. | Repetir até conseguir tocar a cadência num andamento fluído sem hesitações. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Executar o estudo procurando diferentes timbres e dinâmicas; Corrigir a postura ao teclado; Tocar o estudo de início ao fim de cor; Executar o estudo sem "colar" os dedos. | Exemplificações no segundo piano; Tocar a mão direita num andamento mais lento para controlo mecânico; Repetição por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento da Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Executar a peça num andamento mais lento, controlando todos os pormenores; Tocar a peça tendo em atenção o rigor rítmico; Corrigir dedilhações erradas. | Exemplificações no segundo piano; Solfejo do ritmo em voz alta; O professor marca o tempo com o pé para que a aluna não toque mais rápido; Tocar as passagens rápidas articulando todos os dedos de forma igual; Contar em voz alta enquanto toca. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

Em relação ao estudo, o professor voltou a trabalhar aspetos relacionados com a musicalidade, pedindo à aluna para procurar diferentes timbres no piano. Para além disso, o professor pediu para a próxima aula que a aluna traga o estudo num andamento mais lento para que tudo saia com melhor controlo mecânico e técnico. Ao tentar tocar muito rápido, a aluna começa a colar os dedos e a ter menos atenção ao som. Para além disso, a aluna tem de estudar mais a mãos separadas em casa, decorando as peças tanto a mãos juntas como separadas. Na Sonatina, o professor dedicou grande parte do tempo da aula à correção de desigualdades rítmicas e da correção de células rítmicas mal executadas pela aluna. Foram assim desenvolvidas várias estratégias de estudo que auxiliem a aluna nas suas dificuldades.

Tabela 51 - Relatório da 21ª Aula Assistida (Aluna C)

| 21ª aula assistida | | 27/4/22 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior, arpejo com inversões e escala cromática (mãos juntas; 2 oitavas) | Tocar a escala e arpejos num andamento fluído; Corrigir dedilhações erradas; Corrigir a posição do 5º dedo no teclado; Resolver problemas técnicos (passagem de polegar). | Exemplificações no 2º piano; Indicações verbais do professor para corrigir possíveis erros. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Trabalhar a igualdade rítmica da mão direita; Executar o estudo com diferentes dinâmicas e timbres; Corrigir a postura ao piano. | Questões à aluna sobre a sua performance; Repetição por pequenas seções, procurando melhorar o som em cada parte do estudo | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Polonaise No.8 do Livro de Anna Magdalena Bach | Trabalhar a leitura; Executar a peça com diferentes articulações; Tocar a mão esquerda de forma mais enérgica. | Isolar as duas mãos antes de juntar; Trabalhar por pequenas seções; Comparação da mão esquerda com um violoncelo; O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| "June" de António Pinho Vargas | Tocar mais uma seção a mãos separadas, tendo em atenção o ritmo. | Enquanto a aluna toca, o professor solfeja o ritmo e conta até 4; | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|--|--------------------------------|---------------------|
| | | Trabalhar por pequenas seções. | Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Tanto sobre a escala como sobre o estudo, o professor falou com a aluna sobre como deve começar a ter ainda mais atenção à sua postura em frente ao piano, mantendo as costas direitas e tentando não quebrar os dedos especialmente em passagens técnicas mais difíceis.</p> <p>O professor elogiou ainda a aluna pois nota-se que a aluna já tem mais cuidado no estudo, não cometendo tantos erros como no início do ano letivo. Na peça de Anna Bach, a leitura da primeira seção foi bastante rápida, tendo o professor introduzido algumas questões relacionadas com a articulação das duas mãos. Sobre a peça de Pinho Vargas, nota-se que a parte inicial já está um pouco mais segura, tendo sido trabalhada uma nova seção, uma vez que o professor tentou ajudar a aluna a perceber os diferentes ritmos. No final da aula, foram definidos novos objetivos para as próximas aulas.</p> | | | |

Tabela 52 - Relatório da 22ª Aula Assistida (Aluna C)

| 22ª aula assistida | | 4/5/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Lá Maior, arpejo com inversões e escala cromática (mãos juntas; 2 oitavas) | Corrigir dedilhações erradas; Executar a escala e arpejos num andamento mais fluído; Corrigir a posição da mão no teclado (5º dedo mais redondo); Articular os dedos de forma mais ativa; Executar a escala sem acentos na nota final. | Isolar as duas mãos; Exemplificações no segundo piano; Utilização de metáforas: acentuar a nota final é como bater com uma porta com demasiada força. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Corrigir a posição da mão no teclado (5º dedo mais redondo); Executar a peça procurando diferentes dinâmicas e timbres. | Isolar as duas mãos; Exemplificações no segundo piano; Explicações do professor sobre o porquê de certos erros ocorrerem e utilização de estratégias de estudo para a correção dos mesmos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| 1º Andamento Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Executar a peça procurando diferentes dinâmicas e timbres; Trabalhar a independência | Exemplificações no segundo piano; Não acentuar o final de cada frase. | Piano de cauda Banco Partituras |

| | | | |
|--|---|--|-------|
| | entre as duas mãos; Articular de forma mais enérgica as notas rápidas da mão esquerda. | | Lápis |
| Observações | | | |
| O professor, ao iniciar as escalas com a aluna, referiu que a mesma deve começar a ter mais cuidado a estudar este conteúdo, uma vez que começou a fazer erros nas dedilhações que já não deviam acontecer. Em relação ao estudo, o professor explica à aluna que o mesmo já está muito bem estruturado. Ainda assim, são feitos alguns erros que já não deviam estar a acontecer. Na Sonatina, voltaram a ser trabalhados vários aspetos relacionados com questões estilísticas e musicalidade. Foram ainda corrigidos erros já trabalhados em aulas passadas. No final, foram definidos objetivos de estudo e objetivos para a próxima aula. | | | |

Tabela 53 - Relatório da 23ª Aula Assistida (Aluna C)

| | |
|---|----------------|
| 23ª aula assistida | 11/5/22 |
| Observações | |
| A aluna faltou devido a isolamento profilático. | |

Tabela 54 - Relatório da 24ª Aula Assistida (Aluna C)

| 24ª aula assistida | | 18/5/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Polonaise No.8 do Livro de Anna Magdalena Bach | Executar a peça a mãos juntas de início ao fim; Corrigir notas e ritmos errados; Trabalhar questões de fraseado e musicalidade; Corrigir a postura (não "deitar" o 5º dedo nas teclas). | Trabalhar por pequenas seções; Isolar as duas mãos e corrigir hesitações; Tocar as duas mãos com mais energia, articulando bem todos os dedos. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.100, No.1 de Burgmüller | Trabalhar o contexto performativo. | O professor deixa alguns comentários à aluna sobre o que fazer na audição. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Trabalhar o fraseado da mão esquerda. | Exemplificações no segundo piano. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| No início da aula, o professor começou por conversar com a aluna elogiando o seu trabalho. | | | |

Na última aula, a aluna não tinha juntado as duas mãos de início ao fim como pedido na Polonaise. Ainda assim, com pouco tempo de estudo para esta aula, a aluna conseguiu ler as duas mãos e juntar de início ao fim, permitindo ao professor um trabalho mais cuidado na aula, corrigindo erros e hesitações. O professor conversou ainda com a aluna sobre as dedilhações utilizadas. A aluna precisa de ser mais rigorosa em cumprir as indicações escritas na partitura pelo compositor e pelo professor. No final da aula, o professor pediu à aluna para tocar de início ao fim o Estudo, como preparação para a audição da próxima semana.

Tabela 55 - Relatório da 25ª Aula Assistida (Aluna C)

| 25ª aula assistida | | 25/5/22 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Marcha do Soldado do <i>Álbum para a Juventude</i> de Schumann | Preparação para as provas da próxima semana. | Correção de hesitações, exemplificando ao piano e tocando por seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Polonaise No.8 do Livro de Anna Magdalena Bach | Preparação para as provas da próxima semana. | Correção de hesitações, exemplificando ao piano e tocando por seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Sonatina Op. 88 No 2 em Sol Maior de Kuhlau | Preparação para as provas da próxima semana. | Correção de hesitações, exemplificando ao piano e tocando por seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| No início da aula, o professor deixou alguns comentários sobre a audição do dia anterior. Durante o restante tempo de aula, o professor dedicou-se a preparar as provas da próxima semana, dando estratégias de estudo à aluna para se sentir mais segura na prova. | | | |

6.1.3 Aluna D

Tabela 56 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna D)

| 1ª aula assistida | | 20/10/21 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Lá M (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Trabalhar a velocidade. | Trabalhar com metrónomo e subir de 5 em 5 até chegar aos 80 a colcheia (sentir de 2 em 2); Nas aulas posteriores, passar a sentir de 4 em 4, até semínima a 60. | Piano de cauda Banco Metrónomo |
| Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller | Verificar se o trabalho de pedal foi feito corretamente; Trabalhar as dinâmicas; Utilizar gestos do corpo para melhorar aspetos de dinâmica na peça. | Trabalho lento; Parar estrategicamente um pouco antes da mudança de pedal para ter a certeza que a mudança é feita no sítio certo; O professor ia dando indicações de dinâmicas enquanto a aluna tocava. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Perceber as mudanças de tonalidade da peça; Trabalhar o tempo geral da peça. | Pensar no tempo da peça logo antes de começar a tocar, para não correr o risco de ficar demasiado rápido; Trabalhar a mão esquerda por secções (género pergunta-resposta), de modo a ser mais fácil mostrar as distinções entre tonalidade diferentes (fazer uso do <i>f e do p</i>). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No geral, o trabalho da aluna em casa foi bastante produtivo, uma vez que em duas aulas professor e aluna conseguiram trabalhar muito bem a utilização do pedal direito. Para além disso, dada a evolução da aluna, o professor decidiu ainda introduzir o pedal esquerdo no final da peça, melhorando o som da aluna no <i>pp</i>. Apesar de uma boa evolução, a aluna ainda precisa de saber como trabalhar melhor com o seu corpo para produzir som, nomeadamente em <i>p</i> e <i>pp</i>. Notou-se ainda que se estiver a tocar sozinha sem as indicações do professor sobre dinâmicas enquanto toca, a aluna não as executa da melhor maneira.</p> | | | |

Tabela 57 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna D)

| 2ª aula assistida | | 27/10/21 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| <p>Escala de Ré M (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) e Escala de Ré m Harmónica</p> | <p>Corrigir erros de dedilhação nos arpejos; Melhorar a passagem de polegar nas duas mãos; Corrigir problemas com o tempo.</p> | <p>Estudar o arpejo a mãos separadas; Antecipar o movimento do polegar nas duas mãos antes do dedo tocar a nota; Na escala harmónica, pensar no tempo antes de começar a tocar (de modo a evitar que a aluna comece demasiado devagar e depois comece gradualmente a aumentar o tempo enquanto toca a escala).</p> | <p>Piano de cauda Banco Lápis</p> |
| <p>Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller</p> | <p>Perceção da diferença entre "rápido" e "fluído" na música; Corrigir aspetos relacionados com a musicalidade.</p> | <p>Trabalhar o início e o final da peça, de modo a que a aluna aplique a fluidez com que começou a peça no final da mesma; Demonstração por parte do professor daquilo que é esperado (o professor tocou para a aluna); Uso do corpo para ajudar a melhorar a musicalidade.</p> | <p>Piano de cauda Banco Partituras Lápis</p> |
| <p>Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach</p> | <p>Tocar os mordentes com as mãos juntas; Perceber as posições da mão direita no teclado; Tocar com as duas mãos juntas; Identificar o tema nas duas mãos.</p> | <p>O professor tocou a mão direita enquanto a aluna tocou a esquerda e vice-versa; Trabalho lento de junção de mãos; Desconstrução da peça por pequenas secções.</p> | <p>Piano de cauda Banco Partituras Lápis</p> |
| Observações | | | |
| <p>A aluna mostra uma grande evolução de semana para semana, sendo que o trabalho individual em casa tem-se mostrado muito importante. Dado a sua evolução, o professor pensou que seria bom começar a dar à aluna algum reportório mais difícil, de modo a prepara-la para o próximo ano letivo (que tem um carácter mais exigente). A aluna demonstrou também já ter um grande sentido crítico, pois o professor perguntou-lhe várias vezes o que a mesma achou da sua própria <i>performance</i> e a aluna soube sempre o que dizer</p> | | | |

e o que teria de corrigir para melhorar o seu estudo.

Tabela 58 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna D)

| 3ª aula assistida | | 3/11/21 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Melhorar as dinâmicas (cantar mais as melodias); Corrigir ritmos com hesitações. | Quando existiam erros de leitura (de notas, articulações ou outro) o professor apenas apontava para a partitura e a aluna percebia logo o erro; Trabalho lento por secções (primeiro mãos separadas e depois juntas). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Nesta aula, o professor não pediu muito à aluna, pois a mesma ficou sem o seu piano eletrónico em casa para adquirir um piano vertical e por isso não conseguiu estudar nos dias antes da aula. No entanto, a aluna conseguiu mostrar o Bach de início ao fim com as duas mãos juntas, sendo apenas necessário corrigir algumas hesitações e erros nas dedilhações da mão esquerda durante o período da aula. A maior parte dos erros foram ainda corrigidos pela própria aluna, que se apercebia dos mesmos depois de algumas indicações do professor. No final, o professor auxiliou a aluna a ler e a montar a parte final da peça, que por ter notas rápidas se tornou mais difícil de estudar para a aluna. Trabalharam por secções e a mãos separadas até a aluna conseguir juntar sem hesitações. No final da aula, o professor escolheu ainda com a aluna mais uma peça para ser trabalhada durante o ano letivo.</p> | | | |

Tabela 59 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna D)

| 4ª aula assistida | | 17/11/21 | |
|--|---|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller | Preparar uma audição; Trabalhar a igualdade rítmica das semicolcheias; Corrigir erros de leitura nos acordes da mão direita; Corrigir aspetos relacionados com o carácter do estudo; Corrigir aspetos | O professor proporcionou durante a aula um espaço parecido com aquele que a aluna iria sentir durante a audição, para preparar a mesma psicologicamente; Trabalhar lento e sem pedal, tocar todas as notas em <i>staccato</i> , articular todas as notas e pensar em todas <i>f</i> para corrigir desigualdades rítmicas nas semicolcheias; Parar de tocar antes dos erros de leitura ocorrerem e pensar em quais notas têm de ser tocadas a seguir (enquanto a | Piano de cauda Banco Partituras Lápis Metrónomo |

| | | |
|--|---|--|
| técnicos relacionados com o pedal. | <p>paragem ocorria, o professor questionava a aluna sobre outros assuntos fora da aula para desviar a sua atenção);</p> <p>Articular mais o 4º dedo da mão esquerda, que por vezes fica "preguiçoso";</p> <p>Exemplificações ao piano por parte do professor;</p> <p>Antecipar o movimento do pé esquerdo no final do estudo;</p> <p>Uso do metrónomo (fazer uma paragem de 8 em 8 semicolcheias);</p> <p>Exagerar a articulação dos dedos.</p> | |
| Observações | | |
| <p>A aluna mostra um grande interesse pela disciplina e por isso a sua evolução é muito notória.</p> <p>O professor trabalhou ainda em aula como é que a aluna se devia apresentar numa performance em público, de modo a que a mesma se comesçasse a habituar ao ambiente de maior ansiedade que é tocar em público. Em relação aos erros, a aluna conseguiu corrigir todos à primeira, sendo apenas preciso algum estudo em casa com metrónomo de modo a que as desigualdades rítmicas sejam melhoradas.</p> | | |

Tabela 60 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna D)

| 5ª aula assistida | | 15/12/21 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Lá M (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | <p>Corrigir dedilhações;</p> <p>Tocar de forma mais uniforme, sem variações no andamento;</p> <p>Trabalhar os crescendo e decrescendo da escala.</p> | <p>Exemplificações ao piano por parte do professor;</p> <p>Solfejo do ritmo (pensar nas 4 semicolcheias todas iguais).</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> |
| Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller | <p>Melhorar a igualdade rítmica das semicolcheias;</p> <p>Trabalhar as dinâmicas da peça (com especial ênfase para os crescendo que levam a <i>f</i> ou <i>ff</i>).</p> | <p>Tocar sem pedal e a pensar em todas as notas iguais em termos de ritmo;</p> <p>Exemplificações ao piano por parte do professor;</p> <p>Pensar em "agarrar" (com ligeiros <i>portatos</i>) as primeiras notas de</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> <p>Partituras</p> <p>Lápis</p> <p>Metrónomo</p> |

| | | | |
|---|--|-------------|--|
| | | cada frase. | |
| Observações | | | |
| <p>Esta aula foi dedicada à gravação do Estudo Op.46, No.11 de Heller. Uma vez que as audições foram suspensas no Conservatório devido ao estado pandémico, o professor achou que seria interessante os seus alunos gravarem uma peça para ser enviada aos pais durante o período do Natal. Este foi também um bom exercício para o sentido crítico dos alunos, dado que o professor fez com que os alunos ouvissem as gravações e dessem a sua opinião sobre a mesma. Por ser um processo mais longo (e visto que a aluna precisou de alguns <i>takes</i> para gravar a peça), a aula foi toda dedicada ao contexto de <i>performance</i>. O professor abriu ainda a tampa do piano de cauda para que a aluna pudesse ouvir o som do piano enquanto gravava e se habituar a um ambiente mais formal, embora sem público.</p> | | | |

Tabela 61 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna D)

| 6ª aula assistida | | 12/1/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| <p>Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões)</p> | <p>Uniformizar o andamento da escala e arpejos; Tocar a escala num andamento mais rápido; Corrigir desigualdades rítmicas e desigualdades na articulação dos dedos.</p> | <p>Trabalhar mãos separadas nos arpejos e articular mais os dedos; Trabalhar a descida da escala para correção de sustenidos que saíram errados; Uso de metrónomo (semínima = 60).</p> | <p>Piano de cauda Banco Metrónomo</p> |
| <p><i>Pelas Líricas de Grieg, No. 3 (Wächterlied)</i></p> | <p>Corrigir erros no uso do pedal; Trabalhar o carácter da primeira seção da peça; Executar o final de cada ligadura sem acentos falsos; Melhorar questões de fraseado, som e timbre;</p> | <p>O professor questionou a aluna sobre os erros nas mudanças de pedal, de modo a perceber se a mesma conseguia resolver os erros sozinha; Não antecipar os movimentos, manter os dedos nas teclas durante toda a duração das notas (comparação com uma performance em público); Comparação com uma peça de teatro, pensando em cenas diferentes para cada parte da peça; Exemplificações por parte do professor ao piano; Tocar sem pedal e efetuar o legato com</p> | <p>Piano de cauda Banco Partituras Lápis</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | Trabalhar a posição da mão direita nos acordes. | os dedos; Timbrar mais o 5º dedo nas teclas pretas; O professor toca muitas vezes duas versões da mesma seção e pergunta à aluna qual aquela que soa melhor, estimulando sua a imaginação. | |
| Observações | | | |
| <p>A aluna mostra uma grande evolução em termos de controlo de som no instrumento, conseguindo reagir quase à primeira a tudo aquilo que é pedido sobre o fraseado pelo professor. Durante a aula, o professor tenta ainda estimular a criatividade da aluna, dando-lhe sempre várias opções de como a peça pode ser tocada e deixando a aluna decidir na maior parte das vezes a versão que gosta mais de ouvir, colocando sempre questões para perceber o porquê da resposta. Nota-se ainda que a aluna está a desenvolver um grande à vontade com o piano, tocando livremente e sempre com grande expressão musical. O professor recorre ainda muitas vezes a exemplificações auditivas no segundo piano, para que a aluna oiça e tente imitar aquilo que está a ser feito. A aula torna-se assim muito dinâmica, mostrando que existe uma grande troca e partilha de conhecimento entre professor e aluna.</p> | | | |

Tabela 62 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna D)

| | |
|--|----------------|
| 7ª aula assistida | 26/1/22 |
| Observações | |
| A aluna faltou devido a estar em isolamento profilático. | |

Tabela 63 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna D)

| 8ª aula assistida | | 9/2/22 | |
|--|---|---|---------------------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Controlar a articulação das duas mãos, uniformizando as mesmas; Tocar a mão esquerda em movimento descendente articulando todas as notas; Melhorar a passagem do polegar da mão esquerda. | Tocar a mãos separadas apenas a subida ou descida da escala; Pensar em tocar todas as notas fortes, articulando bem os dedos, especialmente os dedos "fracos". | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller | Tocar todas as semicolcheias ritmicamente iguais; Trabalhar o carácter da peça (tensão e distensão na | Tocar a peça num andamento lento sem pedal; Articular todos os dedos, | Piano de cauda Banco Partituras |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | música); Corrigir aspetos relacionados com o pedal. | especialmente os da mão esquerda quando a mesma cruza com a direita. | Lápis |
| <i>Pelas Líricas de Grieg, No. 3 (Wächterlied)</i> | Trabalhar o carácter da segunda parte da peça; Tocar as semicolcheias da segunda parte da peça de forma fluída e segura; Usar o peso do pulso e do braço para realizar dinâmicas. | Tocar por pequenas seções; Discussão com a aluna sobre as indicações dinâmicas escritas na partitura; Trabalhar a passagem das semicolcheias tocando em mãos separadas e articulando todas as notas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

O professor começou a aula referindo à aluna que na próxima semana a professora estagiária irá ser avaliada por um professor da Universidade. O professor achou esta conversa pertinente, uma vez que é importante os alunos estarem preparados para a presença de uma pessoa estranha na sala de aula e para que os mesmos possam discutir com a professora estagiária o repertório a ser trabalhado em casa para a aula referida. Após esta conversa, a aula prosseguiu o seu plano inicial. No que toca à escala, o professor reparou que a aluna não sabe a mão esquerda sozinha e, por isso, quando tenta juntar as duas mãos ocorrem muitos erros de articulação e, inclusive, quando acontece a passagem de polegar o mesmo não toca na devida nota. É assim importante trabalhar a igualdade de articulação entre as duas mãos.

No que toca ao Estudo, continuam a surgir problemas de igualdade ritmicamente nas semicolcheias, tal como acontecia na escala. Este problema voltou a acontecer na passagem em semicolcheias da peça de Grieg, sendo por isso uma questão que deve ser trabalhada nas próximas aulas. De notar que a aluna continua a evoluir rapidamente no que toca à musicalidade. Todos os aspetos de carácter trabalhados entre aluno e professor foram muito bem conseguidos e a aluna conseguiu executar todos sem qualquer problema.

Tabela 64 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna D)

| 9ª aula assistida | | 16/2/22 | |
|--|--|---|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Descobrir a armação de clave da escala auditivamente; Juntar as duas mãos num andamento seguro. | O professor deu os dois primeiros sustentidos à aluna e pediu-lhe que descobrisse por tentativa-erro o terceiro sustentido da escala; Tocar primeiro a mãos separadas antes de juntar. | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sonatina Op.36, No.2 de Clementi</p> | <p>Corrigir erros na junção das duas mãos; Executar a peça num andamento mais seguro e fluído; Trabalhar diferentes questões de carácter e dinâmicas; Criar independência entre as mãos.</p> | <p>Ter especial atenção ao facto de, por vezes, uma mão começar a tocar primeiro que a outra; Trabalho lento por seções e ir subindo aos poucos a velocidade através de repetições; Exemplificações ao piano de possíveis efeitos de carácter e dinâmicas a serem executadas; Estudar certas passagens com uma mão a tocar em <i>staccato</i> e a outra a tocar em <i>legato</i> e vice-versa.</p> | <p>Piano de cauda Banco Partituras Lápis</p> |
| <p>Prelúdio No.18 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach</p> | <p>Corrigir células rítmicas erradas; Cumprir as pausas escritas pelo compositor; Ler mais uma seção da mão direita, corrigindo erros de leitura de notas e dedilhações; Marcar diferentes ritmos nas pernas/com palmas/com uma caneta.</p> | <p>Comparação da mão esquerda com o que faria um violoncelo; Repetição de pequenas seções; A aluna toca uma mão enquanto o professor toca a outra e vice-versa; Tocar mãos separadas até estar seguro; O professor sentou-se ao lado da aluna, apontando para a partitura sempre que ocorria um erro; Explicação pelo professor de como estudar em casa.</p> | <p>Piano de cauda Banco Partituras Lápis</p> |

Observações

Ao longo da aula, é visível uma abordagem ativa do professor que ao mesmo tempo envolve a aluna e o seu próprio sentido crítico. A aluna demonstra uma grande evolução no que toca a aspetos de musicalidade e à correção de conteúdos técnicos e, por isso, o professor encoraja a aluna a perceber os próprios erros e a encontrar estratégias para a resolução dos mesmos, ao invés de lhe dar logo a resposta para os seus problemas. Assim, é mantido um diálogo constante entre professor e aluna dentro da sala de aula. Devido à capacidade da aluna em compreender diversos aspetos de carácter nas várias peças, o professor recorre também à utilização de metáforas para que a aluna perceba, por exemplo, o papel das diferentes vozes escritas no Prelúdio de Bach. Através de explicações verbais e exemplificações ao piano, a aluna consegue alterar a forma de tocar e adaptar diferentes utilizações de dinâmicas e articulações que tornem as peças que está a estudar mais ricas em termos de timbre e volume dinâmico.

Tabela 65 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna D)

| 10ª aula assistida | | 23/2/22 | |
|--|---|--|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) | <p>Descobrir a armação de clave da escala de Si menor;</p> <p>Juntar as duas mãos num andamento seguro;</p> <p>Melhorar a posição do pulso e do polegar no teclado.</p> | <p>Estudar apenas a descida ou a subida da escala com metrónomo;</p> <p>O professor explicou numa fase final a armação de clave das escalas menores harmónicas e melódicas;</p> <p>Utilização de metáforas para explicar a diferença entre Lá# e Sib (comparação com dois gémeos verdadeiros, mas com diferentes nomes).</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | <p>Tocar o Prelúdio realçando a voz mais importante de uma determinada seção;</p> <p>Criar independência entre as duas mãos;</p> <p>Trabalhar o fraseado das duas mãos em separado e juntar numa fase final da aula;</p> <p>Trabalhar o som e o gesto a usar nas várias seções do Prelúdio.</p> | <p>Tocar pequenas seções num andamento mais lento, pensando sempre em realçar a voz mais importante;</p> <p>Tocar uma mão em <i>legato</i> e a outra em <i>portato</i>, para que ao fazerem coisas diferentes o cérebro perceba bem aquilo que queremos fazer;</p> <p>Exemplificações ao piano pelo professor.</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> <p>Partituras</p> <p>Lápis</p> |
| Observações | | | |
| <p>No que toca à escala, a aluna percebeu rapidamente qual a armação de clave da escala menor de forma auditiva, por tentativa-erro. O professor trabalhou ainda durante algum tempo com a aluna a posição do pulso no teclado, chegando o banco da aluna um pouco para trás de modo a que o corpo da mesma não esteja tão perto do teclado. Por ser uma aluna interessada e motivada para o instrumento, torna-se também fácil explicar vários aspetos da teoria musical, como a construção de diferentes escalas. No Prelúdio de Bach, terá de ser trabalhada a independência entre as duas mãos. Após algumas repetições, a aluna começou a conseguir realçar a voz pedida, tocando a outra mão num registo sonoro mais baixo. O professor explicou ainda que é importante que as duas mãos estejam bem seguras de forma separada, para que depois a junção do Prelúdio seja ainda mais fácil. No final, o professor conversou com a aluna sobre novos objetivos a atingir e tocou parte da nova peça, explicando como é que a mesma pode ser trabalhada em casa de forma mais eficaz e rápida. No geral, a aluna é muito musical e percebe todos os conteúdos dados na aula, sendo agora importante trabalhar alguns aspetos técnicos que possam melhorar ainda mais a musicalidade das peças, uma vez que técnica e musicalidade devem estar sempre juntas.</p> | | | |

Tabela 66 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna D)

| 11ª aula assistida | | 2/3/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si Maior e menor e arpejos com inversões (mãos juntas; 4 oitavas) | Corrigir hesitações na execução da escala menor; Descobrir as dedilhações dos arpejos; Tocar a escala num andamento mais rápido; Antecipar a passagem do polegar na mão esquerda. | Tocar só a mão esquerda num andamento mais lento; Repetição da mão esquerda na descida da escala menor com metrônomo para corrigir hesitações e erros na armação de clave; Definição de objetivos entre professor e aluna para a escala ficar mais rápida até ao final do ano; O professor deixou a aluna rever as dedilhações dos arpejos sozinha, através da posição da mão nos acordes, intervindo apenas no caso de dúvida. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.68, No.9 de Schytte | Tocar todos os <i>staccatos</i> com mais energia e menos pesados; Executar a esquerda sem hesitações; Juntar compasso a compasso as duas mãos. | Tocar apenas a mão direita e ir acrescentando acorde a acorde; Trabalhar apenas a esquerda exagerando o movimento do braço nos <i>staccatos</i> ; Repetir até não existirem hesitações ou notas erradas na execução. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Na primeira parte da aula, o professor voltou a trabalhar a escala de Si Maior e menor, referindo à aluna que é importante que na próxima semana o estudo seja mais focado na escala, pois é necessário começar a ver uma escala nova na próxima aula e ainda existem algumas hesitações que podem ser resolvidas durante o estudo, nomeadamente a descida da mão esquerda da escala menor (quando existe passagem de polegar, por vezes a aluna esquecia-se dos sustenidos que apareciam depois). Depois de algumas repetições, a escala acabou por ficar mais segura. Ao terminar este trabalho, o professor definiu objetivos específicos sobre as escalas para o resto do semestre e pediu ainda à aluna para escrever as dedilhações num caderno, pois é a segunda vez que a mesma se esquece das dedilhações.</p> <p>Após experimentar sozinha os vários arpejos, a aluna chegou rapidamente às dedilhações corretas a serem utilizadas. No estudo, a mão esquerda ainda se encontra muito pesada, algo que vai ser trabalhado nas próximas aulas. O professor focou-se assim nos primeiros compassos da peça, trabalhando primeiro a mãos separadas e juntando de seguida compasso por compasso, até eliminar qualquer hesitação e trabalhando o uso do pulso e do braço nos acordes em <i>staccato</i>.</p> | | | |

Tabela 67 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna D)

| 12ª aula assistida | | 9/3/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Si Maior e menor, arpejos com inversões e escala cromática (mãos juntas; 4 oitavas) | Executar as escalas e arpejos num andamento mais fluído e sem hesitações; Articular todos os dedos de forma igual. | Rever o estudo a mãos separadas; Exemplificações pelo professor no segundo piano. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.68, No.9 de Schytte | Melhorar a execução dos gestos do pulso e do braço; Tocar a sequência de acordes da primeira parte do estudo sem hesitações; Perceber autonomamente os erros cometidos. | Tocar num andamento mais lento, para ter tempo de pensar em todas as notas e gestos; Repetição da sequência de acordes da 2ª parte do estudo; Questões do professor sobre como a aluna corrigiria os erros em casa, depois da mesma hesitar e errar notas várias vezes seguidas; Exagerar mais o gesto nos <i>staccatos</i> . | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio No.18 do livro 23 Peças Fáceis de Bach | Tocar o segundo sistema num andamento seguro; Melhorar a condução melódica das duas mãos; Trabalhar os saltos em intervalos maiores; Perceber como é que as duas vozes do Prelúdio estão interligadas; Executar a primeira parte do Prelúdio a mãos juntas num andamento lento. | Repetição por pequenas seções; Exemplificações ao piano pelo professor; Utilização de metáforas: as vozes do prelúdio devem ser vistas como dois novelos misturados que se devem desenrolar com muita paciência para que o cérebro perceba bem para onde as duas mãos devem ir. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No geral da aula, o professor elogiou todo o trabalho da aluna. Na escala, começou-se a notar um estudo mais cuidado a mãos separadas em casa. Em toda a aula o professor adotou uma estratégia de aprendizagem muito ativa, tentando sempre que a aluna percebesse os seus próprios erros, para que a mesma comece a entender melhor como trabalhar sozinha em casa. No Bach, começa também a notar-se uma condução melódica mais segura nas duas mãos. No final da aula, o professor definiu mais objetivos com a aluna e sentou-se ao piano</p> | | | |

para tocar algumas seções do Estudo e do Prelúdio, mostrando à aluna quais as partes difíceis e quais as partes que ainda não estão lidas, mas podem ser comparadas a seções que já estão estudadas. O professor comentou ainda com a aluna que é possível que a mesma tenha repertório suficiente para vir a participar num concurso.

Tabela 68 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna D)

| 13ª aula assistida | 16/3/22 |
|---|---------|
| Observações | |
| A aluna assistiu durante a aula a uma atividade promovida pelo Conservatório, com a apresentação de uma Escola de Dança do Porto. | |

Tabela 69 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna D)

| 14ª aula assistida | | 30/3/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.68, No.9 de Schytte | Tocar o estudo completo de cor; Executar o estudo sem hesitações entre seções diferentes; Utilizar peso do braço e do pulso para tocar os <i>staccatos</i> ; Tocar o início do estudo num andamento mais fluído (semínima=75). | Trabalhar com metrónomo e por pequenas seções; Repetição de seções até não existirem hesitações; Pensar nos <i>staccatos</i> mais curtos e leves; Exemplificações no 2º piano. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | Corrigir hesitações; Juntar as partes mais difíceis num andamento lento; Ler a mãos separadas mais uma seção da peça. | O professor explicou à aluna que as hesitações ocorrem pois existem algumas passagens que ainda não estão de cor e, ao olhar para a partitura, a aluna hesita mais vezes. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Em relação ao estudo, o mesmo já foi tocado pela aluna como pedido pelo professor na última aula. Era importante tocar de cor, uma vez que desta forma a aluna consegue estar mais atenta ao gesto do braço e do pulso, olhando apenas para a partitura quando é necessário corrigir um determinado erro. No Bach, o professor explicou à aluna que é preciso que a mesma leia mais seções sozinha em casa, pois por ser uma das peças mais difíceis do | | | |

repertório deste semestre, nas aulas é necessário trabalhar outros aspetos como musicalidade e controlo dinâmico nas diferentes vozes do Prelúdio. No geral, as duas peças ainda têm bastantes hesitações, algo que pode ser resolvido através de um estudo cuidadoso da aluna em casa. No final da aula, o professor lembrou a aluna sobre como estudar em casa, deixando indicações de metrónomo e outros aspetos na partitura.

Tabela 70 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna D)

| 15ª aula assistida | | 20/4/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Sol Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) e arpejos com inversões | Executar a escala fazendo um crescendo na subida e um decrescendo na descida; Corrigir dedilhações erradas; Trabalhar problemas técnicos (passagem de polegar); Descobrir o acorde menor autonomamente. | Isolar as duas mãos; Repetir a escala e arpejos até não existirem hesitações; Tocar apenas a descida da escala; O professor coloca questões à aluna sobre como construir o arpejo menor. | Piano de cauda Banco |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Trabalhar o som, procurando diferentes timbres e dinâmicas (utilizar o peso do braço e o movimento do pulso); Executar as passagens rápidas articulando todos os dedos; Perceber as indicações escritas na partitura (<i>sforzato</i>). | Exemplificações no segundo piano; Repetir por pequenas seções; Questões à aluna sobre o significado de <i>sforzato</i> (utilização de metáforas - efeito surpresa). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio No.18 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Corrigir erros de leitura e de junção das duas mãos; Corrigir dedilhações erradas. | Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca de modo a corrigir os erros; Repetir pequenas seções até eliminar hesitações. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Em relação à escala, ainda se nota algumas inseguranças em problemas técnicos como a passagem de polegar, bem como a execução da escala menor (que teve de ser tocada num andamento mais lento em comparação com a escala maior). O professor passou ainda algum tempo a explicar à aluna como construir o acorde menor de Sol, tendo como base a sua respetiva escala menor. Na Sonatina, a aluna demonstrou ainda ter algumas hesitações especialmente em certas passagens que não estavam de cor. Assim, o professor trabalhou | | | |

por pequenas seções corrigindo as dinâmicas escritas na partitura sempre que necessário. No que toca ao Bach, certas passagens foram estudadas num andamento muito rápido e, por isso, apresentavam algumas hesitações. Na aula foi feito um trabalho mais lento e cuidado que deve ser continuado em casa. No final da aula, foram estabelecidos novos objetivos e o professor indicou o tempo de metrónomo a ser utilizado no Bach.

Tabela 71 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluna D)

| 16ª aula assistida | | 18/5/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mi Maior e menor (mãos juntas; 4 oitavas) e arpejos com inversões | Tocar num andamento mais fluído; Trabalhar a passagem de polegar; Criar independência entre as duas mãos. | Exercício: tocar a esquerda mais forte do que a direita; Estudar num andamento mais lento; Tocar uma mão em legato e a outra em <i>portato</i> . | Piano de cauda Banco |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir hesitações. | Trabalhar por pequenas seções; Isolar as duas mãos nas passagens mais difíceis; Tocar uma mão em legato e a outra em <i>portato</i> . | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| No início da aula, foram feitos vários exercícios para auxiliar a aluna na execução das escalas, tentando tocar as mesmas num andamento mais fluído. Ainda assim, as escalas e arpejos já começam a ser tocados de uma forma mais segura em comparação com a última aula, sendo apenas necessário rever melhor a esquerda em separado. No Bach, foi trabalhado o contexto performativo, tendo o professor pedido à aluna para ter atenção à postura (a mesma levantava o calcanhar do chão, mostrando alguma tensão). | | | |

6.1.4 Aluno E

Tabela 72 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluno E)

| 1ª aula assistida | | 21/10/21 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| "I.Sorocaba" de <i>Saudades do Brasil</i> de Milhaud | Corrigir os ritmos sincopados; Compreender a história da peça. | Trabalhar a mão direita separada; Contar 4 semicolcheias em voz alta e tocar ao mesmo tempo o ritmo sincopado; Tocar lento. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Trabalhar a independência de mãos; Melhorar as dinâmicas; Exagerar mais nos acentos; Correção de articulações na mão esquerda; Aperfeiçoar os <i>staccato</i> ; Trabalhar o som nas partes mais melódicas; Trabalhar <i>voicing</i> e som em acordes da mão direita. | Movimentos exagerados na mão direita para treinar a independência de mãos; Pensar na direita mais piano e na esquerda mais forte (melodia); Pensar na preparação dos saltos da mão esquerda para registos mais agudos; Movimento do braço mais leve ao tocar os <i>staccato</i> (exercício: repetir o mesmo acorde 2 a 3 vezes seguidas, sempre mais leve e curto) | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>O aluno mostrou algumas dificuldades em compreender os ritmos sincopados, mesmo a contar o tempo em voz alta. O professor apercebeu-se que este facto talvez esteja ligado à concentração do aluno, uma vez que entre algumas tentativas o aluno acabava por acertar se estivesse realmente concentrado. Para além disso, o aluno precisa de trabalhar mais nas diferentes articulações das peças e no som das mesmas. Apesar de partes difíceis (nomeadamente da peça de Milhaud) já estarem muito bem trabalhadas, o aluno não leu o resto da peça como pedido pelo professor na última aula.</p> | | | |

Tabela 73 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluno E)

| 2ª aula assistida | | 4/11/21 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| "I.Sorocaba" de Saudades do Brasil de Milhaud | Trabalhar a regularidade rítmica da esquerda; Perceber as articulações da peça; Trabalhar o "balanço" rítmico da peça; Melhorar o carácter da peça (mais enérgico). | Tocar com metrónomo; Pensar nos acordes da direita mais leves (para a música não ficar tão "pesada" e ter mais energia); Exagerar movimentos da direita nos acordes (para que as notas saiam mais curtas e enérgicas); O professor tocou com a articulação certa nas costas do aluno para que o mesmo percebesse o gesto que devia fazer a tocar os <i>staccatos</i> da peça; Tocar mãos separadas e em pequenas secções para corrigir ritmos sincopados; O professor marcou a pulsação com o pé e palmas e tocou algumas secções para servir de exemplo ao aluno; Usar o movimento do pulso e do braço para não apressar as notas arpejadas do final; Respirar entre cada ligadura para evitar mudanças de andamento repentinas. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Melhorar o som dos acordes; Respeitar as indicações de articulação; Corrigir dedilhações; Relaxar os braços e o pulso; Trabalhar as passagens mais melódicas; Trabalhar movimento do pulso e do braço nos <i>staccatos</i> . | Repetição do mesmo acorde 2 ou 3 vezes seguidas antes de passar para o próximo até conseguir tocar a passagem com o ritmo e o som certo; Levantar a mão no final de cada ligadura para evitar tensões; Trabalhar as mãos separadas numa passagem melódica em uníssono; Repetição da mesma passagem tocando uma mão em <i>legato</i> e a outra em <i>staccato</i> e vice-versa; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| A primeira peça melhorou muito desde a última aula, uma vez que o aluno já a consegue tocar um pouco mais rápida e fluída. No entanto, por não ter estudado com metrónomo em casa, a peça apresentava muitas oscilações no que toca ao tempo e por isso foi necessário | | | |

trabalhar esse aspeto na aula. No geral, o aluno ainda se encontra algo tenso e por isso há algumas passagens do reportório que se tornam mais difíceis de tocar. Para além disso, alguma desconcentração por parte do aluno foi o suficiente para que o mesmo necessitasse de muitas repetições da mesma seção para conseguir corrigir os erros apontados pelo professor. Após algumas tentativas para tentar relaxar o corpo, o aluno começou a perceber qual era o movimento necessário em cada articulação diferente.

Tabela 74 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluno E)

| 3ª aula assistida | | 11/11/21 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Arpejo de Fá menor (estado fundamental e inversões) | Juntar as duas mãos sem ocorrerem erros; Articular melhor os dedos. | Trabalho lento a mãos separadas; Repetir o arpejo quantas vezes fossem necessárias para que o mesmo saísse bem do início ao fim. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Corrigir erros de leitura nos acordes da mão direita; Corrigir os <i>staccatos</i> na mão direita; Corrigir erros de coordenação entre as duas mãos (por vezes a esquerda entrava mais cedo); Trabalhar o relaxamento do corpo. | Pensar em saltar mais nos <i>staccatos</i> (metáfora: "molas nos dedos" para as notas saírem mais curtas); Trabalhar o início da peça de forma muito lenta e exagerada nos movimentos dos acordes da direita; Uso do metrónomo; Tocar por pequenas seções; O professor exemplificou a articulação pedida nas costas do aluno; Contar em voz alta as 6 colcheias da direita para a esquerda entrar no sítio certo; Exemplificação de certas passagens ao piano por parte do professor; Uso de metáforas para o aluno compreender melhor certos aspetos de carácter em algumas seções do estudo; Levantar as mãos do teclado antes dos pontos onde ocorrem erros de leitura. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|---|---|--|
| "I.Sorocaba" de <i>Saudades do Brasil</i> de Milhaud | Melhorar o carácter da peça; Corrigir os ritmos a contratempo da peça, sem deixar atrasar o tempo. | O professor sugeriu que o aluno ouvisse mais música brasileira em casa, de modo a perceber melhor o carácter da peça; Repetição compasso a compasso para corrigir o ritmo a contratempo da esquerda (a mãos juntas, a mão esquerda começava a atrasar o tempo); Trabalhar apenas a direita antes de juntar as duas mãos novamente; O professor tocou algumas vezes sozinho e com o aluno para lhe explicar o carácter da peça. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
|--|---|---|--|

Observações

O professor começou a aula a conversar com o aluno sobre como estava a evolução do seu programa. Em relação à prova, o repertório que é pedido está a ser trabalhado e não se encontra atrasado, no entanto, o programa no geral encontra-se algo estagnado pois o aluno já poderia ter avançado muito mais do que já avançou ao estudar mais em casa. Em relação à aula em si, nota-se alguma desconcentração por parte do aluno, uma vez que vários erros frequentes nas aulas que já tinham sido corrigidos voltaram a acontecer. Para além disso, no momento de corrigir erros dentro da aula, o aluno precisa de muitas repetições para conseguir fazer aquilo que é pedido pelo professor. Tal não se deve a uma falta de capacidade por parte do aluno, mas sim a alguma falta de atenção àquilo que o professor pede em aula (podemos exemplificar esta situação ao referir que o aluno durante a aula não se apercebeu que estava a errar constantemente certas notas da mão direita). O aluno atrasa ainda a primeira peça trabalhada e corre na segunda, o que mostra que aquele ainda não interiorizou o sentido rítmico necessário para tocar o seu programa. O aluno encontra-se ainda pouco relaxado nas aulas, especialmente no braço direito, o que também motiva erros de articulação (especialmente nos *staccatos*). O professor tentou ainda incutir algum espírito crítico ao aluno dentro da sala, perguntando-lhe aquilo que ele achava que podia melhorar na sua execução do repertório.

Tabela 75 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluno E)

| 4ª aula assistida | | 18/11/21 | |
|----------------------------------|-----------------------|---|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Sib menor Harmónica | Corrigir dedilhações. | Tocar mãos separadas e rever as dedilhações e as notas em voz alta com o aluno. | Piano de cauda Banco |
| "I.Sorocaba" de | Corrigir | Utilização do metrónomo (o aluno atrasa o | Piano de |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|
| <i>Saudades do Brasil</i> de Milhaud | <p>problemas de andamento;</p> <p>Corrigir erros no fraseado;</p> <p>Rever erros já corrigidos em aulas anteriores;</p> <p>Melhorar o ritmo sincopado na mão esquerda;</p> <p>Corrigir acentos da mão direita.</p> | <p>início da peça);</p> <p>Pensar menos na voz intermédia e mais na voz superior interiormente enquanto o aluno toca;</p> <p>Repetição de pequenas seções;</p> <p>Tocar mãos separadas utilizando o metrónomo;</p> <p>Marcar a sincopa da mão esquerda e exagerar movimentos;</p> <p>Articular mais a direita para corrigir os acentos.</p> | <p>cauda</p> <p>Banco</p> <p>Partituras</p> <p>Lápis</p> |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | <p>Corrigir aspetos técnicos;</p> <p>Corrigir o tempo em passagens mais melódicas;</p> <p>Melhorar as dinâmicas da peça.</p> | <p>Pensar nos acordes da mão direita mais curtos e leves e conduzir a melodia da esquerda (o professor exemplificou e tocou ao mesmo tempo que o aluno, enquanto lhe dava algumas indicações verbais);</p> <p>Contar em voz alta oito semicolcheias de modo a corrigir o ritmo semínima com dois pontos-semicolcheia nos acordes das passagens melódicas.</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> <p>Partituras</p> <p>Lápis</p> |

Observações

No início da aula, apesar das dedilhações já terem sido vistas entre aluno e professor, o aluno trocou a ordem dos dedos logo no início da escala. Por essa razão, o professor questionou o aluno sobre que dedilhações tinham visto na aula anterior e se o mesmo foi confirmar ao livro do Hanon que tem em casa se as dedilhações eram as corretas. De seguida, o professor voltou a rever as dedilhações com o aluno e conversou com o mesmo sobre o assunto, uma vez que já se passaram dois meses desde que as aulas começaram e o aluno continua sem conseguir tocar uma escala de início ao fim de modo seguro e sem erros. O professor disse também que ia falar com o pai do aluno para que o mesmo verificasse em casa o estudo que estava a ser feito em relação às escalas. Em relação ao Estudo de Heller, nota-se uma grande melhoria especialmente em termos de andamento, uma vez que o aluno já consegue tocar numa velocidade mais rápida. No entanto, ainda é preciso trabalhar algumas articulações e fraseado da peça. A primeira peça vista na aula é aquela que ainda precisa de um estudo autónomo em casa mais cuidado. O aluno parece ainda não prestar muita atenção aos detalhes que são pedidos e por isso o professor teve de voltar a corrigir erros que já tinham aparecido constantemente em aulas anteriores.

Tabela 76 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluno E)

| 5ª aula assistida | | 16/12/21 | |
|--|---|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Fá M e menor harmónica com arpejos e inversões (4 oitavas; mãos juntas) | Correção de dedilhações nos arpejos. | Tocar mãos separadas e rever as dedilhações questionando ao aluno quais são os erros que estão a ser cometidos; Impressão do método do Hanon com as dedilhações dos arpejos e escalas. | Piano de cauda Banco |
| "I.Sorocaba" de Saudades do Brasil de Milhaud | Corrigir problemas de andamento; Corrigir erros na articulação; Melhorar o ritmo sincopado na mão esquerda (tornar a mão esquerda mais "leve"). | Repetição por seções; Estudar os acordes da mão direita em termos de dinâmica (uso do braço e do pulso mais livre); Exemplificações ao piano por parte do professor; Uso do metrónomo (estudo a mãos separadas e depois juntar); Indicações verbais dadas pelo professor enquanto o aluno toca; Uso de metáforas (1. Não acentuar a última nota de cada frase - pensar numa porta que fecha com demasiada força; 2. Comparação do ritmo da peça com o instrumento musical "surdo") | Piano de cauda Banco Partituras Lápis Metrónomo |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Melhorar as dinâmicas da peça; Trabalhar as seções em oitavas na mão esquerda; Trabalhar aspetos técnicos (soltar mais os dois pulsos nos <i>staccatos</i>). | Tocar apenas os mindinhos nas oitavas; Exemplificações ao piano por parte do professor; Indicações verbais dadas pelo professor enquanto o aluno toca. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No início da aula, o professor teve de voltar a rever as dedilhações dos arpejos com o aluno. O professor conversou ainda com o aluno pois é a terceira vez que o mesmo se esquece das dedilhações já dadas em aula e, para além disso, é o único aluno que ainda não conseguiu gravar uma peça para enviar aos pais durante o período de férias do Natal (dado que as audições presenciais no Conservatório foram suspensas devido ao estado pandémico). Em relação à peça de Milhaud e ao Estudo de Heller, os problemas de andamento continuam a</p> | | | |

surgir, talvez devido a um estudo com metrónomo mal estruturado em casa por parte do aluno. No entanto, o mesmo já parece perceber o carácter do Milhaud, embora ainda "pese" muito a mão esquerda e, por isso, ocorrem várias mudanças de andamento durante a peça (especialmente ao tocar o início mais lento do que aquilo que é suposto). Apesar disso, foi-se notando uma pequena evolução durante a aula, que poderia ser melhor se o aluno estudasse mais consistentemente em casa. Nota-se principalmente esta falta de estudo ao rever os objetivos de cada aula, uma vez que os mesmos parecem estar sempre a repetir-se. Os mesmos problemas ocorreram no Heller.

Tabela 77 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluno E)

| 6ª aula assistida | | 13/1/22 | |
|--|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Ré M e menor harmónica e cromática com arpejos e inversões (4 oitavas; mãos juntas) | Trabalhar a igualdade de articulação dos dedos nas duas mãos; Executar a escala de forma mais fluída e rápida; Construir outras escalas em voz alta tendo em conta o ciclo de quintas. | Trabalhar a mão esquerda na descida da escala cromática (não estava a articular tanto nem a ir ao "fundo" da tecla como a direita); Exemplificação ao piano por parte do professor do crescendo e decrescendo a ser efetuado na escala; Questões orais ao aluno sobre construção de escalas e identificação de tonalidades nas peças que estão a ser estudadas. | Piano de cauda Banco |
| Invenção No.14 em Sib Maior de Bach | Trabalhar a igualdade rítmica da segunda página; Corrigir notas, dedilhações e ritmos errados. | Estudar a peça a mãos separadas e só posteriormente juntar; Uso de metrónomo à colcheia; Trabalho por repetição de pequenas seções, se possível de compasso a compasso (o aluno só mudava de compasso quando conseguisse tocar o anterior 3 vezes seguidas sem erros). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Em relação às escalas nota-se uma grande melhoria em relação às últimas aulas do 1.º semestre, uma vez que as mesmas já se encontram mais seguras e os erros de dedilhações que ocorriam são menos frequentes. No entanto, falta ainda tornar as escalas mais fluídas e rápidas e trabalhar mais a mão esquerda, uma vez que o professor reparou que se começou a ouvir mais som da mão direita nas escalas (especialmente na cromática). No que toca ao Bach, notou-se que o aluno não realizou um estudo produtivo em casa, tentando sempre tocar de início ao fim em vez de por compassos, como já tinha sido trabalhado em aula. O | | | |

professor voltou a referir a importância de trabalhar por pequenas partes, para que a peça possa estar pronta para a prova que irá ocorrer daqui a três semanas. Para além disso, a junção das duas mãos ainda se encontra num andamento mais lento do que aquilo que é pedido. No final da aula, o professor fez uma recapitulação e explicou novamente ao aluno como devia estudar em casa.

Tabela 78 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluno E)

| 7ª aula assistida | 27/1/22 |
|---|---------|
| Observações | |
| A professora estagiária faltou devido a isolamento profilático. | |

Tabela 79 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluno E)

| 8ª aula assistida | 10/2/22 | |
|---|--|---------------------------------------|
| Contexto Educativo | Conteúdos | Recursos e Materiais |
| Prova semestral de Piano | <ul style="list-style-type: none"> - Escala de Fá M e menor harmónica e cromática com arpejos e inversões (4 oitavas; mãos juntas); - Invenção No.14 em Sib Maior de Bach; - "I.Sorocaba" de Saudades do Brasil de Milhaud; - Estudo Op.45, No.14 de Heller. | Piano de cauda Banco Partituras |
| Observações | | |
| <p>Esta aula foi dedicada à realização da prova semestral de piano do aluno. Depois do mesmo terminar a sua prova, o professor teve uma conversa sobre o estudo que foi feito em casa nas últimas semanas, pois nota-se que o aluno tem mais capacidades do que aquelas que ficaram evidentes na prova. O professor questionou o aluno sobre métodos de estudo em casa (nomeadamente, no que toca ao uso do metrónomo), ao que o aluno respondeu que não tinha estudado muito metodicamente em casa, tendo apenas passado as peças de início ao fim várias vezes. Assim, concluiu-se que a qualidade do estudo do aluno em casa não está a ser a ideal. O problema de igualdade rítmica foi muito ressaltado pelo professor e, desta forma, no final da aula o professor voltou a mostrar ao aluno como estudar com metrónomo em casa. É ainda importante trabalhar aspetos de articulação dos dedos por parte do aluno (especialmente na mão esquerda da Invenção de Bach, pois a mesma apresentou mais desigualdades do que a mão direita). O aluno precisa ainda de rever aspetos como utilização do pulso e do braço, uma vez que o estudo continua a ser tocado de uma forma "muito pesada". No final da aula, o professor conversou ainda com o aluno sobre o repertório a ser trabalhado ao longo do próximo semestre.</p> | | |

Tabela 80 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluno E)

| 9ª aula assistida | | 17/2/22 | |
|--|---|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | <p>Corrigir o uso do pedal no início do estudo;</p> <p>Utilizar o peso do braço e do corpo nos <i>sf</i> e nos <i>ff</i>;</p> <p>Tocar os primeiros dois sistemas de forma segura;</p> <p>Perceber a harmonia e a construção dos acordes;</p> <p>Executar os acordes sem qualquer tensão no corpo;</p> <p>Corrigir dedilhações erradas.</p> | <p>Trabalhar os acordes iniciais a mãos separadas e tocar o acorde depois das oitavas duas vezes, relaxando o corpo;</p> <p>Indicações verbais pelo professor sobre dinâmicas enquanto o aluno toca;</p> <p>Exercício de confiança: tocar o estudo de olhos fechados;</p> <p>Desconstrução dos acordes em estado fundamental e inversões;</p> <p>Pensar nas notas comuns entre os acordes;</p> <p>O professor explicou ao aluno como estudar em casa para não criar tensão na mão;</p> <p>Cair no primeiro acorde e sair no segundo com o braço;</p> <p>Tocar os acordes e de seguida relaxar as mãos nas pernas;</p> <p>Tentar reconhecer auditivamente os acordes (maiores, menores, entre outros).</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> |
| <p>Prélúdio No.17 do livro 23</p> <p>Peças Fáceis de Bach</p> | <p>Corrigir notas e ritmos errados na mão esquerda nos primeiros compassos;</p> <p>Corrigir as articulações pedidas na mão direita (mais <i>legato</i>);</p> <p>Introduzir pequenas dinâmicas e questões de carácter na parte inicial da peça.</p> | <p>Tocar a mãos separadas;</p> <p>Exemplificações ao piano e indicações verbais por parte do professor.</p> | <p>Piano de cauda</p> <p>Banco</p> <p>Partituras</p> <p>Lápis</p> |
| Observações | | | |
| <p>A maior parte desta aula focou-se na desconstrução dos acordes do Estudo de Heller e na maneira como o aluno os deve executar tecnicamente para que não comece a sentir tensões desnecessárias na mão e no braço. Numa fase inicial, o aluno tinha o pulso muito tenso e, por isso, o professor passou grande parte do tempo da aula a explicar ao aluno como estudar e recorrendo a exemplificações ao piano, para que o aluno visse qual o movimento do corpo a</p> | | | |

ser utilizado. Após algumas tentativas, o aluno começou a perceber aquilo que estava a ser pedido. Notou-se ainda que o aluno gostou do Estudo escolhido pelo professor e assim parece mais motivado a estudar o mesmo. O professor falou ainda com o aluno sobre os seus erros no teste de Formação Musical (nomeadamente no que toca aos exercícios de construção de escalas), falando sobre os acordes escritos na partitura e desconstruindo a mesma por seções, para que os saltos a serem executados sejam melhores percebidos pelo aluno. Em relação ao Prelúdio de Bach, o mesmo ainda não se encontra a mãos juntas e, por isso, o professor trabalhou apenas alguns aspetos de carácter e de condução melódica das duas mãos no início do Prelúdio, corrigindo no processo notas, dedilhações e articulações erradas. No final da aula, professor e aluno delinearam o plano de estudos para o 2º semestre.

Tabela 81 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluno E)

| 10ª aula assistida | | 24/2/22 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mib Maior e arpejo com inversões (mãos juntas; 4 oitavas) | Corrigir dedilhações erradas; Tocar as escalas e arpejos num andamento mais fluído e seguro. | Tocar mais devagar, vendo com cuidado que erros estão a acontecer e porquê; Repetições das escalas e arpejos até estarem seguros. | Piano de cauda Banco |
| Prelúdio No.17 do livro 23 <i>Peças Fáceis de Bach</i> | Corrigir notas, ritmos e dedilhações erradas; Executar as primeiras duas frases da peça com a utilização do metrónomo; Perceber a entrada das vozes nas duas mãos. | Utilização do metrónomo para correção de hesitações; O professor toca o tema na mão esquerda enquanto o aluno toca a voz da mão direita. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Executar os acordes utilizando todo o peso do braço e sem criar tensões desnecessárias; Tocar o estudo com as pausas pedidas entre acordes pelo compositor; Trabalhar a automatização de movimentos nos saltos entre diferentes acordes; Melhorar a articulação do 4º dedo na execução dos acordes. | Exemplificações ao piano do gesto a ser utilizado pelo aluno; Repetição por pequenas seções, para que a mão inconscientemente comece a decorar os saltos escritos e sem hesitações. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |

Durante a aula, notou-se que devido a distração e/ou cansaço do aluno, o mesmo cometeu muitos erros que não deveriam acontecer. Devido à distração do aluno e uma vez que o professor já tinha corrigido na última aula a maior parte dos erros que ocorreram, foi adotada uma postura mais passiva durante esta aula, deixando o aluno resolver os erros sozinho consoante aquilo que já tinha sido trabalhado na semana passada. Para além disso, o professor referiu durante a aula que o aluno não tem qualquer problema de leitura (sendo que a mesma até é bastante rápida), mas sim uma falta de estudo de qualidade em casa, mesmo após o professor já ter explicado inúmeras vezes como estudar sozinho. Para além disso, o professor referiu que seria importante começarem a trabalhar a articulação do 4º dedo nos acordes mas, para isso, o aluno precisa de ler em casa as notas escritas na partitura e não pode deixar esse trabalho para a aula. No restante da aula, o professor voltou a ajudar o aluno a tocar os acordes relaxando o braço e o pulso, pois ainda é criada alguma tensão nas duas mãos. Para as próximas aulas, é importante que o aluno estude em casa de forma mais detalhada, pois o estudo ainda se encontra numa fase inicial de leitura. O professor não conseguiu ainda trabalhar a junção das duas mãos, já que a leitura em casa não foi suficiente para os objetivos finais desta aula. O mesmo problema aconteceu no Prelúdio de Bach, junto com a questão do carácter da peça. Por se encontrar ainda numa fase inicial de leitura, o aluno ainda não consegue executar o contorno melódico pedido nas duas vozes do prelúdio.

Tabela 82 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluno E)

| 11ª aula assistida | | 10/3/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mib menor (mãos juntas; 4 oitavas) | Perceber autonomamente as dedilhações a serem utilizadas. | O aluno não se lembrava das dedilhações explicadas na última aula por não ter estudado em casa e, por isso, o professor teve de trabalhar a escala a mãos separadas fazendo várias repetições, especialmente na descida. | Piano de cauda Banco |
| Prelúdio No.17 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Executar o Prelúdio num andamento lento, com metrónomo, de mãos juntas; Tocar a peça com as dinâmicas escritas na partitura; Solidificar a junção das duas mãos, especialmente no segundo sistema da peça; Corrigir articulações escritas na partitura; | Indicações verbais no que toca às dinâmicas enquanto o aluno toca; Repetir os compassos mais difíceis várias vezes até o aluno conseguir tocar sem qualquer nota errada; Elogios do professor quando o aluno consegue fazer bem um exercício pedido; Exemplificações de dinâmicas no segundo piano; Comparação da mão esquerda a um violoncelo (mais apoiada). | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | Ler a mãos separadas mais uma seção do Prelúdio e tentar juntar depois de corrigidas todas as hesitações. | | |
| Observações | | | |
| <p>No início da aula, o professor tentou perceber a razão que levou o aluno a não estudar em casa, o que levou à necessidade de voltar a rever as dedilhações a serem utilizadas na escala menor. Depois de perder aqui algum tempo, foi definido que o aluno deve perceber em casa quais as notas e dedilhações do arpejo menor e respectivas inversões. No Prelúdio, já se nota uma melhoria na junção das duas mãos devido ao estudo com metrônomo. Ainda assim, o professor explica ao aluno que mesmo que os compassos mais difíceis estejam melhores, o trabalho lento com metrônomo deve continuar a ser feito até se atingir a velocidade de colcheias igual a 100bpm. O professor comentou ainda durante a aula que o aluno parece reagir melhor a indicações verbais enquanto toca, pois quando o professor faz isso as peças são tocadas com várias dinâmicas e de forma mais segura. No entanto, o professor ainda tem de chamar várias vezes pelo nome do aluno, pois o mesmo parece distrair-se a olhar para a partitura quando o professor começa a dar uma explicação sobre um determinado conteúdo. No final da aula, foram definidos objetivos de leitura a fazer em casa no Prelúdio e no Estudo de Heller (que não foi trabalhado nesta aula, pois aquilo que tinha sido definido como estudo para casa na última aula não foi feito pelo aluno).</p> | | | |

Tabela 83 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluno E)

| 12ª aula assistida | | 17/3/22 | |
|---|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mib menor (mãos juntas; 4 oitavas), arpejo com inversões e cadência menor | Tocar a escala e arpejos de forma mais fluída, com as dedilhações corretas; Descobrir autonomamente a cadência menor. | Repetição dos arpejos até não existirem hesitações; O aluno descobriu sozinho a cadência menor, em comparação com a maior, sendo que o professor apenas foi ajudando com várias questões e explicações apenas quando as mesmas eram necessárias. | Piano de cauda Banco |
| Prelúdio No.17 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Manter um andamento seguro e sem desigualdades rítmicas; Trabalhar aspetos de carácter e musicalidade da peça. | Trabalho com metrônomo; Exemplificações no segundo piano; Repetição por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |

Grande parte desta aula foi dedicada à descoberta da cadência de Mib menor. O professor deixou o aluno tentar perceber sozinho como é que a mesma se formava, intervindo várias vezes para colocar questões estratégicas de teoria musical. Esta parte da aula levou algum tempo, pois o aluno respondia de forma aleatória e sem pensar a grande parte das questões colocadas e, por essa razão, o professor teve de dar mais explicações e demorou mais tempo a descobrir a cadência. O professor referiu ainda ao aluno que não tocasse notas "ao calhas" e que avisasse quando não percebesse aquilo que estava a ser pedido, de modo a perderem menos tempo de aula. No Prelúdio, o professor disse ao aluno que os aspetos trabalhados em outras aulas se encontram melhores (ainda que alguns erros já corrigidos tenham voltado a aparecer). No final, foram definidos novos objetivos de estudo a serem cumpridos antes das próximas férias letivas.

Tabela 84 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluno E)

| 13ª aula assistida | 24/3/22 |
|--------------------|---------|
| Observações | |
| O aluno faltou. | |

Tabela 85 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluno E)

| 14ª aula assistida | | 31/3/22 | |
|---|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Escala de Mib menor (mãos juntas; 4 oitavas), arpejo com inversões e cadência menor | Executar as escalas e arpejos sem erros de dedilhações ou hesitações; Encontrar a sequência de acordes na cadência autonomamente. | Isolar as duas mãos e trabalhar num andamento mais lento, antes de voltar a juntar as duas; O professor coloca questões em determinados momentos específicos, para que o aluno vá descobrindo a cadência de forma mais autónoma. | Piano de cauda Banco |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Tocar a passagem com acordes repetidos e notas pontuadas sem hesitações; Executar a peça tem em conta o rigor rítmico necessário; Corrigir ritmos e articulações erradas; Melhorar a execução das dinâmicas pedidas pelo compositor; Utilizar o peso do | Repetir várias vezes os saltos onde ocorrem hesitações, estudando a passagem sem pedal e realizando um acento nos acordes, tendo especial atenção ao ritmo escrito; Tocar apenas a mão esquerda, executando os <i>staccatos</i> de forma mais curta e caindo no segundo acorde; Isolar as mãos quando ocorrerem erros de leitura; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|--------------|--|--|
| | braço/pulso. | Ao executar os saltos, não "procurar" pelas notas ao longo do teclado, para que o cérebro não decore posições de mão erradas; Utilização de metrônomo num andamento mais lento; Fazer movimentos com o braço mais rápidos entre cada acorde. | |
| Observações | | | |
| <p>No final desta aula, o professor voltou a falar com o aluno sobre como o mesmo precisa de estudar mais em casa para que o repertório fique todo pronto a tempo das provas do segundo semestre. Foram ainda definidos objetivos para a próxima aula. No geral, o aluno ainda troca e erra várias vezes as dedilhações das escalas e arpejos. Neste sentido, na aula o professor deixa o aluno aperceber-se dos erros e corrigir os mesmos sozinho, apenas intervindo quando necessário. Este método de ensino é utilizado pois já foram feitas várias explicações ao aluno sobre este conteúdo e é importante que o mesmo comece a ser mais autónomo. No estudo, o aluno começa a ficar muito tenso nos braços e nos pulsos e, por isso, a execução da peça torna-se mais difícil. O professor trabalhou assim aspetos técnicos, introduzindo questões de musicalidade ao longo da aula sempre que fosse oportuno. Depois de algumas repetições, o aluno é capaz de tocar aquilo que lhe é pedido. Ainda assim, devido a algumas distrações, não foram cumpridos todos os objetivos da aula.</p> | | | |

Tabela 86 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluno E)

| 15ª aula assistida | | 28/4/22 | |
|-------------------------------|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Melhorar a execução das notas curtas pontuadas; Utilizar o pulso e o braço para realizar diferentes dinâmicas; Corrigir a utilização do pedal; Eliminar hesitações. | Tocar a passagem com ritmos pontuados sem pedal; Enquanto o aluno toca, a participação do professor é ativa na correção de erros; Saltar nas oitavas e cair nos acordes (movimento em arco); Repetir o mesmo salto 4 vezes sem erros; Fazer movimentos mais rápidos entre cada acorde; Utilização de metrônomo (isolar as duas mãos); Repetir por pequenas seções sem utilizar pedal; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | O professor exemplifica os gestos dentro e fora do piano. | |
| Villageoises: 6 Pequenas peças infantis para crianças No.2 de Poulenc | Ler a primeira linha da peça; Corrigir dedilhações e articulações. | Leitura das duas mãos separadas e juntar compasso a compasso até não existirem hesitações. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Nesta aula, o professor dedicou grande parte do tempo a explicar novamente ao aluno a correta utilização do braço na execução do estudo de Heller. Depois de algumas exemplificações dentro e fora do piano, o aluno conseguia imitar todos os gestos. Ainda assim, ao longo da aula os gestos iam sendo esquecidos, pelo que o professor lembrava várias vezes em voz alta os mesmos. Foram também procurados diferentes timbres, exemplificando sempre no segundo piano. Na peça de Poulenc, por ser recente, apenas foi feito algum trabalho de leitura, corrigindo logo erros aos quais o aluno deve estar atento em casa.</p> | | | |

Tabela 87 - Relatório da 16ª Aula Assistida (Aluno E)

| 16ª aula assistida | | 21/4/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.17 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Executar a peça tendo em atenção as dinâmicas; Tocar as notas rápidas sem desigualdades rítmicas. | Isolar as duas mãos e rever a leitura nas passagens mais difíceis em termos de junção das duas mãos; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Executar o estudo de forma mais enérgica; Melhorar a execução rítmica dos ritmos pontuados; Utilizar o peso do braço. | Exemplificações no segundo piano; Indicações verbais enquanto o aluno toca; Repetir por pequenas seções eliminando erros e hesitações. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Esta aula foi dedicada à preparação de uma masterclasse que o aluno teria no mesmo dia. Por essa razão, foram trabalhados alguns aspetos performativos, como a utilização do peso do braço e a correta execução de dinâmicas, deixando o aluno mais seguro para a masterclasse.</p> | | | |

6.1.5 Aluna F

Tabela 88 - Relatório da 1ª Aula Assistida (Aluna F)

| 1ª aula assistida | | 20/10/21 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.91, No.3 de Moszkowski | Corrigir erros de leitura; Corrigir o tempo; Corrigir hesitações. | A aluna tocou a mão direita enquanto o professor tocou a esquerda e vice-versa; Trabalho com metrónomo à colcheia; Repetição de pequenas secções até os erros serem corrigidos. | Piano de cauda Banco Metrónomo Lápis |
| Observações | | | |
| <p>A aluna esqueceu-se das partituras em casa, o que levou a que a aula começasse muito atrasada e impossibilitasse o professor de realizar tudo aquilo que tinha planeado. A aluna mostra algumas facilidades no que toca à compreensão da partitura, no entanto, a motivação para a disciplina é pouca e o trabalho em casa é praticamente nenhum, o que torna difícil a evolução esperada da aluna.</p> | | | |

Tabela 89 - Relatório da 2ª Aula Assistida (Aluna F)

| 2ª aula assistida | | 4/11/21 | |
|--|--|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Estudo Op.91, No.3 de Moszkowski | Tornar os <i>staccatos</i> da direita mais curtos; Trabalhar a igualdade rítmica das semicolcheias da peça. | Trabalho com metrónomo (subdividir à colcheia para corrigir problemas técnicos com a posição do mindinho); Gesto decidido e enérgico nas notas curtas. | Piano de cauda Banco Metrónomo Partituras Lápis |
| Preúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Corrigir dedilhações; Trabalhar a segurança das duas mãos separadas; Perceber a harmonia da peça; Melhorar a igualdade rítmica. | Contar até 4 antes de iniciar a peça; Repetição das duas mãos em separado em pequenas secções; Construção de mnemónicas para ajudar a melhorar a igualdade rítmica. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Em comparação com a aula anterior, a aluna melhorou bastante a sua leitura e a segurança nas peças a serem trabalhadas. O professor decidiu desta forma avançar com a leitura do Prelúdio na aula, para que a aluna conseguisse depois trabalhar individualmente em casa. A</p> | | | |

aluna encontra-se no entanto com alguma tensão no corpo, possivelmente devido ao facto de as peças ainda precisarem de mais estudo fora da aula. No entanto, já se nota alguma evolução e a aluna mostra-se mais interessada na disciplina.

Tabela 90 - Relatório da 3ª Aula Assistida (Aluna F)

| 3ª aula assistida | | 11/11/21 | |
|---|--|---|---|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Preúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Corrigir possíveis erros de leitura; Trabalhar o <i>staccato</i> da melodia da direita; Rever a leitura a mãos separadas e juntas da 2ª página da peça; Corrigir ritmos (tercinas); Aumentar aos poucos a velocidade da peça; Iniciar a colocação de pedal na peça; Trabalhar a qualidade do som com o auxílio do pedal. | Exemplificações ao piano por parte do professor; Executar um gesto mais rápido e leve nos <i>staccatos</i> ; Trabalho lento e em pequenas seções; Uso do metrónomo; Pensar em cores diferentes nas duas mãos para melhorar o som. | Piano de cauda Banco Metrónomo Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| Apesar do pouco estudo da aluna em casa nas primeiras semanas, o mesmo melhorou para esta terceira aula, uma vez que a aluna ainda se lembrava da maior parte da leitura feita na peça trabalhada na aula. Por essa razão, o professor já conseguiu trabalhar mais objetivos específicos com a aluna, nomeadamente a correção de certos aspetos do som e da dinâmica, como acordes em <i>p</i> . A maior parte dos erros de leitura ficou também corrigida uma vez que a aluna começou a demonstrar mais interesse e atenção durante a hora da aula. Através dos exemplos ao piano do professor, a aluna percebeu também aquilo que teria de mudar em termos de articulações para melhorar no geral o carácter do prelúdio. | | | |

Tabela 91 - Relatório da 4ª Aula Assistida (Aluna F)

| 4ª aula assistida | | 18/11/21 | |
|--------------------------------------|---|--|-------------------------|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Preúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Melhorar as dinâmicas e articulações da peça; Corrigir movimentos do | Uso do metrónomo (tocar lento e subir a velocidade aos poucos); Pensar se o braço deve fazer um | Piano de cauda Banco |

| | | | |
|--|---|--|----------------------------------|
| | braço; Corrigir ritmos pontuados da melodia da mão direita; Melhorar em termos de segurança algumas seções da peça; Melhorar aspetos relacionados com a memorização de seções mais difíceis da peça. | movimento por cima ou por baixo para perder menos tempo à procura de acordes/oitavas na mão esquerda; Exemplificação por parte do professor de passagens da peça; O professor dizia o tempo em voz alta enquanto a aluna tocava, para a mesma manter sempre a pulsação certa; Estudar por pequenas seções e ir acrescentando tempo a tempo até todos os erros estarem corrigidos. | Partituras Lápis Metrónomo |
|--|---|--|----------------------------------|

Observações

Apesar de nas primeiras aulas a aluna ter mostrado menos trabalho individual em casa, o que impossibilitava ao professor de cumprir todos os objetivos traçados para as aulas, nesta aula a aluna mostrou que com algum estudo em casa consegue facilmente montar o seu repertório e evoluir de maneira considerável. Por essa razão, no final da aula o professor conversou com a aluna sobre o seu progresso nos últimos dias e referiu que com um pouco mais de estudo em casa, esse progresso será ainda mais visível e a aluna estará pronta para as primeiras provas em Janeiro mais rápido do que era esperado no início do ano. O professor comentou ainda com a aluna que neste momento as suas hesitações na peça se devem apenas a pouca segurança na memorização de algumas passagens. A aluna mostra assim um maior interesse pela disciplina e um estudo mais organizado para as aulas, algo que foi referido pelo professor para manter a motivação da aluna nas próximas aulas.

Tabela 92 - Relatório da 5ª Aula Assistida (Aluna F)

| 5ª aula assistida | | 16/12/21 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Corrigir possíveis erros de articulação e leitura de notas na primeira seção da peça; Leitura a mãos separadas e juntas de mais uma parte da sonata; Trabalhar a peça por posições de mão no teclado; Solfejar o ritmo em voz alta. | O professor cantou em voz alta certas passagens da obra; Repetição por pequenas seções até todos os erros serem corrigidos; A aluna tocou a mão direita enquanto o professor tocava a mão esquerda e vice-versa. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

A aula iniciou com uma conversa com a aluna sobre o programa que deverá ser feito em janeiro. Uma vez que as provas serão mais cedo do que o esperado, o professor pediu à aluna para fazer um trabalho mais cuidado em casa durante as férias de Natal. O professor destacou ainda que a aluna evoluiu positivamente, apesar de todas as dificuldades sentidas no início do ano letivo e deu os parabéns à aluna pela gravação feita na última aula. Em relação ao trabalho que deve ser feito em casa antes do novo começo das aulas, o professor pediu à aluna que lhe enviasse uma mensagem sempre que tivesse dúvidas no estudo. O trabalho de leitura em aula correu também bastante bem, uma vez que a aluna esteve sempre concentrada e fez tudo aquilo que lhe foi pedido pelo professor. Como trabalho para casa, a aluna deve ler pelo menos a mãos separadas aquilo que falta ler da peça.

Tabela 93 - Relatório da 6ª Aula Assistida (Aluna F)

| 6ª aula assistida | | 13/1/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Ler mais uma secção da segunda página da sonata (primeiro a mãos separadas e depois juntas); Corrigir possíveis erros de leitura de notas e figuras rítmicas; Corrigir dedilhações; Introduzir questões relacionadas com o fraseado (por exemplo, não acentuar o final de uma frase). | Contar as pausas da peça em voz alta; O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra e vice-versa; Enquanto a aluna toca, o professor ento a melodia em voz alta e bate o tempo com o pé ou um lápis no piano; Exemplificações ao piano por parte do professor (imitação por parte da aluna); Indicações verbais do professor enquanto a aluna toca. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

Observações

O professor começou por perguntar à aluna se existia alguma dúvida em relação aos aspetos trabalhados na última aula. Uma vez que a aluna não tinha questões, o plano de aula continuou e professor e aluna começaram a ler mais uma secção da segunda página da Sonata. No geral, a aluna conseguiu ler tudo com bastante rapidez. No entanto, o professor reparou que a aluna começou a "quebrar" os dedos ao tocar, o que resultou em alguns erros técnicos no que toca à execução de articulações pedidas pelo compositor. O professor exemplificou então no segundo piano o gesto técnico que devia ser realizado com o braço para que a passagem pudesse ser tocada com mais facilidade. A maior parte do gesto foi bem conseguido pela aluna, embora os dedos ainda não estivessem a articular tal como estava a

ser pedido. No final da aula, o professor delimitou o trabalho que a aluna devia fazer em casa, dado que faltam apenas três semanas para a prova e ainda faltam ler duas seções mais difíceis do final da Sonata. A aluna deve ter também em atenção o ritmo, pois na aula algumas células rítmicas foram executadas de forma errada das primeiras vezes que foram tocadas e isso resultou em erros constantes posteriores no ritmo.

Tabela 94 - Relatório da 7ª Aula Assistida (Aluna F)

| | |
|---|---------|
| 7ª aula assistida | 27/1/22 |
| Observações | |
| A professora estagiária faltou devido a isolamento profilático. | |

Tabela 95 - Relatório da 8ª Aula Assistida (Aluna F)

| 8ª aula assistida | | 10/2/22 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Corrigir notas e dedilhações erradas; Trabalhar aspetos de carácter e musicalidade; Corrigir o ritmo em colcheias da mão esquerda. | Utilização do metrónomo; Tocar a mãos separadas por seções; Falar à aluna sobre os diferentes acordes e seções do andamento. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| A maior parte desta aula foi passada a conversar com a aluna sobre a sua prestação na prova semestral de piano. O professor questionou a aluna sobre como foi o estudo em casa na semana antes da prova, para tentar perceber aquilo que tem de ser alterado para que a próxima prova possa correr de forma melhor. A aluna referiu ainda que devido a alguns problemas de nervos, não conseguiu ter uma boa prestação na prova. Para além disso, o professor esteve também durante grande parte da aula a escolher novo repertório e a planear todo o semestre para que a prova final decorra de forma mais calma. O resto da aula foi passada no 1º Andamento de uma Sonata de C. P. Bach. A aluna demonstra ainda alguns problemas de musicalidade, algo que foi trabalhado pelo professor recorrendo a alguns exemplos no piano ou falados oralmente. | | | |

Tabela 96 - Relatório da 9ª Aula Assistida (Aluna F)

| 9ª aula assistida | | 17/2/22 | |
|---|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.4 em Ré Maior de António Fragoso | Rever a peça (a mesma foi dada no ano passado) primeiro a mãos separadas e depois juntas da primeira seção da peça; Corrigir erros na leitura de notas, ritmo e articulações pedidas; Conhecer o compositor e o contexto histórico em que a peça foi escrita; Trabalhar o contorno melódico da direita. | Perceber sinestesticamente aquilo de que o corpo ainda se lembrava do ano passado; O professor toca uma mão enquanto a aluna toca a outra e vice-versa; Repetição por seções até as mesmas ficarem seguras; O professor chamou a atenção da aluna para acentos falsos que estavam a ser feitos na melodia da mão direita. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>Durante esta aula, o professor focou-se na revisão da primeira seção do Prelúdio, dado no ano passado. No final da aula concluímos que sinestesticamente a aluna ainda se lembrava da maior parte dos conteúdos dados, pois a leitura foi bastante rápida. O professor explicou ainda a história de vida do compositor e o contexto histórico em que o mesmo viveu, de modo a que a aluna percebesse o carácter a dar a este Prelúdio. Para além disso, foram sempre referidos em voz alta os objetivos a serem alcançados ao longo da aula e aqueles que o professor espera ver cumpridos nas próximas semanas, pensando já na prova de final de semestre. Apesar de um bom avanço para uma primeira aula de revisão, a aluna precisou de várias repetições até conseguir juntar a primeira seção a mão juntas de forma segura, sem hesitações e sem erros. Devido a estas repetições, foi perdido algum tempo de aula e, por essa razão, não foram ainda bem solidificados aspetos de musicalidade e as dinâmicas a serem executadas pela aluna, sendo que a mesma ainda se encontrava muito preocupada em rever as notas.</p> | | | |

Tabela 97 - Relatório da 10ª Aula Assistida (Aluna F)

| 10ª aula assistida | | 24/2/22 | |
|--|---|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.4 em Ré Maior de António Fragoso | Rever a leitura a mãos separadas do que falta juntar da peça; Juntar as duas mãos compasso a compasso; Corrigir hesitações na | Repetições por pequenas seções até não existir nenhuma hesitação na junção das mãos; Solfejo do ritmo em voz alta com a ajuda do professor; | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | passagem entre seções diferentes; Corrigir ritmos errados; Ter consciência da postura adequada a ter ao piano. | Pensar em tocar mais "dentro do piano", não fugindo para trás no banco. | |
| Observações | | | |
| <p>Nesta aula, notou-se uma grande evolução no que diz respeito à revisão do Prelúdio a mãos juntas, dado que a aluna conseguiu juntar em casa aquilo que faltava da peça. Por isso, o professor mudou os seus objetivos para a aula e esteve apenas a corrigir hesitações entre as diferentes seções da peça e a discutir questões de carácter e realização de diferentes dinâmicas com a aluna. Para além disso, o professor trabalhou também a postura da aluna ao piano, que se afastava muito do teclado e, por essa razão, não tinha muito controlo no som que queria retirar do piano (nomeadamente em dinâmicas mais "suaves"). O professor corrigiu ainda algumas acentuações falsas feitas na melodia da mão direita. No geral, nota-se que a aluna já não tem problemas na junção das duas mãos, no entanto, ainda parece ter alguns problemas em perceber o carácter da peça e em realizar conduções melódicas ricas e com diferentes timbres, algo que terá de ser trabalhado nas próximas aulas. No final da aula, o professor conversou com a aluna e juntamente com a professora estagiária traçou o "perfil da aluna", referindo que pensa que apenas lhe falta alguma organização no estudo em casa, dado que quando está mais concentrada consegue resolver todos os problemas relativamente rápido. Com este discurso, o professor procura também incentivar a aluna para o que falta do semestre, mostrando-lhe que com esforço e dedicação vai conseguir acabar o ano com um bom resultado.</p> | | | |

Tabela 98 - Relatório da 11ª Aula Assistida (Aluna F)

| 11ª aula assistida | | 10/3/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.5 em Ré Maior de António Fragoso | Escolher dedilhações para os primeiros compassos da peça; Trabalhar a condução melódica do baixo; Ler autonomamente a mãos separadas a primeira seção da peça. | Repetição por pequenas seções, até não ocorrerem hesitações; Explicações à aluna de como estudar em casa: solidificar um compasso de cada vez; juntar dois compassos; colar com o todo e fazer seguido desde o início da peça; Exemplificações ao piano. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio No.4 em Ré Maior de António Fragoso | Executar o Prelúdio de início ao fim, percebendo a evolução em relação à aula anterior; Corrigir o ritmo em colcheias da mão direita na | Repetição da última seção até a aluna conseguir tocar a mesma sem hesitações; Exemplificações ao piano, especialmente quando a aluna toca um acento falso na melodia. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | última seção da peça; Realizar uma melhor condução melódica nas duas mãos. | | |
| Observações | | | |
| <p>A maior parte desta aula foi passada na leitura a mãos separadas e junção da primeira seção do Prelúdio No.5 de Fragoso. O professor tentou abordar duas estratégias de ensino diferentes: uma mais passiva, onde ficou nas costas da aluna e a deixou resolver os problemas sozinha e outra mais ativa, estando ao lado da aluna a corrigir todos os erros e dando várias indicações verbais. O professor conversou então com a aluna, pois percebesse que a mesma não tem um tempo de estudo em casa suficiente para a disciplina e, por essa razão, na aula é muitas vezes feito um trabalho que devia ser feito autonomamente em casa. Quando a atitude do professor era mais passiva, a aluna demorava mais tempo a executar as passagens, realizando muitos erros. Percebe-se assim que a aluna ainda não percebe como estudar eficazmente sozinha. Após esta conversa, o professor explicou à aluna as estratégias que deve adotar e qual a ordem das mesmas e deu algum tempo da aula à aluna para experimentar as mesmas antes de realizar o mesmo exercício em casa.</p> | | | |

Tabela 99 - Relatório da 12ª Aula Assistida (Aluna F)

| 12ª aula assistida | | 17/3/22 | |
|--|---|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.5 em Ré Maior de António Fragoso | Rever a leitura a mãos separadas do início da peça; Juntar as duas mãos. | Repetição por pequenas seções até não existirem erros de notas/ritmo nem hesitações; O professor toca a mão direita enquanto a aluna toca a esquerda e vice-versa. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Prelúdio No.4 em Ré Maior de António Fragoso | Articular mais os dedos (mais enérgico); Trabalhar aspetos de carácter da peça e musicalidade. | Pensar em abrir o som nas passagens em semicolcheias da mão direita; Exemplificações no segundo piano. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| <p>No que toca ao primeiro Prelúdio, foi realizado na aula um trabalho de leitura e, por isso, foram feitas várias repetições tanto a mãos separadas como a mãos juntas para que as hesitações e os erros fossem eliminados. Enquanto a aluna repetia, o professor falava em voz alta sempre que existia um erro, de modo a que a aluna fosse corrigindo notas e ritmos errados. Não foram ainda trabalhados aspetos de musicalidade, pois a leitura ainda se encontrava algo insegura. No segundo Prelúdio, voltaram a ser trabalhados alguns aspetos de musicalidade e, tocando alguns exemplos no segundo piano, o professor tentou que a aluna procurasse timbres diferentes no piano para seções distintas. Apesar de um trabalho ainda</p> | | | |

muito inicial de revisão da peça, o professor referiu que o Prelúdio já se encontra mais seguro em termos de leitura e junção das mãos, no entanto os dedos ainda precisam de ser mais enérgicos e começar a articular mais. No final da aula, foram definidos objetivos a serem cumpridos antes das próximas férias letivas.

Tabela 100 - Relatório da 13ª Aula Assistida (Aluna F)

| 13ª aula assistida | 24/3/22 |
|--------------------|---------|
| Observações | |
| A aluna faltou. | |

Tabela 101 - Relatório da 14ª Aula Assistida (Aluna F)

| 14ª aula assistida | | 31/3/22 | |
|---|--|---|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Prelúdio No.5 em Ré Maior de António Fragoso | Trabalhar autonomamente na correção de erros de leitura; Executar o Prelúdio num andamento mais fluído; Tocar sem hesitações e sem erros de leitura. | O professor adotou para esta aula uma atitude mais passiva, deixando a aluna a trabalhar autonomamente. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |
| Observações | | | |
| No início da aula, o professor apercebeu-se que o Prelúdio não apresentava melhorias significativas em relação à última aula. Desta forma, o professor questionou a aluna sobre como é que a mesma reveria a peça se estivesse sozinha em casa e pediu-lhe para fazer esse processo durante a aula, corrigindo as hesitações encontradas. A aluna começou assim a rever a peça a mãos separadas, antes de voltar a juntar por pequenas seções. No final da aula, o professor falou com a aluna sobre como a mesma precisa de começar a estudar mais e de forma mais eficiente em casa, para que nas aulas não tenha de ser feito o trabalho que devia ter sido preparado em casa. Assim, não se irá perder tanto tempo de aula na leitura de repertório e na junção das mãos. | | | |

Tabela 102 - Relatório da 15ª Aula Assistida (Aluna F)

| 15ª aula assistida | | 28/4/22 | |
|--|--|--|--|
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Recursos e Materiais |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Executar a primeira parte de forma mais fluída e sem hesitações; Corrigir erros | Isolar as duas mãos; Repetição por pequenas seções. | Piano de cauda Banco Partituras Lápis |

| | | | |
|--|----------------|--|--|
| | autonomamente. | | |
| Observações | | | |
| <p>A aula iniciou com o professor a explicar à aluna aquilo que saiu no seu sorteio para a prova de segundo semestre, tendo prosseguido com a revisão da primeira parte do 1º andamento da sonata. Como a aluna esteve fora do país na última semana, a mesma não conseguiu estudar em casa. Assim sendo, teve de ser realizado muito trabalho de leitura na aula. No final da aula, o professor conversou com a aluna sobre como organizar o estudo até à prova, colocando várias questões sobre aquilo em que a mesma se sente mais ou menos confiante, organizando a ordem do repertório a ser tocado na prova.</p> | | | |

6.2 Planificações

6.2.1 Aluna D

Tabela 103 – Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº1 | | | |
|--|--|--|---------------------|
| Data: 10/11/2021 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| <i>Pelas Líricas de Grieg, No. 3 (Wächterlied)</i> | Continuar a leitura a mãos separadas e juntas; Conhecer a tonalidade da peça, bem como as cadências à tónica (sensação de repouso na peça); Conhecer a forma da 1ª parte da peça através da identificação de diferentes frases da melodia e fraseado/articulações da peça. | Ler em conjunto com a aluna as duas mãos da peça; Colocar questões à aluna sobre a tonalidade da peça e perceber se a mesma está familiarizada com a tonalidade de Mi Maior; Explicar à aluna as diferentes frases da 1ª parte da peça recorrendo a exemplificações. | 30 min |
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Trabalhar igualdade rítmica das semicolcheias; Melhorar as dinâmicas da peça; Trabalhar o fraseado e articulações. | Utilização do metrónomo na aula caso seja necessário (na passagem em semicolcheias, trabalhar lento e subir gradualmente a velocidade); Verificar se existem erros de leitura em relação ao | 15 min |

| | | | |
|---|--|-------------------|--|
| | | fraseado da peça. | |
| Relatório | | | |
| <p>No que toca ao proposto no plano de aula, apenas não foram trabalhados com a aluna os conceitos teóricos propostos, como a familiarização com a tonalidade da peça ou com as cadências utilizadas pelo compositor. Durante o decorrer da primeira parte da aula, a professora estagiária pensou que seria melhor deixar a aluna ler a mãos separadas e deixar alguns conceitos teóricos para a próxima aula, não "sobrecarregando" a aluna com demasiada informação ao mesmo tempo. Ainda assim, foram feitas questões à aluna sobre como encontrar a tonalidade da peça, uma vez que a mesma já executa várias escalas, tendo noção de como encontrar cada armação de clave. No geral, a aula decorreu sem imprevistos, sendo possível começar a trabalhar questões de musicalidade e carácter no Prelúdio de Bach,</p> | | | |

Tabela 104 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº2 | | | |
|--|--|--|---------------------|
| Data: 24/11/2021 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Ré Maior e menor (arpejos e inversões) | Conhecer a armação de clave da escala; Corrigir dedilhações nos arpejos; Tocar a escala de forma mais melódica (crescendo a subir e decrescendo a descer). | Rever com a aluna as dedilhações da escala a mãos separadas caso necessário; Questionar a aluna sobre os sustenidos da escala tendo em conta o ciclo de quintas, de modo a ter a certeza que a aluna percebeu o que foi pedido na última aula; Trabalhar com a aluna o crescendo e decrescendo dentro da escala através de exemplificações ao piano. | 10 min |
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Rever as articulações das duas mãos; Corrigir o andamento da peça; Melhorar a forma como os | Rever com a aluna as articulações da peça e perceber se existem erros de leitura; Trabalhar com a aluna o andamento e carácter da peça | 20 min |

| | | | |
|--|--|---|--------|
| | mordentes são tocados (trabalhar a rapidez com que os dedos tocam as teclas); Corrigir dinâmicas; Corrigir erros de leitura; Verificar se as semicolcheias do último sistema já estão mais seguras. | (utilizar metrónomo se necessário); Trabalhar com a aluna as posições da mão no tema principal (por acordes) caso existam muitos erros de leitura. | |
| <i>Pelas Líricas de Grieg, No. 3 (Wächterlied)</i> | Continuar a leitura a mãos separadas da peça e tentar terminar a leitura da primeira parte da peça; Rever o início da peça, já dado em aulas anteriores; Verificar se existem erros de leitura em relação a notas, articulações e ritmo. | Ler com a aluna as duas mãos; Exemplificar ao piano o carácter da peça nas passagens que sejam necessárias. | 15 min |

Relatório

Em relação ao plano geral de aula, foram definidos demasiados objetivos para uma aula de 45 minutos. Como forma de trabalhar melhor cada conteúdo, a professora estagiária poderia escolher nas duas peças uma ou duas competências principais a serem atingidas nesta aula, ao invés de apresentar tantos objetivos específicos para cada peça. Ainda assim, o plano de aula foi decorrendo sem imprevistos, tendo sido possível ouvir quase todo o repertório proposto. O professor cooperante referiu ainda que é importante a utilização de metáforas nas aulas de alunos mais novos, bem como de uma explicação mais simples e clara no que toca a conteúdos teóricos (como conceitos aprendidos nas aulas de Formação Musical).

Tabela 105 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº3 | | | |
|--|--|---|---------------------|
| Data: 19/01/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Executar as escalas e arpejos num andamento mais fluído; Corrigir as dedilhações usadas | Trabalhar a mãos separadas; Subir o andamento aos poucos até a aluna conseguir tocar a escala no andamento final pretendido. | 10 min |

| | | | |
|--|--|---|--------|
| | nos arpejos. | | |
| Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller | Trabalhar o carácter da peça; Corrigir a igualdade rítmica das semicolcheias. | Uso do metrónomo; Tocar o estudo de início ao fim sem usar o pedal e a articular todas as semicolcheias; Fazer um <i>tenuto</i> na primeira semicolcheia de cada compasso. | 20 min |
| Prelúdio em Dó Maior, BWV 939 de 23 Peças Fáceis de Bach | Trabalhar as dinâmicas da peça; Corrigir as articulações pedidas pelo compositor; Tocar o Prelúdio num andamento estável e fluído. | Exemplificações ao piano pela professora estagiária; Estudar as melodias que aparecem nas duas mãos a mãos separadas antes de juntar; Discutir com a aluna onde fazer certo tipo de dinâmicas e porquê. | 15 min |

Relatório

No geral, o plano de aula decorreu sem qualquer imprevisto, tendo sido possível trabalhar todos os conteúdos propostos na planificação. O professor cooperante deixou apenas uma pequena nota à professora estagiária, referindo que se uma estratégia de aula é escrita na planificação, a mesma deve ser sempre utilizada na aula, por uma questão de tentar manter o plano o mais fiel possível ao original (ainda que em certos casos este possa e deve ser alterado consoante a aula for decorrendo de melhor ou pior forma). Isto aconteceu na utilização de metrónomo no Estudo de Heller, pois a professora estagiária escolheu não utilizar o mesmo durante a aula.

Tabela 106 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº4 - Aula Avaliada | | | |
|--|---|---|---------------------|
| Data: 21/02/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Tocar as escalas e arpejos articulando as duas mãos de forma igual; Corrigir aspetos técnicos como a passagem de polegar da mão esquerda; Retificar possíveis dedilhações erradas; Executar a escala sem "colar" os dedos. | Pedir à aluna para articular mais os dedos, exagerando os movimentos (exemplificar ao piano); Trabalhar a antecipação do polegar de forma lenta e tocando apenas a mão esquerda na descida da escala; Utilização de metrónomo caso seja necessário. | 10 min |

| | | | |
|--|---|--|---------------|
| <p>Estudo Op. 46, No.11 em Si menor de Heller</p> | <p>Corrigir a igualdade rítmica das semicolcheias, sem "colar" os dedos; Rever a utilização do pedal em todo o estudo; Trabalhar aspetos de carácter e musicalidade, nomeadamente realizando um <i>tenuto</i> na primeira nota de cada compasso.</p> | <p>Utilização de metrónomo; Tocar o estudo de início ao fim, sem pedal, articulando todas as notas em forte; Tocar todas as semicolcheias em forte e bem articuladas sem tocar a melodia; Exemplificações ao piano por parte da professora, depois de dadas indicações verbais sobre a execução de diferentes dinâmicas no estudo.</p> | <p>15 min</p> |
| <p><i>Pelas Líricas</i> de Grieg, No. 3 (<i>Wächterlied</i>)</p> | <p>Tocar a passagem em semicolcheias da segunda parte da obra de forma segura e sem "colar" os dedos; Corrigir ritmos errados na segunda parte da obra; Realizar diferentes dinâmicas consoante o que é pedido pelo compositor; Ouvir mais a melodia do 5º dedo por cima do acompanhamento; Trabalhar resoluções de tensão-distensão durante a peça; Corrigir as pausas que existem na partitura; Trabalhar questões de pedal (sem criar tanta "sujidade").</p> | <p>Utilização de metrónomo; Exemplificações ao piano por parte da professora; Explicações sobre como utilizar mais o braço e o pulso para criar diferentes timbres e dinâmicas; Na passagem em semicolcheias, articular mais os dedos realizando exercícios como articular de 2 em 2 notas e depois de 3 em 3 notas.</p> | <p>20 min</p> |

Relatório

No final da aula, o professor orientador e o professor cooperante conversaram com a professora estagiária sobre aquilo que acharam da aula. No geral, o plano da aula estava bem definido e todos os objetivos propostos foram cumpridos e bem percebidos pela aluna. As várias estratégias utilizadas foram as ideais para que a aluna percebesse aquilo que estava a ser pedido e, por ser uma aluna já bastante musical, notou-se que a professora estagiária aproveitou esse facto para tornar a aula mais ativa e interessante para a aluna. Em termos técnicos, o professor cooperante referiu que devia ter sido dada atenção à posição da aluna no banco em relação ao teclado, pois ao estar muito próximo do piano, a aluna começou a subir demasiado o pulso e por isso os seus dedos não articulavam da melhor maneira. Neste sentido, o professor orientador referiu também que durante a aula a professora estagiária

podia ter tomado mais atenção à utilização do braço e do pulso e menos à parte digital, embora o trabalho feito na articulação dos dedos tenha dado resultados, podia ter sido mais produtivo para a aluna abordar outros tipos de conteúdos e corrigir já esses aspetos técnicos.

Além disso, o professor orientador deixou uma sugestão, dizendo que nas suas aulas geralmente apenas pede aos alunos para repetirem duas ou três vezes um determinado exercício, deixando a experimentação do resto e o estudo do mesmo para casa, de modo a não se perder muito tempo de aula. O professor referiu também que nestas idades torna-se importante utilizar mais metáforas durante a aula, como, por exemplo, referir que quando os dedos deixam de articular tão bem é como se estivéssemos numa estrada com muito óleo e, por isso, temos de ter mais atenção e cuidado.

Tabela 107 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº5 | | | |
|---|--|--|---------------------|
| Data: 23/02/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Si menor (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) e Escala de Dó Maior (ascendente e descendente, 4 oitavas) | Tocar as escalas e arpejos articulando as duas mãos de forma igual; Retificar possíveis dedilhações erradas; Executar a escala sem "colar" os dedos; Tocar as escalas e arpejos num andamento mais seguro e fluído. | Utilização de metrónomo caso necessário; Isolar as mãos e trabalhar a mãos separadas até as escalas/arpejos ficarem seguros; Pedir à aluna para articular mais os dedos, exagerando os movimentos (exemplificar ao piano). | 10 min |
| Estudo Op.68, No.9 de Schytte | Corrigir possíveis articulações erradas; Tocar as várias passagens sem hesitações; Trabalhar dinâmicas e musicalidade. | Trabalhar por pequenas seções, corrigindo as hesitações; Caso os <i>staccato</i> estejam a ser tocados de forma muito longa ou pesada, corrigir a utilização do braço (mais enérgicos). | 10 min |
| Prelúdio No.18 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Tocar o Prelúdio realçando a voz mais importante de uma determinada seção; Criar independência | Tocar por pequenas seções, ouvindo a voz mais importante; Se necessário, voltar a realizar o exercício de tocar uma voz em <i>legato</i> e outra em <i>portato</i> ; | 10 min |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|--------|
| | entre as duas mãos; Trabalhar dinâmicas e musicalidade. | Exemplificações ao piano. | |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Corrigir possíveis articulações erradas; Tocar as várias passagens sem hesitações; Executar as passagens em semicolcheias sem imprecisões rítmicas; Trabalhar dinâmicas e musicalidade no andamento; Verificar se as duas mãos já conseguem fazer diferentes dinâmicas de forma independente uma da outra. | Exemplificações ao piano; Pedir à aluna para articular mais os dedos nas passagens em semicolcheias, apenas como exercício técnico para corrigir possíveis imprecisões rítmicas; Trabalhar por pequenas seções, corrigindo as hesitações; Comparar as duas mãos com instrumentos de orquestra. | 15 min |

Relatório

Em relação à planificação feita, apenas não foi trabalhada em aula a Sonatina. Esta opção deveu-se ao facto de se achar necessário "perder" mais tempo de aula com os restantes conteúdos, uma vez que os mesmos ainda não se encontram bem seguros. Em termos de trabalho com a aluna, o professor referiu à professora estagiária que a distribuição do tempo pelos conteúdos foi melhor conseguida, sendo que a professora em cada peça apenas se focou nas passagens que apresentavam mais problemas no estudo em casa. Ainda assim, muitas vezes fica a dúvida se a aluna percebeu como estudar sozinha em casa. O professor aconselhou assim a que sejam feitas mais perguntas à aluna ou feita uma recapitulação daquilo que foi feito no final da aula. Para além disso, no Prelúdio devia ter sido escrito na partitura o valor de metrónomo a ser utilizado pela aluna, pois a mesma pode esquecer-se depois de a aula terminar.

Tabela 108 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº6 | | | |
|----------------------------------|---|--|---------------------|
| Data: 06/04/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Dó M e m (ascendente e | Executar a escala articulando os dedos de | Correção da postura da aluna, de modo a que seja | 7 min |

| | | | |
|---|--|--|------------------------|
| descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | forma igual; Subir a velocidade em que a escala é executada. | possível tocar a escala num andamento mais rápido; Exercícios de articulação: realizar acentos de 4 em 4 notas. | |
| Estudo Op.68, No.9 de Schytte | Executar o estudo sem desigualdades rítmicas; Corrigir as diferentes articulações escritas na partitura; Utilizar o peso do braço. | Começar pelas seções da peça que apresentem mais erros ou dificuldades de execução; Exemplificações no segundo piano; Questões à aluna sobre como executar de forma correta as articulações escritas na partitura; Rever as mãos em separado; Tocar por pequenas seções. | 15 min |
| Prelúdio No.18 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Trabalhar a interdependência entre as duas mãos; Consciencializar a aluna sobre as diferentes entradas do tema do Prelúdio; Executar o Prelúdio tendo em atenção as dinâmicas escritas na partitura. | Trabalhar com mais atenção a segunda parte do Prelúdio; Utilização do metrónomo; Tocar uma mão em <i>staccato</i> e outra em <i>legato</i> e vice-versa. | 15 min |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Executar as diferentes articulações escritas na partitura; Trabalhar a segurança rítmica. | Exemplificações no segundo piano; Utilização de metrónomo. | Apenas se sobrar tempo |

Relatório

Em relação a esta aula, apenas não foi trabalhado o último conteúdo proposto na planificação. Tal já tinha sido previsto pela professora estagiária e pelo professor cooperante, uma vez que era necessário perceber se os restantes conteúdos já estariam a ser executados de forma mais segura pela aluna. Sobre as restantes peças, o professor cooperante referiu apenas à professora estagiária que tivesse mais cuidado no que toca à percepção da aluna sobre os exercícios feitos, uma vez que por vezes não se percebia se a aluna compreendia aquilo que era necessário fazer em casa de forma detalhada.

Tabela 109 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº7 | | | |
|--|--|---|---------------------|
| Data: 04/05/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Corrigir a postura ao piano; Trabalhar a velocidade com que as escalas são executadas. | Trabalhar a velocidade das escalas e arpejos através da utilização do metrónomo (entre 70 a 75 bpm); Ter em mais atenção a execução da escala e arpejos menores. | 8 min |
| Estudo Op.599, No.58 de Czerny | Executar as diferentes articulações escritas na partitura; Tocar o estudo num andamento mais fluído. | Utilização do metrónomo (70 bpm); Trabalhar a articulação da mão direita de forma isolada; Repetir por pequenas seções. | 10 min |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | Trabalhar a interdependência entre as duas mãos; Executar diferentes articulações escritas na partitura; Melhorar a segurança rítmica da peça. | Utilização do metrónomo (70 bpm); Exemplificações no segundo piano; Trabalhar por seções. | 12 min |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Executar as diferentes articulações escritas na partitura; Trabalhar a segurança rítmica. | Exemplificações no segundo piano; Utilização de metrónomo. | 12 min |
| Relatório | | | |
| <p>Todo o plano de aula foi seguido sem qualquer imprevisto. Ainda assim, a professora estagiária não conseguiu cumprir o tempo de aula proposto para cada conteúdo. Por conseguinte, sobrou muito pouco tempo para trabalhar a Sonatina, algo que foi comentado pelo professor cooperante. Para além disso, a professora estagiária não utilizou metrónomo para trabalhar as escalas e arpejos, apesar de ser uma estratégia proposta no plano de aula. Após a aula terminar, o professor cooperante comentou à professora estagiária que deveria tentar seguir ao máximo o proposto no plano de aula, como forma de gerir o programa num</p> | | | |

curto e longo espaço de tempo e como forma da aluna perceber de maneira mais estruturada como deve estudar em casa.

Tabela 110 - Planificação e Relatório da 8ª Aula Coadjuvada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº8 | | | |
|--|---|--|---------------------|
| Data: 11/05/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Executar a escala articulando os dedos de forma igual; Subir a velocidade em que a escala é executada. | Exercícios de articulação: realizar acentos de 4 em 4 notas; Trabalhar apenas a descida da escala, tendo em atenção a antecipação da passagem do polegar; Utilização de metrónomo (entre 70 a 80 bpm). | 8 min |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | Rigor na execução das articulações e dinâmicas escritas na partitura; Executar o Prelúdio realizando diferentes dinâmicas. | Começar pela revisão do último sistema da peça; Utilização de metrónomo (entre 70 a 75 bpm). | 12 min |
| Estudo Op.599, No.58 de Czerny | Executar o estudo articulando os dedos da mão direita de forma igual, sem desigualdades rítmicas. | Isolar as duas mãos; Trabalhar a mão direita executando a mesma com acentos; Tocar por pequenas seções. | 10 min |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Executar as diferentes articulações escritas na partitura; Trabalhar a segurança rítmica. | Exemplificações no segundo piano; Conversa com a aluna sobre a estrutura do 1º andamento. | 11 min |
| Relatório | | | |
| Sobre esta aula, o professor cooperante comentou que por apresentar estratégias mais detalhadas para cada conteúdo, tornou-se mais simples para a aluna perceber como estudar em casa até à próxima aula, estruturando o seu estudo para que as peças apresentem uma | | | |

melhoria em termos técnicos (a maior dificuldade da aluna neste momento). Para além disso, a professora estagiária conseguiu focar-se nas seções que apresentavam mais dificuldades, deixando as mesmas mais seguras, tendo conseguido vários resultados positivos entre o início e o fim da aula.

Tabela 111 - Planificação e Relatório da 9ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluna D)

| Planificação de Aula Nº9 – Aula Avaliada | | | |
|--|---|---|---------------------|
| Data: 16/05/2022 | Aluna D | 2º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mi M e m (ascendente e descendente, 4 oitavas e arpejos no estado fundamental e inversões) | Corrigir dedilhações erradas nos arpejos; Executar as escalas e arpejos num andamento mais seguro; Tocar a escala articulando todos os dedos de forma igual. | Utilização de metrónomo; Isolar as duas mãos; Trabalhar a escala por seções, realizando acentos de 4 em 4 notas; Verificar se a aluna melhorou em casa a passagem do polegar na descida da mão esquerda. | 8 min |
| Estudo Op.599, No.58 de Czerny | Tocar o estudo de início ao fim num andamento seguro e mais fluído; Corrigir dedilhações e notas erradas; Articular os dedos da mão direita sem “colar” os dedos. | Utilização de metrónomo; Isolar a mão direita, trabalhando por pequenas seções. | 10 min |
| Prelúdio No.18 do livro 23 <i>Peças Fáceis</i> de Bach | Executar o Prelúdio tendo em conta as dinâmicas escritas na partitura. Trabalhar o contexto performativo. | Exemplificações no segundo piano; Tocar o Prelúdio de início ao fim, simulando a prova de segundo semestre; Caso seja necessário, utilizar metrónomo para corrigir desigualdades rítmicas. | 12 min |
| Sonatina Op.36, No.2 de Clementi | Executar o Prelúdio tendo em conta as dinâmicas escritas na | Exemplificações no segundo piano; Tocar a peça de início ao | 11 min |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | partitura. Trabalhar o contexto performativo. | fim, simulando a prova de segundo semestre. | |
| Relatório | | | |
| <p>Antes de comentar o plano de aula, é importante referir que em relação ao tempo para cada tarefa, a professora estagiária deixou sempre algum tempo restante no início e no final da aula para falar com a aluna sobre as estratégias e objetivos para a aula numa fase inicial, bem como que objetivos conseguiram ser ou não cumpridos numa fase final da aula. Em relação ao plano de aula, o mesmo foi seguido na íntegra pela professora estagiária. O professor orientador e o professor cooperante apenas referiram que deveriam ter sido desenvolvidas mais estratégias de estudo para a execução das escalas e dos arpejos, uma vez que os restantes conteúdos já não apresentam tantos problemas técnicos como nas últimas aulas. Para além disso, poderiam ter sido utilizadas mais exemplificações no segundo piano. Ainda assim, por ser uma aluna bastante intuitiva em termos musicais, foi possível realizar diferentes dinâmicas e procurar diferentes timbres apenas através de pequenas explicações daquilo que era esperado pela professora estagiária. Ao terminar a aula, a professora estagiária deveria ter deixado mais alguns minutos para rever com a aluna os objetivos que foram atingidos ou não durante a aula, fazendo um resumo daquilo que foi trabalhado e do que deve ser feito em casa antes da prova de segundo semestre.</p> | | | |

6.2.2 Aluno E

Tabela 112 - Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº1 | | | |
|-------------------------------|--|--|---------------------|
| Data: 25/11/2021 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Sib Maior | Verificar se o aluno não trocou nenhuma dedilhação em casa; Confirmar se o aluno já está a tocar a escala e arpejo em 4 oitavas como pedido nas aulas passadas. | Tocar a mãos separadas; Questionar o aluno sobre possíveis erros que ocorram e perceber se o mesmo consegue detetar onde surgem os erros e onde os mesmos podem ser corrigidos. | 10 min |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Trabalhar as dinâmicas do estudo; Rever o último sistema e perceber se o aluno já conseguiu juntar as duas | Tocar por pequenas seções até corrigir todos os erros em relação ao fraseado; Rever as mãos separadas; Exemplificar ao piano sempre que | 20 min |

| | | | |
|--|---|---|--------|
| | mãos em casa; Corrigir dedilhações e erros de fraseado; Verificar se ainda existem mudanças de andamento entre seções diferentes; Trabalhar as diferenças dinâmicas entre o p e o f. | necessário. | |
| "I.Sorocaba" de <i>Saudades do Brasil</i> de Milhaud | Trabalhar com o aluno o carácter da peça e perceber se o mesmo já está melhor desde as últimas aulas; Rever o andamento das diferentes passagens e tornar ritmicamente mais segura a segunda página da peça. | Utilização de metrónomo caso seja necessário; Exemplificação ao piano do carácter da peça; Auxiliar o aluno a desenvolver uma postura menos tensa e mais livre. | 15 min |

Relatório

O aluno chegou 15 minutos atrasado à aula e por isso a última peça prevista na planificação da aula não pode ser trabalhada. Em relação à escala, o aluno ainda precisa de se aplicar mais no estudo da mesma, uma vez que continuam a surgir erros de dedilhações que já deviam ter sido eliminados. Apesar disso, a escala já começa a ser tocada num andamento mais rápido e por isso pode notar-se uma pequena evolução nesse aspeto. No que toca ao estudo, o aluno precisa de voltar a estudar com metrónomo em casa e precisa ainda de ter mais atenção a todos os detalhes da partitura. Por já ter começado a aula atrasado e depois de ter ouvido algumas indicações do professor sobre a sua evolução no início da aula, o aluno demonstrou estar mais ansioso durante a aula e por isso a sua concentração não foi a melhor. Apesar disso, os objetivos para a aula foram cumpridos, ainda que no Estudo seja necessário muito mais autonomia em casa para que a evolução seja maior, especialmente no último sistema e para que aspetos musicais das peças possam ser melhor trabalhados. Os mesmos ainda não se encontram seguros uma vez que os aspetos técnicos do estudo também não estão ainda suficientemente trabalhados. O aluno ainda toca colcheias a mais no final da peça, pois esqueceu-se da mnemónica utilizada pelo professor na última aula para que o aluno não se esquecesse do ritmo.

Tabela 113 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº2 | | | |
|--|--|---|---------------------|
| Data: 02/12/2021 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Sib Maior e menor e Arpejo de Sib Maior (com inversões) | Verificar se o aluno viu em casa as dedilhações da escala menor (mãos separadas); Corrigir possíveis erros de dedilhações no arpejo maior (mãos separadas); Se possível, consoante o desempenho do aluno e o estudo em casa, tentar juntar as duas mãos na escala menor e no arpejo maior. | Tocar lento e colocar questões ao aluno sobre as dedilhações que estão a ser utilizadas; Questionar o aluno sobre se já verificou as dedilhações a serem usadas no livro de técnica do Hanon. | 15 min |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Rever a última página e verificar se as questões de desigualdade rítmica ainda estão a surgir; Trabalhar a utilização do corpo (peso do braço; menos tensão muscular). | Estudar com metrónomo durante a aula (subdivisão à tercina); Exercícios específicos que surjam durante a aula para trabalhar o peso e o relaxamento do braço/pulso. | 15 min |
| "I.Sorocaba" de Saudades do Brasil de Milhaud | Verificar se as diferenças de andamento pedidas na peça já estão a ser feitas; Trabalhar a utilização do corpo (peso do braço; menos tensão muscular). | Utilização do metrónomo para comparação das diferentes seções da peça e respetivo tempo pedido pelo compositor; Questionar o aluno sobre possíveis erros que ainda possam estar a acontecer; Exercícios específicos que surjam durante a aula para trabalhar o peso e o relaxamento do braço/pulso. | 15 min |
| Relatório | | | |
| O aluno não fotocopiou em casa as dedilhações pedidas na última aula para as escalas e os arpejos e, por isso, a professora estagiária precisou de mais tempo de aula para corrigir e voltar a verificar as dedilhações que devem ser utilizadas pelo aluno. Uma vez que o aluno | | | |

também não trabalhou este aspeto em casa, ainda não foi possível juntar as duas mãos na escala menor e no arpejo maior (algo que o aluno deve começar a tentar fazer no estudo em casa). Apesar disso, a planificação seguiu segundo o tempo estipulado para cada atividade. Em relação ao estudo, já não existem erros de leitura e o tempo já se encontra mais estável. No entanto, ainda foi preciso estudar com metrónomo dado que o aluno ainda tenta tocar a parte final de forma muito rápida. Apesar disso, é visível que os erros da aula anterior foram corrigidos e isso demonstra que o aluno estudou em casa aquilo que foi pedido. A peça de Milhaud foi aquela que mostrou uma maior evolução, sendo apenas necessário trabalhar as diferenças de andamento pedidas pelo compositor em casa. Na aula, foi utilizado metrónomo de modo a explicar ao aluno como deve estudar em casa para que sejam corrigidos os problemas de andamento, uma vez que os restantes pormenores da peça parecem já estar resolvidos.

Tabela 114 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº3 | | | |
|---|--|---|---------------------|
| Data: 09/12/2021 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Sib Maior e menor e Arpejo de Sib Maior e menor (com inversões) | Correção de erros nas dedilhações dos arpejos; Trabalhar a velocidade na escala de Sib menor e respetivos arpejos. | Rever as mãos separadas; Questionar o aluno sobre possíveis dúvidas nas dedilhações dos arpejos. | 10 min |
| "I.Sorocaba" de Saudades do Brasil de Milhaud | Verificar se as diferenças de andamento pedidas na peça já foram corrigidas; Trabalhar a variedade dinâmica na peça. | Utilização do metrónomo para comparação das diferentes seções da peça e respetivo tempo pedido pelo compositor; Explicação das diferentes seções da peça e de como as mesmas são semelhantes ou diferentes em termos de dinâmicas. | 20 min |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Rever a última página e verificar se as questões de desigualdade rítmica ainda estão a surgir; Trabalhar as dinâmicas e o carácter da primeira parte da peça. | Trabalhar com metrónomo (subdivisão à tercina) e ir aumentando o andamento de 5 em 5 batimentos; Rever a mãos separadas caso surjam erros de leitura de notas ou ritmo; | 15 min |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | Explorar com o aluno o som e o timbre da primeira parte da peça, consoante as indicações dinâmicas do compositor. | |
|--|--|---|--|

Relatório

No que toca à escala, o aluno começou a aula por dizer que tinha revisto todas as dedilhações em casa e que não se tinha esquecido dos conteúdos dados na aula passada. A professora estagiária pediu então ao aluno que tocasse as escalas e arpejos, tendo reparado que ainda existem algumas dúvidas nas dedilhações dos arpejos. No que toca às escalas, a maior encontra-se mais segura e, por isso, foi pedido ao aluno que aumentasse um pouco o andamento da escala menor, para que as duas escalas ficassem com um andamento uniforme. O aluno conseguiu fazer o que foi pedido e não errou nenhuma dedilhação nas escalas. Em relação aos arpejos, foi necessário voltar a rever a mãos separadas (embora já se note algum estudo em casa por parte do aluno). Foi preciso rever algumas vezes a dedilhação, uma vez que o aluno estava sempre a trocar a mesma na 1ª inversão do arpejo maior e menor. No final da aula, o professor deixou a nota à professora estagiária de que devia ter voltado a questionar o aluno sobre possíveis erros de dedilhações, pedindo por exemplo que o aluno dissesse os números dos dedos em voz alta para não cometer os mesmos erros em casa. A peça do Milhaud denota algumas melhorias em termos de segurança rítmica, no entanto, o aluno não estudou com metrónomo em casa e por isso os erros de mudanças no andamento continuam a não estar corrigidos. Por essa razão, foi necessário voltar a fazer um trabalho com metrónomo idêntico às últimas aulas. Não foi também possível cumprir o objetivo de começar a trabalhar melhor as dinâmicas da peça. A aluna estagiária, por perceber que a peça ainda não está segura ritmicamente, achou melhor não seguir em frente de modo a não confundir o aluno com mais informações sobre a peça. Foi apenas trabalhada a seção em *pp* (na última página) no que toca a este objetivo. Também não foi possível trabalhar os aspetos dinâmicos da primeira parte do estudo, uma vez que erros de andamento continuam a surgir nas seções finais da peça em questão. Este parece ser um problema geral do aluno que já foi trabalhado várias vezes durante as aulas, mas parece não ser trabalhado de forma correta em casa. O professor da disciplina referiu apenas que a professora estagiária deve começar a especificar melhor como é que os alunos devem estudar em casa e tentar perceber se aquilo que é pedido no estudo foi apreendido corretamente por parte do aluno.

Tabela 115 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula No.4 | | | |
|---|--|--|---------------------|
| Data: 20/01/2022 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Fá Maior e menor e Arpejo de Fá Maior e menor (com inversões) e escala cromática | Correção de erros nas dedilhações dos arpejos; Trabalhar a velocidade nas escalas e arpejos; Desenvolver a igualdade de articulação nas duas mãos. | Trabalhar a mãos separadas; Utilização do metrônomo; Exagerar a articulação dos dedos; Questionar o aluno sobre as dedilhações a serem usadas, de modo a verificar se as mesmas já estão decoradas. | 10 min |
| Estudo Op.45, No.14 de Heller | Trabalhar as dinâmicas da peça; Tocar os acordes da mão direita de forma mais leve (trabalhar o uso do pulso e do braço); Desenvolver diferentes tipos de som e timbre, especialmente na melodia e nas passagens em acordes. | Exemplificações ao piano por parte da professora estagiária; Exercícios de relaxamento do pulso e do braço; Questionar o aluno sobre os diferentes tipos de som que pode fazer; Trabalhar mãos separadas. | 20 min |
| Invenção No.14 em Sib Maior de Bach | Trabalhar a segurança da segunda página da peça; Corrigir erros de leitura de notas e junção das duas mãos. | Utilização do metrônomo; Trabalhar a junção das mãos tocando primeiro a mão esquerda, depois a direita e depois juntar as duas compasso a compasso; Utilização de ritmos diferentes (por exemplo, ritmos pontuados). | 15 min |
| Relatório | | | |
| <p>Em relação à escala, o aluno continua a esquecer-se das dedilhações dos arpejos, ainda que esta escala já tenha sido trabalhada várias vezes ao longo do 1.º Período. A professora estagiária tentou, no entanto, trabalhar a fluidez da escala e dos arpejos, pedindo ao aluno para tocar algumas vezes a mãos separadas antes de juntar. No que toca ao Estudo, nenhum dos objetivos específicos foi cumprido, pois ao tocar o estudo uma vez de início ao fim, a professora estagiária percebeu que o aluno estava novamente com problemas no andamento</p> | | | |

da peça (em parte devido a uma tensão maior feita pelo aluno ao tocar) e, por isso, no tempo dedicado ao Estudo foi apenas trabalhado o tempo do mesmo, através da utilização do metrônomo. Ainda assim, o aluno ainda não conseguiu tocar o Estudo na velocidade final desejada. A professora estagiária trabalhou ainda o relaxamento das duas mãos, algo que foi cumprido pelo aluno. No que toca à Invenção, os objetivos foram cumpridos, pois o aluno conseguiu juntar a 2ª página sozinho em casa. No final da aula, tanto a professora estagiária como o professor da disciplina falaram com o aluno sobre o estudo que ainda tem de ser feito em casa para que tudo fiquem prontos para a prova daqui a 2 semanas. O professor falou ainda com a professora estagiária sobre a necessidade de dividir melhor a aula em três partes, começando por perguntar ao aluno como correu o estudo em casa durante a semana e terminando a aula com uma recapitulação dos objetivos que foram ou não cumpridos durante a aula.

Tabela 116 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada - Aula Avaliada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº5 - Aula avaliada | | | |
|--|--|--|---------------------|
| Data: 17/02/2022 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mib Maior e arpejo com inversões | Corrigir possíveis dedilhações erradas na escala e nos arpejos; Executar a escala e arpejos articulando as duas mãos de forma igual e no mesmo nível dinâmico; Tocar a escala num andamento mais fluído; Eliminar hesitações que ocorram na execução das escalas e arpejos. | Tocar a mãos separadas apenas a subida ou a descida da escala; Questionar o aluno sobre as dedilhações a serem utilizadas, de modo a compreender se o mesmo já as percebeu ou não; Exagerar a articulação dos dedos. | 10 min |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Tocar a primeira página a mãos juntas; Executar os acordes sem tensão no braço e utilizando o movimento do braço e do pulso; Realizar as articulações pedidas pelo compositor, nomeadamente os <i>sf</i> nos primeiros acordes; | Trabalhar a mãos separadas; Estudar por posição de mão e acordes; Exemplificações de como utilizar o peso do braço nos saltos entre acordes e nos acordes repetidos dois a dois. | 20 min |
| Prelúdio No.17 do livro 23 Peças Fáceis de | Corrigir as articulações e pausas pedidas pelo compositor, com especial atenção à mão | Utilização do metrônomo; O aluno toca uma mão enquanto a professora toca a | 15 min |

| | | | |
|------|--|--|--|
| Bach | <p>esquerda; Realizar uma melhor condução melódica nos primeiros dois compassos da mão esquerda; Juntar os primeiros três sistemas da peça com as duas mãos num andamento lento; Trabalhar aspetos de carácter e musicalidade (ouvir o tema nas duas mãos; não fazer acentos falsos; crescendos e decrescendos que estejam na partitura; resolução de frases).</p> | <p>outra; Exemplificações no segundo piano; Repetição de pequenas seções até não existirem hesitações.</p> | |
|------|--|--|--|

Relatório

No geral, foram apontadas várias críticas ao plano da aula, sendo as primeiras relacionadas com a execução da escala e dos arpejos. O professor cooperante referiu que não ficou claro para o aluno quais as dedilhações a serem utilizadas, pois não é a primeira aula em que o aluno troca as dedilhações dos arpejos e, por isso, a professora estagiária deveria ter escrito as dedilhações no caderno do aluno para que o mesmo não cometesse os mesmos erros em casa. No que toca ao Estudo de Heller, foi referido pelo professor cooperante que a professora estagiária não deveria ter passado tanto tempo a trabalhar a utilização do braço, pois esses exercícios demoraram quase metade da aula. O professor orientador interveio também referindo que se percebia que o aluno ainda não tinha os saltos entre acordes bem decorados e sabidos e, por essa razão, não deveria ter sido ainda trabalhada a utilização do braço. Este é um trabalho que só deve ser feito depois do aluno estar completamente confiante na sua leitura. O professor orientador disse ainda, como sugestão, que poderia ter-se passado algum tempo a tentar decorar um compasso e de seguida a trabalhar o uso do braço. Para além disso, a professora estagiária não corrigiu o ritmo pontuado a ser executado neste estudo. O professor cooperante referiu ainda que como forma de motivação do aluno, poderia ter-se trabalhado mais em questões de dinâmicas, utilizando o segundo piano como forma de demonstração. Por fim, a professora estagiária não conseguiu fazer um trabalho cuidado com o aluno no Prelúdio de Bach. Uma vez que o estudo a mãos juntas ainda não estava tão seguro como o esperado, a professora deveria ter passado, por exemplo, algum tempo no mesmo compasso e deixando a junção das mãos sem hesitações, referindo no final ao aluno que fizesse o mesmo estudo em casa no resto da peça. Ao tentar trabalhar muitas coisas ao mesmo tempo numa peça ainda pouco segura, a aula acabou por não ter um objetivo final bem definido e o aluno pareceu algo perdido em relação ao que tinha de fazer. O professor cooperante referiu ainda que a utilização do metrónomo para esta peça foi muito precoce. Para além disso, o professor orientador comentou que durante toda a aula não foi corrigida a posição do aluno no banco (o mesmo encontrava-se demasiado em cima do piano).

Tabela 117 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº6 | | | |
|--|---|---|---------------------|
| Data: 06/04/022 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Mib Maior e arpejo com inversões | Corrigir dedilhações erradas; Executar a escala articulando de forma igual os dedos das duas mãos; Tocar a escala num andamento mais fluído. | Isolar as duas mãos; Questionar o aluno sobre os possíveis erros que possam surgir e sobre a execução geral das escalas e arpejos. | 10 min |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Utilizar o peso do braço; Executar o estudo tendo em atenção as diferentes articulações e dinâmicas escritas na partitura; Trabalhar a utilização do pedal. | Começar por trabalhar o final do estudo; Utilização do metrónomo; Exemplificações no segundo piano; Isolar as duas mãos até que os saltos sejam executados de forma segura. | 20 min |
| Prelúdio No.17 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Cumprir as articulações pedidas na partitura; Executar a peça tendo em atenção as entradas do tema; Trabalhar a independência entre as duas mãos; Melhorar o fraseado da peça. | Questões ao aluno sobre onde estão escritas as entradas dos temas nas duas mãos; Trabalhar uma mão em <i>staccato</i> e outra em <i>legato</i> e vice-versa; No caso de existirem hesitações, trabalhar compasso a compasso, começando pelas passagens mais difíceis. | 15 min |
| Relatório | | | |
| <p>No geral da aula, toda a planificação foi bem conseguida por parte da professora estagiária, tendo sido possível trabalhar todos os conteúdos com o aluno. Ainda assim, o professor cooperante referiu que seria necessário ter uma conversa com o aluno sobre o estudo que o mesmo está a fazer em casa, uma vez já não é a primeira aula em que seções já trabalhadas em aulas anteriores voltam a não vir trabalhadas como pedidas pelo professor e pela professora estagiária. O professor cooperante comentou ainda que a utilização do metrónomo durante a aula (algo que foi acrescentado pela professora estagiária às estratégias utilizadas) foi bastante produtivo, dado que o aluno se concentra melhor nas tarefas propostas quando é utiliza metrónomo. Para além disso, a professora estagiária deve começar a realizar uma síntese mais detalhada tanto no início como no fim da aula, falando sobre os objetivos a serem atingidos durante a aula e sobre o trabalho que deve ser feito em</p> | | | |

casa para as próximas aulas.

Tabela 118 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº7 | | | |
|---|--|---|---------------------|
| Data: 19/05/2022 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir hesitações e erros de leitura de notas, ritmo e articulações escritas na partitura; Executar o estudo utilizando o peso do braço, evitando tensões no braço e pulso. | Pedir ao aluno que toque a peça de início ao fim, simulando a audição que o mesmo terá na próxima semana; Caso surjam problemas relacionados com desigualdades rítmicas, deve ser novamente utilizado o metrónomo; Trabalhar por pequenas seções. | 20 min |
| <i>Villageoises: Six petites pièces enfantines pour piano</i> , No. 2 de Poulenc | Executar a peça realizando diferentes dinâmicas; Utilizar o peso do braço; Corrigir erros na execução das articulações e ritmos escritos na partitura. | Trabalhar por pequenas seções, corrigindo hesitações; Isolar as mãos, tocando os <i>staccatos</i> de forma mais leve; Exemplificações no segundo piano. | 25 min |
| Relatório | | | |
| <p>Sobre esta aula, o professor cooperante referiu que a professora estagiária deve tentar especificar de forma mais detalhada as estratégias a serem utilizadas durante a aula. Como exercício, foi sugerido que num documento à parte da planificação fosse descrito por extenso aquilo que deveria ser feito durante a aula, referindo objetivos e estratégias a utilizar para atingir os mesmos. A professora estagiária conseguiu ainda melhorar a comunicação com o aluno, explicando de forma mais sucinta o trabalho que o mesmo deve fazer em casa depois da aula.</p> | | | |

Tabela 119 - Planificação e Relatório da 8ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluno E)

| Planificação de Aula Nº8 – Aula Avaliada | | | |
|---|--|---|---------------------|
| Data: 31/05/2022 | Aluno E | 3º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Estudo Op.45, No.15 de Heller | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir possíveis erros e hesitações. | Simular o contexto de prova, pedindo ao aluno que toca a peça de início ao fim; No final, corrigir erros e deixar comentários ao aluno sobre como estudar em casa até à prova, realizando diferentes exercícios para correção de erros, caso necessário. | 10 min |
| Divertimento em Dó Maior, Hob.XVI de Haydn | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir possíveis erros e hesitações. | Simular o contexto de prova, pedindo ao aluno que toca a peça de início ao fim; No final, corrigir erros e deixar comentários ao aluno sobre como estudar em casa até à prova, realizando diferentes exercícios para correção de erros, caso necessário. | 10 min |
| <i>Villageoises: Six petites pièces enfantines</i> pour piano, No. 2 de Poulenc | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir possíveis erros e hesitações. | Simular o contexto de prova, pedindo ao aluno que toca a peça de início ao fim; No final, corrigir erros e deixar comentários ao aluno sobre como estudar em casa até à prova, realizando diferentes exercícios para correção de erros, caso necessário. | 10 min |
| Prelúdio No.17 do livro <i>23 Peças Fáceis</i> de Bach | Trabalhar o contexto performativo; Corrigir possíveis erros e hesitações. | Simular o contexto de prova, pedindo ao aluno que toca a peça de início ao fim; No final, corrigir erros e deixar comentários ao aluno sobre como estudar em casa até à prova, realizando diferentes exercícios para correção de erros, caso necessário. | 15 min |
| Relatório | | | |
| Por ser a última aula antes da prova de segundo semestre do aluno, foi definido entre o professor orientador e a professora estagiária que deveria ser trabalhado todo o repertório | | | |

de prova com o aluno, simulando a mesma e corrigindo apenas pormenores e erros que pudessem surgir durante a aula. Durante a aula, foi necessário lembrar o aluno que é necessário utilizar metrónomo em casa, para que o trabalho já feito melhore até à prova, evitando que surjam desigualdades rítmicas em contextos de ansiedade em público. Em relação à planificação da aula, foi possível seguir a mesma sem qualquer imprevisto, tendo o professor orientador e o professor cooperante referido que todos os objetivos trabalhados bem como as estratégias utilizadas ficaram bastante claras, tendo o aluno percebido o trabalho que deve fazer em casa.

6.2.3 Aluna F

Tabela 120 - Planificação e Relatório da 1ª Aula Coadjuvada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº1 | | | |
|---|---|---|---------------------|
| Data: 25/11/2021 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Prelúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Rever os conteúdos lecionados na última aula na segunda página da peça; Trabalhar a igualdade rítmica das passagens da segunda página; Corrigir erros de dedilhações; Verificar se a aluna já consegue executar melhor o <i>marcato</i> e os <i>staccatos</i> . | Trabalhar a mãos separadas; Se necessário, utilização do metrónomo; Trabalhar com o gesto do braço e do pulso para corrigir possíveis articulações erradas; | 20 min |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Continuação da leitura a mãos separadas da peça; Revisão da parte já lida a mãos juntas na aula anterior (4 compassos iniciais); Corrigir erros de leitura em relação às articulações e ritmo da peça. | Leitura lenta da peça para corrigir problemas nas dedilhações, leitura de notas e ritmo. | 25 min |
| Relatório | | | |
| A evolução da aluna ao longo das semanas tem sido maior do que aquilo que era esperado no início do ano, o que possibilita alcançar novos objetivos mais rapidamente. Todos os objetivos foram cumpridos na aula, no entanto, a professora estagiária deveria ter utilizado metrónomo durante a aula para que a aluna percebesse melhor como deveria estudar em | | | |

casa. No geral, o som da aluna melhorou bastante, apenas sendo necessário trabalhar o gesto do pulso e do braço, especialmente nas notas em *staccato* e *marcato* do Prelúdio. A professora estagiária percebeu ainda que seria importante começar a referir à aluna como e o que estudar em casa para a próxima aula. Apesar disso, a aluna mostra um interesse cada vez maior no instrumento e o estudo em casa parece começar a ser mais organizado e produtivo. Para além disso e uma vez que a aula já começou atrasada, a professora estagiária não conseguiu gerir da melhor maneira o tempo de aula e por isso sobrou pouco tempo para a leitura da Sonata em aula. Apenas foi possível trabalhar um pouco da leitura a mãos separadas e os conteúdos já dados na última dada não foram revistos da melhor maneira.

Tabela 121 - Planificação e Relatório da 2ª Aula Coadjuvada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº2 | | | |
|--|--|--|---------------------|
| Data: 02/12/2021 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Verificar se a aluna já conseguiu juntar sem erros de leitura o primeiro sistema e meio da peça; Perceber se a aluna já leu a mãos separadas mais alguma seção da peça; Ler com a aluna (mãos separadas) mais uma seção da peça, caso este trabalho não tenha sido feito em casa; Escolha de dedilhações na nova passagem a ser lida. | Leitura a mãos separadas; Trabalhar com a aluna a escolha de dedilhações e perceber aquela que melhor se encaixa à anatomia da sua mão. | 25 min |
| Prelúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Perceber se a segunda página da peça ainda apresenta diferenças em termos de andamento; Verificar se a passagem em oitavas da segunda página já está mais segura; Trabalhar o contexto de <i>performance</i> dentro da sala de aula (verificar se a aluna já consegue tocar sem a | Utilização do metrónomo caso ainda surjam dificuldades rítmicas; Trabalhar a mãos separadas; Explicar à aluna como trabalhar a passagem em oitavas (caso o problema ainda não tenha sido resolvido). | 20 min |

| | | | |
|--|--------------------------|--|--|
| | partitura à sua frente). | | |
| Relatório | | | |
| <p>Em relação à primeira peça, não se notou uma grande evolução, especialmente porque a aluna não leu mais nenhuma passagem em casa. Por essa razão, ainda não foram trabalhados novos aspetos como dinâmicas e carácter da obra, uma vez que a leitura ainda não se encontra segura. Foi perdido algum tempo de aula para verificar se a aluna consegue ler todas as notas corretamente em casa, bem como executar todas as articulações pedidas pelo compositor. No que toca ao Prelúdio, os erros de andamento na segunda página continuam a surgir. A professora estagiária questionou a aluna sobre se tinha estudado com metrónomo em casa, ao que a mesma respondeu que não. Daqui, foi concluído que os problemas de andamento continuam a surgir pois a aluna não sabe como estudá-los em casa. Durante a aula, foram assim dadas estratégias de estudo para esta passagem. O resto da peça não foi trabalhada (com exceção da correção de articulações nos <i>marcato</i>), pois a mesma já se encontra melhor trabalhada. Para além disso, conclui-se que grande parte dos erros que ainda surgem (especialmente na passagem em oitavas) se devem a problemas técnicos que a aluna ainda apresenta (como prender o polegar ou criar muita tensão no pulso).</p> | | | |

Tabela 122 - Planificação e Relatório da 3ª Aula Coadjuvada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº3 | | | |
|---------------------------------------|--|--|---------------------|
| Data: 09/12/2021 | Aluno F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Prelúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Perceber se a segunda página da peça ainda apresenta diferenças em termos de andamento; Verificar se a passagem em oitavas da segunda página já está mais segura; Trabalhar o carácter da peça e as dinâmicas pedidas pelo compositor. | Utilização do metrónomo caso ainda surjam dificuldades rítmicas; Trabalhar a mãos separadas; Explicar novamente à aluna como trabalhar a passagem em oitavas (caso o problema ainda não tenha sido resolvido); Questionar a aluna e manter uma discussão aberta sobre as dinâmicas que podem ser feitas ao longo da peça. | 30 min |
| Estudo Op.91, No.3 de Moszkowski | Verificar se a peça já está mais segura em termos de andamento; Trabalhar a utilização do braço dos acordes da mão direita; | Trabalho lento a mãos separadas (amortecer os acordes da direita e articular bem a esquerda); Utilização do metrónomo para corrigir possíveis desigualdades | 15 min |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Perceber se existem desigualdades rítmicas nas semicolcheias da mão esquerda; Aumentar a segurança e a velocidade da peça. | rítmicas e aumentar um pouco o andamento do estudo; Exercícios de técnica para relaxamento da mão direita nos acordes. | |
| Relatório | | | |
| Em relação à planificação da aula, não foi trabalhada a segunda peça, uma vez que tanto a professora estagiária como o professor da disciplina acharam que seria importante tirar todo o tempo de aula para trabalhar e discutir diferentes possibilidades de tocar a peça de Shostakovich. Esta decisão deveu-se ao facto da peça já estar a ser tocada de forma muito mais livre e segura e, por isso, optou-se por começar a trabalhar a peça em termos de som para que a mesma possa evoluir para um nível superior aquilo que já está a ser feito pela aluna. | | | |

Tabela 123 - Planificação e Relatório da 4ª Aula Coadjuvada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº4 | | | |
|---|---|---|---------------------|
| Data: 20/01/2022 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Escala de Ré menor (movimento paralelo, em 6ª e em 10ª, 4 oitavas) e arpejo com inversões | Tocar as escalas e arpejos num andamento mais seguro e fluído; Executar as escalas e arpejos com as dedilhações corretas. | Trabalhar a mãos separadas; Tocar apenas a subida ou a descida da escala; Trabalhar a articulação dos dedos das duas mãos; Colocar questões à aluna sobre as dedilhações que devem ser utilizadas e quais são as suas principais dificuldades. | 10 min |
| Sonata em Mi menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | Executar as articulações pedidas pelo compositor; Corrigir erros de leitura de notas e dedilhações; Tocar a segunda página do andamento num ritmo fluído, respeitando as pausas escritas pelo compositor. | Utilização do metrónomo; Trabalhar lentamente e por seções o movimento do pulso e do braço; Tocar a mãos separadas. | 20 min |
| Invenção No.1 em Dó | Executar a peça com | Utilização do metrónomo; | 15 min |

| | | | |
|---------------|---|---|--|
| Maior de Bach | diferentes dinâmicas; Tocar a Invenção a mãos juntas num andamento fluído. | Trabalhar compasso a compasso e subir aos poucos o andamento; Juntar pequenas seções/frases e trabalhar dinâmicas. | |
|---------------|---|---|--|

Relatório

Tendo a aula começado 10 min atrasada devido à aluna ter chegado mais tarde, a professora estagiária teve de gerir o tempo de maneira diferente daquele proposto, tirando 5 minutos da Sonata e da Invenção. No que toca à escala, todos os objetivos foram cumpridos e a professora deixou algumas estratégias à aluna para que a mesma pudesse estudar em casa. É ainda necessário trabalhar o andamento dos arpejos, uma vez que os mesmos ainda se encontram algo inseguros. Em relação à Sonata e à Invenção, nenhum dos objetivos propostos pôde ser cumprido pela professora estagiária e aluna, uma vez que a última não juntou as duas mãos em casa como pedido pelo professor da disciplina. Deste modo, no restante tempo de aula foi apenas lida mais uma parte de ambas as peças a mãos separadas, tendo a aluna conseguido juntar um pouco as duas mãos (ainda que de forma insegura) no final. Para além disso, a professora referiu à aluna que a mesma deveria fazer um trabalho de leitura mais cuidado em casa, dado que a prova é daqui a duas semanas e ainda falta juntar e acabar de ler a mãos separadas toda a Invenção e a 2ª página da Sonata. No final da aula, o professor falou também com a aluna sobre o estado em que se encontra o repertório para as provas.

Tabela 124 - Planificação e Relatório da 5ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº5 - Aula avaliada | | | |
|--|---|---|---------------------|
| Data: 17/02/2022 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Prelúdio No.4 em Ré Maior de António Fragoso | Executar a obra tendo em atenção a condução melódica da mão direita; Melhorar o <i>legato</i> da peça nas duas mãos; Trabalhar a mudança entre seções diferentes (realizando, por exemplo, um pequeno <i>ritardando</i>); Tocar a linha melódica sem realizar acentos falsos. | Exemplificações no segundo piano; Estudar por pequenas seções antes de as tentar "colar" umas com as outras; Deixar os dedos mais tempo "presos" nas teclas para simular melhor o <i>legato</i> . | 20 min |
| Sonata em Mi | Corrigir possíveis articulações | Utilização de metrónomo; | 25 min |

| | | | |
|---|---|---|--|
| menor de Carl Philipp Bach (1º Andamento) | erradas e erros de notas e/ou junção das mãos e problemas de ritmo/andamento; Trabalhar aspetos de carácter e musicalidade: não realizar acentos falsos; Mais condução melódica nas duas mãos; Trabalhar o legato na mão direita - tentar colar um pouco mais de nota a nota; tensão e distensão). | Exemplificações no segundo piano; Solfejo de notas e ritmo; Trabalhar por pequenas seções e isolar as mãos para trabalhar diferentes aspetos de carácter da peça. | |
|---|---|---|--|

Relatório

Ao começar a aula, a professora estagiária questionou a aluna sobre o estudo em casa e, percebendo que a aluna tinha estudado conteúdos diferentes daqueles propostos na planificação da aula, alterou a Sonata de Carl Bach para o Prelúdio No.16, Op.34 de Shostakovich. Desde logo foi referido tanto pelo professor cooperante como pelo professor orientador que o plano de aula parecia não estar muito bem definido e talvez não tenha sido produtivo alterar os conteúdos da aula logo antes da mesma começar. Foi ainda referido que se notava que o estudo em casa feito pela aluna não tinha sido muito produtivo, uma vez que as peças voltaram a ficar muito inseguras no que toca à junção das duas mãos. Ao tentar fazer várias coisas ao mesmo tempo, mesmo apesar das inseguranças da aluna, não foi trabalhado em concreto e a fundo nenhum objetivo específico proposto para a aula. O professor orientador referiu que ao invés de tentar passar pela peça completa e falar de aspetos de carácter, poderiam ter sido escolhidos apenas alguns compassos para serem trabalhados, sendo que a aluna aplicaria esse trabalho ao resto da peça em casa. Foi também novamente referido que a aluna se encontrava com o banco muito em cima do teclado e que isso não facilitou a sua execução técnica. No geral, a professora estagiária não conseguiu adaptar o seu plano ao estudo que a aluna tinha realizado em casa. Ao tentar manter o plano definido para a aula, a professora estagiária não percebeu no momento que este podia não ser o melhor curso a seguir, uma vez que as duas peças ainda estavam muito inseguras. Para além disso, o professor orientador referiu que a professora estagiária quando a aluna toca uma nota errada não deve dizer a solução da mesma em voz alta, mas sim deixar a aluna ler e resolver o problema olhando para a partitura. Foi ainda referido que durante a aula, não deveria ter sido usada a frase "outra vez" tantas vezes, sem referir nenhum objetivo específico para cada repetição, de modo a que a aluna percebesse claramente aquilo que estava a ser trabalhado.

Tabela 125 - Planificação e Relatório da 6ª Aula Coadjuvada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº6 | | | |
|--|---|--|-------------------------------------|
| Data: 06/04/2022 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Prelúdios No.4 e No.5 de António Fragoso | Executar as peças num andamento seguro de início ao fim e sem hesitações; Trabalhar o fraseado dos Prelúdios, realizando diferentes dinâmicas e cumprindo as articulações escritas na partitura; Corrigir notas e ritmos errados. | Trabalhar por pequenas seções, eliminando as hesitações; Isolar as duas mãos. | Entre 20 a 25 min por cada Prelúdio |
| Relatório | | | |
| <p>Durante a aula, foi necessário voltar a rever os Prelúdios a mãos separadas, uma vez que ao tocar de início ao fim a aluna ainda executava as peças com muitas hesitações. Sendo assim, a professora estagiária definiu que seria melhor não trabalhar para já o fraseado dos prelúdios, pedindo à aluna que revisse primeiro a mãos separadas antes de voltar a juntar as mesmas, tocando numa dinâmica mais forte para que a aluna voltasse a ganhar alguma memória muscular.</p> | | | |

Tabela 126 - Planificação e Relatório da 7ª Aula Coadjuvada – Aula Avaliada (Aluna F)

| Planificação de Aula Nº7 – Aula Avaliada | | | |
|--|---|--|---------------------|
| Data: 31/05/2022 | Aluna F | 5º Grau | Duração: 45 min |
| Conteúdos | Objetivos Específicos | Estratégias de ensino-aprendizagem | Tempo para a tarefa |
| Prelúdios No.4 e No.5 de António Fragoso | Trabalhar o contexto performativo; Executar os Prelúdios tendo em atenção o fraseado e as dinâmicas escritas na partitura. | Trabalhar o Prelúdio No.4 por seções, tentando perceber se ainda existe alguma confusão entre as diferentes partes da peça, dado que existem repetições com pequenas variações na melodia que por vezes são esquecidas pela aluna. | 15 min |
| Prelúdio No.16, Op.34 de Shostakovich | Trabalhar a segunda página do Prelúdio; Corrigir articulações erradas; | Exemplificações no segundo piano; Trabalhar por pequenas seções; Isolar as duas mãos. | 20 min |

| | | | |
|----------------------------------|---|---|--------|
| | Trabalhar o contexto performativo. | | |
| Estudo Op.91, No.3 de Moszkowski | Subir a velocidade de execução do estudo; Articular os dedos da mão esquerda de forma igual. | Trabalhar por pequenas seções, fazendo acentos de 4 em 4 notas; Utilização de metrónomo. | 10 min |

Relatório

Em relação ao plano de aula, apenas não foi trabalhado o estudo de Moszkowski, uma vez que a professora estagiária preferiu passar mais tempo a trabalhar os restantes conteúdos no decorrer da aula. No final da aula, o professor cooperante e o professor orientador deixaram alguns comentários sobre a forma como a professora estagiária planeou a aula. Em primeiro lugar, deveria ter sido passado menos tempo em cada exercício, uma vez que se perdeu algum tempo a corrigir hesitações nas duas mãos que poderiam ser corrigidas em casa pela aluna. Para além disso, a professora estagiária poderia ter dado mais exemplos no segundo piano, para que a aluna percebesse melhor os exercícios pedidos, bem como como forma de motivação da aluna para a aula e para o trabalho que ainda deve ser feito em casa até à prova de segundo semestre.

7. Atividades Extracurriculares

7.1 Plano Anual de Formação do aluno em Prática de Ensino Supervisionada

O Plano Anual de Formação (PAF) preenchido no início do ano encontra-se presente no Anexo 1 e podem verificar-se neste documento as atividades propostas para o presente ano letivo, incluídas na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Todas as atividades realizadas e que serão descritas nas próximas seções deste documento foram planeadas entre o Núcleo de Estágio do Departamento Curricular de Instrumento de Tecla – Piano, tendo sido organizadas por duas professoras estagiárias do Conservatório, ambas orientadas pelo professor Nuno Caçote.

É ainda importante referir que algumas das atividades propostas não conseguiram ser elaboradas. Em primeiro lugar, as professoras estagiárias não conseguiram participar ativamente em todas as atividades descritas no PAF, tendo apenas participado numa das audições da Classe de Piano, uma vez que as audições do primeiro semestre foram todas canceladas pelo Conservatório devido ao estado pandémico em que o país se encontrava.

Em relação à organização de atividades, as três atividades propostas tiveram de ser alteradas ao longo do ano. A primeira atividade proposta “Audição de Música de Câmara” foi cancelada pois no primeiro semestre o Conservatório não autorizou a realização de audições. Uma vez que estas audições exigem algum tempo de preparação, quando as audições voltaram a acontecer já não existiu tempo suficiente para a organização desta atividade entre os/as vários/as alunos/as estagiários/as do Conservatório. A segunda atividade “Workshop: O que é uma Sonatina?” não aconteceu devido a problemas com a organização e gestão da atividade. Por fim, a terceira atividade “Masterclasse de Piano e Música de Câmara” acabou por não ser organizada pelas professoras estagiárias por gestão interna do próprio Departamento de Teclas do Conservatório. Por estes motivos, foram realizadas duas atividades não descritas no PAF: uma audição do departamento de teclas fora do Conservatório; uma audição da classe do professor Nuno Caçote no Conservatório.

7.2 Atividades com Participação Ativa

7.2.1 Masterclasse de Piano com o professor Bruno Belthoise

A masterclasse ocorreu no CMCGA nos dias 26 a 29 de abril, com o professor Bruno Belthoise. A mesma incluiu várias atividades, tendo sido abertas inscrições a todos os alunos

de piano do Conservatório, independentemente do ciclo de estudos. Para iniciar a masterclasse, todos os alunos tiveram uma aula de 45 minutos com o professor Bruno. Estas aulas não foram assistidas pelas professoras estagiárias. No final dos trabalhos da masterclasse, foi realizada uma audição num dos auditórios do CMCGA com todos os alunos participantes e com um momento a 4 mãos interpretado pelo professor Bruno e pela professora Patrícia Sousa. Durante a preparação da masterclasse, as alunas estagiárias auxiliaram o Departamento de Teclas através da elaboração de um cartaz de divulgação (Anexo 1.1) e dos certificados de participação (Anexo 1.2), tendo as mesmas participado ainda no concerto final.

Sendo o professor Bruno natural de França, esta masterclasse foi bastante importante devido ao intercâmbio de experiências entre professores e alunos. Para além disso, o professor da masterclasse tem um trabalho de pesquisa relacionado com música portuguesa, tentando sempre encontrar diversas oportunidades que lhe permitam contactar com compositores e músicos portugueses. Durante a masterclasse, foi também possível explorar uma antologia de seis volumes compilada pelo professor, dedicada a compositores portugueses em colaboração com a AvA Musical Editions. Foi também uma oportunidade dos alunos tocarem para um professor externo ao Conservatório e se apresentarem numa audição em público, algo que ocorreu em menor número este ano devido a motivos já explicados anteriormente neste documento.

No geral, foi uma atividade muito bem conseguida pelo Conservatório, tendo tido um grande número de alunos a participar nas atividades desenvolvidas. Foi ainda notória a participação de todos os professores do Departamento Curricular de Teclas, que se mostraram sempre disponíveis tanto no acompanhamento dos seus alunos, como em incluírem a participação das alunas estagiárias neste projeto.

7.3 Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio do Departamento Curricular de Teclas

7.1.1 Audição da classe de piano no DeCA

Esta atividade surgiu da necessidade de criar oportunidades aos alunos de apresentações em público, uma vez que a mesma começou a ser planeada quando as audições ainda não estavam a ocorrer no Conservatório. Como alternativa, as professoras estagiárias

pensaram em espaços externos para a planificação desta atividade, sendo que o espaço final foi o Auditório do CCCI no Departamento de Comunicação e Arte (DeCA) da Universidade de Aveiro.

Para começar a organizar a atividade, as professoras estagiárias contactaram a direção do DeCA no sentido de perceber a viabilidade de realizar a audição num dos auditórios do Departamento, bem como questionar sobre que possíveis documentos teriam de ser preenchidos antes da realização da audição. Nesta reunião, a direção do departamento autorizou a atividade, não sendo necessário preencher nenhum documento obrigatório. Após esta reunião, foi contactada a pessoa responsável pela gestão dos auditórios, tendo a mesma consentido com a realização da audição no dia 5 de abril às 18h45.

Uma vez que o auditório já se encontrava reservado, foram enviados emails para todos os professores de piano do Conservatório, onde se explicou toda a planificação da atividade e se deixou um *link online* onde os professores podiam deixar o programa e o nome dos alunos que gostariam que participassem na audição. De modo a mais alunos terem oportunidade de participar, foi delimitado um limite de participação de 3 a 5 minutos por aluno, bem como o limite de 2 a 3 alunos por cada professor de piano. Depois das primeiras semanas iniciais, onde os professores tiveram algum tempo para decidirem os alunos que seriam inscritos na audição, foram preparadas autorizações em conjunto com o Departamento Curricular de Teclas e a Direção do Conservatório, no sentido de os alunos poderem sair do Conservatório com autorização dos Encarregados de Educação. Depois de preenchidas as autorizações, as mesmas foram recolhidas pelas professoras estagiárias.

Para a realização da atividade, foi ainda requisitado um projetor, que ao longo da audição foi utilizado para a projeção do programa (nome dos alunos e peças a serem interpretadas pelos mesmos). Foram ainda vários os professores que estiveram presentes na audição, acompanhando os seus alunos em toda a atividade. As professoras estagiárias trataram ainda de toda a comunicação relacionada com o evento (elaboração de cartaz [Anexo 2.1] e programa). Foi ainda elaborada uma autorização a ser entregue aos encarregados de educação e a ser preenchida e assinada pelos mesmos (Anexo 2.3).

No geral, a atividade foi muito bem conseguida, tendo apenas existido alguns problemas técnicos na projeção do programa que acabaram por ser resolvidos a tempo da audição. Como balanço, os professores de piano do Conservatório também se mostraram bastante satisfeitos com o desempenho tanto do Núcleo de Estágio como dos seus alunos.

Para além disso, conseguiu-se ainda que alguns alunos do DeCA assistissem à audição, que deixaram também comentários positivos à atividade.

7.1.2 Audição da classe do professor Nuno Caçote no CMCGA

De modo a proporcionar aos alunos um segundo momento de performance em público, foi realizada uma segunda audição, desta vez apenas com os alunos da classe do professor Nuno Caçote, num dos auditórios do CMCGA, no dia 24 de maio, pelas 19h15. Em primeiro lugar, as professoras estagiárias dirigiram-se ao professor cooperante de forma a perceberem como poderiam reservar um espaço para realizar a audição no Conservatório. Foi necessário falar então com a funcionária responsável pela reserva dos espaços, de forma a perguntar quais seriam os dias e horas disponíveis para a realização da atividade, sendo que a mesma referiu que seria necessário o professor da disciplina enviar um *email* a pedir a reserva de qualquer sala. Após ser enviado este *email* e ter sido cedida autorização para a concretização da atividade, as professoras estagiárias começaram a preparar o resto da logística do evento.

Começou-se por fazer um levantamento dos alunos que participariam na audição, bem como das peças que seriam interpretadas pelos mesmos. De seguida, foi tratado de todo o processo de comunicação, através da elaboração de um cartaz (Anexo 3.1) que foi divulgado e afixado no Conservatório, bem como do programa da audição. Sendo uma atividade a acontecer dentro do Conservatório, não foi necessário pedirem-se autorizações aos encarregados de educação dos alunos.

No dia da audição, as professoras estagiárias auxiliaram o professor cooperante na organização do espaço, bem como na distribuição dos alunos pela sala de modo a que os mesmos não se distraíssem uns com os outros. Foi ainda dedicado algum tempo inicial antes da atividade começar para que os alunos tivessem oportunidade de experimentar as peças a serem executadas no piano de cauda da sala.

No geral, esta foi mais uma atividade bem conseguida, tendo tido bastante adesão por parte dos familiares dos alunos. Os pais perceberam também a importância da realização deste tipo de atividades por parte do Núcleo de Estágio do Departamento Curricular de Teclas, tendo deixado críticas e comentários construtivos às duas professoras estagiárias.

8. Reflexão Final

Após a finalização da Prática de Ensino Supervisionada, posso concluir que a mesma foi bastante importante para o meu futuro percurso profissional enquanto professora de piano. Penso que seja importante deixar a nota que, embora já tenha começado a dar algumas aulas há cerca de 2/3 anos, toda a estrutura vivenciada no Conservatório foi bastante diferente daquela a que estava habituada nas escolas de música onde tive oportunidade de trabalhar. Por essa razão, foi muito enriquecedor ter contactado com aquilo que é a organização interna do Conservatório. Para isto, serviu também todo o apoio prestado pelo orientador cooperante, que desde o início do ano letivo procurou introduzir-me em atividades fora do contexto de aula (como reuniões com os pais ou reuniões do Departamento Curricular de Teclas), que em tudo contribuem para o funcionamento geral da escola como instituição coletiva.

Para além disso, apercebi-me que, muitas vezes, enquanto estudantes de um instrumento musical, temos a clara perceção de como estudar uma determinada peça e quais as estratégias de estudo que devem ser utilizadas para atingir um determinado objetivo. Ainda assim, torna-se mais difícil quando necessitamos de transmitir este conhecimento a alunos, especialmente alunos mais novos que estão a iniciar os seus estudos musicais, tendo desta forma as aulas assistidas um valor muito importante na nossa experiência profissional. As aulas coadjuvadas servem também para o mesmo propósito, com a mais valia de termos um professor experiente a construir críticas para uma melhor evolução dos/das alunos/as estagiários/as.

Importa também falar sobre as atividades realizadas dentro desta atividade pedagógica. Como aluna que já pertenceu a diversas Comissões e Núcleos de Estudantes na Universidade que organizam este tipo de atividades, tratar de toda a logística das mesmas provou ser um trabalho mais fácil do que o esperado. Ainda assim, é muito importante que o Conservatório proporcione a possibilidade dos/as professores/as estagiários/as organizarem as suas próprias atividades, sentindo-se aparte integrante de toda a estrutura social do Conservatório. Para além disso, foi possível concluir que é crucial para os/as alunos/as a participação neste tipo de atividades, uma vez que podem assim mostrar o seu trabalho fora da sala de aula e, ao mesmo tempo, contactar com os restantes colegas de classe, bem como professores diferentes daqueles que os acompanham diretamente ao longo de todo o ano letivo.

Sobre o meu percurso geral em relação a cada um dos alunos durante o ano letivo, não foram encontrados problemas de grande dificuldade em qualquer das aulas lecionadas. Apesar de por vezes os/as alunos/as não aprofundarem de forma autónoma os conceitos dados em aula, foi sempre possível de alguma maneira planificar as aulas para que fossem aproveitadas pelos/as alunos/as. Ao longo do ano, a maior dificuldade que aos poucos foi atenuada esteve relacionada com o facto de ser por vezes difícil alterar o método de ensino consoante o/a aluno/a, uma vez que por vezes se tornava complicado seguir o percurso de alunos/as que não os meus. Para além disso, devido à incompatibilidade do meu horário com o horário de aulas dadas pelo professor cooperante, não foi possível assistir às duas aulas semanais dos/as vários/as alunos/as acompanhados/as durante o ano letivo. Sendo assim, por vezes era difícil adaptar os planos de aula consoante o trabalho feito em aulas dadas sem a presença da professora estagiária. Ainda assim, após troca de informação entre professora estagiária e professor cooperante, foi possível colmatar estas lacunas, tornando o processo mais flexível e adaptado à situação em questão.

Em conclusão, penso que no final do ano letivo consegui atingir todos os objetivos desta disciplina, o que contribuiu não só para enriquecer o percurso dos alunos que consegui acompanhar, como desenvolver competências essenciais para o meu percurso profissional.

9. Anexos

9.1 Anexo 1 - Masterclasse de Piano com o professor Bruno Belthoise

9.1.1 Anexo 1.1 – Cartaz de divulgação

MASTERCLASS de



**P
I
A
N
O**

**BRUNO
BELTHOISE**

26 a 29 de abril 2022

9.1.2 Anexo 2.2 – Certificado de Participação



9.2 Anexo 2 - Audição da classe de piano no DeCA

9.2.1 Anexo 2.1 – Cartaz de divulgação



9.2.2 Anexo 2.2 – Fotos da Atividade



9.2.3 Anexo 2.3 – Autorização entregue aos Encarregados de Educação



Departamento Curricular de Instrumentos de Teclas

Ano letivo 2021/2022

Autorização – Audição de Piano 5 de abril

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada o grupo de estágio do Departamento Curricular de Instrumentos de Tecla – Piano está a organizar uma audição que se realizará dia 5 de abril às 18:45 no auditório do Complexo de Ciências da Comunicação e Imagem da Universidade de Aveiro.

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, portador do Cartão de Cidadão _____, válido até ___/___/___ declaro que autorizo o meu educando a participar na atividade realizada pelo grupo de estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Para a captação de imagens do seu educando nesta atividade e utilização das mesmas no Relatório de Prática de Ensino Supervisionada das estagiárias.

Autorizo

Não Autorizo

Aveiro, ___ de _____ de 2022

(Assinatura Encarregado de Educação)

9.3 Anexo 3 - Audição da classe do professor Nuno Caçote no CMCGA

9.3.1 Anexo 3.1 – Cartaz de divulgação



Glossário

Atribuição causal – Avaliação da sessão de estudo com base nos objetivos e critérios que o/a estudante define antes de iniciar a sessão de estudo. Refere-se ao ato de atribuir uma causa que justifique um estudo mais ou menos produtivo.

Autoavaliação – Avaliação da produtividade e eficácia das estratégias de estudo utilizadas pelo/a estudante numa determinada sessão de estudo.

Autocontrolo – A forma como os/as estudantes conseguem manter a sua concentração e interesse no estudo enquanto utilizam as estratégias definidas na fase de pensamento prévio.

Autoeficácia – Nível de confiança dos/as estudantes de que podem realizar uma determinada tarefa específica. Refere-se às crenças que cada pessoa possui sobre as suas próprias capacidades.

Auto-observação – A forma como cada estudante avalia a eficácia das suas estratégias e mantém um registo do seu progresso no estudo.

Autossatisfação – Motivos pelos quais os/as estudantes consideram o seu estudo como satisfatório ou dececionante.

Expetativa do Resultado – Probabilidade do/a estudante conseguir dominar com sucesso o seu repertório até ao exame de final de semestre/ano.

Interesse na Tarefa – Grau de interesse do/a estudante em relação ao repertório que está a estudar numa determinada sessão de estudo.

Relevância da Tarefa – Grau de relevância do repertório estudado numa determinada sessão de estudo para os objetivos pessoais a longo prazo dos/as estudantes.

Referências

- Artino, Anthony R., Timothy J. Cleary, Ting Dong, Paul A. Hemmer, e Steven J. Durning. 2014. "Exploring Clinical Reasoning in Novices: A Self-Regulated Learning Microanalytic Assessment Approach." *Medical Education* 48 (3): 280–91. <https://doi.org/10.1111/medu.12303>.
- Austin, James R., e Margaret Haefner Berg. 2006. "Exploring Music Practice among Sixth-Grade Band and Orchestra Students." *Psychology of Music* 34 (4): 535–58. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>.
- Bathgate, Meghan, Judith Sims-Knight, e Christian Schunn. 2012. "Thoughts on Thinking: Engaging Novice Music Students in Metacognition." *Applied Cognitive Psychology* 26 (3): 403–9. <https://doi.org/10.1002/acp.1842>.
- Bennett, Dawn. 2008. "Out in the Real World: The Case for Change." In *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*, 101–20. Aldershot: Ashgate.
- Bong, Mimi, e Einar M. Skaalvik. 2003. "Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?" *Educational Psychology Review* 15: 1–40.
- Cleary, Timothy J., e Barry J. Zimmerman. 2004. "Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning." *Psychology in the Schools* 41 (5): 537–50. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>.
- Cleary, Timothy J., Gregory L. Callan, e Barry J. Zimmerman. 2012. "Assessing Self-Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SRL Microanalytic Protocols." *Education Research International*, 1–19. <https://doi.org/10.1155/2012/428639>.
- Kitsantas, Anastasia, e Barry J. Zimmerman. 2002. "Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: A Microanalytic Study." *Journal of Applied Sport Psychology* 14 (2): 91–105. <https://doi.org/10.1080/10413200252907761>.
- Madeira, Lígia Raquel Brito. 2014. "Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental." Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12925/1/tese.pdf>.

- Madeira, Lígia Raquel B., Marcos V. Araújo, Christopher F. Hein, e Helena Marinho. 2017. "Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese Music Students." *Psychology of Music* 46 (6): 795–812. <https://doi.org/10.1177/0305735617724884>.
- McPherson, Gary E., Peter Miksza, e Paul Evans. 2017. "Self-Regulated Learning in Music Practice and Performance." Em *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, coordenado por Dale H. Schunk, Jeffrey A. Greene, e Patricia A. Alexander, 181–93. Nova Iorque: Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315697048>.
- McPherson, Gary E., Margaret S. Osborne, Paul Evans, e Peter Miksza. 2019. "Applying Self-Regulated Learning Microanalysis to Study Musicians' Practice." *Psychology of Music* 47 (1): 18–32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>.
- McPherson, Gary E., e James M. Renwick. 2001. "A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice." *Music Education Research* 3 (2): 169–86.
<https://doi.org/10.1080/14613800120089232>.
- McPherson, Gary E., e Barry J. Zimmerman. 2002. "Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective." Em *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, coordenado por Richard Colwell e Carol Richardson, 327–87. Nova Iorque: Oxford University Press.
- McPherson, Gary E., Siw G Nielsen, e James M Renwick. 2013. "Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise." In *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman.*, coordenado por Héfer Bembenuitty, Timothy J. Cleary, e Anastasia Kitsantas, 355–82. Charlotte: Information Age Publishing.
<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc10&NEWS=N&AN=2013-11997-012>.
- Miksza, Peter, Jennifer Blackwell, e Nicholas E. Roseth. 2018. "Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention." *Journal of Research in Music Education* 66 (3): 295–319.
<https://doi.org/10.1177/0022429418788557>.
- Osborne, Margaret S., Gary E. McPherson, Peter Miksza, e Paul Evans. 2020. "Using a Microanalysis Intervention to Examine Shifts in Musicians' Self-Regulated Learning." *Psychology of Music* 49 (4): 972–88 . <https://doi.org/10.1177/0305735620915265>.

Smith, Bret P. 2005. "Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, and Collegiate Instrumental Music Practice." *Psychology of Music* 33 (1): 36–57.

<https://doi.org/10.1177/0305735605048013>.

Zimmerman, Barry J. 1989. "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning."

Journal of Educational Psychology 81 (3): 329–39. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329)

0663.81.3.329.

Zimmerman, Barry J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." *Theory into*

Practice 41 (2): 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2.