



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

*A importância da prática no processo de
aprendizagem do instrumento*

Mestrado em Ensino da Música

Maria Elena Asuncion Teixeira dos Santos

Agosto de 2017

Professor Orientador: Professor Nuno Inácio

Professor Cooperante: Professor Bruno Ferreira

Agradecimentos

Ao meu esposo, que sempre me apoiou, incentivou e partilhou todos os momentos neste percurso importante da minha vida;

À minha mãe e aos meus irmãos, que sempre me apoiaram e me incentivaram no meu percurso acadêmico e artístico, dando-me sempre força para não desistir e chegar ao fim de todas as minhas etapas acadêmicas;

Aos meus professores, Olavo Barros e Vasco Gouveia, que contribuíram bastante para a minha aprendizagem flautística e desenvolvimento artístico;

Aos diretores, professores, funcionários, pais e alunos do Conservatório Regional de Castelo Branco, pela colaboração na organização e realização do Estágio do Ensino Especializado;

Ao professor Nuno Inácio, pela ajuda e disponibilidade como orientador de Estágio do Ensino Especializado;

Ao professor Bruno Ferreira, pela ajuda e disponibilidade como professor-cooperante na realização do EEE;

Aos meus colegas de trabalho que de alguma forma me ajudaram a desenvolver e aplicar da melhor forma todas as minhas competências para a realização deste Relatório de Estágio.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O Estágio do Ensino Especializado decorreu no Conservatório Regional de Castelo Branco e foi realizado em exercício como docente, sendo que os três alunos inseridos na realização do estágio correspondem, cada um, a um dos diferentes níveis do ensino especializado da música. O aluno A frequenta a iniciação, o aluno B frequenta o ensino básico e o aluno C frequenta o ensino secundário.

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio foi estabelecido de acordo com o programa de flauta transversal em vigor no CRCB e tendo em conta as planificações anuais dos alunos. Contou com a colaboração do professor cooperante, o professor Bruno Ferreira e orientação e supervisão do professor orientador de estágio, o professor Nuno Inácio. Todo o trabalho desenvolvido procurou corresponder às exigências, capacidades e aptidões de cada aluno, além de acompanhá-los na aquisição dos conhecimentos relativos à flauta transversal, respeitando o ritmo de aprendizagem e capacidade de trabalho de cada aluno.

No relatório foi feito um enquadramento da prática docente onde se apresentam a caracterização da escola e dos alunos. São descritas e aprofundadas as práticas educativas desenvolvidas ao longo do estágio, como também as abordagens e trabalho individual feito com cada aluno, evidenciando aspetos que poderão contribuir para desenvolver uma melhor prática pedagógica. Uma vez que se tratam de alunos com níveis de aprendizagem e maturidade completamente diferentes, procurou-se adequar os objetivos propostos com os objetivos específicos a atingir. Foi feita uma reflexão e pensamento crítico de toda a prática pedagógica e postura dentro e fora da sala de aula, onde permitiu refletir sobre uma variedade de aspetos importantes para melhorar o meu desempenho pedagógico.

Resumo II (Investigação)

O presente trabalho de investigação com o tema “A importância da prática no processo de aprendizagem do instrumento” representa uma articulação entre aspetos teóricos e práticos referentes à aprendizagem e prática instrumental, na qual, é apresentado uma extensa revisão de literatura (nacional e internacional) que fundamenta várias abordagens e perspectivas relativas à temática escolhida.

Pretendeu-se com este trabalho, melhorar a prática docente e ir ao encontro de conceitos e ideais que sirvam de complemento ao professor para ajudar e acompanhar os alunos nas suas aprendizagens, aquisição de conhecimentos e construção da autonomia de estudo relativa à disciplina de instrumento.

Após todo o trabalho de revisão de literatura, optou-se por utilizar como recurso metodológico o inquérito por questionário aos alunos que frequentam o ensino especializado da música. Nesse sentido, pretendeu-se conhecer os hábitos de estudo, opiniões e comportamentos dos alunos relativos à prática do instrumento, e assim, refletir e tirar conclusões que possam ser úteis para o ensino da música.

Palavras-chave: Aprendizagem musical, Estratégias de ensino/aprendizagem, Prática individual, Motivação, Organização do estudo, Hábitos de estudo.

Abstract I (Teaching)

The Internship of Specialized Teaching took place in the Regional Conservatory of Castelo Branco and was performed in the exercise as a docent one, and the three students who entered the internship corresponded to one of the different levels of specialized music teaching. Student A attends musical initiation, student B attends elementary education, and student C attends secondary education.

The work developed during the traineeship was established according to the flute program in force in the CRCB and taking into account the annual planning of the students. It counted with the collaboration of the cooperating teacher, the teacher Bruno Ferreira and the guidance and supervision of the training counselor of internship, teacher Nuno Inácio. All the work developed corresponded to the requirements, abilities and aptitudes of each student, as well as accompanying them in acquiring the knowledge related to the flute, respecting the learning rhythm and work capacity of each student.

In the report was made a framework of the teaching practice where they present the characterization of the school and the students. The educational practices developed during the internship are described and deepened, as well as the approaches and individual work done with each student, showing aspects that may contribute to develop a better pedagogical practice. Since they are students with completely different levels of learning and maturity, we have tried to adapt the proposed objectives to the specific objectives to be achieved. It was made a reflection and critical thinking of all the pedagogical practice and posture inside and outside the classroom, where it allowed to reflect on a variety of important aspects to improve my pedagogical performance.

Abstract II (Research)

The present research work with the theme "The importance of practice in the process of learning the instrument" represents a link between theoretical and practical aspects related to learning and instrumental practice, in which an extensive literature review is presented (national and international) that bases several approaches and perspectives on the chosen theme.

The aim of this work was to improve teaching practice and to meet concepts and ideals that complement the teacher to help and accompany the students in their learning, acquisition of knowledge and construction of the autonomy of study related to the discipline of instrument.

After all the work of literature review, it was decided to use as a methodological resource the questionnaire survey for students who attend specialized music teaching. In this sense, it was intended to know the habits of study, opinions and behaviors of the students related to the practice of the instrument, and thus, to reflect and draw conclusions that may be useful for the teaching of music.

Keywords: Music learning, Teaching/learning strategies, Individual practice, Motivation, Study organization, Study habits.

Lista de Abreviaturas

ABRSM - Associated Board of the Royal Schools of Music

CRCB - Conservatório Regional de Castelo Branco

EEE - Estágio do Ensino Especializado

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo I (Prática Pedagógica)	iv
Resumo II (Investigação)	v
Abstract I (Teaching)	vi
Abstract II (Research)	vii
Lista de Abreviaturas	viii
Secção I – Prática Pedagógica	- 1 -
1. Caracterização da Escola	- 2 -
1.1. Enquadramento geográfico	- 5 -
2. Caracterização dos Alunos	- 5 -
2.1. Aluno A	- 5 -
2.2. Aluno B	- 6 -
2.3. Aluno C	- 6 -
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	- 7 -
3.1. Considerações gerais	- 7 -
3.2. Competências a desenvolver ao longo do estágio	- 8 -
3.2.1. Dimensão profissional, social e ética	- 8 -
3.2.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	- 9 -
3.2.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	- 10 -
3.2.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	- 11 -
3.3. Filosofia de ensino	- 11 -
3.4. Abordagem ao meu processo de ensino	- 12 -
3.5. Trabalho individual realizado com os alunos	- 19 -
3.5.1. Aluno A	- 19 -
3.5.2. Aluno B	- 22 -
3.5.3. Aluno C	- 25 -
3.6. Avaliação de desempenho dos alunos	- 28 -
3.7. Participação em atividades exteriores à sala de aula	- 31 -
4. Análise Crítica da Atividade Docente	- 33 -
5. Conclusão	- 36 -
Secção II – Investigação	- 38 -
1. Descrição do Projeto de Investigação	- 39 -
2. Revisão de Literatura	- 40 -
2.1. Conceito e definição de aprendizagem	- 40 -

2.2.	Aprender <i>versus</i> compreender	- 40 -
2.3.	Práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno	- 42 -
2.3.1.	Estratégias que favorecem a prática individual	- 46 -
2.4.	Motivação	- 58 -
2.5.	A importância da atenção	- 61 -
2.6.	O papel da prática e a sua importância no processo de aprendizagem do instrumento	- 65 -
3.	Metodologia de Investigação	- 74 -
3.1.	Contextualização do problema	- 74 -
3.2.	Questão de investigação	- 74 -
3.3.	Objetivos da investigação	- 75 -
3.4.	Métodos de recolha de dados	- 76 -
4.	Apresentação e Análise de Resultados	- 77 -
4.1.	Questionário aos alunos	- 77 -
4.1.1.	Caracterização da amostra	- 77 -
4.1.2.	Questões gerais	- 80 -
5.	Conclusão	- 90 -
	Reflexão Final	- 95 -
	Bibliografia	- 97 -
	Anexos	- 102 -
	Parte I – Prática Pedagógica	- 103 -
	Parte II – Investigação	- 108 -

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

O Conservatório Regional de Castelo Branco, iniciou as suas atividades como escola de música em outubro de 1974, com autorização provisória de lecionação, sob a direção pedagógica da Professora Maria do Carmo Gomes. Em 1977 foi concedido o Alvará com o n.º 2242 em 25 de maio de 1977 nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, pelo Ministério da Educação, que permitiu a lecionação e a realização de exames com programas oficiais, abrangendo todos os graus de ensino. Em dezembro de 1986 foi constituído como Associação Cultural de utilidade pública sem fins lucrativos.

Paralelamente às atividades pedagógicas, o conservatório tem vindo a realizar um considerável número de audições e concertos, dentro e fora da escola. Além de que continua a dar o seu contributo na organização de inventos culturais, tanto na forma de promoção de concertos, recitais e masterclasses, como na promoção regular de recitais com os seus professores.

O CRCB, juntamente com o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco e outras entidades, tem vindo a dinamizar vários festivais, tais como: *Primavera Musical* - Festival Internacional de Música de Câmara de Castelo Branco; *Folefest* - Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco (em colaboração com a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco) e Festival de Guitarra de Castelo Branco.

Em 2008/09, de acordo com a reforma do ensino artístico especializado da música, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o Conservatório estabeleceu, ao nível do 2.º e 3.º Ciclo, protocolos de articulação com diversos agrupamentos de escolas da cidade de Castelo Branco (Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, e Agrupamento de Escolas José Sanches e São Vicente da Beira, em Alcains) de modo a constituir turmas dedicadas em regime articulado. Atualmente, o CRCB continua a sua atividade pedagógica com os alunos em turmas dedicadas em regime articulado, mantendo os protocolos com essas instituições de ensino.

Para além dos protocolos existentes com os vários agrupamentos de escolas de Castelo Branco e Alcains, o CRCB e a Câmara Municipal de Idanha - a - Nova, celebram um protocolo que permite o funcionamento de um polo naquela vila, possibilitando a instrução oficial no plano da música e realização de atividades culturais no âmbito musical.

O Conservatório Regional de Castelo Branco ministra quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde o nível de Iniciação até ao nível Secundário, podendo estes serem frequentados em Iniciação Musical, Regime livre, Curso Básico em regimes articulado e supletivo, Curso Secundário em regimes articulado, supletivo ou livre.

O conservatório dispõe de uma oferta educativa bastante abrangente. Atualmente, a escola conta com 408 alunos, em cursos que vão desde Iniciação, Curso Básico – 2.º Ciclo e 3.º - Ciclo, Secundário e Livre, e estão distribuídos da seguinte forma:

- Iniciações - 42 alunos;
- Curso Básico – 2.º Ciclo - 168 alunos;
- Curso Básico - 3.º Ciclo - 144 alunos;
- Curso Secundário - 22 alunos;
- Regime Livre - 32 alunos.

O número apresentado, apesar de ser variável, não tem vindo a sofrer grandes alterações nos últimos 3 anos.

Além da ampla oferta educativa, o CRCB dispõe de um Corpo Docente detentor de graus académicos superiores e altamente qualificado, quer no campo pedagógico, quer no campo artístico que permite dar continuidade aos projetos da instituição, fundamentada nos princípios básicos de uma educação de rigor e de qualidade, bem como na promoção do envolvimento e participação na vida da comunidade escolar. Dispõe também de um grupo de 9 funcionários que permitem auxiliar toda a comunidade escolar.

Em 2008, o Conservatório Regional de Castelo Branco reinaugurou o seu edifício sede após sofrer obras de requalificação, que vieram dotar a Escola de melhores condições para o seu funcionamento. A sua área está distribuída por três pisos, combinando a

funcionalidade dos espaços com uma estética mais vanguardista, preservando, os traços históricos da instituição.

Este edifício conta com:

- 13 salas de aula
- 2 auditórios
- 1 sótão
- 1 sala de direção
- 1 secretaria
- 1 reprografia
- 1 sala de professores
- 1 biblioteca

Além do edifício central, o Conservatório conta também com 7 salas no edifício II, (antigos CTT), que se encontra localizado em frente ao edifício principal, permitindo mais condições de funcionamento logístico.

Nesta instituição formaram-se músicos que se encontram a lecionar, nesta e noutras escolas tanto particulares como públicas e continua todos os anos a formar alunos que integram os atuais Cursos Superiores de Música, no âmbito do ensino universitário e politécnico.

O Conservatório Regional de Castelo Branco tem como principal objetivo promover a qualidade do ensino artístico especializado, proporcionando atividades que possam contribuir para o enriquecimento artístico-cultural dos alunos e da sua comunidade. A sua missão principal assenta essencialmente em promover o sucesso escolar dos seus alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares que potenciem a aprendizagem musical dos alunos. Além de potenciar os vários domínios de desenvolvimento dos alunos, através de ações que visam a sensibilização e motivação para o ensino da música. Ao longo de 40 anos ao serviço da música, o CRCB pretende continuar a fomentar junto dos seus alunos o sentido de responsabilidade, rigor e disciplina, além do desenvolvimento da criatividade em proveito de um ensino de qualidade, que vise a continuidade dos alunos no ensino superior.

O CRCB tem vindo a estabelecer um papel interveniente sob o ponto de vista cultural, partilhando princípios e valores que dizem respeito tanto ao âmbito do ensino - aprendizagem, como ao âmbito da arte e da sua pertinência social.

1.1. Enquadramento geográfico

O Conservatório Regional de Castelo Branco, situa-se no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco. Castelo Branco, capital de distrito, tem uma posição central a nível nacional. Situa-se a Este, relativamente próximo da fronteira com Espanha (cerca de 50 km, por estrada, e menos de 20 km em linha reta). A cidade localiza-se a 215 km da capital e a cerca de 80 km do ponto mais alto da Serra da Estrela.

O concelho de Castelo Branco, é composto por vinte e cinco freguesias e tem uma superfície de 1.436 km², sendo o maior dos onze concelhos que compõem o distrito de Castelo Branco.

2. Caracterização dos Alunos

Nesta secção será descrito o perfil dos alunos inseridos na realização do meu Estágio do Ensino Especializado (EEE). Cada aluno representa um dos três níveis do ensino especializado da música considerados para efeitos de estágio.

De modo a salvaguardar o anonimato dos mesmos, serão designados por aluno A, aluno B e aluno C. Os pedidos de autorização para recolha de dados e gravações das aulas para efeitos de observação das aulas pelo professor orientador de estágio (prática pedagógica supervisionada) encontram-se em anexo 1 (parte I).

2.1. Aluno A

O aluno A é do género feminino, tem 9 anos e frequenta o 4º ano de Iniciação no Conservatório Regional de Castelo Branco. Iniciou a sua aprendizagem musical em oboé com o professor Bruno Ferreira. Posteriormente, e uma vez que não se adaptou àquele instrumento, ingressou na classe de flauta transversal. Nos dois primeiros anos de

aprendizagem da flauta, teve aulas de 45 minutos partilhadas com outro colega. Neste ano letivo teve 45 minutos de aula individual.

É um aluno que revelou algumas dificuldades a nível de concentração e falta de hábitos de estudo diário. Em geral, gosta de frequentar as aulas de flauta.

2.2. Aluno B

O aluno B é do género masculino, tem 11 anos e frequenta o 2º grau do Curso Básico no regime articulado. Iniciou a sua aprendizagem musical na flauta transversal no ano letivo de 2015/16 no CRCB. É um aluno que revelou desde início muito interesse e entusiasmo pelo instrumento. No presente ano letivo, teve um percurso agradável e positivo, pois correspondeu bem às exigências do programa definido para o grau que se encontra. Apesar das dificuldades que possam surgir, é um aluno que está sempre pronto para trabalhar. Quer pelo seu desempenho nas aulas, quer pelo *feedback* que costumo receber do encarregado de educação demonstra ter hábitos de estudo regular.

2.3. Aluno C

O aluno C é do género feminino, tem 16 anos e frequenta o 7º grau do curso secundário no regime articulado. Iniciou a sua aprendizagem musical na flauta transversal com a professora Cátia Guerreiro no CRCB. A partir do 3º grau continuou a sua aprendizagem na flauta sob a minha orientação. Uma vez que acompanho este aluno já algum tempo, tenho vindo a observar algumas dificuldades de aprendizagem ao nível das competências auditivas, motoras, expressivas, leitura e entre outras. Apesar das dificuldades e de revelar um nível de aproveitamento fraco, pretendeu na altura, prosseguir os seus estudos no ensino secundário em regime articulado. Ao longo do seu percurso tem revelado uma progressão lenta das aprendizagens. Contudo, neste ano letivo e em comparação com o ano transato, a sua progressão e nível de aproveitamento melhorou consideravelmente. Elementos como a organização, disciplina, determinação, prática individual, motivação para o estudo e autonomia, foram aspetos muito difíceis de implementar na sua vida quotidiana. Deste modo, tentou-se promover e desenvolver junto do aluno uma mentalidade mais consciente e direcionada para os elementos mencionados.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Considerações gerais

Segundo Perraudeau (2006) o efeito da prática educativa do professor sobre a aprendizagem do aluno é um fator determinante na aprendizagem, deste modo, a atividade profissional do professor depende de um conjunto de critérios que constituem o seu estilo de ensino. Altet (referido por Perraudeau, 2006) aborda o estilo de ensino do professor em volta de três componentes:

- Componente cognitiva - corresponde aos aspetos cognitivos¹ do professor (a capacidade de antecipação, a compreensão, as inferências, o controlo, a representação física e mental, o raciocínio, a memória e a atenção) e as suas condutas (se são variáveis, evolutivas e contextualizadas).
- Componente relacional - corresponde a um conjunto de modalidades de gestão na relação entre o professor e o aluno. A comunicação verbal é um elemento determinante do processo ensino/aprendizagem, sendo que o intercâmbio de comunicação pode resumir-se ao questionamento (o professor pergunta e o aluno responde) ou pode ser feita de forma mais flexível, permitindo o aluno se exprimir sem constrangimentos.
- Componente didática - corresponde aos princípios de atuação pedagógico-didática (escolhas metodológicas) exercidas pelo professor, ou seja, se este dá mais importância a acumulação indiferenciada de conhecimentos, dá mais atenção aos saberes, exerce práticas de ensino em que se espera que o aluno esteja pronto para aprender (práticas de ensino mais tradicional) ou exerce práticas de ensino com uma pedagogia mais moderna (ex.: o professor está atento ao aluno, preocupa-se em valorizar os resultados já obtidos em vez das limitações, o professor ajuda o aluno a superar as dificuldades, dá mais importância ao processo e às estratégias de aprendizagem, entre outros).

¹ “Por aspeto cognitivo entende-se habitualmente o conjunto das funções que ativam o tratamento dos dados, que produzem conhecimento, que permitem a aprendizagem. Determinam o lugar do funcionamento mental quando se realizam tarefas de aprendizagem” (Perraudeau, 2006, pp. 59-60).

Portanto, para o professor desempenhar da melhor forma o seu papel na sala de aula e exercer a sua atividade docente com competência, é fundamental que esteja ciente do seu estilo de ensino e desenvolva um conjunto de competências que promovam as aprendizagens e conhecimentos. Contudo, Flores e Simão (2009) referem que para além das competências técnicas e conhecimentos relativos à prática docente, é importante não ignorar aspetos importantes que também dizem respeito a atividade profissional do professor, como a motivação e a satisfação profissional, pois “a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma *boa educação*” (p. 66).

3.2. Competências a desenvolver ao longo do estágio

As competências a desenvolver no âmbito do Estágio do Ensino Especializado da Música vão ao encontro do perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. O referido Decreto-Lei, enuncia as competências que são comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Perante tais requisitos, é fundamental existir “uma formação inicial de alto nível que empenhe o estagiário na conquista de uma identidade profissional estruturada e pensada” (Perraudau, 2006, p. 223).

Assim, apresentam-se as várias competências desenvolvidas ao longo do meu Estágio do Ensino Especializado realizado no CRCB.

3.2.1. Dimensão profissional, social e ética

De acordo com as competências referentes à dimensão profissional, social e ética, compete ao professor promover aprendizagens curriculares, alicerçando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Assim, procurei assumir a condição de profissional de educação, com a função específica de ensinar, recorrendo ao saber próprio que fui adquirindo ao longo da minha prática, apoiando-me na investigação e na autorreflexão. Tentou-se, de igual forma:

- Fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade;
- Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente do CRCB;
- Contribuir e garantir o bem-estar dos alunos;
- Promover as capacidades e potencialidades dos alunos;
- Respeitar as diferenças (culturais e pessoais) dos alunos e demais membros da comunidade educativa;
- Promover a capacidade relacional e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da atividade profissional;
- Adotar uma dimensão cívica e formativa das funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhes são associadas.

3.2.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

“O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Portanto, procurei ao longo do meu estágio:

- Promover as aprendizagens referentes à disciplina de flauta transversal, além de estabelecer uma relação pedagógica de qualidade e de compreensão;
- Promover as aprendizagens, ajustando os objetivos pretendidos às capacidades de realização de cada aluno, desenvolvendo da melhor forma, as competências essenciais e estruturantes que o integram;
- Contribuir para o desenvolvimento das várias competências envolvidas na aquisição de conhecimentos referentes à aprendizagem da flauta transversal;
- Incentivar e motivar os alunos para a aquisição de conhecimentos fundamentais, relativos à flauta transversal e à sua prática, além de conhecimentos a nível do repertório;
- Contribuir para uma formação sólida e estável no domínio técnico do instrumento;

- Promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho e das formas de o organizar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão do programa;
- Desenvolver estratégias pedagógicas que melhor favoreçam a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem musical dos alunos (estratégias moduláveis e diferenciadas, adaptadas às necessidades de cada aluno);
- Promover aulas de apoio pedagógico/recuperação;
- Desenvolver a lecionação das aulas de flauta com compromisso e responsabilidade;
- Promover a realização e participação nas audições e concurso interno, para além de observar aulas do professor cooperante;
- Assistir a audições e concertos de outras classes;
- Refletir acerca da minha prática pedagógica, atividades realizadas e observadas, bem como estratégias e metodologias aplicadas;
- Utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

3.2.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

Nesta dimensão, compete o professor exercer a sua atividade profissional de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola e no contexto da comunidade em que esta se insere. Assim, atuei de modo a valorizar o CRCB enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, e cooperar na elaboração e realização das diversas atividades desenvolvidas pelo conservatório, nomeadamente: júri de provas (provas trimestrais e provas globais das classes de flauta, oboé, clarinete, saxofone e fagote, provas de acesso ao ensino secundário, concurso interno do CRCB e provas de seleção ao curso Básico); Colaborar em ensaios e concertos inseridos nas atividades do CRCB (XII Festival de Música da Beira Interior – Preparação/Ensaio/Concerto); Ronda dos instrumentos nas escolas do ensino regular e mostra dos instrumentos nas mesmas e no CRCB; Promover audições de classe; Atendimento aos Encarregados de Educação (reuniões); Reuniões de avaliação; Reuniões do conselho pedagógico; Organização de tarefas do departamento de sopros-madeiras; Divulgação de concertos junto dos alunos e encarregados de educação, entre outros.

3.2.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Desta forma, procurei:

- Refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, apoiando-me na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do desenvolvimento profissional;
- Refletir sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
- Promover o trabalho de equipa, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- Elaborar documentos de desenvolvimento pessoal e profissional (Relatório de Estágio);
- Promover a própria formação (participação no 1º Congresso Ensino Artístico Especializado realizado nos dias 3, 4 e 5 de fevereiro, nas instalações da Fundação Calouste Gulbenkian).

3.3. Filosofia de ensino

As práticas educativas desenvolvidas ao longo do meu estágio fundamentaram-se num conjunto de competências, critérios e princípios teóricos que vão ao encontro da visão de ensino/aprendizagem que pretendo para a minha filosofia de ensino enquanto docente e pedagoga. Portanto, consistiu numa prática em que o professor está disponível e atento ao aluno, onde o professor adequa as suas metodologias e objetivos, promove valores do domínio sócio - afetivo e desenvolve/adota estratégias de ensino/aprendizagem que permitam favorecer a aquisição de conhecimentos dos seus alunos. McCarthy (2007) refere que a diversidade de abordagens educacionais pode ajudar o professor na abordagem aos diferentes estilos de aprendizagem e conhecimentos, podendo o professor apoiar-se numa instrução explícita, na demonstração, em técnicas de questionamento, modelagem e gestos, em sistemas de *feedback* e imagens verbais.

Um dos princípios teóricos que considero relevante, e na qual me revejo, consiste na perspectiva teórica de Lev Vygotsky (1978). Para Vygotsky, a aprendizagem da criança é conseguida através da cooperação com os outros (colegas, professores, pais e outras pessoas importantes para a criança) e através dos representantes simbólicos da cultura da criança (como a arte, a sua linguagem, atividades lúdicas e canções, através de metáforas e modelos). Portanto, o resultado das interações sociais entre a criança e os demais membros da sua comunidade faz com que a criança adquira as ferramentas do pensamento e da aprendizagem (Smith et al., 2001). Este processo cooperativo com os indivíduos mais experientes faz a criança ficar mais informada e mais conhecedora (Smith et al., 2001). O conceito de *Zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) de Lev Vygotsky consiste no desenvolvimento que uma criança pode ter resultante da interação com um adulto mais experiente ou da colaboração com outros colegas mais experientes (Smith et al., 2001). Perraudeau (2006) refere que “o aluno quando é acompanhado por um par ou por um adulto, pode ser solicitado para além do seu potencial cognitivo manifestado” (p. 25). A apropriação de conhecimento e o desenvolvimento do sujeito, opera-se numa construção com outro e depois numa reconstrução a sós (Perraudeau, 2006). O desenvolvimento das aprendizagens e o seu nível de entendimento deve conter algum grau de desafio, no entanto, não excessivamente. O desafio deve estar sempre dentro da sua ZDP (nível de compreensão), pois é importante desafiar o aluno e potenciar as suas capacidades, mas sem nunca ultrapassar o seu limite intelectual. Assim, o adulto deve conhecer sempre os limites de compreensão (intelectual) da criança, para que esta, tenha mais probabilidade de aprender coisas novas sem fracassar (tirar maior proveito e assimilação das temáticas/matérias abordadas) (Smith et al., 2001).

3.4. Abordagem ao meu processo de ensino

Na aprendizagem da flauta transversal existe um conjunto de saberes, noções e técnicas que são fundamentais os alunos as conhecer, e por conseguinte, tento abordá-las desde o início do processo de aprendizagem, nomeadamente: postura corporal (posição do instrumento face ao instrumentista, mãos e braços); processo de respiração diafragmática - abdominal (inalação e exalação do ar); formação da embocadura (ângulo de sopro, flexibilidade); emissão do som e ataque da nota (com e sem movimento da língua, suporte diafragmático); consistência e fluxo de ar; entre outros. Todos estes

conhecimentos e técnicas são abordagens que devido ao seu padrão de exigências, geralmente, demoram muito tempo a serem assimiladas pelos alunos e requerem um nível muito elevado de atenção e muito trabalho pormenorizado (seja em que nível de aprendizagem estiver o aluno).

Uma das exigências de grande importância na aprendizagem deste instrumento e que tenho vindo a observar ao longo da minha prática docente reside na questão da postura corporal e, conseqüentemente, na adaptação do corpo a este instrumento. Portanto, o posicionamento do instrumento (posição transversa ao corpo) e a resistência física para segurar no instrumento enquanto o aluno realiza as tarefas, são sem dúvida, conteúdos que merecem grande atenção, sendo estes, algumas das fragilidades iniciais na aprendizagem deste instrumento. Frank et Muhlen (2007) referem que a flauta transversal é um instrumento onde a postura corporal é assimétrica ao instrumento, sendo esta postura inadequada ergonomicamente. Portanto, a adaptação do corpo às características de posicionamento deste instrumento (posição de executante) normalmente é um processo que demora algum tempo a assentar. Durante o processo inicial, costuma provocar dor muscular e desconforto físico, uma vez que este posicionamento gera alguma carga/esforço fisiológico na zona dos ombros, braços, coluna (zona cervical), pescoço e mãos (esta última, devido a força que fazem nos dedos para segurar o instrumento ou devido a execução de movimentos de carácter motor com algum grau de dificuldade). Estando perante músculos e estruturas fisiológicas, estes, têm de se adaptar e ganhar resistência. Deste modo, a sensibilidade postural desempenha um papel importantíssimo no que se refere à postura a nível dos pés, ancas, coluna, cabeça, ombros, cotovelos e mãos. Segundo Costa (2002) os responsáveis pelo ensino do instrumento devem estar atentos a questão da dor no período de formação de músicos, pois ocupam uma posição chave no esclarecimento deste conteúdo junto dos alunos (Costa, 2003, referido por Pederiva, 2004). Nesse sentido, tento estar atenta a este aspeto para que os alunos desenvolvam e adquiram bons hábitos relativos a postura corporal e evitem contrair tensões devido ao uso excessivo de força e postura incorreta. Além de que a performance musical exige do músico um alto esforço de trabalho corporal e “requer um bom condicionamento físico, alongamentos específicos e pausas sistemáticas” (Brandfonbrener & Kjelland 2002, referido por Pederiva, 2004, p. 56).

Pederiva (2004) refere também que o trabalho de prevenção nos primeiros anos de aprendizagem do instrumento é fundamental para desenvolver bons hábitos de postura nos alunos, um estilo de vida saudável, atitudes positivas, técnicas eficientes, evitar repetições em excesso, fadiga e tensão. Tudo isto, permite realizar e manter exercícios de rotina desde as primeiras aulas do instrumento. No entanto, o conceito de postura ideal para tocar, na qual o aluno permanece estático, impede uma perfeita oxigenação do organismo, limitando a consciência e o feedback dos músculos. O objetivo deve ser o de aprender a utilizar a gravidade, distribuindo continuamente o peso do corpo e procurar a consciência dos músculos que estão a ser utilizados na tarefa (Pederiva, 2004). Segundo Bruser (1997) “a postura é dinâmica, não estática” (p. 87). Uma boa postura evita que um flautista coloque demasiado peso nas partes do corpo que suportam o instrumento. A flauta não permanece numa única posição o tempo todo. O equilíbrio flui constantemente de um ponto de suporte para outro (Bruser, 1997).

Segundo Harris (2008) criar uma boa postura é uma forma de garantir que os alunos tenham a melhor possibilidade de desenvolver uma técnica imaculada. Para este autor, “da boa postura advém a boa técnica” (p. 8). O uso controlado e correto de todos os músculos e processos musculares para segurar o instrumento irá conduzir a enormes recompensas. Logo, é fundamental o professor monitorizar e elogiar a boa postura, regularmente.

Tratando-se de um instrumento de sopro com a sua especificidade de emissão do som, outra exigência de grande relevância que tenho vindo a observar reside no trabalho de respiração, nomeadamente o controlo do processo de respiração (inalação e exalação do ar, resistência, consistência e fluxo de ar).

Novotny & Kravitz (2007) referem que a respiração é um fenómeno importante para a vida humana. A respiração, também chamada de ventilação, consiste em duas fases: a inspiração e a expiração. No processo de inspiração, o diafragma e os músculos intercostais externos se contraem. Durante o processo de expiração, o diafragma e os músculos intercostais externos relaxam, repondo a cavidade torácica no seu tamanho original. Segundo estes autores, o centro respiratório localizado no tronco encefálico é responsável por controlar a taxa de respiração de uma pessoa. Esse controlo é realizado de forma automática, involuntária e contínua. Porém, a respiração também pode ser regulada voluntariamente. O controlo comportamental ou voluntário da respiração está

localizado no córtex do cérebro. Comportamentos como falar, cantar e tocar alguns instrumentos, como flauta, clarinete, saxofone, trompete, entre outros, são bons exemplos do controlo comportamental da respiração, sendo estes, considerados como intervenções de curta duração (Guz, 1997, referido por Novotny & Kravitz (2007)). Para estes autores, a diferença entre a respiração voluntária (comportamental) e a automática (metabólica) é que a respiração automática não requer atenção, enquanto que a respiração voluntária envolve uma determinada quantidade de foco de atenção (Gallego, Nsegbe e Durand (2001) referido por Novotny & Kravitz, 2007). Um aspeto significativo na aprendizagem de técnicas de respiração é a consciência na diferença entre realizar os movimentos respiratórios de forma tranquila e regular e realizar uma respiração irregular. Bruser (1997) refere que dar atenção à respiração conduz a uma maior consciência sobre a mesma. Nesse sentido, a prática de técnicas de respiração adequadas visa dar mais ênfase à respiração diafragmática. Gallego et al. (2001) observaram que, se um ato voluntário for repetido, "a aprendizagem ocorre, e os processos neurofisiológicos e cognitivos que sustentam o seu controlo podem mudar" (Gallego et al. (2001), cit. por Novotny & Kravitz, 2007).

Para trabalhar este tipo de conteúdo/atividade recorro por norma, a exercícios básicos e estratégias, como o recurso a um balão, contar os tempos enquanto inspira e expira, dou o exemplo de um pneu a esvaziar, entre outros. Tento recorrer a estratégias que sejam fáceis de assimilar e que tenham alguma lógica para o aluno. O importante é que aluno compreenda da melhor forma os processos relativos a aprendizagem das várias técnicas, pois a compreensão das tarefas é uma componente crucial para a aprendizagem de um instrumento musical (McCarthy, 2007).

Outra evidência que tento abordar veemente nas aulas é a questão do controlo dos movimentos na realização da tarefa: relação velocidade e precisão dos movimentos - coordenação dos dedos, respiração (movimento do diafragma), movimentos rítmicos, entre outros. Segundo Pederiva (2004) "a atividade sensória motora é o ponto de partida da atividade intelectual no desenvolvimento da criança (...). O movimento se integra à inteligência à medida que a atividade cognitiva progride. O ato motor e a inteligência ao integrar-se, são interiorizados. A criança torna-se mais autónoma à medida que desenvolve a dimensão cognitiva do movimento" (p. 47).

McCarthy (2007) refere que existem estudos que revelam que os exercícios de movimento fazem aumentar a compreensão do ritmo e da expressão, como por exemplo, sentir o ritmo enquanto se caminha. Segundo esta autora, através de pequenos movimentos pode-se desenvolver a independência muscular e a coordenação para executar um instrumento musical.

A noção básica do funcionamento (natural) do corpo é outra questão que tento abordar diariamente no meu processo de ensino. Na minha perspectiva, existem certos comportamentos e técnicas que o corpo realiza de forma instintiva e natural que podem servir de abordagens na nossa prática, pois a criança já os adquiriu e os compreende. Por exemplo: o posicionamento dos dedos e mãos quando estes estão relaxados para baixo ou seguram um copo, posição dos ombros quando estamos sentados ou relaxados, ângulo dos lábios quando se sopra para uma vela, ou quando se sopra para dentro de uma garrafa, o movimento do maxilar quando abrimos a boca ou falamos, o processo de respiração quando estamos deitados e o seu movimento diafragmático, entre outros. É importante referir que todas estas técnicas são ajustadas enquanto trabalhamos as tarefas, além de que o corpo, vai também no decorrer da prática, ganhando a forma mais natural de fazer as tarefas no instrumento. Soldan et Mellersh (2004) referem que o mais importante para qualquer instrumentista de sopro, especialmente flautistas, é que estes compreendam que 95% dos elementos como o som, ressonância, expressão, tonalidades e técnica em geral, só são possíveis de serem concretizados de forma bem-sucedida, se todo o corpo for também ele bem usado. Mauss (1950) defende que antes das técnicas com instrumentos, existe um conjunto de técnicas corporais que devemos de lidar. Este autor considera que o corpo é o principal e o mais natural instrumento do ser humano.

Outro aspeto não menos importantes e que também tento abordar nas aulas consiste nos cuidados básicos a ter com o instrumento, mais precisamente, os cuidados a ter ao montar e desmontar a flauta, pousar a flauta, o alinhamento correto de todas as partes da flauta, colocar o instrumento corretamente dentro da caixa, cuidados de limpeza, entre outros. Todos estes aspetos são recorrentemente abordados, pois apesar de serem bem interiorizados, nem sempre os alunos dão a devida atenção e demonstram, em alguns casos, não terem bons hábitos relativos a estes conhecimentos.

Além das abordagens, técnicas e conhecimentos relativos à aprendizagem e execução da flauta transversal, tento também ter atenção ao meu método de ensino. Este,

consiste na identificação dos problemas, planificação e preparação das aulas, apreciação e/ou avaliação do trabalho realizado (Vieira e Vieira, 2005). Segundo Vieira e Vieira (2005) todo este procedimento permite ao professor otimizar todo o processo de aprendizagem e realização de tarefas. O planeamento das aulas permite, deste modo, antecipar todos os objetivos, conteúdos, metodologias e estratégias que se pretende abordar ao longo da aula.

As aulas de instrumento seguiram a seguinte linha orientadora:

- Exercícios de respiração com e sem o instrumento;
- Exercícios de sonoridade;
- Exercícios de mecanismo;
- Escalas e arpejos ou exercícios específicos;
- Estudo(s);
- Peça(s).

Uma vez que as aulas têm a duração de 45 minutos (exceto o aluno que frequenta o Ensino Secundário em regime articulado, na qual tem 90 minutos) nem sempre foi possível realizar todas as tarefas e passos estabelecidos para a aula, pois muitas vezes existiram dúvidas, incompreensão da tarefa e dificuldades técnicas por parte dos alunos. Perante esses problemas, foi necessário adequar as tarefas, ajustar os objetivos pretendidos e gerir a capacidade e ritmo de aprendizagem do aluno. Portanto, no meu ver, o foco de trabalho muda constantemente e o tempo de aula semanal é muitas vezes demasiado restrito para colmatar tantas possíveis ocorrências. No entanto, dentro da estrutura da aula planeada, tentei organizar e trabalhar as tarefas mediante as ocorrências que foram surgindo no decorrer da aula.

Tenho por hábito iniciar a aula com um pequeno diálogo com o aluno de modo que este, se sinta à vontade dentro da sala de aula (enquanto monta o instrumento e prepara os materiais necessários).

No plano prático, costumo iniciar o trabalho (aquecimento) recorrendo a exercícios para estimular o músculo diafragmático com e sem o instrumento, resistência labial, desenvolver a técnica de respiração diafragmática - abdominal (controlo da respiração - processo de inspirar e expirar o ar), sonoridade (consistência da coluna de ar,

equilíbrio entre a quantidade e velocidade do ar e homogeneidade do som nos diferentes registos), afinação, entre outros. Para desenvolver uma determinada tonalidade/escala e arpejo, costumo iniciar essa aprendizagem através de exercícios técnicos, onde aproveito para trabalhar o rigor rítmico (uso regular do metrônomo), coordenação motora (mão direita e esquerda e junção), articulações, flexibilidade labial, postura e posição das mãos e dedos (movimentos mais próximos das chaves), registos, entre outros conteúdos. Após algum tempo de trabalho técnico pormenorizado, abordo as escalas e arpejos até a extensão que for possível fazer (depende do nível de aprendizagem do aluno). Na abordagem aos estudos e peças, tento sempre que possível, recorrer a um estudo ou peça que contenha a(s) mesma(s) tonalidade(s) que o aluno está a desenvolver. No entanto, devido a complexidade e exigências técnicas existentes em alguns estudos e peças (com as tonalidades das escalas que os alunos estão a desenvolver), nem sempre é possível recorrer a essa estratégia. Tento também promover neste tipo de atividades a versatilidade de conteúdos em simultâneo (tonalidade, articulações, dinâmicas, rigor rítmico, fraseado, carácter, imaginação e criatividade, entre outros). No decorrer da aula, costumo recorrer ao questionamento e/ou a análise do estudo, peças ou exercícios, pois para além de promover a capacidade de pensamento e conhecer o grau de conhecimento do aluno, permite captar a atenção do aluno, além de que dá espaço para que este relaxe fisicamente e tire as tensões geradas pelo posicionamento do instrumento. Costumo também realizar exercícios de relaxamento muscular e descontração.

Em relação a abordagem às tarefas e a forma como são realizadas, McCarthy (2007) refere que estas se tornam mais eficazes se seguirem a seguinte sequência: apresentação da tarefa, interação do aluno com a tarefa e feedback do professor relacionado com a tarefa. Esta autora refere que o *feedback* é um procedimento crucial no modelo de aprendizagem para que os alunos adquiram habilidades e conhecimento. Este procedimento deve ser realizado de imediato para que se economize tempo no processo de aprendizagem. Além destes três passos, é fundamental ter em conta a clareza com que o professor expõe a tarefa, a interação aluno - professor e o *feedback* motivacional. A estes procedimentos juntam-se um conjunto de estratégias de ensino/aprendizagem como a leitura, demonstração, exemplificação, modelagem, uso de imagens e gestos, questionamento, metáforas, recursos materiais, verbalização, prática e repetição das tarefas, entre outras. Para Vieira e Vieira (2005) as estratégias são usadas pelo professor

para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem e facilitar a compreensão e execução de um determinado conteúdo.

3.5. Trabalho individual realizado com os alunos

Neste ponto apresento o trabalho realizado com os alunos ao longo do estágio. O programa desenvolvido, foi estabelecido de acordo com o que está definido no programa de flauta transversal em vigor no CRCB e tendo em conta a planificação anual de cada aluno.

Pretendeu-se desenvolver ao longo do ano letivo um conjunto de objetivos, conhecimentos e competências relativos à aprendizagem da flauta transversal, considerando o nível de aprendizagem e características individuais de cada aluno.

Os documentos relativos aos planos de aulas, planificações anuais e relatórios das aulas dadas, encontram-se na lista de anexos dos planos de aula (em suporte digital).

3.5.1. Aluno A

Como já foi referido anteriormente, o aluno A já tem algum conhecimento referente à aprendizagem da flauta. Assim, um dos objetivos principais para este ano letivo, foi o de consolidar os conhecimentos básicos já adquiridos, para continuar posteriormente, a desenvolver novos conceitos técnicos e interpretativos do instrumento.

Deste modo, um dos conteúdos bastante abordados ao longo do ano letivo, foi o aspeto ligado a postura corporal, pois o aluno revela uma tendência em posicionar o instrumento muito abaixo da posição mais adequada. Assim, tentei junto do aluno, o alertar para os problemas físicos de uma postura incorreta e como podemos melhorar a nossa postura enquanto executantes.

Uma vez que revela algumas dificuldades no processo de respiração, suporte diafragmático, emissão e ataque do som e na consistência sonora, realizámos um conjunto de exercícios elementares sem o instrumento (exercícios com o corpo) e depois aplicámos essas técnicas com o instrumento (primeiro com a cabeça da flauta e depois com o instrumento completo).

O aluno apesar de ter um bom ângulo de posicionamento dos lábios (embocadura) tem a tendência de rodar a flauta para dentro, fazendo com que o orifício da embocadura permaneça quase fechado, dificultando com isso a passagem do ar para dentro do tubo. Esta ação, faz com que o som fique preso e em esforço. Para colmatar essa dificuldade, realizámos exercícios onde solicitava ao aluno para rodar o instrumento para dentro e para fora, de forma a procurar um melhor ângulo de sopro.

Quanto à respiração, o aluno revelou alguma falta de resistência em prolongar frases mais longas. Dessa forma, trabalhámos com alguma insistência a prolongação de notas longas. Adicionalmente, foi também trabalhado o ataque da nota (*staccato* simples), bem como a alternância entre o *staccato* e o *legato*. Trabalhámos todos estes conteúdos, em atividades como escalas, sequências rítmicas e sequências de articulações.

Uma vez que o aluno conta com três anos de prática instrumental e de iniciação musical, as suas bases de leitura (leitura rítmica e melódica) já se encontravam num nível bastante razoável, além de que o aluno gosta de solfejar o texto musical, antes de tocar. Contudo, revelou dificuldades na reprodução do texto musical com o instrumento, principalmente no início do processo de apreensão das novas atividades, pois tinha dificuldade em coordenar o nível de sensibilidade entre a leitura e a execução. Com o tempo foi assimilando as novas tarefas.

O trabalho realizado na sala de aula incluiu a introdução de tonalidades menores, ritmos pontuados e ritmos mais complexos como a semicolcheia. Incluiu-se também o desenvolvimento do rigor rítmico, coordenação e precisão dos movimentos (trabalho com o metrónomo), fórmula de compasso composto e seus ritmos integrantes, entre outros. Para desenvolver a compreensão rítmica, optou-se por implementar o uso de sílabas rítmicas e palavras com uma divisão silábica idêntica aos ritmos que se pretendeu desenvolver. No que se refere às escalas e reconhecimento das respetivas tonalidades, o aluno ainda não compreende teoricamente a sua estrutura e forma.

A questão do estudo individual e contacto diário com o instrumento, tem sido uma barreira para a sua progressão. Apesar dos pais apreciarem que o aluno frequente o ensino da música, estes, por questões pessoais, não conseguem garantir vigilância e condições que ajude o aluno a praticar o instrumento com regularidade. De modo a inverter esta

situação, tentou-se junto do encarregado de educação que o aluno fosse com mais regularidade ao conservatório para que eu, dentro da minha disponibilidade, o acompanhasse no estudo. Todavia, esta opção não foi aplicável, uma vez que o aluno também frequentava as atividades de enriquecimento curricular na escola do 1º ciclo e o encarregado de educação não disponha de tempo para conseguir levar o aluno ao conservatório. Tentei junto do encarregado de educação que este tomasse consciência de que a falta de contacto regular com o instrumento, era um fator que levava muitas vezes o aluno à desmotivação, uma vez que não se sentia capaz de realizar as tarefas solicitadas ou não se lembrava da matéria dada na aula anterior. Tudo isto, foi para mim um aspeto desafiante, pois tive que arranjar forma de encorajar o aluno a realizar as tarefas pretendidas. Após muito diálogo e incentivo, o aluno acabou por desenvolver de forma autónoma a iniciativa de estudo. Este aspeto, fez com que a sua aprendizagem e o seu desempenho fosse melhorando ao longo do restante ano letivo.

De entre as atividades abordadas na sala de aula, as peças são as atividades que mais gosta de trabalhar, pois acha-as mais engraçadas.

A sua aprendizagem evoluiu mais favoravelmente a partir do momento em que começou a estudar com mais regularidade, pois melhorou a sua resistência física, consistência do ar e a sua confiança. Assim, terminou o ano letivo muito motivado e com muita vontade de prosseguir a sua aprendizagem musical na flauta transversal.

Dito isto, considero que houve um bom aproveitamento das aprendizagens, principalmente a partir de meados do 2º período. O aluno participou em todas as audições de classe e realizou as provas trimestrais sempre com bom aproveitamento.

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo

- Exercícios elementares de sonoridade e respiração;

- Exercícios elementares de mecanismo e coordenação dos dedos;

- Exercícios para a regularidade das articulações;

- Exercícios com diferentes ritmos;

- Escalas maiores e menores até uma alteração
 - Escala de Dó M, Fá M, Sol M e Lá menor natural e harmónica.

- Respetivos arpejos simples;

-
- Estudos
Vester, F. nº1, 2, 3 - Gariboldi
-
- Peças
 - *Dance*, Praetorius;
 - *Farewell*, German;
 - *Stille Nacht*, arr. W.Pacelat
 - *Rustic dance*, Alan Ridout
 - *O Susannah*, arr. W.Pacelat
 - *Morning has broken*, Eleanor Farjeon

3.5.2. Aluno B

É um aluno que desde o ano transato (ano que iniciou a aprendizagem do instrumento) tem vindo a ter um percurso favorável na aprendizagem musical. No início do ano letivo, senti por parte do aluno, uma certa insegurança e sensibilidade em este se adaptar às novas exigências. Contudo, através do incentivo e adequação das tarefas, o aluno foi gradualmente se adaptando ao que lhe era solicitado.

Pelo facto do aluno revelar uma postura incorreta (postura fletida e inclinada para o lado direito) tentou-se junto do mesmo desenvolver a consciência e conhecimento básico do funcionamento natural do corpo (ex: como reage o corpo se andarmos curvados na rua ou ficarmos parados inclinados para um dos lados). Após insistir bastante com o aluno, este melhorou a sua postura corporal.

Quanto as técnicas de controlo da respiração (processo de inspirar e expirar o ar), controlo da quantidade e velocidade do ar, direção do ar e consistência do ar, optou-se por realizar vários exercícios (com e sem o instrumento). Adicionalmente, aplicou-se estratégias como metáforas, recursos matérias (ex: balão, palha para sorver líquidos), verbalizações, ideias (ex: pneu a esvaziar), entre outros.

Foi também trabalhado o ataque da nota (*staccato* simples) com o apoio diafragmático e movimento da língua, bem como a alternância entre o *staccato* e o *legato*. Neste tipo de atividades, trabalhamos alguns exercícios com diferentes ritmos e articulações, e aplicamos também este tipo de trabalho nas escalas. Assim, tentou-se

desenvolver ao máximo a regularidade do ataque da nota, pois o aluno revelou alguma dificuldade em executar este conteúdo de forma perceptível.

Ao longo do 1º período, o aluno revelou algumas dificuldades em realizar o ritmo de tercina e figuras rítmicas que integram o compasso composto. Para isso, trabalhamos vários exercícios, uns com várias sequências rítmicas com o ritmo de tercina e outros com sequências rítmicas com ritmos da fórmula de compasso composto. Tudo isto foi realizado também com diferentes articulações. Além de recorrer aos exercícios, procurei aplicar estudos e peças que fossem acessíveis ao aluno e que tivessem características rítmicas que desse para desenvolver de forma integrada o ritmo de tercina e/ou os ritmos compostos. Recorreu-se também ao uso de sílabas rítmicas, nomeadamente palavras que silabicamente têm a mesma métrica e que se enquadram no ritmo pretendido. Continuou-se ao longo do ano letivo a realizar estes conteúdos para que o aluno não se esquecesse de como são realizados.

Quanto à identificação e reconhecimento do texto musical (leitura rítmica e melódica) a nível geral, já realiza esta tarefa de forma fluida e com algum domínio. A nível da reprodução do texto musical com o instrumento, foi uma tarefa que o aluno foi realizando com alguma segurança.

Por incrível que pareça é um dos poucos alunos que gosta de estudar com o auxílio do metrónomo e na aula pergunta recorrentemente se é para realizar as tarefas com este recurso material. De modo que desenvolva o sentido rítmico de forma natural e não fique “obcecado” com o metrónomo, procurou-se no decorrer das aulas alternar entre trabalhar com o metrónomo e sem o metrónomo. É importante salientar que este hábito fez com que melhorasse aspetos como o sentido do tempo, rigor rítmico, controlo do movimento dos dedos, respiração e a fluidez do discurso musical.

Já domina as dedilhações até si agudo e até à nota dó do registo grave, o que permitiu desenvolver com alguma firmeza a coordenação motora. Porém, revelou algumas dificuldades de coordenação nas passagens das notas mais agudas, por serem aspetos de algum grau de exigência de coordenação para o nível de aprendizagem do aluno. No que se refere às articulações, tem tendência a respirar em todas as notas que articula. Trabalhámos também escalas maiores e menores (harmónica e melódica) até duas alterações, arpejos (com inversões) e escalas cromáticas. As inversões e as escalas

cromáticas foram atividades que necessitaram de alguma atenção, pois o aluno confundia muito os sustentidos e bemóis. No entanto, completou o ano letivo com conhecimento e domínio sobre estas atividades.

Um aspeto bastante positivo refere-se ao facto de já começar a ganhar uma maior consciência de quando realiza bem ou menos bem uma determinada tarefa. Foi também fundamental fazê-lo perceber que o erro é um procedimento natural na aprendizagem e que o mais importante é conseguir identificá-lo e depois corrigi-lo.

No 1º e 2º período o aluno revelou alguma ansiedade e nervosismo nos momentos performativos (provas e audições). Sendo um aluno aplicado, ficava frustrado com esta situação, pois não conseguia corresponder naquele momento às exigências desejadas. Afim de ajudar o aluno, procurei encorajá-lo a enfrentar esse obstáculo através do incentivo mental e realizei várias audições internas e aulas abertas para que o aluno tocasse para os seus colegas de classe e não só. Por conseguinte, já no 3º período o aluno demonstrou bons índices de confiança e segurança pessoal tanto na prova global, como na audição e no concurso interno do CRCB.

Ao longo do 3º período começou também a compreender melhor a noção da pressão do ar que deve ser utilizada para se executar as notas no registo agudo. Pelo facto de ser um processo delicado, o aluno ainda terá um longo caminho a percorrer para controlar e dominar eficazmente este aspeto.

É um aluno que demonstrou ao longo do ano letivo uma grande motivação intrínseca. Gosta muito de aprender este instrumento e de frequentar as aulas de flauta. Mesmo quando existiu dificuldades, o aluno esforçou-se para as conseguir superar, além de que foi bastante recetivo às exigências que lhe foram solicitadas. Adicionalmente às aulas que fizeram parte da unidade curricular, proporcionei várias aulas extras ao aluno, o que permitiu promover mais a dinâmica de trabalho e potenciar ainda mais a aprendizagem do aluno. Devo realçar que a cooperação do encarregado de educação e a mentalidade que este incute no seu educando foram aspetos que contribuíram muito para se conseguir desenvolver favoravelmente as tarefas propostas e obter um bom nível de aproveitamento das aprendizagens.

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo

-
- Exercícios de sonoridade e respiração;

 - Exercícios de mecanismo e coordenação dos dedos;

 - Exercícios para a regularidade das articulações;

 - Exercícios para desenvolver o rigor e execução rítmica;

 - Escalas maiores e menores até duas alterações:
 - Escalas de SibM, RéM, Solm e Sim nas formas harmónica e melódica.
 - Arpejos simples e respetivas inversões;

 - Escalas cromáticas;

 - Estudos:
 - Vester, F. n.º 4, 5, 6, 7, 23, 26 - Kohler
 - Vester, F. n.º 19, 20, 21, 22, 25, 31, 32, 34, 33, 34 - Popp
 - Vester, F. n.º 36, 37 – Soussmann

 - Peças:
 - *The Harvesters* - Couperin
 - *Meunier tu dors* - W.Pacelat
 - *Chant des Ardennes* - Isabelle Ory
 - *Souer Monique* - Couperin
 - *Passepied et Gavotte* - J.S.de Boismortier
 - *AIR* - J. Clinton
 - *Minuetto* - P. Locatelli
 - *Bourée* - G.F.Handel

3.5.3. Aluno C

Uma vez que o aluno ambiciona prosseguir os seus estudos musicais a nível superior, os objetivos a atingir foram ao encontro de uma perspetiva de maior exigência e maior seriedade. Dado ao nível de aprendizagem que o aluno se encontra, tentei desenvolver uma ideia de sonoridade e timbre que vá ao encontro das características pessoais do aluno. Adicionalmente, trabalhamos uma série de exercícios para fortalecer e aperfeiçoar várias técnicas ligadas à execução da flauta, nomeadamente: a técnica de respiração diafragmática - abdominal (controlo da respiração - processo de inspirar e expirar o ar), suporte do músculo diafragmático, som dinâmico, ressonância,

flexibilidade, timbre, homogeneidade do som nos diferentes registos, consistência do ar, dinâmicas, entre outros. Todos estes conteúdos foram abordados em forma de exercícios nas escalas, estudos e nas peças, pois são características que o aluno tem que melhorar.

Posteriormente trabalhámos elementos como a afinação (uso regular do afinador), reconhecimento auditivo de intervalos, vibrato, exploração dos conceitos de sonoridade, respiração, suporte diafragmático, entre outros. Fizemos também um trabalho direcionado para o desenvolvimento sensório-motor/controlo dos movimentos (velocidade e precisão espacial). Para desenvolver este tipo de competências e tentar colmatar algum défice de técnica motora, recorreremos a várias atividades, como: exercícios de mecanismo, escalas maiores e menores, escalas cromáticas, arpejos, inversões, sequências rítmicas e sequências de arpejos.

O aluno revela dificuldade em realizar as tarefas na pulsação pretendida. Assim, realizámos algumas gravações onde o aluno tocava juntamente com o metrónomo e tentava estar sincronizado com o tempo estabelecido no metrónomo. As gravações e apreciação das mesmas, permitiram que este tomasse mais consciência deste problema. A par desse trabalho realizado no âmbito de sala de aula, solicitei ao aluno que se gravasse regularmente e trabalhasse diariamente com o metrónomo.

A escolha das peças a trabalhar ao longo do ano teve como intenção promover e aumentar o seu conhecimento ao nível do repertório para flauta, estimular o interesse flautístico do aluno e desafiar o seu nível de exigência, ritmo de aprendizagem e as suas características enquanto interprete. O aluno não conhecia nenhuma das obras que trabalhou, nem tinha a noção do grau de exigência das mesmas. Só tomou essa consciência durante o processo de aprendizagem e preparação das peças. Assim, tentámos aprofundar os conhecimentos interpretativos e analisar as diferenças entre cada estilo para que o aluno tomasse consciência do estilo e carácter da obra que estava a ser executada.

Uma vez que o aluno pretende prosseguir os seus estudos académicos superiores na área da música, todos os esforços foram colocados nas aulas para tentar ajudá-lo a progredir o mais fluentemente na sua aprendizagem. Após muito diálogo entre mim e o aluno, verificou-se um melhoramento na sua postura e atitude perante o compromisso a que se propôs. O aluno tem vindo a dedicar-se mais ao estudo individual e à preparação das tarefas propostas, contudo, revela uma fraca capacidade de trabalho, no sentido que

demora muito tempo a preparar com segurança as tarefas. Apesar das suas limitações e/ou dificuldades, tentou-se valorizar os resultados obtidos, sendo que é fundamental que procure obter mais conhecimento flautístico (repertório) e musical.

Talvez com a tomada de consciência e amadurecimento mental (maturidade) que se verificou este ano, possamos futuramente, desenvolver e adquirir com mais solidez e aproveitamento o que se pretende a nível dos objetivos e dos conteúdos programáticos.

Repertório trabalhado ao longo do ano letivo

- Exercícios de sonoridade;

- Exercícios de mecanismo e coordenação dos dedos;

- Exercícios para a regularidade e variedade dos vários tipos de articulações;

- Escalas maiores e menores entre todas as tonalidades e em toda a extensão do instrumento;
- Escalas em intervalos de terceiras;
- Arpejos e respetivas inversões;
- Arpejo de 7ª da dominante e respetivas inversões;
- Escalas cromáticas;

- Estudos:
 - Estudos nº2, 3, 4 - *12 études pour la Flûte* - P.Jensen
 - Estudos nº 2, 3, 6 - *24 Studien in allen Dur-und Moll-Tonarten*, J.Andersen, op.21
 - Estudos nº 8, 11, 20 - *Vingt-Quatre Capriche-Études op.26*, Th. Boehm
 - Estudo nº 2 de J. Castèrède - *Les Cahiers de L'École Normale de Musique de Paris, Études pour Flûte, cahier 2*, Autores diversos
 - Estudo nº 3 de A.B.Furstenau - *Les Cahiers de L'École Normale de Musique de Paris, Études pour Flûte, cahier 2*, Autores diversos

- Peças:
 - *Concerto in Sol minore per flauto, op.97* - E. Kohler (I – Allegro giusto)
 - *Andante et Scherzo pour Flûte avec accmpag de Piano* - L. Ganne
 - *Sonate - G Moll, BWV 1020* - J.S.Bach (I – Allegro)
 - *Duèxième Sonate* - Ph. Gaubert (I- Pastorale)
 - *Fantaisie, op.79*, G. Fauré

3.6. Avaliação de desempenho dos alunos

A avaliação dos alunos é feita de acordo com as normas de avaliação definidas pelo CRCB. Para os alunos que frequentam a Iniciação (N1 e N2) a avaliação é feita na forma qualitativa, distribuída de A a F. Sendo que o A corresponde a Excelente e F a Fraco. Para os alunos que frequentam o curso Básico e Secundário a avaliação (parâmetros e provas) é feita de forma quantitativa, ou seja, de 0 - 20 valores. No entanto, no curso básico, a avaliação final é depois convertida na escala de 1 a 5.

A avaliação contínua é determinada seguindo um conjunto de critérios de avaliação específicos da disciplina de instrumento e de um conjunto de parâmetros estabelecidos pelo grupo disciplinar sopros - madeiras do CRCB. Desta forma, a avaliação final do período é determinada ponderando a média da avaliação contínua, que corresponde a 70%, com a média da prova trimestral, que corresponde a 30%. Os alunos que realizam a prova global no 3º período têm uma avaliação de 40% na prova e 60% na avaliação contínua.

No CRCB realizam-se três provas ao longo do ano letivo (uma em cada período).

O programa a apresentar em cada prova consistiu:

Iniciação (N2)

- Uma escala maior e menor até uma alteração e respetivos arpejos;
- Um estudo ou exercícios;
- Uma pequena peça.

Curso Básico (2º grau)

- Uma escala maior e relativas menores (natural, harmónica e melódica) até duas alterações (com articulações).
- Arpejos e respetivas inversões;
- Uma escala cromática;
- Dois estudos de carácter contrastante;
- Uma peça;

- Leitura à 1ª vista (Prova Global).

Curso Secundário (7º grau)

- Uma escala maior, relativas menores, respetivos arpejos e inversões em toda a extensão do instrumento;
- Escala em terceiras;
- Escala cromática;
- Arpejo de 7ª da dominante e respetivas inversões;
- Dois estudos de carácter contrastante;
- Duas peças de carácter contrastante, a solo ou com acompanhamento.
- Leitura à primeira vista apresentado pelo júri no momento da prova.

CrITÉrios de avaliação:

- Domínio Técnico
 - Respiração
 - Postura corporal
 - Facilidade de emissão sonora
 - Qualidade tímbrica e sonora
 - Afinação
 - Sentido rítmico
 - Rigor do texto musical
 - Rigor na articulação
 - Dinâmicas
 - Coordenação psico-motora
 - Agilidade e fluidez dos movimentos
 - Digitação e concretização/realização técnica
- Domínio Performativo
 - Qualidade sonora
 - Afinação
 - Postura

- Articulação
 - Fraseado
 - Dinâmicas
 - Compreensão estilística e formal
 - Coerência do discurso musical
 - Concretização/realização técnica
 - Presença em palco
 - Concentração
 - Capacidade de memória
- Atitudes e Valores
 - Assiduidade
 - Pontualidade
 - Aproveitamento/ Estudo Individual
 - Cumprimento do programa
 - Capacidade de trabalho
 - Hábitos de estudo diário/regular
 - Apresentação regular do material necessário para a realização da aula
 - Interesse, participação e concentração nas aulas
 - Participação em apresentações públicas, tais como audições, concertos e concursos.

O aluno A progrediu bem na sua aprendizagem, sendo que essa progressão foi mais visível a partir de meio do 2º período. Notou-se também um maior nível de maturidade por parte do aluno e considero que este aspeto contribuiu para mudar a sua atitude perante a aprendizagem do instrumento e estudo individual. Terminou o ano letivo motivado e com vontade de continuar a sua aprendizagem na flauta transversal.

O Aluno B obteve um bom nível de aproveitamento das aprendizagens, pois desenvolveu um percurso consistente e progressivo. Apesar das dificuldades existentes, foi sempre muito empenhado e muito preocupado em melhorar o seu desempenho nas aulas. Adquiriu autonomia de estudo e tem um gosto muito grande pela aprendizagem da flauta. Demonstra bastante motivação (intrínseca) para continuar a desenvolver cada vez

mais as suas capacidades e competências. Além de que melhorou muito o seu nível de ansiedade, confiança e segurança pessoal.

O Aluno C revelou algumas dificuldades no desenvolvimento das aprendizagens ao nível das várias competências, como também alguma falta de capacidade de trabalho (preparar com fluidez as tarefas solicitadas). Devido às dificuldades existentes, optou-se por desenvolver a qualidade da execução e compreensão das tarefas em vez da quantidade de programa, dando-se mais atenção ao processo de aprendizagem e tentando criar condições de orientação metodológica para que o aluno atingisse da melhor forma os objetivos propostos.

No 1º e 3º período, verificou-se alguma inconsistência nas aprendizagens, sendo o 2º período, a fase que melhor progrediu nas aprendizagens. Ainda assim, se comparar o nível de aproveitamento do ano transato, com o deste ano, considero que este ano letivo o aluno obteve uma melhoria no seu aproveitamento, revelando uma melhor progressão das aprendizagens. Contudo, uma vez que o seu percurso tem sido pouco consistente tem muito trabalho a realizar.

Em suma, todos os alunos obtiveram uma aprendizagem positiva e conseguiram (cada um com o seu nível e ritmo de aprendizagem) desenvolver as suas competências.

As avaliações periódicas dos alunos inseridos no meu Estágio de Ensino Especializado foram as seguintes:

	1º Período	2º Período	3º Período	Prova Global
Aluno A	B	B	B	—
Aluno B	5	4	5	18 V
Aluno C	13	15	12	—

Tabela I – Avaliação dos alunos

3.7. Participação em atividades exteriores à sala de aula

O meu papel enquanto professora não se confinou somente à tarefa de sala de aula. Adicionalmente, realizou-se um conjunto de atividades exteriores à sala de aula que possibilitaram desenvolver e potenciar as minhas capacidades, conhecimentos e

competências referentes à prática pedagógica. As atividades realizadas ao longo do meu estágio foram as seguintes:

- Planear e preparar as aulas;
- Avaliar e apreciar o trabalho realizado;
- Lecionar aulas de apoio pedagógico e aulas extras para a preparação das provas trimestrais, provas globais e audições de classe;
- Lecionar aulas extras para acompanhar com mais regularidade a aprendizagem dos alunos;
- Realizar encontros da classe de flauta;
- Visualizar e analisar as gravações feitas nas aulas;
- Visualizar e analisar as gravações das audições;
- Preparar os alunos para as audições de classe e concertos inseridos nas atividades do CRCB;
- Acompanhar os alunos nos ensaios com piano;
- Preparar o aluno B para o concurso interno do CRCB;
- Preparar e presidir, como Coordenadora de Departamento de Sopros - Madeiras, as reuniões do grupo disciplinar;
- Organizar a pasta referente ao Departamento de Sopros - Madeiras;
- Participar em reuniões do Conselho Pedagógico;
- Participar em reuniões gerais de professores;
- Participar em reuniões de avaliação;
- Colaborar como júri nas provas trimestrais e provas globais das classes de flauta, oboé, clarinete, saxofone e fagote, provas de acesso ao Ensino Secundário, concurso interno do CRCB e Provas de Seleção ao curso Básico;
- Colaborar em ensaios e concertos inseridos nas atividades do CRCB;
- Atendimento aos encarregados de educação.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

Segundo Freire (1996) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.18). Este autor refere que é através do pensamento crítico a prática de hoje ou de ontem que o professor pode melhorar a prática de amanhã. Quanto mais o professor assumir e se aperceber de como está a decorrer a sua prática ou tiver a noção das razões que o leva a proceder de determinada forma, mais se torna capaz de mudar e de se autopromover. A mudança só é possível, se existir por parte do professor a disponibilidade para mudar (Freire, 1996).

Perraudau (2006) refere que muitas das fontes de dificuldades associadas ao contexto da aprendizagem, consiste na não identificação dos problemas de aprendizagem por parte do professor, de uma iniciativa mal pensada, de um exercício simples, mas desadequado, ou de uma palavra/tarefa mal compreendida pelo aluno.

A análise crítica é então vista como um momento e uma oportunidade para o professor refletir sobre a sua prática docente e a sua postura enquanto professor. Esta introspeção permite ao professor refletir sobre os seus pontos fortes, pontos fracos, desafios e dificuldades que vão surgindo ao longo da sua prática. Segundo Perraudau (2006) a reflexão leva o professor a dizer “compreendo aquilo que fiz”. O resultado da reflexão leva o professor a dizer “sei que posso fazer de maneira diferente”. Estas duas abordagens são dois apoios complementares da tomada de consciência. Contribuem para a passagem do saber em ato para um saber refletido (Perraudau, 2006, p. 244).

Uma vez que um dos meus propósitos é melhorar a minha prática pedagógica, procurei ao longo do meu estágio realizar vários momentos de reflexão. Nesse sentido, uma primeira reflexão recai para atividade docente, uma vez que considero que esta experiência tem sido bastante enriquecedora, pois tem contribuído muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto aos aspetos positivos da minha prática, devo realçar a minha motivação e gosto para lecionar, capacidade de orientar os alunos nas tarefas a realizar e promover uma relação saudável com os alunos. Durante a minha formação académica sempre tive o objetivo de poder um dia lecionar a disciplina de flauta transversal. Nesse sentido, é com grande motivação que encaro esta atividade profissional. Uma das minhas grandes

preocupações ao longo da minha prática pedagógica é o de proporcionar uma orientação estruturada das tarefas que os meus alunos têm que realizar na sua prática diária, além de promover a consciencialização e aquisição de bons hábitos de estudo. No âmbito da prática da sala de aula procuro promover uma boa relação socio - afetiva com todos os meus alunos, pois considero que esta, é uma forma de conseguir captar o interesse do aluno para a disciplina de flauta.

Numa análise aos meus pontos fracos enquanto docente, devo referir o aspeto relacionado com à gestão do tempo das atividades e a demasiada exigência para com os alunos. Quanto ao primeiro aspeto, considero que tenho a tendência em me prolongar nas verbalizações que faço no decorrer da aula. Assim, ponho em causa o tempo útil de aula e tempo que disponho para trabalhar cada atividade. No segundo aspeto mencionado, devo referir que por vezes, posso ser demasiado exigente para com os meus alunos, e esta atitude, pode contribuir para a desmotivação e frustração dos mesmos.

Como já foi referido, no processo de desenvolvimento pedagógico o professor deve adotar uma postura de reflexão. Assim, alguns dos desafios que mais me fazem refletir tem a ver com as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos revelam ao longo do seu processo de aprendizagem, problemas de falta de hábitos de estudo, atitudes negativas perante a aprendizagem musical e a prática do instrumento. Tudo isto, fazem-me refletir sobre como poderei inverter e/ou solucionar tais obstáculos.

Outra problemática que tenho vindo a detetar, incide para a mentalidade de alguns pais em relação ao ensino da música, uma vez que muitos deles consideram a aprendizagem musical como um *hobby*, revelando não terem a noção e/ou desvalorizando a exigência e o rigor necessário para se conseguir executar um instrumento musical com alguma credibilidade. Afim de inverter esta situação, procuro promover junto dos pais (em reuniões e audições de classe) a consciencialização das exigências que a aprendizagem de um instrumento requer.

Considero que as gravações das aulas que fui realizando ao longo do estágio, me ajudaram a ter uma melhor noção da minha atuação pedagógica e do modo de funcionamento da aula. Este processo de visualização, análise e apreciação do meu desempenho pedagógico, permitiu-me constatar com mais exatidão os aspetos a melhorar na minha prática docente.

Considero também que a experiência e os muitos momentos de autorreflexão fizeram com que adquirisse mais tranquilidade, maturidade e confiança necessária para ajudar os alunos nos seus processos de aprendizagem, sendo que, tenho a plena consciência de que existe um longo caminho a percorrer até chegar a excelência.

5. Conclusão

A realização do Estágio do Ensino Especializado e do presente Relatório de Estágio contribuiu para mais uma importante etapa da minha formação profissional. Tentei demonstrar o trabalho realizado com os alunos, atividades e práticas pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo do estágio no presente ano letivo de 2016/2017. Este trabalho foi importante para continuar a desenvolver a minha formação e assim conseguir proporcionar aos meus alunos aprendizagens mais consistentes e enriquecedoras.

Um dos procedimentos fundamentais consistiu na reflexão crítica, não só referente às práticas educativas, mas referentes a todas as competências inerentes ao perfil de desempenho do professor. Tentei de igual forma, sensibilizar os pais para que estes, desempenhem um papel ativo no processo de aprendizagem musical dos seus educandos.

Considero que a colaboração junto do meu professor cooperante foi bastante importante, uma vez que, aconselhou-me várias vezes em todo este processo de aquisição de competências. As aulas que assisti foram também elas bastante enriquecedoras, pois ajudaram-me a ter uma outra visão de como posso proceder em determinadas abordagens.

Devo também salientar a colaboração do orientador de estágio, o professor Nuno Inácio, pela ajuda que disponibilizou ao longo do meu estágio.

Não podia deixar de agradecer a instituição que me acolheu para realizar o meu estágio e onde já trabalho há algum tempo. Dando-me a oportunidade de continuar junto dos meus alunos e da instituição, o meu crescimento e desenvolvimento nesta área de formação.

Apesar de já lecionar há alguns anos, posso referir que o estágio contribuiu bastante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Após este percurso de formação, considero que é fundamental para um professor continuar a investir na sua formação. O professor enquanto pedagogo deve aprofundar os seus conhecimentos, investindo na sua formação, pois as “expetativas em relação ao professor de instrumento são bastante elevadas. É importante que os professores estejam conscientes do papel de destaque que detêm no sentido de conseguirem uma otimização do percurso escolar dos alunos” (Pinto, 2004, p. 37). É igualmente importante que durante

a sua prática pedagógica, o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, ajustando os seus objetivos as capacidades de aprendizagem do aluno (Pinto, 2004). O trabalho de planeamento e preparação das aulas é uma tarefa crucial, uma vez que é fundamental para melhor determinar qual a tarefa mais apropriada e útil para cada aluno, que objetivos e conteúdos recorrer para desenvolver uma determinada competência, que materiais didáticos e prosseguimentos pedagógicos utilizar e os mais adequados às características individuais do aluno. É fundamental proporcionar ao aluno uma boa orientação do trabalho a realizar, e sendo o professor o principal responsável por essa tarefa, deve ser explícito nas indicações e sugestões de trabalho, para que o aluno tire um maior proveito do próprio rumo da aula e consiga desenvolver da melhor forma o seu estudo individual. É crucial existir um *feedback* adequado, construtivo e encorajador para que o aluno adquira mecanismos para continuar a trabalhar com alegria, entusiasmo e interesse, em vez de se concentrar em dilemas de desmotivação.

No final deste estágio pedagógico, faço um balanço muito positivo tendo em conta tudo o que aprendi. Freire (1996) refere que aprender enquanto professor é “construir, reconstruir, constatar para mudar” (p. 28). Este modo de estar perante a aprendizagem só é possível se existir da parte do professor abertura ao risco e à aventura do espírito. O professor deve ser um indivíduo aberto à descoberta, à curiosidade, às suas inibições e às perguntas dos alunos. Um ser crítico e inquiridor, inquieto face à tarefa que tem (Freire, 1996).

Secção II – Investigação

1. Descrição do Projeto de Investigação

A escolha do tema “A importância da prática no processo de aprendizagem do instrumento” surgiu devido à intenção de querer aprofundar um tema pertinente, que servisse de complemento ao meu estágio e que também pudesse ser mais uma oportunidade e uma mais-valia para que eu, enquanto professora, pudesse ir ao encontro de novas perspectivas de ensino/aprendizagem.

Várias questões referentes à prática do instrumento como estratégias, hábitos de estudo e processo de instrução associado à prática individual do aluno têm sido o motivo de vários trabalhos de investigação por parte dos mais diversos pedagogos da área da música (McPherson, 2005).

Um aspeto que me direccionou para a problemática deste estudo foi o facto de ser recorrente ouvir a citação “os alunos não estudam”, além de que eu própria questiono-me, por vezes, sobre esta citação e sobre o facto dos alunos estarem ou não cientes da importância da prática diária do instrumento e do papel/influência que esta, poderá ter no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades/competências necessárias para a execução de um instrumento musical. Perante este cenário, achei que talvez fosse interessante ir à procura de conhecer realmente se será verdadeiro que os alunos não estudam, ou em vez disso, não têm ou não aplicam os métodos de estudo mais adequados.

No ponto referente à revisão de literatura serão apresentadas algumas perspectivas e conceitos da bibliografia consultada que considere mais pertinente, contextualizando essas referências com o meu propósito e objeto de estudo. Na metodologia de investigação serão abordadas questões referentes à investigação como a contextualização do problema (problemática), questão de investigação, objetivos do estudo, métodos e recolha de dados. Na apresentação e análise de resultados serão apresentadas todas as informações relativas à recolha de dados, procurando articular os resultados obtidos com a informação recolhida e patente na revisão de literatura. Na conclusão será apresentada uma reflexão sobre os resultados obtidos e a pertinência deste estudo.

2. Revisão de Literatura

2.1. Conceito e definição de aprendizagem

O termo *aprendizagem* deriva do latim *apprehendere*, que significa adquirir o conhecimento de uma arte ou de um ofício, através do estudo ou experiência (Inácio, 2007). Segundo esta autora, o termo aprendizagem surge descrito recorrentemente como “um processo cognitivo através do qual vamos construindo vários conhecimentos, conceitos e competências, que resultam numa alteração de comportamento, no sentido de responder adequadamente às novas situações que enfrentamos, aos desafios com que nos deparamos e aos quais temos de dar resposta” (pp. 1-2). Contudo, Perraudau (2006) refere que na área da educação a palavra aprendizagem é uma das mais difíceis de definir, pois aprender é muitas vezes confundido com compreender, uma vez que “a aprendizagem engloba na realidade atividades mais complexas do que as ligadas ao aprender: por detrás deste conceito reagrupa-se tudo aquilo que está ligado ao entendimento” (René La Borderie, 1998, 1994, cit. por Perraudau, 2006, p. 15). Segundo Perraudau (2006), a aprendizagem pode então definir-se a partir do comportamento do aluno (ação visível), a partir das estruturas do pensamento (ação não visível) e dos desempenhos observados ou das competências colocadas em marcha para chegar a esses mesmos desempenhos.

2.2. Aprender *versus* compreender

Em meados do século XX, com o nascimento da psicologia cognitiva e com os progressos no conhecimento do desenvolvimento da criança, revolucionaram-se os conceitos de aprendizagem existentes até então (Perraudau, 2006). As tarefas estritamente de aprendizagem foram progressivamente diferenciadas das tarefas de compreensão. No primeiro caso, introduziram-se as situações de aplicação, visando memorizar, consolidar e reinvestir conhecimentos ou competências, enquanto que no segundo caso introduziram-se as situações de pesquisa, nomeadamente tarefas destinadas a fazer refletir, colocar problemas e levar a moldar novos procedimentos (Perraudau, 2006).

Bransford, Brown, & Cocking (1999) referem também que uma das marcas mais importantes da nova ciência da aprendizagem é a ênfase em torno de uma aprendizagem com compreensão. No entanto, estes autores referem que os alunos têm poucas oportunidades de perceberem realmente os tópicos abordados nas aulas, uma vez que são levados a memorizar as matérias, em vez de as compreender. Um exemplo, está no facto de que a maioria dos testes e exames avaliam somente a capacidade de memorização dos alunos. De facto, é importante os alunos possuírem um conhecimento profundo da matéria, pois fomenta o pensamento e resolução de problemas, no entanto, se forem conhecimentos desconectados não irão possibilitar a adaptação destes a novos contextos.

Para Bransford, Brown, & Cocking (1999) os professores devem estar atentos à falta de compreensão, às falsas crenças e às interpretações ingénuas de conceitos que os alunos fazem sobre um determinado conteúdo. Para estes autores, os professores precisam de construir e desenvolver formas de ajudar os alunos a alcançar uma compreensão mais madura sobre o assunto. Além de que se as ideias e crenças iniciais dos alunos forem ignoradas, o entendimento dos alunos sobre as mesmas (ideias e crenças) pode ser muito diferente daquele que o professor pretende.

Para um melhor entendimento Perraudeau (2006) aborda a aprendizagem através de duas entradas, uma mais psicológica onde se insere o compreender e outra mais diretamente educativa o aprender. Deste modo, é possível identificar dois aspetos do termo aprender. O primeiro aspeto aponta para o condicionamento e para os automatismos. Esta, tende a validar a ideia de uma aprendizagem que não requer qualquer tipo de compreensão. Um exemplo deste padrão de aprendizagem, é o caso do bebé que aprende a andar sem compreender as múltiplas relações entre o sistema nervoso e o sistema muscular que permitem o corpo manter-se de pé e avançar (Perraudeau, 2006). Outro exemplo, é o caso de alguns comportamentos que se manifestam no dia a dia dos indivíduos que foram adquiridos sem que fosse necessário recorrer a uma aprendizagem específica, nomeadamente tossir, respirar, sorrir ou chorar (Inácio, 2007). Segundo Inácio (2007), estes comportamentos são definidos como comportamentos inatos. O segundo aspeto aponta para outros comportamentos e aprendizagens que para serem assimilados necessitam de uma série de interações que se estabelece com o meio e vice-versa, como por exemplo falar, escrever ou ler (Inácio, 2007). Perraudeau (2006) refere que este contexto de aprendizagem necessita que o aluno mobilize uma compreensão fina em

diferentes áreas, como linguística, matemática, cognitiva, lógica, social, entre outros. Este tipo de aprendizagem é definido como comportamentos aprendidos (Inácio, 2007).

Portanto, a aprendizagem, segundo Perraudeau (2006) pode caracterizar tudo aquilo que compatibiliza as atividades, tanto as ligadas ao aprender (entrada educativa), como as que estão ligadas ao compreender (entrada psicológica). Sendo que a primeira (entrada educativa) corresponde às atividades designadas para favorecer automatismos, utilizar e aplicar procedimentos simples e memorizar. A segunda (entrada psicológica) corresponde às atividades ligadas à reflexão, raciocínio, intercâmbios verbais, criação, inovação e tomadas de decisões. Deste modo, estas duas entradas de aprendizagem traduzem diferenças de objetivos complementares que se completam de maneira útil para ajudar o professor a compreender o aluno durante o processo de aprendizagem.

2.3. Práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno

Com os progressos existentes na área da psicologia educativa e com a relevância dadas às práticas pedagógicas no contexto educacional, é possível constatar que o papel do professor no ensino/aprendizagem sofreu mudanças consideráveis. Enquanto que durante muito tempo a prática educativa foi centrada na figura do professor, hoje através desses mesmos progressos e definição de práticas pedagógicas mais pró-ativas revela que estamos perante uma educação mais centralizada no aluno. Deste modo, as práticas educativas tradicionais deram lugar a dispositivos mais atentos ao aluno e suscetíveis de o colocar numa situação de maior sucesso, de modo que a dificuldade é atualmente vista como um momento de aprendizagem e não como um ato sancionável (Perraudeau, 2006).

Woolfolk (2010) refere que Piaget (1969) considerava que o principal objetivo da educação deveria consistir em ajudar as crianças a aprenderem como aprender, e que a educação deveria formar e não abastecer a mente dos estudantes. O professor tem o papel de desenvolver o conhecimento em sintonia com o aluno, contudo, é importante compreender que “ao mudar de uma educação centrada no professor para uma educação centrada no aluno, não significa que, de repente, o professor desempenhe um papel menos importante” (Tapscott, 1998, cit. por Inocêncio, 2006, p. 3). Houssaye (2007, pp.72-74) refere que “a situação pedagógica pode ser definida como um triângulo composto de três elementos - o saber, o professor e os alunos”. Assim, o processo de ensino está fundado

sobre a relação privilegiada existente entre o professor e o saber, (...) enquanto que o processo aprender, baseia-se na relação privilegiada entre os alunos e o saber. O professor enquanto agente intermediário entre os alunos e o saber, tem assim, um papel determinante na apropriação e desenvolvimento da aprendizagem.

Lev Vygotsky também atribui um papel fundamental ao professor quando determina a zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky, a aprendizagem da criança é conseguida através da cooperação com os outros e através dos representantes simbólicos da cultura da criança. O resultado das interações sociais entre a criança e outros membros da sua comunidade faz com que a criança adquira as ferramentas do pensamento e da aprendizagem (Smith et al., 2001). Este conceito, segundo Perraudeau (2006), remete para a ideia de que o aluno quando é acompanhado por um par ou por um adulto, pode efetivamente, ser solicitado para além do seu potencial cognitivo. A apropriação de um conhecimento, e consequentemente o desenvolvimento do sujeito, opera-se pela construção com o outro e depois por uma reconstrução a sós. O professor descentra-se do seu polo de ensino e reúne condições para desenvolver melhor o papel de intermediário entre o aluno e o saber, deixando de ser um mero fornecedor de conhecimentos para passar a desempenhar um papel de acompanhador.

Segundo Gordon (2000) o mais importante na aprendizagem musical é a forma como a música é aprendida. Muñoz (2016) refere que em geral, os professores dedicam muito tempo a ensinar como tocar o instrumento, porém, antes de se ensinar como tocar o instrumento, os alunos devem compreender o porquê das coisas (o que vai estudar; porque tem de se esforçar; ou para que serve determinada técnica). Deste modo, é fundamental saber responder as questões dos alunos se procuramos a motivação do aluno para o estudo. Perraudeau (2006) refere que na prática pedagógica, o docente deve incentivar o aluno a pensar e a se questionar sobre todas as informações que recebe, pois é também importante que o aluno adquira uma formação que promova o desenvolvimento das suas próprias opiniões, competências e personalidade.

Harris (2000) considera que o professor tem que adquirir metodologias de ensino mais interessantes e que tornem as aulas mais estruturadas e com um maior grau de aproveitamento. Para este autor, a planificação regular das aulas poderá ajudar a melhorar o trabalho a realizar na sala de aula. Assim, é necessário o professor refletir sobre a quantidade de aulas que passa a trabalhar peças e estudos, e a quantidade de tempo que

gasta a trabalhar aspetos auditivos, leitura, escalas, musicalidade e a desenvolver a criatividade e a imaginação do aluno. Harris (2000) considera que as peças são geralmente a parte da aula que mais cativa os alunos, podendo ser um bom ponto de partida para colocar em prática um plano de aula e determinar o que será trabalhado. A aula, por sua vez, deve ser projetada tendo em conta os seguintes aspetos musicais: carácter da peça, tonalidade, escala, arpejo, padrões melódicos e rítmicos, trabalho auditivo e leitura, pois considera que é através do ensino destes elementos que se desenvolve a técnica, a musicalidade e a autoconfiança do aluno.

Para Harris (2000), o professor deve ter a capacidade de interagir de forma clara e consistente durante o processo de aprendizagem, em vez de se limitar a corrigir erros nas aulas, pois é fundamental que o aluno desenvolva várias capacidades e mecanismos para conseguir, posteriormente, realizar as tarefas por si próprio e dessa forma desenvolver a sua independência musical. Estas interações pró-ativas entre o professor e o aluno são fundamentais para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens musicais. Contudo, é fundamental que o professor adote sempre que necessário um método flexível e com um conteúdo variado, tendo em conta que cada aluno é um ser singular e com diferentes necessidades. Nessa mesma linha de pensamento, Hallam (1998) defende que a aula deve ser estruturada em função do aluno e que o professor deve adaptar-se às necessidades do aluno, de modo a otimizar os seus resultados.

Para uma melhor otimização das aprendizagens, McCarthy (2007) refere que alguns professores de música tendem a utilizar uma ampla variedade de modelos de instrução, sendo que alguns desses modelos incluem a palestra e demonstração, técnicas de questionamento, modelagem e gesticulação, sistemas de *feedback* e imagens verbais. Assim, a existência de uma variedade de abordagens educacionais pode ajudar o professor a abordar diferentes conhecimentos e estilos de aprendizagem. Por exemplo, uma das formas para o professor promover a interação dos alunos com a tarefa é recorrer a técnicas de perguntas e respostas. Porém, as perguntas devem conter uma direção que incentivem o aluno a descobrir, analisar, classificar, personalizar, formular hipóteses, reordenar, sintetizar e avaliar, pois estes passos são processos fundamentais que conduzem o aluno a entender o ato de formar julgamentos estéticos. Um outro aspeto importante que o professor deve ter em atenção, consiste em permitir que exista algum tempo de espera

antes do aluno responder à questão colocada, sendo fundamental evitar questões insignificantes ou pouco claras, pois são inúteis.

Para Ericsson et al. (1993) é fundamental que a tarefa seja abordada tendo em conta o conhecimento pré-existente dos alunos, isto para que a tarefa a aprender, possa ser compreendida corretamente após o período de instrução. Porém, McCarthy (2007) refere que o ato de compreender só é possível quando o ambiente da sala de aula permite que os erros ou respostas incorretas sejam vistas como uma oportunidade de aprendizagem.

A modelagem, gestos, imagens verbais e aprendizagem cooperativa são outras práticas que ajudam o aluno a interagir melhor com a tarefa. McCarthy (2007) refere que a modelagem permite ao aluno “diferenciar entre os efeitos musicais desejados e não desejados”, podendo este ser um começo para uma aprendizagem independente (p. 4). Nesse sentido, os gestos podem muitas vezes substituir as palavras e as imagens verbais podem orientar o pensamento estético dos alunos durante a *performance* e/ou ensaio. Outro aspeto que esta autora refere é que o professor deve ter atenção à verbalização excessiva, sendo que em vez dessa conduta, pode recorrer a movimentos corporais ou contacto visual.

Outro procedimento importante no modelo de aprendizagem é o *feedback* disponibilizado pelo professor ao longo da aula. Para Ericsson et al. (1993) os alunos devem receber um *feedback* informativo de forma a obterem conhecimento imediato do seu desempenho, contudo, é fundamental ter em conta a clareza com que este é feito. Não é possível desenvolver uma aprendizagem eficiente se não existir um *feedback* adequado, tal como a mera repetição não conduz à melhoria da tarefa ou a implementação de estratégias inadequadas conduz à falta de melhoria do desempenho (Ericsson et al., 1993). Assim, para assegurar uma aprendizagem eficaz, os alunos devem receber instruções explícitas sobre o melhor método a implementar e acima de tudo serem supervisionados por um professor para que possam obter um diagnóstico dos erros, *feedback* informativo e informação sobre a ação corretiva. “O instrutor tem que organizar a sequência das tarefas de prática mais apropriadas e monitorizar o melhoramento para decidir quando é que as transições para tarefas mais complexas e desafiadoras são convenientes” (Ericsson et al., 1993, p. 367).

2.3.1. Estratégias que favorecem a prática individual

Vieira e Vieira (2005) referem que na educação, o termo estratégia parece ter vários significados, não existindo uma definição exata para o definir. No entanto, estes, interpretam as estratégias como sendo um conjunto de ações ou pensamentos desenvolvidos pelo professor com o objetivo de “favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p. 16). As estratégias devem ser aplicadas e utilizadas de modo a facilitar a compreensão e execução de um determinado conteúdo. Assim, o professor desenvolve a forma mais adequada e eficaz de transmitir e orientar a informação ao aluno, e o aluno, por sua vez, desenvolve com a colaboração e apoio do professor a forma mais adequada e eficaz de desenvolver a sua aprendizagem musical.

Jorgensen (2004) refere que por questões de clareza, as estratégias de prática podem ser definidas como “pensamentos e comportamentos na qual os músicos rodeiam-se durante a prática, e visam influenciar o seu estado motivacional e afetivo, ou a maneira como estes selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades” (p.85). Assim sendo, o professor e o aluno devem conhecer que comportamentos e pensamentos podem adotar/implementar durante a prática diária de modo a tornar esta mais eficaz.

Hallam descreve prática eficaz como "aquele que alcança o produto final pretendido, num curto espaço de tempo, sem interferir negativamente com as metas de longo prazo" (Hallam et al., 2012, p. 653, Jorgensen, 2004, p.85, Hooper, 2015, p. 4).

McPherson (2005) refere que desde o momento que as crianças entram na escola, tornam-se capazes de monitorizar e controlar a sua própria cognição através do planeamento e execução de estratégias de memória que facilitam a sua própria aprendizagem. A capacidade de escolher e aplicar estratégias adequadas pode ajudar as crianças a aprenderem mais rápido, uma vez que estas são capazes de integrar novos conhecimentos e habilidades de uma forma mais rápida. Contudo, como já referido anteriormente, é fundamental que o professor adote sempre que necessário um método flexível, tendo sempre em conta que cada aluno é um ser singular e com diferentes necessidades (Harris, 2000).

Para Hallam (1997) a prática tem um carácter mais intencional e autodeterminada quando os alunos realizam um conjunto de tarefas, sob uma determinada estratégia. Desta forma, seleccionar e implementar estratégias práticas e apropriadas poderá contribuir para que o executante adquira ferramentas necessárias para obter a tal eficácia do estudo (Hallam 1997, referido por Jorgensen, 2004).

Jorgensen (2004) faz duas abordagens referentes às aprendizagens, cada uma com visões distintas, mas ao mesmo tempo com padrões semelhantes.

A primeira abordagem segue a visão de Galamian (1964). Jorgensen (2004) refere que a prática eficaz, tanto numa única sessão como em períodos mais longos, deve incluir três fases de autoensino:

- 1) Planeamento e preparação da prática;
- 2) Execução da tarefa;
- 3) Observação e avaliação da prática.

A segunda abordagem consiste numa aprendizagem autorregulada². Hooper (2007) refere que os músicos desenvolvem a sua própria prática através de rotinas de prática dirigidas pelos professores³ ou através da aprendizagem autorregulada. Jorgensen (2004) refere também que nesta abordagem, é fundamental conhecer como é que os alunos podem adquirir as ferramentas necessárias para assumir o controlo da sua própria aprendizagem, e desse modo, aprenderem mais eficazmente. Assim sendo, o praticante deve envolver-se em três fases de autorregulação:

- 1) Premeditação/Preparação – consiste nos processos de pensamento e crenças pessoais que precedem os esforços para se envolver numa determinada tarefa;

² Aprendizagem autorregulada: “processos pelos quais os alunos ativam e sustentam pessoalmente cognições, afetos e comportamentos que são sistematicamente orientados para a concretização dos objetivos pessoais” (Zimmerman & Schunk, 2011, cit. por Hooper, 2007, p. 3).

³ Rotina de prática dirigida por professores: “sequência de etapas de prática determinadas pelo professor, a serem seguidas o mais estritamente possível durante a prática individual” (Hooper, 2007, p. 3).

- 2) Performance e controlo volitivo – consiste nos processos que ocorrem durante a aprendizagem que podem afetar a concentração e o desempenho;
- 3) Autorreflexão – consiste na reação do aluno após a *performance* e resposta subsequente à experiência.

De seguida, é apresentada uma tabela que representa as fases do ciclo de aprendizagem autorregulada (Zimmermann & Campilho, 2003; Colwell & Webster, 2011, p. 159).

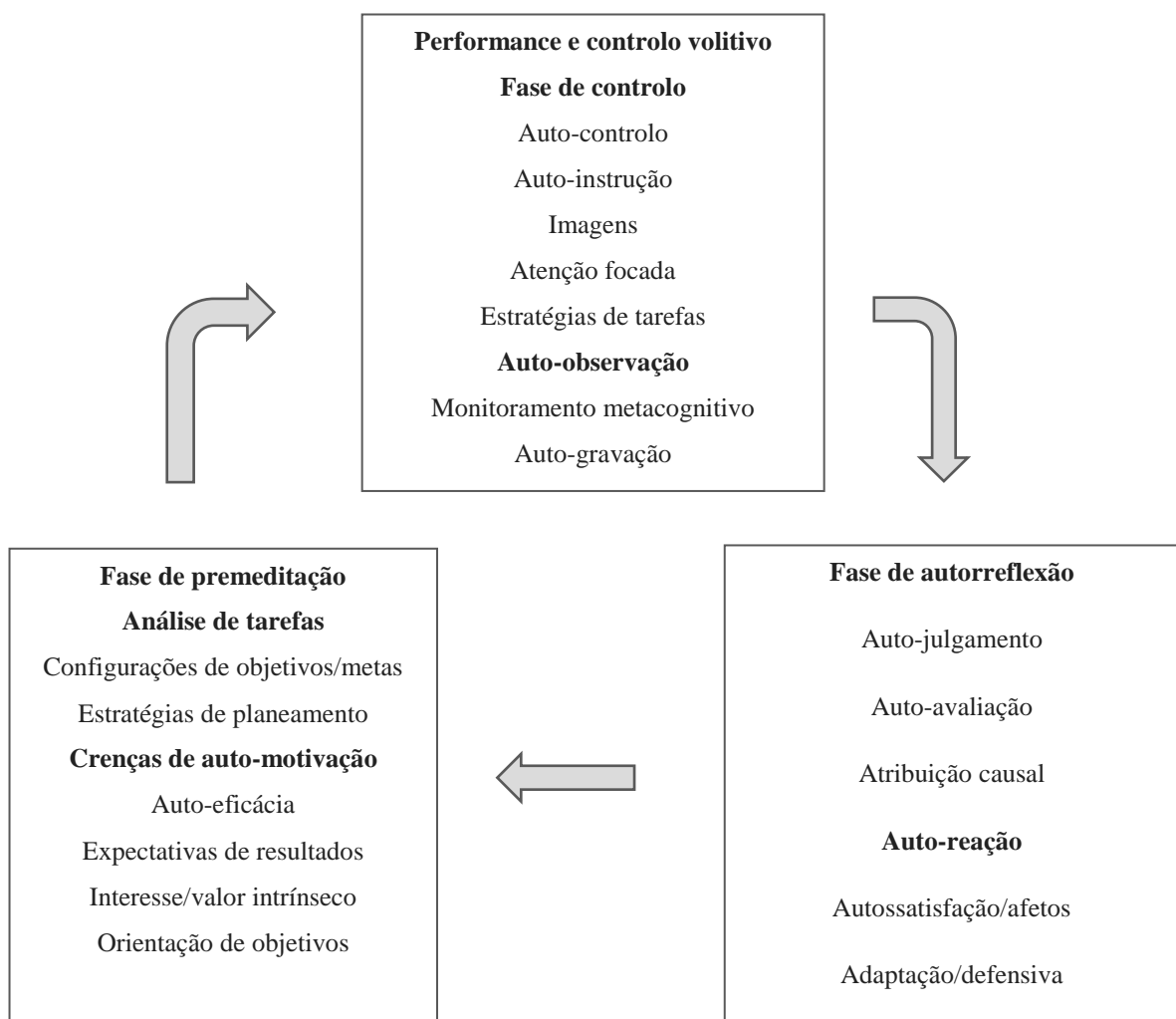


Figura 2. Fases do ciclo de aprendizagem autorregulada (Zimmermann & Campilho, 2003; Colwell & Webster, 2011, p. 159).

Para abordar um conjunto de estratégias para a prática individual baseada no autoensino, Jorgensen (2004) elabora um modelo onde apresenta um conjunto de estratégias inseridas em quatro grupos, na qual o executante poderá explorar.



Figura 3: Modelo de estratégias para a prática individual (Jorgensen, 2004).

Segundo Jorgensen (2004) as abordagens anteriormente visualizadas representam as respetivas fases de prática, sendo estas consideradas fases cíclicas. Contudo, este autor

refere que cada praticante deverá ter um conhecimento profundo do seu plano de estratégias e deverá ser capaz de controlar, regular e explorar esse mesmo plano.

Estratégias de planejamento e preparação:

Neste grupo de estratégias elaborado por Jorgensen, este inclui as estratégias de organização e seleção de atividades; estabelecimento de metas e objetivos; e gestão de tempo. Jorgensen (2004) refere que a qualidade de uma sessão de prática individual é caracterizada e definida pelas atividades específicas à qual o executante se debruça. Segundo este autor as atividades práticas com objetivos de aprendizagem podem ser divididas entre prática exercitada (com o instrumento) e prática não-exercitada (sem o instrumento) e desta forma, o executante pode submeter-se ao trabalho de conhecimento da partitura antes de seguir para a prática de questões técnicas. Contudo, este deve encontrar um equilíbrio entre a prática com o instrumento e a prática sem o instrumento.

Na questão referente aos exercícios de aquecimento, Jorgensen (2004) leva o executante a se questionar sobre determinados exercícios que são realizados, nomeadamente para que servirão ou se serão adequados para a situação específica.

Na preparação de uma determinada peça ou programa é necessário estabelecer objetivos e metas, uma vez que são aspetos importantes para “alcançar aprendizagem e aperfeiçoamento” (Jorgensen (2004), p.89). Segundo Jorgensen (2004) as ideias expressivas de uma peça devem ser consideradas como “parte de um plano de desempenho, que consiste em conceitos musicais mais ou menos conscientes ou mensagens comunicativas a serem desenvolvidas e incorporadas à *performance*” (p. 89). O plano de desempenho pode ser implementado depois de dominar a maioria dos desafios técnicos numa peça (Nielsen, 2001), sendo que a eficácia desta estratégia depende das “preferências específicas individuais para a aprendizagem e características particulares do intérprete, para além da natureza da música” (Jorgensen, 2004, p.89). Deste modo, Jorgensen (2004) sugere que no início de cada sessão de estudo é importante que o executante formule algumas das intenções gerais para a sua sessão de prática, tendo esta de ser feita de forma muito clara e precisa, como por exemplo: o que se pretende desenvolver ou dominar, especificamente. Este autor refere que mesmo considerando que acontecimentos inesperados e momentos frustrantes poderão surgir e que qualquer esforço da planificação tenha que ser alterado, os alunos devem na mesma formular

planos específicos para o seu estudo, pois os indivíduos que planeiam o que fazer, sabem o estão a fazer e o que desejam realizar, podem tornar as suas sessões de prática mais eficazes.

A gestão do tempo é uma componente fundamental para desenvolver uma prática eficaz, e nesse sentido Jorgensen (2002, 2004) refere que é essencial que o executante administre bem o seu tempo de estudo, pois quantidade não quer dizer mais qualidade nem mais realização musical. Uma vez que é esperado do aluno uma prática regular do instrumento, significa que este, tem de controlar a distribuição das horas de estudo. No entanto, este segue o tempo ideal de estudo por dia, que será feito tendo sempre em conta as especificidades do seu instrumento e as suas aspirações/motivações pessoais. Assim, é pretendido que “por meio das estratégias de prática individual apropriadas, o executante melhore a qualidade da prática e por sua vez melhore a qualidade da *performance*” (Jorgensen, 2004, p. 91). Portanto, o foco na qualidade da prática individual através da planificação e de uma preparação adequada, provavelmente irá reduzir a necessidade de recorrer à quantidade de prática, sendo que a quantidade não deve ser a única preocupação do praticante. Para Jorgensen (2004) a prática eficaz não é uma questão de "tempo de ocupação", mas sim de preencher a quantidade ideal de tempo com uma ótima qualidade da prática, o que significa ter que utilizar estratégias cuidadosamente selecionadas.

Estratégias executivas:

Nas estratégias executivas existem um conjunto de estratégias que se inserem neste grupo, nomeadamente as estratégias de ensaio, distribuição da prática ao longo do tempo e preparação para uma execução pública. Um padrão de estratégias de ensaio é o ensaio mental. Este, é um tipo de prática não-exercitada, que é usualmente definida como “um ensaio cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem movimento muscular evidente e muitas vezes apresentado como uma alternativa ou um complemento para a abordagem à execução prática” (Jorgensen, 2004, p. 92). No entanto, não há reprodução sem atividade cognitiva, o que significa que a abordagem a uma sessão de prática é inevitavelmente uma combinação de esforço físico e mental, assim “o propósito principal das estratégias mentais é estabelecer e ativar imagens visuais, auditivas e cinestésicas da música para uso tanto na prática diária como na *performance*” (Jorgensen, 2004, p. 92). No propósito de explorar todas as características possíveis de uma partitura, o intérprete deve desenvolver e ativar as suas capacidades de análise, auditivas, cinestésicas, o seu

conhecimento do estilo e história da música, além das suas capacidades de reflexão e memória, pois “somente o esforço pessoal do indivíduo pode expandir e diferenciar o programa de estratégias mentais” (Jorgensen, 2004, p. 92).

No sentido de contrariar uma má aplicação da prática de uma peça, surge a possibilidade de cada peça de música poder ser dividida em pequenas secções ou através da repartição, desagregação e/ou prática repetitiva das passagens individuais que o intérprete considera como sendo difíceis (Jorgensen, 2004; Sloboda et al,1996).

No tempo disponível de preparação de uma determinada peça, é fundamental que o intérprete considere o estilo e a complexidade da peça, a familiaridade para com a peça, o objetivo da prática e a sua capacidade em avaliar e corrigir o seu próprio desempenho (Jorgensen, 2004). O autor apresenta três estratégias relativas ao ritmo de desempenho:

- 1) No início da aprendizagem, o indivíduo deve executar lentamente a tarefa e posteriormente, aumentar o andamento de forma gradual;
- 2) Alternar (se possível) entre um ritmo lento e um ritmo mais rápido;
- 3) Praticar no tempo pretendido de início ao fim.

Nas estratégias para a distribuição da prática, Jorgensen (2004) recomenda o recurso à prática repartida durante longas sessões de estudo, uma vez que estas provocam fadiga física e/ou mental e perante tais adversidades, não trazem melhorias.

Segundo Jorgensen (2004) o desempenho artístico de um músico é muitas vezes acompanhado por várias preocupações, como lapsos de memória, ansiedade e medo de palco. Deste modo, a preparação para a *performance* em público, parece ser uma questão inevitável a ser considerada. Este autor refere que por vezes estes aspetos não são trabalhados convenientemente durante o estudo, mas que “deveriam beneficiar de uma atenção especial durante a prática” (p. 95). Para Jorgensen (2004) outro aspeto relevante a considerar é o facto de que os alunos parecem estar apenas preocupados com a música em si e esquecem-se, por exemplo, de prepararem adequadamente o seu comportamento em palco. “A compreensão do movimento do corpo durante a *performance*, pode ajudar a harmonizar as mensagens musicais e corporais para o público” (Jorgensen, 2004, p. 95).

Neste contexto, Jorgensen (2004) sugere aos indivíduos que realizem um trabalho no sentido de prepararem o seu comportamento em palco, nomeadamente:

- Observar os próprios movimentos corporais, questionando-se, se estes estão apoiados nas intenções musicais;
- Questionar-se se serão os movimentos ou comportamento mais indicados e adequados;
- Visualizar gravações de performances anteriores e proceder a uma autoavaliação escrita do próprio comportamento.

Estratégias de avaliação:

Em todo o processo de prática individual e desempenho seja em aulas, em provas e/ou audições é recorrente existir momentos em que o executante é submetido a situações de avaliação. Neste processo de aprendizagem é importante que o executante receba um *feedback* informativo, sendo que esta estratégia permite ao aluno conhecer melhor os seus pontos fortes e fracos, conhecer os resultados da sua prática/*performance* e identificar possíveis soluções para a resolução de problemas, uma vez que “praticar exige vigilância constante, atenção a todos os tipos de *feedback*, bem como um programa de conhecimentos e capacidades para resolver problemas” (Jorgensen, 2004, p. 96).

Para Jorgensen (2004) o final de uma sessão de prática é um momento importante, devendo existir uma avaliação do desempenho, pois evita terminar o estudo sem qualquer reflexão sobre o progresso e como continuar a praticar. Nesse sentido, o autor faz uma sugestão favorável no que diz respeito à apreciação do estudo ou desempenho. Este, sugere a realização de um plano de desempenho ou usar uma gravação para orientar a apreciação do desempenho, pois “o músico deve ter a noção do que são erros e a capacidade de reconhecê-los quando estes ocorrem, incluindo erros de afinação, rigor rítmico, dinâmicas, estabilidade do tempo e/ou tonalidade. Alguns desses erros estão estreitamente relacionados com as exigências específicas do instrumento” (Jorgensen, 2004, p. 96). Segundo este autor, os indivíduos deveriam apontar os erros mais pertinentes, mantendo desta forma, um olhar atento sobre eles. Gerhard Mantel (1984), referido por Jorgensen (2004) recomenda que o executante deve direcionar a sua atenção para diferentes aspetos da música estudada de forma sistemática e planeada, pois “ajudará na concentração, na deteção e correção de erros”, que em muitos casos “são cometidos,

mas não são observados porque o artista não tem estudado ou compreendido as características essenciais da partitura” (p. 96). Desta forma, é fundamental que o indivíduo realize “um estudo minucioso da partitura para identificar aspectos importantes da música, e com isso, evitar erros desnecessários” (p. 96).

Segundo Jorgensen (2004) a auto-orientação é uma estratégia importante que permite saber como proceder à realização de uma determinada atividade, sendo que o indivíduo pode realizar comentários sobre o progresso e desta forma ir se lembrando de lapsos de concentração e/ou aspectos motivacionais, como por exemplo: advertência (“é aqui que se encontra a secção mais complexa, então tenho que estudar mais devagar”); comentários (“não tão rápido!”); verbalização de apoio (“um, dois, três; um, dois, três”) e lembrança (“a melodia encontra-se no piano”) (Jorgensen, 2004, p. 97). Segundo Jorgensen (2004) independentemente da abordagem usada pelo executante, o importante é que este adote uma mensagem construtiva e favorável para si próprio (p.97).

Meta-estratégias:

Segundo Barry (1992) as meta-estratégias são estratégias “preocupadas” com a planificação, monitoramento e avaliação das aprendizagens.

Jorgensen (2004) refere que é fundamental existir um plano de estratégias pronto a usar. A partir do estabelecimento de um plano de estratégias, “o praticante vai aprender mais sobre as estratégias que melhor se adequam às suas necessidades” (p. 98). Esse conhecimento sobre as estratégias é referido na psicologia como conhecimento metacognitivo. Um exemplo do fenómeno metacognitivo consiste em “aprender um conteúdo e perceber como aconteceu a compreensão ou aperceber-se do não entendimento deste” (Grandene, 2007, p. 11). “A metacognição refere-se à capacidade dos alunos para gerir, planear e avaliar a sua própria aprendizagem” (Hallam, 1998, p. 65).

Jorgensen (2004) menciona três diferentes áreas do conhecimento metacognitivo, propostas por autores como Borkowski e Turner (1990), que são:

- Conhecimento específico – consiste no conhecimento de estratégias que o indivíduo realmente conhece;

- Conhecimento relacional – consiste no conhecimento de como diferentes estratégias podem contribuir em direção de satisfazerem diferentes tarefas e objetivos;
- Conhecimento geral – consiste na compreensão de quanto esforço é necessário quando empregamos estratégias de prática.

Barry & Hallam (2002) referem que a pesquisa demonstra que a prática é mais eficaz quando os músicos se envolvem em estratégias de metacognição, ou seja, quando estes refletem sobre os seus próprios processos de pensamento, como:

- Aplicar e combinar prática mental com prática física;
- Abordar a prática de forma organizada e orientada para o objetivo;
- Estudar e analisar as partituras;
- Planear sessões de prática relativamente curtas e regulares;
- Fomentar a motivação intrínseca;
- Ouvir exemplos musicais apropriados, incluindo gravações profissionais e/ou demonstrações dos professores.

Segundo estas autoras, os alunos serão beneficiados se compreenderem a relação entre o tempo gasto na prática do instrumento e a realização musical, além da natureza e importância da motivação nesse processo. Contudo, a repetição de estratégias de prática ineficazes pode originar resultados decepcionantes.

Flavell (1987) faz uma distinção entre o conhecimento sobre as variáveis pessoais e o conhecimento da tarefa (Flavell, 1987, referido por Jorgensen, 2004, p. 97):

- Conhecimento sobre as variáveis pessoais – consiste num conhecimento que oferece uma visão sobre os processos individuais de aprendizagem e os pensamentos pessoais do indivíduo sobre esses processos;
- Conhecimento da tarefa – consiste no conhecimento sobre como as tarefas diferem umas das outras, por exemplo a nível da complexidade, e como os objetivos de um indivíduo influenciam a maneira pela qual as tarefas serão tratadas (ex. diferentes estratégias para ler e memorizar uma música).

Jorgensen (2004) salienta que “desenvolver um plano de estratégias e adquirir conhecimento sobre as mesmas, bem como o seu próprio funcionamento cognitivo, é certamente um dos objetivos mais importantes para qualquer praticante, e deve ser implementado pelos professores nas aulas e no tempo de estudo” (p. 89). Portanto, é importante que o executante “observe o seu comportamento de prática e tente registar as estratégias que utiliza” (p. 89).

O controlo e a regulação das estratégias, também estão inseridos no campo da metacognição. Com base no conhecimento que se tem das estratégias e como as classificamos, é possível proceder à verificação, avaliação e previsão das mesmas (Kluwe, 1987, referido por Jorgensen, 2004), como por exemplo:

- Conhecimento e classificação (ex: que estratégias estão a ser aplicadas);
- Verificação e avaliação (ex: como está a decorrer o processo de prática);
- Previsão (ex: que tipo de resultado ocorrerá se...).

Jorgensen (2004) apresenta também alguns exemplos de questões direcionadas aos alunos que poderão ser úteis na regulação do uso de estratégias em situações específicas, como por exemplo:

- Esforço deliberado – Quanto esforço está um indivíduo disposto a investir na resolução de um problema e, conseqüentemente, que estratégias usará?
- Seleção de tarefas – Por onde começar?
- Rapidez – Quantas estratégias está um indivíduo disposto a usar para resolver esse problema?
- Intensidade – Quanto tempo persistirá com uma estratégia, caso esta não dê resultados?

Segundo Jorgensen (2004) é necessário refletir sobre o uso de uma determinada estratégia, pois “desenvolver um conhecimento profundo das estratégias e do uso das mesmas não é necessariamente fácil” (p. 98). O grande desafio para os professores é o de “incluir instruções sobre estratégias de prática individual nas suas aulas, de forma a captar diretamente o interesse do aluno e depois acompanhar as tarefas adequadas de aprendizagem e desempenho” (p. 99).

Para Hallam (1998) os professores podem auxiliar os alunos no desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas, modelando um processo de aprendizagem, que permita a discussão do processo de aprendizagem e uso de estratégias, incentivando, desta forma, o desenvolvimento da capacidade de solucionar e resolver problemas, oferecendo aos seus alunos oportunidades para realizarem uma avaliação aberta da música e da própria performance.

McPherson (2005) refere que as crianças devem ser expostas a uma variedade de tarefas de leitura, tarefas auditivas e/ou de criatividade, isto para ajudá-las e desafiá-las de diferentes maneiras de forma a que possam desenvolver a coordenação dos vários sentidos (audição, visão e tato). Aliás, este autor refere também que existe uma variedade de metodologias de ensino que salientam a necessidade de se proceder do som à escrita e não da escrita ao som, porém, este princípio, não costuma ser incorporado na prática de ensino.

Apesar de ser importante que as crianças desenvolvam uma variedade de estratégias apropriadas para realizarem uma determinada tarefa, estudos revelam que os professores tendem a não enfatizar suficientemente essa prática nos seus ensinamentos, particularmente durante os primeiros anos de escolaridade. Todavia, esta é uma tarefa importante, pois as crianças são "improváveis de gerar estratégias eficazes" (McPherson, 2005, p. 28). Assim, Moely et al., (1992) (referido por McPherson, 2005) concluem que quando os professores despendem algum tempo na instrução de estratégias, as capacidades dos alunos melhoram, especialmente alunos com níveis de aprendizagem baixa ou moderada. Portanto, como estratégia, os professores devem refletir sobre a sua maneira de ensinar, considerando os benefícios que os alunos terão da aprendizagem que irão receber (Muñoz, 2016).

Além de todas as estratégias referidas anteriormente, os professores e alunos podem/devem recorrer a um conjunto de ferramentas/materiais que os possam auxiliar no seu processo de ensino e/ou aprendizagem, nomeadamente: inclusão de músicas que sirvam de referência, lápis de cor, canetas, metrónomo, afinador, um dispositivo de gravação, entre outras (Drayton, 2013).

2.4. Motivação

A motivação do aluno para praticar o seu instrumento diariamente pode ser um desafio constante não só para o aluno como também para o professor. Segundo Hallam (1998) a motivação é crucial para aprender, seja em que área ou domínio. A motivação pode ser definida como tudo aquilo que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma, dando origem a uma propensão ou a um comportamento específico, podendo este impulso ser provocada por um estímulo externo (procedente do ambiente) e/ou gerado internamente nos processos mentais do indivíduo (Chiavenato, 1999, cit. por Tadin, 2005).

Para Bransford, Brown, & Cocking (1999) os seres humanos são motivados a desenvolver competências e habilidades, a resolver problemas e a superar desafios. Nesse sentido, quando o professor conhece o ponto de partida do aluno, é mais fácil utilizar a motivação que o aluno possui e adaptá-la com criatividade à matéria (Muñoz, 2016). Assim, o professor deve estar atento às capacidades de aprendizagem do aluno e ao grau de exigência existente no desafio que coloca ao aluno. Esses desafios devem estar num nível adequado ao aluno, para que este permaneça motivado. Pois, as tarefas que são muito fáceis podem tornar-se chatas para o aluno e as tarefas que são muito difíceis podem causar frustração (Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Muñoz (2016) considera que por vezes, a falta de motivação dos alunos pode estar relacionada com más experiências do passado, ou simplesmente estes, não se sentem suficientemente motivados (motivação intrínseca) para realizarem (naquele momento) o que os professores pretendem. Desta forma, o professor deve ajudar os alunos a descobrirem os seus objetivos e justificar com algum grau de ênfase a importância da matéria ou tarefas que estão a ser ensinadas (para que servem e qual o seu principal objetivo). Cada pessoa constrói a sua própria motivação graças à apropriação de ferramentas (motivação intrínseca) e através da interação com os outros (motivação extrínseca). Contudo, a motivação em si, nem sempre está presente de forma constante, uma vez que sustenta um processo de reconstrução que precisa constantemente de novos estímulos (Muñoz, 2016).

Pinto (2004) refere que existem vários pontos de vistas em relação à motivação, pois alguns autores acreditam que, por exemplo, os concursos/competições influenciam

negativamente a motivação do aluno, devido à ansiedade provocada pela insegurança de estar perante uma situação que o aluno não consegue controlar (Wood, 1989). Por outro lado, outros autores defendem que o autoconceito e a motivação aumentam quando os alunos se preparam para competições, pois ficam mais predispostos às atividades e envolvem-se nelas com mais persistência (Austin, 1988).

Outras especificidades presentes na motivação musical estão relacionadas com as dificuldades que o aluno encontra quando inicia o seu processo de aprendizagem do instrumento. Muñoz (2016) refere que a motivação é fundamental para se manter o ritmo de trabalho e esforço necessário para praticar o instrumento. Por isso, o êxito de uma determinada tarefa dependerá da importância que o aluno atribui a essas tarefas e às expectativas que tem em relação às mesmas. Nesse sentido, o perfil e postura do aluno face ao estudo são um bom ponto de partida para alcançar com êxito a sua aprendizagem musical (Pinto, 2004).

Em contrapartida, Muñoz (2016) refere que em alguns casos, o aluno não se encontra motivado, ora porque não sabe realmente o que quer, ora porque não experienciou em profundidade o que significa realmente aprender. Deste modo, o professor deve considerar se o comportamento do aluno vai ao encontro de quem atua para conseguir os seus objetivos e alcançar as metas pessoais, ou se o comportamento é típico de quem atua só porque os outros querem e/ou acreditam que realizam coisas que só servem para superar obstáculos que o sistema (professor) determinou.

Estimular a motivação para a prática do instrumento e para a aprendizagem musical é uma conduta que deve estar sempre presente em todas as aulas, sendo “fundamental um trabalho conjunto do professor e da família no sentido de proporcionar o ambiente necessário para fazer nascer um aluno *expert*, um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance” (Pinto, 2004, p. 35). A capacidade de aplicar as suas competências e conhecimentos em novas situações, são atributos de um aluno com vontade de aprender, persistente e capaz de todos os esforços (Pinto, 2004). Assim, o aluno em conjunto com o professor de instrumento deve traçar metas que orientem o seu percurso escolar, pois “se um músico tocasse, somente, para passar o tempo, sem pensar em aperfeiçoar a sua técnica, (...) ou se um atleta pensasse, apenas, em participar numa corrida de bairro”, (...)

será que alguma vez chegaria a competições internacionais, ou aos jogos olímpicos? ou o músico iria fazer parte de uma banda de sucesso?” (Carrilho, 2012, p. 16).

Segundo Carrilho (2012) é importante o aluno definir objetivos a curto, médio e longo prazo, estar motivado, ser ambicioso e rigoroso consigo próprio, para que possa posteriormente atingir as metas desejadas. Por isso, é fundamental o professor, os pais e o próprio aluno conhecerem as consequências diretas da motivação (ou da falta dela), para que de alguma forma, estejam atentos e possam ajudar o aluno a se manter motivado e/ou a ganhar motivação (Carrilho, 2012).

A motivação enquanto estratégia de aprendizagem deverá ser desenvolvida de forma a encorajar o aluno a não desistir. O professor deverá encontrar um equilíbrio entre o desafio e a competência, ajustando os seus objetivos consoante as capacidades de aprendizagem do aluno (Pinto, 2004, p. 37).

De seguida, é apresentada uma tabela na qual diferencia o perfil de um aluno motivado e desmotivado:

Um aluno motivado sente	Um aluno desmotivado sente
<ul style="list-style-type: none">▪ Interesse▪ Curiosidade▪ Segurança▪ Ânimo▪ Confiança▪ Entusiasmo	<ul style="list-style-type: none">▪ Desinteresse▪ Apatia▪ Insegurança▪ Desânimo▪ Inércia▪ Desalento

Figura 4: Motivação (Carrilho, 2012)

Indo ao encontro da abordagem do desenvolvimento da experiência de vida defendido por autores como Bloom (1985); Ericsson et al. (1993); Manturszewska (1990) e segundo o que é referido por Sloboda et al. (1996), todos eles destacam a importância de ter que existir uma alta componente de esforço motivacional externa (motivação extrínseca).

Muñoz (2016, p. 27) refere que é fundamental o aluno saber concretamente o que pretende. Logo, deve definir um tempo de concretização, pois “um objetivo sem prazo, não passa de um desejo”. Para esta autora “a viagem de milhares de horas de prática

musical começa com um pequeno passo”. No procedimento desse passo, o aluno deve observar o grau de realização e se questionar: “será que o que estou a fazer leva-me para onde quero ir?”. Se a resposta for negativa, deve tentar perceber o que fazer para recuperar o bom progresso, sendo que nem sempre é fácil saber se o passo que está a ser feito vai ao encontro da meta pretendida.

É fundamental o professor criar um estado positivo para a aprendizagem instrumental, associando a execução do instrumento com sentimentos de prazer. Para Muñoz (2016) a motivação constitui um dos processos mais importantes na aprendizagem do instrumento musical. Assim, no processo de ensino/aprendizagem as atuações do professor para melhorar a motivação dos alunos são fundamentais, sendo importante criar um clima de afetividade, encorajamento e respeito, pois, um aluno motivado irá conseguir melhores rendimentos, na qual poderão se reverter em desempenhos de melhor qualidade.

Harris (2008) refere que mesmo contendo um grau de seriedade e trabalho árduo, as aulas devem ser realizadas de forma positiva, divertida e agradável, pois quando os alunos se divertem a tocar, a sua motivação e nível de confiança crescem e as suas mentes e corpos ficam mais relaxados, e dessa forma, aprenderão mais facilmente. Para este autor, é imperativo para uma aprendizagem eficaz que os alunos mantenham uma atitude positiva face a aprendizagem do instrumento.

2.5. A importância da atenção

O foco na meta e/ou tarefa ajuda a definir caminhos, a fazer escolhas e a concentrar-se no que realmente importa (Manta, 2015). O desenvolvimento desta capacidade poderá ajudar a tirar o maior proveito do estudo e conseqüentemente a não desperdiçar o tempo. Segundo Perraudeau (2006) “a atenção é uma função cognitiva de alto nível”. “É um funcionamento inter⁴ e intrapsíquico⁵ que se desenvolve com a

⁴Interpsíquico – O interpsíquico é um nível funcional, pré-subjetivo onde duas pessoas podem trocar conteúdos e experiências de forma compartilhada, através do uso normal de identificações projetadas comunicativas (Bolognini, 2014).

⁵Intrapsíquico – Tudo o que se origina ou ocorre no interior da mente (Cabral e Nick, 2006, p. 174).

necessidade do meio e a vontade de progresso cognitivo” (Boujon, 2004, cit por Perraudau, 2006, p. 69). Esta, é normalmente identificada por dois tipos de condutas que frequentemente estão presentes tanto no discurso dos pais como dos professores. A primeira conduta corresponde à citação que muitas vezes é dita, “o aluno está na lua”. Nesta, “a dificuldade de contacto direto com o meio ambiente torna difíceis as trocas de aprendizagens”, enquanto que a outra figuração é a da criança dispersa. Aqui, a “instabilidade motora impede uma concentração na tarefa em curso”, ou seja, conduz muitas vezes à situação de quando a criança dá uma resposta desencontrada da pergunta realizada (p. 69).

Sendo a atenção um procedimento que pode conduzir ao sucesso e à boa captação do conhecimento, Perraudau (2006) faz referência a duas formas de atenção elaboradas e de alto nível, que são a atenção partilhada e a atenção dividida.

A atenção partilhada, é a forma de atenção que diz respeito à gestão de “um conjunto de funções todas orientadas para um mesmo fim” (p. 70). No decorrer das aprendizagens, existem certas formas de atenção que representam um nível mais complexo (atenção solicitada), isto é, as que correspondem às tarefas de uma maior complexidade, como ler, escrever ou resolver problemas. Estas tarefas “apelam a muitas funções cognitivas”, como a capacidade de “antecipar, compreender, interferir, utilizar a memória, verificar, controlar” (p. 70). Sendo que todas essas funções cognitivas “articulam-se ao mesmo tempo tanto na simultaneidade como na cronologia”, fazendo com que haja “uma gestão de funções necessárias para que a atenção seja partilhada entre elas” (p. 70).

A atenção dividida ocorre quando o aluno ouve o professor ao mesmo tempo que desenha numa folha, fala com o colega ou olha para o quadro a pensar no último filme que viu, isto é, gere atividades com finalidades distintas. Aqui nesta forma de atenção, os riscos de distração e de dispersão passam a ser reais, onde a atenção balança entre dois fins que pouco ou nada têm em comum.

Na execução prática de duas tarefas diferentes (ex: fazer um cálculo e escrever uma lista de palavras), uma destas tarefas é tratada como prioritária para o sujeito, enquanto que a outra será a tarefa secundária. Caso a tarefa secundária for tratada com mais fadiga, é porque a disponibilidade da atenção se esgotou na tarefa principal. No

entanto, Parraudeau (2006) refere que para se conseguir realizar as duas tarefas com igual qualidade, é conveniente que uma delas seja automatizada, de forma a não consumir energia de atenção que seja necessária para a segunda tarefa. Assim, a capacidade de desenvolver a atenção “constrói-se ao longo dos anos para se estabilizar por volta dos 14 ou 16 anos, consoante o indivíduo” (p. 71).

Dito isto, é sempre questionável como se pode melhorar e otimizar a atenção caso esta seja um problema visível no aluno. Duke, R. A., Cash, C. D., & Allen, S. (2011) referem que um dos desafios óbvios para um aluno que se encontra no início da sua aprendizagem do instrumento é aprender a direcionar os seus limitados recursos de atenção.

Perraudeau (2006) refere que investigações realizadas revelaram que na escola primária, os alunos têm, na sua grande maioria, uma melhor atenção auditiva do que visual, sendo que posteriormente a “atenção visual não deixa de progredir, enquanto a atenção auditiva atinge o seu máximo à volta dos 8 anos” (id, cit, por Perraudeau, 2006, p. 73).

Para Perraudeau (2006) ajudar o aluno a melhorar a sua atenção, não passa tanto pelos dispositivos de consciencialização, mas sim pela implementação de várias atividades ao longo da aula que favoreçam a solicitação da atenção. Dito isto, a alternância entre tarefas permite encontrar uma certa eficácia de atenção, evitando com isso demasiada dispersão por parte do aluno. Para o autor, “a organização do tempo”, “a presença de uma pausa no decorrer de uma sessão”, (...) bem como “curtas interrupções nas atividades empreendidas”, parecem ser procedimentos benéficos para ajudar o aluno na eficiência das condutas de atenção (p.73). Já Duke et al. (2011) referem que mesmo que a aprendizagem de novos movimentos seja semelhante a movimentos já adquiridos, concentrar a atenção nos efeitos que estes produzem talvez possa ser mais vantajoso, ao invés de se concentrar nos movimentos dos membros e dedos.

Segundo Duke et al. (2011) “a aprendizagem de uma determinada estrutura de movimento, especialmente uma que é altamente complexa, como aliás, muitas das habilidades envolvidas no desempenho musical, parece beneficiar de diferentes focos de atenção em diferentes fases de aquisição e refinamento de habilidades” (p. 2). Assim sendo, “os professores podem facilitar a aprendizagem dos alunos ao orientar

devidamente a atenção destes para pontos de foco estrategicamente selecionados” (p. 2). Segundo estes autores, “a execução de novas habilidades motoras envolve inevitavelmente o recrutamento de estruturas de movimentos, que devido terem sido realizadas por muito tempo, já se encontram altamente automatizadas” (p. 2), como por exemplo:

- Aprender a dançar, recruta memórias processuais relacionadas com o equilíbrio em movimentos como andar e correr;
- Aprender a cantar recruta memórias processuais relacionadas com o discurso;
- Aprender a jogar basebol recruta memórias processuais relacionadas com o agarrar, alcance e linha de mira (pontaria).

Duke et al. (2011) referem que “o aumento da atenção no movimento dos membros (ex: focar-se no movimento da perna ao chutar a bola, em vez de se concentrar na trajetória da bola), interfere com os processos de controlo automático normalmente envolvidos durante a execução” (p. 3). Desta forma, “atender aos objetivos do movimento (foco externo) em vez dos movimentos em si (foco interno) resulta numa aquisição de habilidades mais rápida e num desempenho mais preciso” (p. 3). Para estes autores direcionar devidamente o foco de atenção dos alunos, pode melhorar a aquisição e refinamento das capacidades motoras, e evidências indicam que “focar a atenção em formas que exploram os aspetos do controlo motor amplamente praticados, pode otimizar a aquisição e aperfeiçoamento de habilidades” (Duke et al, 2011, p. 9).

Ericsson et al. (1993) referem, por sua vez, que o indivíduo deve estar totalmente atento à sua prática instrumental, fazendo sempre anotações dos aspetos que considera a melhorar (correção de erros), pois “a prática sem tal concentração é prejudicial à melhoria do desempenho” (p. 370). Estes autores referem ainda que Chambliss argumentou que “o segredo para alcançar a excelência é manter sempre uma atenção especial em cada detalhe do desempenho”, devendo cada detalhe ser feito corretamente, uma e outra vez, até que a excelência em cada detalhe se torne num hábito firmemente enraizado (Chambliss, 1988, 1989, Ericsson et al, 1993, p. 371).

2.6. O papel da prática e a sua importância no processo de aprendizagem do instrumento

A prática individual é reconhecida entre os músicos como a atividade musical mais prevalecte (Hooper, 2007). Deste modo, investigadores na área da música centraram as suas pesquisas na aquisição de capacidades de desempenho e domínio de conhecimentos, nomeadamente na relação quantidade e qualidade da prática instrumental, métodos e condutas para atingir a prática eficaz e um alto nível de performance (Hallam, 1998; Hallam, 2012; Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996; McPherson, 2005; Barry, 1992; Ericsson, K.A., Krampe, R.T. and Tesch-Römer, C., 1993; Duke, R. A., Cash, C. D., & Allen, S., 2011, entre outros).

Segundo Jorgensen (2004) a prática individual é uma atividade solitária (para a maior parte dos músicos). O artista permanece sozinho com o seu instrumento e deve contar com as capacidades pessoais para alcançar o progresso durante a sessão de prática.

A prática é então definida como "um desempenho repetido ou exercício sistemático para fins de aprendizagem ou aquisição de proficiência" (Cayne, 1990, cit. por Barry & Hallam, 2002, p. 151). Barry & Hallam (2002) referem que o ato de treinar e praticar são frequentemente usados como sinónimos, no entanto, a palavra prática é o termo tradicionalmente utilizado pelos músicos para descrever o ensaio sistemático. Assim, os músicos praticam a aquisição de mestrias técnicas, aprendem novos repertórios, desenvolvem a interpretação musical, memorizam músicas e preparam-se para as suas performances (Barry & Hallam, 2002).

Segundo Bruser (1997) a palavra prática evoca uma variedade de imagens e sentimentos fortes. Para alguns indivíduos, esta palavra desperta memórias de longas horas, confinadas numa pequena sala com um livro de exercícios e um metrónomo, sentindo aquele momento mais como uma punição do que uma experiência musical. Para outros, praticar é uma fuga a alguns aspetos dolorosos da vida, sendo talvez a única atividade em que se sentem livres para se expressarem. Para esta autora, independentemente da experiência de prática que cada indivíduo tem, praticar é um desafio constante para as capacidades físicas, mentais e emocionais de cada pessoa, pois cada peça apresenta novas dificuldades, além de que, num dia o indivíduo pode sentir-se

confortável com o seu instrumento e no outro, já se sente rígido e descoordenado, ou num minuto uma frase flui, no próximo de repente desaparece.

Autores como Hallam (2012), Miksza (2007) e Sloboda, Davidson, Howe & Moore (1996) referem que a prática é uma atividade crucial para o desenvolvimento de todos os aspetos da experiência, além de ser um ingrediente vital da experiência humana e do desenvolvimento dos músicos. Contudo, Sloboda et al. (1996) referem que “praticar por si só, pode ser insuficiente para produzir os mais altos níveis de domínio numa habilidade, (...), mas a prática sustentada é essencial para estabelecer níveis elevados de competência na maioria, senão em todas as áreas de especialização” (p. 287). Porém, é necessário compreender que para se conseguir alcançar níveis muito elevados de competência, são necessários longos períodos de prática e preparação (Sloboda et al.1996), além de fatores como a motivação, recursos e a atenção, pois também determinam a quantidade e a qualidade da prática (McPherson, 2005).

Desta forma, Ericsson, Krampe & Tesch-Romer (1993) sugeriram que a atividade mais eficaz para a aquisição de conhecimentos é a prática de esforço formal. Esta atividade de esforço, designada por *deliberate practice* (prática deliberada/intencional) é segundo Ericsson et al. (1993) concebida para “otimizar o aperfeiçoamento” e “melhorar a *performance*” (p.363). Estes autores, descrevem-na como sendo “uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho, sendo que tarefas específicas são criadas para superar fragilidades, e o desempenho é cuidadosamente monitorizado para fornecer sugestões de como melhorá-lo ainda mais” (p.368), podendo incluir habilidades técnicas, peças e exercícios que são sistematicamente definidos pelo professor.

Para Ericsson et al. (1993) a prática deliberada é uma atividade que requer esforço (físico e mental) e por isso não é necessariamente uma tarefa agradável, além de que os indivíduos são motivados a praticar porque a prática melhora o desempenho e é realizada sem que gere qualquer recompensa monetária imediata, sendo que, também gera custos associados ao acesso aos professores (instrução e acompanhamento) e a um ambiente ideal de prática. Segundo estes autores a maximização da prática deliberada não é nem curta nem simples, esta estende-se por um período de pelo menos 10 anos, na qual envolve a otimização dentro de várias restrições, uma vez que a prática deliberada requer tempo e energia (...), acesso a professores, material para praticar e instalações próprias para

praticar. Contudo, o compromisso e as obrigações/exigências necessárias, mesmo não sendo características muito motivacionais, são também fundamentais para se alcançar melhorias no desempenho (Ericsson et al, 1993).

Sloboda et al. (1996) afirmam que existe uma forte relação entre a realização musical e a quantidade de prática formal. Porém, a aquisição de rotinas é um aspeto importante. Estes autores, referem que as diferenças existentes na aquisição de hábitos de estudo⁶ advêm do facto dos alunos começarem desde cedo a implementarem esta prática/estratégia e a estarem mais vezes por semana na presença do professor. Segundo Sloboda et al. (1996) “adquirir e manter o hábito de praticar regularmente parece depender de um alto nível de apoio e estímulo por partes dos pais e professores, principalmente nos primeiros anos de aprendizagem” (p. 289), pois a prática não é uma tarefa inerentemente agradável e para se conseguir obter uma aprendizagem otimizada, é fundamental que os professores e pais especifiquem e coordenem as tarefas a estudar. Todavia, Pedrick (1998) refere que sem uma instrução adequada, os alunos inevitavelmente perderão tempo na sua prática diária, continuando a repetir os mesmos erros, e a tocarem peças inteiras ou secções sem parar (Gruson, 1988, referido por Sloboda et al, 1996). Assim, os professores devem incentivar os seus alunos a adquirirem métodos de estudo mais apropriados e facultar uma instrução adequada, pois “a falta de uma instrução adequada pode prejudicar gravemente o progresso dos alunos e levar à frustração e à falta de confiança dos mesmos” (Pedrick, 1998, p. 33). Antes da prática se tornar verdadeiramente eficaz, os alunos necessitam de perceber qual o objetivo desta e para que serve. Neste processo, é importante que os professores e alunos estejam de acordo em relação à quantidade de tempo atribuída para praticar (Pedrick, 1998).

Para Sloboda et al. (1996) o papel da estrutura pedagógica na manutenção de altos níveis de prática e a implementação de uma quantidade de práticas/estratégias adequadas são variáveis fundamentais na determinação da experiência em desempenho musical.

⁶ Hábitos de estudo – “Estratégia de diversificação de apoio ao aluno, a qual visa a aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são suscetíveis de otimizar o rendimento escolar” (Carita, 1997, cit. por Carvalho, 2012, p. 24).

No estudo realizado com músicos violinistas, Ericsson et al. (1993) afirmam que os músicos que apresentam altos níveis de rendimento tendem a concentrar a sua prática para o período da manhã, além de que revelam maior estabilidade nos hábitos de prática diária. Estes autores, referem que a prática deliberada deve ser mantida por um período de tempo limitado, pois para se conseguir maximizar os ganhos resultantes da prática de longo prazo é necessário evitar a exaustão e fadiga (física e mental) e limitar a prática a uma quantidade a partir da qual permita os indivíduos se recuperarem tanto diariamente como semanalmente (Ericsson et al, 1993). Na eventualidade de ocorrer uma adaptação lenta às exigências da prática alargada, os indivíduos são encorajados a adotar um plano semanal e regular, onde estabelecem os períodos de prática com uma duração relativamente fixa (Bloom, 1985b, referido por Ericsson et al, 1993). A partir de um acréscimo do nível de prática, os indivíduos acabam por adaptar o seu corpo e vidas permitindo de forma gradual aumentarem ainda mais o seu nível de prática (Ericsson et al, 1993). A curto prazo, o ideal na prática deliberada será manter o equilíbrio entre esforço e a recuperação. A longo prazo, o ideal será negociar a limitação de esforço, aumentando lentamente e de forma regular a quantidade de prática que permita uma melhor adaptação no que se refere ao aumento das exigências (Ericsson et al, 1993).

De acordo com o enquadramento teórico referido por Ericsson et al. (1993, p. 375), os violinistas classificaram a prática individual como sendo “a atividade mais importante relacionada com a melhoria do desempenho no violino”, sendo esta também considerada pelos mesmos como “particularmente interessante”, visto que o indivíduo pode controlar a duração e distribuição da prática individual durante a semana. No entanto, a natureza esforçada da prática sugere que os indivíduos devem ser capazes de monitorizar e apreciar a duração da prática com cuidado, pois existem muitas outras atividades a que os indivíduos estão sujeitos.

Ericsson et al. (1993) referem que o alto desempenho “é o resultado de um processo prolongado de aquisição de habilidades mediada por grandes quantidades diárias, mas não excessivas, de prática deliberada” (p. 387).

O padrão que consistentemente emerge no contexto do domínio de uma especialização e de acordo com o que é referido por Ericsson et al. (1993), é que os indivíduos que apresentam níveis mais altos de desempenho começaram a praticar em idades mais precoces e continuaram a manter um nível elevado de estudo diário. Nesse

sentido, através da aquisição de hábitos de prática diária e das habilidades/competências que vão sendo adquiridas, os indivíduos tendem a aumentar a quantidade de prática, mesmo sendo em muitos casos, um processo materializado de forma lenta.

Segundo Ericsson et al. (1993, p. 393) “uma vez que os indivíduos iniciaram a prática deliberada, é praticamente impossível distinguir o papel da habilidade natural das características adquiridas e da habilidade no seu nível atual de desempenho”. Assim, “os efeitos da prática prolongada, especialmente em idades jovens, são muito mais abrangentes do que geralmente se acreditava ser possível”. Para Ericsson et al. (1993) “um alto nível de desempenho, seja devido às aptidões/competências adquiridas ou ao talento inato, será sempre a melhor conjectura do desempenho futuro e, portanto, atrairá apoio motivacional e recursos necessários” (p. 393).

Estudos sugerem que a aquisição de conhecimentos dos alunos é feita em três fases (fase inicial, média e/ou final) (Ackerman, 1988, referido por Ericsson et al, 1993). Na fase inicial da performance, a ligação entre o desempenho e as capacidades cognitivas é maior, enquanto que numa fase mais avançada este, está mais correlacionada com as capacidades de percepção motora (Ericsson et al, 1993). Portanto, nas várias horas de prática as diferenças cognitivas são essencialmente eliminadas, dando lugar a diferenças mais básicas das componentes associados à percepção e à produção motora”, isto porque “o sistema perceptivo e motor mostram grande capacidade de adaptação em resposta a uma prática alargada” (Ericsson et al, 1993, p. 397).

Para Ericsson et al. (1993) as grandes diferenças individuais existentes (estendido aos níveis de desempenho de elite/algum especializado) são oriundas da quantidade e organização de conhecimentos que foram adquiridos. Após a prática prolongada, o tempo de reação ao processo de resposta a uma tarefa simples depende da velocidade das componentes neuronais e motoras. Portanto, “o desempenho nas fases iniciais da prática é determinado por características bastante diferentes das que determinam o desempenho durante as fases seguintes” (Ericsson et al, 1993, p. 397). Para Ericsson et al. (1993) o que distingue os artistas intérpretes ou executantes na sua generalidade é o conhecimento “mais e melhor organizado que se teve de adquirir” (...) sendo que “as diferenças entre artistas experientes e adultos “normais” refletem um longo período de esforço deliberado para melhorar o desempenho num domínio específico” (p. 397).

Segundo Clarke (1999) “a performance ao mais alto nível, representa uma realização perfeita, sendo o resultado de um grande investimento de tempo e esforço” (p.62). Os músicos altamente qualificados exercem muito mais esforço e concentração durante a sua prática do que os músicos menos qualificados, e são mais propensos a imaginar, monitorizar e controlar a sua prática, concentrando a sua atenção no que estão a estudar e como podem melhorar o seu desempenho (Ericsson, 1997, referido por McPherson, 2005).

Para Jorgensen (2004, p. 99) “a prática deve ser praticada!”. O executante deve observar as suas sessões de prática de forma regular e focar-se em observar uma ou duas características específicas de cada vez, além de que deve tentar registar o tempo gasto em cada tarefa durante a sessão de estudo, nomeadamente que tipos de erros faz e como inclui a repetição do repertório, entre outros. Um aspeto importante que este autor regista é que a prática “tem que ser levada a sério, já que um músico profissional está dependente de um nível de estudo profissional” (p. 99).

Contudo, Harris (2000) refere que “para muitos músicos jovens, a prática é encarada como trabalho árduo, monótono e geralmente feito por obrigação” (p. 93). Perante esta situação é crucial que o professor promova mecanismos/estratégias que possibilitem o aluno desenvolver da melhor forma o seu estudo durante o processo de aprendizagem do instrumento e que sensibilize o aluno para que este veja a prática como uma tarefa gratificante e essencial para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Assim, Harris (2008) refere que os professores precisam de estimular os seus alunos a estudar, porque é divertido.

McPherson (2005) refere que Mainwaring (1941) defendeu uma visão mais ampla de musicalidade, que inclui não só a capacidade de realizar a partir da notação (escrita), como também ser capaz de tocar de ouvido e a partir da improvisação. McPherson (1993), (1995a), McPherson et al. (1997), referido por McPherson (2005) definiu cinco aspetos de desempenho musical consideradas relevantes para a compreensão das capacidades das crianças:

- Executar a peça aprendida: usar uma notação para fornecer uma reprodução fiel de uma música pré-existente que tenha sido estudada várias vezes.

- Leitura: reproduzir com precisão a música a partir de uma notação que não tenha sido vista ou ouvida anteriormente.
- Reproduzir a partir da memória: proporcionar uma reprodução fiel de uma música pré-existente que foi aprendida a partir da notação, mas realizada sem a notação.
- Reproduzir a partir do ouvido: reproduzir uma música pré-existente aprendida auditivamente sem o auxílio da notação.
- Improvisar: criar música de forma auditiva sem o auxílio da notação.

Desta forma, para que as crianças se tornem músicos competentes, precisam de ser capazes de desenvolver a sua capacidade de pensar no som ao ponto de conseguirem representar auditivamente e nas suas mentes o que vêem, ouvem ou desejam criar no seu instrumento (McPherson, 2005). Para este autor, uma maneira de testar se as crianças estão a desenvolver essas capacidades é examinar o quão bem conseguem realizar os cinco aspetos acima detalhados, de modo que as diferentes dimensões das suas capacidades para coordenar a visão e a audição com o tato (execução), possam ser examinadas.

Para Pedrick (1998) uma sessão de prática eficaz pode ser considerada como tendo cinco componentes ou estágios:

- 1) Configuração – Neste passo é fundamental remover-se todas as possíveis distrações (telemóveis, televisões, ou outros materiais que possam interferir na concentração/foco de trabalho). O quarto ou sala de estudo deve ser um lugar calmo e livre de interrupções. Os alunos devem preparar todos os materiais necessários antes de iniciarem o estudo (deve incluir um suporte para as partituras (estante), metrónomo, afinador, dispositivo de gravação, lápis, partituras ou livros). Os alunos devem também verificar se está tudo em ordem para iniciar a sua sessão de estudo, incluindo se o instrumento está devidamente preparado.
- 2) Preparação – Após todos os elementos anteriores estarem devidamente organizados, os alunos preparam a sua prática tanto a nível físico como mental. Para se prepararem mentalmente, os alunos concentram-se, focam a sua mente na sessão de prática e deixam para trás o mau dia que tiveram ou as frustrações pessoais. Devem também definir o objetivo da sessão (ex. o que têm para fazer na

respetiva semana). Para se prepararem fisicamente, os alunos devem relaxar os músculos e se libertarem de tensões físicas no pescoço, ombros, costas e membros. Este trabalho é fundamental para promover a postura correta e uma boa técnica, podendo dessa forma evitar problemas de saúde, repetidas lesões ou tendinites.

- 3) Aquecimento – Neste passo, é fundamental saber que exercícios ou escalas são apropriadas para realizar este tipo de atividade (aquecimento), além de saber o que se pretende com os exercícios. Os alunos devem realizar esses exercícios de forma deliberada e bem calculada, dando especial atenção a qualidade técnica e postura.
- 4) Manutenção – É neste passo que ocorre a maioria das negligências. Portanto, é essencial que os alunos providenciem e consigam gerir o tempo destinado a rever as matérias/tarefas que os seus professores solicitaram. Os alunos devem avaliar a sua capacidade de resistência em relação à exigência da peça e observar as secções que precisam de ser isoladas e refinadas, pois por norma, estes tendem a trabalhar para manter a técnica, não devendo ser este, somente o foco exclusivo da sua atenção. Devem também trabalhar elementos como a leitura, ritmos, análise, timbre, dinâmicas, entre outros. Os erros devem ser isolados e abordados imediatamente, entre outras considerações.
- 5) Avanço – Após todo o trabalho desenvolvido nos passos anteriores, os alunos estão prontos para trabalhar novos conteúdos.

Assim, Pedrick (1998) refere que quando os alunos seguem de forma rotineira esta sequência de trabalho, a sua prática e sessões de estudo tendem a se tornar mais eficientes, produtivas e favoráveis a uma *performance* mais bem-sucedida.

Ericsson et al. (1993) consideram o desempenho de elite como o produto de uma década (ou mais) de esforços máximos para melhorar o desempenho num domínio através de uma distribuição otimizada da prática deliberada. Esta visão, segundo estes autores, fornece “abordagens únicas sobre o potencial e os limites para modificar o corpo e a mente humana”, sendo que, “muitas características anatómicas, tradicionalmente consideradas fixas, podem adaptar-se e mudar em resposta a uma prática intensa e

sustentada durante anos” (p. 400). Ericsson et al. (1993) referem que estudos com artistas contemporâneos de elite relatam que estes, conseguiram superar uma série de constrangimentos adquirindo um conjunto de condutas, como o acesso precoce aos professores, mantendo altos níveis de prática deliberada, evitar lesões ao longo da sua formação e tendo apoio parental/ambiental adequado (p. 400). “O compromisso com a prática deliberada distingue o artista especialista da grande maioria das crianças e adultos (...)”. Segundo estes autores, “os especialistas agendam cuidadosamente a prática deliberada e limitam a sua duração para evitar o esgotamento e desgaste”, porém, ao “observar-se artistas experientes não apenas como especialistas específicos de um domínio, mas como especialistas em manter níveis elevados de prática e melhoramento da performance é provável que descubramos informações valiosas sobre as condições ideais de aprendizagem e educação” (Ericsson et al., 1993, p. 400).

Carrilho (2012) refere que aprender a estudar é, sem dúvida, uma condição indispensável para o sucesso escolar. Esta autora considera que o estudo é um veículo prioritário na aquisição de conhecimentos e que ao fazê-lo de forma desorganizada, sem objetivos, planificação, metodologia e técnicas adequadas, raramente produzirá bons resultados. Também Monteiro (2009) refere que o aluno aprende a aprender quando desenvolve um conjunto de métodos e técnicas que ajudam a organizar o trabalho e as atividades de aprendizagem.

3. Metodologia de Investigação

3.1. Contextualização do problema

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013) a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que o investigador decide adotar para tratar o problema formulado pela questão de investigação (Será a prática importante para o processo de aprendizagem do instrumento?).

Com a entrada em vigor da Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho na qual criou os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano, é possível verificar que desde então, houve um aumento exponencial de escolas do ensino especializado da música. A referida portaria permitiu também que os alunos que pretendam iniciar os seus estudos musicais possam frequentar o ensino especializado da música de forma totalmente gratuita. Com esta democratização do ensino da música é possível verificar que, por vezes, paira a sensação de que os alunos e respetivos encarregados de educação não dão a devida importância à aprendizagem musical e à prática diária do instrumento. Assim, os alunos tendem a revelar poucos hábitos de estudo e os seus encarregados de educação não incutem a devida responsabilidade ao seu educando para a prática diária do instrumento, dando uma maior ênfase às disciplinas do ensino regular.

Para além dos alunos revelarem uma tendência em não se prepararem devidamente para as aulas de instrumento, geralmente demonstram uma falta de organização na aplicação dos métodos de estudo mais adequados. Esta problemática pode fazer com que a progressão do aluno não seja tão rápida e/ou eficaz, podendo refletir-se na qualidade da aprendizagem e do desempenho.

3.2. Questão de investigação

Para Quivy e Campenhoudt (2013) o primeiro problema que se coloca ao investigador é o de saber como começar bem o seu trabalho, pois existem uma série de receios e inseguranças próprias de quem realiza a sua primeira investigação. Quivy e Campenhoudt (2013) referem que uma investigação é um caminho para se obter um melhor conhecimento, e desta forma, deve ser encarada com todas as hesitações, desvios

e incertezas que esse processo implica. Assim, é fundamental estabelecer um fio condutor e nesse sentido, “uma boa pergunta de partida abordará o estudo do que existe ou existiu, e não o daquilo que ainda não existe” (p. 42). A pergunta de partida “não visa prever o futuro, mas captar um campo de constrangimentos e de possibilidades, bem como desafios que esse campo define” (p. 42).

A questão de investigação à qual se pretende responder nesta investigação é a seguinte: Será a prática importante para o processo de aprendizagem do instrumento?

Nesse sentido e através da exploração desta temática, surgiram muitas outras questões, como:

- Será que os alunos estão cientes da importância da prática diária do instrumento e do papel/influência que esta poderá ter no processo de aprendizagem e na melhoria do desempenho?
- Qual a importância que os alunos atribuem à prática do instrumento?
- Como encaram a prática do instrumento?
- Dispõem de tempo para praticar o seu instrumento?
- Será que planificam e gerem o tempo de estudo?
- Entre outros.

3.3. Objetivos da investigação

Kemp (1995) refere que independentemente da metodologia adotada, a investigação deverá conter clareza dos objetivos e deverá ser consistente no que diz respeito à recolha de dados, ao método de análise dos dados e o estilo de apresentação dos dados.

Nesse sentido, foram definidos para este projeto de investigação os seguintes objetivos:

- Melhorar a prática docente;
- Compreender e obter um melhor conhecimento referente a esta temática;
- Estimular e consciencializar os alunos para a importância da prática diária e aquisição de bons hábitos de estudo relativos à prática do instrumento;

- Identificar estratégias para melhorar e otimizar a aprendizagem do instrumento e a prática individual;
- Aferir qual a importância que os alunos atribuem à prática do instrumento;
- Analisar hábitos de estudo relativos à prática do instrumento;
- Analisar o tempo que os alunos dispõem para praticar o instrumento;
- Entre outros.

3.4. Métodos de recolha de dados

O método de recolha de dados (opção metodológica) utilizado na presente investigação foi o inquérito por questionário, e foi aplicado a alunos do Ensino Especializado da Música. “O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções (...), às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (...)” (Quivy e Campenhoudt, 2013, p. 188). No entanto, existem uma série de limitações próprias da utilização deste método de recolha de dados, nomeadamente o carácter pouco fundamentado das respostas que não permitem a análise mais sólida de certos processos; individualização dos entrevistados; o carácter frágil relativo à credibilidade do dispositivo, entre outros (Quivy e Campenhoudt, 2013). Todavia, tentou-se estabelecer honestidade e consciência profissional, grande rigor na escolha da amostra e realizar uma formulação clara e evidente das perguntas para que fossem de fácil compreensão.

Segundo Bell (2010) “o objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 2010, p. 26). Nesse sentido, pretendeu-se através deste método de recolha de dados, conhecer e identificar determinadas características como os hábitos de estudo, comportamentos, opiniões, valores e o modo de estar dos alunos perante a prática do instrumento.

Depois da aplicação dos referidos questionários, realizou-se uma análise de dados de natureza quantitativa e qualitativa.

4. Apresentação e Análise de Resultados

4.1. Questionário aos alunos

O questionário referido neste ponto foi aplicado a alunos que frequentam o ensino especializado da música. Foram distribuídos (por várias escolas) 130 exemplares em formato papel (ver exemplar no anexo 1 - parte II) tendo obtido uma amostra de 112 respostas válidas.

O inquérito está dividido em duas partes, sendo a primeira dedicada à identificação dos inquiridos e a segunda relacionada com questões sobre hábitos de estudo relativos à prática do instrumento. De referir também que foi empregue uma pergunta aberta de carácter facultativa. Nessa questão, solicitamos os inquiridos a exprimirem a sua opinião em relação ao que acham que poderiam melhorar nos seus hábitos de estudo diário.

Na formulação e preparação deste método de recolha de dados foi tido em consideração a confidencialidade/anonimato na gestão dos dados dos inquiridos, onde também foi descrito a que se destinava.

4.1.1. Caracterização da amostra

1. Idade:

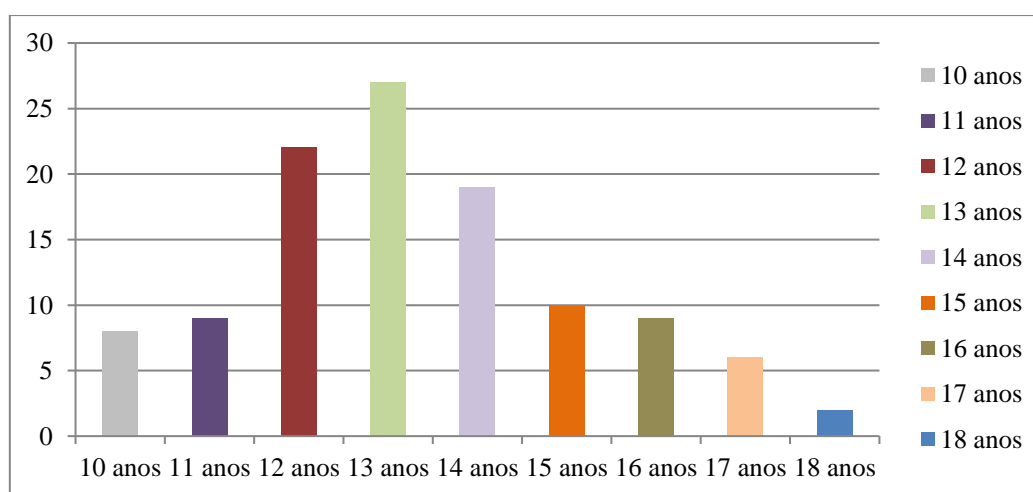


Gráfico nº 1 – Idades dos inqueridos

Neste primeiro gráfico podemos observar que os indivíduos inqueridos têm idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos.

2. Género:

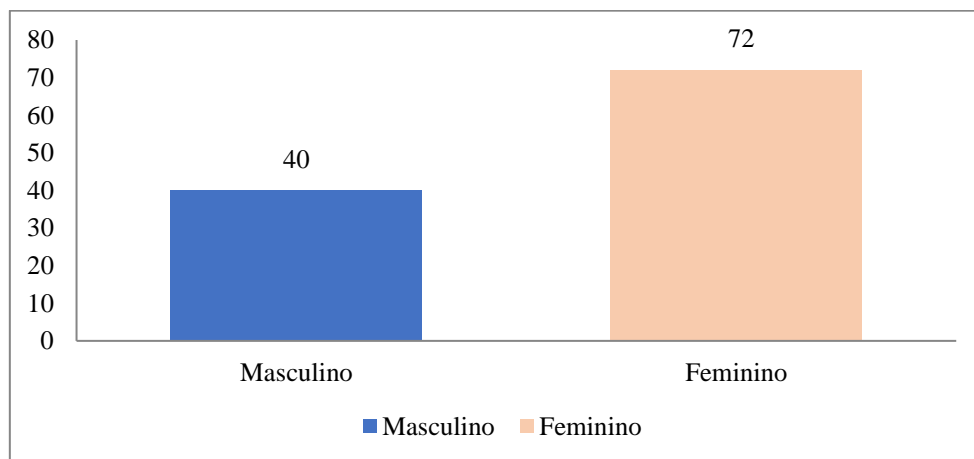


Gráfico nº 2 – Género

No gráfico número dois, observamos que estão representados alunos de ambos os géneros, sendo que quarenta dos participantes são do género masculino e setenta e dois do género feminino.

3. Instrumento:

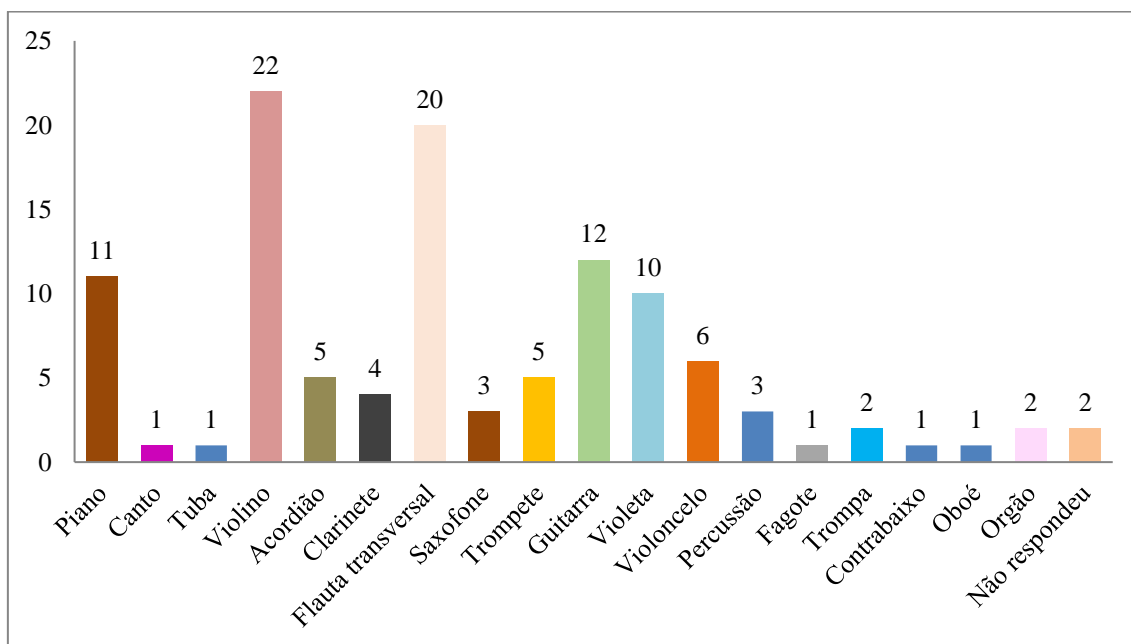


Gráfico nº 3 – Instrumento

Neste gráfico podemos verificar que os alunos inqueridos representam diferentes classes de instrumentos.

4. Grau do conservatório:

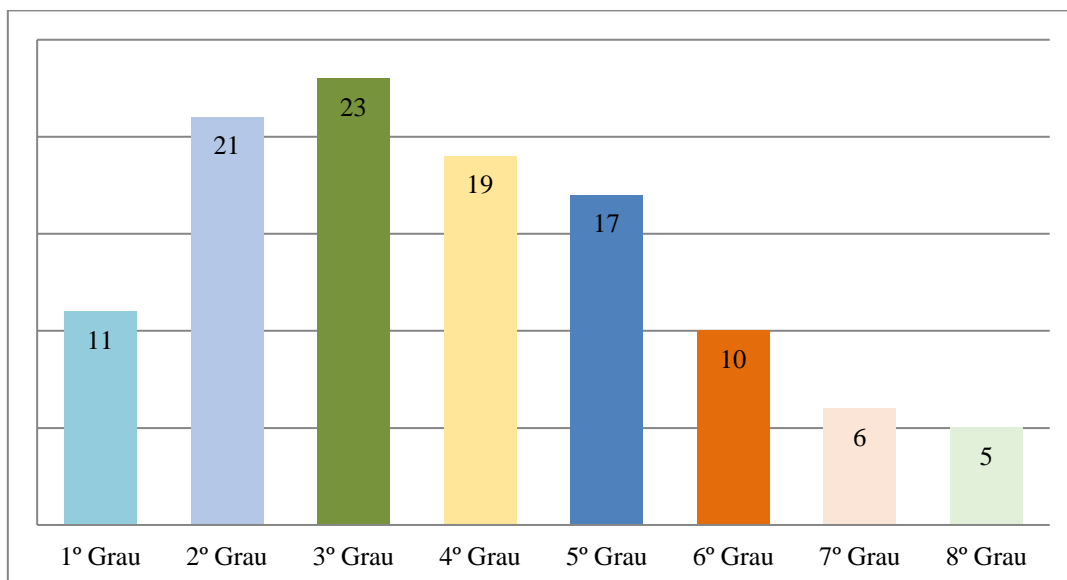


Gráfico nº 4 – Grau do conservatório

Neste quarto gráfico observamos que estão representados alunos de diferentes níveis do ensino da música, desde o curso básico ao secundário, sendo que onze dos inqueridos frequentam o 1º grau, vinte e um frequentam o 2º grau, vinte e três frequentam o 3º grau, dezanove frequentam o 4º grau, dezassete frequentam o 5º grau, dez frequentam o 6º grau, seis frequentam o 7º grau e cinco frequentam o 8º grau.

4.1.2. Questões gerais

1. Normalmente, estudas instrumento por:

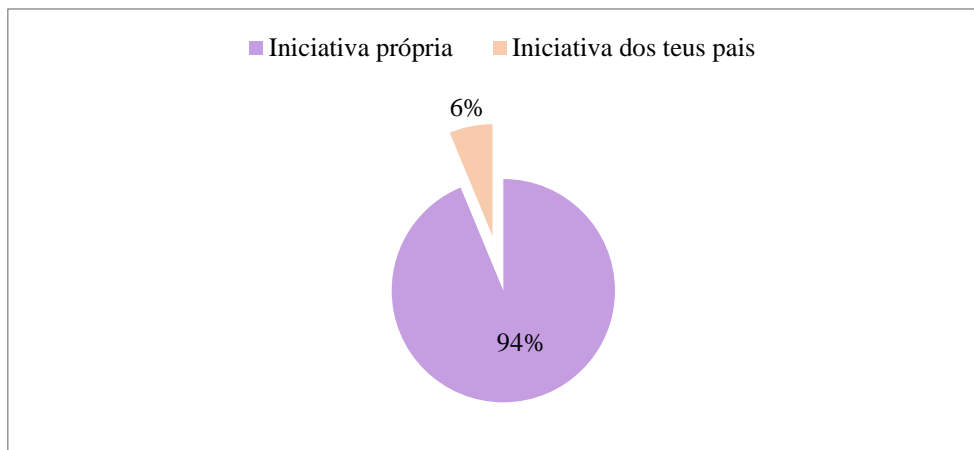


Gráfico n° 5 – Iniciativa de estudo

Na resposta a esta questão, podemos observar que a maioria dos inquiridos (94%) respondeu que são os próprios que tomam a iniciativa de estudar o seu instrumento e 6% dos inquiridos responderam que são os pais que tomam essa iniciativa (alunos que estudam por iniciativa dos pais).

2. Costumas ter tempo para praticar o teu instrumento?

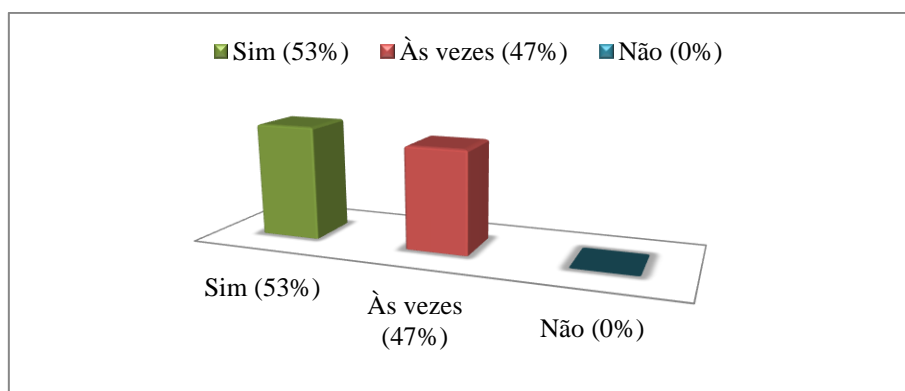


Gráfico n° 6 – Tempo para praticar o instrumento

Neste gráfico observamos que 53% dos alunos responderam que têm tempo para estudar o seu instrumento, 47% dos alunos responderam às vezes e nenhum respondeu que não tem tempo para praticar o instrumento.

3. Quantos dias por semana costumam praticar o teu instrumento?

1 dia	2 dias	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	+ 6 dias
8	11	21	27	20	7	18

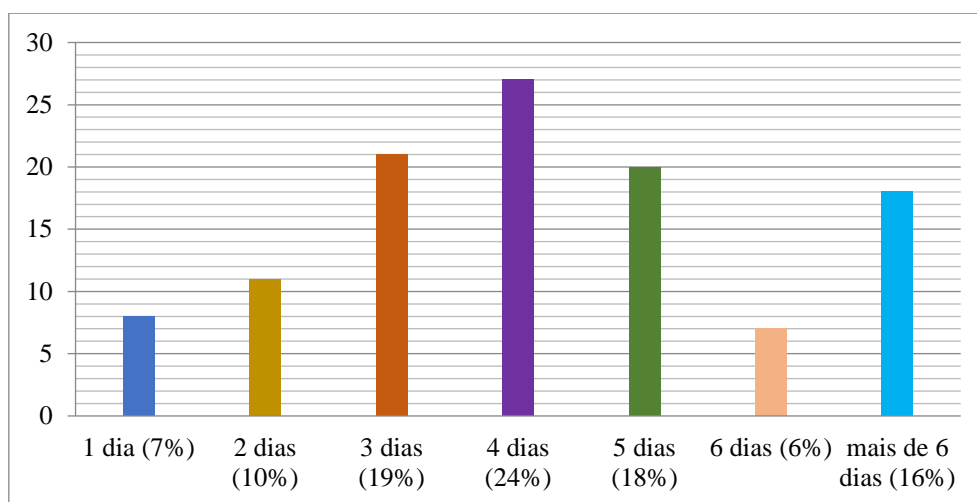


Gráfico nº 7 – Dias de prática do instrumento

Na análise a este gráfico observamos que 7% dos alunos inqueridos responderam que estudam apenas um dia por semana, 10% responderam que a sua média de prática semanal é de dois dias, 19% responderam que estudam 3 dias por semana, 24% responderam que costumam estudar 4 dias por semana, 18% responderam que costumam estudar 5 dias por semana, 6% responderam que estudam 6 dias por semana e 16% responderam que costumam estudar mais de seis dias por semana.

4. Quantas horas por dia costumam praticar instrumento?

- 30 min.	30/45 min.	1 h	+ 1h	- 2h	+ 2h
10	45	31	11	6	9

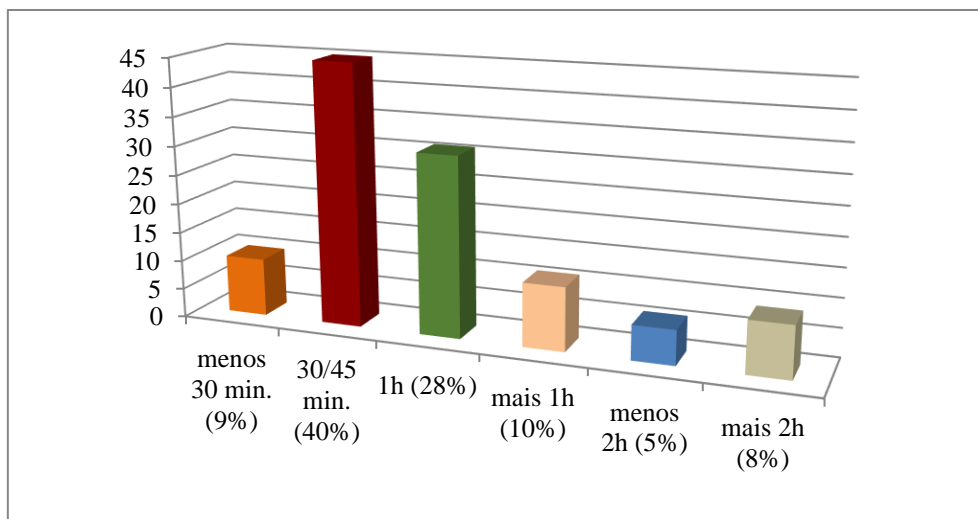


Gráfico n° 8 – Tempo de estudo (por dia)

Podemos constatar neste gráfico que 9% dos alunos dizem que costumam praticar menos de 30 minutos por dia, 40% referem que praticam entre 30 a 45 minutos por dia, 28% dizem que costumam praticar 1 hora por dia, 10% referem que praticam mais de 1 hora por dia, 5% dizem praticar menos de 2 horas e 9% referem que costumam praticar mais de 2 horas por dia.

5. Qual destas tarefas costumam praticar com mais frequência?

Exercícios	Escalas	Estudos	Peças	Outras (músicas de gosto pessoal)
4	7	36	52	13

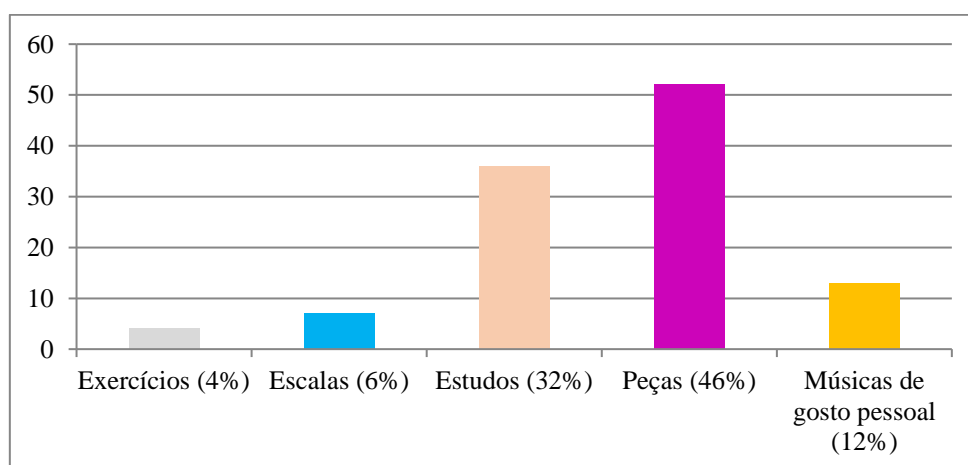


Gráfico n° 9 – Tarefas que pratica com mais frequência

Neste gráfico podemos constatar que 4% dos alunos responderam que estudam com mais frequência os exercícios técnicos, 6% responderam que as escalas são as tarefas que estudam com mais frequência, 32% responderam que costumam praticar com mais frequência os estudos, 46% responderam que praticam com mais frequência as peças, e 12% responderam que praticam mais as músicas de gosto pessoal (não fazem parte do programa de instrumento).

6. Preferência pelo repertório:

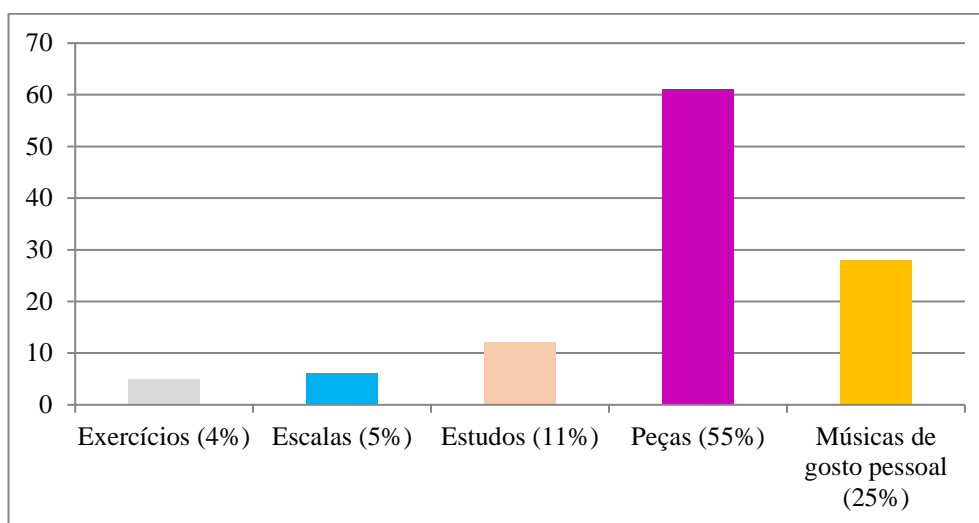


Gráfico nº 10 – Preferência pelo repertório

Numa análise a este gráfico podemos constatar que mais de metade dos alunos inqueridos responderam que têm uma maior preferência pela prática das peças, sendo que os exercícios técnicos e escalas foram o repertório com menor preferência.

7. Qual a importância que atribuis à prática no processo de aprendizagem do teu instrumento?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
0	0	43	69

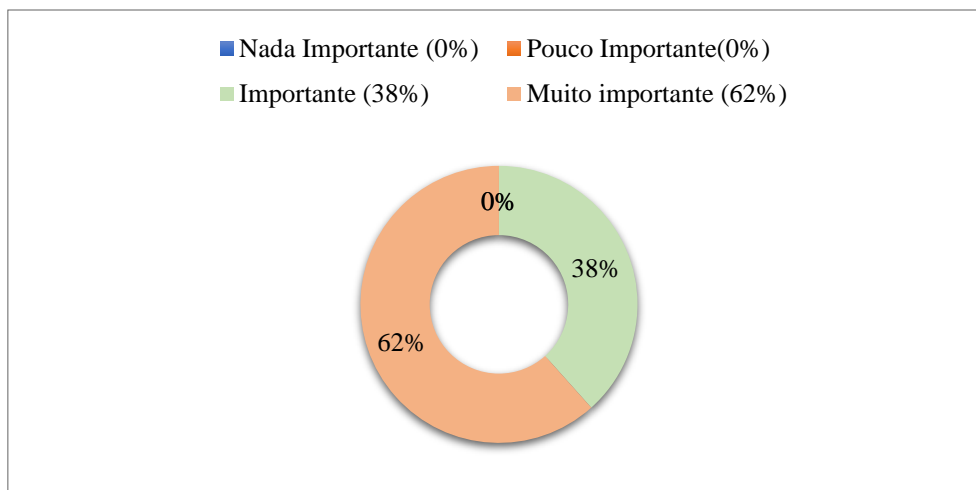


Gráfico nº 12 – Importância que os alunos atribuem à prática do instrumento

Ao analisarmos este gráfico podemos contar que 62% dos alunos inqueridos consideram que a prática é muito importante para o processo de aprendizagem do instrumento, 38% dos alunos responderam que a prática é importante, enquanto que nenhum aluno respondeu às outras hipóteses.

8. Estudar permite desenvolver melhor a aprendizagem do instrumento e melhorar o desempenho.

Discordo totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente
0	0	2	36	74

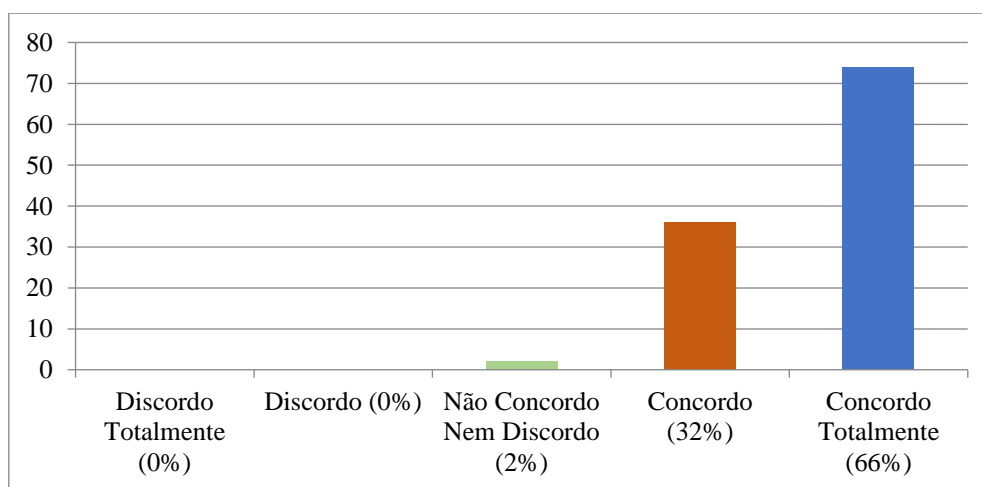


Gráfico nº 13 – Melhorar o desempenho

Relativamente à afirmação verificamos que setenta e quatro de entre os cento e doze dos inqueridos (66%) concordam totalmente que estudar permite desenvolver melhor a aprendizagem do instrumento e melhorar o desempenho, trinta e seis dos inqueridos (32%) responderam que concordam com a afirmação, enquanto que apenas 2% respondeu que não concordo/nem discordo e nenhum inquerido respondeu que discordo ou discordo totalmente.

9. Encaras a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável?

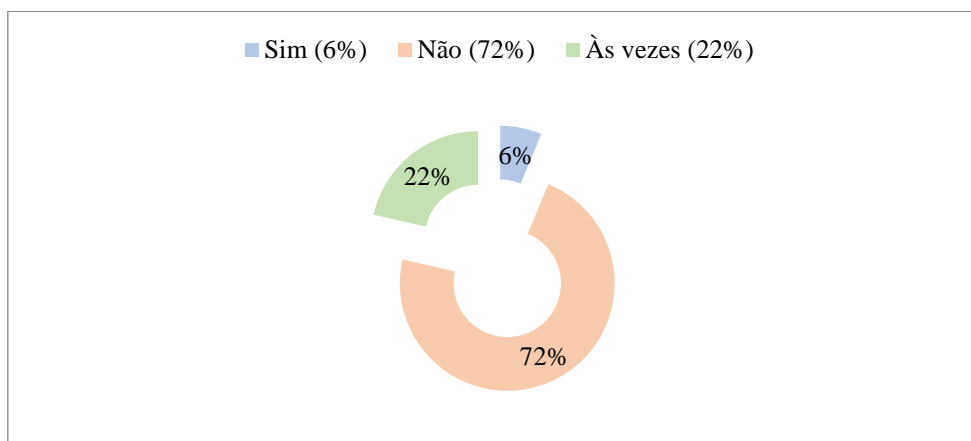


Gráfico nº 14 – Como os alunos encaram a prática do instrumento

Na análise a esta questão constatamos que 72% dos alunos inqueridos respondeu que não encara a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável, 22% responderam às vezes, e 6% responderam que sim (que encaram a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável).

10. Costumas elaborar um horário semanal para a prática do instrumento?

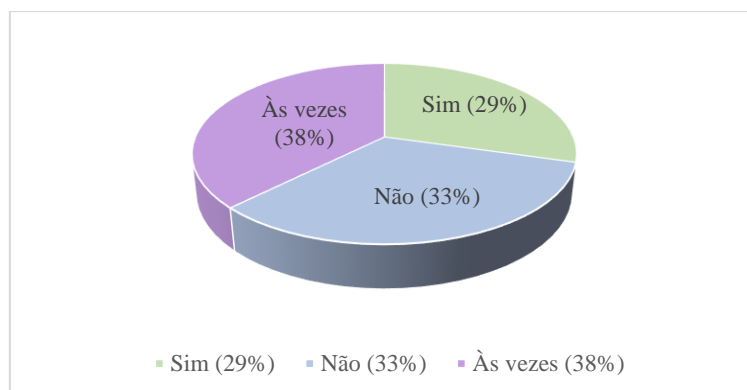


Gráfico n° 15 – Horário Semanal

Podemos constatar que 29% dos alunos responderam firmemente que costumam elaborar um horário semanal para a prática do instrumento, 33% respondeu que não costuma elaborar um horário semanal para a prática do instrumento e 38% responderam que às vezes o fazem.

11. Costumas gerir o teu tempo diário de prática individual?

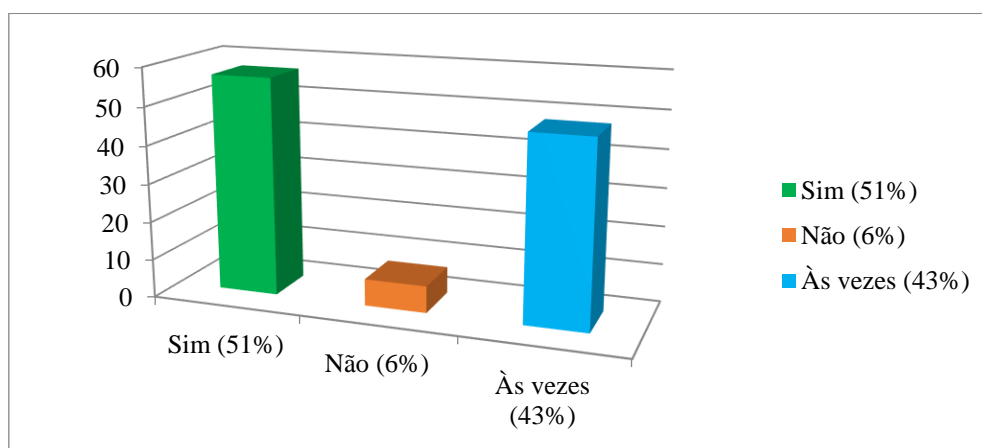


Gráfico n° 16 – Gestão do tempo

Neste gráfico podemos constatar que 51% dos alunos inqueridos responderam que costumam gerir o seu tempo diário de prática individual, 6% responderam que não costumam gerir o tempo de estudo e 43% responderam que o fazem às vezes.

12. Tens o hábito de planificar o teu estudo individual?

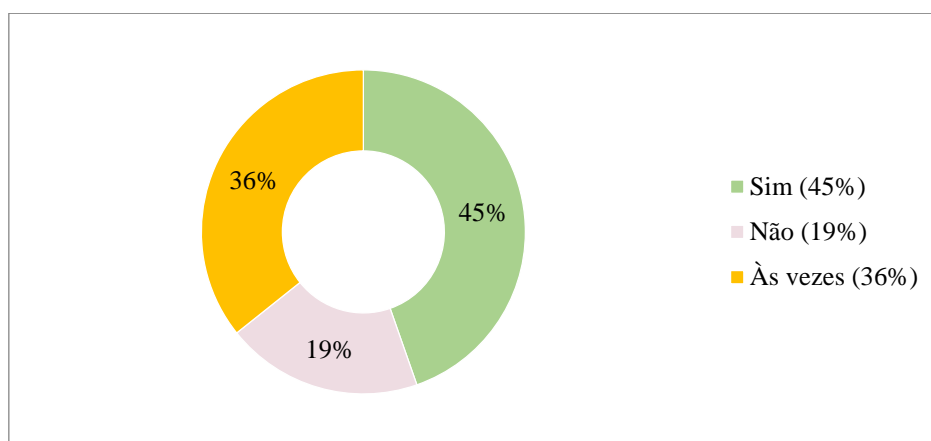


Gráfico n.º 17 – Planificação de estudo

Podemos constatar que 45% dos alunos inqueridos responderam que têm o hábito de planificar o seu estudo individual, 19% responderam que não e 36% responderam que às vezes.

13. Costumas seguir no teu estudo diário as sugestões/orientações de estudo dadas pelo professor nas aulas de instrumento?

Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
0	4	51	57

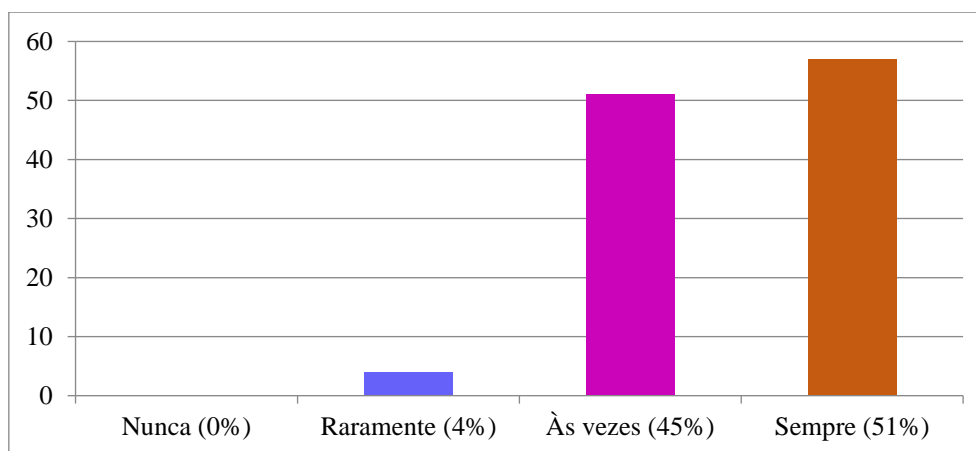


Gráfico n.º 18 – Seguir as sugestões/orientações do professor

Relativamente a este gráfico podemos constatar que 51% dos alunos inqueridos responderam que seguem sempre as sugestões e orientações de estudo dadas pelo professor nas aulas de instrumento, 45% responderam que às vezes e 4% responderam que raramente seguem as sugestões/orientações de estudo dadas pelo professor. Nenhum aluno respondeu nunca.

14. Por norma, fazes apontamentos da matéria/t.p.c.'s que tens para estudar e do que tens que aperfeiçoar?

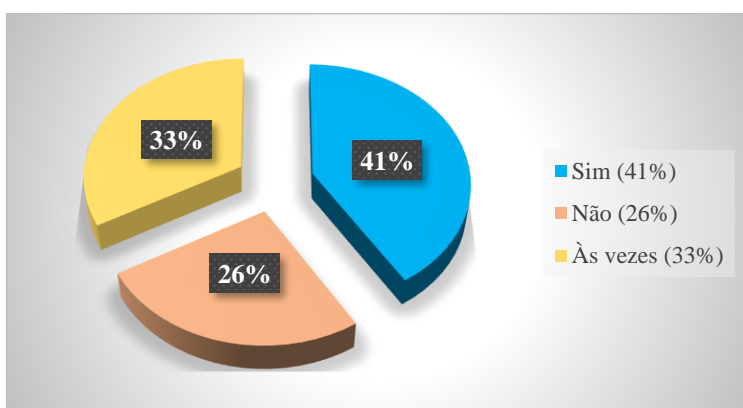


Gráfico nº 19 – Apontamentos da matéria/t.p.c.'s

Podemos constatar que 41% dos alunos responderam firmemente que fazem apontamentos da matéria/t.p.c.'s que têm para estudar, 26% dos alunos responderam que não, e 33% dos alunos responderam que às vezes.

15. Normalmente sentes-te mais motivado para estudar quando tens:

Aulas	Provas	Audições	Todas
10	66	30	6

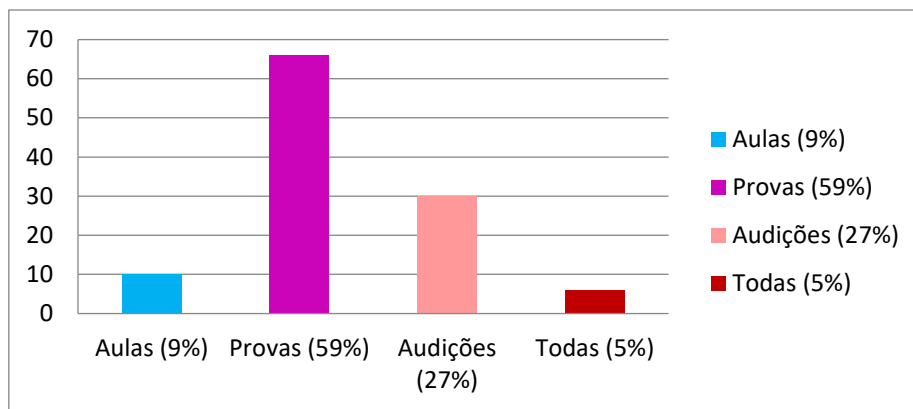


Gráfico n° 20 – Motivação para estudar

No gráfico apresentado podemos verificar que 59% dos alunos inqueridos responderam que se sentem mais motivados para estudar quando têm provas, 27% responderam que se sentem mais motivados para as audições, 9% responderam que se sentem mais motivados para as aulas e 5% responderam que se sentem motivado para todas as atividades.

16. Como classificas o teu nível de concentração durante a sessão de prática individual?

Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
1	20	66	25

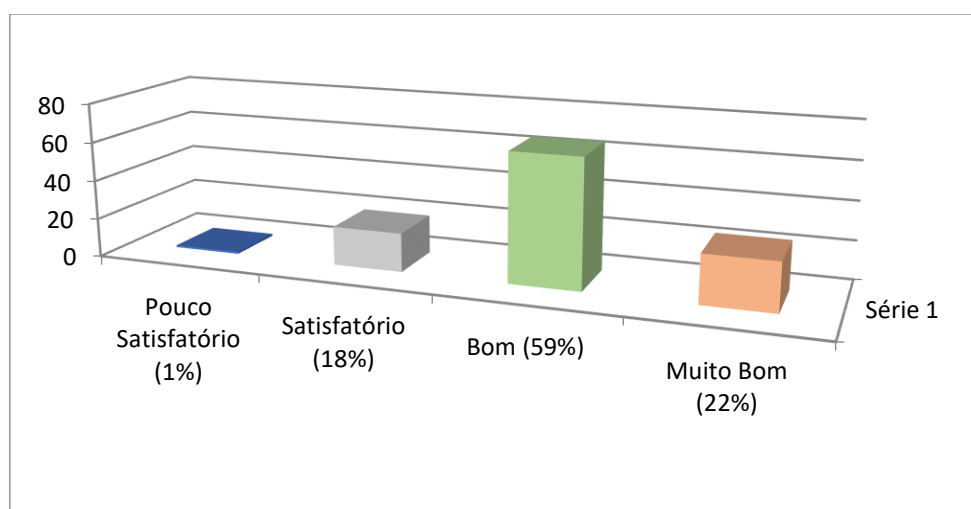


Gráfico n° 21 – Classificação do nível de concentração

Neste gráfico podemos constatar que 59% dos alunos responderam que consideram que têm um bom nível de concentração, 22% responderam que consideram que têm um nível muito bom de concentração, 18% responderam que têm um nível de concentração satisfatório e 1% respondeu que têm um nível de concentração pouco satisfatório.

17. Questão aberta

Na última questão do questionário foi apresentada uma questão aberta de carácter facultativa. Nessa questão, solicitamos os inquiridos a darem a sua opinião em relação ao que poderiam fazer para melhorar os seus hábitos de estudo diário. As suas opiniões, foram um complemento aos dados recolhidos.

No anexo 2 (parte II) apresentamos todas as respostas recolhidas (cento e quatro respostas).

5. Conclusão

Os vários autores mencionados na revisão de literatura deste trabalho referem que a prática é um ingrediente vital para o desenvolvimento dos músicos. Através dos dados recolhidos na presente investigação, constatamos que os alunos inqueridos atribuem grande importância à prática do instrumento, não havendo nenhum inquerido que tenha atribuído pouca ou nenhuma importância. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Ericsson et al. (1993), na qual os violinistas classificam a prática individual como sendo “a atividade mais importante relacionada com a melhoria do desempenho” (p. 375). Nesse sentido, também constatamos que a maioria dos alunos inqueridos (setenta e quatro de entre os cento e doze dos inqueridos) (66%), concordam totalmente que estudar, permite desenvolver melhor a aprendizagem do instrumento e melhorar o desempenho, não havendo nenhuma resposta registada em discordo ou discordo totalmente.

Através dos dados recolhidos, podemos constatar que quase metade dos inqueridos respondeu que as peças são as tarefas que costumam praticar com mais frequência, sendo que mais de metade dos inqueridos (55%), classificaram as peças como

sendo o repertório de maior preferência. Este resultado vai ao encontro do enquadramento referido por Harris (2000), pois segundo este autor, as peças são geralmente a parte da aula que mais cativa os alunos (...). Desta forma, é fundamental refletir sobre esta questão (as peças passarem a ser o foco da aula) sendo provavelmente uma forma de se conseguir estimular o interesse do aluno e a sua motivação para a aprendizagem musical. No entanto, será necessário realizar uma planificação da aula direcionada para as peças, que permita explorar a partir das mesmas, o máximo de aspetos e elementos musicais.

Podemos constatar também que a maioria dos alunos (72%) responderam que não encaram a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável. Os resultados observados tendem a ser uma contradição daquilo que referem autores como Sloboda et al. (1996), Ericsson et al. (1993), Harris (2000). No entanto, é fundamental perceber o porquê da afirmação “para muitos músicos jovens, a prática é encarada como trabalho árduo, monótono e geralmente feito por obrigação” (Harris, 2000, p. 93) ou o porquê que a grande parte dos alunos inqueridos referem não encarar a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável. Ainda assim, 22% responderam às vezes, enquanto 6% respondeu que sim (que encara a prática do instrumento como uma obrigação e/ou tarefa desagradável).

No âmbito de conhecer a regularidade da prática (número de dias que costumam praticar o instrumento) os resultados observados variam, existindo um equilíbrio de respostas entre os três a cinco dias, sendo que quatro dias, é o número de dias por semana onde se verifica uma maior percentagem de respostas (24%). Verifica-se também que apenas dezoito dos inqueridos (16%) respondeu que costuma estudar mais de seis dias por semana.

No que se refere à quantidade de prática individual que os alunos costumam realizar diariamente, os resultados indicam que quase metade dos inqueridos (40%) responderam que costumam praticar cerca de 30/45 minutos, 28% responderam que costumam praticar 1 hora por dia, 10% responderam que praticam mais de 1 hora por dia, 5% afirmam praticar menos de 2 horas, enquanto que 9% responderam que costumam praticar mais de 2 horas por dia e 9% costumam estudar menos de 30 minutos.

Numa análise aos resultados referentes à elaboração de um horário semanal para a prática do instrumento, os dados indicam um equilíbrio nas respostas dadas, sendo que

29% dos alunos inqueridos responderam que costumam elaborar um horário semanal para a prática do instrumento, 33% respondeu que não costuma fazer, e 38% respondeu que apenas o faz às vezes. Verifica-se também que mais de metade dos alunos (51%) respondeu que costuma gerir o tempo diário de prática, 43% responderam que o fazem às vezes, enquanto que uma pequena percentagem (6%) responderam que não gerem o tempo de estudo.

Analisando os resultados, constatamos que menos de metade dos inqueridos respondeu que tem o hábito de planificar o seu estudo individual (45%), sendo que 36% dos inqueridos responderam que o fazem às vezes, e 19% respondeu que não costuma planificar o seu estudo.

Relativamente às orientações de estudo, podemos constatar que cinquenta e sete dos alunos inqueridos (51%) responderam que seguem sempre as sugestões e orientações de estudo dadas pelo professor nas aulas de instrumento, sendo que cinquenta e um dos inqueridos (45%) responderam que o fazem às vezes, enquanto que 4% respondeu que raramente seguem as sugestões/orientações de estudo.

Através da análise aos resultados, constatamos que sessenta e seis dos inqueridos (59%) responderam que se sentem mais motivados para estudar quando têm provas, trinta dos inqueridos (27%) responderam que se sentem mais motivados para as audições, dez dos inqueridos (9%) responderam que se sentem mais motivados para as aulas, enquanto seis dos inquiridos (5%) responderam que se sentem motivados em todas as atividades.

Os resultados também indicam que mais de metade dos alunos (59%) classificaram o seu nível de concentração durante a sessão de prática individual como sendo bom, 22% responderam que consideram que têm um nível muito bom de concentração, 18% responderam que têm um nível de concentração satisfatório e apenas 1% respondeu que têm um nível de concentração pouco satisfatório.

Verifica-se através dos dados recolhidos que os alunos têm tempo para praticar o seu instrumento ao longo da semana (53%) dos alunos responderam que têm tempo para estudar o seu instrumento, 47% dos alunos responderam às vezes e nenhum respondeu que não tem tempo para praticar o instrumento). Também com base nos resultados obtidos, surgem outras questões como: Será 3 a 5 dias de prática semanal (maior

percentagem de dias referidos) suficiente para obter uma aprendizagem consistente e um bom nível performativo?

Na análise às respostas dadas na questão aberta podemos verificar que a maioria dos alunos inqueridos identificaram mais do que um aspeto a melhorar nos seus hábitos de estudo relativos à prática do instrumento. Entre os aspetos referidos destacaram: estudar mais; seguir mais as indicações do professor; ter mais vontade, interesse e prazer (motivação) para tocar o instrumento; planificar o estudo; organizar e gerir o tempo de estudo; mais concentração e atenção nas aulas e estudo individual; ter mais iniciativa de estudo; ter mais tempo para estudar; estudar com o metrónomo, praticar mais escalas e exercícios, entre outras.

Podemos verificar que os aspetos mais mencionados pelos inqueridos foram: “estudar mais”; “estudar mais tempo/horas por dia” e “estudar mais vezes por semana”. Outros aspetos também eles muito citados foram relativos à concentração/atenção e planificação e organização/gestão do tempo de estudo, nomeadamente: “ter mais concentração”; “estar mais atenta nas aulas”; “melhorar a minha concentração”; “estar mais atento para o meu estudo render mais”; “não estar sempre a olhar para as horas”; “ser mais organizado”; “fazer um plano de estudo”; “tenho muitas atividades e às vezes é difícil gerir o tempo” e “planificar o meu estudo diário”.

Verificam-se também respostas que se consideram particularmente interessantes e que passamos a citar: “encarar com maior importância o estudo do instrumento (...) e ser mais responsável”; “devia estudar mais devagar as passagens rápidas, para “limpar” o som e ver mais em pormenor o “porquê” de certas coisas estarem a falhar tecnicamente”; “praticar com mais calma, vendo as partes mais técnicas lentamente”; “gravar as vezes necessárias para perceber os meus erros”; “a força de vontade, proveniente de um foco e concentração avançada, são fatores que acredito serem importantes no desenvolvimento dos meus hábitos de estudo diário”; “criar um método, de modo a haver um trabalho contínuo, sendo que, esse método se revele prático para qualquer tipo de repertório”; “fazer apontamentos dos meus erros e no que posso melhorar”; “deveria fazer um horário de estudo, cumpri-lo e torná-lo habitual”; “tentar encontrar músicas que me identifique mais, o que originará mais gosto pelo instrumento ficando mais apto”, entre outras respostas.

Todas estas citações, leva-nos a pensar que mesmo tendo conhecimento sobre estratégias, os alunos tendem a não implementar e aplicar os métodos de estudo mais adequados e eficazes. Assim, o professor deve insistir com os seus alunos na aplicação das estratégias e métodos mais adequados para que possam desenvolver as suas aprendizagens mais eficazmente e com um maior grau de consistência. Nesse sentido, é fundamental dar importância à construção da autonomia do aluno e a forma como este, organiza a sua prática instrumental. “A construção do *self* no desenvolvimento musical do aluno deve ser um dos principais objetivos do professor de música. A autoconsciência, o autoensino, a autorregulação e a autoavaliação devem permear o processo educacional para a aprendizagem da performance musical” (Zorzal, 2015, p. 104). Segundo Barry (1992) as estratégias podem ser ensinadas com sucesso, visto que quando instruídos, os alunos são capazes de colocar em prática as estratégias ensinadas (Barry, 1992, referido por Jorgensen, 2004).

Quando nos desafiamos a responder à questão de investigação “Será a prática importante para o processo de aprendizagem do instrumento?” podemos verificar através de toda a bibliografia recolhida e investigação realizada que a prática é de facto, um veículo importante para desenvolver a aprendizagem do instrumento. Através dos resultados do estudo, podemos também constatar que os alunos estão cientes da importância da prática diária do instrumento e do papel/influência que esta poderá ter no processo de aprendizagem e na melhoria do desempenho.

Uma vez que nas respostas obtidas na questão aberta verificou-se uma grande tendência de respostas direcionadas para aspetos que tendem a ser obstáculos às aprendizagens e/ou prática eficaz (praticar mais, planificar e organizar o estudo, maior concentração e atenção), elaborou-se uma proposta metodológica para o aluno organizar e rentabilizar a sua sessão de prática do instrumento, servindo este, de material para uma futura reflexão. A presente proposta encontra-se em anexo 3 (parte II).

Reflexão Final

A elaboração deste Relatório de Estágio foi o culminar de um período de aprendizagem de grande importância, onde foi possível adquirir e desenvolver todo um conjunto de conhecimentos e competências fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional nesta área de formação, o Ensino Artístico Especializado da Música.

Na parte relativa à prática pedagógica (secção I, deste relatório) pode-se realçar todas as reflexões e atividades que foram realizadas no decorrer do estágio, sendo que todo o trabalho realizado teve como objetivo principal melhorar a minha prática e o meu desempenho pedagógico.

Na segunda parte deste relatório (secção relativa ao projeto de investigação), através da exploração (escolha e organização das leituras, seleção de textos, resumos) e aprofundamento dos vários artigos e obras que serviram de referências para a realização do meu estágio e presente investigação, pude aprofundar e explorar outras perspetivas que me ajudaram a obter um melhor conhecimento sobre a temática proposta, sobre a prática pedagógica e todo o que envolve a realização de um trabalho desta dimensão. Foi fundamental identificar e conhecer diferentes perspetivas de especialistas na matéria, sobre como melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e como acompanhá-los no desenvolvimento desse processo.

Para o âmbito desta investigação, teve-se o cuidado de considerar uma série de aspetos importantes que dizem respeito à ética, nomeadamente a não descurar a importância de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura de qualidade, pertinente e de referência para a temática escolhida. Teve-se também em consideração o compromisso de que o investigador não utiliza o trabalho de outrem, onde procurou-se ser metuculoso no registo das fontes.

Procurou-se realizar uma recolha e análise de dados de forma séria, onde as conclusões tiradas após a análise dos inquéritos, foram seguramente fundamentais para continuar a ir ao encontro de outras perspetivas de ensino/aprendizagem, ficando a porta aberta para futuras investigações. Considero de igual forma, uma mais-valia a realização dos inquéritos, pois permitiu promover uma maior sensibilização da população alvo para

a temática em questão, uma vez que a prática do instrumento não só faz parte da vida dos músicos (profissionais), mas de todos aqueles que estão ligados à aprendizagem de um instrumento musical.

Um dado fundamental que tenho a registrar é que é importante o professor investir na sua formação contínua, de modo a ir ao encontro de novas tendências e ideais que possam ajudar os seus alunos a desenvolverem da melhor forma as suas aprendizagens. Apesar de já lecionar há vários anos, creio que a realização deste Relatório de Estágio e Mestrado em Ensino da Música, contribuíram bastante para a minha evolução enquanto professora, servindo de incentivo a querer ir mais além nos meus conhecimentos.

Bibliografia

- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 151-165). New York: Oxford University Press.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*, Lisboa, Gradiva.
- Bolognini, S. (2014). Lo intersíquico: estado normal, patologia y las diferencias com lo interpersonal e intersubjetivo. *Rev. Psicoanál.* Madrid.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Bruser, M. (1999) *The Art of Practicing: A Guide to Making Music from the Heart*. Library of congresso.
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia*. Editora Cultrix, São Paulo.
- Carrilho, F. (2012). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Editorial Presença, 3ª edição, Lisboa.
- Carvalho, P. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. FCHS (DCPC) - Dissertações de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10284/3572>
- Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical, *CIPEM – Revista nº1*, 7, 71-77.
- Colwell, R. & Webster, P. (2011). *Menc Handbook of Research on Music Learning: Vol. 2: Applications* 1st Edition, Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Drake, C & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control, *Cognition*, 74, 1-32.

- Drayton, James M. (2013). *A Theoretical Model for Practicing*. Open Access Dissertations. http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/976
- Duke, R.A., Cash, C. D., & Allen, S. E. (2011). Focus of Attention Affects Performance of Motor Skills in Music. *Journal of Research in Music Education*, XX(X) 1 - 12.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. and Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, Vol. 100. Nº 3, 363 - 406.
- Filho, M. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, 265 - 275.
- Flores, M.A., & Veiga Simão, A.M. (Orgs.) (2009). *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedagogo. ISBN 978-972-8980-80-1.
- Frank, A & Muhlen, C. (2007). Queixas Músculo-esqueléticas em Músicos. *Rev. Bras. Reumatol*, V. 47, nº3, 188 – 196.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra - Coleção Leitura.
- Gilpatrick, E. (1996). A movement approach to teaching beginning recorder. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 9 (3), 11-14.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grendene, M. (2007). *Metacognição: uma teoria em busca de validação*. Porto Alegre. <http://hdl.handle.net/10923/4870>
- Hallam et al. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40 (5), 652-680.

- Hallam, S. (1998). Learning in music: Complexity and diversity, In Philpott, C. & Plummeridge, C. (2004). *Issues in Music Teaching*. London and New York, Taylor & Francis Group.
- Harris, P. (2000). *The Music Teacher's Companion. A Practical Guide*. London: ABRSM.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching! Teaching beginners*. London: Faber Music.
- Harris, P. (2012) *The Virtuoso Teacher, the inspirational guide for instrumental and singing teachers*. Londres: Faber Music.
- Hooper, T. (2015) *The effects of teacher-directed versus self-regulated practice routines on undergraduate group piano students performing four-part chordal music*. University of Georgia Theses and Dissertations. http://purl.galileo.usg.edu/uga_etd/hooper_terrell_b_201505_dma
- Houssaye, J. (2007). PRAZER. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, 71-77.
- Inácio, M. (2007). *O processo de aprendizagem*. Delta consultores e Perfil, Lisboa.
- Inocêncio, D. (2007). O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line. *Cad. psicopedag.* v.6 n.11. São Paulo.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to Enhance Performance*. Oxford University Press, 85-103.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo*. Clube do autor, S.A.
- Marques, R. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. FLUC Secção de Línguas Românicas - Teses de Mestrado, <http://hdl.handle.net/10316/29859>
- Mauss M. (1950). *Les techniques du corps* in Sociologie et Anthropologie. PUF, Paris.

- Mccarthy, M. (2007). *Better Practice in Music Education*. Vol. II, Series Editor: Maryland State Department of Education.
- McPherson, G.E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning na instrument. *Society for Education, Music and Psychology Research*, vol. 33, 5-35.
- Monteiro, M. (2009). *Como organizar melhor o estudo*. Porto Editora.
- Muñoz, S. T. (2016). Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental. *Revista Internacional de Educación Musical*. Nº4, 25-33.
- Novotny, S., & Kravitz, L. (2007). The science of breathing. *IDEA Fitness Journal*, 4(2), 36-43. <https://www.unm.edu/~lkravitz/Article%20folder/Breathing.html>
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e *Flow Theory*. *ESE - CIPEM - Revista Música, Psicologia e Educação (Nº 1)*. <http://hdl.handle.net/10400.22/3119>
- Parncutt R, & McPherson, G., E. (2002). *The science & Psychology of music performance*. Oxford University Press, Inc.
- Pederiva, P. (2004). A aprendizagem da performance musical e o corpo. *MÚSICA HODIE*, Vol. 4 - Nº 1, 45-61.
- Pedrick, D. (1998). Effective Practice Makes Successful Performance. *Music Educators Journal*. Vol. 85, Nº. 2, 33-35.
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Edições PIAGET.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Fatores de Persistência. Porto, CIPEM -*Revista Música, Psicologia e Educação* - (nº6), 33-44.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, V. 87, 287 -309.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soldan, R., & Mellersh, J. (2004). *Illustrated Fluteplaying*. 3rd (revised) edition. London Minstead Publications, England.
- Tadin, A. (2005). O conceito de motivação na teoria das relações humanas. *Revista de ciências empresariais*, v.2, nº1. P. 40 - 47.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R.M e Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/aprendizagem*. Coleções: Horizontes Pedagógicos.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11ª ed.). Mexico: Pearson Educación.
- Zenorini, R., Santos A., Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, Vol. 21, Nº. 49, 157-164.
- Zorzal, C. R. (2015). Prática musical e planeamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. *OPUS*, v. 21, nº3, 83 – 110. <http://dx.doi.org/10.20504%2Fopus2015c2103>

Legislação consultada

Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho. Diário da República n.º 121/2009, Série I de 2009-06-25. <http://data.dre.pt/eli/port/691/2009/06/25/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. DIÁRIO DA REPÚBLICA – I SÉRIE-A Nº 201 – 30 de Agosto de 2001.

Anexos

Parte I – Prática Pedagógica

Anexo 1 – Pedidos de autorização para filmar as aulas para efeito de estágio (observação e supervisão das aulas de instrumento pelo orientador de Estágio do Ensino Especializado).



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA
Mestrado em Ensino da Música
Estágio do Ensino Especializado

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA FILMAR AS AULAS DE INSTRUMENTO

Exmo(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música e para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada, Eu, Maria Elena Asuncion Teixeira dos Santos, mestranda do curso de mestrado em ensino da música, na Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para filmar as aulas de instrumento do seu educando realizadas no Conservatório Regional de Castelo Branco. Informo que este registo será única e exclusivamente utilizado para a visualização e supervisão das aulas de instrumento pelo orientador de Estágio do Ensino Especializado. Deste modo, será assegurada a total confidencialidade e uso exclusivo dos dados do(a) aluno(a) para o fim acima mencionado.

Com os melhores cumprimentos,

Assinatura: Maria Elena Santos
(Maria Elena Santos)

Data: 25/10/2016

Eu, Maria de Fátima Domingues Encarregado de Educação do(a) aluno(a) [REDACTED] autorizo/ ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) que o meu educando seja filmado nas aulas para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada.

Assinatura do Encarregado de Educação
Maria de Fátima Domingues

Data: 25/10/2016



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino da Música
Estágio do Ensino Especializado

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA FILMAR AS AULAS DE INSTRUMENTO

Exmo(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música e para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada, Eu, Maria Elena Asuncion Teixeira dos Santos, mestranda do curso de mestrado em ensino da música, na Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para filmar as aulas de instrumento do seu educando realizadas no Conservatório Regional de Castelo Branco. Informo que este registo será única e exclusivamente utilizado para a visualização e supervisão das aulas de instrumento pelo orientador de Estágio do Ensino Especializado. Deste modo, será assegurada a total confidencialidade e uso exclusivo dos dados do(a) aluno(a) para o fim acima mencionado.

Com os melhores cumprimentos,

Assinatura: Maria Elena Santos Data: 26/10/2016
(Maria Elena Santos)

Eu, Silvia Isabel Santos Albuquerque, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) [REDACTED] autorizo/ ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) que o meu educando seja filmado nas aulas para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada.

Assinatura do Encarregado de Educação
Silvia Albuquerque Data: 08/11/2016



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA
Mestrado em Ensino da Música
Estágio do Ensino Especializado

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA FILMAR AS AULAS DE INSTRUMENTO

Exmo(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino da Música e para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada, Eu, Maria Elena Asuncion Teixeira dos Santos, mestranda do curso de mestrado em ensino da música, na Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para filmar as aulas de instrumento do seu educando realizadas no Conservatório Regional de Castelo Branco. Informo que este registo será única e exclusivamente utilizado para a visualização e supervisão das aulas de instrumento pelo orientador de Estágio do Ensino Especializado. Deste modo, será assegurada a total confidencialidade e uso exclusivo dos dados do(a) aluno(a) para o fim acima mencionado.

Com os melhores cumprimentos,

Assinatura: Maria Elena Santos Data: 25/10/2016
(Maria Elena Santos)

Eu, Terese Sousa Carvalho Carneiro, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) [REDACTED] autorizo/ ~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa) que o meu educando seja filmado nas aulas para o efeito de Estágio do Ensino Especializado (EEE) e prática pedagógica supervisionada.

Assinatura do Encarregado de Educação
Terese Sousa Carvalho Carneiro Data: / /

Lista de Anexos dos Planos de Aula (presente em suporte digital - cd.)

Anexo 2 – Planos de aula do aluno A

Anexo 3 – Planos de aula do aluno B

Anexo 4 – Planos de aula do aluno C

Anexo 5 – Planificação anual do aluno A

Anexo 6 – Planificação anual do aluno B

Anexo 7 – Planificação anual do aluno C

Parte II – Investigação

Anexo 1 – Inquéritos aos alunos.



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

Questionário aos alunos do Ensino Especializado da Música

Este inquérito está relacionado com “A importância da prática no processo de aprendizagem do instrumento” e pretende recolher informações sobre hábitos de estudo referentes à prática do instrumento.

Responde com SINCERIDADE às questões que se seguem.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Maria Elena Santos

I – Identificação do Aluno

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino Instrumento: _____

3. Grau do conservatório:

1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º

II – Questões Gerais

1. Normalmente, estudas instrumento por:

Iniciativa própria Iniciativa dos teus pais

2. Costumas ter tempo para praticar o teu instrumento?

Sim Não Às vezes

3. Quantos dias por semana costumas praticar o teu instrumento?

1 dia	2 dias	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	+ 6 dias

4. Quantas horas por dia costumam praticar instrumento?

- 30 min.	30/45 min.	1h	+ 1h	- 2h	+ 2h

5. Qual destas tarefas costumam praticar com mais frequência?

Exercícios	Escalas	Estudos	Peças	Outras (músicas de gosto pessoal)

6. Classifica na escala de 1 a 5 a tua preferência pelo repertório.
(sendo que o 1 corresponde ao que gostas mais e em 5 o que gostas menos)

Exercícios	Escalas	Estudos	Peças	Outras (músicas de gosto pessoal)

7. Qual a importância que atribuis à prática no processo de aprendizagem do teu instrumento?

Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante

8. Estudar permite desenvolver melhor a aprendizagem do instrumento e melhorar o desempenho?

Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo/ Nem Discordo	Concordo	Concordo totalmente

9. Encaras a prática do instrumento como uma obrigação e tarefa desagradável?

Sim Não Às vezes

10. Costumas elaborar um horário semanal para a prática do instrumento?

Sim Não Às vezes

11. Costumas gerir o teu tempo diário de prática individual?

Sim

Não

Às vezes

12. Tens o hábito de planificar o teu estudo individual?

Sim

Não

Às vezes

13. Costumas seguir no teu estudo diário as sugestões/orientações de estudo dadas pelo professor nas aulas de instrumento?

Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Por norma, fazes apontamentos da matéria/t.p.c's que tens para estudar e do que tens que aperfeiçoar?

Sim

Não

Às vezes

15. Normalmente sentes-te mais motivado para estudar quando tens:

Aulas	Provas	Audições
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Como classificas o teu nível de concentração durante a sessão de prática individual?

Pouco Satisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Na tua opinião, o que achas que podes fazer para melhorar os teus hábitos de estudo diário?

Terminastes o preenchimento deste inquérito.

Muito obrigada pela tua colaboração!



Anexo 2 – Respostas dos alunos à questão aberta (facultativa)

Questionários aos alunos – respostas à questão aberta

1. Eu acho que posso estudar mais tempo por dia e tentar seguir mais as indicações da minha professora.
2. Eu acho que posso fazer melhor, ou seja, estudar mais e seguir as indicações da professora, apesar de ter que fazer completamente diferente que os professores que tive antes (no instrumento e na classe de conjunto).
3. Eu acho que posso tentar seguir ainda mais as indicações do meu professor.
4. Na minha opinião acho que devia ter mais tempo para estudar.
5. Estudar mais horas por dia, ver o que está escrito no caderno e ter mais tempo para estudar.
6. Estudar mais horas por dia e quando estou em testes da escola começar a estudar mais.
7. Estudar mais.
8. Ter mais tempo para estudar.
9. Estudar mais tempo.
10. Acho que poderia melhorar no tempo que estudo, que por vezes não é o suficiente.
11. Acho que posso melhorar os meus hábitos de estudo diário tendo vontade e prazer para tocar o meu instrumento planejando e aperfeiçoando as peças, estudos e escalas que o meu professor me dá. E acho que tocar peças que gosto também ajuda.
12. Ser mais organizado.
13. Para melhorar os meus hábitos de estudo diário eu tenho de ter mais iniciativa e vontade de estudar, mas também preciso de tempo pois também tenho outras atividades extra-curriculares.
14. Organizar-me melhor.
15. Treinar com mais concentração e treinar o que está menos bem.
16. Melhorar a organização do estudo.
17. Organizar melhor o tempo.
18. Fazer o que professor diz que se tem que aperfeiçoar. Concentrar-me e estar atenta quando estudo.

19. Praticar durante mais tempo as passagens no qual tenho mais dificuldade (seguindo os métodos sugeridos pela professora), e estudar durante mais tempo.
20. Estudar mais e ter mais concentração. Poço fazer melhor escalas.
21. Estudar mais vezes durante a semana e estar mais atenta nas aulas.
22. Na minha opinião eu devo ter que me organizar melhor e gerir o meu tempo em casa melhor.
23. Aplicar-me mais.
24. Estudar ainda mais, organizar ainda melhor o meu tempo, ler o nome das notas antes de tocar. Não estar sempre a “olhar para as horas”.
25. Fazer um plano de estudo, encarar com maior importância o estudo do instrumento e formação musical e ser mais responsável.
26. Estudar cada vez mais.
27. Não sei bem, tenho muitas atividades e às vezes é difícil gerir o tempo, mas tenho força de vontade, logo tudo é possível.
28. Estudar mais para poder tirar melhores notas.
29. Estudar mais e prestar mais atenção na aula.
30. Estudar mais o instrumento.
31. Estudar mais horas e organizar-me ainda melhor com o meu tempo.
32. Estar mais atento para o meu estudo render mais.
33. Eu penso que me devo concentrar mais para melhorar os meus hábitos de estudo e conseqüentemente obter melhores resultados.
34. Estar mais atenta e interessada, pois assim consigo tirar mais proveito dos meus estudos. E conseguir tocar melhor viola!!!!!!
35. Estudar mais!
36. Gerir melhor o tempo de estudo.
37. Planificar melhor o tempo de estudo.
38. Aumentar o tempo de estudo, dar mais atenção tanto à afinação como ao arco, gerir um pouco melhor o meu estudo e estudar e praticar mais escalas e exercícios.
39. Planificar melhor o tempo de estudo.
40. Planificar melhor o tempo de estudo.
41. Organizar o meu tempo.
42. Organizar melhor o meu tempo.
43. Planificar melhor o estudo, controlar melhor o tempo que por vezes não respeito o plano. Dedicar mais tempo à prática de exercícios.

44. Fazer mais exercícios, ter um pouco mais de concentração e mais motivação.
45. Devo estudar com o metrônomo.
46. Estudar mais e durante mais tempo. Aumentar mais a concentração e ter mais atenção às técnicas e ao som.
47. Estar mais concentrado e trabalhar mais exercícios.
48. O menor número de disciplinas obrigatórias da escola regular.
49. Para ser sincero não sei, uma vez que o tempo que tenho é pouco.
50. Fazer mais exercícios para melhorar a técnica.
51. Devia estudar mais devagar as passagens rápidas, para “limpar” o som e ver mais em pormenor o “porquê” de certas coisas estarem a falhar tecnicamente.
52. Praticar com mais calma, vendo as partes mais técnicas lentamente.
53. Melhorar a minha concentração e a eficácia do meu estudo.
54. Estudar mais escalas e repetir mais vezes as partes difíceis.
55. Estudar mais concentrado.
56. Estudar mais.
57. Eu acho que devo estudar mais do que estudo.
58. Eu acho que posso fazer um planeamento dia-a-dia sobre o que vou fazer e isso ajuda-me a aproveitar o tempo.
59. Ter mais tempo para praticar.
60. Quando estudo flauta não me posso desconcentrar com tanta facilidade, não posso estar com o telemóvel ao pé e tenho de cumprir sempre a planificação de estudo.
61. Estudar mais regularmente e com horários fixos e estudar com mais atenção. Estudar mais vezes com o metrônomo.
62. Estudar com mais motivação e com mais objetivos. Ouvir e perceber a professora de instrumento. Gravar as vezes necessárias para perceber os meus erros. **NUNCA DESISTIR!**
63. Tocar mais escalas e exercícios.
64. A força de vontade, proveniente de um foco e concentração avançada, são fatores que acredito serem importantes no desenvolvimento dos meus hábitos de estudo diário.
65. Criar um método, de modo a haver um trabalho contínuo, sendo que, esse método se revele prático para qualquer tipo de repertório.
66. Já não tenho nada a fazer visto que é o último ano, mas talvez usufruir mais das indicações do professor.

67. Fazer apontamentos dos meus erros e no que posso melhorar.
68. Estudar mais concentrada.
69. Penso que devo organizar mais o meu trabalho, ter mais motivos para alcançar os meus objetivos.
70. Posso estudar mais horas por dia e com um pouco mais de concentração durante o estudo.
71. Estudar mais.
72. Empenhar-me e planificar o meu estudo.
73. Dedicar mais tempo ao estudo das peças.
74. Fazer mais exercícios e escalas.
75. Preciso de fazer um plano de estudo de forma a orientar-me melhor.
76. Acho que devo planificar o meu estudo diário.
77. Concentrar-me.
78. Na minha opinião, para melhorar o meu estudo é estar numa sala sem barulho sozinha e sem me distrair com nada.
79. Acho que deveria fazer um horário de estudo, cumpri-lo e torná-lo habitual.
80. Praticar mais e estudar mais diariamente.
81. Possivelmente comparar os tempos de estudo de antes e depois, para observar o progresso.
82. Para melhorar ter mais exercícios, peças e estudos e mais oportunidade de tempo.
83. Ter mais vontade para certas coisas.
84. Na minha opinião devo estudar mais vezes por dia.
85. Ter um horário de estudo.
86. Tentar encontrar músicas que me identifiquem mais, o que originará mais gosto pelo instrumento ficando mais apto neste.
87. Ir mais cedo para casa, ver menos televisão, interessar-me mais pelo estudo do instrumento, ter mais motivação para com o instrumento.
88. Cantar enquanto toco, sentir os sons.
89. Estudar todos os dias da semana e estar atenta nas aulas e concentrar-me mais do que costume.
90. Poder concentrar-me mais facilmente.
91. Para melhorar os meus hábitos de estudo devo estudar mais.
92. Estar com mais atenção nas aulas, estudar mais e tirar mais dúvidas.

93. Praticar mais vezes e estudar mais lento, de compasso a compasso/sistema a sistema.
94. Estudar mais.
95. Estudar por iniciativa própria.
96. Tentar concentrar-me ao máximo, planificar o meu estudo diário para me orientar melhor e tentar estudar mais vezes por dia.
97. Concentrar-me mais e melhor.
98. Aplicar-me.
99. Acho que posso gerir melhor o dia.
100. Estudar 15 minutos todos os dias. Fazer o que o professor pede nas aulas.
101. Para melhorar os meus hábitos de estudo diário devo seguir as sugestões e as orientações de estudo dadas durante as aulas pelo professor. Estudar com o metrónomo e fazer sempre exercícios de aquecimento ou escalas antes de tocar.
102. Estudar as partes mais complicadas lentas e aumentar a velocidade gradualmente. Estudar mais vezes com o metrónomo. Fazer mais escalas e exercícios para aperfeiçoar a minha técnica.
103. Ter mais tempo semanal para poder estudar.
104. Planificações de estudo.

Anexo 3 – Proposta metodológica para o aluno organizar e rentabilizar a sua sessão de prática do instrumento.



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

Proposta metodológica para o aluno organizar e rentabilizar a sua sessão de prática do instrumento

1. Condições de estudo

As aulas são uma componente fundamental no processo de aprendizagem. Para que seja possível tirar desta um maior proveito, é importante rever, trabalhar e preparar os conhecimentos e matérias que vão sendo desenvolvidas nas aulas. O objetivo desta proposta metodológica é a de otimizar estratégias que ajudem os alunos de flauta transversal a serem mais autónomos na construção dos conhecimentos, no saber gerir o seu estudo em casa, e obter uma melhor organização e rentabilização da prática do instrumento. Dito isto, serão apresentadas algumas sugestões de estratégias e condições de estudo que poderão servir de orientação ou exemplos para desenvolver e aperfeiçoar as aprendizagens e melhorar as execuções, quer na prática/estudo diário, quer nas aulas ou na sua performance em provas e audições.

1.1. Condições ambientais

Existem algumas condições que permitem melhorar o rendimento do estudo. Uma delas é o ambiente que envolve o aluno, pois é também importante que haja condições básicas para se tirar o maior partido dos momentos de estudo (Monteiro, 2007).

- **Local de estudo:** Deve ser um espaço propício para o estudo, sendo importante manter-se sempre o mesmo, isto para não conduzir a distrações e para que a mente

se habitue ao espaço. O espaço deve ser tranquilo, confortável, acolhedor, simples e que não contenham objetos que perturbem a concentração. Um espaço simples, mas funcional (Carrilho, 2012), para além de um lugar próprio do aluno estudar instrumento e que permita não ser interrompido constantemente por terceiros.

- **Mobiliário:** Deve conter uma cadeira com proporções adequadas ao aluno. A sua altura deve permitir que os pés fiquem apoiados ao chão, contudo, é importante que o aluno adote uma postura correta e confortável do corpo enquanto estuda sentado, isto para prevenir que desenvolva uma má postura física.
- **Estante:** Deve ser uma aquisição importante, isto para que o aluno possa colocar as partituras numa altura adequada à prática do instrumento e para que possibilite obter uma posição correta do corpo, com os ângulos corretos. Estudar com as partituras em cima da cama ou em cima de uma mesa pode fazer com que o aluno desenvolva uma postura incorreta/torta e com consequências físicas muito negativas e conseqüentemente de desempenho.
- **Iluminação:** Deve ser sempre que possível à luz natural, contudo, existindo a impossibilidade de se realizar o estudo à luz natural, deve recorrer-se a uma lâmpada fosca ou fluorescente, visto serem estas a que mais se assemelham à luz solar (Carrilho, 2012).
- **Temperatura:** Deve ser apropriado ao ambiente natural, amena, nem demasiado frio ou quente para não causar desconforto, inquietação, sonolência ou até fadiga, pois estas características fazem reduzir o rendimento (Carrilho, 2012).
- **Ventilação:** É importante evitar ambientes abafados. Arejar o local de estudo permite renovar o ar, possibilita obter uma melhor concentração e disposição (Carrilho, 2012).

1.2. Condições pessoais

Segundo Carrilho (2012) as condições pessoais de um indivíduo são também importantes para alcançar o sucesso, seja ele escolar ou não. Tanto a mente como o corpo devem gozar de perfeita saúde, pois são fatores que favorecem ou prejudicam, em caso de ausência, a capacidade de estudar com eficácia. “O cérebro é o instrumento básico no processo de compreensão e aprendizagem. O seu bom funcionamento depende de condições básicas”, como a alimentação, o descanso/sono, entre outros (Monteiro, 2007, p. 49).

De seguida, são apresentadas algumas condições pessoais que considero fundamentais para promover um bom desempenho e rendimento no estudo e na vida quotidiana:

- **Saúde Mental:** O aluno deve gozar de ausência de preocupações e sentimentos negativos, tais como insegurança, frustração, desânimo, desmotivação, entre outros. Estes sentimentos atuam de forma muito negativa e profunda no rendimento do aluno. Aqui, “a família é o pilar de toda a estrutura emocional do indivíduo e é nela que se deve procurar o apoio. O diálogo, a compreensão e o carinho são fundamentais” (Carrilho, 2012, p.24). É igualmente fundamental estabelecer metas a atingir e definir objetivos concretos que deem sentido ao estudo realizado, permitam obter entusiasmo e derrubar algumas barreiras psicológicas, tais como a falta de motivação, pois “a motivação para estudar é um dos fatores que mais influencia o rendimento escolar e nem sempre é fácil manter o interesse pelo estudo” (Monteiro, 2007, p. 55).
- **Alimentação:** Rica na variedade e equilíbrio (Carrilho, 2012).
- **Descanso:** O descanso é essencial para o corpo renovar energias, eliminar toxinas e se reparar do desgaste físico e mental sofrido ao longo do dia. Para além das oito horas diárias de sono/descanso recomendadas é fundamental a qualidade do sono. (Carrilho, 2012).
- **Exercício físico:** Combate o sedentarismo e alivia o stress. Este contribui para um bem-estar geral, a nível físico, psicológico e estético, sendo que praticado de forma regular e moderada. Porém, o aluno deve frequentar um desporto que goste e o ajude a sentir-se bem (Carrilho, 2012).

2. Plano de estudo

No que se refere ao sucesso e insucesso dos alunos, as capacidades intelectuais/cognitivas revelam ter um papel fundamental, mas “não são as únicas responsáveis” por este processo de rentabilização do estudo. “Estudar e obter um bom rendimento, requer além de motivação e boas condições pessoais e ambientais, uma adequada planificação” e saber organizar o tempo (Carrilho, 2012, p. 28). Para proceder a uma boa organização do tempo é necessário fazer-se planos, isto é, pensar com antecedência no que se tem de fazer, estabelecer prioridades e distribuir o tempo

disponível pelas diversas atividades, de acordo com a sua importância. O tempo é crucial e limitado, por isso, é fundamental organizá-lo da melhor maneira, isto também para conseguir conjugar um conjunto de atividades/lazer que seguramente influenciam o bom desempenho do aluno e que são imprescindíveis para o bem-estar do próprio. Portanto, programar o trabalho que se tem para fazer é essencial tanto para produzir bons resultados como para dispor de tempo para fazer outras coisas. Ao refletirmos sobre a forma como organizamos o tempo é já um passo importantíssimo no processo de tomada de consciência dos hábitos e na mudança das práticas (Monteiro, 2007).

2.1. Estabelecer um horário semanal

Um passo importante para organizar o estudo, tarefas e adquirir o hábito/rotina de praticar o instrumento, passa por estabelecer um horário de estudo semanal onde o aluno irá estabelecer a sessão para a prática do instrumento, isto para permitir que o aluno tome consciência tanto do tempo despendido ou que pretende dispensar, organize as atividades e adquira o hábito/rotina desta atividade. “Elaborar um horário é um passo muito importante para tomar consciência do tempo gasto, semanalmente, nas diversas atividades” (Carrilho, 2012, p.30).

Etapas para estabelecer melhor um horário de estudo semanal:

- A sessão ou sessões de estudo e/ou outras atividades deverão ser estabelecidas a partir do horário escolar, pois “é a partir dele que tudo deve ser organizado” (Carrilho, 2012, p.30);
- Estabelecer consoante a disponibilidade do aluno e/ou preferência de hora do dia (hora do dia que o aluno se sente mais predisposto a realizar esta atividade);
- Assinalar com uma cor que possibilite ao aluno (re)conhecer e identificar a hora definida/marcada para a prática do instrumento. Se possível, definir à mesma hora de estudo individual para a semana e mesmo local de estudo, isto para permitir que a mente vá se habituando à hora e ao espaço com mais facilidade;
- Quando não for possível realizar o horário habitual de prática do instrumento ou o aluno prever que não vai ser possível estudar nas horas habituais, o aluno deverá reorganizar o horário de estudo dessa semana ou desse dia;

- O aluno deverá fazer o esforço por cumprir ao máximo o horário estabelecido (Carrilho, 2012), pois o objetivo passa por adquirir e implementar o hábito de praticar o instrumento com mais regularidade, caso ainda não seja uma prática adquirida pelo aluno.

O meu horário semanal para praticar flauta

Hora	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado	Domingo
08:30							
09:15	Escola						
10:20		do					
11:05			Ensino			11h00 Sessão de prática do instrumento	
12:00				Regular			
12:45					(ESR)		
13:30							
Almoço							
14:30							
15:00							
16h00							
17h00							
18h00	Sessão de prática do instrumento	Sessão de prática do instrumento	Sessão de prática do instrumento	Sessão de prática do instrumento	Sessão de prática do instrumento		
19h00							
20h00							
21h00							

Tabela 1. Exemplo elaborado pela autora - horário semanal

2.2. Planificar a sessão de estudo/prática do instrumento

De modo a que o aluno tenha mais consciência e conhecimento sobre as estratégias de estudo que lhe poderão ser favoráveis, serão feitas abordagens do conhecimento reativos as estratégias de estudo, particularmente as atividades de planificação.

Perraudau (2006) menciona Brown (1975) referindo que este interessou-se sobretudo pela gestão da atividade mental. Esta gestão mental aqui mencionada “remete para o controlo e para a regulação dos processos mentais, com as decisões e os comportamentos estratégicos que acompanham a atividade e que permitem modificá-la em caso de necessidade” (p.77). Contudo, entre as atividades de gestão mental, encontram-se as atividades de planificação. Será esta atividade mental que pretendo evidenciar neste ponto, pois vai ao encontro do que pretendo quando questiono o melhor organizar e rentabilizar a sessão de estudo.

As atividades de planificação permitem antecipar e planificar uma tarefa, isto é “organizar a realização da tarefa, partindo da análise das informações a tratar, das características e das exigências da situação, o que permite adotar uma estratégia eficaz. Trata-se de prever as etapas de realização, calculando também o resultado esperado, tendo em consideração os objetivos do trabalho, o tempo necessário para a sua realização, as probabilidades de sucesso...” (Perraudau, 2006, p.77).

Assim sendo, a partir do horário semanal já estabelecido para a prática do instrumento, o aluno poderá preparar diariamente as suas sessões de estudo. O caderno diário/apontamentos é importante, isto para se orientar e planificar a sua sessão de estudo e organizar melhor o que tem para estudar através das orientações de estudo dadas pelo professor na aula. Se pretender realizar mais do que uma sessão de prática individual, o aluno poderá fazê-lo numa outra hora, pois segundo carrilho (2012) “ao fim de 10 minutos de estudo, atinge-se o máximo de concentração, a partir daí esta começa a declinar” (p. 35). Esta autora refere também que realizar “um pequeno intervalo (...) é indispensável para um bom rendimento, pois evita o cansaço e aumenta o poder de assimilação” (p.34).

A hora de estudo é definida e adequada consoante a disponibilidade e/ou período do dia que o aluno se sente mais disposto a realizar a sessão de estudo, isto para que se sinta mais motivado e seja realizada de livre vontade. É importante regular o tempo de

estudo para cada tarefa/atividade e distribuir os vários conteúdos/atividades pelos vários dias de forma a não deixar nenhum trabalho de casa por realizar. É igualmente importante definir o que vai estudar naquele dia, (se escalas, exercícios técnicos, estudos e/ou peça), estabelecer objetivos, saber que conteúdos vai trabalhar, e realizar as suas próprias observações do estudo realizado, isto para permitir que tenha e/ou ganhe mais consciência do que fez e do que pode/deve melhorar na próxima sessão de forma auto-consciente e autónoma.

Jorgensen (2004) refere que a qualidade de uma sessão de prática individual é caracterizada e definida pelas atividades específicas à qual o executante se prende. As atividades práticas com objetivos de aprendizagem podem ser divididas por "prática exercitada" (com o instrumento) e "prática não-exercitada" (sem o instrumento) ou seja, submeter-se a realização de trabalho de conhecimento da partitura antes de seguir para a prática de questões técnicas. Neste sentido, o autor refere que reduzir os tempos mortos durante as sessões de prática instrumental permite obter mais concentração e motivação por mais tempo e encontrar o equilíbrio entre a "prática exercitada" e a "prática não-exercitada". Esta última focalizada, permite obter mais tempo para o treino mental e reflexão, e assim evitar o uso excessivo dos músculos.

Este autor remete-nos também para a questão dos exercícios de aquecimento, na qual leva o indivíduo a se questionar para que servirão ou se serão adequados para uma situação em particular (Jorgensen, 2004).

Na preparação de uma determinada peça ou programa é necessário estabelecer metas e objetivos para atingir uma boa aprendizagem e aperfeiçoamento. Segundo Jorgensen (1998) muitas sessões de prática são iniciadas sem o intuito de ter que se planear e estabelecer metas, simplesmente se concentrando nas metas para obter a qualidade do desempenho técnico e expressivo. Nas estratégias de gestão de tempo é essencial para uma prática eficaz que o executante administre o seu tempo de execução, pois quantidade não quer dizer mais qualidade nem mais realização musical. Como é esperado uma prática regular do instrumento, significa que o executante tem de controlar a distribuição de horas de prática, ao longo da semana. Em outro contexto, o executante segue o tempo ideal de prática por dia, que evidentemente, será feito de acordo com as especificidades do instrumento em questão e as suas aspirações e motivação. É pretendido que por meio das estratégias de prática individual apropriadas, o aluno melhore a

qualidade da prática e por sua vez melhora a qualidade da performance. É igualmente importante referir que o foco na qualidade da prática individual através do planeamento e de uma preparação adequada, provavelmente irá reduzir a necessidade de recorrer à quantidade.

A Planificação		
MELHORA	EVITA	PERMITE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O rendimento ▪ A organização ▪ A concentração ▪ A autonomia ▪ A motivação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ansiedade ▪ O cansaço ▪ A pressão ▪ O esforço desnecessário ▪ Os problemas de falta de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter o estudo em dia ▪ Superar dificuldades ▪ Dar continuidade ao trabalho que está a ser desenvolvido ▪ Controlar melhor o tempo ▪ Ter uma visão mais generalizada da matéria que está a trabalhar/aprender

Tabela 2. Carrilho (2012, p. 28)

Planificação da sessão de prática do instrumento

Sessão de estudo (45 min.): segunda-feira, dia 24 de abril					
Hora	Objetivos	Conteúdo	Material	Atividade	Observações
18H00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhorar o rigor do tempo e o rigor da técnica digital; ▪ Assimilar a tonalidade de Sib M, arpejo e inversões; ▪ Praticar a escala à semínima = 80 (tempo definido pelo professor); ▪ Pensar mais rápido/ raciocínio. 	Tonalidade de Sib Maior;	Flauta; Livro de escalas; Metrónomo; Caderno diário; Lápis; Estante.	Escala de Sib Maior, arpejo e inversões de 3 e 4 notas;	Conseguí realizar a escala no andamento definido no registo grave e médio, mas não no registo agudo, tive alguma dificuldade na coordenação dos dedos/ movimento dos dedos de uma nota para a outra. Já consigo realizar a escala sem falhar as alterações ☺ As inversões ainda não estão bem dominadas, estou a pensar muito lento.
18H15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aperfeiçoar o rigor rítmico e respirações. 	Andamento regular; Rigor rítmico; respirações.	Flauta; Caderno diário; Lápis; Livro de Estudos; Metrónomo; Estante.	Estudo nº 36 - Soussmann	Amanhã, tenho que estudar melhor os ritmos e tentar fazer o estudo no tempo definido. As respirações também precisam de ser mais bem estudadas.
18h30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar as várias intensidades sonoras – dinâmicas; ▪ Dominar a execução do texto musical com o andamento definido para esta semana. 	Tonalidade; Andamento; Carácter da peça; Dinâmicas.	Partituras; Metrónomo; Estante; Afinador.	Peça: Minuetto - P. Locatelli	Não compreendi o ritmo de tercina. Tive dificuldades em resolver as passagens técnicas dos compassos x e y; Perguntar e/ou pedir ajuda a professora no início da aula.

Tabela 3. Exemplo elaborado pela autora - Planificação da sessão de prática do instrumento

3. Caderno diário

Esta ferramenta de trabalho é um recurso que deve acompanhar sempre o aluno, pois:

- As folhas não desaparecem, só se o aluno as arrancar;
- É prático para consultar e arrumar;
- Fácil de transportar;
- É um precioso auxiliar de estudo;
- Permite ter uma visão da matéria dada na aula;
- Ensina o aluno a organizar-se;
- Permite apontar as orientações de estudo sugeridas pelo professor;
- Permite seguir as orientações de estudo sugeridas pelo professor;
- Permite apontar as próprias observações de estudo.

(Carrilho, 2012, p.149).

5. Preparação adequada

O objetivo de implementar/adotar uma preparação adequada, consiste em ajudar o aluno a aumentar a sua capacidade de assimilação, capacidade de realização e tornar o seu desempenho mais positivo. Evidentemente, que enquanto indivíduos, os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem, sendo importante adotar um nível de exigência adequado ao nível das capacidades de cada um. Dito isto, segundo Carrilho (2012), uma **preparação adequada**:

REDUZ	AUMENTA
<ul style="list-style-type: none">▪ Ansiedade▪ Insegurança▪ Medo▪ Cansaço▪ Esquecimento▪ Nervosismo	<ul style="list-style-type: none">▪ Autoconfiança▪ Interesse▪ Entusiasmo▪ Capacidade intelectual▪ Probabilidade de sucesso▪ Assimilação/absorção dos conteúdos

Tabela 4. Preparação adequada (carrilho, 2012)

6. Autoavaliação da semana de estudo/prática do instrumento

No final da semana ou sessão é suposto que o aluno proceda à avaliação das ações que realizou, pois “deve poder situar o estado da sua progressão, identificar os seus pontos fortes, o que deve ainda melhorar e descobrir ao longo desse processo as melhores formas de o fazer, tanto no que diz respeito às suas produções, como às suas ações” (St.Pierre, 2004, cit. por Marques, 2015, p.26). Deste modo, “ao criar-se as condições para este tipo de avaliação, reconhece-se-lhe uma importante função formativa e educativa e favorece-se o desenvolvimento progressivo da aprendizagem, a responsabilização e a autonomia intelectual do aluno” (St.Pierre, 2004, cit. por Marques, 2015, p.35).

Marques (2015) refere ainda que esta definição de autoavaliação remonta para o sentido de que realça a autonomia que se busca desenvolver no aluno. A avaliação não é unicamente realizada pelo professor, mas estende-se ao próprio aluno, pois o desejo é que “o discente se torne responsável pela sua própria aprendizagem ao demonstrar essa capacidade de refletir não só sobre aquilo que já fez, mas também sobre tudo o que irá fazer a partir desse momento de reflexão” (p. 26).

Autoavaliação da sessão/semana de estudo*	Sim	Não	Às vezes
Soube organizar o meu espaço de estudo?			
Procurei ter à mão todo o material necessário?			
Estabeleci o meu horário de estudo?			
Cumpri com o horário de estudo semanal?			
Assinalar os dias que estudei: 2ª f <input type="checkbox"/> 3ªf <input type="checkbox"/> 4ªf <input type="checkbox"/> 5ªf <input type="checkbox"/> 6ªf <input type="checkbox"/> Sáb. <input type="checkbox"/> Dom. <input type="checkbox"/>			
Uso o caderno diário para me orientar no estudo?			
Planifiquei o meu estudo diário?			
Estudo consoante as orientações e sugestões de estudo dadas pelo professor nas aulas?			
Consegui definir/distribuir bem as atividades/tarefas sem deixar matéria por estudar?			
Estive atento às tarefas?			
Estudei com metrónomo?			
Compreendo a matéria que estou a trabalhar na aula?			

Consegui alcançar os objetivos pretendidos para esta semana?			
Tive dúvidas em alguma tarefa? Se sim, quais? _____			
Como encarei o estudo? Com boa disposição_____ Seriedade_____ Com obrigação _____ Tarefa desagradável_____			
Limpo sempre o meu instrumento no fim do estudo?			

Tabela 5. Exemplo elaborado pela autora - Autoavaliação da sessão/semana de estudo

*Discutir e analisar com o aluno o significado de sim, não e às vezes.