



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Pedro Dias Rebelo

**A gravação como estratégia de
autorregulação no estudo de Saxofone**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Pedro Dias Rebelo

A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de Saxofone

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS:

Após a conclusão do presente relatório de estágio e de mais uma etapa da minha vida, surge em mim um sentimento de reflexão e retrospectiva sobre todo o meu percurso pessoal e acadêmico, por todos os desafios conquistados e aqueles que ainda ambiciono alcançar. Desde as primeiras aulas de formação auditiva, até à profissionalização e grau de Mestre com o qual agora me formo, desde a aprendizagem do primeiro som e nota musical, caminhando para o objetivo de formar e inspirar as novas gerações.

Dessa forma, são várias as pessoas e instituições às quais tenho de deixar uma palavra e que merecem que o seu nome fique registado, pelo seu papel indispensável que tiveram em mim enquanto aluno que aguarda ser professor, músico e melhor pessoa. Agradeço à Professora Doutora Maria Helena Vieira, orientadora do meu estágio, principalmente pelos diálogos que muita reflexão e questões em mim levantaram. A sua exigência e padrões foram, sem dúvida, um patamar com o qual me identifiquei e lutei para alcançar. Pelas suas palavras de coragem, pela sua humanidade e todo o trabalho em prol do projeto e curso de Mestrado em Ensino de Música que, apesar de nem sempre visível, é incansável. Ao Centro de Cultura Musical, Instituto Nun' Alvres e Escola Profissional Artística do Vale do Ave, os professores cooperantes Fernando Ferreira e Sílvia Madalena Gonçalves, todo o corpo docente e não docente e alunos com quem tive o prazer de colaborar e viver o ano letivo, pela oportunidade de integrar e ser bem recebido numa nova comunidade escolar. Pela boa disposição e sabedoria, pelas conversas e troca de ideias, pelas oportunidades e confiança, pela inspiração e ensinamentos que carrego para o meu futuro. Ao professor Luís Ribeiro, pelo seu papel de mentor e exemplo no mundo do saxofone. Ao Miguel e ao Carlos, companheiros de longa data, pelas longas sessões de estudo, diurnas e noturnas, pela motivação, mas sobretudo pela amizade. À Mariana, que surgiu e abrilhantou a minha vida, me acompanhou e esteve invariavelmente ao meu lado, fez manter a calma e perseverança, aligeirando os momentos menos bons, e tornando os bons ainda melhores. À minha família pelo apoio incondicional e confiança que sempre em mim depositou, nas escolhas que tomei para o meu percurso, nas condições que me proporcionam, no suporte que me equilibra e fundamentalmente por serem as pessoas que são. Um obrigado a todos e todas que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para o meu percurso, a minha formação académica e pessoal que aqui culmina.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

TÍTULO | A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de Saxofone

RESUMO

Este projeto foi desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música, variante Instrumento, da Universidade do Minho. A temática “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de Saxofone” tinha como finalidade investigar estratégias autorregulatórias de estudo dos alunos, assim como as suas vantagens e desvantagens, visando a promoção do sentido crítico e da autoeficácia dos alunos.

Como estratégia principal foi implementada a gravação do estudo, preferencialmente em modo audiovisual. De forma a auxiliar esta tarefa, otimizando o estudo para que fosse mais organizado e regulado, foram ainda implementadas duas estratégias auxiliares. A primeira, previamente ao estudo, foi a planificação do mesmo, através da definição de horários, metas e objetivos. A segunda, após a gravação, foi o preenchimento de uma grelha de autoavaliação, com parâmetros definidos e avaliação qualitativa e quantitativa, fomentando a reflexão de forma organizada e assertiva.

Esta temática surge pela necessidade observada de otimizar o sentido crítico e a autonomia dos alunos. No seu estudo, os alunos tendiam a valorizar quantitativamente o tempo investido na atividade, e não as estratégias qualitativas. A parte interventiva do projeto foi desenvolvida com alunos de saxofone da Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Estes alunos participaram também numa componente investigativa, nomeadamente através de um inquérito e de uma entrevista em grupo de foco. Foi ainda realizada outra entrevista, esta direcionada aos professores de instrumento de ensino especializado de música.

A metodologia utilizada foi a de Investigação-Ação. Devido à pandemia o plano de intervenção teve que ser reformulado face ao inicialmente previsto, adotando as aulas presenciais a atividades online e à distância. Desse modo, organizou-se em duas fases: a primeira foi de exposição ao tema, na forma de uma palestra online. A segunda, mais prática, pela recolha de dados que permitiu apreender que os alunos intervencionados não costumavam incluir estratégias autorregulatórias no seu estudo e que após a intervenção passaram a refletir e a adotar as mesmas.

PALAVRAS-CHAVE | Autoeficácia; Autorregulação; Estratégias de estudo; Gravação; Saxofone.

TITLE | Recording as a strategy for self-regulation in the study of Saxophone

ABSTRACT

This project was developed as part of the Professional Internship of the Master's in Music Education, Instrument specialization, at the University of Minho. The objectives regarding the topic "Recording as a strategy for self-regulation in the study of Saxophone" were to research students' self-regulated practice strategies, as well as their advantages and disadvantages, aiming to promote students' critical sense and self-efficacy.

The main strategy was to record practice, preferably in audiovisual mode. To assist in this task, optimizing the practice to be more organized and regulated, two auxiliary strategies were also implemented. The first, prior to practice, was its planning, through the definition of schedules, goals, and objectives. The second, after recording, was the completion of a self-assessment grid, with defined parameters and qualitative and quantitative assessment, encouraging reflection in an organized and assertive way.

The topic of this research project arose from the observed need to optimize students' critical sense and autonomy. In their practice, students tended to quantitatively value the time invested in the activity, and not the qualitative strategies. The intervention part of this project was developed with saxophone students at "Escola Profissional Artística do Vale do Ave". These students also participated in a research component of the project, namely through a survey and a focus group interview. Another interview was carried out, this one aimed at instrument teachers at specialized music schools.

The research methodology used was Action Research. Due to the pandemic, the intervention plan had to be reformulated from what was initially designed, adapting classroom classes to online and remote activities. Therefore, the intervention was organized in two phases: the first one, was exposure to the topic, in the form of an online lecture. The second one, more practical, was the proposal of several activities, in which students had to include the practice strategies addressed in the lecture. Data collection allowed to apprehend that the participant students did not usually include self-regulatory strategies in their instrumental practice and that after the intervention they began to reflect upon the topic and to adopt those strategies.

KEYWORDS | Self-efficacy; Self-regulation; Practice strategies; Recording; Saxophone.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO - A AUTORREGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL	1
1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO	3
1.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA SUA APLICABILIDADE EDUCATIVA	3
1.2 ESTRUTURA DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA	4
1.3 MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E SENTIDO CRÍTICO NOS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO	10
1.4 A AUTORREGULAÇÃO DOS ALUNOS DE MÚSICA.....	12
1.4.1 DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS REGULADOS E NÃO REGULADOS.....	12
1.5 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NO ESTUDO E SUA APLICABILIDADE NA APRENDIZAGEM DA MÚSICA	13
1.5.1 ESTRATÉGIAS TRADICIONAIS DE AUTORREGULAÇÃO APLICADAS À APRENDIZAGEM MUSICAL	14
1.5.1.1 Gravação.....	14
1.5.1.2 A grelha de autoavaliação.....	15
1.5.1.3 A planificação do estudo.....	15
1.5.1.4 O diário de estudo.....	16
1.6 A TECNOLOGIA AO SERVIÇO DA MÚSICA: DEFINIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	16
1.6.1 VANTAGENS E DESVANTAGENS DA TECNOLOGIA NA AUTORREGULAÇÃO	18
1.7 A GRAVAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL	21
1.7.1 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE O USO DA GRAVAÇÃO NO ENSINO MUSICAL: ESTUDO-CASO KAPLAN.....	22
1.8 A LEI PROTEÇÃO DE DADOS COMO SALVAGUARDA DO USO DA GRAVAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR ...	33
2. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	36
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	36
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES E DAS DISCIPLINAS	37
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS	39
2.3.1 GRUPO A - TURMA INICIAÇÃO	39
2.3.2 ALUNO B.....	40
2.3.3 ALUNO C.....	40
2.3.4 ALUNO D.....	41
2.3.5 ALUNO E.....	41
2.3.6 ALUNO F.....	42
2.3.7 ALUNO G.....	42
2.3.8 ALUNO H	43
2.3.9 ALUNO I.....	43

2.3.10. GRUPO J - QUARTETO DE SAXOFONES.....	44
2.3.10.1. Caracterização dos Alunos.....	44
2.3.10.2 Funcionamento do Grupo	45
3. METODOLOGIAS.....	47
3.1 METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	47
3.2 INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NO ESTUDO E SUA APLICABILIDADE NA APRENDIZAGEM DA MÚSICA	49
3.3 INSTRUMENTOS RECOLHA DE DADOS.....	50
3.3.1 INQUÉRITOS	50
3.3.1.1 Inquérito por questionário nº 1 “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”	50
3.3.1.2 Inquérito por questionário nº 2 “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”	51
3.3.2 ENTREVISTA.....	52
4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	54
4.1 ATIVIDADES	55
4.1.1 ATIVIDADE 0 – “EXERCÍCIO DE AUTORREGULAÇÃO LIVRE”	55
4.1.2 ATIVIDADE 1 – APRESENTAÇÃO DE POWERPOINT SOBRE “ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NO ESTUDO DE SAXOFONE”	56
4.1.3 ATIVIDADE 2 – “GRAVAÇÃO, AUTO E HÉTERO AVALIAÇÃO”	59
4.1.3.1 Ensino Básico	61
4.1.3.2 Ensino Secundário	67
4.1.4 ATIVIDADE 3 - DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS, GRAVAÇÃO E REFLEXÃO DO ESTUDO	68
4.1.4.1 Aluno F	70
4.1.4.2 Aluno G.....	71
4.1.4.3 Aluno J3	71
4.1.4.4 Aluno I	72
5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	73
5.1 INQUÉRITO “A GRAVAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE AUTORREGULAÇÃO NO ESTUDO DE SAXOFONE”	73
5.2 INQUÉRITO “ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS PARA O ESTUDO INSTRUMENTAL”	96
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
LEGISLAÇÃO.....	138

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Guião Inquérito “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone” .	142
Anexo II - Gráficos Inquérito “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”	151
Anexo III - Guião Inquérito “Estratégias autorregulatórias do estudo instrumental”	165
Anexo IV - Gráficos Inquérito “Estratégias autorregulatórias do estudo instrumental”	176
Anexo V - Guião da Entrevista grupo de foco “A Gravação como estratégia de autorregulação no ensino de saxofone”	188
Anexo VI - Respostas Entrevista Grupo de Foco “A Gravação como estratégia de autorregulação no ensino de saxofone”	190
Anexo VII - Atividade 1 - ~Apresentação PowerPoint “Estratégias de autorregulação no estudo de saxofone”	209
Anexo VIII - Atividade 2 – “Gravação, auto e hétero avaliação”	218
Anexo IX - Atividade 3 – “Definição de objetivos, Gravação e reflexão do estudo“	219
Anexo X - Declaração autorização uso do nome das Instituições de Ensino - INA	220
Anexo XI - Declaração autorização uso do nome do professor cooperante Fernando Ferreira	221
Anexo XII - Declaração autorização uso do nome da professora cooperante Sílvia Madalena Gonçalves	222

LISTA DE FIGURAS E ESQUEMAS

Figura 1 - Processo da Aprendizagem Regulada	6
Figura 2 - Processo de Autorregulação no Ensino	7
Figura 3 Processo de Autorregulação Intrafisiológico	10
Figura 4 - Tabela Avaliativa QAMPI (Masaki et al., 2011)	31
Figura 5 - Triângulo de Lewin (cit in Latorre 2003, p. 24)	48
Figura 6 - Agentes da Heteroavaliação: figura construída para ilustrar a atividade	59

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE

Centro de Cultura Musical – CCM

Instituto Nun ' Alvres – INA

Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 – SARS-CoV2

Tempo de Estudo Autónomo – TEA

Teoria Social Cognitiva – TSC

Quality Assessment in Music Performance Inventory - QAMPI

Introdução - A autorregulação como estratégia de desenvolvimento pessoal

O presente Relatório de Estágio e Prática Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tal como o próprio nome indica teve como principal propósito o desenvolvimento da autorregulação nos alunos de Saxofone. Para tal fim foram projetados vários pequenos objetivos. Assim, o primeiro intuito, através das sessões iniciais de observação informal de estágio, foi de analisar e descrever uma situação ou problema que se destacasse nos alunos observados. Essa situação iria originar a temática do projeto de intervenção e consequente relatório de estágio. Desse modo, durante o período de observação no estágio profissional, foi notado que apesar dos alunos observados demonstrarem um elevado nível de domínio do instrumento a nível técnico e sonoro, verificava-se uma baixa iniciativa de intervenção e de espírito crítico, sendo a sua opinião quase que totalmente fomentada e suportada pelas observações e comentários do professor. Analisando e refletindo sobre o que poderia causar essa situação apurei que não era priorizada a capacidade de autorregular, de ser autónomo, de organizar o estudo e atentar aos pormenores. A maior parte dessas tarefas só eram pensadas e realizadas pelos alunos se houvesse uma indicação, uma chamada de atenção por parte do professor, mostrando assim a dependência. A gravação como estratégia de autorregulação surgiu, então, como uma estratégia proposta para o aluno se consciencializar e poder ser professor de si próprio, refletir e analisar a sua *performance* e o seu processo evolutivo, criando ainda um portefólio, através do registo no seu diário de estudo, do seu percurso.

“A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de Saxofone” foi o título escolhido para o projeto que teve dois focos de motivação. O primeiro foi a nível pessoal, pela minha experiência e percurso, quer enquanto aluno quer enquanto *performer*. Desde o início do meu percurso, enquanto estudante de música, senti uma dificuldade constante a autorregular-me. Essa dificuldade advinha da incapacidade de me ouvir externamente, de me colocar no papel do público, de refletir e avaliar os resultados obtidos, quer positivos quer negativos. Esta dificuldade tinha como consequência um sentido autocrítico ineficiente e ineficaz. Desse modo, comecei, a partir do Ensino Secundário, a gravar parcialmente as minhas sessões de estudo (sendo inicialmente o principal objetivo a motivação); aí apercebi-me das vantagens que esta estratégia me proporcionou para regular, organizar e orientar melhor o meu trabalho. O segundo foco e o mais relevante foi o contexto que encontrei na observação

do estágio. Esta motivação é uma consequência da minha observação direta enquanto estagiário, do contexto da escola e dos alunos que participaram no projeto de intervenção.

O tema central deste projeto é, portanto, a autorregulação no estudo de Saxofone. Contextualizando, a estratégia da gravação, apesar de omissa no programa da disciplina e nos currículos de diversas escolas artísticas do país, é uma ferramenta pedagógica acessível ao aluno, principalmente considerando o elevado uso e interação vigente com tecnologias e objetos quotidianos que possam servir de gravador, tal como o *smartphone*. É abordada quer como criação de um novo contacto professor-aluno, além das aulas previstas, quer como um objeto pedagógico que o docente pode usar como motivação, ou meta do estudo, para o aluno.

O presente documento resulta de uma compilação de diversos materiais, planificações e reflexões, e foi realizado no decorrer de todo o ano letivo, integrando as componentes de investigação e de intervenção. Assim, no primeiro capítulo o leitor encontrará um enquadramento contextual e teórico, ou seja, uma revisão bibliográfica sobre a temática. Inicia-se com a definição do conceito de autorregulação e a sua aplicabilidade no contexto escolar, nomeadamente no ensino de música. Aborda-se ainda a Lei de Proteção de Dados como salvaguarda do uso da gravação em contexto escolar. No segundo capítulo descreve-se o Contexto da Intervenção, caracterizando a instituição de ensino, os docentes, as disciplinas e alunos observados. No terceiro capítulo expõem-se as Metodologias aplicadas, destacando a metodologia de Investigação-Ação e os instrumentos de recolha de dados usados. No quarto capítulo realiza-se uma Descrição da Intervenção, relatando as atividades realizadas com os alunos intervencionados. No quinto capítulo, de Recolha e Análise de Dados, expõem-se as respostas obtidas aos questionários, assim como uma interpretação das mesmas. Finalmente, o capítulo das conclusões apresenta uma síntese de todos os dados obtidos por esta pesquisa.

Para além destes capítulos o relatório inclui ainda uma lista de referências que fundamentaram a pesquisa, assim como um conjunto de anexos que complementam os dados e atividades apresentados.

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO

1.1. Definição do conceito de autorregulação e contextualização geral da sua aplicabilidade educativa

A autorregulação é definida, etimologicamente, como a capacidade que um indivíduo possui, através de mecanismos internos, de planejar, monitorizar e avaliar os seus pensamentos, ações e sentimentos. É entendida também como uma capacidade de organização que requer estratégias cognitivas e de motivação (Araújo, 2013, p. 3). Define-se ainda autorregulação como a aprendizagem de capacidades através da auto-observação, auto-experimentação e autojulgamento. Através destas ações o sujeito torna-se consciente e conhecedor de si próprio, dos seus pensamentos, ações e sentimentos. Adaptando a autorregulação sobre processos mentais, ações motoras e emoções envolvidas na aprendizagem, constroem-se estratégias de aprendizagem que ajudam a desenvolver e expandir o conhecimento e aptidões. (Jabusch, 2016; Zimmerman 2002). Este conceito, presente na literatura dedicada à educação desenvolvida nas últimas décadas deve as suas origens aos estudos de Albert Bandura, associando-se profundamente à Teoria Social Cognitiva (TSC). Esta, inicialmente nomeada como “Teoria da Aprendizagem Social” aborda, de uma forma geral, o comportamento humano e os processos que o explicam. Tal como a nomenclatura indica, aborda o processo de aprendizagem social, na qual existe um determinismo recíproco dos indivíduos, influenciados quer pelos seus processos cognitivos quer pelo ambiente externo. Direciona-se ao homem como agente, um ser que deve agir e interagir (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008, p.176).

O único homem que é educado é aquele aprende a aprender; o homem que aprendeu a se adaptar e mudar; o homem que se apercebeu que nenhum conhecimento é seguro, só o processo de procurar incessantemente o saber transmite segurança; Mudança, confiar no processo em vez de conceitos estáticos é a única causa que cria objetivos, ambição, na educação do mundo moderno, nosso contemporâneo e atual (Rogers, 1969, p. 290).

Dois dos principais conceitos associados à autorregulação são a cognição e a metacognição. A primeira refere-se aos conhecimentos que o indivíduo possui, enquanto a segunda ao ato de conhecer, sendo descrito como “o conhecimento sobre o conhecimento” (Araújo, 2013). Assim, de modo a alcançar esse processo de conhecimento, a autorregulação metacognitiva opera, principalmente, por meio de três processos: o planeamento, a monitorização e a avaliação dos desempenhos no confronto com desafios específicos.

- 1- O **“planeamento”** inclui o estabelecimento de metas, a planificação das tarefas, a definição das estratégias e recursos necessários e a programação do investimento de tempo e esforços a partir do pensamento antecipatório, uma importante característica da agência humana (Bandura, 1989);
- 2- A **“monitorização”** ocorre por meio da observação e revisão das decisões tomadas e é guiada pela comparação entre as metas e os progressos verificados. Zimmerman (1998, p. 73) destaca a importância do papel desta segunda fase, sendo que monitorizar a própria aprendizagem e adquirir um maior sentido de autorregulação resulta numa aproximação do patamar de domínio e excelência na sua área específica, aumentando as possibilidades de sucesso;
- 3- A **“avaliação”** decorre das reflexões sobre as ações e relaciona-se com os julgamentos da própria conduta, verificando a quantidade e a qualidade do progresso decorrido, bem como a pertinência e a efetividade das estratégias implementadas, refletindo quer sobre os resultados quer sobre a eficácia do método.

O processo de autorregulação é usado, essencialmente, no Tempo de Estudo Autónomo (doravante designado por TEA), aquele que o aluno passa sozinho, sem a orientação do professor, no qual a sua evolução depende de si mesmo. Com a presença do professor torna-se desnecessário atentar e refletir sobre todo o processo de ensino, pois existe uma figura que irá perceber, diagnosticar e resolver os problemas. O TEA, segundo Niza (2000, p. 44) constitui o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens. Félix (2014) e Monteiro (2015) estudaram o TEA como um tempo regulador do processo de ensino-aprendizagem do aluno, focando-se em competências de planificação e avaliação e na relação entre o número de atividades realizadas e as áreas de menor e maior interesse e dificuldade.

1.2 Estrutura da aprendizagem autorregulada

A aprendizagem autorregulada é obtida através de regras de pensamento sobre o próprio indivíduo, autogestão e reavaliação sobre a atividade física e mental, comportamentos e traços de personalidade no processo de ensino-aprendizagem. Estes traços de personalidade têm um papel fundamental na aprendizagem. Uma pessoa que seja observadora, crítica ou motivada sobre si própria e com crenças de autoeficácia demonstra maior predisposição e facilidades de aprendizagem. No

contexto específico do ensino musical está provado que estudantes com altas crenças de autoeficácia têm mais sucesso na aprendizagem do que aqueles com baixa autoeficácia (Nielsen, 2004). Por sua vez Marijan (2016) descreve dois tipos de aprendizagem de autorregulação:

1. Regulação de ações, pensamentos e sentimentos de acordo com estímulos externos/do ambiente envolvente;
2. Regulação de processos internos.

No ensino direcionado ao aluno deve ter-se em atenção que todas as suas características vão influenciar a sua aprendizagem, vocação ou dificuldades. Na aprendizagem autorregulada, Marijan (2016) identifica e descreve três categorias:

1. **Hábitos e comportamentos de atenção:** gestão de tempo, planificação de atividades, organização e orientação do trabalho de forma a cumprir os prazos estipulados;
2. **Capacidades físicas:** a capacidade motora e a resistência são essenciais para o ensino musical instrumental. Sem esta resistência nenhum performer conseguiria suportar estudar durante várias horas. No entanto, esta não é uma característica intrínseca de todos os músicos. Assim, através da auto-observação, autoanálise e consciência própria dos limites físicos, consegue-se trabalhar de forma a melhor os compreender e ultrapassar, superando restrições e impondo novos patamares;
3. **Capacidades mentais:** também identificadas como capacidades cognitivas, referem-se à perceção, imagens mentais, elaboração, consciência de diferentes técnicas de aprendizagem, memorização de técnicas e metacognição.

A aprendizagem autorregulada inclui, então, todos os aspetos de uma pessoa, numa visão holística do indivíduo. Mas de que forma se gere e aborda de maneira consciente os hábitos, comportamentos e processos cognitivos? Segundo Jabusch (2016) através de três fases:

1. **Antevisão ou planificação de uma estratégia:** inicia-se com uma automotivação (capacidade de motivar a si próprio) e auto-organização (organizar e gerir o tempo e espaço de aprendizagem, as técnicas a utilizar, superação física e cognitiva necessária e desconforto perante o desafio);
2. **Fase *performativa* (aplicação da estratégia):** inclui autocontrolo (regular as ações, ações cognitivas e comportamentos envolvidos no processo de aprendizagem) e

autoconhecimento (sobre as próprias características, hábitos, crenças e capacidades físicas e mentais);

3. **Autoavaliação/reflexão crítica:** fase sumária na qual se submetem todas as ações a uma apreciação sobre a sua eficácia.

Estas etapas podem ser consideradas como produtoras de pensamentos sobre o comportamento, tarefa, tempo, objetivos e estratégias a aplicar a uma planificação futura, ou a ações já realizadas. Concluindo, a aprendizagem autorregulada é um processo de autoaprendizagem e autorregulação de todas as atividades do ensino. Desse modo, um aluno autorregulado será mais consciente de si próprio e do seu processo de ensino-aprendizagem.

Apresentando em síntese a estrutura e processos de aprendizagem autorregulada:



Figura 1 - Processo da Aprendizagem Regulada

Descrevendo a figura acima observa-se que existe uma relação cíclica, na qual os processos se interligam e são dependentes entre si. A automotivação é o ponto de partida que origina todas as outras fases. É o gatilho que inicia o processo da aprendizagem autorregulada. Seguem-se organização, controlo, conhecimento, eficiência, avaliação e reflexão sobre o próprio. A reflexão leva a realizar novas tarefas que têm como consequência uma aprendizagem de processos e estratégias. Por fim obtêm-se os resultados e o controlo sobre a ação do próprio. No entanto, é necessário refletir sobre que resultados se alcançou, pois só assim se pode aprender com os mesmos, quer sejam positivos quer sejam negativos. Assim, a autorreflexão, de forma a avaliar a autoeficácia, volta a introduzir a automotivação que reinicia todo o processo descrito, iniciando um novo ciclo. Portanto, a visão sobre os objetivos previstos e os objetivos alcançados alimentam a necessidade de obter novos e melhores resultados, a vontade de realizar novos desafios. Este processo resulta num impacto positivo na motivação intrínseca, na aprendizagem e nos resultados académicos obtidos (McMillan & Hearn, 2008, pp. 40-49; Schunk, 1990, pp. 71-86; Zimmerman, 2000, pp. 82-91). Esclarecido o processo de autorregulação no ensino urge contextualizá-lo. Este procedimento é realizado por um indivíduo, que possui uma personalidade e temperamento próprios, num ambiente sociocultural específico. Assim, como abaixo ilustrado, estes relacionam-se entre si: aprendizagem de técnicas; aprendizagem de estratégias; personalidade e o temperamento; meio sociocultural.

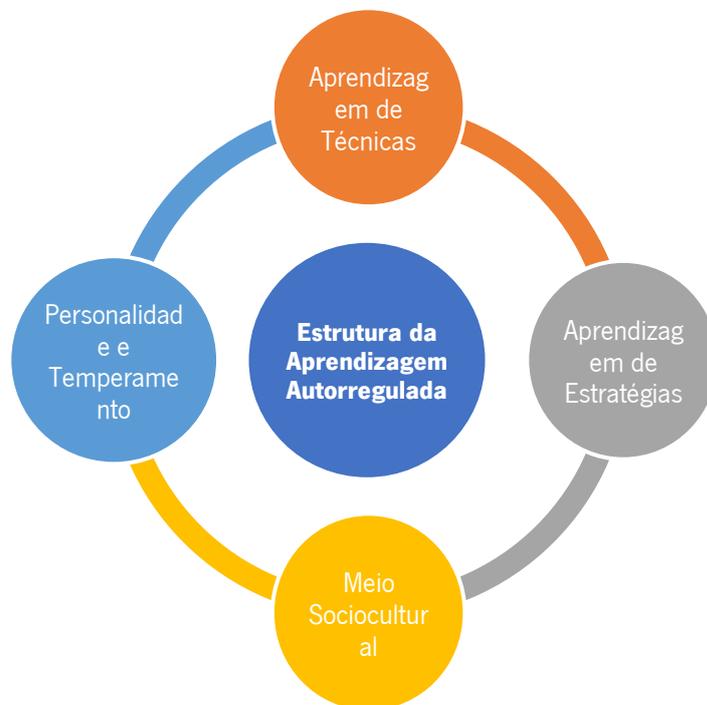


Figura 2 - Processo de Autorregulação no Ensino

Segundo Marijan (2016) a autorregulação é uma capacidade de resposta e adaptação comportamental, emocional e mental ao ambiente. É um processo que se inicia desde o momento que nascemos e desenvolve-se através da interação com tudo e todos que nos rodeiam. Vygotsky (1997), na sua abordagem ao desenvolvimento da criança, reitera que um individuo aprende no ambiente em que vive e se desenvolve, isto é, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos socioculturais. O mesmo autor divide este processo em dois níveis:

1. **Intrafisiológico:** o desenvolvimento pessoal cognitivo da criança;
2. **Interfisiológico:** a aprendizagem que se dá através das relações, quer em grupo, quer pelas interações com o professor (por fatores externos, portanto). O mesmo autor denominou como *Zona de Desenvolvimento Proximal* a ligação entre estes dois níveis, pessoal e mútuo.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* pode ser apreciada como o processo evolutivo entre o presente nível e o potencial do individuo. Explica, ainda, a base de relações entre o individuo, o seu contexto e a sua aprendizagem. Logo, o mais relevante não é o nível atual que uma criança demonstra, mas aquele que, com a ajuda de pares e mentores, pode alcançar. Por último, destaca a importância de distinguir a idade física de uma criança da sua idade mental, de forma a adaptar conteúdos e estratégias para poder rentabilizar ao máximo a sua educação e desenvolvimento.

Esta teoria permite a autorregulação, manifestando-se através de três estágios: Orientação e correção, Competição e, por último, Otimização.

1. **Orientação e correção:** Como descrito, a autorregulação pode-se caracterizar pela interação do individuo com o ambiente. Esta inicia-se através do processo de correção nos relacionamentos: pais-filho/colegas; professor-aluno. Tudo isto vai impactar e moldar o temperamento e personalidade do individuo, mais adiante abordados. Nesta correlação, que se inicia por palavras e sons, a criança adota discursos, simbolismos e representações para poder interagir (Özdemir, 2011). Numa segunda fase surgem as canções e os jogos. Estes, devido às regras, estratégias e necessidade de adaptação, revelam-se como fundamentais para as crianças regularem as suas emoções, pensamentos e ações, assim como para interagirem com os restantes jogadores. É este processo que justifica o uso de jogos numa fase inicial do ensino, sempre com carácter pedagógico de aprendizagem.
2. **Competição:** Divide-se em três tipos: Rivalidade, observando e comparando diretamente com outros, considerados oponentes ou rivais. Conhecendo as características de outro, conhece-se

também melhor as próprias. Autocompetividade, associada a resultados académicos. Segundo McCallum (cit in Vygotsky, 1997) alunos com objetivos direcionados ao seu ego demonstram capacidade para se automotivarem de forma a alcançarem os melhores resultados possíveis, sendo a sua melhor versão. O último tipo refere-se à pessoa em relação com o seu contexto sociocultural. Na música, como atividade *performativa* ou ainda em contexto formativo, a competição está presente: Em rivalidade, quando em orquestra o aluno se compara com o colega de estante; numa competição académica para atingir a melhor classificação possível; ou no ambiente, de forma a sobressair e se destacar dos demais. A autorregulação assume principal destaque no caso do insucesso, nomeadamente num concurso, pois pode conduzir a uma autoavaliação de todo o processo de aprendizagem extremamente negativa, valorizando somente o resultado e não analisando todo o processo e evolução.

3. **Otimização:** Definir condições favoráveis à aprendizagem é algo que alunos regulados tendem a fazer, tal como possuir materiais de pesquisa, estabelecer condições propícias ao estudo, aproveitar os recursos disponíveis online e, sempre que necessário, pedir ajuda a colegas ou professores. Esta otimização, quando analisada nos dias de hoje, pode ser colocada em causa pela quantidade de poluição sonora e visual, ruídos externos, ambiente familiar e outros que possam ter impacto no desenvolvimento e cognição (Ferguson et al., 2013, pp. 437-468). Em suma, o desenvolvimento e a aprendizagem estão condicionados a aspetos que possam ser monitorizadas pelo indivíduo ou o ambiente. Quanto melhor forem estas condições mais favorável será o desenvolvimento.

A nível Intrafisiológico, num processo interno, constata-se que o temperamento é a estrutura biológica baseada nos comportamentos que uma pessoa assume, considerada como o núcleo evolucionário sobre o qual a personalidade assenta (Rothbart et al., 2004, pp. 357-370). O temperamento origina diferenças nas reações e autorregulação nos domínios emocionais e motores (Gartstein et al., 2017). Esta influência é recíproca, pois o processo de autorregulação modula o temperamento, controlando a intensidade e duração das ações (Rothbart & Posner, 1985, pp. 93-123). O temperamento pode ser regulado pelo próprio ou por outros, num processo de correção. Já num contexto interfisiológico aborda-se a personalidade, que se desenvolve através da adaptação do temperamento ao ambiente social pelo processo de autorregulação (Denissen et al., 2013, pp. 255-260).

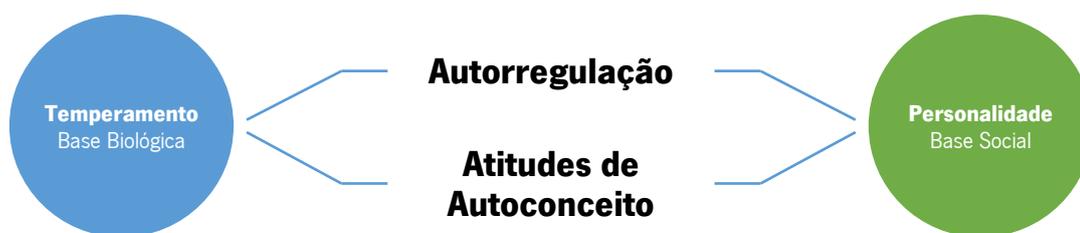


Figura 3 Processo de Autorregulação Intrafisiológico

Relacionando estes componentes à prática musical, adquire-se consciência de que a música evoca diferentes reações quer em quem a executa quer em quem a ouve. Os traços de personalidade podem indicar as preferências de gosto nos diferentes estilos musicais. O estudo apresentado foca-se sobre os *performers*. A personalidade de um músico depende das capacidades musicais, comportamentos e experiências.

Na *performance* musical usa-se o temperamento, através do processo de autorregulação, quando se controla os pensamentos e ações. No palco, não se deve expressar as emoções pessoais, mas sim transmitir os sentimentos que se julgam associados à obra a apresentar, através do estudo interpretativo. Não se deve confundir com uma omissão dos sentimentos e expressão individual do *performer*, mas sim como uma adaptação artista à lógica musical e contexto de palco. Assim, o músico assume um papel semelhante ao de ator, encarnando uma personagem, na qual direciona a sua personalidade individual ao texto musical. Outro exemplo é de quando se toca em conjunto. Num grupo deve-se adotar uma dinâmica, uma energia e sensibilidade de grupo. Desse modo cada indivíduo deve ajustar o seu temperamento ao ideal do agregado.

1.3 Motivação, autoeficácia e sentido crítico nos processos de autorregulação

A autorregulação é constituída por comportamentos e pensamentos produzidos pelo próprio indivíduo com o objetivo de alcançar metas, caracterizando-se como um processo motivacional ao incluir aspetos como as iniciativas pessoais e a persistência. Estes três assuntos, a motivação, a autoeficácia e o sentido crítico, são necessários ao processo de autorregulação. São dependentes e interligados entre si, pois segundo Zimmerman (2001) a aprendizagem autorregulada envolve metacognição, motivação e processos comportamentais que são modificados conforme o nível de destreza do aluno.

Sobre a motivação Reeve (2006, p. 24), explica que a mesma se refere aos processos que dão energia e direção aos comportamentos. A motivação divide-se pela sua origem, intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca é gerada por necessidades e motivos do próprio, enquanto a motivação extrínseca é oriunda de processos externos, como a recompensa ou a punição. No entanto, esta divisão nem sempre é linear, pois a motivação nem sempre é resultado da interação da pessoa como meio envolvente. Assim, a mesma pode ter uma natureza ambígua, ou tratar-se de uma mistura de ambos, quer intrínseca, quer extrínseca. No contexto do ensino de música, a motivação diz respeito às razões que levam os alunos a se dedicarem a uma aprendizagem específica, aplicando e mantendo esforços de forma persistente, estabelecendo e ajustando objetivos (Madeira, 2014, p. 10). Segundo a Teoria Social Cognitiva (futuramente designada como TSC), da autoria de Albert Bandura, a motivação é um componente-chave para a aprendizagem e para o desempenho das habilidades apreendidas, operando por meio de fatores de base biológica, de natureza social e de origem cognitiva. Nesse cenário, as “metas pessoais” e as “crenças de autoeficácia” afetam diretamente o ajuste nas tarefas de prática e aprendizagem musical. Uma “meta” pode ser compreendida como o que se pretende alcançar, de forma consciente e intencional, e envolve referências, padrões pessoais e objetivos como foco das ações. Por meio da estipulação de metas, as pessoas criam guias próximos para o curso de ações de forma a possibilitarem a realizar a ação esperada. Ao alcançarem os seus objetivos, os alunos motivam-se para delinear novas metas, com características desafiadoras.

A crença de autoeficácia define-se para Bandura, Azzi e Polidoro (2008) como um julgamento da capacidade pessoal do indivíduo para desempenhar uma dada função. As “crenças de autoeficácia” (constructo central para a TSC) emergem da premissa de que “os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, que são utilizadas para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente” (Pajarez & Olaz, 2008, p. 97). Para Bandura (cit in Zimmerman & Cleary, 2006, p. 47), as crenças de autoeficácia dizem respeito às conceções dos indivíduos a respeito de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para a produção de determinados resultados, através de propriedades específicas, como o comprometimento, a especificidade, a proximidade e a dificuldade.

O sentido crítico é uma característica estritamente necessária a um *performer*. No ensino especializado de música, formando alunos não só como intérpretes, mas também como futuros professores, responsáveis pelas próximas gerações, a capacidade de sentido crítico é necessária de forma a identificar e diagnosticar de forma correta os problemas.

1.4 A autorregulação dos alunos de música

Após exposto o significado de autorregulação irá ser descrita a sua aplicação nos alunos de música, as suas vantagens e desvantagens, como pode ser incitada e ensinada, assim como as principais diferenças entre alunos regulados e não regulados.

1.4.1 Diferenças entre alunos regulados e não regulados

No domínio musical é através da prática, do estudo, que se revela se existem ou não formas de aprendizagem autorregulada e se o aluno assume ou não o controlo sobre o seu desenvolvimento, adotando um papel ativo na sua educação. Portanto, a autorregulação é um processo através do qual as capacidades mentais são transformadas em capacidades de planificação, gestão e produção de tarefas. A autorregulação não é determinada por um conjunto de características, mas por vários processos, dependentes do contexto e do meio, que permitem ao aluno evoluir no seu processo de ensino-aprendizagem. Importa frisar que todos os indivíduos são autorreguladores em potencial e, desse modo, predispostos a observar e julgar o próprio desempenho, a reagir perante as consequências dos seus atos. No entanto, a capacidade de perceber e autoavaliar de forma correta pode variar de indivíduo para indivíduo. Assim, a capacidade de efetuar esse processo não garante a eficácia do mesmo. A literatura sobre o estudo instrumental concentra-se principalmente nos processos que promovem uma maior eficiência e desenvolvimento das condições para o estudo. Zimmerman e Risemberg (1997) introduziram a “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem”. Esta abordagem destaca seis dimensões. São elas:

1. **Motivação:** Crenças de autoeficácia, a perceção das próprias capacidades e limitações, metas de aprendizagem, os objetivos que se tenciona alcançar e, por último, as expectativas de resultado, a previsão e antecipação do que se vai realizar;
2. **Método:** Cumprir uma tarefa atribuída, considerando o propósito e a sua predisposição para o mesmo. Relação entre as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas;
3. **Tempo:** Competência para planear e gerir a realização de tarefas nos prazos estipulados;
4. **Desempenho:** Capacidade para reagir e escolher que procedimentos seguir, optando pelos mais adequados à realização da tarefa. Assim envolve os conhecimentos e a regulação metacognitiva, pois é necessário refletir para reagir e alterar os comportamentos;

5. **Ambiente físico:** Relação dos alunos com os seus espaços de estudo, quais os recursos que estes oferecem, assim como a possibilidade de propiciarem a concentração e foco no estudo, ou em oposição, a distração;
6. **Influências sociais ou culturais:** Capacidade para procurar novas fontes de informação, o suporte social que tem, como a sua família e grupo de amigos e como poder retirar o melhor do contexto, reunindo informação de outros meios, como gravações ou sites, e de outras pessoas além do professor.

Um aluno autorregulado é aquele que assume controlo sobre as dimensões anteriormente descritas. Não é obrigatoriamente necessário adotar todos os pontos para se tratar de uma aprendizagem autorregulada. No entanto, quantas mais capacidades dominar, mais eficaz será o processo. Estudantes de música autorregulados estão mais inclinados a vivenciarem experiências positivas relacionadas com as fontes de autoeficácia: angariando êxitos nos seus empreendimentos artísticos, cercando-se de bons modelos, fazendo melhor proveito do *feedback* sobre seus desempenhos e concebendo as realizações musicais como momentos emocionalmente gratificantes.

Estudantes com elevado sentido de eficácia pessoal tendem a atribuir as falhas no processo de estudo a fatores passíveis de serem controlados, ao passo que estudantes com baixas crenças de autoeficácia atribuem os seus fracassos a fatores incontroláveis (Zimmerman & Cleary, 2006, p. 62). Estudantes autorregulados tendem também a praticar um estudo deliberado, envolvendo consciência e atenção durante a realização das atividades, o contato com instruções explícitas, o conhecimento referente às metas pessoais, as condições ambientais favoráveis à aprendizagem e o suporte social, ou seja, os pontos 1 (Motivação), 5 (Ambiente físico) e 6 (Influências sociais ou culturais), acima descritos. Alunos autorregulados possuem também um maior leque de estratégias para a resolução de problemas. Além disso, Cavalcanti (2015, p. 196) afirma que em situações desafiadoras para músicos (como a preparação de repertórios de elevado grau de dificuldade ou situações de avaliação), alunos com baixas crenças de autoeficácia na sua capacidade para autorregular os seus estudos, podem apresentar um desempenho inferior às suas potencialidades.

1.5 Estratégias de autorregulação no estudo e sua aplicabilidade na aprendizagem da música

O presente relatório foca-se na gravação como estratégia específica de autorregulação no estudo de Saxofone. No entanto, de forma a complementar a ferramenta referida, tornando-a o mais produtiva possível, outras estratégias complementares devem ser abordadas na intervenção. A

gravação é o foco onde a ação se deve centrar, no entanto, por si só, pode ser insuficiente. Desse modo, foram pensadas outras estratégias que, no seu conjunto, deram forma à intervenção no estágio profissional e organizaram cronologicamente as atividades.

1.5.1 Estratégias tradicionais de autorregulação aplicadas à aprendizagem musical

Para cada sessão de estudo deve ser realizada uma planificação do mesmo, contemplando os conteúdos e tempos estimados que se acredita serem necessários trabalhar na sessão em questão. Deve ser indicado que repertório trabalhar e qual o objetivo específico que se pretende melhorar. De seguida, num momento a designar da sessão de estudo, procede-se à gravação. A mesma não se deve alongar por muito tempo, de forma a se poder também dedicar o tempo necessário à sua audição, sendo objetivo análise. De forma a garantir as condições necessárias para o processo, deve-se verificar se as condições acústicas estão garantidas para gravar um som fidedigno, assim com as de luminosidade, se for essencial recorrer à imagem. Imediatamente após a gravação, para precaver uma eventual perda de dados, deve ser certificada se a mesma possui as características técnicas mínimas necessárias para ser avaliada. Após o estudo o aluno deverá ouvir a gravação e comentar a mesma através de uma grelha de autoavaliação, fornecida pelo professor estagiário. Nesta, encontram-se os parâmetros que devem ser tidos em consideração, assim como o espaço próprio destinado a comentários. Por exemplo, de forma a ser objetivo e conseguir avaliar de forma competente cada critério, deve-se dedicar uma audição a avaliar somente um ponto. Assim, se houver cinco critérios a serem avaliados, deve-se realizar idealmente sete audições. Uma primeira para habituar a audição, uma para cada critério, e ainda uma última para confirmar as opiniões e comentários formulados. Por último, deve ser registado um diário de estudo, contemplando todas as sessões, quer tenha sido realizada gravação na mesma ou não. Neste, serão incorporadas todas as grelhas de avaliação preenchidas pelo aluno, assim como outros comentários, notas ou observações que considere pertinente registar. Este é um material pessoal exclusivo do aluno, que deve ser preenchido somente pelo próprio.

1.5.1.1 Gravação

A Gravação é a estratégia central a ser aplicada na intervenção. É usada várias vezes como ferramenta para dar a conhecer *performances*, servindo de reprodução da gravação de outrem. Um estudo demonstra que “resultados mostram que alunos que ouvem uma gravação modelo, em relação

a quem não ouve, melhoram aspetos da sua performance (Hewitt, 2001, p. 8). Ainda segundo Chaffin (2011, p. 26), vários professores concordam que uma demonstração é mais eficiente que uma explicação verbal. O mesmo autor também afirma que o uso de gravações dá ao aluno a oportunidade de analisar, descrever e avaliar tanto a música como a execução musical. Esta ideia pode ser aplicada na audição de uma interpretação de outra pessoa, assim como ouvindo o próprio estudo, o seu som. Assim, a mesma permite novas perspetivas, como a possibilidade de ouvir várias vezes a *performance* e de escutar de um ponto de vista externo, como se fosse público de si mesmo.

1.5.1.2 A grelha de autoavaliação

A grelha de autoavaliação surge como uma ferramenta para avaliar a gravação de uma forma mais objetiva e ordenada. Serve como uma forma de orientar o aluno no processo da autorregulação, fornecendo-lhe os critérios a serem avaliados e a forma como deve proceder. Como defende Bandura (1991, p. 253), as autoavaliações possibilitam reações pessoais corretivas (autorreações) por meio da comparação do desempenho com objetivos e padrões pessoais. Assim, os critérios variam conforme a idade e nível do aluno. Quanto mais novo for, mais questões objetivas tratará, como diferenças dinâmicas, assertividade técnica ou articulação. Quanto mais elevado for o nível artístico do aluno, mais poderá desenvolver questões interpretativas, como agógica, fraseado, ou análise de recursos expressivos como o vibrato. Permite desenvolver, essencialmente, o sentido crítico, a capacidade auditiva, assumindo o aluno o papel de ouvinte, enquanto público, e a capacidade de ser professor de si próprio. Por fim, segundo Polydoro e Azzi (2008, p. 156) a maior parte do comportamento é regulado por consequências autoavaliativas, na forma de autossatisfação, autoinsatisfação e autocrítica.

1.5.1.3 A planificação do estudo

A planificação é um dos primeiros processos realizados por um aluno regulado. Desse modo, sendo o objetivo aprimorar a qualidade de estudo dos alunos através da melhoria do sentido de autorregulação, incutir esta prática é uma medida necessária. Em geral, quando se apresenta um problema ou uma situação nova a enfrentar, as pessoas organizam um plano que possa guiar a sua atividade cognitiva e assim regular a execução da tarefa (Portilho, 2011, pp. 121-122). De acordo com Zimmerman e Cleary (2006), a planificação das tarefas concentra-se primordialmente na fase prévia

dos processos autorregulatórios, ao lado da “definição das metas” e das “fontes de automotivação” para a realização.

1.5.1.4 O diário de estudo

O diário de estudo irá ser o material base de registo e monitorização, de forma a apontar todo o percurso, processo evolutivo, criando uma base de dados que permita avaliar e autorregular todo o processo. Os estudos mostram que músicos profissionais refletem frequentemente sobre os seus desempenhos, com o intuito de atingir níveis sempre mais elevados nas suas atuações, através de práticas deliberadas e do uso de estratégias autorregulatórias (Hallam, 2001). Possibilitando e incentivando a hipótese de registos extra, este diário fomenta ainda a capacidade criativa e crítica do aluno, desenvolvendo a cognição e a metacognição, quais procedimentos adotar e porque os realizar.

1.6 A Tecnologia ao serviço da música: definição e contextualização histórica

Previamente à enumeração, descrição e análise das vantagens e desvantagens do uso da tecnologia para a autorregulação, impõe-se definir o que é “tecnologia”. O termo tecnologia nasce da soma de duas palavras gregas, sendo elas *techne* (arte, desempenho) e *logos* (palavra, discurso ou estudo). Assim, a associação do conceito de tecnologias a algo moderno, vulgarmente confundido com o termo “novas tecnologias” é, na sua etimologia, errado. Há tecnologias agora antigas que, no seu contexto histórico de criação e implementação na sociedade (sendo hoje consideradas como rudimentares) foram, na sua época, um marco histórico, objetos de transformação da comunidade de então. Vários exemplos da vida quotidiana podem ser descritos, como nos transportes, onde se evoluiu desde a locomoção via força animal até aos veículos motorizados atuais, ou no contexto musical a evolução acústica e organológica dos instrumentos, adaptando os seus materiais e métodos de construção, como o fabrico em série. Desse modo, alguns processos de fabrico considerados brilhantes na sua época são hoje vistos como vulgares. Ribault, Martinet e Lebidois (1995, p.13) definem tecnologia como um conjunto complexo de conhecimentos, de meios e de *know-how*, organizado com vista a uma produção. No entanto, sendo este projeto aplicado ao contexto do ensino especializado de música, não se pode abordar o termo de tecnologia por si só, de forma isolada, é necessário relacioná-lo com a arte, a música. Assim, desde a sua origem, pela sua terminologia de raiz grega, decorre uma ligação da tecnologia à arte e ao desempenho, que pode ser comparada à *performance* musical. Existe também uma conexão ao estudo, que pode ser equiparado ao processo

de ensino, às escolas. A música é uma das artes mais antigas da história da humanidade. Esta, nos vários milénios da sua existência serviu, primariamente, como expressão de sentimentos, necessidades, desejos. No entanto, é indissociável do seu percurso a influência da tecnologia, nos consumidores e produtores, na forma como se ouve, sente e experiencia enquanto sociedade. Entre as várias tecnologias que tiveram impacto na música, irão ser apresentadas três. A primeira é uma consequência da invenção da imprensa, a arte de imprimir, por Gutenberg. A impressão permitiu um aumento exponencial no número de partituras a serem vendidas, pois eliminou a necessidade de manufatura individual, originando um fabrico em série impossível até então. Assim, gerou uma difusão e universalização da música, pois permitiu além de uma redução de custo, o aumento da produção, mais exemplares a alcançarem novos públicos. É de destacar que a primeira partitura musical impressa em Portugal é um livro de música instrumental do Padre Manuel Rodrigues Coelho, *Flores de Música para Instrumento de Tecla e Harpa*, editado em Lisboa, no ano de 1620.

A segunda tecnologia a ser destacada é a gravação. A gravação musical é construída através da fusão de arte e tecnologia. A gravação que inclui reprodução surge no conceito de uma invenção de Thomas Edison em 1877, o fonógrafo. No entanto, anteriormente, em 1857, Leon Martinville já inventara um aparelho, o fononautógrafo, que registava, em gráfico, as vibrações ouvidas. No entanto as mesmas não podiam ser convertidas em som, e conseqüentemente reproduzidas. De seguida, em 1879, Alexander Bell e Charles Tainter tentam melhorias no fonógrafo de Edison, de forma a torná-lo comercialmente viável. Esta sua invenção ficou conhecida como grafofone, mas foi ofuscada por Emile Berliner, alemão emigrado nos Estados Unidos, inventor do gramofone, que proporcionou a revolução comercial no mundo dos sons gravados. Através da reprodução via disco teve a possibilidade de criar inúmeras cópias somente a partir de um *master*, um exemplar.

A terceira e última tecnologia a referir com grande impacto na música é a internet, que universalizou o mundo, quebrando distâncias, barreiras, com a capacidade de difundir culturas através de um clique. Na música, o maior impacto desta ferramenta, hoje indispensável à sociedade, é o *streaming*, um estrangeirismo que significa a transmissão contínua de conteúdo. Uma forma de distribuição digital onde não é necessário transferir os dados. Concluindo, Webster (2002, p. 416) oferece uma possível definição de tecnologias da música como uma invenção que ajudou a humanidade a melhor produzir e perceber a arte dos sons para se expressar.

1.6.1 Vantagens e desvantagens da tecnologia na autorregulação

Após esclarecida o que é a tecnologia e quais os seus principais impactos no meio musical, de seguida serão apresentadas as vantagens e desvantagens da sua aplicação no ensino, de forma a atingir a autorregulação. Este tópico surge indissociável do contexto de estágio, pois toda a aprendizagem e produção humana e artística são inerentes ao meio, ao ambiente, à sociedade e período histórico no qual se inserem. Desse modo, cada geração tem as suas vivências e referenciais pelos quais se guiam e regem. O que se revelou como uma mudança marcante na vida da geração precedente, pode ser a norma nas gerações futuras. Como já foi abordado, tecnologias de épocas anteriores podem ser comuns atualmente. É o caso da era digital vigente, com um uso e dependência crescentes de aparelhos como o computador e o telemóvel, quer no contexto profissional e académico, quer no contexto pessoal. Segundo Webster (2002), não se pode negar que as crianças de hoje não conhecem o mundo sem computadores, sem os teclados eletrónicos, leitores e ficheiros MP3, leitores de CD, Internet e outros aparelhos e formatos de música digital, uma tendência crescente com o decorrer dos anos. Assim, estando todas estas ferramentas já estabelecidas em pleno século XXI, deve-se enumerar, descrever e analisar vantagens e desvantagens do seu uso.

No ensino da música, a tecnologia foi vista desde cedo como um importante instrumento de trabalho, potenciador do sucesso dos alunos. Apresentando inicialmente as vantagens, todo o percurso histórico e benefícios previamente apresentados que a tecnologia proporcionou à música, nomeadamente da sua universalização e democratização através do aumento de produção, com a imprensa, ou novas formas de produção e consumo, com o aparecimento da gravação e do *streaming*. Estas possibilidades geraram, ainda, novas hipóteses, ramificações e géneros musicais, aumentando a diversidade e conteúdos. De acordo com Gillis (2010, p. 3) as sessões de gravação áudio e/ou vídeo são úteis na obtenção de um *feedback* objetivo. É este propósito da objetividade, embora sempre sujeito à interpretação de quem ouve e julga, que torna a gravação uma boa ferramenta a ser implementada no ensino especializado de música. O mesmo autor defende que durante o estudo se deve ter como objetivo ser além de intérprete um agente externo, tentado perceber a execução enquanto ouvinte. Assim, escutando a sua gravação o aluno adquire um conjunto de oportunidades para isolar a autorregulação como a sua prioridade na revisão da sua *performance* e para ser professor de si mesmo, orientando o seu estudo e as suas escolhas futuras. Higgins (1992, p. 480), afirma que a tecnologia facilita a comunicação com o aluno. Prova disto são vias de comunicação, como os telemóveis, e-mail, ou redes sociais. Existe ainda um vasto leque de aplicações que permitem

interação, transmissão de conhecimento e de tarefas, tais como o *Kahoot*, uma plataforma baseada em quizzes, o *Socrative*, que permite responder a questionários de forma interativa e proporciona correção imediata, ou ainda o *Thinklink*, que permite criar imagens interativas, de realidade aumentada. Através deste último pode ser usada somente uma imagem para apresentar toda a orquestra, os seus instrumentos, a sua história e mesmo a sonoridade *solo* ou *tutti*, recorrendo a uma hiperligação de áudio ou vídeo. Assim, aplicações como as citadas permitem vias de transmissão de conhecimento e realização de tarefas assíncronas que, de outro modo, seriam irrealizáveis. Em virtude de todo o avanço tecnológico no campo musical, o aluno/músico tem hoje a possibilidade de obter com relativa facilidade ferramentas que lhe permitem potenciar a sua performance e o seu estudo. Cunha (2006, p. 78), sugere que: “usar moderadamente estas tecnologias, pode levar ao aumento motivacional e aprimoramento *performativo* musical dos alunos, contribuindo de igual modo ao bem-estar coletivo dentro da sala de aula”. Invocam-se, desse modo, outros parâmetros associados à autorregulação e extremamente necessários no ensino e *performance* musical, a motivação e a (auto)eficácia. Além de vantagens na comunicação e na motivação, o uso de tecnologias pode interferir na própria estrutura e gestão de tempo de aula ou de estudo. Proporciona um aumento de fluxo, *que* leva a uma aula ou período de estudo mais produtivos, maximizando a concentração do aluno e os produtos do seu trabalho. Estes aspetos, se bem aplicados, permitem uma aula mais envolvente, participativa e interativa.

A tecnologia é, inegavelmente, uma ferramenta ao dispor do ensino e dos docentes. No entanto, como qualquer instrumento, além de vantagens pode originar também desvantagens. Uma delas é determinada pela sua omissão a nível curricular. A mesma deve ser percebida e direcionada com o propósito de melhoria, no entanto a falta de linhas orientadoras pode prejudicar a sua implementação, assim como uma justificação sustentada para a manter. Na *praxis* o currículo é interpretado e transmitido através dos docentes. Estes poderão apresentar dificuldades no manuseamento destas ferramentas, em contraste com a facilidade que os alunos tendem a demonstrar nas mesmas, (Bauer, Reese, & McAllister, 2003). Esta possibilidade é agravada pelo facto de a idade média do professor em Portugal tender a aumentar, assim como a sua facilidade de manuseamento de tecnologias poder diminuir proporcionalmente (Neves & Amaro, 2012). Embora esta desvantagem se vá cada vez mais diluir com o avançar dos anos e da incrementação e uso regular de tecnologias, merece ser referido, pois há docentes que (mantendo as suas estratégias pedagógicas tradicionais, idênticas àquelas que lhes foram transmitidas) dificilmente irão usar (ou sequer ponderar o uso de) tecnologias, de novas ferramentas, meios e formas de comunicação. Esta desvantagem

alarga-se para uma maior carga de trabalho para o docente. Embora se possa considerar o conhecimento tecnológico como necessário, de forma a este ser dominado, o professor necessitará de investigar, aprender e atualizar-se constantemente sobre o mesmo. Para além disso, se ele próprio é um principiante na área, a sua capacidade de comunicar conhecimentos, mesmo que os domine, pode ser afetada pela via e forma de transmissão. Dowbor (2001, p. 27) corrobora esta ideia, defendendo que a condição e a postura do professor como aprendiz tecnológico ocorre num contexto no qual, muitas vezes, é preciso preparar os alunos para trabalhar num universo de tecnologias onde eles mesmos ainda são principiantes. Esta premissa cria o paradoxo de que se um professor tradicional não investir na sua atualização talvez o melhor, do ponto de vista pedagógico, seja manter-se desatualizado. Na especificidade do ensino da música esta carência pode ser agravada pela necessidade de produção de novos materiais, ou pela adaptação de materiais atualizando-os às exigências atuais. Prosseguindo, o perigo das aplicações (vulgo *apps*) poderem ser percecionadas não como uma ferramenta educativa, mas sim como substituto do professor. Quando em várias áreas está em discussão a temática da robotização (substituição de tarefas outrora realizadas por humanos doravante executadas por aparelhos) e que impacto pode ter a substituição da mecânica e da industrialização pela manufatura, o mesmo se aplica no ensino no âmbito da empregabilidade. Porém, sendo a música uma arte, deve estar dependente do ser humano, da sua capacidade emotiva e expressiva. Uma última desvantagem a ser analisada no uso de tecnologias no estudo é o facto de elas poderem suscitar uma falta de atenção e concentração nos alunos no assunto concreto em estudo, desviando-os do conteúdo para a forma (Calderwood, Ackerman & Conklin, 2014, p. 20). Esta possível desconcentração surge das possibilidades que um aparelho como o *smartphone* possibilita, tais como o acesso a jogos e à internet, bem como o manuseamento do equipamento desviar da concentração absoluta na música. A desconcentração, ou pelo menos a atenção condicionada, são assim tidas como possíveis desvantagens no uso de tecnologias no estudo ou na sala de aula.

Após analisar sobre os dados apresentados, as conclusões indicam que existem vantagens e desvantagens no uso das tecnologias, assim como opiniões variadas e contrastantes sobre o seu uso no domínio musical. No entanto, uma fração das desvantagens estão relacionadas ao professor e a possibilidade da sua presença decorre somente por um desconhecimento deste, enquanto a maioria das vantagens se relacionam com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, de fatores motivacionais, de cadência de aula, e de formas de comunicação e acesso a conteúdos que, de outra forma, seriam inexecutáveis. Em suma, se a tecnologia tiver um uso moderado, sem gerar dependência,

se for aplicada de forma racional, estruturada e com uma finalidade pedagógica pode traduzir-se numa importante ferramenta para o ensino e para os alunos (de música).

1.7 A gravação como estratégia de autorregulação na aprendizagem musical

Apresentadas as estratégias de autorregulação tradicionais e as estratégias de autorregulação com recurso à tecnologia, particularizar-se-á a gravação como estratégia de autorregulação na aprendizagem musical. Usando a gravação como estratégia para a autorregulação não se divide a atenção, pois foca-se somente na *performance* e, aquando da audição da gravação, somente na sua apreciação. Assim, a audição atenta da própria gravação, incentiva ao comentário crítico como um exercício auditivo no qual se aproveitam e direcionam todas as capacidades cognitivas do indivíduo. Esta estratégia visa também desvincular a música da notação, enfatizando o som, e a perceção do erro através do som e não da partitura. Além disso, com o uso da gravação adquire-se a oportunidade de se ver a si mesmo como se fosse alguém externo, um outro indivíduo. Desse modo, com a recolha audiovisual, apresenta-se a vantagem de se poder diagnosticar problemas mecânicos/posturais que, na prática, não são sentidos e percecionados. Devido aos recursos que o aparelho usado para gravar pode fornecer existem ainda mais possibilidades a explorar. Exemplifica-se com o guitarrista Troy Grady que usa vídeo em *slowmotion*, a diferentes velocidades inferiores à real. Começou por aplicar esta estratégia para desconstruir a técnica de quem considerava ser um *performer* de exceção, com o intuito de identificar quais as diferenças visíveis na sua execução, face ao instrumentista convencional, que lhe permite tocar com os resultados de elevado nível que apresenta.

Como já foi referido, uma das principais vantagens que a gravação proporciona é o registo de dados. A ação não é experienciada unicamente no período de tempo em que foi realizada; pode ser revista sempre que desejado. Assim, obtêm-se várias oportunidades para rever, avaliar e comentar o trabalho produzido. Santos (2008, p. 123) esclarece que a autoavaliação, em situações de aprendizagem musical, consiste na reflexão sobre a pertinência das estratégias face às metas estipuladas, visando ao requinte e aperfeiçoamento da prática instrumental. Através de um número infindável de oportunidades para se autoavaliar, em oposição à ocasião única, o processo autoavaliativo será melhor, pela possibilidade de tentativa-erro.

De forma a obter os resultados mais eficazes no uso desta estratégia James Byo (1997) sugere que se deve ouvir com um único objetivo, escolher um elemento, isolá-lo e avaliá-lo detalhadamente. De forma a potenciar a capacidade de detetar o erro deve-se atentar somente um parâmetro, como a

afinação do soprano. De seguida acumula-se um critério, considerando-se à afinação e ao ritmo. Gradualmente aumentam-se o número de parâmetros a avaliar. Em suma:

- 1- Gravar;
- 2- ouvir todo o conteúdo;
- 3- ouvir por passos, do simples ao complexo, da parte ao todo, somando gradualmente secções, características ou elementos musicais.

O mesmo autor partilha outra estratégia autorregulatória, que se pode aplicar no contexto de música de conjunto: um elemento para de tocar e dedica-se a ouvir o resto do grupo a ensaiar. Com mais recursos cognitivos direcionados para a audição, sem a distração de tocar e potencialmente distorcer a percepção, previsivelmente será mais fácil obter uma opinião mais válida e objetiva sobre o que realmente se está a passar. É importante referir esta estratégia por se tratar de uma alternativa para assumir a função de espectador. No entanto, há três lacunas a ela associadas.

- Não pode ser replicada na prática individual (como substituto à gravação);
- Impossibilita a observação da totalidade do grupo (um elemento tem que suspender a sua atividade, pelo que a avaliação estará comprometida);
- Quem avalia não tem a possibilidade de se autoavaliar, não desenvolvendo assim a sua própria regulação, somente o seu sentido crítico.

Um aspeto comum na autoavaliação é esta nem sempre coincidir com as críticas e comentários do público ou do júri. Por norma, a percepção do intérprete é de que a sua atuação foi pior do que a realidade, assumindo assim, de forma inata, um negativismo. Desse modo, a gravação pode permitir uma visão e audição externas, avaliando outra pessoa que não o próprio, inibindo este preconceito.

1.7.1 Estudos empíricos sobre o uso da gravação no ensino musical: Estudo-caso Kaplan

De forma a fundamentar a informação sobre o uso da gravação como estratégia de autorregulação no ensino musical, apresentam-se um conjunto de experiências, desde a década de 1960 (num dos primeiros registos do uso da gravação no ensino musical) até aos dias hoje.

Apresentando por ordem cronológica, na pesquisa realizada para o presente relatório, o registo mais antigo do uso da gravação como estratégia de autorregulação no ensino musical, foi realizado por Burton Kaplan, professor de violino. Kaplan relatou as suas experiências de forma a partilhar a sua visão sobre esta prática, informar e incentivar os seus colegas docentes a adotá-la, tendo-se inclusive disponibilizado para esclarecer e auxiliar os interessados em qualquer dúvida. Segundo o próprio documenta, num artigo expositivo editado no jornal *American String Teacher*, no ano de 1968, começou por refletir sobre o uso de estratégias alternativas às consideradas tradicionais de forma a colmatar lacunas que considerava existirem no ensino, nomeadamente no processo de comunicação entre aluno e professor, e ainda como uma nova alternativa para transmitir ideais, perceções e avaliações. Assim, o sucesso de qualquer método de instrução depende da capacidade do professor em comunicar a informação ao aluno, de modo a este a interiorizar com a maior rapidez e eficácia. O novo aparelho de gravador portátil possibilita um feedback imediato ao aluno (Kaplan, 1968, p. 35).

Kaplan iniciou o uso da técnica de gravação através de um gravador de cassete, o meio disponível que considerou mais adequado à data, durante o ano de 1967, através do qual aproveitou para desenvolver, refletir e recolher dados que demonstrassem o impacto do uso da referida técnica na prática pedagógica. Devido ao seu contexto histórico, numa época de menor desenvolvimento tecnológico, existia uma oferta diminuta de gravadores e, a pouca que se encontrava, era a preços incomparáveis à atualidade. De seguida são apresentados os custos, em dólares (doravante representado por \$), suportados por Kaplan, de forma a comparar a realidade de então com a atual. Então, na década de 1960, a cassete tinha um custo de 60\$ e permitia gravar durante 1 hora, num total máximo de 400 vezes. Os materiais necessários, Gravador, monitor camara e lente de zoom (400\$) custaram-lhe na altura cerca de 2700\$ no total. No seu artigo sugeriu outras opções mais baratas, com um custo total cerca de 2100\$, ou a gama mais baixa recomendável, com um custo total de cerca de 1800\$. Os preços acima apresentados incluem todas as ferramentas necessárias à gravação e reprodução. É relevante realçar que a gravação era um recurso pouco usado principalmente por dois motivos: pela despesa associada; pela falta de formação e parco domínio com estas ferramentas, quer pelos alunos, quer pelos professores. Uma outra possível condicionante era o facto de o gravador não possuir uma tela para reproduzir a gravação. Desse modo, tinha que se socorrer a um televisor. Este podia ser utilizado com dois propósitos: o primeiro de apresentar o programa previamente preparado ao aluno, enquanto o segundo seria expor ao aluno a sua própria performance.

Usado por Kaplan com o intuito de dinamizar as suas aulas de violino, a gravação facilitou vários aspetos da aprendizagem, tais como:

- concentração e autoconfiança do aluno (que aumentam);
- comunicação entre professor e aluno (que o próprio considerou evoluir de uma forma progressivamente mais eficaz);
- capacidades técnicas e correta postura corporal (mais rapidamente apreendidos);
- expressão artística e o desenvolvimento de um estilo pessoal interpretativo;
- motivação para a aprendizagem (devido à inclusão de um novo fator extrínseco).

Em suma, os seus resultados obtidos na prática durante esse ano foram de que os seus alunos demonstraram evoluir de uma forma mais rápida que o normal, além de experienciarem maior prazer e satisfação na sua prática. A gravação revelou-se eficaz quer com adultos quer com crianças, tendo o autor utilizado a estratégia pedagógica com crianças de 8 anos e não ter observado uma diminuição dos efeitos (idem, 1968, p. 35).

Durante os primeiros 8 meses de intervenção Kaplan usou somente a gravação como recurso quando outras estratégias, tais como a explicação verbal, imitação ou tocar ao espelho (observando o reflexo), se demonstraram menos eficazes na comunicação com o aluno. Revelou que o uso da gravação na sua comunicação provou ter efeitos imediatos ou num curto espaço de tempo. Diferenciando as especificidades inerentes às diferentes estratégias aplicadas, apesar de algumas semelhanças entre a técnica de gravação audiovisual e o exercício de tocar em frente ao espelho estas são diferentes, pois no exercício do espelho o aluno não é só espectador do seu trabalho. O aluno nessa situação é ao mesmo tempo executante e ouvindo, tendo a sua atenção dividida e, por norma, direcionada mais para o ato de tocar do que o ato de ouvir, priorizando de forma instintiva e involuntária a execução à audição. O autor continua a justificar a sua tese afirmando que a maior parte dos músicos é capaz de, com menor ou maior dificuldade, identificar e descrever erros e problemas na audição e visualização de outros. No entanto, quando se trata de autoavaliar a própria *performance*, esta capacidade é, por norma, menos eficaz. Com recurso à gravação audiovisual adquire-se a possibilidade da percepção da própria execução de uma forma comparável a espectadores de uma atuação externa. Obtém-se ainda o recurso para reapreciar a execução quantas vezes necessárias. Esta hipótese, que torna possível a avaliação no número de vezes pretendido, resulta num aumento da capacidade de análise crítica e, conseqüentemente, numa opinião mais refletida, consistente e assertiva. Descrevendo ainda como a gravação colmata a falha no processo de comunicação e

feedback do professor, vários docentes usam gravações só de áudio para educar os alunos. No entanto, estas, apesar de possibilitarem ouvir e identificar os erros, não admitem a visualização de pistas corporais, de modo que se descodifique a causa do erro e se depreenda como o solucionar. Assim, uma gravação audiovisual será mais útil, pois permite criar *feedback* do trabalho e autoavaliar a influência do corpo, gesto e postura na produção sonora. Simultaneamente o aluno desenvolve capacidades para ser um observador atento de si próprio e de outros.

De seguida serão enumerados os benefícios do uso da gravação audiovisual, na ótica do professor Kaplan, nomeadamente nos domínios psicológico, físico e performativo:

1. **Adaptação performativa:** O primeiro contacto dos alunos com a gravação, de forma transversal a todas as idades, é de nervosismo. No entanto, gradualmente vai decorrendo uma habituação e o gravador é encarado como uma parte natural do ambiente, sendo esta comparada à adaptação e conforto perante um público;
2. **Autorregulação:** após uma primeira visualização os alunos tendem a referir que o seu desempenho foi melhor do que aquele inicialmente percecionado. Afirmam, conforme vão trabalhando, adaptando e evoluindo com a estratégia da gravação, que identificam o caminho que devem seguir para corrigir os erros, pois acreditam de forma mais imediata nas imagens que vêem e sons que ouvem do que na apreciação transmitida por terceiros;
3. **Motivação:** diversos estudantes revelaram envolverem-se de forma mais intensa e motivada na aprendizagem do instrumento após o uso da gravação no estudo. Pode ainda ser uma ferramenta útil para melhorar a imagem que um aluno com tendência a se avaliar de forma negativa tem de si próprio pois, com a existência de prova “real”, o mesmo pode aferir aspetos positivos da sua *performance*, dispersando os focos negativos, atentando ao positivo e passível de correção, alcançando novo alento e objetivos para desenvolver;
4. **Zoom:** Usando o *zoom* (o efeito de afastamento ou aproximação da imagem que se obtém através da variação da distância focal da câmara, via física ou digital) o aluno consegue destacar partes específicas do próprio corpo e identificar erros que não seriam visíveis ao olho humano;
5. **Desenvolvimento de hábitos performativos de sucesso:** O nervosismo que a câmara impõe inicialmente aos alunos pode ser útil para provocar alguns sentimentos de palco, de maior exposição, simulando situações de concerto. Estas exhibições constantes concebem um músico mais bem habituado e preparado a lidar com este tipo de ambiente. Exemplificando,

um aluno pode tocar como se estivesse numa situação de concerto com uma frequência semanal, rever o vídeo e analisar os resultados, autoavaliando o seu desempenho. Tem a possibilidade de repetir o processo até se sentir confortável sob pressão, apresentando maior tranquilidade e consistência, de forma a evoluir, obtendo gradualmente resultados mais positivos. O autor aplicou este método a alguns alunos que demonstraram manter o mesmo nível de eficácia na *performance* e que revelaram conforto em frente à câmara. Ou seja, a resposta desenvolvida num contexto de simulação de pressão através do uso da gravação conseguiu neste caso replicar o sucesso numa situação real;

6. **Comparação de vídeo (imitação):** se o aluno demonstrar dificuldade em desenvolver uma técnica corporal de forma correta, este deve ser gravado na sua prática. De seguida, deve-se mostrar o seu vídeo, com o erro, seguido de uma correta demonstração do professor. Kaplan (1968, p. 36) revela em vários casos ser isto o suficiente para o aluno tentar executar de forma diferente daquela que executava e mais aproximada à do professor. Assim, sem requerer mais explicação oral ou escrita por parte do professor além da sua demonstração, tendo já o aluno consciência do erro que cometia e percebendo qual o método eficiente para solucionar a sua problemática, este obtém resultados mais eficazes;
7. **Exibição do progresso do aluno (comparação entre passado e nível alcançado):** apresentar aos alunos trabalhos previamente realizados pelos mesmos. Estas amostras devem incluir trabalho técnico, repertório e o comportamento em frente da câmara, nos momentos conscientes de que se estava a ser gravado e nos restantes, de forma a avaliar todas as ações. O aluno deve visualizar as suas execuções ao longo do tempo, atentando às diferenças entre as mesmas, e ao seu desenvolvimento. Segundo Kaplan (1968, p. 36) esta prática resulta num aumento da motivação e da vontade para a resolução de problemas, pretendendo o aluno perpetuar a sua evolução;
8. **Ferramenta de síntese:** Ao ver a sua gravação, a informação que um aluno apreende é superior àquela que ele conscientemente reconhece. Por exemplo, há correções, como as posturais, que são realizadas de forma automática. Ou seja, é conhecimento apreendido que não necessita de ser refletido, pois se resolve instantaneamente. Em suma, ajuda os alunos a aglomerar todas as pequenas ações/movimentos que realizam em algo mais orgânico e fluido.

Apesar de até à data, 1968, o auto ter aplicado a metodologia da gravação audiovisual somente em aulas privadas, crê que será uma ferramenta valiosa para o futuro, pois:

- Os alunos concordam que é mais fácil perceber vendo e ouvindo a gravação do que atentando a instrução do professor;
- Evidências médicas apontam que a visão é fundamental para iniciar e perceber sequências de movimento, além de ser o sentido mais eficaz a lidar com sequências complexas de informação num curto período de tempo;
- O uso de vídeo demonstrou grande efeito a melhorar a qualidade de trabalho, principalmente dos estudantes com pior nível de avaliação.

Kaplan provou confiar nas suas palavras e continuou a pesquisar, aplicar e incentivar o uso da gravação como estratégia pedagógica, assim como a inclusão de outras tecnologias no ensino. Após relatar de forma geral as suas experiências decorridas no ano de 1967, continuou a desenvolver a sua didática incluindo aparelhos eletrônicos como ferramentas pedagógicas para os performers virtualmente se ensinarem a si próprios. O seu trabalho para promover esta medida vanguardista obteve resultados, assim, no verão de 1970, numa sessão experimental na *Third Street Music School Settlement, 55 East Third Street*, 6 alunos seus realizaram uma experiência, num total 36 jovens, a maioria de bairros desfavorecidos, na qual iria ser usada a gravação numa parte do seu estudo, numa experiência que decorreu de 6 de julho a 29 de agosto, em cinco sessões práticas de trinta minutos cada.

A função principal dos produtos eletrônicos é comunicar de forma imediata. Se um estudante perceber de forma direta, em vez de ser outro indivíduo a dizer ou mostrar, vai acreditar mais rapidamente, pois não há um desfasamento de realidade. A compreensão será mais completa e o processo de ensino-aprendizagem será mais eficiente. Observar uma gravação do próprio indivíduo em vídeo é comparável a observar como se fosse outra pessoa, sendo que as primeiras experiências de visualização são desagradáveis, pois o ser humano por norma visualiza e julga o outro, não a si próprio. Os alunos ao apreciarem a sua gravação detetam e corrigem erros, mesmo que estes já tenham sido identificados e relatados pelo professor, revelando que o uso da gravação resulta num aumento da capacidade de autorregulação (Blau, 1970).

Por norma os alunos costumam afirmar que a sua atuação foi melhor do que o seu parecer inicial. Em contraste, ao ouvirem gravações somente áudio pela primeira vez ficam algo chocados. Kaplan crê que este fenómeno acontece porque as gravações só reproduzem o som, mas não a forma como esse som é produzido. Por sua vez com recurso à imagem observa-se como a postura corporal

influência o som, percebeu-se a *performance* como um todo, percebendo os efeitos causais decorridos.

A música não é a área na qual a gravação como estratégia para a autorregulação se encontra mais desenvolvida e estudada. No desporto, nas suas várias modalidades, esta prática encontra-se mais desenvolvida, por se tratar de uma atividade com maior adesão e que envolve valores monetários significativos. O objetivo é o mesmo que o pretendido na música: identificação do erro, para uma reflexão e correção do mesmo, resultando numa melhoria da prática. Assim, será ilustrado um estudo realizado por Hebert, Landin e Menickelli, em 1998, a seis jogadores semiprofissionais de ténis. O objetivo do estudo foi comprovar se uma análise de vídeo da sua prática teria como consequência uma melhoria superior à sua rotina normal. Desse modo, foi proposto a cada jogador trabalhar um aspeto menos positivo do seu jogo. Os sujeitos foram divididos em três grupos:

- o primeiro grupo incluiu a gravação em metade da sua prática;
- o segundo grupo incluiu a gravação num terço da sua prática;
- o terceiro grupo realizou todos os seus treinos sem auxílio da gravação (grupo de controlo).

Foi estipulado que as análises dos vídeos seriam efetuadas no dia seguinte à sua produção, sem qualquer ajuda por parte dos seus treinadores. Seria um processo individual de reflexão, autoanálise e autoavaliação. Apesar de se tratar de uma amostra pequena (números de amostras comparáveis aos disponíveis no contexto de estágio profissional), verificou-se uma melhoria nos grupos que usaram a gravação. Antes de iniciar a experiência, os indivíduos tinham uma taxa de acerto de 42% nas tarefas que realizavam. Como desde o início ao fim da experiência decorreram sessões de treino, previsivelmente no final da experiência a taxa de eficácia verificada foi superior em todos os grupos. No entanto, ressalta-se uma diferença de valores considerável entre os mesmos. O grupo de controlo teve uma subida residual, fixando-se nos 44% (subida 2%), enquanto o grupo que incluiu a gravação em metade das suas sessões de treino (o grupo 1) foi o que obteve melhores resultados, registando uma subida de 16%, obtendo um resultado final de taxa de acerto de 58%. Os autores, após analisarem as respostas dos intervenientes, dividiram a experiência por quatro etapas.

1. Habituação à visualização do próprio, que tendeu a fazer comentários sobre tendências que se verificavam constantemente, maneirismos que identificam cada indivíduo do seu colega, sem destaque ao positivo ou ao negativo;
2. Detecção do erro, numa visualização e análise mais crítica;
3. Soma das anteriores. Os sujeitos começaram a estabelecer ligações entre os seus erros e as suas tendências, como estes se relacionavam e eram consequência direta um do outro;
4. Correção do erro através de soluções e planificações, somente alcançado por três dos atletas em análise. Estes concluíram que se modificassem o comportamento “a” para “b” o resultado final seria diferente.

Este estudo, requerente de desenvolvimento e de coordenação psico-motora, pode-se relacionar com o ensino de música (pois a prática instrumental é também *performativa*) de forma a ajudar a diagnosticar as causas de sucesso e consistência. Assim, os estudos produzidos e os consequentes resultados obtidos nas duas áreas (desportiva e musical) podem ser comparáveis.

Já no presente século, um estudo realizado por Daniel, em 2001, na Universidade James Cook (Austrália) observou 35 músicos, nomeadamente cantores, pianistas e instrumentistas de sopro. Nesta experiência os voluntários realizaram audições para um público, com uma frequência de duas vezes por semestre. Além da vertente performativa esta experiência incidiu também na autoavaliação e autocrítica, tendo como objetivo registar e analisar a evolução. Até uma semana após a audição os participantes ouviram a sua gravação audiovisual “quantas vezes necessário e apropriado” (Daniel, 2001) e escreveram uma reflexão crítica, em cerca de trezentas palavras, que obrigatoriamente cobrisse seis áreas:

- 1- **Apresentação pessoal:** Entrada e saída de palco, presença física, maneirismos
- 2- **Problemas musicais:** Adequação estilística, escolha de repertório, precisão
- 3- **Opinião geral:** resposta pessoal, resposta da audiência/público
- 4- **Reflexão:** opinião durante/logo após a *performance* vs opinião após considerar o vídeo
- 5- **Reflexão sobre a evolução:** Comparar a evolução em relação à última audição
- 6- **Direções/Objetivos:** planos para melhorar a *performance*

O relatório sobre a autoavaliação foi então submetido e avaliado por parte de um comité de professores especializados. Por último, os alunos discutiram sobre as *performances* e compararam os seus comentários com os dos professores, de forma qualitativa e quantitativa.

A *performance* e a autoavaliação tiveram o mesmo peso na avaliação, valendo ambas 50%. Deste modo valorizou-se não só a prática, assim como a capacidade de autoavaliação e crítica, essencial para um músico alcançar bons resultados.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

- a) 37% da performance do vídeo soou melhor do que se lembravam no momento da prova (demonstrando que se tende a produzir uma avaliação mais negativa do que a realidade evidenciada);
- b) 49% do vídeo ajudou a identificar erros/problemas dos quais de outro modo não teriam sido detetados.

Concluindo, este estudo comprova que nem sempre se tem uma correta perceção da *performance* e que recorrendo a ferramentas como a gravação se pode contribuir para uma melhoria da autoavaliação, de forma a se averiguar o que realmente ocorreu, assim como desenvolver um maior sentido crítico e de autorregulação.

De seguida apresenta-se um estudo realizado dez anos volvidos, em solo canadiano, conduzido pelos investigadores Masaki, Hechler, Gadbois e Waddell (2011) que estudou vinte e um pianistas, graduados e não graduados, na gravação quer de uma *performance* oficial na escola, quer de um ensaio para esse concerto. Assim, descrevendo o processo utilizado, a autoavaliação dividiu-se em dois momentos:

1. O primeiro momento foi imediato ao concerto, comparando com o ensaio;
2. O segundo momento de autoavaliação foi após perceção o vídeo.

Paralelamente um pianista profissional também avaliou o desempenho dos alunos. Todos os intervenientes o fizeram com base em oito critérios e escalas de avaliação pré-estabelecidas. Foram comparadas as três avaliações entre si:

1. Avaliação realizada pelos alunos logo após a *performance*;
2. Avaliação realizada pelos alunos após visualizarem e ouvirem o seu vídeo;

- Avaliação dos alunos tendo como referencial uma gravação de um pianista profissional.

O autor designou o método atribuído aos oito critérios selecionados como “Quality Assessment in Music Performance Inventory” (QAMPI), escolhidos de forma a incluírem todos os aspetos musicais e permitirem ao aluno ouvir e refletir sobre cada aspeto específico, representados na ilustração que se segue.

	<i>Much worse</i>	<i>Worse</i>	<i>A bit worse</i>	<i>Same as in practice</i>	<i>A bit better</i>	<i>Better</i>	<i>Much better</i>
Memory control	-3	-2	-1	0	1	2	3
Note accuracy	-3	-2	-1	0	1	2	3
Control of tempo	-3	-2	-1	0	1	2	3
Rhythmic accuracy	-3	-2	-1	0	1	2	3
Articulation accuracy	-3	-2	-1	0	1	2	3
Dynamic accuracy	-3	-2	-1	0	1	2	3
Tone quality	-3	-2	-1	0	1	2	3
Expressiveness	-3	-2	-1	0	1	2	3

Figura 4 - Tabela Avaliativa QAMPI (Masaki et al., 2011)

A escala selecionada para a avaliação dos critérios destaca-se por se diferenciar das tradicionais de 1-5; 1-10; 1-20, comumente usadas no sistema de ensino. É fundamental ter uma escala, um padrão orientador para alcançar a perfeição no estudo, no entanto neste estudo não foi escolhida nenhuma das escalas referidas (1-5; 1-10; 1-20), pois o principal propósito não foi de o indivíduo se comparar e colocar numa escala, condicionando-se e limitando-se a uma valoração, a patamares, mínimos ou máximos, preestabelecidos. O objetivo da experiência, na tabela avaliativa proposta pelos autores Masaki e colaboradores (2011) teve como principal desígnio que o aluno se comparasse consigo mesmo. Desse modo, a tabela avaliativa proposta compara a distância entre o que se sabe ser capaz de realizar (produtos do ensaio) em relação ao demonstrado em palco, no momento da atuação.

Os resultados observados foram de que a avaliação dos alunos após ouvirem o vídeo demonstrou valores próximos à opinião profissional, enquanto na apreciação logo após a *performance*, baseada na memória, se verificaram valores mais desfasados em comparação com o professor. Pode-se então concluir que a autoavaliação após o vídeo foi mais precisa, ou pelo menos mais aproximada de uma opinião externa profissional, tomada como válida. Assim, regista-se que se aparenta ser mais

capaz de autocriticar e detectar erros quando se dedica a totalidade da atenção à apreciação, áudio e visual, não dividindo o foco por tarefas cognitivas que requerem um elevado esforço, como é a conjugação da *execução* e da avaliação musical.

Uma equipa de investigadores composta por Napoles, Babb, Bowers, Hankle e Srust (2016) realizou uma experiência coral, na qual o objetivo foi perceber as diferenças na percepção de erros durante a atuação em relação a uma audição posterior de uma gravação dessa mesma *performance*. Para esse fim recrutaram cinquenta e cinco estudantes de música, dividindo-os em dois grupos. O “grupo A” tocou a linha de soprano ou do baixo no piano enquanto ouvia uma gravação com erros nas notas ou no ritmo (como se estivessem a dirigir um ensaio de um coro) enquanto o “grupo B” somente ouviu as gravações. Quando questionados para identificar os erros o “grupo A” denotou maiores dificuldades, com uma taxa de acerto inferior à obtida pelo “grupo B”, tendo mesmo alguns membros pensado que era uma ilusão, pois apesar de terem sido informados da existência de erros não os conseguiram detectar.

Silveira e Gavin (2015) realizaram uma experiência com 112 instrumentistas de sopro do ensino básico, que estudavam o seu instrumento há poucos anos. Foi requerido aos participantes que tocassem um trecho que lhes fosse familiar, isto é, que já tivessem realizado previamente. Com este estudo pretenderam responder às seguintes questões: “Quão assertivos somos?” e “Como se altera a nossa percepção desde o momento da prática, após ouvir a gravação e voltar a ouvir uns dias depois?”.

Após cada *performance*, que foi gravada, foi solicitado aos intervenientes para se autoavaliarem em quatro áreas: Timbre, afinação, ritmo e dinâmicas, numa escala de 1 a 7. Ao algarismo 1 correspondia a “Muito Mau” enquanto ao algarismo 7 correspondia a “Muito Bom”. Foi pedida a repetição deste processo de avaliação após ouvirem a gravação e novamente reiterar dois dias depois, voltando a ouvir a gravação e a se autoavaliarem.

Os resultados mostraram divergências nas avaliações, que se ampliavam com o tempo. A sua primeira avaliação era tendencialmente a mais alta, enquanto as seguintes gradualmente mais baixas. Estes resultados levam a concluir que a percepção em tempo real se definiu por ser inflacionada, enquanto após audição da gravação os participantes foram mais críticos. Discriminando estas nuances a “afinação” e o “ritmo” foram os parâmetros que mais baixaram da primeira para a segunda autoavaliação. Já na última audição da gravação, juntamente com estes parâmetros, verificou-se uma quebra na avaliação do “timbre”. Os autores sugerem que esta tendência de uma primeira avaliação

positiva e de uma correção mais negativa se deveu ao pouco tempo de prática do instrumento, sendo que em músicos mais experientes há, por norma, uma propensão para se verificar o oposto.

Concluiu-se deste estudo que a percepção em tempo real pode ser adulterada; tocar e autoavaliar são dois processos complexos por si só e conciliá-los pode levar a torná-los menos eficazes. Por último, mencionar que a percepção varia conforme a experiência do músico, sendo a autorregulação e sentido críticos aspetos onde ao longo do tempo e percurso escolar e profissional se evolui, tratando-se de aspetos base fundamentais para a essência de um bom músico.

1.8 A Lei Proteção de Dados como salvaguarda do uso da gravação em contexto escolar

Sendo o objetivo de intervenção deste projeto o uso da gravação, áudio e audiovisual, como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone, é necessário identificar a lei vigente sobre a proteção de dados pessoais. Além de exposta a legislação atual, será ainda abordada a evolução da Lei de Proteção de Dados no contexto nacional.

Antes de abordar toda a evolução da legislação é necessário apresentar o documento mais importante do direito de estado português, a Constituição da República Portuguesa. Devido à especificidade da temática ser referente do registo e uso de gravação será apresentado somente o Artigo 35º, correspondente à utilização de Informática. Os seus principais pontos são de explicitar o direito que todos os cidadãos possuem de aceder, retificar e conhecer a finalidade de todos os seus dados informatizados, assim como de proibir o acesso a dados pessoais por terceiros, salvo em casos excecionais previstos na lei.

Inicia-se este percurso de consulta legislativa através da primeira lei registada neste âmbito que, segundo a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNDP), é a Lei nº 10/91, de 29 de abril, Lei da Proteção de Dados Pessoais face à Informática, que, no entanto, viria a ser revogada pela Lei nº 67/98. Esta tinha como princípio geral, no seu Artigo 1º que “O uso da informática deve processar-se de forma transparente e no estrito respeito pela reserva da vida privada e familiar e pelos direitos, liberdades e garantias fundamentais do cidadão. Estabelece ainda, no Artigo 2º, a diferença entre “Dados pessoais” quaisquer informações relativas a pessoa singular identificada ou identificável, considerando-se identificável a pessoa cuja identificação não envolva custos ou prazos desproporcionados, e “Dados públicos” os dados pessoais constantes de documento público oficial, excetuados os elementos confidenciais, tais como a profissão e a morada, ou as incapacidades averbadas no assento de nascimento.

Volvidos 3 anos, em 1994, surge a Lei n.º 2/94, de 19 de fevereiro, que estabelece os mecanismos de controlo e fiscalização do Sistema de Informação de Schengen. A Convenção de Aplicação do Acordo de Schengen (atualizado pelo tratado de Lisboa, assinado a 13 de dezembro de 2007) tem como objetivo preservar a ordem e a segurança públicas, incluindo a segurança do Estado, bem como a Circulação das Pessoas nos Territórios das Partes Contratantes a Lei n.º 28/94, de 29 de agosto, que prova medidas de reforço da proteção de dados pessoais. A principal alteração que esta Lei impõe é a proibição do tratamento de dados pessoais referentes a convicções políticas, fé religiosa, origem étnica, estado de saúde ou situação financeira. Esta Lei, assim como a anterior, viria a ser revogada pela Lei n.º 67/98.

A Proposta de Lei n.º 173/VII responde à necessidade de transposição, até 24 de outubro de 1998, da Diretiva 95/46/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados, transposição que se desenvolve no quadro aberto pela revisão do artigo 35.º da Constituição.

A Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, transpõe para a ordem jurídica interna a Diretiva n.º 95/46/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados. Através do Artigo 2.º indica o seu princípio geral que o tratamento de dados pessoais deve processar-se de forma transparente e no estrito respeito pela reserva da vida privada. Esta Lei foi também futuramente revogada.

No mesmo dia, a 26 de outubro, foi aprovada a Lei n.º 68/98 determina a entidade que exerce as funções de instância nacional de controlo e a forma de nomeação dos representantes do Estado Português na instância comum de controlo, previstas na Convenção, fundamentada no artigo K.3 do Tratado da União Europeia, que cria um Serviço Europeu de Polícia (EUROPOL), aprovada pela Resolução n.º 60/97, de 19 de setembro.

Decorridos somente dois dias foi emitida a Lei n.º 69/98, a 28 de outubro. Esta regula o tratamento dos dados pessoais e a proteção da privacidade no sector das telecomunicações (transpõe a diretiva 97/66/CE, do parlamento europeu e do conselho, de 15 de dezembro de 1997).

A Lei n.º 36/2003, de 22 de agosto, estabelece normas de execução da Decisão do Conselho da União Europeia n.º 2002/187/JAI, de 28 de fevereiro, relativa à criação da EUROJUST, a fim de reforçar a luta contra as formas graves de criminalidade, adiante designada Decisão EUROJUST, regula

o estatuto do membro nacional da EUROJUST, define as suas competências em território nacional e o direito que lhe assiste de atuar em relação às autoridades judiciárias estrangeiras.

No ano seguinte surge a Lei 43/ 2004, de 18 de agosto, regula a organização e o funcionamento da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), bem como o estatuto pessoal dos seus membros. Alterada e republicada pela Lei 58/2019, de 8 de agosto, a vigente no momento de formulação do presente documento.

Apresentados no Jornal Oficial da União Europeia encontram-se os Regulamentos da União Europeia, aplicáveis a todos os seus Estados membros. O Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016 é relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). Na sequência deste documento surge o Regulamento n.º 798/2018, de 14 de novembro, relativo à lista de tratamentos de dados pessoais sujeitos a avaliação de impacto sobre a proteção de dados.

Todos as Leis e Regulamentos apresentados conduziram à legislação em vigor, a Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Este assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Analisando de forma mais pormenorizada a lei vigente, a mesma aplica-se a dados pessoais realizados no território nacional, independentemente da sua natureza pública ou privada. Aplica-se, ainda, fora do contexto nacional em situações específicas, tais como o âmbito da atividade ser efetuado num estabelecimento situado no território nacional, que afetem titulares de dados que se encontrem no território nacional ou ainda que afetem dados titulares de portugueses residentes no estrangeiro. Em suma, estas exceções acima mencionadas contemplam ligações de naturalidade ou residência em relação ao país de origem da legislação, Portugal.

Após descrita a evolução e citando dados recolhidos no artigo 35.º da Constituição da República Portuguesa, é necessário informar, previamente e em qualquer altura requerida, sobre a finalidade da recolha de dados. Desse modo, no contexto da intervenção, deve ser explicado quer aos alunos participantes, quer aos seus encarregados de educação o objetivo da gravação e em que contexto se realiza. É, ainda, possível a retificação e atualização dos dados. Assim, a qualquer altura solicitada, as gravações podem ser revistas.

2. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1 Caracterização do estabelecimento de ensino

O Estágio Profissional foi realizado na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE, Centro Cultural Musical- CCM e no Instituto Nun` Alvres – INA (escolas com relação administrativa que abrangem diferentes níveis de ensino e funcionam como uma mesma instituição de estágio), abrangendo dois grupos de recrutamento: Saxofone (M18) e Música de Câmara (M32).

No contexto deste estágio os alunos de 1º e 2º ciclo são integrantes do CCM e os de 3º Ciclo e Ensino Secundário são da ARTAVE. O projeto de Intervenção Pedagógica foi colocado em prática com alunos do 3º ciclo e Secundário, tendo sido realizado na Escola Profissional Artística do Vale do Ave. As aulas foram distribuídas por diferentes polos, sendo que de manhã os sopros tinham as aulas de instrumento em Santo Tirso e de tarde em Vila Nova de Famalicão. No Polo de Santo Tirso, onde se situam os serviços administrativos, encontra-se o Colégio das Caldinhas e Instituto Nun ` Alvres – INA e, na segunda delegação, encontra-se o Polo de Vila Nova de Famalicão, aberto desde 1989, após um alargamento da instituição. Referir ainda que existe um terceiro polo, situado em Bairro, mas que não foi anteriormente mencionado por não ter sido frequentado no contexto de estágio. O CCM, dirigido ao ramo especializado, e ARTAVE, para o ramo profissional, partilham instalações, recursos humanos e materiais, em regime de complementaridade.¹ O transporte de alunos entre os diferentes polos é assegurado pela própria escola (sendo gratuito) e é feito através de carrinhas e autocarros, em horários pré-definidos, essencialmente no último tempo letivo da manhã e no último tempo letivo da tarde.

O CCM iniciou as suas atividades no ano de 1979 sendo, quiçá, o maior Conservatório de Música privado do país. Dez anos depois, em 1989, existiu uma proposta de uma Escola de Ensino Profissional Artístico, com base no Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, tendo sido criada a ARTAVE. No mesmo ano, devido ao aumento de número de alunos e conseqüentemente da classe docente tornou-se necessário que o espaço acompanhasse este crescimento. Então, no mesmo ano, é criado um protocolo com a Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, abrindo uma delegação no respetivo conselho. ARTAVE e CCM, ambas localizadas no vale do Ave, têm desenvolvido uma ação determinante na difusão musical em vários municípios através de uma intensa atividade artística centrada na formação dos jovens.

¹ Retirado do Projeto Educativo do Centro de Cultura Musical.

Na ARTAVE, os alunos dispõem como oferta curricular de dois cursos que foram criados pela Portaria n° 714/90, de 21 de agosto, o Curso Básico (7º, 8º e 9º ano, correspondente ao nível II)² e o Curso de Instrumentista de Cordas e Sopros (10º, 11º e 12º ano, correspondente ao nível III)³. O Curso Básico divide-se da seguinte forma: Curso Básico de Instrumentista de Cordas (BIC) e o Curso Básico de Instrumentista de Sopros (BIS). Devido à reestruturação feita ao Curso de Instrumentista pela Portaria n° 220/07, de 1 de março, existe também o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT) e pela Portaria n° 221/07, de 1 de março, o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP).

A escola possui ótimas condições físicas e materiais, quer em infraestruturas quer nos instrumentos e outros recursos que disponibiliza, além de atualmente estarem a decorrer obras de expansão e melhoria do edifício, no Polo de Santo Tirso. Todas as salas possuem climatização e isolamento acústico, existindo ainda vários auditórios disponíveis com todo o equipamento de som, luz e gravação necessário. Os alunos devem levar a sua própria estante, embora no caso da ARTAVE a mesma seja oferecida pela escola quando o aluno começa a frequentar a escola. Cada estudante é aconselhado a ter o seu instrumento, ainda que se necessário a instituição os possa disponibilizar, com a contrapartida de só poderem ser usados no recinto escolar. Comprovando as boas condições referidas a escola possui exemplares dos quatro instrumentos principais da família do saxofone: Soprano, Alto, Tenor e Barítono. Sendo o Alto o mais comum e o instrumento com que cada aluno faz a maioria do seu percurso escolar os restantes instrumentos são bastante usados pelos alunos, principalmente nas classes de conjunto, como Orquestra e Música de Câmara.

2.2 Caracterização dos docentes e das disciplinas

O professor Fernando Ferreira apresenta, por norma, um modelo tradicional de ensino na estrutura da sua aula, sendo estas tripartidas: inicia com escalas, tocando a escala Maior e o seu arpejo, seguindo a relativa menor harmónica, melódica e arpejo. Para concluir esta primeira secção é tocada a escala cromática em toda a extensão do instrumento, iniciando em si bemol², a nota mais grave da tessitura do saxofone, até fá sustenido⁵, a mais aguda, excluindo sobreagudos. Seguem-se os estudos e, por último, as peças a serem trabalhadas. O tempo dedicado às escalas é menor que ao restante repertório, sendo aproximadamente cinco a dez minutos. Promove uma relação próxima com os alunos, aproximando-se mais de um contexto familiar, do que um contexto académico, resultando num elevado nível de confiança e conforto entre si e os seus estudantes. Este conforto é equilibrado

² Aos alunos que concluírem com aproveitamento os cursos básicos será atribuído um certificado equivalente ao 9.º ano.

³ Aos alunos que concluírem com aproveitamento o curso de instrumentista de cordas e sopros será atribuído um certificado de nível 3 de qualificação profissional e um certificado equivalente ao 12.º ano.

com um elevado nível de exigência, que os alunos respeitam e procuram perpetuar, compreendendo que a atenção ao detalhe, ao pormenor, que lhes é exigida só é benéfica para a sua formação. Este respeito é também uma consequência da admiração que os seus alunos demonstram pelas suas capacidades enquanto performer e pedagogo, nomeadamente pela sua capacidade de diagnóstico de problemas e bom gosto, sendo as suas ideias musicais tidas como modelo pelos seus alunos, assim como a sua capacidade técnica e interpretativa na demonstração do repertório a ser trabalhado.

A professora Sílvia Madalena Gonçalves demonstra realizar uma elevada planificação, preparação e reflexão de todas as atividades letivas que realiza, nomeadamente das suas aulas, que se descrevem como diversificadas, devido às várias estratégias pedagógicas que utiliza. Apela para uma participação ativa de cada aluno. No entanto, devido ao número de alunos, quatro, para o pouco tempo letivo que tem para lecionar e cumprir objetivos, uma sessão semanal de quarenta e cinco minutos, tais como apresentação em audições, opta por uma divisão de tarefas na aula. Enquanto um aluno está a ter contacto direto consigo, numa vertente mais prática, os restantes alunos cumprem tarefas tais como solfejo, compreensão de partitura, ou atividades mais lúdicas, sempre relacionadas com a música, como desenho ou pintura de instrumentos musicais, de modo a aumentarem os seus conhecimentos, mesmo não contactando com a professora. Opta por atribuir a mesma peça, ou semelhantes, de forma que o grupo aprenda entre si. Nesta sua conceção cada elemento deve escutar e observar atentamente o colega, pois cada momento pode ser de aprendizagem. Desse modo, a professora pode ser descrita como construtivista e apoiante de uma pedagogia ativa, embora as suas estratégias e calendarização de atividades sejam, como a própria admitiu, condicionadas pela pouca carga letiva atribuída face ao número de alunos.

O programa da disciplina de Saxofone da ARTAVE, datado de 2011, contempla os ciclos de estudo do 7º ao 12º ano (a formação anterior a esta é lecionada no CCM). Apesar de bastante completo, contemplando objetivos gerais, conteúdos programáticos, lista de obras (com lista de métodos e lista de repertório até ao 8º ano, e do 9º ao 12º subdividindo em sonatas e sonatinas, concertos e concertinos) e descrição do processo de avaliação, este programa omite o uso de novas tecnologias. É de salientar que o 9º ano e o 12º ano, por serem anos finais de ciclo contemplam uma prova de recital. A carga horária varia consoante os diferentes ciclos. No 1º ciclo, para os alunos do INA, que estão a adquirir a sua iniciação musical, é de quarenta e cinco minutos, ou seja, um tempo letivo semanal para os quatro alunos. No 2º ciclo, para os alunos do CCM, são atribuídos, bissemanalmente, dois tempos letivos, sendo estes lecionados em pares. Por último, no 3º ciclo e

Secundário, enquanto alunos da ARTAVE, são atribuídos dois tempos letivos a cada aluno, além de outras disciplinas de apoio, tais como *Acompanhamento Instrumental*, um tempo letivo para trabalhar com o pianista acompanhador e *Técnica Instrumental*, sendo este considerado como um horário de estudo oficial, atribuído pela própria instituição. Para os alunos de secundário há ainda *Técnica e Repertório*, onde se trabalham vários aspetos, tais como escalas, articulação, vibrato, entre outros.

2.3 Caracterização dos alunos

Nesta secção será realizada uma descrição de todos os alunos intervencionados, quer em contexto de classe de Saxofone, M18, quer em contexto de Música de Câmara, M32. Será efetuada uma caracterização do ponto de vista pessoal e académico, expondo o contexto de cada um, as suas atitudes, comportamentos e percurso académico.

2.3.1 Grupo A - Turma Iniciação

O grupo é composto por quatro alunos do 3º ano de escolaridade, neste documento designados por A1, A2, A3, A4. Como as aulas são realizadas em grupo a dinâmica da mesma é diferente do que se fosse individual, com as vantagens e desvantagens inerentes à mesma. Assim, do mesmo modo que há debate, perguntas e respostas entre os alunos, surgem também distrações e conversas paralelas. O contexto familiar não é de incentivo à prática musical.

No caso do aluno A1, apesar de se verificar uma ausência de controlo parental no seu estudo instrumental, possui um familiar (músico profissional) que o acompanha e orienta semanalmente no estudo e, além disso, é o único elemento com saxofone próprio, um saxofone alto. Por outro lado, os seus colegas tocam no saxofone soprano da escola, o qual só têm a oportunidade de tocar na aula. No entanto, apesar desta vantagem, não demonstra evoluir a um ritmo mais elevado que os seus colegas. Tem dificuldade a aceitar a repreensão e crítica, reagindo a desrespeitar as regras para o bom funcionamento da sala de aula, aumentando o volume sonoro quando fala ou afirmando que realizou bem a atividade proposta, tentando, desse modo, chamar a atenção para si.

O aluno A2 é o mais tímido e introvertido da turma, sendo bem-comportado e demonstrando facilidades na emissão de som. No entanto, se iniciarem conversas extra-aula com ele, distrai-se facilmente, perdendo o foco. No seu contexto familiar atualmente não conta com a presença do seu pai que, por motivos profissionais, se encontra emigrado.

O A3 é o aluno mais enérgico, sendo que só parte deste vigor é aplicado na música. O restante resulta em distrações e conversas com os seus colegas. Só consegue manter o foco total enquanto toca o instrumento. Nos restantes momentos da aula necessita de ser constantemente chamado à atenção devido ao seu comportamento. Quando está concentrado e focado executa eficazmente as tarefas propostas, no entanto tem de ser direcionado e estimulado para tal. Revela-se como o aluno do grupo com maior domínio técnico e sonoro sobre o instrumento.

O A4 demonstra ser o aluno mais genuíno e intuitivo, dizendo sempre o que pensa, sendo honesto sobre a sua regularidade de estudo ou no seu caso, a pouca frequência e inconsistência da mesma. Revela muitas dificuldades de leitura, não tendo ainda destreza para a associação do nome da nota ao seu lugar na pauta musical, ficando por vezes confuso e ansioso em exercícios de notação ou de solfejo. Curiosamente possui um saxofone tenor que, devido à sua idade e fisionomia, não consegue ainda tocar.

2.3.2 Aluno B

O Aluno B frequenta o 6º ano de escolaridade, sendo aluno do Centro de Cultura Musical. A sua aula deveria ser dividida com um colega, tendo aula em pares. No entanto, o aluno com quem dividia horário desistiu no final do ano letivo transato, pelo que a lição é individual. Desse modo, devido à cortesia do professor de saxofone, tem mais tempo letivo do que o pressuposto (duas sessões de vinte e dois minutos e meio). O aluno toca saxofone alto, mas este não está no melhor estado de conservação, pelo que, por vezes, condiciona a sua performance, principalmente na emissão e afinação dos registos extremos, quer grave, quer agudo. A nível pessoal apresenta-se sempre bem-disposto, sorridente e otimista. É ativo, iniciando debate ou realizando perguntas por iniciativa própria, quer a nível musical, quer a nível pessoal. No entanto, como consequência negativa desta característica, por vezes necessita de ser direcionado pelo professor cooperante para retomar o foco e o rumo da aula.

2.3.3 Aluno C

O Aluno C frequenta o 7º ano de escolaridade, sendo aluno da ARTAVE. Tem a particularidade da sua formação no 2º ciclo, enquanto aluno do CCM, ter sido efetuada como pianista, tendo somente começado a tocar saxofone no segundo semestre do seu 6º ano, o ano letivo transato ao atual que frequenta. O aluno revela ser extremamente organizado e empenhado, apresentando o repertório

proposto com grande eficácia e num período de tempo bastante satisfatório. Considerando o pouco tempo que toca saxofone demonstra já uma destreza técnica assinalável, fruto também do seu estudo regular e metódico. Possui, corroborado também pelo professor cooperante, uma facilidade intrínseca para produzir um som bonito. No entanto, e como consequência da sua personalidade introvertida e tímida, o mesmo pode ser comparado à forma como o aluno fala, com baixo volume sonoro, sendo várias vezes necessário repetir o que disse, pois foi ou inaudível ou impercetível. Esta timidez revela-se no som através da ausência de sopro. Não é, no entanto, por falta de capacidades, pois, quando chamado à atenção pelo professor cooperante, corrige o problema. Em contexto de aula este seu traço de personalidade faz que por vezes tenha vergonha de responder a perguntas que o professor coloca, tendo de ser incentivado a responder de forma audível e a tomar iniciativa.

2.3.4 Aluno D

O Aluno D frequenta o 7º ano, sendo aluno da ARTAVE. Toca num saxofone alto que necessita urgentemente de revisão, sendo, inclusive, dispensado algum tempo das suas aulas a tentar regular o seu instrumento. Iniciou os seus estudos de saxofone no 5º ano, no CCM, com o seu atual professor. O aluno não se revela muito organizado no seu estudo, no entanto possui uma facilidade técnica que permite camuflar algumas imperfeições e falta de atenção ao detalhe no seu estudo individual. O pormenor, precisão e o perfeccionismo são os aspetos que mais necessitam de ser discutidos e relembrados nas aulas. A ausência destes são uma consequência da sua personalidade e faixa etária, demonstrando comportamentos espontâneos e intervenções pouco refletidas, por vezes até desnecessárias para o normal decorrer da aula. É genuíno, sorridente e motivado para o estudo, principalmente no repertório que gosta, esforçando-se principalmente neste.

2.3.5 Aluno E

O Aluno E frequenta o 8º ano, sendo aluno da ARTAVE. Possui o seu próprio saxofone alto que, apesar de ser gama estudante, não lhe proporciona limitações. O aluno revela facilidades de leitura e técnicas; no entanto, é bastante desorganizado e pouco empenhado no estudo, demonstrando estudar somente quando é obrigado (nas horas indicadas e de frequência obrigatória presente no horário). Após serem tentadas várias estratégias de modo a incentivar ao estudo, o aluno só demonstrou reagir e estudar de forma eficaz para momentos de avaliação, como nas audições escolares ou na prova semestral. No seu contexto familiar, apesar de não ter tido formação nesse instrumento, toca concertina. Gosta bastante de música popular, que lhe é incentivada e incutida pela sua família.

2.3.6 Aluno F

O Aluno F frequenta o 9º ano, sendo aluno da ARTAVE. Sendo finalista de 3º ciclo já decidiu que quer continuar a estudar saxofone, permanecendo com o mesmo professor, na mesma instituição de ensino. Possui um saxofone alto que, quer por ser de baixa gama, quer pelo seu mau estado de conservação, dificulta a execução, nomeadamente na projeção sonora e afinação. No entanto, já está decidido a comprar, num futuro próximo, um novo saxofone de gama profissional. O seu percurso com o seu docente iniciou-se no seu 5º ano de escolaridade, no CCM, realizando a transição para a ARTAVE, aconselhado pelo seu professor, no seu 7º ano de escolaridade. Demonstra uma elevada capacidade e facilidade técnica, que lhe permite tocar repertório virtuoso para a sua idade e grau académico. Tem como problema de longa data tensões na embocadura, que prejudicam a sua emissão e qualidade sonora. Face ao seu elevado nível artístico, como finalista de 3º ciclo, está já a ser inserido em várias atividades com os alunos de secundário, o que lhe proporciona novos e maiores desafios, uma exigência superior que resulta numa evolução mais acentuada e acelerada das suas capacidades. É bastante interessado e empenhado na área da música, principalmente na vertente prática, nas disciplinas de instrumento e orquestra, no entanto o mesmo não se verifica nas restantes disciplinas de vertente mais teórica, para as quais confessa ter falta de motivação e alguma preguiça no estudo.

2.3.7 Aluno G

O Aluno G frequenta o 10º ano, sendo aluno da ARTAVE. Iniciou os seus estudos com o atual professor somente no presente ano letivo, sendo que realizou a sua formação, até ao 9º ano, noutra instituição de ensino. Assim, ainda se está a adaptar a algumas especificidades curriculares e horárias da escola, à metodologia e exigência do professor. O saxofone que utiliza é de uma Banda Filarmónica, pelo que, apesar de se tratar de uma gama profissional, devido à sua idade e falta de manutenção regular, não se apresenta no estado ideal de conservação, criando, inclusive, alguns problemas de afinação. O aluno é bastante interessado e metódico no estudo, cumprindo sempre com o que lhe é pedido pelo professor, dominando o repertório a um ritmo assinalável. Demonstra uma grande sensibilidade musical e uma elevada capacidade sonora e tímbrica; no entanto, revela alguns problemas de afinação. Apesar das suas capacidades apresenta pouca confiança no seu percurso, não assumindo, por iniciativa própria, que está a realizar um bom trabalho. Como já anteriormente referido, é o aluno da classe que há menos tempo trabalha com o professor; desse modo, ainda se está a

entrosar com o método de ensino e exigências nos domínios do equilíbrio sonoro e afinação, assim como quanto a escolhas interpretativas.

2.3.8 Aluno H

O Aluno H frequenta o 10º ano, sendo aluno da ARTAVE. Foi, desde o início da sua formação, aluno do seu atual professor, pelo que há já uma compreensão da metodologia e exigência exercidas. Possui um saxofone alto já de gama profissional que permite e facilita a execução todas as tarefas propostas. O aluno apresenta alguma inconsistência na sua performance, demonstrando carências nas capacidades autorreguladoras e de metodologia de estudo. Problemas trabalhados e previamente resolvidos reaparecem, de forma inesperada, sem explicação lógica, no decorrer da aula, ou em aulas seguintes. Apesar destas falhas demonstra trabalhar para produzir uma sonoridade agradável e afinada, sendo um dos focos de trabalho para o presente ano letivo alargar o seu âmbito dinâmico. É algo passivo, sendo que esta característica se reflete na sua forma de tocar, precisando de ser incentivado para ser mais enérgico e realizar uma interpretação musical, não se limitando a uma leitura das notas, sem uso de recursos expressivos.

2.3.9 Aluno I

O Aluno I frequenta o 12º ano, sendo finalista da ARTAVE. Frequentou, até ao 9º de escolaridade, o CCM, ingressando na ARTAVE, e respetivamente na classe do seu atual professor, no seu 10º ano de escolaridade. O seu saxofone alto, apesar de já adquirido em 2ª mão, não lhe coloca limitações performativas, pois trata-se de uma gama profissional. O aluno demonstra alguma falta de eficácia no seu estudo, comparando a quantidade e o respetivo tempo investido com a qualidade e resultados obtidos do mesmo, revelando alguma falta de capacidade autorreguladora, nomeadamente na planificação, gestão e autoavaliação. Verificam-se os problemas descritos através de inconsistência técnica e, tendo em conta a sua idade e capacidades, na resolução de problemas, como o domínio técnico ou correções de embocadura. Demonstra, ainda, alguma ansiedade, quer na performance, quer na própria aula, quando corrigido. Aí, a sua confiança é abalada, e os seus índices de concentração e de eficácia baixam. É motivado e tem como objetivo prosseguir os seus estudos musicais no estrangeiro, ambicionando uma carreira como performer.

2.3.10. Grupo J - Quarteto de Saxofones

2.3.10.1. Caracterização dos Alunos

2.3.10.1.1 Aluno J1

O aluno J1 tem 17 anos e toca saxofone soprano, frequenta o 12º ano de escolaridade, 8º grau de ensino profissional. É pontual, organizado, assertivo e traz sempre o material necessário para aula, sendo inclusive o responsável pela tarefa de afinação do grupo, auditivamente ou socorrendo-se do afinador. Em termos interpretativos é quem mais se destaca pelas sugestões musicais que partilha com o grupo, como articulação, fraseado, ou a procura pela atenção necessária às passagens de frase entre os vários elementos. Demonstra igualmente iniciativa e vontade de tocar além das indicações da partitura, procurando dar algo de si à música. Devido ao instrumento que toca ser da escola, de uma gama de estudante e a necessitar de manutenção, por vezes revela alguma dificuldade de afinação e de controlo dinâmico nas extremidades agudas e graves do instrumento, uma característica já de si transversal ao saxofone soprano, mas acentuada pelos factos relatados.

2.3.10.1.2 Aluno J2

O aluno J2 (previamente também denominado como aluno I) tem 17 anos e toca saxofone alto, frequenta o 12º ano de escolaridade, 8º grau de ensino profissional. Mostra ser o aluno com mais dificuldades técnicas do grupo, apesar de haver elementos mais novos no mesmo. Estas dificuldades técnicas são acentuadas pela sua baixa confiança que, como consequência, conduzem a que o aluno não se destaque no grupo, optando por não evidenciar atitudes de solista, mesmo quando o seu papel assim o requer. Especialmente nos momentos de maior pressão, como as aulas prévias a uma prova ou o momento de audição, demonstra alguns erros que, como o próprio admite, advêm do seu nervosismo. É de salientar ainda que se trata do único elemento do quarteto a tocar com o seu instrumento pessoal, sendo que os restantes tocam com instrumentos da escola.

2.3.10.1.3 Aluno J3

O aluno J3 tem 16 anos e toca saxofone tenor, frequenta o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino profissional. É o aluno mais falador e que tendencialmente pode destabilizar o normal funcionamento e concentração da aula. Desse modo é constantemente chamado à atenção pelo professor, para se focar no que é essencial à aula, não se distraíndo nem iniciando conversas

paralelas. Nem sempre demonstra ser responsável, chegando tarde ou sem todo o material necessário (como o lápis ou a estante), tendo já por várias vezes saído da sala para o ir buscar ou pedir emprestado a algum colega. No entanto, na vertente performativa, demonstra bastante facilidade na interpretação e domínio do instrumento. Devido ao seu carácter extrovertido também assume, por vezes, algum papel de liderança, sentindo-se confortável com o protagonismo.

2.3.10.1.4 Aluno J4

O aluno J4 tem 16 anos e toca saxofone barítono, frequenta o 11º ano de escolaridade, 7º grau de ensino profissional. Devido à sua constituição física mais franzina, sendo o elemento com menor altura e peso do quarteto, possui algumas dificuldades a manusear o instrumento, quer pelo seu peso, quer pela sua volumetria. Esta problemática evidencia-se especialmente na vertente respiratória, necessitando de inspirar mais vezes que os colegas, e na tessitura mais grave do instrumento, para o qual necessita de esticar a mão e ajustar o seu pulso para uma técnica mais fluida. Devido ao seu carácter tímido e introvertido é o elemento do grupo com menos intervenções orais, quer iniciadas por si, quer em diálogo. No entanto, quando partilha a sua opinião, demonstra conhecimento da obra musical a ser trabalhada, assim como uma boa leitura interpretativa, através de sugestões de fraseado, chamadas de atenção para a melodia que deve ser escutada, ou relembrando a importância do seu papel harmónico.

2.3.10.2 Funcionamento do Grupo

O quarteto apresenta a disposição clássica do grupo, sendo constituído, do mais agudo para o mais grave por: Saxofone Soprano, Saxofone Alto, Saxofone Tenor e Saxofone Barítono. O grupo exhibe um nível de execução *performativa* elevada, com bom equilíbrio sonoro, tímbrico e de afinação satisfatória entre todos os elementos. Salienta-se especialmente o controlo dinâmico do grupo, apesar de nem sempre respeitar e evidenciar o tema melódico. No entanto, revela algumas lacunas na sua comunicação, sendo pouco comum comunicarem gestualmente ou através do olhar, resultando numa imagem e apresentação para o público pouco apelativa, embora o resultado sonoro seja agradável. Tem também como consequência algum desacerto nas respirações e entradas em conjunto, no mesmo tempo e intensidade. Revelam uma facilidade para iniciar momentos de conversa, tendo que ser constantemente reconduzidos pelo professor cooperante a retomarem o trabalho. Quando concentrados e focados demonstram todas as suas qualidades individuais em prol do grupo. A distribuição dos instrumentos está bem atribuída, sendo o elemento que toca saxofone soprano, o

aluno com mais capacidade de liderança e comunicação, e aluno que toca saxofone barítono, o elemento com maior definição e certeza rítmica, características essenciais para uma boa execução de cada um dos papéis no grupo. A relação entre os alunos é saudável, sendo além de colegas, amigos. Essa confiança reflete-se num ambiente agradável de sala de aula.

3. METODOLOGIAS

Na implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone” foram delineadas estratégias que abrangessem quer a vertente prática da intervenção pedagógica, quer a vertente investigativa, num processo cíclico baseado na metodologia de investigação-ação.

3.1 Metodologias de Investigação

A metodologia de Investigação usada para aplicar o projeto de intervenção foi a de investigação-ação. Segundo Coutinho (cit in Coutinho et al., 2009) trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma “conceptualização unívoca”. Segundo a mesma autora e colaboradores (2009, p. 360), caracteriza-se por ser uma “família das metodologias da investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”.

Desse modo, compreende-se como um termo que reúne vários significados, associadas aos diferentes contextos e agentes. Apresentando, a primeira definição abordada é sobre o objetivo da investigação-ação. Assim, segundo Lomax (cit in Coutinho et al., 2009) trata-se de uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria. Esta definição enquadra-se no contexto de estágio, no qual o professor estagiário deve identificar uma problemática e focar a sua intervenção a melhorar esse aspeto. Elliot (cit in Coutinho et al., 2009) corrobora o objetivo de melhorar a qualidade da ação, acrescentando ainda que se trata de um estudo de uma situação social, como são as relações presenciadas na escola, entre todos os seus sujeitos, alunos, corpo docente e não docente. Já Bartolomé (cit in Coutinho et al., 2009) define como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, revelando-se um processo essencial à formação do professor pela reflexão que cria para a sua prática pedagógica. Por último, para Watts (cit in Coutinho et al., 2009) é um processo no qual os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

Associado ao contexto educativo, de escola, trata-se de uma metodologia de pesquisa, mas também prática, direcionada a resolver problemas reais. Uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke e Somek, 2010, p. 4) Pretende-se com a investigação

recolher conhecimento e, com a ação, aplicar esses conhecimentos na prática, transformando a realidade. Através das ideias de Latorre (cit in Coutinho et al., 2009) pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo, como se mostra na imagem apresentada de seguida.



Figura 5 - Triângulo de Lewin (cit in Latorre 2003, p. 24)

Complementando, segundo Feldman e Minstrell (2000), pode-se variar conforme o foco dado a cada um dos termos, priorizando ora a ação, ora a investigação. Os mesmos autores referem ainda que, se a ênfase for na ação, o principal objetivo desta metodologia é de modificar a prática de ensino. Por outro lado, caso se destaque a investigação, o objetivo será o de modificar a investigação no ensino.

A investigação-ação pode ser utilizada em diversas áreas. Elliot (cit in Coutinho et al., 2009) define como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro de si mesmo. Esta posição é reforçada por Lamax (cit in Coutinho et al., 2009) que a descreve como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Na aplicação ao projeto de intervenção, o objetivo será de utilizar esta metodologia para modificar estratégias de aprendizagem, sendo o foco a apreensão de novas estratégias, o desenvolvimento de novas capacidades pelos alunos, assim como emancipação do mestrando enquanto docente pois, segundo Engel (cit in Costa) “O processo de investigação deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes”.

3.2 Intervenção: estratégias de autorregulação no estudo e sua aplicabilidade na aprendizagem da música

O presente relatório foca-se na gravação como estratégia específica de autorregulação no estudo de Saxofone. No entanto, de forma a complementar a ferramenta referida, tornando-a o mais produtiva possível, outras estratégias devem ser abordadas na intervenção. A gravação é o foco onde a ação se deve centrar, no entanto, por si só, pode ser vista como insuficiente. Desse modo, foram pensadas outras estratégias que, no seu conjunto, foram dar forma à intervenção no estágio profissional e organizaram cronologicamente as atividades

Para cada sessão de estudo deve ser realizada uma planificação do mesmo, contemplando os conteúdos e tempos estimados que se acredita serem necessários trabalhar na sessão em questão. Deve ser indicado que repertório irá ser trabalhado e qual o objetivo específico que se pretende melhorar. De seguida, num momento a designar da sessão de estudo, procede-se à gravação. A mesma não deve ter uma longa duração, de forma a se poder dedicar o tempo necessário à sua audição ou visualização e ser objetivo na sua análise. De forma a garantir as condições necessárias para o processo, deve-se verificar se as condições acústicas estão garantidas para gravar um som fidedigno, assim com as de luminosidade, se for essencial recorrer à imagem. Imediatamente após a gravação, para precaver uma eventual perda de dados, deve ser certificada se a mesma possui as características técnicas mínimas necessárias para ser avaliada. Após o estudo o aluno deverá ouvir a gravação e comentar a mesma através de uma grelha de autoavaliação, fornecida pelo professor estagiário. Nesta, encontram-se os parâmetros que devem ser tidos em consideração, assim como a forma para os poder comentar. Por exemplo, de forma a ser objetivo e conseguir avaliar de forma competente cada critério, deve-se dedicar uma audição a avaliar somente um ponto. Assim, se houver cinco critérios a serem avaliados, deve-se realizar idealmente sete audições. Uma primeira para habituar a audição, uma para cada critério, e ainda uma última para confirmar as opiniões e comentários formulados. Por último, deve ser registado um diário de estudo, contemplando todas as sessões, quer tenha sido realizada gravação na mesma ou não. Neste diário serão incorporadas todas as grelhas de avaliação preenchidas pelo aluno, assim como outros comentários, notas ou observações que o aluno considere pertinente registar. Este é um material pessoal exclusivo do estudante, que deve ser preenchido somente pelo próprio.

3.3 Instrumentos recolha de dados

3.3.1 Inquéritos

Como instrumentos de recolha de dados foram elaborados dois inquéritos por questionário e uma entrevista, disponibilizados para consulta nos anexos. O primeiro inquérito por questionário teve como objetivo perceber o uso da autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo de saxofone e foi direcionado a todos alunos da classe de saxofone de escola de intervenção, observados e não observados. Por sua vez, o segundo inquérito por questionário, com principal objetivo de conhecer o uso de estratégias de autorregulação no estudo instrumental, foi destinado a docentes de instrumento no ensino especializado de música. Assim, o primeiro questionário, “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”, foi realizado previamente à intervenção, como já referido, a todos os alunos integrantes da classe de saxofone, observados e não observados. Todos os alunos da classe de saxofone da classe do professor cooperante participaram. O segundo questionário, “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental” foi direcionado a professores de instrumento do ensino especializado de música, no território nacional, sendo permitida a possibilidade de resposta quer a profissionais em atividade, quer a aposentados, ou a quem, por qualquer motivo, não estivesse a exercer aquando do momento de resposta. Por fim, a entrevista com a temática “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone” foi realizada após a intervenção, a alunos visados no projeto, de 3º ciclo e secundário.

3.3.1.1 Inquérito por questionário nº 1 “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”

Este inquérito foi proposto aos alunos da classe de saxofone (M18) da Escola Profissional Artística do Vale do Ave, visados e não visados no projeto de intervenção. Desse modo, além da importância investigativa para o presente relatório de estágio, privilegiou-se, essencialmente, a vertente pedagógica, sendo objetivo do professor estagiário disponibilizar os materiais de apoio ao estudo por si apresentados ou criados, de forma a integrar todos os alunos de saxofone (de 3º ciclo e secundário) nas experiências e aprendizagens realizadas. A importância do inquérito, e consequentemente do relatório não se iria cingir somente a uma pequena amostra por interesse, mas iria assumir um papel ativo na comunidade escolar com que interagiu.

O principal objetivo, referenciado na introdução do questionário, foi de “refletir e perceber sobre a autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo de saxofone, nomeadamente através do uso da gravação.” Ou seja, teve como intuito conhecer e analisar os hábitos de estudo dos alunos, assim como a sua opinião sobre a eficácia dos mesmos, priorizando a vertente da autorregulação. É de realçar ainda que este inquérito, realizado previamente à intervenção pedagógica, teve um carácter diagnóstico e de levantamento de necessidades, de modo que a intervenção a realizar fosse adaptada à realidade e metodologias de estudo dos alunos.

A estrutura do inquérito dividiu-se em seis secções, num total de quarenta e uma questões (consultar Anexo I, p. 142). Especificando a sua organização:

- I. **Dados pessoais:** questão 1 a 3;
- II. **Hábitos de estudo:** questão 4 a 7;
- III. **Eficiência do estudo:** questão 8 a 14;
- IV. **Estratégias de Estudo:** questão 15 a 19;
- V. **Motivação, Sentido Crítico e Autorregulação:** questão 20 a 35;
- VI. **Uso de Tecnologias:** questão 36 a 41.

3.3.1.2 Inquérito por questionário nº 2 “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”

Este inquérito foi proposto aos professores de instrumento, em atividade ou aposentadoria, de todo o território nacional, do ensino especializado de música. No entanto, como se apura pela amostra recolhida, verificam-se apenas respostas de Portugal Continental, e não das ilhas, quer da Região Autónoma dos Açores, quer da Região Autónoma da Madeira, podendo ser então a amostra descrita como respostas provenientes da classe docente em Portugal Continental.

O principal objetivo, explícito na introdução do questionário, foi de “refletir e perceber o uso de estratégias de autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo instrumental, nomeadamente através do uso da gravação.” Dessa forma tornar-se-ia possível identificar, catalogar e analisar um padrão de estratégias autorregulatórias aplicadas no contexto de ensino musical especializado nacional, com destaque para as que priorizam as novas tecnologias, nomeadamente o uso da gravação.

Sobre a sua estrutura o mesmo dividiu-se em cinco secções, num total de trinta e seis questões (consultar Anexo II, p. 151). Especificando a sua organização:

- I. **Caracterização:** questão 1 a 6;
- II. **Planificação do estudo:** questão 7 a 13;
- III. **Uso de novas tecnologias:** questão 14 a 18;
- IV. **Gravação:** questão 19 a 29;
- V. **Autorregulação do estudo:** questão 30 a 36.

3.3.2 Entrevista

A entrevista com a temática “A gravação como estratégia de autorregulação no ensino de Saxofone”, foi direcionada a alunos visados no projeto de intervenção. O critério principal para a seleção dos entrevistados foi o seu ano de escolaridade. Foram propostos alunos 3º ciclo e secundário, que estivessem a frequentar ou primeiro ou o último ano do seu ciclo de estudos. Assim, participaram alunos do 7º, 9º 10º e 12º ano respetivamente, de modo a recolher uma paleta de respostas heterógena, com diferentes idades, experiências e perceções. Foram dois os principais objetivos idealizados para a realização da presente entrevista: o primeiro, de conhecer os hábitos de estudo dos alunos; o segundo, obter feedback sobre a intervenção pedagógica realizada, identificando quais os proveitos que a mesma pode vir a proporcionar no futuro académico, profissional e pessoal dos alunos. Tendo em conta os objetivos pretendidos na realização da entrevista, a mesma foi somente concretizada após o final do ano letivo.

A entrevista foi planificada e estruturada através de seis grandes blocos, nos quais foram identificados objetivos específicos a conhecer e, conseqüentemente, tópicos a questionar (consultar Anexo VI, p. 190). Particularizando cada temática planificada:

- I. **Introdução:** agradecer a participação e contributo dos entrevistados; conhecer a finalidade da atividade e como a mesma iria decorrer;
- II. **Frequência, Objetivos e Estratégias de Estudo:** conhecer as sessões de estudo dos participantes (horários, planificações, objetivos e estratégias usadas);
- III. **Sentido Crítico e Autorregulação:** aprender quais as estratégias de estudo dos alunos (especificamente sobre estratégias autorregulatórias, sentido crítico, quer sobre si próprio, quer sobre os pares);

- IV. **Uso de Tecnologias – A Gravação:** inquirir a apreciação dos participantes sobre o uso de ferramentas tecnológicas no estudo, nomeadamente das que permitem o uso da gravação;
- V. **Intervenção Pedagógica:** identificar a opinião dos alunos sobre a intervenção pedagógica e das novas estratégias de estudo adotadas, como se sentiram ao longo do processo, quer na eficácia, quer na motivação; debater método de estudo pré, durante e pós intervenção, assim como vantagens e desvantagens da experiência;
- VI. **Consequências e expectativas futuras:** compreender as consequências da intervenção pedagógica nas estratégias de estudo dos alunos; questionar quais os objetivos e metas dos alunos, se pretendem aplicar as estratégias autorregulatórias implementadas na intervenção pedagógica no seu futuro académico ou profissional; concluir a entrevista agradecendo aos participantes.

4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção realizada foi radicalmente diferente da previamente delineada em conjunto pelo professor estagiário, professor cooperante e professora orientadora, devido à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação de pandemia, no dia 11 de março de 2020, provocado pelo vírus SarsCov2. O impacto, que ainda se vive à data de escrita do relatório, foi devastador em todo o globo, paralisando toda a sociedade e, conseqüentemente, o ensino. Assim, o Governo da República Portuguesa, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID-19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino. No dia 18 de março foi declarado pelo Presidente da República o estado de emergência, através do Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março. A medida comunicada pelo Governo da República Portuguesa entrou em vigor nas escolas na segunda-feira seguinte, a 15 de março. Foi ainda decretado que a apreciação sobre a reabertura presencial seria reavaliada dia 9 de abril. Desse modo, as escolas encerraram até se adaptarem a uma nova realidade epidemiológica, reabrindo quando a situação pandémica assim o permitisse ou fossem decretadas medidas alternativas. Somente os alunos de ensino secundário que tivessem de realizar exames, ou seja, alunos de 11º e 12º tiveram ainda aulas presenciais no corrente ano letivo, a partir de 18 de maio, tendo todos os restantes alunos aulas à distância, via *online*. Desse modo, todas as planificações e atividades tiveram de ser repensadas e adaptadas à nova realidade que o mundo enfrentava. Para colmatar a ausência do ensino presencial, das aulas e exercícios previstos, foram formuladas novas atividades. Destacam-se uma apresentação *online* com recurso a *PowerPoint*, através da plataforma *Zoom*, na qual estiveram presentes todos os alunos da classe de Saxofone da Escola Profissional Artística do Vale do Ave, assim como o seu professor responsável e coordenador de estágio, e a professora doutora Maria Helena Vieira, orientadora do projeto. Esta apresentação teve com objetivo primário introduzir e expor as principais vantagens e estratégias para um estudo autorregulado, fundamentando a escolha do tema. Foram ainda apresentados os exercícios que viriam a ser posteriormente pedidos, alguns de carácter opcional, tendo em conta a altura e situação do ano letivo em que foram solicitados.

4.1 Atividades

Foram realizadas diversas atividades para colocar em prática estratégias de autorregulação no estudo individual. Cada proposta foi enviada para o e-mail institucional de cada aluno, em formato *word*, de forma a cada educando poder preencher diretamente no documento e enviar ao professor estagiário. Inicialmente foi proposto um exercício livre de autorregulação no estudo instrumental individual. De seguida, foi realizada uma palestra, uma apresentação *online*, com o título “Estratégias de Autorregulação no estudo de Saxofone”, na qual foram apresentadas as estratégias que iriam ser colocadas em prática nos exercícios, abordado uma pequena contextualização teórica sobre a temática da autorregulação e da sua importância, justificando a sua implementação. Foram também realizados mais exercícios, os últimos de caráter opcional, devido à altura do ano letivo no qual foram solicitados, coincidindo com provas e testes.

4.1.1 Atividade 0 – “Exercício de autorregulação livre”

A primeira atividade proposta, realizada previamente à explicação da temática através de uma apresentação *online*, foi a de execução de um exercício pedagógico de autorregulação, no qual a única orientação do professor estagiário foi sobre o uso da gravação. Não se tratou de uma regra imposta, mas de uma sugestão direcionada à temática do projeto, sendo dada liberdade e autonomia aos alunos para procurarem as estratégias que considerassem mais eficazes e proveitosas para a regulação do seu estudo. O exercício incidiu na realização de uma gravação de um trecho musical que o aluno considerasse desafiante, quer pela vertente técnica, quer pelo lado interpretativo. Após a execução da gravação o aluno teria de se autoavaliar.

Esta primeira atividade foi de caráter introdutório e informal, pois não foi requerido pelo professor estagiário a anotação da mesma. No entanto, de modo a refletir e retirar conclusões sobre a mesma, houve um diálogo no final da atividade 2, entre alunos, professor estagiário, professor cooperante e professora orientadora, quer sobre os métodos usados, quer sobre as reflexões e resultados registados.

Em condições normais, sem a necessidade de ensino à distância, esta atividade seria realizada no início da primeira aula de intervenção. O professor estagiário iria solicitar que o aluno seleccionasse uma passagem que sentisse maior necessidade de melhorar, quer fosse a vertente técnica ou interpretativa. O estudante deveria identificar a sua dificuldade e, usando as estratégias que considerasse mais adequadas, tentar solucionar a problemática até cinco minutos. No final do tempo

estabelecido, ou quando se sentisse pronto, o aluno tocaria novamente o excerto, descrevendo oralmente a evolução que sentiu. Seria ainda requerido que descrevesse quais estratégias usou e com que fim, de modo a identificar se foram ações premeditadas e refletidas. O mesmo excerto seria pedido para ser estudado e registado no estudo individual, sendo reproduzido na aula seguinte. Desse modo, seria possível averiguar a evolução do aluno, o método usado, assim como o tempo despendido na atividade.

4.1.2 Atividade 1 – Apresentação de PowerPoint sobre “Estratégias de autorregulação no estudo de saxofone”

Esta apresentação, realizada a 26 de junho de 2020, contou com a participação de todos os alunos da classe de saxofone da Escola Profissional Artística do Vale do Ave, assim como da professora supervisora responsável pela orientação do presente projeto e do professor cooperante de Saxofone. Realizou-se em formato digital, através da plataforma *Zoom*. Esta apresentação, no âmbito da intervenção pedagógica, teve como objetivo expor e introduzir a temática da autorregulação. Os principais pontos abordados foram: “O que é a autorregulação?”, “Estratégias para o estudo” e “A Gravação” (consultar Anexo VII, p. 209).

Iniciou-se a sessão de uma forma ativa, tendo o professor estagiário questionado os alunos o que entendiam pelo termo “autorregulação”. Observaram-se poucas tentativas de resposta, num presumível misto de desconhecimento e timidez. Assim, a apresentação prosseguiu com uma definição do termo, dada pelo professor estagiário, com recurso a referências bibliográficas. Nesta etapa é de destacar a apresentação das três fases autorregulatórias: “Antevisão e Planificação”, “Performance” e “Reflexão Crítica”, às quais consequentemente corresponderiam três estratégias autorregulatórias, sendo elas: “Planificação do estudo”, “Gravação” e, por último, “Grelha de Autoavaliação”. Ainda na vertente da definição do termo foi explicado o “Ciclo da autorregulação”, por Polydoro e Azzi (2009), constituído por “Planeamento”, “Execução” e “Avaliação”. Todos estes processos são dependentes e interligados entre si. Por ordem, planeia-se uma tarefa, analisando e estabelecendo os objetivos a cumprir, o plano e ferramentas necessárias para tal. De seguida executa-se a tarefa, utilizando as estratégias planeadas para atingir mais eficazmente os resultados pretendidos e auto-monitorizando todo o processo. Por último, procede-se a uma avaliação, na qual se deve analisar as diferenças entre o plano estabelecido e os resultados obtidos. Este processo deve ser repetido até ser consolidado de forma a garantir a eficácia da tarefa. Após esclarecido o conceito de “autorregulação” sucedeu-se uma

explicação do porquê do seu uso, nomeadamente para a motivação, autonomia do aluno e potenciar as suas capacidades.

Após contextualizado o tema e a sua importância foi abordado especificamente no contexto instrumental, através de estratégias para o estudo de Saxofone. A primeira estratégia exposta foi a de “planificação do estudo”. Este primeiro passo divide-se em várias etapas, que podem ser relembradas pelo aluno com o auxílio de perguntas. Desse modo, inicia-se pela definição de objetivos, respondendo à questão “o quê?”. Estes podem ser de curto, médio ou longo prazo. De seguida, respondendo à questão “como?”, é necessário planificar estratégias, antecipando o tempo, esforço e recursos necessários para a realização da tarefa. Esta gestão pode ser *macro*, organizando a semana, ou *micro*, delineando somente a sessão de estudo.

O “registo do estudo” é a estratégia que se segue. Este é realizado pela gravação, áudio ou audiovisual. As vantagens apresentadas para a adoção desta estratégia são da garantia da possibilidade de assistir inúmeras vezes ao registo e de não ser necessário dividir a atenção entre as exigentes atividades cognitivas de tocar e ouvir. Foi sugerido que esta estratégia fosse aplicada numa curta secção do repertório executado e que previamente à gravação o aluno confirmasse a fiabilidade e a operacionalidade do material, de forma a evitar perda de dados.

Por último, é necessário exercer uma “reflexão crítica”, autoavaliando o trabalho realizado. Por meio da comparação da planificação e/ou objetivos iniciais e os resultados alcançados, possibilitando reações pessoais corretivas. Para realizar esta autoavaliação de forma ordenada, coerente e regular, foi introduzida uma grelha de autoavaliação. Através da realização do exercício de autoavaliação pelo meio da grelha, é possível identificar e corrigir problemáticas, avaliar de forma objetiva e organizada, desenvolvendo o sentido crítico. De forma a ajustar ao grau de desenvolvimento e competências de cada ciclo de estudos, foram produzidas duas grelhas, uma direcionada ao 3º ciclo e outra, com mais parâmetros, dedicada ao Secundário. Nestas grelhas a avaliação divide-se num caráter quantitativo, de classificação numérica, e outro qualitativo, descritivo, comentando a *performance*. De forma a introduzir e apresentar aos alunos como realizar o exercício proposto, o professor estagiário tocou um trecho do Estudo N°1 (*48 Études, Op. 31*) de Franz Wilhelm Ferling, no qual cometeu propositadamente alguns erros de leitura, nomeadamente de notação e articulação. Enquanto o professor estagiário tocava, a partitura estava a ser exposta, no *PowerPoint*, para poder ser lida enquanto escutavam. De seguida foi pedido aos alunos que, numa primeira fase, comentassem a atuação e, após debaterem opiniões, preenchessem, em grupo, a grelha de avaliação. A grelha

escolhida para esta atividade foi a de 3º ciclo, de forma a não proporcionar desconforto aos alunos mais novos, e gerindo a dificuldade numa nova tarefa para os alunos mais velhos. Por último, após realizada a autoavaliação, foi apresentado o esquema dos participantes da atividade na grelha de autoavaliação. Tratar-se-ia de uma avaliação tripartida, realizada pelo próprio aluno, os seus colegas e por último o professor estagiário.

Seguiu-se a apresentação das três fases da Intervenção Pedagógica. Iniciou-se com um questionário sobre os hábitos e eficácia de estudo. A apresentação *PowerPoint* e exercícios práticos, utilizando estratégias autorregulatórias no estudo. A derradeira atividade da intervenção seria a realização de uma entrevista grupo de foco, após a conclusão do ano letivo, de forma a obter feedback sobre a experiência.

O último diapositivo apresentou o mote central para a realização dos exercícios pelos alunos, reforçando a mensagem de “Planificar – Gravar – Refletir”. Terminando com o desejo de um bom trabalho e o agradecimento pela presença, assim como o contributo de todos os participantes diretamente ou indiretamente integrantes do projeto. Na conclusão da apresentação, houve um espaço dedicado a dúvidas ou sugestões que os alunos pudessem ter. A apresentação findou com participações da professora supervisora e professor cooperante. A professora supervisora incitou que se iniciasse um debate sobre a apresentação. Desse modo, os alunos deveriam partilhar o que apreenderam, que ideias construíram e, por último, que partilhassem os seus hábitos de estudo. Após exporem os seus hábitos vigentes foi-lhes proposto que realizassem um exercício de comparação com o que previam que pudesse vir a alterar-se durante e após a intervenção. Por sua vez, o professor cooperante comentou sobre a pertinência dos exercícios propostos para a prática pedagógica, reiterando que considerava serem úteis e em benefício dos alunos, incentivando a sua realização.

Se o conteúdo da apresentação fosse realizado em regime presencial, seria desenvolvido ao longo da primeira e da segunda aula de intervenção. Sendo que a primeira aula, conforme já referido, iniciar-se-ia com a experimentação livre de estratégias para a correção de um excerto. Após esse exercício seria abordado “o porquê” da importância de saber como corrigir uma passagem musical, de identificar e perceber quais os momentos que necessitam de mais foco, culminando na relevância da autorregulação. Definir-se-ia o tema, em formato de diálogo, procurando sempre a participação ativa do aluno e, de seguida, seriam apresentadas as estratégias a usar pelo aluno. Seria gravada uma amostra, discutida a opinião da sua avaliação entre os três presentes (aluno, professor cooperante e professor estagiário), sendo a primeira grelha de autoavaliação preenchida na aula com base neste

construto coletivo. Assim, o tema era apresentado e introduzido ao aluno, sendo que o mesmo já saberia como proceder à gravação e preenchimento da respetiva grelha de autoavaliação no seu estudo individual.

4.1.3 Atividade 2 – “Gravação, auto e hétero avaliação”

A terceira atividade realizada no âmbito da intervenção pedagógica (2º exercício) foi denominada por “Gravação, auto e hétero avaliação”. Esta atividade decorreu nos primeiros dias de julho, logo após a conclusão do exercício anterior, com data de entrega para domingo, dia 5 de julho (consultar Anexo VIII, p. 218).

Esta atividade foi dividida em duas secções: a primeira consistia na gravação e autoavaliação, na qual os alunos tinham de se gravar e, de seguida, preencher a grelha de autoavaliação, refletindo, comentando e atribuindo uma nota à sua performance. A segunda parte era referente à heteroavaliação. Esta, foi realizada quer por colegas, quer pelo professor estagiário. Deste modo, poderiam ser confrontadas as avaliações entre os pares, de forma a comparar resultados.



Figura 6 - Agentes da Heteroavaliação: figura construída para ilustrar a atividade

De forma à autoavaliação ser orientada apresentaram-se duas tabelas, uma para o “Ensino Básico” e outra para “Ensino Secundário”. Estas continham parâmetros previamente definidos e aspetos a ter em atenção, nos quais se esclareceu e descreveu qual o objetivo, de forma ao aluno poder proceder à autoavaliação de uma forma informada, refletida e criteriosa.

Em contexto não pandémico esta atividade seria realizada no decorrer da aula, com comentário realizado previamente e após a audição da gravação. Seria ainda incentivado ao aluno que refletisse e ouvisse o conteúdo quantas vezes necessárias, sendo o principal objetivo formular não um juízo de valor rápido, mas sim uma opinião refletida, ponderada e fundamentada, registada de forma escrita nas tabelas fornecidas. Sobre a avaliação de colegas seria em dois momentos, o primeiro através de aula assistida e o segundo nos momentos de estudo dos alunos, fomentando não só a regulação, mas também a colaboração entre pares.

Grelha de Autoavaliação	
Ensino Básico	
Parâmetros:	Ter em atenção:
Ritmo	Certeza rítmica
Articulação	Respeito pelas indicações; diferenças entre curto e longo, staccato e tenuto
Dinâmica	Diferença e coerência
Sonoridade	Homogeneidade entre registos; Ruídos
Afinação	Irregular ou constante, equilíbrio entre oitavas
Destreza técnica	Precisão
Memória	A aplicar se tiver que tocar de cor

Grelha de Autoavaliação	
Ensino Secundário	
Parâmetros:	Ter em atenção:
Ritmo	Certeza rítmica/ Junção rítmica (se tiver acompanhamento)
Articulação	Se respeita as indicações; diferenças entre curto e longo
Dinâmica	Diferença e coerência
Linha melódica	Como se conduz a frase, apoios
Sonoridade	Homogeneidade entre registos; Ruídos; Timbre
Afinação	Alto ou baixo; equilíbrio entre oitavas
Destreza técnica	Precisão, Legato de dedos
Memória	A aplicar se tiver que tocar de cor

Assim, de seguida, apresentam-se: as tabelas preenchidas pelos alunos, nos quais autoavaliaram as suas gravações; a tabela com a avaliação dos pares; a tabela com a avaliação do professor estagiário. Após apresentada cada tabela realizar-se-á um confronto dos dados obtidos, comparando se os valores de autoavaliação, do próprio, tendem a coincidir, ou a divergir, de avaliações externas.

4.1.3.1 Ensino Básico

4.1.3.1.1 Aluno C

Grelha de Autoavaliação		
Aluno C		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	O ritmo nem sempre foi bem
Articulação	4	Tenho de melhorar a articulação para se notar mais
Dinâmica	3	Não fiz muitas dinâmicas
Sonoridade	4	Está bem, mas posso melhorar
Afinação	4	Algumas notas estão um pouco altas e baixas tenho de controlar a afinação
Destreza técnica	4	Está bem, mas consigo melhorar
Memória	4	Às vezes esqueço-me de pequenos pormenores

Grelha de Avaliação		
De Aluno D a Aluno C		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	5	Escolhi 5, porque está regular e não foge muito do tempo.
Articulação	4	Escolhi um 4, porque nem sempre está regular.
Dinâmica	4	Escolhi um 4, porque poderia ouvir-se mais diferença entre as diferentes dinâmicas.
Sonoridade	5	Escolhi um 5, porque o som está limpo.
Afinação	5	Escolhi 5, porque a afinação está bem controlada.
Destreza técnica	4	Escolhi 4, porque notava-se na parte das notas mais graves que havia algumas falhas de técnica da passagem de algumas notas.
Memória	5	Escolhi 5, porque a peça estava bem estudada e não se notou falhas de memória.

Grelha de Avaliação		
Professor Estagiário		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	Pouco claro e síncopas sem o balanço necessário
Articulação	4	Algumas imprecisões e precipitações. Realizou somente o stacatto e não as acentuações, faltando assim energia
Dinâmica	3	Não se verificaram contrastes dinâmicos, apresentando a mesma dinâmica em toda a gravação
Sonoridade	5	Homogênea entre os registos e timbre controlado
Afinação	4	Registo médio ligeiramente baixo
Destreza técnica	4	Pouca precisão, registando alguns desencontros entre a técnica, os dedos, e a articulação, a língua
Memória	5	Somente uma pequena hesitação. Leitura fluente

4.1.3.1.2 Aluno D

Grelha de Autoavaliação		
Aluno D		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	Porque o ritmo por vezes não está sempre certo
Articulação	4	Porque a articulação em algumas passagens não está bem precisa
Dinâmica	5	Porque as dinâmicas estão notáveis, sendo que na gravação não se identifiquem tanto como se fosse presencial
Sonoridade	-	-
Afinação	4	Porque a afinação nem sempre está estável
Destreza técnica	5	Porque quando comecei a ler a partitura estava a conseguir ler bem ao longo do tempo que passou tem estado melhor cada vez que a toco
Memória	4	Porque nem sempre me lembro de tudo, sendo de longe a longe

Grelha de Avaliação De Aluno C a Aluno D		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	Porque o ritmo por vezes não está sempre certo
Articulação	4	Porque a articulação em algumas passagens não está bem precisa
Dinâmica	4	Porque as dinâmicas estão notáveis
Sonoridade	4	Está bem, mas há sempre alguma coisa a melhorar
Afinação	4	Porque a afinação nem sempre está estável
Destreza técnica	5	Acho que está muito bem
Memória	4	Não sei se ele está a tocar de memória, mas se tiver é um 4 porque às vezes hesita um pouco

Grelha de Avaliação Professor Estagiário		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	3	Inconstante, adiantando nas partes mais fáceis e atrasando nas mais difíceis
Articulação	4	Nem sempre precisa, mas coerente com o carácter enérgico da obra
Dinâmica	5	Contraste dinâmico evidente
Sonoridade	4	Nem sempre controlada nos inícios de frase, ou em respirações longas, mas à procura de um som elegante
Afinação	4	Algum desequilíbrio na mudança de oitavas
Destreza técnica	4	Fluente, mas nem sempre precisa
Memória	5	Não houve enganos. Leitura fluente

4.1.3.1.3 Aluno E

Grelha de Autoavaliação		
Aluno E		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	É um 4 mas baixo pois ainda tinha algumas falhas no ritmo quando era sempre galopes
Articulação	3	A articulação não era muita, mas notou-se que não estava uma coisa boa
Dinâmica	2	Dinâmica não estava muito bem realçada
Sonoridade	3	Isto ainda é uma dificuldade minha, o meu som não é muito bom, ainda mais a palheta era velha
Afinação	2	Não tinha afinado o saxofone, e no Ré4 muitas vezes estava desafinado
Destreza técnica	3	Fazendo média de tudo a Técnica dá 2,8, mas como não existe isso, pus 3
Memória	-	Não era de memória

Grelha de Avaliação		
Professor Estagiário		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	Executou o ritmo escrito, mas com algumas oscilações no tempo, apressando quando se tornava mais técnico
Articulação	5	Clara, bom legato
Dinâmica	3	Executou a mesma dinâmica em todo o estudo (exceto o fade out final da edição do vídeo)
Sonoridade	3	Algum ruído no som e algum descontrolo entre oitavas
Afinação	3	Algum desequilíbrio entre oitavas, notas agudas altas e registo médio baixo
Destreza técnica	4	Técnica clara, mas nem sempre precisa
Memória	-	Não aplicável

Grelha de Avaliação		
De Aluno F a Aluno E		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	Está um ritmo estável, mas acho que poderia melhorar a certeza com que o ritmo é feito por exemplo nos galopes
Articulação	5	Na minha opinião teve uma ótima articulação, um bom legato
Dinâmica	4	Pelo que me pareceu no áudio era tudo forte e no final alterava para piano e isso foi muito bem feito a diferença entre o forte e o piano, mas acho que devia ser também um forte mais estável e constante
Sonoridade	3	Na minha opinião, a sonoridade tem que ser mais bem trabalhada, tanto a diferença de registos ter de ser homogénea quanto a diminuição de ruídos por vezes
Afinação	4	A afinação estava boa, porém às vezes ficava um pouco alto
Destreza técnica	3	É preciso melhorar um pouco mais a precisão nos ritmos
Memória	-	Não sei se tem de estar decorado

4.1.3.1.4 Aluno F

Grelha de Autoavaliação		
Aluno F		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	4	4 pois foi um ritmo perceptível, mas não perfeito em certas partes
Articulação	4	4 pois o stacatto em alguns ritmos não foi o mais perceptível
Dinâmica	5	5 pois a dinâmica escrita era forte e eu apliquei-a
Sonoridade	4	4 pois não foi uma sonoridade perfeita, mas com uma boa qualidade
Afinação	4	A afinação foi 4 pois nas notas agudas ficavam um pouco altas as notas
Destreza técnica	4	4 porque não foi uma precisão perfeita
Memória	4	Está decorado, mas não me sinto totalmente à vontade

Grelha de avaliação		
De Aluno F a Aluno E		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	5	Acho que não tinha dúvidas no ritmo
Articulação	5	A articulação não parecia difícil, então...
Dinâmica	4	Dinâmica não dou 5 pois não está muito explícita, mas está razoável
Sonoridade	4	O som está bom
Afinação	4	Parece bem no agudo e grave
Destreza técnica	4	4 porque não está má, mas parece que tem alguns erros
Memória	-	Não sei se é de memória

Grelha de Avaliação		
Professor Estagiário		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	5	O ritmo foi claro e preciso, verificando-se o mesmo através do metrônomo que o aluno usou
Articulação	4	Clara, no entanto, faltou um maior contraste e stacatto mais curto e marcado
Dinâmica	5	Realizou a dinâmica indicada na partitura
Sonoridade	5	Agradável e equilibrada entre os diferentes registos. Incluiu vibrato
Afinação	4	Registo agudo ligeiramente alto
Destreza técnica	5	O trecho foi preciso e sem erros técnicos
Memória	5	Não houve enganos ou hesitações. Leitura fluente

Conferindo as opiniões dos envolvidos, o padrão observado foi de uma quantificação da autoavaliação menor do que os valores registados na heteroavaliação. Nos comentários qualitativos os alunos autoavaliados também se demonstraram menos positivos, observando-se que, em norma, após um elogio se seguia uma observação autocorretiva. Assim, por vezes o foco dos alunos encontrou-se no que podia melhorar e não na avaliação do conteúdo realizado. Porém estes comentários podem ser interpretados de forma positiva pela exigência e objetivos instruídos, na procura pela perfeição.

4.1.3.2 Ensino Secundário

4.1.3.2.1 Aluno G

Grelha de Autoavaliação		
Aluno G		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	17	Por vezes o ritmo não foi certo quanto ao seu tempo.
Articulação	18	Indicações respeitadas, mas nota curta pouco diferenciada das outras.
Dinâmica	17	Podia ter crescido mais.
Linha melódica	18	Percetível quanto ao início e ao fim da frase, mas podia ter sido uma condução mais completa.
Sonoridade	17	Um pouco de ruído, principalmente no registo médio.
Afinação	16	Registo agudo mais alto, diferença entre oitavas.
Destreza técnica	18	Precisão e legato de dedos perceptível.
Memória	-	-

4.1.3.2.2 Aluno J3

Grelha de Autoavaliação		
Aluno J3		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	16	Pouco definido em algumas seções
Articulação	15	Pouco perceptível
Dinâmica	17	Boa diferença de dinâmicas
Linha melódica	17	Boa condução de frase
Sonoridade	16	Som por vezes estridente nas notas mais agudas
Afinação	18	Boa colocação em notas mais agudas
Destreza técnica	15	Não muito regular
Memória	-	Não foi executado de memória

4.1.3.2.3 Aluno J4

Grelha de Autoavaliação		
Aluno J4		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	16	Alguns tempos a mais e a menos
Articulação	16	Tem de ser mais suave
Dinâmica	17	Fazer mais diferença entre piano e forte
Linha melódica	13	Não houve praticamente nenhuma, estava completamente fora do contexto
Sonoridade	14	Pouco sonoro, sem energia e com ruído
Afinação	14	Algumas notas altas
Destreza técnica	13	Muito atrapalhada sem se perceber maior parte das notas
Memória	17	Não tive dificuldade em tocar de memória

4.1.3.2.4 Aluno I

Grelha de Autoavaliação		
Aluno I		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo	17	Mais precisão
Articulação	17	Articulação mais curta e precisa
Dinâmica	17	Quase bem, mas necessita de maior contraste entre mp e p
Linha melódica	17	Evitar cortar tanto nas respirações
Sonoridade	18	Boa sonoridade
Afinação	18	Boa afinação
Destreza técnica	18	Poucas imperfeições
Memória	16	Para ficar de memória preciso de tocar mais algumas vezes

4.1.4 Atividade 3 - Definição de objetivos, Gravação e reflexão do estudo

O último exercício proposto, denominado “Definição de objetivos, gravação e reflexão do estudo” foi direcionado aos alunos de ensino secundário (consultar Anexo IX, p. 219). No entanto, devido à integração que o próprio professor cooperante realizava do Aluno F, que apesar de frequentar o 9º ano de escolaridade era incluído em diversas atividades curriculares e não curriculares direcionadas ao ensino secundário, foi decidido, após diálogo com o aluno e o mesmo ter aceitado de

bom grado a proposta, que iria também realizar a atividade. Esta tarefa foi organizada em sete passos que deveriam ser cronologicamente seguidos, sendo descritos, num documento, entregue aos alunos:

1. Selecionar uma passagem que o aluno considere desafiante, descrevendo quais as dificuldades sentidas (articulação, dinâmicas, afinação, entre outros);
2. Enumerar os objetivos a alcançar na secção escolhida;
3. Gravar o estudo do segmento selecionado. (Foi recomendado pelo professor estagiário que a gravação se efetuasse em formato vídeo, som e imagem, de forma que o aluno além de se ouvir também tivesse a possibilidade de se ver, podendo corrigir problemas posturais);
4. Descrever, de forma qualitativa, em resposta aberta, a sua opinião sobre o seu desempenho;
5. Após ouvir a sua gravação, avaliar o estudo, realizando novamente o exercício de descrição, de avaliação qualitativa;
6. Comparar as duas opiniões anteriores, examinando as diferenças e semelhanças;
7. Escrever as conclusões obtidas durante a experiência.

As tabelas apresentadas descrevem as exatas respostas dos alunos. Ou seja, foi transcrito e citado o seu *feedback*, não se adaptando e corrigindo nenhuma terminologia, nomenclatura, sintaxe ou gramática. Não foi solicitada qualquer correção ou adaptação da proposta enviada pelos alunos. Dessa forma, fica exposto as diferentes formas de comunicação escrita dos alunos, quer pelas suas personalidades, quer pela sua idade e respetivo nível de escolaridade. Optou-se por analisar e partilhar as respostas obtidas de forma a ser o mais fiel possível às suas opiniões e sentimentos. Dessa forma, os dados de seguida apresentados expõem de forma mais fidedigna possível as informações recolhidas.

4.1.4.1 Aluno F

Aluno F	
Objetivo(s):	Foi escolhida por mim uma passagem do estudo número 14 do livro do Berbeguier. É uma passagem com certas dificuldades como o legato entre as oitavas, o stacatto e o contraste entre as dinâmicas. Tenho como objetivo conseguir aumentar a velocidade com que executo a passagem e tentar tirar todos os problemas técnicos.
Avaliação após tocar:	Após tocar, achei que foi bom, mas falhou mais o legato entre as oitavas.
Avaliação após ouvir gravação:	Após ouvir a gravação apercebi-me de que a sonoridade nos agudos também não ficou muito boa.
Comparação entre avaliações:	Foi com a gravação que consegui perceber que precisava de trabalhar melhor os agudos, algo que sem a gravação não conseguia ter noção.
Reflexão sobre a experiência:	A experiência proporcionada ajudou-me muito a partir daí, pois comecei a usar mais frequentemente nas peças, estudos e até aquecimento, o que me ajudou a ter uma noção muito maior da qualidade do meu som e articulação. Comecei a ter um trabalho mais produtivo e melhores resultados.

4.1.4.2 Alugo G

Aluno G	
Objetivo(s):	Tocar passagem composta com o tempo bem definido, frases bem ligadas, e som presente e afinado.
Avaliação após tocar:	Tempo um bocado instável, som um bocado desafinado.
Avaliação após ouvir gravação:	Tempo instável, som fraco e desafinando, articulação podia ser mais perceptível, bem como a diferença de dinâmicas.
Comparação entre avaliações:	Enquanto após tocar tenha achado parte dos erros, no fim de ter ouvido a gravação adquiri uma perspetiva muito maior daquilo que tinha feito.
Reflexão sobre a experiência:	Esta experiência é benéfica, pois deixa-me muito atenta a pormenores que de outra forma passariam ao lado.

4.1.4.3 Aluno J3

Aluno J3	
Objetivo(s):	Escolhi uma passagem do <i>Konsert</i> de L.E.Larsson, passagem essa que tem como dificuldade o legato homogéneo. O meu principal objetivo era tornar a passagem o mais homogénea possível.
Avaliação após tocar:	Após tocar reparei que a transição do registo médio para o registo mais agudo não era uniforme, percecionei também que não tinha a melhor qualidade sonora.
Avaliação após ouvir gravação:	A gravação disfarçava um pouco os problemas que mencionei em cima, no entanto deu para perceber que aqueles problemas existiam.
Comparação entre avaliações:	As duas avaliações são ótimas maneiras de trabalhar e estudar, no entanto, na gravação há aspetos que se conseguem perceber melhor.
Reflexão sobre a experiência	Achei esta experiência um ótimo método para estudar e de maneira a melhorar certas passagens que tenha dificuldade.

4.1.4.4 Aluno I

Aluno I	
Objetivo(s):	Tocar a articulação mais curta e definida. Melhorar o fraseado.
Avaliação após tocar:	Articulação a arrastar, e pouco fraseado.
Avaliação após ouvir gravação:	Tempo instável.
Comparação entre avaliações:	Não dei conta na primeira avaliação acerca do tempo.
Reflexão sobre a experiência:	Isto ajudou-me a perceber que nem sempre conseguimos encontrar os erros só por nós.

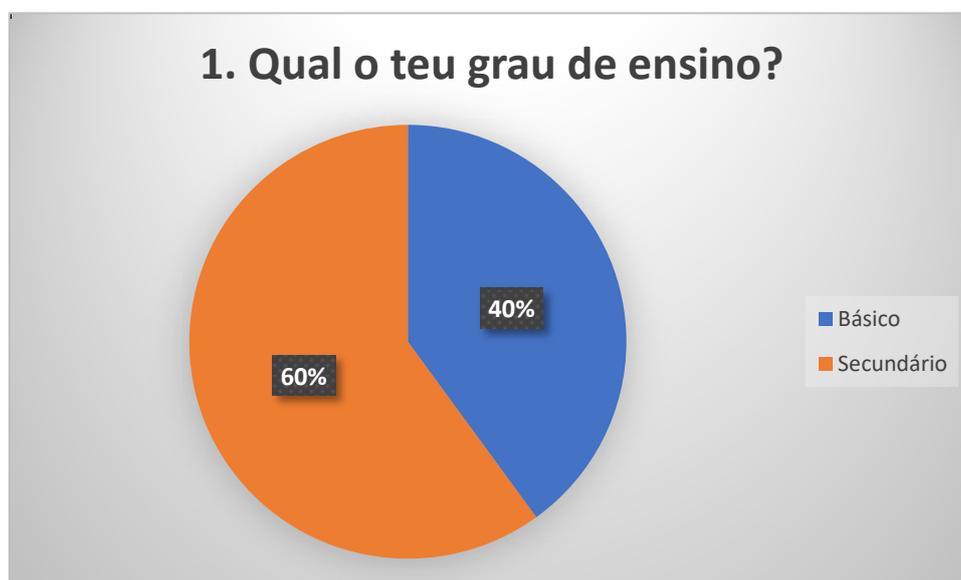
5. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

5.1 Inquérito “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”

O presente inquérito foi realizado previamente à intervenção pedagógica. Decorreu, desde a sua formulação até ao preenchimento de todas as respostas por parte dos inquiridos, na segunda quinzena de junho. Efetuado através da plataforma *Google Forms*, teve como público-alvo todos os alunos da classe de Saxofone da Escola Profissional Artística do Vale do Ave (consultar Anexo I, p. 142 e Anexo II, p. 151). Toda a classe preencheu, num total de 10 respostas. Categorizando por ciclo de estudos, verificaram-se 4 respostas de alunos do 3º ciclo e as restantes 6 por alunos que frequentam o ensino secundário. Teve como objetivos:

1. identificar e conhecer as estratégias de estudo aplicadas pelos alunos;
2. refletir e perceber o uso da autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo de saxofone, nomeadamente através do uso da gravação.

A primeira secção, denominada “**Dados Pessoais**”, teve como objetivo conhecer os inquiridos e apresentou-se através de 3 questões.



A primeira pergunta pretendia **identificar o grau de ensino**, tendo como possibilidade de resposta “**Básico**”, que teve **40%** das respostas, e “**Secundário**”, totalizando esta **60%** da votação. Foram disponibilizadas somente estas duas opções de resposta pois tratando-se de uma amostra por conveniência, o investigador sabia que todos os inquiridos frequentavam os ciclos de

ensino das categorias disponibilizadas. Antevendo também as possíveis respostas à questão, serviu para atestar a veracidade da informação fornecida, assim como se o questionário chegou efetivamente à totalidade da amostra pretendida.

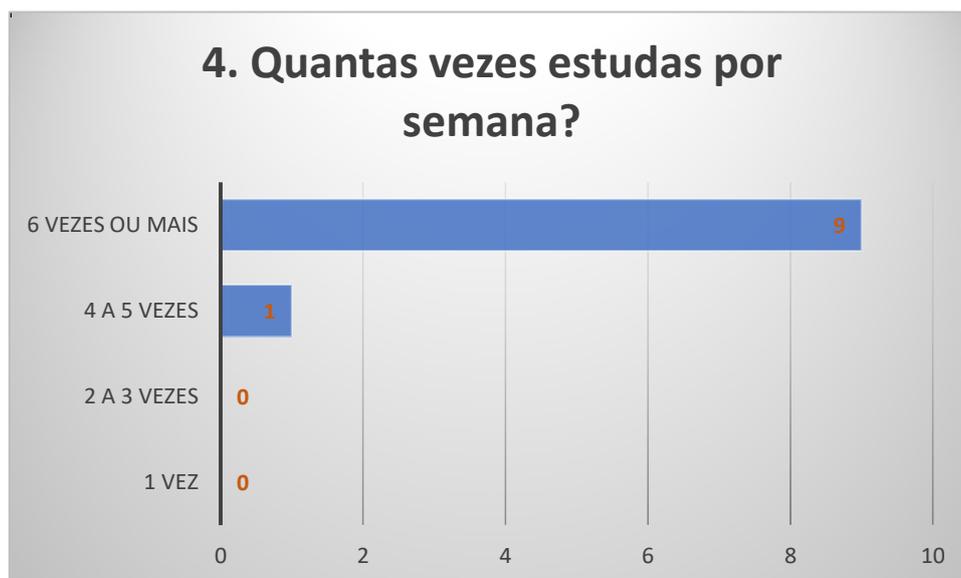


A segunda questão **“Há quantos anos tocas saxofone?”** pretendia conhecer melhor os sujeitos, nomeadamente sobre o número de anos do seu percurso e historial com o instrumento. As respostas oscilaram entre **2 e 7 anos**, com **principal incidência na alternativa “6 a 7 anos” (50%)**, não se registando nenhum aluno que tocasse apenas há 1 ano, ou qualquer aluno que tocasse há 8 ou mais anos. É de salientar que não se interroga há quantos anos tem aulas, mas sim há quantos anos toca, pelo que as respostas podem não coincidir com o número de anos que o aluno tem aulas de instrumento no ensino oficial, ou na escola que atualmente frequenta. Essa informação foi, aliás, confirmada com a pergunta seguinte, que concluiu a primeira secção de descrição dos inquiridos.

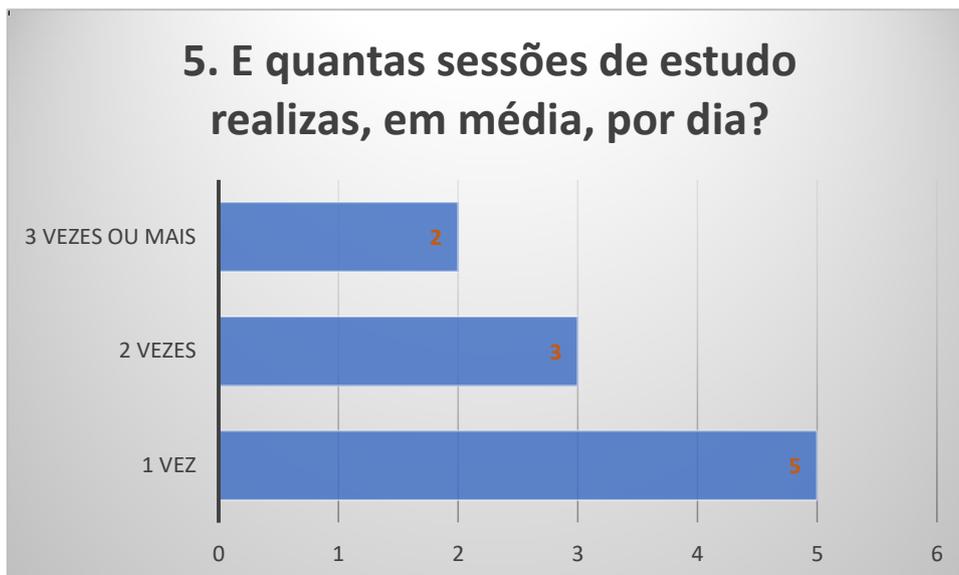


À questão **“Há quantos anos frequentas a tua atual instituição de ensino?”** observou-se que o número máximo de frequência na instituição é de 2 a 3 anos, sendo esta também a resposta com maior incidência. Salientar que não se registaram respostas às opções “4 a 5 anos” nem a “8 anos ou mais”.

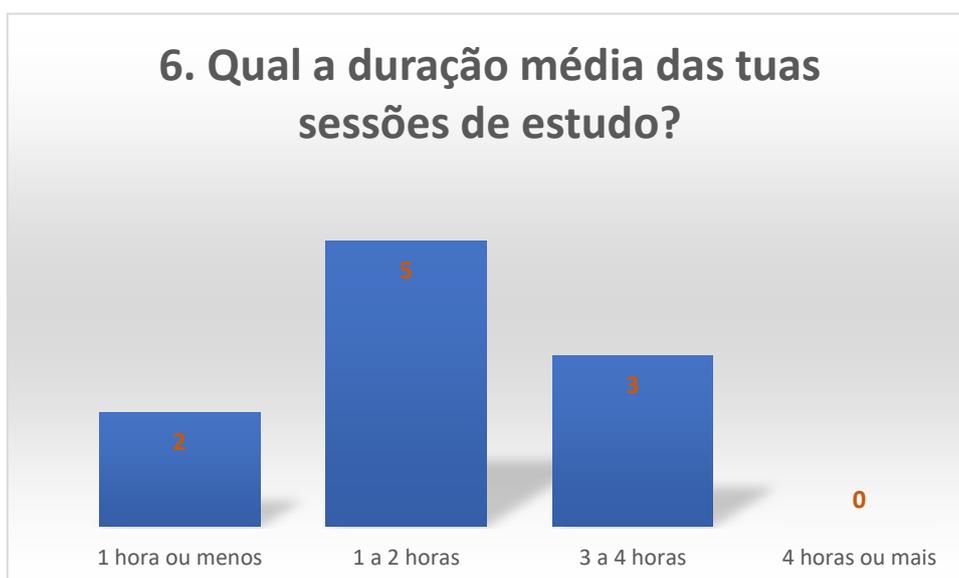
A **segunda secção, “Hábitos de Estudo”**, teve como objetivo conhecer a rotina de estudo dos alunos.



Sobre a primeira pergunta, **“Quantas vezes estudas por semana”**, verificaram-se resultados que demonstram uma frequência de estudo elevada, sendo que a grande maioria afirmou estudar **6 ou mais vezes por semana**. Complementando observa-se somente **uma resposta para o valor “4 a 5 vezes”**, sendo esta a frequência mínima de estudo relatada. No entanto é importante salientar que os inquiridos têm momentos obrigatórios de estudo no seu horário letivo, que também contribui para não se verificarem respostas às frequências mais baixas de estudo. Estes dados permitem concluir que nenhum aluno estuda o seu instrumento menos de 4 vezes por semana, sendo que, em média, estudam 6 ou mais vezes por semana.



Após conhecer o número de sessões de estudo realizadas por semana, avançou-se para se identificar o número de sessões diárias de estudo, observando-se valores mais heterogêneos. A **resposta com maior taxa de incidência** é a de **1 sessão diária**, registando-se equilíbrio com as alternativas **de 2, 3 ou mais vezes por dia**.



A **duração média das sessões de estudo mais verificada é de 1 a 2 horas**, destacando-se com metade dos votos. Os restantes 50% dividem-se de forma equilibrada pelas opções “1 hora ou menos” e “3 a 4 horas”. Regista-se ainda que nenhum aluno realiza, em média, uma sessão de estudo de 4 ou mais horas. Além das possíveis causas de cansaço ou desconcentração que possam surgir nos jovens participantes em sessões de estudo longas, o extenso horário escolar também justifica esta opção.

7. Do tempo que dedicas ao estudo quanto consideras que tocas tendo algum objetivo, técnico ou musical, em mente?



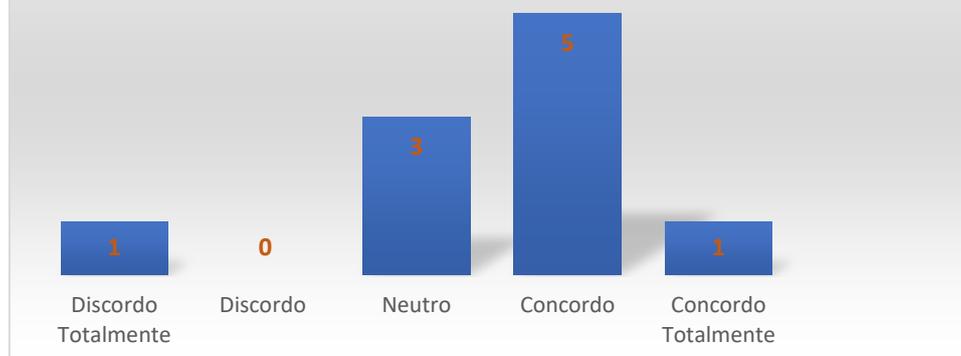
De seguida, indo além da rotina de estudo, iniciou-se **a percepção quer das estratégias quer dos objetivos de estudo dos alunos**. Todos afirmaram ter algum objetivo, técnico ou musical, em mente aquando da prática musical. Inclusive, a maioria **(70%) relatou prestar muitas vezes atenção a estes objetivos**.

Após conhecida a rotina de estudo dos alunos, o objetivo foi identificar como os mesmos percecionam a sua eficácia de estudo e como se sentem sobre a mesma. Assim, a terceira secção designa-se **“Eficiência de Estudo”** e é constituída num total de 7 perguntas. As perguntas desta secção podem ser catalogadas em duas categorias:

1. A eficácia das estratégias aplicadas no estudo;
2. Crenças na evolução e futuro musical enquanto saxofonista.

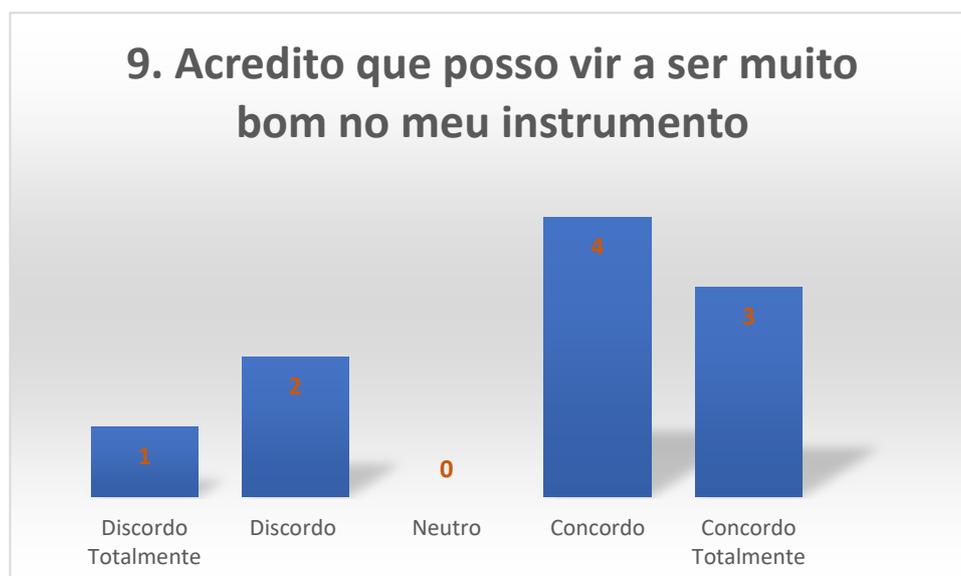
De forma a evitar respostas padrão e uma repetição constante da mesma temática, as questões foram distribuídas alternadamente entre as duas temáticas. Desse modo os inquiridos iriam ser alternadamente visados entre as duas temáticas, mantendo o foco de resposta em ambas. Neste segmento observa-se uma maior heterogeneidade de respostas, com valores díspares desde “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”.

8. Sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o instrumento

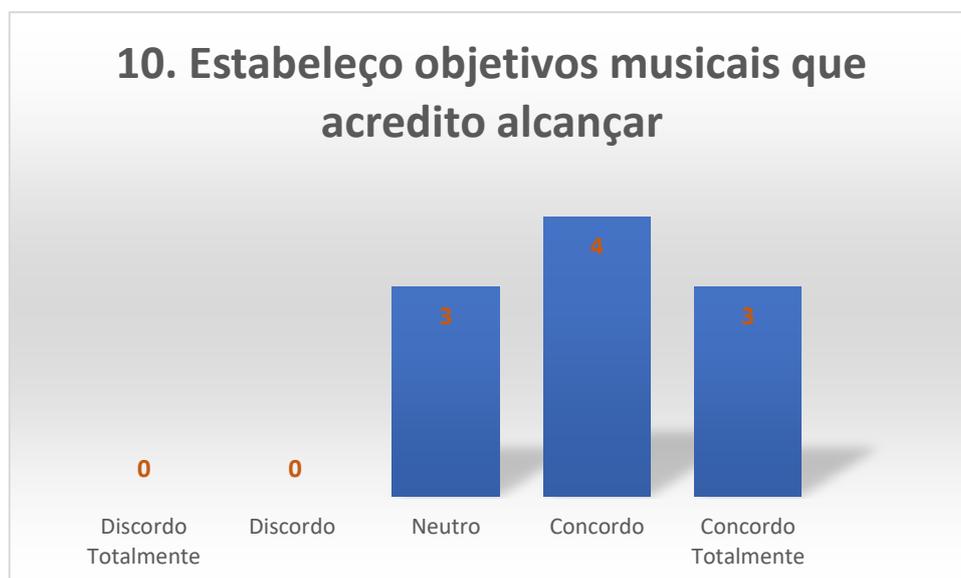


Portanto, a primeira pergunta, **“Sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o instrumento”**, revela que nem todos os alunos confiam nas suas capacidades. Nas extremidades de resposta, enquanto 1 aluno discordou totalmente de sentir confiança nas suas capacidades para tocar o seu instrumento musical 1 aluno demonstrou concordar totalmente, mostrando-se seguro das suas capacidades. Os restantes ora concordaram (50% dos alunos), ora se mantiveram neutros. A pergunta subsequente, ainda relativa à vertente da confiança das capacidades, interrogava aos alunos se **acreditavam que podiam vir a ser muito bons no seu instrumento**.

9. Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento

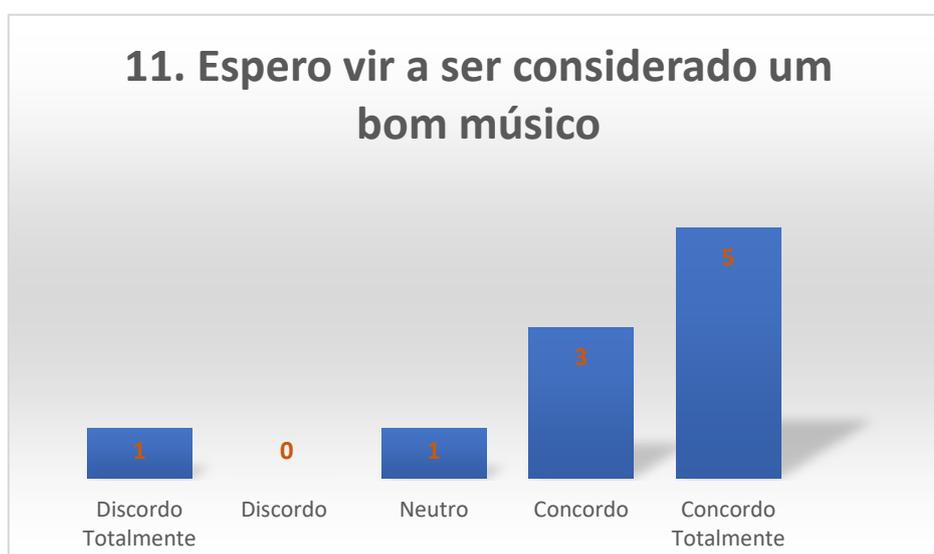


Neste caso, o número de respostas a discordar da afirmação, demonstrando não acreditar que fosse possível alcançar um nível muito elevado de *performance*, foi superior, contabilizando-se 1



resposta a discordar totalmente e 2 a discordar. No entanto, a maioria demonstrou concordar com a afirmação, concordando que podem (no futuro) vir a ser muito bons no seu instrumento.

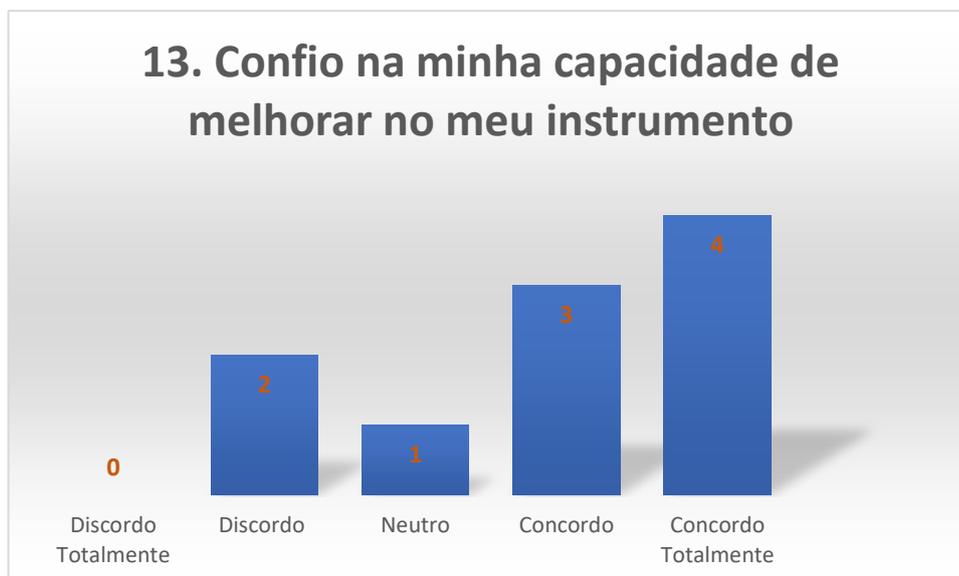
A questão **“Estabeleço objetivos musicais que acredito alcançar”** revelou menor disparidade de resposta, verificando-se uma igualdade de 3 respostas entre as opções “Neutro” e “Concordo Totalmente”, sendo a opção “Concordo” a mais votada, com 4 respostas. Estes dados aferem que nenhum aluno estabelece objetivos musicais que não acredita conseguir alcançar, demonstrando ora crença, ora realismo por parte dos alunos nas projeções que estabelecem e ambicionam.



Por sua vez, a questão **“Espero vir a ser considerado um bom músico”** demonstrou algum desfasamento de opinião entre os inquiridos. Um declarou discordar totalmente, outro revelou-se neutro, enquanto os restantes oscilaram entre concordar ou concordar totalmente, sendo esta última a opção mais votada.



Seguindo, maior parte dos alunos demonstrou não acreditar que conseguem resolver qualquer problema musical com que se deparem, sendo que 4 alunos concordaram com a afirmação.

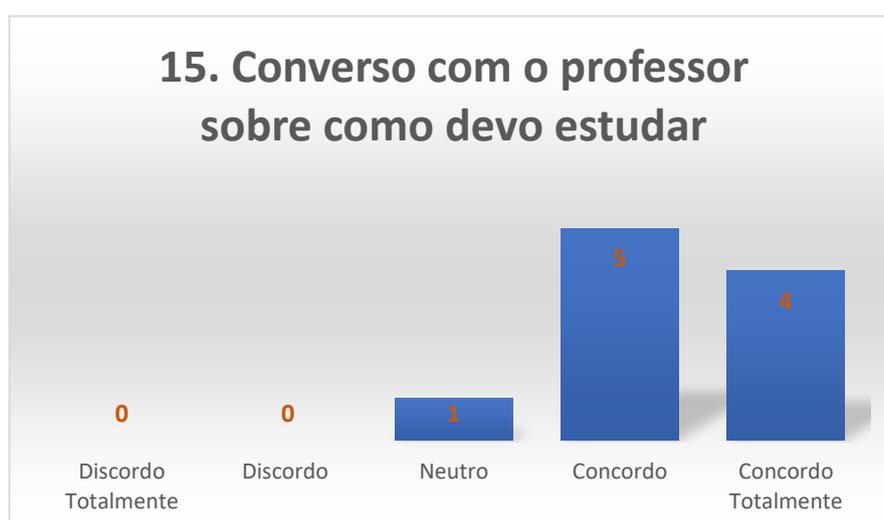


À pergunta **“Confio na minha capacidade de melhorar no meu instrumento”**, 7 dos inquiridos concordaram, em menor ou maior grau, enquanto um se revelou neutro e 2 afirmaram discordar da afirmação.

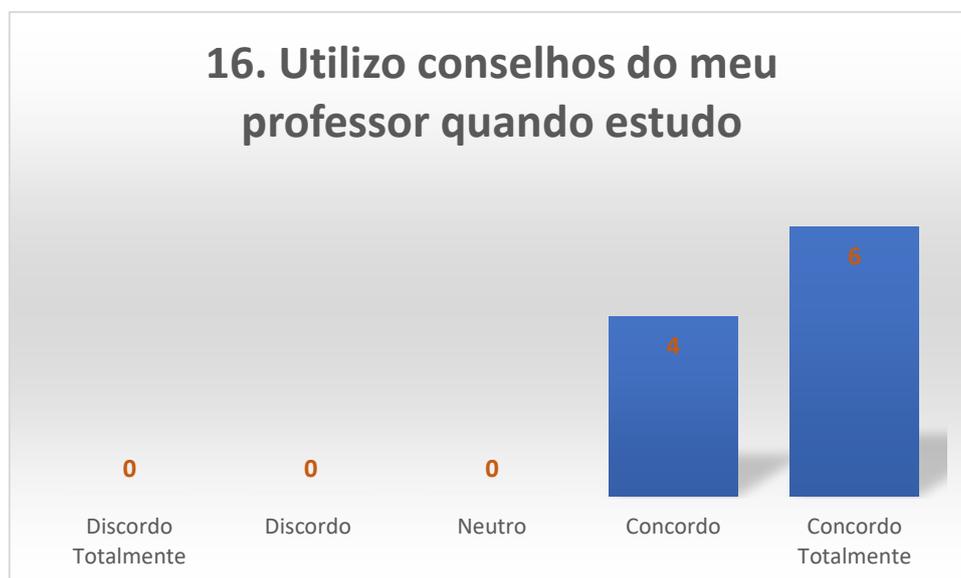


Finalizou-se o segmento “Eficiência do Estudo”, interrogou-se sobre a **expectativa de sucesso musical em relação a colegas**, não se tendo verificado respostas negativas. Assim, registou-se um voto neutro, 5 que concordam e 4 que concordam totalmente.

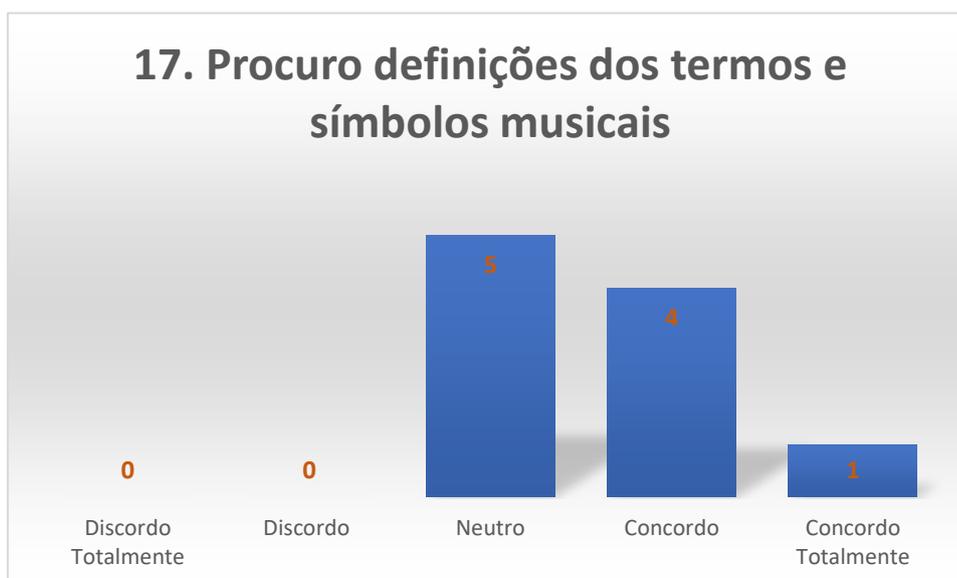
A quarta secção do presente questionário, designada por **“Estratégias de Estudo”**, estruturou-se num total de 5 questões, e teve como objetivo conhecer como os alunos estudam, não só para conhecer os seus hábitos, mas para adaptar as estratégias a aplicar na intervenção pedagógica às suas metodologias e necessidades. Estas 5 questões foram divididas em dois grupos, inicialmente, através do impacto e influência dos conselhos do professor no estudo, através de duas questões. De seguida, referente às estratégias que o aluno aplica no seu estudo autónomo.



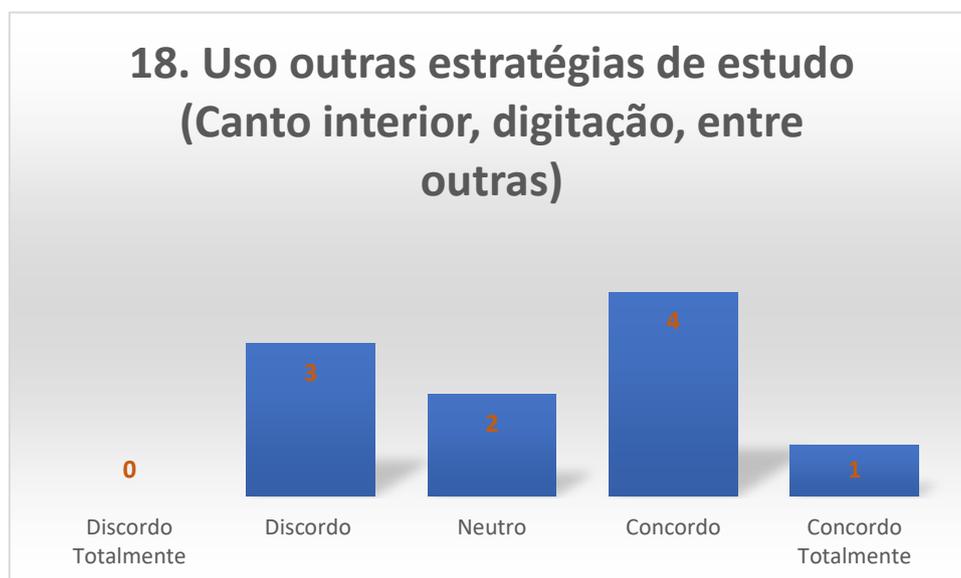
Assim, 9 alunos concordaram que conversam com o professor sobre como devem estudar, assinalando ainda uma resposta neutra, ou seja, que nem concorda nem discorda com a premissa apresentada.



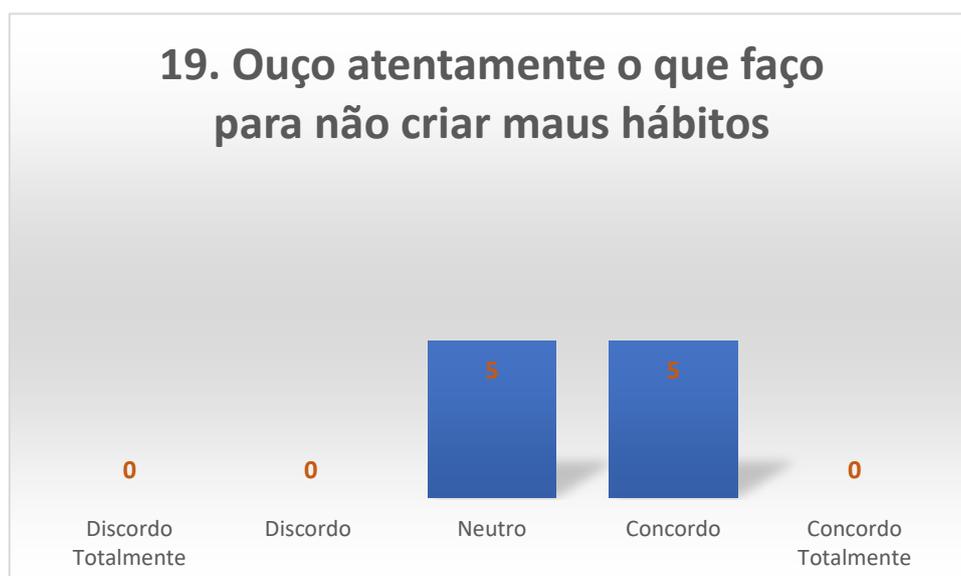
No entanto, todos os inquiridos afirmaram, ora concordando ora concordando totalmente, que **utilizam conselhos transmitidos pelo seu professor quando estudam**. Ou seja, apesar de nem todos conversarem sobre como devem agir no seu estudo, os alunos absorvem, interiorizam e aplicam os conselhos transmitidos pelo seu professor.



Sobre **a procura por definições dos termos e símbolos musicais** assinalou-se um equilíbrio de respostas entre o neutro, 5, e o positivo, distribuídas por 4 em “Concordo” e 1 em “Concordo Totalmente”. Destacar que que nenhum aluno demonstrou não procurar pelas definições musicais, revelando interesse dos alunos inquiridos pelo conhecimento e simbologia musical.

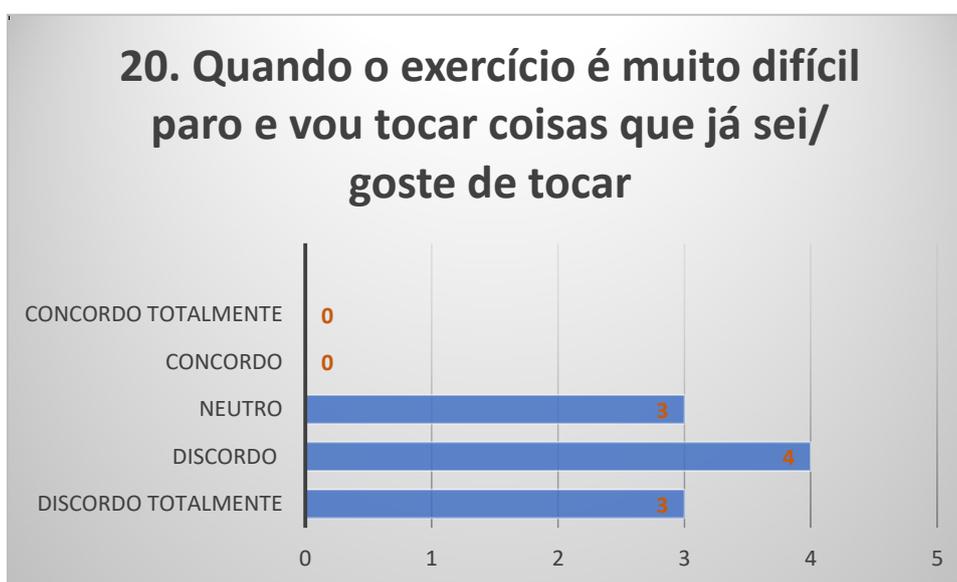


Relativamente à afirmação **“Uso outras estratégias de estudo** (Canto interior, digitação, entre outras)” recolheram-se dados mais heterogêneos, sendo que 3 alunos discordam do uso das estratégias, 2 mostram-se neutros e os restantes declaram usar, não se verificando uma tendência declarada de estratégias de estudo.



Na última declaração da 4ª secção **“Ouço atentamente o que faço para não criar maus hábitos”** somente duas opções de resposta foram selecionadas em igual número. Desse modo 5 alunos demonstraram-se neutros, enquanto os restantes 5 inquiridos concordaram. Deve-se destacar que, apesar de 50% das respostas neutras, nenhum aluno nega a importância e a ação de ouvir o seu próprio trabalho.

Seguiu-se o segmento **“Motivação, Sentido Crítico e Autorregulação”**, o mais extenso, constituído por 16 questões. As perguntas foram apresentadas de forma subsequente pelas três temáticas do título.



Iniciou-se a questionar sobre a **“Motivação”**. Ai, à primeira afirmação **“Quando o exercício é muito difícil paro e vou tocar coisas que já sei/goste”** não se verificaram respostas em concordância. 3 alunos mostraram-se neutros, enquanto as restantes respostas foram distribuídas pelas opções de discordar ou discordar totalmente, o que demonstra compromisso. Os inquiridos não abdicam de estudar o seu repertório por ser encarado como difícil, dedicando-se às novas aprendizagens.

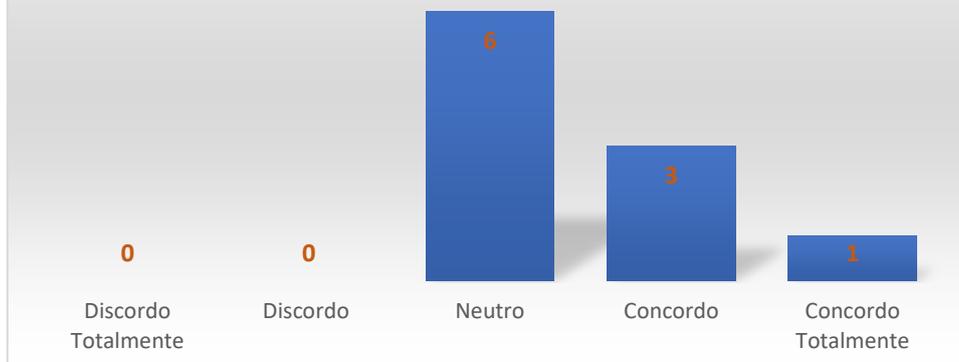


De seguida, tentou-se **compreender a relevância do sucesso para os alunos, questionando se o mesmo é fundamental para a sua motivação**. A maioria concordou com a declaração, sendo ainda de mencionar 1 resposta neutra, e 1 outra discordante.



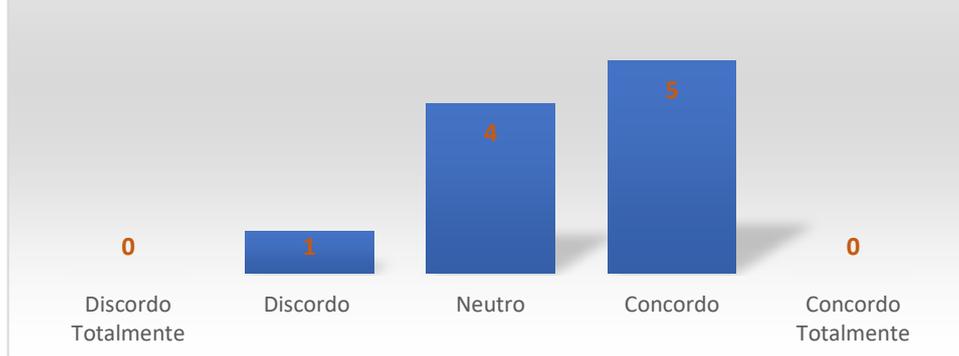
Encerrou-se a temática relativa à Motivação a procurar compreender a **importância da aprendizagem do instrumento musical para o aluno**. Verificaram-se apenas respostas positivas, divididas por maior ou menor concordância. Assim, as respostas foram igualmente distribuídas, 5 para cada opção, entre “Concordo” e “Concordo Totalmente”, o que demonstra o impacto e interesse quer do ensino musical, quer especificamente do saxofone na vida dos alunos inquiridos.

23. Identifico e assinalo as dificuldades para levar para a aula



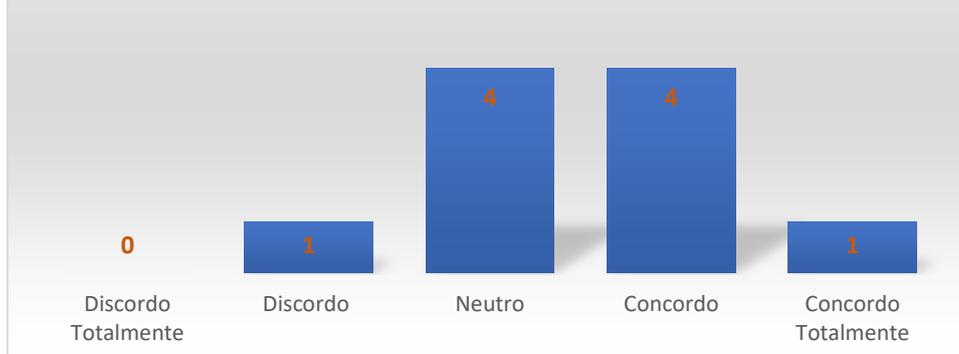
Cessando a temática da “Motivação”, iniciou-se a parte sobre a **“Autorregulação”**. Então, **questionou-se se os alunos identificam e assinalam as dificuldades para levar para as aulas com o seu professor**. A maior parte apresentou-se como neutra, sendo que 3 elementos concordaram e 1 aluno concordou totalmente.

24. Quando inicio uma obra tento identificar os trechos mais complicados



Referente à identificação dos trechos mais complicados, quando iniciam o estudo de uma nova obra, um aluno discordou, 4 mostraram-se neutros e 5 concordaram.

25. Quando estudo realço ou realizo anotações na partitura (dinâmica, articulação, agógica, entre outros)



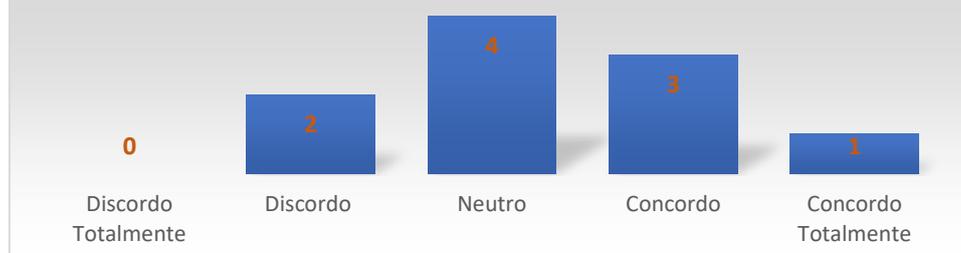
Acerca de anotações realizadas na partitura durante o estudo, metade dos inquiridos revelou concordar ou concordar totalmente, 4 nem concordam nem discordam, enquanto 1 declarou que não realiza tal prática.

26. Registo o meu estudo, anotando o que realizei e a minha evolução



Sobre o registo do estudo, anotando as atividades realizadas e a evolução, nenhum aluno admitiu realizar esta atividade autorregulatória, sendo a única resposta não discordante uma “neutra”. Os dados obtidos através desta questão, tratando-se de uma estratégia autorregulatória, assumiram especial relevo para os exercícios futuramente propostos na intervenção pedagógica, pois em todas as atividades realizadas no âmbito da Intervenção Pedagógica foi solicitado um registo escrito aos alunos, ora descrevendo a atividade em si, ora relatando opinião do aluno sobre o exercício realizado.

27. Procuo diversas fontes de informação sobre a obra musical que estudo (gravações, análises, informações históricas, entre outros)



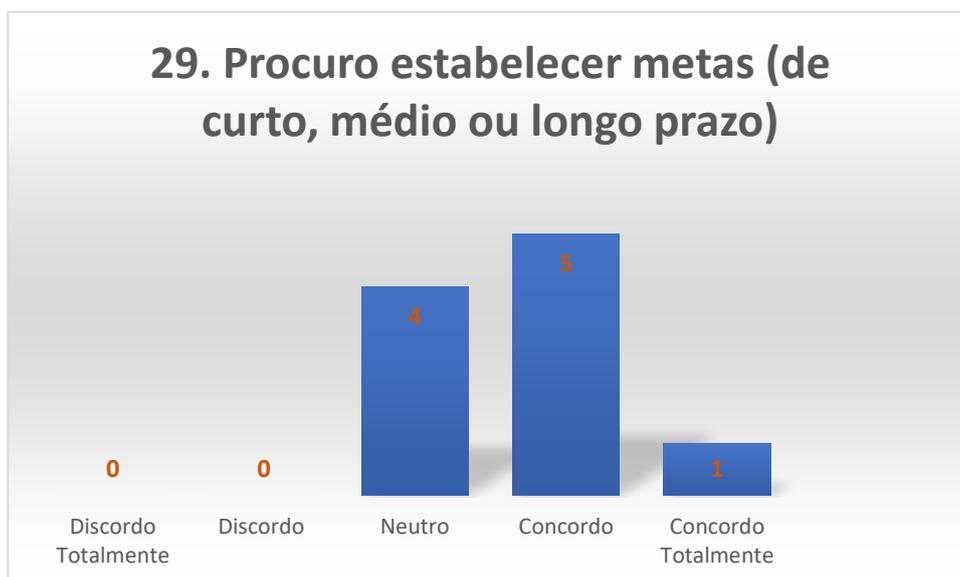
Em relação à declaração **“Procuo diversas fontes de informação sobre a obra musical que estudo (gravações, análises, informações históricas, entre outros)”** foram registadas principalmente respostas neutras (4 alunos), sendo que 2 afirmaram não realizar esta investigação e os restantes concordaram.

28. Quando recebo novos conceitos ou interpretações do meu professor procuro refletir sobre eles antes de os pôr em prática

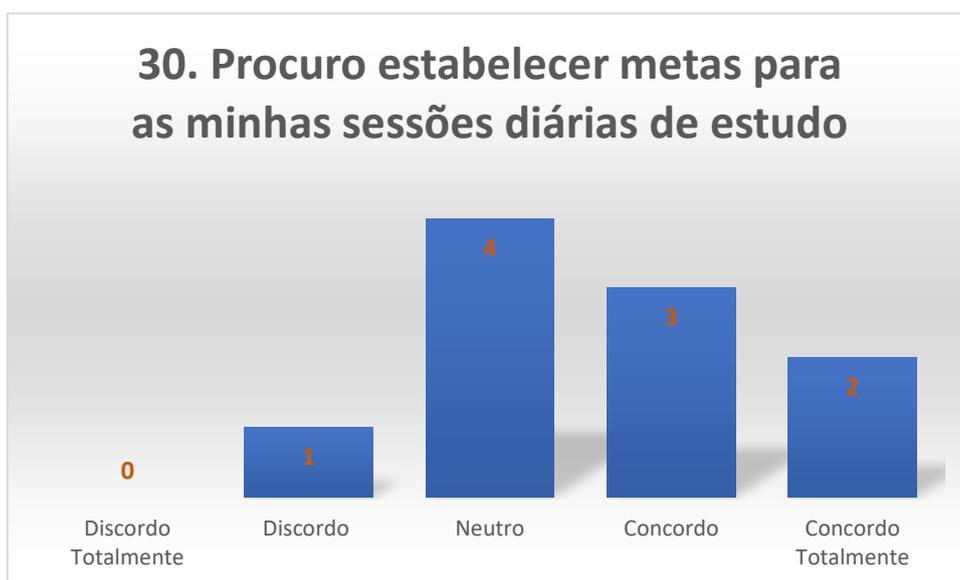


Seguindo, à afirmação **“Quando recebo novos conceitos ou interpretações do meu professor procuro refletir sobre eles antes de os pôr em prática”** relata-se somente uma resposta discordante, 2 neutras e as restantes concordantes, sendo que a maioria dos alunos não ouve somente as informações que o professor emite, mas também pondera e raciocina sobre as mesmas.

As duas perguntas seguintes questionam sobre o estabelecimento de metas, diferindo o prazo proposto para as mesmas.



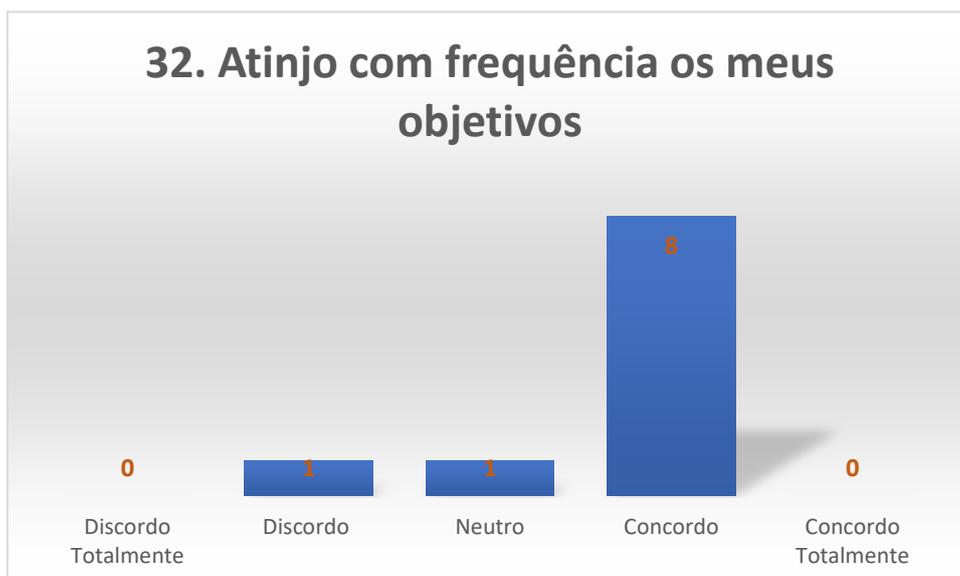
Inicialmente questiona-se se os **alunos procuram estabelecer metas, sejam elas de curto, médio ou longo prazo**. Registraram-se somente respostas concordantes (maioria) ou neutras.



De seguida, ainda sobre o tópico do **estabelecimento de metas**, especificou-se **sobre a sua aplicabilidade nas sessões diárias de estudo**. A tendência foi novamente concordante e o número de respostas neutras manteve-se em 4 votos, no entanto menciona-se uma discórdia à premissa apresentada.



Apenas um aluno negou **avaliar o seu progresso em função das suas metas**, sendo os restantes neutros, ou concordantes.



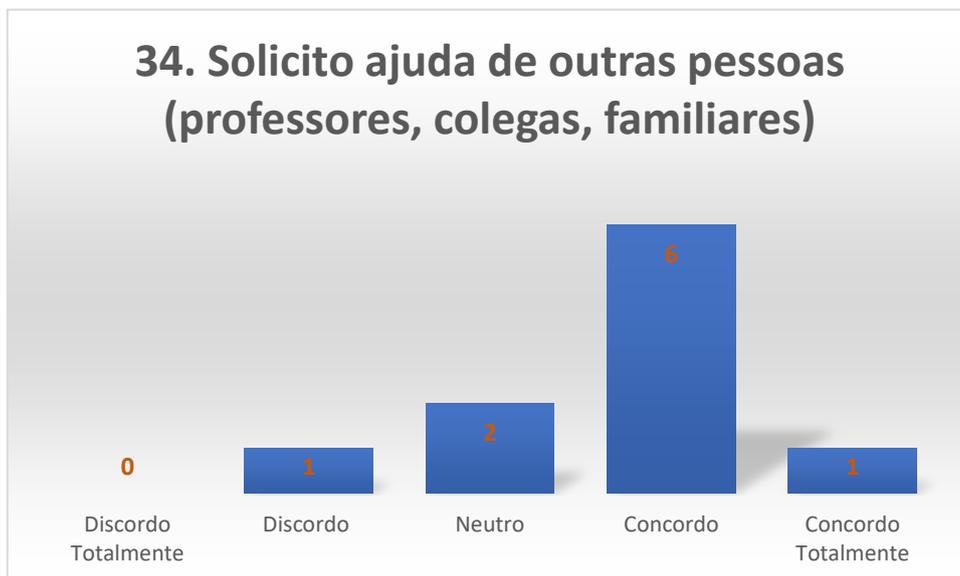
Por outro lado, a larga maioria concorda que **atinge os seus objetivos com frequência**, voltando a deparar uma resposta discordante e, neste caso, uma neutra.

33. Recordo e reutilizo estratégias que funcionaram comigo no passado

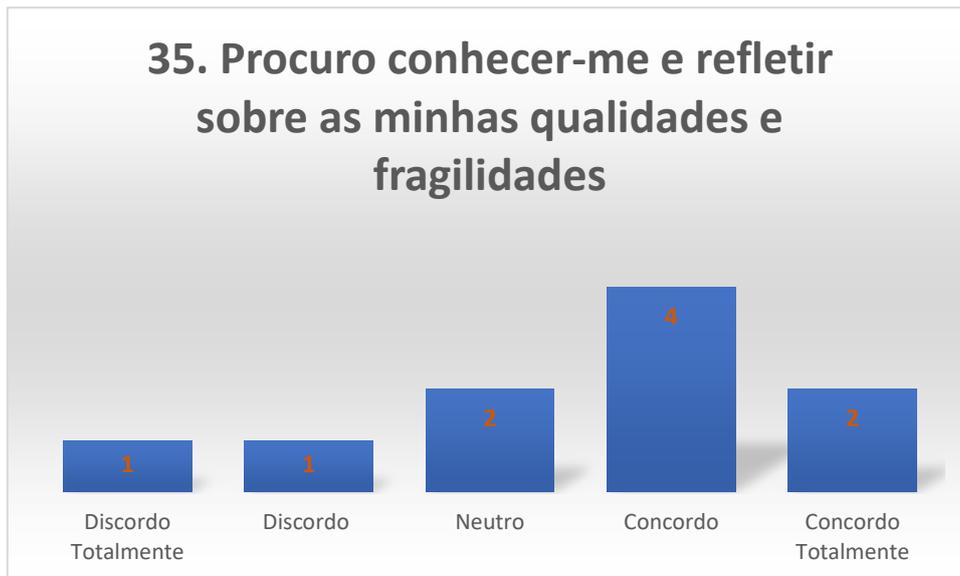


Sobre a declaração **“Recordo e reutilizo estratégias que funcionaram comigo no passado”**, a maioria concordou, sendo ainda que dois alunos se mantiveram neutros. Deste modo, **80%** dos participantes **demonstrou reconhecer estratégias de estudo** e aprendizagem de sucesso, voltando a aplicar as mesmas de forma a tornar o estudo o mais eficaz e menos arbitrário possível.

34. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, familiares)

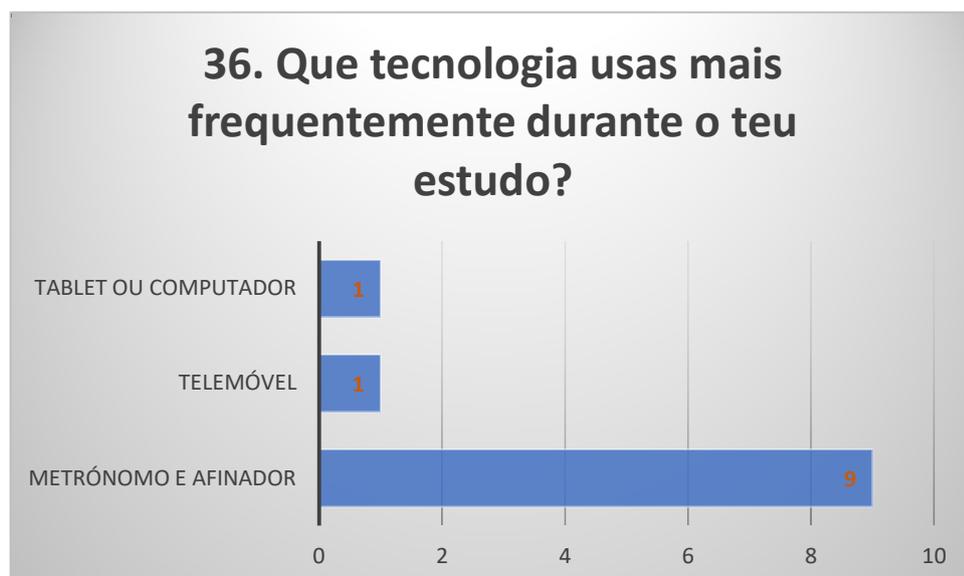


Prosseguiu-se questionando se os alunos **solicitam ajuda de outras pessoas**, na qual se apresentou uma tendência de resposta concordante, no entanto mencionar que se registou uma resposta a discordar.



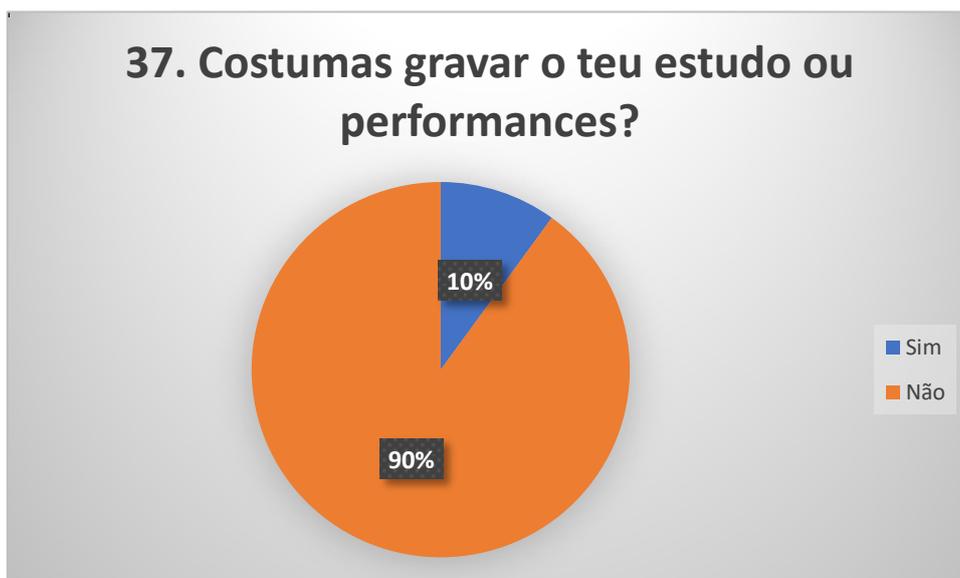
Terminou-se a secção com a declaração **“Procuo conhecer-me e refletir sobre as minhas qualidades e fragilidades”**, na qual se destacam 2 respostas discordantes, uma de cada grau de intensidade, 2 neutras e 6 concordantes, em menor ou maior grau.

O questionário “Estratégias de autorregulação no estudo de saxofone” concluiu-se com o capítulo **“Uso de Tecnologias”**. Nele foram inseridas 6 questões, sendo a última de resposta aberta, a única desta tipologia em todo o questionário.

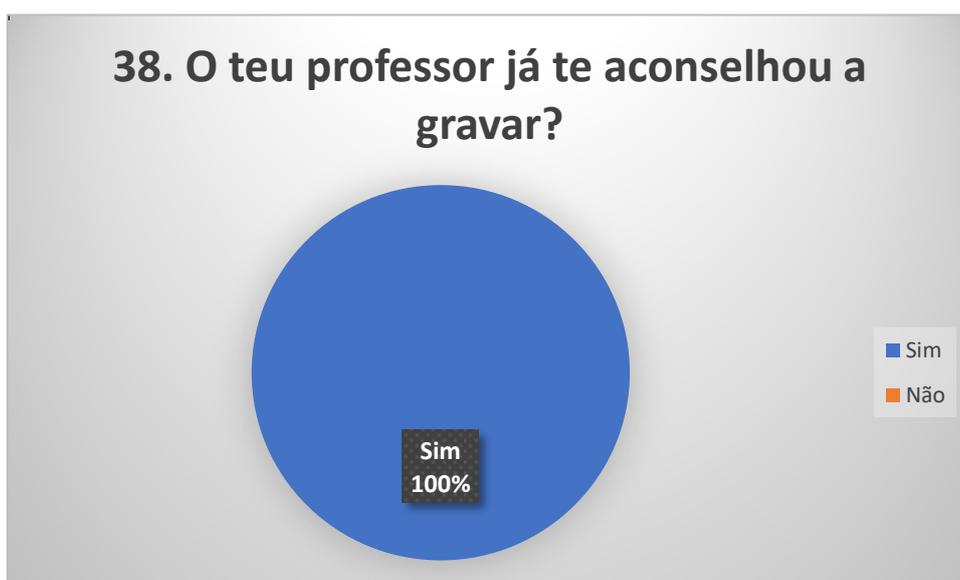


Iniciou-se inquirindo, através de opção de caixa de verificação, sobre qual tecnologia é frequentemente mais usada durante o estudo e, dentro das opções, “Tablet ou Computador”, “Telemóvel” e “Metrónomo e Afinador” estes últimos mostraram-se como os mais usados.

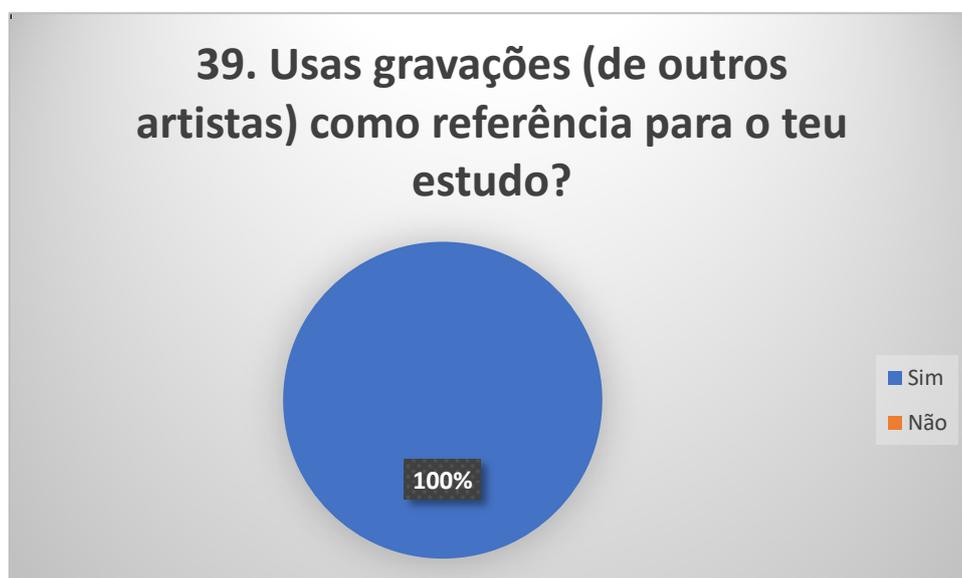
Seguiram-se 3 questões relacionadas ao uso de gravações, referentes a estratégias dos alunos no seu próprio estudo, sobre os conselhos dos professores e ainda gravações de outros intérpretes que sejam uma referência para o aluno, quer de forma regular quer de forma esporádica ou súbita.



À primeira questão, se **costumam gravar o seu estudo ou performances**, 90% dos inquiridos afirmam não ser seu hábito.



Em contraste com uma resposta divergente sobre o costume de gravar o próprio estudo ou *performances*, a totalidade dos alunos revelou que **já foram aconselhados pelo professor a se gravarem.**

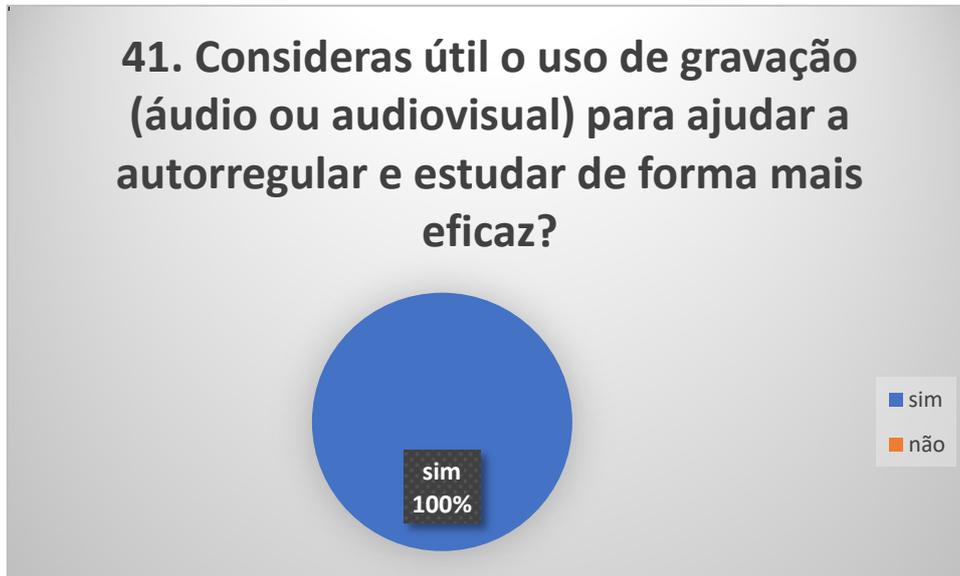


Complementando, ainda, o grupo tripartido de questões referentes a gravação, todos os alunos divulgaram que **usam gravações de outros artistas como referência para o seu estudo.**



Seguindo, **80% dos inquiridos** consideram útil a **implementação de tecnologias no ensino de música.**

As respostas à última pergunta, **“Consideras útil o uso de gravação (áudio ou audiovisual) para ajudar a autorregular e estudar de forma mais eficaz?”**, serão apresentadas em duas versões. A primeira, através de um gráfico circular, representando a percentagem de concordância ou discordância, em resposta direta à questão.



A segunda, uma tabela, na qual se expõe na íntegra a resposta de cada aluno, descrevendo toda a sua opinião sobre a sua resposta, justificando a sua escolha. É de destacar que se optou pela transcrição integral das respostas de forma a preservar na totalidade quer a sua linguagem quer os seus ideais.

42. Consideras útil o uso de gravação (áudio ou audiovisual) para ajudar a autorregular e estudar de forma mais eficaz?
Sim, considero útil.
Sim, porque pode-nos lembrar de passagens que tem de ser mais bem estudadas e até problemas de embocadura.
Sim porque ao ver e a ouvir consigo identificar melhor os erros e tenho uma perceção diferente.
Sim, uma vez que nestes tempos as gravações têm sido fulcrais para o desenvolvimento e a aprendizagem em casa. Tenho notado pormenores que sem as gravações iriam provavelmente passar despercebidos. A gravação é de facto uma ferramenta importante para consciencializar o estudo e torná-lo mais claro e eficaz.
Com a gravação por áudio conseguimos identificar certos erros que se calhar não os conseguimos identificar enquanto tocávamos e a gravação visual permite-nos ver maus hábitos (tiques) que temos ao tocar.
Sim considero bastante útil para termos uma referência daquilo que fazemos.
Depende neste momento com a pandemia sim, mas se for em aulas presenciais acho desnecessário.
Sim.
Eu considero útil o uso da gravação, pois ajuda a melhorar o som, a exagerar mais nas dinâmicas e ajuda a controlar melhor o tempo.

Todos os inquiridos consideraram a estratégia útil. É de referir uma resposta que salienta que a gravação somente é de cariz positivo no contexto de pandemia, sendo que dispensa a mesma no normal decorrer das aulas presenciais. O principal motivo exposto pelos inquiridos, embora apresentado por palavras e exemplos diferentes, é sobre a possibilidade que a gravação permite de identificação e correção de erros, tornando o estudo mais eficaz. Foram ainda descritas outras razões, tais como:

- questões de postura ou embocadura;
- aspetos sonoros (timbre, qualidade do som, diferenças dinâmicas).

5.2 Inquérito “Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”

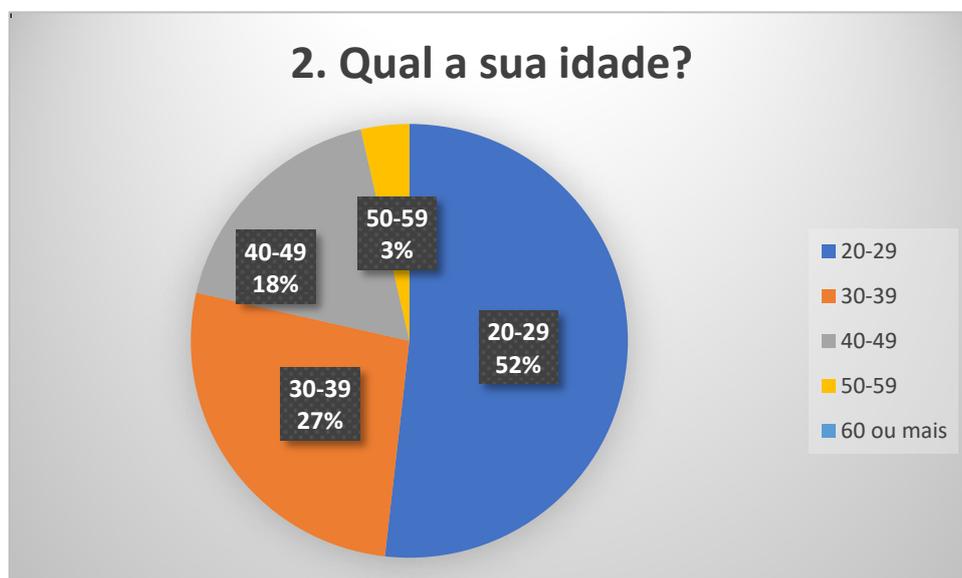
O inquérito **“Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental”**, direcionado a professores de instrumento do ensino especializado de música, foi realizado durante a prática da intervenção pedagógica. Efetuado na plataforma *Google Forms*, foi disponibilizado para consulta e resposta online, de forma a facilitar quer a divulgação quer a resposta dos inquiridos. O prazo de resposta proposto foi após o final do ano letivo, no mês de julho (consultar Anexo III, p. 165 e Anexo IV,

p. 176). Os dados apresentados são preferencialmente com números relativos, em percentagem e, de seguida, com números absolutos, especificando o número total de inquiridos que optou pela resposta. No entanto, em algumas questões, devido à possibilidade múltipla de resposta, para não descaracterizar os valores, serão apresentados os números de participantes e não a percentagem, pois a soma dos valores poderia ser superior a 100%.

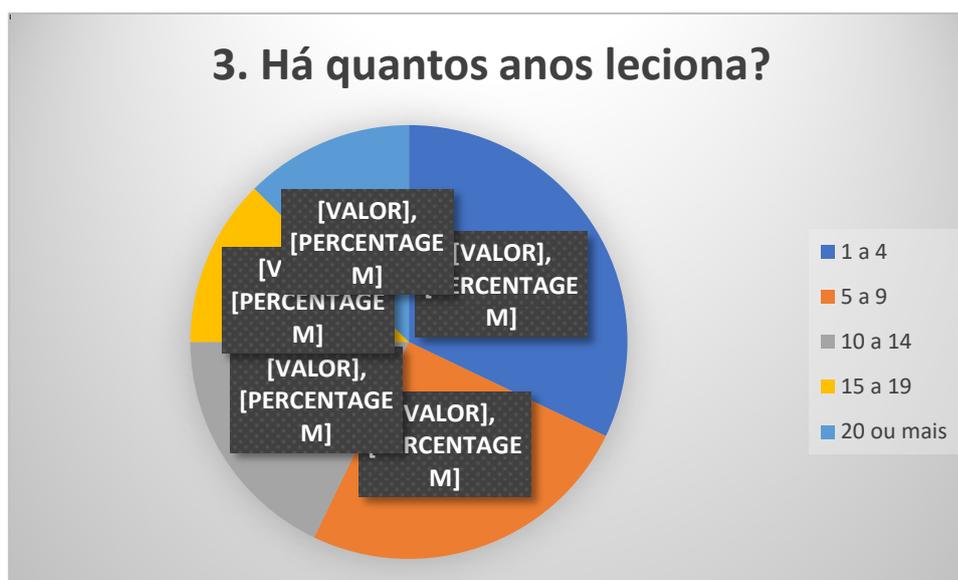
O inquérito foi estruturado em 5 categorias. A primeira, **Caracterização**, pretendeu conhecer as características dos inquiridos, desde os seus dados pessoais, como género e idade, até à vertente profissional, questionando há quanto tempo, em que região e qual instrumento lecionam (salvaguardando sempre o anonimato dos participantes).



Verificou-se um total de **56 respostas**, das quais **58,9% referentes ao sexo masculino** (33 inquiridos) e **41,1% pertencentes do sexo feminino**. (23 inquiridos).

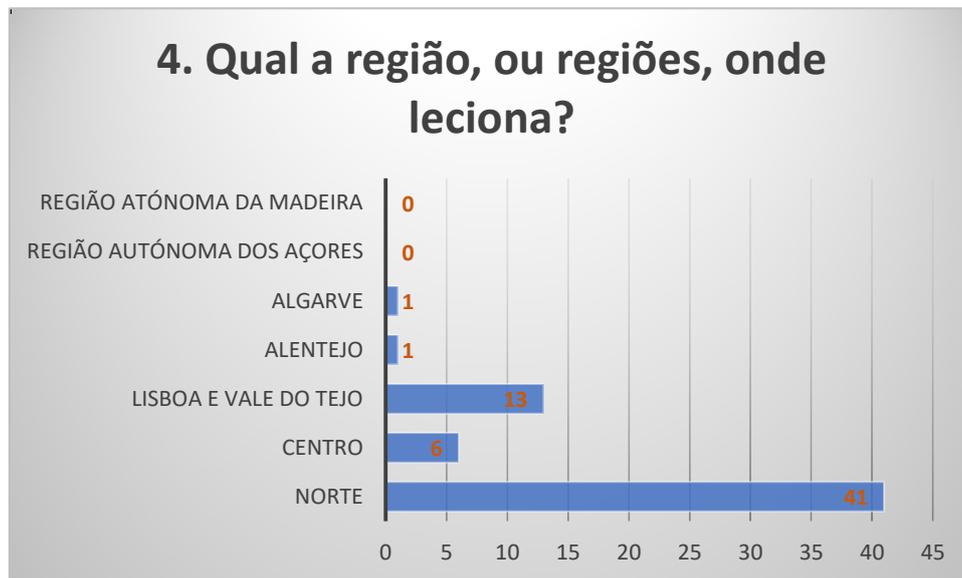


Sobre a **idade**, no número de respostas obtidas, observou-se que quanto menor a faixa etária maior o número de réplicas, numa relação inversamente proporcional. Assim apurou-se que a maioria dos participantes, **51,8%, tinham idade compreendida entre os 20 e 29 anos** (29 inquiridos), **26,8% entre os 30 e 39 anos** (15 inquiridos), **17,9% entre os 40 e 49 anos** (10 inquiridos), **3,6% entre os 50 e 59 anos** (2 inquiridos), **não se verificando respostas de indivíduos com 60 ou mais anos.**

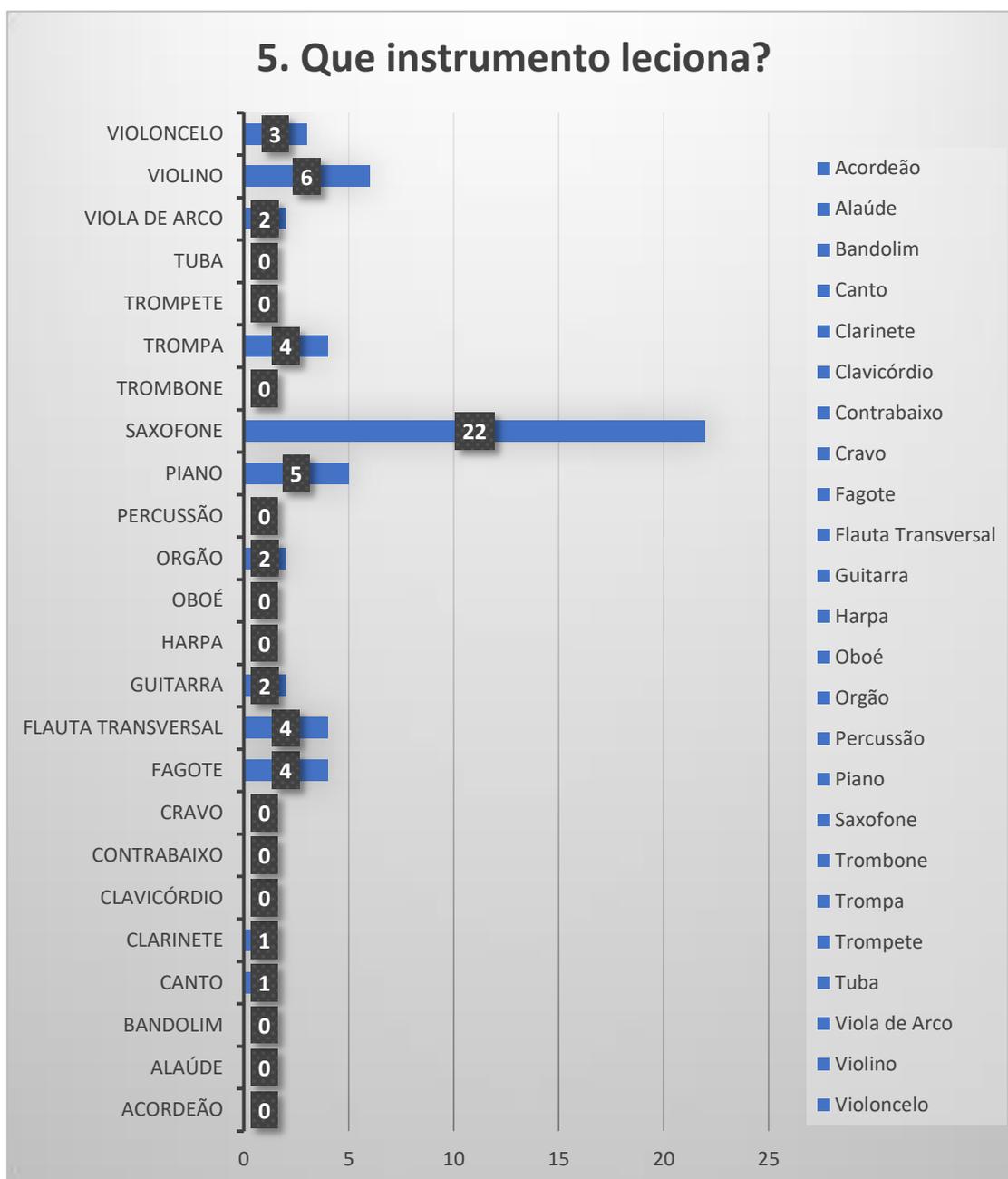


Prosseguiu-se com a questão **“Há quantos anos leciona?”**. As respostas a este tópico estavam dependentes da questão anterior, relativa à idade dos inquiridos pois, provavelmente, quanto mais novos fossem os indivíduos, há menos tempo lecionariam, do mesmo modo que quanto mais velhos fossem os participantes, seria presumível lecionarem há mais tempo. Então, conforme previsto, verificou-se uma tendência semelhante em relação aos valores anteriormente recolhidos. Houve congruência com o pendor decrescente verificado, no qual, quanto maior a idade, menor o número de participantes no questionário. Assim, **a opção mais votada foi “1-4 anos” com 32,1% dos votos** (18 inquiridos), sendo que a maioria dos inquiridos tem idade compreendida entre os 20 e 29 anos, logo não poderia dispor de muito tempo útil para exercer, compreendendo-se que a opção mais votada seria também a opção que reúna o menor tempo. De seguida, com **25%** de seleção de resposta (14 inquiridos) encontra-se a opção **“5-9 anos”**. Continuando, **“10-14 anos”** recolheu **17,9%** (10 participantes), enquanto as opções **“15-19 anos”** e **“20 ou mais”** apresentaram o mesmo valor de **12,5%** (7 inquiridos em cada). Apurou-se ainda que quanto mais se avançava no número de anos a

lecionar mais as diferenças dos valores obtidos em relação à idade dos inquiridos se diluíam, conforme demonstrado através das percentagens das opções “15-19 anos” e “20 ou mais”.

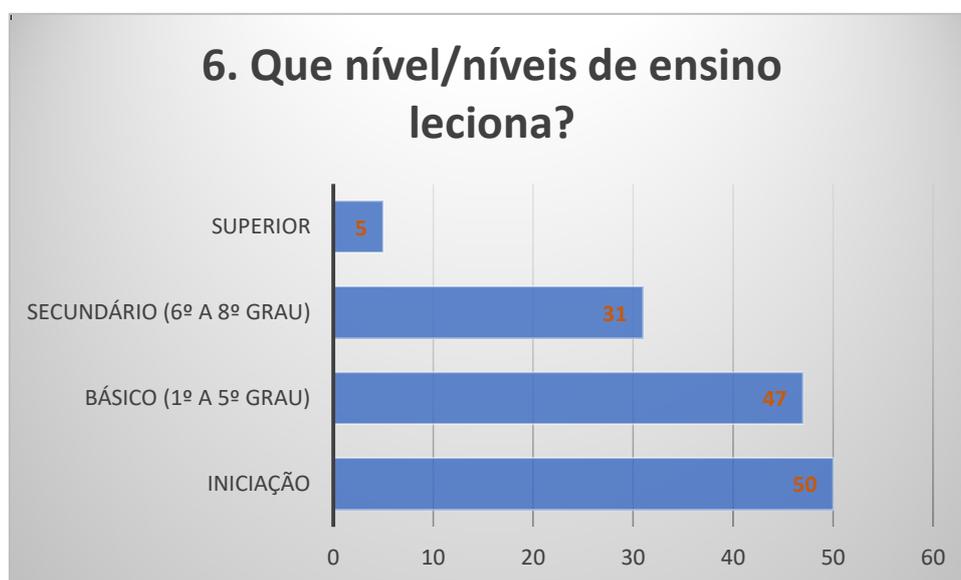


Quanto à região, ou regiões, onde leciona foram obtidas **62 respostas**, destacando-se uma sobreposição de réplicas, pois alguns participantes declararam lecionar em duas, ou mais, regiões em simultâneo. Desse modo, os resultados apresentados serão em valor absoluto, número de indivíduos, e não em percentagem como anteriormente expostos. Particularizando os dados, a grande maioria, **41 inquiridos lecionam na região Norte, 13 inquiridos Lisboa e Vale do Tejo, 6 inquiridos na região Centro, 1 inquirido no Alentejo e 1 inquirido no Algarve. Não se registaram respostas quer da Região Autónoma dos Açores, quer da Região Autónoma da Madeira.** Desse modo, os resultados obtidos são somente do território nacional continental, excluindo o solo insular, nomeadamente a Região Autónoma da Madeira e a Região Autónoma dos Açores.



À questão **“Que instrumento leciona?”** (escolha de instrumentos com base na Portaria 693/98, que define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música) apresentam-se as respostas heterógenas, tendo sido selecionadas 12 entre as 24 disponibilizadas, demonstrando grande diversidade. Assim, num total de 56 respostas, **39,3% lecionam Saxofone** (22 inquiridos), **10,7% Violino** (6 inquiridos), **8,9% Piano** (5 inquiridos), **7,1% Trompa** (4 inquiridos), **7,1% Flauta Transversal** (4 inquiridos), **7,1% Fagote** (4 inquiridos), **5,4% Violoncelo** (3 inquiridos), **3,6% Viola de Arco** (2 inquiridos), **3,6% Guitarra** (2 inquiridos),

3,6% Órgão (2 inquiridos), **1,8% Clarinete** (1 inquirido) e, por último, também com representatividade de **1,8%, Canto** (1 inquirido).

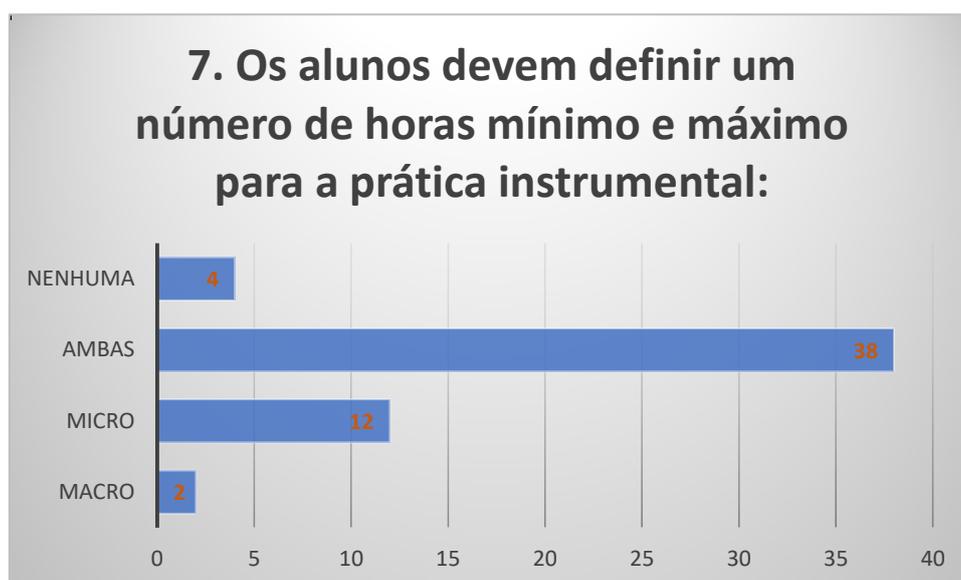


A última questão sobre a caracterização dos participantes abordou **os níveis de ensino lecionados** pelos docentes participantes no questionário. Através dos dados apresentados podem-se atestar duas conclusões: a primeira, devido ao elevado número de respostas obtido, 133 no total, há uma clara simultaneidade e sobreposição entres os diversos ciclos. Ou seja, vários dos participantes exercem em pelo menos 2 ciclos de estudos. A segunda é de que se verifica uma relação inversamente proporcional entre a idade do ciclo de estudos e o número de respostas. Assim, quantos mais novos os alunos, maior o número de professores participantes. Desse modo, existem mais professores a lecionar Iniciação do que no Básico, assim como existem mais docentes a exercer no Básico do que no Secundário, e mais em atividade em relação ao Ensino Superior, este o nível de ensino com menor representatividade de respostas. Descrevendo de forma detalhada, na **Iniciação lecionam 50 dos participantes**, no **Básico** (1º a 5º grau) **47 dos inquiridos**, no **Secundário** (6º a 8º grau) **31 dos inquiridos** e no **Superior** o menor número, **5 dos inquiridos**.

Sintetizando os dados da amostra, afere-se que está presente um maior número de participantes do sexo masculino, do que do sexo feminino, assim como um número de pessoas mais jovens a participar, com predominância da faixa etária 20 a 29 anos, com gradual menor participação com o avançar da idade, não se verificando inclusive inquiridos com 60 ou mais anos de idade. Destacar que apesar de ter sido enviado e solicitado para todo o território nacional verificaram-se

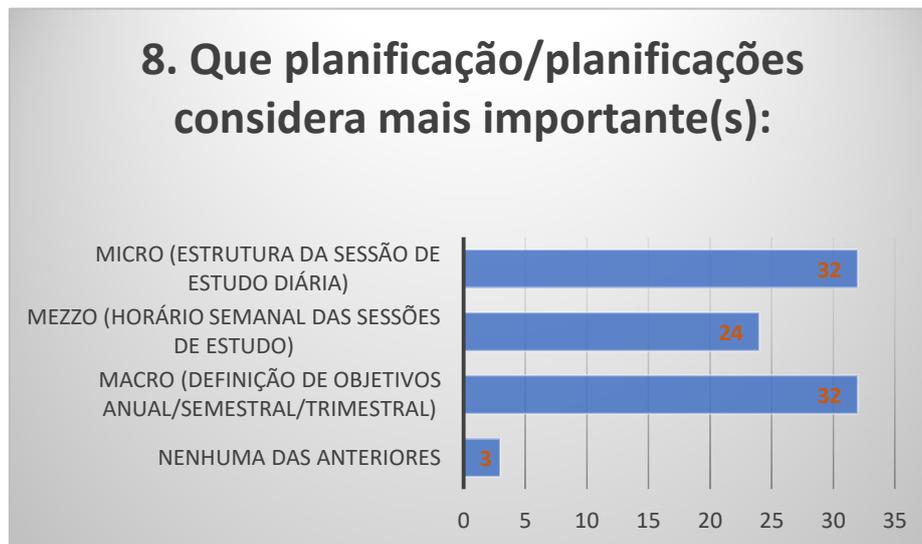
apenas respostas provenientes de Portugal Continental, pelo que a amostra é somente representativa desta zona geográfica e não de todo o país. Sobre os instrumentos dos participantes, a maioria é da família de “Sopros”, sendo o “Saxofone” o instrumento com maior representatividade, talvez por ser o mesmo instrumento sobre o qual incide o presente relatório. Por último, registou-se que a “Iniciação” é o ciclo de estudo com maior participação e o “Ensino Superior”, também pela sua especificidade, o menor.

A segunda secção, **Planificação do estudo**, teve como finalidade conhecer as opiniões dos docentes sobre, como o próprio nome indica, a planificação do estudo. De forma a estruturar as diversas perguntas a questionar, dividiu-se a secção em duas partes temáticas. A primeira, na qual se pretendeu identificar a opinião dos professores sobre como perspetivam, ou creem ser a preparação ideal de estudo pelos seus alunos. Esta, apresenta uma estrutura tripartida, iniciando pela planificação, o que se delinea e pretende realizar, esclarecendo as estratégias, de como realizar as tarefas, até às metas, definindo objetivos. A segunda parte questionou e confrontou os professores se além de idealizarem estas práticas de planificação do estudo, se também a incentivam aos seus alunos.

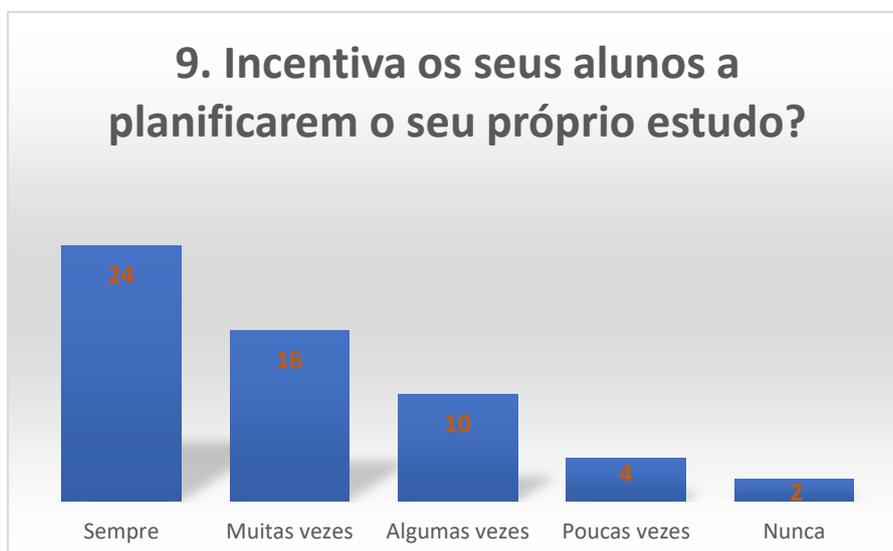


Assim, a primeira pergunta referia-se se **os alunos devem definir quer um número mínimo, quer um número máximo de horas para a prática instrumental. 21,4% concordou** que os **alunos devem optar por uma planificação Micro**, estrutura da sessão de estudo diária (12 inquiridos). Em oposição, **3,6% defende uma definição Macro**, um horário semanal das sessões de estudo (2 inquiridos). Numa opção mais abrangente, sendo também a mais votada,

67,9% opta pela opção “Ambas”, aglutinando quer a opção “Micro”, quer a opção “Macro”. Por último, **7,1% optou por “Nenhuma”** das estratégias (4 inquiridos).



Esta pergunta apresentada surge pela pretensão de conhecer mais acerca da opinião dos docentes e, permitindo responder a mais que uma opção, **que planificação, ou planificações, consideram ser mais importante.** Serão apenas expostos os números absolutos, pois os valores relativos estariam deturpados. Quer a opção **Macro** (definição de objetivos anual/semestral/trimestral) quer a opção **Micro** (estrutura da sessão de estudo diária) **foram as mais votadas**, igualando-se, cada uma **com 32 respostas.** **Mezzo** (horário semanal das sessões de estudo) **foi a resposta escolhida por 24 participantes**, mantendo a tendência de menor votação de planificação semanal em prol de planificação diária da questão anterior. Por último, **3 inquiridos não optaram por nenhuma das anteriores**, mantendo também um valor aproximado da questão antecedente.



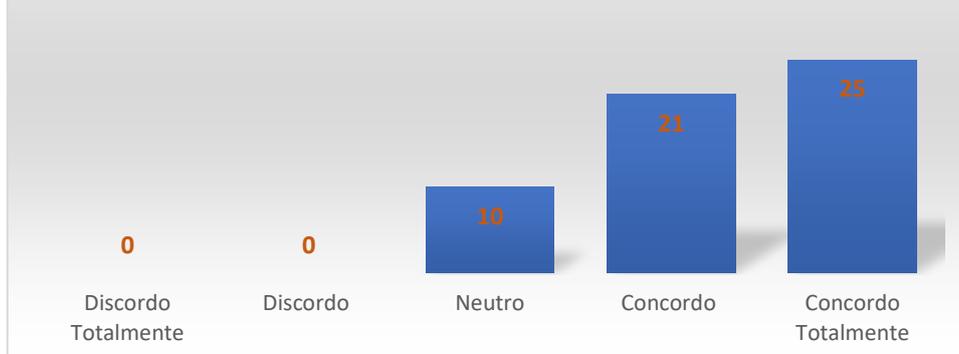
Após identificar a percepção dos participantes sobre a importância da planificação do estudo procurou-se perceber se a sua opinião se verificava na sua docência, isto é, na sua prática. Desse modo, **questionou-se se incentivam os seus alunos a planificarem o estudo. 42,9%** (24 inquiridos) **declarou incentivar Sempre à planificação do estudo, 28,6%** (16 inquiridos) **Muitas vezes, 17,9%** (10 inquiridos) **indicou incentivar Algumas vezes**, enquanto **7,1%** (4 inquiridos) afirmou fazê-lo **Poucas vezes** e **3,6%** (2 inquiridos) **Nunca** incentiva os seus alunos a planificarem o próprio estudo.

O questionário prosseguiu com um conjunto de afirmações, nas quais as opções de resposta eram qualitativas, variando conforme o grau de aprovação, desde **“Discordo Totalmente”**, **“Discordo”**, **“Neutro”**, **“Concordo”** até **“Concordo Totalmente”**.



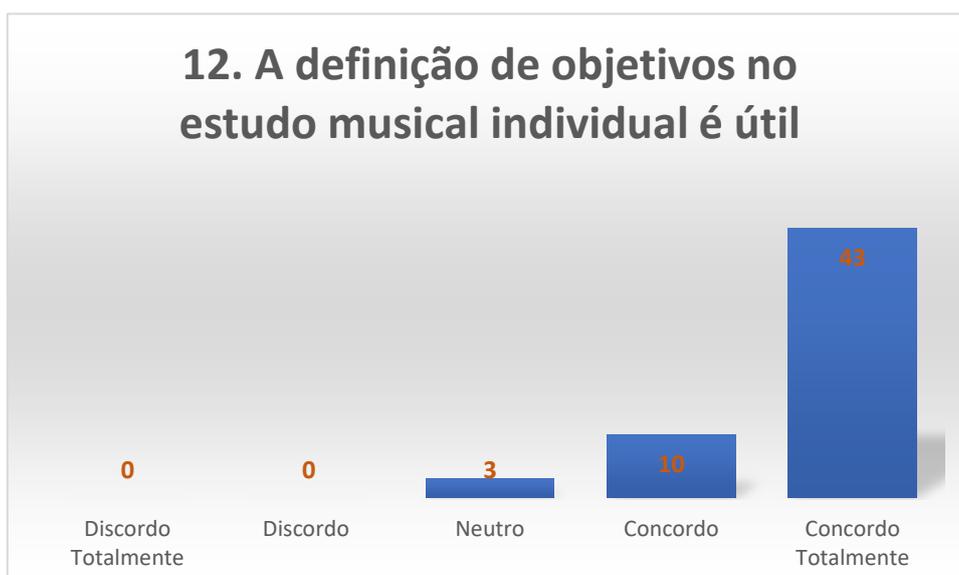
A primeira declaração sobre a qual se pretendeu conferir a opinião dos docentes inquiridos foi a seguinte **“É benéfico o aluno designar uma meta a alcançar na sessão de estudo?”**. **0%** (nenhum participante) **Discordou Totalmente**, **5,4%** (3 participantes) **Discordaram**, **7,1%** (4 participantes) nem discordaram nem concordaram, assumindo **uma resposta neutra, 28,3%** (13 participantes) **Concordaram** e, por fim, a opção mais selecionada, **“Concordo Totalmente”**, reuniu **64,3%** (36 participantes) das respostas.

11. É necessário que o aluno planifique as atividades para uma sessão de estudo



Sobre a **necessidade de um aluno planificar as atividades para uma sessão de estudo** não se registaram respostas no sentido negativo. Assim, as opções **“Discordo Totalmente”** e **“Discordo”** não foram escolhidas por nenhum dos participantes, apresentando resultados de **0%** (sem voto algum). **17,9%** dos inquiridos (10 participantes) **mantiveram-se neutros**, não se manifestando nem contra nem a favor, talvez por considerarem que a não planificação do estudo tenha pouco impacto na qualidade e rendimento do mesmo. Por outro lado, a opinião favorável à necessidade da planificação das atividades de estudo reuniu a maioria das votações. **37,5% Concordaram** (21 participantes) enquanto **44,6% Concordaram Totalmente** (25 participantes).

12. A definição de objetivos no estudo musical individual é útil



Seguiu-se para reflexão se **“a definição de objetivos no estudo musical individual é útil”**. Agrupando as opções **“Discordo Totalmente”** e **“Discordo”** na mesma categoria de apreciação negativa à afirmação exposta, **verifica-se o resultado de 0%**, ou seja, **ninguém se manifestou ser contra**. 5,4% (3 dos inquiridos) revelaram-se neutros, enquanto os restantes **94,6%** se dividem pelas **posições positivas à afirmação**. **17,9% Concorda** (10 inquiridos) e **76,8%** (43 inquiridos) **Concorda Totalmente**.

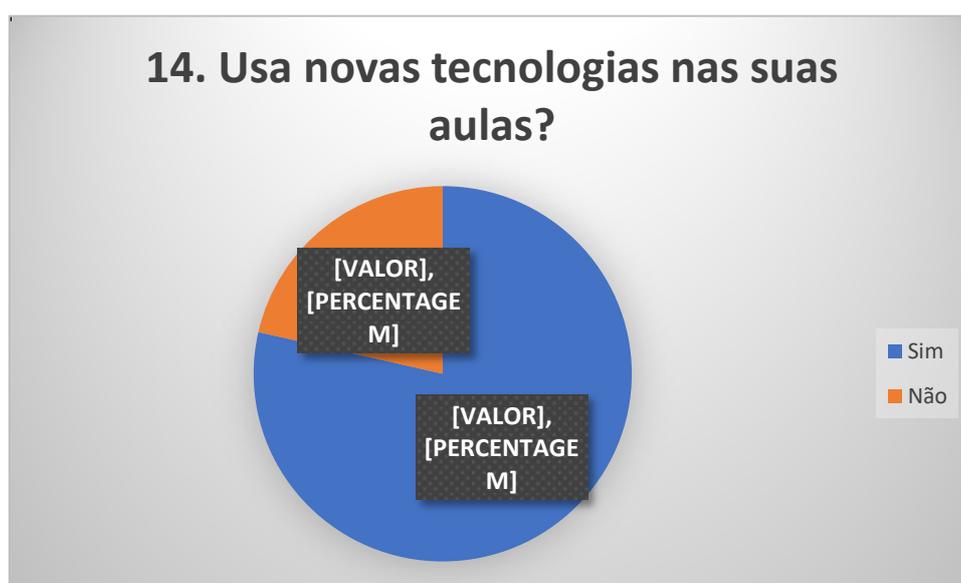


A última opinião recolhida nesta secção prendeu-se sobre **o dever de o aluno refletir nas estratégias a usar no seu estudo**. **Ninguém** (0%) demonstrou **Discordar Totalmente** e somente **1,8%** (1 participante) **Discordou**. Por outro lado, **3,6%** (2 inquiridos) mantiveram-se **neutros**, **21,4%** (12 inquiridos) **Concordaram** e a maioria, **73,2%** (41 participantes) **Concordou Totalmente**.

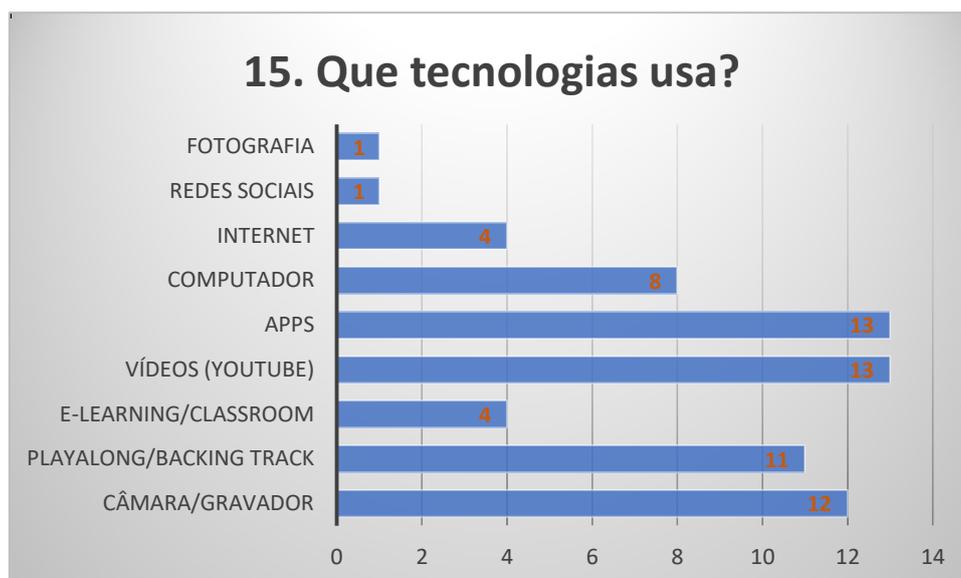
Podem ser retiradas algumas conclusões às respostas apresentadas nas afirmações anteriores, sendo as principais de que ninguém se manifestou “Discordar Totalmente” quer para o benefício, necessidade ou dever sobre a reflexão e aplicação de estratégias de estudo autorregulado. O número de pessoas a “Discordar” apresentou-se como residual, reunindo, em média, cerca de 3,15% das respostas, sendo que em duas das afirmações ninguém se manifestou deste modo. A posição favorável à aplicação destas estratégias, dividindo-se nos graus de “Concordo” e “Concordo Totalmente” representa a maioria absoluta do universo de participantes, sendo, em média, superior a 90%. No entanto, relacionando este ponto de vista dos docentes com a questão “Incentiva os seus alunos a planificarem o seu próprio estudo?” observa-se que apesar de existir uma relação direta e coerente,

reunindo as respostas positivas um número maior que as negativas, a percentagem apresenta-se mais diluída. Estes dados permitem concluir que apesar dos docentes acreditarem que quer a planificação quer a reflexão sobre as estratégias de estudo sejam benéficas e até necessárias para os seus alunos, o seu grau de incentivo e implementação é menor do que a sua crença, não se refletindo na totalidade da sua prática pedagógica os valores e estratégias de estudo que consideram mais eficazes.

A terceira secção, **Uso de Novas Tecnologias**, é a mais breve do questionário, apresentando-se num total de 5 pontos, dividido entre questões e declarações.



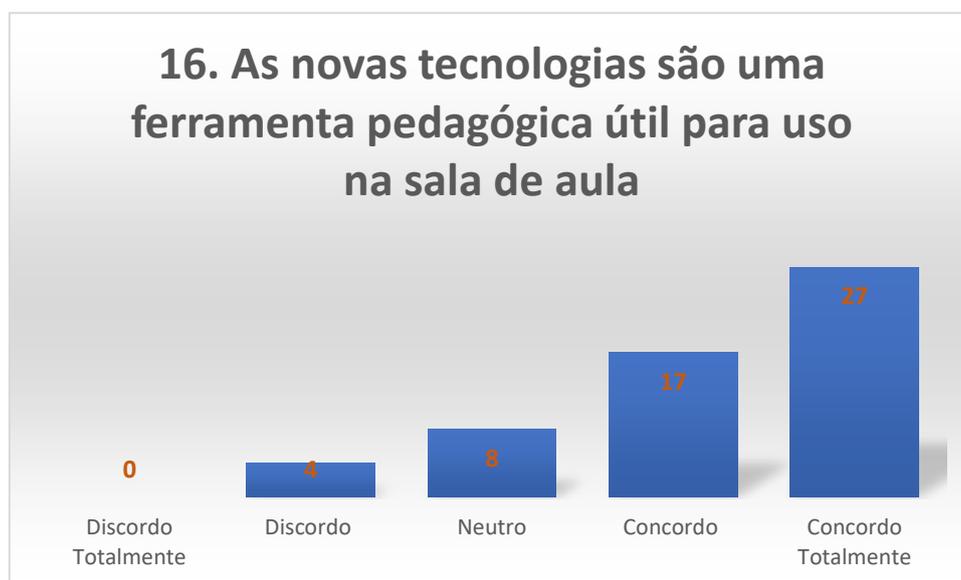
A primeira interrogação foi sobre **o uso de novas tecnologias nas aulas**, à qual **78,6%** (44 participantes) respondeu **de forma positiva**, enquanto **21,4%** (12 participantes) replicou **não utilizar**. Face à temática do uso de tecnologias ser por norma associado a uma população mais jovem, urge especificar as respostas fornecidas por cada faixa etária à questão, de modo a verificar qual a tendência da amostra. Assim, num universo de 12 respostas negativas, 8 são do grupo de 20-29 anos, 1 do grupo 30-39, 2 do grupo 40-49 e 1 do grupo 50-59, a faixa etária mais avançada participante no inquérito. Ou seja, apesar do grupo etário 20-29 anos representar 51,8% do universo de participantes do questionário, exhibe, nesta questão, 66,67% das respostas negativas, a maioria absoluta.



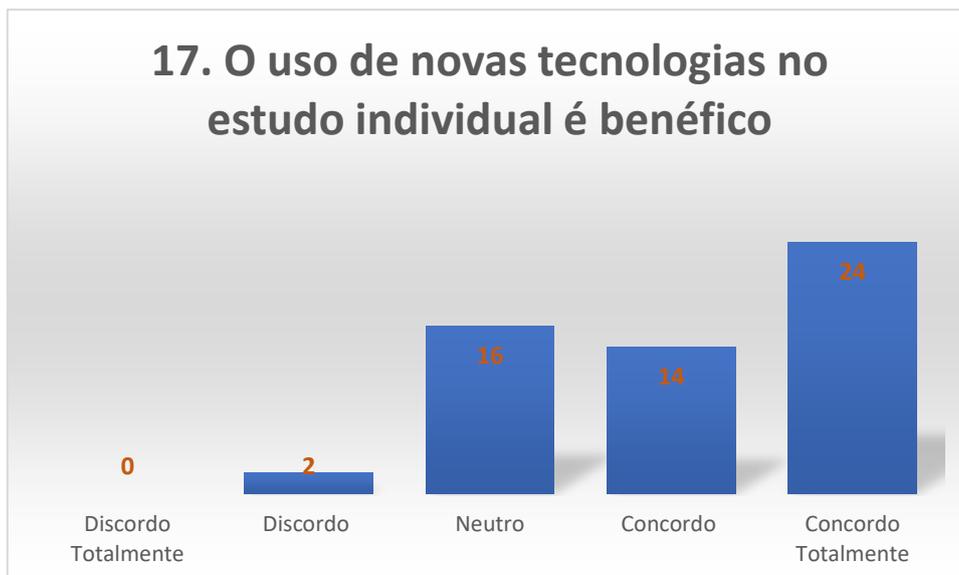
De seguida, a quem respondeu “Sim” à questão anterior, pediu-se para indicar que tecnologias usa. Constatou-se que dos 44 inquiridos que responderam afirmativamente, todos indicaram as tecnologias que usam, sendo que alguns designaram apenas uma tecnologia, enquanto outros participantes apontaram várias, mencionando também qual o seu propósito e objetivo pedagógico ambicionado. Assim, **1 inquirido** optou por **“Fotografia”** justificando ser útil para demonstrar questões de postura. Também com **1 distinção** destacam-se as **“Redes Sociais”**, não tendo sido fornecida nenhuma elucidação sobre a aplicação das mesmas. A **“Internet”** foi citada por **4 inquiridos**, tendo sido dito demonstrar-se útil para pesquisas rápidas e pontuais, como por exemplo a procura por um significado de algum termo musical. Por sua vez, o **“Computador”** foi referido **8 vezes**, sem particularizar o seu uso. As aplicações, ou programas, aglutinados no grupo denominado de **“Apps”** foram dos pontos mais debatidos, com **13 votos**. Foram referidos alguns exemplos usados pelos docentes, tais como Microsoft Word, para criar trabalho de casa e enviar para o encarregado de educação, *Sibelius*, *Max Msp*, *Fingercharts*, para o auxílio nas dedilhações, e *Spotify*, para ouvir gravações como exemplo. Também com **13 votos** encontram-se os **“vídeos”**, com destaque para o seu uso **através do “Youtube”**, destacando a possibilidade de ouvir exemplos de outros intérpretes. As Plataformas de Ensino Online **“E-learning e Classroom”** apresentaram **4 menções**, sendo distinguidas como plataformas de organização de estudo que permitem *feedback* mais regular. Com **11 votos** os **“Playalong/Backing Tracks”**, destacados principalmente pelo seu uso nos alunos mais novos, de Iniciação, Ensino Primário. Foi também particularizando como gravações de orquestra ou piano da obra a ser estudada ou um padrão para improvisação. Por último, o uso da **“Câmara/Gravador”** reuniu **12 menções**, utilizado desde o intuito da correção de erros,

tais como afinação, notas ou ritmos errados, respiração ou postura, como também o uso da filmagem para a criação de pequenos momentos de performance.

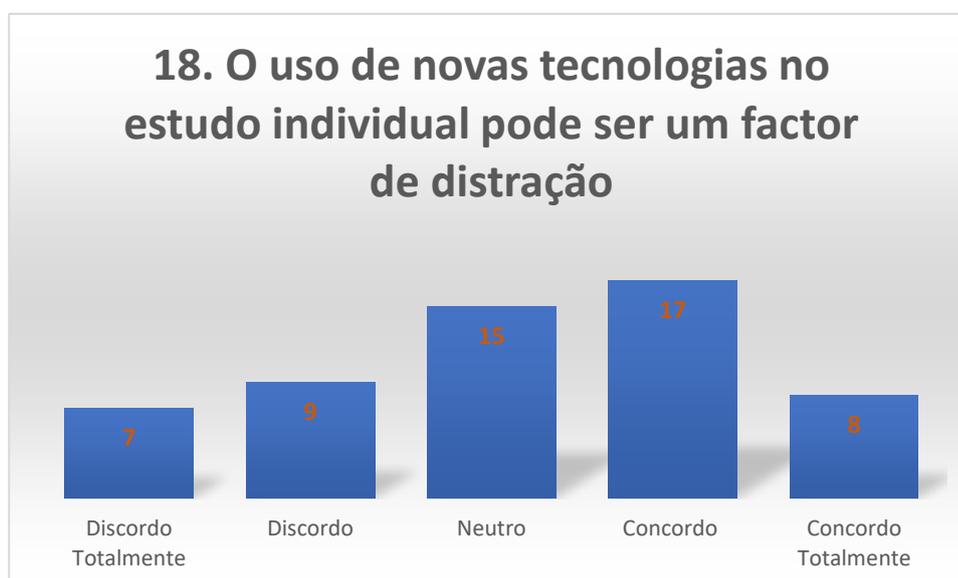
Encerrou-se a secção com 3 declarações, para as quais os inquiridos tinham 5 hipóteses de resposta, novamente desde “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”.



À primeira declaração **“As novas tecnologias são uma ferramenta pedagógica útil para uso na sala de aula”**, verificou-se uma tendência crescente na concordância, apesar de um ligeiro desvio, cada resposta apresenta aproximadamente o dobro das votações da alternativa anterior. Ou seja, apurou-se o dobro de respostas “neutras” em relação ao número de respostas discordantes, assim como sensivelmente o dobro de respostas concordantes em relação aquelas que se mantiveram neutras. Assumindo uma opinião contrária à afirmação, **ninguém (0%) Discordou Totalmente** enquanto **7,1% (4 participantes) Discordou**. Mantiveram-se **neutros 14,3% (8 participantes)** e reagiram em consonância 44 participantes, sendo que **30,4% (17 inquiridos) Concordaram** e **48,2% (27 inquiridos) Concordaram Totalmente**. Relacionando estas últimas respostas com a primeira pergunta da secção, “Usa novas tecnologias nas suas aulas?”, atenta-se o mesmo valor de resposta favorável em ambos, 78,6% (44 inquiridos), enquanto 21,4% (12 inquiridos) expôs não usar tecnologias nas suas aulas e também manter-se neutro, ou discordar, da utilidade das novas tecnologias como ferramenta pedagógica de sala de aula.



Seguiu-se “**0 uso de novas tecnologias no estudo individual é benéfico**”, na qual **ninguém** (0%) **Discordou Totalmente** e **3,6%** (2 inquiridos) **Discordou**. **28,6%** (16 inquiridos) assumiu uma posição **neutra** e imparcial, sendo que **25%** (14 inquiridos) **Concordaram** e **42,9%** (24 inquiridos) **Concorda Totalmente**. É de salientar o facto de que as 2 respostas discordantes pertencem à faixa etária 40-49 anos.

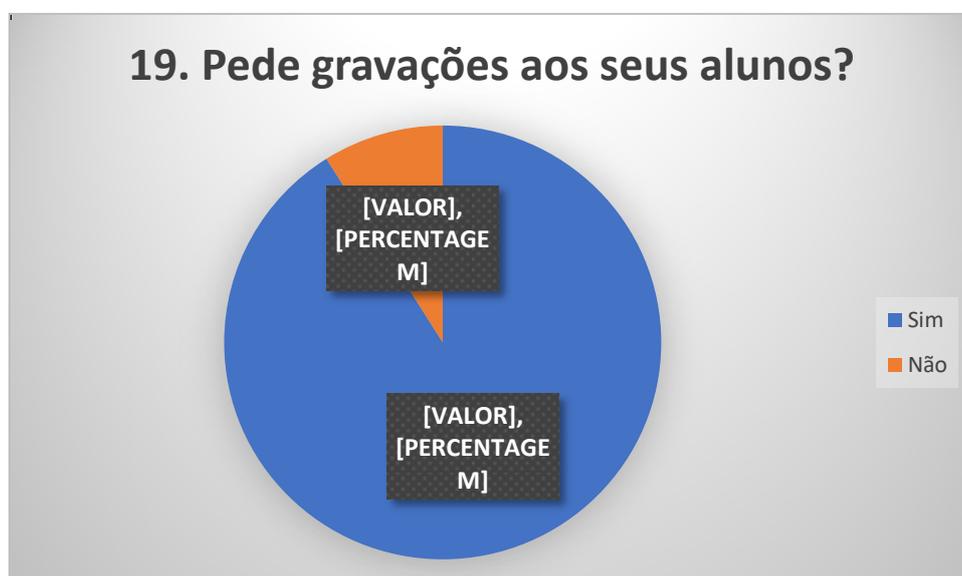


Por último, tentou-se perceber a opinião dos participantes sobre **a possibilidade do uso de novas tecnologias no estudo individual ser um fator de distração**. As respostas expostas apresentam-se como as mais heterogéneas de toda a secção, com todas as opções a serem seleccionadas por pelo menos 6 participantes. Desse modo, **12,5%** (7 inquiridos) **Discorda**

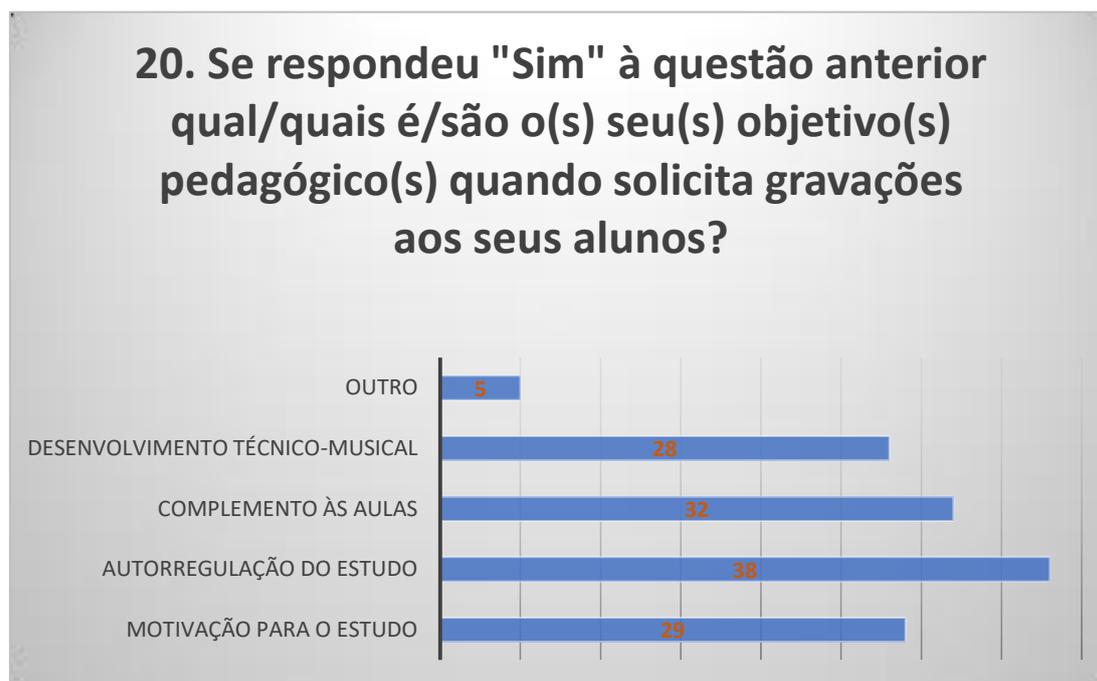
Totalmente, 16,1% (9 inquiridos) **Discorda, 26,8%** (15 inquiridos) nem discorda nem concorda, **mantendo-se neutro, 30,4%** (17 inquiridos) **Concorda e 14,3%** (8 inquiridos) **Concorda Totalmente**. Sublinhar que a maioria concorda que as novas tecnologias são uma ferramenta pedagógica útil para uso na sala de aula (78,6%, 44 inquiridos) e ainda que a maioria (62,9%, 38 inquiridos) também concorda que o uso das novas tecnologias no estudo individual é benéfico. No entanto, à última afirmação exposta, há um número superior a concordar, em menor ou maior grau do que o número de participantes a discordar. Pela amostra recolhida, há um número superior de docentes a considerar que o uso de novas tecnologias no estudo individual pode ser um fator de distração. Isto é, o mesmo universo considera como benéfico, mas possível fonte de distração, não sendo a ferramenta em si um problema, mas possivelmente o indivíduo ou o método como possa ser implementado e usado.

Relativamente ao Uso de Novas Tecnologias, através dos dados recolhidos, conclui-se que existe um uso generalizado na sala de aula, assim como uma aprovação sobre o benefício relativo ao seu uso, ambas com uma taxa de 79%. Da mesma forma a maioria concorda que a inclusão de tecnologias é benéfica no estudo individual. No entanto, 45% é da opinião que pode ser um fator de distração, pelo que o seu benefício depende da motivação e capacidade de regulação do aluno.

Segue-se a quarta secção, denominada **“Gravação”**. Nela, procurou-se conhecer: se os docentes pedem gravações aos seus alunos; qual o modelo de gravação que preferem e sugerem; quais os seus objetivos pedagógicos com a requisição da gravação e quais as vantagens e desvantagens do uso da mesma. Estruturou-se em 11 pontos com diferentes possibilidades de resposta, desde “Sim ou “Não”, para múltiplas possibilidades de resposta simultâneas, de “Discordo Totalmente” “Concordo Totalmente” a respostas abertas.

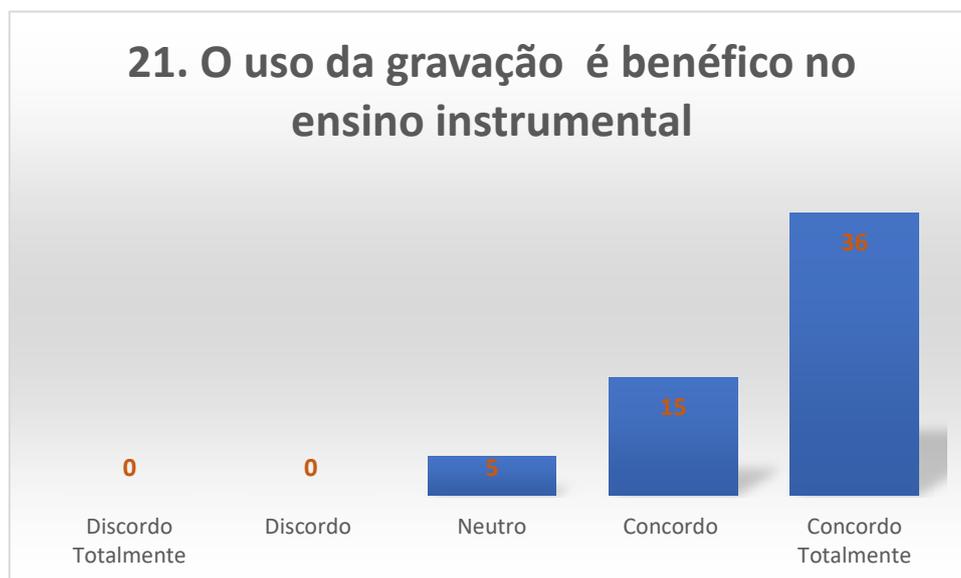


Iniciou-se a secção inquirindo se os participantes pedem gravações aos seus alunos. Os dados recolhidos indicam que **91,1%** (51 dos inquiridos) **pedem gravações** enquanto **8,9%** (5 inquiridos) **não** as solicitam. Uma análise interessante a realizar, face a uma possível dedução a efetuar aos participantes, é que a maior parte das respostas de carácter negativo se revelaram na faixa etária entre os 20-29 anos, ou seja, no grupo mais jovem. Enquanto nas faixas etárias mais avançadas dos participantes do inquérito, tais como entre os 40-49 anos e os 50-59 anos, todos os participantes revelaram solicitar gravações aos seus alunos.



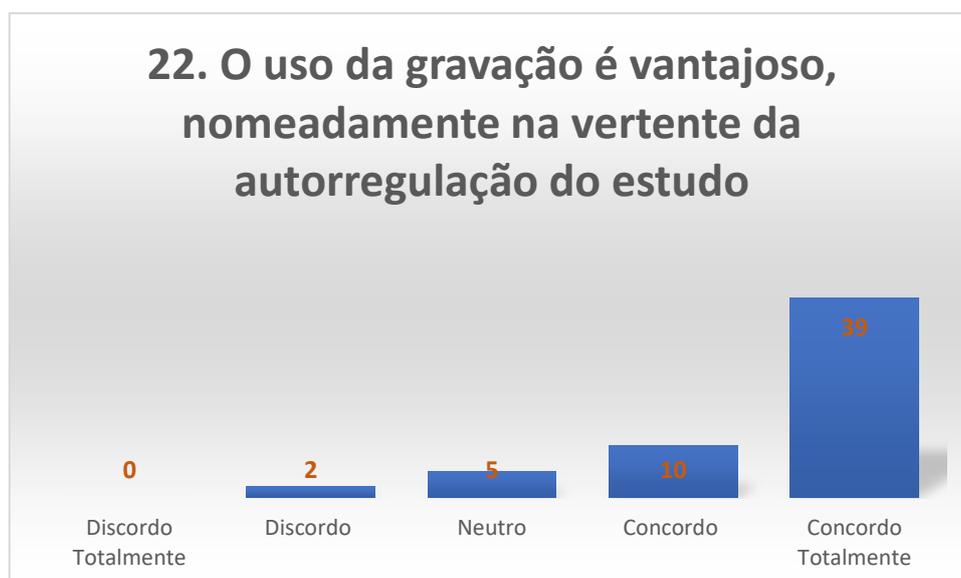
A pergunta apresentada, **qual/quais os seus objetivos pedagógicos quando solicita gravações aos seus alunos**, foi somente **destinada a quem respondeu “Sim” à questão anterior**, neste caso, a **91,1%**, 51 inquiridos. Devido à possibilidade de respostas múltiplas, assim como não ter sido a totalidade dos inquiridos a participar nesta questão, os valores apresentados serão somente absolutos. Das 5 alternativas expostas, verificaram-se **29** respostas para **“Motivação para o estudo”**, **38** respostas para **“Autorregulação do estudo”**, **32** respostas para **“Complemento às aulas”**, **28** respostas para **“Desenvolvimento técnico-musical”** e ainda **5** respostas para **“Outro”**, opção apresentada caso o motivo pelo qual solicitam as gravações não tivesse englobado nas alternativas previamente expostas. Apesar de um equilíbrio nas votações verificou-se que a opção mais elegida foi **“Autorregulação do estudo”**, sustentando a tese quer sobre o importante papel da gravação nesta vertente quer sobre a possibilidade do seu uso na *praxis*.

Seguiram-se 4 declarações, para as quais os inquiridos tinham 5 hipóteses de resposta, novamente desde “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”.



À primeira, “**0 uso da gravação é benéfico no ensino instrumental**” não se verificaram respostas em discórdia. No entanto, **8,9%** (5 inquiridos) manifestou-se **neuro** à afirmação, enquanto **26,8%** (15 inquiridos) **Concordou** e a maioria, **64,3%**, **Concordou Totalmente** (36 inquiridos).

De seguida duas declarações que tencionam atestar e compreender as vantagens da gravação, relacionando o uso da mesma quer com a autorregulação, quer com a motivação dos estudantes.

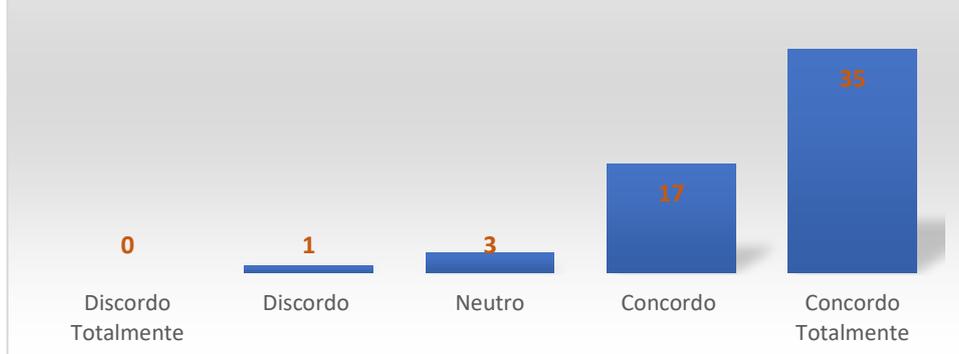


Inicialmente pretendeu-se aferir se o uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da autorregulação do estudo. Não se registou **nenhum** participante (0%) que **Discordasse Totalmente**. **3,6%** (2 inquiridos) **Discordaram**, **8,9%** manteve-se **neutro**, **17,9%** (10 inquiridos) **Concordaram** e a maioria, **69,6%** (39 inquiridos) **Concordaram Totalmente**. Ou seja, **87,5%** concorda sobre a vantagem do uso da gravação em relação à autorregulação, sendo que somente **3,6%** discorda.



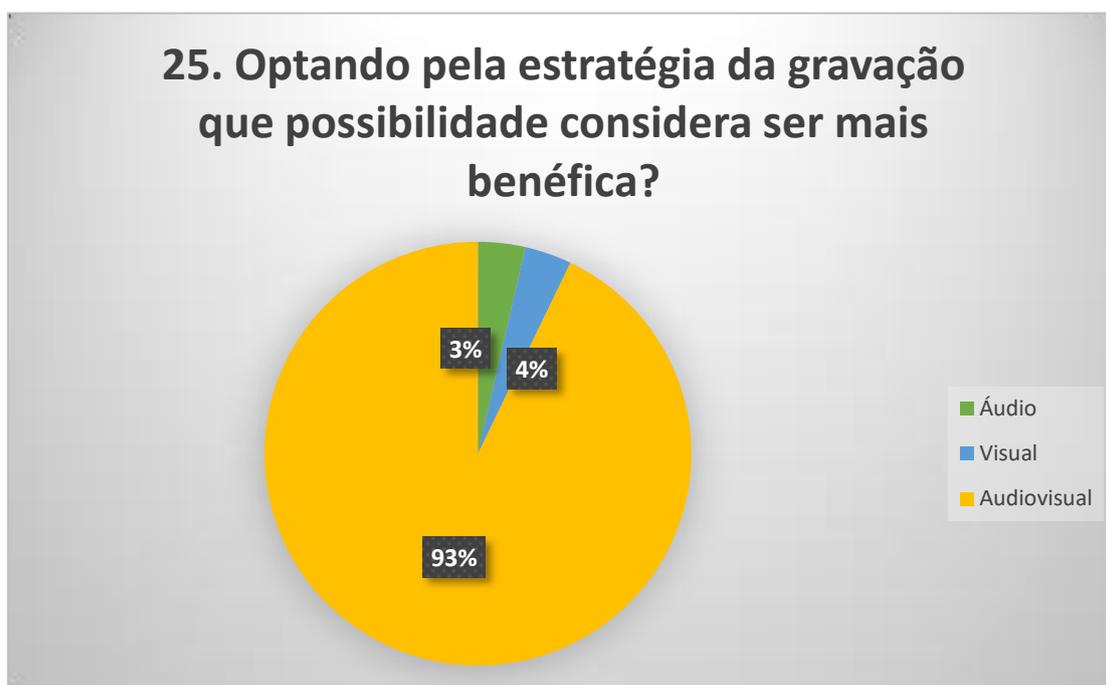
Já o segundo depoimento, por sua vez, pretendeu perceber se o uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da motivação do estudo. Exibindo as respostas recolhidas, **1,8%** (1 inquirido) **Discorda Totalmente** que assim o seja e **5,4%** (3 inquiridos) **Discordam**, **17,9%** apresenta uma opinião **neutra**, **48,2%** (27 inquiridos) **Concordam** e **26,8%** (15 dos inquiridos) **Concordam Totalmente**. Comparando as opiniões reunidas sobre ambas as vertentes, denota-se coerência com a questão anterior, ou seja, primazia na escolha da autorregulação sobre a motivação. Especificando, referente à **autorregulação obteve-se uma taxa de aprovação de 87,5%**, enquanto referente à **motivação a mesma se apresenta em 75%**. Uma diferença de 12,5% que representa, no universo da amostra, 7 inquiridos. Observa-se também que o número de pessoas que discorda é o dobro na vertente da motivação, 4 participantes, em relação à autorregulação, na qual se verificaram 2 respostas negativas. Constata-se, portanto, uma menor taxa de discordância na autorregulação em comparação com a motivação. Relatar também que na questão sobre a motivação registou-se o dobro de participantes que se manteve neutro, em oposição ao número recolhido pela autorregulação.

24. O uso da gravação permite ao aluno ouvir-se como se fosse público de si próprio



A última declaração deste grupo foi a seguinte **“O uso da gravação permite ao aluno ouvir-se como se fosse público de si próprio”**. Sobre esta **ninguém Discordou Totalmente (0%), 1,8% (1 inquirido) Discordou, 5,3% assumiu um voto neutro (3 inquiridos), 30,4% (17 inquiridos) Concordaram e 62,5% (35 inquiridos) Concordaram Totalmente**. Mencionar que só 1 participante (1,8%) discordou da declaração, enquanto 52 participantes (92,9%) Concordaram em diferentes graus, resultados que permitem concluir uma clara aceitação da premissa sobre o aluno se poder ouvir como se fosse público de si próprio, assim como da vantagem do uso da gravação.

25. Optando pela estratégia da gravação que possibilidade considera ser mais benéfica?

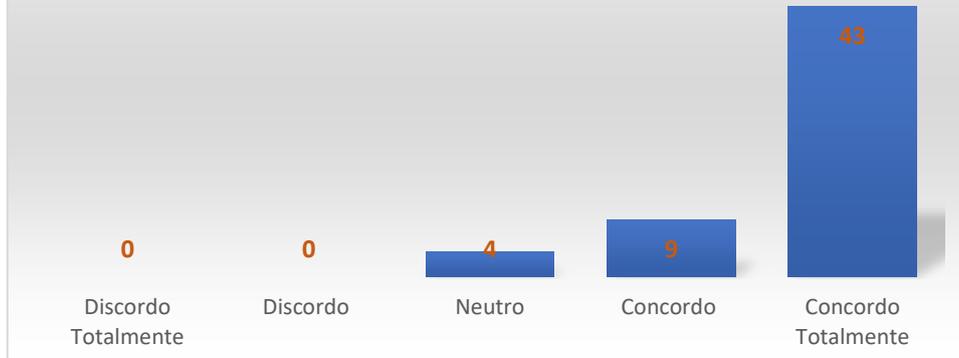


Seguiu-se questionando qual **estratégia de gravação**, entre as opções “**Áudio**”, “**Visual**”, ou “**Audiovisual**” considerava como a mais benéfica e, de seguida, sobre o porquê da escolha, sendo solicitado que os participantes justificassem a sua resposta. A vasta maioria, **92,9%** (52 inquiridos), optou por **Audiovisual**, enquanto as opções **Visual e Áudio apresentaram o mesmo resultado**, com uma representação de **3,6%** (2 inquiridos) cada. Posteriormente apresentam-se os dados das justificações para a opções anteriormente seleccionadas. De forma a proporcionar uma leitura e compreensão mais clara imediata dos dados as respostas serão catalogadas por categorias. Em primeiro lugar a justificação pela opção “**Visual**” tornou-se de análise dúbia, pois foi argumentada a sua escolha porque, e citando a resposta obtida, “o aluno consegue ver e ouvir-se”. Esta justificação remete para uma escolha audiovisual, pois além de fundamentar que o aluno se vê, acrescenta também que se ouve, o que numa gravação meramente visual, sem áudio, é impossível. Sobre a escolha da possibilidade “**Áudio**”, apesar de duas respostas registou-se uma só justificação, sendo descrito que a parte sonora é a mais importante. O inquirido complementou ainda que a postura (parte visual) pode ser facilmente trabalhada na aula, pelo que não é necessário solicitar na gravação. Assim, torna-se desnecessário trabalhar a mesma na gravação, considerando o inquirido somente a parte áudio como fundamental. Em relação à possibilidade “**Audiovisual**”, a opção mais votada, são apresentados vários motivos para a sua escolha. De forma a não haver uma repetição na apresentação dos mesmos, não serão expostas todas as respostas, mas somente as diferentes justificações recolhidas, sendo elas:

- 1- Um maior número de itens para avaliação ou análise, nomeadamente o som e postura;
- 2- A possibilidade de o aluno associar o seu resultado sonoro como consequência dos movimentos que executa;
- 3- Autoavaliação e autocrítica, permitindo também a deteção de erros que durante o estudo são impercetíveis;
- 4- Obtenção de feedback, podendo o estudante colocar-se como público de si próprio, assistindo à sua *performance* na 3ª pessoa e assim ter uma perceção real dos seus resultados;
- 5- Ferramenta para a autorregulação e motivação.

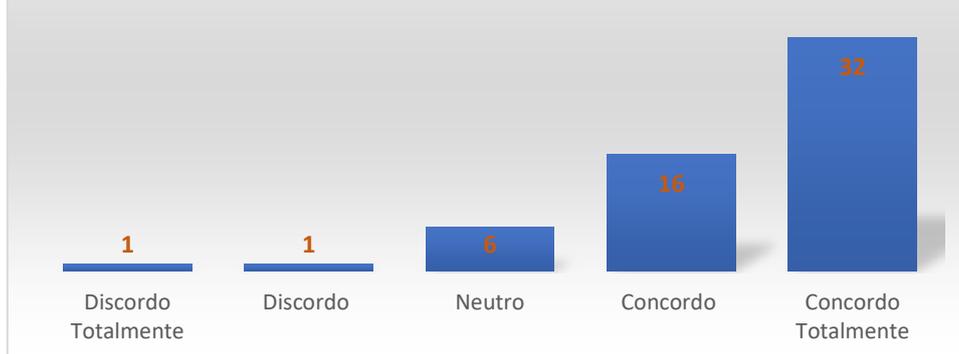
A presente secção concluiu-se com um novo grupo de declarações, no mesmo modelo anteriormente adotado, ou seja, os inquiridos dispuseram de 5 hipóteses de resposta, desde “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente”.

26. Os alunos devem ouvir gravações de outros intérpretes



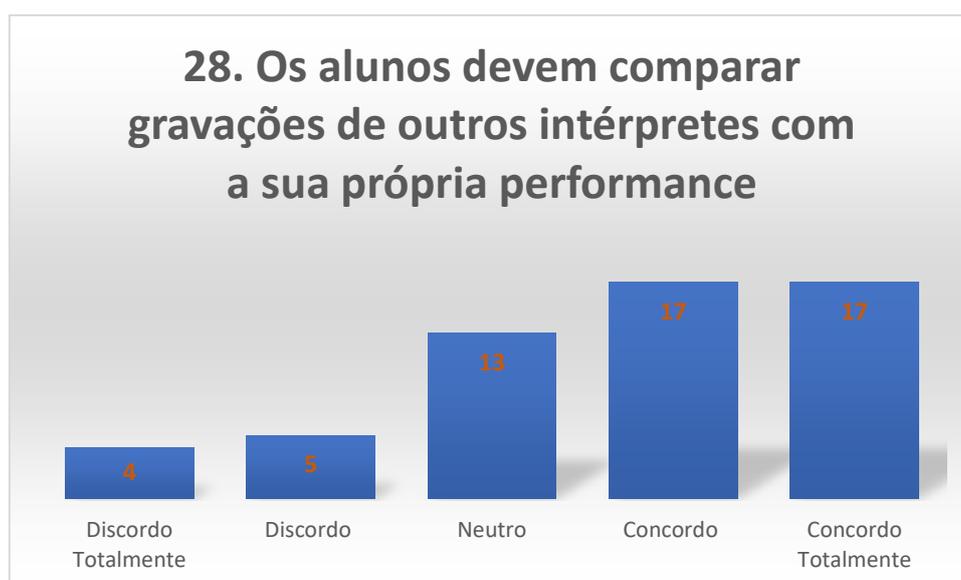
À primeira asserção **“Os alunos devem ouvir gravações de outros intérpretes”** não se **registraram respostas discordantes**. Com uma **posição imparcial** observou-se **7,1%** (4 inquiridos), por sua vez **16,1%** (9 inquiridos) **Concordou** e **76,8%** (43 inquiridos) **Concordou Totalmente**. É relevante destacar que **nenhum participante discordou**, ou se opôs, **ao dever de os alunos ouvirem gravações de outros intérpretes**, podendo ser assim considerado como uma estratégia que gera consenso entre o universo de docentes em análise.

27. O professor deve aconselhar a audição de gravações que sirvam como referência aos seus alunos



A segunda declaração, **“O professor deve aconselhar a audição de gravações que sirvam como referência aos seus alunos.”** **1,8%** (1 inquirido) foi o valor observado quer para a opção **Discordo Totalmente** quer para a opção **Discordo**, totalizando **as possibilidades Discordantes 3,6% dos votos**. Nas restantes opções assinalou-se um crescimento exponencial

entre cada resposta. Assim, **10,7%** (6 inquiridos) declarou-se **neutro**, não concordando nem discordando, possivelmente considerando que o aconselhamento de uma gravação que sirva de referência por parte do professor é irrelevante para o processo de ensino-aprendizagem. **28,6%** (16 inquiridos) **Concordou** e **57,1%** (32 inquiridos) **Concordou Totalmente**. Analisando os valores obtidos no seu todo, a taxa de desaprovação sobre a gravação como referência foi de 3,6%, enquanto a sua taxa de aprovação foi de 85,7%, podendo considerar-se como genericamente aceite pela comunidade docente.



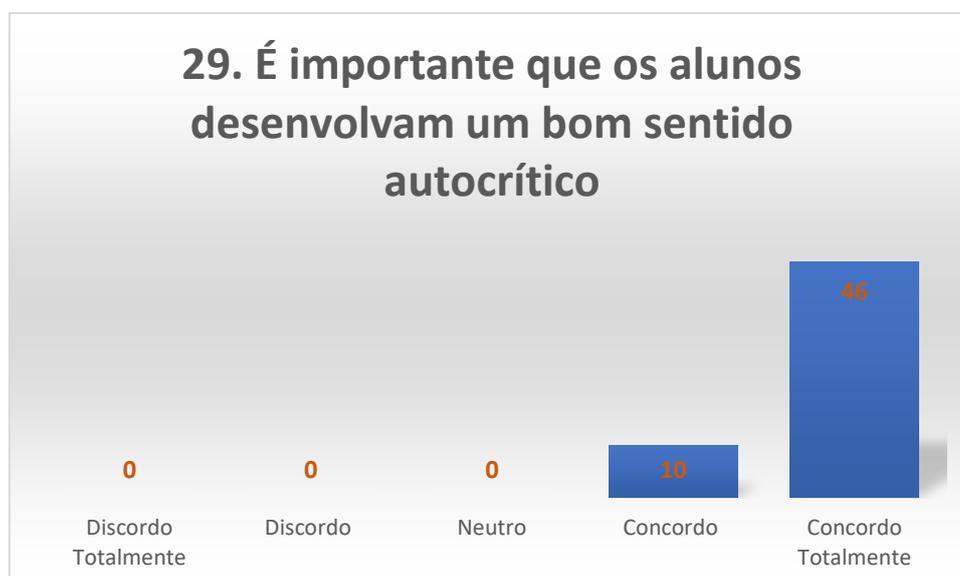
A última enunciação da secção, **“Os alunos devem comparar gravações de outros intérpretes com a sua própria performance”** denotou resultados mais heterogéneos em relação às anteriores. **7,1%** (4 inquiridos) **Discorda Totalmente**, **8,9%** (5 inquiridos) **Discorda**, **23,2%** (13 inquiridos) revela-se **neutro**, quiçá por considerar que há outras estratégias além da comparação da gravação de outros intérpretes com a sua própria performance, como por exemplo a demonstração do próprio professor titular. Por sua vez, verifica-se o mesmo valor de **30,4%** (17 inquiridos) para cada uma das duas opções de aprovação, empatando na votação **Concordo** e **Concordo Totalmente**, perfazendo uma taxa de aprovação de 60,8%.

Este grupo de declarações permite aferir um elevado grau de concordância relativamente à importância de os alunos ouvirem gravações de outros intérpretes, porém verifica-se uma discordância de 16% (9 inquiridos) quanto ao exercício de comparação de gravações de outros intérpretes em relação a gravações dos próprios alunos. Assim, perante as respostas fornecidas pelos participantes, repara-se que a gravação de outros intérpretes deve ser escutada e incentivada pelo docente, no entanto observa-se alguma relutância quando ao seu papel de referência ou modelo. Após verificar que

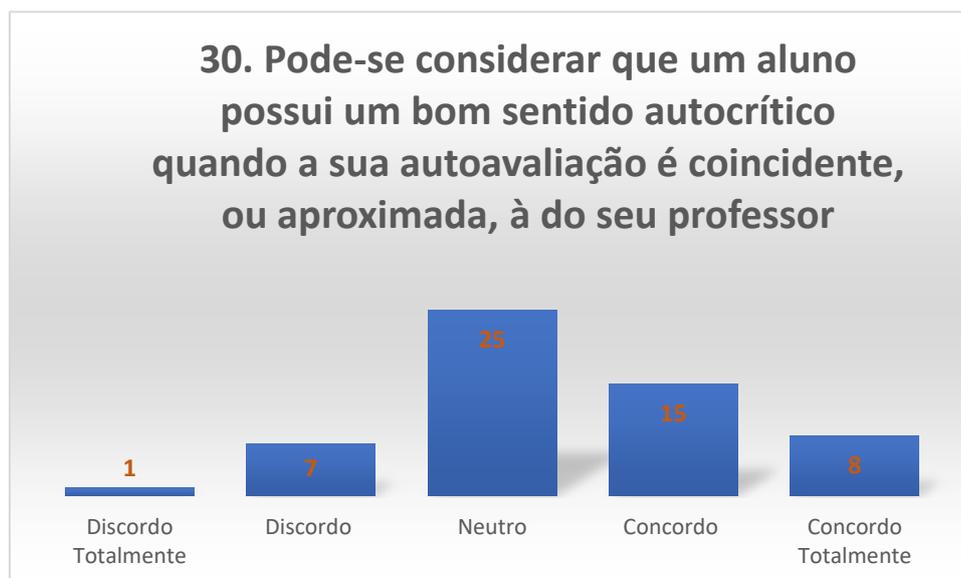
além de existir uma aprovação teórica o uso da gravação é já uma estratégia aplicada nas instituições de ensino nacionais, tentou-se compreender a pertinência do seu uso no contexto da temática do presente relatório de estágio, ou seja, tendo como objetivo primário a autorregulação. Desse modo, percebeu-se que a autorregulação (o seu incremento e o incentivo do seu uso) é o domínio predominantemente pretendido na requisição da gravação. De seguida pretendeu-se perceber qual seria a melhor forma de gravar, à qual 93% dos participantes afirmou ser através de vídeo, juntando o áudio ao visual.

A secção sobre a Gravação permite aferir alguns dados pertinentes quer sobre a opinião, quer sobre a aplicação desta ferramenta (e estratégia) na prática empírica do ensino especializado de música, na variante instrumento. A primeira conclusão é que a requisição de gravações aos alunos é já uma prática enraizada, sendo que 91% dos docentes a realizam, assim como a mesma percentagem tem um parecer positivo sobre o benefício do uso da gravação no ensino instrumental.

A quinta e última secção do questionário, **“Autorregulação do estudo”**, teve como objetivo identificar o parecer dos docentes sobre a importância dos aspetos da autorregulação, como por exemplo o sentido autocrítico e de autoeficácia, perceber se estimulam a reflexão do estudo, que estratégias consideram mais adequadas e eficazes, assim como que estratégias efetivamente aplicam na sua prática. Estruturou-se em 7 pontos com diferentes possibilidades de resposta, desde “Sim ou Não”, para múltiplas possibilidades de resposta simultâneas, numa tabela de 1 a 5, ora significando desde “Discordo Totalmente” até “Concordo Totalmente” ou de “Nunca” a “Sempre”. Concluiu-se o inquérito com uma resposta aberta, na qual foi solicitado que os participantes nomeassem a estratégia de estudo que acreditassem ser mais eficaz para o desenvolvimento da autorregulação no ensino instrumental. Iniciou-se com um grupo de duas declarações.



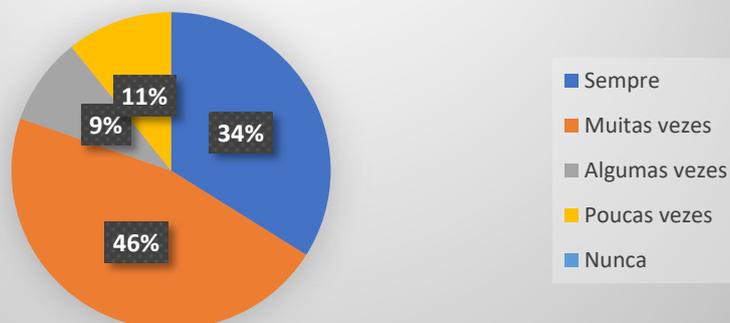
Iniciou-se a última secção com a declaração, **“É importante que os alunos desenvolvam um bom sentido autocrítico.”** Esta só obteve respostas concordantes, sendo a sua importância um dado unânime para os inquiridos. Verificou-se **17,9%** (10 inquiridos) a **Concordar** e **82,1%** (46 inquiridos) a **Concordar Totalmente**. Determinou-se que a amostra estudada demonstra certeza sobre a importância do desenvolvimento do sentido autocrítico, pois todos os inquiridos corroboram o seu valor.



A segunda afirmação anunciou que se pode considerar que um aluno possui um bom sentido autocrítico quando a sua autoavaliação é coincidente, ou aproximada, à do seu professor. Assim, **1,8%** (1 inquirido) **Discordou Totalmente** e **12,5%** (7 inquiridos) **Discordou**. Por sua vez, a opção que maior consenso gerou foi a de uma **atitude neutra**, assumindo **44,6%** (25 inquiridos) dos votos. Do ponto de vista Concordante apresenta-se uma percentagem de 41,1%, dividida entre aqueles que **Concordaram**, **26,8%** (15 inquiridos) e aqueles que **Concordaram Totalmente**, **14,3%** (8 inquiridos). Apesar de se demonstrar um maior número de respostas positivas do que negativas, a opinião mais elegida foi de imparcialidade por qualquer um dos pontos de vista. Uma das possíveis conclusões é de que mais importante do que um aluno equiparar o seu sentido crítico ao do seu professor, o objetivo é que este seja verdadeiramente autocrítico, refletindo sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, mesmo que ostente opiniões divergentes do seu professor.

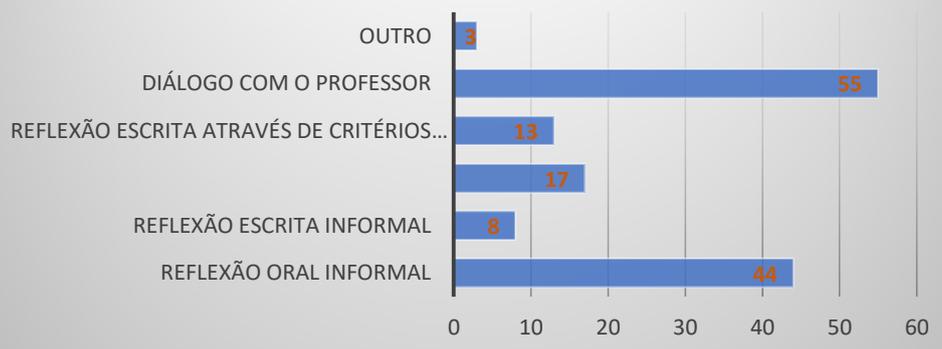
Continuou-se o inquérito com duas questões referentes a uma reflexão sobre a eficácia do estudo e que estratégias a possam promover.

31. Aconselha os seus alunos a refletirem sobre a eficácia do seu estudo?



Desse modo, a primeira questão, **“Aconselha os seus alunos a refletirem sobre a eficácia do seu estudo?”** contemplou 5 possibilidades de resposta, desde “Nunca” a “Sempre”. A opção **“Nunca” não obteve nenhum voto**, **“Poucas vezes”** reuniu **10,7%** (6 inquiridos), **“Algumas vezes”** teve **8,9%** (5 inquiridos), **“Muitas vezes”**, a opção mais votada, **46,4%** (26 inquiridos) e **“Sempre”** consumou **33,9%** (19 inquiridos) dos pareceres.

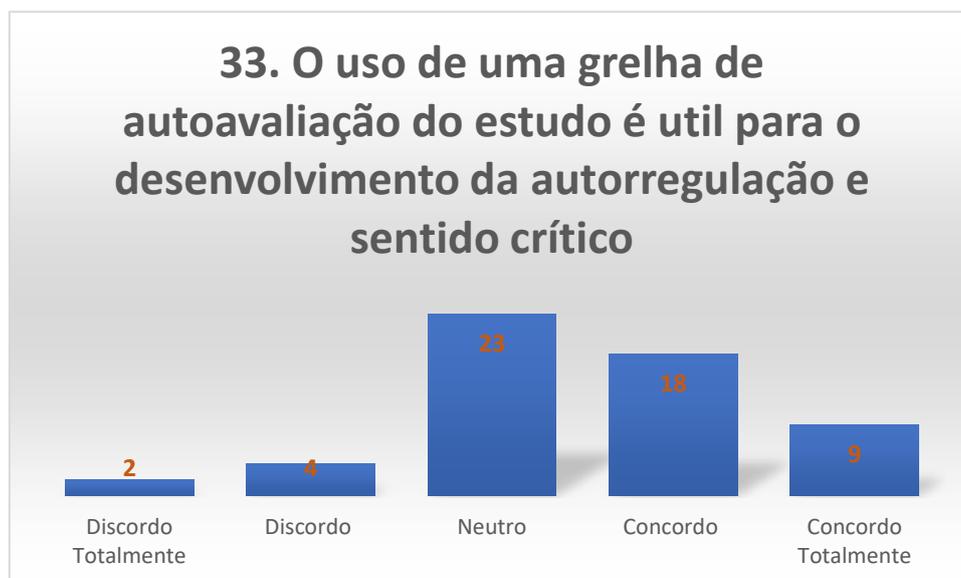
32. Que estratégia(s) considera mais adequada(s) para promover essa reflexão?



Após identificar a frequência de incentivo dos docentes quanto à reflexão sobre a eficácia do estudo, prosseguiu-se questionando sobre **qual, ou quais, estratégia consideram como mais adequada, ou mais adequadas, para promover essa reflexão**. Por haver uma possibilidade de resposta múltipla para opções predelineadas pelo investigador os valores apresentados serão absolutos, referente ao número de indivíduos, e não relativos, alusivos à percentagem. Por ordem

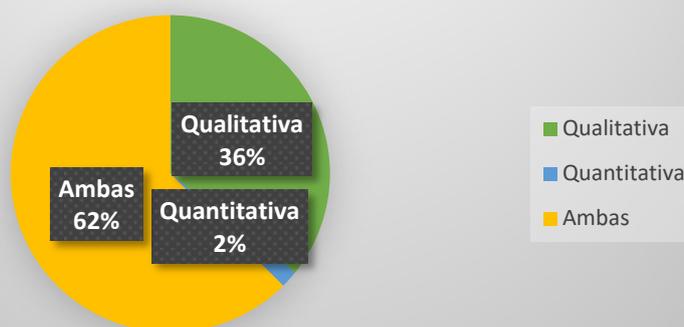
decrecente de votação **55** participantes optaram pela opção **“Diálogo com o professor”**, **44** selecionaram **“Reflexão oral informal”**, **17** a **“Reflexão oral através de critérios previamente definidos”**, **13** pela **“Reflexão escrita através de critérios previamente definidos”**, **8** por uma **“Reflexão escrita informal”** e **3** por **“Outro”**.

O grupo seguinte, separado em 2 pontos, pretendeu continuar a conhecer a opinião dos docentes sobre autorregulação, especificando a estratégia da grelha de autoavaliação.



Principiou-se com a declaração **“O uso de uma grelha de autoavaliação do estudo é útil para o desenvolvimento da autorregulação e sentido crítico”** verificando-se que **3,6%** (2 inquiridos) **Discordou Totalmente** e **7,1%** (4 inquiridos) **Discordou**, possivelmente por considerarem que existem outras estratégias autorregulatórias mais eficazes. A opção mais selecionada com **41,1%** (23 inquiridos) foi **“Neutro”**, **32,1%** (18 inquiridos) **Concordou** e **16,1%** (9 inquiridos) **Concordou Totalmente**.

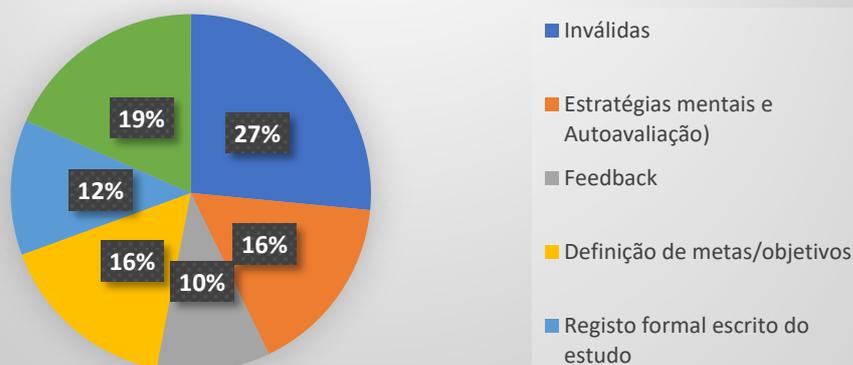
34. Assumindo o uso de uma grelha de autoavaliação do estudo a avaliação da mesma deve incidir em parâmetros:



Seguiu-se questionando-se “Assumindo o uso de uma grelha de autoavaliação do estudo e avaliação da mesma deve incidir em parâmetros:” Havia três possibilidades de resposta: Qualitativa, Quantitativa e Ambas. Desse modo, **35,7%** (20 inquiridos) dos votos foi para a seleção **Qualitativa**, **1,8%** (1 inquirido) para a opção **Quantitativa** e a que gerou maior consenso foi a possibilidade de conjugar **Ambas**, apresentando **62,5%** (35 inquiridos).

Encerrou-se o questionário solicitando aos docentes de instrumento do ensino especializado de música para nomeando apenas uma, citarem qual a estratégia que consideram ser mais eficaz para o desenvolvimento da autorregulação no ensino instrumental.

35. Que estratégia considera ser mais eficaz no desenvolvimento da autorregulação no ensino instrumental?



Foi permitida total liberdade de resposta, sendo proposto o método de resposta aberta. É de frisar que foram recolhidas 49 respostas, no entanto, devido à autonomia concedida para a exposição e explicação da sua opinião, foram reunidas algumas respostas (13) que devem ser consideradas **como não válidas**, pois não se referem a uma estratégia. São exemplo destas respostas as seguintes: “qualitativa”, “motivação”, “sim” ou “caso a caso”. Estas opções podem revelar desconhecimento sobre a terminologia do que é uma estratégia de estudo, o seu construto, e a sua aplicação na prática pedagógica, ou também algum desinteresse na resposta, sendo esta a última do questionário. Assim, citando as respostas válidas, as mesmas serão agrupadas por categorias.

O primeiro grupo, referente à primeira estratégia autorregulatória do estudo, foi o uso da **Gravação**. Esta categoria foi mencionada por **9 participantes**, desde respostas simples e diretas, como somente “Gravação”, estas através de 3 inquiridos, quer especificando que a gravação deve ser realizada no estudo individual, por 1 inquirido, ora descrevendo qual a metodologia da mesma. Houve ainda 3 participantes que particularizaram preferir uma gravação de vídeo, ou seja, audiovisual. Por último, 2 indivíduos indicaram uma outra ação subsequente à gravação em si. Discriminando, relataram que após se gravar é importante proceder a uma visualização e avaliação do resultado obtido.

O segundo grupo, escolhido por **6 participantes**, apesar de várias designações por parte dos participantes, será definido como **registo formal escrito do estudo**. Os inquiridos atribuíram nomenclaturas como: “Book de estudo semanal”, “Semanal” e, o mais referido, por 3 dos participantes, “Diário de estudo”. Destacar ainda alguns complementos mencionados para aumentar quer a eficácia quer a reflexão do aluno. Uma das variáveis é a de previamente descrever o que é proposto no início do estudo e, no final, uma reflexão sobre se os objetivos foram cumpridos e o propósito dos mesmos. A outra variável foi relativa ao dever de o aluno preencher uma tabela com 3 opções que serviriam como medidores qualitativos e quantitativos do estudo. Segundo o inquirido referido, ter que se autoavaliar dessa forma mais restrita obriga o aluno a sentir um dever da sua sessão de estudo ser rentável e a ter de refletir sobre a mesma. Suplementando o processo do aluno, o professor deve também acompanhar e opinar sobre os registos, como incentivo e reforço da importância da frequência do estudo individual.

O terceiro grupo, descrito por **8 participantes**, regeu-se pela **definição de metas ou objetivos**. Destaque para algumas nuances nas respostas, como por exemplo alguns docentes priorizarem as metas a curto prazo, enquanto outros considerarem mais importante definir metas a médio e longo prazo. Um participante especificou também que o planeamento da definição de metas

deve ser concebido numa cooperação entre aluno e professor, sendo que o aluno deve ter os seus objetivos atualizados, de forma a evitar a estagnação e conformismo.

Prosseguindo, o quarto grupo, orientado pela importância do **feedback** prestado pelo professor ao seu aluno, assinalou **6 respostas**. Nele os participantes destacaram a importância da consistência e continuidade deste diálogo, devendo o mesmo ser realizado no mínimo semanalmente e, de forma preferencial, em todas as aulas lecionadas. Sobre os momentos e tópicos mais comuns para o *feedback* ocorrer, observaram-se respostas divergentes. Assim, **3 inquiridos** destacaram a importância de o **docente dialogar com o aluno sobre o seu estudo semanal**, quer do ponto de vista qualitativo, quer pelo lado quantitativo; **1 inquirido** descreveu que este **feedback deve ser realizado através de questões**, de forma constante no decorrer da aula, pois, segundo o participante, nunca se deve corrigir de uma forma direta, mas sim questionar; **1 participante** destacou a pertinência do **feedback**, frisando que o mesmo deve ser **contínuo**.

O último grupo de respostas obtido refere-se à **autoavaliação e estratégias mentais**. **Registaram-se 8 respostas**, sendo que **4 estão anexadas a outras estratégias** e somente **4 particularizaram esta estratégia, citando-a individualmente**. Aglutinadas a outras estratégias destacam-se os processos mentais, principalmente de reflexão do aluno. Esta consideração deve ser aplicada nos diferentes tempos, quer sobre o presente, o processo de trabalho atual, quer sobre o passado, o processo, quer sobre o futuro, a perspetiva de evolução. Deve ainda recair sobre a quantidade, a frequência e qualidade do estudo. Desse modo, foram referenciados alguns momentos sobre os quais se deve proceder a esta ponderação. Por exemplo, de forma a complementar o *feedback* professor-aluno, o aluno deve mentalizar-se da importância do estudo semanal. A reflexão deve ainda incidir sobre os objetivos de estudo, se os mesmos foram cumpridos e de que forma, aferindo também a qualidade do estudo. Após momentos performativos ou gravações deve-se recordar, ou visualizar, para melhorar a prática. Por último, deve-se refletir não somente sobre os objetivos, mas igualmente sobre os meios, ou seja, as estratégias a usar para atingir os fins pretendidos.

Concluiu-se o questionário interrogando sobre a autorregulação. Obteve-se unanimidade, pois se verificaram somente respostas positivas, de que é importante que os alunos desenvolvam um bom sentido autocrítico. De seguida, de forma a perceber se a apreciação dos professores relativa à importância da autorregulação é acompanhada por um incentivo dos docentes na sua pedagogia, questionou-se **se aconselham os seus alunos a refletirem sobre a eficácia do estudo**. Verificou-se que **80%** o faz de forma constante, sendo que as formas prediletas para avançar essa reflexão são através do **diálogo aluno-professor**, promovendo uma comunicação frontal, aberta e

direta, seguido de uma **reflexão oral informal**, que se centra na exposição e partilha do aluno. Finalizando, a questão aberta pretendeu conhecer toda a realidade atual, os diferentes pensamentos idealizados e práticas realizadas, de forma a obter um construto informado, pleno e verídico da *práxis* nacional. A primeira conclusão é de que não existe uma clareza do significado de “estratégia pedagógica”, sendo a mesma confundida ora com atitudes ora com domínios psicológicos, tal como a motivação. De seguida, uma vasta variedade e heterogeneidade de estratégias, apurando-se um esforço dos docentes por procurar a melhor forma de orientar e motivar os seus alunos, de modo que as aprendizagens sejam realizadas de forma produtiva, eficaz e prazerosa. Por último, apurou-se que as estratégias se complementam entre si, como exemplo de “ser aconselhado a após a realização de uma gravação se proceder a uma reflexão da mesma”, ou que “a um processo de autoavaliação se aglutine uma grelha como modelo orientador do processo, quer nos conteúdos, quer nos critérios”. Concluindo, o processo de autorregulação demonstra-se complexo e abrangente, não se resumindo a um método ou estratégia, mas a um conjunto de ideais e objetivos, construídos ao longo do percurso escolar.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da fase de observação do estágio concluí que a escola proporciona, quer em condições materiais, quer em termos curriculares ou de distribuição de carga horária, ótimas condições de estudo aos seus alunos. Além das normais condições dispostas no meio escolar, dispõem de tempo de estudo individual, uma sala reservada para si, assim como um professor a supervisionar e com a possibilidade de orientar a prática. Podem recorrer a este docente para se esclarecerem sobre qualquer dúvida técnica, musical ou interpretativa, sendo então encaminhados no seu ensaio. No entanto, apesar de incluir o momento de estudo no quotidiano do aluno, não se incentiva de forma declarada o aluno a aprender por si. Ao atribuir um docente para acompanhar o estudo, o estudante não necessita de resolver os problemas de forma autónoma, o que pode levar a que não se emancipe para o seu futuro quer académico quer, principalmente, profissional. Esta priorização do tempo dispensado na sala é reflexo de uma mensagem de valorização quantitativa por parte da instituição. A possível não promoção da reflexão sobre estratégias fomentadoras da eficácia de estudo pode levar a uma prática baseada na repetição mecânica, com menor atenção à planificação de atividade, ou definição de objetivos, conforme observei.

De forma a compreender totalmente como eram as sessões de estudo, além da observação e diálogos informais de aula realizados ao longo do estágio, realizei um primeiro questionário *online* a todos os alunos da classe de saxofone da ARTAVE. Nele, foi-me possível confirmar alguns dados previamente recolhidos informalmente durante o período de observação. São exemplos a alta frequência de estudo, a confiança generalizada nas capacidades individuais, assim como perspectivas futuras de sucesso profissional musical. Desse modo, através das respostas registadas apercebi-me de que existia uma forte influência do professor nas estratégias de estudo. Os conselhos do docente eram largamente priorizados em relação a tentativas individuais e pessoais de procura pelo saber, pela experimentação de novas e diferentes estratégias a aplicar. De seguida, questionei individualmente sobre quais as estratégias usadas, assim como que perspectivas tinham sobre as mesmas. Este processo foi essencial pois permitiu compor uma intervenção adaptada ao plano curricular e de atividades da instituição de ensino, à metodologia do professor cooperante e às necessidades e motivações dos alunos. Verifiquei, então, uma oportunidade para melhorar o registo formal e planificação do estudo, que pretendi colmatar através da implementação de um exercício de definição de objetivos. De seguida experimentei confirmar a tolerância e aceitação para a implementação de novas tecnologias no estudo individual, especificamente sobre a introdução da gravação como

estratégia central para trabalhar a autorregulação. Um dado recolhido pertinente é que apesar de todos os alunos terem afirmado que o seu professor já tinha aconselhado a gravação do estudo, somente um aluno disse que o fazia com regularidade. Então, verificando que pretendia implementar uma estratégia também sugerida pelo professor cooperante, e que a mesma não estava a ser colocada em prática, beneficiei desse facto para incentivar e incluir o uso gravação nas atividades propostas.

A implementação do projeto, através da lecionação de aulas, viu-se numa primeira fase condicionada e, posteriormente, impossibilitada devido à situação pandémica vigente, que levou a um confinamento e um encerramento físico das escolas. No entanto, com a contribuição de todos os envolvidos foi possível, através de atividades extracurriculares, executar exercícios sobre estratégias autorregulatórias. Desse modo, a primeira atividade, uma palestra de apresentação e explicação do tema da autorregulação, realizada após o questionário diagnóstico, permitiu aferir um baixo índice de reflexão por parte dos alunos sobre que estratégias usavam no estudo, assim como apreender quais benefícios arrecadavam com cada uma delas. O seu estudo era mecânico, na base da repetição, automatizado e orientado pelos conselhos do professor. Apesar de na classe de saxofone se verificar um espírito de confraternização e partilha de conhecimentos e experiências, o estudo era, por norma, individualizado e isolado.

Devido à impossibilidade de lecionação presencial transformei o objetivo inicial de transformação da prática e realidade, para um desejo de partilha mútua de conhecimento, para os alunos refletirem e se questionarem. A boa vontade, motivação e entrega dos participantes (a qual agradeço imenso) em integrar atividades extracurriculares permitiu que os novos objetivos traçados fossem alcançados.

A pesquisa de literatura sobre as várias estratégias autorregulatórias de estudo possibilitou-me identificar todo o seu espectro de ação e impacto, destacando as vantagens e desvantagens na sua aplicação. Em relação aos proveitos, os autores referidos destacaram como benéfico o estímulo e aumento do sentido crítico e de autoeficácia, nomeadamente através da planificação e reflexão do estudo. Por sua vez, como desvantagem, foi indicado o tempo adicional dispensado para a realização destas tarefas, aumentando o período despendido para o estudo instrumental, o que, num caso com pouca disponibilidade horária ou que se verifique uma menor motivação para o estudo, pode retirar tempo e energia.

Após uma pesquisa bibliográfica, a recolha de dados prosseguiu em duas vertentes: questionários e entrevista em grupo de foco. Iniciei, como já mencionado, por um questionário

realizado ao universo escolar dos alunos observados em estágio. No segundo inquérito por questionário pretendi conhecer a realidade da prática pedagógica nacional, interrogando professores de instrumento do ensino especializado de música. Foram várias as conclusões obtidas sobre a pertinência da implementação de estratégias de autorregulação, destacando a planificação do estudo, a gravação (inclusão de novas tecnologias) e a autoavaliação. Identifiquei uma elevada aprovação sobre o benefício de estabelecer metas para a sessão de estudo e sobre a necessidade de o aluno refletir sobre as estratégias a implementar, assim como um incentivo dos próprios docentes para a adoção da prática. Sobre as tecnologias em contexto musical a maioria dos docentes usa-as nas suas aulas e crê que as mesmas constituem uma ferramenta pedagógica útil. Neste tópico a gravação assumiu um papel de destaque nas perguntas realizadas. Verifiquei que, além da grande maioria requerer gravações aos seus alunos, o principal objetivo pelo qual solicitam tal trabalho coincide com a capacidade que pretendi desenvolver, a autorregulação. Ainda sobre esta valência foi unânime a importância do seu desenvolvimento pelos alunos, valorizando o seu espírito de sentido crítico e autocrítico. Questionei também sobre a melhor forma de promover essa reflexão, como se deveria proceder a avaliação na grelha de autoavaliação. Foi-me descrita uma fusão qualitativa e quantitativa, a metodologia que também adotei neste projeto. Assim, entendo que parte dos docentes a exercer valorizam a autorregulação dos seus alunos, quer nos seus ideais pedagógicos, quer na maioria dos exercícios executados na sua prática, na sala de aula. Nestas, o uso de tecnologias e da gravação é já uma realidade quotidiana, nem sempre usada, mas já aplicada em alguns contextos, conforme mencionado pelos inquiridos, acrescentando ainda que a reflexão e autoavaliação são considerados processos fundamentais para a aprendizagem, devendo ser realizados para uma evolução do aluno. Para concluir a recolha de dados, após a realização de diversas atividades pedagógicas, realizei uma entrevista grupo de foco, a quatro alunos de diferentes níveis de ensino final, para conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas, nomeadamente sobre a inclusão das gravações. Em primeiro lugar foi-me transmitida uma aceitação sobre o impacto positivo dos exercícios realizados. Os alunos destacaram ter sentido efeitos imediatos na eficácia do seu estudo. Apercebi-me que alguns dos inquiridos incluíram a estratégia da gravação no seu estudo diário, destacando a facilidade de perceção do erro. O maior objetivo de intervenção pedagógica, de um projeto de Investigação-Ação, foi então realizado: proceder a uma transformação da realidade.

De forma a cumprir a lei vigente relativa à proteção de dados, nomeadamente sobre as autorizações necessárias à participação dos alunos nas atividades propostas, preservando a sua imagem e respeitando os seus direitos enquanto cidadãos portugueses e europeus, realizei um

levantamento de legislação. Concluí que esta, desde a sua origem, foi sendo gradualmente construída e revista de modo a proteger de forma eficaz e indubitável os direitos dos cidadãos. Desse modo, foi sendo produzida de forma progressiva, adaptando-se à evolução da sociedade, nomeadamente da era digital, através do seu artigo 35º da Constituição da República Portuguesa. Respeitando até à sua última atualização, a Lei nº 58/2019, de 8 de agosto, instruí-me de que é necessário informar os visados, previamente e em qualquer altura requerida, sobre o meio e finalidade da recolha de dados.

A introdução, inclusão e sistematização do uso de novas tecnologias no estudo foi um dos objetivos por mim propostos. Para inserir o tema, apresentei informações sobre o uso de tecnologias através de uma palestra por videoconferência, realizada na plataforma *Zoom*. Compreendi, quer através de respostas obtidas através do questionário, quer pela observação direta que a maioria dos alunos considera útil a implementação das tecnologias no ensino de música e que, inclusive, a sua prática já se verificava, principalmente pelo *smartphone* em substituição quer do afinador, quer do metrônomo. Observei que a variável introduzida pela intervenção pedagógica nos hábitos de estudo dos participantes foi o *smartphone* enquanto gravador, de forma sistematizada, para a criação de rotinas de gravação do estudo. Após introduzir a temática, explicando as possibilidades e vantagens do usufruto de tecnologias, o meu objetivo foi de apresentar estratégias de autorregulação a todos os alunos integrantes da classe de saxofone. Expus três estratégias:

1. A planificação do estudo;
2. O registo do estudo (gravação);
3. A grelha de autoavaliação (reflexão).

Identifiquei a existência de alguma incerteza dos alunos sobre o significado de “autorregulação”, assim como desconhecimento de estratégias relativas à mesma. Não desconheciam a sua existência, mas sim as competências que as mesmas desenvolviam. No entanto, a atitude de procurar mais e de obter novo conhecimento levou a um debate e compreensão das terminologias. Desse modo, após a apresentação, verifiquei que os alunos apreenderam o conceito de autorregulação. Além de serem capazes de o definir, demonstraram compreender como o aplicar nas várias situações do seu quotidiano, nomeadamente, mas não só, no seu estudo instrumental.

O objetivo de desenvolver a capacidade de autorregulação (reflexão crítica), realizou-se pela execução e partilha de gravações. Requeiri aos alunos que registassem o seu estudo em formato audiovisual e que refletissem sobre o mesmo. Registei, desde o início e no decorrer de toda a atividade, uma maior capacidade de observação e perceção por parte dos alunos mais velhos, tal como

espectado pela sua faixa etária. Os comentários recebidos após a realização das primeiras gravações, um primeiro contacto livre com a atividade, após a palestra, uma sessão de esclarecimentos, e após a gravação seguida da grelha de autoavaliação permitiu registar uma evolução na compreensão e consciencialização dos alunos. Assim, foi possível identificar maior coerência e capacidade de reflexão. Seguido desta atividade pessoal proporcionei um momento de partilha entre os alunos, através da análise e avaliação das performances dos seus colegas. Estas avaliações gerais permitiram-me comparar e demonstrar aos alunos as diferentes apreciações possíveis para o mesmo trabalho, provando que a avaliação, além de ser um processo complexo, é também ambíguo. Dessa forma, os alunos colocando-se como professores de si mesmos e dos seus colegas, demonstraram refletir sobre o assunto.

Sendo o uso da gravação a estratégia central da intervenção pedagógica, incentivei ao estudo documentado, ou seja, registado de forma audiovisual e de forma escrita formal, de gravações. Verifiquei que os alunos cumpriram as atividades e prazos propostos.

O último objetivo previsto, principalmente pelo afastamento físico, e conseqüentemente social, provocado pelo confinamento, foi o de fomentar convivência e união entre os alunos, assim como o espírito de ajuda e partilha. Este foi conseguido através da palestra que, embora virtualmente, juntou todos os alunos e professor de classe, numa troca de saberes e ideias. Os alunos puderam manifestar as suas opiniões, refletindo sobre novos conhecimentos conquistados, assim como aqueles adquiridos através dos seus colegas. A heteroavaliação dos vídeos realizados promoveu exposição e partilha performativa, numa altura que, não estando na escola, os alunos não se ouviam na prática instrumental. Assim, o objetivo de os alunos acompanharem a evolução dos seus pares foi conseguido, mantendo a identidade e trabalho de grupo. Verificou-se uma total disponibilidade e confiança dos alunos em partilharem as suas opiniões e estudo, demonstrando que além de já se averiguar um ambiente saudável e um ambiente propício à aprendizagem gerado pelos pares e pelo professor titular, o mesmo se manteve durante o confinamento, com um novo entusiasmo pelas novas práticas de estudo autocrítico e autorregulado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, R. C. de. (2013). Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta*, 1(1), 55–66.
- Bandura, A., Azzi, R., & Polydoro, S. (Orgs.). (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bauer, W. I., Reese, S., & McAllister, P. A. (2003). Transforming Music Teaching via Technology: The Role of Professional Development. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 289–301. doi:10.2307/3345656.
- Blau, E. (1970, Julho 3). Young violinists tuning up with the TV. *The New York Times*.
- Byo, J. L. (1997). The effects of texture and number of parts on the ability of music majors to detect performance errors. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 51-66.
- Calderwood, C., Ackerman, P. L., & Conklin, E. M. (2014). What else do college students «do» while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education*, 75, 19-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.004>
- Cavalcanti, C. (2015). Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas. In R. Araújo & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em Cognição Musical* (pp. 189-211). Curitiba: UFPR.
- Chaffin, C. R. (2011). Now Hear This: Using Recorded Models in the Instrumental Music Classroom. *Teaching Music*, 18(5), 26–28. Disponível em <http://eric.ed.gov/?q=recording+music+teaching&id=EJ926873>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 12(2), 455-479.
- Cunha, P. (2006). Tecnologias da música em expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico. Relatório de Estágio do Mestrado em Estudos da Criança – Especialidade de Educação Musical. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Daniel, R. (2001). Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226.
- Denissen, A., Aken, M., Penke, L., & Wood, D. (2013). Self-Regulation Underlies Temperament and Personality: An Integrative Developmental Framework. *Child Development Perspective*, 7, 255-260. doi: 10.1111/cdep.12050
- Dowbor, L. (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Vozes.
- Feldman, A., & Minstrell, J. (2000). Action research as a research methodology for the study of the teaching and learning of science. In E. Kelly & R. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum Associates.
- Félix, S. F. F. (2014). *Prática do ensino supervisionado no 1º e 2º ciclo do ensino básico: o TEA como estratégia de implicação do aluno no seu processo de ensino aprendizagem* (Relatório de Estágio). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, & J. W., Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: an international review. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, 48(4), 437-468. doi: <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Ferling, F. W. (1946). *Quarante-Huit Études pour les Saxophones, de Ferling: augmentées de douze études nouvelles em diverses tonalités*. Paris: Alphonse Leduc.
- Gartstein, M., Putnam, A., Aron, N., & Rothbart, M. (2017). Temperament and Personality. In S. Maltzman (Ed.), *The Oxford Handbook of Treatment Processes and Outcomes in Psychology: A Multidisciplinary, Biopsychosocial Approach*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199739134.013.2

- Gillis, G. (2010). Sound concepts for the saxophonist. In *The Midwest Clinic - 64th Annual International Band and Orchestra Conference*. Chicago Acedido em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=35345376&site=hostlive&scope=site>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(01), 27–39. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hebert, E., Landin, D. K., & Menickelli, J. (1998). Videotape feedback: What learners see and how they use it. *Journal of Sport Pedagogy*, 4, 12-28.
- Hewitt, M. P. M. (2001). *The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude*. *Journal of Research in Music Education*, 49(4), 307-322. doi: <https://doi.org/10.2307/3345614>
- Higgins, W. (1992). Technology. In R. Colwell (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 480-497). New York: Schirmer Books.
- Jabusch, C. (2016). Setting the Stage for Self-Regulated Learning Instruction and Metacognition Instruction in Musical Practice. *Frontiers in Psychology*, 31. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01319>
- Kaplan, B. (1968, Primavera). The video tape recorder – an invaluable string teaching tool. *American String Teacher*, 35-36.
- Madeira, L. (2014). *Estratégias de autorregulação da aprendizagem no ensino instrumental*. (Relatório de estágio). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marijan, M. (2016). A case Study of Student's Progress in Piano Playing: The Role of Training Model in Student's Expertise. *Accelerando: Belgrade Journal of Music and Dance*, 1(6).
- Masaki, M., Hechler, P., Gadbois, S., & Waddell, G. (2011). Piano performance assessment: Video feedback and the Quality Assessment in Music Performance Inventory (QAMPI). In A. Williamon, D. Edwards, & L. Bartel (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2011* (pp. 503-508). Utrecht, Netherlands: European Association of Conservatoires.

- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Monteiro, P. (2015). *O TEA como estratégia de implicação dos alunos na regulação do seu próprio processo de aprendizagem* (Relatório de Estágio). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Napoles, J., Babb, S. L., Bowers, J., Hankle, S., & Zrust, A. (2016). The Effect of Piano Playing on Preservice Teachers' Ability to Detect Errors in a Choral Score. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 39–49.
- Neves, B. B., & Amaro, F. (2012). Too Old for technology? How the elderly of Lisbon use and perceive ICT. *The Journal of Community Informatics*, 8. <https://doi.org/10.15353/joci.v8i1.3061>
- Nielsen, G. (2004). Strategies and self-efficacy belief in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9(5), 39-45.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: Sage.
- Özdemir, E. (2011). Self-regulated learning from a sociocultural perspective. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 298.
- Pajarez, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2008). Auto-regulação: aspectos introdutórios. In A. Bandura, S. A. J. Polydoro & R. G. Azzi (Eds.), *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos* (1ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Portilho, E. (2011). *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição* (2a ed.). Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção* (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Ribault, M., Martinet, B., & Lebidois, D. (1995). *A Gestão das Tecnologias*. Lisboa: D. Quixote.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rothbart, M., & Posner, M. (1985). Temperament and the development of self-regulation. In L. Hartlage & C. Telzrow (Eds.), *The neuropsychology of individual differences* (pp. 93-123). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4899-3484-0_5
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, I. M. (2004). Temperament and self-regulation. In M. K. Rothbart, L. K. Ellis & I. M. Posner (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 357-370). New York: Guilford Press.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Shunck, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Silveira, J. M., & Gavin, R. (2015). The effect of audio recording and playback on self-assessment among middle school instrumental music students. *Psychology of Music*, 44(4), 880-892. <https://doi.org/10.1177/0305735615596375>
- Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between Learning and Development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2^a ed., pp. 29-36). Nova Iorque: W.C. Freeman and Company.

- Webster, R. (2002). Computer-Based Technology and Music Teaching and Learning. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.416-435). *Nova lorque*: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self regulatory perspective. *Educational Psychologist*, *33*, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–37). *Nova lorque*: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70. doi: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of Personal Agency: The Role of Self Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill. In F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self Efficay Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). *Greenwich City*: Information Age.
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Self-Regulatory Dimensions of Academic Learning and Motivation. In G. D. Phye (Eds.), *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge* (pp. 105-125). *San Diego*: Academic Press.

Legislação

[1976] Constituição da República Portuguesa, artigo 35°. Explicita o direito que todos os cidadãos possuem de aceder, retificar conhecer a finalidade de todos os seus dados informatizados e de proibir o acesso a dados pessoais de terceiros, salvo em casos excepcionais previstos na lei.

[1989] Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

[1990] Portaria nº 714/90, de 21 de agosto. Cria vários cursos a funcionar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, nomeadamente: Curso básico de Instrumentista de Sopro, curso de Instrumentista de Cordas, curso básico de Dança e curso de Instrumentista de Cordas.

[1991] Lei nº 10/91, de 29 de abril. Lei da Proteção de Dados Pessoais face à Informática.

[1994] Lei nº 2/94, de 19 de fevereiro. Estabelece os mecanismos de controlo e fiscalização do Sistema de Informação de Schengen.

[1994] Lei n.º 28/94, de 29 de agosto. Prova medidas de reforço da proteção de dados pessoais.

[1998] Portaria 693/98, de 3 de setembro. Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música, público, particular e cooperativo e aprova o elenco de habilitações para a respetiva docência.

[1998] Proposta de Lei nº 173/VII. Responde à necessidade de transposição, até 24 de outubro de 1998, da Diretiva 95/46/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento dos dados pessoais e à livre circulação desses dados.

[1998] Lei nº 67/98, de 26 de outubro. Transpõe para a ordem jurídica interna a Directiva nº 95/46/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 24 de outubro de 1995, relativa à proteção das

peças singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

[1998] Portaria 693/98, de 3 de setembro. Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música, público, particular e cooperativo e aprova o elenco de habilitações para a respetiva docência.

[1998] Lei n.º 68/98. Determina a entidade que exerce as funções de instância nacional de controlo e a forma de nomeação dos representantes do Estado Português na instância comum de controlo, previstas na Convenção, fundamentada no artigo K.3 do Tratado da União Europeia. Cria um Serviço Europeu de Polícia (EUROPOL), aprovada pela Resolução n.º 60/97, de 19 de setembro.

[1998] Lei n.º 69/98, de 28 de outubro. Regula o tratamento dos dados pessoais e a proteção da privacidade no setor das telecomunicações.

[2003] Lei n.º 36/2003, de 22 de agosto. Estabelece normas de execução da Decisão do Conselho da União Europeia n.º 2002/187/JAI, de 28 de fevereiro, relativa à criação da EUROJUST, a fim de reforçar a luta contra as formas graves de criminalidade, adiante designada Decisão EUROJUST. Regula o estatuto do membro nacional da EUROJUST, define as suas competências em território nacional e o direito que lhe assiste de atuar em relação às autoridades judiciárias estrangeiras.

[2004] Lei n.º 43/2004, de 18 de agosto. Regula a organização e o funcionamento da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), bem como o estatuto pessoal dos seus membros.

[2007] Portaria n.º 220/2007, de 1 de março. Cria o curso profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla, visando as saídas profissionais de instrumentista de cordas e de instrumentista de tecla.

[2007] Portaria n.º 221/2007, de 1 de março. Cria o curso profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão, visando as saídas profissionais de instrumentista de sopros e de instrumentista de percussão.

[2018] Regulamento n° 798/2018, de 14 de novembro. Relativo à lista de tratamentos de dados pessoais sujeitos a avaliação de impacto sobre a proteção de dados.

[2019] Lei n° 58/2019, de 8 de agosto. Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

[2020] Decreto-Lei n° 10-A/2020, de 13 de março. Estabelece medidas excepcionais temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID 19.

[2020] Decreto do Presidente da República n° 14-A/2020, de 18 de março. Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.

Anexos

Anexo I - Guião Inquérito “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”

A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de Saxofone

O presente formulário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Tem como objetivo refletir e perceber o uso da autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo de saxofone, nomeadamente através do uso da gravação.

São esperadas respostas diferentes, não existindo respostas certas ou erradas. Todas são válidas desde que sejam honestas e reflitam a tua experiência pessoal.

Este questionário é de natureza confidencial e os dados serão tratados no seu todo, não os individualizando. Assim, salvaguarda-se o teu anonimato.

Obrigado pela colaboração!

***Obrigatório**

I. Dados pessoais

1. Qual o teu grau de ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- Básico
 Secundário

2. Há quantos anos tocas saxofone?

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
 2 a 3 anos
 4 a 5 anos
 6 a 7 anos
 8 anos ou mais

3. Há quantos anos frequentas a tua atual instituição de ensino?

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 7 anos
- 8 anos ou mais

II. Hábitos de Estudo

4. Quantas vezes estudas por semana?

Marcar apenas uma oval.

- 1 vez
- 2 a 3 vezes
- 4 a 5 vezes
- 6 vezes ou mais

5. E quantas sessões de estudo realizas, em média, por dia?

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3 ou mais

6. Qual a duração média das tuas sessões de estudo?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
- 1 a 2 horas
- 3 a 4 horas
- 4 horas ou mais

7. Do tempo que dedicas ao estudo quanto consideras que tocas tendo algum objetivo, técnico ou musical, em mente?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

III. Eficiência do estudo

8. Sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o instrumento

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

9. Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

10. Estabeleço objetivos musicais que acredito alcançar

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

11. Espero vir a ser considerado um bom músico

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

12. Sinto que consigo resolver qualquer problema musical que encontre

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

13. Confio na minha capacidade de melhorar no meu instrumento

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

14. Comparado com outros colegas espero vir a ser um músico bem sucedido

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo Totalmente Concordo Totalmente

IV. Estratégias de Estudo

15. Converso com o professor sobre como devo estudar

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

16. Utilizo conselhos do meu professor quando estudo

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

17. Procuo definições dos termos e símbolos musicais

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

18. Uso outras estratégias de estudo (Canto interior, digitação, entre outras)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

19. Ouço atentamente o que faço para não criar maus hábitos

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

V. Motivação, Sentido Crítico e Autorregulação

20. Quando o exercício é muito difícil páro e vou tocar coisas que já sei/goste

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

21. O sucesso é fundamental para a minha motivação

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

22. É importante para mim aprender o instrumento musical que toco

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

23. Identifico e assinalo as dificuldades para levar para a aula

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

24. Quando inicio uma obra tento identificar os trechos mais complicados

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

25. Quando estudo realço ou realizo anotações na partitura (dinâmica, articulação, agógica, entre outros)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

26. Registo o meu estudo, anotando o que realizei e a minha evolução

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

27. Procuo diversas fontes de informação sobre a obra musical que estudo (gravações, análises, informações históricas, entre outros)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

28. Quando recebo novos conceitos ou interpretações do meu professor procuro refletir sobre eles antes de os pôr em prática

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

29. Procuo estabelecer metas (de curto, médio ou longo prazo)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

30. Procuo estabelecer metas para as minhas sessões diárias de estudo

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

31. Procuo avaliar o meu progresso em função das minhas metas

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

32. Atinjo com frequência os meus objetivos

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

33. Recordo e reutilizo estratégias que funcionaram comigo no passado

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

34. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, familiares)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

35. Procuo conhecer-me e refletir sobre as minhas qualidades e fragilidades

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

VI. Uso de Tecnologias

36. Que tecnologia usas mais frequentemente durante o teu estudo?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Metrónomo e Afinador
- Telemóvel
- Tablet ou Computador

Outra:

37. Costumas gravar o teu estudo ou performances?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

38. O teu professor já te aconselhou gravar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

39. Usas gravações (de outros artistas) como referência para o teu estudo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

40. Consideras a implementação das tecnologias útil no ensino de música

Marcar apenas uma oval.

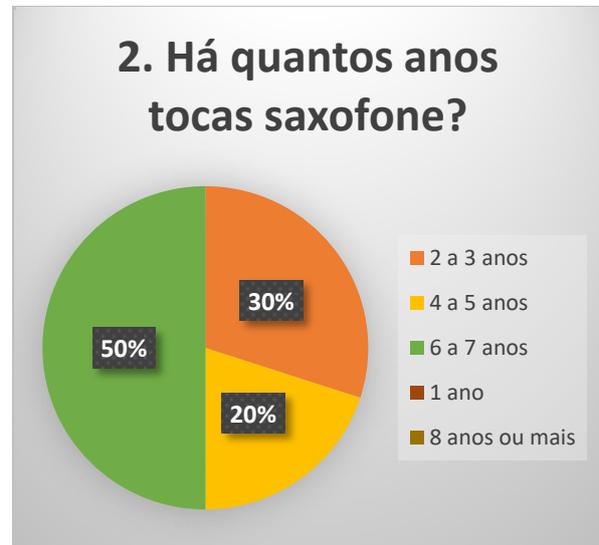
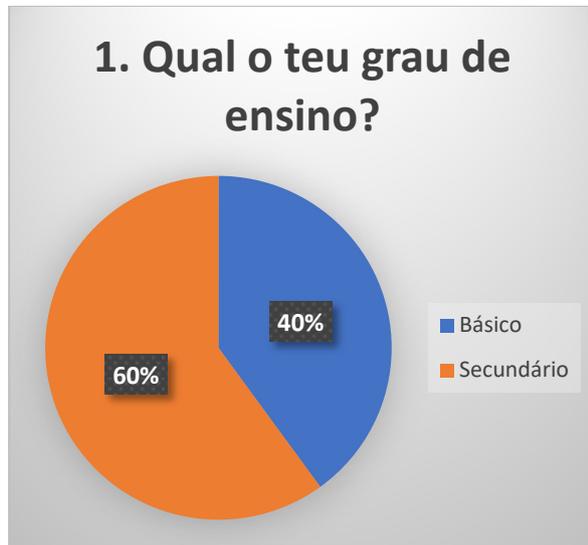
Sim

Não

41. Consideras útil o uso da gravação (áudio ou audiovisual) para ajudar a autorregular e estudar de forma mais eficaz?

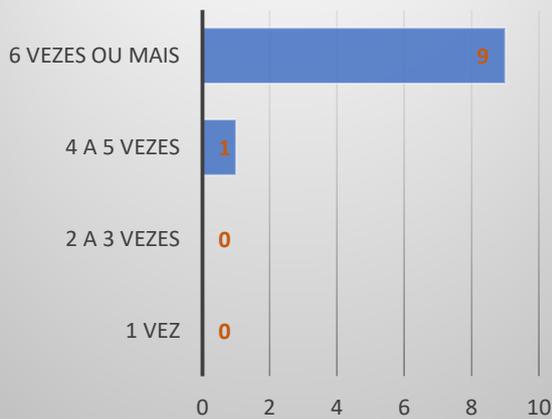
Anexo II - Gráficos Inquérito “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”

Dados Pessoais

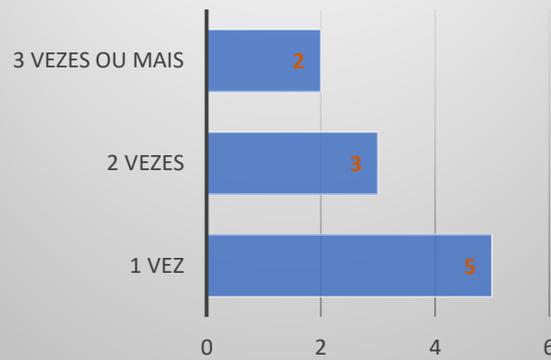


Hábitos de Estudo

4. Quantas vezes estudas por semana?



5. E quantas sessões de estudo realizas, em média, por dia?



6. Qual a duração média das tuas sessões de estudo?

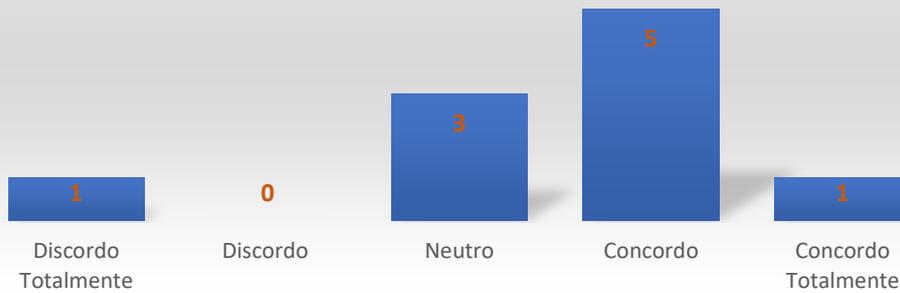


7. Do tempo que dedicas ao estudo quanto consideras que tocas tendo algum objetivo, técnico ou musical, em mente?

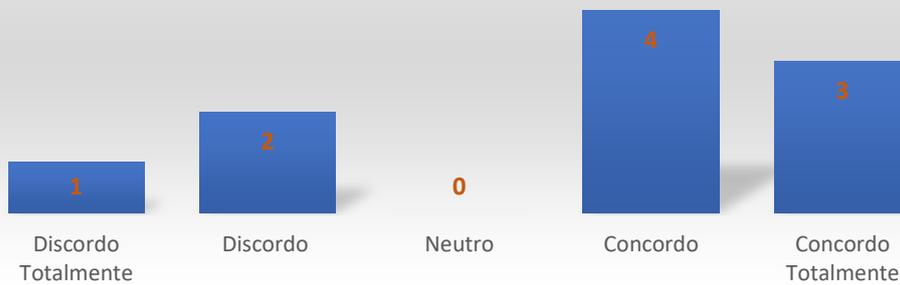


Eficiência de Estudo

8. Sinto confiança nas minhas capacidades para tocar o instrumento



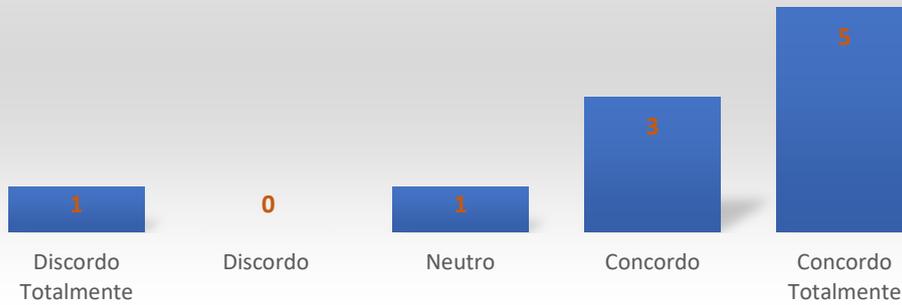
9. Acredito que posso vir a ser muito bom no meu instrumento



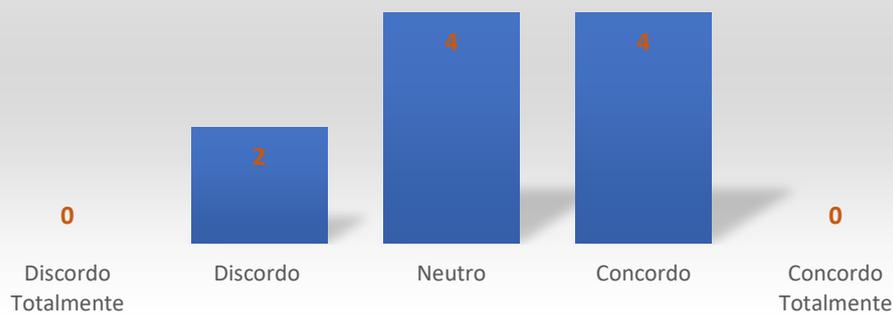
10. Estabeleço objetivos musicais que acredito alcançar



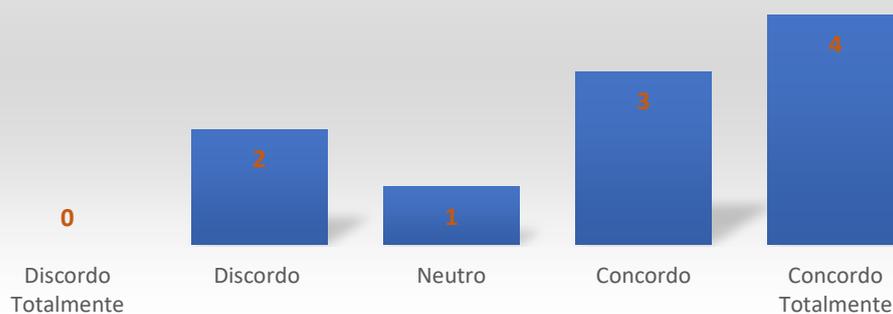
11. Espero vir a ser considerado um bom músico



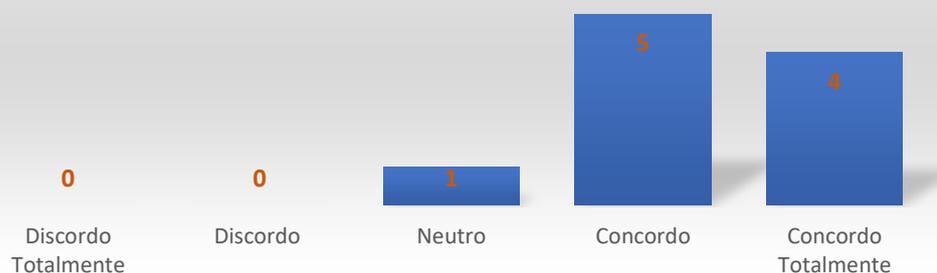
12. Sinto que consigo resolver qualquer problema musical que encontre



13. Confio na minha capacidade de melhorar no meu instrumento



14. Comparado com outros colegas espero vir a ser um músico bem sucedido



Estratégias de Estudo

15. Converso com o professor sobre como devo estudar



16. Utilizo conselhos do meu professor quando estudo



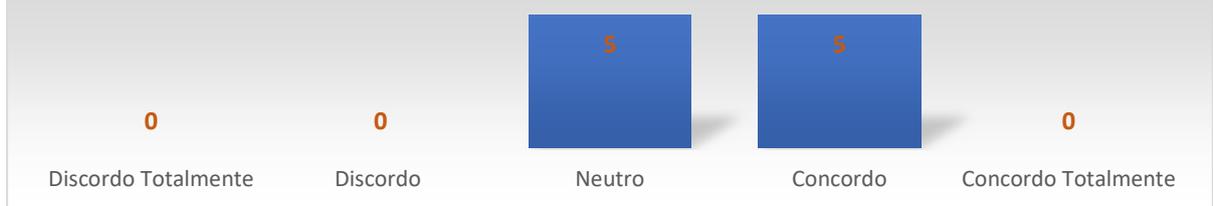
17. Procuro definições dos termos e símbolos musicais



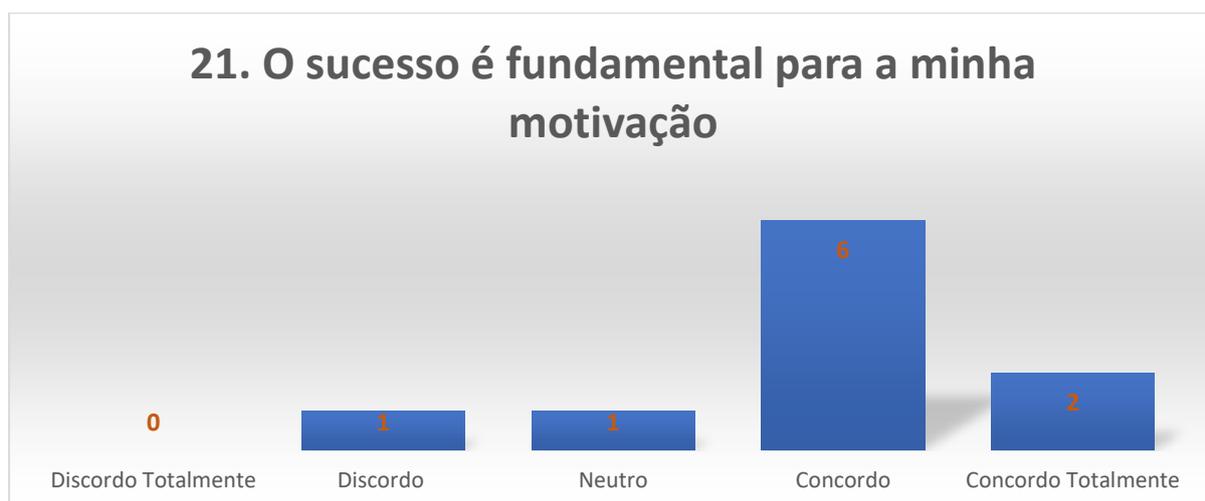
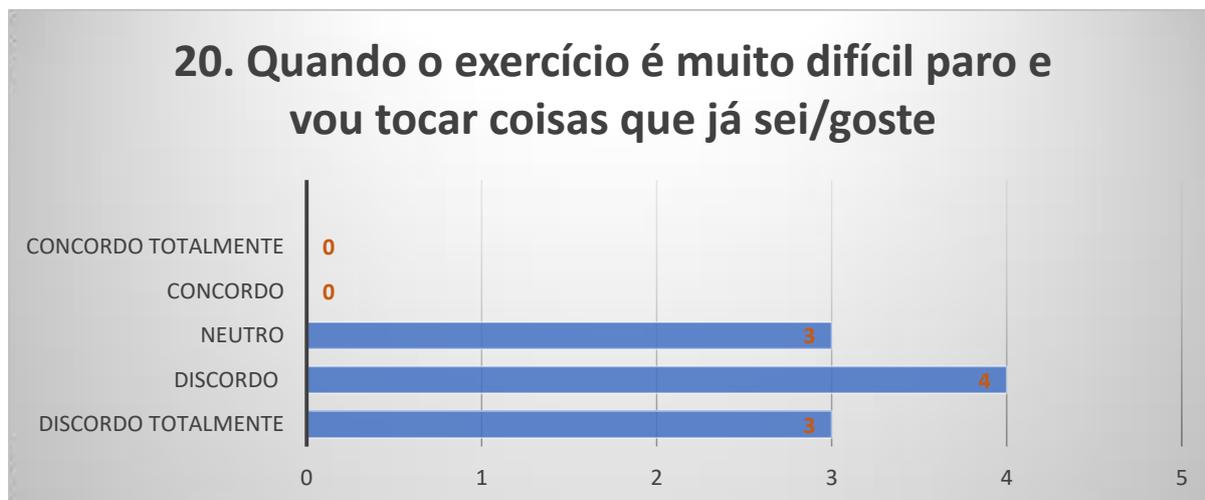
18. Uso outras estratégias de estudo (Canto interior, digitação, entre outras)



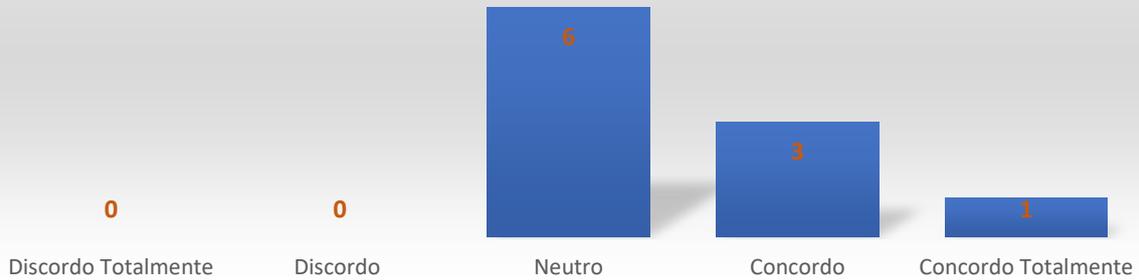
19. Ouço atentamente o que faço para não criar maus hábitos



Motivação, Sentido Crítico e Autorregulação



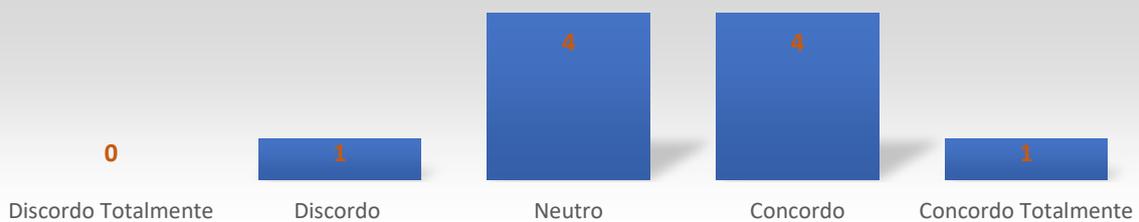
23. Identifico e assinalo as dificuldades para levar para a aula



24. Quando inicio uma obra tento identificar os trechos mais complicados



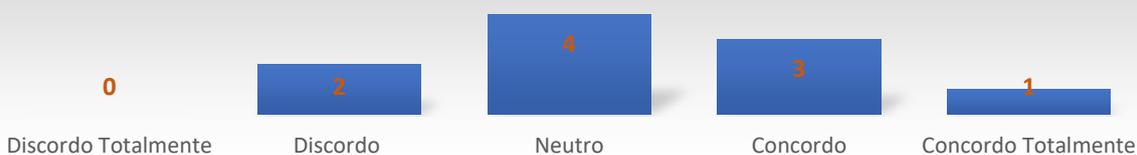
25. Quando estudo realço ou realizo anotações na partitura (dinâmica, articulação, agógica, entre outros)



26. Registo o meu estudo, anotando o que realizei e a minha evolução



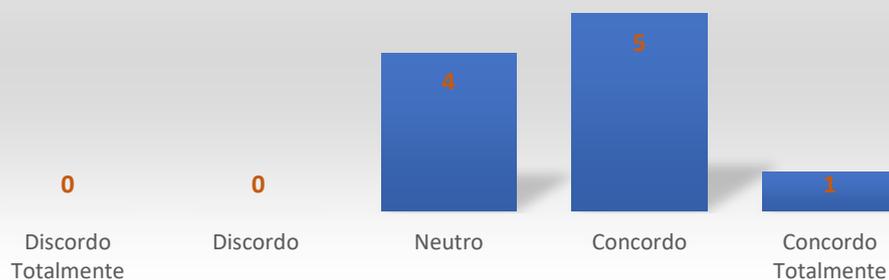
27. Procuo diversas fontes de informação sobre a obra musical que estudo (gravações, análises, informações históricas, entre outros)



28. Quando recebo novos conceitos ou interpretações do meu professor procuro refletir sobre eles antes de os pôr em prática



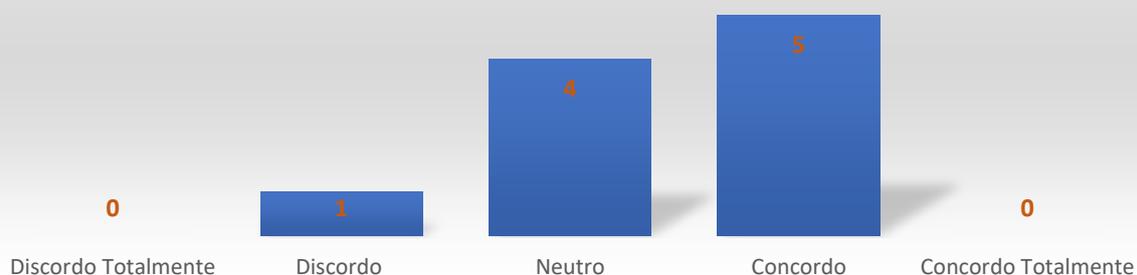
29. Procuo estabelecer metas (de curto, médio ou longo prazo)



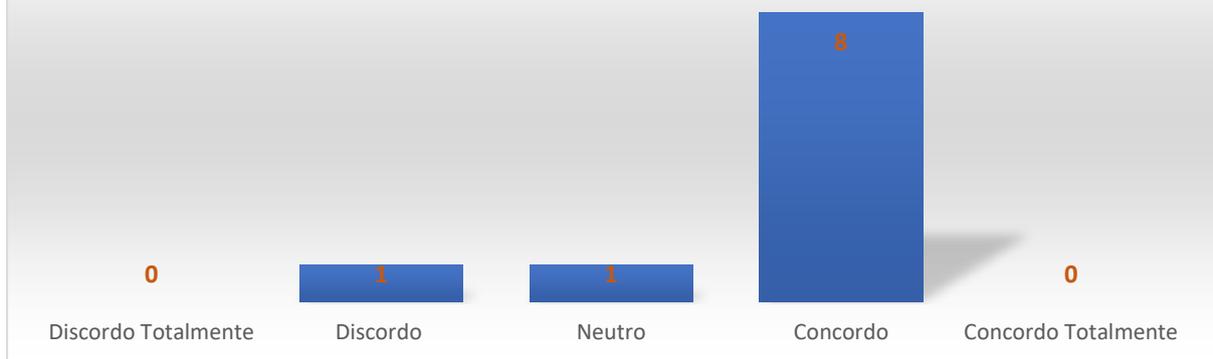
30. Procuo estabelecer metas para as minhas sessões diárias de estudo



31. Procuo avaliar o meu progresso em função das minhas metas



32. Atinjo com frequência os meus objetivos



33. Recordo e reutilizo estratégias que funcionaram comigo no passado



34. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, familiares)



35. Procuro conhecer-me e refletir sobre as minhas qualidades e fragilidades

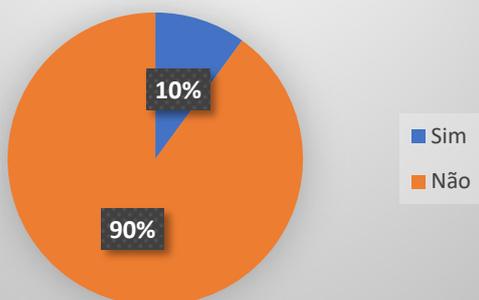


36. Que tecnologia usas mais frequentemente durante o teu estudo?



Uso de Tecnologias

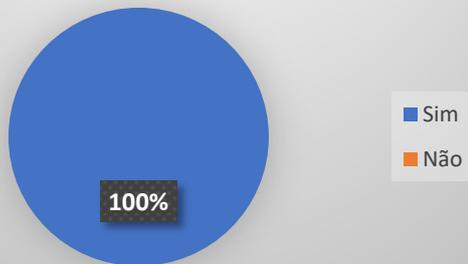
37. Costumas gravar o teu estudo ou performances?



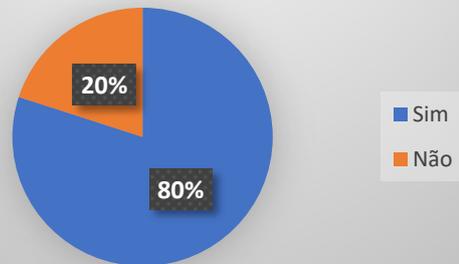
38. O teu professor já te aconselhou a gravar?



39. Usas gravações (de outros artistas) como referência para o teu estudo?



40. Consideras a implementação das tecnologias útil no ensino de música?



41. Consideras útil o uso de gravação (áudio ou audiovisual) para ajudar a autorregular e estudar de forma mais eficaz?



42. Consideras útil o uso de gravação (áudio ou audiovisual) para ajudar a autorregular e estudar de forma mais eficaz?

Sim, considero útil.

Sim, porque pode-nos lembrar de passagens que tem de ser mais bem estudadas e até problemas de embocadura.

Sim, porque ao ver e a ouvir consigo identificar melhor os erros e tenho uma perceção diferente.

Sim, uma vez que nestes tempos as gravações têm sido fulcrais para o desenvolvimento e a aprendizagem em casa. Tenho notado pormenores que sem as gravações iriam provavelmente passar despercebidos. A gravação é de facto uma ferramenta importante para consciencializar o estudo e torná-lo mais claro e eficaz.

Com a gravação por áudio conseguimos identificar certos erros, que se calhar não os conseguimos identificar enquanto tocávamos e a gravação visual permite-nos ver maus hábitos (tiques) que temos ao tocar.

Sim, considero bastante útil para termos uma referência daquilo que fazemos.

Depende neste momento com a pandemia sim, mas se for em aulas presenciais acho desnecessário.

Sim.

Eu considero útil o uso da gravação, pois ajuda a melhorar o som, a exagerar mais nas dinâmicas e ajuda a controlar melhor o tempo.

Anexo III - Guião Inquérito “Estratégias autorregulatórias do estudo instrumental”

Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental

O presente formulário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. É direcionado a professores de instrumento no ensino especializado de música. Tem como objetivo refletir e perceber o uso de estratégias de autorregulação e desenvolvimento do sentido crítico no estudo instrumental, nomeadamente através do uso da gravação.

São esperadas respostas diferentes, não existindo respostas certas ou erradas. Todas são válidas desde que sejam honestas e reflitam a sua experiência pessoal e profissional.

Este questionário é de natureza confidencial e os dados serão tratados no seu todo, não os individualizando. Assim, salvaguarda-se o seu anonimato.

Obrigado pela colaboração,
José Pedro Dias Rebelo

***Obrigatório**

Estratégias autorregulatórias para o estudo instrumental

I. Caracterização

1. Qual o seu género? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

20-29

30-39

40-49

50-59

60 ou mais

3. Há quantos anos leciona? *

Marcar apenas uma oval.

1-4

5-9

10-14

15-19

20 ou mais

4. Qual a região, ou regiões, onde leciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

Norte

Centro

Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo

Algarve

Região Autónoma dos Açores

Região Autónoma da Madeira

5. Que instrumento leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- Acordeão
- Alaúde
- Bandolim
- Canto
- Clarinete
- Clavicórdio
- Contrabaixo
- Cravo
- Fagote
- Flauta Transversal
- Guitarra
- Harpa
- Oboé
- Orgão
- Percussão
- Piano
- Saxofone
- Trombone
- Trompa
- Trompete
- Tuba
- Viola de Arco
- Violino
- Violoncelo

6. Que nível/níveis de ensino leciona? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Iniciação
- Básico (1º a 5º grau)
- Secundário (6º a 8º grau)
- Superior

II. Planificação do estudo

7. Os alunos devem definir um número de horas mínimo e máximo para a prática instrumental: *

Marcar apenas uma oval.

- Macro (horário semanal das sessões de estudo)
- Micro (estrutura da sessão de estudo diária)
- Ambas
- Nenhuma

8. Que planificação/planificações considera mais importante(s): *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Macro (definição de objetivos anual/semestral/trimestral)
- Mezzo (horário semanal das sessões de estudo)
- Micro (estrutura da sessão de estudo diária)
- Nenhuma das anteriores

9. Incentiva os seus alunos a planificarem o seu próprio estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

10. É benéfico o aluno designar uma meta a alcançar na sessão de estudo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

11. É necessário que o aluno planifique as atividades para uma sessão de estudo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

12. A definição de objetivos no estudo musical individual é útil. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

13. O aluno deve refletir sobre que estratégias usar no estudo instrumental. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

III. Uso de novas tecnologias

14. Usa novas tecnologias nas suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Se respondeu sim ao ponto anterior indique que tecnologias usa:

16. As novas tecnologias são uma ferramenta pedagógica útil para uso na sala de aula. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

17. O uso de novas tecnologias no estudo individual é benéfico. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

18. O uso de novas tecnologias no estudo individual pode ser um factor de distração. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

IV. Gravação

19. Pede gravações aos seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Se respondeu "Sim" à questão anterior qual/quais é/são o(s) seu(s) objetivo(s) pedagógico(s) quando solicita gravações aos seus alunos?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Motivação para o estudo
- Autorregulação do estudo
- Complemento às aulas
- Desenvolvimento técnico-musical
- Outro

21. O uso da gravação é benéfico no ensino instrumental. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

22. O uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da autorregulação do estudo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

23. O uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da motivação do estudo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

24. O uso da gravação permite ao aluno ouvir-se como se fosse público de si próprio. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

25. Optando pela estratégia da gravação que possibilidade considera ser mais benéfica? *

Marcar apenas uma oval.

- Áudio
- Visual
- Audiovisual

26. Justifique a sua opção anterior.

27. Os alunos devem ouvir gravações de outros intérpretes. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

28. O professor deve aconselhar a audição de gravações que sirvam como referência aos seus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

29. Os alunos devem comparar gravações de outros intérpretes com a sua própria performance. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

V.
Autorregulação
do estudo

Autorregulação define-se, etimologicamente, como a capacidade que um indivíduo possui, através de mecanismos internos, de planear, monitorizar e avaliar os seus pensamentos, ações e sentimentos.

30. É importante que os alunos desenvolvam um bom sentido autocrítico. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

31. Pode-se considerar que um aluno possui um bom sentido autocrítico quando a sua autoavaliação é coincidente, ou aproximada, à do seu professor. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

32. Aconselha os seus alunos a refletirem sobre a eficácia do seu estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

33. Que estratégia(s) considera mais adequada(s) para promover essa reflexão? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Reflexão oral informal
- Reflexão escrita informal
- Reflexão oral através de critérios previamente definidos
- Reflexão escrita através de critérios previamente definidos
- Diálogo com o professor
- Outro

34. O uso de uma grelha de autoavaliação do estudo é útil para o desenvolvimento da autorregulação e sentido crítico. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente				

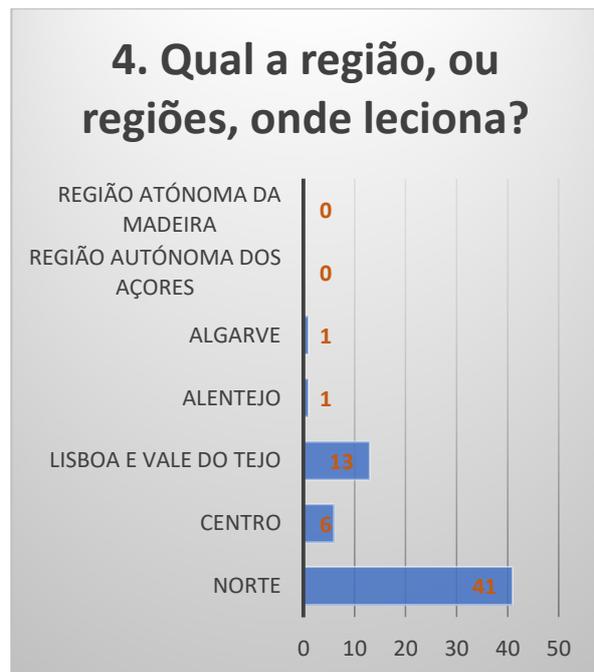
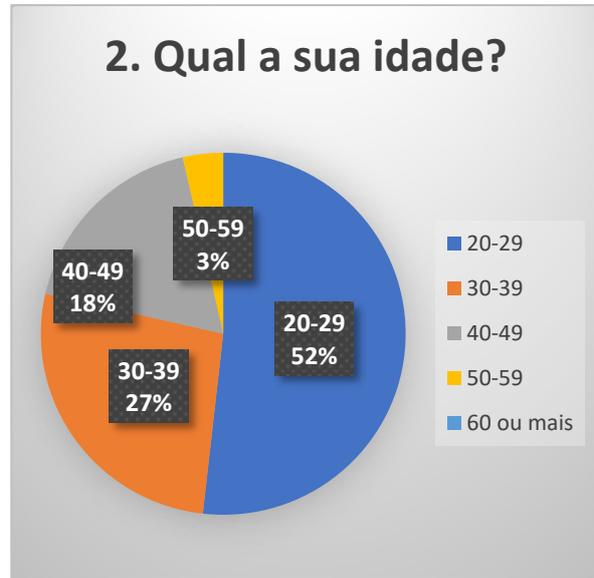
35. Assumindo o uso de uma grelha de autoavaliação do estudo a avaliação da mesma deve incidir em parâmetros: *

Marcar apenas uma oval.

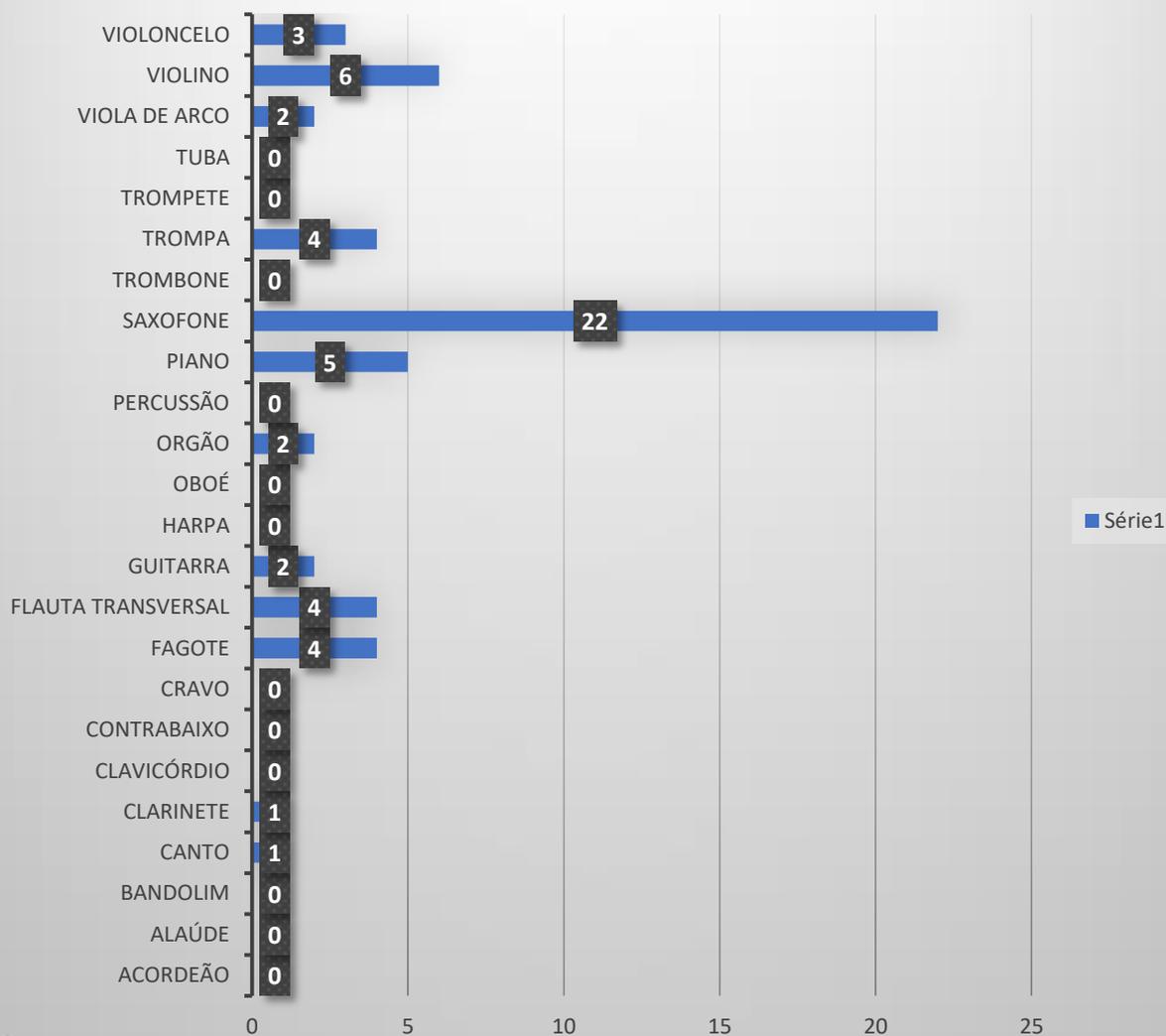
- Qualitativa
- Quantitativa
- Ambas

36. Nomeando apenas uma, que estratégia considera ser mais eficaz para o desenvolvimento da autorregulação no ensino instrumental? *

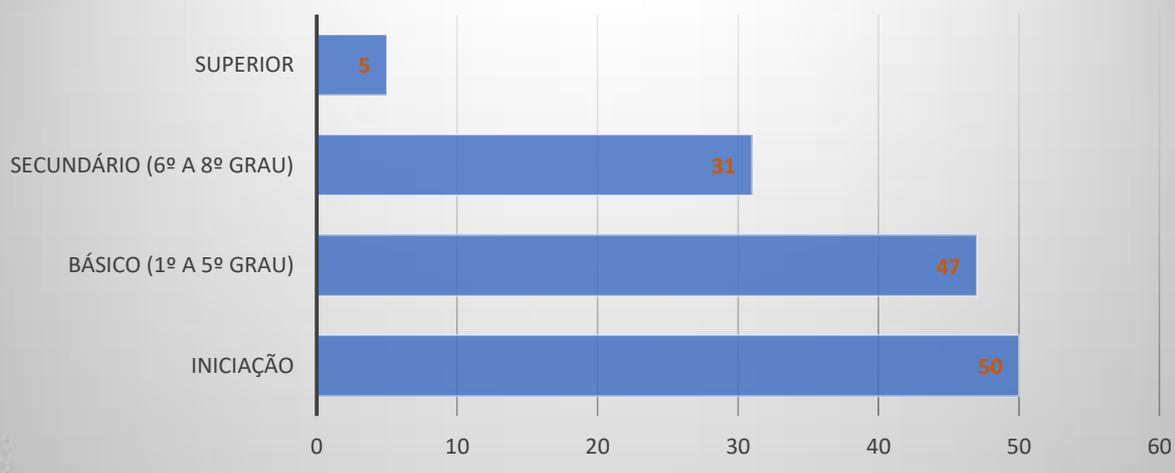
Anexo IV - Gráficos Inquérito “Estratégias autorregulatórias do estudo instrumental”



5. Que instrumento leciona?

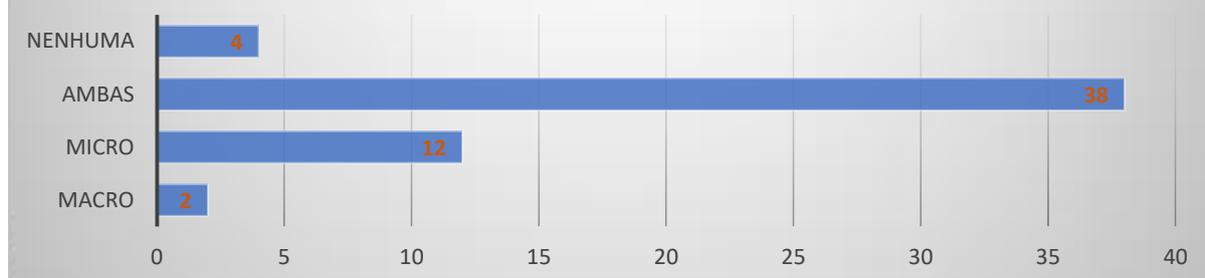


6. Que nível/níveis de ensino leciona?

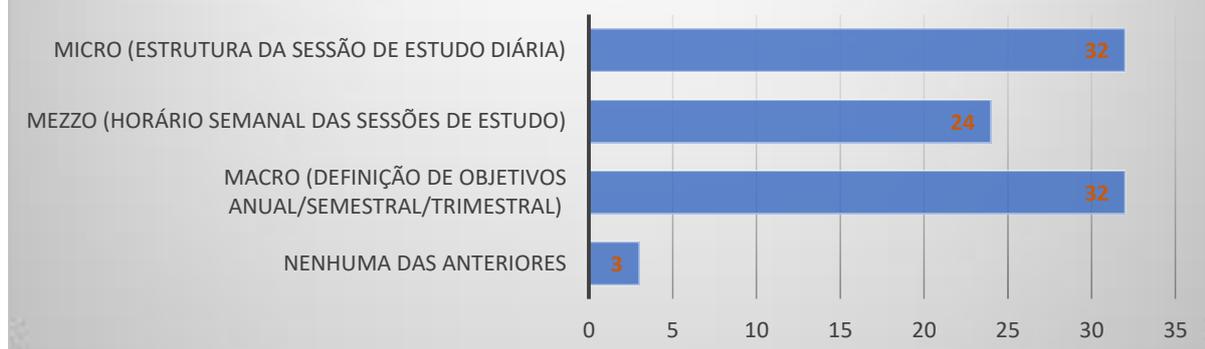


Planificação do estudo

7. Os alunos devem definir um número de horas mínimo e máximo para a prática instrumental:



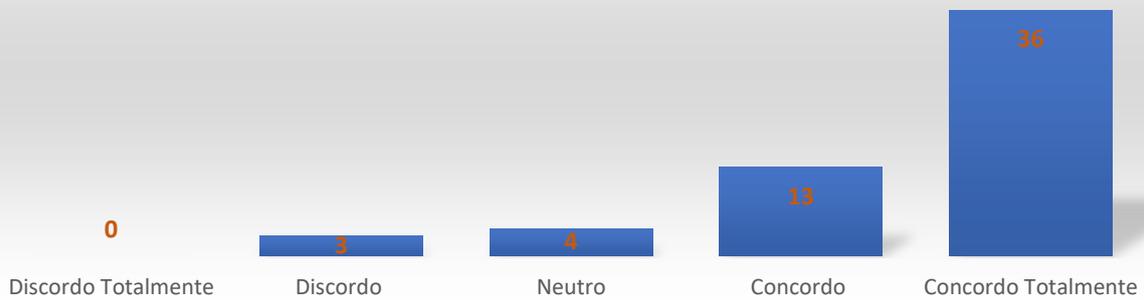
8. Que planificação/planificações considera mais importante(s):



9. Incentiva os seus alunos a planificarem o seu próprio estudo?



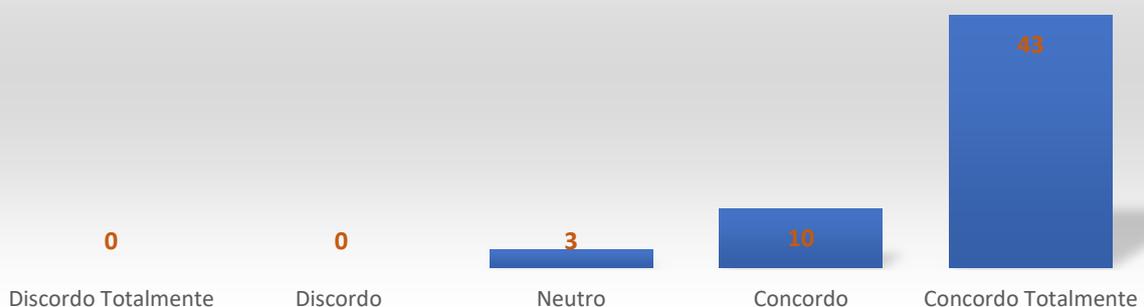
10. É benéfico o aluno designar uma meta a alcançar na sessão de estudo



11. É necessário que o aluno planifique as atividades para uma sessão de estudo



12. A definição de objetivos no estudo musical individual é útil

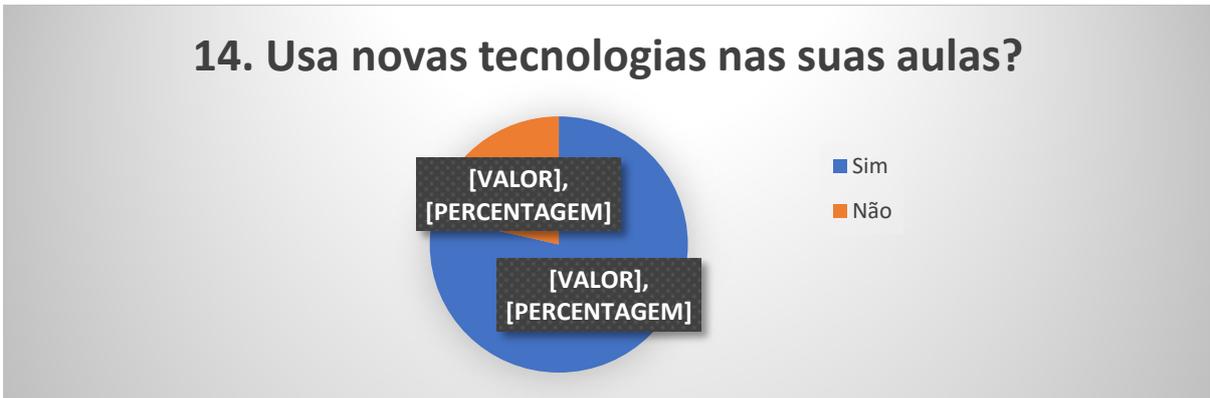


13. O aluno deve refletir sobre que estratégias usar no estudo instrumental

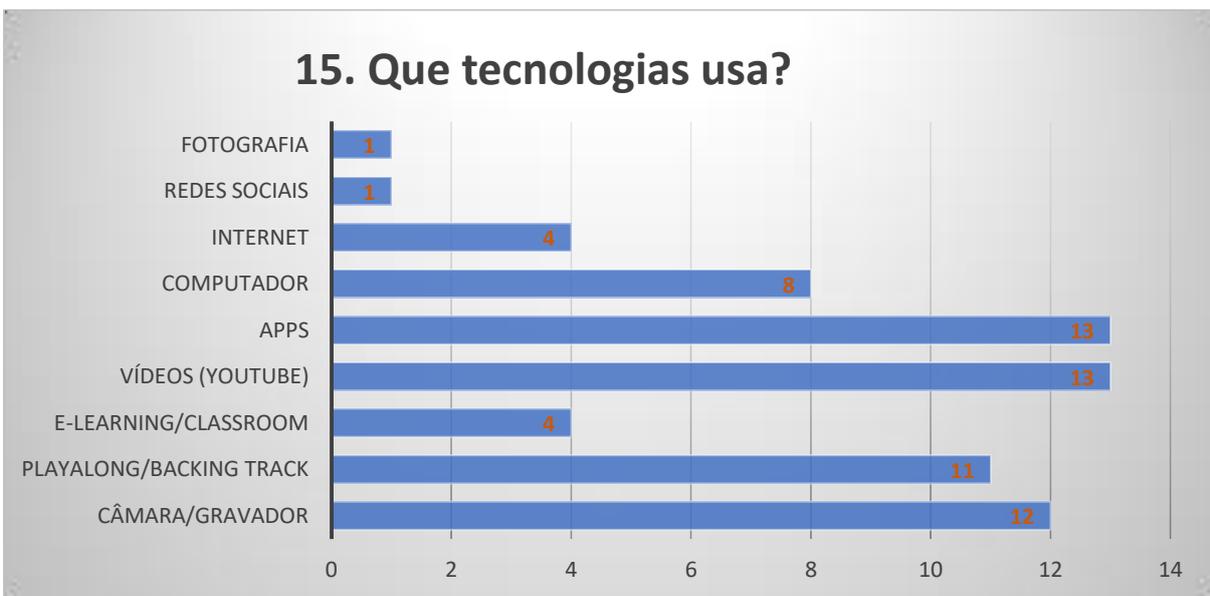


Uso de Novas Tecnologias

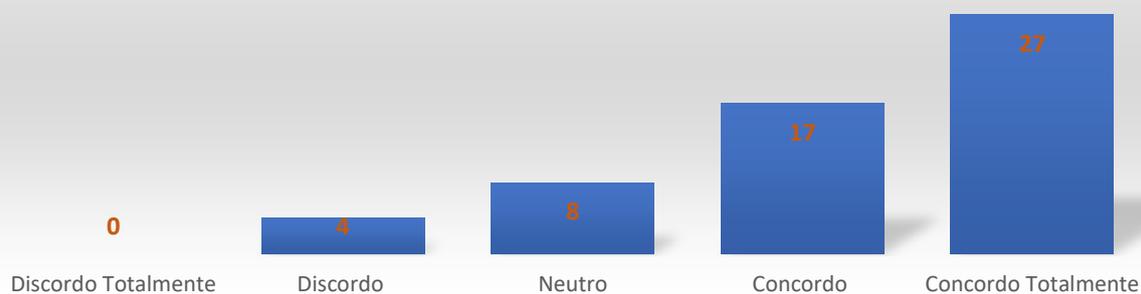
14. Usa novas tecnologias nas suas aulas?



15. Que tecnologias usa?



16. As novas tecnologias são uma ferramenta pedagógica útil para uso na sala de aula



17. O uso de novas tecnologias no estudo individual é benéfico

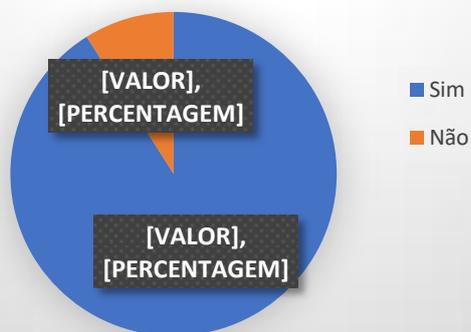


18. O uso de novas tecnologias no estudo individual pode ser um factor de distração



Gravação

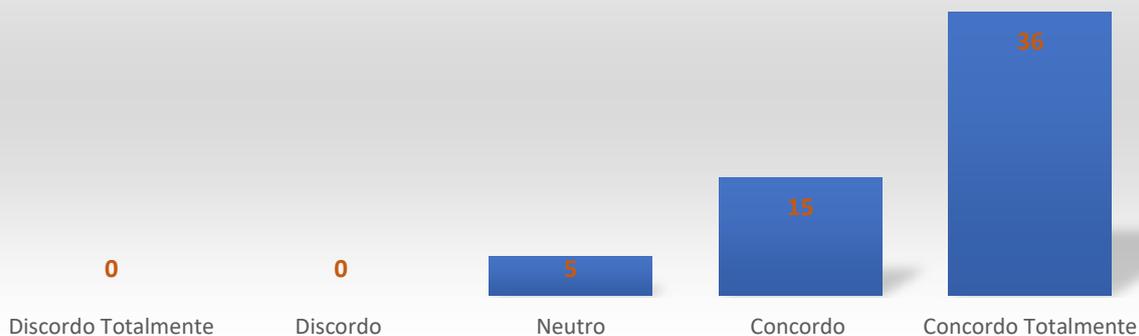
19. Pede gravações aos seus alunos?



20. Se respondeu "Sim" à questão anterior qual/quais é/são o(s) seu(s) objetivo(s) pedagógico(s) quando solicita gravações aos seus alunos?



21. O uso da gravação é benéfico no ensino instrumental



22. O uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da autorregulação do estudo



23. O uso da gravação é vantajoso, nomeadamente na vertente da motivação do estudo



24. O uso da gravação permite ao aluno ouvir-se como se fosse público de si próprio



25. Optando pela estratégia da gravação que possibilidade considera ser mais benéfica?



26. Os alunos devem ouvir gravações de outros intérpretes



27. O professor deve aconselhar a audição de gravações que sirvam como referência aos seus alunos



28. Os alunos devem comparar gravações de outros intérpretes com a sua própria performance

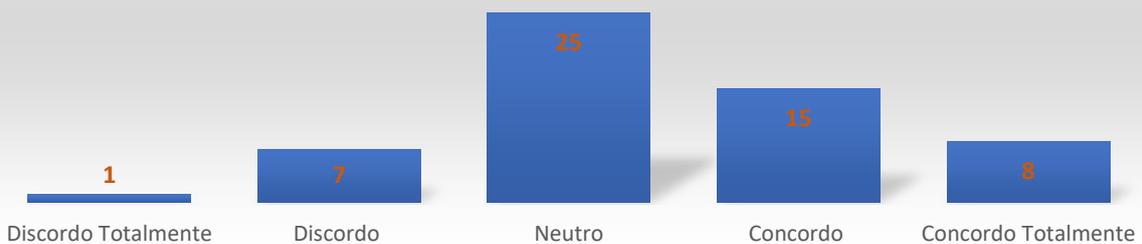


Autorregulação do estudo

29. É importante que os alunos desenvolvam um bom sentido autocrítico



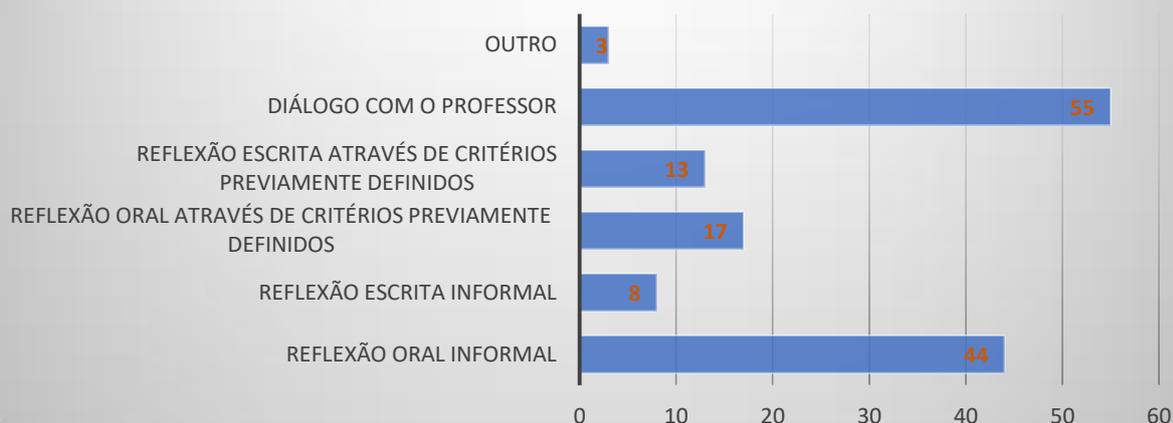
30. Pode-se considerar que um aluno possui um bom sentido autocrítico quando a sua autoavaliação é coincidente, ou aproximada, à do seu professor



31. Aconselha os seus alunos a refletirem sobre a eficácia do seu estudo?



32. Que estratégia(s) considera mais adequada(s) para promover essa reflexão?



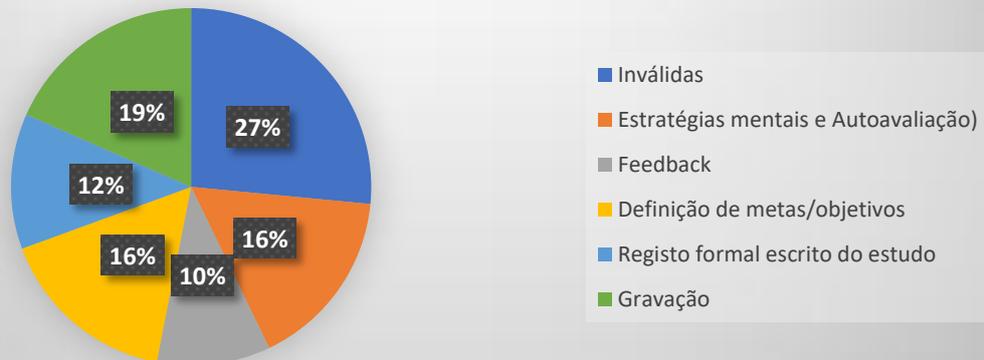
33. O uso de uma grelha de autoavaliação do estudo é útil para o desenvolvimento da autorregulação e sentido crítico



34. Assumindo o uso de uma grelha de autoavaliação do estudo a avaliação da mesma deve incidir em parâmetros:



35. Que estratégia considera ser mais eficaz no desenvolvimento da autorregulação no ensino instrumental?



Anexo V - Guião da Entrevista grupo de foco “A Gravação como estratégia de autorregulação no ensino de saxofone”

Guião de Entrevista		
<p>Tema: A Gravação como estratégia de autorregulação no ensino de saxofone</p> <p>Objetivos: Conhecer os hábitos de estudo dos alunos; Obter feedback sobre a intervenção pedagógica e que proveitos pode ter no futuro dos alunos.</p> <p>Entrevistados: Alunos intervencionados do 3º ciclo e secundário da Escola Profissional Artística do Vale do Ave</p>		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> -Agradecer pela participação; -Inteirar os entrevistados da finalidade da entrevista; -Dar conhecimento sobre a importância da sua colaboração; -Introduzir o tema. 	
Frequência, Objetivos e Estratégias de Estudo	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer as sessões de estudo dos participantes; -Perceber a planificação e gestão de tempo do estudo dos participantes -Identificar a organização do estudo. -Identificar estratégias de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a frequência e duração das sessões de estudo -Perceber quanto do estudo é regulado, com objetivo em mente, a curto, médio ou longo prazo - Compreender se a prática de estudo é orientada por indicações do professor ou por iniciativa própria do aluno. - Debater sobre que estratégias de estudo usadas e que impactos sentem (antes e depois da intervenção).
Sentido Crítico e	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar estr 	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber que estratégias

<p>Autorregulação</p>	<p>atégias autorregulatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> -Detetar o sentido crítico dos alunos, sobre si próprios e os seus pares 	<p>autorregulatórias os alunos conhecem e quais usam no seu estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar o nível de sentido crítico e autocrítico dos alunos, confrontando as suas avaliações com os pares e questionando sobre os resultados
<p>Uso de Tecnologias – gravações</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender se existe o uso de ferramentas tecnológicas no estudo -Entender a opinião sobre o uso da gravação -Uso de gravação de outros intérpretes como modelo 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar que tecnologias usam os alunos no seu estudo -Questionar a opinião dos alunos sobre o uso da gravação, nomeadamente as suas vantagens e desvantagens -Perceber o uso da gravação de outros intérpretes como uma ferramenta ao estudo e desenvolvimento musical
<p>Intervenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer que estratégias os alunos adotaram e a sua opinião sobre as mesmas -Descrever as vantagens e desvantagens da experiência 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a diferença entre as estratégias usadas pelos alunos antes e após a intervenção -Compreender as vantagens e desvantagens que os alunos sentiram sobre o uso das estratégias autorregulatórias
<p>Consequências e expectativas futuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender que consequências teve a intervenção pedagógica nas estratégias de estudo dos alunos -Questionar objetivos/metasp futuras 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar e perceber se houve, ou não, mudanças nos hábitos e planificação do estudo. -Debater sobre as mudanças originadas pela Intervenção pedagógica - Identificar que metas têm os alunos a médio e longo prazo, assim como aplicabilidade das estratégias abordadas na intervenção

Anexo VI - Respostas Entrevista Grupo de Foco “A Gravação como estratégia de autorregulação no ensino de saxofone”

Os nomes usados no seguinte segmento são fictícios, de forma a proteger a identidade e privacidade dos entrevistados.

Entrevista realizada a alunos de 3º ciclo e secundário da Escola Profissional do Alto Ave - ARTAVE.

Investigador: Bem, boa tarde a todos, obrigado por terem vindo e pela vossa participação. Sei que nós estamos neste tempo muito ocupados, por isso agradeço mesmo estarem aqui e dispensarem um bocadinho do vosso tempo para me ouvirem e para me responderem.

Nós vamos fazer uma entrevista de grupo, uma entrevista de foco. Quero que vocês saibam que não há respostas certas ou respostas erradas, por isso não se inibam de falar. Aquilo que eu vou querer saber é as vossas opiniões, os vossos sentimentos e as vossas experiências sobre o que aconteceu. Está bem?

Para apresentar um bocadinho o tema, o meu relatório, a minha intervenção, foi sobre o uso da gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone e esta entrevista vai ter dois objetivos fundamentais. Eu conhecer os vossos hábitos de estudo, antes e depois da intervenção. E também, através disso, obter o vosso feedback, isto é, a vossa opinião, o que acharam, o que foi mais útil, menos útil, mais vantajoso...essas coisinhas todas.

Antes de começarmos as perguntas só tenho algumas instruções para vocês. Verifiquem todos se têm o vosso micro ligado e se os vossos aparelhos têm bateria suficiente para aguentar toda a reunião. Não há nenhuma ordem particular para falarem. Vou fazer perguntas, de forma aberta, e quando sentirem que têm de falar, façam-no. Tentem só não se sobrepor. Se alguém estiver a falar, esperem só que essa pessoa acabe e depois começam a intervir. Sendo várias pessoas também vai haver várias opiniões diferentes, vários pontos de vista e não quero que considerem que se houver três pessoas a dizer que concordam com alguma coisa e vocês discordam, não se inibam. Eu quero mesmo que haja diversidade de opinião, e perceber todos os pontos de vista diferentes.

Por último, de forma a controlar o tempo de entrevista, pode ser necessário que eu durante algumas perguntas possa limitar as respostas para poder realizar todas as perguntas e não se tornar demasiado demorado.

Alguém tem alguma dúvida ou podemos continuar?

Gonçalo: Não.

Luísa: Não.

Paulo: Não.

(Telmo acenou negativamente com a cabeça)

Investigador: Então vamos começar a falar um bocadinho sobre a vossa frequência de estudo, ok? Em norma, ou seja, em média, quantas vezes vocês estudam saxofone por semana?

Luísa: Posso começar?

Investigador: Força

Luísa: Está bem. Estudo todos os dias. Horas é quanto tempo tenho.

Investigador: E Luísa, costumás estudar mais que uma vez por dia ou só fazes uma sessão?

Luísa: Sim.

Investigador: E os restantes também costumam estudar todos os dias?

Telmo: Sim, menos, mais.... menos ao fim de semana.

Investigador: E os restantes?

Gonçalo: A mim é ao contrário, por exemplo às vezes sinto-me mais confortável por estudar ao fim-de-semana porque tenho mais tempo.

Investigador: Porque tens mais tempo livre?

Gonçalo: Sim.

Investigador: Então no fim de semana sentes que podes estar mais concentrado e dispensar mais tempo para o saxofone.

Gonçalo: Sim, isso.

Investigador: E tu, Paulo?

Paulo: Estás-me a ouvir agora? Estou com uns problemas de internet. Então... eu estudo todos os dias, a rondar 3 ou 4 horas por dia.

Investigador: Então vocês já me explicaram quantas vezes estudam por semana, quantas horas estudam... e agora tentando aproximar do tema e sendo mais específicos. Quando vocês estudam, costumam ter objetivos para a sessão de estudo? Das horas que vocês disseram estudar.

Paulo: Eu normalmente, **dependentemente daquilo que o professor me pedir**, vejo se naquele dia, naquela hora vou estudar por exemplo aquela peça, ou o estudo que o **professor me pede**, ou as escalas, as inversões...depende de tudo que me for indicado para a próxima aula. Digamos assim.

Investigador: Ok.

Gonçalo: A mim também **é um bocado dependente daquilo que o professor me pede para a próxima aula**, mas tem sempre uma pequena ordem. Por exemplo, há sempre o aquecimento nos primeiros tempos que tenho para estudar. Nas primeiras horas sempre um bocado de aquecimento, inversões, escalas tudo. E depois, depende, é sempre um bocadinho de tempo para tudo. Tanto para o estudo, a peça, **mas intensificar mais aquilo que o professor me pede.**

Investigador: Então tentas dividir o tempo que tens disponível por todo o repertório de forma mais ou menos equitativa.

Gonçalo: Certo.

Luísa: Eu também, mas também **penso sempre naquilo que vou estudar antes de começar**. Pode ser no tempo anterior, pode ser uns minutos antes, mas penso tocar isto e isto, planifico de forma simples.

Investigador: Luísa, introduziste um ponto interessante. Então, o que tu disseste foi que antes de estudar, pensas ou planificas um bocadinho aquilo que vais fazer?

Luísa: Sim

Investigador: É de forma mais estruturada, ou menos estruturada?

Luísa: Na minha cabeça está estruturado, mas não está por exemplo em papel. Não está assim isso, **nem faço um horário, mas penso no assunto.**

Investigador: E tu, Telmo?

Telmo: Eu costumo mais ou menos planificar, ver um bocado de tudo. De peças, estudos, escalas, de terceiras, mas tento planificar tudo ao mínimo, mesmo. Para dar um bocado de tempo para tudo.

Investigador: Ok, então também tentas distribuir o tempo que tens de forma mais ou menos igual para conseguires estudar tudo.

Telmo: Exato.

Investigador: Ora bem, mais uma pergunta! Todos vocês, de uma forma ou outra, disseram que gerem e organizam os vossos objetivos conforme aquilo que o professor vos pede. Pede que deem mais atenção para uma aula. E não costumam ter objetivos próprios, mais pessoais, que vocês próprios identificam?

Paulo: É assim... às vezes quando eu vejo por exemplo certas dificuldades mecânicas que me aparecem na aula e que eu reparo, claro que no tempo a seguir, quando vou estudar, vou trabalhar essas dificuldades mecânicas sem o professor me dizer nada. Digamos assim.

Investigador: Então tens objetivos pessoais tendo em conta os erros que tu próprio identificas em ti?

Paulo: Sim.

Investigador: E os restantes também sentem isto? Também até de forma inconsciente, se calhar?

Telmo: Sim, um bocado, mas o professor costuma-me chamar mais à atenção e por exemplo eu nos tempos que tenho para estudar tento ver isso ao máximo e pôr o mais perfeito.

Investigador: Boa!

Luísa: Hmm, e aquelas coisas que às vezes na escola nos pedem para fazer. Eu tenho mais interesse às vezes por outro tipo de programa do que por isso.

Investigador: Boa!

Gonçalo: Para mim é a mesma coisa. Erros, e às vezes até pelo que a Luísa disse, o interesse pelo programa e coisas que não é tão costume assim tocarmos, e às vezes para aliviar um bocado da pressão e tudo (risos)...é um interesse assim à parte.

Investigador: Ótimo. Agora para desanuviar um bocadinho destas perguntas e também para criarmos mais alguma discussão sobre o vosso conhecimento. Eu vou lançar três conceitos que eu falei na minha intervenção (apresentação *PowerPoint*) e vou perguntar aquilo que vocês acham sobre cada um. O que acham que significam. O primeiro é: **autoeficácia!**

Luísa: Eu acho, eu acho que é **a capacidade de nós conseguirmos fazer as coisas sozinhos e termos...termos ao sucesso ao fazer.**

Investigador: Boa! Mais alguma definição?

Paulo: É um bocado tudo à volta do que a Luísa disse. **“Auto” que é nós próprios. Tentar com que o nosso trabalho seja eficaz! E seja bem feito.** É mais à volta disto.

Investigador: Exatamente, e eu vou agora ajudar um bocadinho. Tem também a ver com a nossa própria capacidade de perceber a eficácia. Por isso, **porque é que este conceito pode ser útil?** Útil, quando digo útil, para o nosso estudo e performance.

Paulo: **Para corrigirmos os nossos erros,** se calhar.

Investigador: Boa! Exatamente! Onde eu queria chegar, ou melhor, o que este conceito pretende é: se nós tivermos capacidade para perceber a nossa eficácia, ou a eficácia das nossas ações, nós vamos estar mais perto de identificar erros e os poderemos corrigir.

E agora outro conceito: autodeterminação ou automotivação.

Paulo: Autodeterminação e automotivação...automotivação é nós... **arranjar alguma coisa, se calhar, que nos vai motivar a estudar saxofone.** E era auto quê? Desculpa lá, Pedro.

Investigador: Automotivação.

Paulo: Era automotivação só?

Investigador: Automotivação e autodeterminação aqui são sinónimos, sim.

Paulo: Ah, ok! Automotivação é isso! É nós sentirmos motivados para conse...para estudar saxofone.

Investigador: Alguém tem mais outra definição ou opinião que queira dar?

Luísa: Hmm, para além disto que o Paulo disse é **nós querermos ser melhores, ao fim de tudo, não é? Nós vamos trabalhar para isso e temos de ter atenção para fazer e correr tudo certo.**

Investigador: Exato! Mais alguma opinião sobre isto? Ou utilidade que considerem?

Gonçalo: Eu acho que para além do motivo de ter motivação para ir estudar e para nós querermos estudar mais, acho que tem de haver assim **a determinação de que chegar lá e tentar fazer o nosso melhor e ter essa determinação que por vezes faz a diferença.**

Investigador: Boa. Então faz a diferença, é aí que eu quero chegar! Faz a diferença porquê? Porque é útil ou vantajoso haver essa autodeterminação?

Gonçalo: Porque **ao ter mais determinação vamos tentar fazer tudo mais perfeito, tentar ser mais rigorosos em tudo. E isso vai-nos levar a ser melhores.**

Investigador: Boa! E tu, Telmo, concordas com o que foi dito? Gostavas de acrescentar alguma coisa?

Telmo: Eu concordo com tudo o que foi dito e não tenho nada a acrescentar. E não tenho mesmo nada a acrescentar.

Investigador: Boa. Só para eu também falar um pouquinho, é importante ou relevante porque é como se fosse uma fonte de energia que nos permite iniciar outras ações. Como o Gonçalo disse permite-nos ser melhores, e pode fazer “aquela” diferença.

Por último, o **tema que mais queria perguntar, e o mais complexo também, é a autorregulação. Que é o tema central desta entrevista!** O que consideram ser a autorregulação? Eu deixo uma ajuda para vos dizer que pode ter vários significados.

Luísa e Gonçalo: Hmm...(risos).

Luísa: A primeira palavra que eu penso é **em método. Autorregulação, autorregulação, alguma coisa sei lá? Planificada, regular, que nos ajude a evoluir.**

Investigador: Boa! Mais algum complemento?

Gonçalo: Eu vejo de maneira diferente. Assim a primeira ser logo regular, ser...**ter sempre uma eficácia, tentar ter sempre a mesma eficácia em todo o estudo.** Nos diferentes dias tentar sempre ser o mais eficaz possível.

Investigador: Boa! Estão as duas corretas! Como eu disse é um termo com bastantes significados, por isso além destes podem tentar outros.

Telmo: Eu acho que isso da autorregulação... a palavra diz logo que é **ter, ser regular no estudo, no dia a dia, ao ver as peças, estudos.**

Investigador: Ótimo! Eu vou dar uma dica. A palavra “regulação” tem a ver com o verbo regular, não com o adjetivo regulado. É o verbo de regular uma ação. Sendo assim, há mais alguma opinião?

Não? (Em suma), então para terminar esta pequena discussão sobre os tópicos, (a autorregulação) pode ser a capacidade de organização de um indivíduo, como foi referido, ou também a capacidade de um indivíduo de planejar, monitorizar e avaliar os seus pensamentos ou ações. Como também foi dito por vocês pode ser útil para se ser mais eficaz e mais regular, pois ao termos esta capacidade vamos ser capazes de ser melhores nas nossas ações.

Passando para outra fase e voltando às perguntas, tendo em conta estes conceitos que agora falamos, vamos conversar um bocadinho sobre as **estratégias de estudo** que vocês costumam usar no vosso estudo do dia a dia. Sem eu vos direcionar para nada ainda, ou falar de algum conceito, que estratégias é que vocês acham que usam no vosso estudo?

Paulo: Sempre que eu vou a começar alguma coisa do zero, peças ou estudos... **começo sempre por tocar devagar. Com o metrónomo, muito devagar. Pronto.** Vou aumentando regularmente. Isso é um dos métodos para conhecer uma peça um estudo, assim para conhecermos melhor. Depois de estar pronta eu acho que toda a gente vai criar vícios. Maus vícios e erros nas peças e nos estudos. Então **convém nós, enquanto**

estivermos a tocar, deparáramo-nos com esses erros e com esses vícios e corrigi-los. Uma das formas, como tu já apresentaste, estás a apresentar agora que é, que já deste, é **a gravação. Nós gravarmo-nos. Isso eu experimentei, resultou comigo, e ainda hoje utilizo essa gravação para encontrar certos erros que não conseguia encontrar.**

Investigador: Boa, Paulo! Então as estratégias que apresentaste foi estudar lento, para desenvolver de forma correta. Quando sentes que tens o programa desenvolvido usar a gravação para perceberes os erros e os corrigires?

Paulo: Exatamente.

Investigador: Boa! Mais estratégias que vocês tenham?

Luísa: Quando eu estou a estudar, às **vezes divido, isolo passagens. Estudo depois por passagens, aquelas que considero mais difíceis, faço ritmos diferentes, staccato, legato** (Gonçalo acena afirmativamente com a cabeça) assim coisas planeadas para trabalhar bem a passagem.

Investigador: Então é um estudo por secções? Um trabalho isolado e variado?

Luísa: Sim.

Investigador: Boa, mais alguma?

Gonçalo: A mim é tudo um bocado do que eles disseram. É tudo, é isso tudo para mim, é igual.

Investigador: E está bastante correto! Desde que resulte... Telmo, também costumava usar o mesmo método?

Telmo: Sim, sim e por exemplo em várias peças de andamentos rápidos às vezes os dedos e o staccato não vão tudo junto e costumo fazer como a Luísa disse, por passagens, e como o Paulo também disse de fazer mais lento.

Investigador: Boa. Foram estratégias gerais e do que percebi aquelas que vocês costumam usar, por isso mais imediatas para as vossas respostas. Agora direcionando um bocadinho. Vocês ainda todos têm aulas com um professor?

Telmo: Sim! (Restantes acenam em concordância).

Investigador: E todos têm conselhos do vosso professor. Então vocês conversam com o vosso professor como devem estudar? Ou sobre a eficácia do vosso estudo?

Paulo: É assim...eu conheci o meu professor há pouco tempo (risos), (aluno ingressou recentemente no ensino superior) e ainda não falei sobre isto com este meu professor...

Investigador: E outras experiências que já tenhas tido?

Paulo: **Realmente agora que falaste se calhar nunca conversei com nenhum professor sobre isso.**

Investigador: Boa, e os restantes?

Luísa: Eu **às vezes falo quando sinto que não está a ser produtivo ou não estou a estudar da melhor forma. Falo com ele e tento ver, pensamos na origem.** Ah! E sempre que estamos a ver uma peça ou um estudo o professor diz como devemos estudar. Dá muitos exemplos! A tocar, diz como devemos fazer as coisas.

Investigador: Mas essa última questão, é por iniciativa do professor? Não tua?

Luísa: Sim.

Investigador: Ok.

Luísa: Também, também!

Investigador: É um meio termo então?

Luísa: É, sim. Sim, sim, sim. (risos).

Investigador: E os restantes?

Telmo: Não tenho nada a acrescentar! Às vezes pergunto ao professor, por exemplo, porque algumas passagens não consigo estudar perfeito, nem depois de muito estudo! Eu pergunto sempre ao professor como devo estudar e ele dá-me as indicações. Às vezes é o professor que me dá mesmo as indicações de como eu devo estudar.

Investigador: Boa!

Gonçalo: Eu acho que há aqui dois pontos. **Somos nós que por vezes que temos a curiosidade de querer saber, ou podemos não achar que estamos bem, e**

queremos saber qual a maneira certa, podemos às vezes perguntar ao professor.

Mas também há, por exemplo, há...já me aconteceu a mim que não andava a estudar, lá está, da maneira certa e não estava a fazer o procedimento certo. Por exemplo no aquecimento, e então o próprio professor percebe isso e explica-nos tudo. Como é que tem de ser, como nos corrigimos. Às vezes serve como correção e explica-nos tudo isso.

Investigador: Então por norma é um processo mútuo, exceto um caso onde foi referido que nunca houve essa conversa por iniciativa própria, resumindo. (Aceno afirmativo dos entrevistados).

E outra questão, vocês disseram que mesmo não sendo por vossa iniciativa recebem conselhos de um professor, mas e quando vocês estão a estudar sem o professor ao vosso lado? Vocês planeiam a sessão (de estudo) tendo em conta esses conselhos? E quando estão a tocar estão atentos a (aplicar) esses conselhos? Ou estão mais atentos à vossa própria performance e ao que estão a fazer nesse momento?

Gonçalo: Eu acho que é um bocado de tudo. É dentro, se o professor diz e nos corrige é porque temos que estar atentos no estudo e seguir. Temos de estar atentos a tudo que o professor diz, para corrigir tudo, e até um bocado pela nossa performance. Nós temos atenção a isso, é equilibrar as duas coisas. Acho que é o mais importante.

Investigador: Boa!

Luísa: Concordo.

Investigador: Boa.

Telmo: Eu também concordo com o Gonçalo, não tenho nada a acrescentar. Ele também disse praticamente tudo, praticamente tudo o que eu ia dizer.

Paulo: Eu **dou sempre prioridade por exemplo às ideias do professor e depois é que meto as minhas ideias.** Depois de fazer como o professor quer e perceber.

Investigador: Ok e agora relacionando ainda mais com a temática da entrevista, que é sobre autorregulação, que estratégias para autorregular o vosso estudo é que vocês conhecem? Mesmo que não as usem, quais é que vocês conhecem?

Paulo: Vou falar já as que eu já tinha falado. **A gravação, estudar lento, fazer exercícios, sei lá, de terceiras...**

Investigador: Eu quero relembrar que é para autorregular. É para vocês regularem o vosso próprio estudo, não para o desenvolvimento de capacidades.

Paulo: Ah, desculpa. Interpretei mal a pergunta.

Investigador: Ou seja, a gravação pode ser, mas estudar lento não é para perceberes a tua capacidade para, é para desenvolver (interrompido por Paulo).

Paulo: O planeamento do estudo! Também pode...

Investigador: Bom!

Luísa: Planificar antes. Fazer metas, por exemplo.

Investigador: Boa! E das referidas, quais é que vocês usam no vosso estudo? Ou como é que as usam no vosso estudo?

Telmo: Eu normalmente para planificar o meu estudo, eu tento por exemplo nos TI (Tempo individual de estudo, indicado no currículo), que normalmente eu tenho todos os dias, tento ver, que são 45 minutos, **costumo planificar por exemplo 15 minutos para o aquecimento,** para os exercícios das terceiras, das quartas e etc...e depois o resto do tempo para os estudos e peças.

Investigador: Então a maior parte da tua regulação é em processos antes do estudo. E para processos durante ou após o estudo?

Telmo: Podes repetir, se fazes favor?

Investigador: O que tu me disseste foi que a tua principal estratégia é antes do estudo, que é planificar. É antes de ires estudar. E durante ou após o estudo usas alguma estratégia?

Telmo: Hmm, não necessariamente.

Investigador: Ok! E os restantes?

Paulo: Sim, eu para...antes do estudo...**eu para o estudo tenho sempre um plano. Normalmente faço sempre o mesmo aquecimento. Às vezes vario, mas tenho um plano já para o aquecimento. Para o estudo eu crio um plano de dia, digamos**

assim. Eu vou, eu tenho uma sala aquela hora, vou para aquela hora, e estudo... agora vou estudar o estudo e aquela hora estudo só o estudo. Mais logo vou pegar na peça e é assim que eu... (interrompido pelo investigador).

Investigador: Então por planos? Desculpa interromper! Estás-me a dizer metas ou objetivos para a sessão de estudo. É isso?

Paulo: Sim, sim.

Investigador: Boa! Pegando nesse tópico, vocês consideram ter metas, ou objetivos, diários para o vosso estudo?

Luísa: Sim, sim.

Investigador: E também pensam nessa questão mais a médio ou longo prazo?

Luísa: Também, também, por exemplo quando **temos de preparar uma peça, pensamos que partes vamos trabalhar até ao fim da peça. Acho que isso é longo prazo.**

Investigador: Sim. Então e sendo... e objetivos que não tendo sido incutidos por alguém, ou imposição de um concerto têm? Por exemplo, no caso que deste a preparação de uma peça é porque vão ter uma audição passado um ou dois meses. E objetivos mais pessoais, a médio ou longo prazo?

Luísa: Também, crescer.

Investigador: Quer como académicos, quer como profissionais. Por exemplo, alguém já teve alguma reflexão para objetivos de carreira? Ou objetivos mais próximos, objetivos até ao final dos estudos.

Paulo: É assim, eu tive uma reflexão que foi, universidade, não é? Para onde é que eu iria estudar. Foi a maior reflexão que eu fiz até agora, que é qual era o meu objetivo, para onde é que queria estudar.

Investigador: Boa! Então esse já foi um objetivo! Escolher uma instituição de ensino e ingressar lá.

Paulo: Hmm, hmm (acenando a cabeça em concordância).

Investigador: Os restantes já têm algum objetivo semelhante?

Gonçalo: Eu por exemplo tenho, há sempre **um objetivo que eu reflito, tento sempre refletir um bocado, de como vai ser pelo menos durante o ano todo. Ter uma noção de como o ano todo vai ser, como vou ter que tocar, o quê, quantas horas é que vou ter que me esforçar para aquilo, tentar acabar o ano, fazer o melhor ano que eu conseguir!** E claro que às vezes passa sempre...tem-se sempre uma ideia, e às vezes reflete-se sempre um bocado no futuro mais longínquo. **Pensa-se sempre um bocado como vai ser a carreira futura. Mas, mas dar mais importância ao ano em que vivemos, assim o ano que vamos ter que passar.**

Investigador: E sobre repertório? Algum de vocês tem objetivos a médio/longo prazo? De peças que gostassem de tocar, ou de se apresentarem publicamente? Quando for possível.

Paulo: É assim, **o maior objetivo que eu tenho a longo prazo é, se calhar, de ter um maior vasto de conhecimento de peças e tudo possível no saxofone.** Por exemplo, saber tocar uma variedade de peças! Não, não as aprofundar naquele momento, mas que se for preciso pego e já sei mais ou menos o que é que estou a tocar e isso.

Investigador: Dominar uma boa quantidade de repertório. É isso?

Paulo: Exatamente.

Investigador: Ok. Agora, como alertei no início, direcionando novamente a conversa para outro tema, vamos falar um bocadinho sobre o uso das tecnologias, especificamente da gravação. Que tecnologias costumam usar no vosso estudo? Já referiram o tempo que costumam estudar, a frequência, estratégias... e agora que ferramentas costumam usar?

Paulo: Acho que o básico dos básicos é... (risos). **Metrónomo, afinador. Pronto, isso é o básico. E depois, lá está, a gravação, o telemóvel.**

Investigador: Boa, então como tecnologias podias considerar o uso do telemóvel como ferramenta para gravar?

Paulo: Sim.

Investigador: Boa, e alguém usa alguma tecnologia para partituras?

Telmo: Não. É sempre em papel, mesmo.

Investigador: Ok. E mais algum uso? Pedal, alguma ferramenta? Tablet, computador, nada?

Gonçalo: Não.

Investigador: Boa, boa. E que opinião têm sobre o usos destas tecnologias? Por exemplo o uso do telemóvel como gravador, metrónomo, ou outra ferramenta que vos possa auxiliar no estudo? Ou seja, que vantagens ou desvantagens consideram que possa advir desse uso?

Telmo: **Eu acho que o uso do telemóvel, por exemplo para metrónomo ou afinador, pode ter as suas vantagens de por exemplo não ter o afinador, aquele o básico, ter ao seu lado, mas a desvantagem é que poderemos, por exemplo, distrair mais, por exemplo se recebermos uma notificação e estivéssemos a tocar e por acaso o estudo estivesse a sair bem, sair...distrair por completo.**

Investigador: Boa. Os restantes concordam com as vantagens e desvantagens? Ou querem ainda acrescentar mais alguma?

Gonçalo: Eu concordo.

Investigador: Boa. Alguém quer acrescentar mais alguma vantagem ou desvantagem?

Luísa: Eu acho que são os dois muito importantes para a nossa evolução. Nós tocamos sempre com metrónomo e com afinador, naturalmente vamos sentir mais o tempo e ter o ouvido mais, mais, mais afinado.

Investigador: É uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal?

Luísa: Sim, sim.

Investigador: E agora especificamente sobre a gravação? O que vocês consideram sobre gravarem-se a vocês próprios?

Paulo: **Eu acho que é muito importante porque...eu falo no meu caso, não é? Eu tenho muitos problemas em conseguir detetar os meus erros a tocar, então a gravação permite-me refletir os meus erros enquanto estou a ouvir a gravação. Porque estar a tocar e tentar detetar os erros são duas coisas que estou a fazer. Se eu tiver a gravação, só estou concentrado nos erros, não tenho que estar concentrado a tocar.**

Investigador: Boa. **E vê alguma desvantagem no uso da gravação?**

Paulo: **Não, eu acho que não. Não vejo nada que possa prejudicar.**

Investigador: Ok. E os restantes que vantagens e desvantagens possam ver?

Gonçalo: **Eu estou como o Paulo. Eu acho que só, na minha opinião, só há vantagem, não vejo nenhuma desvantagem nisso. Eu acho que desde que nós tivemos este trabalho, digamos, tivemos para fazer, tivemos a presença e começamos a usar mais a gravação, acho que nos ajudou a todos muito (Luísa acena em concordância). Porque começamos a ter o nosso estudo assim, a ver de forma diferente e a tentar sempre, e a... foi um auxílio para ajudar evoluir mais ainda.**

Luísa: Concordo com tudo que ele disse.

Investigador: E gravação, não sendo vocês próprios, mas de outros intérpretes ou músicos? Vocês costumam procurar gravações? Sobre o que estão a tocar ou de outro tipo de repertório?

Luísa e Telmo: Sim

Telmo: Fala, fala.

Paulo: Sim, sim.

Investigador: E porque é que fazem essa procura?

Luísa: Para nós termos... mais experiência, para tocar, não sei. Para vermos...outros.

Paulo: **Eu faço essa procura para ter um maior conhecimento e ver várias perspetivas de tocar aquela música também, porque pode, eu até posso gostar da perspetiva da outra pessoa e incutir na minha perspetiva.** E também procuro não só do seu próprio instrumento. Se eu estiver a tocar uma transcrição tento procurar dos originais também, para tentar reproduzir a mesma sonoridade e tudo.

Investigador: Para maior fidelidade então?

Paulo: Exatamente.

Investigador: Então todos concordam que o uso da gravação, quer de nós próprios, quer de outros intérpretes, pode ser útil para a evolução e aprendizagem?

Paulo e Telmo: **Sim.**

Investigador: E não nomeiam nenhuma desvantagem no uso disto? Na gravação do próprio ou por outro indivíduo?

Telmo: **Eu não vejo nenhuma desvantagem. Tem tudo as suas vantagens.** Na gravação de outras pessoas a tocar dá para refletir como é que será, por exemplo, uma peça nova que tenhamos recebido. Dá para saber mais ou menos como é que será a peça, como ela será tocada e tentar tocá-la do mesmo género.

Investigador: Então agora após ter conhecido a vossa opinião sobre a temática, queria perceber qual é que foi o impacto que a minha intervenção (pedagógica) teve no vosso estudo. Por exemplo, que estratégias das que nós trabalhamos é que vocês implementaram no vosso estudo? Dentro da planificação, a gravação e a autoavaliação.

Gonçalo: **Eu acho que a mim ajudou muito...** a planificação eu já fazia um bocado, mas acho que foi muito **a autoavaliação**. Depois de usar a gravação e fazer a autoavaliação acho que foi uma coisa que me ajudou muito **porque consegui perceber alguns erros que sem a gravação era muito difícil de corrigi-los. E com a gravação ajudou a... e mesmo ao fazer a autoavaliação, escrito e tudo às vezes, tem-se uma perceção muito melhor do que nós estamos a fazer.**

Investigador: Então o facto de te gravares permitiu-te identificar erros que, de outra forma, sozinho, não conseguirias identificar? Além disso fez-te autoavaliar e refletir mais sobre a gravação, levando-te a ter uma perspetiva mais... exigente, digamos?

Gonçalo: Sim.

Investigador: E os restantes sentiram o mesmo?

Paulo: Eu concordo com o Gonçalo. Eu já fazia uma “autoplanificação” minha, não tão avançada ou... fazia uma planificação simples! A **gravação** é como o Gonçalo disse. Eu foi o que implementei mais, foi a gravação e também com isto do *Covid* e com o que nós tivemos parados, deixamos de ter aulas com os nossos professores, acho que a gravação foi uma coisa importante. **Porque os professores não estavam tão em cima de nós como costumavam estar, então nós próprios tínhamos que nos conseguir corrigir.**

Investigador: Então vocês sentiram uma necessidade de serem quase professores de vocês próprios?

Paulo: Eu no meu caso um bocado, porque por muito que nós queiramos tocar com o nosso professor pela internet não é a mesma coisa do que estarmos lado a lado. Claro que o professor dava as dicas na mesma, mas acho que tivemos que ser muito mais autónomos durante estes tempos do que antes.

Investigador: Todos concordam com esta necessidade que surgiu? E as vantagens e desvantagens da gravação?

Gonçalo e Luísa: Sim.

Luísa: É muito importante.

Investigador: Ok, então de uma forma geral vocês consideram que após a intervenção (pedagógica) houve mudanças nos vossos hábitos de estudo?

Paulo: Sim, algumas.

Gonçalo: Sim.

Luísa: Para mim também.

Investigador: E podem enumerar que mudanças é que essas foram? Só algumas. pelo menos?

Luísa: A planificação e a autoavaliação. Posso não me ter gravado nesse dia, mas nesse tempo que estiver a estudar, **faço sempre uma reflexão.**

Investigador: Ok.

Gonçalo: Eu acho que também concordo com a Luísa, que foi muito o... lá está, às vezes **pós-gravação ou pós-estudo, sendo uma autoavaliação ou uma autorreflexão**, assim **aumentou muito mais e foi sempre uma análise assim ao que nós temos feito.**

Investigador: Então de uma forma geral sentem-se mais atentos aos conteúdos que trabalham? Ou pelo menos mais predispostos a dar atenção e um foco aquilo que vocês fazem, a refletirem sobre o vosso trabalho?

Luísa: Sim, sim.

Investigador: Boa! E com essa reflexão, também surgiu de forma subsequente novos objetivos e metas que quisessem alcançar? No vosso estudo, ou nas vossas capacidades e competências?

Paulo: Não percebi a pergunta. Podes voltar a repetir, se fazes favor?

Investigador: Vou perguntar se com essa reflexão que vocês fizeram, e fazem após o vosso estudo, se também adquirem novos objetivos, de correção de passagens, correções musicais, etc...

Gonçalo: **Sim, eu acho que tendo uma reflexão maior, tendo uma preocupação maior com o nosso estudo, como foi, há sempre tendência a querer melhorar muito mais.** E isso com isso vem tudo a querer melhorar, **vem uma atenção muito maior e uma preocupação que antes não havia tanto. Não fazendo autoavaliação era sempre uma coisa mais restrita.**

Investigador: Então concordam que é um processo cíclico? Vocês tocam, refletem, avaliam e com isso têm novos objetivos para voltar a tocar, avaliar e melhorar.

Gonçalo: Sim.

Paulo: Sim, porque quando nós vamos corrigir um erro vai sempre aparecer outro depois de corrigirmos aquele, e com isso nós conseguimos perceber os próximos erros e sendo assim sempre.

Investigador: Alguém mais tem alguma coisa a acrescentar sobre este tópico? De objetivos e reflexão?

Telmo: Eu acho que já foi tudo dito.

Investigador: Boa! Então, queria só recordar que esta entrevista foi gravada, para poder ser transcrita e quer vou garantir o vosso anonimato. Entretanto há mais alguma questão que vos possa ajudar a responder?

Luísa: Não, obrigada.

Gonçalo: Acho que não.

Paulo: Não, por mim tudo bem.

Investigador? Nada?

Telmo: Não.

Investigador: Obrigado pela vossa ajuda, mais uma vez. Pela vossa colaboração e terem dispensado o vosso tempo. A entrevista foi um sucesso e queria mesmo agradecer-vos terem participado neste estudo. Bom trabalho! Espero que tenham achado útil!

Gonçalo: Sim, foi uma coisa que por acaso... (interrompido pelo Paulo).

Paulo: E também nos deparamos muito com gravações quando tínhamos que enviar para o professor por WhatsApp e essas coisas todas. Foi, eu falo por mim, eu quando ia mandando alguma coisa ao professor, ficava “não está perfeito! Enganei-me ali”.

Investigador: Bem, obrigado pela vossa ajuda!

Luísa: Obrigado e igualmente.

Gonçalo: Obrigado nós.

Telmo: Obrigado.

Investigador: Obrigado mesmo pela vossa ajuda, espero não ter retirado muito tempo.

Paulo: Não, não!

Investigador: Bem, obrigado e espero ir-vos vendo! Xau, obrigado!

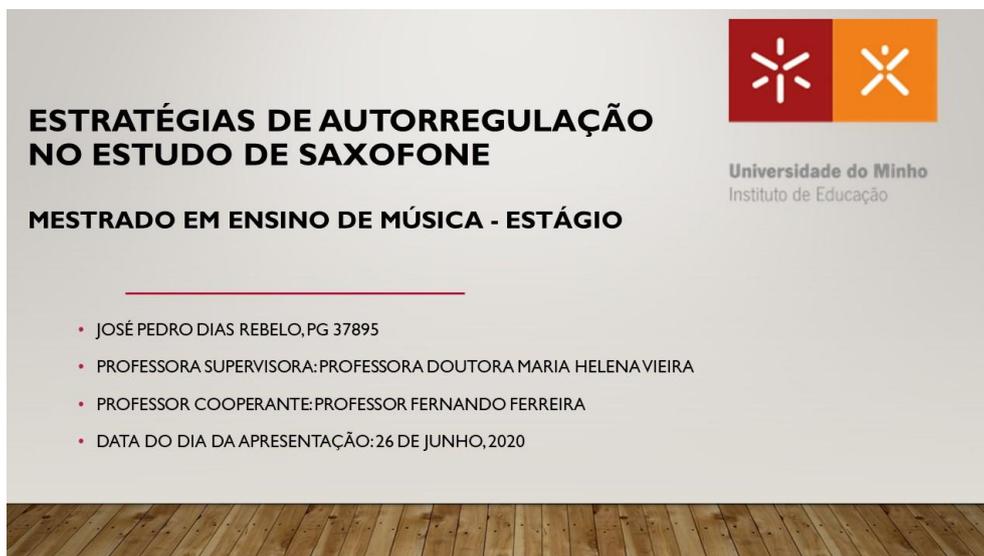
Luísa: Xau, beijinhos.

Telmo: Xau.

Gonçalo: Xau, obrigado.

Paulo: Xau, xau.

Anexo VII - Atividade 1 - ~ Apresentação PowerPoint “Estratégias de autorregulação no estudo de saxofone”



**ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO
NO ESTUDO DE SAXOFONE**

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA - ESTÁGIO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

- JOSÉ PEDRO DIAS REBELO, PG 37895
- PROFESSORA SUPERVISORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA HELENA VIEIRA
- PROFESSOR COOPERANTE: PROFESSOR FERNANDO FERREIRA
- DATA DO DIA DA APRESENTAÇÃO: 26 DE JUNHO, 2020



**BOA TARDE,
OBRIGADO
PELA VOSSA
PARTICIPAÇÃO**

 Apresentação no âmbito da intervenção pedagógica do projeto “A gravação como estratégia de autorregulação no estudo de saxofone”.

 Nesta palestra:
-O que é a autorregulação?
-Estratégias para o estudo
-A Gravação



**AUTORREGULAÇÃO
O QUE É?**

AUTORREGULAÇÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- a capacidade que um indivíduo possui de planejar, monitorizar e avaliar os seus pensamentos, ações e sentimentos
- a capacidade de organização que requer estratégias cognitivas e de motivação (Araújo, 2013)
- A aprendizagem autorregulada divide-se em 3 fases:
 - Antevisão e Planificação
 - Performance
 - Reflexão crítica

FASES E ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS

- | | | |
|----------------------------|---|-------------------------|
| • Antevisão e Planificação | → | Planificação do estudo |
| • Performance | → | Gravação |
| • Reflexão crítica | → | Grelha de Autoavaliação |

Ciclo da autorregulação



Fonte: Polydoro & Azzi (2009)

AUTORREGULAÇÃO PORQUÊ?

- Pessoal
- Estudo Quantitativo x Estudo Qualitativo
- Potencializar o máximo das vossas capacidades
- Autonomia
- Motivação (processos que dão energia e direção aos comportamentos)

ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS PARA O ESTUDO DE SAXOFONE



I. PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

- **Definir objetivos (o quê?)**
 - Curto- O que quero melhorar hoje?
 - Médio- O que quero alcançar esta semana?
 - Longo - O que ambiciono para este ano?
- **Planificar estratégias (como?)**
 - O que preciso de fazer para conseguir atingir o que quero?
- **Preparar os recursos necessários (do que preciso?)**
- **Quanto tempo? (quando?)**

PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO MACRO (SEMANA)

HORÁRIO ESCOLAR							
Hora	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex		
8:15-9:05							
9:05-10:05							
10:20-11:10							
11:20-12:10							
12:20-13:10							
13:25-14:15							
14:25-15:15							
15:25-16:15							
16:30-17:20							
17:20-18:10							

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ Nº _____

PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO MICRO (SESSÃO)

Planificação do estudo	
Objetivos:	Focar no som, afinação, articulação...
Peça/passagem a estudar	Identificar o repertório ou os cp.
Tempo	Quanto tempo vou gastar na peça
Estratégias	Diferentes ritmos, mais devagar
Recursos	Metrónomo, afinador, gravador

2. REGISTO DO ESTUDO



Gravação do estudo



Vantagens:

Registo de dados – Prova
 Não dividir a atenção entre tocar e ouvir
 Ouvir várias vezes

GRAVAÇÃO COMO?

- Selecionar uma secção
- Vídeo – Perceber a influência do corpo no som



• Nota: Confirmar que está operacional e funcional

3. REFLEXÃO CRÍTICA

Porquê autoavaliar?

As autoavaliações possibilitam reações pessoais corretivas (autorreações) por meio da comparação do desempenho com objetivos e padrões pessoais.

Comparar

Planificação/Objetivos Iniciais



Resultados alcançados

GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO PORQUÊ?

- Identificar e corrigir
- Autoavaliar para ter consciência do desempenho
- Avaliar de forma objetiva e ordenada
- Desenvolver sentido crítico



GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO (3º CICLO)

Grelha de Autoavaliação 3º ciclo	
Parâmetros:	Ter em atenção:
Ritmo	Certeza rítmica
Articulação	Respeito pelas indicações; diferenças entre curto e longo, staccato e tenuto
Dinâmica	Diferença e coerência
Sonoridade	Homogeneidade entre registos; Ruídos
Afinação	Irregular ou constante, equilíbrio entre oitavas
Destreza técnica	Precisão
Memória	A aplicar se tiver que tocar de cor

GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO (SECUNDÁRIO)

Grelha de Autoavaliação Secundário	
Parâmetros:	Ter em atenção:
Ritmo	Certeza rítmica/ Junção rítmica (se tiver acompanhamento)
Linha melódica	Como se conduza a frase, apoios
Articulação	Se respeita as indicações; diferenças entre curto e longo
Sonoridade	Homogeneidade entre registos; Ruídos; Timbre
Afinação	Alto ou baixo; equilíbrio entre oitavas
Destreza técnica	Precisão, Legato de dedos
Memória	A aplicar se tiver que tocar de cor

GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO COMO AVALIAR?

- **Quantitativo (classificar)**
 - 3º ciclo: 1 a 5
 - Secundário 1 a 20
- **Qualitativo (descrever)**
 - Comentar/Descrever/Justificar



GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO EXERCÍCIO

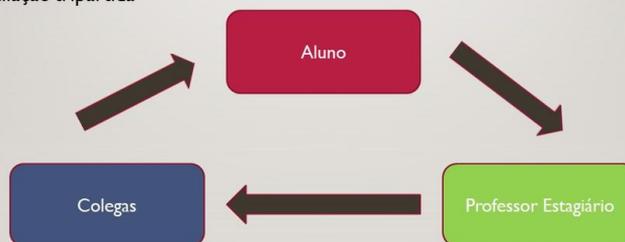
Grelha de Autoavaliação 3º ciclo		
Parâmetros:	Quantitativo	Qualitativo
Ritmo		
Articulação		
Dinâmica		
Sonoridade		
Afinação		
Destreza técnica		
Memória	-	-

Estudo N° I de W. Ferling
Adagio con espressione: ♩ = 72



GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO POR QUEM?

- Avaliação tripartida



PLANO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Questionário (hábitos e eficácia de estudo)



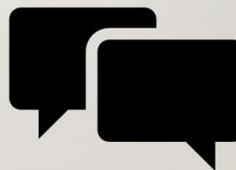
Planificação/Gravação/Autoavaliação



Entrevista (feedback da experiência)

ENTREVISTA – GRUPO DE FOCO

- No final do ano letivo
- A todos os alunos



DÚVIDAS
CURIOSIDADES
SUGESTÕES





PLANIFICAR
GRAVAR – REFLETIR

BOM TRABALHO,
OBRIGADO!

Anexo VIII - Atividade 2 – “Gravação, auto e hétero avaliação”



Universidade do Minho
Instituto de Educação

2º Exercício

Data limite de entrega: Domingo, 5 de julho

Esta atividade será dividida em 2 partes.

1. Gravar uma secção de repertório que tenhas trabalhado na última aula de instrumento.
No final preencher a grelha de autoavaliação.

2. Ouvir uma gravação de um colega, do mesmo ciclo de ensino, e avaliar, usando a grelha.
Lembra-te que tens que preencher de forma quantitativa (1-5 para o 3º ciclo e 1-20 para o secundário) e de forma qualitativa, descrevendo o que ouviste e justificando a pontuação.
As gravações para avaliação serão enviadas pelo professor estagiário diretamente para o vosso e-mail institucional.

Anexo IX - Atividade 3 – “Definição de objetivos, Gravação e reflexão do estudo”



Universidade do Minho
Instituto de Educação

2º Exercício

Data limite de entrega: Domingo, 5 de julho

Esta atividade será dividida em 2 partes.

1. Gravar uma secção de repertório que tenhas trabalhado na última aula de instrumento.
No final preencher a grelha de autoavaliação.

2. Ouvir uma gravação de um colega, do mesmo ciclo de ensino, e avaliar, usando a grelha.
Lembra-te que tens que preencher de forma quantitativa (1-5 para o 3º ciclo e 1-20 para o secundário) e de forma qualitativa, descrevendo o que ouviste e justificando a pontuação.
As gravações para avaliação serão enviadas pelo professor estagiário diretamente para o vosso e-mail institucional.

Anexo X - Declaração autorização uso do nome das Instituições de Ensino - INA



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no Despacho VRT-LL -07/2020 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário José Pedro Dias Rebelo está autorizado a identificar o Instituto Nun'Alvres no âmbito do seu relatório de estágio, por tempo indeterminado, em portal de acesso aberto, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes. Não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não poderão ser alterados, nem a sua publicação terminada.

Caldas da Saúde, 2 de julho de 2021

A Direção Pedagógica,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Carlos Carvalho sj', written over a horizontal line.

P. Carlos Carvalho sj



TRADIÇÃO NA EXCELÊNCIA INTELLECTUAL, SOCIAL E HUMANA,
EM COMPROMISSO COM A FAMÍLIA

Anexo XI - Declaração autorização uso do nome do professor cooperante Fernando Ferreira



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no Despacho VRT-LL-07/2020 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário José Pedro Dias Rebelo está autorizado a identificar o professor Fernando Manuel da Silva Ferreira no âmbito do seu relatório de estágio, por tempo indeterminado, em portal de acesso aberto. Não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não poderão ser alterados, nem a sua publicação terminada.

Caldas da Saúde, 2 de julho de 2021

O professor,

Anexo XII - Declaração autorização uso do nome da professora cooperante Sílvia Madalena Gonçalves



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no Despacho VRT-LL-07/2020 da Universidade do Minho, declara-se que o estagiário José Pedro Dias Rebelo está autorizado a identificar a professora Sílvia Madalena de Brito Ferreira Gonçalves no âmbito do seu relatório de estágio, por tempo indeterminado, em portal de acesso aberto. Não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não poderão ser alterados, nem a sua publicação terminada.

Caldas da Saúde, 2 de julho de 2021

A professora,