



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto

Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

20200558

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, opção Instrumento (Canto) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Dezembro de 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Augusto Daniel de Oliveira Trindade

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas -IPCB

Vogais

Doutor Rui Manuel Carreteiro (Arguente)

Investigador

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

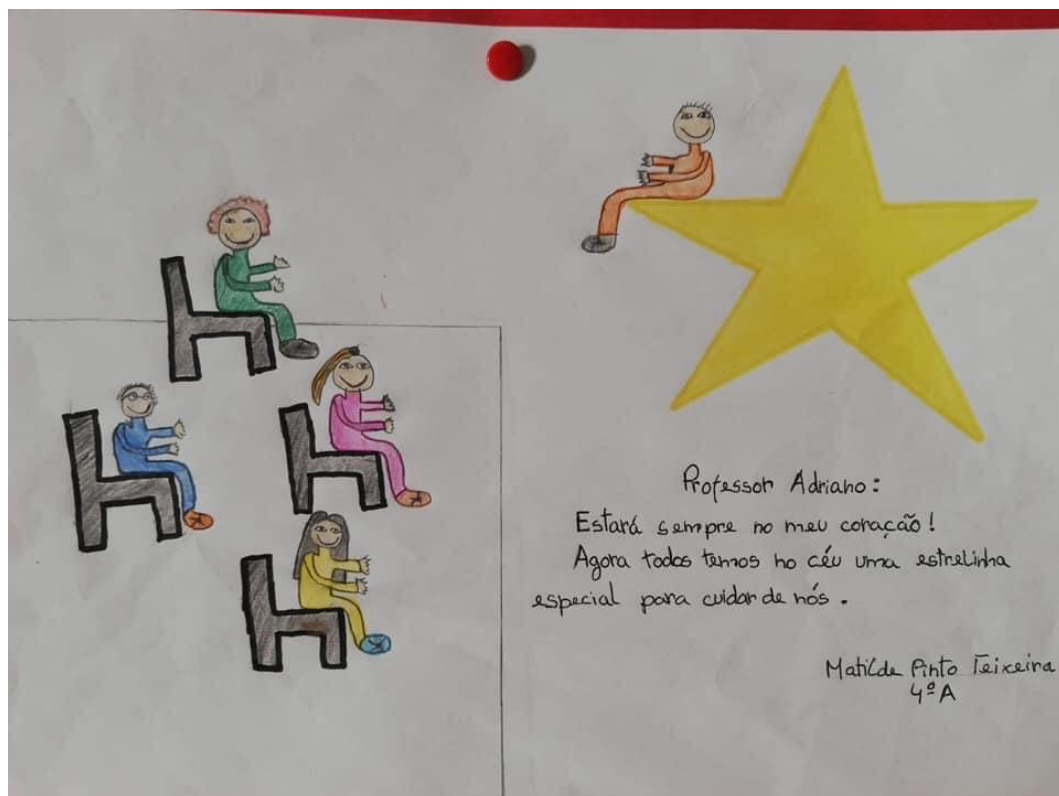
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação – IPCB

Dedicatória

Ao meu Pai,

A estrela mais brilhante que ilumina o meu caminho e o de tantos alunos que tiveram a sorte de o ter como professor.

Faltou um último abraço, mas nunca amor, esse foi infinito e será eterno.



Professor Adriano:
Estará sempre no meu coração!
Agora todos temos no céu uma estrelinha
especial para cuidar de nós.

Mafalda Pinto Teixeira
4ªA

Agradecimentos

Aos meus pais, para quem a educação sempre significou liberdade, colocando a minha acima de tudo.

À minha Mãe, por tudo, principalmente pelo que é impossível traduzir em palavras.

À Professora Sara Braga Simões, a minha primeira referência no ensino do canto, que me deu a mão em tantos momentos de dúvida e que me inspira a ser para os meus alunos tudo aquilo que ela é para mim.

A todos os amigos que acompanharam e apoiaram a realização deste projeto e que vão ficar felizes por, finalmente, me ter de volta.

Aos meus alunos que inspiraram a realização deste trabalho e que me motivam a aprender sempre mais, para que possa ser um exemplo e inspiração para eles.

Às minhas orientadoras que, com paciência, me guiaram e incentivaram neste caminho, partilhando generosamente o seu conhecimento comigo.

Resumo

O ensino do canto em Portugal tem vindo a sofrer alterações estruturais. Desde 2012, após algumas experiências anteriores, os alunos podem escolher canto como instrumento principal a partir do 2º ciclo. Esta mudança levanta questões importantes, uma vez que para alunos tão jovens é um desafio lidar com um instrumento que é intrínseco e cuja consciência corporal e outras competências importantes estão menos desenvolvidas. É, então, imprescindível que os alunos desenvolvam competências de autorregulação e autonomia que os permita serem agentes e dominar o próprio processo de aprendizagem. Uma aprendizagem autorregulada é fruto da interação cíclica de um conjunto de processos comportamentais, cognitivos, motivacionais e metacognitivos, sendo difícil dissociá-la de uma prática individual otimizada que é determinante no desenvolvimento das capacidades técnicas, musicais e, consequentemente, para o sucesso na aprendizagem instrumental.

O presente estudo está, assim, dividido em duas partes, a primeira dedicada à Prática de Ensino Supervisionada na qual foram acompanhadas uma turma de classe de conjunto e uma aluna de Canto da Ourearte (Escola de Música e Artes de Ourém). A segunda corresponde ao estudo de investigação no qual foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação com enfoque na compreensão de todas as condicionantes do processo da aprendizagem autorregulada para que essas possam ser incentivadas e desenvolvidas no contexto das aulas de instrumento e Canto.

A fim de conhecer melhor a realidade dos alunos, foi aplicado um questionário de autorregulação e hábitos de estudos da autoria de Peter Miksza (2011) com os alunos de Canto do ensino básico da escola onde foi realizado o estágio. A sua análise permitiu identificar as fragilidades e dificuldades que estes alunos apresentam e, em conjunto com a revisão da literatura, desenvolver uma ferramenta de autorregulação que as pudesse suprir. Assim, foi desenvolvido *O Diário de estudo de Canto*, fundamentado no modelo teórico de autorregulação, tendo sido adaptado à realidade dos alunos de Canto e aplicado com três alunas do ensino básico, durante um período de 12 semanas. A sua utilização e pertinência foram avaliadas no final da experiência através de um questionário comparando as competências de autorregulação e os hábitos de estudo antes e pós diário e de folhas de observação e análise do mesmo. Os resultados revelaram que o Diário de Estudo pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção das competências de autorregulação e autonomia, refletindo-se nos hábitos de estudo e na otimização da prática individual. Tal foi corroborado pelas alunas que admitiram ter identificado mudanças no seu comportamento, tanto a nível da relação com o estudo, como no domínio do instrumento, manifestando vontade de utilizar o diário no futuro.

Palavras chave

Autorregulação; Autonomia; Estudo individual instrumental e vocal; Diário de Estudo; Ensino e aprendizagem do Canto

Abstract

The teaching of singing in Portugal has undergone structural changes. Since 2012, following some previous experiments, students can choose singing as their main instrument from the 5th grade. This raises important questions, as dealing with an instrument that is intrinsic and requires a level of bodily awareness presents a challenge for such young students, whose relevant skills are naturally less developed. It is, therefore, essential for students to develop self-regulation and autonomy skills that allow them to be agents and master their own learning process. Therefore, self-regulated learning is the result of the cyclical interaction of a set of behavioral, cognitive, motivational, and metacognitive processes, closely linked to optimized individual practice, which is decisive in developing technical, musical capabilities, and consequently, success in musical and instrumental learning.

The present study is divided into two parts, with the first dedicated to Supervised Teaching Practice, involving the observation of a class ensemble and a singing student at Ourearte (School of Music and Arts of Ourém). The second part corresponds to the research study, in which an action research methodology was employed, with an emphasis on understanding all factors influencing the self-regulated learning process so that these can be encouraged and developed in the context of singing lessons.

To better understand students' reality, a self-regulation and study habits questionnaire developed by Peter Miksza (2011) was administered to singing students from 5th to 9th grade at the music school where the Supervised Teaching Practice took place. Its analysis helped identify the weaknesses and difficulties these students face. Together with the literature review, it led to the development of a self-regulation tool designed to address these challenges. Thus, the Singing Study Diary was developed, grounded in the theoretical model of self-regulation, adapted to the reality of singing students, and applied to three basic education students over a period of 12 weeks. Its use and relevance were assessed at the end of the experience through a questionnaire comparing self-regulation skills and study habits before and after the diary, as well as through observation and analysis sheets.

The results revealed that the practice diary can be a valuable tool for promoting self-regulation and autonomy skills, reflecting on study habits, and optimizing individual practice. This was corroborated by the students who admitted to identifying changes in their behavior, both in their approach to study and in their mastery of the instrument, expressing a desire to use the diary in the future.

Keywords

Self-regulation; Autonomy; Instrumental and Vocal Practice; Practice diary; Singing teaching and learning

Índice geral

Resumo.....	IX
Índice geral	XIII
Índice de figuras	XVII
Índice de gráficos	XIX
Índice de tabelas	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XXIII
Parte 1 Prática de Ensino Supervisionada	1
1. Introdução.....	3
2. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente.....	5
2.1. Contextualização Geográfica e Sociocultural de Ourém.....	5
2.2. Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém.....	6
2.3. Localização e Instalações.....	7
2.4. Filosofia, Missão e valores	7
2.5. Oferta Educativa	9
2.6. Promoção de atividades de inserção dos alunos no meio musical	10
2.7. Oferta Educativa	11
2.8. Caracterização da Comunidade Educativa	12
2.8.1. Alunos.....	12
2.8.2. Corpo Docente	14
3. O Ensino da Educação Vocal na Ourearte- Escola de Música e Artes de Ourém	14
3.1. Caracterização da Aluna de Canto.....	14
3.2. Plano Curricular de Educação Vocal para o 4º Grau.....	15
3.2.1. Conteúdos	15
3.2.2. Sugestões programáticas para o 4º grau (mínimo)	15
3.2.3. Critérios de avaliação	16
3.2.4. Matriz da Prova Semestral de Educação Vocal (4º grau)	16
3.3. Plano anual de estágio da disciplina de instrumento – Educação Vocal	17
3.4. Sumários das aulas de instrumento lecionadas – Educação Vocal	17
3.4.1. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respetivos sumários.....	17
4. O Ensino da Classe de Conjunto na Ourearte- Escola de Música e Artes de Ourém.....	45
4.1. Caracterização da Turma de Classe de Conjunto- Música de conjunto	45
4.2. Plano curricular da disciplina de Classe de Conjunto	47
4.4. Quadro Geral de Aulas observadas e lecionadas com respetivos sumários	48
4.5. Planificações e Reflexões das Aulas	52
5. Atividades Letivas.....	73

6.	Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	77
Parte 2 Estudo de Investigação		
1.	Introdução	81
2.	Problemáticas e objetivos do estudo	83
2.1.	Motivação.....	83
2.2.	Questões de Investigação.....	84
2.3.	Objetivos de Investigação.....	84
2.4.	Estrutura do estudo de investigação	85
3.	Fundamentação teórica	86
3.1.	Teoria da Autorregulação.....	86
3.1.1.	Desenvolver competências de autorregulação nos alunos	92
3.1.2.	O papel do professor no processo de autorregulação dos alunos.....	96
3.2.	O contributo da Teoria da Autoeficácia para a autorregulação.....	99
3.3.	As competências de Autonomia - Enquadramento a partir da Teoria da Autodeterminação.....	101
3.4.	Estilos de Ensino - Pró-autonomia vs controlador	109
3.4.1.	O que torna um professor pró-autonomia ou controlador?.....	110
3.5.	Estudo ou prática individual do instrumento.....	116
3.5.1.	Estudo deliberado.....	117
3.5.2.	Estudo deliberado e as competências de autorregulação	119
3.5.3.	O papel orientador do professor na prática individual do aluno	128
3.5.4.	Estratégias para um estudo otimizado	130
3.5.5.	O Diário de Estudo como ferramenta de autorregulação e autonomia	134
3.6.	Prática do ensino do Canto em Portugal.....	136
3.6.1.	Breve contextualização	136
3.6.2.	A inserção do curso de Canto no ensino básico.....	137
4.	Metodologia	139
4.1.	Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	140
4.1.1.	Inquéritos por questionário	141
4.1.2.	Inquérito por entrevista.....	144
4.2.	Aplicação prática ao contexto do Ensino e Aprendizagem do Canto – O diário de Estudo como ferramenta de autorregulação	146
4.2.1.	Desenvolvimento do Diário de Estudo de Canto	146
4.2.2.	Folha de observação e análise dos diários.....	156
5.	Resultados – Análise e discussão.....	158
5.1.	Questionário “Competências de autorregulação e hábitos de estudo”	158
5.2.	Entrevistas aos docentes de Canto	168
5.3.	Diário de Estudo	195
5.3.1.	Questionário de Avaliação do Diário de Estudo – Antes e Pós experiência.....	195

5.3.2.	Folha de observação e análise dos diários	207
6.	Considerações finais	224
6.1.	<i>Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações</i>	<i>226</i>
7.	Referências bibliográficas	228
8.	Apêndices.....	233
A.	<i>Declaração de consentimento informado (Encarregados de educação)</i>	<i>234</i>
B.	<i>Declaração de consentimento informado (Encarregados de educação dos alunos participantes na experiência do Diário de Estudo).....</i>	<i>237</i>
	238	
C.	<i>Questionário de Avaliação do Diário de Estudo – Antes e Pós experiência</i>	<i>240</i>
D.	<i>Guião da Entrevista aos docentes de Canto.....</i>	<i>244</i>
E.	<i>Folha de observação e análise dos diários de estudo</i>	<i>247</i>
F.	<i>Transcrição da entrevista aos docentes de Canto.....</i>	<i>249</i>
F.1.	Entrevista à docente SBS	249
F.2.	Entrevista ao docente LRP	258
F.3.	Entrevista à docente EC.....	265
G.	<i>Diário de Estudo de Canto.....</i>	<i>271</i>
9.	Anexos	282
A.	<i>Questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação.....</i>	<i>283</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1. Mapa das freguesias do conselho de Ourém.....</i>	<i>5</i>
<i>Figura 2. Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém</i>	<i>6</i>
<i>Figura 3. Cartaz Concurso nacional cidade de Gaia.....</i>	<i>74</i>
<i>Figura 4. Cartaz da Ópera “O anel do Unicórnio” (2022)</i>	<i>75</i>
<i>Figura 5. Fotografias de cena da Ópera O anel do Unicórnio.....</i>	<i>76</i>
<i>Figura 6. Fases e Subprocessos da Autorregulação</i>	<i>88</i>
<i>Figura 7. Análise sociocognitiva das influências no desenvolvimento da autorregulação dos alunos</i>	<i>91</i>
<i>Figura 8. Diário de Estudo: Capa</i>	<i>149</i>
<i>Figura 9. Diário de Estudo: Folha de rosto.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 10. Diário de Estudo: Fase 1 – Preparação... Vamos a isto!</i>	<i>151</i>
<i>Figura 11. Diário de Estudo: Fase 2 – 3,2,1... Ação! (Para alunos do 1º ao 3º grau).....</i>	<i>152</i>
<i>Figura 12. Diário de Estudo: Fase 2 – 3,2,1... Ação! (Versão para alunos a partir do 4º grau).</i>	<i>153</i>
<i>Figura 13. Diário de estudo: Fase 3 – Hora de refletir</i>	<i>154</i>
<i>Figura 14. Diário de estudo: Para te ajudar.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 15. Folha de observação e análise dos diários.....</i>	<i>157</i>

Índice de gráficos

Gráfico 1. Nº de alunos por curso MISI.....	12
Gráfico 2. Distribuição de alunos por instrumento	13
Gráfico 3. Caracterização da comunidade educativa quanto ao género.....	14
Gráfico 4. Constituição da turma quanto ao género	45
Gráfico 5. Distribuição dos alunos por instrumento	46
Gráfico 6. Formação musical dos alunos ao entrar no 5º ano.....	46
Gráfico 7. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: género.	158
Gráfico 8. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: idade	159
Gráfico 9. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: grau.....	159
Gráfico 10. Nº de sessões diárias reportadas pelos alunos.	161
Gráfico 11. Nº de sessões semanais reportadas pelos alunos.	161
Gráfico 12. Nº de sessões semanais reportadas por aluno segundo o grau de ensino.....	162
Gráfico 13. Percentagem de estudo livre quanto ao grau de ensino.....	163
Gráfico 14. Nível de eficácia das sessões de estudo reportadas pelos alunos.	164
Gráfico 15. Duração das sessões de estudo reportadas pelos alunos antes e depois da utilização do diário de estudo.	196
Gráfico 16. Frequência das sessões de estudo reportados pelos alunos antes e depois da utilização do diário de estudo.	197
Gráfico 17. Competências de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo – aluna Miriam	199
Gráfico 18. Competências de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo – aluna Luz.....	201
Gráfico 19. Competências de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo – aluna Any Gabrielly.....	202
Gráfico 20. Avaliação da experiência do uso do diário de estudo pela perspectiva das alunas participantes.....	203

Índice de tabelas

<i>Tabela 1. Provas Semestrais: conteúdos e avaliação</i>	16
<i>Tabela 2. Plano anual de estágio da disciplina de instrumento</i>	17
<i>Tabela 3. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respetivos sumários – 1º Período</i>	17
<i>Tabela 4. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respetivos sumários – 2º Período</i>	19
<i>Tabela 5. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respetivos sumários – 3º Período</i>	20
<i>Tabela 6. Constituição da turma de Classe de Conjunto</i>	45
<i>Tabela 7. Plano anual de estágio à disciplina de Classe de Conjunto</i>	47
<i>Tabela 8. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respetivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto – 1º Período</i>	48
<i>Tabela 9. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respetivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto – 2º Período</i>	49
<i>Tabela 10. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respetivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto – 3º Período</i>	50
<i>Tabela 11. Comportamentos dos professores que apoiam a autonomia vs professores do estilo controlado.</i>	114
<i>Tabela 12. Valores mínimos, máximos, média e desvio padrão dos itens referentes aos hábitos de estudo dos participantes</i>	160
<i>Tabela 13. Estatística descritiva das subescalas Autoeficácia; gestão de tempo; influências sociais; comportamento e método a partir do valor da média e desvio padrão</i>	165
<i>Tabela 14. Coeficiente de correlação Pearson dentro das subescalas: Autoeficácia; gestão de tempo; influências sociais; comportamento e método</i>	166
<i>Tabela 15. Caracterização dos Docentes Entrevistados</i>	168
<i>Tabela 16. Caracterização das características da docência</i>	169
<i>Tabela 17. Entrevista aos docentes: pergunta 1</i>	169
<i>Tabela 18. Entrevista aos docentes: pergunta 2</i>	170
<i>Tabela 19. Entrevista aos docentes: pergunta 3</i>	171
<i>Tabela 20. Entrevista aos docentes: pergunta 4</i>	172
<i>Tabela 21. Entrevista aos docentes: pergunta 4.1</i>	173
<i>Tabela 22. Entrevista aos docentes: pergunta 5</i>	174
<i>Tabela 23. Entrevista aos docentes: pergunta 6</i>	175
<i>Tabela 24. Entrevista aos docentes: pergunta 7</i>	176
<i>Tabela 25. Entrevista aos docentes: pergunta 8</i>	178
<i>Tabela 26. Entrevista aos docentes: pergunta 9 e 9.1</i>	179
<i>Tabela 27. Entrevista aos docentes: pergunta 10</i>	181
<i>Tabela 28. Caracterização dos participantes da experiência de utilização do Diário de Estudo</i>	195
<i>Tabela 29. Duração das sessões de estudo antes e pós Diário de estudo</i>	196
<i>Tabela 30. Frequência das sessões de estudo antes e pós Diário de estudo</i>	197
<i>Tabela 31. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo - Miriam</i>	199
<i>Tabela 32. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo – Luz</i>	200
<i>Tabela 33. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo – Any Gabrielly</i>	202
<i>Tabela 34. Itens de resposta aberta presentes no Questionário de Avaliação do Diário de Estudo – Antes e depois do uso do Diário de Estudo. Questão 1 e 2</i>	204
<i>Tabela 35. Itens de resposta aberta presentes no Questionário de Avaliação do Diário de Estudo – Antes e Depois. Questões 3, 4, e 5</i>	205

<i>Tabela 36. Folha de observação e análise dos diários: Tempo usado em aula, frequência, duração das sessões e nível de autonomia.</i>	<i>208</i>
<i>Tabela 37. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos – aluna Miriam.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabela 38. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos – aluna Luz.</i>	<i>210</i>
<i>Tabela 39. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos – aluna Any Gabrielly.</i>	<i>211</i>
<i>Tabela 40. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo utilizadas durante as sessões.</i>	<i>214</i>
<i>Tabela 41. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo formuladas pelas alunas no diário de estudo.....</i>	<i>217</i>
<i>Tabela 42. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo catalogadas por frequência de utilização.</i>	<i>218</i>
<i>Tabela 43. Folha de observação e análise dos diários: Caixinha dos pensamentos.</i>	<i>220</i>
<i>Tabela 44. Folha de observação e análise dos diários. Maiores dificuldades sentidas na semana de estudo e estratégias formuladas pelas alunas para melhorar.....</i>	<i>222</i>
<i>Tabela 45. Questões e objetivos de investigação orientadores do estudo.....</i>	<i>224</i>

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A.G. Any Gabrielly (Aluna de 4º grau participante na experiência do Diário de Estudo) – p. 205

ARTAVE Escola Profissional Artística do Vale do Ave – p. 235

EC docente de canto entrevistada no âmbito deste estudo – p. 158-184; 246-249

ESMAE Escola Superior de Música e Arte do Espetáculo – p. 235

ESML Escola Superior de Música de Lisboa – p.246

I-A Investigação Ação – 129-130

L. Luz (Aluna de 3º grau participante na experiência do Diário de Estudo) – p.205

LRP docente de canto entrevistado no âmbito deste estudo – p. 158-184; 241-245

M. Miriam (Aluna 1º grau participante na experiência do Diário de Estudo) – p. 205

MISI Missão para o Sistema de Informação – p. 8

PES Prática de Ensino Supervisionada – p. 131

SBS docente de canto entrevistada no âmbito deste estudo – p. 158-184; 235-240

TAD Teoria da Autodeterminação – p. 92; 96

UA Universidade de Aveiro – p. 235; 241

Parte 1 Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O Dossier de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) presente no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que frequento enquanto aluna na opção de Instrumento (Canto) e Classe de Conjunto.

Durante o ano letivo de 2021-2022, realizei o estágio por assistência e lecionação nas disciplinas de Canto e Classe de Conjunto na Ourearte na Escola de Música e Artes de Ourém, onde também leciono a disciplina de educação vocal. Por esse motivo, apesar de, inicialmente, ter escolhido outra escola para realizar o meu estágio, a fim de poder fazer a observação das aulas de canto, por questões de logística e horários, tal não foi possível. Assim, optei por realizar a prática de ensino supervisionada na escola onde leciono. Desta forma, assisti às aulas de classe de conjunto de uma turma do 6º ano do ensino articulado (2º grau) lecionadas pelo professor João Pedro Ferreira, numa sala da Escola Básica e Secundária de Ourém. No que diz respeito à componente de instrumento, visto ser docente da escola, selecionei uma aluna do 8º ano do ensino articulado (4º grau), que foi a minha aluna de estágio.

Devido à alteração de local de estágio, o início da prática de ensino supervisionada aconteceu a 23 de setembro na disciplina de Instrumento, mas só a 18 de Outubro pude começar a assistir às aulas de classe de conjunto, visto ser necessária a autorização dos encarregados de educação, assim como da Escola Básica e Secundária de Ourém para que pudesse entrar nas instalações. O período de estágio estendeu-se até ao final do ano letivo, que terminou a 15 de Junho de 2022. Durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada pude contar com o apoio e orientação do Professor Mário João Alves, docente de Estúdio de Ópera e Música de Câmara da Escola Superior de Artes Aplicadas, desempenhando funções de Professor Supervisor, assim como da Professora Armanda Caiano, Diretora Pedagógica da Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, enquanto professora cooperante.

O presente Relatório de estágio está dividido em duas partes. A primeira descreve a experiência da Prática de Ensino Supervisionada e está dividida por capítulos, sendo que no primeiro é feita a contextualização geográfica e sociocultural de Ourém, assim como uma caracterização da escola cooperante, Ourearte– Escola de Música e Artes de Ourém, sendo referidos os diversos aspetos que a caracterizam. Nos capítulos seguintes destaca-se a prática pedagógica das disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto, tendo sido feita a caracterização dos alunos de estágio e apresentando o plano anual do mesmo, assim como a listagem dos sumários das aulas, seguida das planificações e reflexões de aulas observadas e lecionadas. A primeira parte é concluída com uma reflexão crítica que reflete a experiência enquanto estagiária durante a Prática de Ensino Supervisionada e o impacto da mesma para visão pessoal do ensino da música.

A segunda parte corresponde ao estudo de investigação, cujo tema é: “A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo – Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto. A mesma encontra-se igualmente organizada por capítulos, sendo inicialmente feita uma fundamentação teórica a partir da literatura da especialidade, com enfoque na teoria de autorregulação e autonomia. De seguida, é apresentada a metodologia de investigação utilizada (Investigação-Ação) e os instrumentos e técnicas de recolha de dados a partir dos quais foi possível o desenvolvimento da mesma: realização de um questionário elaborado por Miksza (2011) e traduzido para a língua portuguesa por Madeira (2014); realização de entrevistas a três docentes de Canto do ensino básico do Ensino Especializado da Música; desenvolvimento e aplicação de uma ferramenta de autorregulação e autonomia, o Diário de Estudo de Canto; desenvolvimento de um questionário com o propósito de avaliar a relevância e eficácia da ferramenta desenvolvido no âmbito do estudo de investigação.

2. Caracterização da Escola e do Meio Envolvente

2.1. Contextualização Geográfica e Sociocultural de Ourém

Toda a informação que será em seguida apresentada consta do Projeto Educativo 2019-2022, podendo ser consultado no site oficial da Ourearte- Escola de Música e Artes de Ourém.

Ourém, cidade sede do conselho com o mesmo nome, está situada no extremo norte do distrito de Santarém, na área do Vale do Tejo, província da Beira Litoral, na região do Centro e sub-região do Médio Tejo. Localiza-se a 26km da cidade de Leiria e a cerca de 72km da cidade de Santarém. Segundo o que se pode consultar na página da Câmara Municipal de Ourém, a área integrante do município encontra-se delimitada a norte pela Serra de Aire; a oeste por Fátima, a leste pelo Rio Nabão, fazendo fronteira com os concelhos de Pombal (norte), Alvaiázere; Tomar e Ferreira do Zêzere (nascente); Torres Novas e Alcanena (sul) e Batalha e Leiria (Poente), abrangendo o município uma área total de cerca de 416.1 km².

Segundo dados de 2011 (Censos), o município possui cerca de 46 mil habitantes, que se encontram repartidos pelas 13 freguesias¹, sendo que a distribuição populacional é dispersa, verificando-se a diminuição do número de habitantes nas zonas rurais, porém com aumento nos centros urbanos, principalmente nas cidades de Ourém e Fátima e nas vilas de Caxarias, Freixianda, Vilar dos Prazeres e Olival.

O principal meio de subsistência da população assenta na agricultura e indústria, da qual fazem parte pequenas e médias empresas, com predominância da indústria transformadora, construção e obras públicas, assim como comércio e hotelaria. O Turismo, em particular o de cariz religioso, assume também um lugar de grande importância, sendo que Fátima, pertencente ao município de Ourém, é considerado um local de relevância neste tipo de turismo.

A nível cultural, o conselho de Ourém tem vindo a desenvolver as suas infraestruturas relacionadas com esta área, sendo atualmente os principais equipamentos culturais: o Teatro



Figura 1. Mapa das freguesias do conselho de Ourém

¹ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Our%C3%A9m_\(Portugal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Our%C3%A9m_(Portugal))

Municipal de Ourém; a Biblioteca Municipal de Ourém; o Museu Municipal e o Auditório do Centro de Negócios de Ourém; a Galeria de Exposições dos Paços do Concelho e o Torreão do Castelo de Ourém.

Como resposta ao crescimento populacional, a autarquia tem vindo a investir no apoio a novos equipamentos socioculturais como forma de apoio à população jovem e também através da aposta em novos estabelecimentos de ensino, sendo neste âmbito que foi fundada a Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém.

2.2. Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém

A Ourearte é uma associação sem fins lucrativos que foi formalmente oficializada a 23 de Julho de 2004 e que resultou da união e apoio entre a Câmara Municipal de Ourém e as seguintes associações: Sociedade Filarmónica Gualdim Pais de Tomar; Associação Filarmónica 1º de Dezembro Cultural e Artística Vilarense Reis Prazeres, Sociedade Filarmónica Oureense, e a Academia de Música da Banda de Ourém, num projeto considerado inovador, tendo em conta o espírito associativo que dele advém. Teve então como objetivo principal promover o desenvolvimento cultural e musical e prover à comunidade mais oportunidades e formação culturais.

Apesar da Escola estar direcionada para o ensino da música, existe o projeto de, numa fase posterior, ser possível a agregação de outras vertentes artísticas como a dança e o teatro.

O apoio da Câmara Municipal de Ourém foi particularmente importante, nomeadamente através da cedência das instalações para a escola, a antiga Casa dos Magistrados, tendo sido realizadas obras de reabilitação para que pudessem estar reunidas as condições necessárias para o funcionamento de uma Escola artística nesse local.



Figura 2. Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém in <https://ourearte.pt/instalacoes/>

Em relação ao plano educativo, a Ourearte é outorgada pelo Ministério da Educação, possuindo autonomia pedagógica desde a sua fundação, possuindo autorização definitiva de funcionamento com o n.º 118/EPC/Lisboa e Vale do Tejo a 27 de outubro de 2017.

2.3. Localização e Instalações

Este estabelecimento do ensino artístico está localizado na Avenida Dom Nuno Álvares Pereira, um ponto central da cidade de Ourém e cuja entrada principal encontra-se na Praça Mouzinho de Albuquerque, que possui um pequeno palco, mesmo em frente à Ourearte, que, graças à excelente acústica do local, tem sido aproveitado para realizar diversos eventos culturais nomeadamente concertos da orquestra, classes de conjunto, música de câmara e coro.

O edifício, a antiga casa dos Magistrados, possui uma arquitetura com traços clássicos e foi objeto de obras de requalificação de modo a adaptá-lo às necessidades do ensino da música, resultando, desta forma, num local com as características adequadas para este fim e em que se pretende promover um ambiente acolhedor e motivador para todos os que a utilizam, desde os alunos aos professores, funcionários e encarregados de educação. As instalações são assim constituídas por dois andares (rés do chão; primeiro e segundo andar) e dispões de:

- 9 salas de aula
- Sala da direção
- Auditório (onde são também lecionadas as aulas de percussão)
- Camarim
- Sala *Regi*
- Secretaria e reprografia,
- Um pequeno bar/sala de convívio para alunos e professores
- Arrecadação
- Elevador
- WC (masculino; feminino e de deficientes)

2.4. Filosofia, Missão e valores

No Projeto Educativo atual (2019/2022), foram estabelecidos a Missão, a Visão, os Valores que organizam e gerem esta instituição. Desta forma, visa fomentar a participação democrática, a delegação de tarefas e a obtenção de resultados com o principal objetivo de promover o sucesso, melhoria escolar e o bem-estar de toda a comunidade escolar. Assim, o presente Projeto Educativo obedece aos seguintes princípios:

Missão

- Oferecer à comunidade um serviço educativo de qualidade, dotando a população escolar de conhecimentos aprofundados a nível da Música na perspetiva da continuidade de estudos a nível superior.

- Promover a vivência artística dos membros da comunidade escolar e de públicos exteriores à Escola.

- Promover uma formação integral e equilibrada do indivíduo, independentemente das opções profissionais que venha a adotar, procurando alicerçar uma formação estética que passe pela educação de sensibilidades e respeito pelo outro. Promover um ambiente escolar aberto e franco.

- Promover uma boa relação de cooperação e parceria com a Ourearte com a finalidade de obtenção de sucessos comuns.

Visão

Constituir uma Escola de referência a nível local e nacional fruto do sucesso académico e profissional dos seus alunos e consolidar a natureza da Escola enquanto estabelecimento do ensino artístico, valorizando a formação técnico-artística dos seus alunos e a sua integração no plano cultural e artístico.

Valores

Uma das premissas principais da escola é a de educar com a Música e através dela e, deste modo, proporcionar aos nossos alunos a possibilidade de crescerem em autonomia, fornecendo as bases necessárias para a aquisição das competências musicais previstas no ensino especializado da música, para que possam, se assim o desejarem, prosseguir os estudos musicais e uma carreira nesta área. Assim, existe uma preocupação em transmitir e promover valores importantes para o sucesso pessoal e artístico dos alunos como autonomia, responsabilidade, compromisso, colaboração, respeito e confiança. É também ambição da Ourearte procurar qualificar cultural e humanamente os seus alunos através da promoção de uma formação integral que conjugue a vertente artística com outros conhecimentos, apoiada numa educação humanista e no desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Desta forma, a escola rege-se por um modelo de ensino que valoriza o percurso individual de cada aluno, proporcionando espaço para o desenvolvimento de objetivos particulares e objetivos comuns e compromete-se a fazer a diferenciação pedagógica necessária para mediar o processo de aprendizagem de cada aluno, tendo em conta os diferentes pontos de partida individuais. Neste âmbito, existe uma preocupação em criar cursos e disciplinas que, se por um lado, se ajustam aos objetivos de grupos diferenciados de alunos, por outro, complementam o curriculum

dos cursos oficiais e providenciam, desde cedo, um conhecimento mais abrangente do universo musical.

2.5. Oferta Educativa

Presentemente, são lecionados na escola os instrumentos de acordeão, clarinete, fagote, flauta transversal, guitarra clássica, oboé, percussão, piano, saxofone, trompa, trombone, trompete, educação vocal, violoncelo e violino, assim como as disciplinas de formação musical, classe de conjunto, Coro, Orquestra de sopros, Orquestra de cordas, Acompanhamento, História da Cultura e das Artes, Análise e Técnicas de Composição.

Concertos para os mais novos

Direcionados para os alunos do 1º Ciclo do Conselho de Ourém, estes concertos têm como finalidade divulgar o trabalho das diferentes classes e dos alunos da Ourearte.

Audições

Estes eventos têm lugar durante o decorrer do ano letivo e com a exceção da fase pandémica, são sempre divulgadas publicamente e abertas ao público para que toda a comunidade possa testemunhar o trabalho realizado pelos alunos. Desta forma, são momentos em que os alunos têm oportunidade de apresentar o trabalho que desenvolvem durante o ano letivo e partilhá-lo com os colegas, encarregados de educação e outros membros da comunidade escolar, sendo uma atividade e componente importante no contexto do ensino artístico.

Recitais de música pelos professores e alunos

Em parceria com entidades representativas do conselho de Ourém, entre elas a Câmara Municipal de Ourém, Escolas Básicas e Secundárias, Museu Paço de Conselho, a Ourearte tem vindo a organizar recitais de música onde tanto alunos como professores têm a oportunidade de mostrar o seu trabalho e partilhar a paixão que os une: a Música.

2.6. Promoção de atividades de inserção dos alunos no meio musical

Masterclasses

Na filosofia pedagógica da Ourearte, as masterclasses são uma componente fundamental no processo de aprendizagem do aluno na medida em que representam uma oportunidade importante para alargar os horizontes e os conhecimentos musicais. Assim, estas são encorajadas pela Escola e inseridas no plano anual de atividades e geralmente contam com a participação de professores convidados.

Visitas de Estudo

Num meio culturalmente limitado como o de Ourém é fundamental proporcionar aos alunos experiências que transcendam a sua realidade e que contribuam para alargar as suas referências musicais e culturais. Desta forma, atividades como as visitas de estudo a museus, exposições e concertos incentivam os alunos a contactarem com outras realidades culturais e musicais e também possibilitam uma maior integração nesse meio.

Neste âmbito, no ano letivo de 2019-2020, organizei uma visita de estudo para os alunos de canto que consistia na ida à casa da Música, a fim de assistirem ao espetáculo da Ópera Isto *O olho esquerdo de Júlio Verne*, concebido, especificamente, para um público infantojuvenil e que acabou por proporcionar um dia cheio de novas experiências. No presente ano letivo (2021-2022), foi também organizada uma visita de estudo ao Teatro Luís de Camões (LUCA), uma atividade pensada para a Classe de Canto, que teve como objetivo proporcionar aos alunos de canto uma nova experiência e o contacto com a linguagem da ópera, mas numa produção pensada para o público mais jovem: *O anel do unicórnio* de Martim Sousa Tavares.

Concursos

Os concursos podem ser veículos para a aquisição de novas experiências e conhecimentos, mas também para o contacto com outros estudantes de música e, dessa forma, estabelecer novas referências e ajudá-los a situarem-se a si mesmos no panorama musical existente. Tal pode ainda funcionar como uma fonte de uma motivação extra para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A participação e organização deste tipo de iniciativas são encorajadas pela escola e no presente ano letivo (2021-2022), tendo dois alunos da classe de canto concorrido no escalão A da categoria de Canto do Concurso Nacional Cidade de Gaia, e um deles ter recebido uma menção honrosa do júri.

Musicais

Os Musicais fazem já parte da identidade da Ourearte e um dos pontos altos do ano letivo já que envolvem grande parte da comunidade escolar, alunos, professores, funcionários e até os encarregados de educação. Com este tipo de projetos a escola pretende proporcionar aos alunos uma experiência mais completa da música e das diferentes expressões artísticas (música; teatro; dança, etc.) num ambiente familiar e acolhedor, mas simultaneamente com seriedade e profissionalismo.

2010/2011 – *West Side Story* – L. Bernstein

2011/2012 – *A Casinha de Chocolate* -E. Humperdink

The Pirates of Penzance - A. Sullivan

2012/2013 – *O Fantasma da Ópera* – A. L. Webber

2013/2014 /2015- *Orfeu nos Infernos* – J. Hoffenbach

2015/2016 – *H.M.S. Pinafore* – A. Sullivan

2016/2017 – *Kate e o Skate* – J. Salgueiro

2017/2018 - *H.M.S. Pinafore* – A. Sullivan

2018/2019 – *The Merry Widow* – F. Lehár

Estágios de Sopros e Percussão

Esta iniciativa teve início há mais de 15 anos e representa um dos momentos mais importantes do ano letivo para a Ourearte, sendo que nas últimas edições contou já com a presença de mais de 100 alunos. Estes são provenientes de diferentes regiões do país, sendo uma das mais valias do projeto a colaboração com maestro convidados e tendo como objetivo primordial o desenvolvimento das competências pessoais, musicais e artísticas dos alunos.

No presente ano letivo, o estágio realizar-se-á de 10 a 15 de julho, tendo como convidado, o maestro Diogo Costa.

2.7. Oferta Educativa

A Ourearte está autorizada pelo Ministério da Educação a ministrar o curso de Iniciação musical e o Curso Básico de Música, em Regime de Ensino Articulado, que seguem o plano de estudo e as disposições e orientações de acordo com as Portarias: n.º 225/2012; n.º 223-A/2018; n.º 243-B/2012 e n.º 229-A/2018.

Assim, a oferta escolar da escola abrange:

- **Curso de Iniciação Musical** destinado a alunos em idade pré-escolar (4-6 anos).
- **O Curso Preparatório** para os alunos que se encontram no 1º Ciclo do Ensino Básico, possuindo carga horária de três horas semanais distribuída pelas disciplinas de Instrumento; Formação Musical e Classe de Conjunto.
- **O curso Oficial**, que compreende 8 graus de aprendizagem, dividido entre o básico (até ao 5º grau) e complementar/secundário (do 6º ao 8º grau).
- **O curso livre** para alunos que pretendem apenas estudar o instrumento.

Os planos de estudo e critério de avaliação estão de acordo com a legislação em vigor no que diz respeito ao ensino artístico oficial e possuem paralelismo pedagógico, permitindo o acesso ao ensino Superior de Música.

2.8. Caracterização da Comunidade Educativa

2.8.1. Alunos

No presente ano letivo (2021/2022), a Ourearte possui 209 alunos: 110 do sexo feminino e 99 do sexo masculino entre os 3 e os 73 anos de idade. Dos 209 alunos, 63 correspondem a novas matrículas e 146 a renovação de matrícula. Os alunos encontram-se distribuídos pelos diferentes regimes: Articulado (142 alunos), Supletivo (5 alunos); livre (13 alunos), Iniciação (37 alunos) e preparatório (12 alunos) e nos diferentes cursos MISI: 137 no Básico; 37 na iniciação; 13 no livre; 12 no Pré-escolar; 10 no Livre (Gráfico nº1).

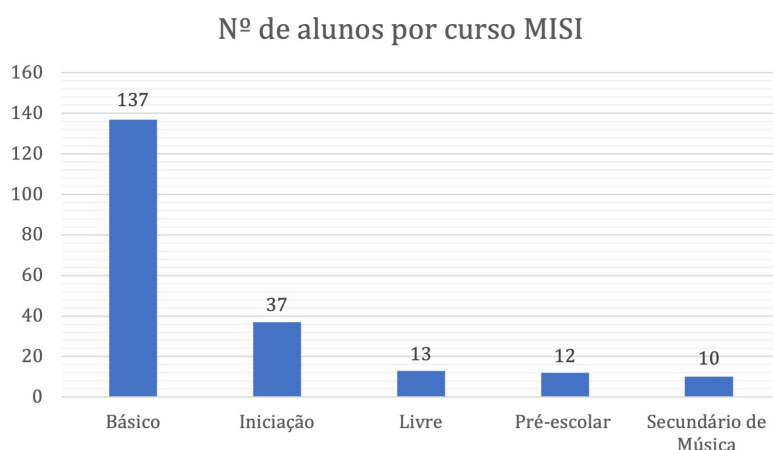


Gráfico 1. Nº de alunos por curso MISI

A população estudantil é proveniente das diversas escolas do conselho que possuem protocolo com a Ourearte, sendo que as que abarcam mais alunos são a Escola Básica e Secundária de Ourém (68 alunos) e a Escola Básica 4º Conde de Ourém (18 alunos)

No letivo de 2021/2022 na distribuição de alunos por instrumento, como é possível observar no gráfico nº2, verifica-se que a guitarra é o instrumento com o número mais elevado de inscrições (49), seguido do piano (35) e percussão (24). Em contrapartida, os instrumentos que possuem menos alunos inscritos são o oboé (4), violoncelo (3), fagote (2) e a trompa (2), o que é até curioso se considerarmos que a Ourearte nasceu da colaboração das várias bandas do conselho de Ourém e por isso tinha uma tradição muito grande nos instrumentos de sopro

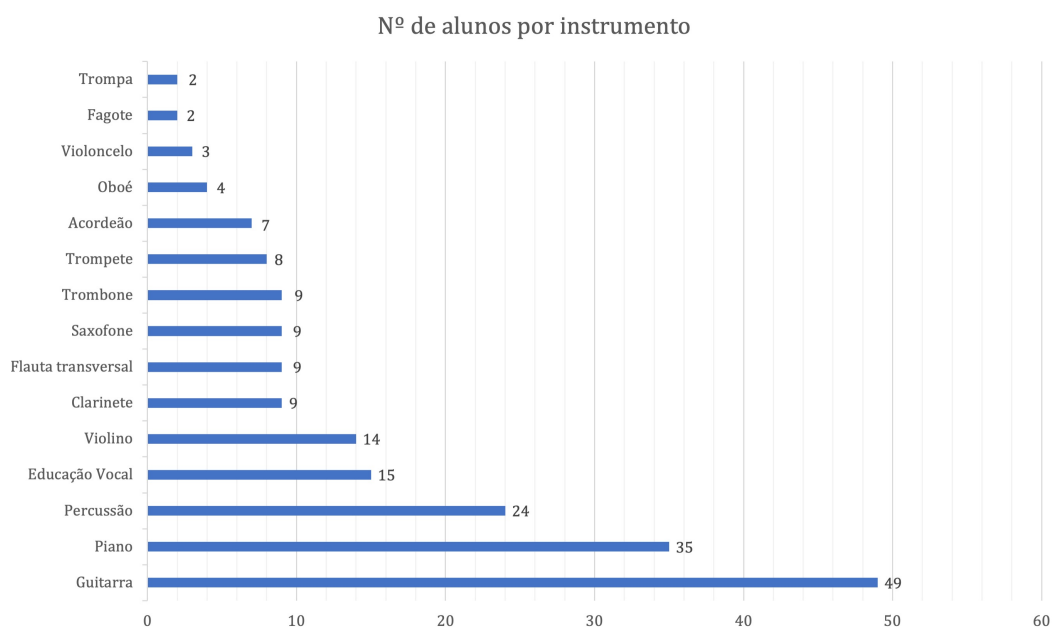


Gráfico 2. Distribuição de alunos por instrumento

2.8.2. Corpo Docente

A Ourearte possui um corpo docente de 26 docentes, equilibrado em relação ao género (gráfico nº3), possuidores de um excelente nível pedagógico e artístico e que se preocupa com a transmissão de conhecimentos e valores fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, assim como incentivando a promoção de atividades que dinamizem o ensino e possibilitem novas experiências aos alunos.

Caracterização dos docentes: Género

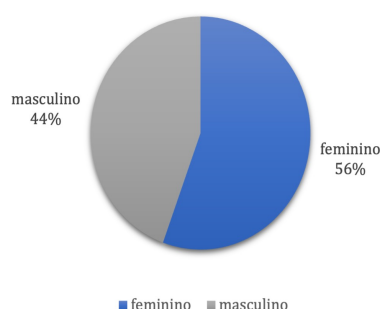


Gráfico 3. Caracterização da comunidade educativa quanto ao género.

3. O Ensino da Educação Vocal na Ourearte- Escola de Música e Artes de Ourém

3.1. Caracterização da Aluna de Canto

A aluna “Any Gabrielly²” tem 13 anos e encontra-se no 8º ano de escolaridade, frequentando a Escola Secundária de Ourém e o ensino especializado da música no regime articulado, no 4º grau do Curso Básico de Música.

A aluna afirma ter sempre gostado muito de cantar e, por isso, quando surgiu a oportunidade de estudar música, escolheu educação vocal (canto) como o seu instrumento principal, ingressando na Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém no ano letivo de 2018/2019, no 1º grau do ensino básico da Música.

A discente é minha aluna desde o 3º grau e demonstrou sempre um comportamento e atitudes exemplares, tanto na aula de instrumento como nas outras disciplinas do ensino artístico e do ensino regular, sendo uma aluna do quadro de mérito da Escola Básica e Secundária de Ourém.

É muito empenhada e encontra-se sempre disponível para aprender e para os desafios que vão sendo colocados, tentando corresponder ao que é proposto pelos professores e pondo em prática as indicações e conselhos que lhe são dados. Somando a estas características tem um sentido de responsabilidade muito elevado e

² Nome fictício que a própria aluna escolheu e que se refere a uma cantora que gosta muito

disponibiliza-se para tarefas extra-aulas e auxílio na preparação de concertos e audições.

Devo também destacar que a aluna participou no concurso Nacional Cidade de Gaia, o que foi um grande desafio visto considerar-se muito tímida e ter dificuldade em enfrentar o público, mas empenhou-se na preparação e teve uma boa prestação na prova. Apesar de não ter recebido nenhum prémio, teve uma atitude excelente e afirmou que gostou da experiência e que a gostaria de repetir.

Durante o presente ano letivo, a aula de instrumento corresponde, na mancha horária, a 45 minutos individuais e é lecionada às quintas-feiras das 15h30 às 16h15, na sala Beethoven, no edifício da Ourearte.

3.2. Plano Curricular de Educação Vocal para o 4º Grau

3.2.1. Conteúdos

- Sistematização de hábitos saudáveis de respiração e utilização da voz com naturalidade (sem esforço);
- Envolvimento do corpo no canto através da relação corpo- movimento - som, fomentando o enriquecimento da expressividade, sensibilidade musical e desinibição, de modo a refletir-se na qualidade do desempenho vocal;
- Exercícios de respiração e de vocalização específicos para a estabilização da respiração, afinação e dos registos
 - Utilização da respiração abdominal e diafragmática para o suporte da voz
 - Compreensão da importância dos ressoadores: faringe, boca e cavidades nasais para a amplificação do som.
 - Compreensão de como os diferentes articuladores: maxilar, língua, palato mole, boca e lábios, funcionam para a produção das vogais e das consoantes.
 - Utilização livre do corpo na interpretação do repertório.
- Abordagem de repertório vocal adequado à idade e nível de desenvolvimento do aluno, entre Estudos e Peças simples em português e/ou 1 língua estrangeira: estudos de Vaccaj, Concone, árias e melodias acompanhadas dos séculos XVI a XIX; melodias acompanhadas do século XX e XXI; música tradicional harmonizada.

3.2.2. Sugestões programáticas para o 4º grau (mínimo)

- 3 peças do séc. XVI – XVII
- 3 peças portuguesas
- 3 peças à escolha podendo ser nas línguas: inglesa, francesa, italiana ou alemã

3.2.3. Critérios de avaliação

- **Avaliação contínua:** é realizada pelo professor e reflete a participação, empenho, comportamento, assiduidade e pontualidade do aluno, bem como a sua evolução técnica e artística e a sua prestação nas audições públicas.

- **Prova semestral:** é avaliada por um júri de pelo menos 2 professores, sendo que a classificação obtida pelo aluno nas provas semestrais, avalia os conteúdos previstos neste programa. Apenas são sujeitos a prova de passagem, no final do ano letivo, os alunos que tenham tido classificação final de frequência positiva. Estas provas realizam-se (mais ou menos) na última semana de Janeiro e na última semana de Maio. Assim, a avaliação é feita da seguinte forma:

- Avaliação contínua (trabalho em aula; estudo em casa; atitudes e valores) 50%
- Desempenho nas audições públicas 25%
- Prova Semestrais: $12,5\% + 12,5\% = 25\%$

3.2.4. Matriz da Prova Semestral de Educação Vocal (4º grau)

Tipo de prova: prática

Duração da prova: cerca de 15m

Tabela 1. Provas Semestrais: conteúdos e avaliação

	1ª prova semestral	2ª prova semestral
Programa a apresentar:	2 peças de carácter contrastante e com diferentes dificuldades técnicas, em português e numa língua estrangeira.	2 peças de carácter contrastante e com diferentes dificuldades técnicas, em português e numa língua estrangeira.
Competências a avaliar:	- Alinhamento axial e postura relaxada e ativa - Padrão respiratório abdomino-diafragmático - Afinação - Emissão vocal livre de tensão - Projeção vocal - Clareza de articulação e dicção - Atitude performativa	

3.3. Plano anual de estágio da disciplina de instrumento - Educação Vocal

Tabela 2. Plano anual de estágio da disciplina de instrumento

Período	Mês	Dia do mês					Total
1º	Setembro					30	1
	Outubro	7	14	21	28		4
	Novembro	4	11	18	25		4
	Dezembro	2	9**	16	23*	30*	2
2º	Janeiro	6*	13	20	27		3
	Fevereiro	3	10	17	24		4
	Março	3	10	17	24	31	5
3º	Abril	7	14*	21	28		3
	Maio	5	12	19	26	30	5
	Junho	2	9				2
* interrupção letiva ** estagiária em isolamento Nº total de aulas lecionadas							33

3.4. Sumários das aulas de instrumento lecionadas - Educação Vocal

3.4.1. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respectivos sumários

Tabela 3. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respectivos sumários - 1º Período

Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
1	30/09/2021	Lecionação	Aquecimento e relaxamento corporal. Exercício de respiração. Repertório: <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo)
2	07/10/2021	Lecionação	Exercícios de aquecimento, respiração e técnica vocal. Estudo do repertório: <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo)
3	14/10/2021	Lecionação	Aquecimento corporal Exercício de respiração. Vocalizos. Estudo do repertório: <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo) e início do estudo da aria

			antiga <i>Se tu m'ami</i> (G.B.Pergolesi)
4	21/10/2021	Lecionação	Aquecimento corporal. Vocalizos. Estudo do repertório: aria antiga <i>Se tu m'ami</i> (G.B.Pergolesi)
5	28/10/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração. Vocalizos. Continuação do estudo da aria antiga: <i>Se tu m'ami</i> (G.B.Pergolesi).
6	04/11/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração. Exercícios de técnica vocal. Continuação do estudo da aria antiga: <i>Se tu m'ami</i> (G.B.Pergolesi).
7	11/11/2021	Lecionação	A aluna pediu ajuda para esclarecer dúvidas de formação musical pois ia ter teste. Explicação teórica e treino auditivo das temáticas: escalas; acordes; intervalos; leituras.
8	18/11/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração e de técnica vocal. Repertório: <i>Nel cor piu non mi sento</i> (Giovanni Paisiello); <i>Sisarrão</i> (Luiz de Freitas Branco)
9	25/11/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração e de técnica vocal. Repertório: <i>Nel cor piu non mi sento</i> (G. Paisiello); <i>Sisarrão</i> (Luiz de Freitas Branco)
10	02/12/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração e de técnica vocal Preparação para a audição: <i>Sisarrão</i> (Luiz de Freitas Branco); <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo)
11	16/12/2021	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração. Vocalizos. Revisão do repertório: <i>Sisarrão</i> (Luiz de Freitas Branco); <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo)

Tabela 4. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respectivos sumários - 2º Período

Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
12	13/01/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração e de técnica vocal Revisão do repertório para a prova.
13	20/01/2022	Lecionação	Exercícios de aquecimento e técnica vocal. Revisão do repertório para a audição e para a prova. Continuação do estudo da aria antiga: <i>Nel cor più non mi sento</i> (G. Paisello)
14	27/01/2022	Lecionação	Exercícios de aquecimento e técnica vocal. Revisão da aria: <i>O leggiadri occhi belli</i> (Anonimo). Continuação do estudo da aria antiga: <i>Nel cor più non mi sento</i> (G. Paisello). Estudo da melodie: <i>Le rosier</i> (J.J. Rousseau)
15	03/02/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Preparação para a prova semestral.
16	10/02/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Revisão da aria antiga: <i>Nel cor più non mi sento</i> (G. Paisello). Continuação do estudo da chanson: <i>Le rosier</i> (J.J. Rousseau).
17	17/02/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Estudo da aria antiga: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani)
18	24/02/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Continuação do estudo da aria antiga: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani).
19	03/03/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Revisão da canção: <i>Se tu m'ami</i> (G.B. Pergolesi). Continuação do estudo da aria antiga: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani).
20	10/03/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal. Estudo da aria antiga: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani). Revisão: <i>Le rosier</i> (J.J.

			Rousseau).
21	17/03/2022	Lecionação	Preenchimento do questionário sobre hábitos de estudo e práticas de autorregulação. Exercício de técnica vocal. Repertório: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani) ; <i>Nel cor più non mi sento</i> (G. Paisello); <i>Le Rosier</i> (J.J. Rousseau).
22	24/03/2022	Lecionação	Aquecimento e técnica vocal. Escolha do repertório para a audição e execução do mesmo. Explicação sobre o preenchimento do Diário de estudo.
23	31/03/2022	Lecionação	Aquecimento e técnica vocal. Estudo do repertório: <i>Nel cor più non mi sento</i> (G. Paisello); <i>Se tu m'ami</i> (G.B.Pergolesi)
24	07/04/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e vocal. Preparação para a audição.

Tabela 5. Quadro Geral de Aulas Lecionadas e respetivos sumários -3º Período

Aula	Data	Tipo de Intervenção	Sumário
25	21/04/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e vocal. Preparação para a audição.
26	28/04/2022	Lecionação	Conversa com a aluna sobre a audição de classe. Aquecimento corporal e exercícios de técnica vocal e respiração. Estudo da canção: <i>Oh que calma</i> (Artur Santos). Continuação do estudo da aria antiga: <i>Caro mio ben</i> (G.Giordani)
27	05/05/2022	Lecionação	A aluna estava doente e não veio à aula.
28	12/05/2022	Lecionação	Aquecimento corporal e exercício de respiração. Vocalizos. Estudo da canção: <i>Oh que calma</i> (Artur Santos). Revisão: aria antiga: <i>Se tu m'ami</i> (G.B. Pergolesi)
29	19/05/2022	Lecionação	Exercícios de aquecimento corporal.

			Vocalizos. Repertório: <i>Caro mio ben</i> ; <i>Oh que calma</i> ; <i>Se tu m'ami</i> (G.B. Pergolesi)
30	26/05/2022	Lecionação	Diálogo com a aluna sobre as provas semestrais; audição de classe e concerto final. Exercícios de respiração. Vocalizos. Repertório: <i>Oh que calma</i> (Artur Santos); <i>Se tu m'ami</i> (G.B. Pergolesi).
31	2/06/2022	Lecionação	Aquecimento. Exercícios de técnica vocal. Revisão do repertório para a prova: <i>Se tu m'ami</i> (G.B. Pergolesi) e <i>Oh que calma</i> (Artur Santos). Prova semestral.
32	09/06/2022	Lecionação	Aquecimento vocal. Exercícios de técnica vocal. Preparação do repertório para a audição.
33	15/06/2022	Lecionação	AUDIÇÃO DE CLASSE

3.5. Planificações e Reflexões da aula de instrumento - Educação Vocal

Nesta secção serão apresentadas as planificação e reflexões das quatro aulas escolhidas para exemplificar o trabalho realizado durante o ano letivo de 2021/2022 com a aluna de Canto, Any Gabrielly.

As aulas seleccionadas enquadram-se no 1º período (aula nº 1 – 30 de Setembro de 2021); 2º período (aula nº 13 – 20 de Janeiro de 2022; aula nº 18 – 24 de Fevereiro 2022) e 3º período (aula nº 32 – 9 de Junho de 2022).

A sua escolha pretendeu abranger os três períodos letivos e evidenciar tipos de trabalho e abordagens diferentes. A aula seleccionada para o 3º período correspondeu à última aula do ano letivo e, por isso, a sua reflexão incluía um comentário retrospectivo ao ano de aprendizagem e da experiência de lecionação, o que me pareceu relevante ser partilhado.

Antes de cada planificação são referidas as informações que caracterizam a aula e a aluna, sendo que grelha de planificação está dividida em 6 colunas:

- Duração – Tempo médio previsto para a duração de cada exercício/tarefa;
- Recursos pedagógicos – Material pedagógico utilizado na aula (repertório; livros; métodos, etc.);
- Conteúdos – Áreas/conceitos que pretendem ser trabalhados a partir de um determinado exercício;
- Objetivos específicos – Objetivos concretos que se pretendem alcançar com a execução de um exercício/tarefa;
- Atividade – Descrição do exercício/tarefa;
- Avaliação – método e parâmetros de avaliação utilizados durante a aula.

Em termos de estrutura, a planificação destaca as três categorias principais em que se divide o trabalho em aula:

- Aquecimento (relaxamento, aquecimento corporal, preparação para cantar);
- Exercícios técnicos (respiração; vocalizos);
- Repertório (peças novas e/ou revisão de material já estudado).

Aula nº 1

Data: 30 de Setembro de 2021

Aluno: Any Gabrielly

Grau: 4º - Ensino Articulado

Duração: 45 minutos

Recursos Materiais: - Espelho; Cronómetro; Piano; *Ipad*; Estante; Coluna de som

Duração	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividade	Avaliação
Aquecimento					
3 min.		- Preparação do corpo para cantar - Relaxamento - Alongamentos - Aquecimento - Postura	- Preparar o corpo para cantar - Aumentar a concentração - Reconhecer a postura correta para o canto - Ativar os músculos intervenientes no ato de cantar - Relaxamento dos músculos abdominais	1. Diálogo de boas-vindas com a aluna 1.1. Executar alongamentos com a cabeça, ombros, ancas, joelhos 1.2. Apanhar fruta da árvore (esticar o braço esquerdo/direito alternadamente como em movimento de apanhar uma fruta da árvore) 1.3. Consoantes: Dizer as consoantes F -S -T - “sh” P- T- K	Observação direta: - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Emissão Vocal - Afinação - Articulação

Exercícios Técnicos					
4 min.		- Controle expiratório - Respiração costo-diafragmática - Pressurização do ar	- Aumentar a capacidade e controle expiratório - Consolidar a respiração costo-diafragmática - Sentir o movimento intercostal - Controlar pressurização do ar na expiração	2. RESPIRAÇÃO 2.1. Respiração à mão (relaxamento abdominal) 2.2. Inspirar através da respiração costo diafragmática e expirar em “psss” até ao limite do ar (cronometrar o tempo de expiração) - Perguntar ao aluno que tipo de resposta sentiu no corpo e onde sentiu movimento.	Observação direta: - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Controlo respiratório - Emissão Vocal - Projeção vocal - Afinação - Articulação
3 min.		- Ressonância - “Colocação na máscara” - Elevação do Palato mole - Frases descendentes	- Explorar a ressonância da máscara - Elevar o palato mole - Manter a colocação nas frases descendentes	3. VOCALIZOS 3.1. Cheirinho bom: Huum - Primeiro em “Humming” sem notas definidas (explorar com o aluno) - “Humming” (5-3-1-5-3-1) em legato (começar no Dó M). Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade e voltar à tonalidade original.	
4 min.		- Apoio respiratório - Articulação: legato - Registos grave, médio e agudo	- Controlar o fluxo do ar durante a frase - Executar corretamente o legato	3.2 Zzzzz zio - 5-5-5-5-3-1-3-5-3-1 (iniciar em Dó M) - Primeiro executar em zzzzzz	

		- Articulação da vogal i e o	- Equalizar os registos grave, médio e agudo - Articulação correta do “i” e “o”	para sentir a quantidade de ar necessária e o legato durante a frase - Os primeiros três Z como se fosse uma mosquinha e no seguinte introduzir o Zi na primeira nota e continuar o exercício - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à tonalidade inicial	
4 min.		- Elevação do Palato mole - Apoio respiratório - Equalização das vogais “i” e “o” - Equalização dos registos - Articulação: Legato	- Elevar o palato mole - Conseguir o apoio respiratório a partir da consoante “V” - Equalizar as vogais “i”- “o” - Equalizar os registos (grave; médio, agudo) - Manter o legato do início ao fim da frase	3.3. Zi o - 1-3-5-8-5-3-1(iniciar em RéM) - Zi-o (mudança de articulação na 5ª) (se necessário primeiro apenas em zzzz) - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à nota inicial - Utilizar o gesto do arco-íris ou o elástico para ajudar no legato – compreensão de início e fim de frase e fluxo de ar/ pressurização do ar	Observação direta: - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Controlo respiratório - Emissão Vocal - Projeção vocal - Afinação - Articulação

				- A aluna deve reconhecer e distinguir um som apoiado e não apoiado	
Repertório					
20 min.	<i>O leggiadri occhi belli</i> – Anónimo	- Idioma estrangeiro: italiano - Articulação do texto - Legato	-Pronunciar corretamente o texto - Articular claramente o texto - Equalizar as vogais - Manter o legato ao longo das frases	4. <i>O leggiadri occhi belli</i> – Anónimo - Revisão do texto da primeira estrofe - Pronúncia: aluno lê o texto em voz alta (declamar) - Cantar uma vez do início até onde se estudou na aula anterior. Perguntar quais as dificuldades maiores sentidas pelo aluno e focar nessas frases. - Iniciar o estudo da estrofe nº 2: 1º texto em voz alta 2º texto com ritmo 3º melodia em vvvvv 4º texto mais melodia	Observação direta: - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação - Articulação - Interpretação - Correção linguística
3 min.		- Arrefecimento Vocal - Arrefecimento Vocal - Relaxamento - Práticas para o estudo individual	- Relaxar os músculos vocais - Indicar os exercícios e metodologias a seguir no estudo individual	4. Arrefecimento Vocal - “vibração de lábios”. Começar numa nota aguda e descer em glissando (Repetir 5 vezes) - Indicar os exercícios a realizar em casa e a metodologia para o estudo.	

Reflexão:

A aluna chegou pontualmente à aula e depois de um breve diálogo iniciei o aquecimento corporal com exercícios de alongamento, que exemplifiquei ao mesmo tempo que a aluna executava. No decorrer do exercício, fui dando algumas indicações quanto à sua postura de forma a melhorar a posição dos ombros e pescoço. Em seguida, expliquei o exercício das consoantes e a aluna executou-o imediatamente, mas quando passámos à 3ª repetição a mesma necessitou de um pouco mais de tempo e algumas tentativas para ficar mais automatizado, sendo que o segundo conjunto de consoantes (P-T-K) causou um pouco mais de “estranhamento”, mas rapidamente a discente adaptou-se e considero que é um exercício a repetir.

No seguimento, passei aos exercícios de respiração, sendo que no primeiro (respiração “à cão”) a aluna afirmou não conseguir fazer o movimento abdominal tão rápido como eu, mas tranquilizei-a dizendo que ela podia fazer no seu ritmo e para focar-se no movimento inspiratório-expiratório em vez da velocidade. Desta forma, a discente realizou o exercício e foi possível ver que se encontrava mais relaxada, identificando o movimento abdominal no próprio corpo. No exercício seguinte, disse à aluna que ia cronometrar o tempo de expiração de modo que se pudesse orientar quando estivesse a estudar em casa e a aluna ficou entusiasmada, pois gosta de desafios. Na primeira tentativa conseguiu 14 segundos e pedi-lhe para repetir novamente, mas para ter mais cuidado com inspiração de modo a não tencionar os ombros. Na tentativa seguinte conseguiu 17 segundos e na terceira o mesmo tempo. Pedi para que repetisse o exercício em casa e anotasse os tempos, de forma a controlar a evolução, porém revela já bastante controlo no movimento inspiratório e expiratório.

Passei, de seguida, para o aquecimento vocal e o primeiro exercício (humming) era já conhecido da aluna e decorreu sem problemas, não tendo subido muito na tessitura. No segundo (zio), exemplifiquei primeiro e a aluna repetiu em seguida, mas pedi para tentar não fazer tanta força no “z”, que fosse mais como uma mosca e começar o som do “i” no mesmo sítio. Como a aluna demonstrou alguma dificuldade em produzir um som limpo e sem ar, este exercício com a consoante vozeada “z” pode ser uma ferramenta útil para ajudar na produção um som mais focado e em contacto com o corpo. Apesar de ainda não o conseguir sempre, principalmente na vogal i, em que apresenta mais dificuldade, foi melhorando ao longo do exercício. Por esse motivo, falei à discente sobre a articulação correta das vogais e sugeri que dissesse cada uma delas em voz alta prestando atenção à posição dos lábios, boca e principalmente língua e pedi para que comparasse entre as diferentes vogais, para que tentasse depois aplicá-lo de forma mais consciente no exercício. Apesar de estar mais consciente e atenta para articulação, é um trabalho que deve continuar a ser desenvolvido. Antes de passar ao estudo do repertório, realizei ainda mais um vocalizo focado mais no trabalho do legato e extensão vocal. Pedi para fazer primeiro todo o exercício em “zzzz” para sentir a

continuidade do ar e tentar reproduzi-lo ao cantar, tendo também especial atenção na articulação do “i” que estava com tendência a ficar escuro. Foi subindo cromaticamente (até Sib M) enquanto dava indicações para ter cuidado com o “i” final que perdia o foco e a colocação e ter cuidado com a articulação.

Assim, passámos ao repertório e indiquei que comesse por dizer o texto em voz alta de forma clara e a aluna apresentou uma dicção muito correta da língua italiana. Desta forma, pedi que a aluna cantasse uma vez no do início até ao fim da secção que já tinha sido trabalhada na aula anterior e no final que fizesse um pequeno comentário sobre como tinha corrido. A aluna disse que achava que tinha sido bem, mas que talvez a voz ainda estivesse com um pouco de ar. Concordei e disse para começar as frases utilizando o “zzz” e ter cuidado na transição para o i, o que teve bom resultado. Na passagem para a segunda estrofe utilizei o mesmo método, primeiro a leitura do texto e esclarecimento de pronúncia e, em seguida, pedi para que cantasse primeiro utilizando o “zzz” no início de cada frase. Esta estratégia ajudou a aluna e indiquei que a utilizasse quando estivesse a estudar em casa. Deste modo, avançámos até ao final da peça e sugeri que fizesse uma vez do início ao fim, o que correu bem, apesar de na segunda estrofe ainda se ter atrapalhado em algumas palavras.

Antes de terminar a aula, fiz um breve arrefecimento vocal utilizando principalmente o exercício de bocejo descendente que a aluna gosta particularmente e que ajuda a trazer a laringe para uma posição mais neutra e não tão alta. Por fim, dei as indicações para orientar o estudo em casa e dei os parabéns à aluna pela atitude e empenho na aula.

Aula nº 13

Data: 20 de Janeiro de 2022

Aluno: Any Grabrielly

Grau: 4º - Ensino Articulado

Duração: 45 minutos

Recursos Materiais: - Espelho; Cronómetro; Piano; *Ipad*; Estante; Coluna de som

Duração	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividade	Avaliação *
Aquecimento					
3 min.		- Alongamentos - Postura - Aquecimento corporal	- Preparar o corpo para cantar - Aumentar a concentração - Reconhecer a postura correta para o canto - Ativar os músculos para cantar	1. Aquecimento corporal: 1.1. Executar alongamentos: pescoço, ombros, ancas, joelhos. - Exercício “apanhar maçãs” (3x cada lado) 1.3. Consoantes Vozeadas: Vvvv e Zzzzzz (a aluna tem liberdade de criar o seu próprio movimento vocal) 1.4. Exercício de vibração de lábios 5-8-5-3-1(iniciar em Dó M)	

Exercícios Técnicos					
3 min.		- Respiração costo-diafragmática - Controle expiratório	- Utilizar a respiração costo-diafragmática - Controlar a pressurização do ar na fase expiratória	2. RESPIRAÇÃO 2.1 Exercício de respiração: controle expiratório. - Primeiro fazer expiração forçada (deitar o ar fora) e em seguida inspirar e expirar em “psssss”. (cronometrar o tempo de expiração) 2.2. Exercício respiração faseada. Determinar tempos inspiração/suster respiração/expiração. (ex. 2-2-16/2-4-14).	Observação direta - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal
3min.		- Articulação: legato - Vogal “i” - Focagem do som - Apoio respiratório - Frases descendentes	- Articular corretamente a vogal “i” - Produzir um som focado - Reconhecer o som apoiado de não apoiado. - Manter a colocação nas frases de movimento descente	3. VOCALIZOS 3.1. Vvvvvi - 5-4-3-2-1-1-3-5-3-1 (Vvvvvv-vi-i-i-i) (iniciar em DóM) - Primeiro executar o exercício em vvvvv de modo a sentir a continuidade do ar durante a frase. Em seguida, cantar o vvvvv na primeira nota e passar lentamente para a vogal “i” dando continuidade ao exercício.	

3min		- Apoio respiratório - Equalização das vogais “i” e “o” - Articulação: Legato	- Conseguir o apoio respiratório a partir da consoante “Z” - Equalizar as vogais “i”- “o” - Manter o <i>legato</i> do início ao fim da frase	3.3. Zió - 5-8-5-3-1 (iniciar em DÓ M) - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à nota inicial	Observação direta - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação - Articulação - Interpretação - Correção linguística
4min		- Articulação:legato - Equalização das vogais “i” e “a” - Equalização dos registos	- Compreender o fluxo de ar necessário para manter o <i>legato</i> - Equalizar as vogais “i” e “a”- - Equalizar os registos grave, médio e agudo	3.3. Legato em Zi-a - 1-3-5-8-7-5-4-2-1 (zi-i-a-a-a-a-a-a-a) - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à nota inicial (Iniciar em RÉM) - Em caso de necessidade ou dificuldade na condução da frase sugerir executar o exercício em Vvvvv e depois voltar à proposta inicial.	
Repertório					
7 min.	Sisarrão – Luiz de Freitas Branco - Canções Populares Portuguesas II	- Resistência vocal - Concentração - Capacidade de auto-análise	- Treinar a resistência vocal - Manter a concentração ao longo das peças - Desenvolver o espírito crítico	4. Revisão da peça para a prova: - Cantar as peças do início ao fim e fazer um comentário crítico no final enumerando os aspetos positivos e as frases ou passagens	

				que necessitam mais trabalho.	
10 min.	<i>Nel cor più non mi sento</i> – <i>G. Paisiello in Parisotti : Arie Antiche I</i>	- Articulação do texto - Equalização do som nas diferentes vogais - Legato e staccato - Interpretação	- Articular corretamente o texto - Equalizar as vogais - Diferenciar a articulação de <i>legato</i> e <i>stacatto</i> - Explorar diferentes dinâmicas	5. <i>Nel cor più non mi sento</i> - Trabalhar o texto em voz alta - Trabalhar as frases com vvvvvv e depois cantar com o texto, mas com a primeira sílaba a começar com o vvvv - Juntar melodia; ritmo; texto...	Observação direta - Atitude - Empenho - Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal
10 min	<i>Le rosier</i> – <i>J.J.Rousseau</i>	- Pronúncia francesa - Articulação do texto - Legato	- Pronunciar corretamente os fonemas da língua francesa - Articular corretamente o texto - Manter o legato nas frases	6. <i>Le rosier</i> Introdução à língua francesa cantada. - Leitura em voz alta do texto e esclarecimento da pronúncia francesa. - Juntar texto e ritmo -Entoação da melodia em “vibração dos lábios”. - Se a aluna corresponder bem juntar texto + melodia.	- Afinação - Articulação - Interpretação - Correção linguística

Reflexão:

Dei as boas-vindas à aluna e indiquei que fâmos dar início à aula com o aquecimento corporal na sequência de exercícios que a aluna já conhece. Para finalizar esta primeira parte da aula pedi para ela fazer o exercício de vibração de lábios em que a voz correspondeu bastante bem, tendo chegado ao Mi5.

Em seguida, indiquei à aluna que irfâmos fazer o exercício de respiração que ela já conhece e que iria cronometrar o tempo de expiração para comparar com o conseguido anteriormente. A aluna mostrou-se entusiasmada com o desafio e conseguiu na primeira vez 20 segundos e na segunda e terceira tentativa 23 segundos. Pedi também para executar o exercício da expiração faseada com os tempos propostos por ela, mas a aluna confessou que não tinha treinado em casa e que preferia que fosse eu a dizer os tempos. Assim, os tempos sugeridos foram de 4-2-12/2-4-18

Com vista a preparar algumas passagens de uma das peças, indiquei à aluna o primeiro vocalizo. Ela demonstrou alguma dificuldade em termos de agilidade vocal, apesar de o exercício não ter sido executado num andamento rápido. Pedi à aluna para pensar na acentuação na primeira nota e não pesar cada nota de modo que a voz possa “mexer-se” mais facilmente. Para além desse aspeto mencionei que era necessário mais legato durante toda a frase e continuação do fluxo de ar até ao fim para que a colocação não “caísse” no final da frase. Em relação à última aula, a focagem da vogal i estava consideravelmente melhor e disse-o à aluna. Porém indiquei que era necessário ter especial atenção na última nota que continuava com tendência para escurecer a vogal e por isso deveria certificar-se que língua estava bem posicionada e elevada. No segundo vocalizo começou logo melhor em termos de colocação e a voz também se movia de forma mais livre, mas pedi que pensasse no *inalare la voce* principalmente na passagem e durante a nota aguda de forma a ganhar mais espaço de ressonância, não esquecendo da elevação do palato logo desde o momento da inspiração. Após ter ido até Sib4 voltei à tonalidade original e reforcei a importância da preocupação e continuação do legato até ao final da frase para não perder a posição. O último vocalizo tinha apresentado um grande desafio para a aluna devido à pequena alteração de notas em relação ao que a aluna estava habituada e por isso achei importante continuar nesta aula de forma que comesasse a ficar mais familiarizada com o mesmo. Comecei por tocar algumas vez no piano e, em seguida, pedi para que cantasse utilizando a vibração de lábios. Depois de algumas repetições, perguntei se ela estava confiante para tentar cantar em voz plena e a aluna disse que ia tentar. Foi notória alguma insegurança principalmente na fase descendente do exercício e indiquei precisamente a importância do legato e não deixar “cair a colocação” na última parte do exercício. Em termos vocais não houve grande dificuldade, apesar de haver ainda pontos a serem melhorados (articulação das vogais; legato; elevação do palato), mas como a aluna estava ainda muito “à procura das notas”, também não conseguia concentrar-se tanto na parte técnica.

Seguimos para a revisão da peça para a prova semestral (*Sisarrão*), e assim testâmos cantar do início ao fim com o acompanhamento e no final pedi que a aluna comentasse: ela ficou um pouco chateada pois tinha-se enganado no texto e atrapalhou-se, pedindo para repetir. Na segunda vez disse que achava que tinha corrido melhor e tinha conseguido cantar bem com o acompanhamento, mas que talvez pudesse melhorar o *legato* nas frases. Disse então à aluna que ela tinha estado bem e que tinha melhorado a precisão rítmica e as entradas, mas que o texto podia estar ainda mais claro e a fim de praticar o legato sugeri cantar as frases apenas em vogais. Não foi logo imediato, mas depois de olhar para a partitura tentou fazê-lo e, apesar de ter estranhado no início, foi notória a diferença no som e então pedi que cantasse com o texto original, mas a pensar na linha das vogais. Antes de passar para a peça seguinte, revimos do compasso 16-21 por conter uma passagem mais rápida e que ainda precisava de ser trabalhada, pois a aluna não se sentia tão segura. Pedi para olhar para o espelho enquanto cantasse de modo a controlar o movimento da mandíbula no melisma, pois não era necessário articular cada nota. Ao cantar em frente ao espelho, apesar de não ser algo que goste muito, corrigiu imediatamente o que tinha sido apontado e reconheceu que é uma estratégia que ajuda.

Na aria antiga (*Nel cor più non mi sento*), como já não era trabalhada há algumas aulas, fiz uma pequena revisão do texto e pedi à aluna para ler em voz alta no ritmo, corrigindo alguns aspetos de pronúncia. No seguimento, disse à discente para cantar uma vez de modo a avaliar qual o estado de estudo da aria e quais as maiores dificuldades. A aluna demonstrou alguma insegurança principalmente na parte final da aria e nas semicolcheias iniciais. Assim, optei por seccionar o trabalho e focar nessas passagens, trabalhando-as de forma seccionada e mais lenta, apenas em vogais e gradualmente aumentando a velocidade e introduzindo por último o texto. Depois de estas estarem mais seguras pedi para fazer a ligação com as frases antecedentes e procedentes. Na frase final, já que era uma dificuldade mais ligada às notas e trabalho de respiração, primeiro pedi à aluna para cantar utilizando a vibração de lábios para esclarecer a melodia e sentir mais o legato entre notas e só depois juntar o texto. Após este trabalho a aluna pareceu mais segura e conseguiu cantar a frase mantendo a afinação, que antes não estava otimizada e assim pedi que tentasse fazer a frase apenas em vogais para facilitar o trabalho em legato. Apesar de ser uma estratégia que a aluna considera mais difícil esforçou-se por realizá-la e disse que ia praticar em casa também assim.

Como o trabalho na aria antiga se alongou um pouco, não foi possível iniciar a canção francesa como estava na planificação, mas antes de terminar a aula dei as indicações para o trabalho em casa e conversei com a aluna sobre os objetivos para semana de estudo.

Nesta aula foi notório que quando a aluna não está segura das notas o trabalho técnico-musical é prejudicado e torna-se difícil trabalhar nesse sentido já que ela se encontra focada nas notas e é por isso importante que trabalhe mais essas questões em casa de forma que depois em aula o foco seja outro.

Aula nº 18

Data: 24 de Fevereiro de 2022

Aluno: Any Grabrielly

Grau: 4º - Ensino Articulado

Duração: 45 minutos

Recursos Materiais: - Espelho; Cronómetro; Piano; *Ipad*; Estante; Coluna de som

Duração	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividade	Avaliação *
Aquecimento					
3 min.		- Aquecimento corporal	- Preparar o corpo para cantar - Ativar os músculos abdominais	1. Aquecimento: 1.2. F-S-T- chhhhh /Ff-ss-tt – ch chhhhhh 1.3. Exercício de vibração de lábios: 5-8-5-3-1 (iniciar Dó M)	Observação direta - Atitude - Empenho - Participação - Postura
Exercícios Técnicos					
3min.		- Articulação: legato - Vogal “i” - Focagem do som - Apoio respiratório	- Articular corretamente a vogal “i” - Produzir um som focado - Manter a colocação na	3. VOCALIZOS 3.1. z-z-z- zi-i-i-i-i-i-i (5-3-1-3-5-3-1) - Cantar o vvvvv na primeira	Observação direta - Atitude - Empenho

			frase descendente	nota e passar lentamente para a vogal “i” dando continuidade ao exercício. (iniciar em DóM)	- Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação - Articulação
3min		- Apoio respiratório - Equalização das vogais “i” e “o” - Articulação: <i>staccato/legato</i>	- Conseguir o apoio respiratório a partir da consoante “Z” - Equalizar as vogais “i”- “o” - Distinguir as articulações <i>staccato-legato</i>	3.2. z-z-z-Zio – 5-8-5-3-1 - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à nota inicial (iniciar em Dó M)	
4min		- Equalização das vogais “i” e “a” - Equalização dos registos - Apoio respiratório - alternância entre <i>staccato</i> e <i>legato</i>	- Equalizar as vogais “i” e “a”- - Equalizar os registos grave, médio e agudo - Desenvolver o apoio respiratório - aplicar as duas articulações (<i>staccato</i> e <i>legato</i>) no mesmo exercício	3.3. Zi-a - Legato/staccato – 1-3-3-5-5-8-8-5-5-3-3-1 - Subir cromaticamente até o aluno apresentar esforço/dificuldade a descer até à nota inicial (Iniciar em RéM)	
Repertório					
10 min.	<i>Se tu m’ami</i> – G. Pergolesi	- Resistência vocal - Equalização dos registos - Interpretação	- Treinar a resistência vocal - Equalizar os registos - Trabalhar a	4. <i>Se tu m’ami</i> - Revisão da aria - Praticar a resistência vocal cantando do início ao fim e	Observação direta - Atitude - Empenho

			interpretação do texto e personagem	avaliando os pontos positivos e negativos. - Focar nas passagens mais difíceis e trabalhar com aluna na sua correção - Incentivar e desenvolver os aspetos interpretativos	- Participação - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação - Articulação - Interpretação
10 min	Le rosier – J.J.Rousseau	- Pronúncia francesa - Articulação do texto - Articulação: <i>Legato</i>	- Pronunciar corretamente os fonemas da língua francesa - Articular corretamente o texto - Manter o legato nas frases	5. Le rosier Continuação do estudo da melodie, principalmente nas duas últimas páginas, ainda pouco trabalhadas.	- Correção linguística
5 min.	Caro mio ben – G.Giordano/ Tu ch'ai le penne amore – G.Caccini	- Autonomia - Capacidade de decisão	- Dar Autonomia à aluna - Ser capaz de tomar decisão	6. Escolha da peça nova em conjunto com a aluna - Mostrar as duas opções de arias para a aluna e dar a possibilidade da própria escolher a que gosta mais.	

Reflexão:

Iniciei a aula com um pequeno diálogo com a aluna, que se alongou um pouco pois a mesma estava um pouco nervosa com algumas questões na escola e por isso não estava a conseguir gerir bem o tempo e o horário de estudo para conciliar tudo o que precisava fazer e estudar. Após o diálogo, fiz apenas um aquecimento rápido utilizando o exercício da vibração dos lábios, que correu bem e em que a voz mostrou estar apta para trabalhar. O fluxo do ar parou em alguns momentos durante o exercício, mas a própria aluna corrigiu e retomou.

De seguida, como exercício técnico, pedi à aluna dois vocalizos, um deles já conhecido por ela, mas realçando para não se esquecer da preparação durante a respiração e lembrar-se da elevação do palato durante a frase, não descurando a última nota e vogal (i), que ainda tem um pouco de tendência a perder o foco. O segundo exercício, apesar de ter o mesmo arpejo maior com a oitava tem um tipo de articulação diferente e por isso exemplifiquei primeiro e depois a aluna repetiu, após duas ou três tentativas que estava segura para prosseguir com o vocalizo e revelou-se um excelente exercício pois implicava que o corpo estivesse bastante ativo e também favorecia a subida do palato e ativação da máscara.

Após os exercícios de técnica vocal pedi para a aluna preparar as partituras da aria antiga *Se tu m'ami*. Ela disse que se tinha esquecido das partituras, mas que sabia de memória. Propus que cantasse uma vez do início ao fim com o acompanhamento gravado para praticar a resistência vocal e também a conceção da obra do início ao fim. Após procurar uma gravação do acompanhamento com o andamento adequado a aluna cantou até ao fim, apesar de ter tido momentos em que se perdeu um pouco e retomando em seguida umas notas ou compasso à frente. Após essa primeira tentativa pediu para repetir pois achava que agora já estava mais adaptada. No final perguntei quais os pontos positivos e os aspetos a melhorar, o que aluna identificou uma entrada que estava insegura, mas não apontou uma passagem que estava um pouco desafinada. Dessa forma, propus focarmo-nos em primeiro lugar nessa passagem para esclarecer qualquer dúvida de notas ou colocação que estivesse a contribuir para a desafinação. Pedi então para cantar a frase num andamento mais lento utilizando a vibração de lábios e após algumas repetições, indiquei para cantar apenas com as vogais e finalmente com o texto original. A afinação melhorou apesar de em duas das notas ser necessária ainda atenção para não deixar cair o palato e evitar desafinação. Após este trabalho na passagem mencionada revimos outras frases que tinham alguns aspetos técnicos que necessitavam mais trabalho (equalização das vogais; legato nas frases; ataque nas notas com a correta cobertura). Em seguida, trabalhamos um pouco mais a vertente de interpretação, tentando diferenciar em termos dinâmicos as frases e também dando as intenções que o texto evidencia e que a aluna consegue passar para um contexto contemporâneo e próximo à sua realidade, e apesar de ainda poder desenvolver muito esta parte, nota-se alguma evolução e também melhorias em termos vocais quando a aluna pensa mais nestas

questões interpretativas. Como o trabalho nesta aria, que a aluna gosta particularmente, estava a render bastante bem, optei por continuar e não passar para a outra canção que tinha planeado. No final, após as indicações de estudo, dei a possibilidade da aluna escolher a próxima peça a estudar entre duas opções que apresentei. Após a audição de cada uma a aluna escolheu que a próxima aria antiga que iria cantar será a de G. Giordano: *Caro mio ben*, pois foi a que gostou mais e achou mais contrastante com o que tinha já cantado.

A aula correu particularmente bem e o trabalho feito foi importante para criar hábitos e métodos de estudo para quando estiver em casa sozinha. Para além disso, é bom observar que há uma crescente autonomia e confiança por parte da aluna nas suas capacidades, o que se reflete na atitude quando depois está a cantar.

Aula nº 32

Data: 9 de Junho de 2022

Aluno: Any Grabrielly

Grau: 4º - Ensino Articulado

Duração: 45 minutos

Recursos Materiais: - Espelho; Cronómetro; Piano; *Ipad*; Estante; Coluna de som

Duração	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividade	Avaliação
Aquecimento					
3 min.		- Preparação do corpo para cantar - Relaxamento	- Ativar os músculos intervenientes no ato de cantar	1. Aquecimento: 1.1. Exercício de vibração de lábios (5-8-5-3-1) (iniciar em Dó M)	- Atitude - Empenho - Postura
Exercícios Técnicos					
3min.		- Mecanismo leve - Apoio respiratório - Legato	- Ativar o mecanismo leve - Ativar o apoio respiratório - Utilizar o legato	2. VOCALIZOS 2.1. Imitar um cãozinho em “oh oh oh” começando num som agudo e descendo em glissando até ao MiM3 e cantar (1-2-3-2-1). Ir subindo cromaticamente a nota de chegada.	- Atitude - Empenho - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação - Articulação

3min.		- Legato - Focagem do som - Mecanismo leve	- Cantar em legado - Reconhecer o som “focado” - Ativar o mecanismo	2.2. Nhi -6 5-3-1-3-5-3-1) (iniciar em DóM)	
4 min.		- Equalização dos registos grave, médio e agudo - Vogal “o” - <i>Legato</i> - Extensão vocal	- Equalizar os registos grave; médio, agudo - Conseguir articular corretamente a vogal “o” - Manter o <i>legato</i> durante toda a frase - Trabalhar a extensão vocal	2.3. Vio- 1-3-8-5-3-1 (iniciar em DóM)	
Repertório					
5 min.	<i>Oh, que calma</i> – Artur Santos	- Ressonância da “máscara” - <i>Legato</i> - Articulação do texto	- Estimular a ressonância da máscara - Cantar as frases utilizando mais legato - Melhorar a articulação das vogais	3. Oh, que calma Revisão para a audição.	- Atitude - Empenho - Postura - Emissão Vocal - Projeção Vocal - Afinação
5 min.		- Escolha da 2ª peça para a audição	- Selecionar a 2ª peça para a audição	- Escolher em conjunto com a aluna a 2ª peça para audição e fazer uma revisão da peça.	- Articulação - Interpretação - Correção linguística

Reflexão

A aluna chegou pontualmente e quando entrou cantei-lhe os parabéns, pois era o seu aniversário. Passei então a explicar como iríamos estruturar a aula, começando pelo aquecimento e exercícios técnicos e, em seguida, focar o trabalho na preparação para a audição.

Assim, iniciámos com o exercício de vibração de lábios, que decorreu sem paragens tendo a aluna ido até ao fá5 sem dificuldade, apesar de durante o exercício ter dado algumas indicações para manter o *legato* e pensar na frase até à última e não evidenciar o agudo. Passámos em seguida para os exercícios técnicos iniciando com o exercício da “bruxinha”, já tínhamos realizado na aula anterior. À medida que foi progredindo na tessitura, fui parando algumas vezes, pedindo para ela repetir e elevar ainda mais a posição utilizando o som “nh” e cantando a partir daí. Foi melhorando, e quando a aluna consegue aplicar corretamente essa estratégia o som é muito diferente, mais focado e com mais projeção, mas é algo que ainda não é imediato para ela e por isso este tipo de exercícios devem ser continuados nas próximas aulas. Indiquei o segundo vocalizo “nhi-ó” de forma a continuar o trabalho de exploração da ressonância da máscara tão necessário para a aluna. Neste, foi notória a melhoria na posição e na qualidade da emissão do som, porém indiquei à aluna para ter cuidado com a fase descendente do exercício, pois as últimas duas notas, principalmente a última, com a vogal “i”, saíam fora da posição e o som tornava-se pouco focado e com ar. Para a discente conseguir reconhecer melhor este aspeto gravei o exercício e reproduzi a gravação para que a aluna pudesse ouvir melhor e a mesma teve uma reação bastante efusiva perante a audição da sua voz, pois reconheceu que o som ficava muito diferente na fase final e disse que ao cantar não notava tanto. Assim, continuamos o exercício e notava-se que a aluna estava a fazer um esforço extra para tentar corrigir aquilo que tinha sido falado anteriormente. Antes de passar para o estudo do repertório, pedi ainda mais um exercício para trabalhar o *legato* e também a extensão vocal (Vio), como estava planeado. Em alguns momentos, parei e pedi para a discente repetir, mas utilizando o “vocal fry” antes, pois a laringe estava a subir demasiado. Para além disso, indiquei também para pensar em sugar o som, principalmente na fase aguda. A aluna tentou pôr em prática estas indicações, mas visto que o exercício com um padrão melódico ascendente a aluna tem mais dificuldade em utilizar a posição mais alta e também as ressonâncias da máscara, como tinha sido executado nos outros dois exercícios.

Após voltar à tonalidade inicial, dei por terminado o exercício e passámos então à revisão da peça portuguesa, que será apresentada na audição. A aluna cantou a peça uma vez do início ao fim com o acompanhamento gravado e em “modo concerto”, dizendo primeiro o seu nome, idade, grau e o que iria cantar. Após terminar, conversámos um pouco sobre a sua prestação e pedi para a aluna enumerar os pontos positivos, em que a esta destacou a afinação, a perceção do texto e a boa junção com o piano. Em seguida, perguntei-lhe o que considerava que

podia ainda melhorar e a mesma afirmou que os “Ai” ainda não estavam tão bons e que não tinha feito muita diferenciação dinâmica. Concordei, acrescentando que as frases poderiam ser cantadas utilizando mais legato e que a postura podia ser ainda melhorada pois os ombros estavam um pouco caídos. Desta forma, pedi para a aluna repetir, olhando para o espelho de forma a poder corrigir a postura e, como estratégia de estudo utilizar o “nh” antes das frases de forma a potencializar uma melhor posição e utilização da ressonância da máscara. Quando a aluna executou utilizando esta estratégia foi notória a mudança na qualidade do som, nomeadamente na secção que a aluna tinha apontado como não estando tão bem. Após algumas repetições, sugeri que experimentasse então cantar sem o “nh” mas pensando na sensação que tinha antes. A aluna parou após a primeira tentativa pois não tinha ficado muito agradada e voltou a repetir tendo corrido melhor, mas ainda assim não tão bem como quando tinha utilizado o “nh”. Indiquei que em casa deveria estudar utilizando esta estratégia, mas também tentar sem de forma que se tornasse mais automático.

No seguimento, falámos então de qual peça a aluna iria cantar em segundo lugar na audição. Após serem discutidas algumas opções, sugeri que a aluna escolhesse entre *O Bellissimi Cappelli* e *Nel cor più non mi sento*. A aluna, depois de refletir um pouco, disse que preferia cantar a primeira e então fizemos uma revisão utilizando o mesmo método da peça portuguesa. Esta aria, apesar de há algum tempo não ter sido trabalhada em aula, correu bastante bem e como as linhas melódicas são geralmente descendentes é mais fácil para a aluna colocar em prática o trabalho feito nos vocalizos e iniciar a frase numa posição mais favorável. Apesar disso, sugeri que utilizasse o “nh” antes das frases para potencializar ainda mais essa ressonância o que teve efeito positivo no som, o que a aluna também notou. Numa das frases *Amorosi serpentelli* foi notório que não estava tão confortável e que a laringe estava a subir demasiado e a “estrangular o som” e por isso pedi que utilizasse o *vocal fry* e a “cascata do ar” para a sensação de manter a garganta aberta durante a frase, principalmente na nota aguda e assim não subir a laringe. Após algumas repetições notou-se melhoria, mas aproveitei ainda dizer à aluna para ter muita atenção à respiração de modo a sentir o movimento intercostal e a continuidade do legato durante a frase de modo que o corpo pudesse apoiar.

Assim, repetimos uma última vez do início ao fim e a aluna tentou aplicar as estratégias que tinham sido faladas e apesar de em alguns momentos ainda não estarem automatizadas, foi perceptível uma melhoria, até por parte a mesma.

Antes de terminar a aula, dei as indicações para o estudo em casa e pedi para a aluna pensar nos objetivos a definir para a semana e depois preencher o seu diário. Dei ainda as indicações para a audição, que será realizada no último dia de aulas, dia 15 de Junho, e o horário em que a aluna deveria chegar no dia, de forma a termos tempo de realizar um pequeno aquecimento e rever as peças antes da audição.

Sendo esta a última aula do ano, penso que é importante refletir um pouco sobre o percurso da aluna durante o ano letivo. É notória a sua evolução musical e também em muitos aspetos técnicos, apesar de a voz, nos últimos tempos, ter apresentado uma característica um pouco diferente, e verificar-se com alguma frequência uma subida excessiva da laringe, que não era habitual. A aluna fez neste dia 14 anos e, por isso, é normal que a voz e o seu corpo ainda estejam em mudança e daí esta instabilidade, sendo importante avaliar esta questão no próximo ano letivo, após o período de férias.

Para além disso, será também importante continuar o trabalho de correção postural e desenvolver mais o lado interpretativo, nomeadamente com mais atividades de expressão dramática para que a aluna possa sentir-se mais confortável para explorar nuances musicais e também no que diz respeito à sua atitude e interpretação em palco.

É também de referir que a discente apresentou sempre uma atitude excelente em aula e muito preocupada em tentar pôr em prática o que era proposto, sendo interessada, participativa e muito empenhada em todas as tarefas e desafios, incluindo na experiência de utilização do diário de estudo, sendo um gosto poder partilhar com ela esta experiência.

4. O Ensino da Classe de Conjunto na Ourearte- Escola de Música e Artes de Ourém

4.1. Caracterização da Turma de Classe de Conjunto- Música de conjunto

A turma de Classe de Conjunto é constituída por 12 alunos, 9 raparigas e três rapazes (Gráfico 4), que frequentam o 6º ano de escolaridade na Escola Básica e Secundária de Ourém e têm entre 11 e 12 anos (tabela 6).

Composição da turma: género

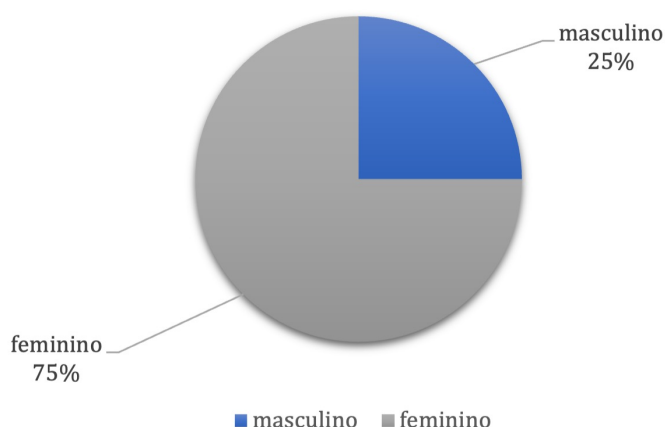


Gráfico 4. Constituição da turma quanto ao género

As aulas são lecionadas numa sala de aulas da Escola Básica e Secundária de Ourém e não nas instalações da Ourearte, o que limita o acesso a instrumentos musicais e outros materiais didáticos apropriados, existindo apenas um teclado digital na sala.

Tabela 6. Constituição da turma de Classe de Conjunto

Aluno	Ano de entrada na Ourearte	Educação musical prévia	Grau	Idade	Sexo	Instrumento
Aluno 1	2019/2020	Sim	2º	11	masculino	Guitarra
Aluno 2	2021/2022	Não	2º	12	feminino	piano
Aluno 3	2020/2021	Não	2º	11	feminino	piano
Aluno 4	2020/2021	Não	2º	12	feminino	piano
Aluno 5	2017/2018	Sim	2º	11	masculino	percussão
Aluno 6	2017/2018	Sim	2º	12	feminino	piano
Aluno 7	2020/2021	Não	2º	11	feminino	violino
Aluno 8	2020/2021	Não	2º	12	feminino	piano
Aluno 9	2016/2017	Sim	2º	12	feminino	Violoncelo
Aluno 10	2017/2018	Sim	2º	11	feminino	clarinete

Aluno 11	2020/2021	Não	2º	12	feminino	Violoncelo
Aluno 12	2020/2021	Não	2º	11	masculino	Guitarra

Em relação à distribuição de alunos por instrumento esta é algo heterógena, verificando-se alguma variedade, porém sendo o piano aquele que possui mais alunos (5); seguido de guitarra e violoncelo, ambos com 2 alunos cada, e finalmente percussão, violino e clarinete com apenas um aluno por instrumento (gráfico 5).

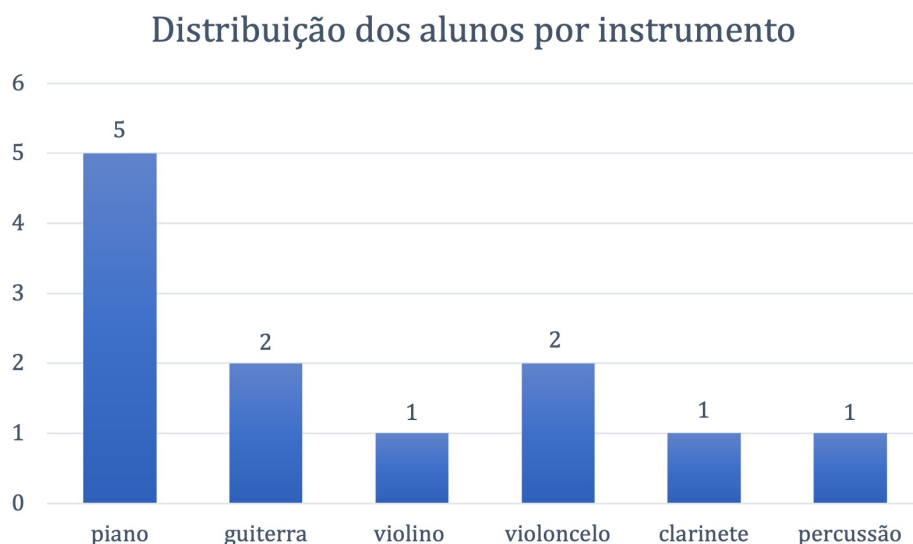


Gráfico 5. Distribuição dos alunos por instrumento

Dos 12 alunos inscritos na turma, 5 alunos frequentaram o curso de preparatório na Ourearte antes de entrarem para o 5º ano (gráfico 6), quer seja em modo completo ou parcial (mínimo de um ano letivo), o que é notório na postura em aula e na maior facilidade na aquisição de conhecimentos musicais.

Estudos musicais antes do ingresso no 5º ano articulado

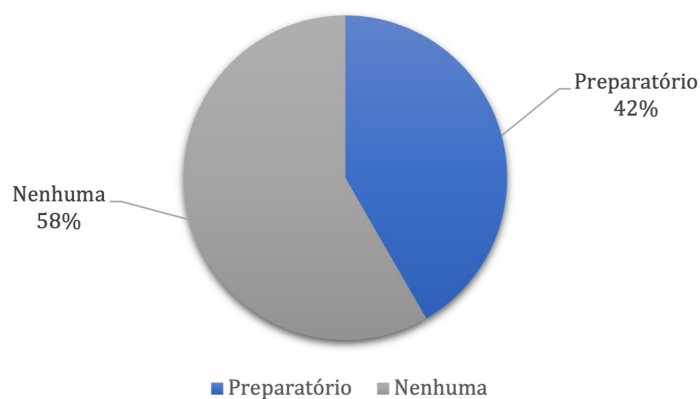


Gráfico 6. Formação musical dos alunos ao entrar no 5º ano

4.2. Plano curricular da disciplina de Classe de Conjunto

A Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém oferece três variantes no que diz respeito à disciplina de Classe de Conjunto:

- **Coro:** direcionado para alunos do 3º ao 8º grau que não frequentem a orquestra de sopros (alunos de canto, guitarra; piano; cordas). No presente ano letivo o coro é constituído por cerca de 40 elementos, sendo a maioria alunos de 3º ciclo.

- **Orquestra de sopros:** direcionada para alunos do 3º ao 8º grau, que possuem instrumentos que se enquadrem nesta formação (alunos de instrumentos de sopro metais; madeiras e percussão).

- **Classe de Conjunto:** direcionada para os alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade) e em que geralmente cada grupo corresponde à turma da escola regular. Esta disciplina é lecionada, geralmente, nas respetivas escolas do ensino regular apresentando, principalmente, uma vertente vocal, que se adapta mais às condições dos espaços onde é lecionada e aos conhecimentos e capacidades musicais dos alunos.

Os programas curriculares e conteúdos específicos para as referidas classes de conjunto são criados pelos professores da disciplina em função dos alunos que têm, do seu nível e das capacidades que apresentam, sendo comum e encorajado o trabalho de colaboração entre as diferentes classes de conjunto, principalmente em concertos e audições.

4.3. Plano anual de Estágio: Classe de Conjunto

Tabela 7. Plano anual de estágio à disciplina de Classe de Conjunto

Período	Mês	Dia do mês					Total
1º	Outubro				18	25	2
	Novembro	1*	8	15	22	29	4
	Dezembro	6**	13	20*	27*		2
2º	Janeiro	3*	10	17	24	31	4
	Fevereiro	7	14	21	28		4
	Março	7	14	21	28		4
	Abril	4	11*	18*	25*		1
3º	Maio	2	9	16	23	30	5
	Junho	6	13				2
Total							28

*Interrupção letiva ** Estagiária em Isolamento Profilático

4.4. Quadro Geral de Aulas observadas e lecionadas com respetivos sumários

Tabela 8. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respetivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto - 1º Período

Nº de aula	Data	Intervenção	Sumário
1	18/10/2021	Observação	Aquecimento corporal e vocal. Distribuição da partitura da nova peça: <i>Somebody to love</i> .
2	25/10/2021	Observação	Aquecimento corporal e vocal. Peça: <i>Somebody to love</i> e revisão de uma das peças dadas no ano anterior.
3	08/11/2021	Observação	Aquecimento. Continuação do estudo da peça <i>Somebody to love</i> . Jogo das palmas.
4	15/11/2021	Observação	Aquecimento corporal. Vocalizos. Peça: <i>Somebody to love</i> . Jogo da pulsação.
5	22/11/2021	Observação	Aquecimento corporal. Vocalizos. <i>Clapping music</i> . Peça: <i>I see the light</i> .
6	29/11/2021	Observação	Aquecimento corporal. Peça: <i>I see the light</i> e continuação do trabalho na peça: <i>Believer</i>
7	06/12/2021	Observação	Aquecimento. Peças: <i>I see the light</i> ; <i>Praise his holy name</i> ; <i>Believer</i> .
8	13/12/2021	Lecionação	Aquecimento corporal. Jogo de expressão corporal e dramática. Aquecimento Vocal. Estudo de um Cânone: Salada de Fruta. Estudo da canção: <i>Siyahamba</i> .

Tabela 9. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respectivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto - 2º Período

Nº de aula	Data	Intervenção	Sumário
9	10/01/2022	Observação	Aquecimento. Peça: <i>Praise his holy name e Believer</i> .
10	17/01/2022	Observação	Aquecimento corporal e vocal. Peças: <i>A child of song</i> e trabalho no texto da canção <i>Believer</i> .
11	24/01/2022	Observação	Aquecimento. Revisão das peças trabalhadas.
12	31/01/2022	Lecionação	Jogo Zip, Zap, Boing. Exercícios de aquecimento, respiração e técnica vocal. Cânone <i>Bella dona</i> . Peça: <i>Hava nagila</i> .
13	07/02/2022	Observação	Aquecimento corporal. Exercícios de técnica vocal. Peças: <i>Believer</i> ; <i>Cirandeiro</i> .
14	14/02/2022	Observação	Aquecimento corporal. Exercícios de técnica vocal. Peças: <i>Believer</i> ; <i>Cirandeiro</i> ; <i>A child of song</i> .
15	21/02/2022	Observação	Aquecimento corporal. Exercícios de técnica vocal. Ensaio com os alunos de 1º grau.
16	28/02/2022	Observação	Aquecimento corporal. Exercícios de técnica vocal. Revisão das peças dadas.
17	07/03/2022	Lecionação	Aquecimento e relaxamento corporal.

			Exercícios de técnica vocal. Revisão das peças para o concerto.
18	14/03/2022	Observação	Aquecimento corporal e vocal. Estudo das peças para o concerto.
19	21/03/2022	Observação	Aquecimento corporal e vocal. Ensaio para o concerto.
20	28/03/2022	Lecionação/ Observação	Aquecimento e relaxamento corporal. Exercício de respiração. Exercícios de técnica vocal. Revisão para o concerto.
21	04/04/2022	Observação	Diálogo com os alunos sobre o concerto. Visualização de um filme.

Tabela 10. Quadro geral de aulas observadas e lecionadas e respetivos sumários à disciplina de Classe de Conjunto - 3º Período

Nº de aula	Data	Intervenção	Sumário
22	2/05/2022	Observação	Conclusão da visualização do filme iniciado na aula anterior. Aquecimento corporal e vocal. Início do estudo da canção: <i>Sueños de sal</i> .
23	09/05/2022	Observação	Aquecimento corporal e Vocal. Continuação do estudo da canção: <i>Sueños de sal</i> . Jogos rítmicos.
24	16/05/2022	Observação	Aquecimento corporal. Vocalizos. Continuação do estudo da canção: <i>Sueños de sal</i> .

25	23/05/2022	Lecionação	Aquecimento corporal. Atividade: Maestro dos sons. Vocalizos e Cânone <i>Bella Donna</i> . Reperório: <i>Os gatos</i> e <i>Hava nagila</i> .
26	30/05/2022	Observação	Ida com os alunos ao CRIF de Fátima para realização do ensaio para o concerto final.
27	06/06/2022	Observação	Ida com os alunos ao CRIF de Fátima para realização do ensaio para o concerto final.
28	13/06/2022	Observação	Realização da auto e hétero avaliação.

4.5. Planificações e Reflexões das Aulas

Nesta secção serão apresentadas as planificação e reflexões das três aulas selecionadas para exemplificar o trabalho realizado durante o ano letivo de 2021/2022 com a turma de Classe de Conjunto, cujas aulas foram observadas.

As aulas selecionadas enquadram-se no 1º período (aula nº 8 – 13 de Dezembro de 2021); 2º período (aula nº 12 – 31 de Janeiro de 2022) e 3º período (aula nº 25 – 23 de Maio de 2022). A sua escolha pretendeu abranger os três períodos letivos e evidenciar tipos de trabalho e abordagens diferentes.

Planificação da aula nº 8

Data: 2021/12/13

Turma de 6º ano | 2º grau

Duração: 90 minutos

Material didático: Piano/teclado; Partituras; colunas

Docente: Sofia Pinto (estagiária)

Tempo	Recursos Pedagógicos	Conteúdos	Objetivos	Tarefa/ Metodologias	Avaliação: Observação direta
5 min		- Preparação do espaço de sala de aula	- Criar espaço adequado para o trabalho musical e promover a concentração	Boas-vindas; Arrumar a sala com a atividade guardiões do silêncio.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Coordenação motora
5 min		-Aquecimento corporal	- Preparar o corpo para cantar	<u>1. AQUECIMENTO</u> 1.1 Relaxamento do pescoço;	

		-Concentração - Postura -Relaxamento	-Aumentar a concentração - Relaxar os músculos - Melhorar postura	ombros; ancas; joelhos; bacia; cara; maxilar; bochechas, língua - Massagem facial 1.1. “Rap” das consoantes: F-S-T/P-T-K 1.2. Consoantes vozeadas: Z e V (sentir o corpo) 1.3. Vibração dos lábios: livre	
5min		-Relaxamento abdominal - Respiração costo abdominal - Controlo expiratório	- Relaxar a zona abdominal - Promover a respiração costoabdominal - Aumentar a capacidade respiratória e controle expiratório	<u>2. RESPIRAÇÃO:</u> - Respiração “cão” - Exercício de expiração controlada em psssss (cronometrar o tempo de expiração) - Dividir a turma em dois e fazer à vez	
10 min		- Trabalho em grupo - Concentração - Reação - Bem-estar-estar no grupo	- Potencializar o trabalho em conjunto - Estimular a concentração - Trabalhar a rapidez de reação - Criar um ambiente de trabalho seguro	<u>3. EXERCÍCIO MENU TEATRO</u> - 1, 2, 3, - Colocar os alunos em círculo e atribuir um nº a cada um (1,2,3,4, ect). De seguida um dos alunos começa e diz um dos outros nºs, o aluno que tiver esse nº deve então chamar por outro nº (correspondente a outro colega) e por aí a diante. Quem não responder com um nº quando for “chamado” ou se enganar sai.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Movimento corporal - Concentração

10 min.		-Preparação para cantar - Voz de cabeça - Ressonância - Contacto com o corpo	- Preparar a voz para cantar - Promover a utilização da voz de cabeça - Colocar os ressoadores em funcionamento - Promover o apoio respiratório ao cantar	<u>4. VOCALIZOS</u> - Bocejo descendente em portamento - Bombom: 5-3-1-5-1 - Z-z-z-ziii (3-3-3-3-5-3-1) - Lindo dia (1324321) (iniciar RéM3) com gesto de arco-íris	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Coordenação motora - Emissão vocal
10 min.	<i>Salada de fruta</i> – cânone popular	- Cânone - Canto em conjunto - ostinato rítmico	- Promover o canto a duas vozes (ou mais) - Melhorar o som de grupo - Melhorar a afinação	<u>5. CANONE: Salada de fruta</u> - Ensinar o padrão melódico e pedir para os alunos repetirem, frase a frase. - Juntar movimentos para cada frase.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Cantar a vozes
15 min.	<u>Zum gali gali</u> - Tradicional judaica	- Articulação do texto em português - Leitura e memorização - Legato	- Promover o gosto de cantar em conjunto - Desenvolver a competência de leitura - Trabalhar a articulação do texto - Cantar em legato - Explorar diferentes dinâmicas (<i>f; mf; p</i>)	<u>6. ZUM GALI GALI</u> - Ensinar a canção frase a frase e ir adicionando secções. - Trabalhar os contrastes dinâmicos.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Afinação - Articulação

15 min.	<i>Borboletas – Cancioneiro da bicharada</i> de Carlos Garcia	- Articulação do texto - Leitura e memorização - Afinação - Colocação vocal - Utilização da voz de cabeça	- Desenvolver a competência de leitura - Promover o gosto de cantar em conjunto - Articular corretamente o texto em português	<u>7. BORBOLETAS</u> - Cantar uma vez do início ao fim - Analisar pontos fortes e menos fortes com os alunos - Introdução de movimento	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Afinação - Articulação
15 min	<i>I see the light-</i> do filme <i>Tangled</i>	- Articulação do texto - Emissão do som - Colocação vocal - Utilização da voz de cabeça - Dinâmicas (<i>p; mf; f</i>).	- Articular corretamente o texto em inglês - Promover a colocação correta da voz - Utilizar a voz de cabeça - Trabalhar as diferentes dinâmicas (<i>p; mf, f</i>)	<u>8. I SEE THE LIGHT</u> - Continuação do trabalho iniciado nas aulas anteriores - Trabalhar o fraseado e contraste dinâmico	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Afinação - Articulação

Reflexão:

Esta aula foi lecionada por mim, com a supervisão do prof. Titular da turma e quando os alunos chegaram o professor informou-os que seria eu a dar a aula e que eles deveriam comportar-se bem.

Pedi então que três alunos se voluntariassem para uma atividade e com alguma insistência um rapaz e duas raparigas ofereceram-se. Em seguida, expliquei à turma que os três alunos que se voluntariaram iriam estar dispostos em três locais da sala, de olhos fechados enquanto os restantes alunos iriam arrumar as cadeiras e mesas para os lados de modo que a sala ficasse vazia no centro. No final, os três alunos iriam dar uma nota para a restante turma considerando o barulho e que, por isso, deveriam ser o mais cuidadoso e silenciosos possíveis. A turma aderiu ao desafio, que para além de concentração envolvia trabalho e espírito de grupo para a tarefa ser bem-sucedida e, no final, apesar de alguns momentos em que alguns se riram ou arrastaram as mesas, teve um balanço positivo. Dois dos alunos voluntários atribuíram um 4 e o outro aluno um 3 à prestação da turma, o que gerou alguma confusão, pois começaram a falar entre si e a reclamar que mereciam mais.

Após estes momentos de agitação, iniciei o aquecimento corporal pedindo aos alunos para se posicionarem em círculo à minha volta e fui exemplificando os exercícios, começando com relaxamento do pescoço, ombros, braços, bacia, joelhos. Em seguida, pedi que imaginassem que estavam a limpar os dentes com a língua e depois massajassem a cara com movimento circulares principalmente na zona das bochechas, maxilares e testa. Em simultâneo, fui dialogando um pouco com os alunos falando sobre a importância de fazermos o aquecimento corporal e acabei por perguntar se alguém fazia desporto e como alguns responderam que sim, questionei se nos treinos eles começavam logo a jogar ao que todos disseram que não, que primeiro tinham de fazer o aquecimento. Dessa forma, disse que na nossa aula e para cantar era a mesma coisa, o corpo ia estar a participar e por isso era necessário acordar e ativar os músculos. Ainda como parte do aquecimento pedi para fazer uma sequência de consoantes (F-S-T- SH), primeiro uma vez cada, depois duas repetições, e por último três. Comecei num tempo mais lento para que conseguissem fazer as três repetições de cada consoante mantendo a pulsação. Apesar de alguma agitação por parte dos alunos, foram realizando o exercício e aumentei um pouco o andamento e eles corresponderam bem. Por último pedi para fazerem o exercício de vibração de lábios, mas alguns não estavam a conseguir e sugeri que molhassem um pouco os lábios e pensassem em dizer “brrr” ou “prrr”.

De seguida, continuei a aula com um exercício de respiração de modo a desenvolver uma inspiração mais correta e apropriada para o canto. Pedi para os alunos colocarem as mãos na barriga e disse que esta deveria inflar aquando do momento inspiratório. Maior parte dos alunos estava a fazer uma inspiração demasiado alta e a tencionar os ombros pelo que chamei a atenção para isso e fui ao lugar de cada um para tentar ajudar de forma mais personalizada. Quando todos

estavam já um pouco mais familiarizados com a proposta disse para inspirarem calmamente e soltar o ar lentamente utilizando “pssss” e aguentarem até ficarem sem ar. Acrescentei ainda que iria cronometrar o tempo de inspiração e que quando terminassem deveriam colocar a mão no ar. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com este lado mais competitivo da atividade e estiveram bastante empenhados, pedindo até para repetir mais do que uma vez de forma a tentarem melhorar o seu tempo.

Como nos alongámos um pouco na parte do aquecimento e no exercício de respiração, passei para o aquecimento vocal com a realização de alguns exercícios (Bocejo descendente; Bombom; Z-z-z-ziii), que os alunos estranharam um pouco inicialmente por não estarem familiarizados e, ao mesmo tempo, terem alguma vergonha, em simultâneo gerou-se um pouco de confusão e barulho na sala pois os alunos dispersaram um pouco.

No final destes exercícios técnicos, expliquei que íamos cantar um cânone e, assim, exemplifiquei a primeira frase, repetindo algumas vezes e os alunos juntaram-se de seguida, avançando deste modo nas restantes 3 frases. Os alunos acharam engraçado, e apesar de terem aprendido rapidamente o padrão melódico, a nível rítmico não estavam tão seguros e por isso pedi para marcarem a pulsação com palmas. Após este trabalho, dividi a turma inicialmente em 3 grupos de forma a cantarem a três vozes, mas não resultou muito bem, pois eram poucos em cada grupo e facilmente se perdiam e cantavam a frase dos colegas. Assim, optei por tentar apenas com dois grupos, e apesar de ainda um pouco irregular correu melhor e será uma atividade para repetir e continuar a trabalhar.

Encerrei o exercício do cânone e distribuí a partitura de canção *Zum gali gali*. A turma esteve um pouco agitada e barulhenta nesta fase da aula e foi mais difícil apelar à sua concentração para continuar o trabalho. Com a turma um pouco mais calma, coloquei a gravação da canção para que pudessem ter uma ideia geral e logo acharam estranho o texto e expliquei qual era o idioma e passei à clarificação da pronúncia, pedindo que os alunos repetissem no ritmo da canção. Em seguida, cantei cada frase, indicando para os alunos repetirem em seguida, procedendo assim até ao final da peça. Apesar de um pouco barulhentos e conversadores, os alunos foram correspondendo ao que era pedido e aprenderam a canção com alguma facilidade, sendo que um deles pediu para eu esclarecer novamente a pronúncia de uma das frases. Após tê-lo feito repetimos essa secção e, em seguida, desafiei-os a tentarem uma vez do início ao fim com o acompanhamento. Os alunos acederam e até correu bem, mas pedi para cantarem mais *forte* e estarem mais confiantes. No final, os alunos apesar de ainda agitados, pareciam até contentes com a canção, mesmo sendo bastante diferente do que costumam ouvir.

Apesar não sobrar muito tempo de aula, distribuí as partituras da canção: *As borboletas*, do Cancioneiro da bicharada. Os alunos inicialmente pareceram ficar um pouco desmotivados com a canção por acharem-na infantil, o que gerou confusão na

sala com muitos a falarem alto e bastante dispersos. Após alguns momentos, tive de me calar e levantar o braço e os alunos acalmaram e fizeram silêncio e assim continuei. Cantei frase a frase e pedi que os alunos repetissem posteriormente. A nível rítmico a peça não trouxe desafios, mas a nível da qualidade de emissão do som e colocação, implicava mais o uso da voz de cabeça em algumas notas e por isso pedi para que nos saltos para notas mais agudas pensassem na pirâmide e que a nota deveria ir para o vértice superior de forma a ficar mais leve e não cantarem com a garganta. Repetimos as frases que apresentavam mais desafio a esse nível e como o tempo já estava no limite pedi para arrumarem o seu material e voltassem a colocar as mesas e cadeiras na sua posição original e, no final, agradei a colaboração durante a aula e disse que podiam sair.

Conhecendo a turma das aulas observadas, tentei diversificar os exercícios e atividades para esta aula visto saber que é uma turma difícil, muito faladora e pouco motivada para o trabalho musical e dessa forma tentei trazer alguns exercícios mais apelativos, por exemplo no início da aula e mesmo para o aquecimento vocal que eles não gostam tanto. Em termos de peças, já que ia ser só uma aula, procurei não escolher repertório demasiado complexo de forma que pudessem ver resultados na própria aula. Em geral, considero que a aula até correu bem, considerando a turma que é, apesar de algum barulho e agitação constantes os alunos foram realizando todas as atividades propostas e mostraram até interesse e motivação durante a realização das mesmas, o que nem sempre acontece.

Planificação da aula nº 12

Data: 31/01/2022

Turma de 6º ano | 2º grau

Duração: 90 minutos

Material didático: Piano/teclado; Partituras; colunas

Docente: Sofia Pinto (estagiária)

Tempo	Recursos Pedagógicos	Conteúdos	Objetivos	Tarefa/ Metodologias	Avaliação:
5 min		- Preparação do espaço de sala de aula	- Criar espaço adequado para o trabalho musical e promover a concentração	Boas-vindas; Arrumar a sala para a atividade	Observação direta: - Interesse;
5 min		-Aquecimento corporal -Concentração - Postura -Relaxamento	- Preparar o corpo para cantar -Aumentar a concentração - Relaxar os músculos - Melhorar postura	<u>1. Aquecimento Corporal:</u> 1.1. Relaxamento do pescoço; ombros; ancas; joelhos; bacia; cara; maxilar; bochechas, língua; Massagem facial 1.2. “Rap” das consoantes: F-S-T/P-T-K + Consoantes vozeadas: Z e V (sentir o corpo) 1.3. Vibração dos lábios: livre	- Atitude; - Postura; - Coordenação motora
		- Concentração	-Promover a concentração	<u>2. ZIP ZAP</u>	

		-Trabalho em grupo -Coordenação motora	- Desenvolver o espírito de grupo -Trabalhar a coordenação motora	Colocar os alunos em círculo e explicar a atividade exemplificando primeiro apenas com os movimentos ZIP e ZAP - zip; zap; boing; shake it	
5min		-Relaxamento abdominal - Respiração costo abdominal - Controlo expiratório	-Relaxar a zona abdominal - Promover a respiração costoabdominal -Aumentar a capacidade respiratória e controle expiratório	<u>3. EXERCÍCIO DE RESPIRAÇÃO:</u> - Respiração à “cão” - Exercício de expiração controlada em psssss (cronometrar o tempo de expiração) - Dividir a turma em dois e fazer à vez	
5 min.		-Preparação para cantar - Voz de cabeça - Ressonância - Contacto com o corpo	- Preparar a voz para cantar - Promover a utilização da voz de cabeça - Colocar os ressoadores em funcionamento - Promover o apoio respiratório ao cantar	<u>4. VOCALIZOS:</u> - hummm – (5-3-1) - Lua (5-4-3-2-1) - nhe nhe nhe (1-2-3b-3-2-1) - Viii (3-5-3-1) - Lindo dia (1324321) com gesto de arco-íris	- Interesse; - Atitude; - Postura; -Emissão vocal
10 min.	<i>Bella Donna</i> – cânone	- Cânone - Canto em	- Promover o canto a duas vozes (ou mais)	<u>5. Canção: BELLA DONNA</u> - Ensinar o padrão melódico e pedir	- Interesse; - Atitude;

	popular	conjunto - Ostinato rítmico	- Melhorar o som de grupo - Melhorar a afinação	para os alunos repetirem, frase a frase. - Dividir por grupos e treinar o cânone	- Postura; - Emissão vocal - Cantar a vozes
15 min.	<u>Hava nagila</u> Tradicional judaica	- Música do mundo - Articulação - Leitura e memorização - Modo menor	- Promover o gosto de cantar em conjunto - Desenvolver a competência de leitura - Trabalhar a articulação do texto - Sensibilização para o modo menor	<u>6. HAVA NAGILA</u> - Ouvir a canção uma vez. - Fazer perguntas; Língua; mood; significado - Tradução - Ler o texto uma vez; repetir com os alunos - Ler com o ritmo - Juntar melodia (por frases) - Ir acelerando até ao andamento original.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Afinação - Articulação

Reflexão:

Esta aula foi lecionada por mim, com a supervisão do prof. Titular da turma.

Antes dos alunos chegarem, preparei a sala colocando as mesas e cadeiras para os lados, de forma que ficasse uma área livre no centro da sala onde dispus em círculo o número de cadeiras correspondentes aos alunos. Optei por esta disposição já que a sala onde são lecionadas as aulas de música de conjunto corresponde a uma sala de aulas comum e, na minha perspectiva, pouco apropriada à prática musical.

Os alunos começaram a entrar na hora estipulada e comentaram imediatamente a nova disposição da sala de aula, falando entre si. O professor titular avisou que seria eu a lecionar a aula e que deveriam estar atentos às minhas indicações.

Como tenho vindo a observar as aulas desta turma desde outubro os alunos já estavam familiarizados comigo e reagiram positivamente. Desta forma, dei início à aula começando por um conjunto de exercícios de alongamento, mas antes conversei um pouco com os alunos perguntando o porquê de começar pelo aquecimento corporal e qual a sua importância, os alunos foram respondendo. Assim, fui indicando e exemplificando os exercícios de alongamento para o pescoço; ombros; ancas; joelhos; e um “shake” geral pelo corpo todo para soltar tensões. Antes de avançar, pedi para colocarem a mão acima da barriga e dizerem “vvvvvvv” para sentirem a resposta do corpo. Alguns disseram que não sentiam nada então fui junto deles e perguntei se queriam sentir como reagia o meu corpo e eles disseram que sim, então à vez colocaram a mão na minha barriga em quando eu fazia o “vvvv”. Depois voltaram a fazer e a tentar sentir a resposta do próprio corpo, já percebendo melhor o que isso significava.

De seguida, continuei a aula com o jogo Zip Zap, que tem como objetivo melhorar a dinâmica de grupo, assim como aumentar a concentração e iniciar o trabalho de voz através da fonação com “Zip; Zap”. Como os alunos não conheciam, passei a explicar como funcionava antes de partirmos para a ação. Alguns alunos fizeram algumas perguntas às quais fui respondendo e, em seguida, disse que iríamos fazer uma ronda de treino para que fosse mais fácil perceber a dinâmica. A primeira tentativa não correu mal, os alunos tinham percebido bem as regras, mas disse várias vezes para dizerem os vocábulos mais alto, o que não teve grande efeito, pois continuaram bastante tímidos. Como o jogo prosseguiu bem, disse que jogaríamos agora “mais a sério” e que quando alguém se enganasse saía da roda. O jogo prosseguiu e dois alunos acabaram por sair, mas como o resto se manteve e não conseguiam aumentar o ritmo, a atividade estagnou e dei-a por terminada, não tendo tido o efeito esperado.

Antes de passar para os vocalizos, falei um pouco sobre a respiração e de como esta é importante para o bom funcionamento da voz, pedindo para colocarem as mãos na zona da barriga e sentirem-na a inflar aquando da inspiração, em vez do movimento tenso dos ombros para cima. Alguns dos alunos disseram que não conseguiam, então pedi para que imaginassem que estavam a sugar o ar por uma palhinha, o que pareceu ajudar. Após algumas repetições, disse que iríamos fazer uma inspiração longa e depois deitar o ar com “psssss” até não conseguirem mais, e para ser um maior desafio disse que à medida que acabassem para colocarem o braço no ar e assim vermos quem conseguia mais. Os

alunos aderiram muito bem a este desafio e quando todos terminaram pediram para repetir o exercício de modo a tentarem aguentar mais tempo.

Passei, em seguida, para os exercícios de técnica vocal utilizando inicialmente o “huuum” e pedindo para pensarem numa comida que gostam; de seguida fiz um vocalizo com “vvvvio”, no seguimento do aquecimento para promover mais contacto com o corpo; antes de terminar exemplifiquei o vocalizo “lindo dia”, que foi o que talvez tenha levantado mais desafios, e que implicou ter de repetir algumas vezes de forma a ajudar os alunos na sua execução.

No final destes exercícios técnicos, passei a explicar que ia ensinar um cânone e comecei a cantar a primeira frase, repetindo algumas vezes até os alunos se sentirem confortáveis para cantar sozinhos, avançando deste modo nas restantes 3 frases. Os discentes estavam a corresponder bem por isso, após bastantes repetições do padrão completo dividi a turma em quatro grupos e testamos fazer o cânone a 4 vozes. Mesmo comigo e com o professor titular a ajudar, os alunos não estavam a conseguir e por isso reduzi para dois grupos e realizaram o cânone a duas vozes, o que apesar de ainda desafiante acabou por resultar melhor e foi um exercício que os alunos pareceram gostar e que gostaria de desenvolver um pouco mais numa outra aula.

Como peça para a aula tinha escolhido uma canção tradicional judaica *Hava nagila* e por isso introduzi o contexto, a língua, e o texto da mesma. Uma aluna perguntou qual era a tradução e assim passei a explicar. Apesar de no início terem ficado um pouco assustados com o facto de ser uma língua tão diferente, quando mostrei a gravação com o instrumental ficaram mais entusiasmados e à medida que comecei a cantar cada frase demonstraram mais interesse e o trabalho fluiu bastante bem e os alunos até se mostraram empenhados a cantar. No final, cantámos a canção do início ao fim com o acompanhamento gravado e os alunos pareciam felizes com a sua prestação.

Como o tempo de aula estava no limite agradei aos alunos e disse que podiam arrumar.

Penso que no final, a aula teve um balanço bastante positivo e o comportamento da turma foi melhor do que estava à espera, dado o que costumo observar nas aulas a que assisto. Numa futura aula, gostaria de desenvolver um pouco mais o trabalho iniciado nesta aula, principalmente no cânone e na canção *Hava nagila* e, por exemplo, adicionar movimento corporal e até algum acompanhamento instrumental.

Planificação da aula nº 25

Data: 23/05/2022

Turma de 6º ano | 2º grau

Duração: 90 minutos

Recursos Materiais: teclado; colunas; *ipad*; computador

Docente: Sofia Pinto (estagiária)

Tempo	Recursos Pedagógicos	Conteúdos	Objetivos	Tarefa/ Metodologias	Avaliação: Observação direta
5 min		- Preparação do espaço de sala de aula	- Criar espaço adequado para o trabalho musical e promover a concentração	Boas-vindas; Arrumar a sala com a atividade guardiões do silêncio.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Coordenação motora
5 min		- Espírito de grupo - Reflexão pessoal	- Criar espaços de liberdade para a expressão e exposição do aluno dentro do grupo	<u>Campos Magnéticos:</u> - Explicar a atividade aos alunos e clarificar qual o lado positivo da sala e o lado negativo. - Fazer perguntas enquanto os alunos circulam pela sala - Para responder, os alunos devem correr para o lado da sala correspondente à sua resposta.	

				- As perguntas devem começar com “quem...”. Ex. Quem gosta de chocolate? Etc. - As perguntas devem tornar-se mais complexas e pessoais e os alunos devem ser incentivados a formularem as suas próprias perguntas ao grupo.	
5 min		-Aquecimento corporal -Concentração - Postura -Relaxamento	- Preparar o corpo para cantar - Aumentar a concentração - Relaxar os músculos - Melhorar postura	<u>1. AQUECIMENTO CORPORAL:</u> 1.1 Relaxamento do pescoço; ombros; ancas; joelhos; bacia; cara; maxilar; bochechas, língua; Massagem facial 1.1. “Rap” das consoantes: F-S-T/P-T-K 1.2. Consoantes vozeadas: Z e V (sentir o corpo) 1.3. Vibração dos lábios: padrão livre	
5min		-Relaxamento abdominal - Respiração costo abdominal -Controlo expiratório	-Relaxar a zona abdominal -Promover a respiração costoabdominal -Aumentar a capacidade respiratória e controle	<u>2. RESPIRAÇÃO:</u> - Respiração “cão” - Exercício de expiração controlada em psssss - Dividir a turma em dois e fazer à vez	

			expiratório		
10 min		- Trabalho em grupo - Movimento corporal - Consciência corporal - Mudanças de ritmo	- Potencializar o trabalho em conjunto - Desenvolver a coordenação motora	<u>3. MENU TEATRO:</u> - <i>Heads up; heads down</i> (cima/baixo) - Alunos devem ser dispostos em círculo e o docente bate duas palmas e diz baixo e os alunos baixam a cabeça; bate duas palmas e diz cima e os alunos levantam a cabeça e olham na direção de um colega. Se o mesmo colega também estiver a olhar para eles ambos saem da roda.	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Coordenação motora - Emissão vocal
15 min.		- Trabalho em equipa/grupo - Coordenação motora - Criação - Noção rítmica	- Potencializar a capacidade criativa - Trabalhar a coordenação motora - Aumentar a sensibilidade para o trabalho e criação em grupo - Desenvolver a noção rítmica	<u>4. MAESTRO DOS SONS:</u> - Dividir a turma em grupos de 3 (cerca de 4 grupos) e pedir para criarem um padrão ritmo de 4 tempos com pelo menos um som vocal. - Deixar os alunos criarem durante uns minutos, ir auxiliando - Pedir para cada grupo reproduzir o seu padrão rítmico separadamente e em seguida começar a construção da “peça”; indicando quando cada grupo iria	- Interesse; - Atitude; - Coordenação motora - Noção rítmica - Trabalho em equipa/grupo

				fazer a entrada. - Possibilidade de variações dinâmicas; alternância de grupos em ação, etc. - Se a turma cooperar e o exercício funcionar bem, sugerir que algum dos alunos seja o maestro.	
5 min.		-Preparação para cantar - Voz de cabeça - Ressonância - Contacto com o corpo	- Preparar a voz para cantar - Promover a utilização da voz de cabeça - Colocar os ressoadores em funcionamento - Promover o apoio respiratório ao cantar	<u>5. VOCALIZOS:</u> - PIZZA: hummm/mnha mnham mham mnham - Miau-Miau-Miau (5-3-1-5-1) - Viii (3-5-3-1) - Lindo dia (1324321) (iniciar RéM3) - Com gesto de arco iris	- Interesse; - Atitude; - Postura; -Coordenação motora - Emissão vocal
10 min.	<i>Bella Dona</i> – cânone popular	- Cânone - Canto em conjunto	- Promover o canto a duas vozes (ou mais) - Melhorar o som de grupo - Melhorar a afinação	<u>6. BELLA DONNA</u> - Cantar o cânone frase a frase e pedir para os alunos repetirem - Dividir a turma em grupos e fazer o cânone a vozes.	- Atitude; - Postura; -Emissão vocal -Cantar a vozes
15 min.	<i>Gatos</i> – Carlos Garcia in <i>Cancioneiro da Bicharada</i>	- Articulação do texto em português - Leitura e memorização	- Promover o gosto de cantar em conjunto - Articular corretamente o texto	<u>7. GATOS</u> - Ensinar a canção frase a frase e ir adicionando secções. - Trabalhar os contrastes entre	- Interesse; - Atitude; - Postura; -Emissão

		- Expressividade - Legato	em português - Desenvolver a leitura de partituras; - Trabalhar a capacidade expressiva ao cantar	secções. - Propor opções performativas para a peça.	vocal - Articulação
15 min.	<i>Hava nagila</i> – Tradicional judaica	- Articulação do texto - Afinação - Dinâmicas - Coordenação motora	- Trabalhar a articulação do texto - Corrigir a afinação - Explorar diferentes dinâmicas (<i>f; mf; p</i>) - Trabalhar a coordenação motora	8. HAVA NAGILA - Cantar uma vez do início ao fim - Analisar pontos fortes e menos fortes com os alunos - Introdução de movimento e coreografia	- Interesse; - Atitude; - Postura; - Emissão vocal - Articulação

Reflexão

O professor supervisor deslocou-se até Ourém e à Escola Básica e Secundária de Ourém para assistir à aula de Classe de Conjunto, que seria lecionada por mim. Desta forma, fui esperá-lo à porta da escola para acompanhá-lo até à sala de aula. Os alunos já se encontravam na sala com o professor titular, que informou que ia ser eu a conduzir a aula. Após os alunos se sentarem uma delas perguntou quem era “aquele senhor”, referindo-se ao professor supervisor, e pedi então para que ele se apresentasse. O Docente da ESART apresentou-se, explicou porque estava ali e disse que esperava que os alunos colaborassem para o bom funcionamento da aula.

Após este pequeno diálogo, dei início à aula pedindo para os alunos colocarem as mesas e cadeiras para os lados de forma que o centro da sala ficasse livre e mais apropriada para a prática musical. Apesar de terem feito um pouco de barulho em excesso, mesmo pedindo para serem mais cuidadosos a pegar no material, arrumaram a sala rapidamente e disse para se colocarem em círculo.

Expliquei então a primeira atividade, o jogo dos Campos Magnéticos que ia servir para nos conhecermos um pouco melhor e ficarmos mais à vontade com o grupo. Inicialmente quando disse o nome do jogo os alunos perguntaram logo o que isso significava e continuei a explicação dizendo que um lado da sala seria o polo positivo, o lado do sim, e o oposto seria o polo negativo, o lado do não. Disse que ia fazer perguntas e que se a resposta fosse sim deveriam correr para o lado correspondente ou para o lado oposto se a resposta fosse negativa. Comecei com uma pergunta exemplo para eles perceberem o funcionamento: “quem gosta de chocolate?” Os alunos todos, inclusive eu, foram para o polo positivo e como perceberam a dinâmica continuei fazendo diversas perguntas, algumas mais gerais, outras mais ligadas com a música e com gostos pessoais. Os alunos gostaram muito da atividade e quando disse que estávamos a acabar disseram que queriam mais e, por isso, deixei que eles fizessem as suas próprias perguntas, mas apenas duas alunas estiveram à vontade para fazê-lo.

Encerrei a atividade pedindo para que formassem novamente um círculo no centro da sala e comecei a fazer um breve aquecimento corporal, através de exercícios de alongamento do pescoço, ombros, ancas, joelhos e também uma massagem facial para relaxamento dos músculos dessa zona, assim como pedi para fazerem alguns movimentos como “mastigar uma chiclet”; “comer um limão muito azedo” mas estas expressões despoletaram um pouco de confusão na turma pois os alunos começaram a comentar e a falar entre si e assim passei para o último exercício pedindo para fazerem um “shake” geral, ou seja abanando as diferentes partes do corpo de forma livre coo se estivessem a expulsar as más energias.

De seguida, apresentei a atividade seguinte que consistia num exercício de expressão dramática que tem como objetivo criar uma unidade de grupo, mas também promover a atenção e concentração, assim como o contacto visual entre os elementos, o que também é importantíssimo na música. Assim, saí do círculo e

comecei a bater as duas palmas ao mesmo tempo que dizia baixo, e em que os alunos deveriam baixar a cabeça, e depois duas palmas acompanhadas da palavra cima, em que os alunos deveriam levantar a cabeça e olhar para um colega. Se o mesmo estivesse também a olhar para eles então essa dupla saía do círculo, e assim sucessivamente até só ficar uma pessoa. Os alunos adoraram o jogo, estiveram muito recetivos e com excelente comportamento, mesmo quando abandonaram o círculo e ficaram à espera que a ronda terminasse. Após duas rondas, terminei a atividade e dirigi-me ao teclado que estava junto à secretária do professor para iniciar o aquecimento vocal.

No exercício seguinte, o maestro dos sons, o objetivo era não só potencializar o trabalho rítmico como também a coordenação motora, trabalho em grupo e um momento de criação. Assim, dividi a turma em grupos de três e dei-lhes a missão de criar um padrão rítmico de 4 tempos, em que um, pelo menos, tinha de ser executando com a voz. Os alunos, surpreendentemente, estiveram bastante empenhados na criação do seu padrão rítmico e depois no momento de apresentação e realização da atividade também estiveram concentrados, o que foi uma agradável surpresa e julgo ser um exercício que merece ser repetido e mais desenvolvido.

Passando ao aquecimento vocal, comecei com um exercício de ressonância “humming” e “mnham” associando uma palavra relacionada com comida e que potenciase o “hum e o mnham”, porém tornou-se um pouco confuso pois os alunos acabavam por comentar as comidas, principalmente se era algo que não gostavam. Tive de interromper algumas vezes para pedir que se concentrassem e fizessem o exercício sem comentários paralelos. Voltando à tonalidade inicial, passei para o exercício seguinte, também com padrão melódico inicialmente descendente de forma a potencializar a utilização da voz de cabeça, e com o vocábulo miau. Os alunos apesar de terem-no realizado de imediato, nas tonalidades seguintes estavam a entrar de forma pouco sincronizada e ritmada e fui chamando a atenção novamente para que estivessem mais concentrados e não a falar com os colegas. Antes de terminar a parte de aquecimento e técnica vocal, lembrei o exercício do “vvvi”, primeiro pedindo para os alunos colocarem a mão um pouco abaixo do peito para sentirem a resposta do corpo. Como alguns já não se lembravam como era, executei algumas vezes o “vvvvvv” com uma altura de som ascendente e depois descendente e pedi para os alunos reproduzirem o mesmo comigo. Cerca de três alunos afirmaram que não sentiam nada no corpo e então fui até à beira deles e pedi para colocarem a mão na minha zona abdominal superior para que pudessem primeiro sentir em mim. Em seguida, testaram novamente e só uma das alunas disse que continuava a não sentir, mas porque a emissão de som era tão reduzida que era normal não ser o suficiente para ativar aqueles músculos. Em seguida, voltei para junto do teclado e continuei o exercício cantado, pedindo para que os alunos cantassem bem o “vvv” antes das vogais de modo que o som fosse mais apoiado. Este último vocalizo foi o que correu melhor quer em termos de comportamento da turma, quer em termos de qualidade vocal.

Desta forma, após terminar o exercício, distribuí as partituras da canção que tinha planeado trabalhar com os alunos: *Os Gatos*, do “Cancioneiro da bicharada” de Carlos Garcia. Gerou-se um pouco de confusão com os alunos a falarem entre si, e pedi que fizessem silêncio e uma das alunas começou a ler o texto em voz alta, corriji algumas palavras e fizeram algumas perguntas sobre o significado de certas expressões ou palavras como “Arre” e “Alexandria”, tendo esclarecido o que era a primeira e perguntado à turma se alguém sabia o que poderia querer dizer Alexandria no contexto da canção. Uma aluna respondeu que era uma cidade no Egito e eu confirmei, dando mais algumas informações sobre ela e o porquê de estar referida na canção. Como os alunos não conheciam a canção pedi para dizer o texto em voz alta primeiro e, em seguida, cantei por frases, pedindo que os alunos reproduzissem, em seguida. No final de cada secção coloquei o acompanhamento gravado para que os alunos cantassem com o acompanhamento. Apesar de às vezes haver um pouco de conversa e dispersão, os alunos aprenderam a canção com alguma facilidade e, ao contrário do que é habitual nas aulas da turma, estavam a cantar com energia e com volume. A secção B foi a aquela em que tiveram mais de dificuldade e por isso necessitou de mais repetições, nomeadamente aquando da junção com o acompanhamento gravado. Os alunos colaboraram com a parte falada (Miaaaau; kffff) e gostaram bastante dessa proposta, assim como alguns estavam a tentar fazer uma pequena coreografia para cada um dos gatos descritos e por isso disse que podiam praticar em casa e mostrar na aula seguinte. Antes de terminar pedi para repetirmos uma vez do início com energia e ritmo claro na secção A, C e D e mais legato e suave na seção B. Para além disso, incentivei à dinâmica crescente até ao forte na última frase e acabar com o pé a bater no chão. Sendo o primeiro contato com esta peça, considero que o trabalho correu bem e os alunos até corresponderam, apesar de o seu comportamento agitado e um pouco mais barulhento, por vezes.

Antes de terminar a aula, coloquei a gravação do acompanhamento da canção *Hava nagila*, que já tinha trabalhado uma vez com os alunos e eles tinham adorado e houve grande manifestação positiva dos alunos. Aproveitei para fazer algumas perguntas sobre a peça para avaliar o grau de lembrança deles, e surpreendentemente alguns ainda se recordavam do significado da canção (mesmo, estando em hebraico). Quando começaram a cantar todos estavam sem partitura e conseguiram cantar corretamente em termos melódicos e de texto e dei os parabéns no final. Como a parte musical estava mais segura informei que iríamos acrescentar uma pequena coreografia. Assim, todos em círculo, exemplifiquei a primeira parte da coreografia de uma forma lenta para que os alunos pudessem aprender. Apesar de alguns ainda se confundirem um pouco com os passos, em geral a turma correspondem bem e coloquei o acompanhamento para praticarem no ritmo original. Desta forma, foi ensinada a coreografia até ao final e a parte correspondente à 3ª fase representou mais dificuldades pois o ritmo tornava-se mais acelerado e conseqüentemente os passos teriam que ser mais rápidos e isso ficou um pouco confuso e como a coreografia estava a ser feita em círculo a forma original sofreu

algumas deformações, e que durante a realização os alunos levaram um pouco para a brincadeira demais e gerou-se alguma confusão.

Como já estava a terminar a aula, pedi para arrumarem a sala o que originou mais um momento de grande barulho e confusão, apesar dos esforços para que diminuíssem o ruído. Quando a sala estava novamente arrumada, o tempo de aula tinha terminado e disse que os alunos podiam sair.

Refletindo sobre esta aula, penso que a turma poderia ter-se comportado um pouco melhor, mas ao mesmo tempo acabaram por colaborar nas diversas propostas de atividades, sendo notório a sua predileção por aquelas mais lúdicas e até não tão diretamente ligadas à música. Em alguns momentos que é dada mais liberdade ou se tenta fazer algo diferente a turma acaba por dispersar e falar muito entre si, sendo que alguns elementos não tiveram sempre um comportamento adequado. Apesar disso, foi uma aula produtiva e foi possível cumprir todas as atividades planeadas.

5. Atividades Letivas

Durante o presente ano letivo (2021/2022) foi possível retomar um calendário de atividades mais dinâmico e variado, principalmente se compararmos com os anos letivos anteriores, que foram muito afetados devido ao contexto pandémico vivido. Apesar de, principalmente no primeiro período ainda se verificar um retomar lento, durante o meu estágio tive a oportunidade de organizar alguns eventos relacionados com a classe de canto e participar, enquanto observadora, das atividades inseridas na turma de classe de conjunto que acompanhei durante o presente ano letivo.

Desta forma, em anexo apresento o plano de atividades da Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, que contém as diferentes atividades organizadas pela escola, destacando a cinza aquelas em que estive envolvida quer enquanto professora, quer enquanto estagiária.

Como destaque, refiro a visita de estudo ao teatro LUCA, em Lisboa para assistir à Ópera infantojuvenil *O anel do unicórnio*. No ano letivo de 2019/2020 tinha já organizado uma visita à casa da Música para que os alunos pudessem assistir ao espetáculo “O olho esquerdo de Júlio Verne” e que foi uma experiência muito especial para todos. Deste modo, reunidas mais condições para a realização deste tipo de iniciativas, quis retomá-lo e a ópera em questão, dirigida para um público em que os alunos da classe de canto se encaixam na perfeição, pareceu-me a oportunidade perfeita. Os alunos estavam muitíssimo entusiasmados, mas infelizmente, a poucos dias da nossa ida, foi necessário cancelar a visita de estudo já que alguns membros da classe testaram positivo ao COVID, e em termos logísticos, devido a um agravamento da situação pandémica tornava-se muito complicado a nossa deslocação em segurança até Lisboa.

Ainda enquadrado dentro das atividades da classe de canto, é de referir a participação de dois alunos no Concurso Nacional Cidade de Gaia e as audições de classe realizadas no final de cada período e que marcaram a volta ao modo presencial e aberta a um público mais alargado, com exceção da audição de Natal que pelos mesmos motivos da visita de estudo teve de ser cancelada.

No que diz respeito aos eventos em que a turma de classe de conjunto que acompanhei se inseriu, é de destacar o intercâmbio com a Orquestra Jovem de Cordas da EMCN (Escola de Música do Conservatório Nacional), que se deslocou até Ourém para um dia em conjuntos com as classes de conjunto, culminando num concerto em conjunto. Tal foi uma excelente oportunidade para os alunos da Ourearte contactarem com outros jovens de idades próximas e com um nível musical excelente.

Finalmente, como encerramento das atividades letivas, realizou-se o concerto de final de ano letivo em que todas as classes estiveram envolvidas, de forma a levar à comunidade escolar e ao público em geral um pouco do trabalho que é desenvolvido durante o ano letivo.

Concurso Nacional Cidade de Gaia

Os concursos de música são muitas vezes terrenos ambíguos e geram opiniões quanto à sua importância ou validade muito díspares, principalmente se estes forem direcionados para alunos mais jovens. Quando vi as informações sobre este concurso em específico chamou-me à atenção o facto de ter categoria de Canto e, especialmente, para escalões mais jovens, o que não é comum, principalmente se comparado com outros instrumentos como guitarra e piano.

Julgo que os concursos podem ser um excelente veículo para a aprendizagem dos alunos se encarados numa perspetiva pouco focada no resultado (prémios) e mais direcionada para o processo e para a fruição da experiência na sua plenitude. Isto é, transmitir aos alunos que sim, trata-se de um concurso em que podem estar envolvidos prémios, mas que o verdadeiro significado a retirar da experiência é a motivação para o trabalho para um objetivo a curto prazo e o desenvolvimento que tal pode significar aquando da preparação; a oportunidade de ver, ouvir e conhecer outros jovens de realidades e contextos bem distintos, mas que partilham o mesmo gosto pelo canto. No caso destes alunos que levei ao concurso esta questão pareceu-me ainda mais relevante pois estão inseridos num meio pequeno e não têm praticamente outras referências, nomeadamente o rapaz que é o único da classe.

Assim, desafiei-os, aos encarregados de educação e à escola, Ourearte, para irmos ao concurso e felizmente conseguimos os apoios necessário para a nossa deslocação e rumámos a Vila Nova de Gaia, mais propriamente à Academia de Música Vilar do Paraíso, que acolheu o concurso.

Apesar dos nervos e de um conjunto de novas experiências, os nossos dois alunos encheram-nos de orgulho e aluno César Amaral foi ainda distinguido com a menção Honrosa, tendo recebido excelentes comentários por parte do júri.



14 e 15 de MAIO - GUITARRA E PIANO

28 e 29 de MAIO - CANTO

Figura 3. Cartaz Concurso nacional cidade de Gaia



Figura 4. Cartaz da Ópera “O anel do Unicórnio” (2022) in <https://lucateatro.luisdecamoes.pt/event/o-anel-do-unicornio-uma-opera-em-miniatura/>

O Anel do Unicórnio

“Pedro Patê sente-se enfadado por viver dentro de uma ópera que nunca acaba. Mas rapidamente vai descobrir que na ópera não há limites para o imprevisível!”

Pedro Patê é um rapaz enfadado pela sua invulgar sorte: filho de dois cantores de ópera vive ele próprio dentro de uma ópera que nunca acaba, com a música de fundo de uma orquestra que pauteia cada gesto que faz. Aborrecido com esta condição, e farto de ouvir ininterruptamente árias, cavatinas, intermezzos e afins (imagine-se o que é ser-se acompanhado por uma orquestra quando se quer simplesmente ler um livro de banda desenhada, tomar banho, ou fazer chichi), ou de ser arrastado para aventuras épicas ou intrigas e tropelias pelo seu pai, Bellini Bel Canto (um ex-barbeiro em Sevilha), e a sua mãe, Faustina Balão, uma verdadeira diva barroca (não confundir com “divã barroco”, ela fica muito zangada!), Pedro Patê sonha com a possibilidade de vir a ser Ilusionista e descobrir o truque que roube as cantorias das bocas da sua família apenas com um estalar de dedos! Até que um dia, o gato de estimação de Faustina Balão: Don Giovanni al Latte, desaparece misteriosamente. Precisamente no dia em que Bellini Bel Canto e Faustina Balão celebram as Bodas de Prata, e quando Bellini Del Canto prepara uma surpresa para a sua amada Faustina: entregar-lhe um anel que sele o seu casamento até à eternidade”

Afinal, na ópera não há limites para o imprevisto!" (in <https://teatrodoelectrico.com/o-anel-do-unicornio-uma-opera-em-miniatura/>)

Libreto Ana Lázaro

Música Martim Sousa Tavares

Encenação Ricardo Neves-Neves

Com André Henriques, Cátia Moreso, Sílvia Filipe (cantores) e André Magalhães (ator)

Ensemble David Silva (flauta), Ana Aroso (harpa), Mrika Sefa (piano elétrico e sintetizador), Francisco Cipriano (percussão), Helena Silva (violino), Jorge Correia e Miguel Menezes (contrabaixo e baixo elétrico)

Maestro Martim Sousa Tavares

Apoio de Voz e Texto João Henriques

Cenografia Henrique Ralheta

Assistente de Cenografia António Muralha

Figurinos Rafaela Mapril

Desenho de Luz José Álvaro Correia

Som Sérgio Milhano e Pedro Batista

Assistência de Encenação António Ignês e Juliana Campo



Figura 5. Fotografias de cena da Ópera O anel do Unicórnio in <https://lucateatroluisdecamoes.pt/event/o-anel-do-unicornio-uma-opera-em-miniatura/>

6. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Com o final do ano letivo e chegado o momento de concluir a Prática de Ensino Supervisionada é também altura de refletir sobre o ano que passou e tudo o que foi vivido e apreendido.

Neste ano, em que realizei o estágio por observação e por lecionação, sinto que cresci como pessoa, como docente e que me descobri mais em ambos os campos, sendo que a aprendizagem e reflexões que dele levo são imensuráveis.

Em primeiro lugar, o facto de ter acompanhado uma turma de classe de conjunto, área na qual não tinha ainda muita experiência, foi fundamental para me transportar para o mundo real do ensino da música e tornar-me um pouco menos utópica e idealista no que a ele diz respeito.

Se no início, quando comecei a observar as aulas desta turma fiquei apreensiva e algo nervosa a pensar no que iria fazer quando fosse a minha vez de lecionar, também me permitiu sair da minha zona de conforto e buscar estratégias, exercícios e atividades que se enquadrassem nos valores e competências musicais em que acredito e que julgo fundamentais, mas também que, de alguma forma, cativassem estes alunos tão difíceis, tão cansados da escola (e estão apenas no 6º ano!) e tão desmotivados para um ensino do qual eles mesmo escolheram fazer parte e que, teoricamente, gostam.

Durante este ano, refleti muito sobre estas questões, algumas delas extramusicais, mas a verdade é que quanto mais me envolvo no processo educativo mais me apercebo que os professores de música nem sempre são “só” professores de música, e que os alunos não são só alunos de música, são alunos. Por isso mesmo, têm todo um conjunto de vivências, um contexto e realidades próprias que os fazem ser quem são e encararem a escola e a música de determinada forma.

Pelo contrário, na parte referente ao ensino do instrumento, em que lecionei todas as aulas, era um campo onde me sentia muito mais segura, visto já o ter feito durante dois anos num mestrado prévio fora de Portugal. No entanto, foi muito benéfico poder desenvolver este trabalho com a aluna em questão que, de certa forma, era o oposto da turma de classe de conjunto: interessada, atenta, empenhada, esforçada, trabalhadora e disponível para aprender, que talvez seja, agora refletindo sobre isso, um dos fatores que mais impacto tem na aprendizagem dos alunos. Estar na posição de docente, obrigou-me à organização total dos conteúdos, estratégias e planificação do ano letivo, assim como a um acompanhamento da aluna de uma forma muito próxima e documentada.

Desta forma, penso que ter tido um pouco de ambas as experiências ao longo do ano (a de lecionação e a de observação) foi muito benéfico para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento enquanto docente dando-me a

conhecer mais de ambos os mundos e preparando-me melhor para um futuro na docência.

Hoje, no final do ano letivo, em vez da Sofia que tinha medo de lecionar uma aula de classe de conjunto, está alguém com vontade de pesquisar, descobrir e aplicar mais estratégias, atividades e conhecimentos com os alunos. Está alguém que quer contagiar os alunos com “o bichinho da música”. Está alguém que quer continuar a descobrir, a trocar e a partilhar ideias e experiências com outros colegas. Está alguém que sabe que em algum momento também vai errar, mas como dizemos aos alunos, errar faz parte do processo e este, o de ser professor, não termina no dia em que concluímos uma licenciatura ou mestrado, faz-se todos os dias e em todas as aulas que preparamos e lecionamos, faz-se com os alunos, que no fundo, também podem ser professores.

Parte 2 Estudo de Investigação

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto

1. Introdução

É comum, num pensamento popular, encarar a música (e outras manifestações artísticas) como uma demonstração pura de talento e habilidade que apenas alguns possuem, o que gera muitas vezes um falso pensamento por parte dos alunos (e encarregados de educação) de que se não estão a fazer bem é porque não têm esse “talento” e, por isso, “mais vale desistir”. Para além do conhecimento enquanto músicos e profissionais da área, existe também literatura que suporta uma visão contrária de que, embora uma certa dose de “habilidade natural” possa ser benéfica, há inúmeras condicionantes que são determinantes no caminho para o sucesso (o que quer que ele signifique, consoante os objetivos individuais de cada um) e que níveis de excelência na performance musical podem ser conquistados através da prática individual (Lehmann & Ericsson, 1997). Desta forma, estudos mais recentes tendem a focar nos fatores pessoais, cognitivos, sociais e psicológicos e não nas capacidades inatas e imutáveis como explicação para o porquê de apenas um número de estudantes ser capaz de alcançar as competências necessárias para desenvolver um estudo eficaz, o que contribui para uma maior persistência durante o percurso musical (Evans & McPherson, 2015). Apesar disso, é frequente observar que entre os alunos prolifera a ideia de excelência através do talento e tal acaba por ser determinante no modo como encaram o seu percurso musical “alunos que acreditam que ou têm talento ou não têm são mais prováveis de desistir da aprendizagem” (Evans & McPherson, 2015, p.13³- tradução da autora). Tal é compreensível se considerarmos que o ensino da música apresenta desafios: desenrola-se num período longo, cuja evolução pode ser lenta e implica uma grande dose de motivação, resiliência e persistência. Aliadas a estas condicionantes, são necessárias competências psicológicas, físicas e, naturalmente, musicais para trilhar um percurso bem-sucedido na área.

Desta forma, a importância do estudo individual para o desenvolvimento das competências musicais, assim como para a obtenção de melhores resultados na performance musical é indiscutível (Austin & Berg, 2006; Barry & Hallam, 2002; Ericsson et al., 1993; Jorgensen, 2004; Hallam, 1995; Hallam, 1997; Hallam, 1998; Hallam, 2001; Hallam et al., 2012; Lehmann & Ericsson, 1997; Lehmann et al., 2007; Madeira, 2014; Miksza, 2011; McPherson, 2005; Evans & McPherson, 2015; McPherson & Renwick, 2001; Pitts & Davidson, 2000; Zhukov, 2009). Porém, durante o percurso musical da autora foi possível verificar que muitos alunos não compreendem a verdadeira importância do estudo e, principalmente, o significado de um estudo otimizado.

Antes de mais, é essencial compreender que, mais do que o tempo, o modo como o estudo é organizado e executado torna-se determinante para a obtenção de melhores

³ “Students who believe that they either have musical talent or they do not are more likely to give up on their music learning...” (Evans & McPherson, 2015, p.13)

resultados e para que isso aconteça é determinante o desenvolvimento de competências de autorregulação e autonomia. A autorregulação torna-se assim um importante objeto de investigação (Austin & Berg, 2006; Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011; Miksza, 2011; Rosário et al., 2007; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2008) nas várias áreas do desenvolvimento cognitivo e motor, principalmente aquando da aprendizagem e na aquisição de novas competências e na sua relação com os resultados alcançados (Madeira, 2014). Deste modo, a capacidade dos alunos para se autorregular (a si, ao estudo e à própria aprendizagem) parece ser decisiva “quer no estudo de casos de excelência, quer na aferição progressiva dos processos de desenvolvimento envolvidos (...), revelando ser fruto de uma interação cíclica de componentes motivacionais, metacognitivos e comportamentais” (Madeira, 2014, p. 3). Assim, pode dizer-se que a autorregulação refere-se a todos os processos intrínsecos e crenças individuais que possibilitam que os alunos apliquem as suas competências intelectuais na realização das diferentes tarefas, o que, no fundo, permite que estes tenham domínio e sejam agentes do próprio processo de aprendizagem (Zimmerman, 2008). Neste processo, o docente assume um papel de grande importância na medida em que é primordial para o desenvolvimento, principalmente durante as aulas de instrumento, das competências acima mencionadas, devendo fazê-lo de forma clara, destacando-as, salientando objetivos, estratégias e orientando os alunos para as usarem de uma forma consciente e regular. Apesar disso, esta influência é extrínseca e corresponde a um período relativamente curto quando comparado ao tempo de trabalho que o aluno tem durante a semana e, por esse motivo, o estudo individual desempenha um papel primordial.

Sendo que é precisamente através deste trabalho autónomo e independente que o aluno evolui, estabelece grande parte das suas referências de prática e hábitos de trabalho, ajusta crenças de autoeficácia e de auto motivação, é fundamental compreender antes de mais o que o aluno tem interiorizado na sua relação com a aprendizagem. (Madeira, 2014, p.3)

Desta forma, o presente estudo pretende investigar e compreender todas estas condicionantes para assim poder incentivar e desenvolver as competências de autorregulação e autonomia no contexto da aula de instrumento (Canto), tendo consciência que estas devem ser sempre adaptadas às características pessoais, motoras, cognitivas e psicológicas de cada aluno e transmitidas de forma clara, precisa e regular para que estes as possam interiorizar e incorporar nas suas rotinas de estudo.

2. Problemáticas e objetivos do estudo

2.1. Motivação

Este estudo de investigação resulta assim da necessidade, primeiro enquanto aluna e mais recentemente enquanto professora, de compreender a importância do estudo otimizado como forma primordial para a evolução, crescimento e obtenção de um nível de excelência na música e, mais especificamente, no instrumento, neste caso, o Canto. O estudo ou prática individual acontece, ou seria esperado que acontecesse, num momento paralelo à aula e, maioritariamente, de forma individual. Por este motivo é imperativo o desenvolvimento das competências pessoais de autorregulação e autonomia que permitem que esse momento seja utilizado de forma consciente, eficiente e otimizada, para que realmente surta os efeitos esperados.

Não há dúvida que estas competências são fundamentais e transversais a todos os instrumentos e até disciplinas, porém no caso do Canto, e tendo experiência na aprendizagem de outros instrumentos, verificam-se algumas particularidades, que podem dificultar o processo. Uma das primeiras, e que para mim o diferencia, é, sem dúvida, a singularidade do instrumento e o seu carácter intrínseco. Esta característica levanta problemas não só de uma maior fragilidade, como também de uma maior dificuldade de compreensão de certas questões técnicas ou, até, de manipulação se atentarmos ao facto de não ser possível tocar ou até mesmo ver a maior parte dos elementos intervenientes no processo fonador. Esta problemática constitui um desafio ainda maior se pensarmos na realidade do ensino do canto na atualidade em Portugal em que os alunos a partir do 2.º ciclo (5º ano/1º grau) podem escolher Canto como instrumento principal.

O canto enquanto instrumento apresenta diversos desafios, nomeadamente o facto de se tratar de algo intrínseco e parte do próprio corpo. Também o facto de não se poder tocar ou manipular para corrigir determinado problema ou tensão confere-lhe um carácter mais subjetivo e desafiante. Ao mesmo tempo, rentabilizar o tempo de estudo individual, torná-lo eficaz e ultrapassar dificuldades é, por vezes, um desafio. Tendo como ponto de partida os alunos de Canto da autora (concentrados maioritariamente entre os 10 e os 15 anos), verifica-se como estas questões e desafios são ainda mais acentuados nestas idades cuja consciência corporal e outras competências importantes presentes no processo estão, naturalmente, menos desenvolvidas. Assim, pretende-se com este trabalho construir uma ferramenta que possa ser útil para professores e alunos de canto que se identifiquem com esta problemática e que a mesma possa contribuir para auxílio e resolução das questões já mencionadas.

2.2. Questões de Investigação

Deste modo, esta problemática levou às seguintes questões:

- Que fatores são determinantes para o processo de autorregulação e autonomia do aluno?
- Quais são as implicações das competências de autorregulação e autonomia no contexto de Ensino e Aprendizagem da Música?
- Qual a relação entre o desenvolvimento destas competências e a otimização do estudo individual?
- Qual o papel do docente neste processo?
- Como podem os docentes promover a autorregulação e a autonomia dos alunos, durante as aulas de instrumento (Canto)?
- Que ferramentas e estratégias podem ser utilizadas como forma de otimizar o estudo e promoção das competências de autorregulação e autonomia nos alunos?

2.3. Objetivos de Investigação

- Aprofundar o conhecimento das teorias de autorregulação e autonomia e as suas implicações no contexto de ensino-aprendizagem do canto.
- Compreender a relação entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a otimização do estudo.
- Aprofundar o conceito de estudo otimizado
- Identificar e sistematizar estratégias de estudo
- Investigar o papel do professor e a importância da relação professor-aluno no contexto de autorregulação e autonomia dos alunos
- Identificar os hábitos de estudo dos alunos de canto relacionando-os com a utilização de estratégias de autorregulação e autonomia
- Construir e aplicar ferramentas de autorregulação que contribuam para a otimização do estudo individual.
- Avaliar a aplicação dessas ferramentas no contexto do ensino-aprendizagem do Canto

2.4. Estrutura do estudo de investigação

Tendo como propósito responder às questões de investigação acima descritas, este estudo está organizado da seguinte forma:

Em primeiro lugar será feita uma contextualização teórica a partir da literatura da especialidade com enfoque na teoria da autorregulação e autonomia “... enquanto processos basilares do desenvolvimento da prática musical e do estudo deliberado” (Madeira, 2014, p.5). Serão assim aprofundadas as características das mesmas, evidenciando as diferentes fases pertencentes a este processo e o seu carácter cíclico, relacionando-as com outras teorias da aprendizagem social e cognitiva (teoria da autodeterminação e autoeficácia), que são fundamentais no contexto da aprendizagem musical e influenciam diretamente as questões de autorregulação e autonomia. Sendo que em todo este processo o professor detém um papel fundamental torna-se importante investigar como o seu estilo de ensino pode influenciar o desenvolvimento destas competências e que tipo de práticas podem ser aconselhadas para o fazer do melhor modo. Para compreender a íntima relação entre as competências de autorregulação e autonomia e a otimização do estudo será abordada e aprofundada a temática do estudo deliberado, considerado ideal para um processo de aprendizagem bem-sucedido e que depende das competências já mencionadas. Sendo que este estudo pretende aprofundar a problemática da importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo, mas direcioná-la e aplicá-la ao contexto do Ensino e Aprendizagem do Canto, será feito um enquadramento histórico do mesmo, de forma a conhecer melhor esta realidade e compreender como evoluiu até aos moldes educativos experienciados atualmente no Ensino Especializado da Música.

Após a fundamentação teórica, o estudo foi desenvolvido recorrendo-se à metodologia de Investigação-Ação cujos dados foram recolhidos a partir de instrumentos e técnicas de recolha de dados de cariz quantitativo e qualitativo:

a) Aplicação de um questionário elaborado por Miksza (2011) com objetivo de investigar os hábitos de estudo e as competências de autorregulação dos alunos de Canto; **b)** Realização de entrevistas a três docentes de Canto do ensino básico do Ensino Especializado da Música a fim de recolher informações de carácter qualitativo no âmbito da problemática referida e do contexto específico do Canto; **c)** Desenvolvimento e aplicação de uma ferramenta de autorregulação e autonomia, o *Diário de Estudo de Canto*, com três alunos de níveis diferentes (1º; 3º e 4º grau); **d)** Desenvolvimento de um questionário com o propósito de avaliar a relevância e eficácia da ferramenta de autorregulação, o qual foi aplicado aos alunos que participaram na experiência do preenchimento do diário de estudo; **e)** Folha de observação e análise dos diários preenchida pelo professor-investigador.

3. Fundamentação teórica

3.1. Teoria da Autorregulação

A investigação recente tem dado especial relevância ao conhecimento e compreensão dos fatores que promovem a aquisição e o aperfeiçoamento de competências, atitudes e comportamentos determinantes para a performance de excelência. Estes fatores, não sendo estanques, mas estando em constante interação, constituem o núcleo de competências e estratégias cognitivas, emocionais e metacognitivas que estão na base de qualquer processo de aprendizagem e que se designam por autorregulação. (Madeira, 2014, p. 5)

A autorregulação compreende-se como o “processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2004, p.37 como citado em Rosário et al., 2007, p.11). Assim, esta corresponde ao conjunto de processos auto direcionados e crenças de autoeficácia que permitem aos alunos transformar as suas capacidades mentais em capacidades académicas, como definir objetivos, selecionar e desenvolver estratégias e auto monitorizar a eficácia das mesmas (Zimmerman, 2008). Verifica-se, desta forma, que a autorregulação corresponde aos esforços pró-ativos dos estudantes face ao processo de aprendizagem individual, não sendo uma característica fixa, mas sim um conjunto de processos específicos para atingir o sucesso (Zimmerman, 1998), os quais podem ser incentivados, ensinados e desenvolvidos.

Este conceito está relacionado com a visão sociocognitiva de A. Bandura que tem em consideração o modo como as perceções do indivíduo, o ambiente que o rodeia e o seu comportamento interagem de forma recíproca (Schunk & Zimmerman, 1997) e, consequentemente, influenciam o processo de aprendizagem, distinguindo-se de outros modelos ao centralizar as atividades de aprendizagem na perspetiva do estudante e na própria imagem deste enquanto aprendiz (Miksza, 2011; Zimmerman, 1998).

A capacidade individual de autorregulação, ou a falta dela, reflete-se na nossa perceção pessoal como agente da própria aprendizagem, o que se relaciona com a própria etimologia da palavra, já que o prefixo “auto” destaca precisamente o papel ativo do sujeito neste processo (Rosário et al., 2007). Deste modo, investigar como esta capacidade é desenvolvida nas suas variadas componentes e funções tem sido uma das maiores motivações do estudo da teoria sociocognitiva, implicando a agência, autonomia, motivação intrínseca e a aplicação de estratégias, mas também a explicação para as disfunções dos papéis autorreguladores que podem assumir

diferentes “formas”: uma incorreta auto monitorização, julgamentos de auto culpabilização e reações defensivas. (Rosário et al., 2007; Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2002).

A perspetiva sociocognitiva distingue-se por encarar a autorregulação como a interação dos processos triádicos do sujeito (pessoal; comportamental e do meio) (Bandura, 1986 como citado por Zimmerman, 2000). Nesta perspetiva, os pensamentos, sentimentos e ações concebidos pelo sujeito sobre si mesmo devem ser planeados e adaptados progressivamente de forma a atingir os objetivos pessoais previamente estabelecidos (Zimmerman 2000). Assim, esta formulação que coloca o indivíduo como agente da própria aprendizagem difere da visão metacognitiva de autorregulação que enfatiza os estados de conhecimento e pensamento dedutivo aquando, por exemplo, da escolha de estratégias cognitivas. Apesar da metacognição possuir um papel importante, a autorregulação também depende das crenças individuais e reações afetivas, como dúvidas e medos sobre a performance num contexto específico (Zimmerman, 1995 como citado em Zimmerman, 2000). É igualmente importante destacar que, nas teorias de autorregulação, a aprendizagem e a motivação do aluno são vistas como processos interdependentes que não podem ser verdadeiramente estudados e compreendidos separadamente (Zimmerman, 1990).

Segundo vários estudos, os processos de autorregulação podem ser ensaiados através de diversos meios de instrução (Schunk & Zimmerman, 1997). Estes, têm um carácter “cíclico no sentido que o seu domínio requer múltiplos esforços, e os resultados de cada um fornecem a base para os desenvolvimentos futuros” (Zimmerman, 1998, pág. 82⁴). Desta forma, o sujeito monitoriza a eficácia dos métodos e estratégias usadas na sua aprendizagem através do “feedback”, tanto positivo como negativo, relativo a experiências antecedentes, o qual fornece informações que influenciam os passos seguintes. É possível fazer ajustes nas estratégias e nas novas tarefas, pois os fatores pessoais, comportamentais e do meio estão em constante mudança no processo contínuo de aprendizagem e da performance e, por isso, devem ser observados utilizando estes parâmetros orientados para o sujeito (McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman 1990; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000).

De forma resumida, os “alunos autorregulados selecionam e utilizam estratégias de aprendizagem autorreguladas para alcançar os resultados académicos pretendidos, com base no feedback sobre a eficácia da sua aprendizagem e das próprias capacidades” (Zimmerman, 1990, p.6-7⁵). A Autorregulação implica então a monitorização e ajuste dos estados cognitivos e afetivos, sendo que a precisão e constância da auto monitorização das variáveis estão diretamente relacionadas com a

⁴ “... cyclical in the sense that mastery requires multiple efforts, and the results of each effort provides the basis for future development.” (Zimmerman, 1998, pág. 82 - tradução da autora)

⁵ “... Self-regulated students select and use self-regulated learning strategies to achieve desired academic outcomes on the basis of feedback about learning effectiveness and skill.” (Zimmerman, 1990, p.6-7 - tradução da autora.).

eficácia dos ajustes estratégicos e da natureza das crenças individuais (Zimmerman, 1990).

Estrutura dos sistemas autorreguladores:

Nos estudos que envolvem o tema da autorregulação tem sido defendido que esta é uma competência que os indivíduos utilizam para a obtenção de determinado objetivo (Winne, 1997 como citado em Zimmerman, 2000). O foco é, então, a quantidade e qualidade dos processos autorreguladores, tornando-se essencial compreender como estes processos estão estruturalmente interligados e ciclicamente mantidos (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011). Deste modo, Zimmerman (2000) afirma que na perspectiva sociocognitiva, os processos autorregulatórios compreendem 3 fases cíclicas (Figura 6):

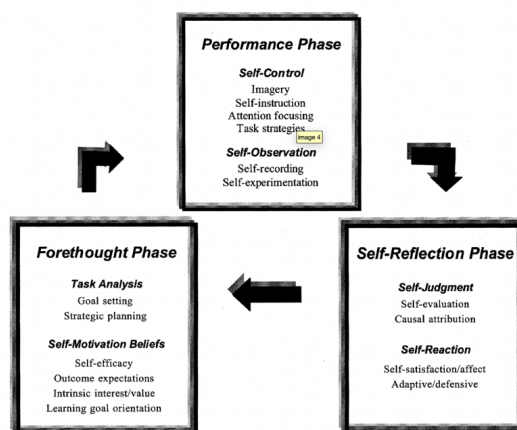


Figure 1. Phases and Subprocesses of Self-Regulation. From B.J. Zimmerman and M. Campillo (in press), "Motivating Self-Regulated Problem Solvers." In J.E. Davidson and Robert Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving*. New York: Cambridge University Press. Adapted with permission.

Figura 6. Fases e Subprocessos da Autorregulação (Zimmerman & Campillo como citado em Zimmerman, 2002, p.67)

Fase da antecipação/pensamento prévio: Refere-se ao conjunto de processos e crenças individuais que precedem uma ação e aos esforços executados na preparação da mesma (Zimmerman, 2000). Na base destes processos estão duas categorias: **a análise** (da tarefa) que compreende o estabelecimento de objetivos (a curto e longo prazo), os quais permitem ao sujeito determinar parâmetros de qualidade e o planeamento estratégico a abordar face a uma determinada tarefa (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman 2002); **e a auto motivação**, relacionada com as crenças individuais de autoeficácia, de expectativa-valor e com o valor intrínseco atribuído a determinada tarefa e/ou ao objetivo final. A motivação encontra-se diretamente associada ao aumento de satisfação, da concentração, empenho e persistência, principalmente quando o sujeito é confrontado com algumas dificuldades (McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman 2000; Zimmerman 2002; Zimmerman 2008).

Fase da Performance ou controlo volitivo: corresponde aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e no esforço efetivo para a mesma, processos esses que foram selecionados durante a fase anterior e que influenciam a concentração e a performance. Nesta fase, verificam-se duas classes de ação: a de **autocontrolo** e de **auto-observação**. A primeira permite que o sujeito se concentre na performance e otimize os seus esforços, planeados na fase anterior, através de meios de autoinstrução, visualização, atenção e foco, que ajudam os estudantes a monitorizar a sua concentração durante o processo de aprendizagem, e invocam a mobilização de estratégias metacognitivas (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman 2000; Zimmerman 2002). O segundo, a auto-observação, envolve a auto monitorização do sujeito, informando-o do seu desempenho e progresso através do registo mental de informações (Zimmerman 2000) metacognitivas, emocionais e cognitivas (Madeira, 2014), enquanto o “auto registo” (*self-recording*) refere-se à “gravação” física deixada pela performance (McPherson & Zimmerman, 2011) e ambas serão depois objeto de reflexão e análise na fase seguinte (Zimmerman 2000; Madeira, 2014).

Fase da Auto- reflexão: Envolve os processos reflexivos de “autojulgamento” e “reações individuais” (*self-judgment e Self-reactions*) (Zimmerman, 2000) pós performance que influenciam a reação do sujeito e a sua resposta aos procedimentos que foram realizados na fase anterior, permitindo avaliar o resultado, o esforço e as estratégias previamente empregues. Segundo McPherson e Zimmerman (2011), esta fase pode decorrer de quatro formas: autoavaliação; atribuição causal; autossatisfação e adaptabilidade. A “autoavaliação e a atribuição de causalidades interagem com as reações individuais – sentimentos de autossatisfação e uma postura adaptativa ou defensiva perante o resultado obtido” (Madeira, 2014, p. 8). Por sua vez, estes processos influenciam as ideias de antecipação relativos aos esforços para a realização de determinada tarefa e servem como base para repensar a sua autoeficácia, as estratégias, métodos e reajustar os objetivos a curto prazo (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman 2000).

Assim, ao procederem à autoavaliação da sua própria performance face aos objetivo pré-estabelecidos e em detrimento de comparações com outros sujeitos, estabelecem atribuições causais em vez de atribuições baseadas em habilidade (Zimmerman, 2002). Tal leva a uma satisfação maior em relação à própria aprendizagem e aos esforços futuros para melhorar a performance. Em conjunto, estas reações destacam crenças auto motivacionais, tais como a autoeficácia, resultados das expectativas, aprendizagem direcionada para o alcance de objetivos e interesse intrínseco. Reforça-se, assim, o carácter cíclico do processo de autorregulação, considerando que as reflexões obtidas na terceira fase afetam os procedimentos subsequentes da fase de antecipação (Zimmerman, 2002).

Academicamente, os processos autorreguladores desenvolvidos ciclicamente nas três fases mencionadas compreendem o planeamento, a gestão eficaz do tempo, a atenção e concentração face à instrução; a organização, o ensaio e codificação de informações de forma estratégica; a criação de um ambiente de trabalho produtivo e o uso de recursos sociais, como referem Schunk e Zimmerman (1997), citando os autores Kanfer e Kanfer (1991), Karoly (1993), Pressley et al. (1990) e Zimmerman (1994). Para além destes, os processos motivacionais são igualmente determinantes - estabelecer as ações, objetivos e resultados; possuir uma visão positiva sobre si e sobre as suas capacidades, valorizar a aprendizagem e antecipar os seus resultados, valorizar e, simultaneamente, orgulhar-se dos próprios esforços (Schunk & Zimmerman, 1997). Para Zimmerman (2008) é ainda necessário desenvolver estratégias que envolvam ações e processos direcionados para a aquisição de informações, ou competências que impliquem a ação deliberada e autónoma, propósito e percepções dos indivíduos em relação a si mesmos e ao ambiente em que se inserem.

Neste sentido, é fundamental refletir individualmente sobre o modo de gerir e executar determinada tarefa ou competência a fim de atingir o objetivo previamente estabelecido (McPherson & Zimmerman, 2011). Desta forma, os juízos de autoeficácia são essenciais para investigar os ciclos de motivação (nos seus níveis oscilatórios) que ocorrem, provavelmente, fruto da interpretação dos resultados de um ciclo de aprendizagem, do valor causal atribuído e da adaptação face aos resultados (Madeira, 2014).

Em estudos mais antigos é referido que o desenvolvimento das competências de autorregulação nas crianças era influenciado por diversos fatores, cujo contexto social detinha um papel fundamental. Tal deve-se ao facto de a exposição aos agentes sociais ser determinante no desenvolvimento comportamental e cognitivo, bem como na aquisição de conceitos, atitudes, preferências e padrões para auto recompensa (*self-reward*) e autopunição, especialmente em crianças, através de sequências modeladoras (Schunk & Zimmerman, 1997). No entanto, em estudos mais recentes, segundo Schunk e Zimmerman (1997) autores como Bandura, Corno, Fuson, Mithaug, Zimmerman, entre outros, direcionaram os seus estudos sobre a teoria cognitiva, focando no processo pelo qual as competências autorregulatórias são interiorizadas por crianças e adolescentes, independentemente dos agentes sociais.

Assim, a teoria sociocognitiva de Bandura (1986), citada por Zimmermann (1997), apoia-se na visão de que o funcionamento humano baseia-se numa série de interações recíprocas entre as variáveis comportamentais, do meio e pessoais (cognição, afetos). As crenças de autoeficácia (variável pessoal) determinam comportamentos de realização e conquista, uma vez que estudantes mais eficazes são mais propensos a comprometerem-se com as tarefas, esforçarem-se mais e persistirem para ultrapassar dificuldades, alcançar objetivos e serem bem-sucedidos (Zimmerman, 1995 como citado por Zimmerman, 1997). Inversamente, também os comportamentos influenciam as variáveis pessoais: quando um estudante está

envolvido numa determinada tarefa (comportamental) consegue denotar o seu progresso (variável pessoal) que acaba por influenciar a sua própria visão sobre a sua capacidade de aprendizagem, contribuindo para o aumento da autoeficácia (Zimmerman, 1997).

Deste modo, seguindo a perspetiva cognitiva e social da teoria de autorregulação, o desenvolvimento das competências autorregulatórias processa-se em 4 níveis de profundidade, partindo de uma esfera mais social e extrínseca e evoluindo na direção de uma regulação mais pessoal e auto motivada (Schunk & Zimmerman, 1997) (Figura 7).

TABLE 1
A Social Cognitive Analysis of Influences on Students' Self-Regulatory Development

<i>Levels of Development</i>	<i>Social Influences</i>	<i>Self-Influences</i>
Observational	Models Verbal description	
Imitative	Social guidance and feedback	
Self-controlled		Internal standards, Self-reinforcement
Self-regulated		Self-regulatory processes, Self-efficacy beliefs

Figura 7. Análise sociocognitiva das influências no desenvolvimento da autorregulação dos alunos (Schunk & Zimmerman, 1997, p.198)

O primeiro nível (observacional) resulta da aquisição e conhecimento de estratégias de aprendizagem por modelagem, de modo vicariante, cuja utilização corresponde ao **segundo nível (imitação)**. Ambos correspondem a uma fase do processo autorregulador, essencialmente influenciado pelo contexto social (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000). Na sequência, no **terceiro nível (auto-controle)** verifica-se uma internalização destas competências, sendo que o sujeito é capaz de as utilizar independentemente, inclusive quando é necessária a transferência de conhecimento entre tarefas, porém ainda está dependente das representações que observa do modelo ao qual tenta aproximar o seu comportamento (Madeira, 2014). Somente no **último nível (autorregulação)** as competências são verdadeiramente empregues de forma consciente e adaptativa para se aproximarem às condições pessoais e contextuais. As perceções de autoeficácia, derivadas do sucesso na tarefa, contribuem então para uma crescente motivação (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000).

Assim sendo, no estágio final de autorregulação, o sujeito possui a capacidade de selecionar e aplicar autonomamente uma ou várias estratégias que considere adequadas à tarefa em questão, não dependendo do modelo de referência. No entanto, é importante lembrar que tal capacidade é consequência tanto das experiências sociais de aprendizagem como do desenvolvimento cognitivo e motor do sujeito/criança (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000).

3.1.1. Desenvolver competências de autorregulação nos alunos

A autorregulação não é uma capacidade mental ou um traço pessoal singular que os alunos têm ou não têm (McPherson & Zimmerman, 2011), mas sim um processo direcionado para o autoconhecimento, o qual implica o uso seletivo de processos específicos que devem ser adaptados a cada tarefa, através dos quais os alunos transformam as suas capacidades mentais em académicas, referindo-se aos pensamentos, sentimentos e comportamentos autoproduzidos e orientados para o alcance de objetivos (Zimmerman, 2002). Nesta visão, a aprendizagem é entendida como um processo contínuo no qual os estudantes atuam de modo proactivo e esta, para ser autorregulada, implica autoconsciência, auto motivação, interesse intrínseco e competências comportamentais que permitam implementar o conhecimento de forma apropriada e adaptada (Zimmermann, 2000).

Os estudantes autorregulados são proativos nos seus esforços e a auto motivação, dependente da própria percepção de eficácia e do interesse intrínseco (Zimmermann, 2002), é fundamental neste processo de consciencialização das próprias capacidades e limitações. Os seus comportamentos são monitorizados em função de objetivos que os mesmos definiram, o que acaba por aumentar a satisfação pessoal e a motivação para continuar a aperfeiçoar os seus métodos de aprendizagem (Zimmermann, 2000).

Torna-se, assim, fulcral compreender a relação direta entre a autorregulação e a motivação para um estudo otimizado. A primeira implica um grau elevado de investimento e esforço e, para tal, os alunos necessitam estar munidos de um espírito motivado nos momentos de prática individual, porém estes níveis são diretamente influenciados por sessões de estudo produtivas e bem-sucedidas, o que é reflexo das competências de autorregulação (Austin & Berg, 2006). Mais ainda, as características motivacionais são consideradas por Hallam (1995) cruciais para determinar se um aluno foi suficientemente perseverante a ponto de atingir o domínio musical de *expert* e, assim, trazer para a discussão a importância de diversos fatores na aquisição de níveis altos de performance, para além do tempo investido. Deste modo, não basta reconhecer o papel da autorregulação e a importância da utilização de estratégias adequadas para atingir um estudo otimizado, pois tal pode não surtir qualquer efeito se os sujeitos não estiverem motivados para serem estudantes verdadeiramente autorregulados (Austin & Berg, 2006). Assim, munidos de uma motivação superior e métodos de aprendizagem adaptativos, os estudantes mais autorregulados não só têm mais probabilidades de serem bem-sucedidos a nível académico, como de encararem o futuro optimistamente (Zimmerman, 2002).

Entendendo como a autorregulação é uma competência determinante para o bom desempenho dos estudantes e quais os processos implicados, é igualmente fundamental perceber de que modo podemos incentivar e auxiliar os alunos a desenvolver estas competências (McPherson & Zimmerman, 2011). Porém, não podemos ignorar que a qualidade dos processos autorreguladores depende de

diversas dimensões psicológicas específicas como a motivação, meio e o tempo (Zimmerman, 1998).

Estudos mais recentes na área (McPherson & Zimmerman, 2011) indicam que os processos autorregulatórios podem ser ensinados e tendem a aumentar a motivação e sensação de conquista dos estudantes. Assim, segundo Zimmerman (2002), para que o sujeito possua competências de autorregulação são necessárias algumas características sem as quais a eficácia na aprendizagem está comprometida:

- a) Estabelecer objetivos a curto prazo para si;
- b) Adotar estratégias para atingi-los;
- c) Monitorizar o desempenho a fim de verificar o progresso;
- d) Adaptar o contexto físico e social de forma a torná-lo compatível com os objetivos estabelecidos;
- e) Usar o tempo de forma eficiente;
- f) Autoavaliar os métodos utilizados;
- g) Atribuir causalidade aos resultados;
- h) Adaptar os métodos futuros;

Adicionalmente, Zimmerman (1998) e McPherson e Zimmerman (2011) identificam seis dimensões na autorregulação da aprendizagem, as quais são base para o estudo dos principais processos envolvidos numa aprendizagem musical eficaz, e auxiliam na seleção de estratégias que a podem otimizar. Estas tornam-se assim um apoio para a “interpretação dos fenómenos autorregulatórios na aprendizagem musical, através da distinção e sistematização de seis dimensões de funcionamento dos mesmos” (Madeira, 2014, p. 10):

- 1. Motivação (Porquê):** Neste modelo, a “motivação” serve para explicar como as crianças e estudantes, em geral, valorizam a sua aprendizagem e os motivos que os levam a concentrar-se numa em específico, escolhendo continuamente persistir nesse percurso, “estabelecendo e ajustando continuamente objetivos” (Madeira, 2014). Refere-se assim à motivação para autorregular o estudo e, para isso, os alunos devem ser livres e capazes de escolher se querem estudar e o quanto (Zimmerman, 1998). Durante a aprendizagem de um instrumento musical existem diversos fatores distrativos que podem surgir: ambiente de estudo desorganizado e barulhento; estratégias inadequadas; interesse volátil e mudanças de objetivo. Para manter a concentração face a estes obstáculos é necessária uma grande dose de motivação e autodeterminação quando estes interferem com a aprendizagem (McPherson & Zimmerman, 2011). A motivação deriva ainda de vários fatores, tais como as diferentes crenças

personais, processos como a definição de objetivos, percepções de autoeficácia (relacionadas com o valor intrínseco atribuído a determinada tarefa e auxiliando o sujeito no reconhecimento das suas capacidades enquanto músico), o valor académico e atribuições causais (McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 1998). Além disso, o reforço direto e vicariante confere a base que possibilita aos alunos o desenvolvimento dos processos autorregulatórios necessários para desenvolver a auto motivação (McPherson & Zimmerman, 2011).

2. **Método (Como?):** Corresponde às condições essenciais que permitem aos alunos escolherem e adaptarem as suas próprias técnicas de estudo (Zimmerman, 1998). Engloba, assim, estratégias cognitivas e mentais adotadas para otimizar as tarefas, inicialmente modeladas ou guiadas socialmente pelo sujeito de forma velada (McPherson & Zimmerman, 2011). Gradualmente, à medida que os alunos se tornam mais experientes, são capazes de aplicar as estratégias de forma “mais frequente e cognitivamente complexa” (Madeira, 2014, p.10), fazendo uso de estratégias de autoinstrução e de visualização. Para compreender esta dimensão é importante considerar as capacidades e conhecimentos que permitem que as crianças escolham ou adaptem um método em particular em detrimento de outro na aprendizagem musical (McPherson & Zimmerman, 2011).
3. **Tempo (Quando):** Refere-se à dimensão temporal do estudo (Zimmerman, 1998) e ao modo como este é usado, planeado e gerido, sendo que estudantes mais autorregulados tendem a fazê-lo de forma mais eficiente. A autorregulação da aprendizagem musical refere-se à transição da gestão do tempo de uma forma socialmente planeada e gerida por terceiros (encarregados de educação, professores, etc.) para uma gestão planeada e gerida de forma autónoma. Todavia, essa gestão torna-se mais eficiente face aos progressos e desenvolvimento das capacidades no próprio instrumento (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011). Nesta dimensão está também contemplado o equilíbrio entre o estudo formal (exercícios de técnica, escalas, repertório) e informal (utilizar o instrumento de forma livre, aprender novas peças apenas por diversão, etc.), sendo que estudantes mais bem-sucedidos tendem a dedicar mais tempo ao primeiro. O tempo que utilizam de forma livre acaba por ser também importante, uma vez que são capazes de encontrar o equilíbrio entre disciplina e liberdade no seu estudo e sabem quanto tempo é necessário para alcançar os objetivos previamente estabelecidos (McPherson & Zimmerman, 2011).

- 4. Comportamento (o quê):** O estudante autorregulado possui a capacidade de escolher, adaptar-se e reajustar a sua performance baseada no feedback externo de pessoas significantes como pais e professores (McPherson & Zimmerman, 2011) sob forma de “uma contínua análise reflexiva acerca de si mesmo, do que sabe, do que sente, do que é exigido pela tarefa e do que o rodeia” (Madeira, 2014, p. 10). Estas considerações devem caminhar no sentido de se tornarem auto monitorizadas e, assim, verdadeiramente autorreguladas já que a consciência individual e cognitiva, o controlo volitivo (Zimmerman, 1998), a autoavaliação e as questões motivacionais são fundamentais para que o processo de aprendizagem e de autorregulação seja bem-sucedido e permita assim repensar estratégias e adaptar questões motivacionais e visões de autoeficácia (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011).
- 5. Meio físico (Onde?):** Relativo ao modo como os alunos organizam e estruturam o seu espaço físico, mais especificamente o local onde estudam ou os meios de apoio à autoinstrução (Computadores; aparelhos de gravação; metrónomos, etc.) (Zimmerman, 1998). O meio físico pode ser um facilitador ou dificultador na aprendizagem musical e o estudante deve procurar torná-lo o mais agradável possível para este efeito, quer seja procurando um local sossegado, quer seja procurando ter ao seu dispor materiais e condições propícias ao estudo e à concentração (McPherson & Zimmerman, 2011). No entanto, nem sempre está ao alcance dos alunos controlar inteiramente o seu local de estudo, mas os mais autorregulados estão cientes dos fatores que afetam a sua concentração e tentam contorná-los (Zimmerman, 1998). As referências para desenvolver estes processos autorreguladores para estruturar o meio físico podem ser apreendidas em contexto de sala de aula e através de conselhos e indicações do professor (postura; organização dos materiais, etc.) (McPherson & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 1998).
- 6. Influências sociais (Com quem?):** Diz respeito à dimensão social do estudo e à consciência dos alunos autorregulados de pedir instrução ou ajuda de forma seletiva a professores, colegas ou pais. Este comportamento permite desenvolver a capacidade de procurar ajuda de forma estratégica e seletiva usando processos sociais, distinguindo-se dos alunos não regulados que tendem a ter dificuldade em saber como e quando pedir ajuda (Zimmerman, 1998). Mesmos os sujeitos mais autorregulados beneficiam de conselhos, reforço e incentivo de outros na forma de apoio familiar e parental desde o início da sua aprendizagem musical (determinante para as questões motivacionais), até às fases mais avançadas (Madeira, 2014; McPherson & Zimmerman, 2011). O professor é, assim, importante nesta dimensão, pois trata-se de uma referência na especialidade e atua quase como um mentor da aprendizagem, orientando e guiando o aluno não só a nível cognitivo e

emocional, mas também motivacional e no desenvolvimento do interesse intrínseco pela música e pelo instrumento. Deste modo, os professores devem fomentar um ambiente de aprendizagem favorável à promoção da autorregulação, nomeadamente partilhando com os alunos estratégias específicas para um estudo eficaz ou para ultrapassar determinado desafio (McPherson & Zimmerman, 2011). Também as relações com os pares, apesar de não tão exploradas a nível de estudos na área, parecem ter relevância, principalmente no estudo informal, quer na partilha de informações, quer como modelos de conduta e de performance. Por último, nesta dimensão os autores McPherson e Zimmerman (2011) mencionam a procura de referências e informação em livros, CDs, gravações, etc., que permitem estabelecer padrões de qualidade e sucesso, os quais servem também para moldar e incentivar os alunos no seu percurso de aprendizagem.

Os alunos autorregulados distinguem-se, então, tanto pelo uso sistemático de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais, que apenas quando desenvolvidas em conjunto produzem resultados a longo prazo, como pela sua capacidade de resposta ao feedback relativo à eficácia da aprendizagem e às auto percepções de competência e sucesso (Zimmerman, 1990). Porém, é importante ressaltar a importância do meio familiar, dos colegas, mas principalmente do professor no desenvolvimento das competências de autorregulação do aluno, especialmente numa fase inicial da aprendizagem. É determinante que este oriente o aluno no estabelecimento de objetivos e tarefas a realizar e, também, providencie, de forma clara, instruções sobre quais as melhores estratégias musicais, como estas podem ser usadas, onde e em quais situações específicas podem ter melhor resultado e o porquê da sua utilização para a obtenção de melhores resultados na performance (McPherson, 2005).

Além disso, considerando a motivação um aspeto fundamental no processo autorregulador, ela surge inicialmente de fontes sociais como o reforço vicariante (observação), reforço direto (imitação); autorreforço (autocontrole) e das crenças de autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000). Do ponto de vista da teoria cognitiva social, o ambiente escolar influencia determinantemente a motivação dos alunos, sobretudo através da percepção de autoeficácia e da observação de modelos (Schunk, 1991 como citado por Azevedo, 1997) e, por isso, mais uma vez reforça-se a importância do papel do professor neste âmbito.

3.1.2. O papel do professor no processo de autorregulação dos alunos

Como mencionado, os professores são figuras fundamentais no acompanhamento dos alunos, atuando como agentes ou modelos (Schunk & Zimmerman, 1997) no processo de aprendizagem. Estes podem (e devem) exercer influência positiva no percurso dos alunos e, assim, incutir e desenvolver competências de autorregulação,

encorajando o desenvolvimento metacognitivo, a identificação dos processos e estratégias a aplicar, e proporcionando momentos de autoavaliação (Hallam, 2001).

Para que isso aconteça, os professores necessitam moldar a sua comunicação possibilitando aproximarem-se das necessidades individuais de cada aluno, adaptar e ajustar o modo de instrução à ampla diversidade de abordagens possíveis à música e, assim, ir ao encontro das características psicológicas, motivacionais, musicais e até físicas dos alunos (Hallam, 1995). O feedback da sua parte deve, por isso, ser construtivo e transmitido de forma positiva, encorajando o aluno e não impactando negativamente a ponto de afetar a própria motivação para aprender, principalmente numa fase inicial do estudo do instrumento em que os alunos se encontram ainda num momento precoce do processo de autoconhecimento (Hallam et al., 2012).

Existem vários fatores importantes na abordagem ao ensino da música, sendo um deles a vertente social. Esta merece destaque, pois é comum os alunos iniciarem os seus estudos musicais ainda na infância ou pré-adolescência, uma idade em que ainda não são verdadeiramente capazes de tomar decisões conscientes ou totalmente autónomas. Assim, os adultos do seu círculo social próximo acabam por desempenhar um papel decisivo (Zarza-Alzugaray et al., 2020). O papel dos pais é naturalmente essencial, mas é também necessário reconhecer a importância dos professores neste processo, até pelo seu papel na abordagem ao ensino que ajuda a desenvolver as crenças de competência e a motivação intrínseca dos alunos (Deci et al. 1981).

Para além da comunicação assertiva em termos de abordagem musical há também algumas atitudes favoráveis: no início do estudo de novo repertório os alunos deverão ser incentivados a identificar passagens potencialmente mais difíceis e definir quais estratégias podem ser usadas para as resolver durante o estudo individual. À medida que o repertório vai sendo estudado, é possível dialogar com o aluno analisando e discutindo questões técnicas e desenvolvendo estratégias apropriadas para auxiliar no estudo, fomentado, simultaneamente, o seu papel ativo no processo de aprendizagem. A orientação do professor torna-se ainda mais necessária quando falamos de questões musicais e estilísticas, já que mesmo alunos com mais facilidades técnicas demonstram precisar de auxílio neste aspeto para desenvolverem todo o seu potencial musical (Hallam et al, 2012).

Quando nos referimos ao trabalho direcionado para as questões técnicas do instrumento, nomeadamente preparação de exames e provas em que parte do repertório engloba exercícios de carácter técnico, os professores necessitam encontrar formas de encorajar os alunos a desenvolver um plano de estudo mais organizado, de forma que estas questões sejam abordadas na fase inicial do estudo.

Assim, uma estratégia possível é adotar na aula também esta forma de organização de tempo e estrutura (Hallam et al. 2012). Curiosamente, no estudo desenvolvido por Pitts (2016) a maioria dos participantes afirma ter aprendido sobre a importância e práticas de estudo com o professor (de canto), durante as aulas, e a

maioria revelou que o aquecimento fazia parte da sua rotina, enquanto o arrefecimento vocal nem tanto, porque raramente estava presente nas aulas.

Deste modo, segundo Austin e Berg (2006), Hallam et al., (2012) e Pitts (2016), em termos autorregulatórios o professor é fundamental para:

1. Consciencializar os alunos para a importância do estudo;
2. Auxiliar na estruturação e organização do mesmo através das práticas em sala de aula e nas tarefas e objetivos traçados;
3. Incentivar e desenvolver o sentido autocrítico e de autorregulação nos alunos através do feedback claro e de tarefas que levem os alunos a refletir sobre a sua prestação, de forma crítica e consciente

Torna-se, portanto, evidente o papel primordial dos docentes para o desenvolvimento destas competências durante as aulas de instrumento, indicando-as e orientando os alunos a usarem-nas de forma consciente e regular (Austin & Berg, 2006). Não obstante, as interações que ocorrem entre professores e estudantes durante as aulas de música podem ser vistas como complexas e multifacetadas. Estas abrangem uma larga escala de fatores que tanto podem ser promotores de motivação ou desmotivantes. Tal pode até condicionar a sua permanência no ensino da música e contribuir para que os alunos tenham maior autonomia e controlo pessoal face à própria aprendizagem. Para além disso, os professores podem também envolver os pais neste processo, indicando quais as condições que favorecem o estudo (ambiente social e físico), para que estes consigam auxiliá-los a estruturar e monitorizar este momento (Austin & Berg, 2006). No entanto, como já foi referido, apesar desta influência extrínseca dos pais e do ambiente poder ser fundamental, é necessário o gosto intrínseco relacionado com a própria identificação pessoal com a música como um interesse a longo prazo para que os alunos consigam persistir neste caminho e superar as dificuldades.

Alunos que são relutantes à prática individual podem ser encorajados a realizar atividades musicais que considerem agradáveis de forma a aumentar o seu conhecimento e nível de domínio do instrumento (Hallam, 1995). Um exemplo referido por Hallam (1995) é o envolvimento em atividades de música em grupo (orquestras, coro, ensemble, etc.), pois pode proporcionar oportunidades para praticar competências técnicas e físicas numa situação social que considerarem mais agradável e prazerosa.

Finalmente, o professor deve avaliar o estudo dos alunos de forma a apoiar aqueles cujo estudo é menos eficiente. No entanto, tal é também benéfico para motivar os alunos que demonstram níveis bons de eficácia, mas que podem ainda melhorar o seu investimento na prática individual a fim de, assim, obterem maior sucesso (Austin & Berg, 2006).

Desta forma, é importante que os professores tentem compreender de que modo os alunos pensam sobre si mesmos e sobre as tarefas pedidas de forma a desenvolver um ambiente de aprendizagem estimulante: “Os alunos necessitam de sentir que o seu envolvimento na aprendizagem do instrumento dá-lhes um sentido de escolha pessoal e responsabilidade para alcançarem os objetivos que estabeleceram para si mesmos” (O’Neill & McPherson, 2002, p. 14⁶).

3.2. O contributo da Teoria da Autoeficácia para a autorregulação

A aprendizagem autorregulada, segundo a abordagem sociocognitiva, está relacionada com as perceções de autoeficácia, sendo esta considerada um fator determinante para o estudo da motivação dos estudantes (Zimmerman, 1990) e contribuindo para compreender a variação motivacional que autorregula as ações individuais (Bandura, 1977).

A autoeficácia consiste assim no sentido pessoal de competência, nas crenças sobre as capacidades individuais de organizar e implementar ações que são necessárias para atingir aptidões específicas a fim de realizar uma determinada tarefa (Bandura, 1997). Baseia-se no sentido pessoal de competência e na “crença profunda de que o indivíduo tem o poder de produzir os efeitos desejados através das suas ações, sem a qual tem pouco incentivo a agir ou a persistir face às dificuldades” (Bandura, 2002 como citado em Madeira, 2014, p. 12).

A autoeficácia distingue-se de autoestima, pois refere-se às crenças de competência perante uma tarefa específica e estas regulam todas as áreas do comportamento humano por meio de processos cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 2006). Em termos académicos, os alunos que possuem níveis de autoeficácia superiores, quando comparados com pares cujos níveis são inferiores, tendem a demonstrar mais prontidão para participar em tarefas, trabalhar mais arduamente durante um período mais longo e de forma mais persistente (Schunk & Zimmerman, 1997).

Tanto na aprendizagem musical como no contexto performativo as perceções pessoais de autoeficácia são importantes e, em particular, na performance esta é orientada para a exteriorização das próprias capacidades através de apresentações públicas (Zarza-Alzugaray et al., 2020). Contudo, apesar de determinante, a autoeficácia não é sinónimo imperativo de sucesso nas tarefas, pois o conhecimento e competências específicas são essenciais, porém expectativas de resultados positivos podem ter influência. Os estudantes tendem a esforçar-se e a estarem mais comprometidos numa tarefa quando acreditaram que vão ser bem-sucedidos (Bandura, 1977). Simultaneamente, outro fator importante é o valor atribuído à

⁶ “Students need to feel that their involvement in learning to play an instrument provides them with a sense of personal choice and responsibility for reaching the goals that they set themselves.” (O’Neill & McPherson, 2002, p. 14 - tradução da autora)

importância do ato de aprender ou de como tal irá ser útil para alcançar os seus objetivos. A atribuição de valor está diretamente ligada ao interesse em determinada tarefa ou aprendizagem cujo desenvolvimento é diretamente influenciado pelo meio social, académico, familiar e cultural envolvente (Madeira, 2014; Schunk & Zimmerman, 1997).

No caso do ensino da música, segundo estudos recentes, as visões de autoeficácia estão relacionadas com a prática individual do instrumento (tempo de prática formal; autogestão, conquistas e realização) exercendo uma grande influência na mesma (Miksza, 2011). Assim, o papel auxiliador do professor é fulcral e, do mesmo modo, comportamentos de modelagem ocorrem como consequência da observação dos seus pares que, por meio de comparação, vão calibrando “a sua perceção individual de eficácia, determinando a valorização e expectativas para com a tarefa” (Schunk & Zimmerman, 1997 como citado por Madeira, 2014, p. 13). Os professores, pais, mentores e os seus pares fornecem, deste modo, informações de carácter persuasivo quanto à sua capacidade de realizar determinada tarefa (ex. tu consegues! estás a fazer progressos!). Este discurso encorajador representa também uma forma de aumentar as crenças pessoais de autoeficácia (Bandura, 1977). Ainda sobre o apoio parental, este inclui experiências anteriores ao contexto da escola e que se impregnam na criança, atuando de forma decisiva no modo como elas encaram o conhecimento de estruturas implícitas (Hallam, 2001).

Smith (2005) alerta ainda os professores para a promoção de objetivos orientados para a realização de tarefas ou superação de desafios, em detrimento de objetivos direcionados para a compleição do ego. Deste modo, o *feedback* proveniente do contexto observacional (experiências vicariantes), as descobertas durante as próprias performances ou realização de tarefas, as opiniões persuasivas e reações psicológicas são formas de obter informação acerca no nível de autoeficácia (Schunk & Zimmerman, 1997; Zarza-Alzugaray et al., 2020). No entanto, é necessária cautela para que este *feedback* seja direcionado de forma construtiva e orientado para a atribuição de valor intrínseco às tarefas ou objetivos.

Bandura (2006) relaciona também a combinação do domínio das crenças de expectativa-valor, as experiências vicariantes, o reforço persuasivo de terceiros, os fatores psicológicos e o grau de realização face às tarefas realizadas como determinantes para um nível superior de autoeficácia. Estes têm impacto na vida dos sujeitos, tanto a nível comportamental como cognitivo e emocional. Essas crenças de autoeficácia influenciam o tipo de pensamento, a motivação, as escolhas e decisões tomadas e os desafios e objetivos que estabelecem (Bandura, 2006). Estas perceções afetam igualmente as expectativas de sucesso, ou seja, são as expectativas de eficácia que determinam o esforço que os alunos destinam aos seus atos e tarefas, os resultados que deles advêm, o tempo dedicado, e a persistência e resiliência face aos obstáculos (Bandura, 1977). Assim, quanto maior é a perceção de eficácia, mais intensos e mais persistentes tendem a ser os esforços empregues. A nível psicológico, é igualmente possível identificar o impacto positivo no estado emocional, nos níveis

de *stress* e ansiedade em momentos e ambientes de provação, nas conquistas e realizações pessoais e profissionais (Bandura, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997).

À semelhança do processo autorregulatório, a origem das crenças de autoeficácia processa-se numa fase inicial de modo observacional e vicariante, sendo possível identificar a relação recíproca entre as mesmas e o seu efeito na concentração, na seleção e adaptação de estratégias para resolução de problemas, na correta gestão do tempo, na procura de ajuda de terceiros e na monitorização do próprio desempenho (Schunk & Zimmerman, 1997). As crenças de eficácia são assim “processos autorregulatórios despoletados pelo sentido de autoeficácia, motivados pela noção de capacidade e vontade intrínsecas de atingir o objetivo desejado.” (Madeira, 2014, p.13).

A autoeficácia, as perceções dos alunos sobre ela e os comportamentos associados constituem uma temática fundamental para o ensino da música. Essa abordagem destaca a importância da motivação neste processo, direcionando a necessidade de uma abordagem que possa abraçar a diversidade dos alunos e inspirar a adoção de métodos, estratégias e ferramentas que visem, tanto estimular como tirar partido dessas competências. Desta forma, é possível influenciar positivamente a relação dos alunos com a aprendizagem, promovendo um ambiente de proximidade e pertença.

3.3. As competências de Autonomia - Enquadramento a partir da Teoria da Autodeterminação

A autonomia está profundamente associada às competências de autorregulação e é fundamental na aprendizagem, porém não é uma capacidade inata, podendo ser incentivada e desenvolvida. Deste modo, no contexto do ensino e aprendizagem da Música a teoria da autodeterminação de E. L. Deci e R. Ryan (1987) contribui para o melhor entendimento desta competência e da correlação com a autorregulação. A sua introdução no contexto deste estudo é relevante, pois a sua abrangência permite explicar e compreender a ampla gama de comportamentos e fatores determinantes no estudo da motivação no âmbito da aprendizagem musical (Evans, 2015).

Considerada uma macro teoria do desenvolvimento humano e motivacional, a teoria da autodeterminação tem como enfoque a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca, baseando-se em três necessidades psicológicas básicas e essenciais ao desenvolvimento do sujeito, que operam em conjunto, completando-se e relacionando-se entre si (Stroet et al., 2013):

1. **Competência:** a crença de que se é capaz de atingir um determinado objetivo ou realizar determinada tarefa. Trata-se de uma necessidade psicológica que intercepta vários estudos desempenhando um papel importante para a aprendizagem musical (Evans, 2015);

2. **Pertença a um grupo/ identificação:** a necessidade de se criar relações de importância com outras pessoas;
3. **Autonomia:** ter iniciativa e autorregulação das ações (Kupers et al., 2013).

Quando estas três necessidades são preenchidas considera-se que o indivíduo está plenamente motivado e pode, assim, comprometer-se de forma intrínseca com a própria aprendizagem.

Quando autodeterminadas, as pessoas experienciam maior capacidade de escolha nas suas ações e estas são caracterizadas pela integração, ausência de conflito e pressão. As ações são assim consideradas autodeterminadas quando são do tipo volitivo e um determinado comportamento tem por base motivações extrínsecas (controlado ou influenciado por fatores externos, ambientais, sociais) ou intrínsecas. As últimas são vistas como a forma ideal de motivação, na medida que implicam um interesse genuíno pela tarefa, o que significa que, idealmente, não sofrem influências externas, sendo o processo e o valor atribuído a determinada ação mais importante que o resultado, no entanto ambas podem coexistir no mesmo indivíduo (Evans, 2015; Kupers et al., 2013).

Segundo Evans (2015) à luz da teoria da autodeterminação, as crenças de autoeficácia (e respetiva teoria) são um componente que se enquadra na dimensão da competência que é uma necessidade psicológica e que intercepta vários estudos por ser uma característica importante para a aprendizagem musical. A TAD⁷ aborda a persistência do estudante em ambientes (ex. escola) cujos comportamentos autorregulados e de autoiniciativa são necessários.

A TAD, no contexto da educação musical, é encarada como uma forma de investigar a temática da motivação, não se focando exclusivamente no papel social, cognitivo ou emocional, mas sim numa perspetiva mais abrangente no tipo de comportamentos exibidos aquando da interação em ambientes sociais. Tem como enfoque a compreensão ou avaliação da motivação de um sujeito face a determinado comportamento, tanto quantitativamente como qualitativamente, traduzindo o quanto e de que forma esse comportamento está alinhado com a visão identitária do sujeito (Evans, 2015). Quando a curiosidade guia os alunos e estes não têm medo de enfrentar desafios o seu envolvimento e satisfação na própria aprendizagem é maior (Deci et al., 1981).

Para o presente estudo a terceira dimensão, a autonomia, é fundamental, pelo que será abordada de forma mais profunda a fim de compreender as suas características, como a podemos experienciar, desenvolver e de que modo se relaciona e influencia a prática individual otimizada, assim como qual o papel dos professores no desenvolvimento desta competência nos alunos.

⁷ Teoria de Autodeterminação

Quando falamos de autonomia no contexto acadêmico não devemos confundir com ser independente, no sentido de não dependermos de ninguém, apesar de, em termos linguísticos, o conceito encontrar-se associado a “independência; liberdade e autogestão” (Stroet et al., 2013). É então definida de uma forma mais precisa na medida em que o comportamento autônomo é fruto de um sentido de *self* que desperta comportamentos do tipo volitivo, de escolha e autocentrados (Evans, 2015). Estes representam, precisamente, o oposto de um comportamento controlador, contudo uma liberdade estruturada ou condicionada parece favorável (Evans, 2015) e pode surgir de forma independente ou como resposta à ação ou pedido de outro sujeito (Stroet et al., 2013).

Deci e Ryan (1987) referem ainda que toda a ação autónoma é feita a partir de uma escolha, referindo-se a ações que são fruto não de opções comportamentais, mas em forma de conceito organizacional apoiado num sentido mais completo e integrado do funcionamento. Assim, quanto mais autónomo um determinado comportamento é, mais este é suportado pelo sentido de identidade e vivenciado de uma forma consciente e responsável.

À semelhança do que acontece nos processos de autorregulação, o papel dos agentes (pais ou professores) é igualmente determinante para o desenvolvimento das competências de autonomia, já que estes devem apoiar os alunos não os pressionando, mas sim permitindo e conferindo flexibilidade para que estes tenham as suas próprias visões e perspetivas sobre o estudo, a sua aprendizagem ou até sobre a vida (Bonneville-Roussy et al., 2020). As interações com o meio social são cruciais para a internalização autónoma das atividades de identificação, que são fruto de vontade e escolha própria considerando o valor e satisfação intrínseca da sua realização (Vallerand, 2008 como citado por Bonneville-Roussy et al., 2020). Quando autónomos, os sujeitos tornam-se o centro das suas próprias escolhas e agem como combustível do seu próprio comportamento. Escolhem determinados resultados e deliberadamente selecionam quais as estratégias a adotar para os alcançar. Neste sentido, a autorregulação, através da possibilidade de escolha, caracteriza-se como flexível e não responde a qualquer tipo de pressão (Deci & Ryan, 1987). Tal opõe-se aos comportamentos que são controlados (extrinsecamente), pois apesar de poder existir intenção, falta o verdadeiro sentido de escolha que torna o sujeito mais do que um mero “peão” (DeCharms, 1968 como citado por Deci & Ryan, 1987) no seu percurso de aprendizagem.

O suporte da autonomia é multifacetado e os professores que a incentivam e favorecem têm uma grande influência na vida dos alunos, o que vai para além dos resultados académicos ou performativos. Estes motivam os alunos fazendo uso de habilidades relacionais, que podem assumir tanto uma vertente controladora, como também altamente incentivadora da autonomia (Bonneville-Roussy et al., 2020).

No contexto do estudo da autonomia e controle do comportamento humano uma das preocupações principais é compreender se os indivíduos consideram os

contextos envolventes como incentivadores da autonomia ou como controladores do seu comportamento e, de uma perspetiva social, essa diferença é importante em relações interpessoais com níveis de poder diferentes como pai-filho; professor-aluno; chefe-empregado, sendo que, independentemente da base do poder, o sujeito na posição inferior tende a estar mais vulnerável e, conseqüentemente, mais propício a ser controlado (Deci & Ryan, 1987). Esta percepção torna-se, por isso, importante para compreender as relações em sala de aula e estudar a importância da relação professor-aluno, principalmente no contexto da autonomia.

Assim, em ambientes orientados para o suporte da autonomia, as crianças têm a oportunidade de ser autodeterminadas e tendem a sentir-se melhor com elas mesmas, o que, conseqüentemente, aumenta os níveis de motivação intrínseca na aprendizagem, refletindo-se nos resultados performativos (Deci et al., 1981). Deste modo, as interações com o meio social são cruciais para a internalização das atividades de identificação de forma autónoma e são fruto da vontade e escolha própria, priorizando o valor e a satisfação intrínseca da sua realização (Vallerand, 2008 como citado por Bonneville-Roussy et al., 2020).

Sendo então o papel dos professores importante neste contexto há que perceber de que modo estes podem promover ou dificultar o desenvolvimento de um cenário de ensino pró-autonomia. Na literatura podemos verificar a existência de dois tipos de professores: os que se enquadram num estilo de ensino pró-autonomia e os que, por oposição, impõem um estilo controlador no ambiente de sala de aula. A grande diferença entre professores controladores e os que incentivam a autonomia é que os segundos são sensíveis e empáticos face às necessidades dos alunos e possibilitam que estes façam as próprias escolhas dentro da estrutura que consideram racional e adequada (Reve & Jang, 2006). Contudo, os professores que incentivam a autonomia podem também adotar uma abordagem mais controladora, enquanto os primeiros têm apenas a vertente controladora e dominadora, sendo pouco responsivos às opiniões e necessidades específicas dos alunos e promovendo um ensino baseado no controlo através de pressão para que estes se comportem segundo os seus padrões e modelos (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Os professores pró-autonomia valorizam as capacidades de autodeterminação dos alunos e acreditam que estes estão aptos para controlar a sua aprendizagem e fazerem as próprias escolhas, pois conhecem, melhor que ninguém, as suas necessidades individuais. Mais ainda, este tipo de professores fornece *feedback* baseado na evolução e são empáticos, promovendo a liberdade de escolha e intencionalidade (Bonneville-Roussy et al, 2020). Sendo assim, os autores Deci et al. (1981) evidenciam o modelo educacional que privilegia a aprendizagem intrinsecamente motivada e auto direcionada como sendo a ideal e mais eficaz.

No entanto, é crucial clarificar que suportar a autonomia não é o mesmo que favorecer um ambiente permissivo de “deixar andar” e “lavar as mãos de qualquer responsabilidade ou envolvimento”, mas sim promovê-la dentro de um ambiente

estruturado (Bonneville-Roussy et al, 2020; Evans, 2015). Os professores que adotam esta abordagem de ensino reconhecem que os alunos são agentes ativos da própria aprendizagem, todavia, devem ser orientados e mover-se dentro de uma estrutura definida, promovendo-se assim tanto liberdade de escolha como limites (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Deci e Ryan (1987) referem que, quando o contexto é suportado por um ambiente pró-autonomia, os processos reguladores são qualitativamente diferentes do que quando os mesmos são fruto de influências controladoras. Por esse motivo, ações que apoiam a autonomia facilitam atividades autodeterminadas e autónomas, sendo que as ações do sujeito devem ser fruto de autoiniciativa.

Em termos práticos, no contexto musical, um professor pró-autonomia pode permitir escolhas de repertório, porém deve indicar quais os objetivos a atingir, questões musicais ou técnicas que devem estar presentes e ser recetivos às opiniões e dúvidas dos alunos (Bonneville-Roussy et al., 2013 como citado por Bonneville-Roussy et al, 2020). No estudo de Renwick e McPherson (2002), citado por Evans (2015), foi observado o quanto a possibilidade de escolha de repertório pode ser um fator determinante para um comportamento mais autónomo e autorregulado por parte dos alunos. Isso deve-se à abordagem mais estratégica do estudo, através da utilização de diversas estratégias, como entoar a peça, repetir compassos mais desafiantes, unir passagens difíceis ou usar andamentos mais lentos e, gradualmente, voltar ao andamento original.

Neste ponto, o ensino pró-autonomia contribui, em termos teóricos, ao referir como os professores de música diferem na relação interpessoal e nos estilos de ensino que adotam (Reeve et al., 1999 como citado por Bonneville-Roussy et al, 2020). Ainda segundo Bonneville-Roussy et al. (2020), o nível de apoio do professor foi analisado segundo os seguintes parâmetros: estrutura; justificação, escolha e controlo psicológico.

No contexto do ensino da música, é referido que a música clássica tem, tendencialmente, contornos mais controladores e rigorosos. Em casos de ensembles, por exemplo, o repertório é praticamente sempre escolhido pelo maestro/professor responsável, e os alunos, em geral, têm pouca contribuição quanto a opções estilísticas, interpretativas ou nas escolhas musicais, mesmo quando essa não é a intenção dos professores (Jorgensen, 2002 como citado por Evans, 2015). Esta realidade torna-se mais notória quando comparada com outros cenários musicais (não clássicos), pois em alguns estudos os alunos, quando comparados com os estudantes do meio clássico, referem sentir mais satisfação durante as atividades musicais. Para além disso, os segundos parecem estar inseridos em ambientes em que existe uma regulação externa mais controladora (Evans, 2015). Evans (2015) cita ainda um estudo de MacIntyre e Potter (2014) em que foram analisados comportamentos de alunos de piano e de guitarra do ensino superior. Os resultados demonstraram que os alunos de guitarra evidenciaram maiores níveis de autonomia e

de motivação intrínseca para o instrumento. Essa diferença foi atribuída ao estilo, tendencialmente, mais rígido e formal do ensino do piano, por oposição ao estilo mais relaxado e “amigável” da guitarra. Numa visão que associa a música clássica a um ambiente mais inflexível, rígido, severo e controlador também a margem para a criatividade ou até introdução de cunho pessoal é bastante limitada, principalmente em níveis inferiores (McPherson & Gabrielsson, 2002 como citado por Evans, 2015). Tal acaba por influenciar o modo de ensino e a abordagem do professor na aprendizagem do aluno, sendo comum o primeiro definir os conteúdos para a aula e para o estudo individual e repertório, não dando margem para os estudantes terem controlo sobre a sua aprendizagem (Creech, 2012 como citado por Evans, 2015).

O ambiente de aprendizagem pode, então, ser determinante para os resultados positivos. Deci e Ryan (1987) mencionam o estudo de Eghrari e Deci (1986) em que dois grupos foram submetidos às mesmas tarefas e receberam reforço positivo, porém um estava inserido num ambiente pró-autonomia e o outro num ambiente controlador. Os resultados demonstraram que no primeiro grupo verificou-se uma maior internalização da tarefa associada à autodeterminação e maior persistência em comparação com o segundo grupo. Assim, é sugerido que os comportamentos motivados extrinsecamente podem tornar-se autodeterminados através do processo de integração, estando este dependente de um contexto que ofereça suporte pró-autonomia.

A estrutura na aprendizagem representa também uma componente do ensino pró-autonomia, nomeadamente a partir de estudos direcionados para a teoria da autodeterminação. Estes demonstraram que os alunos respondiam melhor em contextos de sala de aula altamente estruturados e com uma presença ativa dos professores. Apesar de parecer contraditório, os alunos sentem-se autonomamente motivados, pois reconhecem o valor da aula e confiam no professor como um mentor e guia para a sua aprendizagem (Evans, 2015) e, por esse motivo, a relação professor-aluno é crucial para o sucesso. São então eles que desempenham um papel determinante no favorecimento da autonomia dos alunos, nutrindo os recursos motivacionais, usando linguagem informativa, mas não controladora ou autoritária e, ainda, sendo empáticos às necessidades psicológicas, às opiniões e perspetivas dos alunos (Jang et al., 2010 como citado por Evans, 2015).

Não podemos esquecer que a TAD procura estudar a questão motivacional, sendo esta também determinante para a investigação no contexto da educação musical. Descodificar a motivação torna-se necessário para responder a questões como e porquê os sujeitos escolhem dedicar-se à aprendizagem de um instrumento musical, como persistem, como se tornam bem-sucedidos ou porque desistem (Evans, 2015).

A questão motivacional é uma construção psicológica associada a inúmeras tradições e perspetivas teóricas. Evans (2015) evidencia a pluralidade de enquadramentos teóricos onde se pode inserir, assim como diversos estudos na área da educação musical que adotaram algumas destas perspetivas citando-as:

expectativa-valor (Lowe, 2011; McPherson & McCormick, 1999; Wigfield et al., 1997); auto eficácia (Hendricks, 2013; McPherson & McCormick, 2006; Nielsen, 2004); teoria da atribuição (Asmus, 1986a, 1986b; Legette, 1998); desenvolvimento de identidade (Davidson & Burland, 2006; Evans & McPherson, 2014, in press; Hargreaves, Macdonald, & Miell, 2012; Hargreaves & Marshall, 2003), concluindo que até hoje não é possível associá-la exclusivamente a apenas a uma delas.

Segundo Reeve e Jang (2006) intenção pode ser considerada motivação na medida em que é a ação de se engajar numa determinada atividade ou comportamento, que é usualmente originada pela visão identitária do aluno e que reflete um nível elevado de autonomia, associando-se a diferentes tipos de motivação como a intrínseca e a visão de autorregulação na teoria de autodeterminação.

Sendo a teoria da autodeterminação direcionada para o estudo da motivação, um ponto de destaque é a distinção entre motivação intrínseca - o ato de se envolver em alguma atividade ou ação pelo interesse genuíno e prazer na mesma; e a motivação extrínseca - que seria o oposto, ou seja, fazer algo não pela valorização ou prazer da própria atividade, mas por motivações externas, por exemplo em forma de recompensas (Deci & Ryan, 1985 como citado por Evans, 2015): “se decorares esta peça até à próxima aula recebes pontos/uma estrela”. Para além destas recompensas, outras formas de motivação externa/extrínseca são, por exemplo, a avaliação, o comportamento controlador, a vigilância, apelar à elevação do ego ou então à diminuição deste com imposição de culpa ou vergonha, incentivar a competição em níveis destrutivos ou, em casos extremos, ameaças de punição. Todos estes são exemplos ineficazes ou até prejudiciais para a motivação considerada ideal e até para o bem-estar dos alunos (Evans, 2015). O desenvolvimento da motivação extrínseca é, então, um processo progressivo de internalização em que se verifica um afastamento gradual da dependência nos fatores externos e caminha no sentido de uma crescente autorregulação (Connell & Ryan, 1986 como citado por Deci & Ryan, 1987). Para isso, a identificação com a integração de ações inicialmente reguladas de forma externa resulta numa maior autorregulação e, assim, conclui-se que os processos de internalização e identificação tendem a acontecer mais frequentemente em ambientes pró-autonomia do que o contrário (Deci & Ryan, 1987).

Os pais e os professores fazem valer-se frequentemente dos encorajamentos externos de forma a incentivar o estudo individual ou mesmo a permanência no ensino da música. Os encorajamentos utilizados, muitas vezes em forma de recompensa, parecem apelativos, na medida que, inicialmente, podem ter alguma eficácia, pelo menos de um modo superficial, e num momento imediato ou a curto prazo. Contudo, estas recompensas (como autocolantes, estrelas, etc.) acabam por distrair do valor intrínseco de uma tarefa e impedem que o estudante internalize, de uma forma auto identitária, a aprendizagem musical em si (Evans, 2015). Todavia, é importante referir que tal acontece, maioritariamente, quando a recompensa está associada a um comportamento controlador e que é perceptível pelo aluno. Pelo contrário, quando se verifica que o comportamento está direcionado para o suporte

da autonomia em vez de controlar o comportamento do aluno, o aspeto controlador das recompensas ou da própria comunicação torna-se menos relevante (Deci et al., 1987).

É também possível observar os dois tipos de abordagem no ensino de forma distinta (pró-autonomia vs controlador), mas também uma mistura dos dois quando os professores conferem liberdade de escolha em questões interpretativas (Bonneville-Roussy et al., 2020; Deci & Ryan, 1987). Contudo podem também adotar uma postura mais controladora ao atribuir repertório sem dar possibilidade de escolha aos alunos, sendo o reforço negativo mais frequente que o positivo (Bonneville-Roussy et al., 2020).

Adquirir competências de autonomia tem diversos benefícios para o ensino e aprendizagem, nomeadamente, como já referido, a nível da motivação intrínseca (Reeve, 2006; 2009). Além disso, influencia o desenvolvimento de pensamentos relacionados com a escolha de um futuro na área, no comprometimento pessoal, na persistência face aos desafios e no desenvolvimento do interesse e visão da música como um todo. Tal contribui para que os estudantes sintam estar no controlo da sua própria aprendizagem (Evans, 2015), beneficiando até a sua saúde mental (Reeve, 2006). No ensino da música, a abordagem pró-autonomia dos professores (e dos pais) demonstrou também promover o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento das suas características de autodeterminação (Black & Deci, 2000; Bonneville-Roussy et al., 2013 como citado por Bonneville-Roussy et al., 2020).

Desta forma, a teoria da autodeterminação, em particular o conceito de autonomia e o respetivo suporte desta por parte dos professores, está, possivelmente, ligada à explicação do porquê dos bons resultados musicais nos estudantes de música no nível superior (Bonneville-Roussy et al., 2020).

3.4. Estilos de Ensino - Pró-autonomia vs controlador

Como mencionado no contexto do desenvolvimento das competências de autonomia, o docente é um elemento fundamental neste processo e, em particular, para o seu desenvolvimento.

O ambiente pró-autonomia não é só extremamente benéfico como se revela igualmente marcante. Assim, professores que aprenderam neste contexto e utilizam esse tipo de materiais e referências com os seus alunos tendem a considerar esta abordagem de ensino mais direcionada para o desenvolvimento da autonomia. Como resultado, os alunos alcançam melhores resultados em testes ou momentos de avaliação padrão (DeCharms, 1976 como citado por Deci et al., 1981)

Em ambientes gerais de educação, foi demonstrado que o estilo de ensino pró-autonomia é muito positivo e os resultados abrangem diferentes áreas, entre elas, a motivação intrínseca, a realização de tarefas e o bem-estar psicológico (Kupers et al., 2013). De forma sintética, ser um professor que apoia a autonomia passa, então, por encontrar formas de cuidar, apoiar e aumentar o envolvimento na atividade de sala de aula (Reeve, 2006; Reeve & Jang, 2006).

Ao analisar este modelo educacional, há que considerar a motivação dos alunos, o seu empenho e o seu funcionamento a nível escolar como um processo interpessoalmente coordenado entre o professor e aluno (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000 como citado por Reeve, 2006). Fundamental é compreender também que a autonomia não é um atributo que possa simplesmente transmitido diretamente aos alunos pelos professores. O que está ao seu alcance é incentivá-los e apoiá-los nesta experiência, preocupando-se em identificar os seus recursos motivacionais internos de forma que estes possam estar alinhados com as instruções e atividades em sala de aula (Reeve & Jang, 2006).

Os estudantes enquadrados num estilo pró-autonomia de ensino revelam um maior nível de realização das necessidades de autonomia, pertença e competência quando estão verdadeiramente envolvidos no ensino (da música) (Kupers et al., 2013). Ainda segundo os autores, são visíveis pontos convergentes entre o ensino pró-autonomia e o “estilo de liderança autocrática” (*authoritative leadership*), no qual o professor demonstra alta resposta às necessidades do aluno, mas mantém níveis de exigência elevados. Por contraste, o “estilo de liderança autoritário” é caracterizado por exigência igualmente alta, mas baixo nível de atenção e consideração face às necessidades pessoais do aluno.

3.4.1. O que torna um professor pró-autonomia ou controlador?

Na sala de aula, tanto os professores do estilo pró-autonomia como do estilo controlador acabam por adotar muito dos mesmos comportamentos instrucionais, entre eles chamar a atenção dos alunos, dar *feedback*, estabelecer limites, encorajar a persistência, atribuir tarefas e avaliar a aprendizagem, por exemplo (Reeve et al., 1999). Contudo, enquanto nos primeiros se verifica o interesse e preocupação pelas necessidades pessoais e preferências dos alunos, os segundos acabam por interferir com os processos de autodeterminação destes, pois pedem aos alunos que sigam um modelo instrucional construído por eles, o que acaba por afastar os estudantes dos seus recursos motivacionais internos (Reeve, 2006). Em contexto de sala de aula, os professores pró-autonomia criam momentos em que os alunos possam demonstrar iniciativa e ter os seus estados internos como guias do seu comportamento, apoiando o desenvolvimento da motivação intrínseca (Reeve et al., 1999). Além disso, definem ainda o que os alunos devem ou não fazer, sendo comum oferecerem recompensas extrínsecas e fazerem uso de um tipo de linguagem baseada na pressão psicológica e punição, o que influencia os alunos para o cumprimento dos planos e expectativas do professor (Reeve et al., 1999; Reeve, 2006).

Apesar de não poderem diretamente “dar autonomia” aos alunos, os professores privilegiam relações interpessoais de qualidade em que prolifera o apoio e a sintonização⁸ (*attunement*) o que leva os alunos a experienciar e iniciar, assim, o seu próprio sentido de autonomia (Reeve & Jang, 2006). Os professores podem também aprender a apoiar o ensino pró-autonomia, sendo este estilo de motivação um elemento-chave na alta qualidade da relação professor-aluno (Reeve, 2006).

Quando se afirma que um professor fomenta a autonomia dos seus alunos subentende-se que isso inclui a valorização de um conjunto de crenças e suposições sobre a natureza da motivação dos alunos, sendo que a sua atuação não é um conjunto fixo de técnicas e estratégias. Contudo, segundo Reeve (2006; 2009), verificam-se alguns pontos em comum na sua abordagem com os alunos:

- **Estimulam e desenvolvem (*nurture*) os recursos internos de motivação** e motivação extrínseca autodeterminada ao definir a sua instrução a partir de atividades e tarefas que respeitam e valorizam as opiniões, visões, preferências e capacidade de escolha dos alunos, evitando o recurso a reguladores externos (recompensas, incentivos, prazos, etc.). Nestes casos, mesmo não conseguindo, em instruções iniciais, captar ou ir ao encontro dos interesses ou preferências dos alunos, o professor encontra-se no processo contínuo de procura e adaptação.

⁸ Termo utilizado na psicologia e no estudo das relações interpessoais que se refere à capacidade de uma pessoa em “sintonizar-se” emocionalmente com outra no sentido em que cria uma conexão empática e compreensiva, percebendo os sentimentos, pensamentos e necessidades emocionais do outro. (APA Dictionary of Psychology - <https://dictionary.apa.org/>)

- **Utilizam linguagem não controladora**, comunicando através de mensagens informativas e flexíveis que se concentram em reforçar a competência dos alunos, dando indicações explicativas do seu desempenho, progresso ou aspetos a melhorar. Desta forma, evitam recorrer à linguagem como ferramenta de controle, imposição ou coação para uma determinada estrutura pedagógica implementada pelo professor. Pelo contrário, ajudam os alunos a encontrar formas de coordenar os seus recursos internos com a abordagem em sala de aula. Quando os professores se deparam com momentos de desinteresse, comportamentos inadequados ou dificuldades por parte dos alunos, aqueles que adotam uma abordagem pró-autonomia comunicam, ainda assim, de forma respeitosa e flexível, encarando estes momentos como um desafio a ser ultrapassado em conjunto, identificando a causa e ensaiando soluções.

- **Comunicam valor e utilizam justificações lógicas** para consciencializar os alunos. Esforçam-se por identificar e explicar o motivo, o valor ou a utilidade pessoal para potenciais atividades ou tarefas para as quais estes podem não estar motivados inicialmente. Reconhecem, a partir desta abordagem, a sua importância e o porquê da necessidade do seu esforço e empenho, mesmo nos procedimentos inicialmente considerados aborrecidos e desnecessários

- **Reconhecem e lidam positivamente com as expressões de desagrado** dos alunos, o que demonstra compreensão e, de certa forma, validação dos sentimentos, interesses e visões do aluno. Estas reações menos positivas podem representar oportunidades para o professor planear e estruturar o ambiente de aprendizagem e atividades propostas de forma que estas sejam coerentes tanto com os objetivos educativos como com os recursos pessoais dos alunos, transformando as aulas ou conteúdos que estes veem como aborrecidos em algo que merece a sua atenção e envolvimento. Por oposição os professores do tipo controlador tendem a ofender-se com esse tipo de comentários, reagindo de forma autoritária e invalidando estas observações e comentários por parte dos alunos.

- **Adotam comportamentos de suporte à autonomia**, tais como ouvir atentamente, criar oportunidades de trabalho autónomo para os alunos, dar-lhes oportunidades para expressar as suas opiniões, facultar materiais que permitam a participação ativa dos alunos em vez de estes serem espectadores passivos na sala de aula, encorajar o esforço e persistência, sinalizar e elogiar os feitos alcançados e a evolução, fornecer dicas que ajudem os alunos quando enfrentam desafios ou se encontram num momento de bloqueio, ser responsivo às perguntas e comentários dos alunos, e comunicar de forma clara o reconhecimento pelas opiniões e até sugestões dos alunos.

Compreendendo quais os comportamentos típicos de uma abordagem pró-autonomia e não sendo vista como um atributo individual, mas sim um processo contínuo e negociado entre professor e aluno (Meyer & Turner, 2002 como citado por Kupers et al., 2013), como pode, então, ser co regulada a autonomia do estudante em cada momento durante as aulas de música, em particular, nas aulas de instrumento?

No campo da Psicologia da educação tem-se intensificado um movimento que considera a aprendizagem como um processo complexo e profundamente social em que o estudante e o professor se influenciam mutuamente. Esta teoria foi estudada, principalmente, em relações parentais no início de infância (Reeve, 2009). Tem-se percebido que desempenha um papel importante na criação de uma ligação de segurança, na autorregulação em idades mais jovens e no desenvolvimento da autonomia e das capacidades de socialização (Kupers et al., 2013), o que apresenta grandes similaridades com a abordagem pró-autonomia de um professor face a aprendizagem do aluno. Se essa interação for bem-sucedida, os professores assumem um papel de guia a nível da estruturação do ambiente de aprendizagem e respetivas oportunidades, mas também como um sistema de apoio para nutrir o interesse dos alunos, possibilitando que eles internalizem novos valores, desenvolvam competências fundamentais e responsabilidade social (Reeve, 2006).

Contudo, apesar de a abordagem pró-autonomia se mostrar imensamente benéfica para os alunos e para os respetivos resultados académicos e pessoais (Deci et al., 1981; Deci & Ryan, 1987; Kupers et al., 2013; Reeve, 2006; Reeve, 2009; Reeve & Jang, 2006), não podemos ignorar a presença da abordagem controladora no ensino (da música). Estudos revelam que professores menos experientes tendem a adotar estratégias mais controladoras, como oferecer recompensas, durante o processo instrutivo e não usam estratégias pró-autonomia com frequência, como explicar o porquê de alguns procedimentos e regras. Isso acarreta prejuízo para os alunos, pois a primeira abordagem está associada a resultados e funcionamento menos positivos (Reeve, 2009).

No entanto, quais os comportamentos que caracterizam uma instrução controladora? Antes de analisar este ponto, é relevante mencionar que os professores não pensam necessariamente em ser controladores ou adotar essa abordagem deliberadamente. No entanto, este estilo pode ser reflexo da pressão sentida pelo professor, seja por instâncias superiores (direção da escola; avaliações; ministério), por instâncias “inferiores” (alunos desmotivados e passivos; encarregados de educação exigindo resultados) ou por si mesmos (disposições controladoras impostas pelo próprio). Isso faz com que com que as suas conceções sobre a motivação e envolvimento dos alunos sejam encaradas exclusivamente do seu ponto de vista.

Assim, no estilo de ensino controlador os professores estão focados em trazer os alunos para as suas estruturas educacionais e não em adaptá-las aos alunos. Para isso, é comum recorrerem a incentivos externos, imposição de objetivos externamente estabelecidos, linguagem controladora, foco na avaliação externa e exercendo um certo tipo de coação face aos pensamentos, ideias, gostos e comportamento do aluno de forma que estes estejam alinhados com os seus (Reeve & Jang, 2006). Os comportamentos controladores por parte do professor são também visíveis quando as ações deste são intrusivas e pressionam os alunos a desviarem-se das suas necessidades e interesses, do ritmo natural e até visões identitárias durante o processo de aprendizagem para modelarem os seus pensamentos, as suas ações e

comportamentos à semelhança do que o professor impõe. A falta de direcionamento e atenção à perspectiva do estudante, invasão e pressão são algumas das características comuns na abordagem controladora (Reeve, 2009). Assim, comportamentos associados ao estilo controlador, que se encontram correlacionados e utilizam técnicas de influência social, segundo Reeve (2006; 2009), conferem ao professor meios de invadir tanto o pensamento como sentimentos e comportamentos do aluno, exercendo pressão com finalidade que estes adotem um estilo de conduta à sua semelhança.

De forma a sistematizar os comportamentos de ambos os professores (estilo pró-autonomia vs estilo controlador), os mesmos foram organizados na tabela 11, de acordo com os estudos de Kupers et al. (2013), Reeve (2006; 2009) e Reeve e Jang, (2006).

Quer sejam do tipo pró-autonomia ou controlador, as interações entre professor-aluno dão-se principalmente num ambiente de sala de aula e, por isso, a gestão deste espaço torna-se tão importante. Assim, estes locais podem tanto reforçar como impedir a atividade natural e os seus comportamentos autónomos.

A influência da relação professor-aluno é fundamental através do estilo de motivação interpessoal que o professor abraça durante a instrução. Também os eventos como potenciais atividades, eventos externos (recompensas; elogio, feedback), e demandas sociais (objetivos, regras) promovidos neste espaço podem servir como influências (Reeve, 2006). Nos ambientes pró-autonomia as necessidades psicológicas, os interesses pessoais e valores dos alunos são valorizados e incentivados. Apoiar estes recursos pessoais de motivação é crucial, pois os alunos inseridos em ambientes de aprendizagem onde se privilegia a autonomia tendem, segundo Deci et al. (1981) e Reeve (2006), a experienciar resultados mais positivos e significativos em termos educativos. Esses resultados incluem uma perceção aumentada de competência, um espírito criativo mais desenvolvido, níveis elevados de motivação, principalmente a nível intrínseco, gosto por desafios em detrimento de tarefas facilitadas e imediatas, desenvolvimento da compreensão conceptual, processamento ativo e mais profundo da informação, maior empenho e envolvimento, melhor desempenho académico assim como níveis de abandono menores e bem-estar generalizado.

Tabela 11. Comportamentos dos professores que apoiam a autonomia vs professores do estilo controlador, segundo Kupers et al. (2013), Reeve (2006; 2009); Reeve & Jang (2006).

Comportamentos dos professores do estilo pró-autonomia	Comportamentos dos professores do estilo controlador
- Usam linguagem informal e pedem aos estudantes para assumirem responsabilidades na sua formação. - Colocam frequentemente perguntas direcionadas ao aluno sobre o que estes querem: Ex. “Por que peça queres começar?”. - São pacientes ao dar uma oportunidade aos alunos de descobrirem como fazer, no seu próprio ritmo. - Reconhecem a expressão de resistência de um aluno e as suas emoções negativas. - Envolvem mais os alunos quando oferecem altos níveis, tanto de autonomia como de estrutura. - Atribuem tarefas e dão justificações lógicas do porquê da importância de determinada regra ou procedimento: “usa esta dedilhação pois...”; “Usa estas arcadas, porque...”. - Utilizam o elogio como feedback informativo sobre a evolução e desenvolvimento do aluno: Ex. “Bom trabalho”; “Agora foi muito melhor!”. - São sensíveis e responsivos às perguntas dos alunos: Frequência de respostas contingentes a um comentário ou pergunta gerada pelo aluno: Ex. “Bem visto”; “Boa pergunta”. - Oferecem pistas: Frequência das sugestões sobre como o aluno pode fazer progressos ou ultrapassar desafios: “Experimenta tocar esta passagem num andamento mais lento”. - Encorajam os alunos, impulsionando-os e ajudando-os a manterem-se ativos e empenhados: Ex. “Quase”; “Estás perto”; “Tu consegues”. - Comunicam fazendo declarações empáticas para reconhecer a perspetiva do aluno ou determinada experiência: Ex. “Sim, esta passagem é difícil” e “Eu sei que este exercício é mais difícil. - Incentivam o tempo de trabalho autónomo em alguma tarefa ou na resolução de problemas. - Dedicam tempo de qualidade a ouvir o que o aluno comunica.	- Usam linguagem controladora, impositiva, que induz pressão, estando subjacente a culpa e a crítica. - Dão prazos específicos e baseiam-se na avaliação quantitativa (testes). - Têm tendência a simplesmente dar a solução, antes que o aluno tenha a oportunidade de descobrir a solução por si mesmo. - Reagem de forma autoritária a comentários ou queixas do aluno. - Tentam modificar o comportamento dos alunos invalidando os seus sentimentos negativos. - Limitam-se atribuir tarefas sem conceder justificação para as mesmas ou regras impostas. - Utilizam o elogio como recompensa contingente, fazendo aprovações verbais do aluno ou da conformidade deste com as instruções do professor. - Demonstram impaciência face às respostas e até perguntas dos alunos, principalmente se saírem da visão e conduta esperada pelos professores. - Emitem comandos de como “fazer, mover, colocar, virar ou colocar”. - Fazem declarações de dever e obrigação de como o aluno deve comportar-se, pensar ou agir. - Fazem perguntas controladoras: Ex. “Podes fazer como eu disse?” e “Porque escolheste essa peça e não a que eu tinha aconselhado?”. - Criticam o aluno, reprovando verbalmente a falta de adesão deste face às instruções ou tarefas dadas. - Recorrem a meios de motivação extrínseca.

3.4.2. Relação professor-aluno no contexto do ensino pró-autonomia

Embora não haja uma fórmula única de como ser bom professor, a literatura educacional identifica alguns padrões comportamentais que tendem a ser mais benéficos e mais prováveis de promover o envolvimento, bem-estar e o sucesso dos alunos, do que outros. Reeve (2006) reuniu informações de diversos estudos relacionados com estilos motivacionais, estilos parentais, desenvolvimento moral e comportamentos pró-sociais, sintetizando-os em quatro características principais para a relação com os alunos. Embora estas possam coincidir ou sobrepor-se, cada uma delas parece desempenhar também um papel único e importante ao contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos:

Sintonização/Sensibilidade (*Attunement*): capacidade do professor de conhecer e compreender a natureza do aluno criando uma conexão empática, o que possibilita o ajuste dos métodos e a instrução de forma adequada. Conhecendo de forma profunda os seus alunos, os professores conseguem sentir se estes estão realmente envolvidos em determinada tarefa ou se a compreendem na totalidade. Esta característica responsiva desenvolvida pelo professor advém da escuta atenta face às partilhas dos alunos, assim como das suas necessidades, preferências e emoções.

Identificação/Conexão (*Relatedness*): sentimento de pertença e proximidade a um determinado grupo ou pessoa singular. Para tal, o professor, através de uma abordagem acolhedora, afetuosa e encorajadora cria condições em que os alunos se sentem acolhidos e valorizados. Este sentido de identificação com o professor tende a ser positivo na motivação e envolvimento dos alunos com a aprendizagem e atitude em sala de aula.

Suporte (*Supportiveness*): O apoio do professor é uma demonstração de confiança nas competências de autodeterminação do aluno, pois, dessa forma, aceitam as suas características individuais e encorajam-nos nos seus esforços, auxiliando-os, quando necessário, na luta para alcançar os objetivos por eles estabelecidos. Quanto mais um aluno for incentivado e apoiado, mais ele se sente competente e parte ativa da sua própria aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do espírito criativo e, conseqüentemente, para um maior empenho durante as atividades letivas.

Disciplina consciente (*Gentle Discipline*): É uma estratégia de comunicação que envolve o direcionamento para a causa e razão de determinada ação, regra, pensamento ou comportamento. Opõe-se à abordagem chamada na psicologia de “afirmação de poder” (*power assertion*), que consiste numa comunicação que faz uso de uma linguagem controladora, hierarquizada e até de coação nas suas instruções, tendo como objetivo levar o aluno a atuar e comportar-se segundo os modelos pré-estabelecidos pelos professores, nos quais há pouca ou nenhuma margem para adaptações ou modificações aos padrões pessoais de cada aluno.

3.5. Estudo ou prática individual do instrumento

Como é incutido desde o início do percurso musical, o estudo individual é uma das atividades que mais impacto tem no desenvolvimento das capacidades técnicas, musicais e de *expert* (Lehmann & Ericsson, 1997; Lehmann et al., 2007; Hallam, 1995; Hallam et al., 2012). Atingir um nível de excelência em termos performativos requer condições ótimas de treino e ambiente de aprendizagem (Lehmann & Ericsson, 1997). Não obstante, a relação dos músicos e estudantes com a sua prática individual é complexa e, muitas vezes, ambígua. Estes podem tanto amá-la como odiá-la, dependendo de experiências negativas, como a obrigatoriedade do estudo ou sensação de incompetência, ou de outras mais positivas, em que realmente disfrutaram do ato de fazer música e tocar o instrumento (Lehmann et al., 2007).

Desta forma, torna-se imperativo compreender os diversos fatores que influenciam esta prática, nomeadamente os diferentes recursos motivacionais necessários para promover um estudo regular e deliberado durante todo o percurso musical (Evans & McPherson, 2015).

Um dos grandes objetivos dos professores é que os alunos mantenham a autonomia na sua aprendizagem entre as aulas, porém tal pode ser uma tarefa árdua e até mesmo motivo de tensão já que o estudo individual acaba por tornar-se, frequentemente, mais uma tarefa a adicionar aos *trabalhos para casa* (Pitts & Davidson, 2000). Antes de tudo, é crucial compreender que encarar o estudo individual como apenas um meio para atingir um fim é negligenciar o seu valor e complexidade intrínseca (Hallam, 1998). Por esse motivo, é essencial encará-lo como uma competência ou capacidade que deve ser aprendida e, tal como qualquer outra aprendizagem musical ou técnica, requer esforço e persistência para ser dominada (Pitts & Davidson, 2000).

A prática ou estudo individual é então descrita como uma atividade sistemática multifacetada com fases e atividades previsíveis (Hallam, 1997; Lehmann & Gruber, 2006 como citado por Zhukov, 2009). Os estudantes cujo estudo se verifica ser mais eficaz tendem a alcançar melhores resultados, e uma das bases para essa eficácia reside nos processos e competências autorregulatórias que os alunos desenvolvem. Essas competências guiam e favorecem o estudo individual (Zhukov, 2009) e, consequentemente, têm efeitos positivos na aprendizagem e no sucesso dos alunos

Mas o que seria, então, um estudo individual eficaz? Segundo Hallam et al. (2012) este abrange tudo aquilo que é realizado num curto espaço de tempo em prol do desenvolvimento musical, sem prejudicar os objetivos ou progressos a longo prazo. Trata-se, assim, de uma prática plural e multifacetada, na qual os alunos devem fazer uso das capacidades metacognitivas para selecionar os processos e estratégias que melhor se adaptam às suas características e objetivos (Hallam et al., 2012). Esse exercício metacognitivo implica que o aluno possua níveis elevados de consciência pessoal, não apenas em relação às dimensões técnico-musicais, mas também no que

diz respeito à sua própria aprendizagem, abrangendo aspetos como a concentração, a planificação, o auto monitoramento e a autoavaliação (Zhukov, 2009). Neste sentido, Jorgensen (2004) afirma que o aluno deve conseguir diagnosticar tanto as suas qualidades como as suas fraquezas e ensaiar soluções para os seus problemas e dificuldades.

Na literatura, muitos estudos focam-se no tempo de estudo necessário para chegar ao nível profissional e como as práticas diferem de acordo com o nível do sujeito em questão. Nos últimos anos, contudo, observa-se uma mudança de direção em que se privilegia a qualidade como precursora de sucesso (Araújo, 2015; Evans & McPherson, 2015; Nielsen, 2001), pois, para além do tempo despendido, a qualidade do mesmo relaciona-se com a eficácia e é essencial para atingir os resultados esperados (Hallam et al, 2012).

São reconhecidas então dois tipos de práticas de estudo: informal e formal. A primeira refere-se às atividades mais livres, lúdicas e prazerosas, como brincar com o instrumento, tocar peças que não fazem parte do repertório específico das aulas ou até mesmo a improvisação (Zhukov, 2009). A segunda, a prática formal, está associada ao esforço deliberado, denominado estudo deliberado, cuja qualidade, aliada ao tempo, torna esta prática mais eficaz e otimizada (Madeira, 2014).

3.5.1. Estudo deliberado

Os investigadores foram capazes de correlacionar níveis de excelência na performance com a quantidade de prática deliberada no instrumento, acumulada durante o desenvolvimento musical (Lehmann & Ericsson, 1997). Mas o que seria, então, uma prática individual deliberada ou estudo deliberado? Hallam et al. (2012) referem-se a este termo como uma atividade multifacetada, orientada em função dos objetivos estabelecidos, que devem ser atingidos através de sessões de estudo com altos níveis de concentração, nas quais se procura exceder os limites previamente atingidos, exigindo, por isso, um esforço contínuo e estruturado (Ericsson et al., 1993; Lehmann et al., 2007; Lehmann & Ericsson, 1997; Madeira, 2014).

As estratégias motivacionais e comportamentais associadas são aplicadas de forma constante e equilibrada (McPherson, 2005), pois “esta prática deliberada resulta da constante internalização cíclica, ao longo da qual os alunos utilizam, de um modo cada vez mais sistemático, os recursos cognitivos, motivacionais e reflexivos que reconhecem ter ao seu dispor” (Madeira, 2014, pág. 16). As estratégias de estudo devem ser então entendidas como processos deliberados que os músicos e os estudantes de música adotam durante o estudo individual a fim de adaptar e influenciar os seus estados motivacionais. A partir desses processos, eles selecionam, integram e testam novas formas de conhecimento, geralmente aplicadas de modo consciente, mas que podem tornar-se automáticas a partir da repetição (Jorgensen, 2004; Nielsen, 1999).

Contudo, estas competências de estudo não são inatas: é possível aprender a aprender. Uma das bases fundamentais para aprender a estudar é a capacidade que o aluno tem de desenvolver aspetos técnicos, musicais, interpretativos, além de tocar de memória e ultrapassar a ansiedade face à performance pública (Hallam et al., 2012). Para isso, no entanto, é necessário desenvolver competências metacognitivas, identificar os seus pontos fortes e também “fraquezas”, avaliar as tarefas e desenvolver estratégias para solucionar problemas, melhorando, assim, a sua performance (Hallam, 2001). Deste modo, podemos observar uma relação estável entre o estudo deliberado e os níveis de sucesso atingidos (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993 como citado por Hallam et al., 2012).

Austin e Berg (2006) mencionam o estudo de Geringer e Kostka (1984), no qual prática individual de alunos universitários de música foi monitorizada. Os autores concluíram que 70% do tempo era dedicado a trabalho técnico e repertório, mas incluía também atividades pré-performance, como montar estante, procurar e rever partituras, além de montar o instrumento e fazer alongamentos, o que pode ser interpretado como técnicas para um estudo mais estruturado. A prática musical parece tornar-se mais sofisticada e sistemática quando os alunos se tornam também mais experientes. O estudo deliberado pode contribuir para isso, porém é também possível concluir que o treino musical e o nível de *expert* são precursores para o estudo efetivo, e essa relação é, de certa forma, cíclica (Austin & Berg, 2006).

Assim, é compreensível que o desenvolvimento das competências técnicas e artísticas seja uma tarefa que se estende a nível temporal, não podendo ser conquistado exclusivamente através da repetição. É então necessário que os professores desenvolvam um trabalho consciente e contribuam dando indicações práticas de como estudar, nas diferentes fases da aprendizagem (Zhukov, 2009). Estes devem modelar e discutir estratégias eficazes com os alunos desde cedo (Hallam, 2001), mas devem estar conscientes que a assimilação intrínseca das mesmas pode levar algum tempo. (Hallam, 1998 como citado por Pitts & Davidson, 2000).

Num nível elevado de autonomia e autorregulação é desejável que os alunos, aquando da prática individual, assumam eles mesmo o papel de professor e supervisionem o próprio trabalho, identificando erros e ensaiando soluções. No estudo de Pitts e Davidson (2000) com alunos em fase de iniciação, aqueles que conseguiram identificar e imitar as estratégias usadas pelos professores durante as aulas e incluí-las nos momentos de estudo individual demonstraram uma gestão de tempo mais eficaz. Os restantes, a maioria, apresentaram poucas técnicas de correlação, simplesmente tocando as peças de início ao fim ou executando os exercícios, mas com níveis de auto monitorização e avaliação baixos. Comparando os comportamentos de aprendizes e profissionais, os segundos tendem a usar mais atividade metacognitiva, estratégias mais sofisticadas de memorização e adotam abordagens cognitivas para lidar com a ansiedade na performance (Hallam, 1997). Aqueles que atingem um nível de *expert* tendem a praticar mais tempo (Ericsson et

al., 1993), contudo a qualidade e não a quantidade da prática deliberada é tida como decisiva para a obtenção de melhores resultados na performance (Williamon & Valentine, 2000 como citado por Miksza, 2011).

Também em relação à performance, uma maior incidência de comportamentos estratégicos durante o estudo, como repetição, utilização de um andamento mais lento para trabalhar passagens difíceis, encadeamento de secções, foco em passagens difíceis em vez de apenas tocarem o que é fácil, marcar partituras, usar metrônomo, etc., correlaciona-se com resultados performativos mais bem-sucedidos (Gruson, 1988; Miksza 2007 como citado por Miksza, 2011).

Jorgensen (2004) relaciona ainda uma prática individual eficaz com as fases do modelo cíclico da autorregulação: antecipação (planeamento e preparação); performance (execução); autorreflexão (observação e avaliação). Simultaneamente, atingirem níveis elevados de concentração, Hallam et al (2012) sugerem que, durante as suas sessões de estudo, os músicos atuem como professores da própria aprendizagem de forma a poderem fazer uma correta gestão do tempo e, assim, organizar o estudo direcionado para o alcance dos objetivos definidos, fazendo uso de estratégias específicas. Adicionalmente, Ericsson et al. (1993) destacam que os estudantes mais bem-sucedidos tendem a estar mais ativos cognitivamente quando praticam o seu instrumento e, por isso, o emprego de técnicas mistas (estudo mental com estudo físico) pode ser muito favorável.

Para além do estudo deliberado, Zhukov (2009) enuncia também outros tipos referidos na literatura: estudo estruturado, como parte de um regime de estudo detalhado e sequenciado, e estudo não-estruturado, focado numa forma de praticar mais livre, sem seguir uma ordem e não direcionado para a obtenção objetivos específicos.

Os docentes devem, então, estar cientes do carácter individual e altamente diversificado da abordagem dos músicos e dos alunos ao estudo. Isso torna-se essencial para pensarem e adaptarem o seu modo de ensino de forma a corresponder tanto às necessidades particulares e pessoais dos sujeitos como à sua diversidade física, musical e motivacional (Hallam, 1995).

3.5.2. Estudo deliberado e as competências de autorregulação

Como mencionado, um estudo eficaz implica competências de autorregulação que são notórias quando os alunos se encontram ativos a nível cognitivo, motivacional e comportamental perante os diversos processos de aprendizagem (Zimmerman, 1986 como citado por McPherson & Renwick, 2001). Assim, o estudo otimizado é alcançado principalmente através da autorregulação (Lehmann et al., 2007; McPherson & Renwick, 2001), porém esta não é uma característica fixa ou que acontece simplesmente (McPherson & Zimmerman, 2011). É necessário criar objetivos específicos, fornecer *feedback* e manter níveis elevados de motivação, o que é

particularmente relevante, pois alunos pouco motivados tendem a apresentar níveis reduzidos ou nulos de autorregulação (Lehmann et al., 2007).

Vários estudos demonstram que a prática individual é mais eficaz quando os alunos fazem uso da metacognição, ou seja, são capazes de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e pensamento, *Thinking about thinking*. Além disso, combinam o estudo mental com o físico, abordam o momento de estudo de forma organizada, orientam-no através da definição de objetivos, estão intrinsecamente motivados e têm acesso a exemplos musicais de referência (Barry & Hallam, 2002).

Deste modo, à luz dos estudos atuais, é difícil dissociar uma prática individual eficaz do paradigma das competências da autorregulação (Miksza, 2011), uma vez que os músicos tendem a melhorar a sua performance através do planeamento e estruturação do estudo individual, bem como pela seleção e adaptação das próprias estratégias. Deste modo, melhores músicos têm mais oportunidades de desenvolverem, em maior escala, as suas competências de autorregulação e autonomia (McPherson & Zimmermann, 2002 como citado por McPherson, 2009). É então possível relacionar o estudo deliberado com as competências de autorregulação, uma vez que os alunos mais autorregulados são capazes de recolher informações gradualmente mais complexas, tanto sobre as suas necessidades e capacidades como sobre as tarefas, estratégias e tempo necessários para serem bem-sucedidos perante os objetivos previamente definidos (Madeira, 2014).

Os músicos podem desenvolver os seus planos para a performance através da audição, análise e discussão musical. Em contraste, a prática física permite que o sistema motor desenvolva uma gama de rotinas efetivas, facilitando a implementação técnica dos planos musicais (Hallam, 1995). Para explicá-lo aos alunos, pode ser interessante transpor estas ideias para um contexto não musical que conhecem melhor, como a prática desportiva. Neste contexto, assim como na música, há necessidade de um treino regular e consistente para desenvolver a memória muscular. Os alunos compreendem facilmente, até por experiência própria, que, para participar de uma competição em determinada modalidade desportiva (dar exemplos com desportos com que os alunos se identifiquem ou conheçam melhor), ninguém o faz sem treino. É necessário praticar, especialmente para que os músculos “se habituem” e estejam preparados para determinado esforço e movimento. No contexto da prática instrumental, não é diferente. Nesse sentido, a execução de escalas, por exemplo, tem uma base psicológica sólida, assegurando que o estudante é sistematicamente exposto a uma vasta gama de problemas de programação (Hallam, 1995), mas requer também uma componente de treino físico para que tal possa ser automatizado.

Provavelmente, alunos com melhores resultados e que atingem níveis de excelência tendem a otimizar o seu estudo e são capazes de manter níveis de motivação que lhes permite abordar esse momento, consistentemente, de forma correta (Lehmann et al., 2007). Assim, a performance num instrumento pode ser

encarada como um produto da interação entre um plano mental, que especifica o que o performer pretende, e um sistema que permita operacionalizar, de forma flexível, o que este apreendeu através da experiência para coordenar os padrões de atividade muscular necessários para alcançar o plano estabelecido (Sloboda, 1995 como citado por Hallam, 1995).

Zimmermann (1998) identifica seis dimensões na autorregulação da aprendizagem que são a base para o estudo dos principais processos envolvidos numa aprendizagem musical eficaz e, conseqüentemente, auxiliam na seleção das estratégias que a possam otimizar. A qualidade dos processos autorreguladores depende de várias dimensões psicológicas específicas, e estas podem também ser adaptadas ao contexto da prática individual, em específico no ensino da música, como McPherson e Renwick (2001) referem.

Deste modo, este conteúdo foi desenvolvido de forma a sistematizar algumas características e estratégias para uma abordagem mais eficaz e consciente ao estudo, baseando-se nas dimensões do modelo teórico de autorregulação (Zimmerman, 1998), o que pode beneficiar estudantes e professores.

- A. Motivo—Sentir-se livre e apto para fazer a escolha de praticar ou não
- B. Método—Planear e utilizar estratégias adequadas durante o estudo
- C. Tempo —Consistência no estudo e gestão do tempo
- D. Performance — Monitorar, avaliar e controlar o momento da performance
- E. Ambiente físico— Estruturar e otimizar o local para a prática individual
- F. Fatores sociais — Procurar recolher informações ou feedback de pessoas significantes (professor, pais, colegas, livro, diário de estudo)

A. Motivo

O estudo é fundamental para possibilitar que os músicos adquiram, desenvolvam e mantenham o domínio das questões técnico-musicais, aprendam novo repertório e memorizem-no para apresentações em público, desenvolvam visões interpretativas e preparem a performance. Uma das principais motivações para estudar é possibilitar o desenvolvimento de capacidades técnicas, físicas, cognitivas e musicais, para que estas possam ser postas em prática de forma automática e natural (Barry & Hallam, 2002), conferindo aos músicos a possibilidade de vivenciarem e transmitirem a música de forma livre. No que diz respeito aos estudos referentes à questão motivacional na prática musical, verifica-se uma atribuição de importância maioritariamente à qualidade do estudo individual como o grande preditor de sucesso (Evans & McPherson, 2015). No entanto, sabemos que para isso são necessárias características de persistência, resiliência e até sacrifício, resultando em oscilações em termos de rendimento e de entrega. Essas características derivam de

inúmeros fatores motivacionais pelos quais somos afetados e que contribuem para fundamentar, ou não, esta prática, principalmente de forma consistente e temporalmente estendida. Desta forma, é fulcral compreender os diferentes recursos motivacionais necessários para regular a prática individual.

Em vários estudos, a motivação é também frequentemente associada a testemunhos de alunos sobre o seus hábitos e quantidade de estudo (Miksza 2011). Simultaneamente, a autoeficácia está relacionada também com os registos de tempo despendido no estudo formal e informal. No estudo levado a cabo por McPherson e McCormick (1999) foi demonstrado que alunos considerados intrinsecamente motivados destacaram-se como cognitivamente mais engajados durante o processo de aprendizagem, assim como no envolvimento em atividades práticas, estudo de repertório e trabalho técnico, tendo, consequentemente, mais chances de serem mais bem-sucedidos.

É necessário, então, compreender que a motivação é uma componente integral do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, é também crucial entender quais são as dimensões do ensino da música que podem auxiliar os alunos tanto na sua confiança como no seu envolvimento (O'Neill & McPherson, 2002). Não devemos esquecer que é essencial estabelecer a relação entre a motivação e os fatores sociais e culturais do ambiente em que os alunos se inserem, o que torna o papel dos pais e da própria escola determinante. Os ganhos com o processo e com as experiências envolvidas na aprendizagem de um instrumento musical transcendem o contexto musical, porém, para que tal suceda, a prática individual deve ser direcionada para explorar essas oportunidades e possibilitar ganhar confiança e familiaridade com a música e com o instrumento, o que dificilmente será conseguido de outra forma (Pitts & Davidson, 2000).

Por outro lado, uma outra forma de encarar o ato de estudar e até motivar os alunos para tal tarefa é a definição de objetivos, já que estes são determinantes para a aprendizagem e para a evolução. Assim, é fundamental estabelecer objetivos concretos, precisos antes de cada sessão de estudo, ou pelo menos, a nível semanal (entre aulas), tendo consciência que os mesmos irão mudar ao longo do tempo e do processo de aprendizagem (Jorgensen, 2004).

No que diz respeito aos estudos referentes à questão motivacional relacionada com a prática musical verifica-se uma atribuição de importância maioritariamente à qualidade do estudo individual como o grande preditor de sucesso (Evans & McPherson, 2015). Sem dúvida, este é um dos fatores mais determinantes para atingir melhores resultados e melhorar a performance.

B. Método

Como já mencionado, a metacognição desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um estudo eficaz, evidenciando características de

autorregulação. Assim, as competências metacognitivas estão relacionadas com o planeamento, monitorização e avaliação da aprendizagem, nomeadamente na consciência pessoal sobre os pontos fortes e menos fortes, sobre as estratégias disponíveis e o domínio do conhecimento que possibilita a análise de determinada tarefa e avalia o seu progresso (Hallam, 1997 como citado por Barry & Hallam, 2002). Deste modo, um estudo otimizado deve evidenciar estas características, porém as mesmas podem e devem ser desenvolvidas, sendo o momento da aula de instrumento extremamente importante e favorável para tal. No estudo desenvolvido por Pitts (2016), a grande maioria dos cantores referiu a aula de canto como a maior fonte de aprendizagem, tanto em relação a estratégias como ao desenvolvimento das próprias competências de estudo. Apesar de, no estudo mencionado, os alunos em questão pertencerem ao ensino superior, em casos de alunos em iniciação e de idades inferiores, o papel do professor e o modo como estrutura a própria aula e incute hábitos de estudo nos alunos são ainda mais importantes. Dizer aos alunos simplesmente para estudar não é suficiente se o objetivo é estimular os recursos motivacionais que estes irão necessitar durante o processo de aprendizagem e que lhes permitirá fazer progressos significativos (Pitts & Davidson, 2000). Torna-se então necessário, por parte dos professores, estabelecer objetivos claros, concretos e exequíveis para o desenvolvimento dos seus alunos (McPherson & Renwick, 2001).

As suas instruções relativas ao estudo individual devem ser escritas e, idealmente, com um conjunto de procedimentos que ajudem a estruturar o estudo em casa, já que uma abordagem sistemática origina melhores resultados que o estudo (totalmente) livre (Barry & Hallam, 2002). A literatura refere também que a maioria dos alunos inicia o seu estudo com um aquecimento seguido de exercícios técnicos, e só depois aborda o repertório, principalmente repertório novo. No entanto, é benéfico que incluam nas suas sessões momentos de prática deliberada dedicada à revisão de peças antigas, de forma a conseguirem ter um repertório base ativo (Jorgensen, 2004).

Para alunos em níveis de iniciação, Hallam (1998) recomenda uma prática repetitiva a fim de automatizar o desenvolvimento cognitivo, auditivo e técnico, porém tal não é suficiente. É importante não esquecer que, os alunos mais novos, inicialmente, podem ter dificuldade em identificar erros ou problemas, pois estão já bastante atarefados a tentar dominar as várias questões de cariz físico, técnico e musical, como tirar som, dedilhação, coordenação, leitura, etc. (Pitts & Davidson, 2000). Com estes alunos é igualmente importante não só estruturar o estudo, como proceder a uma avaliação ou supervisão do mesmo, nomeadamente através de diários de estudo, como sugerem McPherson e Renwick (2001). Tal pode ser executado pedindo aos alunos que mantenham um diário de estudo onde possam introduzir informações como: o tempo de estudo, duração dedicada aos exercícios ou tarefas, o tipo de abordagens para um problema, descrição do método de estudo utilizado, ou até do processo de preparação para uma prova ou apresentação (McPherson, 2005). O objetivo é auxiliar os alunos a refletirem sobre os processos metacognitivos e

também encorajá-los a utilizarem novas estratégias ou abordagens, desenvolvendo, assim, um sentido crítico em relação à sua performance e progresso (McPherson, 2005; Zhukov 2009). Tendo em conta que as estratégias de estudo devem ser ensinadas de modo sistemático, a partir da modelação e explicação, é importante sensibilizar o aluno para a identificação de erros, demonstrando soluções para lidar com os mesmos (Pitts & Davidson, 2000).

Outro dos fatores que mais influência tem na qualidade do estudo é a capacidade de concentração dos alunos. Tal é muito variável e tendencialmente mais baixa em alunos mais jovens, sendo comum ir, gradualmente, aumentando à medida que progridem na aprendizagem (Hallam et al. 2012). McPherson e Renwick (2001) reforçam que é fundamental uma abordagem correta ao estudo individual desde o início do percurso musical, pois tal tem impacto no seu progresso e nas capacidades autorregulatórias ao longo do mesmo. No estudo dos autores acima mencionados, é possível observar isso com alunos do mesmo nível cujas estratégias ou abordagens à prática individual não eram tão corretas. Passados alguns anos, quando comparados aos seus pares, que desde o início demonstraram bons hábitos e abordagens eficazes, a discrepância de nível revelou-se gritante.

Jorgensen (2004) menciona a importância de selecionar as estratégias e categoriza-as como “estratégias mentais” e “estratégias de tocar”. As primeiras são um tipo de ensaio mental e cognitivo, alternativo ou complementar a uma tarefa física específica (como tocar o instrumento ou cantar), que pode estabelecer e ativar competências de visualização, auditivas e desenvolver imagens cinestésicas da música, podendo ser utilizadas tanto no estudo como na performance. As segundas são aplicadas no ato de tocar/cantar e são a combinação do esforço físico e cognitivo, uma vez que o ato de tocar não ocorre sem a atividade cognitiva. Assim, os alunos devem refletir como podem combinar estes dois tipos de estratégias no seu estudo.

Como já referido, possuir uma rotina de estudo pode ser importante para o desenvolvimento de um trabalho consistente. No entanto, é também essencial variar e incorporar elementos novos, incentivando os alunos a improvisar, por exemplo, durante um aquecimento específico ou explorando diferentes dinâmicas e andamentos. Isso permite que realmente dominem e se envolvam com a música, evitando que a prática se torne apenas algo mecânico (Pitts & Davidson, 2000). O aquecimento, por exemplo, é algo que a maioria dos músicos e alunos utiliza para iniciar as suas sessões de estudo, tendo características muito particulares devido à relação íntima com as especificidades de cada instrumento, no entanto, pode ser interessante incentivar o aluno a repensar o porquê de fazer determinado exercício (aquecimento, estudo) e refletir se essa abordagem é a mais eficaz para um determinado problema ou se é possível encontrar uma alternativa mais adequada (Jorgensen, 2004).

C. Tempo

A forma como os alunos são capazes de planejar e organizar o momento do estudo individual é determinante para a eficácia do mesmo (Jorgensen, 2004; McPherson & Renwick, 2001). Um dos temas mais recorrentes e abordados dentro da temática do estudo está relacionado com o tempo nas suas diversas vertentes: duração, frequência e organização. Quanto à primeira, qual deve ser a duração das sessões de estudo para conseguir atingir os objetivos e melhorar a performance? Apesar de se verificar uma correlação entre maior tempo de estudo e a qualidade performática, tal é bastante subjetivo (Jorgensen, 2004), sendo natural que a frequência e a duração do estudo aumentem à medida que os alunos evoluem (Sloboda, 2006 como citado por Jorgensen, 2004), ou até se verifique um aumento considerável nas semanas que antecedem provas ou audições, como se verifica no estudo de Hallam (2001).

Este tema é, naturalmente, bastante subjetivo e está condicionado por variadíssimos fatores. Segundo Ericsson (1996), uma média de 4 horas de estudo diário ao longo de 10 anos é necessário para atingir um nível profissional, no entanto este varia consoante o instrumento a que nos referimos. Os pianistas e violinistas tendem a ser os que dedicam o maior número de horas diárias ao estudo, em seguida instrumentistas de sopros madeiras, metais e, por último, cantores (Jorgensen, 2004; Kickstein, 2009; Zukov, 2009). Estas diferenças e oscilações entre instrumentos podem ser explicadas devido às condições físicas, exigências específicas de cada instrumento, assim como pelas motivações individuais de cada instrumentista (Jorgensen, 2004).

No caso dos alunos que precisem de realmente aumentar a frequência e quantidade de estudo, Jorgensen (2004) sugere que criem uma espécie de contrato (pessoal) relativo ao tempo que pretendem investir na prática individual durante a semana e registem os dias e duração das sessões de estudo que realmente fizeram.

Durante a prática individual os alunos tendem a dedicar uma grande percentagem ao ato de tocar/cantar, estudando, principalmente, o repertório das aulas. Esta percentagem tende a aumentar ao longo dos anos à medida que o nível dos alunos vai também aumentando. Uma percentagem pequena é dedicada ao treino técnico (escalas; arpejos; vocalizos) e a prática informal nos primeiros anos verifica-se praticamente inexistente o que, de certa forma, é quase como uma dieta desequilibrada (McPherson, 1998 como citado por McPherson & Renwick, 2001), mas esta tende a ser mais frequente em níveis mais avançados, talvez por um maior domínio do instrumento, que permite aos alunos utilizarem-no de forma mais livre e prazerosa. No estudo mencionado anteriormente, é possível observar que o tempo dedicado a atividades que não envolvem tocar (*non playing activities*), como ler partituras, falar (no caso de alunos mais jovens cujos pais acompanham o estudo), “sonhar-acordado”, manifestações de frustração ou raiva e responder a distrações tende a diminuir à medida que os alunos progridem na sua aprendizagem. Estes números, passados três anos, são consideravelmente menores, com exceção do tempo de descanso entre

peças que se verificou ter aumentado, contudo tal pode dever-se ao facto de o repertório se tornar gradualmente mais exigente.

Acima de tudo, é importante compreender que a quantidade pode ser importante, principalmente a sua frequência, porém a qualidade e a gestão do tempo devem ser valorizadas de forma que cada sessão de estudo seja realmente produtiva e eficaz. “A prática efetiva não é apenas uma questão de preencher tempo, mas de preencher a quantidade ideal de tempo com a qualidade ideal de estudo, o que significa empregar cuidadosamente estratégias selecionadas” (Jorgensen, 2004, p. 91⁹).

D. Performance

Para que se verifique uma autorregulação plena são necessárias competências adaptativas que permitam aos alunos modificar e corrigir questões consideradas necessárias com base no feedback obtido durante a performance. No entanto, é comum que os alunos mais novos ainda não tenham desenvolvido totalmente essas competências e, ao estudarem sozinhos, podem encontrar dificuldades em identificar e, por conseguinte, selecionar estratégias de correção.

Desta forma, é particularmente importante o acompanhamento dos professores desde o início do percurso musical (McPherson & Renwick, 2001), pois alunos mais jovens tendem a utilizar estratégias de estudo de baixa eficácia, como repetir as peças do início ao fim, deixando erros por corrigir (Hallam, 1997). Os professores podem incentivar os alunos, por exemplo, a ouvir gravações de referência das peças que estão a trabalhar para estabelecer parâmetros de qualidade, identificar o carácter e detetar as dificuldades. Além disso, os alunos podem fazer repetições, utilizar andamentos lentos de forma a ultrapassar problemas técnicos, definir articulações e dinâmicas, bem como desenvolver aspetos interpretativos ou mesmo tocar as peças em modo concerto (Zhukov, 2009).

Também o trabalho de preparação para a performance é fundamental e vários músicos adotam estratégias específicas, como tocar em “versão concerto”, procurando reproduzir as condições que irão experienciar no momento da atuação (roupa, calçado, horário, reunir algum público, etc), ou gravando-se para poderem avaliar-se de forma mais objetiva e precisa (Barry & Hallam, 2002).

A utilização de técnicas específicas por parte do professor nas aulas de instrumento que ajudem o aluno a identificar os erros na sua performance pode auxiliá-los a refletir, de forma mais consciente e precisa, sobre a sua performance aquando dos momentos de estudo individual. Assim, os alunos podem desenvolver competências de autorregulação que lhes permita avaliar a performance, assim como identificar e selecionar estratégias para a melhorar (McPherson & Renwick, 2001).

⁹ “Effective practice is not a question of filling time, but of filling the optimal amount of time with the optimal quality of practice, which means employing carefully selected strategies.” (Jorgensen, 2004, p. 91- tradução da autora)

Deste modo, estão assim aptos para atuarem como agentes ativos no próprio processo de aprendizagem. Algumas das estratégias propostas por estes autores são:

- a) Pedir ao aluno para comentar a sua performance refletindo sobre o que acabou de fazer, identificando pontos positivos e negativos. Consoante as respostas dos alunos, o professor pode desenvolver estratégias para ajudar os alunos na identificação dos erros na performance demonstrando como os estudantes tocaram/cantaram em comparação com o que deveria soar;
- b) Ensinar roteiros mentais para usarem antes de iniciarem a prática efetiva (procurar a armação de clave; identificar a métrica, etc.);
- c) Analisar a peça de forma a detetar possíveis desafios ou compassos/passagens mais difíceis;
- d) Cantarolar os primeiros compassos como forma de estabelecer um tempo apropriado e introduzir aspetos interpretativos;
- e) Perguntar periodicamente aos alunos como estudariam em casa uma secção mais desafiante, em específico.

E. Ambiente físico

Um ambiente adequado ao estudo pode parecer insignificante, mas um espaço minimamente organizado e com alguns recursos básicos pode auxiliar na concentração e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do estudo (Kickstein, 2009). Os alunos autorregulados estão conscientes da importância de um ambiente com as condições adequadas para um melhor aproveitamento do tempo de estudo e, nesse sentido, uma das principais condicionantes é a escolha do espaço. Este deve, idealmente, oferecer (alguma) privacidade, onde o aluno se sinta à vontade para tocar sem medo de ser ouvido, interrompido ou onde não existam demasiadas distrações. Para além do local, materiais adequados e essenciais ao estudo e às especificidades do instrumento devem ser também assegurados: uma estante, um espelho, luz adequada, água, metrónomo, piano/teclado ou alguma aplicação que forneça referências de notas, e uma palhinha (para alguns exercícios de aquecimento e relaxamento vocal).

F. Fatores Sociais - Contribuição parental na prática individual

Na literatura, o papel dos pais face à prática individual é destacado em vários estudos (Austin & Berg, 2006; McPherson & Renwick, 2001; Pitts & Davidson, 2000, etc.), porém o seu papel no contexto do estudo individual tem um carácter diferente dos professores. Geralmente, eles têm a oportunidade de presenciar esses momentos e apoiar o desenvolvimento musical da criança num ambiente favorável e estável, podendo adotar um discurso encorajador ao fazer elogios e aconselhando-os em momentos de dificuldades (Pitts & Davidson, 2000). Tal é essencial, principalmente numa fase inicial do percurso musical, através do supervisionamento do estudo e

auxiliando os alunos a exercer o controlo volitivo e concentração durante esse período (Barry & Hallam, 2002). Mais ainda, alunos autorregulados pedem frequentemente ajuda a pessoas que consideram importantes, como professores ou família (pais) (Austin & Berg, 2006).

O envolvimento das famílias neste processo é, então, bastante benéfico, traduzindo-se em resultados mais positivos e num domínio técnico e performativo de nível superior quando comparados com alunos cujo apoio e incentivo são reduzidos ou inexistentes (Austin & Berg, 2006; Brokaw, 1983 como citado por Barry & Hallam, 2002). No entanto, é necessário que os pais sejam consciencializados sobre as funções e características do estudo, de modo que tenham também expectativas adequadas e possam encorajar o processo de trabalho dos filhos, não esperando apenas uma *performance* ou concerto (Pitts & Davidson, 2000). Apesar de fundamental para o desenvolvimento dos alunos, verifica-se que o acompanhamento parental vai reduzindo, inclusive na presença física durante os momentos de estudo, à medida que os alunos crescem e avançam na sua aprendizagem (McPherson & Renwick, 2001), tornando-se, idealmente, progressivamente mais autónomos.

Para além do acompanhamento parental, McPherson e Renwick (2001) denotam, no seu estudo, que a maioria dos alunos em níveis iniciais utiliza um diário organizado e estruturado pelo professor durante as suas sessões de estudo, no qual este anota as tarefas que o aluno deve completar durante a semana. No mesmo estudo, é ainda possível verificar que os alunos cuja prática individual se demonstrou menos eficaz não referem a utilização dessa ferramenta complementar. Por outro lado, em níveis mais avançados, os alunos mencionam a diminuição da utilização do diário de estudo, porém revelam maior dificuldade em recordar as indicações e tarefas atribuídas pelo professor. Também Barry e Hallam (2002) observam que alunos que seguiram uma abordagem estruturada, seja feita pelo professor ou por eles próprios, seguindo as orientações do professor, foram capazes de identificar e corrigir mais erros do que os estudantes que não utilizaram qualquer tipo de plano estruturado na sua prática. Além disso, aqueles que utilizaram a estrutura concebida pelos professores obtiveram as pontuações mais elevadas.

Quando nos referimos aos fatores sociais relacionados com as competências de autorregulação no contexto do estudo individual, não devemos esquecer a importância da partilha com os pares. Esta deve ser incentivada, pois trata-se de uma forma de articular o discurso face aos desafios, opiniões e ideias, mas também porque os próprios alunos estão no centro do próprio processo de aprendizagem, conhecendo de perto os problemas e dificuldades do mesmo (Pitts & Davidson, 2000).

3.5.3. O papel orientador do professor na prática individual do aluno

Como destacado na reflexão sobre as dimensões do estudo, é inegável a importância do papel do professor no desenvolvimento das competências de autorregulação do aluno, especialmente nas fases iniciais da aprendizagem (Barry &

Hallam, 2002; Hallam et al., 2012; McPherson & Renwick, 2001; Zhukov, 2009). Assim, encontram-se na melhor posição para encorajar também o desenvolvimento das estratégias de estudo (Pitts & Davidson, 2000).

Desta forma, é determinante que o professor oriente o aluno na definição de objetivos e tarefas específicas, fornecendo instruções claras sobre as melhores estratégias musicais, como aplicá-las e em quais situações específicas podem ser mais adequadas e eficazes (McPherson, 2005). Além disso, os professores devem refletir sobre o significado de instruções vagas, como “estuda esta peça até à próxima aula” (Pitts & Davidson, 2000), pois essas diretrizes são extremamente amplas e podem não orientar os alunos, especialmente os mais jovens e menos experientes, sobre o que fazer quando estão sozinhos.

Como mencionado anteriormente, o feedback do professor desempenha um papel fundamental enquanto componente fundamental do processo de autorregulação (Lehmann et al., 2007). Este deve ser construtivo e transmitido de forma positiva, encorajando o aluno e evitando impactos negativos que possam afetar a sua motivação para aprender, principalmente numa fase inicial do estudo do instrumento em que os alunos ainda estão a descobrir-se enquanto pessoas e músicos (Hallam et al., 2012).

Por outro lado, os comentários por parte dos docentes sobre a rigor e sucesso do aluno numa determinada tarefa ou na performance são fundamentais para o treino de auto monitorização. Desta forma, o aluno pode reter na memória as tarefas e comentários feitos pelo professor como medida para a sua própria avaliação durante o estudo (Ericsson, 1997 como citado por Pitts & Davidson, 2000). Assim, não só a relação que o professor estabelece com o aluno assume uma importância primordial, mas também o tipo de instrução adotado durante as aulas de instrumento. Deste modo, o modo como demonstra uma técnica específica ou incentiva o aluno a tentar determinada abordagem revela-se ainda mais determinante para um estudo mais eficaz (Barry & Hallam, 2002). Só a partir da internalização de instruções anteriores é possível atingir níveis de competência elevados e, por esse motivo, um dos papéis do professor é precisamente ensinar estratégias e desenvolver a capacidade de estudar eficazmente no aluno, permitindo que este se torne cada vez mais autónomo e produtivo (Pitts & Davidson, 2000).

No entanto, não podemos ignorar que, para que se verifique a autorregulação do estudo e uma motivação contínua, também a visão identitária das crianças sobre a música e de como ela se enquadra nas suas expectativas, visões de utilidade e valor no futuro tem um papel também determinante. Desta forma, os estudantes de música “necessitam contextualizar os objetivos e estratégias reguladoras como parte do seu próprio sentido de identidade (...) e incorporar uma visão a longo prazo de si mesmos

como alguém para quem a música desempenha um papel significativo na sua vida.” (Evans & McPherson, 2015, p.15¹⁰).

3.5.4. Estratégias para um estudo otimizado

Como contributo pedagógico, segue-se uma sistematização de comportamentos e estratégias que os alunos devem possuir no seu repertório e ser capazes de controlar, regular e explorar para conseguir uma prática efetiva. A mesma foi elaborada com base na literatura, em particular nos estudos de Austin e Berg (2006); Araújo (2015), Barry e Hallam (2002), Hallam (2001) e Jorgensen (2004):

- a) Antecipar, preparar e ativar o conhecimento e motivação;
- b) Ser consciente do processo metacognitivo e da sua importância na prática individual – encarar o estudo como um todo e relacionar os processos físicos, mentais e cognitivos;
- c) Definir de forma clara as tarefas e objetivos e que estes representem um desafio
- d) Avaliar o que é necessário para realizar determinada tarefa; reconhecer erros, monitorar progresso e atuar em conformidade para corrigir problemas
- e) Encontrar e selecionar outras estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades;
- f) Conseguir níveis de concentração altos durante o estudo com vista a atingir os objetivos; demonstrar persistência e capacidade de identificação e correção de erros
- g) Abordar o estudo de forma sistemática e estruturada
- h) Utilizar o estudo mental em combinação com o estudo físico

- i) Recorrer aos agentes externos, como professores e pais, para obter feedback e supervisão.

¹⁰ “... need to contextualize these goals and regulatory strategies within their own personal sense of identity (...) and incorporate a long-term view of their self as being somebody for whom music plays a significant role in their life.” (Evans & McPherson, 2015, p.15 - tradução da autora)

A literatura refere ainda que possuir um plano de estudo estruturado é aconselhado e encorajado, de forma a promover o estudo otimizado e Kickstein (2009) sugere a seguinte estrutura¹¹:

1. Aquecimento

- Exercícios corporais; técnicas de respiração e vocalizos;

2. Estudo de novo repertório

- Dividir o repertório por secções.
- Estudar o texto/pronúncia/ fazer ou procurar as traduções.
- Traçar um plano técnico-interpretativo.
- Iniciar num andamento mais lento, aumentando gradualmente.

3. Revisão de repertório

- Continuação e aperfeiçoamento do estudo de repertório já aprendido.
- Refinando de secções.
- Memorização e prática no andamento original.

4. Performance

- Refletir sobre os aspetos estilísticos, interpretativos e eventualmente teatrais.
- Praticar em modo audição/concerto;
- Exercitar a memória.
- Renovar e inovar a abordagem ao repertório.

5. Prática musical

- Leitura à primeira vista e estudo de teoria musical.
- Praticar improvisação.
- Audição de música e do repertório, procurando boas referências

¹¹ Esta lista foi elaborada com base nas sugestões de Klickstein (2009), tendo sido modificada de forma a adaptar-se à realidade do canto.

Abordagem ao repertório e trabalho técnico:

No início do estudo de novo repertório, os alunos deverão ser incentivados a identificar passagens potencialmente mais difíceis e as estratégias que podem ser usadas para as resolver. À medida que o repertório é estudado, é possível discutir com o aluno questões técnicas, fomentado o seu papel ativo no processo de aprendizagem, e analisar, debater e desenvolver estratégias apropriadas para auxiliar o estudo e resolver problemas.

Para além disso, Jorgensen (2004) menciona que nas sessões de estudo ocorre o que ele chama de “estudo tocado” (*playing practice*) e “estudo não tocado” (*non playing practice*). O primeiro envolve as estratégias que implicam tocar efetivamente o instrumento, enquanto o segundo inclui esforços mentais, como análise da peça, sublinhar, riscar ou marcar a partitura, marcar arcadas e dedilhação, escrever a tradução do texto ou transcrição fonética, etc. O autor ressalta que o “estudo tocado” ocupa uma percentagem maior durante as sessões de estudo, porém dedicar algum tempo para um estudo silencioso pode trazer inúmeras vantagens, nomeadamente para evitar o cansaço muscular ou até lesões.

Para superar problemas técnicos e atingir níveis de excelência, os profissionais geralmente recorrem a diversas estratégias. Frequentemente, começam o estudo de uma peça ou abordando uma passagem difícil a partir de uma análise lenta e detalhada, que fornece possíveis soluções para o problema, seguindo-se procedimentos para aumentar o andamento. Os professores precisam estar cientes das diversas estratégias alternativas e proporcionar oportunidades para os estudantes explorarem e desenvolverem a sua abordagem preferida. Além disso, os alunos devem também ser confrontados com um leque de estratégias como o uso de metrônomo, mudanças rítmicos e de articulações, e as suas preferências podem ser discutidas com eles (Hallam, 1995).

Na abordagem do repertório podem também ser postas em prática estratégias que encaram a peça como um todo ou pretendem evidenciar e trabalhar uma seção específica. Jorgensen (2004) evidencia três abordagens neste sentido:

- 1) Tocar peça de início ao fim, sem parar para aperfeiçoar passagens específicas;
- 2) Concentrar-se primeiro em seções menores antes de uma abordagem completa da peça.
- 3) Combinação entre as duas anteriores.

As três são válidas dependendo das circunstâncias, tais como tempo, estilo, complexidade e objetivos a atingir, assim como a capacidade do sujeito de avaliar e corrigir a performance por meio da repetição. Assim, o autor mencionado aconselha a adotar um estilo que valorize e se direcione para o tratamento da peça como um todo, mas enfoque detalhado nas seções desafiantes que se conectam ao todo. Para os momentos mais desafiantes, Jorgensen (2004) sugere o uso de estudos e exercícios que se foquem na problemática em questão.

Nas questões musicais e estilísticas, a orientação do professor torna-se ainda mais necessária, já que mesmo alunos com mais facilidades técnicas demonstram precisar de ajuda neste parâmetro para desenvolverem todo o seu potencial musical (Hallam et al., 2012).

No fundo, todos os pontos abordados até agora pretendem fornecer o maior número de informações para auxiliar a compreensão dos processos que estão relacionados com a obtenção de um nível musical de excelência e, no fundo, tal traduz-se, maioritariamente, pelos momentos de apresentação em público. Desta forma, como já verificado, uma performance bem-sucedida está determinantemente associada a um estudo eficaz e, por isso, há várias questões que podem ser trabalhadas durante os momentos da prática individual. Jorgensen (2004) sugere refletir, durante as fases finais do estudo, sobre como transmitir e expressar determinada ideia ou sentimento e imaginar a reação do público. Essa reflexão pode ser aprofundada ao analisar a presença física em palco, os movimentos, gestos e linguagem corporal, utilizando espelhos ou mesmo gravações de atuações passadas. No caso do canto, essa consideração ganha ainda mais relevância devido à sua componente teatral e dramática. Em última análise, o objetivo é incitar pensamentos e preocupações que ultrapassem o nível técnico da música, elevando a performance para uma dimensão sentida tanto pelo artista quanto pelo público.

Utilização de diferentes recursos:

Novas opções tecnológicas facilitam tanto o estudo como as aulas, podendo facilmente ser utilizadas ferramentas de gravação (telemóveis, gravadores, etc.) de modo a auxiliar o estudo e até mesmo gravar as aulas para audição posterior (Kickstein, 2009; Pitts, 2016). Com a vinda do COVID-19, em 2020, e a consequente necessidade de aulas online, o *WhatsApp* e aplicações semelhantes tornaram-se ferramentas úteis, proporcionando uma comunicação facilitada entre professores e alunos e possibilitando o envio de áudios cuja audição e resposta por parte do professor pode ser feita com rapidez e facilidade.

Identidade pessoal e musical do aluno:

Ao desenvolver o programa e repertório para o aluno é necessário ter em atenção as próprias aspirações deste, já que, segundo alguns estudos, a motivação é maior quando o aluno tem possibilidade de escolha sobre o que e como vai aprender (Renwick & McPherson, 2002). É fundamental ter em mente que a maioria dos alunos encara a aprendizagem instrumental e musical como uma atividade recreativa e não como um futuro profissional. Consequentemente, é determinante promover o gosto e o amor pela música, visando sustentar a motivação para aprender a longo prazo (Evans & McPherson, 2015; Hallam et al., 2012).

O Canto enquanto instrumento:

O canto tem um estatuto um pouco diferente quando comparado com outros instrumentos, principalmente por representar uma dimensão mais privada e pessoal e em que apenas o indivíduo tem a verdadeira dimensão do que se passa dentro da sua prática individual, porém, uma autorreflexão sobre ela só é possível quando o cantor está totalmente consciente do seu método de estudo, implicando uma grande capacidade de auto percepção e autorregulação, que só juntas poderão então possibilitar uma reflexão fiel acerca da sua prática individual (Pitts, 2016).

3.5.5. O Diário de Estudo como ferramenta de autorregulação e autonomia

Estudos sobre autorregulação sugerem que os professores podem estruturar o modo como organizam a sua instrução de forma a potenciar as competências de autorregulação nos alunos, a partir do uso de diários de estudo organizados de acordo com as fases do modelo cíclico de autorregulação: antecipação, performance e avaliação (Zimmermann, 2000).

Também na literatura, é mencionado que o uso de diários aplicados ao estudo musical pode ser uma ferramenta valiosa. Estes promovem a autorregulação dos alunos, orientando-os a responder constantemente a perguntas sobre seu processo de estudo, o que representa uma forma de auto monitoramento do próprio comportamento durante o processo de aprendizagem (Kim, 2010).

Schmitz e Wiese (2006) estudaram a eficácia do uso do diário de estudo, em ambiente não musical com alunos de engenharia, e defendem-no como uma ferramenta importante de autorregulação, baseando-se em três motivos: 1) permite observar a aprendizagem ao longo do tempo; 2) o processo de aprendizagem pode ser investigado com validade ecológica¹², pois a utilização do diário é feita no ambiente natural de aprendizagem dos participantes; 3) considerando que o processo de aprendizagem é estudado a partir do ambiente caseiro, que tende a uma certa volatilidade ao longo do tempo, é possível analisar os efeitos dos diversos fatores que influenciam este processo (stress; recursos, etc.).

Também no estudo de Stoeger e Ziegler (2007) citado por Zimmerman (2008), mesmo em ambiente não musical, é possível observar resultados positivos após a implementação e utilização desta ferramenta de autorregulação. Algumas investigações que implementaram métodos de autorregulação não computadorizados ou não digitais demonstraram ser mais eficazes e bem-sucedidas em termos de resultados acadêmicos do que aquelas que envolviam interação digital ou uso de computador, embora a causa não tenha sido totalmente estabelecida. No entanto, em

¹² O termo *Ecologia* na psicologia relaciona-se com o estudo de relações entre organismos e o seu ambiente físico e social, sendo que o foco é então no papel deste ambiente no comportamento produzido. O termo validade ecológica (*Ecological validity*) refere-se ao nível que os resultados obtidos, a partir de uma investigação ou experiência, podem ser também representativos num campo mais alargado e não apenas no grupo/contexto específico sobre o qual incidiram (APA Dictionary of Psychology)

alguns casos, a utilização de aplicações online mostrou-se promissora, mas é necessário mais aprofundamento e análise neste campo (Zimmermann, 2008).

Barry (1990); Barry e Hallam (2002) e McPherson e Renwick (2001) referem igualmente resultados positivos na abordagem estruturada do estudo através da utilização de um diário ou registo escrito da prática individual. Os alunos que seguiram este tipo de estrutura, principalmente desenvolvida e orientada pelo professor, obtiveram a melhor pontuação e resultados, demonstrando serem mais capazes de corrigir erros durante a performance do que os alunos que estudaram de uma forma não estruturada e sem um método específico.

Dessa forma, o diário de estudo pode ser uma ferramenta adequada para este projeto de investigação, contudo, algumas premissas relacionadas ao desenvolvimento e organização do mesmo devem ser respeitadas para que possa realmente contribuir para a promoção de uma aprendizagem autorregulada e autónoma. De acordo com Schmitz e Wiese (2006), os diário de estudo devem refletir o ciclo completo de autorregulação, incluindo todos os seus elementos. O termo *metacognição* e o uso desta por parte dos alunos, aspeto crucial no contexto da autorregulação e autonomia, devem ser compreendidos de um ponto de vista holístico. Isso implica que os alunos reflitam sobre a definição de objetivos, a seleção de estratégias, o auto monitoramento e a autoavaliação dos resultados e do processo (Hallam, 2001 como citado por Hart, 2014). Tal direciona ainda mais a sua atenção e consciência para a relação entre todos estes componentes, podendo o recurso a um diário de estudo contribuir para favorecer o desenvolvimento das competências destacadas.

3.6. Prática do ensino do Canto em Portugal

Este subcapítulo tem como objetivo abordar de forma sucinta a evolução em termos académicos do ensino do Canto em Portugal, a fim de compreender o momento atual de ensino em que nos encontramos. Esta análise é de extrema relevância, pois a introdução do Canto enquanto instrumento no ensino básico da música é recente. No âmbito do presente estudo, especialmente na temática das competências de autorregulação, autonomia e do estudo individual, esta mudança é considerável e exige reflexão e, eventualmente, a transformação de métodos e abordagens pedagógicas, pois é necessário considerar que estamos a lidar com faixas etárias e realidades musicais muito distintas da prática habitual até então.

Contextualizar o panorama do ensino do canto em Portugal torna-se essencial, uma vez que esta investigação visa aplicar-se a esta realidade de ensino. Conhecer as suas especificidades e realidades permitirá não só compreender de forma mais profunda esta realidade, mas também direcionar de forma mais eficaz o projeto de investigação.

3.6.1. Breve contextualização

Recuamos, assim, na história do ensino académico da música em Portugal até ao séc. XIX, mais especificamente a 1834, ano marcante no contexto do ensino moderno da música. Fruto da extinção das ordens religiosas e consequente redução dos rendimentos da Igreja à qual estavam associadas, diversas escolas de música conventuais acabaram por fechar, sendo um destes exemplos o Real Seminário de Música Patriarcal (Brito & Cymbron, 1992). Na sequência, foi criado, em 1835, por decreto Real, o primeiro Conservatório¹³ de Música (a única instituição oficial a nível nacional durante o séc. XIX), do qual Domingos Bomtempo (1775-1842) foi o primeiro diretor (Brito & Cymbron, 1992). Este conservatório seguia os modelos mais modernos de influência francesa, tendo o compositor grande influência na criação do mesmo, procurando uma reforma no ensino da música que transparecesse uma visão desta mais completa e moderna, convergindo assim num local que reuniu algumas das principais figuras e tendências estéticas da época (Brito & Cymbron, 1992; Nogueira, 2016). Apesar disso, por questões de orçamento, provavelmente, a maioria do corpo docente migrou do extinto Real Seminário de Música Patriarcal o que, na prática, não permitiu uma verdadeira reforma, sendo só nos anos 50 que o Conservatório passou a incluir “nos seus quadros docentes formados pela própria escola” (Brito & Cymbron, 1992, p. 145).

¹³ O termo Conservatório, referindo-se a este tipo de estabelecimentos de ensino onde se lecionava tanto música religiosa como profana foi apenas utilizado em meados do séc. XIX (Nogueira, 2016).

No âmbito do ensino do Canto, observaram-se algumas mudanças desde a abertura do conservatório, como o fim da diferenciação entre Canto para o sexo feminino e masculino (1869). Posteriormente, uma nova reforma curricular foi implementada, introduzindo cursos gerais e superiores e alterando a sua duração (1901). Nesse mesmo período, foram estabelecidos novos limites etários mínimos e máximos (Nogueira, 2016). No caso do sexo feminino, a idade mínima passou de 16 para 14 anos, e a máxima, de 23 para 24 anos. Já para o sexo masculino, a idade mínima e máxima permaneceu inalterada, mantendo-se em 16 e 25 anos, respetivamente. Entretanto, esse parâmetro foi novamente modificado em 1919 pelo decreto n.º 5549, conduzido por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, estabelecendo a idade mínima para ambos os sexos em 16 anos, uma medida que perdurou por várias décadas (Braga Simões, 2011; Nogueira, 2016).

Esta informação relativamente à faixa etária dos alunos de canto é particularmente relevante para este estudo considerando que se manteve praticamente inalterada durante todo o séc. XX, o que resultou num ensino exclusivamente direcionado para alunos a partir dos 16 anos, ou seja, ensino secundário e, geralmente, no regime supletivo, sendo possível o ingresso mais tardio (aos 18 anos), no caso dos rapazes, devido às particularidades da sua maturação vocal (Braga Simões, 2011; Dutra, 2013;).

3.6.2. A inserção do curso de Canto no ensino básico

Desta forma, o ensino do canto esteve, até há bem pouco tempo, exclusivamente reservado a alunos a partir dos 16 anos (ensino secundário), maioritariamente em regime supletivo, mas também a alunos já maiores de idade com o ensino secundário concluído e frequentando outros cursos superiores (Dutra, 2013).

Em 1983, fruto de uma reestruturação do ensino da música, os planos de estudo foram reformulados com o aparecimento das escolas superiores de música (Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho), onde o grau de ensino superior passaria a ser lecionado, já que até então os conservatórios tinham o curso geral e superior. Com essa mudança, o curso de Canto nos conservatórios foi renomeado para "Curso Complementar de Canto", cujos anos de formação correspondiam ao ensino secundário (Nogueira, 2016), equivalendo atualmente ao curso secundário de música.

Este regime manteve-se até 2004, quando, por meio da Portaria nº 27 de 8 de Abril implementada na Região Autónoma dos Açores, levou-se a cabo uma reestruturação do ensino artístico incluindo, pela primeira vez, a disciplina de Técnica Vocal no curso Básico de Música. No entanto, apenas em 2009 (Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho) esta reformulação curricular foi implementada em Portugal Continental, sendo também criado o Curso Básico de Canto Gregoriano, que apesar de semelhante ao Curso Básico apresenta algumas características distintas e com diferenças principalmente ao nível da carga horária e outras condições (Braga Simões, 2011).

Deste modo, o Conservatório de Ponta Delgada foi pioneiro na adoção deste novo plano de estudo e na integração do curso de canto no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico desde 2004/2005, seguindo-se o Instituto Gregoriano de Lisboa (Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho). Finalmente, com a publicação da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, foram aprovados novos planos de estudo para os cursos básicos de Dança, de Música e Canto Gregoriano para os 2.º e 3.º ciclos, levando os restantes conservatórios a começarem, gradualmente, também a ministrar este curso (Nogueira, 2016).

É desta forma que, depois de mais de um século do ensino do Canto concentrado numa faixa etária acima dos 16 anos, os professores desta disciplina depararam-se com uma nova realidade: “Ensinar crianças a cantar” (Braga Simões, 2011, p. 22). Torna-se claro que esta realidade não era algo a que estivessem habituados ou sequer preparados, considerando que nos cursos superiores de Canto o ensino direcionado para estas faixas etárias não é ainda contemplado, uma vez que as disciplinas de didática do Canto “são ministradas tendo em conta um aparelho fonador e respiratório maduro e alunos que são já jovens adultos” (Braga Simões, 2011, p.22), geralmente com mais de 16 anos (Braga Simões, 2011; Dutra, 2013). Os professores de canto foram confrontados com novos desafios tanto a nível técnico, considerando que as especificidades de um aparelho fonador de uma criança são muito díspares de um jovem adulto, como no campo pedagógico, já que a comunicação e transmissão de conhecimento têm necessariamente de ser diferentes a fim de chegar eficazmente a estes alunos.

Segundo a *American Academy of teachers of Singing* (2002), referida por Braga Simões (2011), os professores de canto, para serem bem-sucedidos no seu trabalho com crianças, devem ter conhecimentos básicos sobre anatomia e fisiologia infantil, selecionar repertório e exercícios adequados à idade, tanto a nível físico como intelectual e emocional. É referida ainda a importância do conhecimento de psicologia infantil, porém este último aspeto é já contemplado nos diferentes cursos, com maior incidência nos de mestrado direcionados para o ensino da música, talvez por fazerem parte do tronco comum, já que para os professores de outros instrumentos o ensino a crianças sempre foi a prática mais comum e até favorecida.

Assim, este enquadramento assume um papel importante para o presente estudo de investigação, pois a realidade de ensino experienciada pela autora contempla, maioritariamente, alunos do 2.º e 3.º ciclo. Dessa forma, a abordagem e o estudo das competências de autorregulação e autonomia devem ser direcionados para este contexto etário específico, a fim de se adaptarem e adequarem às capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos a que se destinam.

4. Metodologia

O presente estudo tem como propósito compreender de que forma as competências de autorregulação e autonomia são fundamentais para a aprendizagem dos alunos e como estas se relacionam com o estudo individual, que é peça-chave para o sucesso dos mesmos.

Para que isso seja possível, é necessário conhecer e aferir os hábitos e comportamentos dos alunos nas dimensões da autorregulação, da autonomia e na prática individual do instrumento, permitindo compreender, de forma mais profunda, as suas qualidades e fragilidades para, assim, desenvolver ferramentas e ensaiar métodos que os ajudem a evoluir.

Neste contexto, o estudo pode ser classificado do tipo investigação-ação (I-A), considerando que esta metodologia se adequa à proposta do mesmo, já que é possível afirmar que é “a abordagem do professor enquanto investigador” (Latorre, 2003, como citado por Coutinho et al., 2009, p.358). Pode ser também vista como uma imersão do professor no estudo de uma determinada situação ou contexto e, simultaneamente, uma intervenção na prática educativa com objetivo de a melhorar. Isso implica um processo reflexivo sobre as próprias práticas de forma sistemática (Lomax, 1990 como citado por Coutinho et al., 2009) e vincula dinamicamente a investigação, a ação e formação do docente (Bartolomé, 1986 como citado por Coutinho et al., 2009).

Trata-se assim de uma “exploração-reflexiva (ênfase no seu carácter reflexivo) com carácter prático e aplicada à realidade educativa que é movida pela necessidade de resolução de problemas reais e que resulta na planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Ainda segundo Coutinho et al. (2009) existem três tipos de abordagem na I-A: *técnica*; *prática*; e *crítica*, que diferem conforme as situações, contextos, intervenientes e condicionantes em que são desenvolvidas. As principais diferenças verificam-se a nível dos objetivos, do papel do investigador, do tipo de conhecimento que geram, das formas de ação e do nível de participação. A abordagem *técnica* pode ser mais indicada como forma de aprendizagem inicial, pois tanto os objetivos como a forma de desenvolvimento da metodologia são definidos por uma pessoa externa, e o professor limita-se a colocá-los em ação, sendo os resultados pretendidos apenas de confirmação. A abordagem *prática* beneficia o professor ao potencializar o desenvolvimento do raciocínio e discernimento prático do mesmo, uma vez que é ele quem conduz, de forma ativa, o processo de investigação. Os facilitadores externos atuam apenas como orientadores ou consultores do processo, não intervindo nem questionando o seu caminho, mas auxiliando-o a estruturar a metodologia, a planear e definir estratégias, assim como a ensaiar soluções para problemas que possam surgir e a refletir sobre os resultados ou mudanças já postas em prática. A abordagem *crítica* (ou emancipadora) ultrapassa a ação pedagógica, tendo uma implicação na

mudança de terminado contexto ou sistema com a perspetiva de apresentar melhorias e soluções para determinada prática. Nesta vertente há uma responsabilidade a nível coletivo pelo “desenvolvimento e transformação da prática” (Coutinho et al., 2009, p.365). Nesta situação, caso seja necessário, o facilitador externo pode assumir um papel de moderador, porém a responsabilidade de mudança é assumida pelo grupo.

Segundo estes parâmetros, a metodologia de I-A enquadra-se nos propósitos deste estudo, sendo que neste contexto o professor-investigador teve um papel essencial no desenvolvimento e aplicação de estratégias e ferramentas a fim de implementar uma mudança. Neste caso, tratou-se de ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências de autorregulação e autonomia como veículo para otimizarem o seu estudo e, assim, serem bem-sucedidos no percurso musical. Simultaneamente, este tipo de metodologia incide também na atividade de docência e, nesse sentido, convida o professor a refletir sobre a sua própria prática, métodos, estratégias e comunicação com os alunos e, conseqüentemente, a adaptar ou fazer as mudanças que considere necessárias face aos resultados da autorreflexão e aplicá-las no seu contexto de ensino-aprendizagem (Coutinho et al., 2009).

4.1. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Deste modo, recorreu-se a técnicas de investigação específicas. Para a recolha de dados foram utilizados métodos quantitativos de natureza estatística, como inquéritos por questionários, e métodos qualitativos, como inquéritos por entrevista, visando a recolha descritiva e aprofundada de dados sobre a temática em questão. Procedeu-se também ao desenvolvimento e aplicação de uma ferramenta, *O Diário de estudo de Canto*, pensada para a promover e desenvolver as competências de autorregulação e autonomia dos alunos do ensino básico de Canto. A avaliação da pertinência da aplicação desta ferramenta foi efetuada através da observação em aula e da análise do seu preenchimento, juntamente com um questionário destinado aos alunos participantes. Este tinha como objetivo permitir que os alunos comparassem as suas capacidades de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois da utilização do diário de estudo.

Assim, o presente estudo foi desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos e instrumentos e técnicas de recolha de dados:

1. Inquéritos

- a) **Questionário** sobre as competências de autorregulação desenvolvido por Miksza (2011) e traduzido para a língua portuguesa por Madeira (2014), versão sobre a qual foram feitas pequenas adaptações de linguagem pela autora para que se adaptasse melhor ao público-alvo. A autora desta versão foi

contactada e autorizou a utilização do questionário para efeitos de investigação no âmbito do presente estudo.

- b) **Entrevista** a 3 docentes de canto do ensino especializado da música, que permitiram recolher informações de carácter descritivo sem que os participantes estivessem restringidos a variáveis isoladas e fixas, podendo assim expressar as suas opiniões de forma mais livre e completa. Através das entrevistas foi possível obter informações muito relevantes para a presente investigação, especialmente devido ao seu carácter particular e específico no contexto do ensino do canto.

2. Desenvolvimento e aplicação de uma ferramenta de autorregulação

- a) Criação de um Diário de estudo direccionado para o ensino do canto e aplicado com 3 alunos de diferentes níveis do ensino básico: 1º; 3º e 4º grau.
- b) Desenvolvimento de um questionário que foi aplicado após o período de utilização do diário de estudo com finalidade de avaliar os hábitos de estudo e as competências de autorregulação e autonomia antes e depois da utilização do mesmo.
- c) Utilização de uma folha de observação e de análise dos diários de estudo

4.1.1. Inquéritos por questionário

No âmbito deste estudo, foi crucial reunir informações mais detalhadas sobre a problemática abordada, especialmente no contexto específico de ensino em que a autora estava envolvida e, em particular, dos alunos com quem trabalhava diariamente na sua classe de canto. Essa abordagem foi fundamental, pois foram eles a motivação para o presente projeto de investigação, que tem como objetivo auxiliá-los no seu percurso musical e académico. Assim, foram aplicados dois questionários aos alunos do 2º e 3º ciclo de Canto da escola (Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém), onde a autora realizou a PES¹⁴.

a) Questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação

O questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação foi realizado num momento prévio à aplicação da ferramenta desenvolvida (diário de estudo) e teve como objetivo não só investigar os hábitos e estratégias de estudo dos

¹⁴ Prática de Ensino Supervisionada.

alunos, mas também compreender se é ou não possível identificar neles competências de autorregulação e autonomia.

Como já referido, é possível consultar, a partir da literatura, diversos estudos que abordam a problemática da autorregulação e autonomia, assim como os hábitos de estudo dos alunos. Dentro desta área, um dos estudos que se destacou e que melhor se enquadrava na realidade de ensino em incidência no presente estudo, devido à faixa etária da amostra e ao tipo de abordagem utilizada, foi o de Miksza (2011). O autor sentiu necessidade de desenvolver meios para mensurar os comportamentos de autorregulação durante a prática musical dos alunos em fases iniciais e intermédias, baseando-se na literatura com enfoque na abordagem da autorregulação, a partir do modelo sociocognitivo de Bandura. Assim, o questionário foi construído para avaliar o método, o comportamento, a gestão do tempo e as influências sociais do modelo teórico de autorregulação proposto por McPherson e Zimmerman (2011) e aplicado no momento do estudo individual. Desta forma, este questionário adapta-se ao contexto desta investigação e constitui uma fonte de informação valiosa sobre os comportamentos dos alunos durante a abordagem ao estudo, mas do ponto de vista das competências de autorregulação e autonomia e nas dimensões que estas abrangem. Na conceção do questionário, o autor utilizou tanto secções desenvolvidas previamente em estudos anteriores, como itens que incidem na prática individual exclusivamente criados por si. Miksza (2011) afirma também ter desenvolvido subescalas para as várias dimensões do modelo teórico da aprendizagem autorregulada: motivo, método, comportamento, gestão do tempo e influências sociais.

Assim, o questionário está dividido em 4 partes:

- I- Em primeiro lugar são recolhidas informações sobre os hábitos de estudo, duração das sessões, frequência das mesmas e gestão do tempo de estudo (estudo deliberado vs estudo livre). Nesta secção, foi acrescentada, pela autora, uma pergunta referente ao nº de sessões de estudo semanais, pois a mesma pareceu relevante no seu contexto de ensino.
- II- Com apenas uma pergunta, o autor tenta medir, numa escala de 1 a 10, a perceção individual de eficácia do estudo diário dos alunos.
- III- Nesta secção, o autor incorporou os dez itens referentes à medição da autoeficácia elaborados por Schmidt (2007, como citado por Miksza, 2011), já que esta está muito associada ao modelo teórico da autorregulação. Nas respostas a estes itens, relacionados com as crenças pessoais de competência musical (Ex. estou confiante na minha capacidade de melhorar o meu desempenho no meu instrumento), foi utilizada a escala Likert de 1 a 5, correspondendo 1 a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.
- IV- Na última parte do questionário, ao longo das 37 perguntas formuladas no contexto dos hábitos de estudo (ex. “Estudo, pelo menos um pouco, todos os dias”), são medidas as dimensões referentes ao método, ao comportamento, à

gestão do tempo e às influências sociais cujas respostas são expressas segundo a frequência de ocorrência de determinada ação numa escala Likert de 1 (nunca) a 5 (sempre).

Segundo Miksza (2011), a validação do construto (*construct validity*¹⁵) do questionário foi testada a partir da análise de fatores de confirmação (*CFV*¹⁶). A credibilidade do questionário foi avaliada por meio da análise da consistência interna, da testagem e da validação preditiva (*predictive validity*¹⁷), esta última sendo realizada através da correlação entre o instrumento de medida e os hábitos de estudo auto reportados pelos participantes (Miksza, 2011). Desta forma, o questionário permite não só aferir o estado de várias dimensões da autorregulação na aprendizagem instrumental, bem como correlacioná-las e desvendar as interações subjacentes de uma forma muito objetiva (Madeira, 2014).

A versão do questionário utilizada neste estudo partiu da tradução de Lígia Madeira (2014) com ligeiras adaptações linguísticas, realizadas pela autora do presente estudo, de forma a adequar-se melhor ao público-alvo. Neste âmbito foi também acrescentada uma pergunta (2.1. *Quantas sessões de estudo fazes, em média, por semana?*), considerada relevante no referido contexto. Assim, o nome do questionário foi adaptado para: “Questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação” (Anexo A).

A participação no estudo foi de caráter voluntário, tendo sido entregue um *termo de consentimento informado livre e esclarecido* (Apêndice A) aos encarregados de educação, pois todos os participantes eram menores de idade. Neste documento foi explicado o contexto e finalidade do estudo, assim como do questionário, sendo garantido o caráter anónimo da participação e a confidencialidade dos dados obtidos.

Os participantes foram os alunos de canto do ensino básico da música, inseridos no regime articulado da escola onde a autora leciona e na qual fez o estágio (Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém) durante o ano letivo de 2021/2022. Os questionários foram preenchidos durante o mês de Fevereiro de 2022, durante a aula de Canto, tendo a docente estado disponível para esclarecer eventuais dúvidas que pudesse surgir durante a tarefa.

¹⁵ *Construct validity* ou “validação do construto” refere-se ao termo usado nas ciências sociais, nomeadamente na psicologia, para demonstrar, através da experimentação científica, se um determinado questionário faz a distinção entre sujeitos que têm ou não têm determinada característica/competência, ou seja, se este é adequado e cumpre os objetivos a que se propõe (A. Fink, in International Encyclopedia of Education, Third Edition, 2010).

¹⁶ CVF ou *Confirmatory Factor Analysis* é uma técnica de estatística usada para verificar o fator estruturante de um conjunto de variáveis observadas, permitindo, assim, que o investigador teste a possibilidade de uma relação entre as variáveis observadas e os construtos latentes que estão na sua base, impondo restrições teóricas explícitas para que as medidas observadas se relacionem com algum (regularmente só um) fator latente, mas não outros (APA Dictionary of Psychology).

¹⁷ *Predictive validity* ou validade preditiva refere-se à evidência que o resultado de um teste ou outro tipo de medição está correlacionado com a(s) variável(eis) e que pode apenas ser avaliada num momento posterior à administração do teste, ou seja, determinar a capacidade de determinado teste (questionário) prever com precisão o desempenho futuro relativo a uma determinada variável ou critério (APA Dictionary of Psychology).

b) Questionário de avaliação da ferramenta de autorregulação e autonomia

O segundo questionário (Apêndice C) foi desenvolvido pela autora e aplicado com os três alunos selecionados, os quais participaram na utilização da ferramenta de autorregulação e autonomia (Diário de estudo). A aplicação desse questionário ocorreu após o período de utilização da ferramenta, tendo sido combinado um horário com os alunos para a realização dessa tarefa. Pretendeu-se, assim, avaliar a pertinência do Diário de Estudo no contexto do ensino e aprendizagem do Canto, compreendendo de que forma este foi útil, adequado, e se teve impacto positivo no desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia, contribuindo para a otimização do estudo individual dos alunos.

O questionário foi assim estruturado em 4 partes:

- I- A primeira parte tem como objetivo obter informações sobre os hábitos de estudo dos alunos, solicitando que indiquem a frequência e duração das sessões de estudo antes e depois do uso do diário.
- II- Esta secção pretende avaliar os hábitos de estudo do aluno antes e após o uso do diário, assim como as suas competências de autorregulação e autonomia, tendo sido utilizada a escala Likert de 1 a 5, correspondendo 1 a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.
- III- A terceira parte pretende avaliar a experiência da utilização do diário de estudo do ponto de vista dos alunos e da sua perceção de eficácia. Esta secção foi igualmente mensurada através da utilização da escala Likert de 1 a 5, correspondendo 1 a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”.
- IV- A última secção inclui questões de resposta aberta que permitem que as alunas expressem, de forma mais livre, a sua opinião sobre a experiência de utilização do diário de estudo. São assim convidadas a indicar o que gostaram mais e menos, os desafios com que se depararam, e sugestões para melhorar o diário e a experiência de utilização do mesmo.

:

4.1.2. Inquérito por entrevista

No âmbito do presente estudo foram realizadas entrevistas a professores de canto do ensino artístico especializado a fim de investigar, de uma forma mais profunda, como estes lidam, em sala de aula, com as questões de autorregulação e autonomia, tentando sistematizar quais as dificuldades e as estratégias encontradas para as solucionar.

As entrevistas tiveram por base um guião semiestruturado para facilitar a condução do investigador, englobando os temas e perguntas que este considerou pertinentes para a recolha de informações dentro da problemática referida. O guião inclui perguntas de resposta aberta que permitem o desenvolvimento dos conceitos e

ideias do entrevistado o que, desta forma, acaba por ser uma mais-valia, já que possibilita reunir informações mais individualizadas, completas e significativas.

Deste modo, foram escolhidos três docentes de Canto que lecionam no Ensino Especializado da Música, cuja seleção seguiu os seguintes critérios:

- Serem professores da disciplina de canto/educação vocal/ prática vocal no ensino básico da música.
- Serem professores na área mencionada com, pelo menos, 10 anos de experiência, permitindo, assim, uma visão mais abrangente do ensino e das modificações curriculares que têm ocorrido.
- Possuírem formação académica específica na área e com, pelo menos, o grau de Mestre.
- Serem professores de instituições do Ensino Especializado da Música, abrangendo tanto conservatórios públicos como particulares e cooperativos.

Assim, aos três docentes contactados foi, em primeiro lugar, feita uma pequena contextualização temática do estudo e, posteriormente, realizada a entrevista baseada no guião em anexo (Apêndice D). Apesar do guião semiestruturado, ao qual os docentes tiveram acesso prévio, sempre que se verificou necessidade de aprofundar determinado tema ou resposta, tanto o entrevistador como os entrevistados não ficaram restritos ao mesmo. O guião encontra-se dividido em 4 categorias principais: a) caracterização do entrevistado; b) Competências de autorregulação e autonomia; c) Importância da otimização do estudo; d) ferramentas de autorregulação.

A partir da análise das entrevistas pretendeu-se obter uma compreensão mais aprofundada do contexto do ensino básico do canto em Portugal, assim como das problemáticas relacionadas com os hábitos de estudo e as competências de autorregulação e autonomia, comuns aos diferentes estabelecimentos de ensino. As informações qualitativas recolhidas serão sistematizadas num conjunto de métodos e estratégias de estudo, assim como utilizadas na revisão de alguns conceitos, parâmetros e características da ferramenta de autorregulação criada, o *Diário de Estudo de Canto*. As entrevistas foram todas realizadas através da plataforma Zoom, no regime de vídeo conferência, tendo tido durações muito díspares.

4.2. Aplicação prática ao contexto do Ensino e Aprendizagem do Canto - O diário de Estudo como ferramenta de autorregulação

Tratando-se de estudo enquadrado na metodologia de investigação-ação, um dos seus objetivos era, precisamente, contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias de ensino e ensaiar soluções para algumas das problemáticas identificadas durante o exercício da docência.

Desta forma, a autora, por lecionar Canto no Ensino Especializado da Música, no regime articulado e, predominantemente, a alunos do 1º ao 5º grau, observou uma relação nem sempre muito saudável com o estudo individual, especialmente devido aos desafios que este apresenta no contexto do Canto. Assim, torna-se evidente a necessidade de desenvolver competências de autorregulação e autonomia para fornecer aos alunos os recursos necessários para os ajudar no seu percurso académico-musical e, mais especificamente, melhorar os hábitos de estudo, que, como já comprovado, desempenham um papel primordial no sucesso dos alunos.

4.2.1. Desenvolvimento do Diário de Estudo de Canto

A partir da literatura consultada, o diário de estudo é referido como uma ferramenta válida para o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e, conseqüentemente, contribuir para otimizar o estudo individual dos alunos.

Por esse motivo, desenvolveu-se um diário de estudo, respeitando os parâmetros e fases do modelo teórico de autorregulação (Zimmerman, 2002), e tendo como referência exemplos presentes na literatura de Hart, 2014; Schmitz & Wiese, 2006 e Tadeu, 2019. O diário foi adaptado ao contexto específico do Canto e implementado com 3 alunas de Canto do ensino básico, todas estudantes da escola de música onde a autora realizou a PES. Com o intuito de investigar as competências de autorregulação, autonomia e a sua relação com a eficácia dos hábitos de estudo, assim como avaliar a utilidade do diário nas diversas faixas etárias, a escolha dos três participantes seguiu os seguintes critérios:

- Serem alunos de níveis, graus e idades diferentes, idealmente do 1º grau; do 3º e do 5º grau para que as diferenças etárias e de nível musical pudessem ser mais evidentes;
- Serem alunos da autora do estudo para que a experiência pudesse ser devidamente acompanhada e supervisionada;
- Estarem disponíveis para participar e ter essa vontade;

- Apresentarem características de responsabilidade e compromisso, de forma a certificar que a experiência pudesse ser devidamente realizada e, posteriormente, analisada;

- Terem autorização dos encarregados de educação;

Desta forma, para testar a pertinência e eficácia do Diário de Estudo, os alunos selecionados preencheram-no semanalmente. O objetivo era compreender não só de que modo é que estes são capazes de utilizar as competências de autorregulação no momento do estudo individual, aplicando os seus conhecimentos de forma autónoma, mas também avaliar se o diário poderia ser uma ferramenta valiosa no processo de otimização do estudo.

Assim, os participantes selecionados corresponderam a todos os critérios anteriormente mencionados e para efeitos de identificação, a autora optou por perguntar-lhes que nome gostariam que lhes fosse associado – dar o poder ou possibilidade de escolha ao aluno ajuda a que este sinta que é valorizado no processo de aprendizagem, assumindo um papel mais ativo. Desta forma, o nome pelo qual os participantes são identificados é fictício e fruto da escolha e vontade dos mesmos.

Previamente ao início da experiência, foi elaborado e utilizado um *termo de consentimento informado livre e esclarecido* (Apêndice B), que foi entregue aos encarregados de educação dos alunos em questão, para que autorizassem a participação dos educandos e no qual foi explicado o contexto, propósito do estudo e o cariz da participação dos alunos, sendo garantida a confidencialidade de todas as informações e preservada a identidade e privacidade dos participantes.

Aluno 1 – Miriam

Aluna do sexo feminino, de 11 anos de idade, do 1º grau do ensino articulado da Música no instrumento Canto, na Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém.

Aluno 2 – Luz

Aluna do sexo feminino, de 13 anos de idade, do 3º grau do ensino articulado da Música no instrumento Canto, na Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém.

Aluno 3 – Any Gabrielly

Aluno do sexo feminino, de 14 anos de idade, do 4º grau do ensino articulado da Música no instrumento Canto, na Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém. Neste caso, idealmente e inicialmente a autora desejava ter um participante do 5º grau para que a diferenciação etária e de nível de ensino fosse mais evidente. No entanto, verificou-se que os alunos que frequentavam o 5º grau não cumpriam todos os

critérios anteriormente mencionados, tendo sido a aluna em questão acompanhada no âmbito da PES, fatores que contribuíram para a escolha da mesma enquanto participante nesta experiência.

Em primeiro lugar, o diário foi concebido como uma ferramenta para investigar a problemática deste projeto de investigação, mas a autora está convicta de que para o seu sucesso o mesmo deva ser algo apelativo e a sua utilização, de algum modo, prazerosa, podendo assim incentivar os alunos a usarem-no verdadeiramente. Por esse motivo, a componente visual foi concebida de forma a assemelhar-se a uma agenda/diário/*planner* que o aluno poderia comprar numa loja, tendo assim um carácter “real” e não parecer apenas uma experiência, parte de um estudo de investigação, ou “mais uma ficha de trabalho de casa”. Esta preocupação adveio, também, de uma pergunta que a aluna de primeiro grau fez quando, previamente à utilização do diário, lhe foi explicado o projeto e foi questionada se gostaria de participar: “O diário vai ser assim... *fofinho*?”. Esta pergunta, fruto de uma reação tão espontânea, demonstrou uma preocupação e até valorização de um aspeto muito específico, que até então não tinha sido objeto de muita reflexão. Tal fez com que o *design* do diário fosse repensado, tentando conferir-lhe um aspeto apelativo, distanciá-lo de algo que remetesse para trabalho de casa e ter, então, esse visual “fofinho”.

A experiência foi iniciada na semana de 21 a 27 de Março de 2022 (no dia da aula de cada um dos participantes) e levada a cabo até ao final do ano letivo (semana de 13 a 17 de Junho), correspondendo a um período de 12 semanas (incluindo 2 semanas de Interrupção letiva, na Páscoa). Na primeira semana da experiência, entre 21 e 27 de Março, no final da aula de cada uma das alunas, foi entregue o diário em formato físico com as páginas correspondentes ao número de semanas até ao final do ano letivo, tendo igualmente sido incluída a secção de ajuda (“Para te ajudar”), na parte final. Foi explicado de forma pormenorizada o seu funcionamento, as diferentes etapas e o modo como deveria ser preenchido.

Desta forma, o diário foi concebido para ser utilizado durante a semana de estudo que começa no dia seguinte à aula de instrumento e termina no dia anterior à aula da semana seguinte. Durante a semana de estudo, o aluno deve preencher as páginas correspondentes, que incluem três etapas, adaptadas do modelo teórico de autorregulação de Zimmerman (2002). Jorgensen (2004) refere também, partilhando desta visão, que um estudo eficaz deve compreender três fases: Planeamento e preparação do estudo; Execução do estudo; Observação e avaliação do estudo.

FASE 1: Preparação...Vamos a isto! – fase da antecipação ou pensamento prévio;

FASE 2: 3, 2, 1... Ação! – fase da performance ou controlo volitivo;

FASE 3: Hora de refletir – fase da autorreflexão

Ainda segundo a literatura, tanto as competências de autorregulação como de autonomia não são capacidades inatas e, por isso, podem ser incentivadas e ensinadas, tendo um professor um papel importante. Neste sentido, uma estrutura e um certo “controlo”, principalmente numa fase inicial, são fundamentais para o desenvolvimento destas características e mesmo que, numa primeira fase estas tenham origem extrínseca, tendem a, gradualmente, tornar-se cada vez mais intrínsecas.

Desta forma, na **Etapa 1**, a contribuição e envolvimento do professor são essenciais para definição de objetivos e do plano de estudo semanal, sendo que os últimos 5/10 minutos de aula foram utilizados para orientar o aluno nestas tarefas. O diário é, então, constituído por uma capa com o título: *O meu diário de estudo* (figura 8), que identifica o instrumento, neste caso, Canto. A página seguinte é dedicada a uma pequena apresentação, *Este diário pertence a...*, em o aluno pode escrever o seu nome, a escola em que estuda, o ano e o grau em que se encontra (figura 9).



Figura 9. Diário de Estudo: Capa

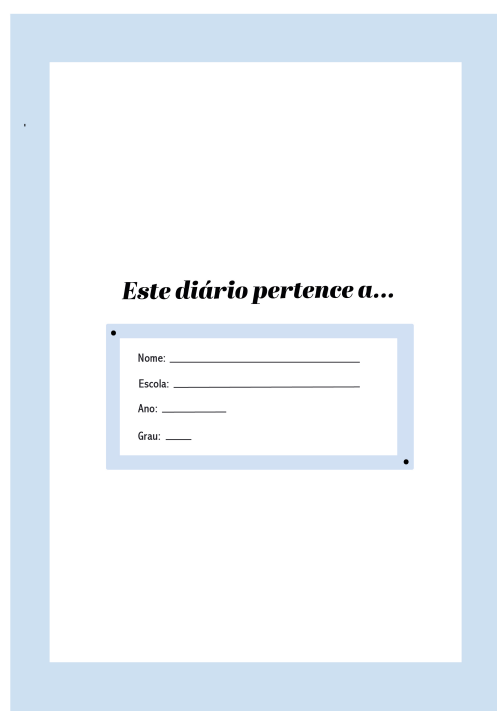


Figura 8. Diário de Estudo: Folha de rosto

As páginas seguintes, que correspondem ao diário propriamente dito representam as três fases anteriormente mencionadas, devendo ser preenchidas semanalmente:

FASE 1: Preparação... vamos a isto! (Figura 10) – corresponde à fase de antecipação e pensamento prévio em que os alunos devem estabelecer os objetivos para a semana e o plano de estudo a seguir (exercícios de aquecimento; técnica; repertório). Esta secção deve ser preenchida após a aula de instrumento (ou no final da mesma) e pode ter auxílio do professor, principalmente numa fase inicial e em níveis iniciais e alunos mais jovens.

1- Os alunos devem começar por preencher as datas referentes à semana de estudo, que deve começar no dia a seguir à aula de instrumento e terminar no dia anterior à mesma.

2- Em seguida, devem assinalar os dias da semana em que planeiam estudar e colocar a duração (aproximada) de cada sessão.

3- O passo seguinte é definir os objetivos a atingir durante a semana, devendo estes ser realistas e concretos. O professor pode auxiliar neste processo, porém os alunos podem também guiar-se pela tabela auxiliadora que consta no apêndice “Para te ajudar”, no fim do diário. Devem começar por escolher uma ação (coluna 1) que deverá ser associada a um elemento técnico-musical (coluna 2) e, finalmente, indicar onde vai ser a sua aplicação (coluna 3): Ex. Corrigir as notas da melodia no compasso 7 da canção “Canário lindo” / Cantar utilizando mais legato no vocalizo nº1 / Melhorar a postura no aquecimento e na canção “Olhos negros”.

4- Finalmente, deve ser preenchido o plano de estudo, indicando quais exercícios e peças vão ser executados durante a semana: aquecimento, exercícios técnicos e repertório. Os alunos podem ainda acrescentar um momento livre, ou seja, deixar um tempo do estudo para explorar o instrumento de forma livre como, por exemplo, tocar peças que gostem, mas que não estejam a estudar nas aulas; ouvir música; fazer experiências com o instrumento, etc. Este ponto pretende salientar a componente do estudo informal (tocar apenas por prazer, tocar de ouvido, descobrir peças novas ou repertório exclusivamente escolhido pelos alunos), o que contribuiu para o sucesso musical, já que alunos com mais sucesso são capazes de encontrar o equilíbrio entre a liberdade e a disciplina no seu estudo (McPherson & Renwick, 2001; Sloboda & Davidson, 1996 como citado por McPherson & McCormick, 1999). Esta secção foi pensada seguindo o modelo referido por McPherson e McCormick (1999), no seu estudo: **Aquecimento** (exercícios de aquecimento corporal; postura; relaxamento, preparação para o ato de cantar/tocar); **exercícios técnicos** (escalas; arpejos, vocalizos, exercícios direcionados para algum aspeto técnico em particular ou componente específica, etc.); **repertório** (estudo do repertório das aulas dividido entre novas peças e a revisão de outras já trabalhadas, que, segundo a literatura é também importante e muitos alunos, principalmente os mais novos, tendem a ignorar ou menosprezar); **estudo informal ou atividades criativas** (tocar apenas por

prazer, experimentar, improvisar, etc.). Os resultados do estudo dos autores mencionados demonstram que o tempo investido nessas três áreas (exercícios técnicos; repertório e estudo informal) se relaciona com a qualidade do desempenho cognitivo dos alunos durante o estudo, mas também com o seu nível de contentamento a tocar o instrumento e o seu interesse intrínseco no mesmo.

SEMANA: ____ DE ____ A ____ DE ____ DE 20__

Primeiro deves preencher os dados da semana de estudo começando no dia a seguir à tua aula de instrumento e terminando no anterior à aula da semana seguinte.

FASE 1 PREPARAÇÃO...VAMOS A ISTO !

Dias da semana em que vou estudar: S | T | Q | Q | S | S | D

Duração da sessão de estudo: ____|____|____|____|____|____|____|____

Sabias que fazer sessões de estudo mais curtas todos os dias é melhor do que apenas uma sessão longa durante a semana?

OBJETIVOS SEMANAIS

Consulta a tabela no final do diário para te ajudar a construir os teus objetivos

Estás com dificuldades? Pede ajuda ao teu professor.

PLANO DE ESTUDO SEMANAL

AQUECIMENTO:

EXERCÍCIOS TÉCNICOS:

REPERTÓRIO:

revisão: _____

novo: _____

MOMENTO LIVRE:

Figura 10. Diário de Estudo: Fase 1 - Preparação... Vamos a isto!

FASE 2: 3,2,1... Ação! (figura 11) – Corresponde à fase de performance ou controlo volitivo, ou seja, o momento efetivo de estudo. O objetivo é que os alunos, durante as sessões de estudo, façam uso desta página, assinalando ou escrevendo as estratégias que utilizam para ultrapassar os desafios que encontram. Para esta fase, foram criadas duas versões, uma para alunos do 1º ao 3º grau, que contém diversas estratégias e que os alunos podem assinalar à medida que as usam, durante as sessões de estudo. O objetivo é que estes não só conheçam diferentes estratégias, associando-as à resolução de determinado problema ou desafio, mas também se consciencializem-se para a sua existência, diversidade e campos de atuação. Mesmo que, nos primeiros anos, não sejam ainda capazes de as formular autonomamente pode ser uma forma de potenciar a autoanálise e favorecer a atenção e concentração

durante as sessões de estudo. As estratégias presentes no diário estão agrupadas em cinco categorias diferentes: Musicais, Repetição, Silenciosas, Técnicas, e Digitais/Tecnológicas, as quais foram recolhidas a partir da literatura (Hallam, 2001; Jorgensen, 2004; Kim, 2010; Leon-Guerrero, 2008; Nielsen, 1999). As estratégias técnicas, por serem muito específicas ao instrumento (Canto), advêm da prática da docência e de alguns exemplos referidos pelos professores de canto nas entrevistas, realizadas no âmbito deste projeto de investigação.

FASE 2

3, 2, 1... AÇÃO!

VERSÃO PARA
ALUNOS DO
1º AO 3º GRAU

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:
(assinala as estratégias que utilizares durante as sessões de estudo)

MUSICAIS - Utilizar diferentes articulações (legato/ staccato) ☐ - Utilizar o metrônomo ☐ - Marcar a pulsação para estudar o ritmo ☐ - Praticar num andamento mais lento/mais rápido em passagens difíceis ☐ - Estudar o ritmo separado ☐ - Estudar texto isolado ou texto + ritmo ☐ - Estudar a melodia isoladamente ☐ - Explorar diferentes dinâmicas (<i>p</i>; <i>mf</i>; <i>f</i>) ☐ - Procurar cores diferentes no som ☐ - Praticar em "modo concerto" ☐ REPETIÇÃO - Repetir um compasso ☐ - Repetir uma frase ☐ - Praticar uma nota; entrada; etc. ☐ - Praticar uma sequência de notas ☐ SILENCIOSAS - Analisar a partitura ☐ - Refletir sobre os aspetos interpretativos e cénicos/ construir o personagem ☐ - Usar o lápis para fazer marcações na partitura ☐ - Fazer/procurar tradução do texto ☐ - Pedir ajuda (pais/colegas/professor) ☐ OUTRAS ☐ ☐ ☐ ☐	TÉCNICAS - Utilizar o vocal fry ☐ - Utilizar o prrrrr/brrrrr (vibração de lábios) ☐ - Cantar em "vvv" ou "zzzzz" ☐ - Cantar a frase utilizando o sopro ☐ - Cantar a linha melódica apenas com as vogais ☐ - Imitar o "ressonar" para a elevação do palato ☐ - Pensar em sugar o som (aspirador) ☐ - "Morder a maçã" ☐ - Utilizar o "ng" ☐ - Pensar no bico do passarinho ☐ - Bocejo com som ☐ - Sensação de espirro (aaaaah-txim) ☐ - Utilizar a palhinha ☐ - Utilizar gestos/ movimentos corporais ☐ - Utilizar a banda elástica ☐ - Dizer o texto em voz alta (projetada) ☐ - Cantar em frente ao espelho ☐ DIGITAIS / TECNOLÓGICAS - Ouvir gravações das peças ☐ - Gravar partes do meu estudo ☐ - Utilizar "app" de piano digital ☐ - Utilizar o ttsdemo para ajudar na pronúncia das línguas estrangeiras ☐
---	--

CAIXINHA DOS PENSAMENTOS:

escreve aqui os pensamentos, dúvidas ou frustrações que te surgirem durante as sessões de estudo.

Figura 11. Diário de Estudo: Fase 2 - 3,2,1... Ação! (Para alunos do 1º ao 3º grau).

Como referido, existe também uma outra versão para alunos a partir do 4º grau (figura 12). Nesta, os estudantes devem construir as suas próprias estratégias de estudo, o que pressupõe que estes tenham já alguns conhecimentos tanto musicais como técnicos, que os permita associar a utilização de estratégias específicas à resolução de problemas. Apesar disso, no apêndice consta uma tabela que pode

Para esta secção, existe ainda (no final do diário) uma página intitulada “As minhas estratégias de estudo” na qual os alunos podem anotar todas as estratégias que vão criando e utilizando e, assim, começar a construir a sua própria “coleção de estratégias de estudo”, tão importantes para a eficácia do mesmo e ajudar a atingir melhores resultados. Nesta fase, existe ainda, em ambas as versões, uma *caixinha dos pensamentos*, a qual os alunos podem utilizar para registar dúvidas, frustrações, assim como outros pensamentos que ocorram durante as sessões de estudo.

FASE 2

3, 2, 1... AÇÃO!

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:

Elabora as estratégias de estudo que vais utilizar para alcançar os teus objetivos e superar as dificuldades. Lembra-te que deves escolher uma ação e aplicá-la a um elemento técnico-musical e podes até utilizar um complemento: **Ex.** Repetir o compasso 8 da peça X./ Treinar o legato, cantando as frases em "vvvvv" e depois apenas com as vogais: Ativar o palato imitando o "ressonar", etc.

Se sentires dificuldades, consulta a tabela de estratégias na secção de ajuda.

escreve aqui os pensamentos,
dúvidas ou frustrações que te
surтиrem durante as sessões
de estudo.

CAIXINHA DOS PENSAMENTOS:

Figura 12. Diário de Estudo: Fase 2 - 3.2.1... Ação! (Versão para alunos a partir do 4º grau).

ETAPA 3: Hora de Refletir (figura 13) – Corresponde ao momento de autorreflexão acerca do que foi feito durante a semana de estudo. Este representa um passo fundamental, um vez que permite avaliar e adaptar métodos, estratégias e objetivos. Estes, por sua vez, serão postos em prática na semana de estudo seguinte, evidenciando, assim, o carácter cíclico do processo de autorregulação.

Desta forma, no final da semana e antes da aula de instrumento os alunos devem refletir e avaliar como correu o estudo semanal e que tipo de mudanças e estratégias devem ser ajustadas para solucionar ou corrigir o que não correu tão bem.

1- Devem, primeiro, fazer um controlo da frequência e do tempo de estudo, comparando-os com o que tinham inicialmente planeado (este item pode ser preenchido de cada vez que façam uma sessão de estudo).

2- O passo seguinte será responder às perguntas que auxiliam no processo de autorreflexão, análise e na avaliação do estudo semanal, mas também na definição de novas metas e estratégias para a semana seguinte.

3- Por último, refletindo sobre como correu o estudo durante a semana, os alunos devem avaliá-lo atribuindo-lhe uma nota de 1 a 5 (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o nível máximo).

FASE 3

HORA DE REFLETIR:



Como correu a tua semana de estudo?

Dias da semana em que estudei: S | T | Q | Q | S | S | D

Duração de cada sessão de estudo: ____ | ____ | ____ | ____ | ____ | ____ | ____

Conseguí estudar os dias que tinha planeado?

☐ Sim ☐ Não. Porquê? _____

Cumprí o meu plano de estudo?

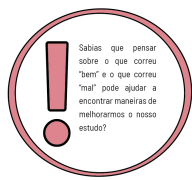
☐ Sim ☐ Não. Porquê? _____

Cumprí todos os meus objetivos semanais?

☐ Sim ☐ Não. Porquê? _____

O que melhorei esta semana foi...

As minhas maiores dificuldades foram...



Sabias que pensar sobre o que correu "bem" e o que correu "mal" pode ajudar a encontrar maneiras de melhorarmos o nosso estudo?

As estratégias que vou utilizar para ultrapassar as dificuldades são:

Numa escala de 1 a 5 dou ao meu estudo desta semana um ____

avalia o teu estudo dando-lhe uma nota de 1 a 5.

Figura 13. Diário de estudo: Fase 3 - Hora de refletir

Finalmente, na parte final do diário encontra-se a secção “Para te ajudar”, (Figura 14), em que é feita uma explicação do funcionamento do mesmo e de todos os passos para o seu preenchimento. Esta secção contém também uma tabela auxiliadora para a construção dos objetivos e outra para as estratégias de estudo, pois, apesar do professor poder auxiliar neste processo, é igualmente importante que o aluno, gradualmente, consiga fazê-lo de forma autónoma. Além disso, em casos em que o professor não esteja tão envolvido, as tabelas auxiliadoras podem ser uma mais-valia, ajudando os alunos a compreender como podem ser formulados objetivos e construídas estratégias de estudo. Como já referido, as tabelas auxiliadoras presentes nesta secção, foram adaptadas do modelo de Tadeu (2019) e são compostas por 3 colunas, a primeira corresponde a “o que vou fazer”, onde se pretende que o aluno escolha um verbo de ação (ex. corrigir, melhorar, ativar, praticar, traduzir), que deve ser aplicado a um elemento técnico-musical em que se focará o trabalho (coluna 2). Por fim, na coluna 3, o aluno pode selecionar um complemento (ex. aquecimento; peça, vocalizo, compasso, etc.) ou, no caso da tabela referente à construção de estratégias, o modo como vai trabalhar o elemento técnico-musical em destaque (ex. metrônomo; espelho; vogais; marcando pulsação, andamento mais lento, etc.).

PARA TE AJUDAR...

Quando estamos a aprender um instrumento musical, para além do gosto que temos a tocar e o empenho necessário ao estudo, é também muito importante dedicarmos tempo ao estudo individual, ou seja, praticar! Sabemos que muitos estudos comprovam que a prática regular e intencional do instrumento é o principal fator para a evolução no mesmo e para podermos atingir um nível de excelência! Mas atenção, este tipo de estudo deve ser organizado, estruturado, direcionado para a obtenção de objetivos específicos e para aplicação de estratégias que nos possam ajudar a ultrapassar as dificuldades e a atingir as tuas metas.

Assim, este diário foi pensado para te ajudar a refletir mais sobre o teu estudo individual e a desenvolveres algumas capacidades que vão ajudar-te a saber organizá-lo e a obter melhores resultados.

QUA PARA PREENCHERES O DIÁRIO DE ESTUDO:

1ª Fase: Preparação - O momento de planear e estruturar o plano de estudo semanal.

1 Começa por preencher as datas referentes à semana de estudo. Esta deve começar no dia a seguir à tua aula de instrumento e terminar no dia anterior à mesma. Em seguida, anota qual os dias da semana que achas que vais conseguir estudar e coloca a duração (aproximada) de cada sessão de estudo.

2 Em seguida, lugar, é importante que definas os objetivos que queres atingir durante a semana. Lembra-te que estes devem ser realistas e específicos. Se sentires dificuldade na hora de definir os teus objetivos semanais podes ajudar-te pela tabela.

3 Começa por escolher uma ação (coluna 1) que deverá ser associada um elemento técnico-musical (coluna 2) e, finalmente, indica onde vais ser a sua aplicação (coluna 3).

Ex: Corrigir as notas da melodia no compasso 7 da canção "Cantaria fêder" / Cantar mais em legato no vocalizo nº 1 / Melhorar a postura no aquecimento e aquecimento canto.

O QUE VOU FAZER?	QUE ELEMENTO TÉCNICO-MUSICAL VOU SER O MEU FOCO?	ONDE VOU APLICAR?
Melhorar	Postura	Aquecimento
Corrigir	Respiração	Aquecimento
Memorizar	Afinação	Peça
Ativar	Ritmo	Compasso
Cantar	Melodia (notas)	Passagem
Utilizar	Articulação (legato: staccato...)	
Analisar	Texto	
Levar/declamar	Legato	
Traduzir	Apelo respiratório	
Praticar	Palato	
Enunciar	Língua	

PARA TE AJUDAR...

3 Em seguida, deves preencher o plano de estudo indicando quais exercícios vais fazer, pensando no aquecimento e técnica vocal, e qual o repertório (peças) a que te vais dedicar durante a semana. Podes também acrescentar um momento livre, ou seja, desligar um tempo do teu estudo para explorar o instrumento de forma que te ajude. (Ex: Tocar peças que gostes, mas que não atrejas a estudar nas aulas; ouvir música; fazer experiências com o instrumento; etc.).

2ª Fase: Ação - Durante o momento de estudo é importante definir estratégias para solucionar os problemas ou dificuldades que vão aparecendo.

4 Nesta fase deves escrever as estratégias que vais utilizar para estudar e ultrapassar as dificuldades. Podes também preencher a "colinha dos pensamentos" registando dúvidas, frustrações e outros pensamentos que te ocorrem durante as sessões de estudo. Para te ajudar a definir as estratégias de estudo podes ajudar-te na tabela. Começa por definir a ação (coluna 1), em seguida, especifica em qual elemento te vais focar (coluna 2). Podes ainda completar essa estratégia indicando como vais trabalhar esses elementos através da utilização de algum complemento (coluna 3).

Ex: Praticar o ritmo, marcando a pulsação / Treinar o legato, cantando as frases em "vrrvvv" e depois apenas com as vogais / Subir o palato imitando o "ressaca" / Controlar a posição da boca e quando cantando em frente a um espelho.

O QUE VOU FAZER?	ELEMENTO TÉCNICO-MUSICAL QUE VOU TRABALHAR-LO?	COMO VOU TRABALHAR-LO?
Utilizar	Postura	Metrônomo
Cantar	Respiração	Em frente ao espelho
Fazer	Afinação	Vocal fry
Praticar	Ritmo	Imitando o "ressaca"
Analisar	Melodia (notas)	gravações/gravador
Levar/declamar	Articulação (legato: staccato...)	"sussurro o som"
Traduzir	Texto	gestos corporais
Praticar	Apelo respiratório	visualizar
Repetir	Palato	Tratamento
Escrever	Língua	"vrrv" ou "zzzz"
Pensar	Urticânicas	pmi "vibração de lábios"
Elocar	Frase/ Passagem/Compasso	so com as vogais
Refletir	Boca/quero/lábios	marcando a pulsação
		utilizando um andamento mais lento

PARA TE AJUDAR...

3ª Fase: Reflexão - Após a semana de estudo e antes da aula de instrumento é importante refletir e avaliar como correu o estudo semanal e que tipo de mudanças e estratégias devem ser feitas para ajustar o que não correu tão bem.

5 Primeiro anota os dias que realmente conseguiste estudar e o tempo de cada sessão (podes também preencher esta parte de cada vez que faças uma sessão de estudo).

6 O próximo passo é responder às perguntas que te ajudem a analisar e a avaliar o teu estudo, mas também a trazer novas metas e estratégias para a semana seguinte.

7 Por último, refletindo sobre como correu o estudo durante a semana, avalia o teu estudo semanal atribuindo-lhe uma nota de 0 a 5 (sendo zero o nível mais baixo e 5 o nível máximo).

Lembra-te que estudar pode ser um momento prazeroso e uma forma de atingires os teus objetivos e ambições mais facilmente, mas é preciso que aprendas a tirar o maior partido desse momento!

Assim, espero que este diário te ajude a desenvolver capacidades de análise, antecipação, planeamento, concentração, reflexão e avaliação, que são tão importantes para te ajudarem no teu caminho e aprendizagem musical.

Por último, não te esqueças que estes hábitos de estudo necessitam de regularidade, paciência e persistência para que comeces a ver os resultados, por isso não desistas à primeira dificuldade e se tiveres dúvidas ou precisares de apoio, lembra-te que podes sempre falar e consultar o teu professor.

Figura 14. Diário de estudo: Para te ajudar.

A versão completa do diário pode ser consultada no Apêndice G.

É ainda importante referir que, apesar do diário de estudo ter sido pensado, desenvolvido e adaptado ao contexto específico do Canto, o mesmo poderá ser utilizado no contexto de outros instrumentos. Para tal, deve-se apenas proceder à alteração do nome do instrumento, na capa, e à introdução de estratégias de estudo específicas do instrumento, que se adaptem às especificidades e características do mesmo.

4.2.2. Folha de observação e análise dos diários

A observação em sala de aula é um instrumento importante para o professor e, no âmbito do presente estudo, também para a avaliação da pertinência da ferramenta de autorregulação criada, tendo também como objetivo perceber quais os efeitos desta no comportamento e no desenvolvimento das competências já destacadas. No entanto, a observação no contexto das aulas de música e de canto, em particular, possui um carácter qualitativo e altamente subjetivo, motivos esses pelos quais não é fácil quantificar ou mensurar o tipo de informações recolhidas e, dessa forma, o seu carácter descritivo ser uma mais-valia.

No âmbito do presente estudo, pareceu então pertinente criar um instrumento que permitisse não só registar informações relativas à observação em aula, mas também analisar e, posteriormente, avaliar o modo como os diários foram utilizados e preenchidos pelos alunos.

Assim, as folhas de observação e análise são uma ferramenta valiosa no campo da investigação, possibilitando registar a evolução dos comportamentos e situações. Neste caso, a “Folha de observação e análise dos diários de estudo”, (Figura 15), que pode ser consultado no *Apêndice E*, foi desenhada pelo professor-investigador de forma a possibilitar registar e analisar o modo como os alunos se envolveram e utilizaram o diário de estudo no decorrer da experiência. Assim, a estrutura da folha permite identificar o nº do registo, o nome do aluno, a data a que se refere, assim como fazer o controle do preenchimento do diário, seguindo a mesma estrutura que este apresenta, correspondendo às fases de preparação, ação e reflexão. Em cada secção, o professor poderá incluir as informações recolhidas a partir da análise do preenchimento das folhas do diário. No final, pode, também, fazer o registo, fruto da observação em sala de aula, do tempo utilizado para apoio ao diário, da autonomia do aluno face à utilização do mesmo, ou qualquer outro aspeto que considere relevante.

Para possibilitar a análise das páginas do diário referentes a cada semana de estudo, o aluno deverá trazê-lo para a aula de Canto, de forma que o professor possa fazer o registo fotográfico das mesmas a fim de, posteriormente, serem objeto de análise mais pormenorizada. Sendo o diário algo com um carácter pessoal e até íntimo, foi entendido que as páginas referentes às semanas anteriores nunca deverão ser retiradas ao aluno, até para que ele possa utilizá-las como orientação para analisar resultados, redefinir objetivos, selecionar estratégias e adaptar comportamentos. As informações recolhidas em sala de aula foram registadas num caderno de notas e, posteriormente, passadas para a folha de observação. A análise das páginas do diário, fornecidas pelo aluno, foram objeto de comentário breve no início da aula, mas a sua análise pormenorizada e respetivo registo foram levados a cabo posteriormente.

Folha de observação e análise do Diário de Estudo

Folha nº Aluno: Data:

Preencheu o diário: ☐

I. Preparação

Nº de sessões planeadas: Nº de sessões executadas: Menos / Igual / Mais

Tempo médio planeado: Tempo médio executado: Menos / Igual / Mais

Objetivos:

Momento livre: ☐

II. 3,2,1... Ação!

Estratégias utilizadas:

Caixinha das perguntas: ☐

III. Hora de refletir

Eficácia percecionada pelo aluno: ☐

Observação em Aula:

Autonomia do aluno no preenchimento do diário (1-5):

(1-totamente dependente; 2-dependente; 3- um pouco autónoma; 4-autónoma; 5-totamente autónoma)

Tempo usado na aula:

Comentário:

Figura 15. Folha de observação e análise dos diários.

5. Resultados - Análise e discussão

Neste capítulo serão apresentados os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, já referidos, e proceder-se-á à análise e discussão dos mesmos

5.1. Questionário “Competências de autorregulação e hábitos de estudo”

A análise do questionário permitiu uma compreensão mais aprofundada dos hábitos de estudo dos alunos e do seu nível de autorregulação. Foi, deste modo, uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do Diário de estudo, contribuindo para a formulação de estratégias que aproximam a ferramenta das necessidades específicas dos alunos.

Participaram do estudo 20 alunos da classe de Canto da escola de música, onde a autora realizou a PES, sendo ela a docente titular da mesma. Na primeira parte do questionário, foram recolhidas informações que permitiram caracterizar os participantes quanto ao género (gráfico 7), idade (gráfico 8) e grau de ensino (gráfico 9).

A distribuição dos participantes quanto ao género revelou-se bastante desigual, com 17 alunas do sexo feminino e apenas 3 alunos do sexo masculino. No contexto do Canto, tal discrepância não é invulgar, sendo comum um número reduzido de alunos do sexo masculino, especialmente no ensino básico. Essa disparidade pode ter várias razões, entre elas o menor interesse ou facilidade para se exporem, bem como o facto do amadurecimento vocal se processar de forma diferente e, em geral, mais tardiamente em relação às alunas do sexo feminino.

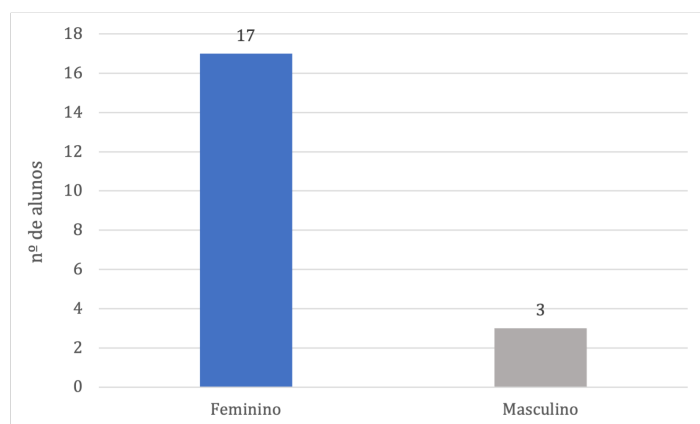


Gráfico 7. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: género.

Em comparação com a amostra original presente no estudo de Miksza (2011), verifica-se uma considerável discrepância numérica, uma vez que a mesma era constituída por 302 participantes ($N=302$). Tal relaciona-se com os objetivos específicos de cada um dos estudos. Enquadrando-se o presente estudo na metodologia de Investigação-ação, o mesmo visa aplicar-se à realidade educativa onde o professor-investigador está inserido, sendo movido pela necessidade de resolução de problemas reais. Assim, o nº de participantes reflete a realidade na qual se procura implementar mudanças.

Quanto à faixa etária, seis alunos encontravam-se na faixa dos 14 anos, outros seis na dos 13 anos, quatro na dos 12 anos, três na dos 11 e apenas um na dos 10 anos (gráfico 8).

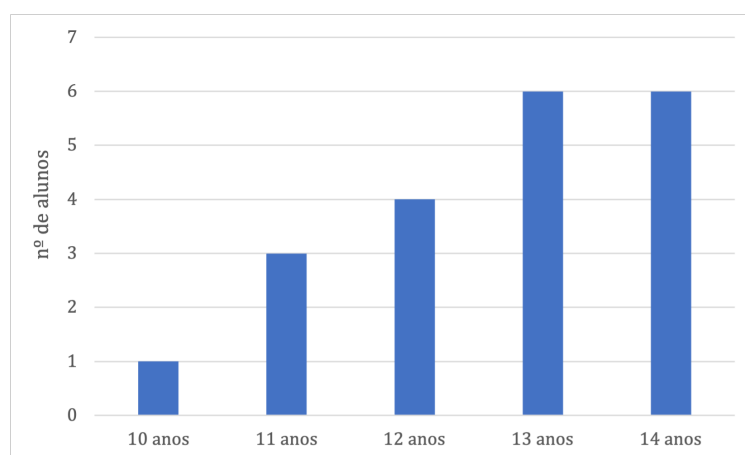


Gráfico 8. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: idade

Relativamente ao grau de ensino (gráfico 9), cinco alunos encontravam-se no 5º e no 4º grau, enquanto quatro encontravam-se no 3º grau e três no 1º e no 2º grau. Em relação a este aspeto, tanto a amostra original como os participantes deste estudo se enquadram no mesmo âmbito de idades e níveis, justificando assim a aplicação deste questionário.

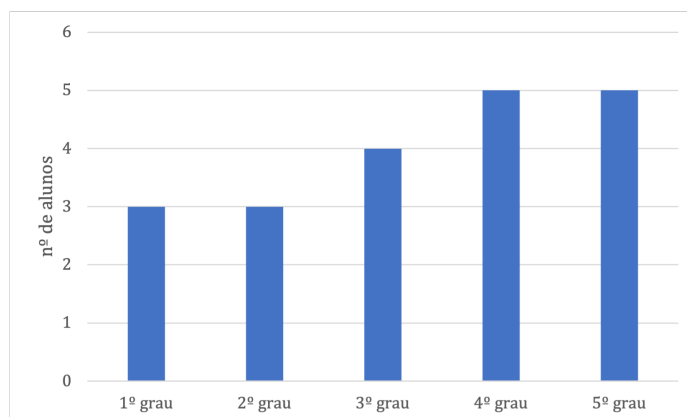


Gráfico 9. Caracterização dos participantes no questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudo: grau.

A parte I do questionário afere alguns dos hábitos dos estudos dos alunos quanto ao tempo, frequência, estrutura e eficácia. Deste modo, a tabela 12 sistematiza os resultados, apresentando o valor mínimo, máximo, a média e o valor do desvio padrão dos itens mencionados.

Assim, observa-se que as sessões de estudo dos participantes têm, em média, a duração de 19.25 minutos (sendo o valor mínimo 1 e o máximo 45), distribuídos distribuída por uma média de 1.25 sessões diárias e 3.05 semanais. Em comparação com a amostra original (Miksza, 2011), apesar de o contexto instrumental ser distinto, (alunos de instrumentos de sopro de uma banda), a duração média de estudo é relativamente próxima, sendo de 23.59 minutos, no estudo original. Segundo a literatura, os instrumentista de sopros estudam, em média, menos que os pianistas e alunos de cordas, mas mais que os cantores. Os últimos, geralmente, apresentam valores de estudo, quanto à duração, inferiores, o que também se explica pelas características particulares do instrumento e que estes resultados corroboram.

Tabela 12. Valores mínimos, máximos, média e desvio padrão dos itens referentes aos hábitos de estudo dos participantes.

	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio padrão
Duração média do estudo diário (em min.)	1	45	19.25	11
Sessões de estudo diárias	1	2	1.25	.44
Sessões de estudo semanais	1	7	3.05	1.5
Tempo de estudo livre (%)	0	83.30	50	.24
Eficácia/qualidade do estudo	3	8	6.35	1.39

Sobre a frequência diária de estudo, conforme evidenciado no gráfico 10, apesar de, na literatura, ser aconselhado e encorajado fazer sessões de estudo mais curtas, mas mais frequentes, e até dividir o tempo de estudo por mais do que uma sessão diária, dos participantes neste estudo, apenas 5 alunos (de 20) indicam fazer mais do que uma sessão diária. O número máximo de sessões diárias que realizam é dois, e a média é de 1.25, um pouco mais elevada do que na amostra original (1.14), não sendo um valor significativo.

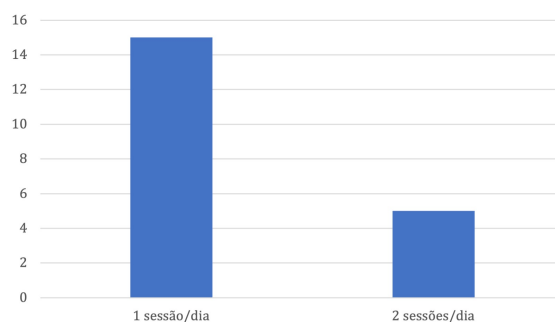


Gráfico 10. N° de sessões diárias reportadas pelos alunos.

Quanto à frequência semanal, o questionário original não inclui essa informação, tendo sido acrescentada esta pergunta no questionário que foi entregue aos alunos de canto, pois a mesma é considerada importante para a investigação dos hábitos de estudo dos alunos. Os dados reportam assim que os alunos participantes do estudo realizam, em média, 3.05 sessões semanais (tabela 12). No gráfico 11, é possível observar a diversidade de respostas, variando entre o mínimo de uma sessão semanal e o máximo de sete, embora este número seja mencionado apenas por um aluno. Apesar da diversidade de respostas, a maioria refere a realização de três sessões semanais (7 alunos), enquanto outros 6 alunos afirmam fazer apenas duas sessões. Sendo o estudo individual um preditor de sucesso, é relevante notar que 2 alunos referem realizar apenas uma sessão de estudo ao longo da semana. Além disso, 2 alunos referem a frequência de quatro sessões semanais, e apenas uma resposta para cinco e para seis sessões.

Desta forma, é possível concluir que 35% dos alunos estudam três vezes por semana, porém apenas um número reduzido (25%) tem uma frequência de estudo semanal superior a 3 sessões, enquanto 40% estudam apenas duas ou menos vezes durante a semana.

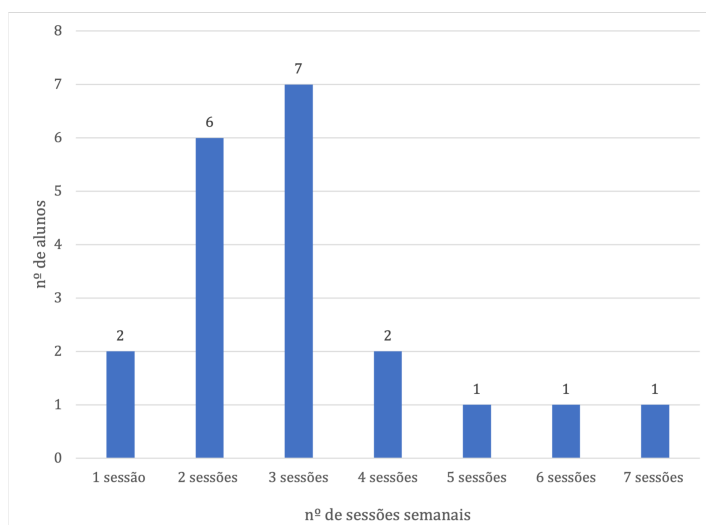


Gráfico 11. N° de sessões semanais reportadas pelos alunos.

Para compreender, de forma mais profunda, se existe correlação entre uma maior frequência de estudo e graus de ensino mais avançados, como sugere a literatura e é aconselhado, os dados foram agrupados no gráfico 12.

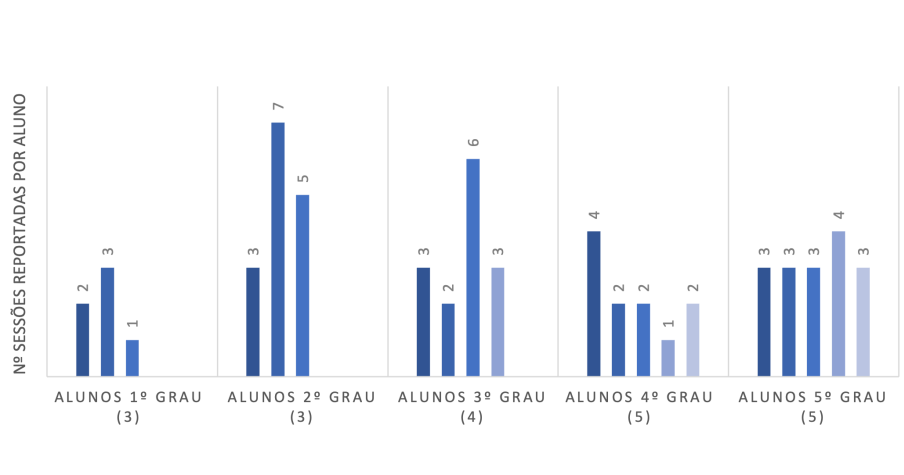


Gráfico 12. Nº de sessões semanais reportadas por aluno segundo o grau de ensino.

Observando o mesmo, podemos concluir que não parece ser possível atribuir uma relação fixa entre níveis mais avançados e maior frequência de estudo, até porque a frequência mais elevada (7 e 6 sessões) é reportada no 2º e 3º grau. É, então, no 2º grau que é referida uma maior frequência (7, 5 e 3 sessões). No entanto, no 5º grau, último ano do ensino básico, embora a frequência máxima não ultrapasse as 4 sessões semanais (um aluno), o valor mínimo reportado é de 3 sessões por semana (4 alunos). Desta forma, em termos de média de sessões de estudo semanais, o 2º grau é o que apresenta maior frequência (5 sessões), seguido do 3º e 5º grau (3,25 e 3,2 sessões) e em último o 4º grau e o 1º grau (2,2 sessões e 2 sessões, respetivamente). Neste caso, os resultados parecem indicar que a frequência de estudo tem um cariz bastante pessoal e depende das características, objetivos e motivações pessoais de cada aluno, sendo mais difícil relacionar a frequência com o nível. Todavia, no 5º grau as respostas são bastante coesas com um número não muito alto de sessões, que também se pode justificar pela carga horária mais preenchida e necessidade de mais tempo para as tarefas do ensino regular, já que este corresponde ao último ano do ensino básico e a ano de exames nacionais. Na amostra original (Miksza, 2011) estes resultados não são mencionados, pelo que não é possível a comparação.

Ainda na parte I do questionário, é pedido que os alunos indiquem a percentagem de tempo que dedicam ao estudo livre, ou seja, sem terem um objetivo concreto em mente ou de forma mais lúdica e menos estruturada. Assim, como registado na tabela 12, verifica-se que, em média, 50% do tempo da sessão de estudo é dedicado a uma abordagem mais livre e até lúdica, tendo sido 0% a percentagem mais baixa reportada e 83.3% a mais elevada.

Tentando analisar uma possível correlação entre os níveis de ensino e a percentagem de estudo livre, os dados foram expostos no gráfico 13. É possível

observar que os alunos de 1º grau apresentam a percentagem mais alta de estudo livre e os de 5º grau a mais baixa, correspondendo a uma média de 32,76% para o nível mais avançado e de 59.3% para os mais novos, encaixando-se os graus intermédios entre ambos. A maior percentagem de tempo dedicado ao estudo livre no 1º grau e menor no 5º pode estar relacionado com o facto de, como referido na literatura (McPherson & Renwick, 2001), à medida que os alunos avançam nos estudos tendem a ganhar mais consciência e controle do próprio instrumento, assim como se verifica um grau maior de familiaridade com os códigos e procedimentos associados à música, ao instrumento e ao próprio estudo, o que influencia o modo como encaram e estruturam o momento da prática individual. É ainda de acrescentar que, geralmente, o repertório e as exigências são maiores nos níveis mais avançados, o que pode levar a uma diminuição do tempo usado apenas para uma abordagem mais livre e prazerosa à música e ao instrumento, estando os resultados aqui observados de acordo com o que consta na literatura.

Apesar disso, os valores são bastante díspares quando comparados com a amostra original, na qual os alunos apontam uma percentagem de estudo informal de 31.18%. Tal pode ser explicado tanto pelo diferente contexto académico e instrumental. No canto, pelo seu carácter intrínseco e inato, pode, hipoteticamente, ser mais fácil a transição e oscilação entre o repertório dado em aula e o extra-aula, já que todos os dias ouvimos música na rádio e, rapidamente, reproduzimos vocalmente essas canções, porém fazê-lo num instrumento implica outro tipo de domínio musical e técnico.

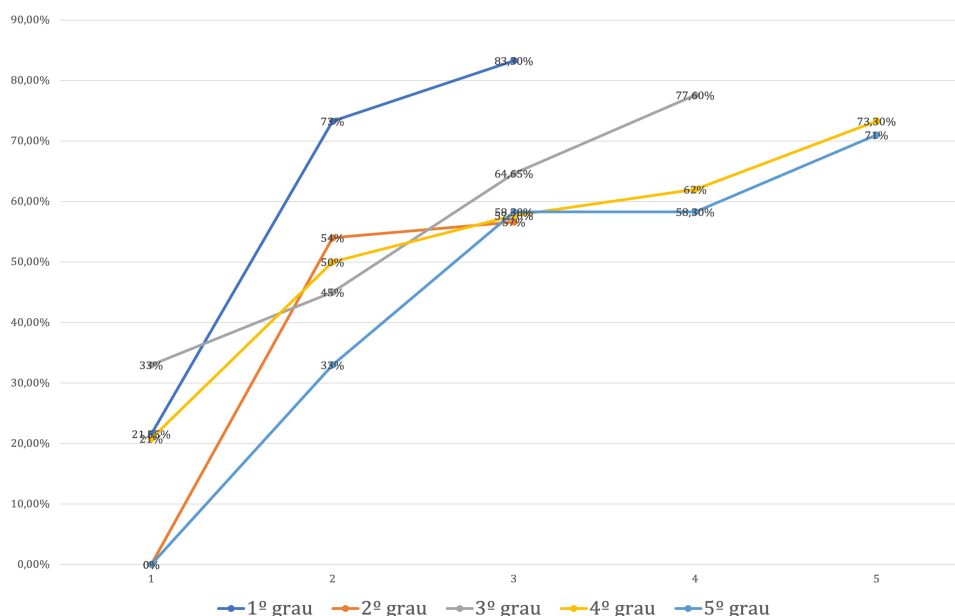


Gráfico 13. Percentagem de estudo livre quanto ao grau de ensino.

A parte II do questionário refere-se à eficácia/qualidade percebida pelos alunos em relação ao próprio estudo. Os dados indicam (tabela 12) que o valor médio em relação à eficácia de estudo é de 6.35, sendo o número mínimo referido 3 e o máximo 8.

A partir do gráfico 14 podemos observar, mais pormenorizadamente, que 9 alunos (45%) avaliam a eficácia do seu estudo com nível 7, o que, sendo um valor bastante bom, faz questionar se a percepção dos alunos em relação às suas ações e ao próprio estudo é realmente precisa. Na amostra original (Miksza, 2011) o valor apresentado é muito semelhante (6.21) apesar do contexto instrumental e escolar ser diferente. Também no estudo de Madeira (2014), em que o mesmo questionário foi utilizado, o valor médio percebido foi muito semelhante (6.81), sendo esta amostra numericamente superior (N=1200) composta por alunos de diferentes conservatórios de música de Portugal e de diversos instrumentos. Desta forma, os resultados semelhantes entre as duas amostras e os participantes neste estudo, apesar de pertencerem a realidades distintas, sugerem que contextos geográficos, instrumentais e escolares podem não ter tanta influência nas percepções de eficácia dos alunos.

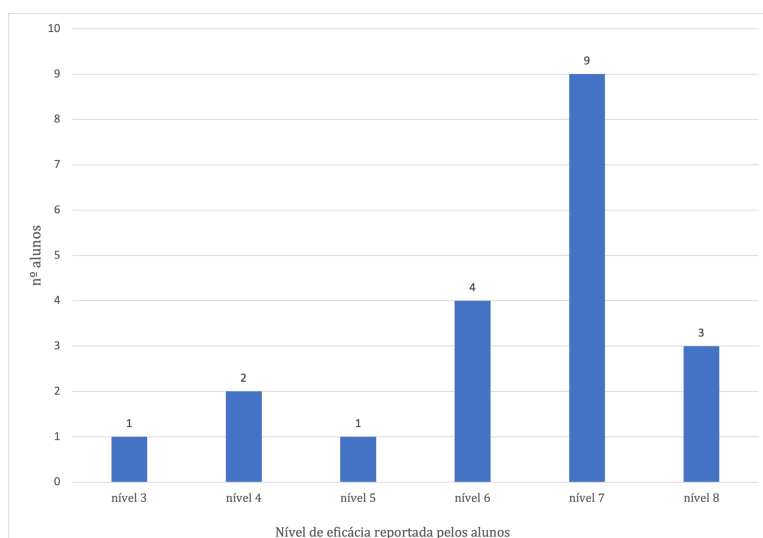


Gráfico 14. Nível de eficácia das sessões de estudo reportadas pelos alunos.

A parte III e IV do questionário pretende que os alunos avaliem as suas capacidades de autorregulação e os seus hábitos de estudo, tendo sido utilizada uma escala *Likert* de 1 a 5 em que 1 correspondia a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente” (Grupo III) e uma escala *Likert* de 1 a 5, correspondendo 1 a “Nunca” e 5 a “Sempre” (Grupo IV). Para analisar os dados e apresentar os resultados, os itens foram agrupados segundo as subescalas (*autoeficácia; gestão de tempo; influências sociais, comportamento e método*) propostas no modelo teórico de autorregulação, à semelhança do que foi apresentado por Miksza (2011) no questionário de sua autoria. Assim, os resultados referentes a ambos os grupos (III e IV) do questionário foram

organizados nas tabelas 13 e 14, cuja análise faz sentido ser feita em conjunto. Cada subescala é constituída por itens do grupo IV, sendo que a subescala de autoeficácia corresponde exclusivamente ao grupo III e é composta por 10 itens.

Tabela 13. Estatística descritiva das subescalas Autoeficácia; gestão de tempo; influências sociais; comportamento e método a partir do valor da média e desvio padrão.

Variável	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia (10 itens)	3.64	.43
Gestão de Tempo (6 itens)	2.83	.17
Influências Sociais (10 itens)	3.61	.49
Comportamento (7 itens)	3.82	.56
Método (14 itens)	3.41	.53

O grupo III do questionário é, então, constituído apenas por itens relacionados com as percepções de autoeficácia dos alunos, sendo a média desta subescala de 3.64, um valor mediano, próximo do valor verificado na amostra original (Miksza, 2011) - 3.80 e no reportado por Madeira (2014) - 3.69. As restantes subescalas, cujos itens estavam presentes no grupo IV, apresentam igualmente valores medianos (3.41 - 3.82), sendo a subescala de *gestão de tempo* a única que apresenta um valor na casa dos 2 (2.83). Este é o menor valor registado na comparação com a amostra do estudo de Miksza (2011), cuja subescala mais fraca foi a de *influências sociais* (3.07). Esta, nos alunos participantes deste estudo, apresenta um valor superior (3.61) que pode tanto relacionar-se com uma abordagem diferente por parte do docente ou também, por exemplo, com o recurso a gravações como forma de aprender as peças, o que no instrumento em questão se torna mais fácil do que nos instrumentos de sopro. Na amostra de Madeira (2014), verificaram-se valores muito consistentes entre todas as subescalas, sendo a variação de amplitude reduzida (entre 3.39 e 3.69).

Como forma de analisar as relações entre as diferentes subescalas, os dados obtidos a partir dos questionários foram analisados segundo o coeficiente de correlação *Pearson* (Tabela 14), que não só analisa a relação entre as diferentes dimensões da autorregulação como com as dos dados sobre os hábitos de estudo, pertencentes ao grupo I, II e III do questionário.

Tabela 14. Coeficiente de correlação *Pearson* das subescalas: Autoeficácia; gestão de tempo; influências sociais; comportamento e método.

	<i>Autoeficácia</i>	<i>Gestão de Tempo</i>	<i>Influências Sociais</i>	<i>Comportamento</i>	<i>Método</i>
Autoeficácia	1	.356	.229	.501	.629
Gestão de Tempo	.356	1	.237	.569	.475
Influências Sociais	.229	.238	1	.658	.627
Comportamento	.501	.569	.658	1	.836
Método	.629	.475	.627	.836	1
Nota ao 1º Período	.480	.697	.382	.640	.655
Tempo diário estudo	.229	.104	.255	.137	.325
Sessões/semana	.173	.298	.260	.263	.428
Eficácia do estudo	.493	.429	.322	.653	.790
Estudo informal/livre	.319	-.209	-.274	-.301	-.255

Deste modo, a partir dos dados organizados na tabela 14, é possível constatar que a correlação *Pearson* calculada entre as cinco subescalas e os dados referentes aos hábitos de estudo demonstrou variações de amplitude entre $r = -.104$ e $.836$, verificando-se que a relação mais forte entre elas foi entre as subescalas de *método e comportamento* ($r = .836$), *método e eficácia do estudo percebida pelos alunos* ($r = .790$). Estes resultados vão ao encontro do que é referido na literatura acerca da importância do método e comportamento na abordagem ao estudo a fim de atingir consistência e sucesso no mesmo (McPherson & Renwick, 2001; Nielsen, 2004; Zhukov, 2009).

Pode-se também observar uma correlação moderada entre a *autoeficácia e gestão de tempo* ($r = .356$) e *autoeficácia e comportamento* ($r = .501$), o que sugere que alunos com crenças de autoeficácia superiores tendem a demonstrar mais capacidades de gestão do tempo e comportamentos mais adequados, durante as sessões de estudo. A subescala *influências sociais* apresenta também uma correlação moderada com a subescala *comportamento* ($r = .658$) e *métodos* ($r = .627$), porém uma correlação mais fraca com as outras subescalas. Tal pode sugerir que fatores sociais desempenham um papel mais significativo a nível do *comportamento* e do *método* durante as sessões de estudo.

Verifica-se ainda uma correlação negativa entre as variáveis *estudo informal e comportamento* ($- .301$), sendo esta a relação negativa mais expressiva. Pode, assim, ser interpretado que, quando o estudo individual é pouco estruturado, há uma tendência a que o comportamento, durante as sessões de estudo, revele menos capacidades de autorregulação.

Por outro lado, as variáveis que demonstram uma relação mais fraca foram as de tempo: *tempo de estudo diário e gestão de tempo* ($r = .104$) e *tempo de estudo diário e comportamento* ($r = .137$), tendo sido precisamente a subescala de *gestão de tempo* a que registou média mais baixa na análise mediana por categoria isolada. Tal pode sugerir que, neste contexto específico, não há uma associação forte entre o tempo dedicado ao estudo e a capacidade de gerenciar o tempo de forma eficaz ou exibir comportamentos autorregulados durante as sessões de estudo. Além disso, o fato de a subescala de *gestão de tempo* ter registado a média mais baixa na análise mediana por categoria isolada reforça a ideia de que os alunos podem enfrentar mais dificuldades nessa área em específico.

Assim, os resultados referentes ao presente questionário demonstraram que os alunos que participaram no estudo registaram um comportamento semelhante à amostra original (Miksza, 2011), apesar da realidade instrumental e escolar distinta, mas próxima na faixa etária. Os alunos aqui representados demonstram fragilidades maiores a nível da gestão do tempo, quer na sua organização, quer na duração das sessões, frequência semanal e diária da mesma. Ainda sobre estes resultados, é possível observar que os níveis de estudo informal nestes alunos são bastante superiores ao da amostra original e ainda mais díspares quando comparados com a de Madeira (2014), o que também evidencia as fragilidades no campo da gestão e organização do tempo. Desta forma, esta é uma das questões que necessita ser mais trabalhada, nomeadamente através da implementação de um diário de estudo.

5.2. Entrevistas aos docentes de Canto

Os inquéritos por entrevista, no contexto deste projeto de investigação, pretenderam reunir informações mais profundas acerca do contexto específico do Canto no ensino básico, uma vez que a literatura, neste aspeto específico, é menos abundante. As entrevistas foram realizadas via plataforma *Zoom* e seguiram um guião semiestruturado previamente desenvolvido (*Apêndice D*), e quando o entrevistador sentiu necessidade de mais explicações ou informações essas deram origem a outras perguntas. A transcrição das entrevistas pode ser consultada no *Apêndice F*.

Assim, foram conduzidas entrevistas a três docentes de Canto.

A parte A da entrevista teve como objetivo caracterizar os entrevistados, cujos dados estão organizados na tabela 15. A identificação dos docentes, por questões de privacidade, foi feita através de siglas, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos possuem, pelo menos, o grau de mestre e mais de 10 anos de experiência no ensino do canto, incluindo no ensino básico do mesmo, o que era particularmente importante para este projeto de investigação. Atualmente trabalham em escolas situadas em diferentes locais do país (Porto, Santa Comba Dão e Lisboa).

Tabela 15. Caracterização dos Docentes Entrevistados

Sigla	Género	Idade	Formação académica	Escola onde leciona atualmente	Anos de Experiência
SBS	F	48	Doutoranda em Música (Canto) –UA	Curso de Música de Silva Monteiro (Porto)	24 anos
LRP	M	33	Mestre em Ensino da Música – UA	Conservatório de Música e Artes do Dão (Santa Comba Dão)	12 anos
EC	F	54	Mestre em Canto Performance e profissionalização em exercício.	Instituto Gregoriano de Lisboa	28 anos

Em relação às características da prática da docência, conforme apresentado na tabela 16, todos os entrevistados lecionam no regime de articulado e supletivo a disciplina de canto ou, no caso do curso de canto gregoriano, iniciação à prática vocal, prática vocal e técnica vocal, lecionando alunos do 5º ao 12º ano (1º ao 8º grau). As aulas têm a duração de 45 minutos, porém, no curso de canto gregoriano as mesmas podem ser coletivas, ou seja, partilhadas entre dois alunos. É importante referir que o Instituto Gregoriano foi a escola pioneira no ensino do canto ao nível do básico, sendo que a docente EC desempenha funções de docência nessa instituição desde essa época, tendo acompanhado todo este processo de mudança. Quanto à tipologia da escola

onde lecionam, dois dos docentes estão inseridos numa instituição do ensino particular e cooperativo e outro do ensino público.

Tabela 16. Caracterização das características da docência.

Sigla	Disciplinas	Níveis	Regime	Duração aula	Tipologia da Escola
SBS	Canto e Estúdio de Ópera	5º ao 12º ano (1º ao 8º grau)	Articulado do curso de canto	45 min.	Particular e Cooperativo
LRP	Canto	5º ao 12º ano (1º ao 8º grau)	Articulado e Supletivo do curso de canto (no secundário)	45 min.	Particular e Cooperativo
EC	Iniciação à Prática Vocal; Prática Vocal e Técnica Vocal;	5º ao 12º ano (1º ao 8º grau)	Articulado e supletivo do curso de canto gregoriano	45 min. (no 2º ciclo podem ser partilhados entre dois alunos)	Público

Em relação às respostas aos grupos b, c e d, por serem extremamente ricas e revelarem informações complexas e pormenorizadas, as mesmas serão organizadas de forma resumida nas seguintes tabelas (17 - 27), mas também incluídas numa sistematização organizada segundo as dimensões presentes no modelo teórico de autorregulação.

Tabela 17. Entrevista aos docentes: pergunta 1.

1. Que tipo de relação acredita existir entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a obtenção de melhores resultados e um domínio maior do instrumento?	
SBS	"Relação absoluta, eu construo sempre as minhas aulas a pensar em preparar a pessoa para o estudo individual. Quanto mais alto o nível, mais tento que assim seja. É muito pouco tempo que estamos com os alunos efetivamente."
LRP	"Sim, acredito nessa relação. E esse conceito, no fundo, é eles conseguirem extrair o que é mais importante da aula e trazerem para o seu próprio pensamento e vocabulário, quer usem palavras ou não, transpô-lo e ir à procura disso no estudo individual. (...)É algo que diferente de aluno para aluno e durante as aulas e durante o percurso eu tento aumentar esse grau de maturação sobre a matéria, estratégias e processos."
EC	"Quando os alunos têm consciência do que estão a fazer e perceção dos problemas ou dos pontos positivos que conseguem desenvolver sozinhos durante o estudo, tudo funciona muito melhor. Considero essa relação muito importante, a dificuldade é chegar lá e fazer com que eles cheguem lá."

A partir das respostas à pergunta nº1 (Tabela 17) é possível concluir que todos os docentes acreditam numa “relação absoluta” entre os conceitos de autorregulação e autonomia e o domínio do instrumento. No entanto, observam que nem sempre é fácil desenvolver estas características nos alunos, acreditando, porém, que se eles compreenderem e forem conscientes do que estão a fazer, e se tiverem perceção dos problemas ou dos pontos positivos, tudo funcionará melhor quando estiverem sozinhos, durante o estudo individual. Para atingir esse objetivo, o trabalho em sala de aula é considerado determinante. Os docentes enfatizam a importância de ajudar os alunos a extrair o conhecimento mais relevante durante as aulas, incorporá-lo em seu próprio pensamento e vocabulário, e aplicá-lo de forma independente durante o estudo individual. Essa abordagem é vista como fundamental para promover a autorregulação e autonomia dos alunos no processo de aprendizagem musical

Tabela 18. Entrevista aos docentes: pergunta 2.

2. Segundo vários estudos, os professores têm um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. De que modo aborda ou tenta desenvolver estas competências nas aulas de instrumento? Que tipo de estratégias utiliza?	
SBS	“Depende muito das idades e níveis de ensino (...) no início tento que os objetivos sejam muito básicos (...) e a estratégia é dar-lhes coisas muito simples para controlar em casa: Respiração, o ponto do legato; a dicção; a preparação da personagem, a contextualização da obra, poema, letra, inventar contexto, quando não o temos.” “Outra estratégia que para mim é fundamental, e que nem sempre consigo fazer, infelizmente, é juntar dois alunos em 90 minutos em vez de 45 minutos individuais e a diferença é abismal.” “Temos de clarificar o que é que eles têm de aprender, temos de pôr objetivos, têm de perceber qual o objetivo do trabalho que pedimos no TPC e saberem fazer a autoavaliação se conseguiram ou não conseguiram.” “É necessário dar feedback em aula para eles perceberem quando fazem ou não. Mas temos de criar uma relação de proximidade e dizer: “eu não vou criticar nem julgar, só estou aqui a ajudar.”
LRP	“No primeiro grau os alunos trazem uma caderneta do aluno aqui do conservatório que é preparada especificamente para os alunos de música. Com os mais novos tendo a incitar que escrevam os exercícios que fazemos e as palavras-chave que estão associadas a eles. (...) Ao escreverem isso já é uma forma de terem um resumo da aula com os exercícios chave e os elementos que são importantes” “Do 3º grau para a frente sugiro que gravem as aulas e, em alguns, casos vídeos” “Quando surge um problema tento dar 1, 2, 3 exercícios ao aluno para o trabalhar e depois, supostamente, deve fazê-lo fora da aula e à medida que os vai repetindo, à priori vai aumentar a sua autoconsciência e autorregulação.”
EC	“Eu comecei a ter maior preocupação com isso a partir do momento que começámos a ter alunos do ensino básico. Lembro-me que, quando começámos a trabalhar com o básico, andei à procura de materiais, pois fomos a escola pioneira no ensino do canto no básico”. “Nos primeiros anos tento ir explicando, enquanto estou na aula, e chamar a atenção para várias coisas relativas ao aquecimento e mais do que isso, distribuo uma folha com os

exercícios (...) e vou indicando os exercícios e a extensão que quero que trabalhem.”

“Mas apesar disso, já cheguei à conclusão que, principalmente com os do básico, é muito difícil por mais material que dê. Eles não têm a paciência, acho eu, para fazer o trabalho que é preciso fazer”.

Respondendo à questão sobre como tentam promover estas competências nos alunos (Tabela 18), os docentes refletem sobre a dificuldade de fazê-lo com alunos mais novos, pois é um trabalho que leva tempo e que exige mais atenção. As estratégias utilizadas dependem muito das idades e dos alunos, mas, de forma geral, definir objetivos simples e concretos e atribuir tarefas relacionadas com temas e aspetos que eles consigam controlar sozinhos é importante.

A aula de instrumento é o momento principal para desenvolver estas competências nos alunos, por isso, é comum os professores irem chamando a atenção durante o seu decorrer para os aspetos que os alunos devem trabalhar em casa. Aconselham ainda que os alunos escrevam, por exemplo, num caderno diário, os exercícios que realizaram e o que devem trabalhar em casa, principalmente, nos primeiros anos.

Tabela 19. Entrevista aos docentes: pergunta 3.

3. Segundo a literatura, a definição de objetivos é parte fundamental do processo autorregulador. Costuma abordar esta temática com os alunos durante a aula de instrumento? Define-os para os alunos ou auxilia-os nessa tarefa? Justifique.

SBS	“As duas coisas, por exemplo, em termos do desenvolvimento e do que é expectável em termos de programa e em termos de objetivos do ano, sou eu que estou a gerir. O que é a longo e médio prazo é da responsabilidade do professor. Depois, a curto prazo têm de ser coisas simples: Até onde achas que consegues decorar texto para a próxima semana?” “Nas coisas pequenas, nos objetivos pequenos, eu dou-lhes espaço.” “É importante ser claro, definir objetivos pequenos que eles possam atingir rapidamente e sintam que estão a evoluir, mas também dizer: daqui a dois anos vais ter de ser capaz de fazer isto assim, para eles saberem o porquê de estarem a fazer determinada coisa.”
LRP	“Honestamente, a longo prazo acho que não verbalizo muito, mas existe na minha cabeça um objetivo, sim.” E a curto prazo?: “Nesse caso então sim, posso estar a querer isso, mesmo sem usar a palavra objetivo: “Esta semana vais trabalhar mais isto”. “Eu sinto que trabalho mais estas práticas de autorregulação quando algo não está a evoluir como eu acho que devia” “No 1º e 2º grau, do ponto de vista técnico, tento levar as coisas “mais na brincadeira”, não que não seja sério no que lhes peço, mas são descobertas, até pelo repertório que deve ser mais leve (...). Insisto é mais na parte de formação musical, porque considero que um cantor deve ser forte auditivamente”

EC	“Eu auxilio-os, mas também os defino para os alunos, principalmente no secundário. Nesse nível acabo por ser mais precisa e aí defino mesmo objetivos mais específicos.”
	“Com os mais novos eu tento explicar o porquê de pedir determinado exercício, e às vezes também acabo por indicar determinados objetivos, mas não é uma coisa tão taxativa.”
	“Já percebi que a consciência eles vão ganhando aos poucos, e a sensação que eu tenho é que só no fim do básico, no último ano e depois no secundário, quando continuam, é que começam a consciencializar-se, verdadeiramente, do que já fizeram.”
	“Quando os resultados aparecem eu tendo a ser mais livre com o aluno. Quando as coisas começam a correr mal, quer seja algo musical ou técnico, então paro e vejo com o aluno: o que está a falhar? O que pensas que deves fazer? Como?”

Sendo a definição de objetivos uma parte fundamental do processo de autorregulação (tabela 19), os docentes afirmam que, quando se trata de objetivos a longo prazo ou do desenvolvimento expectável, tendem a ser eles a defini-los e nem sempre o verbalizam diretamente aos alunos. No entanto, quando se trata de objetivos mais pequenos, os docentes afirmam que envolvem mais os alunos neste processo, contudo estes devem ser claros, concretos e exequíveis.

Nos primeiros anos, existe uma abordagem mais “leve” e lúdica ao canto, pois os alunos têm ainda muito pouco domínio e consciência do que estão a fazer e do próprio instrumento, que, no fundo, são eles. Apesar disso, é importante explicar-lhes o porquê dos exercícios realizados e dos objetivos estabelecidos para que a sua consciência seja gradualmente maior. Há uma tendência também de alguns dos professores deixarem os alunos mais livres e intervir só quando, de facto, verificam que as coisas não estão a correr bem ou que há falta de estudo.

Tabela 20. Entrevista aos docentes: pergunta 4.

4. Enquanto professor, que importância dá à temática do estudo individual? Costuma abordar estas questões com os alunos durante as aulas? Que tipo de indicações e conselhos dá?	
SBS	“Abordo nas aulas e tento justificar o estudo”
	“Temos de clarificar o que é que eles têm de aprender, temos de pôr objetivos, têm de perceber qual o objetivo do trabalho que pedimos no TPC e saberem fazer a autoavaliação se conseguiram ou não conseguiram fazer.”
	“Às vezes, peço para me mandarem um vídeo a meio da semana com o que estão a fazer”
	“Tento pensar em trabalhos de casa divertidos (...) acima de tudo, nestas idades, tem de ser divertido.”
LRP	“É muito difícil separar estes tópicos (autorregulação, autonomia, estudo individual), porque quanto mais houver relação entre as coisas, melhor vai ser essa autorregulação”
	“Não digo que o faça todas as aulas, mas no início das aulas, esta parte faço: então, como correu a semana? o que descobriste? o que sentiste bem? o que foi difícil? - E, a partir daí, também sei o que posso trabalhar em aula”

	“Os exercícios que fazemos em aula, dois ou três, peço que façam em casa”
EC	“Nos primeiros anos tento ir explicando enquanto estou na aula e chamar a atenção para várias coisas relativas ao aquecimento e mais do que isso, distribuo uma folha com os exercícios (...) e vou indicando os exercícios e a extensão que quero que trabalhem.” “Com os alunos do básico faço também com eles um plano de estudo semanal.” “Nos níveis mais avançados espero que os alunos (...) vão apontando os exercícios que fazemos para depois dar atenção em casa.”

Sendo o estudo individual essencial para o domínio do instrumento (Tabela 20), os professores entrevistados valorizam-no muito, inclusive durante as aulas, onde muitos dos exercícios realizados servem como modelo para o estudo individual. Assim, eles vão chamando a atenção dos alunos, nomeadamente para aspetos relacionados com o aquecimento, e alguns elaboram e distribuem listas com exercícios para os alunos realizarem-nos em casa. Para alunos mais jovens, auxiliar na elaboração de um plano de estudo pode ser uma solução para organizar o seu tempo e incorporar o estudo individual na sua rotina diária. Além disso, SBS refere que tenta pensar em trabalhos de casa que sejam divertidos como forma de motivar e interessar os alunos. É igualmente importante deixar sempre claro quais são os objetivos do trabalho de casa, que devem ser simples e concretos, incentivando os alunos a fazerem uma autoavaliação do que estão a fazer. No caso de alunos mais velhos, espera-se que eles próprios anotem, durante as aulas, os exercícios e as indicações dadas, para que, em casa, tenham objetivos mais concretos e saibam como e onde devem concentrar os seus esforços.

Tabela 21. Entrevista aos docentes: pergunta 4.1.

5. Quanto tempo da aula (em média) dedica à abordagem dessa temática?	
SBS	“5 minutos no final da aula (...) Começo a aula com o aquecimento, depois corrijo os TPC para eles saberem que aquilo é valorizado. Os TPC são escritos no caderno diário, mas também registo no <i>teams</i>” “... é importante valorizar o trabalho, para eles sentirem que o que fizeram não foi em vão e, por isso, dou uma nota qualitativa para o TPC. E ponho o telemóvel a tocar a 5 minutos antes da aula terminar, concluo o que estava a fazer e marco os TPC.”
LRP	“Sinceramente, acho que em cada tópico da aula eu inumero as estratégias. Com os mais pequeninos peço para eles escreverem, com os outros eles têm a gravação da aula e creio que se podem guiar por aí.”
EC	“O tempo é muito relativo (...) Com os mais pequenos acabo, às vezes, por tirar meia aula ou mais para explicar como fazer vocalizos, sentar ao piano com eles, mostrar e cada um experimentar (...) Com os do secundário, às vezes, escrevo alguns exercícios que fomos fazendo na aula e que resultaram e peço para o aluno escrever e para repetir em casa. Ou seja, varia muito e principalmente é conforme a necessidade que eu sinto nos alunos”.

Sobre o tempo dedicado em aula para abordar o estudo individual (tabela 21), os professores entrevistados apresentaram respostas divergentes. SBS afirma categoricamente que utiliza os últimos 5 minutos de aula para falar e marcar os TPC. No início de cada aula, após fazer o aquecimento, corrige sempre as tarefas que tinha atribuído na aula anterior, de forma que os alunos sintam que aquilo que fizeram é valorizado e não foi em vão. Os outros dois professores não conseguem precisar tão facilmente o tempo que utilizam, pois varia muito consoante o aluno, nível, etc. LRP avalia que o faz ao longo da aula, relacionando-o com os exercícios ou tópicos que estão a ser trabalhados, enquanto EC menciona que, por vezes, com alunos mais novos, já aconteceu utilizar quase metade da aula para essa abordagem. Podemos então concluir que, apesar de todos o fazerem, o tempo e momento em que o fazem são subjetivos e altamente variáveis.

Tabela 22. Entrevista aos docentes: pergunta 5.

5. Segundo a literatura, um estudo estruturado e com um plano tende a potenciar um estudo mais eficaz. Na sua opinião, de que forma devem os alunos estruturar o seu plano de estudo? Que tipo de exercícios devem fazer parte? Pode dar alguns exemplos?	
SBS	“Quando estudam em casa, eu ponho no <i>teams</i> , no início do ano, uma sequência de 3 exercícios tocados ao piano. Uso o “prrrr” para aquecer no âmbito de 5ª e depois repetem o mesmo padrão em “vloo”, terminando com mais um exercício de 5ª. (...)Depois passam para o objetivo marcado do TPC que depende muito do que foi trabalhado na aula.”
LRP	“Tenho exercícios para a parte de ativação e relaxamento, e sugiro sempre que comecem por aí. Costumo distinguir o que é aquecimento e trabalhar técnica, não tem de ser o mesmo nem ao mesmo tempo.” “Normalmente, começamos primeiro por respiração, exercícios de semi oclusão do trato vocal, vibração dos lábios, língua, etc., para preparar o corpo e os músculos para o ato de cantar.” “A abordagem do repertório vem muito baseado no trabalho técnico que foi feito nos exercícios anteriores e depois é transferido para o repertório.”
EC	“Com os mais novos costumo começar com a respiração, postura, relaxamento e trabalho dos músculos da cara e língua, seguido de vocalizos, pedindo para não começar logo com vogais, mas com vibração dos lábios ou “zzzz” e, depois, ir para as vogais, explicando que devem começar por esta ordem.” “No trabalho do repertório, peço que abordem quase como um exercício: com vogais, com sons, com ressonância e tento que façam esta abordagem primeiro antes de “cantar”, sabendo que o que eles querem é ter logo tudo montado.”

Para os professores entrevistados, a estruturação do estudo individual (tabela 22) começa já durante a aula de instrumento, que, essencialmente, serve como modelo para a prática individual. Assim, o aquecimento corporal, exercícios de relaxamento e respiração são o primeiro passo, sendo esta secção muito valorizada por todos. Segue-se um trabalho mais direcionado para a parte vocal e técnica, incluindo os

vocalizos, geralmente iniciando com vibração de lábios ou exercícios de semi oclusão do trato vocal. Os restantes vocalizos vão sendo diversificados e podem estar relacionados com o trabalho que será realizado no repertório, que é o passo seguinte na estrutura do estudo e, geralmente, na aula.

Tabela 23. Entrevista aos docentes: pergunta 6.

6. Sabendo que o tempo de estudo (quantidade) é algo muito relativo, qual a regularidade e duração média das sessões de estudo que considera adequados para o 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?	
SBS	“Eu mudei bastante de opinião nos últimos anos, porque sou mãe, e não é porque sou professora e isso faz parte da vida.” “O ideal é que eles se habituem a estudar diariamente ainda que durante pouco tempo e peço para que tentem incorporar o estudo na rotina do dia, nem que seja 10 minutos.” “no 2º e 3º grau, 10 minutos, idealmente, todos os dias, (...) o 3º grau ainda está próximo dos outros devido à mudança de voz. No 4º e 5º grau continuo a pedir os 10 minutos e no fim de semana peço para aumentarem para os 20 minutos, mas já percebi que eles não têm muito tempo” “Mas de facto, a qualidade importa mais e, por isso, o feedback é tão importante. Ir fazendo com que eles tenham consciência das coisas para depois terem um estudo eficiente, acima de tudo.”
LRP	“No início, nem quero que eles estudem muito e a tendência é aumentar a duração das sessões.” “Eu não intervenho muito, só quando as coisas não estão a correr bem, aí peço para trazerem o horário e vemos em conjunto em que dias é que dá para estudar Canto.”
EC	“Varia imenso consoante o aluno. (...) Diria que no 2º ciclo, num dia que estejam com muito tempo, estudem cerca de 30 minutos. (...) não é preciso muito, nem é preciso mais, na minha opinião. Porque é sempre arriscado, eles são muito jovens e não têm noção dos “disparates” “No 3º ciclo, depende do aluno, se for um cuja voz já esteja bem estabelecida, tenha uma base mais ou menos sólida e já seja autónomo, pode trabalhar um pouco mais – 40 min. Mas isto é de um ponto de vista ideal, eu acho que na realidade acontece muito poucas vezes.” “No secundário, não sou apologista de fazer muito tempo seguido de estudo (...) fazer mais sessões de menos tempo, em vez de apenas uma mais longa. “Tirem tempo para fazer aquele estudo em que não é necessário cantar, pois há muito trabalho que pode ser feito sem estar a cantar.”

Como já referido na literatura, o tempo de estudo (tabela 23) é algo muito relativo, sendo a qualidade bem mais importante. Apesar dessa subjetividade, os docentes concordam que nos primeiros anos (1º, 2º e até 3º grau) os alunos não precisam de estudar muito tempo, até porque o seu domínio do instrumento e dos conceitos é muito reduzido, sendo 10 minutos diários suficientes. Porém, nos anos seguintes, a tendência é para que aumente sempre, podendo evoluir para 15/20 minutos diários, ou até 40 minutos, como refere EC, a partir do 4º grau. Apesar disso, aconselha os

alunos fazerem sessões mais curtas, mas que aumentem a frequência diária, sendo preferível várias sessões mais curtas do que apenas uma sessão mais longa (principalmente nos alunos de secundário).

SBS confessa ainda que depois de ser mãe mudou um pouco a sua opinião neste tópico, porque realmente compreende, em geral, que os alunos têm tantas atividades e sobrecarga escolar que se torna difícil encontrar tempo para estudar, mas que numa perspetiva ideal estes números seriam considerados bons. Acima de tudo, fazer com que os alunos entendam a importância do contacto diário com o instrumento, incorporando-o na sua rotina. No entanto, a qualidade do estudo é primordial, e o *feedback* importante para que eles percebam se estão a fazer bem ou mal.

LRP, por sua vez, concorda que no início o tempo de estudo não convém que seja muito e que deve gradualmente aumentar, porém afirma que não intervém muito, a não ser que realmente sinta que há problemas e que o aluno não está a cumprir os objetivos e/ou que não consegue gerir o seu tempo de forma eficaz.

Tabela 24. Entrevista aos docentes: pergunta 7.

7. Que estratégias utiliza para potencializar a autonomia no estudo individual, principalmente no caso dos alunos mais jovens e/ou quando não têm conhecimentos musicais para aprender o novo repertório de forma autónoma ou para praticar os vocalizos em casa?

SBS	Passa por ser claro, definir objetivos que conseguem entender e marcar TPC de forma específica, não é só: “Agora vais estudar bem!”. “Há um livro que utilizo que tem exercícios simples e com variações e peço para eles lerem na aula, isso começa a trabalhar as competências de leitura.” “No 5º ano sou que lhes ensino a canção, na sala de aula. A partir daí, tento ler com eles, faço perguntas: “qual é a tonalidade? Ou então para trabalho de casa ponho: cantar intervalos de 3º ou 4º em legato.” “Para além disso, uso as gravações (dos vocalizos e de algumas peças) que servem não só para eles terem noção do que é o aquecimento, mas também das notas e das tonalidades.” “Ensino também a usar a aplicação do piano no telemóvel e a ver em que nota começa a música”
LRP	“Aí a autonomia é muito menor e é um trabalho mais de imitação auditiva. Por vezes acabo por, eventualmente, gravar” “Depois tento não gravar para reforçar a competência de leitura musical, mas é difícil para eles, já percebi. Tento ensinar-lhes a não dependerem da memória para tudo e ter uma boa base de formação musical.” “Até costumo pedir aos pais para quando puderem comprarem um teclado baratinho, mas quando não têm, digo para instalarem as aplicações do piano no telemóvel.” “Às vezes também vou ao piano e mostro como podem fazer um vocalizo tendo a nota base e subindo de meio em meio tom.”
EC	“Dar plano de estudo, indicar exercícios”. “Quando trabalhamos repertório, mesmo para os de secundário, indico como devem trabalhar.

“Utilizo muitas vezes sons que não são logo os sons do texto, antes de começar a cantar com o texto.”

“Pedir para gravarem, ouvir cantores de referências e também envio *links* com materiais”.

“Escrevi umas folhas com os vocalizos para eles terem uma ajuda, pois eles não faziam ideia de como fazer e simplesmente queriam cantar quando iam para casa estudar.”

“Por causa dessas situações, eu pergunto logo qual o instrumento que eles tocam: os que são dos instrumentos monódicos tenho de falar com os pais e convencer a comprar um teclado, nem que seja de *brincar*”.

Sendo difícil não interligar os conceitos de autorregulação, autonomia e estudo individual, a resposta a esta pergunta engloba informações que os docentes já tinham tocado em respostas anteriores. Porém, para potencializar a autonomia dos alunos (tabela 24), SBS reforça a importância de ter uma comunicação clara com os mesmos, definir bem os objetivos e que estes sejam perceptíveis.

EC refere a utilização de um plano de estudo e indica aos alunos os exercícios que devem fazer e como devem realizá-los. Acrescenta ainda que incentiva a que gravem o seu estudo e ouçam gravações de referência. Tal demonstra que, para que se verifique um comportamento autónomo, primeiro os alunos devem experienciar uma estrutura que os molde e os faça compreender os passos e o processo pelos quais devem passar e seguir.

No caso de alunos mais jovens, cujos conhecimentos musicais são reduzidos e a capacidade para aprender repertório ou treinar vocalizos de forma autónoma é pouca, os docentes referem estratégias que passam pela gravação de uma base de piano para que os alunos em casa possam ouvir e cantar por cima. Não sendo ideal, é ainda assim uma forma de garantir que eles cumprem e fazem o aquecimento, que é fundamental tanto para a saúde vocal quanto para o desenvolvimento técnico. Os docentes incentivam também o uso de aplicações digitais de piano, que ajudam os alunos a ter referência das notas e tonalidades tanto no aquecimento como depois na abordagem do repertório.

SBS menciona igualmente que utiliza durante as aulas livros com exercícios simples que ajudam a desenvolver as competências de leitura e que costuma, nos primeiros anos, ensinar as peças durante a aula, fazendo perguntas sobre a tonalidade, notas e mostrando-lhes como devem estudar a melodia em casa.

LRP sublinha que, nos casos em que os alunos realmente não têm competências de leitura ou conhecimentos musicais, envia muitas vezes gravações, mas a partir de um certo nível evita fazê-lo para que os alunos percebam a importância de desenvolver a leitura e o contributo que a disciplina de formação musical pode ter para o instrumento.

EC, como já referido, desenvolveu uma lista de exercícios que os alunos devem fazer em casa e gravou também vídeos com os vocalizos para que os alunos utilizem durante o aquecimento.

Tabela 25. Entrevista aos docentes: pergunta 8

8. Costuma discutir estratégias (musicais; técnicas/etc.) com os alunos associadas à resolução de problemas e dificuldades? Se sim, quais são essas estratégias?	
SBS	“Sim, há algumas que uso com quase todos os alunos, mesmo com os mais novos, como por exemplo o <i>vocal fry</i>. “ “A partir do 4º grau começo a introduzir a <i>messa di voce</i>” “Uso também o “prrrrr” e “vvvv” para mostrar legato, o “vvvv” como ponto de contacto com o apoio e eles percebem bem isso porque sentem no corpo. Uso o <i>vocal fry</i> para relaxamento de laringe e a expiração antes de começar a cantar para ajudar a ativar os músculos expiratórios, principalmente de manhã.” “Uso também vídeos em sala de aula e em casa e gosto que eles tenham opinião fundamentada, às vezes dou 3 vídeos para verem e ouvirem e depois compararem” “Como professora, o que fui experimentando com os mais velhos e que, depois, também percebi que funciona com os pequeninos foi que seja qual for o problema, erro ou nível de tensão, a solução passa sempre pela falha de uma das coisas básicas: respiração, legato, posição laríngea ou articulação”
LRP	“As estratégias são aquelas que vão surgindo durante a aula e se resulta para eles, insisto nisso. “Reforço muitas vezes para eles, e até para mim, que o processo é fundamental.” “Em termos de técnica de canto eu tento fazer com que eles percebam o que é preciso para chegar a um determinado resultado” “Em geral as estratégias são específicas de cada aluno e das necessidades deles, mas acima de tudo procurar os bloqueios físicos que estão a prejudicar a voz.” “A base da pirâmide deve ser encontrar um bom ponto de equilíbrio, pés bem assentes no chão, coluna alongada, tentar ter o pescoço mais livre, mobilidade da anca e joelhos, que é fácil tensionar, e isto é a base.” “Uso <i>balance board</i>, palhinha, não só para a água, mas para trabalhar questões da língua; “ng”; “Tenho um conjunto de ferramentas para tentar ajudar os alunos da melhor forma que eu conseguir.”
EC	“Em geral costumo pedir para cantarem tudo só com ressonância e digo o porquê da utilização das estratégias. “Uso muito o movimento, peço para cantarem com as pernas um pouco refletidas ou fazerem movimentos específicos para acompanhar a direção da frase”.

Quanto às estratégias associadas à resolução de problemas (tabela 25), os professores entrevistados afirmam possuir no seu repertório um conjunto delas, que vão aplicando com os alunos durante as aulas, mas que são bastante específicas e variam de aluno para aluno, consoante as necessidades ou problemas que estes apresentam.

De forma generalizada, SBS refere recorrer ao *vocal fry*, exercícios de *messa di voce*, consoantes vozeadas (“vvvv”; “zzzz”), vibração de lábios e reforça que já constatou que “seja qual for o problema, erro ou nível de tensão a solução passa

sempre pela falha de uma das coisas básicas: respiração, legato, posição laríngea ou articulação”.

LRP reforça a importância de mostrar aos alunos que o processo é fundamental e que não tentem imitar um determinado som, mas antes compreender o que os fez chegar a esse som, e aí sim, repetir o processo. Refere também a importância de uma base sólida sobre a qual se constrói tudo o resto: “encontrar um bom ponto de equilíbrio, pés bem assentes no chão, coluna alongada, tentar ter o pescoço mais livre, mobilidade da anca e joelhos”. Por fim, salienta ainda a importância de “identificar os pontos de tensão e bloqueios físicos que prejudicam a voz e menciona o uso da *balance board*; da palhinha, não só para a água, mas para trabalhar questões da língua; e o “ng”.

A docente EC acrescenta que costuma pedir aos alunos para cantarem tudo primeiro só com ressonância e faz questão de explicar o porquê da utilização de cada estratégia. Além disso, menciona que utiliza ainda o movimento ou gestos específicos que acompanhem a direção da frase, mas em geral, tudo depende muito do aluno que está à frente, e cabe ao professor também selecionar as estratégias que se adequem melhor às necessidades de cada um.

Tabela 26. Entrevista aos docentes: pergunta 9 e 9.1.

9. Alguma vez incentivou os alunos a preencherem um diário de estudo? Justifique.	
9.1. Considera que pode ser uma ferramenta de autorregulação relevante para a otimização do estudo individual? Justifique.	
SBS	“No início da minha carreira como professora fiz isso com alunos mais velhos. “Acho que pode ser uma boa ferramenta. No caso funcionou muito bem com quem já estudava, mas os outros que estudavam pouco preenchiam quase tudo no dia.” “Mas era algo muito básico, só tinha os dias da semana que tinham estudado, o que tinham estudo e quais os objetivos a alcançar e o que tinham alcançado. Mas verdade seja dita, na altura, o que eu marcava para TPC, talvez não fosse tão específico como faço hoje. Eles, se calhar, iam fazer o diário sem ter tanta noção do que deveriam atingir, a nível do feedback”
LRP	“Sim, acho que sim, principalmente se for algo que eles façam voluntariamente. “Esta caderneta aqui do conservatório tem um pouco disso incluído, mas eu nunca fui muito rigoroso em verificar se eles fazem ou não.” “Talvez no 1º e 2º grau acho que pode ser vantajoso, mas como disse anteriormente, quando as coisas não correm bem vou ver com eles mais concretamente como podem organizar melhor os dias de estudo a partir do horário que têm.” “Do 3º grau para a frente nem quero fazer isso, porque quero que eles se tornem autónomos, e perceber o que precisam de fazer para chegar ao resultado, nem que signifique, às vezes, baterem com a cabeça na parede.”

EC

“Não, por acaso não. Cheguei a falar com uma colega que me disse que pedia para os alunos anotarem os tempos de estudo, mas nunca o fiz. Talvez pela experiência com os meus filhos, tenho a impressão que algo assim pode vir preenchido para agradar o professor, mas não sei. Quando li a pergunta até pensei que se calhar valia a pena experimentar e ver no que é que dá.”

“Mas pode, sim. Vai depender mais uma vez do aluno, mas se eles forem honestos pode servir exatamente para perceberem como está a correr o estudo, se está a correr bem ou o que está a correr mal.”

Sobre a utilização do diário de estudo como ferramenta de autorregulação e apoio ao estudo (tabela 26), os docentes não o praticam atualmente.

SBS afirma já o ter feito quando começou a dar aulas, mas de uma forma muito básica, verificando resultados bastante positivos, principalmente com os alunos que já estudavam. Contudo, admite que a sua forma de comunicação na época não era tão objetiva e específica como é hoje, e, por isso, os alunos provavelmente, quando iam preencher o diário, não estavam tão preparados.

LRP refere que, apesar de nunca ter aplicado nenhum diário de estudo com os seus alunos, a caderneta do aluno do conservatório onde leciona está um pouco pensada com esse propósito e acaba por funcionar como tal, acreditando que algo do género possa ser útil, principalmente com os alunos mais novos, porém a sua utilização deve ser voluntária.

No caso da professora EC, a mesma afirma que nunca pensou muito sobre isso, pois, da sua experiência como mãe, sempre achou que seria algo que os alunos facilmente preencheriam para agradar ao professor e os dados que viessem escritos não corresponderiam à realidade. No entanto, talvez seja algo a ser repensado e devidamente testado, segundo a docente.

Neste caso, é de referir que, para efeitos de investigação, o diário de estudo foi, naturalmente, controlado e analisado. Contudo, na sua aplicação fora do contexto investigativo, apesar do apoio do professor ser essencial, principalmente na primeira fase (fase de preparação) e num momento inicial de habituação ao mesmo, este não deve, necessariamente, ser controlado pelo professor, pois é direcionado para os alunos. Estes devem sentir uma ligação com o mesmo como sendo algo que lhes pertence e sobre o qual têm controlo, tendo a liberdade de o usarem de forma mais livre e autêntica, quase como uma metáfora para o próprio processo de aprendizagem.

Tabela 27. Entrevista aos docentes: pergunta 10.

10. Que outras ferramentas/estratégias utiliza ou considera que possam auxiliar no processo autorregulatório e incentivar a autonomia dos alunos de forma a otimizar o estudo individual?	
SBS	“Uma coisa que é fundamental é conversar com o aluno. Entender o aluno, de que é que ele gosta, em que é que ele é bom? É importante falar com ele para traçar as estratégias também de acordo com isso, mesmo nas explicações.” “Eles gostam de tecnologias, o vídeo faz parte da vida deles e por isso tenho de arranjar vídeos sobre conceitos teóricos, porque eles ficam mais atentos.” “Tento usar livros que façam parte do plano de leitura do ano em que estão para trabalhar a articulação do texto ou poetas que eles estão a dar em português.” “Para mim, é importante que o professor tenha um canal de comunicação aberto com o aluno, tento que ele sinta que pode falar, que pode colocar dúvidas, que não se retraia, que se sinta à vontade para errar e que eu estou preparada para eles falharem mil.” “Nas outras disciplinas errar é mau, e no canto, não é que seja bom, mas faz parte do processo e é essencial, e eles, em geral, têm medo de errar. O erro é conotado na sociedade como algo muito negativo e precisamos de desconstruir isso.”
LRP	“Em casos específicos, com alunos mais velhos, em algumas semanas em que temos de fazer um trabalho mais concreto, disponho-me para eles mandarem gravações de algo que esteja a correr bem ou mal, para eu analisar.”
EC	“Houve uma altura que criei uma espécie de blog que tinha vários materiais uteis com <i>links</i> para sites com traduções, libretos de ópera, mas durante a pandemia apercebi-me que dava trabalhos específicos com coisas relacionadas com o que eu tinha no blog e eles não faziam, nem percebiam que tinham tudo lá, ou seja, nem utilizavam. “Insisto sempre, principalmente com os do secundário, que eles se gravem.” “Àqueles não têm qualquer perceção nem física nem auditiva do que estão a fazer, digo para gravarem a aula para depois em casa ouvir e tentar perceber as diferenças.”

Como conclusão à entrevista, foi perguntado que outras estratégias podem ser relevantes para o processo de autorregulação e autonomia do aluno (tabela 27). Em geral, os docentes referiram que, no fundo, acaba por ser um resumo de tudo o que já tinha sido dito e reforçaram a importância das gravações para o processo de autorregulação e, consequente, domínio do instrumento.

Porém, SBS referiu algo que, possivelmente, é a base para que tudo o resto possa funcionar ou, pelo menos, começar a funcionar e com a qual, pessoalmente me identifico: “Uma coisa que é fundamental é conversar com o aluno. Entender o aluno, de que é que ele gosta, em que é que ele é bom? É importante falar com ele para traçar as estratégias também de acordo com isso, mesmo nas explicações”. Reforça ainda a importância da comunicação entre professor e aluno como parte essencial para a construção de uma relação de confiança: “tento que ele sinta que pode falar, que pode colocar dúvidas, que não se retraia, que se sinta à vontade para errar e que eu estou preparada para eles falharem”. Termina ainda com uma reflexão necessária acerca da

desmitificação do erro: “Nas outras disciplinas errar é mau, e no canto, não é que seja bom, mas faz parte do processo e é essencial, mas eles em geral têm medo de errar. O erro é conotado na sociedade como algo muito negativo e precisamos de desconstruir isso.”. Este ponto é de facto muito importante, pois se a aula de instrumento é o espaço primordial para o favorecimento e desenvolvimento das competências fundamentais para um estudo otimizado, que é um fator determinante para o sucesso no instrumento, a relação criada entre professor e aluno é determinante para o modo como este tipo de noções e competências vão ser transmitidas e absorvidas, sendo então fundamental criar um ambiente seguro no qual o aluno sinta que pode ser ele mesmo, com todas as suas dúvidas, dificuldades e medos.

Sendo que os dados obtidos a partir das entrevistas têm um carácter qualitativo e altamente específico no contexto do Canto, será então feita a sistematização da informação de forma a relacioná-la com a literatura e organizada segundo as dimensões do modelo teórico de autorregulação (motivo; método; performance; tempo e fator social) que permitem interpretar e relacionar melhor os dados obtidos com a sua relevância no contexto deste trabalho de investigação.

A. Motivo

A prática musical, conforme referido na literatura (Evans & McPherson, 2015), está fortemente relacionada com a qualidade do estudo individual. No entanto, existem características essenciais, como o empenho e a persistência, que possuem um carácter volátil e são influenciadas pelo estado motivacional do indivíduo. Isso torna a motivação um aspecto fundamental na prática instrumental e no estudo individual, permitindo sustentá-lo de forma consistente ao longo do tempo. Nesse sentido, é crucial que os professores estejam cientes da importância desse aspecto, possibilitando a adoção de estratégias que contribuam para a manutenção desses níveis de motivação.

Assim, a professora EC¹⁸ destaca uma problemática com que se depara constantemente nas aulas de Canto: a dificuldade de ver resultados, salvo raras exceções, no empenho e nas capacidades dos alunos de autorregular a sua aprendizagem e o estudo individual, principalmente no ensino básico, mesmo recorrendo a diversos materiais, explicações e até chamadas de atenção: “É muito difícil. Eles não têm a paciência, acho eu, para fazer o trabalho que é preciso fazer (...), porque eles muitas vezes ainda não têm aquela vontade de “eu quero mesmo é cantar!”. Destaca ainda que, pelas características curriculares do curso de canto gregoriano, eles têm um segundo instrumento e acabam por dedicar muito mais tempo a esse do que ao canto. A docente chama ainda a atenção para a importância de motivar os alunos para prosseguirem os seus estudos musicais após completarem o ensino básico (5º grau): “O meu desafio é conseguir motivar os alunos para que eles se interessem pelo canto e não desistam quando acabam o básico, que tem sido uma tendência muito crescente e não me parece que seja só na nossa escola”. Tal parece então ir ao encontro da opinião de Evans e McPherson (2015) que reforçam a importância da visão identitária dos alunos sobre a música e o instrumento de forma a incorporar uma visão a longo prazo de si mesmo como alguém para quem a música é importante, o que deriva do modo de como ela (e o instrumento) se enquadram nas expectativas, visões de utilidade e valor para o seu futuro.

Segundo a visão de O’Neill e McPherson (2002) igualmente importante é que os alunos sintam que estão envolvidos no processo de aprendizagem do instrumento, pois isso mune-os de um sentido de escolha pessoal e responsabilidade, facilitando

¹⁸ EC - Cantora lírica e professora de Canto entrevistada no âmbito do presente projeto.

tanto o processo de definição quanto o alcance dos objetivos estabelecidos por eles. Deste modo, SBS ¹⁹ afirma que um dos primeiros aspetos a ter em consideração ao pensar no desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia é precisamente conversar com o aluno, entendê-lo, conhecê-lo, saber do que gosta, em que é que ele é bom na escola ou fora dela. Isso torna-se fundamental, porque vai auxiliar e influenciar o modo como os professores podem traçar estratégias de modo que estas possam corresponder aos interesses e necessidades individuais de cada um. Se, por exemplo, “um aluno que joga voleibol, eu constantemente faço paralelos com o vôlei. Se o aluno gosta de futebol e quero mostrar onde estão a laringe e as cordas vocais, mostro o pescoço do Cristiano Ronaldo.” A docente acrescenta ainda que para suscitar o interesse (que é o mesmo que dizer, para motivar o aluno), temos de conhecê-lo, e esse conhecimento torna-se uma das ferramentas mais poderosas para o professor.

Como atualmente a tecnologia faz parte da vida deles, a docente sugere arranjar vídeos explicativos sobre os conceitos teóricos, pois eles têm tendência a ficar mais atentos. Usa também livros do plano de leitura do ano em que os alunos se encontram para trabalhar a questão da articulação do texto e fazer também a ligação interdisciplinar.

Os concertos, provas ou audições públicas podem também ser fonte de motivação já que, em geral, apesar de por vezes existir algum nervosismo, acabam por fazer com o que alunos se apliquem mais nas semanas anteriores a essas apresentações, pois todos querem fazer boa figura perante os pais, amigos e os próprios colegas, como afirma SBS. Por outro lado, a docente considera importante incentivar os alunos a assistirem às aulas de colegas (principalmente colegas que se encontrem em níveis mais avançados) ou proporcionar momentos de audições de classe em que todos se possam ver e ouvir. Geralmente, os mais novos ficam muito impressionados, e mesmo os mais competentes vão sempre observando outras características que gostam nos outros.

A docente tenta ainda pensar em tarefas para casa que sejam divertidas, aproveitando características ou gostos pessoais dos alunos: “Acima de tudo, nestas idades, tem de ser divertido. Pedi para fazerem um vídeo tipo *tiktok* de um minuto a explicar a respiração correta no Canto. “Para fazerem tiveram de pensar como é a respiração (...) tiveram de treiná-la para fazer bem e os vídeos ficaram espetaculares! Eles adoraram o trabalho, divertiram-se e reviram os conceitos da respiração, que era o meu objetivo.”

Também sobre este ponto, LRP²⁰ afirma que nos primeiros anos, de um ponto de vista técnico, tenta “levar as *coisas mais na brincadeira*, não que não seja sério no que lhes peço, mas são descobertas e o repertório não pode ser (...)o mesmo que é

¹⁹ SBS - Cantora lírica e professora de Canto entrevistada no âmbito do presente projeto.

²⁰ LRP - Cantor lírico e professor entrevistado no âmbito do presente projeto.

aplicado nas vozes mais adultas, por isso é mais leve”. SBS reforça esta questão da escolha de repertório, indicando também que, apesar de muitas vezes estarmos condicionados por um programa curricular, é necessário adaptar e procurar alternativas quando os alunos começam a demonstrar menos interesse pela disciplina ou pelas peças em estudo. Tentar encontrar algo adequado à sua vocalidade, dentro de um género um pouco mais vasto (musicais ou filmes, por exemplo), pode ser uma hipótese que contribua para aumentar o interesse pela disciplina e, consequentemente, para o estudo em casa. Ao mesmo tempo, como referido na literatura, é importante dar espaço ao aluno e envolvê-lo no próprio processo de aprendizagem, nomeadamente a partir de pequenas escolhas. Nesse ponto a docente afirma que “nas coisas pequenas, nos objetivos pequenos eu dou-lhes espaço. Há pequenas coisas que eles podem ir determinando, mesmo em termos de repertório. (...) “Qual peça é que achas que está pronta para fazer em prova?” E eles têm tendência para escolher a mais difícil, mas também me perguntam a opinião, muitas vezes é uma negociação.” Desta forma, SBS demonstra que é possível ir ao encontro dos gostos dos alunos, envolvê-los no próprio processo de aprendizagem e potencializar a autonomia ao incentivá-los e dando-lhes espaço para fazerem pequenas escolhas.

Ainda sobre este processo de crescente autonomia, o docente LRP afirma que é importante levá-los a refletir sobre os conceitos que vão aprendendo e as sensações que têm, por exemplo, a cantar “perguntando durante as aulas para que depois possam procurar algo semelhante em casa: “o que é que fizeste?”, “o que é que sentiste?” “o que foi diferente desta vez?”.

Outra questão importante, também mencionada na literatura, é a relação que é construída entre professor e aluno. Tal influencia a experiência de aprendizagem a vários níveis, como o seu bem-estar, a motivação para o instrumento, para o trabalho em aula e até em casa, visto que o professor desempenha um papel fundamental no modo como as competências de autonomia e autorregulação são desenvolvidas. SBS destaca que “é importante que o professor tenha um canal de comunicação aberto com o aluno.” Reforça ainda dizendo que é essencial que os alunos se sintam à vontade para falar, colocar dúvidas, não se retraírem e para errar: “Nas outras disciplinas, errar é mau, e no canto, não é que seja bom, mas faz parte do processo, e é essencial, mas eles, em geral, têm medo de errar”. Assim, é importante desconstruir a conotação do erro para que os alunos sintam que têm esse espaço e compreendam que faz parte do processo de aprendizagem. LRP destaca também a importância do erro como parte de um processo de crescente autonomia, principalmente a partir do 3º grau, a quem dá mais liberdade e já não é tão rigoroso ou “controlador”, por exemplo, em relação à organização do estudo, pois é importante que eles percebam “o que precisam de fazer para chegar ao resultado, nem que signifique, às vezes, *baterem com a cabeça na parede*”.

B. Método e Comportamento

A metacognição é essencial para um estudo eficaz e tal evidencia características de autorregulação. Estas competências relacionam-se com o planeamento, monitorização e avaliação da aprendizagem, mas também com a identificação e seleção de estratégias, e o domínio do processo de autorreflexão e avaliação, como defendem Barry e Hallam (2002). Um estudo otimizado deve, então, refletir estes aspetos, sendo a aula de instrumento um momento favorável ao desenvolvimento das competências mencionadas. SBS concorda que há uma relação absoluta entre o desenvolvimento dessas competências e um estudo eficaz e afirma que constrói as suas aulas de forma a preparar o aluno para o momento do estudo individual, pois, apesar de estas serem muito importantes, o tempo com os alunos é relativamente reduzido. É, por isso, fundamental que eles percebam em quê e como têm de trabalhar: “É necessário que tenham capacidades de autorregulação, identifiquem os problemas, selecionem estratégias e mostrem autonomia quando estão a trabalhar”, acrescentando que dizer aos alunos simplesmente para estudar não chega.

B.1. Definição de objetivos e competências de autorregulação

É necessário estabelecer objetivos claros, concretos e exequíveis para o desenvolvimento dos alunos, opinião partilhada por McPherson e Renwick (2001), porém esta abordagem depende bastante das idades, níveis de ensino e dos próprios alunos, como afirmam os três docentes entrevistados. No nível básico e nos primeiros anos (5º; 6º, 7º ano), os entrevistados concordaram que os alunos não possuem ainda o domínio dos conceitos, já que “cantar é uma atividade extremamente complexa e envolve uma série de estruturas e ações e o controle dessas ações, músculos e estruturas” (SBS).

Deste modo, para a docente, uma estratégia pode passar por abordar questões técnicas e mais complexas em aula, em que estão sob a supervisão do professor, e para casa, definir objetivos muito básicos e dar-lhes coisas muito simples para controlar, como a respiração (conseguem verificar em frente ao espelho e sentir), o ponto de legato, dicção, preparação do personagem, contextualização da obra, poema e refletir ou inventar o contexto, quando há. Assim, isolar alguns conceitos e trabalhá-los separadamente pode ajudar, na medida que, geralmente, os alunos conseguem aplicá-los mais facilmente, e depois, quando é feita a ligação ou aplicação no Canto, as coisas já estão apreendidas. No entanto, em termos do desenvolvimento e do que é expectável a nível programático, objetivos gerais e o que é a “longo e médio prazo é da responsabilidade do professor”, afirma SBS. Concordando, também, LRP indica que a longo prazo não verbaliza muito com os alunos aquilo que tem programado para o seu plano de desenvolvimento, porém em coisas mais pequenas, acaba por transmitir-lhes mais na forma de “esta semana vais trabalhar mais isto”, nem sempre utilizando a palavra objetivo. Sobre este ponto, EC reforça ainda que acaba por tanto definir os objetivos, como a ajudar os alunos nesse processo, mas que

principalmente no secundário, pelo nível mais avançado e a necessidade de um trabalho mais específico e direcionado, acaba por ser ela a definir. Reforça ainda dizendo que com os alunos mais novos tenta explicar a razão para a realização de determinado exercício e, às vezes, acaba por indicar quais os objetivos a atingir, mas sem ser algo muito taxativo: “Já percebi que a consciência, eles vão ganhando aos poucos e a sensação que eu tenho é que só no fim do básico, no último ano e depois no secundário, quando continuam, é que começam a consciencializar-se verdadeiramente do que já fizeram”.

Apesar dessa eventual dificuldade nas capacidades autorregulatórias, é de destacar, como ressalva SBS, a importância de definir objetivos que também possam ser atingidos com relativa facilidade e rapidez para que os alunos sintam que estão a evoluir. Ao mesmo tempo, é crucial comunicar a visão a longo prazo, “daqui a dois anos vais ter de ser capaz de fazer isto assim”, para que eles compreendam o motivo de estarem a trabalhar de determinada forma e em determinado conceito.

Tal vai ao encontro do que especifica a literatura sobre a importância das crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da autorregulação e na motivação para o estudo musical, conforme menciona Zimmerman (1990). Quanto maior é a percepção de eficácia, mais intensos e mais persistentes tendem a ser os esforços empregues, o que impacta positivamente o estado emocional e os níveis de *stress* e ansiedade em momentos e ambientes em que são postos à prova (Bandura, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997), como audições, provas, concursos, etc.

Outra estratégia indicada pela docente SBS é promover aulas em conjunto (2 alunos) e em vez de 45 minutos, ter 90 minutos para trabalhar com os alunos, afirmando mesmo que “a diferença é abismal!”. Tal pode ser muito benéfico, pois “não é fácil ouvir um conceito explicado e imediatamente pô-lo em prática”. Nas aulas em conjunto, ao alternar quem faz primeiro, o segundo aluno por norma tem tendência para fazer sempre melhor, porque “observou o impacto no outro e consegue aplicar melhor” os conceitos. Nestes casos, a docente reforça que é importante estar sempre a alternar entre quem faz primeiro de modo a ambos terem essa experiência e oportunidade.

B.2. Interpretação musical

Sobre a questão interpretativa, como referido na literatura, por vezes, mesmo em alunos de nível avançado, é um trabalho difícil e, por isso, SBS e LRP mencionam também a importância de consciencializar os alunos para as possibilidades dramáticas e interpretativas na música e no Canto, como diz LRP: “o palco é grande e é deles”. Assim, muitas vezes tentam fazer pequenas encenações das peças que os alunos estão a trabalhar. SBS chega mesmo a referir que utiliza isso como estratégia para trabalhar dinâmicas de uma forma mais orgânica. É importante perceber o motivo do compositor assinalar determinada dinâmica e, muitas vezes, a partir da história ou da encenação é possível levar os alunos a fazê-lo de uma forma mais

natural. Destaca ainda que, muitas vezes, acabamos por subestimar o que eles conseguem, porém quando incentivados, demonstram uma capacidade interpretativa profunda dos textos “e dizem coisas lindas sobre eles e até sobre a harmonia, só temos de pegar nas coisas e fazer perguntas. Acho que temos de perguntar muita coisa, não é só dizer, mas sim perguntar: “o que achas disto?”.

B.3. Abordagem ao estudo individual

As instruções relativas ao estudo individual, segundo Barry e Hallam (2002), podem ser mais eficazes caso sejam escritas e, idealmente, associadas a um conjunto de procedimentos, ou estratégias, que ajudem a estruturar o estudo em casa. Desta forma, LRP refere que no conservatório onde leciona é facultada uma caderneta do aluno, especialmente adaptada aos alunos de música e onde eles podem fazer esse tipo de registos, incentivando-os a escrever os exercícios que fazem na aula e as palavras-chave associadas. Tal funciona como uma espécie de “resumo da aula com os exercícios chave e os elementos que são importantes, porque depois chegam a casa, (...) e vêm qual o processo que foi utilizado”. Nos alunos a partir do 3º grau, sugere-lhes que gravem as aulas e, em alguns casos, faz vídeos durante a aula quando sente que pode ser determinante para o aluno observar e compreender algum bloqueio físico. Também as outras entrevistadas reconhecem a importância que as gravações podem ter para o desenvolvimento e consciência técnica, musical, física e pessoal do aluno.

EC, por sua vez, conta que, principalmente com alunos mais novos, recorre a uma folha que elaborou com diversos exercícios e que vai referindo na aula e que depois os alunos devem fazer em casa, indicando a extensão em que devem fazê-lo, normalmente mais reduzida do que em aula para evitar problemas. Ao longo das aulas, vai também explicando e chamando a atenção para determinados aspetos e, por vezes, utiliza um pouco do tempo para que eles vão ao piano e exemplifiquem como fariam se estivessem em casa, de forma a perceber se eles realmente compreenderam como devem fazer. No caso dos alunos de secundário, a docente afirma não fazer um plano de estudo, pois parte do princípio de que eles já possuem essas competências, até porque a maioria foi seu aluno no básico. É então de referir o carácter gradual e, geralmente, crescente do desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia, principalmente quando desenvolvidas desde o início da aprendizagem (musical).

A professora SBS, como já mencionado, aborda muito a questão do estudo individual durante as aulas de forma que os alunos compreendam o que têm e como têm de fazer em casa, o que ela denomina TPC. Reforça ainda que “temos de clarificar o que é que eles têm de aprender, temos de pôr objetivos e eles têm de perceber qual o objetivo do trabalho que pedimos no TPC e saberem fazer a autoavaliação, se conseguiram ou não conseguiram fazê-lo.” A docente refere ainda que, por vezes, pede para os alunos mandarem um vídeo a meio da semana como forma de “ponto de

controle” do estudo e sente que os mais conscientes acabam por se esforçar, pois têm de mostrar alguma coisa. SBS observa ainda que, atualmente, os alunos estão formatados para a avaliação, principalmente sumativa, derivado do que se passa nas escolas do ensino regular. Assim, já percebeu que, por vezes, os professores precisam de converter-se à ideologia deles, pois se disser que há uma questão aula na semana seguinte com determinado assunto que foi para TPC, os alunos tendem a esforçar-se muito mais. Acaba assim por utilizar este recurso quando vê que algum está com alguma dificuldade que se deve à falta de estudo, afirmando “aproveitar esta formatação cerebral que têm para a avaliação e direcioná-la para o estudo individual”, apesar de não a utilizar como avaliação sumativa, mas continua e tenta que seja algo pequeno e específico para que eles saibam exatamente qual o objetivo em que têm de se focar.

B.4. Plano de estudo

Segundo a literatura, um plano estudo estruturado tende a aumentar a eficácia do mesmo e Kickstein (2009) sugere que este deve começar por um aquecimento, seguido do estudo de novo repertório, revisão de peças, reflexão sobre a performance e prática musical, podendo incluir leitura à primeira vista, estudo de teoria, improvisação ou audição de gravações de referência.

Os docentes entrevistados no âmbito do presente estudo reforçam com os alunos a importância do aquecimento, tanto corporal (com exercícios de relaxamento, de postura, respiração), como vocal, privilegiando exercícios de semi oclusão do trato vocal, vibração de lábios, língua, ressonância, consoantes vozeadas, entre outros. Estes exercícios preparam o corpo e os músculos para cantar. Além disso, distinguem aquecimento e trabalho técnico, indicando que após o aquecimento os alunos devem realizar alguns vocalizos, os quais geralmente refletem o que foi feito em aula. A professora SBS considera o aquecimento fundamental como forma de os alunos se concentrarem e ganharem consciência técnica para o que têm de aplicar a seguir. A mesma utiliza a plataforma *teams* para disponibilizar materiais de sequências de exercícios tocados ao piano, começando por vibração de lábios no âmbito de 5ª, repetindo o mesmo padrão em “voo” e terminando com mais um exercício de 5ª. Estas gravações ao piano funcionam como base para os alunos cantarem, seguindo-se a realização do TPC marcado, que depende do que foi trabalhado em aula e, geralmente, é aplicado no repertório.

Para LRP existem dois grandes grupos que devem ser interligados na prática artística: a parte vocal/técnica e a parte musical, sendo possível estudar canto sem abrir a boca (estudar o texto; fazer a tradução, etc.). Estas duas vertentes não têm, necessariamente, de coincidir durante a mesma sessão de estudo e, idealmente, nem são trabalhadas ao mesmo tempo, o que vai ao encontro da visão de Jorgensen (2004), que denomina estes processos de “estratégias mentais” e “estratégias de tocar”. No que diz respeito à parte vocal, existe um foco muito grande no corpo e na

ativação do mesmo, afirmando o docente que as suas aulas são muito físicas e os alunos acabam por conseguir recolher 10, 15, 20 exercícios a cantar. Além disso, possui também outros para a parte de ativação e relaxamento corporal, com os quais o docente aconselha que iniciem o estudo. O que é feito em aula segue esta estrutura, tentando consciencializar os alunos sobre quando estão a trabalhar técnica ou a aquecer, sendo a “abordagem do repertório baseada no trabalho técnico que foi feito nos exercícios anteriores e que depois é transferido para o repertório” de forma a favorecer a transferência de conhecimentos. Com os alunos mais jovens, EC privilegia também o trabalho da respiração, assim como a postura, relaxamento, músculos da cara, língua, prosseguindo com os vocalizos e ressaltando que pede para os alunos não começarem logo com vogais, mas primeiro com vibração de lábios ou “zzzzz”.

B.5. Abordagem ao repertório

No caso do repertório específico do Canto, um dos primeiros conselhos é o estudo do texto, respetiva tradução (em caso de língua estrangeira), e o estudo da pronúncia e fonética apropriadas. Em seguida, a aprendizagem da melodia deve ser feita com rigor e os erros detetados imediatamente corrigidos. Não é necessário ser executado imediatamente “em voz”, de modo a evitar que o corpo memorize tensões. Assim, pode ser aconselhado dividir por secções, cantar a melodia uma oitava abaixo ou recorrer aos exercícios de vibração de lábios ou “vvvvv” e só quando a melodia e o texto estiverem seguros cantar em voz e aperfeiçoar tecnicamente, como aconselham SBS e EC. A última docente ressalta ainda que costuma pedir para os alunos trabalharem primeiro o repertório com vogais, sons e ressonância, porém afirma que sabe que os alunos querem ter logo tudo montado e, maior parte das vezes, não cumprem estas etapas.

C. Performance

O momento da performance é determinante, mas são necessárias competências adaptativas para modificar e corrigir problemas face ao feedback obtido a partir dele. Como referido por McPherson e Renwick (2001) existem técnicas específicas que podem ser utilizadas nas aulas de instrumento para ajudar os alunos a desenvolverem competências de autorregulação para que ganhem, progressivamente, mais consciência sobre o momento de performance.

SBS refere a importância do *feedback* em aula para os alunos compreendam se estão a fazer corretamente ou não. No entanto, ressalta a importância de fazê-lo de uma forma consciente e pedagógica, destacando que não se trata de uma crítica ou julgamento, mas sim de uma ferramenta para ajudar. Ela reforça que, embora algo possa não estar perfeito no momento, o aluno eventualmente alcançará o resultado desejado com a prática e orientação.

Uma das técnicas mais utilizadas pelos docentes para agilizar este processo é o incentivo à gravação. Assim, mais cedo ou mais tarde, os professores aconselham os alunos a gravarem-se, principalmente a partir do 4º grau, considerando que tal tem um impacto significativo no desenvolvimento e na consciência performativa, já que conseguem ouvir mais claramente as diferenças de som. As gravações do estudo e de audições e concertos podem ser também discutidas com o professor e, assim, desenvolver estratégias para o melhorar as dificuldades.

O ensino de roteiros mentais para uma melhor compreensão musical do repertório, referido na literatura, é também para SBS e LRP, como professores de instrumento, essencial para salientar a importância da formação musical e obrigá-los a refletir como esta tem implicação direta no canto e na performance. Assim, os docentes colocam também questões musicais associadas às peças para que os alunos possam sentir que dominam por completo o seu repertório: “Qual é a tonalidade? Porque é que o compositor muda o compasso?”. SBS revela que nos casos de peças com muitas mudanças de compassos pede, por exemplo, para baterem o primeiro tempo de cada compasso ou então associarem um gesto diferente cada vez que o compasso muda, no primeiro tempo do mesmo.

Incorporar perguntas reflexivas de forma periódica é uma estratégia valiosa para desenvolver a consciência dos alunos sobre a sua própria performance. LRP destaca que faz uso dessa abordagem, questionando os alunos sobre o que fizeram, o que sentiram e o que foi diferente em determinadas situações. Essas perguntas visam estimular a reflexão dos alunos, encorajando-os a analisar e compreender melhor as suas ações e experiências durante a prática musical. Assim, os alunos passam de escrever tudo o que lhes é dito para “arrumarem” as ideias e começarem a refletir através dessas perguntas.

D. Tempo

O planeamento e a gestão do tempo de estudo individual são essenciais para a sua eficácia (Jorgensen, 2004; McPherson & Renwick, 2001). Sobre este ponto, todos os docentes concordam ser uma questão extremamente subjetiva, pois mais do que o tempo, importa o rendimento que o aluno tira dele. Para alguém que consiga compreender bem as tarefas, seja capaz de organizar o estudo e identificar as melhores estratégias a utilizar, talvez 10-15 minutos bastem, mas em casos em que o aluno não consegue atingir um nível de concentração alto, talvez seja necessário o dobro do tempo.

No caso do canto e, especialmente, em fases iniciais do percurso musical e em idades menores, considerando que agora os alunos podem escolher canto como instrumento a partir do primeiro grau, os números são ainda mais subjetivos. Os docentes concordam que as práticas de estudo individuais devem estar presentes desde o início e que vão aumentando gradualmente à medida que o aluno progride nos seus estudos. No entanto, cada aluno trata-se de um caso específico e é

importante adaptar o trabalho e as tarefas às características e necessidades de cada um. Todavia, sobre a questão do tempo, a professora SBS confessa “mudei bastante de opinião nos últimos anos, porque sou mãe, e não necessariamente por ser professora e isso faz parte da vida. Sei o quão difícil é encontrar tempo para estudar”.

De uma forma genérica, todos os professores entrevistados consideram que, nos primeiros anos (1º e 2º grau), as sessões de estudo não necessitam ter muito mais de 10 minutos: “O ideal é que eles se habituem a estudar diariamente (...) e que tentem incorporar o estudo na rotina do dia, nem que seja 10 minutos”, como defende SBS. LRP afirma mesmo que, no início, até prefere que não estudem muito, pois estão a começar do zero e não têm consciência do que estão a fazer. No caso do 3º grau, considerando a fase de maturação vocal, para SBS ainda está muito próximo do 2º ciclo, por isso não faz grande diferenciação.

A partir do 3º ou 4º grau, sabendo da realidade académica e de horários altamente preenchidos, nem sempre é realista acreditar que os alunos consigam executar um estudo diário, porém o ideal seria cerca de 15-20 minutos por dia, sendo que no fim-de-semana possam estender esse período, caso haja disponibilidade. A partir desta fase em que os alunos já têm mais consciência, os docentes tendem a não impor um tempo específico, porém tentam consciencializá-los para a importância do contato diário com o instrumento e do estudo para o desenvolvimento vocal. EC acrescenta que com os alunos do básico costuma fazer um plano de estudo semanal, o que envolve uma colaboração entre ela e os alunos, analisando juntos os horários disponíveis e ajustando o tempo e tipo de estudo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, apesar de acreditar que a maior parte acaba por não cumprir.

A professora SBS aponta ainda que, como estratégia, tenta marcar tarefas (exequíveis e realistas) de forma clara e deixar os alunos livres para organizarem o seu tempo para que determinado problema venha resolvido na aula seguinte. Ressalta ainda que apenas o ato de pensar sobre assuntos ligados às aulas, ao instrumento e à técnica (ex. como respirar; como colocar a voz; como articular o texto, etc.), mesmo que em momentos extra estudo (ex. durante o banho, antes de ir dormir ou a caminhar para a escola), podem contribuir para aumentar o tempo de contacto e a consciência do que têm de fazer quando estiverem efetivamente a cantar. Além disso, aconselha os alunos a colocarem o temporizador para ter a certeza de que cumprem o tempo que tinham planeado e se depois quiserem fazer mais podem continuar, pois, em geral, “eles nestas idades não têm muita noção do tempo”.

E. Fator Social

Como referido na literatura, parte do processo de autorregulação é também saber quando pedir ajuda e recorrer a elementos externos para melhorar determinado aspeto ou problema. Desta forma, os professores têm um papel determinante, como já

foi exaustivamente referido, mas também os pais podem e devem estar envolvidos neste processo.

As professoras SBS e EC referem então que tentam também incluir os encarregados de educação nas rotinas de estudo dos alunos ou, pelo menos, consciencializarem-nos para o impacto que este pode ter nos resultados. SBS utiliza comparações com realidades que possam entender melhor, como outros desportos, a fim de fazê-los compreender a necessidade de uma prática regular e eficaz para a aquisição de certas competências e domínio técnico. Todavia, EC sente que, muitas vezes, nem isso tem efeito, pois os pais acabam por só se preocupar quando veem um reflexo negativo nas pautas.

Existem também outros recursos externos aos quais é possível recorrer, principalmente numa fase em que a tecnologia faz parte da vida dos alunos e lhes dá acesso a tanto. Assim, em relação a recursos digitais a professora SBS sugere a utilização de vídeos explicativos que se encontram no *youtube* (ex. movimento correto de respiração, mecanismo de funcionamento das pregas vocais, etc.). O *youtube* é também um veículo que permite aos alunos estar em contacto com referências de qualidade, o que é fundamental para elevar os seus padrões de qualidade e desenvolverem um espírito crítico. A docente acrescenta ainda que, para além de potenciais músicos profissionais, enquanto professores estamos também a formar indivíduos que, provavelmente, serão o público do futuro. Desta forma, é essencial ajudar a educar o seu ouvido e sentido crítico, o que pode ser feito nas aulas de instrumento, providenciando referências de qualidade. A docente menciona ainda a utilização do site *ttsdemo.com* para esclarecimento da pronúncia de línguas estrangeiras, funcionando como ajuda no estudo do texto e pronúncia de línguas estrangeiras. Todos os docentes incentivam também os alunos a instalarem a aplicação de “piano” no telemóvel, ou para usarem-na *online*, principalmente aqueles que não têm conhecimentos musicais, nem tocam outros instrumentos. Tal serve de apoio na abordagem aos vocalizos e, também, ao repertório.

A docente EC menciona a criação de um *blog* contendo diversos materiais, como *links* para *sites* com traduções, libretos de ópera, entre outros recursos. No entanto, ao longo do tempo, ela observou que os alunos utilizavam o *blog* com pouca frequência, levando-a a questionar se todo o esforço investido na sua manutenção era justificado. Essa experiência destaca a importância de avaliar continuamente a eficácia das ferramentas e estratégias utilizadas, ajustando-as conforme necessário para atender as necessidades dos alunos.

Assim, a partir das entrevistas realizadas e da organização dos dados recolhidos segundo as dimensões presentes no modelo teórico de autorregulação é possível concluir que muitas das práticas realizadas pelos docentes são corroboradas pela literatura. Simultaneamente, apesar de práticas semelhantes, é possível também verificar algumas nuances de atuação entre os professores e estratégias mais pessoais, que enriquecem este trabalho de investigação.

Outra questão flagrante é a dificuldade em isolar conceitos quando se trata de autorregulação, autonomia e eficácia do estudo individual. No contexto da música e do Canto, estes conceitos estão intrinsecamente interligados e a linha entre eles é tão ténue que se torna quase inexistente, levando a uma grande complexidade nas respostas dos entrevistados. Tal foi também um dos motivos pelos quais foi utilizada esta técnica de recolha de dados, pois muito do que os docentes partilharam não pode ser quantificado nem aferido a partir de um questionário, sendo informações extremamente ricas e valiosas.

Torna-se, assim, imperativo compreender que se o processo de aprendizagem é algo contínuo, não o é só para os alunos, mas também para professores. Cada um traz consigo uma bagagem única, moldada pelas suas experiências como aluno e, posteriormente, como professor. A partilha de conhecimentos, estratégias e práticas entre professores é crucial, como mencionado por alguns dos docentes entrevistados que valorizam a interação com estagiários, porque sentem que isso os obriga a não se acomodarem. Desta forma, o contacto com colegas provenientes de contextos diferentes, escolas diferentes e até idades diferentes contribui para aumentar o repertório pessoal do docente e, assim, construir-se uma base cada vez mais sólida para lidar com os alunos, que são também eles singulares. Estes têm também necessidades e características particulares, cabendo a nós, professores, conhecê-los, compreendê-los e ajudá-los a potencializarem essas características individuais no seu caminho musical para o sucesso.

5.3. Diário de Estudo

5.3.1. Questionário de Avaliação do Diário de Estudo - Antes e Pós experiência

De modo a avaliar a pertinência da ferramenta desenvolvida no âmbito deste projeto de investigação, foi criado um questionário com objetivo de comparar tanto os hábitos de estudo como as competências de autorregulação e autonomia dos alunos antes e após uso do diário, sendo este preenchido pelos mesmos. Na tabela 28, está presente a caracterização dos participantes na experiência quanto ao nome²¹; género, idade, nível de ensino na música, escola do ensino regular, do ensino da música e instrumento.

Assim, as três participantes eram do sexo feminino, alunas de canto (da classe da autora) na Ourearte Escola de Música e Artes de Ourém, pertencendo a diferentes níveis de ensino (1º; 3º e 4º grau).

Tabela 28. Caracterização dos participantes da experiência de utilização do Diário de Estudo.

Nome	Género	Idade	Grau	Escola do ensino regular	Escola do ensino da Música	Instrumento
Miriam	F	11	1º	Escola Básica e Secundária de Ourém	Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém	Canto
Luz	F	13	3º	Escola Básica 2, 3, D. Afonso IV Conde de Ourém	Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém	Canto
Any Gabrielly	F	14	4º	Escola Básica e Secundária de Ourém	Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém	Canto

O questionário de avaliação do diário de estudo foi preenchido pelas participantes após o período de utilização do diário, no final do ano letivo 2021/2022.

Na parte I do questionário, foi pedido que as alunas comparassem o tempo e frequência de estudo antes e depois do uso do diário. No gráfico 15 é possível observar que as alunas do 3º e 4º grau reportam um aumento na duração das sessões de estudo, sendo que na aluna de 4º grau a diferença é mais acentuada (mais 10

²¹ Nome fictício escolhido para cada uma das participantes.

minutos). No entanto, a duração base por sessão era já mais baixa que as outras duas alunas, inclusive do que a do 1º grau. No caso da aluna Luz (3º grau) a mesma reporta um aumento de 5 minutos, sendo que já partia de uma base de 15 minutos, passando para 20 minutos, em média, por sessão o que, para o nível em que se encontra, pode ser adequado em combinação com uma frequência regular. A aluna Miriam (1º grau), reporta ter mantido a duração das sessões de estudo mesmo com a utilização do diário, sendo que para o 1º grau, dependendo da frequência semanal, pode ser já um valor bom para começar e que vai ao encontro do tempo médio que os docentes entrevistados consideram adequado.

Assim, podemos concluir que depois do uso do diário, segundo os dados do

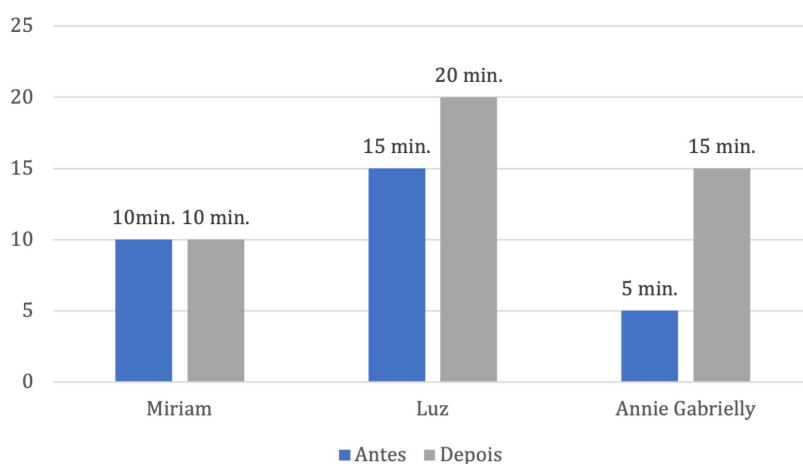


Gráfico 15. Duração das sessões de estudo reportadas pelos alunos antes e depois da utilização do diário de estudo.

questionário sistematizados na tabela 29, verificou-se um aumento na duração das sessões de estudo de, em média, 5 minutos, sendo a média total de 15 minutos/semanal com um valor mínimo de 15 minutos e máximo de 20 minutos. Sobre os dados de medida temporal, a não ser que o aluno realmente esteja a cronometrar (o que sugere, nomeadamente SBS²²), estes tendem a não ser verdadeiramente precisos já que os alunos, principalmente os mais novos, não têm muita consciência do tempo, sendo estes valores sempre aproximados.

Tabela 29. Duração das sessões de estudo antes e pós Diário de estudo.

Duração das sessões de estudo	Antes	Depois
Média	10 min.	15 min.
Mínimo	5 min.	15 min.
Máximo	15 min.	20 min.

²² SBS- Cantora lírica e professora de Canto entrevistada no âmbito deste estudo de investigação.

Quanto à frequência semanal da prática individual, o gráfico 16 reporta que nas três alunas o nº de sessões de estudo semanais foi mais elevado após o uso do diário. O menor aumento verificou-se na aluna Miriam (1º grau), porém era a aluna que partia com maior frequência de estudo (3 vezes/semana), passando para 4 sessões após o uso do diário, que, ainda assim, é superior aos valores reportados pela aluna (Any Gabrielly) de 5º grau. A mesma revela que antes da experiência praticava apenas uma vez por semana, o que é verdadeiramente pouco, principalmente considerando o grau em que estava. No final da experiência, o nº de sessões subiu um pouco, (3x), porém, para uma aluna do último ano do ensino básico é ainda um valor baixo. No entanto, talvez seja relevante referir que a aluna terminou o ano letivo no quadro de mérito da escola regular e esta é a sua prioridade, daí talvez o estudo individual do Canto estar em segundo plano. Tal vai também ao encontro do que foi referido por SBS sobre a sobrecarga escolar dos alunos, resultando na dificuldade de arranjar tempo para o estudo individual do instrumento. No caso da aluna de 2º grau (Luz) verificou-se o maior aumento (2x para 5x/semana), o que já representa uma frequência muito boa, principalmente se considerarmos que está no 3º grau.

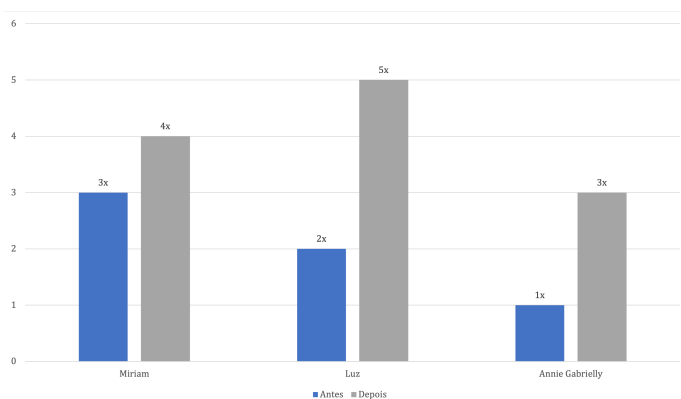


Gráfico 16. Frequência das sessões de estudo reportados pelos alunos antes e depois da utilização do diário de estudo.

Deste modo, como sistematizado na tabela 30, o número médio de sessões de estudo semanais passou de 2 para 4, sendo que o valor mínimo passou de 1 para 3 e o máximo de 3 para 5. Assim, é possível concluir que o uso do diário influenciou de forma positiva a frequência de estudo das alunas, sendo as diferenças mais notórias nas alunas de 3º e 4º grau.

Tabela 30. Frequência das sessões de estudo antes e pós Diário de estudo.

Frequência das sessões de estudo	Antes	Depois
Média	2	4
Mínimo	1	3
Máximo	3	5

A parte II do questionário pretendeu avaliar as competências de autorregulação e hábitos de estudo que as participantes na experiência evidenciaram antes e após o uso do diário. Os dados obtidos foram organizados em três diferentes tabelas (31, 32 e 33), que correspondem às três alunas participantes, de forma a perceber qual o impacto da experiência nos diferentes níveis e idades. Assim, à semelhança do que foi utilizado no estudo de Miksza (2011), para interpretar os dados dos questionários os valores apresentados foram agrupados segundo as subescalas hipotéticas que correspondem às cinco dimensões do modelo teórico de autorregulação: *Autoeficácia e motivo, método, comportamento, tempo, social*. Sendo um dos objetivos deste questionário comparar os comportamentos e competências das participantes antes e depois do uso do diário, cada item apresenta os dois valores correspondentes (antes e depois).

Assim, como pode ser analisado através da tabela 31, a aluna Miriam (1º grau) apresenta, em todas as subescalas, uma evolução positiva. Na subescala *tempo* verifica-se que a média de respostas (1.5) foi a mais baixa entre todas, evidenciando que uma das maiores dificuldades da aluna Miriam era a sua capacidade de gestão do tempo de estudo e concentração durante o mesmo. Apesar disso, a coluna correspondente às suas competências após o uso do diário denota uma evolução positiva, tendo a média dos itens subido (3.25), continuando, porém, a ser a subescala com valores mais baixos. Tal pode significar que é de facto uma área em que a aluna apresenta mais dificuldades, sendo um bom indicador para o professor estar mais atento e desenvolver estratégias no sentido de a ajudar a melhorar. Na perspetiva oposta, a aluna evidencia competências mais desenvolvidas na subescala *social*, tendo o valor mais elevado (3.24-4.75) em ambos os momentos (antes e depois do diário). Este facto, considerando que esta subescala corresponde aos itens que evidenciam a capacidade do aluno de recorrer a métodos externos quando sente dificuldade, pedir ajuda, utilizar conselhos do professor ou procurar informações, pode estar associada ao nível em que se encontra a aluna. Tratando-se de uma aluna de 1º grau, de 11 anos, é comum, como referido na literatura, que alunos principiantes tenham tendência a ser mais dependentes e necessitam de maior apoio e orientação.

Nas restantes subescalas (*método e comportamento*), a aluna evidencia ter evoluído em todas de forma similar, tendo a média subindo dois valores, em particular na subescala de *método*. Desta forma, a aluna parece ter evoluído positivamente no que diz respeito à sua perceção das próprias capacidades para ajustar-se face aos resultados, monitorar a evolução e identificar as suas fraquezas, pensando meta cognitivamente sobre o próprio estudo. A subescala de *autoeficácia e motivo* é a que apresenta, em termos de média, a menor evolução (2.3-3.89), contudo o valor inicial era também o segundo mais elevado, porém no momento pós uso do diário fica em penúltimo lugar. Este pode ser também um ponto a ter em atenção e ajudar a aluna a desenvolver, já que as perceções de autoeficácia desempenham um papel importante na motivação e esta influencia o empenho e persistência, características importantes para um estudo eficaz.

Tabela 31. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo - Miriam

Variáveis	Média		Mínimo		Máximo		Desvio Padrão	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Autoeficácia/motivo	2.3	3.89	1	3	3	5	.707	.601
Método	2	4	1	4	3	4	.816	0
Comportamento	2	4	1	3	5	5	1.527	.816
Tempo	1.5	3.25	1	3	4	4	1	.5
Social	3.25	4.75	1	4	4	5	1.5	.5

O gráfico 17 possibilita uma melhor percepção visual da evolução da aluna em todas as dimensões já mencionadas. Nas subescalas *método* e *comportamento* é notório o contraste das respostas antes e depois do uso do diário, sendo as subescalas em que se registam as diferenças mais acentuadas. A competência que a aluna evidenciou estar mais desenvolvida antes do uso do diário foi a nível da subescala *social*, o que se confirma atentando no gráfico. Apesar disso, registou-se ainda uma evolução em todos os itens, sendo que três de quatro atingiram o valor máximo (5).

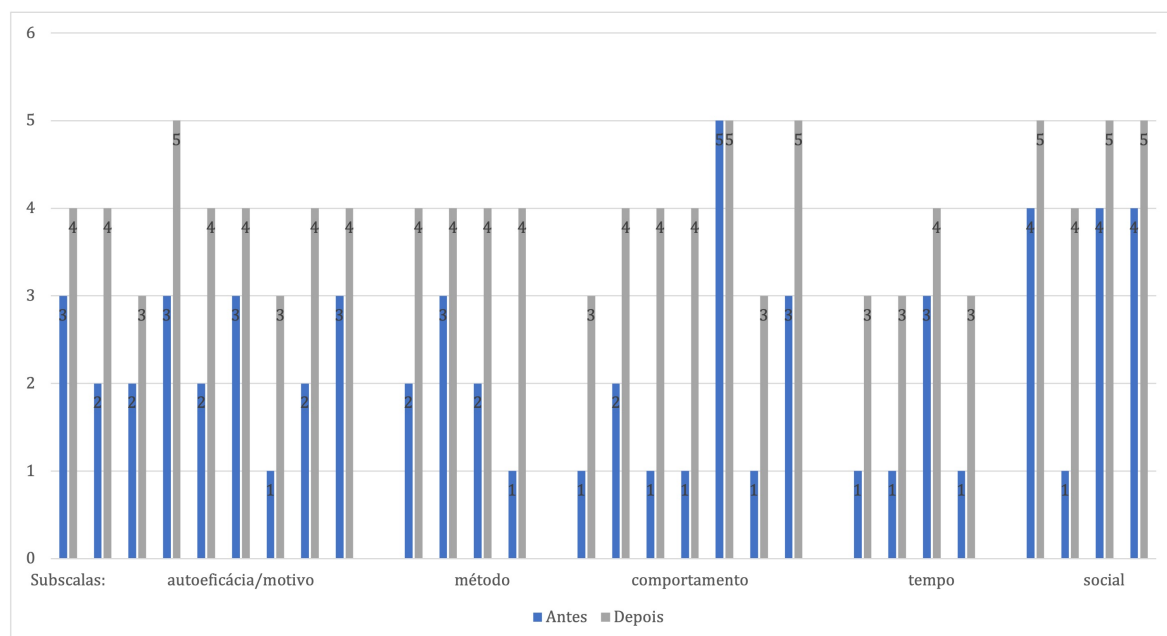


Gráfico 17. Competências de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo - aluna Miriam

No caso da aluna Luz, de 2º grau, analisando os dados sintetizados na tabela 32, é possível denotar alta consistência em todas as subescalas, variando a média do momento de avaliação pós uso diário entre 4.5 e 4.75, porém o ponto de partida não é tão uniforme (entre 3 e 4.28). Assim, é na subescala de *tempo* que a aluna evidencia tanto mais fragilidades (no ponto de partida) como regista a evolução mais acentuada. Assim, pode ser interpretado que o diário foi uma ferramenta útil ao contribuir na capacidade da aluna de gerir e organizar o seu tempo e aumentar a concentração durante o mesmo. A partir da análise dos dados é também possível concluir que é na subescala correspondente ao *comportamento* que a aluna apresentou, antes da utilização do diário, competências mais desenvolvidas (4.28), tendo ainda, depois da utilização do diário, registado uma evolução (4.57), porém mais reduzida. Neste ponto deve-se ter em conta que, por partir já com um bom nível, a margem para evolução é menor e está já próxima do valor máximo (5). O mesmo padrão pode ser observado na escala *social*, pois parte de um valor médio já elevado (4) e regista evolução no momento pós diário. No que diz respeito às outras duas subescalas (*método*; *autoeficácia e motivo*), ambas partem de um valor próximo, mediano, e registam uma evolução aquando do momento de avaliação pós-diário. Perante estes dados, podemos então dizer que a experiência de utilização do diário teve resultados positivos na aluna Luz, porém como a mesma apresentava já competências desenvolvidas a todas as dimensões (excluindo a de *tempo*, que partiu de um valor mais baixo) a evolução evidenciada foi menor. Apesar disso apresentou valores elevados e extramente consistentes nas 5 subescalas da autorregulação no momento de avaliação pós utilização do diário de estudo, mostrando que esta ferramenta pode ter sido útil.

Tabela 32. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo - Luz.

Variáveis	Média		V.Mínimo		V.Máximo		Desvio Padrão	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Autoeficácia/motivo	3.8	4.66	3	5	4	5	.333	.5
Método	3.5	4.5	3	4	4	5	.577	.577
Comportamento	4.28	4.57	3	4	3	5	.951	.534
Tempo	3	4.75	3	4	3	5	0	.5
Social	4	4.75	3	4	5	5	.816	.5

A partir da análise do gráfico 18, é possível observar a consistência em todas as subescalas no ponto de partida, com exceção da subescala de *tempo*, que apresenta níveis mais baixos. No momento após o uso do diário, é notória a subida em quase todos os itens, sendo perceptível que, embora se verifique uma evolução nas

do tempo, já que apesar da notória evolução é ainda a dimensão mais frágil, principalmente sendo ela de um nível mais avançado.

Tabela 33. Descrição estatística das subescalas de análise das competências de autorregulação e hábitos de estudo - Any Gabrielly

Variáveis	Média		V.Mínimo		V.Máximo		Desvio Padrão	
	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Autoeficácia/motivo	2.55	4.33	1	4	5	5	1.130	0.5
Método	3.25	4.5	2	4	5	5	1.258	.577
Comportamento	2.428	4.142	1	3	1	5	.975	.690
Tempo	1.75	4	1	4	3	4	1.290	.957
Social	2.5	4.25	1	3	4	5	1.290	.957

Assim, a aluna Any Gabrielly evidencia uma evolução significativa nas diferentes dimensões, tendo subido para nível 5 em vários itens e elevado a média de todas as subescalas para nível 4. Tal é particularmente relevante se atentarmos à amplitude da mudança, como evidencia o gráfico 19, demonstrando que a utilização do diário foi bastante significativa para a aprendizagem da aluna.

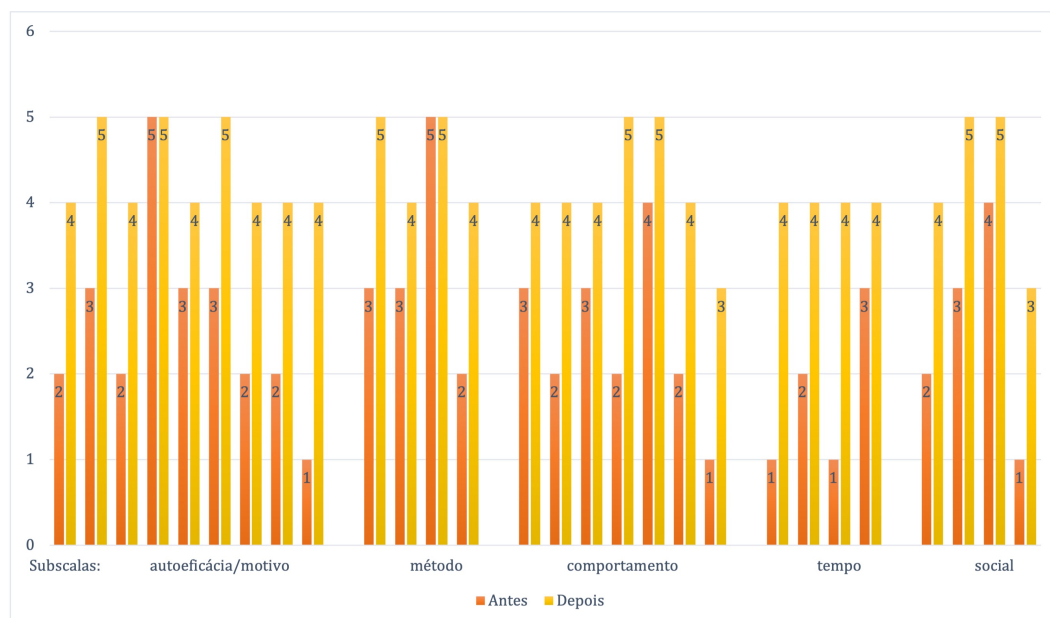


Gráfico 19. Competências de autorregulação e hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo - aluna Any Gabrielly

A parte III do questionário pretendeu avaliar a experiência do uso e preenchimento do diário, da perspetiva das alunas participantes. Deste modo, numa escala Likert de 1 a 5 (1 correspondendo a “Discordo totalmente” e 5 a “Concordo

totalmente”), as alunas avaliaram o que sentiram durante a experiência e a utilidade do diário para a sua aprendizagem.

Assim, ao observar o gráfico 20, que corresponde às respostas das alunas aos itens do grupo III, é evidente que todas consideraram a experiência bastante positiva, sendo apenas registado um valor de nível 3 pela aluna do 1º grau na pergunta “Pedi ajuda ao meu professor para preencher o diário de estudo”. Este item evidencia que, talvez para o bom funcionamento do diário o envolvimento do professor seja importante, apesar de as alunas que revelaram recorrer com mais frequência ao mesmo tenham sido as alunas mais velhas.

Os dois itens nos quais todas as alunas indicaram o nível 5 correspondem às perguntas “Sinto que preencher o diário tornou-se mais fácil ao longo das semanas” e “O diário de estudo ajudou-me a estar mais motivada para estudar”. Ambas são indicadores muito positivos da relevância deste instrumento como contributo significativo para a sua aprendizagem, em particular para o estudo do Canto. É igualmente de destacar que as alunas do 3º e 4º indicaram nível 5 nos itens “Esforcei-me para preencher o diário de estudo de forma completa e regular”, “Senti-me mais preparada para a aula após a semana de estudo usando o diário” e “Sinto que evolui no meu instrumento”, também bons indicadores da própria percepção de autoeficácia, tanto na sua prestação em aula como, em geral, no seu instrumento. Tal demonstra igualmente como o diário pode influenciar a obtenção de resultados positivos e a própria satisfação dos alunos com a sua prestação.

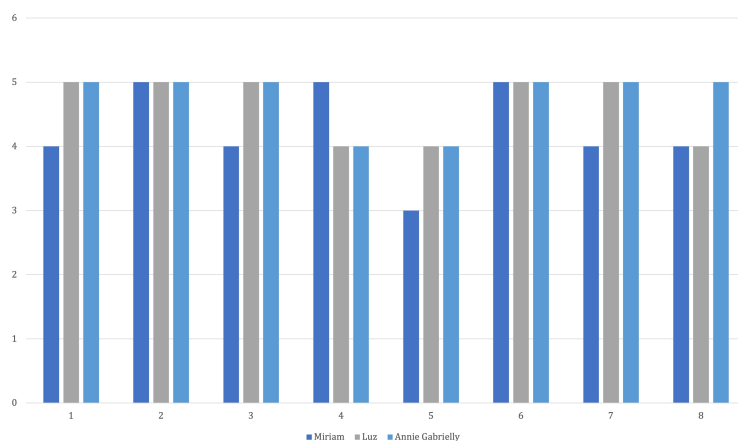


Gráfico 20. Avaliação da experiência do uso do diário de estudo pela perspectiva das alunas participantes.

Por outro lado, em termos estatísticos, a média de respostas subiu consoante o grau de ensino em questão (4.25; 4.625; 4.75, respetivamente), revelando que os alunos em diferentes níveis podem igualmente beneficiar deste tipo de ferramentas, e que, mesmo em níveis mais avançados, o mesmo pode ser útil. No caso, o nível mais avançado correspondeu ao 4º grau, o que, ainda assim, corresponde ao ensino básico e não ao último nível do mesmo, sendo o grau de autonomia ainda relativamente reduzido e as competências de autorregulação estarem ainda a ser desenvolvidas, principalmente se considerarmos que este trabalho foi iniciado neste grau e não desde o primeiro. Por outro lado, é natural que a aluna em questão tenha também

melhor percepção das suas capacidades e dificuldades e, por isso, a sua avaliação reflita, de forma mais aproximada, a real importância que o diário teve na sua aprendizagem.

Finalmente, a parte IV incentivou as alunas a descreverem a experiência do uso do diário de forma mais pormenorizada e contribuírem para o seu aprimoramento através de questões de resposta aberta. Nas primeiras duas questões (tabela 34), as alunas mencionam os pontos positivos e negativos na experiência, destacando como positivo o facto de se sentirem mais motivadas para estudar e apoiadas nesse processo. A aluna do primeiro grau acrescenta que sentiu como se a professora estivesse com ela enquanto estudava, o que, curiosamente, está alinhado com o que é referido na literatura sobre como o aluno autorregulado deve agir como professor de si mesmo nos momentos em que está sozinho. Assim, o diário pode funcionar como uma extensão da presença do professor enquanto o aluno ainda não tem esse domínio de forma totalmente autónoma. Como também indica a literatura, o grau de autonomia e autorregulação pode inicialmente ser induzido de forma extrínseca para, ao longo do tempo, tornar-se intrínseco, uma vez que tanto as competências de autorregulação como de autonomia não são inatas.

Tabela 34. Itens de resposta aberta presentes no Questionário de Avaliação do Diário de Estudo - Antes e depois do uso do Diário de Estudo. Questão 1 e 2.

1. O que mais gostei nesta experiência (de utilizar o diário) foi...	
Miriam	"...o facto de parecer que a professora Sofia estava comigo (apesar de a professora ser insubstituível)".
Luz	"o facto de ter mais apoio no estudo, o que ao mesmo tempo ajudava na motivação".
Any Gabrielly	"perceber a forma como me senti mais motivada para estudar".
2. O que menos gostei foi...	
Miriam	"o facto de às vezes ser frustrante não conseguir alcançar os meus objetivos".
Luz	"ter de preencher o diário todas as semanas e às vezes tornava-se repetitivo, mas faz parte do processo".
Any Gabrielly	"perceber que antes estudava muito pouco."

Em relação aos pontos negativos na experiência, as alunas destacam três perspetivas diferentes (tabela 34): a aluna do primeiro grau refere ficar frustrada ao não conseguir alcançar os objetivos. No entanto, é considerado positivo o facto de ela ter consciência dos objetivos delineados, bem como a capacidade de autoavaliação e percepção sobre seus pontos fortes e fracos. A aluna do terceiro grau destaca algo relacionado com o preenchimento do diário em si, ou seja, por vezes, este tornava-se repetitivo, embora acredite que seja necessário. Por este motivo, o layout da página correspondente à fase 3 do diário foi ligeiramente remodelada, de forma que o

preenchimento fosse mais fácil e imediato, dando a sensação de que não era preciso preencher tanta coisa. Por último, a aluna do quarto grau destaca uma conclusão pessoal, para a qual a experiência a conscientizou: o facto de estudar muito pouco anteriormente, o que, mais uma vez, em termos dos objetivos do diário, é um ponto positivo.

Quanto às dificuldades que enfrentaram durante este processo (tabela 35), as alunas destacaram o cumprimento de alguns dos objetivos ou parâmetros estabelecidos, evidenciando competências de autorregulação. Quando questionadas sobre como a experiência do diário de estudo as ajudou, as alunas referiram que contribuiu para melhorar hábitos e métodos de estudo, bem como o conhecimento de estratégias musicais, e contribuiu para um estudo mais regular, culminando na evolução do próprio instrumento. Essas respostas abrangem vários dos pontos que motivaram a criação do diário, indicando que este pode ser uma contribuição importante no processo de ensino-aprendizagem do Canto.

Tabela 35. Itens de resposta aberta presentes no Questionário de Avaliação do Diário de Estudo - Antes e Depois. Questões 3, 4, e 5.

3. Tive mais dificuldades em...	
Miriam	“cumprir os dias e o tempo em que estudava.”
Luz	“algumas músicas e em algumas palavras.”
Any Gabrielly	“alcançar alguns desafios de estudo das peças, que me propus fazer.”
4. Utilizar o diário ajudou-me a...	
Miriam	“melhorar os meus hábitos de estudo.”
Luz	“melhorar os métodos de estudo e estratégias musicais: ex. vocalizos.”
Any Gabrielly	“melhorar no meu instrumento e ter um estudo mais regular.”
5. Sugestões para melhorar o diário:	
Miriam	“ter frases motivacionais, de resto perfeito!”
Luz	“está tudo perfeito.”
Any Gabrielly	“não tenho”

Por último, foram também pedidas sugestões às alunas de forma a adaptar o diário e a experiência de utilização às necessidades e gosto dos alunos, já que é destinado aos mesmos, porém neste ponto apenas a aluna de 1º grau deixou a sugestão de incluir mais frases motivacionais. Devido a este comentário, foram introduzidos, nas páginas correspondentes à fase 1 e fase 3 do diário, pequenas

indicações tanto para ajudar os alunos, como chamar a sua atenção e que constam na versão do diário anteriormente descrita, a qual pode ser também consultada na íntegra no *Apêndice G*. Esta aluna foi, precisamente, a que influenciou a autora a repensar o design e layout do diário, expressando o desejo de que gostaria que o diário fosse "fofinho". Deste modo, o aspeto visual pode ser particularmente importante para alunos mais jovens, influenciando a aceitação e o envolvimento em relação a esse tipo de ferramentas. No entanto, seria necessário testar essas sugestões em uma amostra mais ampla para obter dados mais concretos e fundamentados.

Em suma, após a análise do questionário, é possível concluir que o diário de estudo revelou-se uma ferramenta com impacto extremamente positivo no desenvolvimento das competências de autorregulação, autonomia e nos hábitos de estudo das alunas. Além disso, é notável que as próprias alunas não apenas evidenciam essas competências na avaliação da experiência, mas também reconhecem o valor que o diário teve para a sua aprendizagem.

5.3.2. Folha de observação e análise dos diários

A folha de observação e análise dos diários foi um instrumento de recolha de dados, permitindo reunir e analisar informações sobre como os alunos preencheram os diários nas três fases. A análise incluiu a frequência e a duração das sessões planeadas versus as executadas, o tipo de objetivos definidos pelos alunos e quais estratégias foram mais ou menos utilizadas. Além disso, a folha permitiu registar dados resultantes da observação em sala de aula, como o tempo utilizado para apoiar o uso do diário e a autonomia demonstrada pelos alunos ao preenchê-lo. O registo do tempo utilizado em aula pode ser uma indicação valiosa para professores que possam vir a utilizar esta ferramenta com os seus alunos no futuro, já que o seu envolvimento é fundamental.

Assim, como é possível observar na tabela 36, o tempo em aula dedicado a este tema variou entre os 7.72 e os 10.91 minutos, tendo sido maior com a aluna do 1º grau e diminuído com a do 4º grau. Tal pode estar relacionado com o facto de alunos mais jovens e em níveis de iniciação necessitarem de mais apoio e serem menos autónomos do que os de graus mais avançados. O tempo utilizados em aula foi também diminuindo ao longo das semanas de utilização do diário, à medida que as alunas estavam mais familiarizadas com o uso e preenchimento do mesmo, tendo disso a primeira sessão a mais longa (20 minutos). Também na referida tabela, foi registado o nº de sessões de estudo planeadas versus as realmente executadas como forma de analisar a frequência de estudo e o quão capazes foram as alunas de planear a sua semana de estudo e seguir esse mesmo plano. Curiosamente, a aluna Miriam (1º grau) foi a que registou mais frequência de estudo tanto nas sessões planeadas, como nas efetivas (3.9-3.5), apesar de a frequência das segundas ter descido ligeiramente. A aluna Luz, por sua vez, planeou, em média 3.1 sessões de estudo, porém executou apenas 2.83, sendo a aluna cuja discrepância se verificou maior. As razões apontadas pela aluna foram: “tive testes”; “tinha muitos trabalhos da escola para entregar”; “No sábado tive escuteiros e catequese”; “Fiquei doente”. No caso da aluna Any Gabrielly, apesar de ser do 4º grau (o nível mais avançado entre as três), foi a que registou menos sessões (2.81), no entanto foi a que se manteve mais fiel ao seu plano de estudo, mas por vezes referindo: “estudei o mesmo nº de dias, mas noutros dias do que tinha planeado”; “cumpri o plano de estudo, mas gostava de ter tido tempo para estudar mais...”, evidenciando a já referida falta de tempo para dedicar ao instrumento.

Em relação à duração das sessões, todas as alunas registaram tempos entre os 11.5 e os 13.91 minutos, sendo a diferença entre o tempo planeado e executado muito reduzida. O tempo mínimo registado foi de 5 minutos (aluna Miriam) e o máximo de 20 minutos (aluna Luz). Estes dados relativos à frequência e duração das sessões de estudo vão ao encontro do que as alunas responderam no *Questionário de Avaliação do Diário de Estudo – Antes e Pós experiência*.

Tabela 36. Folha de observação e análise dos diários: Tempo usado em aula, frequência, duração das sessões e nível de autonomia.

Variável	Aluna	Média	Min.	Max.
Tempo usado em aula (em min.)	Miriam	10.91	5	20
	Luz	9.16	5	15
	Any Gabrielly	7.72	5	15
Sessões planeadas	Miriam	3.9	3	5
	Luz	3.1	5	2
	Any Gabrielly	2.81	4	1
Sessões executadas	Miriam	3.5	3	4
	Luz	2.83	1	4
	Any Gabrielly	2.81	4	1
Duração planeada (em min.)	Miriam	11.5	5	15
	Luz	14.91	10	20
	Any Gabrielly	12.27	10	15
Duração executada (em min.)	Miriam	11.8	5	15
	Luz	13.91	5	20
	Any Gabrielly	12.27	10	15
Nível de autonomia	Miriam	2.66	—	—
	Luz	2.91	—	—
	Any Gabrielly	3.63	—	—

Na folha de observação e análise dos diários, foi também preenchido o nível de autonomia do aluno durante este processo de utilização do diário. Foi utilizada uma escala Likert de 1 a 5, correspondendo 1 a “totalmente dependente” e 5 a “totalmente autónomo”. Deste modo, na tabela 36 foram também registados esses valores que variaram entre 2.66 e 3.63, tendo o nível de autonomia aumentado consoante o nível de ensino. Apesar disso, os valores são relativamente baixos, o que significa que o docente esteve bastante envolvido durante o processo de preenchimento do diário, principalmente na fase 1 (planificação). Sendo a primeira vez que as alunas utilizaram esta ferramenta e o tempo de utilização da mesma ter sido de apenas 12 semanas, seria interessante avaliar estes dados após um período longitudinalmente mais alargado em que tanto as competências de autorregulação e autonomia, como a familiaridade com os processos subjacentes tivessem oportunidade de ser mais desenvolvidas.

Desta forma, na análise correspondente à Fase 1 – Preparação, os objetivos definidos pelas alunas variaram muito, sendo difícil a sua sistematização. No caso da aluna Miriam, como registado na tabela 37, há alguns que se destacam e tiveram

maior incidência ao longo das semanas: “Melhorar a articulação do texto/vogal i” (7x); “Decorar o texto das músicas” (6x); “Melhorar/Praticar a respiração” (4x); “Cantar em legato” (3x); “Treinar a confiança a cantar” (3x); “Conseguir prolongar tempo expiração” (2x).

Tabela 37. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos - aluna Miriam.

Objetivos	Incidência
Melhorar a articulação do texto / melhorar articulação da vogal i	7
Decorar o texto das músicas	6
Melhorar/Praticar a respiração	4
Treinar a confiança a cantar	3
Cantar em <i>legato</i>	3
Conseguir prolongar tempo expiração	2
Melhorar performance/treinar expressividade	1
Cantar todas as músicas	1
Melhorar a afinação	1
Trabalhar o foco do som	1
Treinar o som “vvvvv”	1
Treinar em “ng”	1
Estudar/Aprender a música	1

É notório que os objetivos são bastante concretos e, em geral, incluem ações e campos de atuação que a aluna do 1º grau consegue compreender e pode trabalhar sozinha em casa, sem grande risco de se prejudicar, aspeto mencionado como muito importante pela docente SBS, na entrevista. Como referido anteriormente, as alunas necessitaram ainda bastante do apoio do docente, em particular a aluna Miriam. Assim, muitos dos objetivos foram construídos em conjunto com o professor de forma que incidissem nos pontos certos, mas também permitindo que esta, ao participar no processo, pudesse compreender o que são objetivos e como é possível formulá-los. É possível também observar a incidência em questões importantes numa fase inicial da formação do Canto, como a respiração, articulação (neste caso é mencionado a vogal “i”, provavelmente uma dificuldade específica da aluna), o texto, a memória e o trabalho de autoconfiança, que influencia em larga escala a performance e que, nos níveis de iniciação, tende a ser mais baixa, pois muitas vezes têm “vergonha”.

A aluna Luz, durante o preenchimento do diário, contou também com a supervisão do professor, porém foi incentivada a fazê-lo de forma mais autónoma, contudo recebendo ainda assim orientações de forma a focar-se nos pontos importantes e a formular corretamente os objetivos. Deste modo, na tabela 38, é possível observar

três objetivos que se destacam: “Estudar as canções” (8x); “Melhorar o inglês/italiano” (6x); “Apoiar a voz” (4x). Neste grupo, o primeiro objetivo foca-se claramente no estudo do repertório, mas de forma um pouco vaga, talvez no sentido de o aprender verdadeiramente, principalmente quando se trata de algo novo ou recente que necessita de ser bem aprendido no seu todo (melodia; ritmo; texto; tradução, etc.). Esta preocupação mais evidente pode também refletir uma maior autonomia pedida à aluna em relação à aprendizagem de repertório novo, que a obriga a prepará-lo melhor individualmente. Tal contrasta com a aluna de 1º grau, que provavelmente, por possuir limitados conhecimentos musicais, aprendia as peças durante as aulas, em conjunto com o professor. O segundo objetivo mais destacado apresenta uma novidade em relação ao que foi apontado pela aluna de 1º grau e pode ser explicado pelo facto de, no 1º grau, o repertório ser maioritariamente em língua portuguesa. No 3º grau, a aluna estava claramente a estabelecer contacto com outros idiomas e tal mostrou-se uma preocupação e uma temática a ser desenvolvida e aprofundada. O terceiro objetivo mais referido enquadra-se numa perspetiva mais técnica do canto, representando um aspeto fundamental para o domínio do instrumento e da técnica vocal, que provavelmente começou a ser intensificado neste nível ou a ser referido com uma denominação mais exata que a aluna, nesta fase, consegue já compreender. Os outros objetivos mencionados (1x ou 2x) variam entre questões musicais, técnicas, preparação para performance, revelando também o foco em secções específicas (compasso; passagens), um indicativo de um início de trabalho mais pormenorizado. Outro objetivo a destacar é “pesquisar uma peça para cantar”, provavelmente uma atividade sugerida pelo docente com intuito de envolver a aluna no seu processo de aprendizagem e ir ao encontro do gosto da mesma na escolha de repertório e, simultaneamente, fazendo-a procurar e conhecer mais repertório.

Tabela 38. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos - aluna Luz.

Objetivos	Incidência
Estudar as canções	8
Melhorar inglês/italiano	6
Apoiar a voz;	4
Decorar as músicas (para audição)	2
Pesquisar uma peça para cantar	2
Utilizar a voz de cabeça	2
Estudar para a audição	2
Corrigir afinação/no compasso da peça “X”	2
Estudar a melodia da peça nova/ Ler a música nova	2
Decorar o texto	1
Trabalhar a vogal i	1

Cantar em legato	1
Tocar a melodia no piano	1
Subir palato em frente ao espelho	1
Melhorar o compasso/frase da peça "X"	1

Por último, a aluna mais velha, Any Gabrielly, demonstrou um pouco mais de autonomia nesse processo em comparação com as suas colegas, evidenciando menos diversidade na formulação de objetivos (tabela 39). Aqueles que foram mais referidos enquadram-se essencialmente no trabalho musical, mas também técnico: "Decorar a peça" (x5); "Focar o Som" (x5); "Rever notas nas passagens difíceis" (x4); "Melhorar a postura a cantar" (x4); "Aprender a peça" (x4); "Estudar a peça" (x3). A aluna foca-se muito no processo de aprendizagem do repertório e na memorização do mesmo, porém também revela atenção ao trabalho específico por secções/frases ou passagens. Além disso, distingue o trabalho de aprender, estudar e aperfeiçoar determinada peça, o que comprova o entendimento da necessidade de partir do domínio do todo para o particular e resolver problemas específicos, mesmo que não os tenha denominado explicitamente na definição dos objetivos. Em relação aos objetivos mais destacados, observa-se a atenção à postura ("melhorar a postura ao cantar") e à qualidade do som ("focar o som"), aspetos técnicos pouco mencionados pelas outras alunas. A aluna também menciona objetivos técnicos com menor frequência, como "articular melhor o texto", "cantar com menos pressão" ou "cantar em legato". Finalmente, refere ainda "incorporar mais o personagem", que remete para a atenção à interpretação musical e teatral, uma componente muito particular do instrumento em questão (Canto), apesar de só destacada duas vezes, é já um ponto de partida para algo que começa a ser valorizado e desenvolvido pela aluna.

Tabela 39. Folha de observação e análise dos diários: Objetivos definidos - aluna Any Gabrielly.

Objetivos (Any Gabrielly)	Incidência
Decorar a peça	5
Focar o som	5
Rever notas nas passagens difíceis	4
Melhorar postura a cantar	4
Aprender a peça "x"	4
Estudar a peça "x"	3
Incorporar mais o personagem	2
Aperfeiçoar a peça "x"	1
Cantar com menos pressão	1

Cantar com mais <i>legato</i>	1
Articular bem o texto	1

Assim, a partir do preenchimento e análise das folhas de observação e análise dos diários de estudo, foi possível concluir que, em relação à definição de objetivos, estes correspondem às necessidades particulares de cada aluno. No entanto, existem alguns pontos em comum, principalmente no campo musical (aprender a peça; decorar o texto; estudar o repertório, etc.) e outros mais específicos que revelam desafios particulares de cada aluno (melhorar postura; melhorar idiomas estrangeiros; trabalhar a respiração; focar o som, etc.). Mais ainda, é também possível afirmar que o apoio e orientação do professor nesta tarefa são importantes e à medida que a autonomia aumenta, por vezes, o grau de detalhe ou precisão diminui. Por essa razão, a supervisão do professor, pelo menos até aos níveis aqui representados, continua a ser muito importante como forma de certificar que o aluno é levado a focar-se nos temas e questões mais importantes para o seu desenvolvimento.

Neste ponto, é necessário também destacar que esta experiência representou uma novidade para as alunas. Mesmo as de nível mais avançado (3º e 4º grau), que, teoricamente deveriam demonstrar maior nível de autonomia, não tendo tido prévia experiência ou prática, necessitaram de orientação e demonstraram ainda reduzida autonomia na formulação de objetivos específicos. Possivelmente, caso tivessem experienciado esta prática desde o primeiro grau, a sua abordagem e as suas competências poderiam estar mais desenvolvidas.

Ainda sobre a fase 1 (preparação), é de destacar que no plano de estudo raramente foram introduzidos dados relativos ao momento livre, tendo sido a aluna de 1º grau a única a fazê-lo e, ainda assim, apenas duas vezes. Isso pode estar relacionado precisamente com o seu carácter espontâneo e não planeado, pois esses momentos surgem naturalmente durante as sessões de estudo e não no momento de planeamento. Ainda assim, considera-se pertinente manter este ponto no plano de estudo para, pelo menos, lembrar os alunos da sua possibilidade e que momentos livres fazem parte do estudo individual, sendo até importantes para conectá-los de uma forma mais prazerosa com o próprio instrumento e com a música.

Em relação à fase 2 (Ação – momento do estudo), foram registadas e analisadas as estratégias de estudo utilizadas pelas três alunas durante o período em que utilizaram o diário de estudo, conforme sistematizado na tabela 40. Na mesma, é possível observar quais as estratégias mais utilizadas por cada uma das alunas e também o nº total de vezes que foram referidas.

A partir da análise da coluna correspondente à aluna Miriam (de 1º grau), é possível concluir que as estratégias que utiliza mais frequentemente enquadram-se na categoria de técnica: vibração de lábios (10x); cantar em “vvvv” ou “zzzzz” (10x);

(Pensar em) sugar o som (aspirador) (9x). Ainda no campo técnico, são também utilizadas com frequências as estratégias “cantar em frente ao espelho” (6x); “utilizar gestos/movimentos corporais” (6x); “pensar no bico de passarinho” (5x); “imitar o ressonar” (5x), todas bastante físicas e que a aluna pode controlar e dominar mais facilmente. Também com relativa frequência, faz uso de estratégias musicais como: “utilizar diferentes articulações (legato)” (7x); “praticar em modo concerto” (6x); “praticar num andamento mais lento” (5x); “estudar texto isolado” (5x). Em relação às estratégias menos utilizadas pela aluna, destacam-se as do tipo de repetição, sendo só utilizada uma delas “praticar uma nota/entrada”, e apenas uma vez. No campo das estratégias musicais, a aluna não refere utilizar o metrônomo, marcar a pulsação ou procurar cores diferentes no som, embora afirme pensar sobre os aspetos interpretativos e de construção do personagem (4x). Dentro das estratégias técnicas, há algumas que não utiliza (“pensar em morder a maçã; “cantar em *ng*”; “utilizar a banda elástica”), porém faz uso de uma gama ampla dentro desta categoria apesar da frequência variar.

Deste modo, a aluna faz uso de diversas estratégias, sendo as do tipo técnico as que revelam maior incidência (67x), seguidas das musicais (27x). Com menor frequência de utilização registam-se as silenciosas (13x), as digitais (8x) e, por último, as de repetição (1x). O facto desta categoria apresentar pouca adesão por parte da aluna pode revelar alguma impaciência e falta de persistência da sua parte, não sendo incomum, em níveis de iniciação, os alunos terem tendência a estudar pensando no todo, cantando/tocando muitas vezes as peças de início ao fim, sem fazer paragens para repetir passagens problemáticas. Prova disso é também o facto de a mesma referir “praticar em modo concerto” (6x) com alguma frequência, principalmente quando comparada com as colegas de níveis mais avançados.

Tabela 40. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo utilizadas durante as sessões.

	Estratégias de estudo	M. ²³	L. ²⁴	A.G. ²⁵	Total
Musicais	Utilizar diferentes articulações (legato/staccato)	7	3	3	13
	Utilizar o metrônomo	0	3	0	3
	Marcar a pulsação	0	3	3	6
	Praticar num andamento mais lento/mais rápido passagens difíceis	5	4	0	9
	Estudar o ritmo separado	1	7	0	8
	Estudar texto isolado ou texto + ritmo	5	10	3	18
	Estudar a melodia isoladamente	2	6	3	11
	Explorar diferentes dinâmicas (p/mf/f)	1	2	0	3
	Procurar cores diferentes no som	0	0	0	0
	Praticar em modo concerto	6	4	0	10
	TOTAL	27	42	12	81
Repetição	Repetir um compasso	0	5	1	6
	Repetir uma frase	0	2	1	3
	Praticar uma nota/ entrada	1	2	0	3
	Praticar uma sequência de notas	0	1	0	1
	TOTAL	1	10	2	13
Silenciosas	Analisar a partitura	5	5	4	14
	Refletir sobre os aspetos interpretativos e cénicos/construir o personagem	4	0	2	6
	Usar o lápis para fazer marcações na partitura	3	7	0	10
	Fazer/procurar tradução do texto	1	2	0	3
	TOTAL	13	14	6	33
Técnicas	Utilizar vocal fry	9	5	7	21
	Utilizar a vibração e lábios	10	6	1	17
	Cantar em “vvvvvvv” ou “zzzzzz”	10	5	10	25
	Cantar uma frase utilizando o sopro	3	1	0	4
	Cantar a linha melódica apenas com as vogais	3	1	2	6
	Imitar o ressonar	5	6	5	16
	(Pensar em) sugar o som (aspirador)	9	7	7	23
	Pensar em “morder maçã”	0	0	0	0

²³ Miriam (1º grau)²⁴ Luz (3º grau)²⁵ Any Gabrielly (4º grau)

	Cantar em “ng”	0	0	2	2
	Pensar no bico de passarinho	5	0	0	5
	Bocejo com som	0	3	0	3
	Sensação de espirro (aaaaaaah-txim)	0	0	0	0
	Utilizar a palhinha	0	0	0	0
	Utilizar gestos/movimentos corporais	6	6	0	12
	Utilizar a banda elástica	0	0	0	0
	Dizer o texto em voz alta (projetada)	1	0	5	6
	Cantar em frente ao espelho	6	0	8	14
	TOTAL	67	40	47	154
Digitais	Ouvir gravações das peças que estou a estudar	5	4	1	10
	Gravar partes do meu estudo	3	0	0	3
	Utilizar a <i>app</i> piano digital	0	7	7	14
	Utilizar o <i>ttsdemo</i> para ajudar na pronúncia das línguas estrangeiras	0	0	0	0
	TOTAL	8	11	8	27
		116	117	75	308

No caso da aluna Luz (3º grau), as estratégias mais utilizadas foram as do tipo musicais (42x) e técnicas (40x), tendo apresentado um valor bastante equilibrado entre ambas. Tal revela uma abordagem ao estudo que concilia estas duas vertentes, sendo um aspeto bastante positivo sobre a sua visão do Canto e do aperfeiçoamento do mesmo. Destro destas categorias as mais referidas foram: “Estudar texto isolado ou texto + ritmo” (10x); “estudar o ritmo separado” (x7); “(pensar em) sugar o som (aspirador)” (7x); “Estudar a melodia isoladamente” (6x); “imitar o ressonar” (6x); “utilizar gestos/movimentos corporais” (6x); “utilizar a vibração e lábios” (6x); “utilizar vocal fry” (5x); “cantar em “vvvvvvv” ou “zzzzzz” (5x). Desta forma, apesar da preocupação com os aspetos técnicos, em termos musicais, a aluna revela maior atenção ao trabalho pela parte e não só ao todo, como é possível observar pelas estratégias selecionadas que isolam a melodia, ritmo ou texto. Em termos técnicos, comparativamente com a aluna de 1º grau, a de 3º acaba por focar-se em alguns em específico, fazendo uso de uma gama mais reduzida, talvez porque na fase em que se encontra já tenha percebido quais os que funcionam melhor para si. Em relação às estratégias do tipo repetição, silenciosas e digitais todas apresentam valores semelhantes (10x; 14x; 11x, respetivamente), sendo de destacar a grande diferença em relação à utilização das de repetição (10x) em relação à aluna de nível inferior (1x). Isso corrobora a ideia de que esta aluna, de nível mais avançado relativamente à de 1º grau, já consegue segmentar a abordagem ao repertório, demonstrando maior capacidade para identificar erros e dificuldades e, consequentemente, maior persistência para os corrigir, repetindo certas passagens/compassos/notas de forma

a puder melhorar as suas dificuldades. Em relação ao uso das estratégias digitais, é de destacar o nº alto no campo “utilizar *app* piano digital” (7x) e “Ouvir gravações das peças” (4x), porém nenhuma referência à utilização do *ttsdemo* para ajudar na pronúncia das línguas estrangeiras. Tal acaba por ir um pouco contra um dos objetivos mais referidos pela aluna durante a utilização do diário: “Melhorar inglês/italiano”. Esta situação pode revelar que, apesar de um uso amplo de diversas estratégias, ainda não há uma consciência clara de causa e consequência, ou seja, que para objetivos existem estratégias diretamente associadas, como neste caso.

A aluna Luz, ao contrário de Miriam, acrescentou à lista algumas estratégias elaboradas por si, as quais podem ser analisadas a partir da tabela 41. Algumas são variações de estratégias já presentes no diário, mas com alterações ou aplicações mais específicas: “começar as frases em “vvvvv” para ter mais contacto com o corpo”. Outras, no entanto, são mais “originais”: “pensar que o som sai da cabeça”; “cantar como se sugasse um esparguete”; “pensar em “espalmar” a voz – verticalidade”. Nesta última, junto da estratégia fez um símbolo que associa ao objetivo e forma de execução da mesma, sendo um bom indicativo não só do comprometimento com o uso do diário, mas no seu envolvimento no estudo, desenvolvendo códigos próprios para a resolução de problemas.

Finalmente, com a aluna Any Gabrielly, por ser do nível mais avançado entre as três, foi utilizada, nesta fase, a versão para alunos a partir do 4º grau (ver capítulo 4.2.1. Desenvolvimento do diário de estudo). Desta forma, considerando que alunos mais experientes tendem a demonstrar um maior grau de desenvolvimento das competências de autorregulação e níveis de autonomia superiores, é pedido que os alunos, a partir deste grau, construam as próprias estratégias de estudo. Porém, tal pressupõe uma experiência prévia neste campo, o que com a aluna em questão não aconteceu. Por esse motivo, nas primeiras sessões, foi fornecida a folha correspondente à utilizada com os alunos do 1º ao 3º grau para que se pudesse familiarizar com este procedimento, linguagem, etc. A partir da 4ª semana, a aluna passou a utilizar a folha correspondente ao seu grau.

Deste modo, a aluna apresenta menos variedade de estratégias utilizadas, tendo-se baseado bastante nas já catalogadas no diário. É evidente, observando a tabela 41, que houve uma predominância no trabalho técnico (47x), sendo as estratégias mais utilizadas: “utilizar vocal fry” (7x); “cantar em “vvvvvvv” ou “zzzzzz” (10x); “pensar em sugar o som (aspirador)” (7x); “cantar em frente ao espelho” (8x). As primeiras três coincidem com as mais utilizadas também pelas outras duas alunas, podendo ser deduzido que se adaptam às necessidades de diferentes alunos, independente do grau. A última, referente ao uso do espelho, foi também referida pela aluna Miriam, porém no caso de Any Gabrielly a sua utilização associa-se diretamente a um problema detetado e respetiva formulação no campo de objetivos como algo a atingir: “melhorar a postura a cantar”. Do mesmo modo, nas que formulou por si mesma, associou causa e consequência a um outro problema (abertura da boca): “Controlar a abertura da boca cantando em frente ao espelho”. Assim, esta aluna é que a evidencia

maior capacidade de correlação entre a percepção de problemas e seleção de estratégias adequadas para os resolver, sendo também perceptível nesta aluna a associação de estratégias aos objetivos definidos para a semana de estudo. Tal evidencia competências de autorregulação mais desenvolvidas, principalmente se atentarmos que foi a que teve mais autonomia no processo de utilização do diário de estudo. Em relação ao equilíbrio na abordagem ao estudo, como já referido, é possível reparar que existe uma discrepância, havendo maior o foco nas estratégias técnicas (48x), claramente superior às musicais (12x), de repetição (2x), silenciosas (6x) e digitais (8x). Apesar disso, nas estratégias elaboradas pela aluna é de destacar a preocupação com a parte interpretativa “declamar o texto com gestos”, “declamar o texto em frente ao espelho”, “pensar na declamação do texto incorporando a personagem”, que se relacionam com os objetivos definidos pela mesma. Evidencia também a preocupação com o trabalho por secções “repetir passagens da peça só em vogais” e “focar no estudo da melodia nas passagens difíceis”. No caso desta aluna, que em mais de metade da experiência escreveu as próprias estratégias, pode-se interpretar que a variedade apresentada seja menor por não as escrever na íntegra e sempre que as utiliza, pois é mais fácil apenas assinalá-las quando já estão escritas, como no caso dos alunos do 1º ao 3º grau.

Desta forma, considero a experiência positiva, mas destaco que no caso da aluna mais velha, caso estivesse a utilizar o diário desde o primeiro grau, possivelmente os resultados seriam um pouco diferentes, o que é algo a ter em conta para futuros estudos.

Tabela 41. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo formuladas pelas alunas no diário de estudo.

Aluna	Estratégias elaboradas pelas alunas	Incidência
Luz	Pensar que o som sai da cabeça	1
	Escrever as notas na partitura	1
	Cantar como se sugasse um esparguete	2
	Pensar em “espalmar” a voz - verticalidade	2
	Começar as frases em “vvvvv” para ter mais contacto com o corpo	3
	Cantar e sentir a resposta do corpo	1
Any Gabrielly	Iniciar todas as frases em “vvvvvv”	7
	Declamar o texto em frente ao espelho	3
	Cantar melodia em “huuum”	2
	Repetir passagens da peça “X” só em vogais	2
	Cantar a melodia em “vvvvvv”	2
	Analisar a afinação	1
	Controlar a abertura da boca cantando em frente ao espelho	1
	Declamar o texto com gestos	1
	Pensar na declamação do texto incorporando a personagem	1
	Focar no estudo da melodia nas passagens difíceis	1
	Praticar a articulação	1
	Reduzir a “força” no início das frases	1

De forma a sistematizar quais as estratégias mais utilizadas e que parecem adaptar-se a diferentes alunos, foi construída a tabela 42, a partir do valor total de incidência das mesmas. Foram atribuídas cores correspondentes à frequência de

utilização e agrupadas do seguinte modo: 0: Nunca (vermelho); 1 a 5: Raramente (laranja); 6 a 14: Às vezes (amarelo); 15 a 19: Frequentemente (azul); 20 a 25: Quase sempre (Verde).

Tabela 42. Folha de observação e análise dos diários: Estratégias de estudo catalogadas por frequência de utilização.

Estratégias	Frequência	Tipo
Utilizar o <i>ttsdemo</i> para ajudar na pronúncia das línguas estrangeiras	0 - Nunca	Digital
Utilizar a banda elástica	0 - Nunca	Técnica
Utilizar a palhinha	0 - Nunca	Técnica
Sensação de espirro (aaaaaaah-txim)	0 - Nunca	Técnica
Pensar em “morder maçã”	0 - Nunca	Técnica
Procurar cores diferentes no som	0 - Nunca	Musical
Praticar uma sequência de notas	1- Raramente	Repetição
Explorar diferentes dinâmicas (p/mf/f)	3- Raramente	Musical
Repetir uma frase	3- Raramente	Repetição
Praticar uma nota/ entrada	3- Raramente	Repetição
Bocejo com som	3- Raramente	Técnica
Gravar partes do meu estudo	3- Raramente	Digital
Utilizar o metrônomo	3- Raramente	Musical
Cantar uma frase utilizando o sopro	4- Raramente	Técnica
Pensar no bico de passarinho	5- Raramente	Técnica
Refletir sobre os aspetos interpretativos e cénicos/construir o personagem	6- Às vezes	Silenciosas
Cantar a linha melódica apenas com as vogais	6- Às vezes	Técnica
Marcar a pulsação para estudar o ritmo	6- Às vezes	Musical
Dizer o texto em voz alta (projetada)	6- Às vezes	Técnica
Repetir um compasso	6- Às vezes	Repetição
Estudar o ritmo separado	8- Às vezes	Musical
Praticar num andamento mais lento/mais rápido passagens difíceis	9- Às vezes	Musical
Ouvir gravações das peças que estou a estudar	10- Às vezes	Digital
Usar o lápis para fazer marcações na partitura	10- Às vezes	Silenciosa
Praticar em modo concerto	10- Às vezes	Musical
Estudar a melodia isoladamente	11- Às vezes	Musical
Utilizar gestos/movimentos corporais	12- Às vezes	Técnica
Utilizar diferentes articulações (legato/staccato)	13- Às vezes	Musical
Cantar em frente ao espelho	14- Às vezes	Técnica

Utilizar a <i>app</i> piano digital	14- Às vezes	Digital
Analisar a partitura	14- Às vezes	Silenciosa
Imitar o ressonar	16- Frequentemente	Técnica
Utilizar a vibração e lábios	17- Frequentemente	Técnica
Estudar texto isolado ou texto + ritmo	18- Frequentemente	Musical
Utilizar vocal fry	21- Quase sempre	Técnica
Pensar em sugar o som (aspirador)	23- Quase sempre	Técnica
Cantar em “vvvvvvv” ou “zzzzzzz”	25- Quase sempre	Técnica

Assim, a partir da análise da tabela 42, é possível observar que as estratégias mais utilizadas enquadram-se no campo técnico e parecem ser eficazes com alunos de diferentes níveis e necessidades, porém as que nunca foram utilizadas pertencem também a esta categoria. Tal pode ser explicado pela ampla diversidade existente, sendo que algumas têm objetivos idênticos, porém são exemplificadas de outra forma e para as alunas da amostra podem não fazer tanto sentido, não significando que para outros alunos não possam ser úteis. Além disso, algumas implicam materiais (banda elástica/palhinha) aos quais as alunas podem não ter acesso.

Dentro das estratégias mais utilizadas a primeira não-técnica é “estudar texto isolado ou texto + ritmo”, muito específica do contexto do canto e que revela uma preocupação ou desafio (texto) e, simultaneamente, atenção para elementos particulares. Também com frequência relativa surgem as estratégias “analisar a partitura” (silenciosa), “utilizar a *app* piano digital” (digital) e “cantar em frente ao espelho” (técnica). Sobre a primeira, a sua utilização frequente é um aspeto positivo, já que contraria uma tendência comum dos alunos de acharem que estudar significa apenas tocar/cantar. Desta forma, é possível observar que ao incluírem-na nas suas estratégias mais utilizadas revelam também competências metacognitivas, tão importantes para o processo de autorregulação. O uso frequente da *app piano digital* demonstra que não possuem piano/teclado à sua disposição enquanto estudam, mas que são capazes de encontrar outras soluções para contornar o problema e conseguir um estudo mais preciso (estudar no tom correto, corrigir notas erradas, etc.). Quanto à utilização frequente do espelho é também sinal de que, primeiro, há essa condição no local de estudo e, em segundo, existe a preocupação com o controle de certos aspetos técnicos ou até interpretativos, o que pode ser transversal a outros instrumentos.

Na perspetiva oposta, as estratégias menos utilizadas abrangem todas as categorias (menos a silenciosa), sendo de destacar o não recurso à gravação como estratégia de estudo que, curiosamente, foi referida por todos os docentes entrevistados como importantíssima. Para além dessa, a repetição de elementos isolados (notas/entradas/sequência de notas), tão essencial para um trabalho pormenorizado e que se foca na resolução de problemas, não é mencionada. Também

a partir da análise da tabela 42, é possível observar a pouca importância dada à exploração de diferentes dinâmicas.

É ainda relevante salientar que, conforme destacado na literatura, a eficácia das estratégias de estudo é maximizada quando são abordadas e aplicadas pelo professor durante as aulas, em vez de apenas discuti-las. Isso permite que os alunos não apenas memorizem o que é dito pelos professores, mas também compreendam como as estratégias são realmente implementadas, ou seja, o processo em si. Por esse motivo, talvez a referência à utilização da *app ttsdemo* seja nula nestas alunas, apesar de referida em aula como um instrumento valioso, pois, em casos de dúvidas, normalmente a docente é a resposta para os problemas. Como sugestão para o futuro, considerar a incorporação da utilização dessa aplicação durante as aulas pode ser uma forma eficaz de exemplificar a metodologia a ser adotada quando enfrentarem problemas semelhantes durante o estudo individual.

Ainda na fase 2 (Ação) está presente a “Caixinha dos pensamentos”, destinada ao registo das preocupações, dúvidas, observações, notas ou qualquer tipo de pensamento que surgisse aquando das sessões de estudo. Conforme apresentado na tabela 43, todas as alunas fizeram uso da mesma, ainda que de forma pouco frequente. A aluna Luz foi a que registou mais entradas, embora algumas pareçam refletir apenas uma intenção de participar, mas sem um conteúdo substancial.

Tabela 43. Folha de observação e análise dos diários: Caixinha dos pensamentos.

Aluna	Caixinha dos pensamentos
Miriam	“Não esquecer de utilizar o vocal fry” “Dizer que poderia haver um espaço para escrever “notas” no diário”
Luz	“O que são dinâmicas (<i>p</i> ; <i>mf</i> ; <i>f</i>)?” “Não encontrei o número para pôr no metrónomo” “Só encontrei a música em alemão” “Queria escrever alguma coisa, mas não sei bem o quê!” “Hello!”
Any Gabrielly	“Não consegui manter a respiração em alguns compassos...” “Não consegui fazer bem algumas passagens por causa do ar...”

A aluna Miriam, anota algo que provavelmente foi dito na aula como forma de não se esquecer e deixa uma sugestão que, depois partilhou com a autora, e à qual a mesma respondeu que tal pode ser feito na caixinha dos pensamentos. A aluna de 2º grau regista algumas dúvidas e problemas com que se deparou durante a sessão de estudo e que depois colocou na aula à professora. Por fim, a aluna do 4º grau regista as dificuldades que teve durante o estudo e que podem tanto servir como reflexão sobre o mesmo, como ponto de partida para a definição de novos objetivos e, consequente, seleção de estratégias. Assim, esta secção parece ter servido, ainda que com frequência reduzida, para a partilha de anotações ou sugestões feitas durante as

aulas, frustrações e dúvidas que, possivelmente, foram partilhadas depois com o professor na aula.

A fase 3 (Hora de refletir) pretende que os alunos façam uma reflexão sobre a sua semana de estudo, percebendo se cumpriram com o que tinham planeado previamente, os seus pontos fortes, as fraquezas e as estratégias que podem adotar para melhorar, evidenciando o carácter cíclico do processo de autorregulação, que o diário de estudo reflete.

Na tabela 44, foram transcritas algumas das respostas das alunas inseridas na secção do diário “as minhas maiores dificuldades foram...” e “as estratégias que vou utilizar para as solucionar são...”. Esta secção pretende ajudar os alunos a identificar as suas fraquezas ou problemas e a selecionar estratégias adequadas para os resolver. Desta forma, partindo da análise da tabela 43, podemos observar que as alunas já são capazes de associar causas e consequências, e selecionar estratégias para tentar solucionar as suas dificuldades. Algumas dessas estratégias estão presentes no catálogo do diário, outras foram adaptadas ou “criadas” pelas alunas. Curiosamente, a aluna de 1º grau demonstrou ser já capaz de fazer algumas associações interessantes “decorar o texto → dizer o texto sem olhar”; “trabalhar o foco do som → fazer em “vvvv” e bico de passarinho”; “cantar em legato → pensar numa linha para cantar em legato”. Contudo, também apresenta momentos de dúvida, tanto em relação a perceber o que melhorou como em relação a uma problemática específica: “cantar usando “ng” → “ ??????????”.

A aluna Luz (3º grau), por sua vez, demonstra, curiosamente, menos consciência em relação à aplicação de estratégias adequadas para a resolução de problemas: “compasso 9 → estudar mais”; “ritmo → estudando e praticando”; “apoiar a voz → estudar e utilizar voz de cabeça”. Em geral, as estratégias selecionadas são muito vagas ao dizer que vai melhorar determinado aspeto “estudando”, “praticando”, mas como? de que forma? Fica a dúvida sobre o que a aluna quer realmente dizer por “estudando/praticando”, se sabe utilizar estratégias mais particulares e simplesmente não as especificou, ou se realmente falta esta associação entre problemas e respetivas resoluções. Para além disso, é igualmente evidente que alguns conceitos técnicos não estão ainda claros para a mesma e as estratégias para os resolver nem sempre são adequadas. Contudo, é importante referir que, de facto, há conceitos que demoram a ser apreendidos, sendo que no caso do Canto, pelo seu carácter abstrato, torna-se ainda mais demorado este processo, principalmente tratando-se de uma aluna de 3º grau (12/13 anos). Assim, a terceira fase do processo de autorregulação, ou seja, a sua capacidade de refletir sobre o que fez, identificar problemas, selecionar estratégias e formular novos objetivos, encontra-se ainda em processo de amadurecimento.

Any Gabrielly, a aluna de 4º grau, por sua vez, apresenta maior consciência no que diz respeito às suas dificuldades e formas de solucioná-las “não abrir tanto a boca →

cantar em frente ao espelho”; “focar o som → cantar as frases em vvvvv”; “melhorar postura → cantar em frente o espelho”; “aprender a melodia → ouvir várias vezes a música”. No entanto, ainda evidencia que pode refinar as suas estratégias e métodos de estudo, por exemplo, no que diz respeito a aprender novo repertório ou corrigir notas em certas passagens.

Tabela 44. Folha de observação e análise dos diários. Maiores dificuldades sentidas na semana de estudo e estratégias formuladas pelas alunas para melhorar.

Aluna	Maiores dificuldades	Estratégias para solucionar
Miriam	“decorar o texto”. →	“dizer o texto sem olhar”.
	“decorar o poema” →	“decorar o poema”
	“melhorar a afinação” →	“Cantar separadamente as notas mais agudas”
	“trabalhar o foco do som” →	“fazer em “vvvv” e bico de passarinho”
	“treinar a confiança” →	“Dizer o texto”
	“não sei” →	-----
	“cantar em legato” →	“pensar numa linha para cantar em legato”
	“cantar usando “ng” →	“???”
	“trabalhar som da vogal i” →	“utilizar o vvvv e pensar no som a sair pelo bico do passarinho”
Luz	“memorizar e cantar a peça” →	“memorizar melodia; respiração”
	“acho que não tive” →	-----
	“compasso 9” →	“estudar mais”
	“apoio da voz” →	“estudar e praticar mais exercícios técnicos”
	“apoiar a voz” →	“estudar e utilizar voz cabeça”
	“ritmo “ →	“estudando e praticando”
	“não ir pra voz de cabeça e não → respirar entre palavras”	“vocalizos e treinar respiração”
	“não pude cantar porque estava → doente”	“beber muita água”
	“cantar sem ar” →	“fazer ex respiração e subida de palato”
Any Gabrielly	“acertar as notas e conseguir manter → a respiração”	“estudar bem a melodia”
	“acertar as notas em passagens concretas” →	“ouvir as músicas e estudá-las bem”
	“não abrir tanto a boca” →	“cantar em frente ao espelho”
	“focar o som” →	“cantar as frases em vvvvv”
	“melhorar postura” →	“cantar em frente o espelho”
	“aprender a melodia” →	“ouvir várias vezes a música”

Desta forma, as três alunas evidenciaram competências de autoavaliação, cujo preenchimento desta secção pode ter favorecido, sendo por isso uma etapa importante à qual todas, de forma mais ou menos completa, aderiram.

A folha de observação e análise dos diários permitiu então concluir que o preenchimento do mesmo foi feito de forma regular e empenhada ao longo das 12 semanas da experiência. Além disso, é possível observar vários aspetos positivos na relação das alunas com seu estudo individual, destacando-se as competências de autorregulação e autonomia que demonstraram e cujo uso do diário potencia,

especialmente na reflexão sobre o próprio estudo e na compreensão da correlação entre dificuldades e seleção de estratégias para solucioná-las.

A avaliação do diário de estudo foi então feita segundo duas perspectivas que se completam: a das alunas que participaram no estudo, através do preenchimento do questionário de avaliação antes e pós experiência (*Apêndice C*), e a do professor que acompanhou a mesma, através das folhas de observação e análise do diário (*Apêndice F*).

A partir da análise destes instrumentos de recolha de dados, é possível concluir que o diário de estudo teve efeitos positivos tanto em relação aos hábitos de estudo (frequência, duração, empenho, conhecimento e aplicação de estratégias) quanto ao desenvolvimento das competências de autorregulação e ao grau de autonomia em relação à prática individual e à aprendizagem. Embora tenham ocorrido melhorias, percebe-se que o desenvolvimento dessas competências é um processo contínuo que requer, tanto tempo para se consolidar, especialmente numa fase inicial, como um apoio externo significativo, proporcionado pelo professor.

6. Considerações finais

Chegada a fase final do estudo de investigação torna-se necessária uma reflexão retrospectiva deste processo através das questões de investigação que deram origem ao estudo e dos objetivos que guiaram o desenvolvimento do mesmo, os quais serão apresentados na tabela 45:

Tabela 45. Questões e objetivos de investigação orientadores do estudo de investigação.

Questões de Investigação	Objetivos de investigação
- Que fatores são determinantes para o processo de autorregulação e autonomia do aluno? - Quais são as implicações das competências de autorregulação e autonomia no contexto de Ensino e Aprendizagem da Música? - Qual a relação entre o desenvolvimento destas competências e a otimização do estudo individual? - Qual o papel do docente neste processo? - Como podem os docentes promover a autorregulação e a autonomia dos alunos, durante as aulas de instrumento (Canto)? - Que ferramentas e estratégias podem ser utilizadas como forma de otimizar o estudo e promoção das competências de autorregulação e autonomia nos alunos?	- Aprofundar o conhecimento das teorias de autorregulação e autonomia e as suas implicações no contexto de ensino-aprendizagem do canto. - Compreender a relação entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a otimização do estudo. - Aprofundar o conceito de estudo otimizado - Identificar e sistematizar estratégias de estudo - Investigar o papel do professor e a importância da relação professor-aluno no contexto de autorregulação e autonomia dos alunos - Identificar os hábitos de estudo dos alunos de canto, relacionando-os com a utilização de estratégias de autorregulação e autonomia - Construir e aplicar ferramentas de autorregulação que contribuam para a otimização do estudo individual. - Avaliar a aplicação dessas ferramentas no contexto do ensino-aprendizagem do Canto

Deste modo, para responder às questões de investigação, foi feita uma contextualização teórica fundamentada a partir da literatura de especialidade ao longo do capítulo 3. A partir da mesma foi então possível verificar que a autorregulação não se trata de uma característica fixa, mas sim de um conjunto de processos específicos para atingir o sucesso, correspondendo aos esforços pró-ativos dos estudantes face ao próprio processo de aprendizagem (Zimmerman, 1998). A contextualização teórica possibilitou não só um conhecimento aprofundado dos conceitos já mencionados, mas também de outros a eles subjacentes, que se correlacionam diretamente e que são necessários para compreender a sua verdadeira dimensão.

Assim, tanto a motivação, a autoeficácia e a autodeterminação foram abordadas nesses capítulos e deixam clara a correlação entre os vários conceitos. É igualmente

perceptível a relação dinâmica entre eles, na medida em que a autorregulação tanto os influencia, como é também diretamente influenciada pelos mesmos. Tal compreende-se se pensarmos na relação entre a autorregulação e a motivação no estudo otimizado. A primeira necessita de um grau elevado de investimento e empenho o que, por sua vez, implica níveis motivacionais elevados aquando da prática individual. Apesar disso estes são também diretamente influenciados por sessões de estudo produtivas e bem-sucedidas, o que é reflexo das competências de autorregulação, evidenciando-se, assim, a inter-relação entre estes conceitos.

Considerando que o projeto de investigação tinha também como objetivo aprofundar o conceito de estudo otimizado, verifica-se que o mesmo está relacionado tanto com as competências de autorregulação e autonomia como com a atuação do professor, sendo importante reunir e sistematizar diversas estratégias com aplicação na prática instrumental. As estratégias recolhidas no âmbito deste estudo podem ser úteis tanto para professores como para alunos, tendo sido desenvolvidas com base na literatura, mas também a partir das entrevistas realizadas a docentes de canto. Estas permitiram recolher informações de cariz qualitativo e altamente específico devido à proximidade do contexto de ensino dos entrevistados e daquele refletido neste estudo, tanto em relação ao instrumento como pela realidade de ensino, incluindo idades, níveis, condições histórico-sociais.

Abordando estas temáticas, torna-se também flagrante a importância do papel do professor nos processos mencionados assim como os efeitos da relação deste com o aluno no contexto da aprendizagem. Reforça-se ainda a dicotomia entre a abordagem do estilo pró-autonomia vs controlador, servindo como fonte de informação para os docentes e como ponto de partida para uma reflexão destes sobre o tipo de ensino e estratégias que promovem durante as suas aulas.

Para conhecer ainda melhor a realidade dos alunos de canto foi aplicado um questionário sobre competências de autorregulação e hábitos de estudos com os alunos da escola de música onde a autora realizou a PES. O mesmo possibilitou identificar as fragilidades e dificuldades dos alunos face às questões mencionadas, nomeadamente a nível da gestão do tempo de estudo, métodos e comportamento adotados. Permitiu igualmente recolher informações específicas sobre o contexto do ensino do Canto, tendo sido fundamental para o desenvolvimento de uma ferramenta de autorregulação, o *Diário de Estudo de Canto*, que suprisse as necessidades e fragilidades reveladas.

Após a aplicação do diário de estudo comprova-se, então, que esta é uma ferramenta que pode contribuir para a promoção das competências de autorregulação e autonomia. Tal reflete-se nos hábitos de estudo e na otimização da prática individual, essencial no processo de aprendizagem e na obtenção de níveis de excelência musical. Esse facto foi corroborado também pelas alunas participantes que a consideraram valiosa no contexto da sua aprendizagem musical e admitiram ter identificado mudanças no seu comportamento, tanto a nível da relação com o estudo,

como no domínio do instrumento e manifestando vontade em continuar a utilizar o diário no futuro.

Assim, tanto a literatura como os resultados desta investigação confirmam que a prática individual é mais eficaz quando os alunos são capazes de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e evidenciam características de um comportamento autorregulado e autónomo. Desta forma, orientam o seu estudo através da definição de objetivos, são capazes de abordar o momento de estudo de forma organizada e estruturada, identificam e selecionam estratégias, estão intrinsecamente motivados e têm acesso e utilizam exemplos musicais de referência (Barry & Hallam, 2002).

Finalmente, em termos gerais, espera-se que este estudo sirva como base para uma compreensão mais profunda dos diversos processos que influenciam o sucesso musical dos alunos, destacando-se a importância da aula de instrumento e do papel do professor como elementos primordiais no processo de aprendizagem e no sucesso e bem-estar do aluno. Simultaneamente, pode também facultar o acesso a inúmeras estratégias que visam o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia, mas também estão direcionadas para a adoção de comportamentos que favoreçam um estudo otimizado, tanto para alunos como para professores.

6.1. Limitações ao estudo e sugestões para futuras investigações

Apesar de, face aos resultados, ser possível considerar que o diário de estudo cumpre as funções para as quais foi desenvolvido, é importante referir algumas limitações ao estudo: **1.** O diário de estudo foi aplicado apenas com um número reduzido de participantes (3 alunas) e exclusivamente do sexo feminino. Seria necessário investigar se alunos do sexo masculino se identificariam com o tipo de tarefa ou com o layout do diário de estudo. Como foi possível concluir pelas alunas participantes, o aspeto visual pode ter mais importância do que seria de pensar, num momento inicial, e poderá ser um fator para o sucesso ou insucesso do mesmo junto dos alunos. **2.** O diário de estudo foi pensado como um objeto físico para preencher manualmente. Uma das principais razões para isso foi tentar também contrariar o contacto excessivo com os meios digitais e reduzir o tempo passado em frente às telas, privilegiando o desenvolvimento de outro tipo de competências. Contudo, é inegável que estes alunos nasceram e estão cada vez mais inseridos num contexto digital, cuja linguagem se assemelha a uma língua materna. A autora reflete assim sobre a possibilidade de transformar o diário numa espécie de plataforma digital ou *app* como forma de aumentar a adesão ao mesmo. Ainda sobre essa possibilidade pesa o facto de, eventualmente, ser necessário avaliar os custos da impressão do diário para um ano letivo inteiro, o que, para alguns alunos, poderia representar um valor significativo, podendo condicionar a utilização do mesmo. Todavia, a ideia de uma versão digital do diário acaba por contrariar um pouco os ideais basilares que levaram ao desenvolvimento e foram postas em prática aquando da criação do

mesmo. Por esse motivo, para a autora, a nível pessoal e ideológico, mesmo custando melhores resultados, talvez não faça sentido, já que é algo que não gostaria de incentivar. A única questão a considerar seria o custo do mesmo, já que, caso se verificasse representar um valor excessivo, poderia ser um fator de exclusão de determinados alunos, o que não é aceitável e teria também de ser repensado e solucionado. **3.** É igualmente importante referir que o período de utilização do diário neste estudo corresponde a um período relativamente curto de tempo (12 semanas), principalmente considerando competências que, inseridas numa perspetiva socio-construtivista, necessitam de tempo para ser assimiladas, desenvolvidas e verdadeiramente incorporadas pelo sujeito. Desta forma, a pertinência e eficácia do diário de estudo poderão ser melhor testadas num estudo longitudinal de, no mínimo, um ano de duração. Por outro lado, poderia também ser importante recorrer a dois grupos (um grupo de controlo e um grupo experimental) constituídos por alunos, idealmente, do mesmo professor de forma a receber o mesmo tipo de instrução, porém apenas com um dos grupos seria aplicado o diário de estudo. Assim, seria possível verificar se, recebendo o mesmo tipo de instrução em aula, o grupo de controlo, que não utilizou o diário de estudo, teria os mesmos resultados, quer no desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia quer nos hábitos de estudo.

7. Referências bibliográficas

- Almeida, J. (2017). *A influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música*. [Relatório de Estágio. Escola Superior de Artes Aplicadas- Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://hdl.handle.net/10400.11/5608>
- Araújo, M. V. (2016). Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, 44(2), 278–292. <https://doi.org/10.1177/0305735614567554>
- Austin, J. & Berg, M. (2006) "Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students". *Psychology of Music*, 34(4): 535–558.
- Azevedo, M. (1997). *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares, F. & Urdan, T. (eds). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing
- Barry, N. H. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives in Music Education*, 1, 4-8.
- Barry, N., & Hallam, S. (2002). Practice, in R. Parncutt & G. McPherson (Eds.). *Science and psychology of music performance* Creative Strategies for Teaching and Learning, (pp. 151–166). Oxford University Press.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E. & Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 68 (1) 97–119
- Braga Simões, S. (2011). *Especificidades do canto no ensino básico, com base em literatura e no testemunho de professores, formadores e especialistas em saúde vocal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7397/1/244838.pdf>
- Brito, M. C. & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Universidade Aberta
- Cavalcanti, C. (2009). *Autorregulação e prática instrumental: um estudo sobre crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba].
- Coutinho, C.P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologias preferencial nas práticas educativas. *Psicologia da Educação e Cultura*, vol. XIII, nº2, 445-479/355-379.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>

- Dutra, R. C. F. (2013). *Particularidades do ensino do canto a adolescentes no contexto da Escola de música do conservatório Nacional*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3896/1/Relat%C3%B3rio%20Est%C3%A1gio%20Rute%20Dutra.pdf>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. <https://doi.org/10.1177/0305735613514471>
- Fink, A. (2010). Survey Research Methods. *International Encyclopedia of Education, third Edition*, 152–160. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00296-7
- Hallam, S. (1992) *Approaches to learning and performance of expert and novice musicians*. [Doctoral thesis, Institute of Education] University of London.
- Hallam, S. (1995) Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, 12, 3-19. doi:10.1017/S0265051700002357
- Hallam, S. (1997). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (pp. 89–107). Norges Musikkhøgskole.
- Hallam, S. (1998) *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Heinemann
- Hallam, S. (2001) The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity, *Music Education Research*, 3:1, 7-23. Doi: [10.1080/14613800020029914](https://doi.org/10.1080/14613800020029914)
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Hart, J. T. (2014). Guided Metacognition in Instrumental Practice. *Music Educators Journal*, 101(2), 57-64. <https://doi.org/10.1177/0027432114552569>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies to Enhance Performance* (pp. 85-104). Oxford University Press, Inc.
- Kickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. Oxford University Press
- Kim, S. J. (2010). A Study of Self-Regulated Learning in College String Majors. *String Research Journal*, 1(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/194849921000100103>
- Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. E. (2013). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 43(3), 333–358. <https://doi.org/10.1177/0305735613503180>
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press (online edn, Oxford Academic, 3 Oct. 2011). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>

Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice, *Music Education Research*, 10:1, 91-106

Madeira, L. (2014). *Estratégias de auto-regulação da aprendizagem no ensino instrumental* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12925/1/tese.pdf>

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35

Mcpherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>

McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2018). Self-regulated learning in music practice and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 181-193). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-12>

McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102. <http://www.jstor.org/stable/40318992>

McPherson, G.E. & Renwick, J.M. (2001) Self-regulation and musical practice: a longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3:2, 169-186. Doi: 10.1080/14613800120089232

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning*. (Vol. 2, pp. 130-175). Oxford University Press.

Miksza, P. (2011). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321-338.

Nielsen, S. (1999). Regulation of Learning Strategies during Practice: A Case Study of a Single Church Organ Student Preparing a Particular Work for a Concert Performance. *Psychology of Music*, 27(2), 218-229.

Nielsen, S.G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, volume 3, n.2, 155-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>

Nogueira, M. J. (2016) *O enquadramento da disciplina de Canto no Ensino Artístico Especializado em Portugal desde o século XVIII até à atualidade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5700>

O'Neill, S. A. & McPherson, G.E. (2002) 'Motivation', in R. Parncutt, and G. McPherson (eds), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (2002; online edn, Oxford Academic, 3 Oct. 2011) <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003>

Papageorgi, I., Creech, A., Haddon, E., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Potter, J., Duffy, C., Whyton, T., & Welch, G. (2010). Perceptions and predictions of expertise in advanced musical learners. *Psychology of Music*, 38(1), 31-66. <https://doi.org/10.1177/0305735609336044>

Pereira, M. (2011). *Motivação dos Alunos no Ensino Especializado da Música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7574/1/244881.pdf>

Pitts, L. (2016). *Knocking on the door: Examining the practice of classical singers at a performing arts institution*. Edith Cowan University. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1494

Pitts, S.E., & Davidson, J.W. (2000). Developing Effective Practise Strategies: Case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2, 45 - 56.

Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. Doi: 10.1080/00461520903028990

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173-188. doi:10.1017/S0265051702000256

Rosário, P.; Nuñez, J. C. & González-Pianda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10- projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. Doi: 10.1207/s15326985ep3204_1

Schmitz, B., & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>

Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), 36-57. <https://doi.org/10.1177/0305735605048013>

Stroet, K.; Opdenakker, M.C.; Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>

Tadeu, F. (2019). Ensinar na autonomia: Promoção da autorregulação no estudo do instrumento. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/14508>

Zarza-Alzugaray F.J.; Casanova, O.; McPherson, G. E. & Orejudo, S. (2020). Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Front. Psychol.* 11:1249. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>

Zimmerman, B.J. (1990) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25:1, 3-17. Doi: 10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <http://www.jstor.org/stable/1477457>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zhukov, K. (2009). Effective practicing: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12.

Legislação consultada

Portaria nº27/2004 Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores, 1º Série, Nº15. (pp.655-659)

Portaria nº 691/2009. Diário da República, 1º Série. Nº 121. (pp.4147-4156).

Portaria nº76/2009 Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores, 1º Série, nº 148. (pp.2793-2871)

Portaria nº 267/2011. Diário da República, 1º Série. Nº 178. (pp.4470-4484).

Sites consultados

<https://psycnet.apa.org/home>

8. Apêndices

Apêndice

A. Declaração de consentimento informado (Encarregados de educação)

Estudo de Investigação: a importância das competências de autorregulação e autonomia na otimização do estudo individual- Aplicação no ensino-aprendizagem do canto

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Exmo. Encarregado de Educação,

O presente estudo de investigação, integrado no Mestrado em Ensino de Música do IPCB - Escola Superior de Artes Aplicadas e realizado sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, tem como objetivo estudar a importância das competências de autorregulação e autonomia na otimização do estudo individual, no contexto de ensino-aprendizagem do canto.

Assim, como parte deste estudo de investigação-ação, serão realizados questionários aos alunos de canto a fim de investigar-se quais os seus hábitos e estratégias de estudo e de que modo é ou não possível identificar competências de autorregulação e autonomia nos mesmos.

A participação dos alunos neste estudo de investigação é de carácter voluntário, podendo os alunos recusar-se a participar e/ou desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência, porém acredito ser uma experiência que possa beneficiá-los no processo de aprendizagem e na obtenção de melhores resultados.

Estabelece-se, deste modo, o compromisso de respeitar o direito de confidencialidade e proteção dos dados fornecidos, sendo que a identidade dos participantes nunca será revelada ou reconhecida e que as informações recolhidas serão armazenadas num local seguro e da responsabilidade da autora. As informações e os resultados decorrentes do referido estudo serão fornecidos e partilhados aquando do seu término.

Desta forma, peço a confirmação e autorização para a participação do seu educando neste estudo de investigação.

Agradecendo desde já a disponibilidade e atenção dadas,

Com os melhores cumprimentos,

Sofia Pinto

(sofiapinto.soprano@gmail.com)

Eu, _____ encarregado de educação do aluno
_____, li o consentimento informado esclarecido e livre
para investigação científica e autorizo a participação do meu educando no referido estudo de
investigação através do preenchimento de questionário sobre hábitos de estudo e competências de
autorregulação.

Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas.
Foi-me dada uma cópia deste documento.

Data: __/__/____

Assinatura

Apêndice

B. Declaração de consentimento informado (Encarregados de educação dos alunos participantes na experiência do Diário de Estudo)



Estudo de Investigação: A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo individual- Aplicação no ensino-aprendizagem do canto

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado/a, bem como o que expectável acontecer, se decidir participar no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da sua participação neste estudo.

Exmo. Encarregado de Educação,

O presente estudo de investigação, integrado no Mestrado em Ensino de Música do IPCB - Escola Superior de Artes Aplicadas e realizado sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, tem como objetivo estudar a importância das competências de autorregulação e autonomia na otimização do estudo individual, no contexto de ensino-aprendizagem do canto.

Assim, como parte deste estudo de investigação-ação, serão realizados questionários aos alunos de canto a fim de investigar-se quais os seus hábitos e estratégias de estudo e de que modo é ou não possível identificar competências de autorregulação e autonomia nos mesmos. Serão também selecionados 3 alunos da classe de canto (entre os quais, o educando de vossa Ex.^a) e aplicadas ferramentas desenvolvidas pela autora que incluem o preenchimento semanal de um diário de estudo, que visa compreender de que modo é que os alunos são capazes de utilizar as competências de autorregulação e autonomia no momento do estudo individual e se esta ferramenta é útil, ou não, para o desenvolvimento destas características.

A participação dos alunos no estudo de investigação decorrerá até ao final do ano letivo de 2021/2022, e é de carácter voluntário, podendo os alunos recusar-se a participar e/ou desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência, porém acredito ser uma experiência que possa beneficiá-los no processo de aprendizagem e na obtenção de melhores resultados.

Estabelece-se, deste modo, o compromisso de respeitar o direito de confidencialidade e proteção dos dados fornecidos, sendo que a identidade dos participantes nunca será revelada ou reconhecida e que as informações recolhidas serão armazenadas num local seguro e da responsabilidade da autora. As informações e os resultados decorrentes do referido estudo serão fornecidos e partilhados aquando do seu término.

Desta forma, peço a confirmação e autorização para a participação do seu educando neste estudo de investigação.

Agradecendo desde já a disponibilidade e atenção dadas,

Com os melhores cumprimentos,

Sofia Pinto (sofiapinto.soprano@gmail.com)

Eu, _____ encarregado de educação do aluno _____, li o consentimento informado esclarecido e livre para investigação científica e autorizo a participação do meu educando no referido estudo de investigação através do preenchimentos de questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação.

Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram todas as minhas dúvidas.
Foi-me dada uma cópia deste documento.

Data: __/__/____

Assinatura

Apêndice

C. Questionário de Avaliação do Diário de Estudo - Antes e Pós experiência

Estudo de Investigação: A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto

Instrumento: _____ Grau: _____ Idade: _____
Género: __ Masculino | __ Feminino
Nota à disciplina de instrumento no: 1º Período ____ | 2º Período ____ | 3º Período ____

Questionário de Avaliação do Diário de Estudo - Antes e Pós experiência

Lembra-te, por favor, de responder a todas a questões:

Após um período a utilizares o diário de estudo está na hora de refletir sobre esta experiência. Compara os teus hábitos de estudo antes e depois do uso do diário preenchendo as questões que se seguem:

Parte I.

Para a questão nº1 indica o número de sessões de estudo que fazes durante a semana e na questão nº 2 indica, em minutos, a duração (média) das mesmas.

	ANTES	DEPOIS
1. Nº de sessões de estudo semanais		
2. Duração, em média, das sessões de estudo		

Parte II.

Compara os teus hábitos de estudo antes e depois do uso do diário de estudo utilizando uma escala de 1 a 5 para cada afirmação:

(1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Neutro; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)

	ANTES	DEPOIS
1. Sinto-me confiante em relação à obtenção de melhores resultados no meu instrumento		
2. Estudo para melhorar as minhas competências musicais		
3. Estou motivado(a) para praticar o meu instrumento em casa		
4. Estudo para atingir melhores resultados		
5. Sei o que tenho de fazer para atingir os meus objetivos		
6. Sou capaz de identificar os meus pontos fortes e as minhas “fraquezas”		
7. Confio nas minhas capacidades para ultrapassar as dificuldades		
8. Sinto confiança para as apresentações públicas (provas/audições/concertos/concursos)		

Por: Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

1

9. Defino objetivos concretos para a minha semana de estudo		
10. Escrevo anotações do que fiz nas aulas para não me esquecer quando estiver a estudar		
11. Faço aquecimento e exercícios técnicos antes de trabalhar as peças		
12. Quando estou a estudar uma peça, seleciono compassos/secções/notas que não estão a correr bem e repito-as isoladamente		
13. Quanto tenho uma dificuldade páro e penso que estratégia posso aplicar para melhorar		
14. Quando estou a estudar consigo identificar as minhas dificuldades e problemas		
15. Sou capaz de selecionar estratégias que me ajudem a ultrapassar as dificuldades e estratégias		
16. Quando tenho uma dificuldade não desisto logo à primeira tentativa		
17. Tenho consciência das estratégias que uso durante o estudo		
18. Nas semanas em que estudo mais as aulas correm melhor		
19. Tenho boa capacidade de autoavaliação		
20. Avalio o meu progresso regularmente		
21. Consigo gerir o meu tempo de estudo de forma eficiente		
22. Sou capaz de gerir bem o meu tempo de estudo		
23. Organizo o meu horário durante a semana para arranjar tempo para estudar		
24. Durante as sessões de estudo, consigo manter a minha concentração		
25. Falo com o meu professor(a) sobre os objetivos para a semana de estudo.		
26. Durante as sessões de estudo penso nos conselhos do meu professor.		
27. Quando estudo lembro-me dos conselhos do professor/ Peço ajuda quando tenho dificuldades		
28. Procuro informações sobre as peças que estou a estudar		
29. ouço gravações das peças que estou a estudar		

Parte III.

Depois do período de utilização do diário de estudo, indica numa escala de 1 a 5 o quanto concordas com as seguintes afirmações:

(1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Neutro; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente)

1. Esforcei-me para preencher o diário de estudo de forma completa e regular	
2. Sinto que preencher o diário tornou-se mais fácil ao longo das semanas	
3. Senti-me mais preparado(a) para a aula após a semana de estudo usando o diário	
4. Considero o diário uma ferramenta útil para a minha evolução	

Estudo de Investigação: A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto

5. Pedi ajuda ao meu professor para preencher o diário de estudo	
6. O diário de estudo ajudou-me a estar mais motivado/a para estudar	
7. Sinto que evolui no meu instrumento	
8. Gostaria de continuar a utilizar o diário de estudo no próximo ano letivo	

Parte IV

Completa as frases de acordo com o que sentiste durante a experiência de utilização do diário de estudo:

1. O que mais gostei nesta experiência foi _____

2. O que menos gostei foi _____

3. Tive mais dificuldades em _____

4. O preenchimento do diário ajudou-me a _____

5. Sugestões para melhorar o diário de estudo: _____

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice

D. Guião da Entrevista aos docentes de Canto

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES DE CANTO

A) Caracterização do Entrevistado

- Nome
- Género
- Idade
- Profissão
- Formação Académica
- Escola(s) onde já lecionou
- Escola(s) onde leciona atualmente
- Anos de experiência
- Níveis e Regimes que leciona atualmente
- Disciplinas que leciona atualmente
- Duração das aulas de Canto

B) As competências de autorregulação e autonomia

1. Que tipo de relação acredita existir entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a obtenção de melhores resultados e um domínio maior do instrumento?
2. Segundo vários estudos os professores têm um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. De que modo aborda ou tenta desenvolver estas competências nas aulas de instrumento? Que tipo de estratégias utiliza?
3. Segundo a literatura, a definição de objetivos é parte fundamental do processo autorregulador. Costuma abordar esta temática com os alunos durante a aula de instrumento? Define-os para os alunos ou auxilia-os nessa tarefa? Justifique.

C) Importância da Otimização do Estudo

4. Enquanto professor, que importância dá à temática do estudo individual? Costuma abordar estas questões com os alunos durante as aulas? Que tipo de indicações e conselhos dá?
- 4.1. Quanto tempo da aula (em média) dedica à abordagem dessa temática?

5. Segundo a literatura, um estudo estruturado e com um plano tende a potenciar um estudo mais eficaz. Na sua opinião, de que forma devem os alunos estruturar o seu plano de estudo? Que tipo de exercícios devem fazer parte? Pode dar alguns exemplos?

6. Sabendo que o tempo de estudo (quantidade) é algo muito relativo, qual a regularidade e duração média das sessões de estudo que considera adequados para o 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?

7. Que estratégias utiliza para potencializar a autonomia no estudo individual?

7.1. No caso dos alunos mais jovens e/ou quando não têm conhecimentos musicais para aprender o novo repertório de forma autónoma ou para praticar os vocalizos em casa, que estratégias utiliza?

8. Costuma discutir estratégias (musicais; técnicas/etc) com os alunos associadas à resolução de problemas e dificuldades? (Ex. cantar em frente ao espelho, utilizar vocal fry; pensar em “sugar a voz”, etc.). Se sim, quais são essas estratégias?

D) Ferramentas de autorregulação

9. Alguma vez incentivou os alunos a preencherem um diário de estudo? Justifique.

9.1. Considera que pode ser uma ferramenta de autorregulação relevante para a otimização do estudo individual? Justifique.

10. Que outras ferramentas/estratégias utiliza ou considera que possam auxiliar no processo autorregulatório e incentivar a autonomia dos alunos de forma a otimizar o estudo individual?

Apêndice

E. Folha de observação e análise dos diários de estudo

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto

Folha de observação e análise do Diário de Estudo

Folha nº ☐ Aluno: _____ Data:

Preencheu o diário: ☐

I. Preparação

Nº de sessões planeadas: _____ Nº de sessões executadas: _____ Menos / Igual / Mais

Tempo médio planeado: _____ Tempo médio executado: _____ Menos / Igual / Mais

Objetivos: _____

Momento livre: ☐ _____

II. 3,2,1... Ação!

Estratégias utilizadas:

Caixinha das perguntas: ☐ _____

III. Hora de refletir

Eficácia percecionada pelo aluno: ☐

Observação em Aula:

Autonomia do aluno no preenchimento do diário (1-5):

(1-totalmente dependente; 2-dependente; 3- um pouco autónomo; 4-autónomo; 5- totalmente autónomo)

Tempo usado na aula:

Comentário: _____

Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

MEM - IPCB

Apêndice

F. Transcrição da entrevista aos docentes de Canto

F.1. Entrevista à docente SBS

Caracterização do Entrevistado	
Nome:	SBS
Género:	Feminino
Idade:	48 anos
Profissão:	Cantora lírica e professora de Canto
Formação Académica:	Licenciatura em Canto – ESMAE; Mestrado em Ensino Música- UA; Doutoranda em Música (Canto) - UA
Escolas onde já lecionou:	Academia de Música de Guimarães/Curso de Música Silva Monteiro; ESMAE; Conservatório de Música do Porto; Centro Cultura Musical -ARTAVE
Escola onde leciona atualmente	Curso de Música de Silva Monteiro - Porto
Anos de experiência:	24 anos
Níveis de ensino a que leciona:	1º ao 8º grau (5º ao 12º ano) e particulares (alunos de licenciatura e profissionais)
Regimes a que leciona	Articulado e supletivo
Disciplinas que leciona:	Canto e Estúdio de Ópera
Duração das aulas de Canto	45 minutos

SP²⁶: Que tipo de relação acredita existir entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a obtenção de melhores resultados e um maior domínio do instrumento?

SBS: Relação absoluta, eu construo sempre as minhas aulas a pensar em preparar a pessoa para o estudo individual. Quanto mais alto o nível, mais tento que assim seja. É muito pouco tempo que estamos com os alunos. Nos mais pequeninos (5º, 6º, 7º ano) sabemos que eles têm pouco tempo de estudo, logo o tempo de aula é considerável face ao que eles estudam diariamente, inclusive para muitos alunos a aula vai ter mais tempo. Nos alunos mais velhos, o meu objetivo de aula é que eles percebam como é que têm de trabalhar. O que está mal e o que têm de trabalhar, porque o tempo que passam a trabalhar sem mim é muito maior do que o que estão comigo a controlar. É necessário que tenham capacidades de autorregulação, identifiquem os problemas e selecionem estratégias e mostrem autonomia quando estão a trabalhar e a fazer isso de forma correta. As minhas aulas são muito direcionadas para isso, tanto que eu às vezes fico uma aula inteira a tentar que o aluno perceba o que tem de trabalhar.

²⁶ Sofia Pinto, autora do presente projeto de investigação.

SP: Segundo vários estudos os professores têm um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. De que modo aborda ou tenta desenvolver estas competências nas aulas de instrumento? Que tipo de estratégias utiliza?

SBS: Depende muito das idades e níveis de ensino. Considerando o ensino básico, a primeira coisa que tento fazer é não pedir... Eu sei que eles de início, salvo raras exceções, não percebem muitos conceitos... Nos três primeiros anos (5º, 6º, 7º anos) não têm uma consciência técnica muito grande, percebem alguns conceitos como o legato; a respiração, ainda que demore tempo, pelo menos com os meus alunos, demora tempo a fazerem uma respiração correta principalmente a cantar. No início tento que os objetivos sejam muito básicos, vou tentando eu nas aulas, porque sei que tenho mais tempo, controlar mais a parte técnica e a estratégia é dar-lhes coisas muito simples para controlar em casa, a nível da respiração, que conseguem ver em frente ao espelho se estão a fazer bem ou não e isso já é um adiantar de trabalho para a próxima aula. O ponto do legato; a dicção; a preparação da personagem, a contextualização da obra, poema, letra, inventar contexto, quando não o temos. Eu no ensino básico fiz uma espécie de resumo, de preparação para o curso secundário. Coloco o texto falado e o teatro para dar noções de movimentação em palco, porque entendo que é muito mais fácil que eles valorizem a dicção a partir do texto falado e depois nas canções que cantam é muito mais fácil falar de dicção, pois reagem mais fácil. Preparo essa questão do palco que no secundário temos pouco tempo. Contextualização da personagem, quem é; quais os objetivos, procurar os verbos de ação e transportar isso para a canção é muito mais fácil. Não podemos esquecer que cantar é uma atividade extremamente complexa e envolve uma série de estruturas e ações e o controle dessas ações, músculos e estruturas e por isso é mais fácil explicar separadamente determinadas coisas e quando metemos o canto o conceito já está mais apreendido e conseguem aplicar mais facilmente e para além disso estamos a desenvolver outras competências que para mim são essenciais. Nem todos os alunos têm a parte dramática automatizada, há alunos que têm extrema dificuldade, tanto por vergonha ou incapacidade e por isso temos de desenvolver essas competências. Outra estratégia que para mim é fundamental, e que nem sempre consigo fazer, infelizmente, é juntar dois alunos em 90 minutos em vez de 45 minutos individuais e a diferença é abismal. Quer porque tenho mais tempo, porque posso fazer o aquecimento em conjunto, depois vou parando um, “faz tu o vocalizo” e corrijo, “agora faz tu...”, depois “faz tu”. Há canções que podem cantar os dois e quando têm vozes diferentes divido a canção e quem tem a voz aguda fica com a parte mais aguda e quem tem voz mais grave com a parte mais grave, mas nestas idades pré-pubertal, a diferença não é assim tão grande, a não ser uma menina que tenha entrado mais cedo na puberdade, mas normalmente nessa fase pré pubertal as vozes e extensão são parecidas e é fácil arranjar repertório e até com meninos. Não é fácil ouvir um conceito explicado e imediatamente pô-lo em prática e quando as aulas são em

conjunto vou alternando e noto que o que faz em segundo lugar faz sempre muito melhor que o primeiro, porque observou o impacto no outro e consegue aplicar melhor e, por isso, estou sempre a trocar a quem peço primeiro. Tenho pena de não conseguir fazer sempre por questões de horários. Porém no 8º e 9º ano já gosto que estejam sozinhos. Mas por exemplo, mesmo de graus diferentes, às vezes peço para o aluno vir 10 minutos mais cedo para a aula e esses 20 minutos juntos faço trabalho de teatro e acho que eles ficam muito mais motivados e é mais fácil arranjar material. Nas canções tento também quase sempre encenar, quase todas as canções são encenadas, isso é a minha estratégia para as dinâmicas porque eles percebem muito melhor. Dizer simplesmente aqui é *piano* e aqui é *forte*, eles fazem, mas de uma forma robótica. Tento sempre que eles percebam o porquê do compositor ter colocado lá e vou sempre à história. Às vezes a gente subestima o que eles conseguem, mas eles têm uma percepção muito profunda dos textos e dizem coisas lindas sobre os eles e até sobre a harmonia, só temos de pegar nas coisas e fazer perguntas. Acho que temos de perguntar muita coisa, não é só dizer, mas sim perguntar: “o que achas disto?” Outra coisa que acho fundamental é que temos de pensar no curso como um todo e é importante, por exemplo, mostrar para que serve a formação musical e fazer perguntas: “Qual é a tonalidade? Porque é que o compositor muda o compasso?” Nesses casos de peças com muitas mudanças de compassos peço para baterem o primeiro tempo de cada compasso ou então associar um gesto diferente cada vez que o compasso muda, no primeiro tempo do compasso, e por isso é importante fazer a relação com a formação musical para perceberem para o que serve. É importante ser claro, definir objetivos pequenos que eles possam atingir rapidamente e sintam que estão a evoluir, mas também dizer “daqui a dois anos vais ter de ser capaz de fazer isto assim” para eles saberem o porquê de estarem a fazer determinada coisa.

SP: Segundo a literatura, a definição de objetivos é parte fundamental do processo autorregulador. Costuma abordar esta temática com os alunos durante a aula de instrumento? Define-os para os alunos ou auxilia-os nessa tarefa? Justifique.

SBS: As duas coisas, por exemplo em termos do desenvolvimento e do que é expectável em termos de programa e em termos de objetivos do ano sou eu que estou a gerir. O que é a longo e médio prazo é da responsabilidade do professor. Depois a curto prazo têm de ser coisas simples: “Até onde achas que consegues decorar texto para a próxima semana?” E eles costumam ser sinceros! “Esta semana tenho 3 testes só consigo até aqui”. Nas coisas pequenas, nos objetivos pequenos, eu dou-lhes espaço. Há pequenas coisas que eles podem ir determinando, mesmo em termos de repertório. Dou mais repertório do que vai ser feito em prova. Algo mais desafiante, algo acessível e algo mais fácil e depois começo a perguntar: Qual é que achas que está pronto para fazer em prova? E eles têm tendência para escolher a mais difícil, mas também me perguntam a opinião, muitas vezes é uma negociação. O TPC normalmente não negoço assim tanto, mas quando dou alguma possibilidade ponho

sempre a escolha entre duas opções. Outra coisa importante é que estes miúdos valorizam muito o momento da avaliação, porque na escola é assim. Fazem as médias dos testes, do comportamento e dá a nota, mas é importante mostrar-lhes que no canto é diferente, se tirar 100% na avaliação contínua e 50% na prova e ainda pode tirar 5 porque a prova só vale 30% no final, e é importante que vamos reforçando esta ideia que na música é diferente, mas às vezes temos de nos converter um pouco à ideologia deles: Se eu disser que há uma questão aula sobre uma secção da canção isso vem impecável, e se às vezes vejo que há alguma parte que estão a ter dificuldade, mas não é por não conseguir, mas por falta de trabalho, então faço questão de aula sobre o legato no primeiro e segundo sistema, por exemplo. Às vezes precisamos de nos dobrar um bocadinho e aproveitar esta formatação cerebral que têm para a avaliação e direcioná-la para o estudo individual e na verdade não as uso como avaliação sumativa, mas coloco na avaliação contínua. Tento que seja uma coisa pequena e específica e eles saibam qual o objetivo e em que se têm de focar.

SP: Enquanto professor, que importância dá à temática do estudo individual? Costuma abordar estas questões com os alunos durante as aulas? Que tipo de indicações e conselhos dá?

SBS: Sim, como já referi, abordo nas aulas e tento justificar o estudo. Temos de clarificar o que é que eles têm de aprender, temos de pôr objetivos, têm de perceber qual o objetivo do trabalho que pedimos no TPC e saberem fazer a autoavaliação se conseguiram ou não conseguiram fazer. É necessário dar feedback em aula para eles perceberem quando fazem ou não. Mas temos de criar uma relação de proximidade e dizer: “eu não vou criticar nem julgar só estou aqui a ajudar, se estou a dizer que ainda não está bem é porque quero ajudar, pode ainda não estar agora, mas vamos chegar lá”. Às vezes peço para me mandarem um vídeo a meio da semana com o que estão a fazer, como uma espécie de ponto de controle e os que são mais conscientes vão esforçar-se por mostrar alguma coisa. Tento pensar em trabalhos de casa divertidos. Por exemplo: queria que fizessem uma revisão sobre a respiração correta no Canto. Eles já sabiam como fazer, mas queria que revissem, então pedi para fazerem um vídeo tipo *tiktok* de um minuto a explicar a alguém que não sabe como respirar, como é a respiração correta do Canto. Para fazerem isso tiveram de pensar como fazer, como é a respiração, porque que é que é assim, como vou explicar, como se faz. Tiveram de treiná-la para fazer bem e os vídeos ficaram espetaculares! Eles adoraram o trabalho, divertiram-se e reviram os conceitos da respiração que era o meu objetivo. Acima de tudo nestas idades tem de ser divertido.

SP: Quanto tempo da aula (em média) dedica à abordagem dessa temática?

SBS: 5 minutos no final da aula. Começo a aula com o aquecimento, depois corrijo os TPC para eles saberem que aquilo é valorizado. Os TPC são escritos no caderno diário, mas também registo no *teams* e quando não fazem eu coloco em resposta à

publicação no *teams*, ou se for recorrente marco ocorrência e eles aí ficam mais stressados por causa dos pais. Então é importante valorizar o trabalho, para eles sentirem que o que fizeram não foi em vão e por isso dou uma nota qualitativa para o TPC. E ponho o telemóvel a tocar a 5 minutos antes da aula terminar, concluo o que estava a fazer e marco os TPC.

SP: Segundo a literatura, um estudo estruturado e com um plano tende a potenciar um estudo mais eficaz. Na sua opinião, de que forma devem os alunos estruturar o seu plano de estudo? SBS: Que tipo de exercícios devem fazer parte? Pode dar alguns exemplos?

Quando estudam em casa, eu ponho no *teams*, no início do ano, uma sequência de 3 exercícios tocados ao piano. Não é ideal, porque não lhes permite repetir, já que é contínuo, mas é melhor que nada e eles vão começando a ganhar mais consciência do que são os vocalizos e aquecer a voz. Uso o “prrrr” para aquecer no âmbito de 5ª e depois repetem o mesmo padrão em “vioo”, terminando com mais um exercício de 5ª. Acho fundamental o aquecimento e penso que os ajuda a “mudar o chip” para o canto e voltar a ter consciência do que têm de pensar para aplicar a seguir. Depois passam para o objetivo marcado no TPC que depende muito do que foi trabalhado na aula.

SP: Sabendo que o tempo de estudo (quantidade) é algo muito relativo, qual a regularidade e duração média das sessões de estudo que considera adequados para o 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?

SBS: Eu mudei bastante de opinião nos últimos anos, porque sou mãe, e não é porque sou professora e isso faz parte da vida. Sei o quão difícil é encontrar tempo para estudar. O que eu costumo fazer é tentar explicar a eles e aos pais que o canto é como a ginástica, não é só perceber como fazer o mortal, tem de se praticar e conseguir atingir um conjunto de competências para o fazer. O ideal é que eles se habituem a estudar diariamente ainda que durante pouco tempo e peço para que tentem incorporar o estudo na rotina do dia, nem que seja 10 minutos. E peço para colocarem no temporizador para ter a certeza que cumprem, e se depois quiserem continuar, continuam. Mas eles nestas idades não têm muita noção do tempo. No 5º e 6º ano os alunos têm trabalho, mas o 3º ciclo é uma fase muito complicada, claro que a minha filha está no ensino integrado e tem muitas disciplinas. Eles nem têm fim-de-semana e às vezes nem férias. Mas agora diria para o 2º e 3º grau os 10 minutos todos os dias, no mundo ideal, porque depois eles fazem o que querem e conseguem, mas o ideal é que eles quando não tiverem o tempo, nem que seja a tomar banho pensem nos conceitos. Para mim o 3º grau ainda está próximo dos outros devido à mudança de voz. Isso é outra questão, a partir dessa altura, tenho o mesmo repertório preparado em várias tonalidades porque às vezes numa aula estão a sentir-se bem numa tonalidade e depois na seguinte, noutra, na fase de mudança de voz varia muito e é importante o professor estar preparado. Ou fazemos nós, ou procuramos ou aqueles

sites que fazem as transposições. No 4º e 5º grau continuo a pedir os 10 minutos e no fim de semana peço para aumentarem para os 20 minutos, mas já percebi que eles não têm muito tempo. Mas de facto a qualidade importa mais e por isso o feedback é tão importante, ir fazendo com que eles tenham consciência das coisas para depois terem um estudo eficiente acima de tudo.

SP: Que estratégias utiliza para potencializar a autonomia no estudo individual principalmente no caso dos alunos mais jovens e/ou quando não têm conhecimentos musicais para aprender o novo repertório de forma autónoma ou para praticar os vocalizos em casa, que estratégias utiliza?

SBS: Passa por ser claro, definir objetivos que conseguem entender e marcar TPC de forma específica, não é só: “Agora vais estudar bem!”. Sobre os alunos mais novos ou com poucos conhecimentos musicais, é uma questão importante. No 5º ano eles não conseguem ler, mas mesmo mais tarde têm poucas capacidades de leitura, por isso incluí isso também no programa de canto. Há um livro que utilizo que tem exercícios simples e com variações e peço para eles lerem na aula e isso começa a trabalhar as competências de leitura. Num 5º ano sou eu que lhes ensino a canção na sala de aula, a partir daí tento ler com eles, faço perguntas: “qual é a tonalidade?” e cantamos a tonalidade, cantar a escala da tonalidade, esta canção na nota tal, com é a nota? E a próxima nota como vai ser? Ou então para trabalho de casa ponho: “cantar intervalos de 3º ou 4º em legato”. E estou a desenvolver dois tipos de competências: legato e as de leitura. Para quem tem muitas dificuldades digo para fazer em graus conjuntos. Às vezes com os alunos que têm dificuldade na leitura vejo só três frases por aula. Primeiro as notas, depois lemos o ritmo, depois ritmo e letra e depois juntamos as três coisas e eles vão compreendendo como se faz e para que serve a formação musical. Peço também que os alunos estudem depois sozinhos os dois sistemas seguintes e para assegurar que não aprendem só por gravação, peço por etapas notas com nome, ritmo separado, etc. Para além disso, uso então as gravações (dos vocalizos e de algumas peças) que servem não só para eles terem noção do que é o aquecimento, mas também das notas e das tonalidades, mas depois ensino também a usar a aplicação do piano no telemóvel e a ver em que nota começa a música para ter a certeza de que eles sabem que vão cantar na tonalidade correta.

SP: Costuma discutir estratégias (musicais; técnicas/etc) com os alunos associadas à resolução de problemas e dificuldades? (Ex. cantar em frente ao espelho, utilizar *vocal fry*; pensar em “sugar a voz”, etc.). Se sim, quais são essas estratégias?

SBS: Sim, há algumas que uso com quase todos os alunos, mesmo com os mais novos, como por exemplo o *vocal fry*. A partir do 4º grau começo a introduzir a *messa di você*.

Em termos de colocação eles conseguem coisas bonitas e principalmente as meninas, quando começam a mudar a voz, se usarmos isso quando aparece a voz toda depois já está no sítio que tem de estar. Uso também o “prrrrr” e “vvvv” para mostrar legato, o “vvvv” como ponto de contacto com o apoio e eles percebem bem isso porque sentem no corpo. Uso o vocal fry para relaxamento de laringe e a expiração antes de começar a cantar para ajudar a ativar os músculos expiratório principalmente de manhã. Uso também vídeos em sala de aula e em casa e gosto que eles tenham opinião fundamentada, às vezes dou 3 vídeos para verem e ouvirem e depois compararem as vozes, quem fez melhor a dicção, quem fez melhor a interpretação musical, etc. Isso depois também os ajuda a terem melhor consciência dos conceitos que eu quero que eles apliquem e obriga-os a ter contacto com bons cantores. Temos de pensar que numa turma de articulado eu não estou a formar 23 músicos, estou a formar pessoas que vão ser mais exigentes com o que ouvem. Estou a formar público que vai futuramente a concertos. Como professora, o que fui experimentando com os mais velhos e que depois também percebi que funciona com os pequeninos: seja qual for o problema, erro ou nível de tensão a solução passa sempre pela falha de uma das coisas básicas: respiração, legato, posição laríngea ou articulação. E tem de se seguir o processo, que no fundo é sempre o mesmo: respirar bem, posicionar bem a laringe, fazer uma boa articulação e manter o legato que assegura o apoio e a colocação.

SP: Alguma vez incentivou os alunos a preencherem um diário de estudo? Considera que pode ser uma ferramenta de autorregulação relevante para a otimização do estudo individual?

SBS: No início da minha carreira como professora fiz isso, mas com alunos mais velhos e funcionava muito bem. Mas era algo muito básico, só tinha os dias da semana que tinha estudado, o que tinham estudo e quais os objetivos a alcançar e o que tinham alcançado. Mas verdade seja dita, na altura, o que eu marcava para TPC, talvez não fosse tão específico como faço hoje. Eles, se calhar, iam fazer o diário sem ter tanta noção do que deveriam atingir, a nível do feedback. Ainda tenho muito para aprender, mas sou melhor professora hoje do que quando comecei e tento sempre ir melhorando. Tenho quase sempre estagiários e isso faz-nos repensar como estamos a dar as aulas. Por exemplo, o ano passado veio um professor observar a aula da aluna estagiária e, no final, ele pediu para a estagiária deixar cantar a aluna do início ao fim sem a interromper e explicou que é importante ouvir do início ao fim para perceber o que o aluno foi capaz de fazer com toda aquela informação e o que já consegue aplicar do início ao fim ou, apenas, seccionalmente. Mas sobre o diário, acho que pode ser uma boa ferramenta, quando usei funcionou muito bem com quem já estudava, mas os outros que estudavam pouco preenchiam quase tudo no próprio dia da aula.

SP: Que outras ferramentas/estratégias utiliza ou considera que possam auxiliar no processo autorregulatório e incentivar a autonomia dos alunos de forma a otimizar o estudo individual?

SBS: Uma coisa que é fundamental é conversar com o aluno. Entender o aluno, de que é que ele gosta, em que é que ele é bom? É importante falar com ele para traçar as estratégias também de acordo com isso, mesmo nas explicações. Se é um aluno que joga voleibol e valoriza isso, eu constantemente faço paralelos com o vôlei. Se o aluno gosta de futebol e quero mostrar onde está a laringe e as cordas eu mostro o pescoço do Cristiano Ronaldo. Para suscitar interesse no aluno tu tens de o conhecer, a minha ferramenta principal é perceber quem é a pessoa que eu tenho ali à frente para perceber que tipo de experiências valoriza e depois tentar falar sobre isso. Tive um aluno que adorava lutas, então eu tentava direcionar para isso, mesmo no repertório eu escolhia peças que ele podia associar e até chegámos a coreografar algo relacionado com esse tema. Eles gostam de tecnologias, o vídeo faz parte da vida deles e por isso tento arranjar vídeos sobre conceitos teóricos por que eles ficam mais atentos. Tento pegar em livros que façam parte do plano de leitura do ano em que estão para trabalhar a articulação do texto ou poetas que eles estão a dar em português. Para mim é importante que o professor tenha um canal de comunicação aberto com o aluno. Tento que ele sinta que pode falar, que pode colocar dúvidas, que não se retraia, que se sinta à vontade para errar e que saiba que eu estou preparada para eles *falharem mil*. Nas outras disciplinas errar é mau, e no canto não é que seja bom, mas faz parte do processo, e é essencial, mas eles, em geral, têm medo de errar. O sistema é: se souber a resposta colocar a mão no ar. Isto começa a dar a ideia de que só podemos falar se soubermos a resposta. O erro é conotado na sociedade como algo muito negativo e precisamos de desconstruir isso.

F.2. Entrevista ao docente LRP

Caracterização do entrevistado:	
Nome:	LRP
Género:	Masculino
Idade:	33 anos
Profissão:	Cantor lírico, Professor de canto, Coralista, Dirigente de coro
Formação Académica:	Licenciatura em Canto - UA Mestrado em Ensino da Música - UA
Escolas onde já lecionou:	Conservatório de Música e Artes do Dão
Escolas onde leciona atualmente	Conservatório de Música e Artes do Dão
Anos de experiência:	12 anos
Níveis de ensino a que leciona:	1º ao 8º grau (5º ao 12º ano)
Regimes a que leciona	Articulado e supletivo
Disciplinas que leciona:	Canto; Coro; Classe de Conjunto
Duração das aulas de Canto	45 minutos

SP: Que tipo de relação acredita existir entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a obtenção de melhores resultados e um maior domínio do instrumento?

LRP: É uma excelente pergunta e a resposta abre em várias frentes. Sim, acredito nessa relação. E esse conceito, no fundo, é eles conseguirem extrair o que é mais importante da aula e trazerem para o seu próprio pensamento e vocabulário, quer usem palavras ou não, transpô-lo e ir à procura disso no estudo individual. Em relação ao conceito de autorregulação inicialmente fiquei a pensar, da minha experiência, não é algo que se costume falar muito no contexto do canto, apesar de estar subjacente ao que vamos fazendo. É algo que difere de aluno para aluno, durante as aulas e durante o percurso eu tento aumentar esse grau de maturação sobre a matéria, estratégias e processos. Tento começar a sessão pelo relaxamento, relembrar o corpo, brincar com as partes do corpo, sentir a respiração e depois evolui para os vocalizos. No 1º grau e no primeiro semestre do 2º grau digo até que eles não precisam de estudar muito, porque sinto que não têm autonomia e não têm a capacidades de fazer os sons e avaliar o que está bem e o que está mal. Não têm porque estamos a começar tudo do zero. Prefiro que eles brinquem com o corpo, façam exercícios de semi oclusão do trato vocal, que dificilmente se pode fazer mal. Podem também fazer coisas básicas da formação musical (verem as notas, ver ritmo, leitura solfejada, etc.). Depois com a evolução, vou cada vez mais perguntando, durante as aulas, para que depois possam procurar algo semelhante em casa: “o que é

que fizeste?”, “o que é que sentiste?” “o que foi diferente desta vez”. Começo a fazer mais perguntas para que possam refletir através delas.

SP: Segundo vários estudos os professores têm um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. De que modo aborda ou tenta desenvolver estas competências nas aulas de instrumento? Que tipo de estratégias utiliza?

LRP: No primeiro grau os alunos trazem uma caderneta do aluno aqui do conservatório que é preparada especificamente para os alunos de música. Com os mais novos tendo a incitar que escrevam os exercícios que fazemos e as palavras-chave que estão associadas a eles, como, por exemplo, relaxamento do pescoço ou posição da língua. Algo que, no caso deles, desbloqueie algo que eu considero importante. Ao escreverem isso já é uma forma de terem um resumo da aula com os exercícios chave e os elementos que são importantes, porque depois chegam a casa, eventualmente, abrem a caderneta e vêem qual é o processo que foi utilizado. Do 3º grau para a frente sugiro que gravem as aulas e em alguns casos faço vídeos quando sinto que está a fazer diferença por algum bloqueio físico, porque muitas vezes achamos que estamos a fazer uma coisa e depois a ver e ouvir percebemos que estamos a fazer outra. Se for um aluno esforçado e dedicado, vai aumentar os graus de autorregulação com as ferramentas que nós damos. Com alguns eu consigo perceber que eles estudam, mas estudam mal o que às vezes é pior do que não estudar. O processo de chegar ao resultado deve ser entendido por duas vertentes: física, fisiológica da parte técnica do canto que cada vez mais entendo como um conceito total de corpo inteiro, apesar de não ser especialista, tento trazer alguns conceitos do *mindfulness*. E depois há a parte musical (notas, ritmo, parte artística, expressão), são muitas coisas no conjunto que se tenta conjugar numa canção ou aria. Há alunos que são fortes na autorregulação na parte física, mas não tanto na parte musical e na aula tento dividir o tempo de forma a conseguir tocar os diferentes pontos. Às vezes temos de tocar aspetos da teoria musical nas nossas aulas, porque a parte da formação musical é importante e até terem alguns conhecimentos de prática teclado para completar o ouvido e fazer a ligação com a formação musical. Acho que como professores de instrumento essa também é a nossa função. Quando há alunos que têm dificuldade em manter a cabeça dentro do eixo e colocam-na para a frente, trago o colchão e deitamos no chão. Tento que encontrem o contacto lombar com o chão, a coluna a alongar e qual a posição do pescoço, que até são alguns exercícios que aprendi mais no ginásio e transponho para a melhoria de postura a cantar. E depois dou-lhes trabalho de casa, aliás a parte física, eles sabem que devem chegar 5 minutos antes da aula e sozinhos (a partir do primeiro grau) fazerem-nos antes de começar a aula. Quando surge um problema tento dar 1,2,3 exercícios ao aluno para o trabalhar

e depois, supostamente, deve fazê-lo fora da aula e à medida que os vai repetindo, à priori, vai aumentar a sua autoconsciência e autorregulação.

SP: Segundo a literatura, a definição de objetivos é parte fundamental do processo autorregulador. Costuma abordar esta temática com os alunos durante a aula de instrumento? Define-os para os alunos ou auxilia-os nessa tarefa? Justifique.

LRP: Honestamente, a longo prazo acho que não verbalizo muito: nos próximos três meses o objetivo é: “fazer estas coloraturas, aumentar um ou dois tons na tua extensão, relaxar a zona de passagem”, não o verbalizo, mas existe na minha cabeça um objetivo, sim.

SP: Posso só acrescentar que por objetivos, neste caso, também se entendem aqueles a curto prazo, não têm necessariamente de ser objetivos a longo prazo, pode ser apenas indicar o objetivo para a semana de estudo: Ex. “Melhorar a posição do pescoço enquanto cantas”.

LRP: Nesse caso então sim, posso estar a querer isso, mesmo sem usar a palavra objetivo: “Esta semana vais trabalhar mais isto”, por exemplo com uma aluna que estava a trabalhar o *Rejoice*, ela estava um pouco insegura com a coloratura e disse-lhe: “a prioridade durante esta semana é chegares com as notas *super* bem-sabidas, tenta ver a harmonia, qual é o baixo, usa o teclado, é uma aluna de 8º grau, já tem práticas de teclado”.

SP: Sendo que aborda essa temática de forma mais ou menos verbal, define então os objetivos para os alunos ou auxilia-os fazê-lo?

LRP: Eu diria que é mais a segunda resposta, mas depende do contexto. Eu sinto que trabalho mais estas práticas de autorregulação quando algo não está a evoluir como eu acho que devia. Quando as coisas estão a ir muito bem eu não preciso de ser “chato”, de dizer *faz assim, assim e assim*. Quando os resultados aparecem eu tendo a ser mais livre com o aluno. Quando as coisas começam a correr mal, quer seja algo musical ou técnico então paro e vejo com o aluno: “o que está a falhar? O que pensas que deves fazer? Como?”. E com alguns, principalmente a partir do 4º e 5º grau se sinto que estão a ficar com o estudo atrasado vejo com eles o horário, quais são os teus dias de estudo de canto? Qual é a tua rotina? É preciso fazer um horário?

SP: Sente então que há diferenças na abordagem para aos alunos a partir do 4º, 5º grau e, por exemplo, do básico? Neste estudo de investigação há um foco

maior no ensino básico por ser algo relativamente novo para nós, professores de canto. Isso traz muitas mudanças também para nós, porque o instrumento, a voz, é diferente dos outros no sentido que é algo intrínseco e a consciência e manipulação processam-se de forma diferente. Fazer com que alunos mais novos tenham essa consciência não é fácil.

LRP: No 1º e 2º grau do ponto de vista técnico tento levar as coisas “mais na brincadeira”, não que não seja sério no que lhes peço, mas são descobertas e o repertório não pode ser, na minha opinião, o mesmo que é aplicado nas vozes mais adultas, por isso é mais leve: canções tradicionais, canções infantis, canções da Disney, porque não pede aquele peso ou profundidade que mais para a frente vamos ter e portanto, nesse ponto de vista, o que me importa mais é que eles brinquem com o seu corpo e se sintam livres com a sua voz, tirando as tensões e, de vez em quando, aparece um aluno a quem é possível dar um repertório a caminho do “clássico” ou lírico. Do ponto de vista vocal deve ser mais leve, aprender a utilizar o apoio, a respiração, movimento. No fundo, tudo o que tire tensão e sensação de que estão presos. Insisto mais em brincadeiras cénicas e na parte de formação musical, porque considero que um cantor deve ser forte auditivamente e, por isso, insisto no nome das notas, nos ritmos diferentes, mesmo quando ainda não deram, para irmos avançando nessa parte. Quando é possível, e eles dão margem, ensinar um pouco de noções no piano, ensinar onde estão as notas, um arpejo, uma escala, algo muito simples e porquê? Como disseste o nosso instrumento está aqui, como é um fá ou um si? Não há um botão para carregar, por isso o piano é um instrumento auxiliar que permite fazer mais amizade com o nosso instrumento. E a partir do 3 e 4º grau a voz começa a amadurecer e é possível explorar mais a extensão, explorar mais a dinâmica, e começa a ser mais importante o reforço de um trabalho técnico também em casa porque já têm dois anos de carga prévia que me permite pedir esse aumento de carga de canto, músculo, voz, a priori, com uma base mais sólida.

SP: Enquanto professor, que importância dá à temática do estudo individual? Costuma abordar estas questões com os alunos durante as aulas? Que tipo de indicações e conselhos dá?

LRP: Sim, não sei se só para mim, mas é muito difícil separar estes tópicos (autorregulação, autonomia, estudo individual), porque quanto mais houver relação entre as coisas, melhor vai ser essa autorregulação e, por isso, é difícil separar os tópicos. Então, sim, não digo que o faça todas as aulas, mas no início das aulas, esta parte faço, “então, como correu a semana? o que descobriste? o que sentiste bem? o que foi difícil?” e a partir daí também sei o que posso trabalhar em aula, e também quando as respostas são muito vagas, sei que não estudaram. Não preciso de o dizer logo, mas depois destaco quando algum exercício não está tão bem. Normalmente, os exercícios que fazemos em aula, dois ou três, peço que façam em casa e, eventualmente, reforço no final se sinto que há dúvidas.

SP: Quanto tempo da aula (em média) dedica à abordagem dessa temática?

LRP: Sinceramente acho que em cada tópico da aula eu inumero as estratégias. Com os mais pequeninos peço para eles escreverem, com os outros eles têm a gravação da aula e creio que se podem guiar por aí. Mas é difícil dizer rigorosamente quanto tempo.

SP: Segundo a literatura, um estudo estruturado e com um plano tende a potenciar um estudo mais eficaz. Na sua opinião, de que forma devem os alunos estruturar o seu plano de estudo? Que tipo de exercícios devem fazer parte? Pode dar alguns exemplos?

LRP: Como já expliquei há pouco, os dois grandes grupos que temos de interligar na prática artística são a parte vocal e técnica e a parte musical/artística. É possível estudar canto sem emitir som, sem abrir a boca. Estou a estudar um poema, estou a fazer tradução. Então há uma espécie de A e B e não têm de estar juntas e até, idealmente, não estão ao mesmo tempo. Na voz é sempre primeiro o corpo, sentir o corpo. Todos os exercícios que trabalhamos nas aulas, e as minhas aulas são muito físicas, por isso ao longo do tempo os alunos vão recolhendo 10,15,20 exercício a cantar. E também tenho exercícios para a parte de ativação e relaxamento e sugiro sempre que comecem por aí. Costumo distinguir o que é aquecimento e trabalhar técnica, não tem de ser o mesmo nem ao mesmo tempo. Já me aconteceu perceber que alguns alunos, quando estudam sozinhos e por acaso estudam no conservatório e eu ouço, começam de forma aleatória, ou até fazem exercícios que não costumamos fazer e até questiono depois o aluno “Alguma vez começamos algum aquecimento por aeiou?”. Normalmente começamos primeiro por respiração, exercícios de semi oclusão do trato vocal, vibração lábio, língua, etc. para preparar o corpo e os músculos para o ato de cantar. O que os ensino na aula e que fazemos é esta estrutura, e tento que percebam quando é que estamos a trabalhar técnica ou quando é que estamos a aquecer e depois a abordagem do repertório vem muito baseado no trabalho técnico que foi feito nos exercícios anteriores e depois é transferido para o repertório também para haver transferência de conhecimentos.

SP: Sabendo que o tempo de estudo (quantidade) é algo muito relativo e subjetivo, qual a regularidade e duração média das sessões de estudo que considera adequados para o 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?

LRP: No início nem quero que eles estudem muito e a tendência é aumentar a duração das sessões. Eu não intervenho muito, só quando as coisas não estão a correr

bem, aí peço para trazerem o horário e vemos em conjunto em que dias é que dá para estudar Canto: “aqui tens 20 minutos, podes fazer uma parte técnica ou simplesmente não cantas e vais ao teclado e vais bater nas notas, vais passar ritmo e texto”, mas para ser honesto não o faço muito, só quando as coisas não estão a correr bem. Se estão a correr bem considero que não é preciso intervir. Mas a quantidade é naturalmente crescente e depois há alunos que têm a capacidade e vontade de estudar mais do que eu peço, não são muitos, mais acontece. Um aluno que traz o repertório mais trabalhado, mais aprendido, vai ter no ano mais duas ou três peças do que os outros que são mais limitados, que trabalham menos. Para mim é mais importante a qualidade de tempo.

SP: Que estratégias utiliza para potencializar a autonomia no estudo individual, principalmente no caso dos alunos mais jovens e/ou quando não têm conhecimentos musicais para aprender o novo repertório de forma autónoma ou para praticar os vocalizos em casa?

LRP: Já dei aulas a alguns alunos que não sabem música, e aí a autonomia é muito menor e é um trabalho mais de imitação auditivo. Por vezes acabo por, eventualmente, gravar e também o faço com os alunos mais novos. Depois tento não gravar para reforçar a competência de leitura musical, mas é difícil para eles, já percebi. Tento ensinar-lhes a não dependerem da memória para tudo e ter uma boa base de formação musical. Até costumo pedir aos pais para quando puderem comprar um teclado baratinho, mas quando não têm digo para instalarem as aplicações do piano no telemóvel. Às vezes também vou ao piano e mostro como podem fazer um vocalizo tendo a nota base e subindo de meio em meio tom, mas faço mais isso a partir do meio do 2º grau.

SP: Costuma discutir estratégias (musicais; técnicas) com os alunos associadas à resolução de problemas e dificuldades?

LRP: As estratégias são aquelas que vão surgindo durante a aula e se resulta para eles, insisto nisso. Reforço muitas vezes para eles, e até para mim, que o processo é fundamental: “Se queres chegar a um resultado repete o processo, não procures o resultado, procura a causa”. Tem muito a ver com a técnica de canto e eu tento fazer com que eles percebam o que é preciso para chegar a um determinado resultado. Por exemplo, pus uma aluna no colchão a fazer abdominais com pés e braços e de repente a sustentação ficou muito mais sólida. Então tentei que ela compreendesse o que tinha acontecido: “o que sentiste aí em baixo? Vamos tentar reproduzir essa sensação cá em cima”. Digo também frequentemente: “Não te preocupes tanto com a voz, não estejas sempre a analisar o som, mas analisa o que o teu corpo está a fazer.” Mas em geral as estratégias são específicas de cada aluno e das necessidades deles, mas acima de tudo, procurar os bloqueios físicos que estão a prejudicar a voz. A base da pirâmide deve ser encontrar um bom ponto de equilíbrio, pés bem assentes no chão,

coluna alongada, tentar ter o pescoço mais livre, mobilidade da anca e joelhos, que é fácil tensionar e isto é a base. Depois encontro estratégias mais para os joelhos, ou mais para o abdominal, ou pescoço, ou língua, ou desbloquear o que estiver mais preso. Mas uso por exemplo balance board, palhinha não só para a água, mas para trabalhar questões da língua; “ng”; mas sim, tenho um conjunto de ferramentas para tentar ajudar os alunos da melhor forma que eu conseguir.

SP: Alguma vez incentivou os alunos a preencherem um diário de estudo? Considera que pode ser uma ferramenta de autorregulação relevante para a otimização do estudo individual?

LRP: Esta caderneta aqui do conservatório tem um pouco disso incluído, mas eu nunca fui muito rigoroso em verificar se eles fazem ou não. Do 3º grau para a frente nem quero fazer isso, porque quero que eles se tornem autónomos e percebam o que precisam de fazer para chegar ao resultado, nem que signifique, às vezes, baterem com a cabeça na parede. Talvez sim, no 1º e 2º grau acho que pode ser vantajoso, mas como disse anteriormente, quando as coisas não correm bem vou ver com eles mais concretamente como podem organizar melhor os dias de estudo a partir do horário que têm. Não sei, tenho de analisar se isso é eventualmente pouco correto ou errado, mas quando o problema surge faço mais esse trabalho. Mas, sim, acho que sim, principalmente se for algo que eles façam voluntariamente.

SP: Que outras ferramentas/estratégias utiliza ou considera que possam auxiliar no processo autorregulatório e incentivar a autonomia dos alunos de forma a otimizar o estudo individual?

LRP: No fundo é um resumo de tudo o que fomos dizendo. Em casos específicos, com alunos mais velhos, em algumas semanas em que temos de fazer um trabalho mais concreto, disponho para eles mandarem gravações de algo que esteja a correr bem ou mal, para eu analisar. Não é que seja fomentar a autonomia, mas quando alguma coisa está a falhar é importante tentar ajudá-los para eles próprios começarem a perceber que não está bem, porque isso também é um passo importante para resolver. Às vezes até percebem que não está certo, mas têm dúvidas do que falta e mandam a gravação.

F.3. Entrevista à docente EC

Caracterização do entrevistado:	
Nome:	E.C.
Género:	Feminino
Idade:	54 anos
Profissão:	Cantora lírica e professora de canto
Formação Académica:	Mestrado em Canto - Performance e profissionalização em exercício
Escolas onde já lecionou:	Conservatório Regional de Tomar; Academia de Música de Évora; Escola Profissional de música de Évora; ESML
Escolas onde leciona atualmente	Instituto Gregoriano de Lisboa.
Anos de experiência:	28 anos
Níveis de ensino a que leciona:	1º ao 8º grau (5º ao 12º ano)
Regimes a que leciona	Articulado e supletivo
Disciplinas que leciona:	Técnica Vocal; Iniciação à prática vocal (2ºciclo); Prática vocal (3ºciclo)
Duração das aulas de Canto	45 minutos (no 2º ciclo as aulas podem ser partilhadas)

SP: Que tipo de relação acredita existir entre o desenvolvimento das competências de autorregulação e autonomia e a obtenção de melhores resultados e um maior domínio do instrumento?

EC: Quando os alunos têm consciência do que estão a fazer e perceção dos problemas ou dos pontos positivos que conseguem desenvolver sozinhos durante o estudo, tudo funciona muito melhor. Porém, da minha experiência, principalmente no básico e mesmo no secundário, é muito difícil eles criarem essa autoconsciência, é um ponto complicado. A experiência que tenho tido é que mesmo com muita ajuda e orientação têm dificuldade em perceber os problemas e auto corrigir quando estão a trabalhar. Considero muito importante, a dificuldade é chegar lá e que eles cheguem lá.

SP: Segundo vários estudos os professores têm um papel relevante no desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. De que modo aborda ou tenta desenvolver estas competências nas aulas de instrumento? Que tipo de estratégias utiliza?

EC: Eu comecei a ter maior preocupação com isso, a partir do momento que começámos a ter alunos do ensino básico. Quando eram só alunos do secundário, acho que não pensava tanto. Lembro-me que quando começámos a trabalhar com o básico andei à procura de materiais, pois fomos a escola pioneira no ensino do canto

no básico. Não havia absolutamente nada e ninguém tinha experiência e “andámos todos um pouco às cegas”. Tentei desenvolver um percurso com os alunos e perceber como eles reagiam. Nos primeiros anos tento ir explicando, enquanto estou na aula, e chamar a atenção para várias coisas relativas ao aquecimento e, mais do que isso, distribuo uma folha com os exercícios. À medida que vão trabalhando vou indicando os exercícios e a extensão que quero que trabalhem, normalmente mais limitada do que fazem em aula. Depois, para perceber se eles compreenderam como fazem, uso um pouco do tempo da aula para pô-los em frente ao piano para fazerem à minha frente para eu ver se eles percebem as indicações que estão na folha. Para além disso, na pandemia aconteceu uma coisa curiosa, nunca tinha dado aulas online e por isso pedi aos alunos de secundário que se gravassem a fazer um exercício de voz e recebi as coisas mais incríveis e inesperadas, nomeadamente de alunos do secundário, que não tinham a mínima noção de como deviam trabalhar. Apesar disso, nas aulas dou indicações e nos níveis mais avançados espero que os alunos tenham um lápis e caderno e vão apontando os exercícios que fazemos para posteriormente dar atenção em casa. Depois disso, fiz eu vários vídeos em frente ao piano a fazer os exercícios e a vocalizar. Se mesmo assim não conseguirem fazer, é muito provável que seja porque realmente nem se deram ao trabalho de ver. Mas apesar disso, já cheguei à conclusão que, principalmente com os do básico, é muito difícil. Por mais material que dê, que chame muito à atenção ou que explique, salvo raríssimas exceções, é muito difícil. Eles não têm a paciência, acho eu, para fazer o trabalho que é preciso fazer, ou seja, basicamente ou eles têm capacidades e vão aprendendo e fazendo as coisas em aula e depois acabam por ir conseguindo fazer, embora sem um trabalho muito exaustivo, em casa, ou então torna-se tudo muito difícil, regra geral. Ou pelo menos é a experiência que tenho de muitos anos já a trabalhar com alunos do básico, porque eles muitas vezes ainda não têm aquela vontade de “ah eu quero mesmo é cantar”. Até porque no nosso caso, nós temos a maioria dos alunos no curso de canto gregoriano e por isso não têm só canto, têm outro instrumento também e, por isso, sentem que o que é exigido no outro instrumento é sempre mais difícil e acabam por deixar o estudo do canto para segundo plano. Mas quando tive alunos do curso de canto, principalmente no 3º ciclo, já era diferente, estavam mais atentos e trabalhavam mais. Com os alunos do básico faço também um plano de estudo semanal que eu digo que é o que eles devem tentar cumprir, mas digo-lhes também: “se têm 5 minutos é 5 minutos, se têm 10 é 10...”. O plano de estudo consiste em olhar para o horário com eles e ver os dias da semana que têm mais ocupados, nesses dias só conseguem fazer uns exercícios de respiração. Nos dias mais livres, organizam o tempo para fazer respiração, aquecimento e trabalho nas peças e faço isso com todos os alunos quando começam comigo, só que depois eles não cumprem. Até chamo a atenção dos pais para estas questões, informando que dei um plano de trabalho, mas na minha experiência, quando envio emails, por exemplo, os encarregados de educação não se preocupam realmente, tanto que maior parte nem acusa a receção. Só se preocupam, depois, quando veem notas menos boas nas pautas. O meu desafio é conseguir motivar os alunos para que eles se interessem pelo canto para não desistirem quando

acabam o básico, que tem sido uma tendência muito crescente e não me parece que seja só na nossa escola, porque está a haver um decréscimo do nº de alunos inscritos no secundário.

SP: Segundo a literatura, a definição de objetivos é parte fundamental do processo autorregulador. Costuma abordar esta temática com os alunos durante a aula de instrumento? Define-os para os alunos ou auxilia-os nessa tarefa? Justifique.

EC: Eu auxilio-os, mas também os defino para os alunos, principalmente no secundário. Nesse nível acabo por ser mais precisa e digo mesmo, agora vais trabalhar para conseguir “posicionar ressonâncias frontais” e aí defino mesmo objetivos mais específicos. Com os mais novos eu tento explicar o porquê de pedir determinado exercício, e às vezes também acabo por indicar determinados objetivos, mas não é uma coisa tão taxativa. Já percebi que a consciência, eles vão ganhando aos poucos e a sensação que eu tenho é que só no fim do básico, no último ano e depois no secundário, quando continuam, é que começam a consciencializar-se verdadeiramente do que já fizeram.

SP: Enquanto professor, que importância dá à temática do estudo individual? Costuma abordar estas questões com os alunos durante as aulas? Que tipo de indicações e conselhos dá?

EC: Acho que já acabei por mencionar isso. Tenho uma folha com exercícios e indico na aula quais é que podem fazer em casa e vou chamando a atenção para alguns pontos durante as aulas. No caso dos alunos de secundário não estou com eles a fazer nenhum plano de estudo e parto do princípio de que eles já têm esses hábitos, até porque quase todos eram já meus alunos. O que por vezes eu digo é que podem gravar o seu estudo para se ouvirem e para ter uma noção do que estão a fazer, mas também tenho algumas dúvidas que tirem algum tempo para o fazer como deve ser.

SP: Quanto tempo da aula (em média) dedica à abordagem dessa temática?

EC: O tempo é muito relativo... com os mais pequenos acabo por tirar meia aula ou mais para explicar como fazer vocalizos, sentar ao piano com eles e mostrar e cada um experimentar (até porque aí, normalmente, estão dois alunos ao mesmo tempo). Com os do secundário às vezes escrevo alguns exercícios no quadro, que fomos fazendo na aula e que resultaram, e peço para o aluno escrever e repetir em casa, prestando atenção a certos pontos. Ou seja, varia muito e, principalmente, é conforme a necessidade que eu sinto nos alunos. Mas vou abordando nas aulas.

SP: Segundo a literatura, um estudo estruturado e com um plano tende a potenciar um estudo mais eficaz. Na sua opinião, de que forma devem os alunos estruturar o seu plano de estudo? Que tipo de exercícios devem fazer parte? Pode dar alguns exemplos?

EC: Em relação ao estruturar já expliquei: com os mais novos costumo começar com a respiração, postura, relaxamento e trabalho dos músculos da cara e língua, seguido de vocalizos, pedindo para não começar logo com vogais, mas com vibração dos lábios ou zzzz e depois ir para as vogais, explicando que devem começar por esta ordem. Em casos específicos de dificuldades em algum exercício tenho de arranjar alternativas, mas é dentro desta base. Uma coisa que peço muito aos alunos, no trabalho do repertório, é que abordem quase como um exercício: com vogais, com sons, com ressonância e tento que façam esta abordagem primeiro antes de “cantar”, sabendo que o que eles querem é ter logo tudo montado.

SP: Sabendo que o tempo de estudo (quantidade) é algo muito relativo, qual a regularidade e duração média das sessões de estudo que considera adequados para o 2º ciclo; 3º ciclo e secundário?

E.C.: Isso varia imenso consoante o aluno. Eu diria que no 2º ciclo se, num dia que tenham muito tempo, estudassem cerca de 30 minutos, eu já ficavaria felicíssima. E para o 2º ciclo não é preciso muito, nem é preciso mais, na minha opinião. Porque é sempre arriscado, eles são muito jovens e não têm noção dos “disparates” que podem fazer e por isso é preferível não estarem a esticar-se muito. No 3º ciclo, depende do aluno, se for um em que a voz já esteja bem estabelecida, tenha uma base mais ou menos sólida e já seja autónomo, pode trabalhar um pouco mais (40 minutos). Mas isto é de um ponto de vista ideal, eu acho que na realidade acontece muito poucas vezes. E no secundário, não sou apologista de fazer muito tempo seguido de estudo, mesmo eu prefiro fazer mais sessões mais curtas, do que apenas uma mais longa. O que eu digo sempre é que eles tirem tempo para fazer aquele estudo em que não é necessário cantar, pois há muito trabalho que pode ser feito sem estar a cantar.

SP: Que estratégias utiliza para potencializar a autonomia no estudo individual?

E.C.: Dar plano de estudo, indicar exercícios. Quando trabalhamos repertório, mesmo para os de secundário, indico como devem trabalhar. Utilizo muitas vezes sons que não são logo os sons do texto antes de começar a cantar com o texto. Digo que podem gravar, ouvir cantores de referências e também envio *links* com materiais. Atualmente eles têm acesso a tudo com muita facilidade e quando têm que se esforçar mais um pouco ou aparece algum desafio, já não fazem.

SP: No caso dos alunos mais jovens e/ou quando não têm conhecimentos musicais para aprender o novo repertório de forma autónoma ou para praticar os vocalizos em casa, que estratégias utiliza?

E.C.: As estratégias que tento usar desde que começam passam por dar as folhas que escrevi com os vocalizos para eles terem uma ajuda, pois eles não faziam ideia de como fazer e simplesmente queriam cantar quando iam para casa estudar. E isso não podia ser, eles necessitavam de aprender a aquecer a voz. Por causa dessas situações eu pergunto logo qual é o outro instrumento que eles tocam, os que tocam instrumentos monódicos tento falar com os pais e convencer a comprar um teclado, nem que seja de “brincar”, ou colar o nome das notas nos teclados, mas é algo muito importante.

SP: Costuma discutir estratégias (musicais; técnicas/etc.) com os alunos associadas à resolução de problemas e dificuldades? Se sim, quais são essas estratégias?

E.C.: Sim, depende também de caso para caso, mas em geral costumo pedir para cantarem tudo só com ressonância e digo o porquê da utilização das estratégias. Também uso muito o movimento, cantarem com as pernas um pouco refletidas ou fazerem movimentos específicos para acompanhar a direção da frase.

SP: Alguma vez incentivou os alunos a preencherem um diário de estudo? Considera que pode ser uma ferramenta de autorregulação relevante para a otimização do estudo individual?

E.C.: Não, por acaso não. Cheguei a falar com uma colega que me disse que pedia para os alunos anotarem os tempos de estudo, mas nunca o fiz. Talvez pela experiência com os meus filhos, tenho a impressão que algo assim pode vir preenchido para agradar o professor, mas não sei. Qual li a pergunta até pensei que, se calhar, valia a pena experimentar e ver no que é que dá. Apesar de dar aulas há muitos anos, gosto de ter estagiários porque às vezes das pessoas mais novas vêm outras ideias. Quando somos mais velhos, às vezes, tendemos a ficar mais acomodados e eu gosto de ter estagiários exatamente por me obrigar a não estar acomodada, porque eles têm formações diferentes e vejo coisas novas e quando ouço ideias diferentes penso se poderá valer a pena.

SP: Então diria que talvez pudesse ser uma ferramenta útil para auxiliar os alunos no seu estudo?

E.C.: Pode, sim. Vai depender mais uma vez do aluno, mas se eles forem honestos pode servir exatamente para perceberem como está a correr o estudo, se está a correr bem ou o que está a correr mal.

SP: Que outras ferramentas/estratégias utiliza ou considera que possam auxiliar no processo autorregulatório e incentivar a autonomia dos alunos de forma a otimizar o estudo individual?

E.C.: Acho que já fui dizendo bastantes... mas houve uma altura que criei uma espécie de blog que tinha vários materiais uteis com links para sites com traduções, libretos de ópera e ainda o mantive 4 ou 5 anos. Mas durante a pandemia apercebi-me que dava trabalhos específicos com coisas relacionadas com o que tinha no blog e eles não faziam, nem percebiam que tinham tudo lá, ou seja, nem utilizavam. Estou a falar pela minha realidade, mas às vezes o professor investe muito tempo em algo que depois os alunos acabam por não usar. Para além disso, algo que insisto sempre, principalmente com os do secundário, é que eles se gravem. Com alguns alunos, aqueles não têm qualquer perceção nem física nem auditiva do que estão a fazer, digo para gravarem a aula para depois em casa ouvir e tentar perceber as diferenças.

Apêndice

G. Diário de Estudo de Canto



Este diário pertence a...

Nome: _____

Escola: _____

Ano: _____

Grau: _____

SEMANA : ____ DE ____ A ____ DE ____ DE 20 ____

Primeiro deves preencher as datas da semana de estudo começando no dia a seguir à tua aula de instrumento e terminando no anterior à aula da semana seguinte.

FASE 1 PREPARAÇÃO...VAMOS A ISTO !

Dias da semana em que vou estudar: S | T | Q | Q | S | S | D

Duração da sessão de estudo: ____|____|____|____|____|____|____

Sabias que fazer sessões de estudo mais curtas todos os dias é melhor do que apenas uma sessão longa durante a semana?

OBJETIVOS SEMANAIS



Consulta a tabela no final do diário para te ajudar a construir os teus objetivos



Estás com dificuldades? Pede ajuda ao teu professor.

PLANO DE ESTUDO SEMANAL

AQUECIMENTO:

EXERCÍCIOS TÉCNICOS:

REPERTÓRIO:

revisão: _____

novo: _____

MOMENTO LIVRE:

FASE 2

3, 2, 1... AÇÃO !

VERSÃO PARA
ALUNOS DO
1º AO 3º GRAU

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:

(assinala as estratégias que utilizares durante as sessões de estudo)

MUSICAIS

- Utilizar diferentes articulações (legato/ staccato) ☐
- Utilizar o metrónomo ☐
- Marcar a pulsação para estudar o ritmo ☐
- Praticar num andamento mais lento/mais rápido em passagens difíceis ☐
- Estudar o ritmo separado ☐
- Estudar texto isolado ou texto + ritmo ☐
- Estudar a melodia isoladamente ☐
- Explorar diferentes dinâmicas (*p; mf; f*) ☐
- Procurar cores diferentes no som ☐
- Praticar em “modo concerto” ☐

REPETIÇÃO

- Repetir um compasso ☐
- Repetir uma frase ☐
- Praticar uma nota; entrada; etc. ☐
- Praticar uma sequência de notas ☐

SILENCIOSAS

- Analisar a partitura ☐
- Refletir sobre os aspetos interpretativos e cénicos/ construir o personagem ☐
- Usar o lápis para fazer marcações na partitura ☐
- Fazer/procurar tradução do texto ☐
- Pedir ajuda (pais/colegas/professor) ☐

TÉCNICAS

- Utilizar o vocal fry ☐
- Utilizar o prrrrr/brrrr/(vibração de lábios) ☐
- Cantar em “vvv” ou “zzzz” ☐
- Cantar a frase utilizando o sopro ☐
- Cantar a linha melódica apenas com as vogais ☐
- Imitar o “ressonar” para a elevação do palato ☐
- Pensar em sugar o som (aspirador) ☐
- “Morder a maçã” ☐
- Utilizar o “ng” ☐
- Pensar no bico do passarinho ☐
- Bocejo com som ☐
- Sensação de espirro (aaaaah-txim) ☐
- Utilizar a palhinha ☐
- Utilizar gestos/ movimentos corporais ☐
- Utilizar a banda elástica ☐
- Dizer o texto em voz alta (projetada) ☐
- Cantar em frente ao espelho ☐

DIGITAIS / TECNOLÓGICAS

- Ouvir gravações das peças ☐
- Gravar partes do meu estudo ☐
- Utilizar “app” de piano digital ☐
- Utilizar o ttsdemo para ajudar na pronúncia das línguas estrangeiras ☐

OUTRAS

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

CAIXINHA DOS PENSAMENTOS:

escreve aqui os pensamentos, dúvidas ou frustrações que te surgirem durante as sessões de estudo.

FASE 2

3, 2, 1... AÇÃO !

VERSÃO PARA
ALUNOS
A PARTIR DO
4º GRAU

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:

Elabora as estratégias de estudo que vais utilizar para alcançar os teus objetivos e superar as dificuldades. Lembra-te que deves escolher uma ação e aplicá-la a um elemento técnico-musical e podes até utilizar um complemento: **Ex.** Repetir o compasso 9 da peça X./ Treinar o legato, cantando as frases em “vvvvvv” e depois apenas com as vogais; Ativar o palato imitando o “ressonar”, etc.

Se sentires dificuldades, consulta a tabela de estratégias na secção de ajuda.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

escreve aqui os pensamentos, dúvidas ou frustrações que te surgirem durante as sessões de estudo.

CAIXINHA DOS PENSAMENTOS:

FASE 3

HORA DE REFLETIR:

Como correu a tua semana de estudo?



Dias da semana em que estudei: S | T | Q | Q | S | S | D

Duração de cada sessão de estudo: ____ | ____ | ____ | ____ | ____ | ____ | ____

Consegui estudar os dias que tinha planeado?

☐

Sim

☐

Não. Porquê?

Cumpri o meu plano de estudo?

☐

Sim

☐

Não. Porquê?

Cumpri todos os meus objetivos semanais?

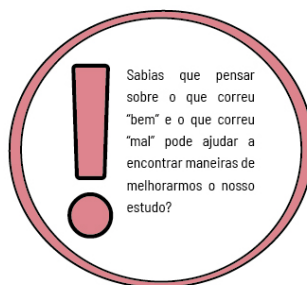
☐

Sim

☐

Não. Porquê?

O que melhorei esta semana foi...



Sabias que pensar sobre o que correu "bem" e o que correu "mal" pode ajudar a encontrar maneiras de melhorarmos o nosso estudo?

As minhas maiores dificuldades foram...

As estratégias que vou utilizar para ultrapassar as dificuldades são:

Numa escala de 1 a 5 dou ao meu estudo desta semana um ____

avalia o teu estudo dando-lhe uma nota de 1 a 5.



PARA TE AJUDAR...

Quando estamos a aprender um instrumento musical, para além do gosto que temos a tocar e o empenho necessário nas aulas, é também muito importante dedicarmos tempo ao estudo individual, ou seja, praticar!

Sabias que muitos estudos comprovam que a prática regular e intensa do instrumento é o principal fator para a evolução no mesmo e para poderes atingir um nível de excelência? Mas atenção, este tipo de estudo deve ser organizado, estruturado, direcionado para a obtenção de objetivos específicos e para aplicação de estratégias que te possam ajudar a ultrapassar as dificuldades e a atingir as tuas metas.

Assim, este diário foi pensado para te ajudar a refletir mais sobre o teu estudo individual e a desenvolveres algumas capacidades que vão ajudar-te a saber organizá-lo e a obter melhores resultados:

GUIA PARA PREENCHERES O DIÁRIO DE ESTUDO:

1ª Fase: Preparação - O momento de planejar e estruturar o plano de estudo semanal.

1- Começa por preencher as datas referentes à semana de estudo. Esta deve começar no dia a seguir à tua aula de instrumento e terminar no dia anterior à mesma. Em seguida, assinala qual os dias da semana que achas que vais conseguir estudar e coloca a duração (aproximada) de cada sessão de estudo.

2- Em segundo lugar, é importante que defines os objetivos que queres atingir durante a semana. Lembra-te que estes devem ser realistas e específicos. Se sentires dificuldade na hora de definir os teus objetivos semanais podes guiar-te pela tabela.

Começa por escolher uma ação (coluna 1) que deverá ser associada um elemento técnico-musical (coluna 2) e, finalmente, indica onde vai ser a sua aplicação (coluna 3).

Ex: Corrigir as notas da melodia no compasso 7 da canção “Canário lindo” / Cantar mais em legato no vocalizo nº 1 / Melhorar a postura no aquecimento e enquanto canto.

O QUE VOU FAZER?	QUAL ELEMENTO TÉCNICO-MUSICAL VAI SER O MEU FOCO?	ONDE VOU APLICAR?
Melhorar	Postura	Aquecimento
Corrigir	Respiração	Exercício...
Memorizar	Afinação	Peça
Ativar	Ritmo	Compasso
Cantar	Melodia (notas)	Passagem
Utilizar	Articulação (legato; staccato...)	
Analisar	Texto	
Ler/ declamar	Legato	
Traduzir	Apoio respiratório	
Praticar	Palato	
Executar	Língua	

PARA TE AJUDAR...

3- Em seguida, deves preencher o plano de estudo indicando quais exercícios vais fazer, pensando no aquecimento e técnica vocal, e qual o repertório (peças) a que te vais dedicar durante a semana. Podes também acrescentar um momento livre, ou seja, deixares um tempo do teu estudo para explorares o instrumento da forma que te apetecer (Ex. Tocar peças que gostes, mas que não estejas a estudar nas aulas; ouvir música; fazer experiências com o instrumento; etc.).

2ª Fase: Ação - Durante o momento de estudo é importante definir estratégias para solucionar os problemas ou dificuldades que vão aparecendo.

4- Nesta fase deves escrever as estratégias que vais utilizar para estudar e ultrapassar as dificuldades. Podes também preencher a “caixinha dos pensamentos” registando dúvidas, frustrações e outros pensamentos que te ocorram durante as sessões de estudo. Para te ajudar a definir as estratégias de estudo podes apoiar-te na tabela. Começa por definir a ação (coluna 1) e, em seguida, especifica em qual elemento te vais focar (coluna 2). Podes ainda completar essa estratégia indicando como vais trabalhar esses elementos através da utilização de algum complemento (coluna 3).

Ex: Praticar o ritmo, marcando a pulsação / Treinar o legato, cantando as frases em “vvvvvv” e depois apenas com as vogais / Subir o palato imitando o “ressonar” / Controlar a posição da boca e queixo cantando em frente a um espelho.

O QUE VOU FAZER?	ELEMENTO TECNICO-MUSICAL QUE VOU TRABALHAR	COMO VOU TRABALHÁ-LO ?
Utilizar	Postura	metrónomo
Cantar	Respiração	em frente ao espelho
Fazer	Afinação	vocal fry
Marcar	Ritmo	imitando o “ressonar”
Analisar	Melodia (notas)	gravações/gravador
Ler/ declamar	Articulação (legato; staccato...)	“sugando o som”
Traduzir	Texto	gestos corporais
Praticar/Estudar	Apoio respiratório	youtube
Repetir	Palato	ttsdemo
Escrever	Língua	“vvvv” ou “zzzzz”
Pensar	Dinâmicas (p; mf; f)	prrrr (vibração de lábios)
Elevar	Frase/ Passagem/Compasso	só com as vogais
Refletir	Boca/queixo/lábios	marcando a pulsação
		utilizando um andamento mais lento
		palhinha
		utilizando o sopro

PARA TE AJUDAR...

3ª Fase: Reflexão - No final da semana e antes da aula de instrumento é importante refletir e avaliar como correu o estudo semanal e que tipo de mudanças e estratégias devem ser feitas para ajustar o que não correu tão bem.

5- Primeiro assinala os dias que realmente conseguiste estudar e o tempo de cada sessão (podes também preencher esta parte de cada vez que faças uma sessão de estudo).

6- O próximo passo é responder às perguntas que te ajudam a analisar e a avaliar o teu estudo, mas também a traçar novas metas e estratégias para a semana seguinte.

7- Por último, refletindo sobre como correu o estudo durante a semana, avalia-o atribuindo-lhe uma nota de 0 a 5 (sendo zero o nível mais baixo e 5 o nível máximo).

Lembra-te que estudar pode ser um momento prazeroso e uma forma de atingires os teus objetivos e ambições mais facilmente, mas é preciso que aprendas a tirar o maior partido desse momento!

Assim, espero que este diário te ajude a desenvolver capacidades de análise, antecipação, planeamento, concentração, reflexão e avaliação, que são tão importantes para te ajudarem no teu caminho e aprendizagem musicais.

Por último, não te esqueças que estes hábitos de estudo necessitam de regularidade, paciência e persistência para que comeces a ver os resultados, por isso não desistas à primeira dificuldade e se tiveres dúvidas ou precisares de apoio, lembra-te que podes sempre falar e consultar o teu professor.

BOM ESTUDO !

Vai anotando as estratégias de estudo que fores criando e assim vais começar a construir a tua própria “coleção” de estratégias, o que te pode ajudar a melhorar o teu estudo e a atingir melhores resultados.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

9. Anexos

Anexo

A. Questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto - Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

Instrumento: _____ Grau: _____ Idade: _____

Género: ___ Masculino | ___ Feminino

Nota à disciplina de instrumento no 1º Período _____

Data: _____

Questionário sobre hábitos de estudo e competências de autorregulação:

Considera “estudo” como o tempo dedicado à prática individual do instrumento (não em aulas individuais, de grupo ou em ensaios).

Lembra-te, por favor, de responder a todas a questões:

Parte 1 – Responde às seguintes questões relativamente aos teus hábitos de estudo:

1. Qual a duração média do teu estudo diário, em minutos? _____ Minutos

2. Quantas sessões de estudo fazes por dia, geralmente? _____ Sessões

2.1. Quantas sessões de estudo fazes, em média, por semana? _____ Sessões

3. A barra seguinte representa a duração de uma sessão normal de estudo. Divide-a em duas partes que representem:

a) A parte do tempo de estudo que passas a tocar apenas por prazer, sem ter nenhum objetivo em mente (marcar a sombreado)

b) A parte do tempo de estudo que passas a tocar tendo algum objetivo técnico ou musical em mente (deixar em branco)

Parte 2 – Numa escala de 1 a 10, avalia globalmente a eficiência/qualidade do teu estudo diário:

Em média, o meu estudo diário é:

Nada eficiente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Extremamente eficiente

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto - Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

Parte 3 – Indica o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, assinalando –

Discordo Totalmente (DT), Discordo (D), Não Concordo nem Discordo (N), Concordo (C), ou Concordo Totalmente (CT)

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Nenhuma tarefa musical é demasiado difícil para mim	DT	D	N	C	CT
2. Não sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o meu instrumento	DT	D	N	C	CT
3. Comparado com outros colegas, penso que sou um bom músico	DT	D	N	C	CT
4. Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento	DT	D	N	C	CT
5. Quando estabeleço objetivos musicais tenho a certeza que os consigo alcançar	DT	D	N	C	CT
6. Espero vir a ser considerado um bom músico	DT	D	N	C	CT
7. Sinto que consigo resolver qualquer problema musical que encontre	DT	D	N	C	CT
8. Espero vir a ser bom em música	DT	D	N	C	CT
9. Estou confiante na minha capacidade de melhorar o meu desempenho no instrumento	DT	D	N	C	CT
10. Comparado com outros colegas, espero vir a ser um músico bem-sucedido	DT	D	N	C	CT

Parte 4 – Indica com que frequência ocorre cada uma das seguintes afirmações, escolhendo:

“1-Nunca”, “2-Raramente”, “3- Por vezes”, “4-Frequentemente” ou “5-Sempre”

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1. Converso com o professor sobre como devo estudar	1	2	3	4	5
2. Estudo peças desafiantes	1	2	3	4	5
3. Quando estudo, procuro definições dos termos e símbolos desconhecidos	1	2	3	4	5
4. Trabalho as obras que estou a estudar cantando-as interiormente	1	2	3	4	5
5. Assinalo partes problemáticas na partitura enquanto estudo	1	2	3	4	5
6. Sonho acordado enquanto estudo sozinho	1	2	3	4	5
7. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de o resolver	1	2	3	4	5
8. Estudo, pelo menos um pouco, todos os dias	1	2	3	4	5
9. Tenho dificuldade em me concentrar quando estudo durante longos períodos de tempo	1	2	3	4	5
10. Utilizo os conselhos do meu professor enquanto estudo	1	2	3	4	5
11. Enquanto estudo ouço atentamente o que estou a fazer para ter a certeza de que não estou a reforçar maus hábitos	1	2	3	4	5
12. Se não consigo tocar bem uma peça, paro para pensar como ela deveria soar	1	2	3	4	5
13. Dedico tempo do meu estudo a ler à primeira vista peças novas	1	2	3	4	5
14. Tento aperfeiçoar uma passagem da obra antes de estudar a seguinte	1	2	3	4	5
15. Defino claramente os meus objetivos de estudo	1	2	3	4	5
16. Enquanto estudo apenas consigo concentrar-me por curtos períodos	1	2	3	4	5

A importância das competências de autorregulação e autonomia para a otimização do estudo - Aplicação no Ensino e Aprendizagem do Canto - Sofia Pedrosa de Araújo Pinto

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
17. Eu estudo para descobrir quão bom posso vir a ser em música	1	2	3	4	5
18. Enquanto estudo penso nas coisas que aprendi na aula	1	2	3	4	5
19. É fácil para mim manter-me concentrado enquanto estudo sozinho	1	2	3	4	5
20. Sempre que estudo, trabalho para melhorar	1	2	3	4	5
21. Ocorrem-me pensamentos sobre assuntos não-musicais enquanto estudo	1	2	3	4	5
22. Peço ajuda ao meu professor quando trabalho obras difíceis	1	2	3	4	5
23. Hesito em pedir conselhos musicais a outras pessoas	1	2	3	4	5
24. Estudo as secções difíceis muito lentamente	1	2	3	4	5
25. Trabalho com dedicação enquanto estudo	1	2	3	4	5
26. Pesquiso em livros e outras fontes por informações que me ajudem a aprender	1	2	3	4	5
27. Estudo com metrónomo	1	2	3	4	5
28. Começo cada sessão de estudo com um aquecimento	1	2	3	4	5
29. Dedico algum tempo em cada sessão de estudo a rever músicas	1	2	3	4	5
30. Antes de estudar uma peça nova, observo-a cuidadosamente	1	2	3	4	5
31. Peço a opinião do meu professor	1	2	3	4	5
32. Estudo logo no dia a seguir a uma aula	1	2	3	4	5
33. Distraio-me facilmente enquanto estudo	1	2	3	4	5
34. Ouço atentamente os conselhos de estudo dados pelo professor	1	2	3	4	5
35. Ouço gravações para me ajudar a aprender	1	2	3	4	5
36. Vou bem preparado para as aulas e ensaios	1	2	3	4	5
37. Dedico sempre algum tempo a resolver coisas que não consigo fazer bem	1	2	3	4	5