



Campus Universitário de Almada

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

António Filipe Silva do Casal

# **RELATÓRIO FINAL**

**Mestrado em Ensino de Música**

Orientadora: Professora Doutora Clementina Nogueira

Almada, Maio de 2017



Campus Universitário de Almada

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

António Filipe Silva do Casal

# RELATÓRIO FINAL

**Mestrado em Ensino de Música**

Orientadora: Professora Doutora Clementina Nogueira

Almada, Maio de 2017

## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por ..... do Ciclo de Estudos de ....., no ano letivo de 201...../201..... O seu autor declara que: (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor. (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação. (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas. (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de detecção electrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro. (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e previstas na legislação.

..... de..... de 20.....

Assinatura



Agradecimentos

*Agradeço a Deus por ter colocado na minha vida várias pessoas que me ajudaram, com o seu precioso contributo, na realização deste trabalho, entre as quais gostaria de destacar:*

*A minha família em geral, particularmente à minha mãe e à minha namorada, pelo seu apoio a nível intelectual e emocional;*

*A minha orientadora, Professora Doutora Clementina Nogueira cujo apoio foi imprescindível no domínio científico, mas também motivacional;*

*O Professor cooperante Luís Cascão, pela sua constante disponibilidade, apoio nas diversas atividades e partilha, no que toca às suas práticas e abordagens no domínio da pedagogia educacional e valores humanos;*

*A instituição de acolhimento, Conservatório de Música D. Dinis, na pessoa da Diretora Pedagógica Professora Ana Geraldo, restantes colaboradores, alunos e também encarregados de educação, pelo apoio proporcionado em diversas áreas, maioritariamente, de cariz organizacional e pelo feedback fornecido acerca da minha atuação durante o estágio pedagógico;*

*O orientador institucional, Professor Marco Rodrigues, pelo seu enorme contributo para o meu crescimento nas diversas áreas que envolvem a docência;*

*A todos os Professores, ao longo deste mestrado, pelo seu precioso contributo principalmente ao nível de conhecimento transversal a diversas áreas;*

*Aos meus colegas de mestrado e colaboradores do ISEIT que, de diversas formas, me ajudaram para que este trabalho pudesse ser realizado.*

## RESUMO

Este trabalho está dividido em três blocos distintos. O primeiro consiste num breve resumo dos principais pontos referentes ao estágio pedagógico inserido na disciplina de Prática do Ensino Supervisionada, onde consta um balanço reflexivo e conclusivo das várias valências que compreendem o estágio pedagógico. No segundo bloco, encontramos o enquadramento teórico do Projeto de Investigação, onde é contextualizada a temática explorada no Projeto de Investigação sob um conjunto de diferentes perspetivas inseridas no domínio da psicologia, de autores dentro da pedagogia da música e um conjunto de artigos científicos alusivos ao ensino da música. O último bloco consiste na apresentação do Projeto de Investigação, cuja temática está relacionada com as estratégias/práticas mais eficazes do ponto de vista motivacional para o estudo do instrumento, dentro do ensino especializado de música. Neste bloco será abordada, com particular ênfase, uma análise dos efeitos resultantes da exposição à performance de terceiros, verificados nos alunos, através do feedback recolhido dos questionários efetuados a professores e alunos. Estes efeitos serão posteriormente comparados com outras estratégias/práticas para se fazer um breve balanço, das práticas/estratégias que reúnem os maiores índices de preferência e eficácia entre docentes e alunos. Este bloco terminará com uma conclusão onde figurará um conjunto de sugestões de estudos futuros, tendo por base os resultados da investigação levada a cabo.

## PALAVRAS-CHAVE

Estágio Pedagógico, Afetividade, Postura Crítico-reflexiva, Estratégias de Aprendizagem, Performance de Terceiros, Motivação



## **ABSTRACT**

This work is divided in three different parts. The first one consists of a brief summary of the main topics related to the pedagogical stage inserted in the discipline of Supervised Teaching Practice where there is a reflective and conclusive balance of the various skills that comprise the pedagogical stage. In the second part, we find the theoretical framework of the research project which contextualizes the subject explored in the Research Project under a set of different perspectives inserted in the psychology area, authors linked to music pedagogy and a set of scientific articles alluding to the teaching of music. The last part consists in the presentation of the Research Project whose subject is related with the most efficient strategies/procedures from a motivational point of view for the instrument practice inside of the music education. This part present an analysis of the effects resulting from the exposure to musical third-party performance, verified in the students, through the feedback gathered from the questionnaires addressed to teachers and students. These effects, will be compared with other strategies/procedures, afterwards, in order to make a summary of the best rated strategies/procedures among teachers and students which have the highest preference and effectiveness indexes. This part ends with a conclusion which contains a set of suggestions for future studies based on the results of the research carried out.

## **KEYWORDS**

Pedagogical Stage; Affectivity; Critical-reflexive Posture; Learning strategies; Third-party Performance; Motivation

## LISTA DE ABREVIATURAS

IA – Instituição de Acolhimento

PIF – Plano Individual de Formação

PAA – Prova de Aptidão Artística

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças)

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais Transdisciplinares

ABRSM – Associated Board of the Royal Schools of Music

NEE – Necessidades Educativas Especiais

# Índice geral

Resumo.....	vi
Palavras-chave .....	vi
Abstract.....	viii
Keywords .....	viii
Lista de abreviaturas .....	ix
INTRODUÇÃO .....	17
BLOCO I - DESCRIÇÃO DA PES .....	20
1 Caracterização da Instituição de acolhimento .....	21
1.1 Corpo docente.....	24
1.2 Pessoal não docente.....	26
1.3 Outras informações.....	26
2 Filosofia de ensino .....	26
3 Descrição do curso lecionado .....	31
4 Reflexão acerca do programa da disciplina .....	32
4.1 Métodos e procedimentos de avaliação .....	33
5 Análise SWOT.....	36
6 Estágio pedagógico – os intervenientes e o seu contributo .....	37
6.1 Dados da avaliação dos alunos que frequentaram a disciplina lecionada .....	37
6.2 Caracterização geral do grupo de alunos da classe de percussão intervenientes no estágio.....	38
6.3 Resumo dos principais aspetos e estratégias utilizadas nas aulas dadas .....	39
6.4 Resumo dos principais aspetos referentes à participação nas reuniões de avaliação	41
6.5 Contributo do professor cooperante através das aulas assistidas .....	42
6.5.1 Estratégias no processo de ensino-aprendizagem .....	42
7 Conclusão Reflexiva da PES.....	44
BLOCO II – Enquadramento Teórico.....	46
1 Estratégias de aprendizagem e a motivação .....	47

1.1	Estratégia no contexto da aprendizagem .....	47
1.2	Aprendizagem .....	49
1.2.1	Concepções de aprendizagem: Behaviorista versus Cognitivista .....	51
1.2.2	Motivação.....	52
1.3	Estratégias de aprendizagem segundo a concepção de autores de referência da área da psicologia.....	53
1.3.1	Jerôme Bruner (1915 - 2016) .....	53
1.3.2	John Dewey (1859 - 1952) e Édouard Claparède (1873 - 1940) .....	56
1.3.3	Albert Bandura (1925 - atualidade).....	58
1.3.4	Lev Vygotsky (1896 – 1934).....	64
1.4	Estratégias de aprendizagem segundo a concepção de pedagogos musicais .....	68
1.4.1	Shinichi Suzuki (1898 – 1998).....	68
1.4.2	Zoltán Kodály (1882 – 1967) .....	72
1.5	Estratégias de aprendizagem musical segundo um conjunto de estudos científicos 75	
BLOCO III - Projeto de Investigação.....		78
1	Ensino Artístico Especializado de Música .....	80
2	Descrição do problema .....	82
3	Pergunta de partida e objetivos do estudo .....	83
4	Metodologia de investigação .....	83
4.1	Instrumentos utilizados.....	84
4.2	Procedimentos .....	84
4.3	Caracterização dos inquiridos .....	85
5	Apresentação e discussão de resultados .....	88
5.1	Averiguar a reação dos alunos no momento em que são expostos à performance	88
5.2	Averiguar o nível de preferência por um conjunto de diferentes contextos onde a performance de terceiros é utilizada, segundo professores e alunos .....	90
5.3	Mudanças verificadas por professores e alunos após o contacto com a performance 104	
5.4	Averiguar se os professores utilizam a performance de terceiros (se sim, de que forma) para tentar motivar os alunos para o estudo do instrumento.....	106
5.5	Averiguar outras formas de motivação para o estudo do instrumento que possam ser igualmente ou mais eficazes comparativamente com a performance de terceiros ....	110

5.6	Averiguar se os alunos têm interesse pela performance do seu instrumento .....	128
6	Síntese interpretativa dos resultados e sugestões de estudos futuros.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		133
BIBLIOGRAFIA .....		136
ANEXOS .....		140
Anexo I - “Programa” do curso de percussão .....		141
Anexo II - Matriz dos testes de percussão.....		152
APÊNDICES .....		155
Apêndice I – Feedback de alunos que frequentaram a disciplina lecionada ao longo do estágio .....		156
Apêndice II – Feedback dos auxiliares da ação educativa.....		163
Apêndice III - Questionário aos professores.....		166
Apêndice IV - Questionário aos alunos.....		174
Apêndice V - Objetivos dos questionários e questões .....		182

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Evolução do número total de alunos da IA desde o ano letivo 2000/2001 até 2014/2015 – fonte: (CMDD-c, 2016).....	24
Gráfico 2 - Reação dos alunos quando assistem à performance de terceiros avaliada pelos professores .....	88
Gráfico 3 - Reação dos alunos quando são expostos à performance de terceiros, avaliada pelos próprios .....	89
Gráfico 4 – Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros na sala de aula..	90
Gráfico 5 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em audição .....	91
Gráfico 6 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em concertos públicos .....	92
Gráfico 7 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara .....	93
Gráfico 8 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros inserida em atividades promovidas através de intercâmbios entre escolas .....	94
Gráfico 9 - Tipos de performance que na opinião dos professores mais entusiasma os alunos .....	95
Gráfico 10 – Avaliação dos alunos em frequentarem concertos onde esteja o seu instrumento a solo .....	96
Gráfico 11 - Avaliação dos alunos em frequentarem concertos onde esteja o seu instrumento em orquestra.....	97
Gráfico 12 - Avaliação dos alunos em frequentarem concertos de música de câmara onde esteja presente o seu instrumento .....	98
Gráfico 13 - Avaliação dos alunos em contactarem com a performance de colegas .....	99
Gráfico 14 - Avaliação dos alunos em frequentarem masterclasses/estágios .....	100
Gráfico 15 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da internet .....	100
Gráfico 16 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da solicitação ao seu professor de instrumento para tocar.....	101
Gráfico 17 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da compra de música	101
Gráfico 18 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da rádio .....	102

Gráfico 19 – Mudanças que se operaram nos alunos após o contacto com a performance segundo os professores .....	104
Gráfico 20 - Mudanças que se operaram nos alunos após o contacto com a performance segundo os próprios .....	105
Gráfico 21 – Avaliação dos professores a respeito da utilização da performance de terceiros .....	106
Gráfico 22 – Performance que os professores maioritariamente recorrem tendo em vista um melhor desempenho dos alunos.....	107
Gráfico 23 – Avaliação dos alunos a respeito da utilização da performance dos seus professores na sala de aula .....	108
Gráfico 24 – Avaliação da exposição da performance dos professores aos alunos segundo os mesmos .....	109
Gráfico 25 – Avaliação dos professores relativamente à utilização do reforço positivo como estratégia de motivação dos alunos .....	111
Gráfico 26 – Avaliação dos alunos relativamente à influência que o incentivo/reforço positivo do seu professor tem a nível do estudo do instrumento .....	111
Gráfico 27 – Avaliação dos professores a respeito da utilização de uma relação cordial e amistosa como estratégia de motivação dos alunos .....	112
Gráfico 28 - Avaliação dos alunos relativamente à influência que uma relação cordial e amistosa com o seu professor tem a nível do estudo do instrumento .....	112
Gráfico 29 - Avaliação dos professores a respeito da seleção de um repertório dentro das preferências dos alunos como estratégia de motivação dos mesmos.....	113
Gráfico 30 - Avaliação dos alunos relativamente à sua atração pelo repertório do seu instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	113
Gráfico 31 – Avaliação dos professores pelo recurso à performance de terceiros atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos .....	114
Gráfico 32 – Avaliação dos alunos pela assistência à performance de repertório do seu instrumento como meio de motivação para o estudo do instrumento.....	114
Gráfico 33 – Avaliação dos professores relativamente à participação dos seus alunos em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos .....	115
Gráfico 34 – Avaliação dos alunos relativamente à preferência pela participação em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara como meio de motivação para o estudo do instrumento .....	115

Gráfico 35 – Avaliação dos professores em inserirem os seus alunos numa classe de conjunto instrumental atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos .....	116
Gráfico 36 – Avaliação dos alunos pela sua integração numa classe de conjunto instrumental atendendo ao seu nível de motivação para o estudo do instrumento.....	116
Gráfico 37 – Avaliação dos professores relativamente à promoção de visualização de vídeos/audição de música atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos .....	117
Gráfico 38 – Avaliação dos alunos pela preferência em visualização de vídeos/escuta de música como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	117
Gráfico 39 – Avaliação dos professores relativamente ao incentivo na participação em concursos atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos .....	118
Gráfico 40 – Avaliação dos alunos da preferência pela participação em concursos como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	118
Gráfico 41 - Avaliação dos professores relativamente ao recurso às novas tecnologias atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos .....	119
Gráfico 42 – Avaliação dos alunos acerca da preferência pelas novas tecnologias como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	119
Gráfico 43 – Avaliação dos professores relativamente à participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos...	120
Gráfico 44 – Avaliação dos alunos a respeito da participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas como forma de motivação para o estudo do instrumento.....	120
Gráfico 45 – Avaliação dos professores relativamente à participação em concertos fora da escola (em locais mais ou menos conhecidos pelos alunos) atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos .....	121
Gráfico 46 – Avaliação dos alunos pela participação em concertos fora da escola (em locais mais ou menos conhecidos) como forma de motivação para o estudo do instrumento.....	121
Gráfico 47 - Avaliação dos professores ao incentivo dos alunos a terem boas notas atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos .....	122
Gráfico 48 – Avaliação do desejo de ter boas notas na disciplina de instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento por parte dos alunos .....	122
Gráfico 49 - Avaliação dos professores relativamente ao aumento do nível de exigência atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos.....	123
Gráfico 50 – Avaliação dos alunos da preferência pela exigência do professor de instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	123

Gráfico 51 – Avaliação dos alunos a respeito da atração pela sonoridade do instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	124
Gráfico 52 – Avaliação dos alunos do desejo de tocar tão bem ou melhor que o professor de instrumento ou outros músicos/colegas conhecidos como forma de motivação para o estudo do instrumento .....	124
Gráfico 53 - Feedback dos professores relativamente ao nível de procura dos seus alunos em ouvirem repertório do seu instrumento.....	129
Gráfico 54 - Feedback dos alunos relativamente ao nível de procura em ouvirem repertório do seu instrumento .....	129

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Corpo Docente da IA – fonte: <a href="http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/23/corpo-docente">http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/23/corpo-docente</a> .....	24
Tabela 2 - Pessoal não docente da IA – fonte: serviços administrativos da IA .....	26
Tabela 3 - Horário de funcionamento e órgãos de gestão – fonte: serviços administrativos da IA.....	26
Tabela 4 - Avaliação quantitativa dos alunos de percussão observados no decorrer do estágio pedagógico .....	38
Tabela 5 - Caracterização dos alunos que colaboraram no Projeto de Investigação .....	86
Tabela 6 - Caracterização dos docentes que colaboraram no Projeto de Investigação .....	87

## Índice de figuras

Figura 1 - Entrada da IA – fonte: <a href="http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao">http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao</a> .....	21
Figura 2 - Espaço exterior da IA – fonte: (CMDD-c, 2016) .....	22
Figura 3 - Espaço exterior da IA – fonte: <a href="http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao">http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao</a> .....	22
Figura 4 - Espaço exterior da IA junto à entrada – fonte: <a href="http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao">http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao</a> .....	23
Figura 6 - Sala de percussão da IA –.....	23
Figura 5 - Secretaria da IA – fonte: (CMDD-c, 2016).....	23
Figura 7 - Auditório da IA – fonte: (CMDD-c, 2016).....	23
Figura 8 - O Arco da Aprendizagem de Anita Woolfolk retirado de (Woolfolk, 2010).....	50

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – As 4 fases do modeling segundo Bandura (retirado de Hansenne, 2004, p. 170). .....	61
---	----

## INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se na disciplina de Prática do Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) de Almada do Instituto Piaget. Este documento pretende apresentar um breve resumo reflexivo dos principais pontos do estágio pedagógico que marcaram o meu desenvolvimento pessoal/profissional e contribuíram para mudanças na minha prática pedagógica, bem como o Projeto de Investigação desenvolvido durante este período, com a respetiva contextualização teórica e sugestões para estudos futuros.

Atendendo a que o presente trabalho está inserido no Ensino Artístico Especializado de música, para se conseguir perceber melhor o contexto deste tipo de ensino, torna-se importante fazer uma breve contextualização histórica do mesmo. O Decreto-lei nº18881, de 25 de setembro de 1930, veio organizar os cursos ministrados no Conservatório Nacional. Anos mais tarde, surge o Decreto-lei nº310/83, de 1 de julho, um diploma que veio estruturar o ensino da música, dança, cinema e teatro, para o conservatório nacional e escolas similares (ensino particular e cooperativo), no entanto, a organização contida no Decreto-lei nº18881, de 25 de setembro de 1930, manteve-se. A estruturação proposta pelo Decreto-lei nº310/83, de 1 de julho, segundo o ponto 5 do preâmbulo, tem como objetivo:

- i. Inserção destas artes no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino;
- ii. Criação de áreas vocacionais de música e dança integradas no ensino geral preparatório e secundário;
- iii. Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional ao mais alto nível técnico e artístico.

A razão desta estruturação aparece-nos no mesmo preâmbulo:

Nos ensinos da música e da dança, há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos, até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais, que só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos, na entrada do 10º ano de escolaridade. Importa, no entanto, que os planos de estudo a fixar, salvaguardem a possibilidade de uma reorientação vocacional até este nível.

Segundo o texto anterior, é possível perceber o contexto do Ensino Artístico Especializado de música no que diz respeito à finalidade e objetivos. Os três regimes previstos na lei para este tipo de ensino designam-se por regime integrado, articulado e supletivo.

Mais tarde, é publicado o Decreto-lei nº139/2012, de 5 de julho que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos planos de estudo, avaliação e competências a desenvolver

e adquirir pelos alunos, dos cursos do Ensino Artístico Especializado de música, sendo que para os alunos do nível básico, existe a Portaria nº225/2012 de 30 de julho, e para os alunos do nível secundário, a Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto.

No primeiro bloco deste documento é apresentada informação relativa ao estágio pedagógico. No primeiro capítulo deste bloco é feita a caracterização da instituição de acolhimento onde se podem encontrar diversas informações provenientes, maioritariamente, do Projeto Educativo da escola que descrevem diversos pontos tais como: a evolução da escola (analisando paralelamente as mudanças ocorridas no meio envolvente), as variações em termos de número de alunos, evolução dos recursos físicos e outras informações relacionadas com os órgãos de gestão, funcionamento e recursos humanos da IA. Posteriormente, é apresentada a minha filosofia de ensino que consiste numa breve exposição dos alicerces onde assenta a minha atuação pedagógica. Neste ponto, figuram princípios teóricos de diversos autores e um conjunto de valores que regem a minha conduta enquanto docente. No ponto seguinte é apresentada uma breve descrição do curso lecionado, com o devido enquadramento legal. Posteriormente, é feita uma breve análise reflexiva acerca do programa da disciplina. No ponto seguinte é apresentada a análise SWOT da minha prática pedagógica inserida no contexto da IA, efetuada antes do início do estágio pedagógico e exposta no PIF. Esta análise foi fundamental para orientar o estágio pedagógico, procurando tomar consciência dos procedimentos da minha rotina como estagiário e selecionar um conjunto de atividades a realizar durante o estágio que potenciem a resolução dos pontos fracos e otimizem os pontos fortes, atendendo às ameaças e oportunidades identificadas. A presença da análise SWOT neste documento é uma importante ajuda no enquadramento da informação que consta na conclusão, na medida em que possibilita fazer um balanço do contributo deste estágio pedagógico no meu percurso. Seguidamente é apresentada uma síntese dos dados referentes à avaliação e perfil dos alunos que frequentaram a disciplina lecionada, no que toca à sua cooperação e empenho no decorrer das atividades letivas. No ponto seguinte “Estágio pedagógico – os intervenientes e o seu contributo” encontramos, de forma resumida, um conjunto de informações organizada por tópicos, selecionadas segundo critérios de relevância pessoal e profissional referentes a duas áreas que contactei durante o estágio, que englobam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do departamento ou escola. No desenvolvimento do ensino e da aprendizagem encontramos um resumo de informação relativa às aulas dadas, assistidas e o contributo do professor cooperante. Este ponto contém, maioritariamente, um conjunto de estratégias/procedimentos utilizados nas aulas dadas, com a respetiva fundamentação teórica, e as estratégias/procedimentos que analisei, através das aulas do professor cooperante por mim observadas, que mais enriqueceram a minha prática. No que toca à participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do departamento ou escola figura uma seleção de conteúdos, com um breve balanço reflexivo, referentes às reuniões de avaliação assistidas. O final deste bloco contém uma conclusão geral onde são focados os principais pontos que contribuíram para o meu crescimento e mudança, tanto a nível profissional como pessoal, após o término do estágio pedagógico.

No segundo bloco é apresentado o enquadramento teórico do Projeto de Investigação. Este enquadramento inicia-se com a definição dos conceitos subjacentes à temática do Projeto de Investigação: estratégia (no contexto da aprendizagem); aprendizagem segundo um conjunto de autores onde se destacam Perraudeau, Anita Woolfolk juntamente com as diferenças entre duas concepções de aprendizagem provenientes de duas correntes da psicologia marcantes do século XX (behaviorismo e cognitivismo) e por fim, a motivação inserida no contexto da aprendizagem. Após a definição de conceitos, serão abordadas uma seleção de diferentes conceptualizações de aprendizagem segundo um conjunto de autores de referência, da área da psicologia, cujas teorias melhor se adequam ao tema do Projeto de Investigação. Neste tópico são apresentadas a teoria de aprendizagem social de Bandura (que se centra na importância da modelagem e imitação nos processos de aprendizagem), a aprendizagem significativa presente nas teorias de John Dewey e Édouard Claparède e as teorias construtivistas defendidas por Vygotsky e Bruner. Após a análise dos autores da psicologia será apresentada a concepção de aprendizagem de dois pedagogos do ensino da música de referência – Suzuki e Kodály. O término deste bloco consiste numa seleção de artigos científicos, específicos da área do ensino artístico musical que abordam as estratégias de educação no domínio da aprendizagem do instrumento. Estes artigos contêm resultados de vários estudos/entrevistas realizados. Este bloco, para além da sua principal finalidade em apresentar as bases teóricas da temática proposta no Projeto de Investigação, não só pretende estabelecer uma articulação entre toda a informação proveniente dos diferentes autores, artigos científicos, mas também com os fundamentos de construção dos questionários utilizados no Projeto de Investigação e a realidade do Ensino Artístico Especializado de música.

No último bloco, será apresentado o Projeto de Investigação. Primeiramente são expostas as entrevistas exploratórias, que consistem num conjunto de entrevistas efetuadas aos participantes de uma masterclass, onde se procura avaliar a pertinência do tema do Projeto de Investigação. Seguidamente começa por ser exposto um conjunto de pontos prévios que compreendem: o enquadramento e motivação da temática escolhida; a contextualização do local onde foi realizado o trabalho; a descrição do problema subjacente ao tema escolhido; a pergunta de partida e objetivos do estudo, e, por fim, a metodologia de investigação. Seguidamente, serão apresentados e discutidos os resultados, organizados segundo os objetivos do estudo previamente traçados. Em cada objetivo será efetuada uma breve conclusão e análise dos resultados dos questionários elaborados para este estudo. Neste bloco, é possível analisar o *feedback* de professores e alunos acerca da performance de terceiros, juntamente com outras estratégias/práticas, no que diz respeito à eficácia e recetividade às mesmas. O último tópico deste bloco consiste numa conclusão geral reflexiva de todo o estudo que inclui propostas para estudos futuros relacionados com o tema.

# **BLOCO I - DESCRIÇÃO DA PES**

# 1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO



Figura 1 - Entrada da IA – fonte: <http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao>

A Instituição de Acolhimento (IA) onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada é uma escola detentora de um Alvará emitido pelo Ministério da Educação que concede autonomia pedagógica e, conseqüentemente, reconhecimento oficial à sua oferta educativa no que concerne a cursos oficiais. A IA situa-se na Rua José Fontana – Bairro S. José, 2620-071 Póvoa de Santo Adrião.

Esta instituição foi criada no início dos anos 90 e o seu surgimento está relacionado com um conjunto de mudanças de caráter demográfico e socioeconómico que foram ocorrendo no concelho de Odivelas, provocados pela migração do interior para o litoral (CMDD-c, 2016). Estas mudanças criaram a necessidade, no seio da comunidade, de estender a formação a várias áreas, nomeadamente, ao Ensino Artístico Especializado. Devido à ausência de escolas especializadas de música no concelho, em 1991 é criado na altura, o denominado Conservatório Regional de Loures, visto estar inserido no Município de Loures. Mais tarde, no ano 2000, com a criação do Município de Odivelas, a escola passa a ter a designação atual. A inclusão do nome do rei D. Dinis no nome da escola está relacionada com



Figura 2 - Espaço exterior da IA – fonte: (CMDD-c, 2016)

o facto deste rei estar sepultado neste concelho, mas também pelo seu importante contributo para o panorama artístico nacional, concretamente através da poesia trovadoresca, sendo ele próprio autor de diversas obras desta natureza (CMDD-c, 2016).

Relativamente às instalações da IA, numa fase inicial, a escola funcionava num prédio, tendo efetuado um protocolo com a autarquia e uma escola primária para usufruir de mais salas juntamente com a possibilidade de utilização do Auditório Municipal da Póvoa de Santo Adrião. Posteriormente, com o crescimento da escola, estes recursos físicos tornaram-se insuficientes para a IA cumprir com a sua missão pedagógica. Assim, a partir do ano letivo 2003/2004 até aos dias de hoje, a escola iniciou a sua atividade num novo espaço que surgiu com o encerramento da escola secundária da Póvoa de Santo Adrião. Este espaço caracteriza-se por ser amplo; possui um conjunto de várias construções de madeira (onde decorrem as diferentes atividades inerentes ao funcionamento da escola); possui um estacionamento junto à entrada destinado (essencialmente) aos encarregados de educação, e/ou outros visitantes, e um segundo estacionamento (interior) na área circundante aos edifícios, destinado à direção pedagógica e executiva, funcionários e docentes. Nestas instalações, a escola pode contar com<sup>1</sup>:

- a) Salas para formação musical e classes de conjunto e salas destinadas a disciplinas teóricas;
- b) Salas para disciplinas de instrumento;
- c) Secretaria e biblioteca;
- d) Auditório e sala para os encarregados de educação;
- e) Sala de direção;
- f) Sala de professores e alunos.

Na zona interior do conservatório, existe um amplo espaço facilitador do convívio, com zonas cobertas onde se pode encontrar uma mesa de ping-pong e placares onde se encontram afixadas atividades e outras informações.



Figura 3 - Espaço exterior da IA – fonte: <http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao>

<sup>1</sup> Fonte: Projeto Educativo da IA (CMDD-c, 2016)



Figura 4 - Espaço exterior da IA junto à entrada – fonte: <http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao>

Todas as salas cumprem as especificações obrigatórias por lei a respeito das áreas, iluminação, equipamento e segurança. Praticamente toda a área da escola possui cobertura wireless, de forma a proporcionar o acesso à internet e à base de dados da escola a qualquer professor ou aluno (CMDD-c, 2016).



Figura 6 - Sala de percussão da IA –  
fonte: (CMDD-c, 2016)



Figura 5 - Secretaria da IA – fonte:  
(CMDD-c, 2016)



Figura 7 - Auditório da IA – fonte: (CMDD-c, 2016)

## Nº de alunos totais do Conservatório

(2000/2001 a 2014/2015)

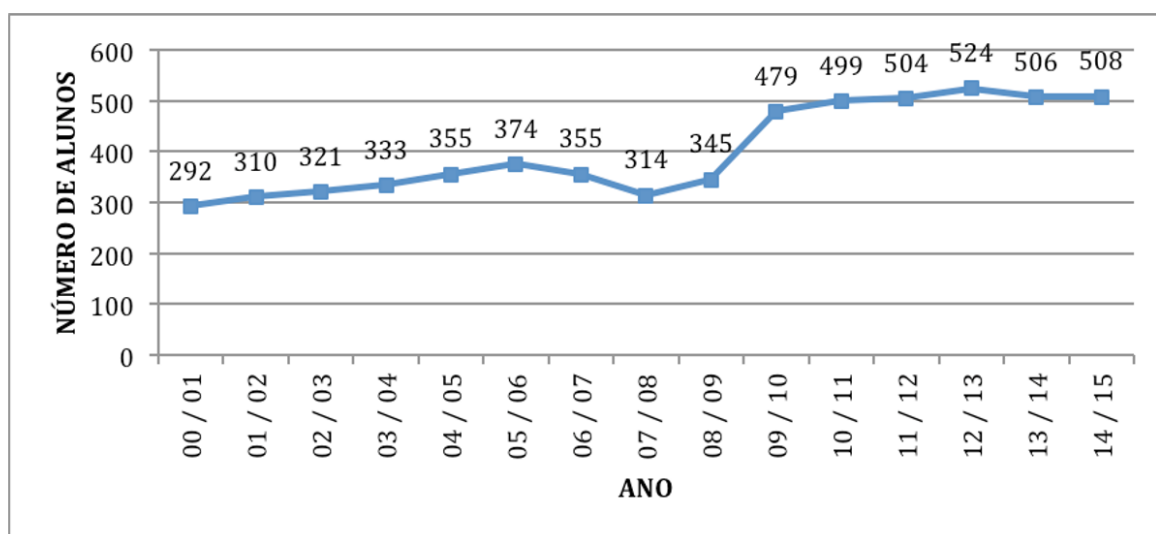


Gráfico 1 - Evolução do número total de alunos da IA desde o ano letivo 2000/2001 até 2014/2015 – fonte: (CMDD-c, 2016)

Como é possível visualizar no gráfico nº1, verifica-se um aumento do número de alunos nos últimos anos, especialmente no início do ano letivo 2009/2010. Estes números colocam a IA entre as escolas do Ensino Artístico Especializado com mais alunos no país.

### 1.1 Corpo docente

Neste tópico encontramos a lista do corpo docente corresponde da IA e a disciplina/instrumento que lecionam.

Tabela 1 - Corpo Docente da IA – fonte: <http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/23/corpo-docente>

<b>Formação Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mafalda Duarte;</li> <li>• Mário Ribeiro;</li> <li>• Bruno Campos;</li> <li>• Humberto Castanheira;</li> <li>• Pedro Ferreira;</li> <li>• Lino Guerreiro.</li> </ul>
<b>Coro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruno Campos;</li> <li>• Maria João Martins;</li> <li>• Pedro Ferreira;</li> <li>• Humberto Castanheira.</li> </ul>
<b>Classe de conjunto/orquestras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agnieszka Dziuba;</li> <li>• Joaquim Ribeiro;</li> <li>• Nuno de Sá.</li> </ul>
<b>Piano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana Luísa Agostinho;</li> <li>• Ana Maria Geraldo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elsa Cabral;</li> <li>• M<sup>a</sup> Isabel Gonçalves;</li> <li>• José Pedro Vasconcelos;</li> <li>• M<sup>a</sup> Margarida Braz;</li> <li>• Savka Konjikusic;</li> <li>• Tiago Rodrigues.</li> </ul>
<b>Guitarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• André Gross;</li> <li>• José Mesquita Lopes;</li> <li>• Nuno de Sá;</li> <li>• Manuel Matas Casado;</li> <li>• Marco Rodrigues;</li> <li>• Sérgio Pereira.</li> </ul>
<b>Acordeão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alice Nicolau;</li> <li>• Nelson Martins.</li> </ul>
<b>Violino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agnieszka Dziuba;</li> <li>• Rui Guerreiro;</li> <li>• Norberto Fernandes.</li> </ul>
<b>Violeta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bárbara Pires.</li> </ul>
<b>Violoncelo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajda Zupancic;</li> <li>• Teresa Núncio;</li> <li>• Valter Freitas.</li> </ul>
<b>Contrabaixo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miguel Menezes.</li> </ul>
<b>Clarinete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joaquim Ribeiro;</li> <li>• Alberto Lages.</li> </ul>
<b>Flauta transversal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Natália Grossmannová;</li> <li>• Ricardo Alves.</li> </ul>
<b>Trombone</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuno Ribeiro.</li> </ul>
<b>Percussão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fátima Pinto;</li> <li>• Luís Cascão.</li> </ul>
<b>Oboé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• António Campos.</li> </ul>
<b>Saxofone</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alexandre Geirinhas.</li> </ul>
<b>Trompete</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiago Alves.</li> </ul>
<b>Pianista Acompanhadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Joana Barata.</li> </ul>
<b>História da Cultura e das Artes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• António Rosa;</li> <li>• Marta Esteves.</li> </ul>
<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lino Guerreiro.</li> </ul>
<b>Acústica e Produção Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Francisco Santiago.</li> </ul>
<b>Harmonia e Improvisação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lino Guerreiro.</li> </ul>
<b>Iniciação Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alice Nicolau;</li> <li>• Maria João Martins.</li> </ul>
<b>Coro Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maria João Martins.</li> </ul>
<b>Orff</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alice Nicolau.</li> </ul>

## 1.2 Pessoal não docente

Neste tópico aparece a lista corresponde aos auxiliares da ação educativa e os funcionários da secretaria.

Tabela 2 - Pessoal não docente da IA – fonte: serviços administrativos da IA

<b>Administrativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dina Andrade;</li> <li>• Isabel Pereira;</li> <li>• Helena Costa.</li> </ul>
<b>Auxiliares da ação educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• António Gonçalves;</li> <li>• Maria João Sande.</li> </ul>

## 1.3 Outras informações

Neste tópico é possível consultar as informações referentes ao horário de funcionamento da escola e as pessoas que integram os órgãos de gestão da IA no que toca à direção administrativa e direção pedagógica

Tabela 3 - Horário de funcionamento e órgãos de gestão – fonte: serviços administrativos da IA

<b>Horário de funcionamento da escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Segunda a sexta</u>: 9h30 – 21h30;</li> <li>• <u>Sábado</u>: 9h30 – 19h00;</li> <li>• <u>Domingo</u>: encerrado.</li> </ul>
<b>Órgãos de gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Direção administrativa</u>: Carlos Gomes e Agostinho Pais;</li> <li>• <u>Direção Pedagógica</u>: Ana Maria Geraldo.</li> </ul>

## 2 FILOSOFIA DE ENSINO

A minha conceptualização de aprendizagem assenta no pressuposto de que esta acontece quando existe um clima afetivo favorável onde seja possível dialogar com sinceridade, espontaneidade e boa disposição, que proporcione uma relação onde estejam presentes a amizade, o respeito mútuo e a curiosidade. A aprendizagem envolve a aquisição e aplicação de conhecimento. Partindo do pressuposto que “quem não compreende não aprende”, tento sempre verificar se os alunos conseguem explicar por palavras próprias ou demonstrar os raciocínios/processos para chegar a determinado objetivo.

A função do professor passa por proporcionar as condições necessárias para o aluno ser autónomo, neste caso concreto, na interpretação de repertório para um instrumento, em contexto solístico ou em grupo. Para se conseguir este objetivo, o papel do professor passa por colocar em prática um conjunto de estratégias adaptadas ao aluno que tornem a aprendizagem atrativa e possam ajudá-lo nas alturas de maior dificuldade. Cabe ao professor ser zeloso (no que diz respeito à

organização e planificação de conteúdos a lecionar), rigoroso, claro e dotado de uma capacidade de estabelecer diferentes níveis de exigência atendendo ao perfil dos alunos. Por esta razão, um professor apaixonado pela sua disciplina poderá mais facilmente alimentar a motivação dos seus alunos. Tenho como preocupação colocar em prática princípios defendidos pelas teorias do currículo pós-críticas, procurando ensinar um conjunto de conteúdos tendo em vista determinadas competências (de acordo com o programa da disciplina, com o perfil de aluno traçado e os respetivos descritores de desempenho), mas também transmitir um conjunto de valores universais, procurando cultivar nos alunos uma postura crítico-reflexiva abrangente. De acordo com as teorias pós-críticas de currículo, “incumbe” ao professor questionar criticamente o currículo atendendo aos diversos contextos onde se insere o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no seu quarto capítulo, a educação assenta em quatro pilares que, como professor, tento colocar em prática: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2012). Com base nestes pilares procuro orientar a minha conduta como professor. O primeiro “pilar” refere-se à aquisição de conhecimento – onde o professor procura abordar os conteúdos recorrendo aos recursos pedagógicos que melhor se enquadram no seu meio envolvente. O segundo “pilar” está relacionado com o desenvolvimento de competências – onde cabe ao professor ensinar o aluno a operacionalizar o conhecimento previamente abordado. O pilar seguinte “aprender a viver juntos” é de extrema importância porque o homem vive e aplica o conhecimento em sociedade; neste sentido o papel do professor vai para além da componente tecnicista do ensino, porque a vivência em sociedade carece dos valores universais edificadores da pessoa humana (responsabilidade, ética, tolerância, solidariedade, etc.). Neste caso específico, temos como exemplo a importância de fazer música em conjunto, onde as competências técnicas deste tipo de ensino se misturam com outro tipo de “competências” designadas como valores, por essa razão, na avaliação existe o campo “atitudes e valores”, onde é analisado o lado afetivo tão importante no ensino. Por fim, temos o último pilar “aprender a ser”, que preconiza o papel do professor na construção da identidade do aluno, de forma a desenvolver a sua capacidade de discernimento, tornando-o autónomo nas suas escolhas e decisões. No seguimento desta ideia, como professor, procuro acompanhar o crescimento dos alunos neste conjunto de valores que posteriormente vão proporcionar condições humanas favoráveis para colocar em prática as competências técnicas.

No que diz respeito aos objetivos propostos, procuro em primeira mão criar as condições para que os alunos se sintam atraídos pelo instrumento. Assim, procuro tocar nas primeiras aulas repertório potencialmente atrativo para os alunos, tento que eles assistam à performance dos colegas (de forma a conhecerem de antemão o repertório que os espera) e desde cedo integrá-los em atividades que cultivem o interesse e o prazer de tocar o instrumento. Relativamente à componente técnica, a minha preocupação passa por estabelecer objetivos de complexidade acessível ao aluno em questão, de forma que ele consiga assimilar com clareza princípios básicos da técnica e leitura no instrumento que acompanharão sempre esse aluno no seu percurso. Assim, valorizo bastante esta parte inicial da aprendizagem porque se houver lacunas o aluno irá ter problemas de futuro. Dentro da parte técnica do instrumento, dou primazia à técnica de caixa, porque (segundo a minha experiência pessoal que também pude observar noutros percussionistas ao longo dos anos) considero ser uma técnica base

para todos os instrumentos, ou seja, a maior parte das especificidades da técnica de caixa, quando adquiridas, providenciarão uma maior facilidade de assimilação de técnicas dos restantes instrumentos de percussão. Os objetivos iniciais passam por assimilar os movimentos básicos das baquetas sincronizando o movimento de ataque da baqueta (através do pulso) com o ressalto da pele, estabelecendo um ponto de partida (baquetas colocadas a uma determinada distância da pele) que deverá ser igual ao ponto de chegada. Os objetivos seguintes passam por executar diversas combinações diferentes de mãos mantendo uma pulsação e um timbre constantes e controlar diferentes dinâmicas. Mais tarde os objetivos evoluirão no sentido de aprender novos efeitos no instrumento, destacando diferentes tipos de apogiaturas e os dois tipos de rufo – aberto ou fechado – para isso utilizarei exercícios e estudos específicos para o aluno conseguir progressivamente assimilar esta parte técnica. Os timbales possuem objetivos similares à caixa, embora possuam particularidades diferentes em termos de efeitos (como por exemplo a existência do *trémulo*<sup>2</sup> ao invés do rufo), na postura, na afinação, etc. Progressivamente os objetivos vão evoluindo no sentido de o aluno ser cada vez mais autónomo em vários aspetos: controlo da afinação; mudança de notas durante a execução; seleção de baquetas e dos timbales adequados ao repertório em questão; etc. Relativamente aos instrumentos de lâminas, numa primeira fase abordo a marimba e/ou xilofone. Os objetivos iniciais para alunos em estádios de desenvolvimento mais básicos consistem em aprender as escalas e arpejos através de memorização física; conseguir ler corretamente poucas notas no instrumento em pequenos fragmentos musicais, controlar trémulos e outros efeitos. Mais tarde o aluno passará a ter objetivos mais complexos, fazendo uma breve alusão à ideia de currículo em espiral de Bruner, alguns objetivos voltarão ser a vistos com um grau de complexidade maior: a leitura abrangerá um registo maior no instrumento e os ritmos serão mais complexos; a execução das escalas implicará colocar em prática o raciocínio de construção aprendido nas aulas de formação musical; alunos começarão a aprender a tocar com técnica a quatro baquetas; maior exigência em termos de criatividade e expressão musical – controlo do fraseado com clareza de execução. Posteriormente (3º ou 4º grau), iniciar-se-á o estudo do vibrafone e multipercussão. No vibrafone os primeiros objetivos estão relacionados com a técnica do instrumento, nomeadamente as diversas formas de abafar, dado que nesta fase os alunos já têm algumas noções de leitura e técnica. Resumidamente, os objetivos estão centrados nos seguintes descritores de desempenho (explicitados na ABRSM), através deles é possível assegurar o que se espera de uma performance musical com qualidade:

- a) Conseguir executar o repertório com as notas corretas;
- b) Pulsação constante, por vezes flexível (sempre que musicalmente for necessário);
- c) Sonoridade bem projetada e usar de forma sensível as qualidades tímbricas do instrumento;
- d) Demonstrar expressividade, manipulação musical idiomática e revelar detalhes na performance;

---

<sup>2</sup> Efeito obtido através da percussão alternada de mãos devidamente sincronizada, numa determinada superfície.

- e) Demonstrar segurança; comprometimento com a performance e uma comunicação com caráter e estilo.

Para além dos objetivos de caráter musical, prezo outros objetivos relacionados com os valores da pessoa humana, que são fundamentais para uma vivência em sociedade:

- a) Inculcar sentido de compromisso e responsabilidade, procurando que os alunos cumpram os objetivos de trabalho propostos para cada aula e alertando de forma construtiva para as consequências dessa falta de cumprimento;
- b) Pontualidade;
- c) Tolerância, respeito e solidariedade para com o outro;
- d) Capacidade de humildade e aceitação da crítica;
- e) Cultivar hábitos de formação contínua ao longo da vida;
- f) Fomentar capacidade crítico-reflexiva;
- g) Enfrentar o medo e a incerteza (Morin, 2002);
- h) Respeitar o professor;
- i) Demonstrar interesse e uma correta participação na sala de aula;
- j) Lidar positivamente com a frustração e mostrar o lado positivo do erro para a evolução musical e pessoal.

Na minha forma de ver o ensino e concepção de vida, os objetivos acima referidos são fundamentais porque vão proporcionar as condições para os objetivos relacionados com o instrumentista poderem ser otimizados. O ser humano não se resume a uma “máquina” de fazer música; seria demasiado redutor cingir-nos unicamente a esse objetivo final do ensino do instrumento porque o aluno é um ser humano, logo tem vários pontos fortes, mas também fragilidades, possui sentimentos entre outras características que vão afetar a parte musical. Então procuro cultivar uma abordagem holística, procurando que os objetivos abranjam várias componentes diferentes, dado que o ser humano é complexo.

A implementação da filosofia de ensino está relacionada com a rotina de trabalho da sala de aula. Como já referi, a minha primeira prioridade é a construção de uma relação afetiva sólida com o aluno, nesse sentido utilizo uma diversidade de estratégias onde se destacam as conversas informais (onde abordo temas do dia-a-dia dando especialmente ênfase a temas da esfera de preferências do aluno em questão) e a utilização do meu sentido de humor. Assim pretendo que o aluno me veja como amigo, mas também como uma autoridade (não rígida) mas flexível, que reconheça em mim alguém que o possa conduzir no processo de aprendizagem. Relativamente à parte técnica, procuro exemplificar a sua utilidade em exemplos musicais concretos nos instrumentos musicais pretendidos, de forma que o aluno possa perceber a sua utilidade, estabelecer para ele próprio objetivos e saiba como atingi-los de forma motivada. No repertório, procuro, sempre que possível, conciliar os gostos dos alunos com os objetivos a atingir. No caso de alunos entre os 10 e os 12 anos, tenho por hábito,

trabalhar com *playalongs*<sup>3</sup> nos instrumentos de lâminas, com alguma frequência. Segundo a minha experiência, uma grande parte dos alunos sente-se motivado e consegue-se trabalhar de forma pedagógica vários aspetos como: manter uma pulsação constante; não parar durante a execução; reagir no instrumento mediante referências musicais presentes no acompanhamento; etc. Em alunos menores de dez anos exploro repertório em que, maioritariamente, acompanho o aluno. Para além destes exemplos, procuro sempre inculcar o sentido de responsabilidade nos alunos clarificando os objetivos a curto e médio prazo e confrontando-os de forma o mais positiva possível quando estes não são atingidos por negligência do aluno. Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos, procuro torná-las em desafios tentando através de diálogo e reforço positivo, fazê-los ver que se a vida fosse fácil não teríamos oportunidade de sentirmos o “sabor” e alegria quando conseguimos superar um desafio, para além de que o prazer de tocar o instrumento implica aceitar o desafio de enfrentar/superar várias dificuldades. Assim, falo várias vezes numa postura de humildade, serenidade, respeito e companheirismo. Outra das minhas prioridades é cultivar uma relação de proximidade com os encarregados de educação, em termos de diálogo, com intuito que eles compreendam a importância dos papéis de cada um (professor, encarregados de educação e aluno) e possam ajudar os seus educandos, bem como ao professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, procurando o sucesso do mesmo.

A avaliação será feita de duas formas: avaliação contínua e avaliação pontual. A avaliação contínua é feita em todas as aulas (onde se incluem audições ou outro tipo de espetáculos, gravações, entre outro tipo de atividades), ao passo que a avaliação pontual é feita mediante a execução de um repertório, leituras, etc., com exercícios técnicos propostos para uma determinada data. A avaliação consiste numa análise do *feedback* do aluno mediante um conjunto variado de parâmetros que podem ser de cariz afetivo, denominado frequentemente por atitudes e valores (pontualidade, respeito, trato) e de cariz mais técnico, que corresponde aos descritores de desempenho já falados (executar uma peça mantendo as notas corretas, uma pulsação constante, com musicalidade, etc.).

Para finalizar, tento cultivar um ensino inclusivo explorando as máximas capacidades de cada aluno e procurando ir ao encontro das especificidades de cada um. Alguns exemplos: quando acontecem oportunidades de tocar música de câmara, procuro fazer uma distribuição de tarefas e de instrumentos de acordo com as preferências dos alunos (porque sei que, à partida, eles ficarão mais predispostos a darem o seu máximo). No entanto, também acontece com alguma frequência fazer uma distribuição atendendo às necessidades pedagógicas de cada aluno; nessas situações tento explicar aos alunos as minhas decisões. Outros exemplos acontecem com o trato na sala de aula, onde também tento geri-lo conforme as necessidades: alunos que são muito pressionados pelos pais a terem os melhores resultados, tento ter um trato menos diretivo, ao passo que com alunos mais “desleixados” procuro ter uma abordagem contrária, procurando sempre avaliar a reação do aluno à minha abordagem e reformulá-la, sempre que me pareça necessário. Relativamente a alunos com NEE procuro analisar cuidadosamente os relatórios oficiais das entidades competentes para o efeito, bem

---

<sup>3</sup> Acompanhamento musical de uma parte solista habitualmente apresentado em formato digital ou analógico.

como dialogar com os pais no sentido de haver uma partilha de ideias que me ajude na seleção das melhores estratégias a adotar.

### 3 DESCRIÇÃO DO CURSO LECIONADO

A disciplina de percussão está inserida nos Cursos Artísticos Especializados no domínio da Música ministrados pela IA com a autorização do Ministério da Educação. A IA assume-se como uma escola que se dedica ao ensino da música a alunos que se enquadrem em dois tipos de perfil diferentes – alunos que possuam a intenção de aprender um instrumento numa perspetiva vocacional e alunos que desejam aprender um instrumento numa perspetiva de complemento formativo ou desenvolvimento das suas capacidades musicais (CMDD-a, 2016). As Portarias nº243-B/2012, de 13 de agosto e nº225/2012, de 30 de julho, criam os Cursos Básico e Secundário de Música, Dança e Canto Gregoriano e estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos destes cursos (no que concerne a estrutura do curso, avaliação, admissão de alunos, etc.), reforçando aspetos como a autonomia pedagógica e organizativa das escolas de música oficiais.

A descrição de curso que consta na lista de repertório<sup>4</sup> do curso de percussão afirma:

O programa para a disciplina de Percussão, foi elaborado a pensar no desenvolvimento técnico, interpretativo e estilístico do aluno para os diferentes instrumentos desta área, abordando a maior diversidade possível. Assim estabeleceram-se objetivos gerais e objetivos específicos para a aprendizagem da percussão.

No mesmo documento são apresentados objetivos gerais e objetivos específicos referentes ao curso de percussão. Relativamente aos objetivos gerais<sup>4</sup>:

- Promover a integração do aluno no contexto escolar e na classe de percussão;
- Desenvolver a musicalidade e interpretação dos alunos;
- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades pessoais;
- Estimular a participação em apresentações públicas.

Objetivos específicos:

---

<sup>4</sup> Ver Anexo I - "Programa" do curso de percussão

- Estabelecer o primeiro contacto com os instrumentos e conhecimento das suas especificidades de execução;
- Desenvolver o sentido da pulsação /ritmo /fraseio/articulação/dinâmica, etc.;
- Adquirir uma postura corporal e equilíbrio corretos perante os instrumentos;
- Desenvolver a capacidade de concentração e memorização como prática habitual;

Desenvolver a capacidade crítica e autocrítica, adquirindo autonomia para a resolução de problemas.

## **4 REFLEXÃO ACERCA DO PROGRAMA DA DISCIPLINA**

Relativamente a este ponto, não é possível fazer uma reflexão acerca do programa da disciplina porque não existe um programa, mas apenas uma lista de conteúdos programáticos para as provas de percussão para cada nível; uma matriz para cada uma dessas provas (que contém os conteúdos das provas juntamente com as respetivas cotações) e uma lista de objetivos gerais e específicos do curso de percussão.

Na minha opinião esta situação tem vantagens e desvantagens. No que toca às desvantagens, não havendo uma descrição dos conteúdos e competências a adquirir pelos alunos, várias questões são colocadas ao professor, tais como, que conteúdos deverão ser trabalhados atendendo ao nível em que cada aluno se encontra? Quais as competências a atingir pelo aluno? Como irá o professor planificar a curto, médio e longo prazo? Quais os descritores de desempenho que o aluno deve evidenciar e que irão conduzir a observação e atuação do professor? Quais os critérios de seleção de repertório a ministrar ao aluno? Como será feito o planeamento das estratégias a utilizar? Como irá o professor justificar as suas avaliações?

Relativamente às vantagens, não havendo um programa, o professor tem a liberdade de criar, ele próprio, um programa ajustando-o de forma flexível e personalizada às especificidades e evolução de cada aluno, tendo por base a lista de repertório. Esta lista funciona como ponto de partida do repertório a ser trabalhado nas aulas, que será selecionado, atendendo ao nível em que o aluno se encontra (a questão posterior é saber em que pressupostos assenta essa seleção). Por outro lado, o professor não tem que enfrentar o stress causado pela pressão de ter que cumprir um programa no caso do aluno ainda não dispor das bases necessárias para o cumprir. Se tivermos em conta o contexto do ensino artístico especializado e, pegando também na minha prática pedagógica, podemos constatar que a maior parte dos alunos que entra para o 1º grau de instrumento não passou pela iniciação. Eu próprio já tive vários casos de alunos que entraram diretamente para o 2º/3º grau do instrumento que leciono porque, em anos anteriores, estes alunos estiveram a aprender outros instrumentos ou

simplesmente entraram pela primeira vez no ensino articulado diretamente em anos mais avançados. Pegando nesta realidade, comum a muitas escolas, o professor nem sempre consegue cumprir o programa, às vezes até mesmo com aulas de apoio. Perante casos relacionados com os exemplos descritos, o professor ao tentar cumprir o programa certamente teria de enfrentar alguns dilemas éticos tais como: “irei aceitar um aluno novo quando a escola me está a propor que ele entre diretamente para um 3º grau? Será este aluno capaz de atingir os objetivos propostos pelo programa? Se não aceitar não aumento o meu horário, fico com menos dinheiro ao fim do mês e a escola também precisa de atingir certos objetivos relacionados com o seu financiamento, por outro lado se aceito o aluno, e ele não cumprir os objetivos, mesmo demonstrando empenho, como farei com a avaliação? E outras questões se poderiam colocar... Não havendo programa, o professor ao recorrer à lista de repertório, acaba por ser ele próprio a defini-lo, aqui entrará a experiência e intuição do professor, algo que também considero importante porque o professor necessita de flexibilidade e recorrer à sua experiência para lidar com a imprevisibilidade, no entanto, acho necessário balizar o nível mínimo a atingir para cada nível estabelecendo conteúdos e competências, para o professor poder orientar a sua atuação pedagógica e informar alunos/encarregados de educação/escola.

Nas minhas aulas procurei conduzir a minha prática escolhendo os temas das aulas tendo como pano de fundo os objetivos gerais e específicos estabelecidos para o curso, sem esquecer a minha filosofia de ensino e o contexto de aprendizagem do aluno naquele momento particular. Nesta situação concreta (de ausência de programa), consultei a lista de repertório e analisei a prática do professor cooperante, onde pude extrair os conteúdos a serem trabalhados.

#### **4.1 Métodos e procedimentos de avaliação**

Relativamente aos procedimentos de avaliação, estes começam por ser definidos pelas Portarias expostas no ponto anterior. Atendendo ao disposto do Dec. Lei nº152/2013, de 4 de novembro, a IA goza de Autonomia Pedagógica nos níveis básico e secundário do ensino da música, detendo desta forma o poder de avaliar os seus alunos não dependendo a sua avaliação das escolas públicas. Segundo os artigos 11º da Portaria nº225/2012, de 30 de julho e 25º da Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, o estado confere às escolas a possibilidade de estas realizarem provas de transição de ano, definindo as respetivas regras no regulamento interno. Verificando o Regulamento Interno da IA, podemos ver os seguintes instrumentos de avaliação<sup>5</sup> válidos para todas as disciplinas de instrumento:

- a) Os alunos terão de realizar ao longo do ano letivo um teste intercalar e uma prova global no 3º período;

---

<sup>5</sup> Informação extraída de (CMDD-b, 2016).

- b) A avaliação final do 3º período será o resultado da soma, arredondado às unidades, da nota do teste realizado no 3º período (com um peso na avaliação final de 40%) e a classificação proposta pelo professor para o 3º período, resultante da avaliação contínua, realizada ao longo do ano letivo (com um peso na avaliação final de 60%):

Avaliação Final do 3º Período = Nota de Teste x 0,4 + Classificação do Professor x 0,6

- c) É obrigatória a realização dos testes intercalares;
- d) O coordenador organiza os testes intercalares do seu grupo, devendo comunicar à Direção Pedagógica os júris e datas da realização dos mesmos. O júri deve ser constituído, no mínimo, por 2 professores do mesmo instrumento ou grupo;
- e) No 4º ano de iniciação, no 6º ano/2º grau e no 9º ano/5º grau, serão realizadas provas globais com um peso de 50% na avaliação final da disciplina;
- f) No 12º ano/8º grau da disciplina de instrumento, será realizada a Prova de Aptidão Artística.

Nota da PAA = [Nota final do Professor (50%) + Nota final das apresentações públicas (50%)] / 2

Para melhor analisar os instrumentos de avaliação da disciplina de percussão, é recomendado consultar a Matriz dos Testes de Percussão da IA 2015-2016<sup>6</sup>, aqui podemos consultar os conteúdos para os testes intercalares e final de 3º período, para cada nível do ensino básico e secundário.

No que toca ao regulamento das Provas Globais o regulamento interno diz-nos o seguinte:

- a) São sempre realizadas Provas Globais no 8º grau das várias disciplinas para terminar o curso secundário;
- b) A avaliação da Prova Global para cada classe será feita de acordo com a respetiva matriz que terá de ser executada integralmente, pelo que os alunos não poderão ser interrompidos, exceto em casos muito pontuais e só com a autorização do Coordenador presente;
- c) Os alunos que faltarem à Prova Global devem justificar a falta nos dois dias úteis seguintes. Se a justificação for aceite pela Direção será marcada nova data;

---

<sup>6</sup> Ver Anexo II - Matriz dos testes de percussão

- d) O Coordenador organiza a Prova Global, devendo comunicar à Direção Pedagógica os júris e datas para conhecimento e afixação durante o mês de maio;
- e) O júri é constituído por dois professores do instrumento, o Coordenador do grupo e a Direção Pedagógica;
- f) No caso de não haver acordo quanto à nota atribuir, esta será a resultante da média aritmética da nota atribuída por cada um dos professores.

Quanto ao regulamento da PAA:

O projeto apresentado pela PAA deverá ser desenvolvido no âmbito das disciplinas das componentes científicas e/ou técnica-artística de acordo com a especificidade do curso frequentado, em ano terminal, de acordo com a portaria nº243-B/2012;

- a) A PAA é composta por duas partes distintas: a parte musical performativa, com duração prevista entre 20 e 30 minutos e parte teórica com um limite de 15 minutos;
- b) A comissão avaliadora será formada por 4 elementos:
  - i. Direção Pedagógica;
  - ii. Professor de instrumento do finalista;
  - iii. Coordenador do departamento instrumental (em caso do coordenador coincidir com o professor de instrumento do aluno será substituído por outro docente do mesmo grupo);
  - iv. Professor da Componente de Formação Científica – Análise e Técnicas de Composição ou História da Cultura e das Artes;
- c) A avaliação da PAA para cada classe será feita de acordo com a respetiva matriz definida pelo Departamento Instrumental.

## 5 ANÁLISE SWOT

Esta análise contempla fatores internos, relacionados com a minha prática pedagógica anterior à realização do estágio pedagógico, e fatores externos, que dizem respeito ao contributo da IA na realização do estágio. Através desta análise, pretendeu-se apresentar no PIF uma planificação das atividades inerentes ao estágio procurando otimizar os pontos fortes e melhorar os pontos fracos, atendendo às ameaças e oportunidades verificadas. Com base neste procedimento prévio, foi possível elaborar um balanço no final do estágio, acerca do seu contributo para a minha prática pedagógica, relativamente a aspetos que foram melhorados e aos que ainda carecem de aperfeiçoamento.

### 1. Fatores internos:

#### a) Forças (pontos fortes):

- i) Linguagem acessível aliada a uma postura sincera e honesta;
- ii) Relação próxima com os alunos;
- iii) Forte carisma na abordagem e confronto de temas mais sensíveis;
- iv) Criatividade na organização e manipulação do material pedagógico;
- v) Ser católico praticante e tentar prezar valores edificadores do ser humano na relação pedagógica;
- vi) Elevada ambição/expectativa colocada nos alunos.

#### b) Fraquezas (pontos fracos):

- i) Gestão do tempo da aula;
- ii) Dificuldade em manter o controlo emocional em certos momentos;
- iii) Falta de experiência no domínio das iniciações;
- iv) Capacidade de planificar a curto e médio prazo;
- v) Pontualidade;
- vi) Falta de atualização relativamente aos métodos didáticos mais recentes;
- vii) Coerência e firmeza na tomada de decisões.

### 2. Fatores externos

#### a) Oportunidades

- i) Contactar com um estabelecimento de ensino novo;

- ii) Recolher novas ideias de abordagem no domínio técnico, musical, mas também afetivo, proporcionadas através da observação das aulas do Professor cooperante;
  - iii) Contactar com uma enorme variedade de métodos e repertório por mim desconhecidos;
  - iv) Assistir a diversas atividades proporcionadas pela IA.
- b) Ameaças
- i) Localização geográfica da escola é bastante afastada da minha área de residência;
  - ii) Faltas dos alunos;
  - iii) Défice de alunos no ensino secundário.

## **6 ESTÁGIO PEDAGÓGICO – OS INTERVENIENTES E O SEU CONTRIBUTO**

Neste capítulo encontramos diversos tópicos referentes a informações de um conjunto de intervenientes, e ao contributo, para a minha formação pessoal e profissional, extraído de diversas áreas integrantes do estágio pedagógico.

Nos dois primeiros tópicos são apresentadas informações alusivas à avaliação e caracterização dos alunos que frequentaram a disciplina lecionada. Posteriormente apresentarei um resumo das principais estratégias por mim utilizadas durante as aulas dadas, juntamente com a sua fundamentação teórica. Nos dois últimos tópicos encontramos um resumo de aspetos referentes às reuniões de avaliação que tive oportunidade de contactar e o contributo do professor cooperante a nível de estratégias, por ele utilizadas, que considero que enriqueceram a minha prática significativamente.

### **6.1 Dados da avaliação dos alunos que frequentaram a disciplina lecionada**

Na tabela 4 encontra-se a classificação dos alunos intervenientes no estágio pedagógico durante o ano letivo a respeito da disciplina de instrumento. O objetivo deste quadro é ajudar na caracterização dos alunos intervenientes no estágio pedagógico.

Tabela 4 - Avaliação quantitativa dos alunos de percussão observados no decorrer do estágio pedagógico

ALUNO(A)	AVALIAÇÃO QUANTITATIVA		
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
PL	12	13	15
MF	4	4	4
FP	SEA <sup>8</sup>	3	3
AF	5	5	5
IF	3	3	3
EV	4	5	5
DG	4	4	4
TA	2	2	2

## 6.2 Caracterização geral do grupo de alunos da classe de percussão intervenientes no estágio

Ao longo do estágio pedagógico tive a oportunidade de contactar com um grupo de oito alunos pertencentes à classe de percussão do professor cooperante. O seu nível compreende um aluno no 1º, 2º, 4º graus e três alunos no 5º grau do ensino básico (em regime articulado). Relativamente ao ensino secundário, foi possível contactar com apenas um aluno de 8º grau.

De uma forma geral, os alunos do 1º e 2º grau demonstraram interesse e cooperação nas atividades observadas na sala de aula, embora não demonstrassem o mesmo nível de empenho na realização dos trabalhos de casa. Os alunos de 5º, na sua globalidade, demonstraram um grande empenho nas atividades realizadas na sala de aula e nos trabalhos de casa. O aluno de 8º grau apresentou um empenho nas atividades letivas que não foi sempre regular, apenas no último período de aulas se verificou um aumento do seu empenho. Dentro deste grupo de alunos, apenas uma aluna manifestou um notório desinteresse pela disciplina, embora demonstrasse cooperação nas atividades promovidas pelo professor cooperante na sala de aula.

No que toca ao campo das atitudes e valores que envolvem a pontualidade e assiduidade, praticamente todos os alunos demonstraram bons índices de pontualidade e assiduidade. Finalizo esta

---

<sup>8</sup> Sem Elementos de Avaliação

caracterização referindo que todos os alunos colaboraram nas várias solicitações por mim efetuadas no decorrer deste estágio pedagógico.

### 6.3 Resumo dos principais aspetos e estratégias utilizadas nas aulas dadas

Neste ponto, pretendo apresentar as principais estratégias utilizadas, bem como a sua fundamentação teórica. Desta forma, poderá ser possível analisar a articulação entre a teoria e a prática e expor alguns aspetos particulares desta parte do estágio.

- a) Representações icónicas: Esta prática está relacionada com um dos princípios da teoria de aprendizagem de Bruner, a estrutura. Este autor, na sua teoria de aprendizagem, defende que a exposição da informação deve estar ajustada ao nível de experiência do aluno. Assim, uma das formas de o fazer é através do recurso ao modo icónico (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste caso particular, não se pretende apresentar a informação ao aluno com este modo, mas, facilitar a missão do aluno na leitura e interpretação da informação exposta na partitura através do recurso a símbolos e grafismos;
- b) Representações simbólicas: À semelhança da estratégia anterior, as representações simbólicas também fazem parte dos diferentes modos de apresentação da informação de Bruner (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Esta estratégia foi utilizada através do recurso a palavras, cujo sentido figurativo, sugerem determinadas formas de interpretação musical;
- c) Tocar lenta e repetidamente passagens onde os alunos revelem dificuldades: Um dos autores defensores deste tipo de prática é Suzuki (1969) que afirma que a aprendizagem acontece através da repetição. Através deste recurso, pretende-se que o aluno automatize ou corrija determinados processos psico-motores que tem de colocar em prática na performance do instrumento;
- d) Tocar com vozes separadas: Esta estratégia é tradicionalmente utilizada em vários contextos, nomeadamente em contexto de orquestra, mas também noutros agrupamentos musicais, onde existe a prática de trabalhar isoladamente as diferentes partes da música antes destas serem tocadas simultaneamente. Na performance do instrumento, uma das versões mais comuns desta estratégia é o trabalho separado da melodia e do acompanhamento;
- e) Compreensão das estruturas formais antes da execução no instrumento: Este ponto compreende vários aspetos, tais como leitura, solfejo, identificação da tonalidade e dos diversos símbolos da notação, entre outros aspetos. Um dos grandes pedagogos da música que defendeu esta estratégia foi Kodály (Goulart, 2000). Este autor privilegiava a aprendizagem do primeiro instrumento natural que todos dispõem, a voz, mas também dos aspetos relacionados com a leitura e solfejo antes da execução no instrumento (Goulart, 2000). Esta estratégia pode desdobrar-se em diversas práticas, nomeadamente: saber analisar aspetos relacionados com progressões harmónicas, identificar sequências, características da condução

melódica, etc. O objetivo final desta estratégia consiste em proporcionar aos alunos condições que facilitem a assimilação e compreensão da música que devem interpretar;

- f) Utilizar fragmentos das peças a serem trabalhadas e tocá-los separadamente com diferentes abordagens: Esta estratégia está integrada num dos princípios fundamentais do conceito de aprendizagem simultânea<sup>11</sup> de Paul Harris (2014), ensinar recorrendo aos “ingredientes” da peça (p. 4). Estes “ingredientes” podem ser interpretados como fragmentos que deverão ser utilizados em exercícios recorrendo a diversas abordagens, coerentes com as ideias musicais subjacentes à peça/estudo em questão. Uma das práticas mais comuns utilizadas durante o estágio nas aulas dadas, foi trabalhar estes fragmentos em exercícios utilizados no aquecimento, onde são abordadas essencialmente, questões de técnica, musicalidade e leitura;
- g) Análise e seleção de diferentes *stickings*<sup>12</sup>: A seleção de diferentes *stickings* é uma prática que requer uma análise e escolha por parte do aluno, na medida em que cada *sticking* proporciona um fraseado com determinadas características (que podem enquadrar-se, com maior/menor facilidade/ou não, no contexto musical em questão), no entanto, há *stickings* que são, fisicamente, mais facilmente exequíveis que outros. Esta dicotomia carece de uma escolha onde é necessário ponderar a exequibilidade da performance e o caráter musical, por outras palavras, há escolhas de *sticking* que podem facilitar a execução musical e não beneficiarem o contexto musical e vice-versa. Este processo requer capacidade reflexiva, dado o vasto leque de opções existentes;
- h) Diálogo informal esporádico com o aluno: Esta prática tem como finalidade criar um ambiente propício à aprendizagem através do fortalecimento dos laços afetivos entre professor e aluno. Autores como Suzuki, Wallon, Rogers, Kolb, entre outros, abordam a importância da afetividade no contexto da aprendizagem. “Nessa relação [ensino-aprendizagem] é necessária confiança, pois não aprendemos de qualquer um, mas aprendemos daquele a quem outorgamos o direito de ensinar” (Férrandez citado em Silveira, 2014, ponto 3.2 para. 1);
- i) Questionar o aluno acerca da importância de determinados exercícios técnicos: Com esta prática, pretende-se que o aluno consiga assimilar a importância dos exercícios de técnica no contexto da aprendizagem, atribuindo-lhe significado/utilidade<sup>13</sup>, principalmente por ser uma componente da matéria pouco atrativa para a maior parte dos alunos, dado que requer bastante persistência, rotina e repetição;
- j) Utilização do metrônomo: O recurso ao metrônomo é importante neste contexto de ensino porque permite que o aluno possa trabalhar a regularidade da pulsação da performance e que o professor consiga controlar o nível de exigência dos exercícios/repertório a ser trabalhado;

---

<sup>11</sup> É uma conceptualização de aprendizagem que Paul Harris define, de uma forma geral, como “uma abordagem pró-ativa e não reativa na qual o professor não se limita simplesmente a corrigir os erros do aluno mas interage com ele desenvolvendo todas as suas capacidades” (Martinho, 2013)

<sup>12</sup> Esta palavra refere-se às diferentes digitações que podem ser utilizadas, isto é, às diferentes combinações de mãos e/ou baquetas que poderão ser utilizadas na performance musical de repertório de percussão

<sup>13</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

- k) Posicionar a estante ao nível dos instrumentos: O objetivo deste procedimento é providenciar ao aluno condições que facilitem a leitura, porque o posicionamento da estante ao nível do instrumento permite direcionar a visão para a partitura e melhorar o campo da visão periférica, essencial para ler sobretudo em instrumentos da família das lâminas (dado que esta família de instrumentos de percussão são particularmente difíceis de tocar lendo simultaneamente);
- l) Adaptação de exercícios de técnica similares a alunos de diferentes níveis: Este é um exemplo que congrega o famoso conceito de Bruner, “currículo em espiral”<sup>14</sup>, com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”<sup>15</sup> de Vygotsky porque existe uma quantidade variada de exercícios que estão alicerçados em bases de construção comuns e que podem ser complexificados de forma a impulsionarem a evolução do aluno. Esta complexificação deverá ser corretamente “afinada” de forma a ficar ligeiramente acima da capacidade de execução real do aluno, para que este, através da ajuda do professor, possa atingir os objetivos pretendidos;
- m) Exposição à performance de terceiros: Esta estratégia foi utilizada com recurso maioritariamente a duas práticas, expor o aluno à minha própria performance e à performance de músicos de elevado estatuto através do recurso à internet. O recurso a esta estratégia tem uma dupla intenção, por um lado fornecer referências de interpretação que se enquadrem com o repertório a ser trabalhado e, por outro, tentar que o aluno se sinta motivado estudar o repertório observado procurando que este ambicione tocar tão bem (ou melhor) que o músico observado. Este processo está relacionado com processos de modelagem e atribuição de significado/utilidade à aprendizagem, como podemos encontrar nas teorias de aprendizagem de Bandura, Claparède e Dewey<sup>16</sup>;

Várias destas estratégias não tiveram efeitos imediatos, isto é, não resultaram na aula em que foram aplicadas, porque necessitam de continuar a ser colocadas em prática em futuras sessões de estudo até os alunos atingirem os objetivos pretendidos. No que concerne à planificação das aulas dadas, por diversas vezes, houve necessidade de redefinir os tempos e as atividades propostas, de acordo com as especificidades dos alunos, no que concerne às suas dificuldades e rendimento.

#### **6.4 Resumo dos principais aspetos referentes à participação nas reuniões de avaliação**

Um dos principais problemas debatidos em todas as reuniões de avaliação assistidas está relacionado com falhas e atrasos no preenchimento de documentos inerentes ao funcionamento da escola, por parte dos professores. A diretora pedagógica, como moderadora destas reuniões, tem chamado a atenção para os constantes transtornos provocados por estes atrasos/falhas. Na minha

---

<sup>14</sup> Ver bloco II ponto 1.3.1

<sup>15</sup> Ver bloco II ponto 1.3.4

<sup>16</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

ótica, este problema está relacionado com a identidade dos professores, onde Klechtermans destaca uma das cinco componentes que caracterizam a auto compreensão dos professores, a percepção da tarefa:

Esta componente engloba a noção que tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função. Isto reflete a resposta pessoal do professor às perguntas: que preciso de fazer para ser um bom professor?, quais as tarefas essenciais que tenho de desenvolver para fazer um bom trabalho?, que deveres devo considerar legítimos e quais me devo recusar a aceitar como parte da “minha profissão”? (Klechtermans, 2009, p. 74).

Certamente que alguns professores podem não considerar a tarefa de preencher determinados documentos necessários à atividade escolar, dentro dos prazos indispensáveis, para eles próprios se considerarem bons profissionais. Provavelmente, poderão estar centrados na sua principal motivação profissional - outro componente da auto compreensão dos professores (Klechtermans, 2009, p. 74) - produzir bons músicos, ver o seu trabalho reconhecido, etc. É necessário, então, providenciar mecanismos que façam com que os professores considerem o cumprimento de determinados procedimentos como fundamental nas suas tarefas, algo que poderá ser complexo, dado que a maior parte destes professores são músicos e as suas prioridades poderão estar maioritariamente centradas na performance. No entanto, chamadas de atenção e uma boa sensibilização das consequências negativas inerentes à falha destes procedimentos, poderão fazer mudar o comportamento dos professores neste domínio.

O debate referente aos alunos com fraco rendimento poderia, na minha ótica, ser mais aprofundado no sentido de haver uma partilha de ideias e estratégias entre docentes sujeitas a um escrutínio reflexivo mais intenso, que trouxesse conclusões benéficas para o processo de ensino-aprendizagem.

## **6.5 Contributo do professor cooperante através das aulas assistidas**

Neste tópico serão expostas um conjunto de estratégias e outros procedimentos, utilizados pelo professor cooperante, que marcaram e trouxeram mudanças na minha prática.

### **6.5.1 Estratégias no processo de ensino-aprendizagem**

- a) Utilização de conversas informais: esta estratégia já estava a ser utilizada por mim, no entanto, através das aulas observadas, reparei que o professor cooperante tem bastante cuidado na gestão do tempo das conversas informais, aspeto que pretendo igualmente ter mais em conta na minha prática. Esta estratégia destina-se a fortalecer os laços afetivos, benéficos para a aprendizagem através da promoção de um ambiente familiar. “Ensinar a condição humana, aprender a viver e a refazer uma

escola de cidadania (...) não é possível só com ciência e técnica. A escola tem de se assumir como um espaço de afetos. Tal como a vida.” (Granja, Costa, & Rebelo, 2011, p. 152);

- b) Sugestões para aumentar a autoestima: fiquei bastante admirado por constatar que determinados conselhos do professor cooperante puderam contribuir para o aumento da autoestima de alguns alunos e, conseqüentemente, trazer melhorias para o seu rendimento na disciplina. Posso destacar conselhos relacionados com a prática de desporto e hábitos de vida saudáveis (dirigidos mais frequentemente a alunos confrontados com alguns problemas de obesidade) que contribuam para a saúde física e mental, mas também o recurso frequente ao reforço positivo, com particular ênfase, dirigido a alunos com mais dificuldades;
- c) Utilização de um dossiê com um separador para cada aluno: neste dossiê, o professor regista o programa dos seus alunos para cada período, sumários e trabalhos de casa. Através dos registos deste dossiê, é possível ao professor controlar mais facilmente a evolução do aluno e este autorregular o seu trabalho na disciplina. Ao contactar com esta prática do professor cooperante, adotei uma prática similar, passei a utilizar o software *OneNote* para efetuar este tipo de registos que posso, mais facilmente, enviar para os encarregados de educação para eles controlarem o progresso dos seus educandos, atendendo aos objetivos a atingir;
- d) Recurso a vocabulário erudito: Frequentemente, o professor cooperante recorre a termos mais “eruditos” e procura que os alunos fiquem familiarizados com este tipo de vocabulário. Achei este aspeto bastante interessante, na medida em que os alunos têm a oportunidade de enriquecerem o seu vocabulário dentro do contexto da aprendizagem do instrumento. É uma prática que pretendo igualmente adotar;
- e) Controlo emocional: uma das características do professor cooperante que tive oportunidade de apreciar foi a sua capacidade de gerir, de forma inteligente, situações onde a sua identidade como professor estava ameaçada. Em diversas alturas, o professor cooperante conseguiu controlar as suas emoções, graças ao seu sentido de humor e outros traços da sua personalidade. A ausência de controlo emocional pode provocar diversas reações espontâneas que poderão não ser benéficas para os fins do processo de ensino-aprendizagem, quer para o aluno quer para o professor;
- f) Gestão do tempo despendido nas diferentes tarefas da aula: Graças à capacidade de síntese, pontualidade e controlo do tempo despendido nas diferentes tarefas, por parte do professor cooperante, é possível um correto equilíbrio na abordagem dos diferentes conteúdos a trabalhar durante a aula. Este é um ponto que me chamou particularmente a atenção, devido a um dos meus pontos fracos identificados na análise SWOT.

## 7 CONCLUSÃO REFLEXIVA DA PES

O estágio pedagógico realizado em contexto de mestrado na área de ensino da música veio permitir-me mudanças significativas em vários aspetos, na forma de exercer a minha prática pedagógica. A maioria destas mudanças aconteceram graças à postura crítico-reflexiva que adotei no decorrer do estágio verificada nas análises e balanços das atividades por mim realizadas/observadas. O contacto com abordagens diferentes nas diversas áreas e o autoquestionamento sobre a minha prática, constituíram o trampolim para a evolução como pessoa e docente.

Apesar de já dispor de alguma experiência nesta área, a oportunidade de fazer este estágio foi uma enorme mais valia para a minha formação em vários domínios. Constatei que houve alguns aspetos da minha filosofia de ensino que tive dificuldade de colocar em prática devido à “artificialidade” com que me confrontei e que caracteriza as aulas dadas, como por exemplo, a preocupação em cumprir um plano de forma rigorosa, procurando respeitar os tempos definidos para cada atividade. Por um lado, foi positivo porque fez-me estar focado na resolução de um dos problemas identificados na análise SWOT (gestão do tempo na sala de aula) mas por outro, que considero menos positivo, acabou por quebrar a dinâmica natural do que deve ser, a meu ver, o decurso das atividades letivas. A ansiedade causada pelo cumprimento rígido dos tempos destinados às diferentes momentos da aula limitou a minha descontração e humor característicos da minha postura. Através deste estágio, pude familiarizar-me com um conjunto de estratégias (algumas que já integravam a minha prática), mas só agora, com a frequência deste mestrado, encontrei o seu fundamento teórico. Isto ajudou-me a perceber a minha filosofia de ensino e, de algum modo, a sentir também algum conforto na minha prática.

Fazendo um balanço dos pontos fracos identificados na análise SWOT, devo referir, por exemplo, a gestão do tempo na sala de aula apresentou ligeiras melhorias durante o estágio, no entanto é um ponto que terei de continuar a aperfeiçoar ao longo da minha prática. É certo que a planificação deve conter a indicação dos tempos para cada momento diferente da aula, funcionando como uma base de apoio e ponto de partida da atuação do professor, não obstante poderem surgir imprevistos que obriguem a reformular o plano inicial. Este estágio consciencializou-me acerca da importância da planificação como um meio que proporciona um equilíbrio na abordagem dos diferentes conteúdos. Ainda relativamente às planificações, foi uma experiência nova, gratificante e necessária, dado que aprendi a planificar atendendo aos objetivos estipulados no programa e às diferentes taxonomias (que desconhecia) propostas por diversos autores, utilizando os diferentes descritores de desempenho que permitem conduzir de uma forma clara e objetiva a observação e avaliação. Neste tópico, as indicações do orientador institucional, Professor Marco Rodrigues, foram determinantes! Nesta matéria, sinto que ainda está muito por fazer e por isso, é um dos aspetos que vou procurar desenvolver/melhorar, tendo em vista a melhoria da síntese e objetividade na elaboração dos planos. Outro aspeto não menos importante relaciona-se com o controlo emocional. Sobre este ponto, devo registar que não tive muitas dificuldades em gerir durante a maior parte do estágio, por não serem alunos das escolas onde leciono, sobre os quais não tenho o mesmo nível de responsabilidade. No que toca às iniciações, pude contactar

com um conjunto de estratégias utilizadas na observação de aulas. Aqui, destaco a utilização de melodias conhecidas por parte do professor, quando se começa a trabalhar a leitura no instrumento e a utilização das baquetas como forma de assinalar o registo do instrumento que o aluno deve tocar. Relativamente ao fator pontualidade, no geral, considero que foi cuidada, salvo raros constrangimentos imprevisíveis e incontornáveis, relacionados com a distância da minha área de residência e a instituição de acolhimento, mas que não comprometeram a minha ética. Foi igualmente importante tomar conhecimento de novos métodos e repertório utilizados no departamento de percussão, que desconhecia. Este facto levou-me a investir em novo material didático de percussão (estudos e peças para diferentes níveis). Outro aspeto importante que destaco foi a capacidade de tomar decisões que foi posta à prova em situações que posso referir, como por exemplo: a distribuição das diferentes partes do repertório da masterclass de música de câmara e adaptar o repertório de acordo com as dificuldades de logística da IA.

Relativamente ao *feedback* recebido pela minha prática por parte dos alunos<sup>17</sup>, apercebi-me que alguns que atribuíram melhores classificações, foram alunos com quem criei um nível de empatia maior, por força das circunstâncias. Posso, por isso, concluir que consegui obter resposta a uma das questões colocadas por Klechtermans: “será que os professores podem saber que estão a fazer a diferença?” (Klechtermans, 2009, p. 70), neste caso senti que fiz a diferença, na medida em que a minha forma de ser, como pessoa, marcou alguns alunos (Klechtermans, 2009, p. 68). Ainda neste ponto, devo afirmar que o *feedback* que obtive vindo dos auxiliares da ação educativa<sup>18</sup>, foi para mim de grande relevância, na medida em que são pessoas “leigas” nos aspetos tecnicistas do ensino e por isso, estão atentas a outras questões ligadas ao relacionamento humano, como valores, princípios éticos, etc. Este *feedback* comprovou a presença da afetividade na minha relação com os alunos e a importância da mesma, dentro e fora da sala de aula, mas também no restante recinto escolar.

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice I – Feedback de alunos que frequentaram a disciplina lecionada ao longo do estágio

<sup>18</sup> Ver Apêndice II – Feedback dos auxiliares da ação educativa

**BLOCO II – ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO**

# 1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO

Este capítulo pretende apresentar a base teórica onde o Projeto de Investigação está alicerçado e justificar a inclusão de determinadas questões nos questionários presentes no estudo realizado. Frequentemente serão expostos vários exemplos concretos onde as teorias apresentadas estão presentes no contexto da aprendizagem do instrumento.

Este capítulo começará por se analisar o sentido etimológico de duas das palavras-chave presentes no Projeto de Investigação - estratégia e aprendizagem. Posteriormente serão analisadas um conjunto de definições de estratégia no contexto do ensino-aprendizagem e, no mesmo tópico, será abordada a “estratégia” segundo a perspetiva do aluno e do professor.

Seguidamente encontramos um conjunto de definições de aprendizagem segundo vários autores onde se destacam Perraudeau e Anita Woolfolk. Posteriormente serão apresentadas as conceções de aprendizagem behaviorista e cognitivista, presentes nas teorias de diversos autores da psicologia da educação.

Em seguida será apresentada a definição de motivação, primeiramente em sentido genérico e posteriormente inserida na área da psicologia. Depois será analisada a relação da motivação com a aprendizagem e apresentada a distinção entre dois diferentes tipos de motivação – intrínseca e extrínseca.

Posteriormente serão analisadas as abordagens de um conjunto de autores da psicologia educacional (Bruner, Dewey, Claparède, Bandura e Vygotsky) e dois grandes pedagogos do ensino da música (Suzuki e Kodaly). O final do capítulo encontraremos uma síntese de vários artigos científicos relacionados com a aprendizagem do instrumento e com a temática do Projeto de Investigação.

## 1.1 Estratégia no contexto da aprendizagem

Começando pela palavra estratégia, esta deriva da palavra latina *strategia*, que por sua vez é composta por duas palavras gregas: *stratos* (referente a exército) e *agein* (referente a guia), o primeiro significado consiste em conduzir operações militares, (Educação para a Vida, 2016). Esta palavra também se pode definir como “conjunto dos meios e planos para atingir um fim” (Editora, 2016).

Definir estratégia, inserida no domínio do ensino-aprendizagem, consiste numa “coordenação de procedimentos, escolhidos num painel de possibilidades, por causa de uma suposta eficiência e em função de uma determinada finalidade” (Perraudeau, 2006, p. 7). O processo de ensino-aprendizagem é constituído por um conjunto de desafios para o docente (e também para o discente), com o objetivo de atingir uma finalidade. Na medida em que cada aluno é um ser único que se encontra num

determinado estado de desenvolvimento e possui um conjunto variável de potencialidades e dificuldades, assim o processo para atingir essa finalidade, difere de aluno para aluno. Ao longo do séc. XX até aos nossos dias, vários autores defenderam diversos conceitos e estratégias de aprendizagem adaptáveis aos diferentes estados de desenvolvimento e dificuldades dos alunos. Desta forma, as estratégias de aprendizagem constituem um conjunto de procedimentos a que o professor recorre para atingir os seus objetivos, nomeadamente, que os alunos se apropriem da informação que é suposto adquirirem. Por um lado, é importante que o professor esteja munido de um conjunto de estratégias que se coadunem com a sua filosofia de ensino, por outro, é necessário que a seleção e aplicação das mesmas esteja sincronizada com a especificidade do aluno. É verdade, também, que ser professor pressupõe possuir um conjunto de capacidades (conhecimento de métodos, estratégias, psicologia do desenvolvimento, saber relacionar-se com os outros, dominar a matéria a lecionar, etc.) e saber aplicá-las em cada momento do processo de ensino-aprendizagem. Tanto o professor como o aluno utilizam estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Ao analisarmos as estratégias do ponto de vista do aluno podemos encontrar: “As estratégias de aprendizagem são procedimentos escolhidos e coordenados pelo aluno, em função dos objetivos de saber que procura (...)” (Perraudau, 2006, p. 257). Dembo citado por Gonçalves (2016), defende uma conceptualização de aprendizagem que não difere muito da definição de Perraudau: “técnicas ou métodos utilizados pelos alunos para adquirir informação” (p. 10). Rosário citado por Gonçalves (2016), afirma que “as estratégias de aprendizagem abrangem os comportamentos e pensamentos utilizados pelo aluno durante o processo de aprendizagem com a intenção de influenciar o seu processo de codificação” (p. 10).

Analisando outras definições, tais como: “as estratégias são entendidas como sequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização de informação” (Nisbet citado por Gonçalves, 2016, p. 10). Esta afirmação não está muito distante do que defende Perraudau, já referido no parágrafo anterior. Atendendo a um nível mais específico “as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa” (Silva & Sá citado por Gonçalves, 2016, p. 10).

Perraudau (2006) propõe outra definição onde envolve a didática e pedagogia utilizadas no acompanhamento do aluno:

As estratégias de ensino são constituídas pelo conjunto das condutas didáticas, pedagógicas, de relacionamento que o professor mobiliza para dar as suas aulas. Não se resumem a uma exposição indiferenciada de saberes mais ou menos afastada da realidade do aluno. Baseiam-se numa postura de interação que visa compreender o aluno nas suas escolhas de procedimentos, com o objetivo de o acompanhar o mais eficazmente possível nas suas aprendizagens (p. 258).

## 1.2 Aprendizagem

Aprender é uma palavra proveniente do latim *apprehendĕre* que significa “compreender” (Editora, 2016). No dicionário da língua portuguesa esta palavra refere-se a: “adquirir conhecimento ou domínio (de assunto, matéria, etc.) através do estudo ou da prática; instruir-se”; “tornar-se hábil (em)”; “tornar-se capaz (de) pouco a pouco”, como verbo intransitivo também poderá significar “melhorar o comportamento” (Editora, 2016).

Perraudéau (2006) afirma que o termo aprendizagem, situado historicamente, refere-se atualmente às “aquisições técnicas, na maior parte das vezes transmitidas pelos pares” (p. 14). O mesmo autor afirma que, em meados do séc. XX, com os progressos relacionados com o desenvolvimento da criança e com o nascimento de correntes como a psicologia cognitiva, começou-se a diferenciar as tarefas do âmbito da aprendizagem que visam “memorizar”, das tarefas do domínio da compreensão – “destinadas a fazer refletir”. Assim, Perraudéau (2006) afirma:

A aprendizagem, em sentido lato e apesar de todas as ambiguidades levantadas pelo próprio termo, pode portanto caracterizar-se por tudo aquilo que junta:

- i. *As atividades ligadas ao aprender*, no sentido clássico de memorizar algoritmos (ainda que seja preciso garantir que não exista intervenção da compreensão nesta atividade de memorização), favorecer automatismos, utilizar e aplicar procedimentos simples, etc.;
- ii. *As atividades ligadas ao compreender*, isto é, aquilo que tem a ver com a reflexão, o raciocínio, mas também com intercâmbios verbais, com criação, inovação, tomada de decisões, etc. (p. 16).

Anita Woolfolk (2010) defende que aprender implica adquirir e aplicar informação. A aquisição de conhecimento pressupõe a utilização da memória e a sua aplicação requer competência, através do recurso a operações cognitivas (que envolvam o raciocínio). As diferentes fases do processo de aprendizagem podem ser observadas na figura seguinte:

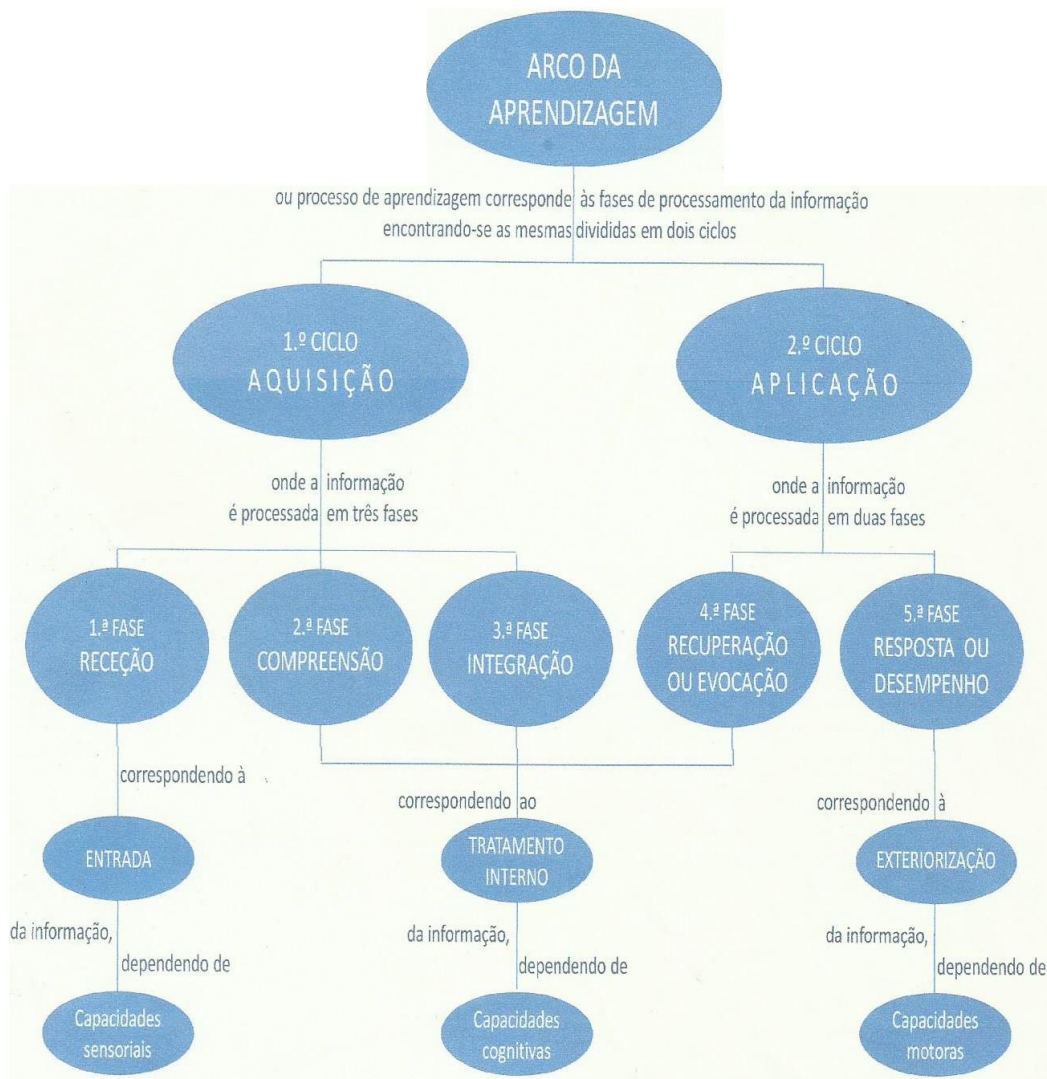


Figura 8 - O Arco da Aprendizagem de Anita Woolfolk retirado de (Woolfolk, 2010)

Ao analisarmos a figura 1, verificamos que na conceção desta autora a aprendizagem envolve dois ciclos, o primeiro compreende as diferentes fases de aquisição de informação e o segundo apresenta as fases relacionadas com a aplicação. Fazendo uma breve análise às diferentes fases da aquisição de informação verificamos que:

- 1) **Receção** – consiste na entrada de informação para a memória de curto-prazo (ou também designada memória de trabalho) através das vias sensoriais;
- 2) **Compreensão** – é o processo de atribuição de significado pessoal à informação, de forma a evitar que esta se perca na memória de curto-prazo (dado que esta memória é muito volátil);
- 3) **Integração** – consiste na passagem da memória de curto-prazo para a memória de longo-prazo, após a informação ter sido compreendida.

Relativamente às fases inerentes à aplicação de informação definem-se em:

- 1) **Recuperação/evocação** – consiste numa seleção de informação contida na memória de longo-prazo para resolver questões ou realizar um desempenho;
- 2) **Resposta/desempenho** – corresponde à execução da tarefa, recorrendo às capacidades motoras.

“A aprendizagem é um ato que modifica de maneira perdurável as possibilidades de um ser vivo” (Fraisse citado em Akoun et al., 1984, p. 75). Esta definição vem corroborar a teoria defendida por Anita Woolfolk (2010), na medida em que se a informação não transitar da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, as modificações que esta deveria efetuar não poderão perdurar. Concluí-se que a aprendizagem para ser efetiva terá que apresentar, necessariamente, implicações futuras na prática do indivíduo.

### 1.2.1 Conceções de aprendizagem: Behaviorista versus Cognitivista

As duas componentes da aprendizagem já mencionadas – aquisição de conhecimentos (com recurso a atividades sistemáticas, como o recurso à memorização) e a aplicação dos mesmos (envolvendo processos cognitivos como o raciocínio) – podem relacionar-se com duas conceções de aprendizagem surgidas no decorrer do séc. XX, o comportamentalismo (ou behaviorismo) e o cognitivismo. Segundo Tavares & Alarcão (1989):

Os behavioristas (...) consideram a aprendizagem uma forma de condicionamento, resultado de uma associação entre estímulos específicos e reações específicas suscetíveis de serem reforçadas até à otimização se estiverem na linha da aprendizagem desejada ou ignoradas até à extinção e eventualmente punidas se afastarem o aluno dessa finalidade (p. 86).

Nesta conceção de aprendizagem, os diferentes estímulos, como agentes externos, vão aumentar a probabilidade de ocorrer determinado tipo de respostas ou efeitos. Estas respostas ou efeitos referem-se às reações ocorridas no sujeito após a exposição aos estímulos.

Nesta perspetiva, a aprendizagem é tida como um processo passivo no qual o aprendiz, responde aos estímulos do ambiente que o rodeia. Os alunos (...) recebem toda a informação necessária do professor, procuram respostas certas ou invés de formularem respostas novas (Gonçalves, 2016, pp. 5 - 6).

Alguns dos principais autores desta conceção de aprendizagem são os americanos John B. Watson, Burrhus F. Skinner e o russo Ivan P. Pavlov. Pode-se verificar que, nesta conceção de aprendizagem, os estímulos funcionam como fator de motivação para a obtenção de determinado tipo de resposta, enquanto a punição como fator dissuasor dos tipos de resposta não pretendidos. Gonçalves (2016) afirma “(...) apesar do enorme contributo das teorias behavioristas, estas não esclarecem inteiramente os fenómenos da aprendizagem, dado não serem suscetíveis de poderem ser

medidos objetivamente. O indivíduo encontra-se 'limitado' a um conjunto de estímulos e reações automáticas" (p. 6).

As correntes de aprendizagem cognitivistas, que se sobrepuseram às teorias comportamentalistas, surgiram em finais da década de 50, num contexto global de prosperidade económica recheado de diversas inovações tecnológicas, principalmente nos domínios da informática e engenharia espacial. Esta corrente de pensamento surge bastante associada às obras de Jérôme Bruner e Herbert Simon (Feliciano, et al., 2013).

Na perspetiva cognitivista, o estudo da aprendizagem relaciona-se estreitamente com a investigação de processos psicológicos elementares, como a atenção, a memória e a motivação, e com a pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo. As estruturas cognitivas, conceitos e regras que suportam a aprendizagem assumem então maior relevo. (...) A aprendizagem envolve pensar, gerar e testar hipóteses mentalmente, a partir das suas implicações, e depende mais de estratégias específicas adotadas pelo sujeito do que de estímulos ambientais (Feliciano, et al., 2013, p. 221).

Resumidamente, na ótica das teorias cognitivistas, a aquisição de conhecimento acontece através da pesquisa, investigação e solução de problemas (Barros de Oliveira citado por Gonçalves, 2016, p. 6), assim, a melhor forma de aprender consiste na construção do seu próprio conhecimento (Gonçalves, 2016, p. 6). Nestas teorias de aprendizagem destacam-se autores como Bruner, Piaget, Ausubel, entre outros.

### 1.2.2 Motivação

Esta palavra, segundo o dicionário da língua portuguesa, refere-se ao "ato para despertar o interesse para algo; conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém; processo que desencadeia uma atividade consciente; apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a atividade do aluno" (Editora, 2016).

Dentro da área da psicologia, encontramos as seguintes definições:

Tensão que põe em movimento o organismo até que este tenha reduzido e recuperado a sua integridade. Não há conduta sem motivação. É preciso que um excitante exterior venha solicitar o espírito para entrar em ação. A noção de motivação dá conta dos múltiplos fatores que, num dado momento, determinam os comportamentos de um indivíduo (Akoun, et al., 1984, p. 352).

A motivação assume um papel importante na aprendizagem, na medida em que lhe confere sentido<sup>20</sup>. Cabe ao professor, fazendo uso das suas capacidades e saberes, criar essa motivação nos

---

<sup>20</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

alunos, se ela não existir, para se conseguir alcançar os objetivos da aprendizagem. Sem a sua presença é difícil, ou mesmo impossível, vencer os obstáculos que sempre surgem no processo. “Motivação e aprendizagem têm entre si uma conexão direta. O aluno deve ser motivado para a aprendizagem, o processo de aprendizagem deve ser dirigido e mantido em andamento por apoios motivacionais, que se tomaram como objetivo” (Ipfling, 1974, p. 34). O mesmo autor apresenta a distinção de dois tipos de motivação, extrínseca e intrínseca: “A primeira designa um controlo motivacional externo do sujeito de aprendizagem (por exemplo, reforço, sanção, processos de identificação), a última torna-se eficaz a partir do sujeito de aprendizagem e é relativamente independente do meio ambiente” (1974, p. 34). Este autor defende que a motivação intrínseca necessita de ser periodicamente apoiada por mecanismos motivacionais extrínsecos.

### **1.3 Estratégias de aprendizagem segundo a concepção de autores de referência da área da psicologia**

Depois de analisadas as definições de motivação, estratégia e aprendizagem, tal como as principais concepções de aprendizagem predominantes do séc. XX, na área da psicologia (behaviorismo e cognitivismo) passaremos agora à análise das abordagens de um conjunto de autores de referência no que concerne às estratégias de aprendizagem sugeridas pelos mesmos, procurando relacioná-las com o tema apresentado no Projeto de Investigação deste trabalho. Serão apresentados exemplos práticos que facilitem o reconhecimento da presença destas teorias no contexto da aprendizagem do instrumento.

#### **1.3.1 Jérôme Bruner (1915 - 2016)**

Bruner defende que a aprendizagem se define como um processo ativo do sujeito, que aprende, organiza e guarda a informação recebida (Tavares & Alarcão, 1989, p. 103). A sua teoria, “discovery learning” (ensino através da descoberta), pressupõe que a aprendizagem acontece a partir de um conjunto de “(...) problemas que se levantam, expetativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. É depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro” (Tavares & Alarcão, 1989, p. 103).

Os conteúdos aprendidos por descoberta têm o potencial de serem generalizados para as mais variadas situações, favorecendo a recuperação de informação por parte da memória, na medida em que esta informação passou a compor a estrutura cognitiva a partir de uma construção do próprio aprendiz.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Extraído do site: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5193473/toerias-do-desenvolvimento/12>

Esta teoria contém alguns aspetos de carácter cognitivo provenientes da teoria de Piaget mas acrescenta novos fatores, como por exemplo, o contexto cultural onde se realiza a aprendizagem. Por essa razão, esta teoria também é apelidada como culturalista (Gomes, 2009).

A linguagem funciona como uma ferramenta intelectual e proporciona o pensamento, dependendo deste modo, este da primeira. Porém e ao mesmo tempo, o pensamento interage com a linguagem numa construção recíproca. Nesta perspetiva, a criança, ao ter acesso à linguagem e ao seu significado coletivo, elabora os seus universos conceptuais, de acordo com as estruturas lógicas da comunidade em que se encontra inserida. Assim, esta corrente psicopedagógica acentua o papel da cultura na formação da nossa linguagem e dos nossos pensamentos.<sup>22</sup>

A teoria de Bruner assenta em quatro princípios fundamentais para a aprendizagem: motivação, estrutura, sequência e reforço.

A motivação segundo este autor define-se em três pontos:

- a) **Curiosidade:** Para Bruner é um dos impulsos para a aprendizagem que deve ser orientado pelo professor. No caso concreto do Ensino Artístico Especializado de música, o professor pode despertar a curiosidade no aluno através de vários procedimentos: incentivar o aluno a pesquisar novo repertório; frequentar concertos de música de estilos musicais que não sejam tão familiares; descoberta de novas técnicas de executar o instrumento, entre outros;
- b) **Impulso para a competência:** Consiste em despertar o interesse dos alunos para executarem atividades em que estes sintam que as executam corretamente. Acontece com frequência, os professores terem necessidade de fazer uma distribuição de repertório atendendo ao nível em que o aluno se encontra no instrumento e também às capacidades do próprio aluno. Este tipo de medida é igualmente importante para o reforço da sua autoestima e também para o sucesso deste tipo de atividades;
- c) **Reciprocidade:** Define-se essencialmente como trabalho cooperativo. Este ponto é particularmente importante no contexto do Ensino Artístico Especializado, na medida em que, por vezes, há tarefas que requerem cooperação mútua. Tarefas como ensaios em conjunto, entre os alunos, apoio dos alunos mais velhos para com os alunos menos experientes. Shinichi Suzuki (1969) foi um dos pedagogos para o ensino da música que explorou este ponto na sua metodologia<sup>23</sup>.

A **estrutura** é o segundo princípio onde assenta a teoria de Bruner. A estrutura consiste na forma como a informação é apresentada. A exposição da informação deverá estar adaptada ao nível de experiência da criança. Este conceito revela semelhanças com a teoria de Piaget, quando este

---

<sup>22</sup> Fonte: <http://ruijorgegomes.blogs.sapo.pt/852.html>

<sup>23</sup> Ver bloco II ponto 1.4.1

aborda os estádios de desenvolvimento. No entanto, Bruner acredita que qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer criança independentemente do seu estágio de desenvolvimento, tudo depende da forma como a informação é apresentada (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Bruner propõe três modos de apresentação da informação:

- a) **Encenativo:** Consiste em apresentar a informação a partir de ações físicas. Este modo é essencial na aprendizagem do instrumento, principalmente no início da aprendizagem, dado que a partir da observação da exemplificação, o aluno poderá repetir o que foi exemplificado de forma a assimilar a informação pretendida. No contexto específico da aprendizagem do instrumento, há necessidade de recorrer a este modo independentemente do nível de experiência do aluno;
- b)  **Icónico:** Modo que recorre à apresentação da informação através de imagens ou diagramas. No ensino da música, este modo é muito utilizado como estratégia de assimilação de determinados conceitos teóricos, como ferramenta auxiliar na execução das partituras;
- c)  **Simbólico:** Neste modo, os recursos de transmissão da informação estão relacionados com o recurso à linguagem verbal e matemática. Como exemplo, na aprendizagem do instrumento e nas classes de conjunto (como orquestras ou outros ensembles instrumentais/vocais, entre outros) é muito frequente os professores recorrerem a metáforas que contribuam para a operacionalização das ideias de interpretação/caráter musical pretendidas.

Para Bruner, a **sequência** está relacionada com o ordenamento com que a informação é apresentada ao aluno, de forma a que ele consiga compreender. Torna-se assim importante seguir os diferentes modos de apresentação da informação pela ordem anteriormente sugerida.

O último princípio da sua teoria de aprendizagem consiste no **reforço**. O reforço deve funcionar como *feedback* que deve ser dado em tempo oportuno e ser compreendido pelo aluno (Gomes, 2009).

Para finalizar, outro conceito fundamental para Bruner é o “currículo em espiral” que consiste num “sistema que ensina às crianças os mesmos conceitos, com uma sofisticação crescente, ao longo de toda a sua escolaridade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 320). Este conceito também é transversal ao ensino da música, na medida em que vários conteúdos irão ser abordados em diferentes níveis com graus de complexidade cada vez maior. No contexto do ensino da música, esta complexidade é demonstrada nos diferentes objetivos de cariz cognitivo e também psicomotor. Cabe ao professor motivar os alunos para a descoberta, procurando que estes compreendam e atribuam sentido aos conteúdos aprendidos (a já referida atribuição de significado pessoal do arco da aprendizagem<sup>24</sup>) e os relacionem com outros conceitos, cultivando o pensamento crítico.

---

<sup>24</sup> Ver figura 8

### 1.3.2 John Dewey (1859 - 1952) e Édouard Claparède (1873 - 1940)

John Dewey foi um importante filósofo e pedagogo americano, defensor da pedagogia funcional. O método deste autor, intitulado “learn by doing”, baseia-se nas atividades do aluno e na sua formação cognitiva a partir de experiências que este efetua. “Na sua pedagogia funcional, John Dewey estabeleceu a importância da atividade e da valorização da criança” (Altet, 1997, p. 32). Na perspectiva de Dewey, os conteúdos que compõem a aprendizagem não devem ser transmitidos ao aluno desprovidos de sentido, por outras palavras, não se deve ensinar por ensinar. Já Rousseau (no século XVIII) defendia uma opinião similar à de Dewey, que a educação deve ser baseada na experiência captada pelos sentidos, sobretudo tratando-se de crianças, caso contrário o ensino pode tornar-se “enfadonho e infrutífero” (Dalbosco citado em Pagni & Gelamo, 2010, p. 194). Assim, cabe ao professor preocupar-se em encontrar as aptidões e objetivos dos alunos porque “a aprendizagem deve derivar de atividades que interessem à criança, que tenham sentido para ela” (Dewey citado por Altet, 1997, p. 33). Dalbosco (citado em Pagni & Gelamo, 2010) alarga este tipo de aprendizagem à relação entre educador e educando, defendendo a necessidade do professor estar devidamente atualizado, de forma a que a articulação entre teoria/prática e a condução do processo pedagógico, dentro do ensino-aprendizagem, possam dar resposta às diversas questões inerentes à relação pedagógica, que surgem frequentemente no seio de uma sociedade complexa.

Dewey citado por Altet (1997) utiliza a terminologia de condições “objetivas” e “subjetivas”. As “condições objetivas” definem-se como:

(...) o que é feito pelo professor e o modo como é feito, não apenas as palavras que diz, mas até à própria entoação do que diz. Implica o equipamento da sua sala de aula, os livros, os instrumentos, os brinquedos, os jogos. Implica os materiais utilizados pelo sujeito para agir e, acima de tudo, as disposições SOCIAIS nas quais se encontra comprometido (p. 58).

As “condições subjetivas” referem-se ao conjunto de fatores inerentes a cada indivíduo, conhecimentos prévios, a sua própria liberdade, etc. A falta de adaptação recíproca entre estas duas condições torna o processo de educação incerto, quer para o lado do professor quer para o lado do aluno (Dewey, citado por Altet, 1997, p. 59). Para Dewey, a aprendizagem não deve ser imposta ao aluno. A missão do educador passa por extrair do aluno um empenhamento para a aprendizagem.

É a continuidade e a interação da experiência que, pela sua ativa união, fornecem a exata medida da significação educativa e do valor da experiência. A primeira preocupação de um professor deve ser considerar as situações em que uma interação se produz (Dewey, 1968 citado in Altet, 1997, p. 58).

Podemos concluir a existência de uma similaridade entre as ideias de Dewey e Bruner na medida em que as teorias de ambos têm como pano de fundo o conceito de aprendizagem significativa.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas com as informações previamente adquiridas pelo aluno, através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação deste tipo significa que as ideias são relacionadas com alguns aspetos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno (por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição). A aprendizagem significativa pressupõe que: o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar o novo conhecimento, de forma não arbitrária e substantiva, com a sua estrutura cognitiva; o novo conhecimento seja potencialmente significativo – seja passível de incorporação na sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal (Sousa, 2016)<sup>25</sup>.

Édouard Claparède, importante psicólogo e neurologista suíço que levou a cabo trabalhos e pesquisas nos campos da psicologia educacional, vem igualmente defender o valor da aprendizagem significativa. E coloca a questão: “Qual é o valor psicológico de um ‘conhecimento’, qual é a significação biológica do saber, para o que serve saber?” (Claparède citado por Altet, 1997, p. 60). Claparède defende que o conhecimento não vale por si próprio se ele não contiver uma utilidade para o indivíduo: “Para que serve conhecer senão para agir ou para compreender a ação dos outros?” (Claparède, citado por Altet, 1997, p. 61). Para este autor, o grande problema da didática consiste em evitar que o conhecimento não tenha relação com a vida. Claparède (1959) afirma:

A educação deve visar a desenvolver as funções intelectuais e morais, muito mais do que empanurrar o crânio com massa de conhecimentos que (quando não são logo esquecidos) se tornam mais frequentemente conhecimentos inoperantes, morando na memória como corpos mortos, sem relação com a vida (p. 126).

Enquanto os autores da psicologia behaviorista defendem a importância do papel do reforço como meio de motivação, para Claparède, é o interesse do aluno (ou que deverá ser suscitado nele) que deve ser a chave da motivação. Assim, faz parte da missão do professor:

(...) ser um estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais, em vez de ser o transmissor do conhecimento deve auxiliar os alunos na aquisição dos seus próprios conhecimentos possuídos por ele mesmo, ajudá-los-á a adquiri-los por si mesmos, através de trabalho e de pesquisas pessoais (Claparède citado por Rosimeire, 2017, p. 5).

O sucesso da aprendizagem está bastante dependente da forma como o professor conduz o processo, estimulando o interesse do aluno, “(...) não se pode fazer alguém ouvir ou trabalhar, ainda mais uma criança, sem ter suscitado nela um interesse, ou seja, uma necessidade de saber ou agir. Como suscitar este interesse? Como criá-lo, quando não existe naturalmente?” (Claparède citado por

---

<sup>25</sup> Extraído de <http://www.prof2000.pt/users/aplima/ausubel.htm>

Altet, 1997, p. 62), embora seja fundamental a adoção de programas centrados na criança ou nos seus interesses que variam segundo o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra:

O próprio programa não deve mais ser estabelecido fora da criança, por assim dizer, e sem ter havido a preocupação de saber se as partes deste programa convêm às idades a que se destinam. Aí também, é a criança que deve fornecer a norma, segundo a qual se legislará (Claparède E. , 1959, pp. 202 - 203).

Claparède defende a necessidade de adotar os diferentes meios de estimulação, intrínsecos e extrínsecos<sup>26</sup>, sendo para isso, necessário que o educador conheça os interesses dos alunos (que variam de idade para idade) de forma a selecionar os meios de estimulação mais eficazes. Perraud (2006) afirma que uma das estratégias para o aluno compreender melhor a atividade que está a fazer, é a utilização da “conversa cognitiva” por parte do professor, que consiste em solicitar ao aluno (por intermédio do professor) que este explique a sua atividade, e, esta estratégia possui um duplo objetivo:

- Por um lado, permitir que o professor compreenda os procedimentos do aluno, o que a simples observação durante o trabalho (...) dá de maneira limitada;
- Por outro, permitir que o aluno tome consciência dos seus procedimentos para poder modificá-los, se for caso disso (p. 212).

As teorias defendidas por Dewey e Claparède estão relacionadas com o objeto da Pergunta de Investigação, na medida em que a performance de terceiros pode ser compreendida como um meio extrínseco para ajudar os alunos a atribuírem significado/utilidade à aprendizagem do instrumento e, conseqüentemente, contribuir para futuras mudanças nas suas rotinas. Desta forma, através deste Projeto de Investigação pretende-se, em certa medida, saber se a performance de terceiros pode dar resposta à questão “Como estimular num aluno o desejo de fazer tal coisa que se lhe quer ensinar?” (Claparède citado por Altet, 1997, p. 34).

### **1.3.3 Albert Bandura (1925 - atualidade)**

Albert Bandura, importante psicólogo canadiano naturalizado americano, notabilizou-se na sua área graças à sua teoria de aprendizagem social. Esta teoria assenta no princípio da modelagem, defende que a imitação é um meio que favorece a aprendizagem de comportamentos que, espontaneamente, teriam uma fraca probabilidade de serem aprendidos pelo indivíduo.

A teoria da aprendizagem social explica o comportamento humano a partir de uma interação recíproca contínua entre determinantes cognitivos, comportamentais, e ambientais. No processo de determinismo recíproco, está a oportunidade de as pessoas influenciarem o

---

<sup>26</sup> Ver bloco II ponto 1.2.2

seu destino e os limites da auto direção. Esta concepção do funcionamento humano permite concluir que as pessoas não são seres impotentes, controlados por forças ambientais, nem são como agentes livres que se podem tornar o que quiserem. A pessoa e o seu ambiente são determinantes recíprocos um do outro (Bandura citado em Hall, Lindzey, & Campbell, 2008, p. 460).

Bandura acaba por “reformular” as teorias behavioristas clássicas na medida em que a aprendizagem de comportamentos não se restringe apenas à influência de estímulos e/ou do ambiente externo. “O autor [Bandura] considera que muitas das aprendizagens humanas são demasiado complexas para serem adquiridas através de reforços positivos ou negativos” (Hansenne, 2004, p. 168). Para Bandura, os comportamentos são simultaneamente, determinados por fatores ambientais e fatores pessoais (ou também fatores cognitivos, tais como crenças, expectativas, variáveis biológicas, etc.), assim, o indivíduo não está apenas sujeito ao ambiente mas interage com ele (Hansenne, 2004).

Não é suficiente observar e conservar o comportamento para proceder à sua imitação. O processo de o colocar em prática, pode depender de fatores internos do próprio sujeito e das suas competências. Esta conclusão levou Bandura a evoluir da teoria de aprendizagem social para uma teoria cognitivo-social, atribuindo uma maior importância às competências do sujeito e à avaliação do meio social (interação com o meio) (Vila, Diogo, & Vieira, 2009, p. 5).

Para Bandura, um comportamento adquirido com recurso à imitação de um modelo não necessita de ser reforçado (contrariamente aos princípios defendidos pelas teorias comportamentalistas) (Hall, Lindzey, & Campbell, 2008 e Vila, Diogo, & Vieira, 2009). Com a sua teoria, Bandura reformulou o conceito de reforço, este deixa de funcionar de forma “mecânica” e passa a ser visto tendo por base os resultados verificados após o comportamento observado/efetuado pelo sujeito. O sujeito, ao observar os resultados de determinado comportamento, irá criar hipóteses acerca das consequências mais prováveis de produzir aquele comportamento no futuro, essas hipóteses irão condicionar futuramente a ocorrência desse comportamento. “As hipóteses exatas produzem bons desempenhos e as hipóteses inexatas levam a um comportamento ineficaz” (Hall, Lindzey, & Campbell, 2008, p. 463). Desta forma, as consequências futuras de determinado comportamento funcionam como motivadores atuais. “Ao representar simbolicamente resultados previsíveis, as pessoas podem converter futuras consequências em motivadores atuais do comportamento. Assim, a maioria das ações está amplamente sob controlo antecipatório” (Bandura citado em Hall, Lindzey, & Campbell, 2008, p. 463), desta forma, o reforço assume-se como “(...) uma operação informativa e motivacional, mais do que um reforço mecânico de resposta” (Bandura citado em Hall, Lindzey, & Campbell, 2008, p. 463). Bandura prefere adotar o termo “regulação” ao invés de “reforço”. Para Bandura, o reforço facilita a aprendizagem de forma antecipatória porque encoraja o sujeito a observar o comportamento do modelo, com mais atenção, para o reproduzir posteriormente.

Através da sua teoria, Bandura veio acrescentar dois conceitos a nível da psicologia, estando o primeiro relacionado com a noção de “autoeficácia”:

Trata-se de uma crença segundo a qual somos capazes de organizar e de produzir comportamentos para ações futuras. (...) é uma espécie de avaliação das nossas competências e das nossas capacidades. Este conceito influencia as escolhas que fazemos, o modo como nos sentimos e a forma como resistimos face a obstáculos. A autoeficácia provém do domínio que temos sobre os nossos comportamentos, das observações dos demais, da persuasão verbal e dos estados fisiológicos. Trata-se de um conceito bastante próximo da noção de personalidade (Hansenne, 2004, p. 169).

Acaba por ser um reforço em que o sujeito “controla os seus próprios reforços”, de acordo com o tipo de consequências que ele espera que aconteçam com determinado comportamento adotado (Experimental, 2011).

O segundo tipo, “reforço vicariante”, ocorre quando o sujeito observa alguém a experienciar consequências recompensadoras ou punitivas a partir de determinado comportamento, e passa a condicionar o seu comportamento esperando a ocorrência das mesmas consequências observadas. Neste tipo de reforço, os resultados observados no comportamento do modelo podem modificar o nosso comportamento (Experimental, 2011).

O quadro seguinte tem como objetivo apresentar os diferentes processos relacionados com a imitação de comportamentos de acordo com a teoria de Bandura.

## Fases da modelagem

---

### *A codificação (atenção)*

- Características do modelo: é atrativo, poderoso, ou perito?
- Características do comportamento: é claro, simples e preciso?
- Características do observador: está motivado e capaz de observar?

### *A retenção (representação simbólica)*

- Utilizar o imaginário como estratégia de codificação
- Utilizar a linguagem como estratégia de codificação
- Utilizar as capacidades mentais para reter em memória

### *A produção*

- As capacidades do observador para produzir o comportamento
- A experiência do observador com o comportamento
- A experiência anterior do observador com partes do comportamento

### *As consequências*

- Consequências sobre o modelo: o modelo é recompensado ou punido, ou não há qualquer consequência?
- Consequências sobre o observador: o observador é recompensado ou punido, ou não há qualquer consequência?

---

*Quadro 1 – As 4 fases do modeling segundo Bandura (retirado de Hansenne, 2004, p. 170).*

Na primeira fase, o sujeito é confrontado com o modelo, que consiste no exemplo que se pretende observar. Para a observação ser eficaz é necessário que o sujeito observe o modelo com **atenção**. Caso a atenção não esteja focada nos aspetos importantes deste modelo, a aprendizagem não será boa, (Hansenne, 2004). A atenção conseguida na observação do modelo é alcançada através de um conjunto de fatores, tais como predisposições pessoais; concepções sobre as coisas; características do indivíduo, entre outros fatores. A título de exemplo, crianças com características dependentes tendem a ser mais influenciadas pelo comportamento de um modelo que as menos dependentes (Jakubczak & Walters citado em Hall, Lindzey, & Campbell, 2008).

A segunda fase consiste na **representação simbólica**. Um sujeito para adotar determinado comportamento a partir de um modelo, não o faz de maneira passiva: "(...) ele é integrado nos nossos sistemas de representações, ele é comparado com o que já temos em memória de forma simbólica" (Hansenne, 2004, p. 170). A codificação da informação pode ser feita através de imagens ou verbalizações (Hansenne, 2004) e esta informação é transformada de forma a corresponder a algum conhecimento ou expectativa por parte do sujeito (Hall, Lindzey, & Campbell, 2008).

A terceira fase corresponde à **reprodução do modelo**. A reprodução do modelo observado irá depender das habilidades e capacidades do sujeito, mas também das suas competências anteriores e familiaridade com o problema apresentado. Para além destes fatores, a reprodução também está dependente da informação recebida (se esta estava ou não completa), e, em função dos resultados o comportamento poderá ser (re)ajustado de acordo com o modelo observado e/ou de acordo com os objetivos estipulados pelo sujeito (Hansenne, 2004). Por vezes, os problemas de reprodução estão relacionados com o défice de capacidades cognitivas e/ou motoras e muitas vezes são sinónimo da falta de *feedback* a respeito da ação do sujeito (Hall, Lindzey, & Campbell, 2008).

Por fim, temos a quarta fase relacionada com as **consequências**. “(...) um comportamento apenas será reproduzido em função das expectativas dos indivíduos e das consequências que este pode fornecer em termos de reforços positivos ou negativos.” (Hansenne, 2004, p. 170). Comportamentos que originem consequências positivas têm uma maior frequência em serem adotados, enquanto comportamentos que têm consequências negativas têm tendência a serem evitados (Experimental, 2011).

#### **1.3.3.1 Condições de facilitação da imitação**

Como foi visto anteriormente, o modelo, para ser reconhecido como tal, deverá possuir um conjunto de características que o tornam atrativo (como por exemplo possuir determinado estatuto, prestígio, etc.) de forma a conquistar a atenção do sujeito e ser uma referência para ele. “Modelos são pessoas que, pela sua realização vital específica, considerada de alto valor, levam à imitação outras pessoas. Esta avaliação elevada é também atribuída ao modelo por outro e engloba a totalidade da pessoa” (Ipfling, 1974, p. 227). Ipfling, na sua afirmação, refere que o sujeito também tem em consideração outras características a nível global (onde podemos tomar como exemplo características de índole pessoal) quando reconhece a alguém o estatuto de modelo. Podemos destacar quatro aspetos facilitadores da imitação:

- a) **Afetividade na relação modelo-sujeito:** A afetividade, segundo vários autores, é condição fundamental para o processo de ensino-aprendizagem acontecer. Carl Rogers defende três condições necessárias para a promoção da aprendizagem: “(...) empatia, aceitação incondicional positiva e congruência ou genuinidade” (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 322). Segundo este autor, se os professores proporcionarem estas condições, as crianças serão livres para aprender. Wallon, no seu livro “A Evolução Psicológica da Criança” (1968), defende a existência de uma ligação entre o desenvolvimento psíquico e biológico do sujeito e uma ação recíproca entre o sujeito e o meio envolvente (citado em Ferreira & Acioly-Régnier, 2010).

No contexto do Ensino Artístico Especializado, nomeadamente no ensino do instrumento, há um ambiente propício à construção de uma forte relação afetiva, em virtude das aulas de instrumento serem individuais ou, em alguns casos, partilhadas por dois alunos. Desta forma, o professor poderá, mais facilmente, tornar-se um modelo mais atrativo para o aluno;

- b) **Semelhança entre o modelo e o sujeito:** Neste ponto, podemos concluir que um aluno terá uma forte propensão em adotar os seus colegas como modelos a imitar, sobretudo aqueles com quem tem uma relação afetiva mais forte. Nas escolas de música do Ensino Artístico Especializado, o contacto entre colegas acontece de diversas formas. Facilmente, os alunos contactam com outros colegas nas aulas de conjunto, nas audições, em contexto de masterclasses/estágios, nas rotinas de estudo do instrumento ou outros contextos similares. Por este motivo, no Projeto de Investigação, também se procurou avaliar a influência da performance de terceiros neste tipo de contexto;
- c) **Estatuto do modelo:** O modelo deverá conter um conjunto de características que sejam atrativas para o sujeito ficar impelido a imitá-lo. Características como o nível de popularidade, o prestígio, entre outras, criarão condições de atração mais fortes. É frequente que os professores de instrumento incentivem os alunos a ouvirem os principais instrumentistas de referência do instrumento. Por esta razão, um solista de uma orquestra importante terá maior probabilidade de ter mais público num concerto ou masterclass que outro solista do mesmo instrumento menos conhecido, e que até possa, eventualmente, tocar melhor;
- d) **Reforços vicariantes:** Este tipo de reforço, já definido anteriormente, constitui um importante motor para a imitação, dado que é a partir da análise das consequências observadas de determinado comportamento que a imitação por parte do sujeito ficará condicionada. Um aluno de instrumento que observe os seus colegas a estudar frequentemente o instrumento e veja que esses mesmos colegas, nos momentos de performance (concertos, audições, etc.), apresentam performances “deslumbrantes”, recebendo elogios dos professores e restante público, tenderá, com grande probabilidade, a imitar os colegas adotando uma rotina de estudo igualmente intensa porque espera conseguir, pelo menos, o mesmo nível de satisfação dos colegas imitados. No entanto, adotando um exemplo parecido, se o mesmo aluno observar outro colega que estude muito o instrumento mas que apresente performances de baixo nível, juntamente com um *feedback* negativo, certamente achará que não valerá a pena “imitar” a sua rotina de estudo.

### 1.3.3.2 A teoria de aprendizagem social de Bandura e o Projeto de Investigação

A análise da teoria de aprendizagem de Bandura representa uma importante contextualização teórica do tema escolhido para o Projeto de Investigação. No contexto da aprendizagem do instrumento, os alunos estão expostos a modelos de performance de terceiros: a performance do próprio professor para o aluno, de colegas, de intérpretes de referência no instrumento, entre outros modelos. A missão do Ensino Artístico Especializado consiste em preparar os alunos para o contexto da performance artística (que possui várias dimensões). Quando um aluno começa a aprender dentro deste contexto, pressupõe-se que, à partida, já disponha de alguma motivação intrínseca em desejar a performance, mesmo que o seu interesse se resuma a uma mera curiosidade/inquietação. Para se atingir um nível

de excelência, é necessária uma prática deliberada no instrumento de aproximadamente 10.000 horas durante um período aproximado de 10 anos, prática essa que não é necessariamente agradável porque implica uma grande capacidade de concentração em atingir uma sequência de objetivos previamente organizados e estipulados, envolve repetição, necessita de *feedback* regular, etc., ou seja, não é uma prática habitualmente prazerosa pelo esforço que requer por parte do aluno (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Neste sentido, à luz da teoria de aprendizagem social de Bandura, a performance de terceiros acaba por funcionar como “reforço” para o estudo do instrumento, acabando o aluno por procurar imitar a prática instrumental dos modelos. No entanto, a “analogia base” que justificou a apresentação da teoria de aprendizagem social de Bandura neste trabalho, foi olhar para a performance de terceiros como modelo a imitar por parte do aluno, onde o reforço/consequências poderão ser a satisfação em tocar brilhantemente o instrumento, a aprovação social, prestígio pessoal, etc. Através do questionário aos alunos, incluído no Projeto de Investigação, procurou-se identificar/mensurar, alguns destes reforços: ambicionar ter boas notas no instrumento; desejar tocar o instrumento tão bem ou melhor que o professor/colegas/outros músicos; etc., no entanto, também poderão haver consequências/reforços negativos, como por exemplo, o aluno observar determinado modelo, tentar imitá-lo e não conseguir alcançar o sucesso ditado pelas consequências observadas no modelo (como se fosse um reforço vicariante “frustrado”). Através da metodologia de investigação adotada, um dos objetivos foi tentar avaliar quais as consequências verificadas por professores e alunos, após a exposição a modelos representativos de performance de terceiros.

#### **1.3.4 Lev Vygotsky (1896 – 1934)**

Vygotsky foi um importante autor bielorrusso formado em direito, literatura e estudos culturais que se destacou pelos seus contributos inovadores na área da psicologia. A sua psicologia apresentou ligações com a ideologia marxista, embora fosse mais sofisticada que as correntes defendidas por autores ligados ao partido estalinista. A perspetiva de Vygotsky assenta no construtivismo social, que se pode caracterizar como o sujeito ser o seu próprio construtor ativo de conhecimento e entendimento.

Vygotsky defendia que era em resultado das interações sociais entre a criança em crescimento e outros membros da sua comunidade que aquela adquire as «ferramentas» do pensamento e da aprendizagem. De facto, é em consequência deste processo cooperativo de envolvimento em atividades mútuas com outros indivíduos mais experientes que a criança fica mais informada (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 486).

Com Vygotsky, são realçados os contextos sociais da aprendizagem e a interdependência dos processos sociais e individuais na construção do conhecimento (Coll, Palincsar & Prawat citados por Feliciano, et al., 2013). O homem é um ser social. É através do seu meio que ele vive, cresce e aprende através da interação. A base da teoria de Vygotsky apresenta semelhanças com a ideia base defendida por Suzuki na sua metodologia: “a pessoa é o produto do seu ambiente” (Suzuki, 1998, p. 3). Assim, o ser humano está sujeito a uma “interação dialética” entre fatores biológicos e culturais, “(...) só podemos entender o funcionamento do indivíduo se tivermos em conta os processos sociais nos quais

ele se baseia” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 488). Vygotsky, na sua teoria, apesar de valorizar a importância da interação social, realça também a importância do papel da linguagem e da cultura:

A aprendizagem é conseguida, em primeiro lugar, através da cooperação com os outros, numa grande variedade de cenários sociais (com os colegas, professores, pais e outras pessoas importantes para a criança) e, em segundo lugar, através dos «representantes simbólicos» da cultura da criança (através da sua arte e linguagem, através das atividades lúdicas e canções, através das metáforas e modelos) (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 488).

Coll (citado por Feliciano, et al., 2013) corrobora e completa esta ideia ao defender que a aprendizagem não se pode desligar da assimilação do património cultural presente no meio envolvente do indivíduo, ela acontece simultaneamente:

Desta forma, os conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem surgem de uma forma interligada, numa influência recíproca, numa relação em que os processos educativos desempenham um papel vital – o desenvolvimento individual é promovido pela participação em atividades educativas, ao mesmo tempo que a participação nessas atividades proporciona ao sujeito o acesso às experiências culturais de uma determinada sociedade, num dado momento histórico (p. 269).

O desenvolvimento do sujeito surge no plano social e no plano psicológico; em primeira mão através da interação entre sujeitos e posteriormente através de processos cognitivos inerentes ao próprio sujeito (Gonçalves, 2016). No seguimento desta ideia, surge um conceito fundamental na teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). “A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial sob a orientação de adultos mais experientes ou em colaboração com colegas mais competentes.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 489). Para este conceito poder ser operacionalizado, é necessária a intervenção de alguém mais experiente que ajude o sujeito a resolver o desafio que, sozinho, não conseguiria resolver. Posteriormente, o sujeito adquirirá autonomia para resolver o desafio que inicialmente não conseguia resolver sem ajuda.

O processo de colaborar com outra pessoa mais conhecedora não só dá à criança novas informações sobre um determinado tópico, mas também confirma os aspetos da questão que ela compreende. Esta cooperação entre a criança e outros indivíduos mais conhecedores ajuda-a a progredir intelectualmente (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 490).

O sujeito acaba por não ser unicamente ativo, mas também interativo na construção do conhecimento através das relações intrapessoais (Gonçalves, 2016). “A escola tem como função trabalhar os conceitos científicos, sistematizando e organizando os conteúdos, pois a apropriação destes conceitos, por parte dos alunos, concorre para a formação dos seus processos psicológicos superiores.” (Carrara citado por Gonçalves, 2016, p. 8). Para Vygotsky, a linguagem é o reflexo do

desenvolvimento da criança como pensadora, através da linguagem, é possível avaliar a estrutura do pensamento da criança (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Vygotsky denomina “tutor(es)” à(s) pessoa(s) mais experiente(s) que contribui(em) para o desenvolvimento da criança na sua ZDP e a sua função, consiste em fornecer o suporte que a criança necessita para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Bruner, Wood e Ross (citados em Sprinthall & Sprinthall, 1993) apresentaram as características que esse “suporte” deve ter com base em experiências de observação:

***Aliciamento*** – A primeira tarefa do tutor consiste em despertar o interesse da criança e encorajá-la a dominar os requisitos da tarefa.

***Redução dos graus de liberdade*** – O tutor tem de simplificar a tarefa, reduzindo o número de ações necessárias para alcançar uma solução. O aprendiz necessita de ser capaz de perceber se conseguiu ou não corresponder aos requisitos da tarefa.

***Manutenção da orientação*** – O tutor tem de manter a criança motivada. No início, ela procurará nele um estímulo e, mais tarde, a resolução do problema deveria acabar por se tornar interessante em si mesma.

***Marcar os aspetos críticos*** – O tutor realça os aspetos relevantes da tarefa, o que fornece informações sobre quaisquer discrepâncias existentes entre aquilo que a criança produziu e o que ele entenderia como uma produção correta.

***Demonstração*** – Moldar as soluções de acordo com a tarefa, implica o seu completamento ou a explicação da resolução já encetada pelo jovem aprendiz. O objetivo é que ele a repita de uma forma mais aperfeiçoada (p. 498).

Outro aspeto importante da teoria de Vygotsky foi a importância da tutoria entre pares no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Neste caso, a aprendizagem acontece através da interação entre colegas, sendo que um deles é “ligeiramente” mais experiente que o outro. Colegas que apresentem estatutos e níveis cognitivos similares à criança, e, que sejam um pouco mais experientes que esta, têm maiores facilidades em compreender as dificuldades do colega e conseqüentemente trabalhar na sua ZDP (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A tutoria de pares constitui um bom exemplo de interação como condição necessária ao crescimento cognitivo, pois é através dos processos envolvidos nesta interação entre tutor e pupilo que a criança menos experiente passa a dominar uma nova competência. Note-se que não é apenas o contacto entre duas crianças que origina a mudança, mas o impacto da comunicação e da instrução dada pela mais competente (p. 502).

Em suma, para Vygotsky, a aprendizagem acontece através da interação do sujeito com o seu meio envolvente, nomeadamente por intermédio de pessoas mais experientes que podem ser pais, colegas, professores, etc. Estas pessoas ao promoverem desafios “ligeiramente acima” da capacidade real do sujeito (dentro da sua ZDP), criam as condições para o sujeito se tornar “autónimo” na resolução desses desafios. A linguagem desempenha um papel importante, na medida em que é através dela que o pensamento do sujeito é organizado. O processo de aprendizagem deve estar imbuído de traços característicos da cultura envolvente, tais como símbolos, tradições, jogos, etc.

#### **1.3.4.1 A teoria de Vygotsky e o Projeto de Investigação**

A interação com o meio é uma das características subjacente ao tema do Projeto de Investigação, na medida em que existem várias “facetas” da performance de terceiros que envolvem a interação do sujeito com o meio. Alguns exemplos desta interação encontram-se na relação professor-aluno; relação do sujeito com colegas; ida a concertos públicos por parte do sujeito; etc. A importância da teoria de aprendizagem defendida por Vygotsky, no contexto da temática do Projeto de Investigação, prende-se com o facto da performance de terceiros apresentar contextos em que o sujeito, ao longo da sua interação com o meio, contacta com pessoas mais experientes (também designados “tutores”, segundo o autor) que lhe poderão proporcionar uma experiência de aprendizagem. Assim, é possível encontrar na teoria de Vygotsky algumas características destes tutores que poderão dar importantes contributos para o sucesso do Ensino Artístico Especializado de música, onde é pertinente destacar o aliciamento (através do qual o tutor tenta despertar o interesse do sujeito para a consecução de determinada tarefa) e a manutenção da orientação (onde o tutor tenta manter o sujeito motivado através de um conjunto de estímulos). Vygotsky defendeu a importância da interação do sujeito com meio, e o seu contributo para a aprendizagem, e, com este Projeto de Investigação, procurou-se fazer uma análise desse mesmo meio, na perspetiva de averiguar os efeitos da performance de terceiros nos alunos de música do Ensino Artístico Especializado.

O aluno, durante o seu processo de aprendizagem, pode contactar com diferentes níveis de repertório executado por terceiros. Frequentando concertos de músicos consagrados, pode aceder a um nível de repertório elevado, mas também pode acontecer que contacte com um nível de repertório mais próximo do seu, ao assistir à performance de colegas, ou mesmo com a performance do professor, quando este exemplifica o repertório a trabalhar. Aplicando o conceito de ZDP ao contexto do estudo os alunos, ao contactarem com estas pessoas mais experientes, frequentemente absorvem informações resultantes dessa interação que poderão ser determinantes para conseguirem executar o repertório observado, que sozinhos não conseguiriam. Um dos objetivos dos questionários é averiguar os efeitos (verificados por professores e alunos) resultantes da exposição do aluno a repertório que pode ser do mesmo nível musical em que o aluno se encontra, ou até acima do seu nível. Sendo a aprendizagem cooperativa bastante importante na teoria deste autor, procurou-se explorar pontos onde essa aprendizagem está presente, nomeadamente: averiguando qual a frequência de acesso à performance de repertório através de colegas; averiguar o nível de motivação verificado nos alunos que frequentam uma classe de conjunto instrumental; entre outras questões.

A valorização de aspetos culturais e a inclusão dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem é um aspeto igualmente defendido por pedagogos do ensino da música. A título de exemplo, pode-se referir a defesa da inclusão de repertório tradicional/folclórico na aprendizagem musical por parte de autores como Kodaly e Suzuki (Goulart, 2000).

## **1.4 Estratégias de aprendizagem segundo a conceção de pedagogos musicais**

Neste tópico serão apresentadas o resumo de duas importantes metodologias defendidas por dois conceituados pedagogos que marcaram o ensino da música no decorrer do séc. XX até aos nossos dias. À semelhança do tópico anterior, será feito um enquadramento da temática abordada no Projeto de Investigação, atendendo às metodologias destes autores, e expostos exemplos de estratégias (e outros procedimentos) que ilustrem a presença destas teorias no contexto da aprendizagem do instrumento.

### **1.4.1 Shinichi Suzuki (1898 – 1998)**

Shinichi Suzuki, nascido na cidade de Nagoya (Japão), foi um dos pedagogos musicais mais importantes do século passado. Filho do maior construtor de violinos do Japão da época, começou desde cedo a aprender a tocar o violino e posteriormente segue os seus estudos neste instrumento na Alemanha. Suzuki foi fortemente influenciado por Einstein e Freud, e, em 1945, funda a sua escola intitulada “Educação do Talento” na cidade japonesa de Matsumoto.

Os princípios fundamentais da pedagogia de Suzuki baseiam-se na convicção de que o talento não é inato, contrariando a mentalidade predominante da época, que, acredita que o talento é inato, e, se este for inferior, o ser humano nada pode fazer a não ser resignar-se aquilo que a sociedade considera ser o seu destino (Suzuki, 1969). Suzuki acredita que cada pessoa é um produto do seu ambiente, desta forma, o talento desenvolver-se-á a partir de *inputs* e estímulos presentes nesse ambiente. Qualquer aluno pode alcançar a excelência se for muito bem formado, apenas alunos que possuem problemas cognitivos é que poderão não conseguir ser bem treinados (Suzuki, 1998). Para refutar a sua ideia, Suzuki afirma:

Se Einstein, Goethe e Beethoven tivessem nascido na idade da pedra, não seriam eles como os homens dessa altura a nível cultural, educacional e em termos de talento/habilidade? (...) Se uma criança nascida no nosso tempo fosse levada e educada numa sociedade futura, a mil anos de distância do tempo presente, ela adaptar-se-ia aos costumes e hábitos dessa sociedade (Suzuki, 1969, p. 24).

Para Suzuki, o talento consiste em “adaptar-se rapidamente ao ambiente envolvente” (p. 24). Assim, o destino das crianças está nas mãos dos pais e educadores. Devido a estas convicções, Suzuki, na sua escola, aceita qualquer criança sem fazer qualquer tipo de testes preliminares de aptidão

(prática bastante comum na maioria das escolas de música). “Aprende-se através da força interior que consiste na capacidade do ser humano se adaptar ao seu meio ambiente” (Suzuki, 1969, p. 27).

A conceptualização da aprendizagem segundo Suzuki, assenta no pressuposto que aprender o instrumento assemelha-se a aprender a língua materna. Se todas as crianças japonesas conseguem aprender uma língua tão difícil como o japonês, e falá-la fluentemente (excetuando as que têm determinadas patologias), como conseguem? “O talento desenvolve-se esplendidamente se a criança ouvir música e praticar diariamente com o mesmo entusiasmo que pratica a sua língua” (Suzuki, 1998, p. 7). A metodologia de aprender a língua materna é a melhor “receita” para aplicar à aprendizagem do instrumento, assim, os processos e estratégias a adotar serão similares. Para Suzuki (1998), este é método perfeito porque respeita o ritmo de cada aluno, ao passo que os sistemas de educação do ensino regular vão aumentando o nível de exigência dos conteúdos sem que, muitas vezes, os alunos consigam acompanhar, causando-lhes desmotivação e frustração nos professores (p. 26).

#### **1.4.1.1 A metodologia baseada na aprendizagem da língua materna**

Suzuki apelidou esta metodologia de *Building Block System* (Suzuki, 1998, p. 8), e consiste em aprender, seguindo os mesmos passos da aprendizagem da linguagem, através de uma sequência que se vai construindo por “blocos” (referindo-se às palavras) de forma progressivamente mais rápida. As crianças começam a aprender a falar através da observação, imitação e repetição (por tentativa erro). A primeira palavra que uma criança aprende necessitará de um elevado número de repetições até ser integrada no seu vocabulário, enquanto as palavras seguintes necessitarão de um menor número de repetições, e assim sucessivamente. Aplicando a mesma ideia à aprendizagem do instrumento, a criança conseguirá tocar qualquer música de memória, sem ter que a ensaiar ou rever. A repetição de vários “blocos” (ou fragmentos musicais) produzirá uma grande capacidade de memorização que se vai expandido à medida que é utilizada com frequência.

Suzuki defende que a aprendizagem musical inicia-se a partir do nascimento. Enquanto a criança ainda não está apta a manusear o instrumento, deve ser imergida no meio musical através da audição de música da melhor qualidade. Este processo funciona com uma pré-exposição ao instrumento. Quanto mais cedo ocorrer esta exposição maior capacidade musical a criança poderá desenvolver. Cabe aos pais proporcionarem este ambiente em casa. Quando a criança fica apta a manusear o instrumento começará a colocar em prática os processos anteriormente descritos (observação, imitação e repetição por tentativa e erro). Na mesma altura em que a criança aprende a falar, poderá começar a aprendizagem do instrumento. À semelhança da aprendizagem da fala e da escrita, só depois da criança dominar um vasto repertório de memória é que poderá aprender a dominar a leitura e escrita musical. A aprendizagem por memorização é fundamental para Suzuki porque, para ele, os estudantes devem aprender a tocar com o “coração” (Suzuki, 1998, p. 9), e este tipo de performance permite que o aluno consiga estar mais focado e comprometido com aspetos musicais, não tendo que se preocupar em seguir a partitura. Posteriormente, quando o aluno aprender a ler a partitura, conseguirá tocar brilhantemente sem olhar para ela, porque foi assim acostumado. Até lá, é “regra” que o aluno toque nas aulas, sempre de memória (Suzuki, 1998).

A aprendizagem da língua materna requer uma prática frequente para ser assimilada, assim, o instrumento também deve ser praticado diariamente, pouco tempo de cada vez, dado o curto período de concentração das crianças. Nesta metodologia, os pais são os professores em casa. Por esse motivo, eles deverão assistir às aulas para aprender o básico do instrumento e seguirem instruções precisas para apoiar os filhos em casa. Sem o apoio dos pais, a aprendizagem precoce não terá os mesmos resultados. Os pais são os modelos da criança em casa e são eles os responsáveis por proporcionarem um ambiente musical propício ao seu desenvolvimento.

#### 1.4.1.2 Principais estratégias e abordagens

- **Reforço positivo constante:** Tanto pais como professores deverão dar sempre reforço positivo. No que toca à aprendizagem, a criança em nenhuma circunstância deve ser repreendida. “Professor nunca repreende as crianças nem nunca encontra falhas nelas” (Suzuki, 1998, p. 11), o professor apenas deve identificar quais os aspetos a melhorar. Suzuki justifica esta posição afirmando: “Quem é que repreende uma criança quando esta se engana ao tentar falar a sua língua materna devido à sua fraca habilidade em falar?” (Suzuki, 1998, p. 11). Pretende-se que a criança se sinta recompensada cada vez que alcança um novo objetivo (tal como acontece com a aprendizagem da língua materna, em que a criança é sempre elogiada cada vez que aprende uma nova palavra);
- **Boa disposição:** “Os professores deverão proporcionar nas aulas, um ambiente alegre e agradável” (Suzuki, 1998, p. 11). A aprendizagem deverá ser uma experiência prazerosa para a criança. A boa disposição está aliada ao reforço positivo constante;
- **Afetividade e persistência:** Uma das principais características requerida a professores que ensinam segundo a metodologia de Suzuki é, precisamente, gostarem de crianças. A afetividade deve estar presente em todas as etapas da aprendizagem (Goulart, 2000). Por este motivo, a abordagem de Suzuki é intitulada “Pedagogia do amor”, porque o amor com que é conduzido o ato de ensinar, pode vencer as dificuldades (Suzuki, 1969, p. 28);
- **Utilização de repertório conhecido da criança:** Numa fase inicial, é importante que a criança trabalhe músicas que lhe sejam familiares (Suzuki, 1998, p. 11), para conseguir alcançar os objetivos, mais facilmente, desenvolvendo a autoconfiança;
- **Foco num objetivo específico de cada vez e repetição:** Segundo a experiência do autor, quando é pedido à criança que trabalhe para atingir mais que um objetivo, em simultâneo, há uma grande probabilidade de que estes objetivos não sejam atingidos. Cada aula deverá abordar um único objetivo a atingir, que deverá ser trabalhado repetidamente pelo aluno em casa. Desta forma, o objetivo poderá ficar plenamente atingido (Suzuki, 1998, p. 12). A repetição é uma das características da aprendizagem da língua materna que é também utilizada para a aprendizagem do instrumento, porque permite que o conteúdo a ser aprendido integre o “vocabulário musical” do aluno, e,

uma vez integrado, este conteúdo está pronto a ser reproduzido no instrumento sem necessidade de ser previamente ensaiado;

- **Imitação através do contacto com modelos**<sup>27</sup>: A imitação de modelos é muito importante na visão de Suzuki. “A observação visual e auditiva de modelos é preferida à explicação verbal” (Goulart, 2000, p. 13). A importância dos modelos prende-se com o facto de estes serem os responsáveis pelos estímulos no ambiente que farão com que a criança adquira e desenvolva o seu talento, através da sua capacidade de adaptação a esse ambiente pela sua “força interior”<sup>28</sup> (Suzuki, 1969). Os modelos, para serem reconhecidos como tal, deverão gozar de alguma autoridade e prestígio<sup>29</sup>, e, poderão ser os professores, os pais em casa, (como já foi anteriormente explicado) ou também os colegas mais velhos. “Os alunos também podem aprender, observando as aulas de outros alunos e, o que se espera é que estes, também sejam encorajados pelas performances dos colegas mais avançados” (Suzuki, 1998, pp. 11 - 12);
- **Revisão**: A aprendizagem acontece (ou efetiva-se), quando as crianças voltam a tocar peças trabalhadas anteriormente nas aulas e conseguem tocá-las cada vez melhor, adicionando nelas novas competências;
- **Aulas de grupo**: À semelhança de Vygotsky, Suzuki também acredita que a aprendizagem acontece através da interação com colegas experientes. Uma vez por mês (no mínimo) há uma aula de grupo, onde colegas mais velhos se juntam com os mais novos para tocarem todo o repertório aprendido nas aulas individuais. Esta aula permite que os alunos mais novos tenham contacto com o repertório dos colegas mais velhos e sejam influenciados pelas suas competências mais avançadas. Segundo Suzuki (1998), nesta aula, poderão ser trabalhadas as seguintes competências: “aprendizagem da pulsação de uma forma mais efetiva; postura correta; equilíbrio e beleza tímbrica, etc.” (p. 13).

#### 1.4.1.3 A metodologia de Suzuki e o Projeto de Investigação

Suzuki, através da sua metodologia, provou que a performance de terceiros, presente em vários contextos, pode fornecer um conjunto de estímulos ao ambiente envolvente do sujeito, benéficos para a sua aprendizagem musical. A exposição precoce à música da melhor qualidade a partir do nascimento, é o primeiro exemplo. O autor descreve o exemplo de uma bebé (Hiromi) que, com apenas cinco meses, reagiu com grande euforia (sorrisos e gritos) quando Suzuki tocou o concerto em lá menor de Vivaldi, obra que a criança escutava desde a sua nascença (Suzuki, 1969). Com cerca de quatro ou cinco anos, a menina tocou brilhantemente este concerto em público (Suzuki, 1969). Outro exemplo consiste no próprio formato onde está alicerçada esta metodologia, ou seja, a aprendizagem através

---

<sup>27</sup> Ver bloco II ponto 1.3.3.1

<sup>28</sup> Tradução livre do autor da expressão original: “life force” (Suzuki, 1969, p. 27)

<sup>29</sup> Ver bloco II a caracterização de 1.3.3.1

de repetição, durante o período em que a criança ainda não está apta a aprender os recursos que lhe permitam ler a partitura. Este é o único modo de apresentar a informação a ser aprendida pela criança, enquanto ela estiver nesta fase. No contexto da teoria de Bruner, a performance de terceiros consiste no modo encenativo<sup>30</sup>, como forma de transmissão da informação. É através da visualização e imitação da performance dos modelos (professor, pais em casa ou colegas) que a criança vai aprender, através da imitação. Posteriormente, a criança aprenderá a ler quando dominar um determinado repertório. Outros exemplos, consistem na observação das aulas dos colegas e na participação na aula de grupo que acontece, no mínimo, uma vez por mês. Nos questionários do Projeto de Investigação são abordados estes tipos de performance de terceiros, onde se tenta averiguar os tipos de performance que mais estão dentro das esferas de preferência de alunos e professores, atendendo ao nível de motivação verificado. Relativamente aos benefícios da participação na aula de grupo expostos pelo autor, nos questionários tentou-se igualmente averiguar o nível de motivação verificado por professores e alunos, quando estes são integrados numa classe de conjunto instrumental.

Outras estratégias importantes nesta metodologia, também defendidas por outros autores que foram escrutinadas no Projeto de Investigação, envolvem o campo da afetividade. Esta deve estar presente em todas as etapas, onde o elogio, o reforço positivo, um ambiente alegre e bem disposto, desempenham um papel importante para o sucesso da aprendizagem do aluno. Foi analisado o *feedback* de alunos e professores no campo afetivo.

Por fim, uma última estratégia desta metodologia, também presente no Projeto de Investigação, consiste na utilização de repertório, com o qual o aluno já teve contacto. Nos questionários elaborados, este tópico aparece como “repertório dentro das preferências do aluno”, não sendo exatamente igual, é bastante similar e de enorme importância para aprendizagem musical, segundo o autor.

#### **1.4.2 Zoltán Kodály (1882 – 1967)**

Kodály, compositor, etnomusicólogo, filósofo, foi um dos mais importantes músicos húngaros de sempre que ficou conhecido pelo seu método de ensino musical aplicado no seu país natal e também um pouco por todo o mundo. Este autor, como etnomusicólogo, pesquisou e recolheu música folclórica húngara com o apoio e incentivo de Béla Vikar, juntamente com o reconhecido compositor Béla Bartók.

Uma das principais preocupações de Kodály foi a literacia musical da população. Para ele, a música é um bem a que todos devem ter acesso (e não apenas uma minoria elitista) por ser uma linguagem integrante da cultura humana. Kodály defendeu o ensino da música nas escolas de ensino regular por achar que a linguagem musical deve ser compreensível para todos, e, porque através desta linguagem é possível desenvolver o intelecto, as emoções e a personalidade humana (Goulart, 2000).

A música é uma manifestação do espírito humano, similar à língua falada. Os seus praticantes deram à humanidade coisas impossíveis de serem ditas noutra língua. Senão

---

<sup>30</sup> Ver bloco II ponto 1.3.1, segundo princípio onde assenta a teoria de aprendizagem de Bruner

quisermos que isto permaneça um tesouro morto, devemos fazer o possível para que a maioria dos povos compreenda esse idioma (Kodály citado em Goulart, 2000, p. 8).

Na visão deste autor, todas as pessoas possuem talento musical, portanto, todos têm aptidões que podem desenvolver. O contacto musical deve começar precocemente, primeiramente em casa, na família e posteriormente na escola.

#### 1.4.2.1 Principais características da metodologia de Kodály

- **Recurso a repertório tradicional:** A aprendizagem com recurso a melodias familiares à criança, é uma forma de valorizar a música que ela já conhece<sup>31</sup> criando vínculos e associações entre este material e as novas ideias musicais que serão aprendidas (princípio relacionado com as teorias de aprendizagem construtivistas) (Goulart, 2000). Posteriormente, após conhecerem e aprenderem a sua própria música, os alunos estarão aptos a estudar e compreender melhor a restante literatura musical universal (Goulart, 2000);
- **Qualidade do material musical deve ser muito elevada:** Um dos objetivos desta metodologia é desenvolver precocemente o sentido estético. Este ponto está bastante relacionado com o anterior, na medida em que o autor, na sua metodologia, tentou conciliar o contacto com a música tradicional (do país/região do sujeito) com um nível de qualidade elevado dessa música. Para alcançar este objetivo, um dos procedimentos do autor foi fazer arranjos bastante elaborados das músicas tradicionais por ele recolhidas;
- **Aulas com dinamismo:** O ensino da música deve ser uma experiência prazerosa e não um exercício rotineiro maçante. O prazer desfrutado é um incentivo ao estudo do instrumento e à audição de repertório musical e este ensino deve ser compreendido por todos os alunos (Goulart, 2000);
- **A primeira abordagem deve ser intuitiva:** Os conceitos musicais deverão ser transmitidos primeiramente através da audição, canto ou movimento (recurso à técnica *manosolfa*<sup>32</sup>);
- **Valorização da utilização da voz:** A voz (através do canto) é a base de toda a aprendizagem musical porque é o primeiro “instrumento” a ser utilizado, por diversos motivos. Em primeiro lugar, o canto é a forma mais vulgar e imediata do ser humano se expressar em música (Goulart, 2000), por ser o “instrumento” que todos possuem. Na visão do autor, as pessoas que cantam frequentemente conseguem obter uma profunda experiência de felicidade através da música, para além de que, com esta prática, é possível aprender conceitos fundamentais na aprendizagem musical como a

---

<sup>31</sup> Prática relacionada com as ideologias políticas predominantes da época

<sup>32</sup> Técnica de sinais de mãos, da autoria de J. Curwen, que consiste em associar a cada grau da escala musical um gesto das mãos e uma posição relativamente ao corpo

pulsação, ritmo e forma da melodia (Goulart, 2000). Kodály era apologista de que o canto devia “preceder e acompanhar a aprendizagem do instrumento” (Goulart, 2000, p. 9): “Como cada instrumento imita o timbre vocal, a criança primeiro tem de ouvir como é que esse timbre é formado no seu instrumento. A criança será um bom executante se conseguir cantar o material estruturante das peças que toca.” (Daniel citado em Cary, 2012, p. 182). Zemke (citado em Goulart, 2000) afirma:

Temos de educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ter acesso a um instrumento depois de saber cantar. O seu ouvido vai desenvolver-se apenas se as suas primeiras noções de som forem formadas a partir do seu próprio canto, e não relacionadas com outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música surge através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. A forma mais eficaz de este processo acontecer é através do canto (p. 9).

Para além da vertente pedagógica da utilização do canto, sendo um dos objetivos desta metodologia a literacia musical das massas, a voz é o “instrumento” ideal por não necessitar de ser “comprado” e por estar ao alcance de todos. O objetivo da literacia musical inclui não só a formação de intérpretes, mas também de público.

### **O ensino sequencial na metodologia de Kodály**

- a) Exposição à música;
- b) Aprendizagem por via auditiva;
- c) Produção musical no instrumento;
- d) Assimilação dos conceitos musicais (antes da)
- e) Introdução da notação musical e da leitura musical a partir da notação.

#### **1.4.2.2 A metodologia de Kodály e o Projeto de Investigação**

Para Kodály, a exposição à performance é parte integrante da sua metodologia, no entanto, ele especifica as características que a performance deve ter, onde se podem destacar: a exposição à música da melhor qualidade; preferência por música pertencente à tradição oral e/ou folclórica; seleção de música que seja compreensível pelo sujeito. A performance de terceiros, dentro desta metodologia, também assume o papel de preparação do sujeito para receber os conceitos musicais.

Estratégias que se destacam, segundo este autor, consistem na procura do sujeito ter uma experiência prazerosa através da música e da dinâmica da aula. Uma característica que distingue esta metodologia de outras é a importância dada à performance vocal.

## 1.5 Estratégias de aprendizagem musical segundo um conjunto de estudos científicos

A aprendizagem musical implica a aquisição de um conjunto de competências de cariz cognitivo, psico-motor e afetivo. Estas competências envolvem um grande esforço para serem adquiridas e o recurso a mecanismos de motivação acaba por ser uma prática corrente dos diversos intervenientes neste tipo de aprendizagem, principalmente por parte de pais e professores. Como já foi apresentado em tópicos anteriores, este esforço traduz-se em várias ações, tais como: repetição por tentativa erro; orientação através de objetivos que deverão ser focados no estudo do instrumento ajustada ao *feedback*; entre outras características (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Nos últimos 25 anos, vários autores fizeram diversos estudos relacionados com as estratégias de educação na área do ensino da música. Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer (1993) defendem que a excelência da aprendizagem musical requer a adoção de uma prática deliberada de 10.000 horas durante um período de 10 anos. Estudos posteriores defendem que a qualidade da performance musical está maioritariamente relacionada com a qualidade da prática adotada em detrimento da quantidade dessa prática. O estudo “It’s Not How Much; It’s How Characteristics of Practice Behavior and Retention of Performance Skills”, levado a cabo por Duke, Simmons, & Cash (2009), é um exemplo. Neste estudo foram analisadas as sessões de estudo de um conjunto de pianistas de nível superior respeitantes a um excerto de um concerto para piano. Cada sessão de estudo tinha a duração que o pianista desejasse até se sentir confortável na execução do excerto. Posteriormente foi classificada a performance musical (realizada numa sessão separada do estudo, por um período de 24 horas) e compararam-se as classificações de acordo com as estratégias adotadas durante a sessão de estudo. Os resultados deste estudo mostram que as estratégias adotadas na sessões de estudo foram mais determinantes na obtenção das melhores classificações que o tempo dispendido nas respetivas sessões de estudo. As estratégias mais comuns encontradas nos pianistas cujas performances obtiveram melhores classificações estão relacionadas com a forma como os erros são abordados. McPherson (2005), no estudo apresentado no seu artigo “From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument”, concluiu que a aquisição de competências musicais em crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos está maioritariamente relacionada com as estratégias cognitivas adotadas em detrimento do total da quantidade de tempo dispendido na prática instrumental. McPherson, através deste estudo, defende a importância de ajudar os jovens estudantes a adotar um conjunto de procedimentos que consistem em estratégias apropriadas que lhes permitam pensar musicalmente quando executam tarefas desafiantes no seu instrumento.

Susan O’Neill (1999), no seu estudo intitulado “Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory”, tentou descobrir alguns motivos relacionados com as diferenças no sucesso da aprendizagem musical entre diferentes alunos. Neste estudo foram analisadas as rotinas de estudo de um conjunto de alunos, entre os 12 e os 16 anos de diferentes escolas e níveis musicais, onde cada um tinha de preencher um conjunto de 27 itens

abrangendo diferentes estados dos alunos (se estavam distraídos ou concentrados; contentes ou tristes; até que ponto estavam a dominar a tarefa em mãos; entre outros). Foram avaliados os níveis de *flow*<sup>33</sup> de acordo com o nível do desafio e competências envolvidas, sendo que os desafios eram classificados numa escala de 1 a 10. A conclusão do seu estudo aponta para uma relação entre a motivação e o desenvolvimento de competências necessárias para tocar um instrumento musical. Os fatores de motivação extrínsecos proporcionam níveis de motivação limitados comparativamente com os fatores intrínsecos, dado que os alunos de maior nível musical apresentavam índices de valorização e de *flow*, das diferentes atividades avaliadas, superiores aos alunos de nível musical inferior. Estes últimos não disponibilizavam tanto tempo nas atividades relacionadas com a prática e estudo do instrumento como os alunos de nível musical superior. No final do artigo, a autora apresenta uma lista de estratégias baseadas nas conclusões deste estudo e em teorias sobre a motivação de várias áreas da educação:

Fazer crer aos jovens que podem aprender e desenvolver-se com o trabalho;

Criar um ambiente de trabalho que seja amigável para que os erros e falhas sejam vistos como experiências e momentos positivos do processo de aprendizagem. Se a razão para um aluno se envolver numa atividade for a preocupação com a avaliação, é mais provável acontecerem desistências e/ou desajustes de comportamento;

Reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e saber ajustar os seus objetivos e o nível de desafio/esforço necessário. Aproveitar todas as oportunidades para corrigir juízos desajustados (“Não sou capaz de fazer isto” ou “Não sou bom nisto”);

Ter cuidado para não criar dependência de fatores motivadores extrínsecos (tal como exames, competições, prémios) – a recompensa deverá ser a atividade em si mesma<sup>34</sup> e a partilha de experiências e conclusões com os outros de uma forma não competitiva. Os alunos com tais motivações extrínsecas estão mais sujeitos a sofrer de baixa autoconfiança o que pode conduzir a comportamentos de inadaptação;

Fornecer aos alunos instruções precisas e cuidadas que lhes darão maior controlo e responsabilidade na organização das suas atividades (por exemplo: permitir que escolham as atividades, instrumento(s), permitir que decidam quanto tempo devem estudar para serem bem sucedidos e encontrar formas de aferir o seu próprio progresso);

Identificar os obstáculos à motivação e ser flexível à ajuda aos alunos no sentido de um compromisso mais eficaz e efetivo com a atividade musical;

---

<sup>33</sup> “Estado em que a atividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente, disponibilizando todas as suas capacidades”, (Csikszentmihalyi citado por O'Neill, 1999, p. 36).

<sup>34</sup> Confrontar com a teoria de aprendizagem social de Bandura bloco II ponto 1.3.3

Aproveitar todas as oportunidades para desenvolver a consciência dos alunos sobre gênero e música. É importante criar um contexto favorável tanto a raparigas como a rapazes – por outras palavras, ajudar os alunos a analisar porque é que se consideram certos instrumentos ou atividades musicais “próprias” para o homem ou para a mulher e encontrar maneira de ultrapassar esses estereótipos tanto no meio escolar como social;

Estar consciente dos efeitos sociais que os jovens antecipam no seu envolvimento com a música e ser sensível à imagem que os companheiros têm deles (rapazes e raparigas);

Envolver os pais tanto quanto possível no processo de ensino-aprendizagem, fornecendo-lhes toda a informação possível e informá-los também sobre como podem encorajar e ajudar os seus educandos em casa;

Abolir os termos “treino” ou “trabalho de casa”. Encorajar os alunos a tocar o mais possível. É necessário que obtenham prazer com as suas atividades musicais (O'Neill, 1999, pp. 41 - 42).

O artigo “Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists”, de Davidson, Moore, Sloboda, & Howe (1998), apresenta um estudo onde foram entrevistados 257 músicos, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, dotados de diferentes níveis de mestria em um ou mais instrumentos, acerca de características de personalidade apresentadas pelos professores de instrumento que tiveram. Os alunos entrevistados foram divididos em cinco grupos diferentes: músicos bem sucedidos; músicos competentes; músicos jovens competentes; músicos jovens amadores e ex-músicos. Este estudo mostrou que os alunos mais bem sucedidos atribuíram classificações mais altas, comparativamente com as classificações de alunos que desistiram da aprendizagem musical, respeitantes aos seus primeiros professores de instrumento, descrevendo-os como “amigáveis, conversadores, relaxados e encorajadores” (p. 153). Os músicos bem sucedidos classificaram o seu atual (ou último) professor de instrumento, com as mais altas classificações no que toca a competências de cariz técnico, orientação nas tarefas, entre outras, embora, em alguns casos, possuindo alguns traços de agressividade. Este estudo apresentou resultados coincidentes no que toca às classificações atribuídas aos professores pelos diferentes grupos de músicos presentes no estudo e, de uma forma geral, os primeiros professores dos músicos mais avançados apresentaram classificações mais fortes no domínio afetivo comparativamente com os atuais ou últimos professores que se destacam maioritariamente pelas qualidades no domínio técnico. Este estudo corrobora ideias de um conjunto alargado de autores que defendem a presença da afetividade na aprendizagem como Suzuki, Wallon, Carl Rogers, entre outros. A presença da afetividade na relação professor-aluno foi uma das estratégias de educação alvo de avaliação no Projeto de Investigação deste trabalho.

# **BLOCO III - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

O projeto de investigação que se apresenta, incide sobre as estratégias mais eficazes do ponto de vista motivacional para o estudo do instrumento nas escolas do Ensino Artístico Especializado. A estratégia que será abordada, com particular ênfase, é a performance de terceiros<sup>35</sup>. Possuir a capacidade para exercer uma atividade qualquer pressupõe, no mínimo, ter conhecimento da sua existência e tê-la aprendido. Esta aprendizagem pode envolver várias formas. É aqui que reside o cerne da questão. No domínio artístico, por exemplo, esta opção reveste-se de particularidades especiais. É difícil imaginar alguém que eleja uma atividade artística para a desenvolver, partindo do nada. Para haver sucesso, é conveniente, quer para quem ensina, mas muito mais para quem aprende, que o fator motivação esteja presente. É verdade que no percurso ensino-aprendizagem, por vezes, surgem obstáculos, que podem ser de vária índole. É ao professor que cabe a tarefa de identificar as dificuldades, em conjunto com outros agentes, se necessário, e procurar a solução mais adequada para vencer esses obstáculos, que podem surgir por desinteresse pela atividade ou outras circunstâncias. Klickstein (2009) afirma que “a motivação é o motor que impulsiona o crescimento musical” (p. 105). A performance de terceiros é a estratégia com maior enfoque neste trabalho. Um dos objetivos do estudo visa averiguar em que medida é que esta estratégia poderá ser um meio de motivação para o desenvolvimento do desempenho da atividade musical, relativamente à aprendizagem de um instrumento. Neste contexto de aprendizagem, a exposição à performance de terceiros acontece com bastante frequência: muitas vezes, o professor sente necessidade de tocar para o aluno (para apresentar o repertório a ser trabalhado, para corrigir erros ou por outros motivos); não raramente, o aluno dentro do conservatório, tem oportunidade de escutar os colegas nas audições; vai a concertos; workshops, etc.

A motivação pessoal para a escolha desta temática está relacionada com a história do meu percurso musical. Quando iniciei a minha aprendizagem na percussão, o meu primeiro professor dedicava uma parte da aula a tocar para mim, onde exemplificava vários ritmos na bateria com diversas abordagens. Sempre que o escutava, sentia um grande fascínio e admiração que alimentavam o desejo de querer tocar tão bem ou melhor que este professor. Um ano mais tarde, quando ingressei no conservatório, as minhas referências passaram a ser os meus colegas mais velhos. Escutava-os quando estudavam, na altura em que eu ia fazer o mesmo. A maior parte das vezes, despertavam-me o gosto de tocar o mesmo repertório. Posteriormente, comecei a apreciar outros músicos do meu instrumento (mas não só). Este facto teve uma influência benéfica no meu percurso porque me despertava a ambição de vir a ser um grande músico. A performance de terceiros marcou de tal forma o meu percurso musical que, durante a minha prática letiva, utilizo este recurso pedagógico: toco para os meus alunos repertório do seu nível, que vai ser objeto de estudo, durante o período letivo, mas também outro repertório mais avançado; incentivo-os a participarem em masterclasses, concertos e outros eventos, etc. Com a oportunidade que este mestrado me trouxe em trabalhar neste Projeto de Investigação, não hesitei em escolher este tema.

---

<sup>35</sup> Entenda-se “performance de terceiros” a performance: do próprio professor de instrumento; de ensembles onde esteja presente o instrumento que o aluno está a aprender; concertos a solo e ao vivo; que resulta da visualização de vídeos; que está inserida na participação em masterclasses; outras atividades similares.

Na medida em que “a educação é a condição de sobrevivência do indivíduo e da espécie, o que faz dela uma necessidade vital” (Boavista & Amado citado por Granja, Costa, & Rebelo, 2011, p. 142), “a educação é a ‘força do futuro’ porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação” (Mayor citado por Morin, 2002, p. 11). Assim, este trabalho é importante na medida em que ele pode contribuir para a melhoria da prática docente no contexto do Ensino Artístico Especializado, através dos resultados provenientes do *feedback* da utilização da performance de terceiros e de outras estratégias dentro da esfera de preferências dos inquiridos.

## 1 ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Este trabalho foi realizado recorrendo às escolas do Ensino Artístico Especializado de música que são instituições onde são lecionados cursos de nível básico e secundário na área da música e canto gregoriano. Estes cursos podem ser ministrados em estabelecimentos do ensino público, escolas profissionais de música ou em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo.

Os cursos<sup>36</sup> básicos e complementares/secundários têm como objetivo proporcionar o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos em ciências musicais, propiciando o domínio avançado da execução dos instrumentos bem como das técnicas vocais. Estes cursos destinam-se aos alunos que: sentem vocação nesta área e que pretendam desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos; ambicionem uma formação de excelência que lhes permita exercer uma profissão no ramo artístico ou desejem estar mais bem preparados para uma formação de nível superior no domínio da música.

Os alunos deste tipo de ensino podem optar por três tipos de regime:

- a) **Integrado** – os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino;
- b) **Articulado** – a lecionação das disciplinas da componente vocacional é assegurada por uma escola de Ensino Artístico Especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral;
- c) **Supletivo** – os alunos frequentam as disciplinas da componente vocacional numa escola de Ensino Artístico Especializado de música independentemente das habilitações que possuam.

Relativamente à estrutura curricular, o Curso Básico de Música tem os seus planos de estudos criados ao abrigo da Portaria nº225/2012, de 30 de julho, com a declaração de Retificação nº55/2012, de 28 de setembro.

---

<sup>36</sup> Informação proveniente do site da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2016).

No que toca ao Curso Secundário de Música, os planos de estudos dos cursos secundários de música criados ao abrigo da Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, com a Declaração de Retificação nº58/2012, de 12 de outubro, alterada pela Portaria nº419-B/2012, de 20/12, estruturaram-se em três componentes de formação – geral, científica e técnica-artística – e substituirão progressivamente os cursos Complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical; Secundários de Instrumento Monódico, de Instrumento Harmónico, de Composição, de Canto, de Formação Musical e de Percussão e os cursos Secundários de Instrumento de Tecla e de Canto Gregoriano.

Estes cursos vigoravam até à data da publicação da Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, e são extintos progressivamente, nos termos correspondentes à entrada em vigor das componentes científicas e técnica-artísticas dos cursos criados pela citada portaria: no ano letivo de 2012/2013, para o 10º ano; no ano letivo de 2013/2014, para o 11º ano e para o ano letivo de 2014/2015, para o 12º ano.

A avaliação no Ensino Artístico Especializado é feita com base nas orientações indicadas para os seguintes cursos:

- a) **Cursos Básicos de Música** – normas constantes da Portaria nº225/2012, de 30 de julho, mas também pelos normativos em vigor para o ensino básico regular;
- b) **Cursos Secundários de Música** – normas que figuram na Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto.

A avaliação das disciplinas de 6º ano (correspondente ao 2º grau do conservatório) e 9º ano (correspondente ao 5º grau do conservatório), da componente da formação vocacional dos cursos básicos de música, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória nas disciplinas de Instrumento, Iniciação à Prática Vocal e Prática Vocal. Relativamente aos cursos secundários de música, a avaliação nas disciplinas terminais das componentes de formação científica e técnica-artística pode incluir a realização de provas globais, cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação de frequência da disciplina. A avaliação sumativa interna, para os alunos dos cursos secundários de música, criada ao abrigo da Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, contempla igualmente a realização de uma Prova de Aptidão Artística, que se traduz num projeto, consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimento e capacidades técnico-artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, apresentado perante um júri, em ano terminal.

A certificação do Curso Básico de Música exige que, na sua conclusão, o aluno obtenha nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente da formação vocacional. A certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, no âmbito do quadro legal existente. Os alunos certificados com o 9º ano de escolaridade têm direito ao diploma de curso básico de música, caso concluíam com aproveitamento todas as disciplinas da componente de formação vocacional do 9º ano de escolaridade dos respetivos cursos. No que concerne ao curso secundário, a conclusão do mesmo implica a aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso e da Prova de Aptidão Artística. Os

alunos que frequentem o regime supletivo que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso secundário de música e na Prova de Aptidão Artística têm direito ao diploma e certificado desse curso, após comprovarem ter concluído noutra modalidade de ensino as disciplinas relativas à componente de formação geral. Não é necessária a realização de exames nacionais para a certificação da conclusão de um curso secundário. A conclusão de um curso secundário do Ensino Artístico Especializado, em regime de ensino articulado/integrado, na área da música, permite o prosseguimento de estudos a nível superior, desde que cumpridos os requisitos relativos à avaliação externa, nos termos da Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, com as alterações introduzidas pelas Portarias nº419-B/2012, de 20 de dezembro, Portaria nº59-B/2014, de 7 de março, Portaria nº165-A/2015, de 3 de junho, e demais requisitos legais de acesso.

## 2 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

Um dos principais desafios do professor, no cumprimento da sua missão, é conseguir cativar os alunos para a aprendizagem do instrumento, procurando que estes consigam ter o empenho e persistência necessários para superar as dificuldades inerentes à especificidade deste tipo de aprendizagem. Tal como já foi referenciado anteriormente, a prática deliberada necessária à aprendizagem do instrumento não é necessariamente uma atividade prazerosa. Segundo Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer (1993), esta prática caracteriza-se por ser:

- a) *Sistemática;*
- b) *Altamente estruturada;*
- c) *Ativa;*
- d) *Um processo pensado;*
- e) *Um processo de experimentação;*
- f) *Orientada por tarefas bem definidas;*
- g) *Conduzida para colocar novas hipóteses;*
- h) *Frequentemente devagar;*
- i) *Repetitiva;*
- j) *Necessário monitorizar resultados;*
- k) *Necessária motivação para atingir os objetivos.*

O problema a apresentar neste ponto está intimamente relacionado com a última característica desta lista – a necessidade de inculcar nos alunos de instrumento a motivação necessária para atingir os objetivos inerentes à aprendizagem. A motivação é necessária para a realização de determinada tarefa e para melhorar a performance. Atendendo que estudar o instrumento não é uma prática prazerosa (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993) e que hoje em dia, os jovens são facilmente atraídos para outras atividades, tais como “brincar com os amigos ou ver televisão” (Harris & Crozier, 2000, p. 93), a necessidade de estudos como este é uma mais-valia no contexto atual do Ensino Artístico Especializado da música.

### 3 PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Atendendo às motivações acima descritas, a pergunta de partida colocada neste Projeto de Investigação é: “Poderá a performance de outrem ser determinante para um aluno desenvolver motivação suficiente para mudar os seus hábitos de estudo, tendo em conta o nível musical da performance (da pessoa observada)?” Os participantes deste estudo são alunos que frequentam o 5º até ao 8º grau do curso de instrumento do ensino oficial e/ou alunos que frequentem o 9º ano até ao 12º ano do curso profissional de música. Os ciclos de ensino abrangidos são compreendidos entre o último ano do curso básico e os anos correspondentes ao curso secundário. Os objetivos deste estudo são os seguintes:

- a) Avaliar a reação dos alunos nos momentos de exposição à performance;
- b) Averiguar o nível de preferência por um conjunto de diferentes contextos onde a performance de terceiros é utilizada, segundo professores e alunos;
- c) Constatar que mudanças são referidas por professores/alunos após o contacto com a performance;
- d) Perceber se os professores utilizam a performance (se sim de que forma) para tentar motivar os alunos;
- e) Identificar outras formas alternativas de motivação para o estudo de instrumento que sejam igualmente (ou mais) eficazes, comparativamente com a performance de terceiros;
- f) Averiguar o nível de interesse dos alunos pela performance do seu instrumento.

Resumidamente, através deste conjunto de objetivos, procura-se saber em que medida a performance de terceiros é uma estratégia eficaz, no contexto do Ensino Especializado da Música, através da análise do *feedback* de professores e alunos. Esta análise poderá ser bastante útil para determinar o nível de eficácia desta estratégia comparativamente com outras estratégias.

### 4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No sentido de avaliar a pertinência do objeto do Projeto de Investigação procurou-se recolher informações na primeira masterclass frequentada durante o estágio pedagógico – “Beat Louriguia”, orientada pelo Professor Doutor e percussionista Nuno Aroso. No último dia da referida masterclass, o Professor formador autorizou a realização de um inquérito por entrevista aos participantes da masterclass, a quem foram colocadas as seguintes questões:

1. Quais as experiências (ou experiência) mais marcantes que causaram uma mudança significativa nos teus hábitos de estudo, ou no caso desse momento ainda não ter chegado, o que é que te motiva a estudar o instrumento?

2. A performance de alguém (colega, professor, músicos em concerto, orquestra, etc.) motiva-te para o estudo do instrumento?

Através destas questões, procurou-se detetar se as respostas mencionavam o contacto com a performance de terceiros. Concluiu-se que, para este grupo, a performance de terceiros teve uma contribuição importante para a motivação para o estudo do instrumento. Os tipos de performance de terceiros mencionados foram o contacto com a performance de colegas, concertos de projetos onde o professor de instrumento está envolvido (juntamente com outros concertos ao vivo) e o contacto com a performance através da internet. Para além da performance de terceiros, houve outros fatores que, segundo os inquiridos, foram determinantes para o estudo do instrumento, tais como o contacto precoce com a música, a atração pela sonoridade do instrumento, a experiência de tocar com uma orquestra profissional, estabelecimento de objetivos concretos e a experiência de tocar com uma orquestra profissional. Os inquiridos também fizeram referência à importância do reforço positivo, ao impulso da curiosidade trazida pelo objetivo de explorar novas técnicas e repertório no instrumento e a atração pela parte técnica do instrumento.

#### 4.1 Instrumentos utilizados

Os instrumentos utilizados consistiram em dois questionários: um dirigido a professores<sup>37</sup> e outro a alunos<sup>38</sup>. No sentido de verificar a compreensão das perguntas por parte dos inquiridos e recolher alguma(s) sugestão(ões) de alteração que trouxessem melhorias à eficácia dos questionários na consecução dos objetivos do Projeto de Investigação, efetuou-se um pré-teste a um conjunto de professores e alunos. Cada questionário comporta questões relacionadas com caracterização da pessoa e, seguidamente, um conjunto de questões relacionadas com cada um dos objetivos descritos no ponto anterior<sup>39</sup>. Nos questionários são utilizadas questões fechadas de escolha múltipla, questões com recurso à escala de Likert (onde é utilizada uma escala de 0 a 5) e questões abertas de resposta curta.

#### 4.2 Procedimentos

Realizou-se um levantamento dos contactos (de e-mail) de escolas do Ensino Artístico Especializado em Portugal (através dos motores de busca da internet), para onde foram enviados os questionários. Estes questionários foram criados através da plataforma *Google forms*. As respostas

---

<sup>37</sup> Ver Apêndice III - Questionário aos professores

<sup>38</sup> Ver Apêndice IV - Questionário aos alunos

<sup>39</sup> Ver Apêndice V - Objetivos dos questionários e questões

foram submetidas e recolhidas *online* e o tratamento dos dados processado através da referida plataforma.

As escolas para onde foram enviados os questionários compreendem: 4 conservatórios públicos, 6 escolas profissionais de música e 31 conservatórios privados (inseridos no ensino particular e cooperativo).

### **4.3 Caracterização dos inquiridos**

Os alunos e professores-alvo deste questionário compreendem alunos do 5º ao 8º grau (cursos oficiais) ou alunos desde o 9º até ao 12º ano do curso profissional de música. Estas diferentes opções, inseridas na oferta pedagógica do ensino oficial, abrangem um conjunto de alunos que compreendem uma faixa etária entre os 14 e os 17 anos de idade (podendo haver casos excepcionais de alunos com idades superiores a 17 anos). Segundo a minha experiência na área, estes alunos possuem alguma preparação a nível musical dado que, na generalidade dos casos, já estão inseridos neste tipo de ensino há alguns anos. Através dos critérios de seleção da população alvo, procurou-se levar a cabo os objetivos deste estudo num conjunto de alunos que, à partida, se pressupõe que encaram a aprendizagem do instrumento como uma atividade valorizada na sua rotina. Atendendo que a maior parte da população alvo se encontra no ensino secundário, é expectável que muitos destes alunos ambicionem prosseguir os seus estudos para o ensino superior, para cursos de instrumentistas ou para outros cursos relacionados com outras áreas da música. Assim, a motivação para o estudo do instrumento neste nível poderá não ser a mesma comparativamente com outros alunos que se encontrem em níveis de aprendizagem inferiores. Responderam ao questionário dirigido aos alunos, 74 discentes com a seguinte caracterização:

Tabela 5 - Caracterização dos alunos que colaboraram no Projeto de Investigação

<b>Sexo</b>	<b>Masculino</b>	<b>51,4%</b>
	Feminino	48,6%
<b>Experiência musical</b>	Inferior a 3 anos	6,8%
	Entre 3 a 5 anos	21,6%
	Entre 6 a 8 anos	48,6%
	Igual ou superior a 9 anos	23%
<b>Ano frequentado</b>	5º grau <sup>i</sup> ou 9º ano <sup>ii</sup>	16,2%
	6º grau <sup>i</sup> ou 10º ano <sup>ii</sup>	32,5%
	7º grau <sup>i</sup> ou 11º ano <sup>ii</sup>	27%
	8º grau <sup>i</sup> ou 12º ano <sup>ii</sup>	24,3%
<b>Média de estudo semanal</b>	Inferior a 2h	8,1%
	Entre 2 a 4h	27%
	Entre 5 a 10h	25,7%
	Superior a 10h	39,2%

<sup>i</sup> - nível correspondente ao grau de conservatório

<sup>ii</sup> - nível correspondente ao curso profissional

Relativamente aos professores, recolheram-se 43 respostas dos questionários dirigidos aos docentes, apresentando estes a seguinte caracterização:

Tabela 6 - Caracterização dos docentes que colaboraram no Projeto de Investigação

<b>Sexo</b>	Masculino	62,8%
	Feminino	37,2%
<b>Anos em que lecionam no Ensino Artístico Especializado</b>	Inferior a 2 anos	7%
	Entre 2 a 5 anos	11,6%
	Entre 6 e 10 anos	32,6%
	Mais de 10 anos	48,8%
<b>Habilitação</b>	Frequência do ensino superior	2,3%
	Bacharelato	2,3%
	Licenciatura	62,8%
	Mestrado	27,9%
	Doutoramento	4,7%
<b>Profissionalização</b>	Não possuem	23,2%
	Possuem	51,2%
	Em processo de formação	25,6%
<b>Tipo de estabelecimento os docentes lecionam</b>	Ensino particular e cooperativo	72,1%
	Escolas profissionais de música	18,6%
	Conservatórios públicos	9,3%

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A estrutura da apresentação dos resultados está organizada de acordo com os diferentes objetivos do estudo discriminados no ponto 33.

### 5.1 Averiguar a reação dos alunos no momento em que são expostos à performance

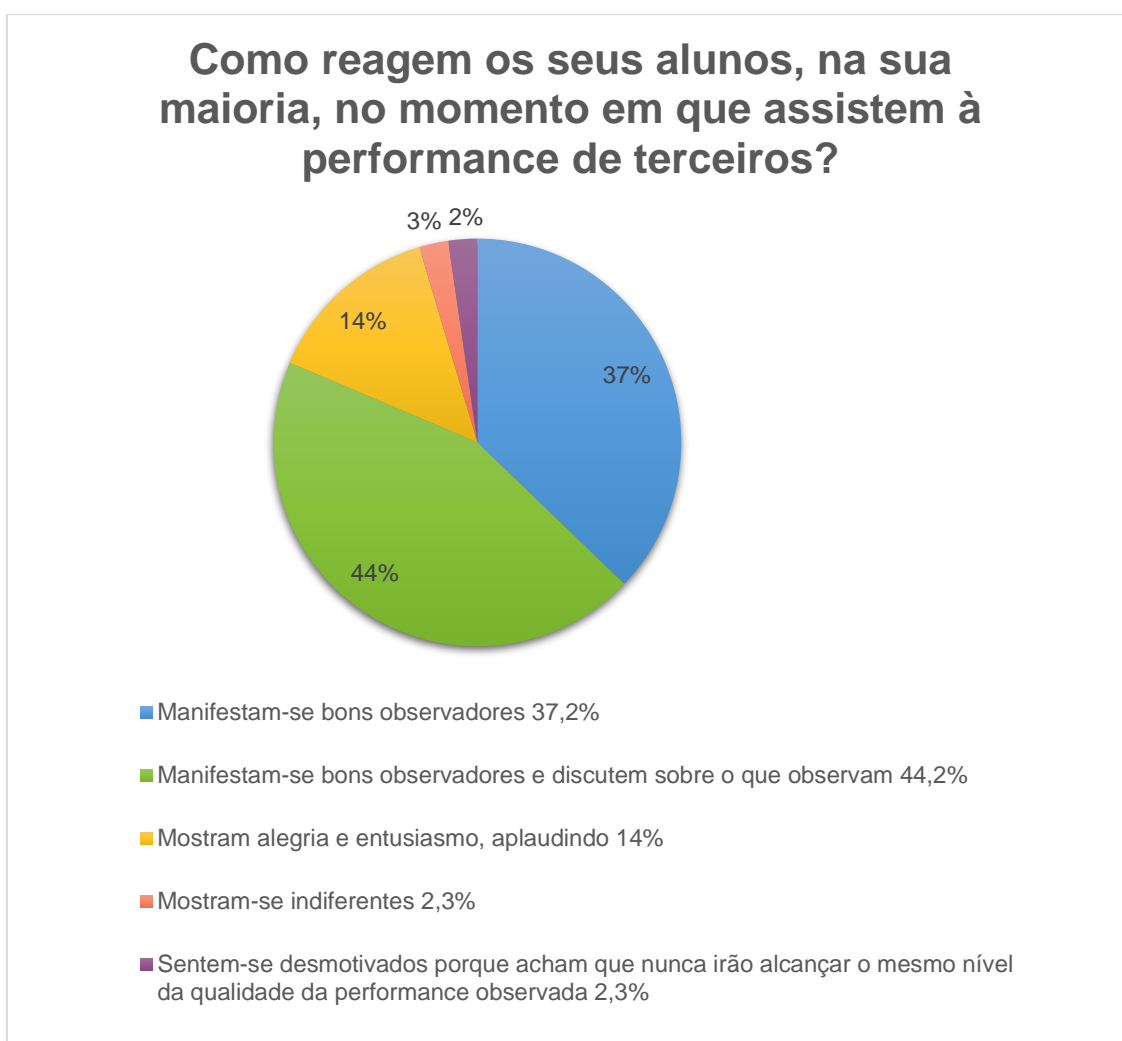


Gráfico 2 - Reação dos alunos quando assistem à performance de terceiros avaliada pelos professores



Gráfico 3 - Reação dos alunos quando são expostos à performance de terceiros, avaliada pelos próprios

Comparando os dois gráficos, é possível concluir a existência de um *feedback* convergente entre professores e alunos, verificável na semelhança das percentagens entre as diferentes opções. A reação descrita com mais frequência consiste na observação com atenção acompanhada (ou não) de comentários. As reações mais efusivas, segundo os intervenientes no estudo, acontecem ocasionalmente, enquanto as reações que revelam indiferença ou desmotivação, por parte dos alunos, parecem ser casos pontuais. Estes dados podem ser um possível reflexo dos diferentes tipos de performance de terceiros com que os alunos contactam. Alunos que residam em grandes áreas urbanas, ou que frequentem escolas de música com grande dinamismo, em termos de iniciativas que promovam frequentemente vias para o contacto com a performance, entre outros fatores, poderão ter uma maior probabilidade de demonstrarem reações mais efusivas (como “aplaudir com alegria e entusiasmo”).

## 5.2 Averiguar o nível de preferência por um conjunto de diferentes contextos onde a performance de terceiros é utilizada, segundo professores e alunos

No que toca a este objetivo, foram elaboradas três questões no questionário aos professores e uma questão no questionário aos alunos.

A primeira questão consiste em averiguar o nível de preferência dos professores por um conjunto de contextos que escolhem para expor os seus alunos à performance de terceiros. Solicitou-se a utilização de uma escala de 1 a 5, em que o “1” representa um contexto de preferência mínima e “5” um contexto de máxima preferência pelo docente. Contextos que o docente não utiliza figurarão nos gráficos como “não utilizo”.

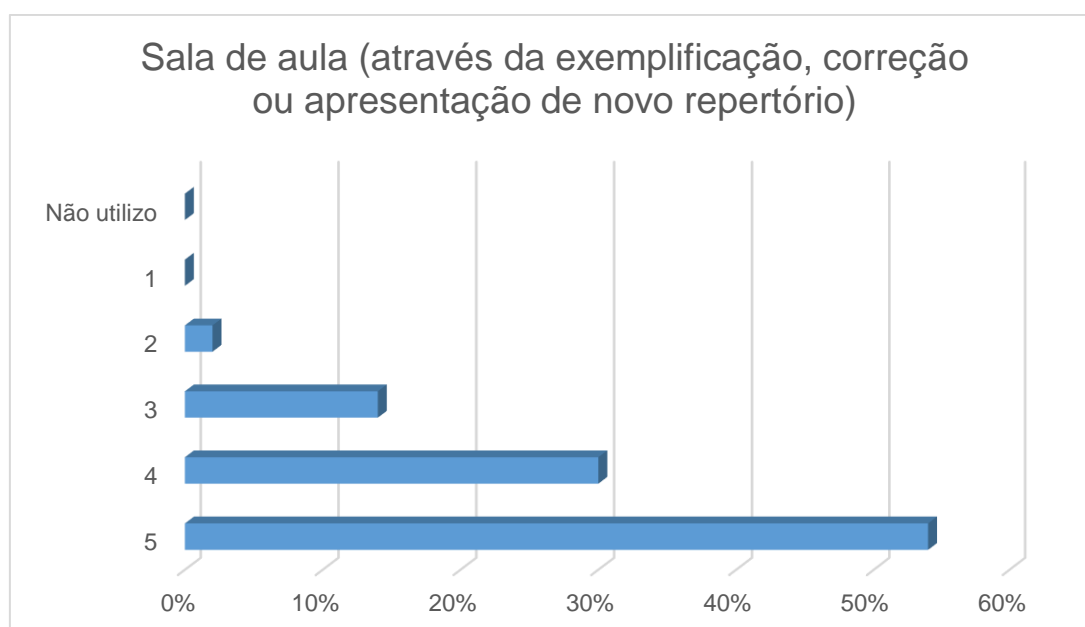


Gráfico 4 – Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros na sala de aula

Os resultados do gráfico 4 sugerem que a sala de aula é um contexto de exposição dos alunos à performance que reúne a maioria das preferências dos professores inquiridos. Atendendo que, frequentemente, o professor sente necessidade de recorrer à performance para conseguir atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem (correção de erros e fraseado, exemplificação de novo repertório, demonstração de ideias musicais, etc.), estes resultados acabam por não surpreender porque o modo encenativo<sup>40</sup> (de apresentação da informação) é um recurso frequente neste contexto de ensino. Para além disso, o professor na sala de aula, pode contar (à partida) com um ambiente afetivo favorável que contribua para uma maior recetividade por parte do aluno, à performance que o

<sup>40</sup> Ver bloco II ponto 1.3.1

professor quiser apresentar. O professor, neste ambiente, pode estimular o aluno de diversas formas para escutar o que ele lhe queira apresentar.

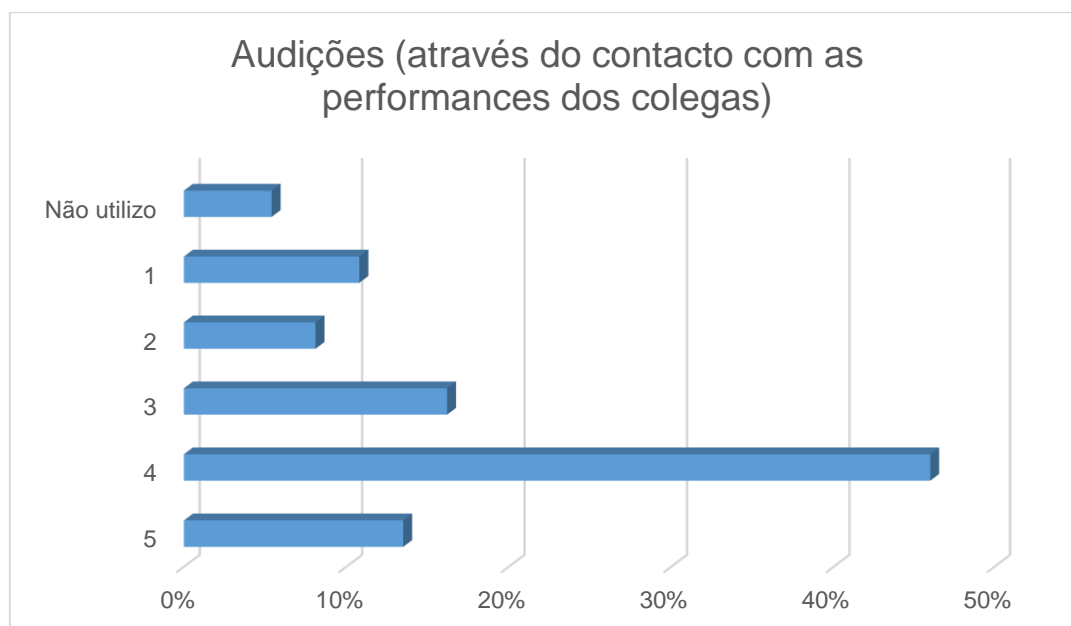
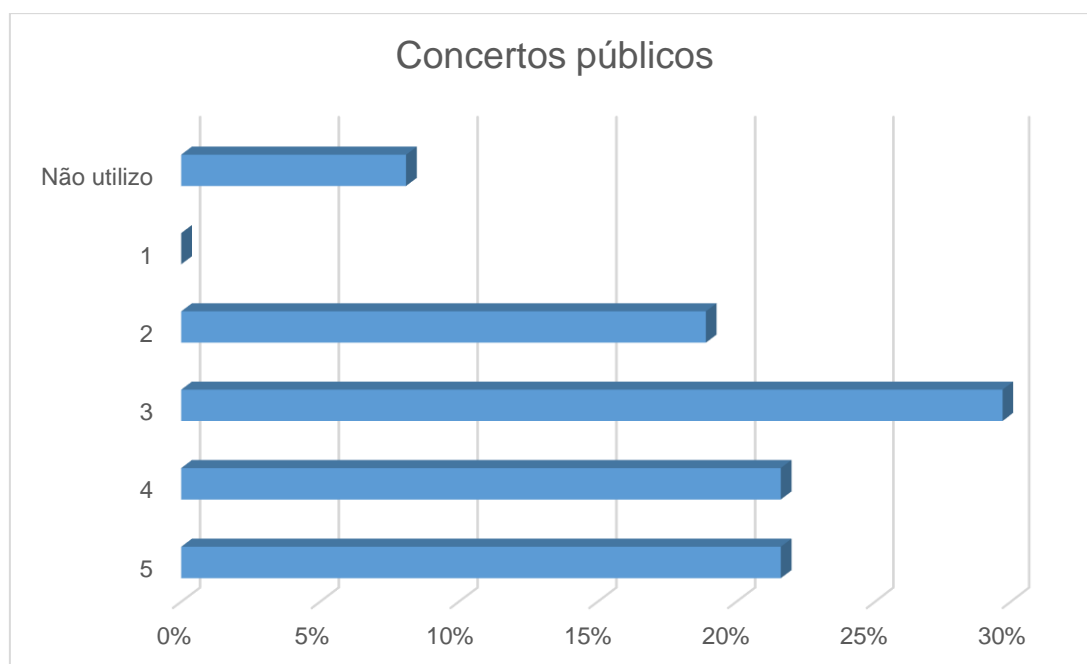


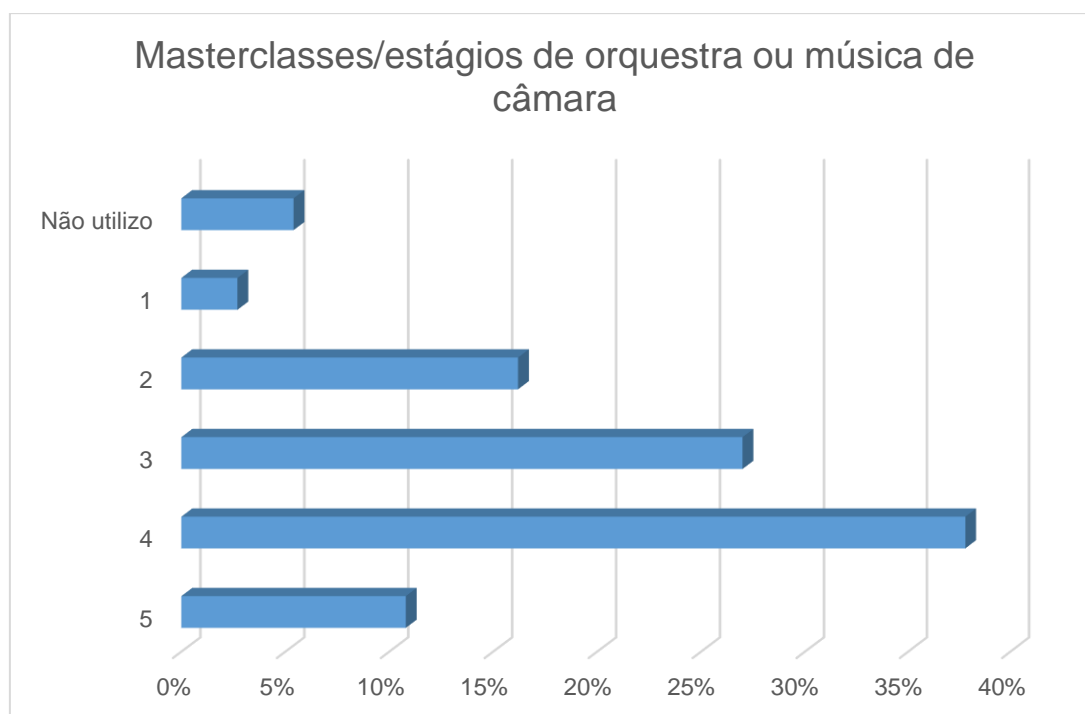
Gráfico 5 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em audição

Os resultados do gráfico 5 sugerem que mais de metade dos professores encaram os momentos de audição como um bom contexto para exposição à performance (nível de preferência “4” somado com o índice de preferência “5” obteve 60%). As audições promovem o contacto da performance entre colegas. No entanto, por diversas razões, as performances expostas nem sempre apresentam a qualidade que os professores gostariam. Professores que tenham classes onde existam vários alunos de baixo nível de desempenho, certamente não serão “boas referências” para cativar os restantes colegas com as suas performances. Este é um exemplo que pode justificar que os momentos de audição nem sempre proporcionam performances instrumentais de grande qualidade entre colegas.



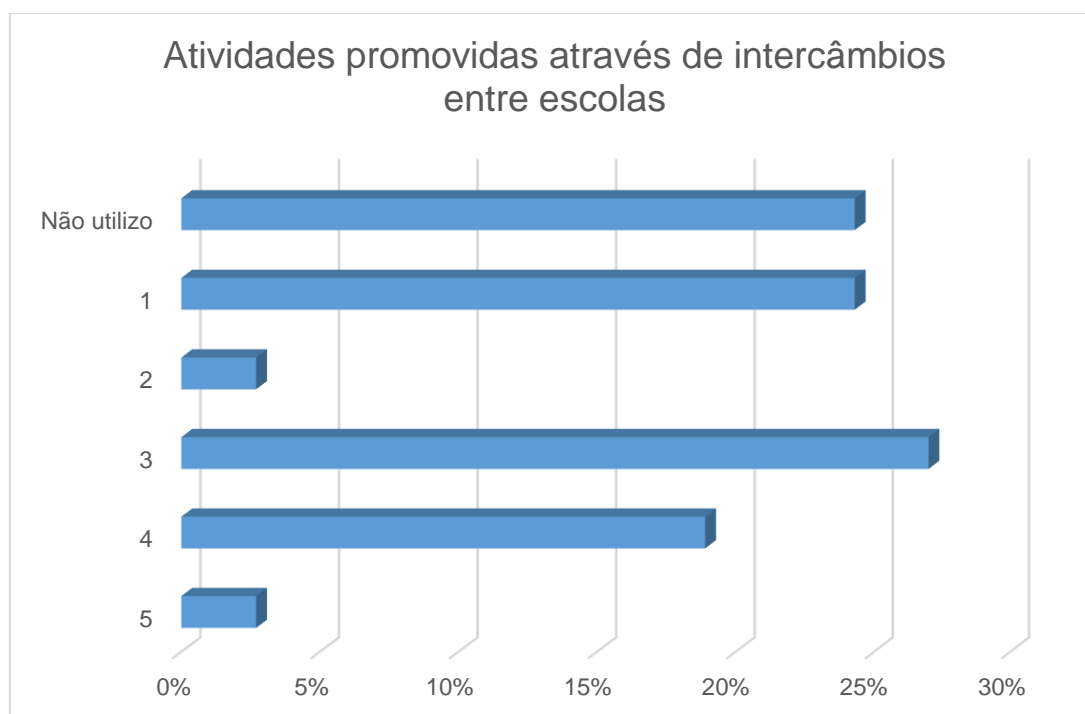
*Gráfico 6 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em concertos públicos*

Os concertos públicos apresentaram classificações de preferência variadas. Esta questão comporta diversos fatores complexos que podem influenciar de várias formas as respostas. Professores do Ensino Artístico Especializado que lecionem em áreas com grande oferta cultural de qualidade (como por exemplo onde ocorram frequentemente concertos de orquestras sinfônicas de referência mundial, recitais de músicos afamados e/ou iniciativas de elevado nível cultural em termos de festivais musicais, etc.) poderão (segundo este critério) atribuir níveis de preferência superiores comparativamente com outros professores que lecionem em zonas com menos oferta deste gênero. Poderão haver outros critérios diferentes, como por exemplo, o professor achar que este tipo de performance implica custos que nem todos os alunos (ou suas famílias podem comportar), ou estas não terem hábitos de frequentar concertos, etc., e por esses motivos acharem que este contexto é de difícil acessibilidade por parte dos alunos. Ainda que um professor de instrumento possa ter uma forte convicção pessoal de que a frequência de concertos é uma experiência muito positiva para os seus alunos, poderão haver fatores externos que façam classificar esta fonte de performance com vários tipos de preferência.



*Gráfico 7 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara*

Os resultados apresentados neste gráfico 7 apontam para uma forte preferência dos professores por este contexto de performance. Se compararmos estes resultados com os resultados obtidos no gráfico 9 (onde é perguntado aos professores qual o tipo de performance que mais entusiasma a maioria dos seus alunos), é possível verificar que cerca de 35% dos professores elegeram este contexto de performance como aquele que mais entusiasma os alunos, no entanto o nível máximo de preferência dos docentes por este contexto obteve, apenas, cerca de 10%. Possivelmente esta diferença de resultados poderá estar relacionada com os diferentes níveis de acessibilidade a este tipo de contexto de performance que pode variar de escola para escola. Professores que lecionem em escolas com poucas iniciativas na promoção deste tipo de eventos, ou cujos alunos demonstrem baixos índices de frequência a masterclasses, poderão não ter níveis de preferência elevados por este contexto de performance comparativamente com professores que lecionem noutras escolas com forte dinâmica de promoção de masterclasses. Há que ter também em consideração que existem variáveis, como o financiamento disponível das escolas para este tipo de atividades, que também podem justificar estes resultados.

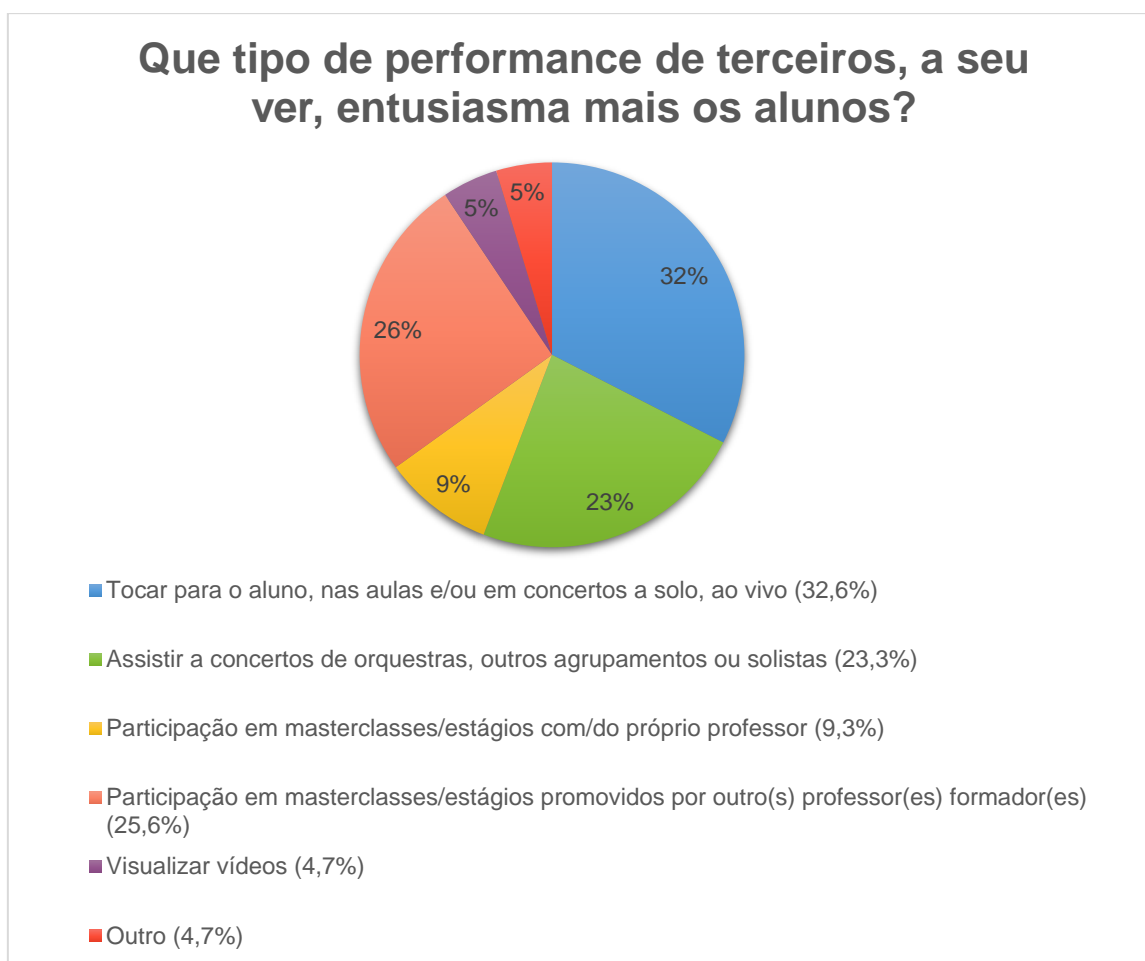


*Gráfico 8 - Avaliação dos professores pela utilização da performance de terceiros inserida em atividades promovidas através de intercâmbios entre escolas*

Os resultados do gráfico 8 sugerem que quase metade dos inquiridos (48%) não utiliza, ou não tem preferência por este contexto de exposição à performance, ou então, é um interesse mínimo, enquanto a outra metade apresenta uma preferência moderada. A falta de iniciativas deste género ou a fraca adesão dos alunos pode justificar estes resultados. No seguimento do que foi referido no comentário do gráfico 7, também é importante considerar o contexto que o Ensino Artístico Especializado em Portugal atravessou, nomeadamente as recentes crises relacionadas com o financiamento das escolas deste tipo de ensino, que poderão ter inviabilizado várias atividades deste género.

Seguidamente, foi solicitado aos professores, através de uma segunda questão, que expusessem outros contextos de performances de terceiros que utilizassem frequentemente tendo unicamente um docente respondido que recorre frequentemente a vídeos e gravações.

Na última questão procurou-se averiguar os contextos de performance de terceiros que, na opinião, dos professores mais entusiasma os alunos.



*Gráfico 9 - Tipos de performance que na opinião dos professores mais entusiasma os alunos*

Ao analisarmos estes resultados, podemos verificar que existe uma coerência com os resultados apresentados em gráficos anteriores. A título de exemplo, os elevados resultados da preferência dos professores na utilização da performance de terceiros em contexto de sala de aula (84% para o somatório dos níveis de preferência “4” e “5”) e na exposição dos alunos à performance através de masterclasses (49% para o somatório dos níveis de preferência “4” e “5”), poderão ter a sua justificação na questão colocada neste gráfico 9. Estes resultados também sugerem que os alunos valorizam masterclasses orientadas por diferentes formadores. Confrontando com os resultados do ponto 5.3, que sugerem que o contacto com a performance traz melhorias significativas no desempenho do instrumento, os contextos de sala de aula; masterclasses com outros professores formadores e a frequência de concertos onde esteja presente o instrumento do aluno; são merecedores de uma análise mais profunda em estudos futuros de forma a averiguar detalhadamente procedimentos concretos utilizados pelos docentes nestes contextos e avaliar a sua eficácia.

Os próximos dados referem-se à classificação, por parte dos alunos, dos contextos de performance de terceiros em que estes têm preferência.

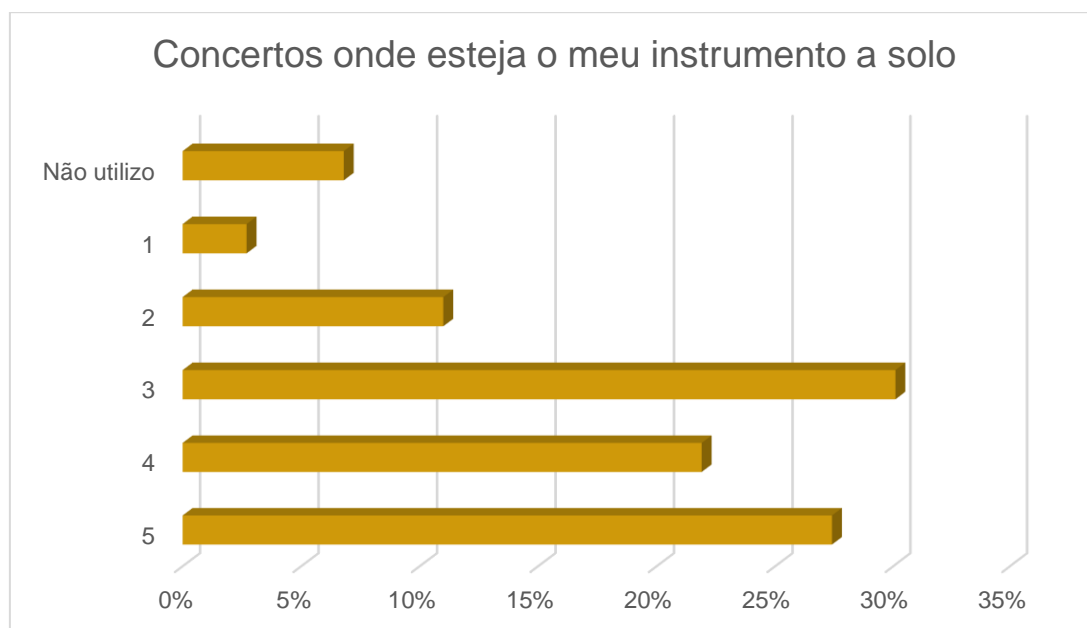
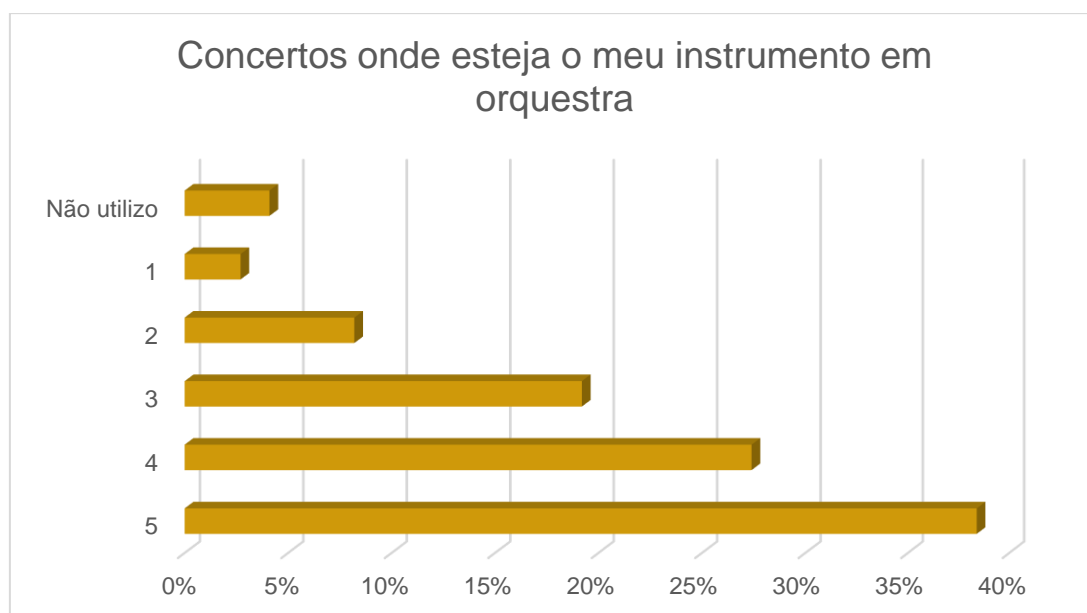


Gráfico 10 – Avaliação dos alunos em frequentarem concertos onde esteja o seu instrumento a solo

Os resultados apresentados no gráfico 10 apresentam alguma similaridade com os resultados do gráfico 6 (onde figuram os resultados da avaliação dos professores à exposição dos seus alunos a concertos públicos). Fazendo uma comparação entre o gráfico 10 com o 6, os níveis de preferência “3” e “4” obtiveram as mesmas percentagens, enquanto os restantes níveis obtiveram no gráfico 10 (comparativamente com o gráfico 6) 1% a menos para o classificação “não utilizo”; 3% a mais para o nível de preferência 1; 8% a menos para o nível de preferência 2 e 5% a mais para o nível de preferência “5”. Poder-se-á concluir que os professores inquiridos conseguem ter uma noção bastante próxima do nível de interesse dos alunos por este contexto de performance e que os resultados esperados, em termos de motivação para o estudo do instrumento, sejam relativamente previsíveis. Assim, os professores poderão achar que o recurso a este contexto de performance pode ser bastante eficaz atendendo aos objetivos que pretendam atingir.



*Gráfico 11 - Avaliação dos alunos em frequentarem concertos onde esteja o seu instrumento em orquestra*

Ao fazermos uma comparação entre os resultados apresentados pelos gráficos 10, 11 e 12 (onde constam as avaliações dos alunos atendendo à sua preferência por três tipos de concertos onde esteja presente o seu instrumento: a solo, em orquestra e em música de câmara) podemos deduzir que a preferência dos alunos recai sobre a frequência de performance onde o seu instrumento é utilizado em contexto de orquestra. O somatório dos níveis de preferência “4” e “5”, dos alunos, obteve em contexto de concerto a solo 49%; em contexto de orquestra 65% e em contexto de música de câmara 45%. Estes resultados podem sugerir que os alunos podem sentir maior atração pelo repertório orquestral ao invés de repertório de música de câmara ou a solo. Atendendo à realidade cultural portuguesa, podemos encontrar maior oferta de concertos para orquestra comparativamente com concertos a solo ou de música de câmara.

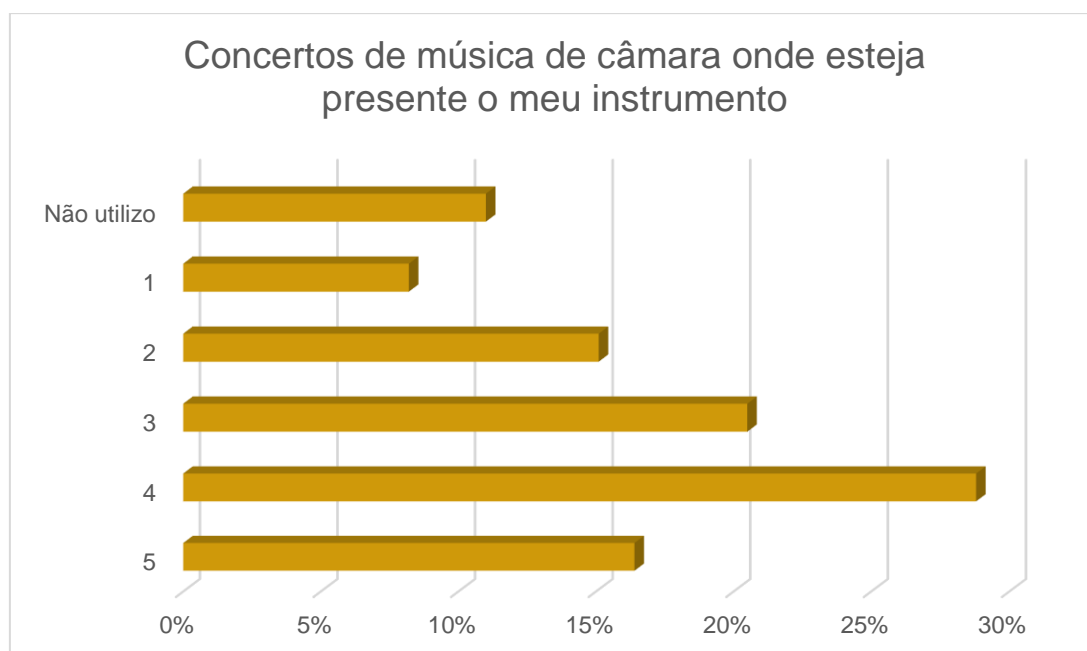
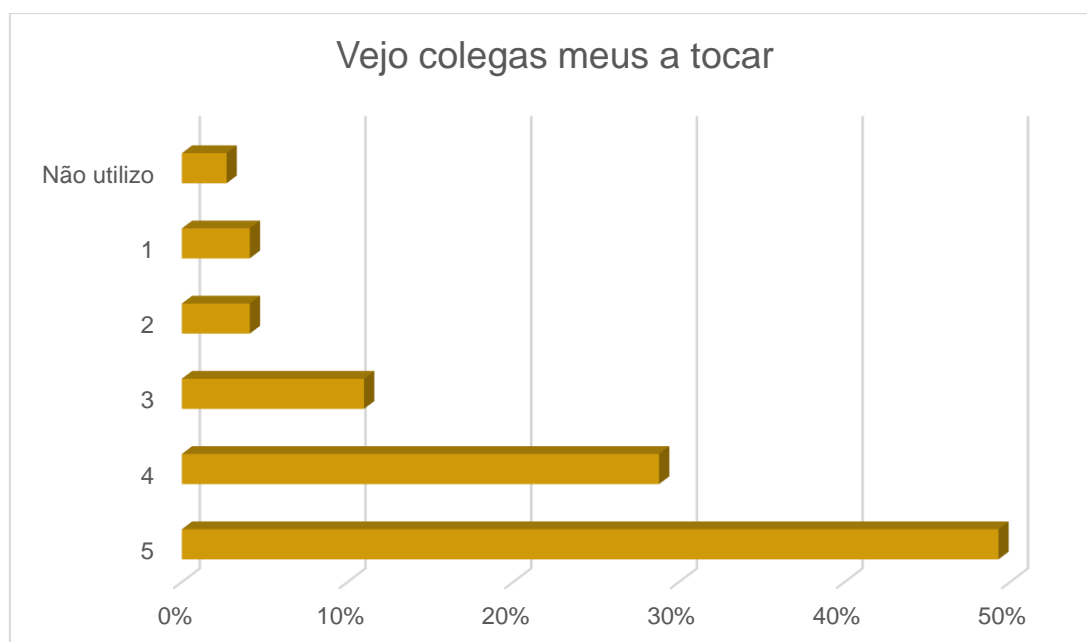


Gráfico 12 - Avaliação dos alunos em frequentarem concertos de música de câmara onde esteja presente o seu instrumento

Como se verificou na análise dos resultados do gráfico anterior, o contexto de performance onde o instrumento do aluno está presente em música de câmara obteve a menor pontuação, 45% para o somatório dos níveis de preferência “4” e “5”, comparativamente com os restantes concertos (a solo 49% e em orquestra 65%). Comparando estes três contextos, verificou-se que os concertos de música de câmara apresentaram a avaliação mais alta para o nível de preferência “4” (29%) e em termos de não utilização (11%). Estes resultados poderão ser um sintoma de uma ligeira falta de preferência dos alunos pelo repertório de música de câmara relativamente ao repertório a solo e orquestra.



*Gráfico 13 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance de colegas*

A avaliação dos alunos em contactar com a performance dos colegas revelou uma das pontuações mais altas, como mostra o somatório dos níveis de preferência “4” e “5” (78%). Estes resultados sugerem que as teorias de aprendizagem defendidas por Bandura, Vygotsky e a metodologia de Suzuki<sup>41</sup>, onde é realçada a importância da modelagem e aprendizagem cooperativa, têm a sua importância neste contexto de aprendizagem. Segundo Bandura, os colegas podem ser importantes modelos uns dos outros, na medida em que apresentam um conjunto de características facilitadoras da imitação<sup>42</sup> como: semelhança entre modelo-sujeito; afetividade; reforços vicariantes e o estatuto do modelo. Estes resultados sugerem também que, na comunidade educativa deste tipo de ensino, um ambiente salutar entre colegas poderá trazer benefícios para o processo de aprendizagem dos alunos.

<sup>41</sup> Ver bloco II pontos 1.3.3, 1.3.4 e 1.4.1

<sup>42</sup> Ver bloco II ponto 1.3.3.1

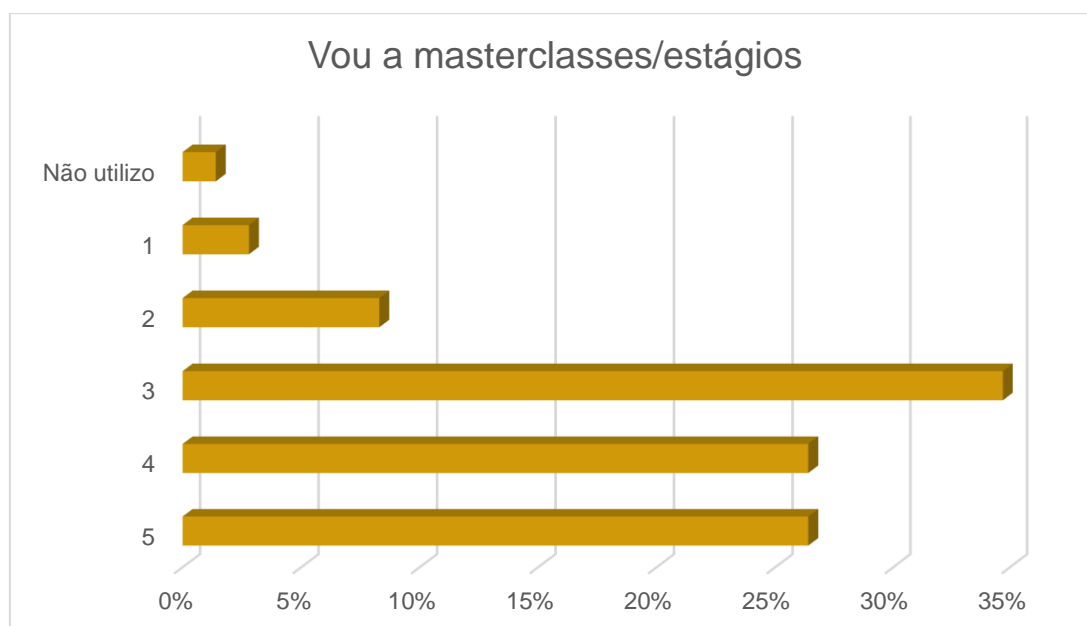


Gráfico 14 - Avaliação dos alunos em frequentarem masterclasses/estágios

A frequência de masterclasses/estágios é um dos contextos em que os professores de instrumento defendem que mais entusiasma os alunos, como os resultados do gráfico 9 (onde figura a avaliação dos professores por um conjunto de diferentes tipos de performance de terceiros que mais entusiasma os alunos) assim o sugerem (9% para masterclasses orientada pelo próprio professor de instrumento e 26% para masterclasses orientadas por diferentes outros professores formadores). Verificamos que houve outros contextos que obtiveram melhores votações segundo os alunos, como a procura da performance através dos colegas e da internet.

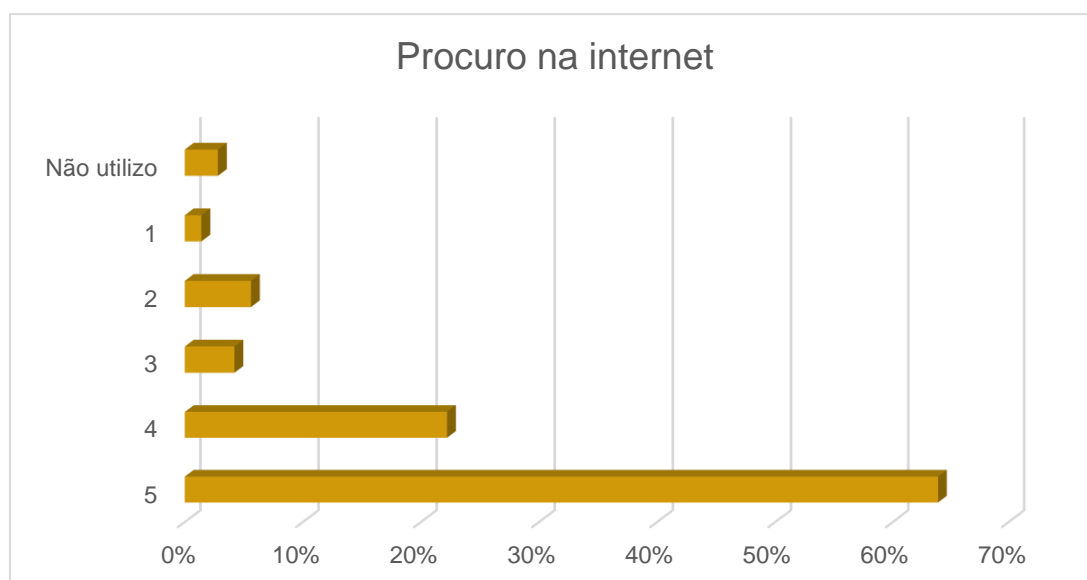
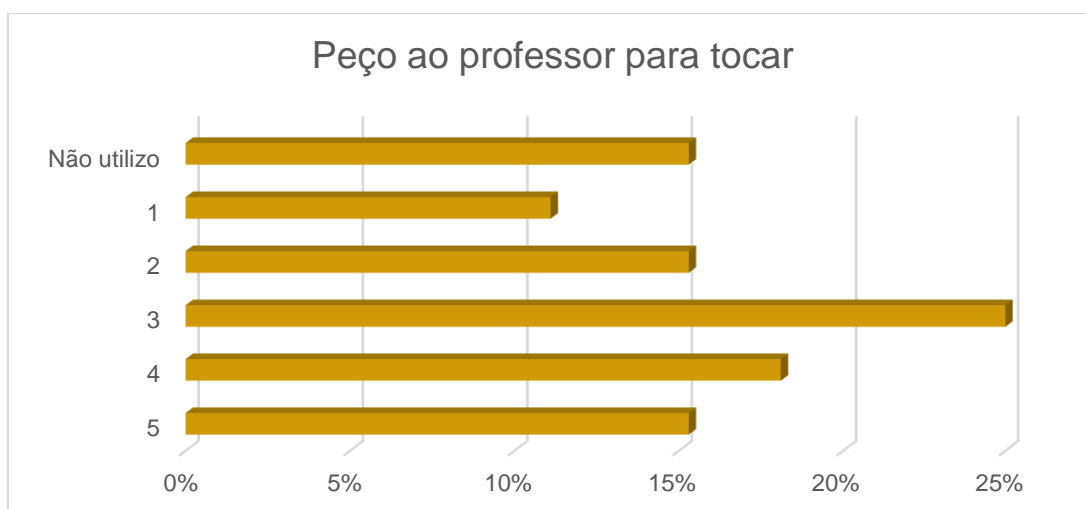


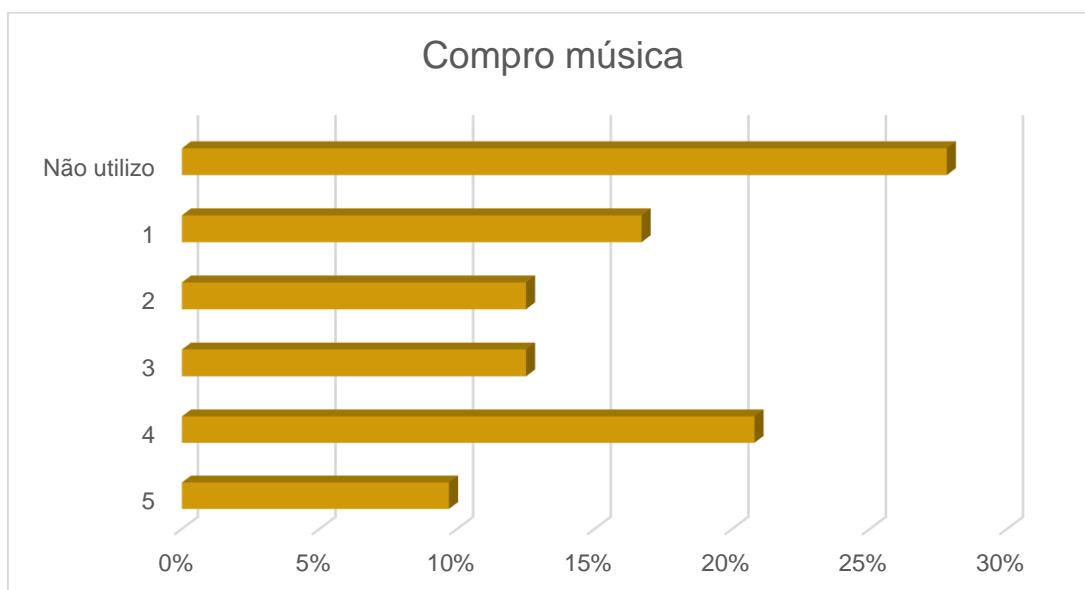
Gráfico 15 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da internet

Estes resultados sugerem que a internet, com a influência que tem na sociedade atual, é um dos principais contextos de eleição dos alunos em contactarem com a performance do seu instrumento.



*Gráfico 16 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da solicitação ao seu professor de instrumento para tocar*

Os resultados deste gráfico 16 podem ser um indício de que os alunos não têm uma forte iniciativa em solicitar ao seu professor de instrumento para lhes tocar repertório. Este contexto de exposição à performance apresenta o segundo resultado mais alto em termos de não utilização (15%), apenas ficando atrás do recurso à compra de música (28%), e há vários níveis de preferência diferentes que obtiveram votações similares. Estes resultados poderão ser o reflexo das diferenças de postura entre professores.



*Gráfico 17 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da compra de música*

Este foi o contexto que apresentou as classificações de preferência mais baixas entre os inquiridos. A possível justificação para estes resultados pode estar relacionada com a existência de contextos de performance mais acessíveis, do ponto de vista financeiro, ou mais aliciantes de aceder.

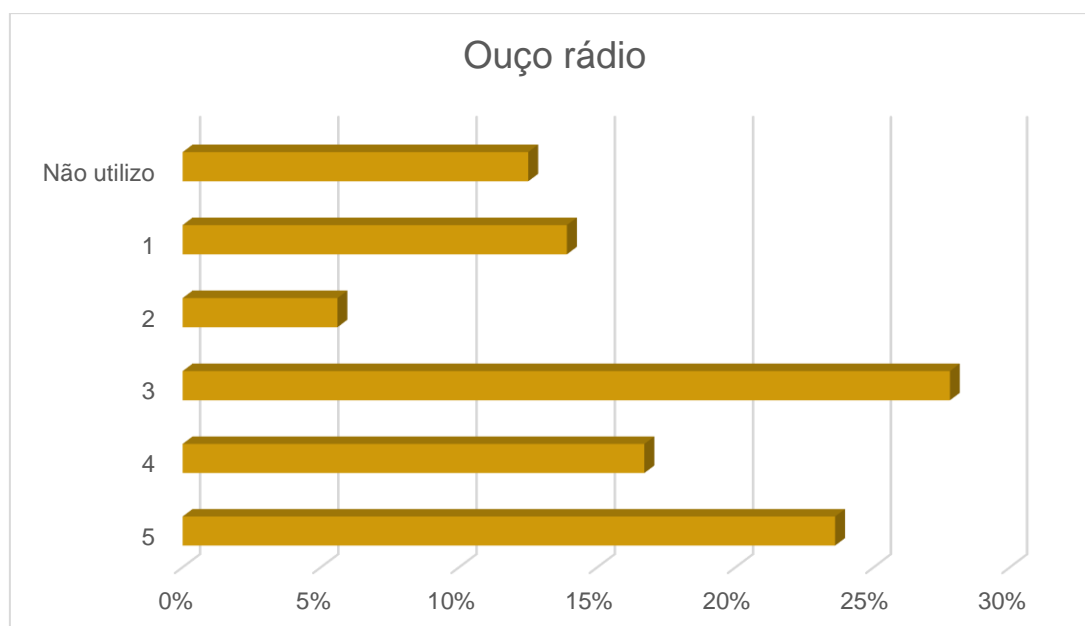


Gráfico 18 - Avaliação dos alunos em contactar com a performance através da rádio

A procura da performance através da rádio não revelou níveis de preferência muito altos, no entanto as suas classificações foram ligeiramente superiores aos resultados obtidos relativamente à solicitação ao professor de instrumento para tocar.

### **Resumo dos resultados mais relevantes**

Fazendo um breve resumo das respostas que mais se destacam, pelo elevado nível de preferências, verifica-se que a utilização da performance de terceiros em contexto de sala de aula é o tipo de performance mais utilizado por parte dos professores. Este resultado acaba por não surpreender, na medida em que o professor de instrumento tem necessidade de recorrer à sua própria performance na sala de aula frequentemente, para fins pedagógicos (um exemplo prático da primeira forma de apresentar a informação segundo a teoria de aprendizagem de Bruner<sup>43</sup> – o modo encenativo). Frequentemente, ele tem necessidade de corrigir problemas técnicos dos alunos, exemplificar repertório a ser trabalhado, técnicas de execução, entre outros procedimentos similares. Para além destes fins, verificou-se que a opinião dos professores inquiridos vai no sentido de que, para além dos fins de cariz técnico inerentes à aprendizagem, a performance de terceiros em contexto de sala de aula, também é útil para atrair os alunos para o estudo do instrumento.

Outras pontuações que se destacaram, foram as audições onde 46% dos professores inquiridos classifica esta fonte de performance de terceiros no nível de preferência “4” e as masterclasses e estágios de orquestra ou música de câmara onde 38% dos professores classificou esta fonte igualmente no nível “4”. Relativamente aos concertos públicos, 30% dos docentes classificou

<sup>43</sup> Ver bloco II ponto 1.3.1

esta fonte de performance no nível “3”. O nível de preferência deste ponto pode causar alguma surpresa, na medida em que um concerto público pode ser visto como um exemplo de “produto final” de um processo de ensino-aprendizagem durante um longo período de tempo, e, é este “produto final” que poderá fazer com que um aluno dê sentido<sup>44</sup> à sua aprendizagem instrumental, no entanto, a preferência da maioria dos professores não foi neste sentido, mesmo tratando-se de um universo de alunos dotados de alguma experiência musical. Os níveis de preferência mais baixos pertencem às atividades promovidas através de intercâmbios de escolas, onde a percentagem de professores que não utiliza esta fonte foi de 24%, enquanto o nível de preferência classificado como “1”, para a mesma fonte, obteve os mesmos 24% de preferência. Pelo menos um professor afirmou que tem preferência pelo recurso a vídeos e gravações.

Na opinião dos professores inquiridos, os contextos de performance de terceiros que mais entusiasma os alunos são: os professores tocarem para os alunos nas aulas ou em concertos ao vivo (32,6%); a participação em masterclasses/estágios promovido(s) por outro(s) professor(es) formador(es) (25,6%) e assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas (23,3%). Parece haver algum “contrassenso” nas duas questões colocadas aos professores, relativamente à prática de assistir a concertos públicos, porque, por um lado, os professores reconhecem que este é um dos tipos de performance que mais entusiasma os alunos; por outro lado, este tipo de performance não foi das que teve pontuações mais altas nos níveis de preferência em termos de utilização por parte dos professores, no entanto, há uma concordância no que toca à performance do professor de instrumento em contexto de sala de aula ou em concerto, visto ser um tipo de performance que, segundo os professores, mais atrai os alunos e que mostrou ter um nível de preferência bastante elevado em termos de utilização por parte dos professores.

Analisando os resultados que mais se destacam nos alunos, verificou-se um nível de pontuação moderadamente alto no que concerne à ida a concertos por parte dos alunos onde esteja presente o seu instrumento a solo: o nível de preferência “5” obteve 27,4%; o nível “4” 21,9% e o nível “3” 30,1%. Concertos onde esteja presente o instrumento dos alunos em orquestra obteve uma percentagem de 38,4% para o nível de preferência máximo por parte dos alunos; os concertos onde esteja presente o instrumento do aluno em contexto de música de câmara obteve a pontuação máxima no nível de preferência “4” para 28,8%. Ver a performance dos colegas, revelou ser um tipo de performance com um nível de preferência bastante alto entre os alunos dado que obteve 49,3% para o nível “5”. A ida a masterclasses/estágios obteve a segunda pontuação mais alta na opinião dos professores a respeito dos tipos de performance que mais entusiasma os alunos, no entanto não foi dos tipos de performance mais bem pontuados por parte dos alunos; o nível de preferência “4” e “5” obteve, cada um, 26,4% e o nível “3” 34,7%. Em sentido contrário aparece a procura de música através da internet que obteve a pontuação mais alta com 63,9%. Este resultado é, possivelmente, um sinal da valorização dos jovens pelas novas tecnologias, e o facto de elas estarem cada vez mais acessíveis aos estudantes presentes na amostra deste estudo. A solicitação ao professor por parte dos alunos para que este toque

---

<sup>44</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

e a escuta de rádio, revelaram opiniões bastante divididas entre os alunos. A compra de música acusou a pontuação mais alta em termos de não utilização.

### 5.3 Mudanças verificadas por professores e alunos após o contacto com a performance

Relativamente a este tópico, irá ser comparada uma questão efetuada em ambos os questionários, onde é solicitado a professores e alunos para descreverem as consequências verificadas (em termos de rendimento) após o contacto com a performance, dentro de um conjunto de opções fornecidas.



Gráfico 19 – Mudanças que se operaram nos alunos após o contacto com a performance segundo os professores



Gráfico 20 - Mudanças que se operaram nos alunos após o contacto com a performance segundo os próprios

Estes resultados mostram que existe um *feedback* bastante similar entre professores e alunos a respeito das consequências verificadas por ambos após o contacto com a performance. Apenas se verifica uma ligeira diferença respeitante ao *feedback* “não houve alterações significativas”, onde os alunos reclamam uma percentagem ligeiramente maior que os professores. Estes resultados dão resposta a um dos principais objetivos deste Projeto de Investigação, através dos quais os inquiridos afirmam que o contacto com a performance melhora de forma significativa o desempenho da maioria dos alunos no instrumento. É possível verificar que os resultados sugerem que somente uma minoria dos alunos passou a estudar mais o instrumento, apesar do seu aproveitamento se manter inalterado, ou que o contacto com a performance não produziu efeitos concretos na sua rotina.

#### 5.4 Averiguar se os professores utilizam a performance de terceiros (se sim, de que forma) para tentar motivar os alunos para o estudo do instrumento

Para este objetivo, foram colocadas duas questões no questionário dos professores. Na primeira, pretende-se saber se os professores utilizam a performance de terceiros nas suas práticas e como classificam este recurso em termos de relevância para o ensino. Na segunda questão é perguntado qual o tipo de performance de terceiros a que os professores costumam recorrer maioritariamente, tendo em vista um melhor desempenho dos alunos no instrumento.

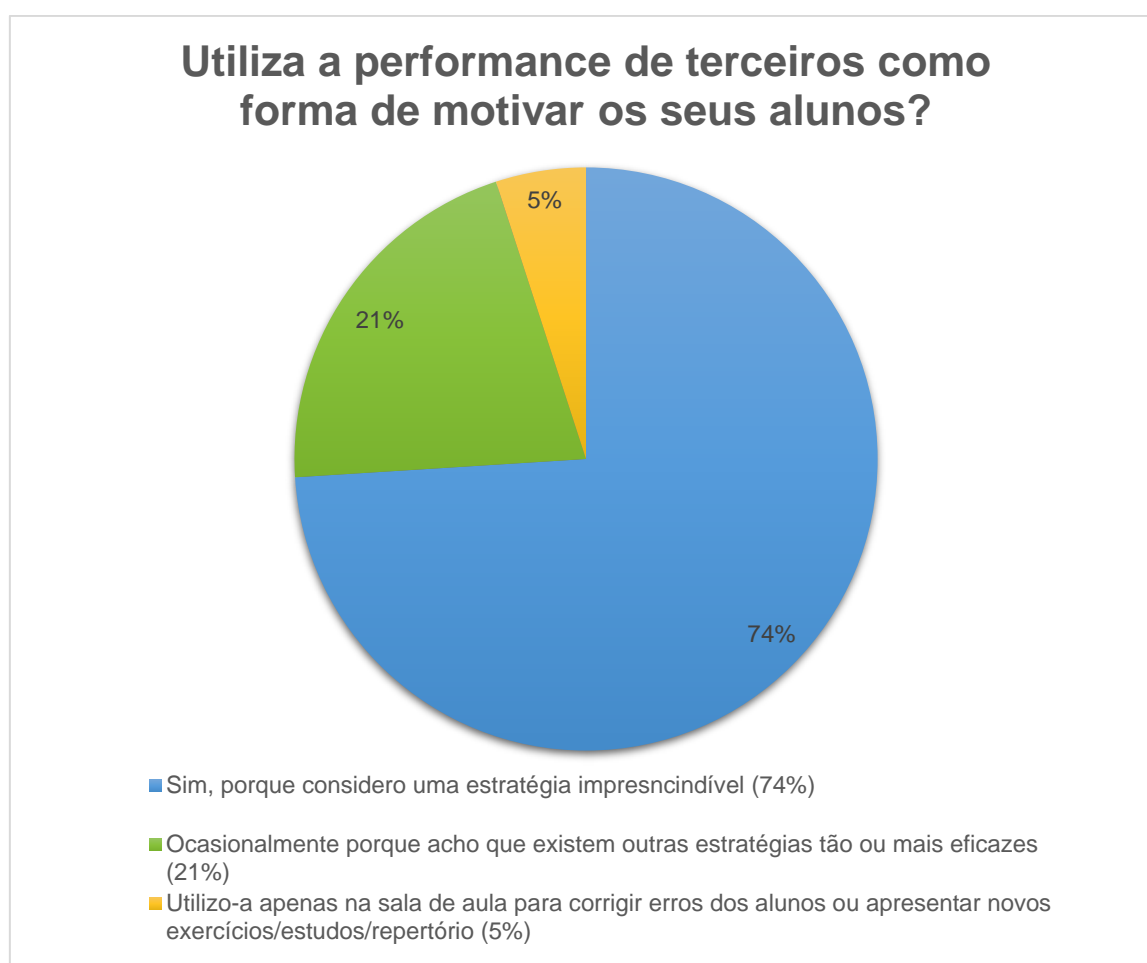
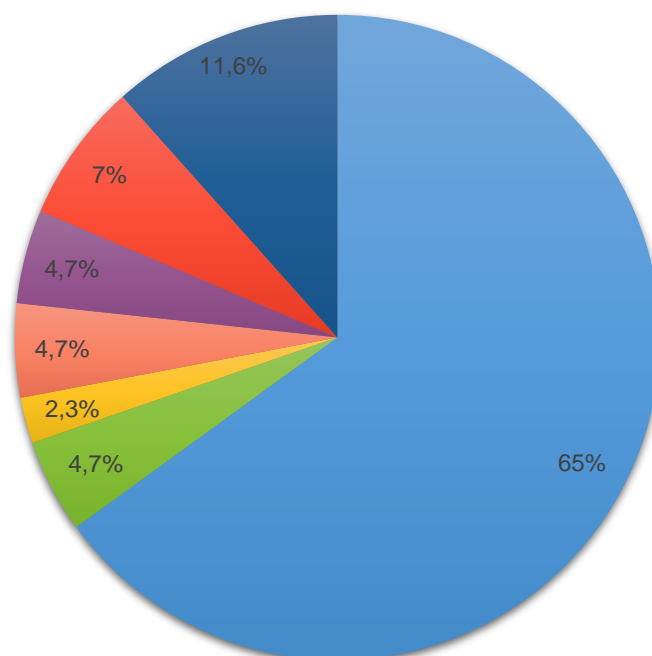


Gráfico 21 – Avaliação dos professores a respeito da utilização da performance de terceiros

### A que tipo de performance de terceiros costuma recorrer maioritariamente, tendo em vista um melhor desempenho dos alunos?



- Tocar para o aluno, nas aulas e/ou em concertos a solo ao vivo (65%)
- Assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas (4,7%)
- Participar em masterclasses/estágios promovidos pelo próprio professor de instrumento (2,3%)
- Participar em masterclasses/estágios promovidos por diferentes professores formadores (4,7%)
- Visualizar vídeos (4,7%)
- Ouvir música (7%)
- Outro (11,6%)

Gráfico 22 – Performance que os professores maioritariamente recorrem tendo em vista um melhor desempenho dos alunos

Os resultados destes dois últimos gráficos apontam para um reconhecimento praticamente generalizado, por parte dos professores inquiridos, da importância da performance de terceiros para a motivação dos seus alunos para o estudo do instrumento. A maioria dos inquiridos considera esta estratégia imprescindível e é em contexto de sala de aula que ela é mais utilizada. Não podemos ignorar que no regime oficial, em condições normais, os alunos têm a aula de instrumento semanalmente durante os períodos letivos. Desta forma, a sala de aula torna-se no espaço por excelência onde a performance de terceiros pode ocorrer com regularidade de professor para aluno. As restantes opções

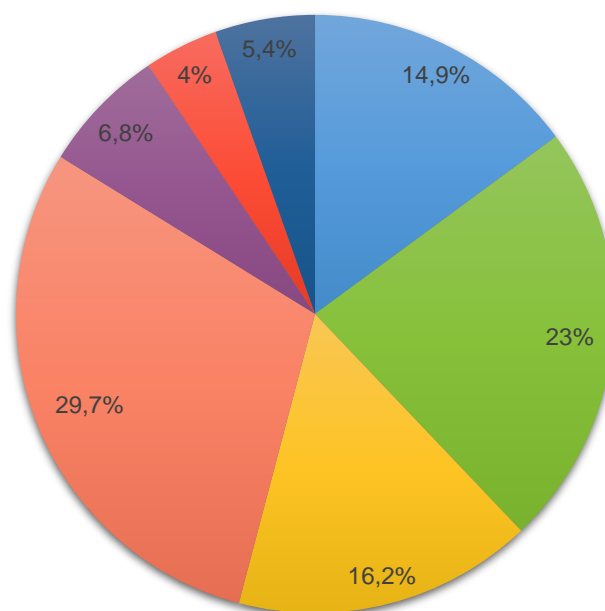
contidas no gráfico 22 não são passíveis de ocorrerem com a mesma frequência, talvez por essa razão a performance dentro da sala de aula foi a opção mais votada.

No questionário dos alunos é perguntado se o professor tem por hábito tocar repertório do mesmo nível ou mais avançado na sala de aula; na segunda questão, os alunos foram convidados a responder de que forma o seu professor de instrumento os expõe, maioritariamente, à performance.



Gráfico 23 – Avaliação dos alunos a respeito da utilização da performance dos seus professores na sala de aula

**"De que forma o teu professor de instrumento te expõe à performance de repertório para o teu instrumento, maioritariamente?"**



- Toca para mim nas aulas e/ou em concertos a solo ao vivo (14,9%)
- Convida-me a assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas (23%)
- Incentiva-me a participar em masterclasses/estágios (16,2%)
- Incentiva-me a participar em masterclasses/estágios com outros professores diferentes (29,7%)
- Mostra-me vídeos (6,8%)
- Apresenta-me música para ouvir (4%)
- Outro (5,4%)

Gráfico 24 – Avaliação da exposição da performance dos professores aos alunos segundo os mesmos

Estes resultados mostram que mais de metade dos professores inquiridos (74%) afirmam utilizar a performance de terceiros para tentar motivar os seus alunos para o estudo do instrumento, por a considerarem uma estratégia imprescindível, sendo o tipo de performance mais utilizada, tocar para os alunos nas aulas e/ou em concertos a solo ao vivo (65%). Para contrapor estes resultados, mais de metade dos alunos inquiridos afirma que os seus professores utilizam maioritariamente a performance nas aulas de instrumento, apenas para efeitos de correção de erros e/ou apresentar novos exercícios/estudos/repertório, e 14,9% respondeu que os seus professores tocam nas aulas frequentemente. Parece ser um resultado claramente inferior ao apresentado pelos professores, onde

65% afirma que tocam nas aulas (embora também em concertos ao vivo), no entanto, 29,7% dos alunos inquiridos afirma que os seus professores os expõem à performance maioritariamente, através do incentivo a participarem em estágios/masterclasses de outros professores formadores (foi o tipo de performance mais votada).

### **5.5 Averiguar outras formas de motivação para o estudo do instrumento que possam ser igualmente ou mais eficazes comparativamente com a performance de terceiros**

Seguidamente serão apresentados os resultados de duas questões colocadas nos questionários dos professores e alunos. Na primeira questão solicitou-se aos professores que classificassem individualmente um conjunto de estratégias, atendendo ao nível de motivação verificado na maioria dos seus alunos, utilizando uma escala de 1 a 5 (em que “1” corresponde a uma estratégia nada motivante para os alunos e “5” a uma estratégia muito motivante), caso o professor não utilize a estratégia discriminada, deverá assinalar o campo “não utilizo”. Os resultados da parte dos alunos (para a mesma questão colocada aos professores) serão apresentados simultaneamente, de forma a facilitar a leitura e interpretação dos resultados, através da comparação dos mesmos. Os alunos, no seu questionário, classificaram as mesmas estratégias que figuram no questionário dos professores utilizando uma escala de 1 a 5 (em que “5” corresponde a um estratégia muito motivante para o estudo do instrumento e “1” a uma estratégia nada motivante). No questionário dos alunos procurou-se que as mesmas estratégias utilizadas no questionário dos professores fossem facilmente perceptíveis pelos alunos. Deste modo a formulação utilizada no questionário dos alunos, referente à mesma estratégia, tem, por vezes, ligeiras alterações comparativamente com a formulação utilizada no questionário dos professores. Nesta questão, colocada aos alunos, solicitou-se que estes classificassem outros itens que não integraram a questão “homónima” do questionário dos professores, no sentido de se tentar aprofundar as razões que levam os alunos a estudar o seu instrumento. Assim, solicitou-se aos alunos que classificassem, utilizando a mesma escala anteriormente descrita, dois itens: a atração pela sonoridade do seu instrumento e o desejo de ter boas notas na disciplina de instrumento. Na questão seguinte, referente a este objetivo do estudo – averiguar outras formas de motivação para o estudo do instrumento - solicitou-se aos professores para indicarem, através de uma questão aberta, outra(s) estratégia(s) (que não foram colocadas na primeira questão) que utilizem e considerem fundamentais na sua prática. Relativamente aos alunos foi-lhe solicitado, através do mesmo tipo de questão, que indicassem outras estratégias que considerassem fundamentais para a motivação para o estudo do instrumento.

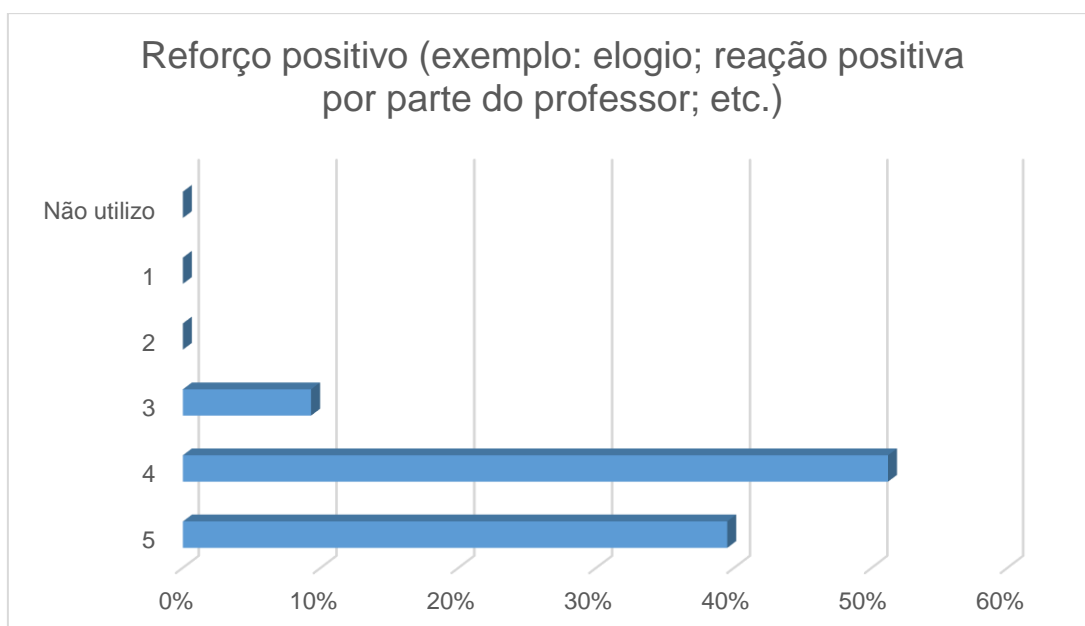


Gráfico 25 – Avaliação dos professores relativamente à utilização do reforço positivo como estratégia de motivação dos alunos

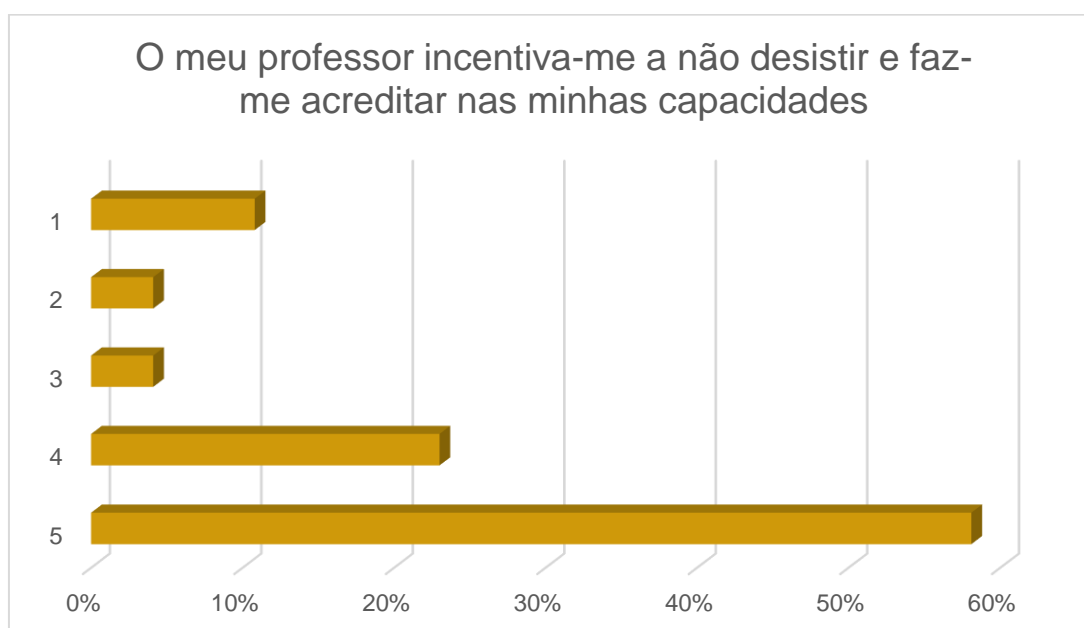


Gráfico 26 – Avaliação dos alunos relativamente à influência que o incentivo/reforço positivo do seu professor tem a nível do estudo do instrumento

Esta foi uma das estratégias com melhor classificação entre os professores inquiridos. Um dos grandes autores cuja pedagogia mais insistiu nesta prática foi Suzuki. Ao compararmos os resultados dos inquiridos, pode-se verificar que os alunos atribuem uma eficácia maior a esta estratégia comparativamente com os professores. Estes resultados, em certa medida, sugerem a necessidade dos professores refletirem acerca da eficácia desta estratégia e repensem a frequência da sua utilização no contexto da aprendizagem do instrumento.

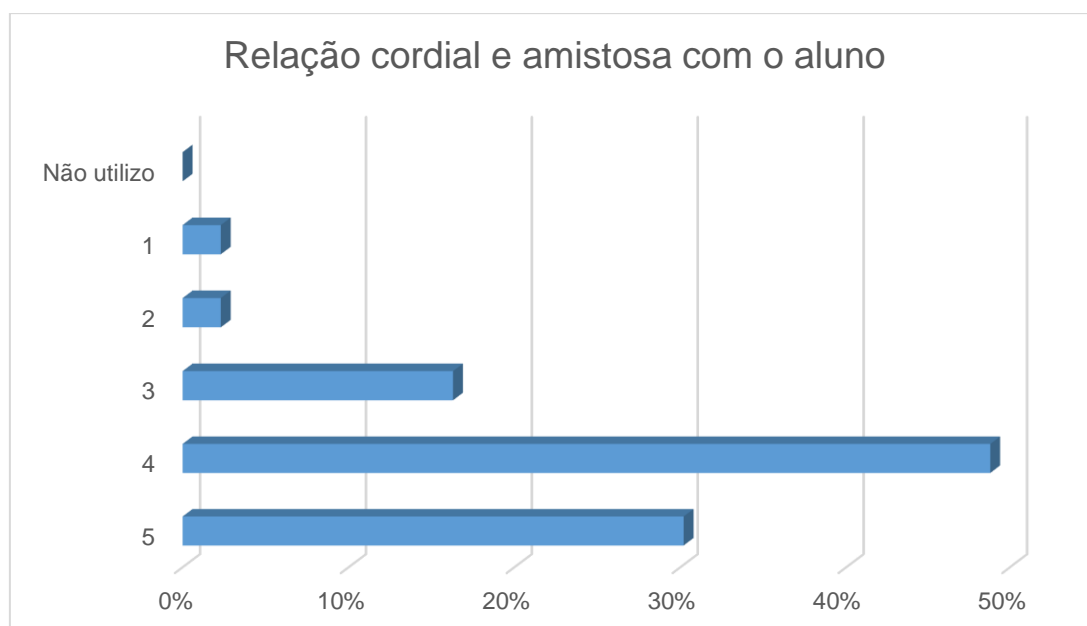


Gráfico 27 – Avaliação dos professores a respeito da utilização de uma relação cordial e amistosa como estratégia de motivação dos alunos

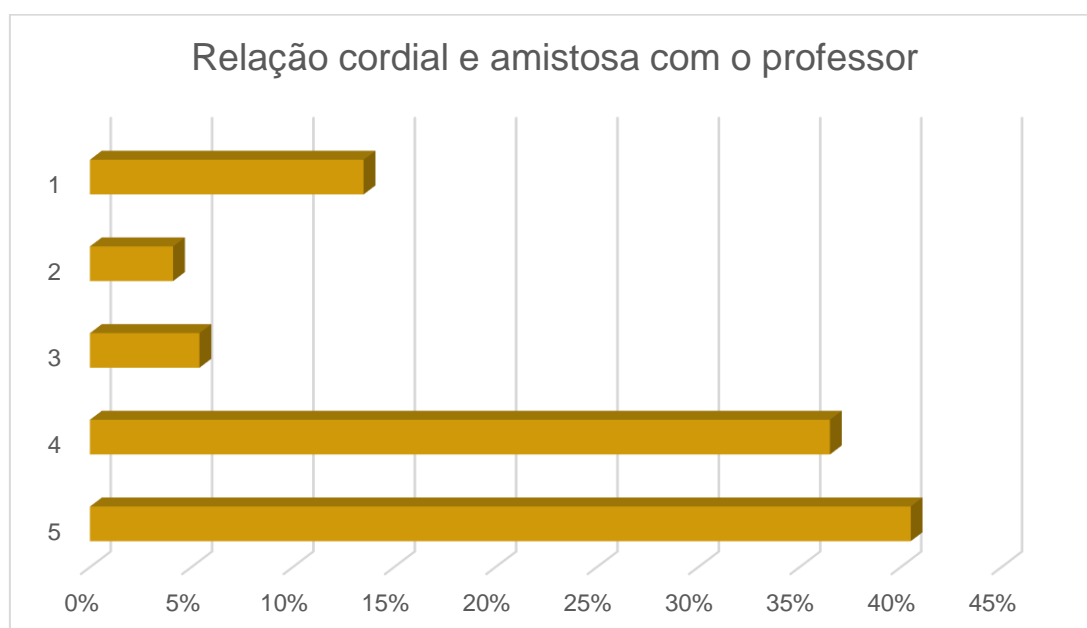


Gráfico 28 - Avaliação dos alunos relativamente à influência que uma relação cordial e amistosa com o seu professor tem a nível do estudo do instrumento

Estes resultados poderão ser uma evidência da valorização dos inquiridos pelas estratégias relacionadas com a afetividade, como foi demonstrado por diversos autores nos blocos anteriores. No entanto, aproximadamente 14% dos alunos inquiridos afirmam que o relacionamento cordial e amistoso não é uma estratégia motivante para o estudo do instrumento. Professores e alunos atribuíram classificações próximas no somatório dos níveis de preferência “4” e “5” (próxima dos 80%), o que corrobora as teorias de diversos autores, como Suzuki, Wallon, Rogers, etc., que defendem a importância da presença afetividade no processo do ensino-aprendizagem.

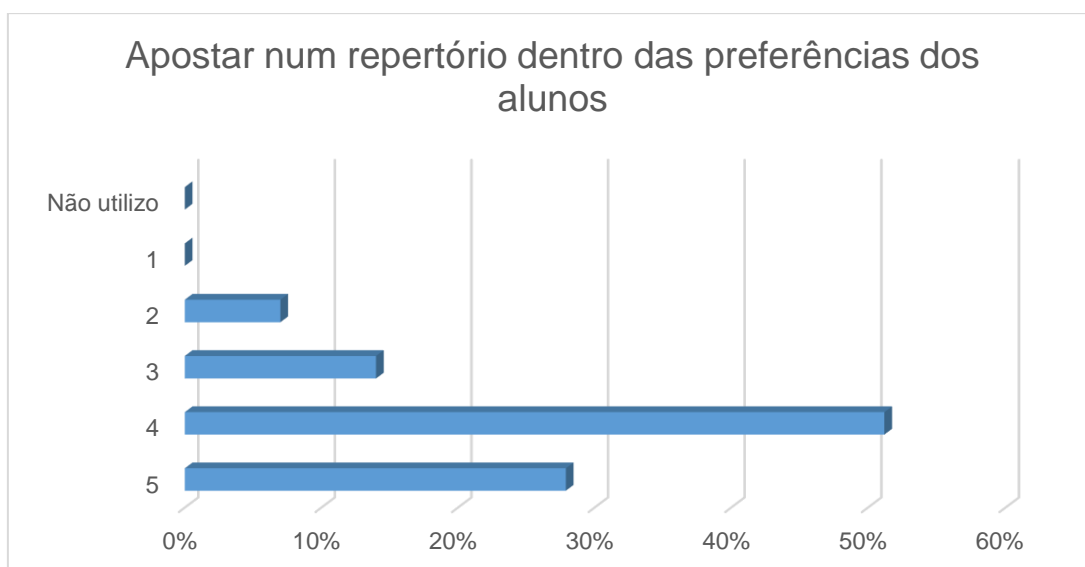


Gráfico 29 - Avaliação dos professores a respeito da seleção de um repertório dentro das preferências dos alunos como estratégia de motivação dos mesmos

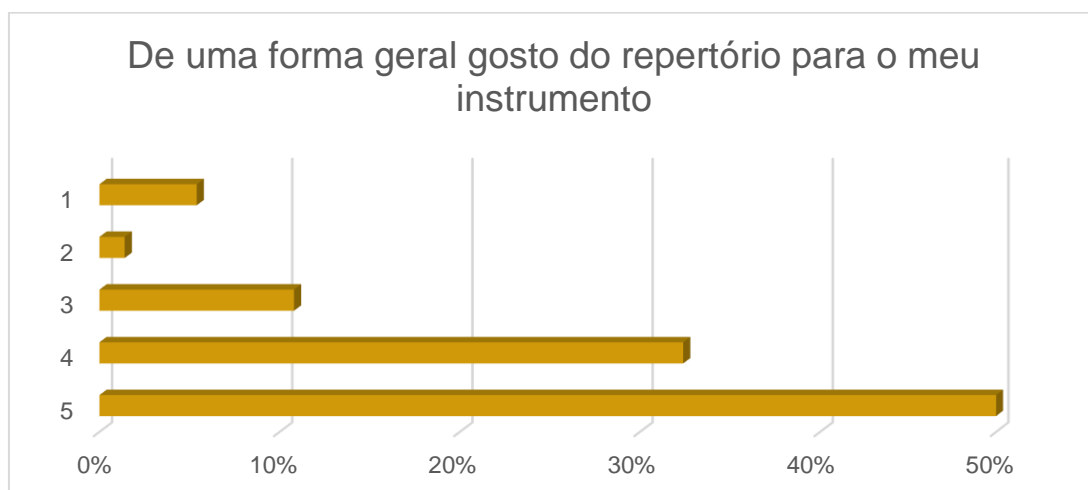


Gráfico 30 - Avaliação dos alunos relativamente à sua atração pelo repertório do seu instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento

A utilização de repertório dentro das preferências dos alunos poderá ser uma prática que ajude os alunos a atribuírem significado à aprendizagem do instrumento com maior facilidade<sup>55</sup>. O nível de preferência máximo, segundo os alunos, obteve 50% enquanto para os professores foi de 28%. Estes resultados sugerem que os alunos valorizam mais um repertório atrativo para a motivação do estudo para o instrumento comparativamente com os professores, assim, no futuro poder-se-á promover debates reflexivos a respeito de averiguar se o ensino sairá beneficiado através de uma maior aposta nesta estratégia.

<sup>55</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

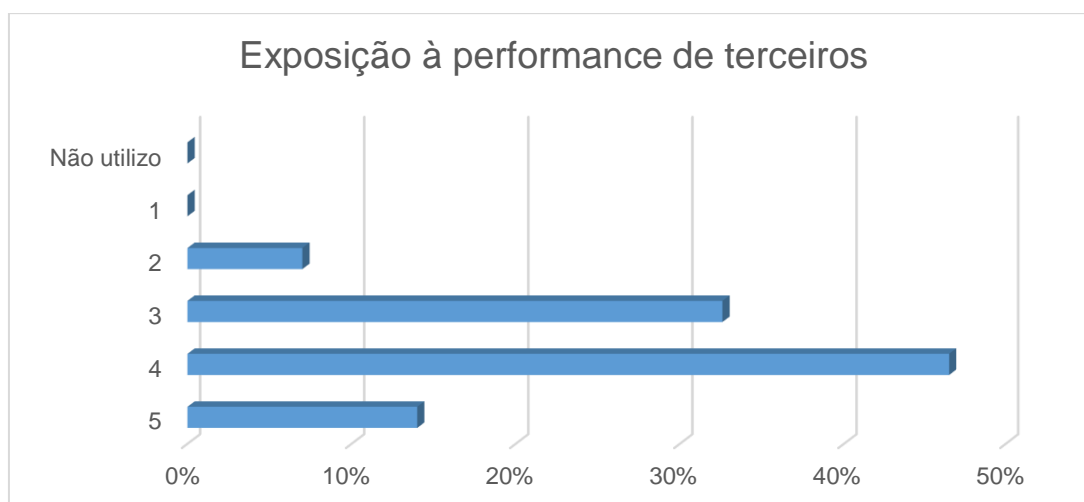


Gráfico 31 – Avaliação dos professores pelo recurso à performance de terceiros atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos

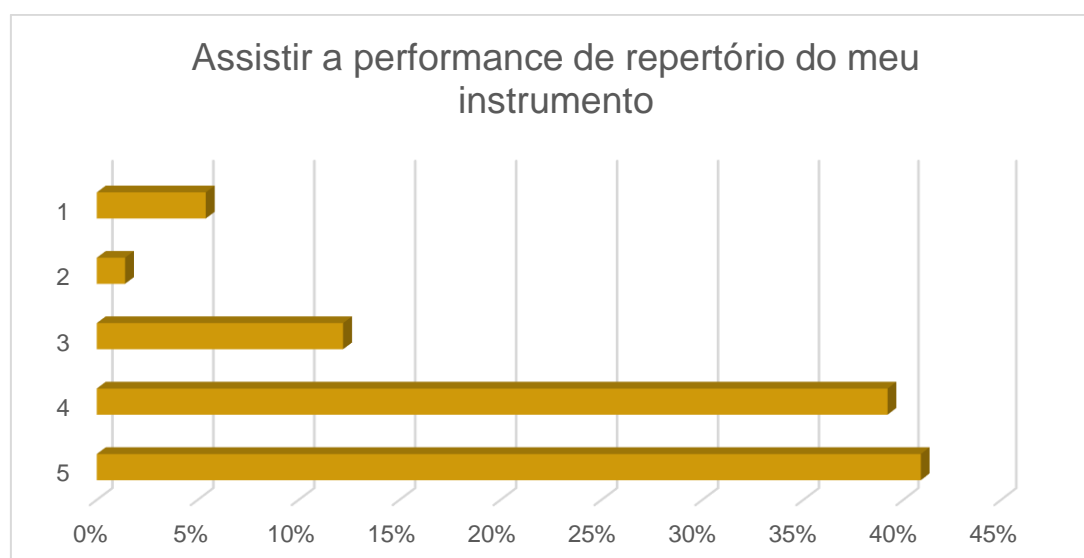


Gráfico 32 – Avaliação dos alunos pela assistência à performance de repertório do seu instrumento como meio de motivação para o estudo do instrumento

Atendendo que, como foi visto no gráfico 21, a maioria dos professores inquiridos afirmam que utilizam a performance de terceiros por considerarem-na uma estratégia imprescindível, talvez fosse expectável que esta estratégia apresentasse avaliações superiores entre os docentes inquiridos. Apenas o nível de preferência “4” registou a maior classificação entre os docentes (47%) ao passo que o nível máximo ficou-se pelos 14%. Por sua vez, cerca de 80% dos alunos inquiridos, considera que a performance de terceiros é uma estratégia bastante motivante (como indicam os resultados somados dos níveis de classificação “4” e “5”). À semelhança da estratégia anterior, estes resultados são merecedores de reflexões posteriores entre os docentes para se averiguar se a exposição à performance de terceiros deveria ser mais valorizada e colocada em prática com maior frequência.

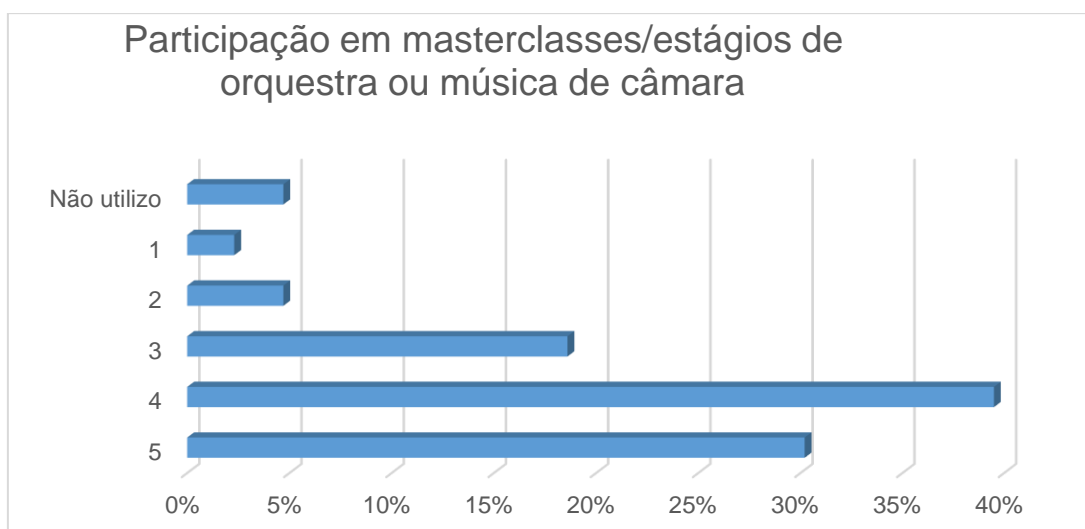


Gráfico 33 – Avaliação dos professores relativamente à participação dos seus alunos em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

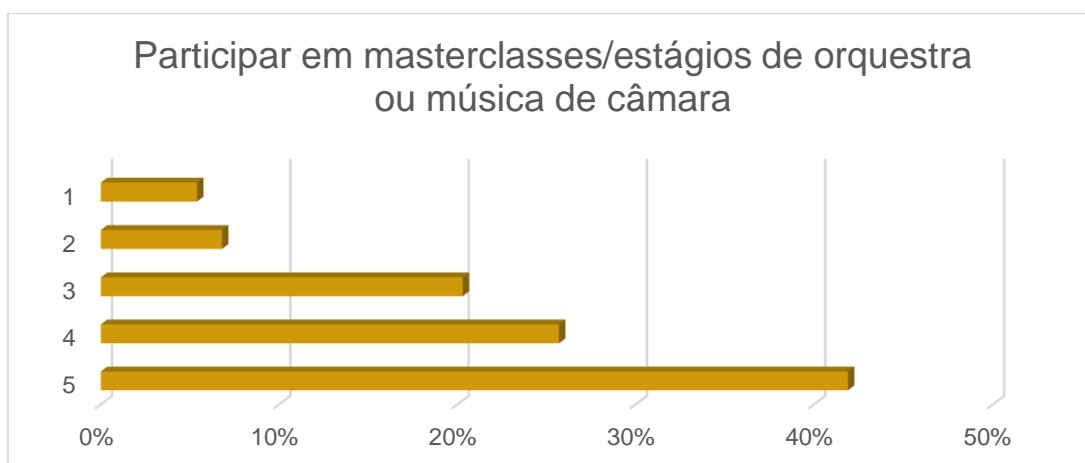


Gráfico 34 – Avaliação dos alunos relativamente à preferência pela participação em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara como meio de motivação para o estudo do instrumento

Considerando as percentagens somadas dos níveis de preferência “4” e “5”, quase 70% dos professores e alunos inquiridos considera que a participação em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara é bastante motivante para o estudo do instrumento. Apenas se verifica que o nível de preferência “5” mostrou maior pontuação entre os alunos comparativamente com os professores. Neste sentido pode-se concluir que esta estratégia tem efeitos mais motivantes para o estudo do instrumento na opinião dos alunos inquiridos do que para os professores. Também são questionáveis os resultados dos professores referentes ao gráfico 7, onde os níveis de preferência “4” e “5” somados, atingiram 49% (relativamente à preferência dos docentes por exporem os seus alunos ao mesmo contexto de performance), comparados com os acima mencionados 70% no gráfico 33. Assim, torna-se necessária uma reflexão acerca do motivo pelo qual os professores não apresentam um nível de preferência mais alto em relação à utilização deste contexto de performance, em virtude de atribuírem uma avaliação claramente superior em termos do seu contributo para a motivação dos alunos.

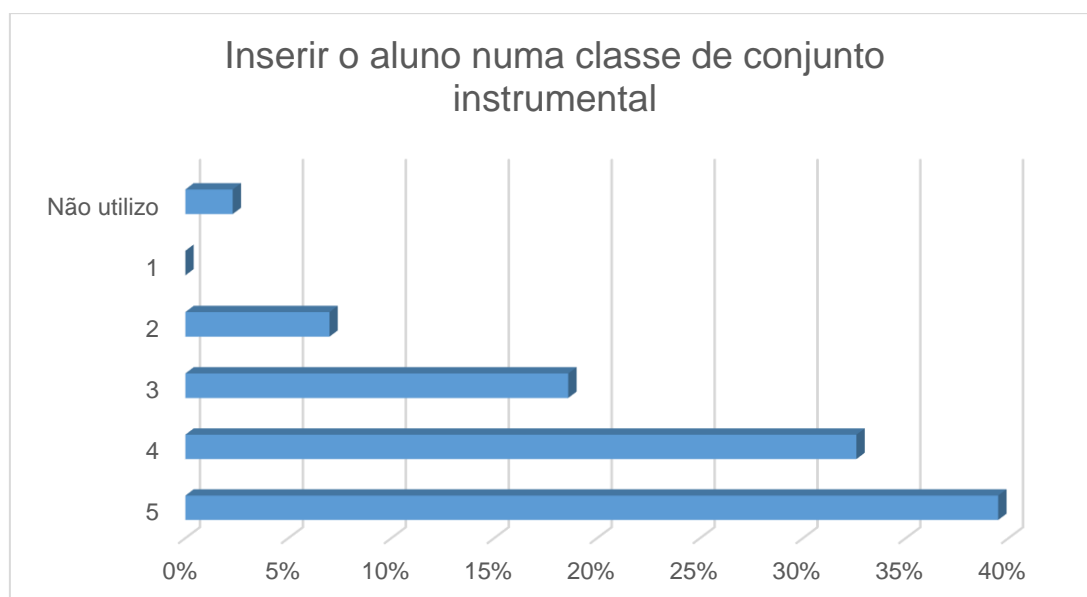


Gráfico 35 – Avaliação dos professores em inserirem os seus alunos numa classe de conjunto instrumental atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

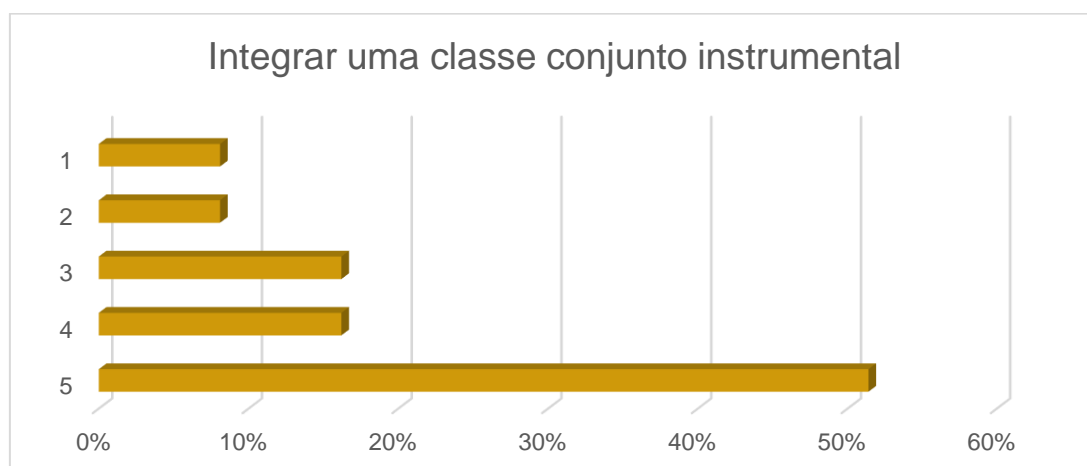


Gráfico 36 – Avaliação dos alunos pela sua integração numa classe de conjunto instrumental atendendo ao seu nível de motivação para o estudo do instrumento

Estes resultados, relativamente convergentes, sugerem que inserção dos alunos em classes de conjunto instrumentais é uma prática motivante para o estudo do instrumento. Estes resultados podem originar estudos futuros e/ou debates procurando averiguar se, porventura, poderia ser benéfico para a aprendizagem do instrumento a promoção e aumento do número de classes conjunto nas escolas do Ensino Artístico Especializado. Como foi visto em vários autores no bloco II, como Suzuki, Bandura e Vygostky, a aprendizagem cooperativa tem um papel bastante importante na aprendizagem por ser um meio onde a interação através da imitação, modelagem, etc., juntamente com o precioso contributo da afetividade, podem contagiar positivamente os alunos impulsionando o seu crescimento musical através do aumento da valorização do estudo do instrumento. Como se verificou no gráfico 13, muitos alunos têm preferência por contactar com a performance vendo os seus colegas a tocar e o contexto de classe de conjunto instrumental proporciona essa oportunidade.

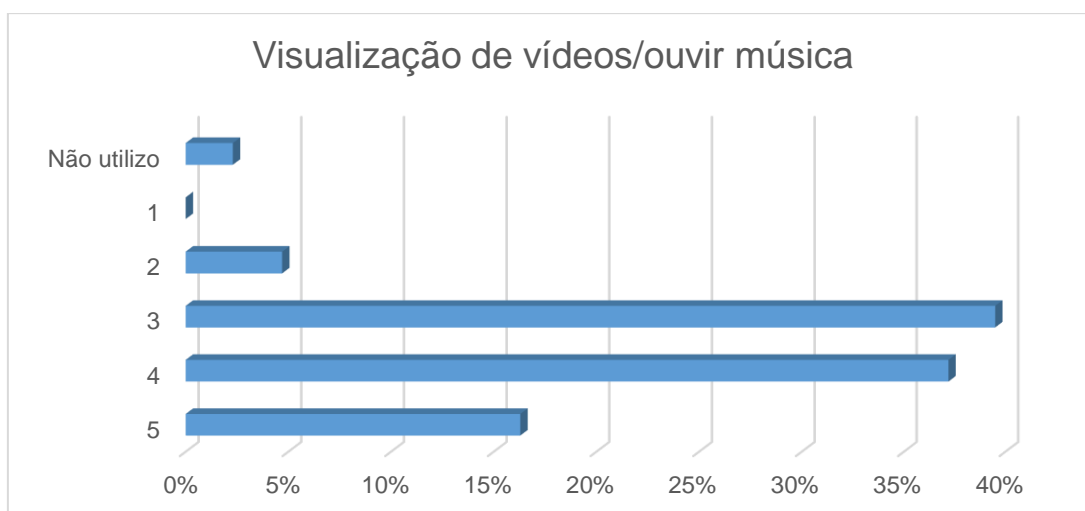


Gráfico 37 – Avaliação dos professores relativamente à promoção de visualização de vídeos/audição de música atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

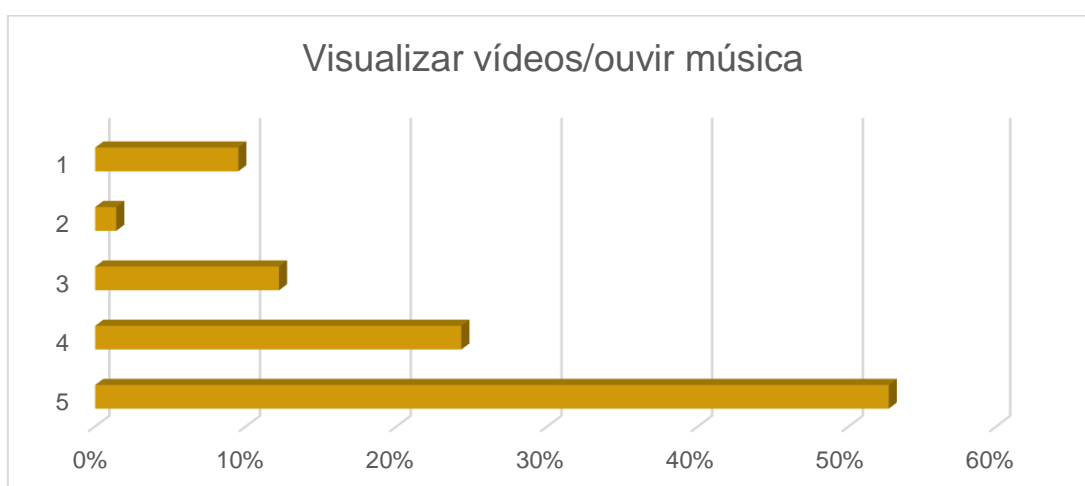


Gráfico 38 – Avaliação dos alunos pela preferência em visualização de vídeos/escuta de música como forma de motivação para o estudo do instrumento

Os resultados deste tipo de performance de terceiros, de certa forma, sugerem que os alunos valorizam mais este tipo de contacto com a performance para a motivação para o estudo do instrumento comparativamente com a opinião dos professores. Estes resultados podem relacionar-se com um dos contextos de contacto com a performance do instrumento mais solicitados, apresentados no gráfico 15, a internet, na medida em que através dela os alunos tanto podem visualizar vídeos como ouvir música. Atendendo que a internet é um recurso que tem vindo a estar cada vez mais acessível às massas, o acesso à performance através dela é quase imediato. É mais rápido e prático recorrer à internet, e às suas variadas plataformas, para ouvir/ver determinado ensemble, orquestra ou músico, do que esperar que o mesmo músico/orquestra/ensemble realize uma masterclass ou um recital próximo da área de residência do aluno.

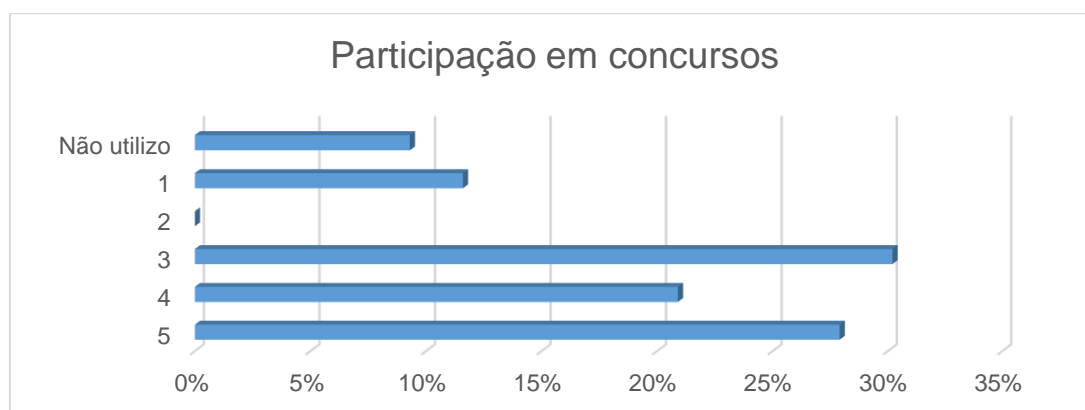


Gráfico 39 – Avaliação dos professores relativamente ao incentivo na participação em concursos atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

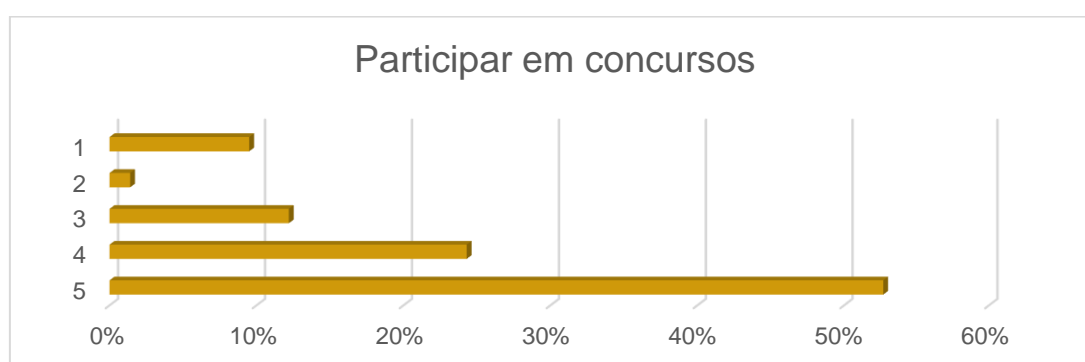


Gráfico 40 – Avaliação dos alunos da preferência pela participação em concursos como forma de motivação para o estudo do instrumento

Como é possível ver através do somatório dos níveis de preferência “4” e “5”, os alunos atribuíram índices de preferência claramente superiores à participação em concursos comparativamente com os professores. Susan O’Neill (1999) no seu estudo intitulado “Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e *Flow Theory*”<sup>56</sup> desaconselha a criação de dependência de fatores motivadores extrínsecos que envolvam exames, competições ou prémios, devido ao risco que os alunos correm em sofrer de baixa autoconfiança que poderá conduzir a comportamentos de inadaptação. Para esta autora, a recompensa deverá ser a atividade em si mesma. O aluno ao assumir o seu desejo em participar num concurso deverá estar ciente que, para estar bem preparado, poderá ter que estudar bastante. Poderão, pelo menos, acontecer dois cenários distintos; caso o aluno consiga sair premiado será um grande estímulo e incentivo para continuar o seu estudo do instrumento, caso contrário, poderá sentir-se frustrado e desmotivado para o estudo do instrumento por ver que o seu esforço não foi premiado. Dado que as personalidade dos alunos variam, bem como a sua capacidade de persistência e autoestima, possivelmente por esse motivo, os professores não atribuíram classificações tão altas comparativamente com as dos alunos.

<sup>56</sup> Ver bloco II ponto 1.5

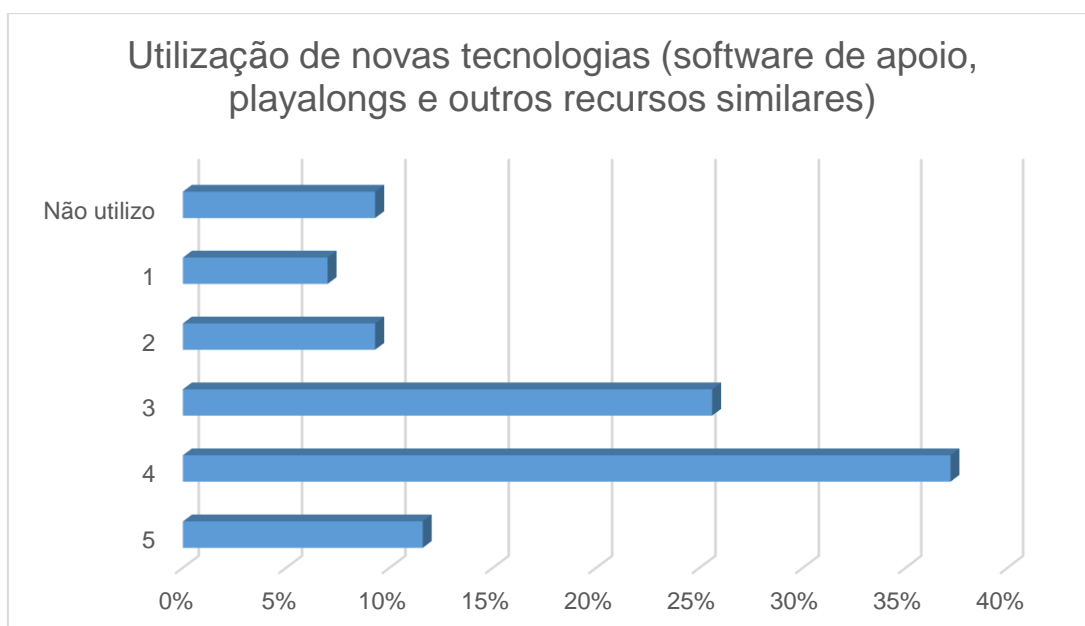


Gráfico 41 - Avaliação dos professores relativamente ao recurso às novas tecnologias atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

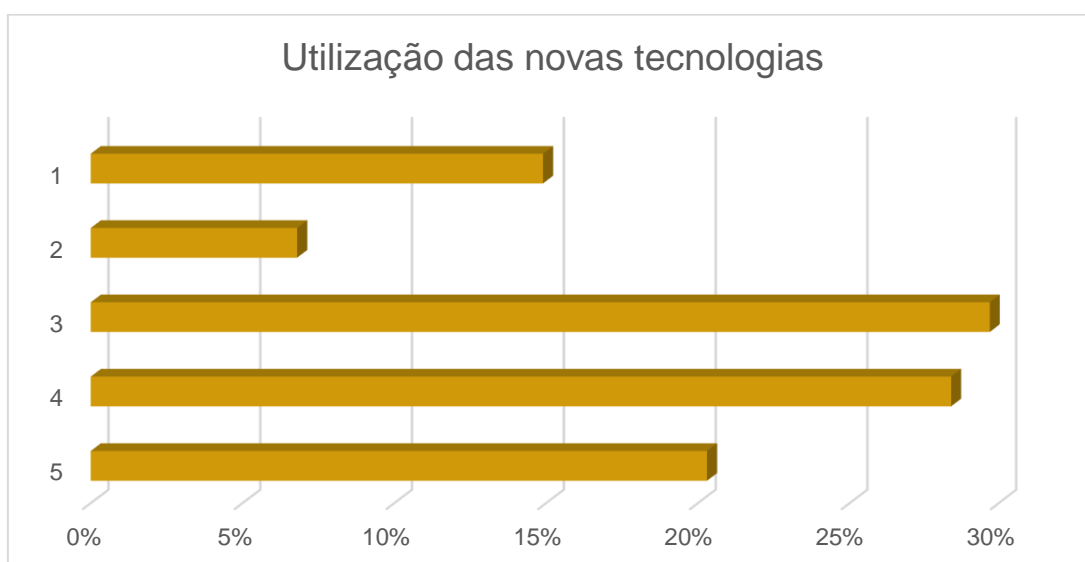


Gráfico 42 – Avaliação dos alunos acerca da preferência pelas novas tecnologias como forma de motivação para o estudo do instrumento

Os resultados sugerem que os alunos apresentam uma preferência ligeiramente superior aos professores relativamente a este tipo de estratégia. Se o universo do estudo contemplasse alunos de uma faixa etária mais baixa, possivelmente as classificações dos professores fossem superiores, dado a existência de bastante repertório didático com recurso às novas tecnologias (como os *playalongs*) para as fases iniciais da aprendizagem do instrumento.

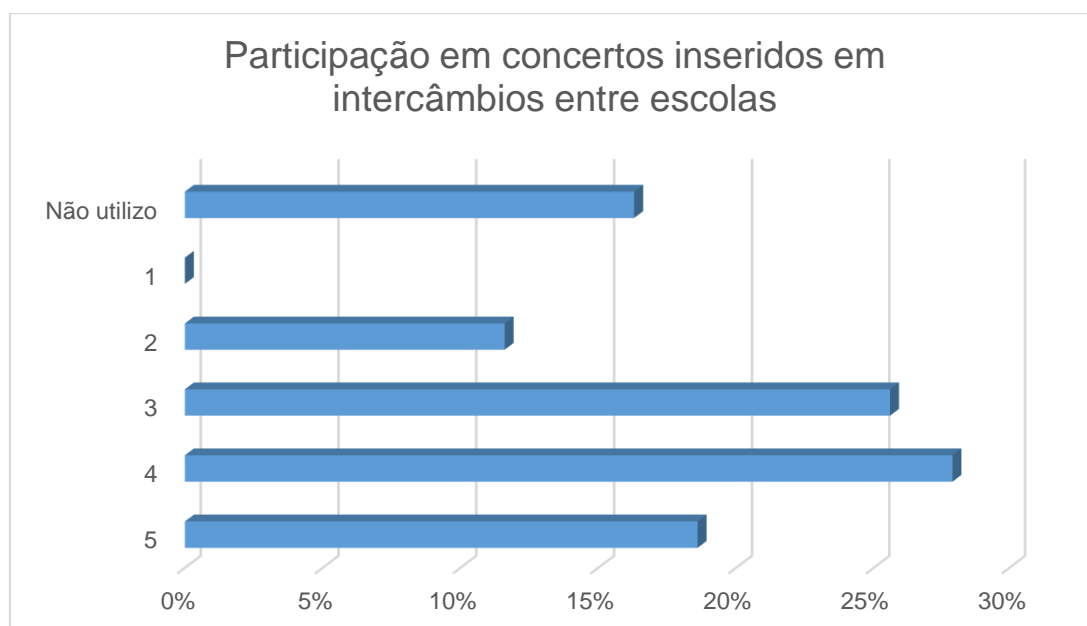


Gráfico 43 – Avaliação dos professores relativamente à participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas atendendo ao nível de motivação verificado nos seus alunos

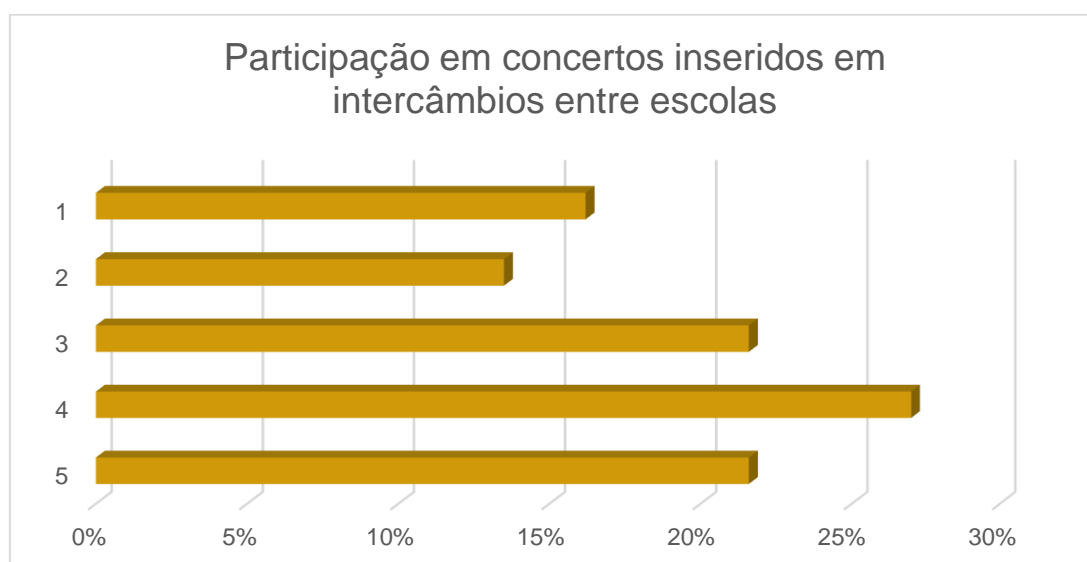


Gráfico 44 – Avaliação dos alunos a respeito da participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas como forma de motivação para o estudo do instrumento

Relativamente a esta estratégia, os seus resultados não foram tendencialmente convergentes, porque encontramos avaliações próximas nos níveis de preferência baixos e altos, ainda que os níveis de classificação mais altos tenham registado percentagens ligeiramente superiores comparativamente com níveis baixos. Tal como foi comentado no gráfico 8, é possível que várias questões relacionadas com o financiamento e fraca promoção deste tipo de iniciativas, possam condicionar a sua ocorrência e, por esses motivos, ser difícil de avaliar a sua eficácia em termos de motivação para o estudo do instrumento, porque estas atividades, por norma, ocorrem pontualmente (dependendo da escola em questão).

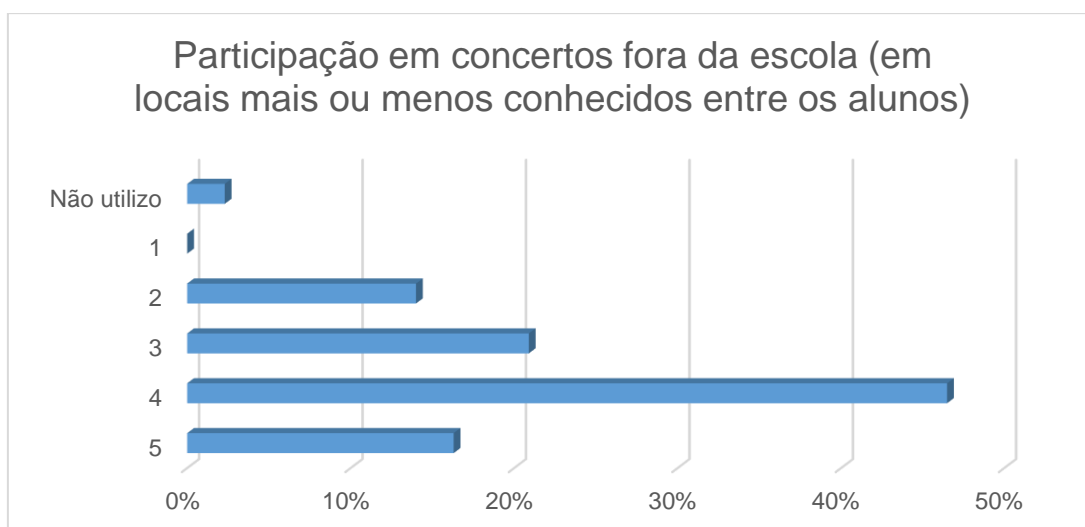


Gráfico 45 – Avaliação dos professores relativamente à participação em concertos fora da escola (em locais mais ou menos conhecidos pelos alunos) atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos

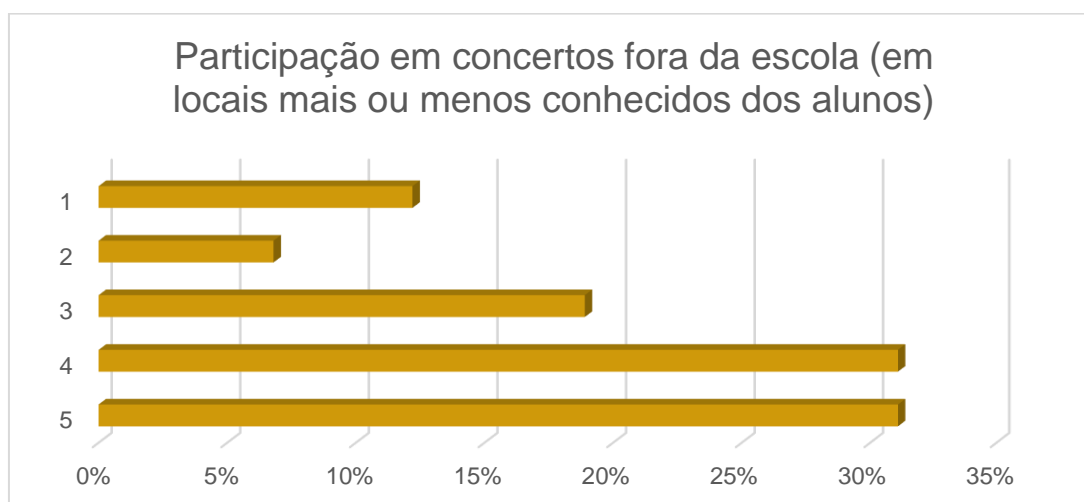


Gráfico 46 – Avaliação dos alunos pela participação em concertos fora da escola (em locais mais ou menos conhecidos) como forma de motivação para o estudo do instrumento

Em ambos os gráficos verifica-se que a percentagem resultante do somatório dos níveis de preferência “4” e “5” é quase a mesma (62% para alunos e 63% para professores). Ao contrário dos concursos, este tipo de atividades poderá ser um bom estímulo para o aluno porque a própria participação do aluno na atividade já é, por si só, uma recompensa, na medida em que, habitualmente as escolas do Ensino Artístico Especializado possuem concertos neste género de locais, originados frequentemente por autarquias e outras instituições público-privadas locais (e não só) e o aluno ao ser selecionado/convidado pelo professor a participar num evento desta natureza pode, certamente, sentir-se honrado e prestigiado.

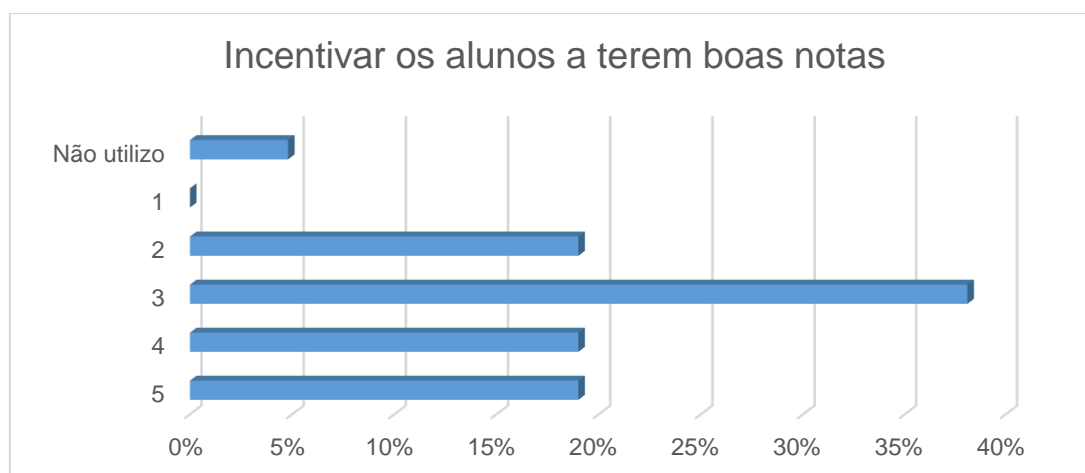


Gráfico 47 - Avaliação dos professores ao incentivo dos alunos a terem boas notas atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos

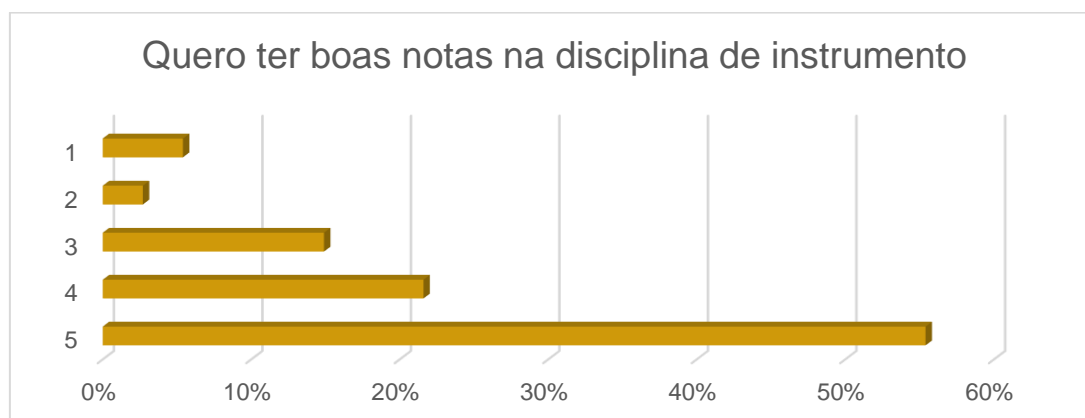


Gráfico 48 - Avaliação do desejo de ter boas notas na disciplina de instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento por parte dos alunos

Verificamos que a maior parte dos alunos valoriza a obtenção de boas notas na disciplina, como forma de motivação para o estudo do instrumento, enquanto os professores demonstraram uma opinião diferente, “afirmando” indiretamente que a obtenção de boas notas não deve ser o principal estímulo que motiva o aluno a estudar o instrumento. Como foi anteriormente afirmado, a autora Susan O’Neill defende que este tipo de estímulo/recompensa não deverá ser a principal motivação do aluno para estudar o instrumento, mas a atividade em si, dado que, caso o aluno se esforce para atingir esse objetivo e fracassa em atingi-lo, as consequências poderão resultar em desmotivação e frustração. No entanto, estes resultados poderão levantar questões como: Será que a maioria dos alunos de instrumento do Ensino Artístico Especializado gosta realmente da atividade de tocar o instrumento? Haverá outros objetivos/recompensas em mente nos alunos por detrás da obtenção de boas notas, como por exemplo, outras recompensas promovidas pelos encarregados de educação? Não podemos esquecer que o universo do estudo engloba alunos que estão no último ano do ensino básico e alunos que frequentam o ensino secundário. Esta faixa etária compreendida, em média entre os 14 e os 17 anos (ainda que possam acontecer casos excepcionais de alunos mais velhos que 17 anos) à partida, pressupõe-se que estes alunos, já tocam o instrumento há alguns anos, possuam níveis razoáveis de motivação intrínseca, no entanto estes resultados colocam esta hipótese em dúvida.

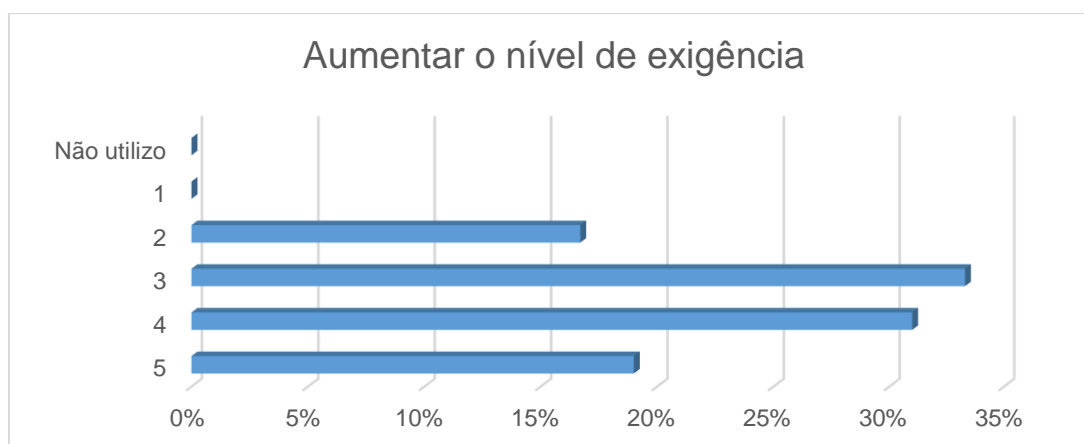


Gráfico 49 - Avaliação dos professores relativamente ao aumento do nível de exigência atendendo ao nível de motivação verificado nos alunos

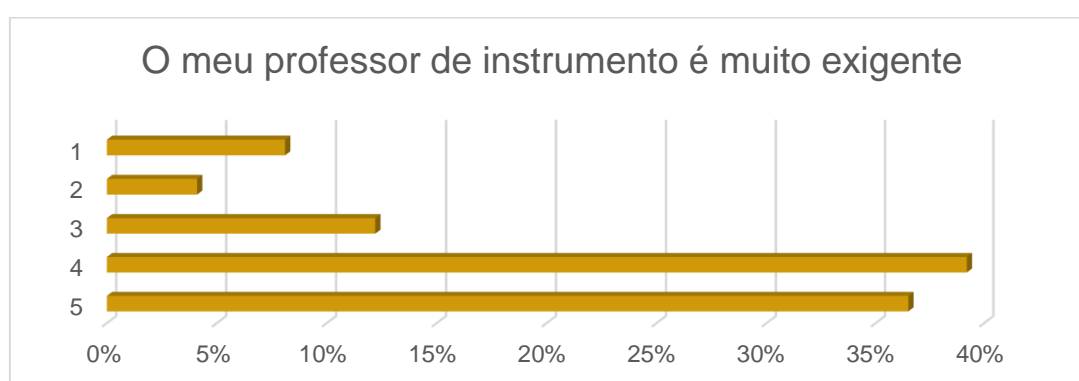


Gráfico 50 – Avaliação dos alunos da preferência pela exigência do professor de instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento

Como podemos verificar, os alunos atribuíram classificações mais altas que os professores nos níveis de preferência “4” e “5”. Estes resultados são um possível reflexo de que os alunos sentem motivação para estudarem o instrumento ao procurarem responder aos desafios propostos pelos professores quando estes aumentam o nível de exigência. No entanto, os resultados dos professores apontam que esta estratégia poderá não ser a melhor opção, provavelmente porque poderá criar algumas frustrações nos alunos que não consigam corresponder aos novos objetivos a atingir. Poderia acontecer uma situação semelhante ao exemplo explicado nos comentários anteriores: a motivação do aluno passar a ser satisfazer os altos níveis de exigência propostos pelo professor ao invés da atividade em si, contudo, se o aumento do nível de exigência for acompanhado por uma seleção de um repertório dentro das preferências do aluno, a motivação poderá não se cingir apenas ao conseguir atingir o nível de exigência proposto, mas “transitar” para a atividade em si. Susan O’Neill no seu estudo apresentado no ponto 1.5 do bloco II, falava da relação entre a valorização da atividade e do estado de *flow*, então o repertório mais exigente, ao corresponder aos gostos do aluno, poderá mais facilmente potenciar a experiência deste estado.

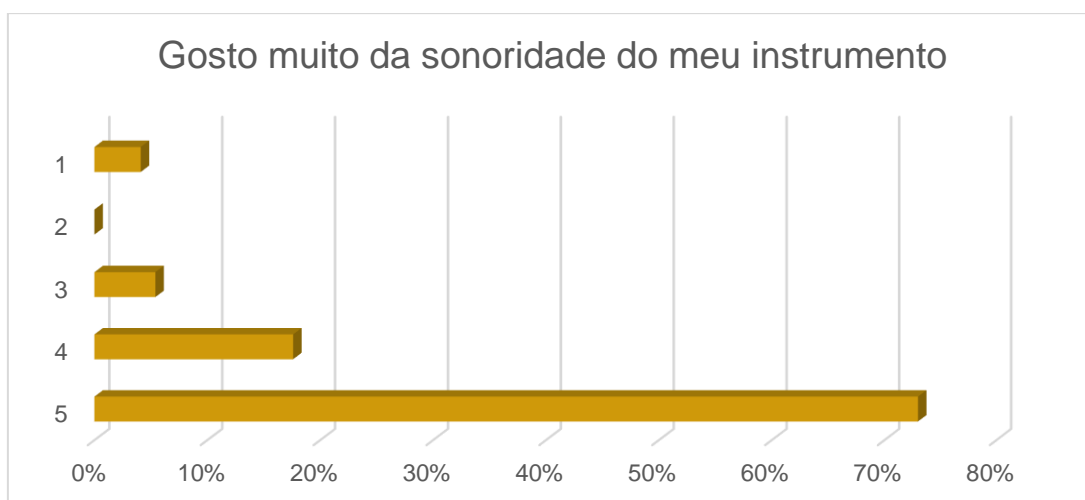


Gráfico 51 – Avaliação dos alunos a respeito da atração pela sonoridade do instrumento como forma de motivação para o estudo do instrumento

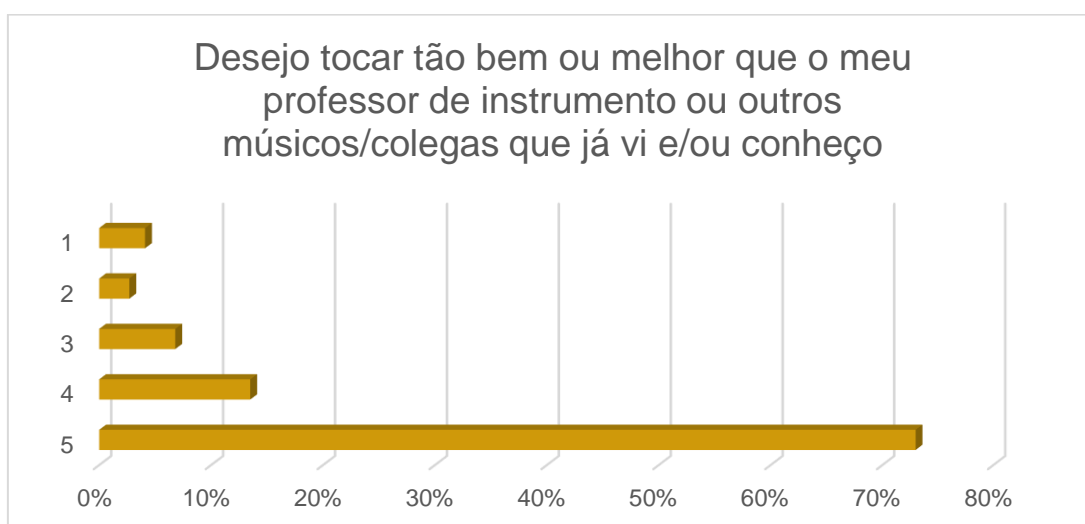


Gráfico 52 – Avaliação dos alunos do desejo de tocar tão bem ou melhor que o professor de instrumento ou outros músicos/colegas conhecidos como forma de motivação para o estudo do instrumento

Os aspetos referentes a estes dois gráficos apenas foram colocados no questionário dos alunos, por se referirem a aspetos que se podem relacionar com a sua motivação intrínseca. Autores como Gordon (2000) defendem o recurso a testes tímbricos para encaminhar as crianças para o instrumento apropriado quando estas estão para iniciar a aprendizagem do instrumento. O Desejo de tocar tão bem ou melhor que outro músico, professor ou colega, é um dos exemplos onde podemos integrar a teoria de aprendizagem social de Bandura, nomeadamente olhando para as condições de facilitação da imitação<sup>57</sup> e poderá ser um importante fator de atribuição de significado à aprendizagem do aluno<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Ver bloco II ponto 1.3.3.1

<sup>58</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

Relativamente à segunda questão colocada no questionário dos professores: **caso utilize uma estratégia de motivação que considere fundamental, e que não conste na lista anterior, agradecemos que a apresente de forma sucinta**, verificou-se apenas uma resposta, que, afirmava fazer audições internas com alunos onde os colegas posteriormente faziam a sua crítica à performance assistida.

### **Resumo dos resultados obtidos no questionário dos professores**

Fazendo uma análise das pontuações verificadas, podemos constatar que as estratégias com melhores votações<sup>59</sup> de acordo com o nível de motivação verificado na maioria dos alunos dos professores foram:

- 1) **Reforço positivo**: que obteve 39,5% para o nível de motivação “5” e 51,2% para o nível de motivação “4”;
- 2) **Relação cordial e amistosa**: em que o nível de motivação “5” obteve uma classificação de 30,2% e o nível de motivação “4” 48,8%;
- 3) **Repertório dentro das preferências dos alunos**: onde os professores atribuíram uma pontuação de 27,9% para o nível de motivação “5” e 51,2% para o nível de motivação “4”;
- 4) **Inserir o aluno numa classe de conjunto instrumental**: esta prática obteve uma votação de 39,5% para o nível de motivação “5” e 32,6% para o nível de motivação “4”;
- 5) **Masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara**: onde o nível de motivação “5” obteve uma pontuação de 30,2% e o nível de motivação “4” 39,5%;
- 6) **Performance de terceiros**: onde 14% dos docentes votaram no nível de motivação “5” e 46,5% votaram no nível de motivação “4”.

Verifica-se que este conjunto de estratégias mais votadas, encontram-se dentro de teorias defendidas por vários autores. O reforço positivo e a relação cordial e amistosa entre professor e aluno integram a componente afetiva que o processo de ensino aprendizagem deve conter (como defende Suzuki, Wallon, Rogers, entre outros). O repertório dentro da esfera de preferências dos alunos e a performance de terceiros constituem duas possibilidades que podem ajudar os alunos atribuírem, mais facilmente, significado/utilidade à aprendizagem<sup>60</sup>, ao passo que a inserção do aluno numa classe conjunto instrumental e a participação em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara constituem duas diferentes formas do aluno aprender, através da interação entre pares<sup>61</sup>, mas também através da modelagem<sup>62</sup>. Os resultados do ponto 5.4 mostram que os professores inquiridos utilizam a

---

<sup>59</sup> O critério utilizado consistiu em selecionar as práticas/estratégias que obtivessem uma pontuação de 60,7%, ou superior, resultante da soma do nível preferência “4” e “5”

<sup>60</sup> Ver bloco II ponto 1.3.2

<sup>61</sup> Ver bloco II ponto 1.3.4

<sup>62</sup> Ver bloco II ponto 1.3.3

performance de terceiros por a considerarem uma estratégia imprescindível, e, no ponto 5.3, os resultados mostram que as mudanças verificadas após o contacto com a performance de terceiros apontam no sentido de que o desempenho dos alunos melhora significativamente. Apesar destes resultados, as estratégias relacionadas com a afetividade, modelagem e aprendizagem entre pares obtiveram, segundo as respostas dos professores, níveis de motivação superiores comparativamente com a performance de terceiros (ainda que a performance de terceiros também seja uma estratégia relacionada com a modelagem).

Na segunda questão do questionário aos alunos relacionada com o objetivo deste tópico, à semelhança do que foi solicitado no questionário dos professores, também foi solicitado aos alunos que indicassem outra(s) estratégia(s) que considerassem fundamental(is) para adquirir motivação para o estudo do instrumento. Nem todas as respostas corresponderam a estratégias, no entanto destacam-se as seguintes:

- a) *Desejo de autossuperação;*
- b) *Procurar divertir apreciando a sua própria performance;*
- c) *Aprender a ouvir os colegas e fazer críticas construtivas de forma a que todos possam evoluir;*
- d) *Aprender com os colegas procurando perceber como eles solucionam determinados problemas;*
- e) *Paciência;*
- f) *Saber estudar mentalmente;*
- g) *Utilizar o metrónomo, estudar com calma e concentração;*
- h) *Desejar fazer mais com o instrumento do que simplesmente tocar a partitura, saber improvisar/acompanhar;*
- i) *Seguir os passos do ídolo musical.*

Várias destas estratégias são de cariz prático (técnicas de ajuda ao estudo), ao passo que outras, de cariz cognitivo. Várias destas estratégias estão relacionadas com a aprendizagem entre pares<sup>63</sup>, modelagem<sup>64</sup> entre outras.

---

<sup>63</sup> Ver bloco II ponto 1.3.4

<sup>64</sup> Ver bloco II ponto 1.3.3

## Resumo dos resultados dos alunos

As estratégias que foram mais votadas<sup>65</sup> por parte dos alunos, que mais contribuem para a motivação do estudo do instrumento foram:

- a) **Atração pela sonoridade do instrumento**, em que o nível de preferência “4” obteve 17,6% e o nível de preferência “5” obteve 73%;
- b) **Desejo de tocar tão bem ou melhor que colegas, músicos conhecidos ou até o próprio professor de instrumento**. Este ponto alcançou 13,5% para o nível de preferência “4” e 73% para o nível de preferência “5”;
- c) **Atração dos alunos pela generalidade do repertório do seu instrumento**, que obteve uma pontuação de 32,4% para a preferência “4” e 50% para o nível de preferência “5”;
- d) **Reforço positivo**, onde o nível de preferência “4” atingiu 23% enquanto o nível de preferência “5” obteve 58,1%;
- e) **Performance de terceiros**, que obteve 39,2% para o nível de preferência “4” e 41,9% para o nível de preferência “5”;
- f) **Visualizar vídeos/ouvir música**, alcançou 24,3% para o nível de preferência “4” e 52,7% para o nível de preferência “5”;
- g) **Incentivar os alunos a terem boas notas**. Esta estratégia alcançou 21,6% para o nível de preferência “4” e 55,4% para o nível de preferência “5”;
- h) **Relação cordial e amistosa com o professor**, obteve 36,5% para o nível de preferência “4” e 40,5% para o nível de preferência “5”.

Para concluir, será feita uma comparação entre as estratégias mais votadas entre professores e alunos. Podemos constatar que as estratégias comuns, com as mais altas classificações, entre professores e alunos são:

- **Reforço positivo;**
- **Repertório dentro das preferências dos alunos;**
- **Relação cordial e amistosa entre professor/aluno;**
- **Performance de terceiros.**

Como já foi analisado anteriormente, estas estratégias têm a sua fundamentação teórica dentro do bloco II. Estes resultados, em certa medida, corroboram as conclusões defendidas por Davidson, Moore, Sloboda, & Howe (1998), no que toca à importância da afetividade no processo educativo, onde

---

<sup>65</sup> O critério utilizado consistiu em selecionar as práticas/estratégias que obtivessem uma pontuação de 77%, ou superior, resultante da soma do nível preferência “4” e “5”

os músicos bem sucedidos descrevem os seus primeiros professores de instrumento como pessoas possuidoras de um conjunto de características promotoras de um saudável relacionamento afetivo<sup>66</sup>.

Continuando a analisar os resultados, é possível enumerar um conjunto de estratégias que foram mais votadas no questionário dos professores e menos no questionário dos alunos e vice-versa. A integração do aluno numa classe de conjunto instrumental e participação dos alunos em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara, obtiveram pontuações superiores no questionário dos professores comparativamente com os resultados do questionário dos alunos. Por sua vez, no questionário dos alunos, verificamos que o desejo de obter boas notas e a visualização de vídeos/escuta de música obtiveram pontuações consideravelmente mais altas. Estas diferenças são merecedoras de reflexão e/ou de uma investigação mais profunda, na medida em que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem poderá ficar beneficiado, caso se consiga averiguar a(s) razão(ões) de professores e alunos fornecerem um *feedback* diferente, em termos de contributo para a motivação, de um conjunto de estratégias. O desejo de obter boas notas por parte dos alunos, pela pontuação que esta opção obteve, merece uma ampla reflexão, na medida em que autores como O'Neill<sup>67</sup> (1999) defendem que a dependência de fatores extrínsecos desta natureza, poderão conduzir determinados alunos a sofrer de baixa autoconfiança podendo conduzir a comportamentos de inadaptação. Esta autora defende que a recompensa deverá ser a atividade em si mesma (neste caso, a performance do instrumento que está a ser aprendido).

Estratégias como a utilização das novas tecnologias, participação em concursos e concertos inseridos em intercâmbios de escolas obtiveram baixas pontuações por parte de professores e alunos, resultados que poderão ser explicados por diversos fatores externos que poderão estar relacionados com a falta de promoção de iniciativas deste género, restrições de cariz financeiro, etc.

## **5.6 Averiguar se os alunos têm interesse pela performance do seu instrumento**

No que toca ao último objetivo pertencente à pergunta de partida deste Projeto de Investigação, foi colocada uma pergunta no questionário aos alunos e professores com objetivo de averiguar se os alunos procuram ouvir repertório do seu instrumento. As diferentes hipóteses colocadas foram: “frequentemente”; “algumas vezes”; “raramente” e “apenas na sala de aula para correção do aluno ou para apresentar novo repertório/exercícios”<sup>68</sup>.

Primeiramente, começámos por apresentar os resultados referentes aos professores.

---

<sup>66</sup> Ver bloco II ponto 1.5

<sup>67</sup> Ver bloco II ponto 1.5

<sup>68</sup> Esta hipótese está formulada de duas formas diferentes. No questionário dos professores aparece como “apenas na sala de aula quando toco para corrigir o aluno ou para lhe mostrar novo repertório/exercícios” e no questionário dos alunos como “apenas na sala de aula quando peço ao professor para tocar para mim, ou quando ele me corrige ou me mostra novas peças/estudos”

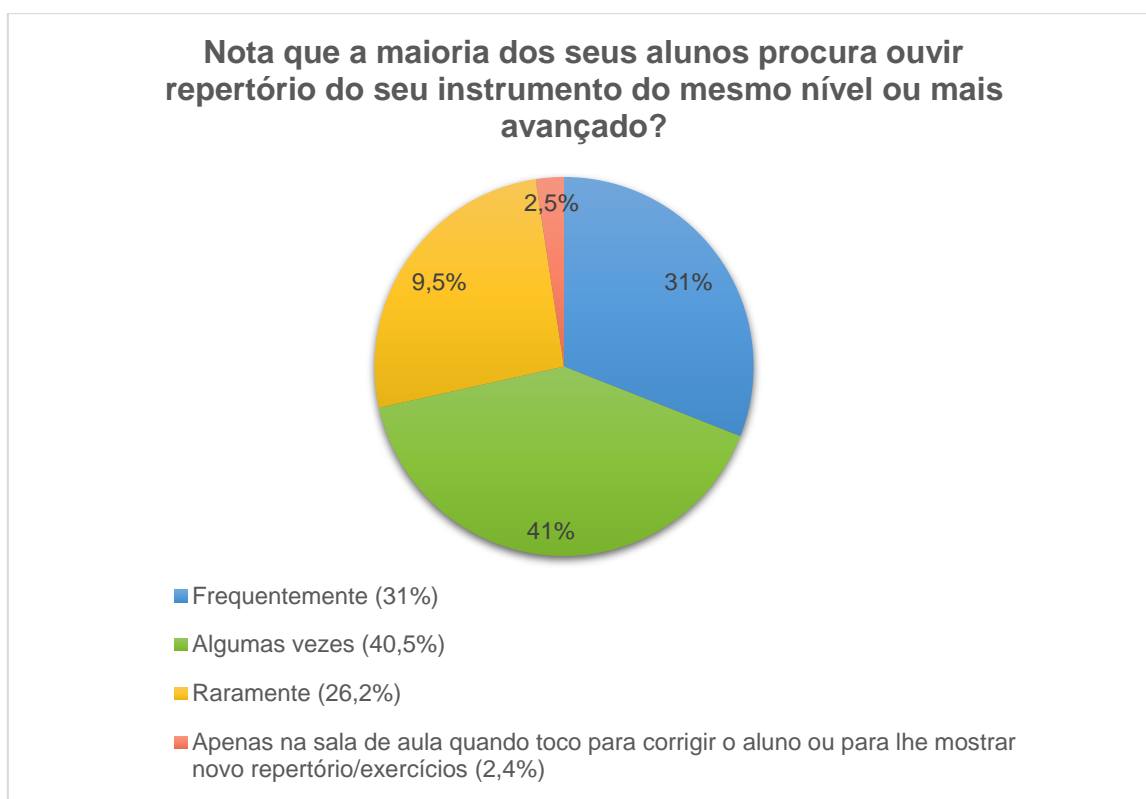


Gráfico 53 - Feedback dos professores relativamente ao nível de procura dos seus alunos em ouvirem repertório do seu instrumento

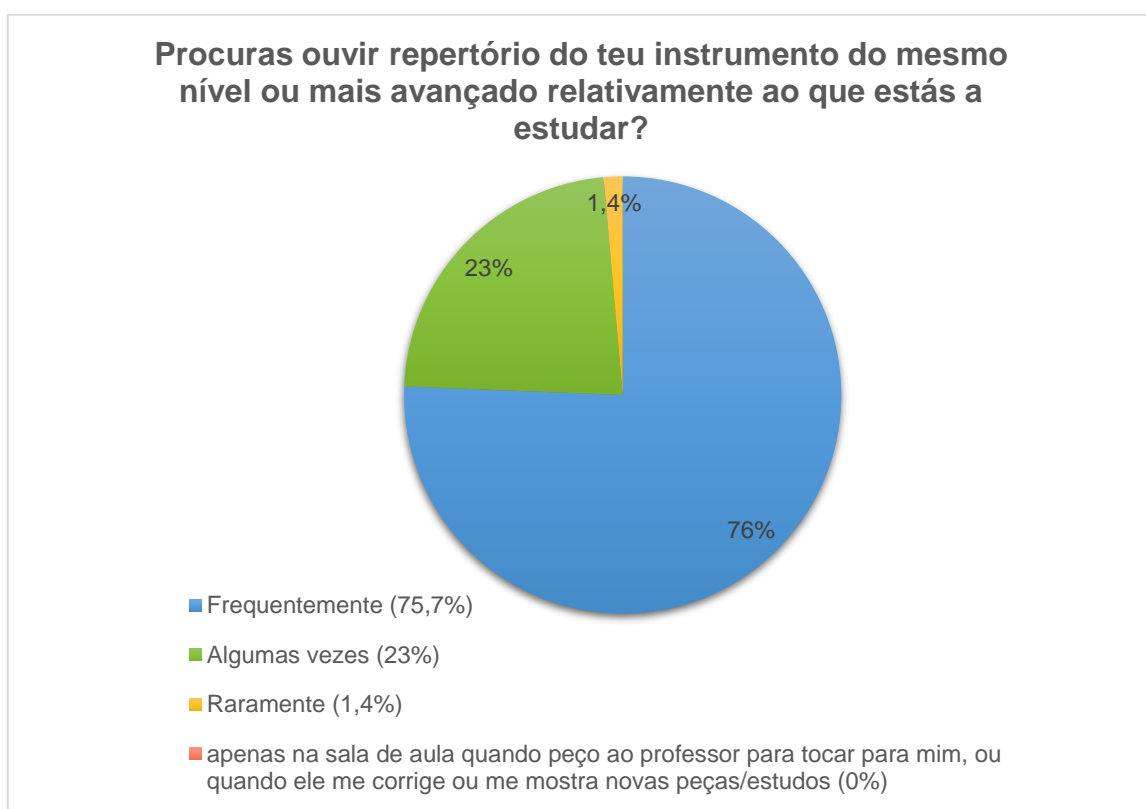


Gráfico 54 - Feedback dos alunos relativamente ao nível de procura em ouvirem repertório do seu instrumento

Estes resultados mostram uma divergência entre professores e alunos no que toca à frequência com que os alunos procuram ouvir repertório do seu instrumento. A maioria dos alunos afirma que procura ouvir repertório do seu instrumento frequentemente, enquanto os professores defendem que apenas 31% dos seus alunos é que procura ouvir repertório para o seu instrumento com frequência . Uma das razões mais prováveis poderá estar relacionada com o tipo de procura a que os alunos maioritariamente recorrem. O ponto 5.2 deste bloco afirma que a fonte de performance de terceiros a que os alunos maioritariamente recorrem é através da internet, assim, a diferença destes resultados pode justificar-se pela simples razão de os professores não detetarem a procura de repertório, pelos alunos, através da internet.

## 6 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS E SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

Este Projeto de Investigação providenciou um conjunto de resultados que poderão originar uma reflexão alargada dentro da comunidade educativa ligada ao Ensino Artístico Especializado de música, a respeito da utilização da performance de terceiros e/ou outras estratégias/práticas. Os inquiridos afirmam que o contacto com a performance de terceiros resulta em melhorias significativas no desempenho dos alunos no instrumento. Este resultado que acaba por responder à pergunta de partida<sup>69</sup>, é merecedor de um estudo futuro que avalie a quantidade e o tipo de oferta das diferentes escolas, relativamente à promoção e divulgação de atividades que proporcionem o contacto dos alunos com a performance de terceiros. Poderá vir a ser uma mais-valia porque permitirá estabelecer comparações a respeito destes diferentes tipos de oferta, na medida em que escolas que pertençam a grandes meios urbanos (com maior facilidade no que toca à acessibilidade, e talvez, promoção de atividades culturais), poderão ter uma quantidade e qualidade de oferta diferente, em termos de alguns tipos de performance de terceiros, comparativamente com outras escolas mais afastadas destes meios.

Através deste estudo é possível constatar algumas mudanças relacionadas com hábitos e comportamentos. Hoje em dia, a grande facilidade de acesso às tecnologias de informação trouxe mudanças nos hábitos das pessoas, e a procura em aceder à performance de terceiros com recurso a essas tecnologias, nomeadamente através da internet é hoje, um meio indissociável, como instrumento de trabalho, quer do aluno quer do professor, como os resultados deste estudo assim o sugerem. A massificação no acesso à internet é, potencialmente, a principal responsável pela mudança das fontes de procura da performance mais vulgares no passado. Antigamente, a população acedia à performance através de concertos ao vivo (a título de exemplo, um dos principais motivos do surgimento das filarmónicas está relacionado com o facto das pessoas mais distantes dos principais meios culturais poderem aceder à música), posteriormente, a evolução tecnológica permitiu que a população acesse à performance através da rádio, televisão e outros dispositivos eletrónicos. Estes motivos, a par da atração por parte das camadas jovens pela internet e novas tecnologias, poderão justificar os baixos resultados verificados pelas preferências da procura da performance de terceiros através da compra de música e a escuta de rádio, no entanto, os resultados mostram que os alunos também procuram, preferencialmente, a performance de terceiros através dos colegas (o que mostra a importância da aprendizagem cooperativa e da modelagem, como foi visto em Bandura e Vygotsky<sup>70</sup>) e através da visualização de concertos onde esteja presente o seu instrumento em orquestra. Quanto aos professores, os resultados mostram que estes manifestam preferência que os alunos sejam expostos à performance em contexto de sala de aula, masterclasses promovidas por outro(s) professor(es) formador(es) e pela frequência de concertos de orquestras ou outros agrupamentos e/ou solistas onde

---

<sup>69</sup> Ver bloco III ponto 3

<sup>70</sup> Ver bloco II pontos 1.3.3 e 1.3.4

esteja presente o instrumento do aluno. No ponto 5.4, os resultados mostram que os professores utilizam maioritariamente a performance de terceiros, predominantemente, em contexto de sala de aula. Desta forma, este contexto de performance poderá ser analisado mais detalhadamente no futuro, nomeadamente, através de estudos que procurem mostrar, quanto tempo da aula os professores dedicam a este tipo de prática, como a fazem (em termos de procedimentos concretos adotados), etc.

Com este estudo, como está descrito no ponto 5.5, verificou-se a importância das estratégias relacionadas com a modelagem e afetividade (reforço positivo e relação cordial e amistosa entre professor e aluno), defendidas por vários autores, juntamente com a escolha de repertório dentro das preferências dos alunos e a performance de terceiros. Segundo professores e alunos, estas estratégias são importantes para a motivação dos alunos. Em estudos futuros, seria importante averiguar, de forma mais concreta, que tipos de práticas os professores utilizam, como por exemplo, tentar saber de que forma o professor utiliza o reforço positivo, isto é, que procedimentos são utilizados; em que pressupostos assenta a relação entre professor e aluno, entre outras práticas.

Para finalizar esta conclusão, em virtude dos sujeitos inquiridos afirmarem que o desempenho dos alunos no instrumento melhora significativamente após a exposição à performance de terceiros, seria fundamental a elaboração de estudos futuros que quantificassem, de forma objetiva, os descritores de desempenho que traduzem esta melhoria. Outra possibilidade seria a realização de outros estudos onde fossem testadas as diferentes estratégias de motivação resultantes do objetivo exposto no ponto 5.5, em cada grupo, e, posteriormente, fossem comparadas as mudanças verificadas no desempenho do instrumento, antes e após a aplicação das estratégias, segundo um conjunto bem definido de descritores de desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste Projeto de Investigação foi um importante complemento do estágio pedagógico, na medida em que tive a oportunidade de analisar o *feedback* de professores e alunos relativamente a um conjunto de estratégias, com especial enfoque na performance de terceiros, e compará-lo com as estratégias por mim utilizadas durante o estágio, mas também na minha prática profissional na área do Ensino Artístico Especializado. Através desta comparação, pude constatar que as estratégias mais votadas entre os inquiridos no Projeto de Investigação realizado, no que toca à motivação para o estudo do instrumento, vão ao encontro das estratégias utilizadas por mim na minha prática, nomeadamente, o recurso ao reforço positivo, a seleção de um repertório que concilie os objetivos do programa com as preferências dos alunos, cultivar uma relação cordial e amistosa com os alunos que fortaleça a afetividade favorecendo as condições de aprendizagem e o recurso à performance de terceiros. Os resultados deste estudo sugerem que, segundo os inquiridos, os alunos têm interesse pela performance do seu instrumento, que a sua postura perante a performance observada é, maioritariamente, de atenção acompanhada (ou não) de discussão e que o contacto com a performance traz melhorias no desempenho na maioria dos alunos no seu instrumento. Este *feedback* dos inquiridos, a respeito deste conjunto de estratégias, trouxe-me confiança na minha prática, mas também a convicção da necessidade de se realizarem mais estudos futuros a respeito desta temática. Assim, para um melhor aprofundamento dos resultados obtidos com o estudo levado a cabo, torna-se necessária a realização de estudos futuros que: procurem avaliar e comparar o tipo de oferta que as escolas de música do Ensino Artístico Especializado e os seus contextos locais oferecem aos seus alunos (e o seu impacto na motivação para o estudo do instrumento) no que toca à performance de terceiros; estudem aprofundadamente as diferentes formas, em termos de procedimentos concretos, como os professores utilizam a performance de terceiros em contexto de sala de aula; aprofundar os estudos em torno da afetividade e a sua presença neste contexto de ensino, e, por fim, averiguar com objetividade os descritores de desempenho que traduzem as melhorias de rendimento no instrumento reportadas pelos inquiridos, fruto do contacto com a performance de terceiros.

Este estudo mostrou que os professores revelaram especial preferência pela utilização da performance de terceiros em três tipos de contexto diferentes que consistem no incentivo à participação dos alunos em masterclasses/estágios com diferentes professores formadores. Outro contexto consiste na frequência de concertos de orquestras ou outros agrupamentos/solistas e por fim os professores expõem os seus alunos à sua própria performance na sala de aula ou em concertos a solo ao vivo. No que toca aos alunos, os resultados sugerem que estes manifestam interesse pelo contacto com a performance de terceiros preferencialmente em dois contextos diferentes, que consistem no contacto com a performance de colegas e a procura da performance através da internet. Estes resultados apontam que a interação afetiva e musical entre colegas, fora (ou não) da sala de aula, também pode ser um importante impulso para a motivação do estudo do instrumento dos alunos por serem oportunidades que dão lugar à aprendizagem cooperativa, defendida por Vygotsky, Suzuki e outros autores. Por outro lado, a internet e as novas tecnologias, que têm crescido exponencialmente nos

últimos anos, parecem ser uma nova alternativa de acesso à performance de terceiros comparativamente com outros meios mais populares no passado. Assim, é importante trazer para debate, reflexão e promoção de novos estudos, acerca do contributo da internet neste contexto de aprendizagem.

A contextualização teórica deste trabalho foi, simultaneamente, uma revisão e uma descoberta mais aprofundada de conteúdos integrantes, na sua maioria, das disciplinas do currículo deste mestrado, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; e Pedagogia do Ensino Vocacional da Música. A análise destes conteúdos permitiu-me identificar de uma forma mais pragmática e concreta a forma como uma seleção de práticas/estratégias, utilizadas no ensino do instrumento, estão inseridas nas teorias de um conjunto de autores pertencentes à área da psicologia e da área do ensino da música. Neste Projeto de Investigação estiveram em evidência as teorias de Bruner (relativamente aos modos de apresentação da informação), nomeadamente, o modo encenativo; a aprendizagem significativa defendida por Claparède e Dewey; a modelagem, presente na teoria de aprendizagem social de Bandura; a aprendizagem cooperativa (referida anteriormente), o conceito de ZDP, a presença da afetividade e o reforço positivo constante, defendidos por Vygotsky e Suzuki.

Atendendo que nos últimos anos, segundo a minha experiência, têm surgido cada vez mais alunos interessados em seguir uma carreira artística (como o aumento dos últimos anos de novas escolas do Ensino Artístico Especializado e de Escolas Superiores de Música assim o comprovam), esta área tem apresentado níveis de competitividade cada vez mais altos. Se juntarmos a este fenómeno o esforço que é necessário despende para estudar o instrumento, pode-se afirmar com pouca margem de dúvida, que futuros estudos em torno das estratégias de motivação para o estudo do instrumento, terão de continuar a surgir, de forma a ajudar os docentes da área a estarem aptos a responder aos desafios que enfrentam relacionados com esta temática.

Durante este estágio tive a possibilidade de poder contactar com a forma como se aplicam e manipulam determinadas estratégias de ensino, quer como observador, quer como aplicador sob supervisão. Algumas destas estratégias já integravam a minha prática, mas só agora, encontrei o respetivo fundamento teórico. Isto ajudou-me a perceber e a ver confirmada a minha filosofia de ensino em alguns aspetos, e de algum modo, sentir também satisfação por verificar que, na minha atividade letiva, não existiam apenas aspetos a melhorar.

Prosseguindo na análise do que foi o estágio pedagógico, posso afirmar que os afetos facilitaram a consecução dos objetivos da aprendizagem. A promoção de um ambiente afetivo que favoreça a aprendizagem, presente na minha filosofia de ensino e nas teorias de diversos autores citados ao longo deste documento, deram os seus frutos. O *feedback* dos alunos que frequentaram a disciplina lecionada ao longo do estágio pedagógico que atribuíram as melhores classificações<sup>71</sup> (relativas ao meu desempenho como estagiário) comprovam a afirmação anterior, em virtude de serem alunos com quem estabeleci maior proximidade a nível afetivo, por motivos circunstanciais. Esta

---

<sup>71</sup> Ver Apêndice I – Feedback de alunos que frequentaram a disciplina lecionada ao longo do estágio

vertente da minha filosofia de ensino não se restringiu apenas aos atores dentro da sala de aula, mas também envolveu colegas estagiários, outros professores, enc. de educação, funcionários, diretores, etc., que culminou no sucesso de diversas atividades organizadas durante o estágio. Considero que a transmissão de valores edificadores da pessoa humana, nomeadamente o valor da responsabilidade e amizade, no relacionamento interpessoal, são valores fundamentais para a preparação de qualquer ser humano para a vida em sociedade. Desta forma, constatei o poder da afetividade em facilitar a transmissão destes valores, através de vários procedimentos experienciados ao longo do estágio, onde destaco o exemplo do professor e a promoção do diálogo. Para além disso é através da afetividade que aluno “outorga” ao professor a missão de o ensinar.

A oportunidade em realizar este estágio pedagógico consciencializou-me que o ponto de partida para a minha evolução a nível pessoal e profissional, passa por adotar uma postura crítico-reflexiva que impeça de me “acomodar” e “cristalizar” determinadas práticas (que poderão necessitar de reformulação). A humildade própria em colocar em causa a minha prática e a procura de formação regular, aliada ao debate/partilhas de experiências entre colegas, podem contribuir para a minha evolução.

Em suma, os dois aspetos que mais destaco, neste tipo de escola (do Ensino Artístico Especializado) é, sem dúvida, o grande peso que a intuição e o lado afetivo têm, e, a forma como estes aspetos influenciam as atividades letivas desde as aulas até à avaliação. A principal conclusão que posso tirar é reconhecer que, com esta experiência, fiquei bastante mais fortalecido no lado instrumentalista (que estava em enorme défice na minha prática) e que a intuição e a vertente afetiva (que são ótimas ferramentas promotoras de valores, tal como as novas teorias do currículo afirmam, e, o reconhecimento na minha filosofia de ensino) conciliada de forma equilibrada com a vertente instrumentalista, contribuiu para um ensino mais objetivo e organizado. Se acrescentar ao que atrás afirmei, as práticas reflexivas e o desenvolvimento ao longo da vida, como professor, ficarei muito mais capacitado para responder aos desafios, com os quais o ensino se depara, nesta sociedade que se caracteriza pela constante mudança e complexidade (Morin, 2003).

## BIBLIOGRAFIA

- CARY, D. (2012). KODÁLY AND ORFF: A COMPARISON OF TWO APPROACHES IN EARLY MUSIC EDUCATION. *Journal of Social Sciences vol.8 nº15*, pp. 180-194.
- Akoun, A., Amar, A., Koch, R., Chauchard, P., Gauquelin, F., Gauquelin, M., Vuillaume, M. (1984). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa/S. Paulo: Verbo.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ANQEP. (2016, agosto 22). *Área de Navegação Principal para a Qualificação e Ensino Profissional*. Retrieved from Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&js=0&codigono=56225802AAAAAAAAAAAAAAA>  
AAA
- Claparède, É. (1952). *Psychologie de l'enfant et Pédagogie Expérimentale*. Delachaux & Niestlé.
- Claparède, E. (1959). *A Escola sob Medida*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- CMDD-a. (2016, julho 7). *Cursos de música do Conservatório de Música D. Dinis*. Retrieved from Web site do Conservatório de Música D. Dinis: <http://www.conservatorio-dinis.pt>
- CMDD-b. (2016, julho 07). *Regulamento Interno do Conservatório de Música D. Dinis*. Retrieved from Web site do Conservatório de Música D. Dinis: <http://www.conservatorio-dinis.pt/m/35/regulamento-interno-2015-16.pdf>
- CMDD-c. (2016, setembro 25). *Projeto Educativo do Conservatório de Música D. Dinis*. Retrieved from Website do Conservatório de Música D. Dinis: <http://www.conservatorio-dinis.pt>
- Davidson, J., Moore, D., Sloboda, J., & Howe, M. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), pp. 141-160.
- Definição da palavra estratégia*. (2016, outubro 11). Retrieved from Infopédia, Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/estrat%C3%A9gia>
- Delors, J. (2012). Os Quatro Pilares da Educação. In J. Delors, *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (pp. 89-102).
- Delors, J. (2012). Os Quatro Pilares da Educação. In J. Delors, & E. Cortez (Ed.), *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (pp. 89-102).
- Dewey, J. (1968). Expérience et Éducation. In J. Dewey, *Expérience et Éducation* (pp. 90-94). Armand Colin.

- Duke, R., Simmons, A., & Cash, C. (2009, janeiro). It's Not How Much; It's How - Characteristics of Practice Behavior and Retention of Performance Skills. *Journal of Research in Music Education* Volume 56 Number 4, pp. 310-321.
- Editora, P. (2016, maio 5). *Dicionário online*. Retrieved from Infopedia: <http://www.infopedia.pt/>
- Educação para a Vida*. (2016, outubro 11). Retrieved from Web site de Educação para a vida: <https://educavita.blogspot.pt/2013/01/definicao-de-estrategia.html>
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review* vol. 100 No. 3, the American Psychological Association, Inc., pp. 363-406.
- Experimental, P. (2011, outubro 20). *Bandura*. Retrieved from Psicologia Experimental: <http://psicologiaexperimental.blogs.sapo.pt/2020.html>
- Feliciano, H., Pereira, A., Carvalho, C., Oliveira, E., Peixoto, E., Soromenho, G., . . . Caldeira, S. (2013). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, A., & Acioly-Régnier, N. (2010, janeiro 12). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar, Curitiba*, nº36, pp. 21-38.
- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições pedagogo.
- Gomes, R. (2009, janeiro 22). *Teorias Psicológicas da Aprendizagem*. Retrieved from <http://ruijorgecgomes.blogs.sapo.pt>: <http://ruijorgecgomes.blogs.sapo.pt/852.html>
- Gonçalves, P. (2016, outubro 16). *Estratégias de Aprendizagem em Contexto Educativo e Formativo: Contributo para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Retrieved from Universidade Fernando Pessoa: [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/14111/1/dm\\_paulagoncalves.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/14111/1/dm_paulagoncalves.pdf)
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulart, D. (2000, julho 16). *Artigos sobre a voz e o canto: Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki*. Retrieved from Web Site de Diana Goulart: [http://www.dianagoulart.com/Canto\\_Popular/Educadores.html](http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html)
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças,*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Gouveia, R. (2010, maio 31). *Mais futebol*. Retrieved from Mais futebol: <http://www.maisfutebol.iol.pt/mourinho-os-jogadores-do-inter-sao-os-meus-jogadores>
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). A Escola: (também) um espaço de afetos. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 141-153.
- Hall, C., Lindzey, G., & Campbell, J. (2008). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Harris, P. (2014). *Simultaneous Learning - The definitive guide*. London: Faber Music Ltd.
- Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion*. London: ABRSM.
- Ipfling, H.-J. (1974). *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Munique: Edições 70.
- Juslin, P. (2003). *Five myths about expressivity in music performance and what to do about them*.
- Klechtermans, G. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*, Maria Assunção Flores e Ana Maria Veiga Simão. Mangualde: Edições pedagogo.
- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness*. Oxford University Press.
- Martinho, C. (2013, junho 17). *Paul Harris - Pedagogo*. Retrieved from Web site de musicadidaticum.blogspot.pt: <http://musicadidaticum.blogspot.pt/2013/06/paul-harris-pedagogo.html>
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Society for Education, Music and Psychology Research vol. 1*, pp. 5-35.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor - O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosquera, J., & Stobäus, C. (2006, janeiro/abril). Afeitividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Revista Educação*, pp. 123-133.
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação; Nº1; Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto*, pp. 35-43.
- Pagni, P., & Gelamo, R. (2010). *Experiência, Educação e Contemporaneidade*. São Paulo: Poiesis Editora.
- Perraudeau, M. (2006). *As Estratégias de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ramal, A. (n.d.). *Reportagens e Entrevistas - Depoimento de Andréa Ramal, educadora, doutora em educação pela PUC-RJ por Francisco Bicudo*. Retrieved from Sindicato dos professores de S. Paulo: [http://www.sinprosp.org.br/reportagens\\_entrevistas.asp?especial=79&materia=234](http://www.sinprosp.org.br/reportagens_entrevistas.asp?especial=79&materia=234)
- Rosimeire, S. (2017, janeiro 18). *Educadores, Teoria Educacional*. Retrieved from Miniweb: [http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria\\_educ/pedagogia\\_claparede.pdf](http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/pedagogia_claparede.pdf)
- Silveira, E. (2014, março). *A importância da Afeitividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor*. Retrieved from Web site de Psicologado:

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar-o-afeto-na-relacao-aluno-professor>

- Sousa, A. (2016, outubro 29). *Características de Algumas Teorias de Aprendizagem (mais marcantes até à nossa era) - Teoria da Assimilação de Ausubel*. Retrieved from Prof2000: <http://www.prof2000.pt/users/aplima/ausubel.htm>
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by Love. A New Approach to Education*. New York: Exposition Press.
- Suzuki, S. (1998). *His Speeches and Essays*. Miami, Florida 33014: Warner Bros. Publications.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vila, C., Diogo, S., & Vieira, A. (2009, 1 25). *Aprendizagem*. Retrieved from Web site de Psicologia.com.pt: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0125.pdf>
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios: Purposes and Possibilities. *Teacher Education Quarterly*, pp. 9-22.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicologia Educativa (11ª ed.)*. Mexico: Pearson.
- Zemke, S. (1977). *The Kodály Concept, its History, Philosophy and Development*. Illinois: Mark Foster Music Company.

# **ANEXOS**

# **ANEXO I - “PROGRAMA” DO CURSO DE PERCUSSÃO**

## Programa do Curso de Percussão

O programa para a disciplina de Percussão, foi elaborado a pensar no desenvolvimento técnico, interpretativo e estilístico do aluno para os diferentes instrumentos desta área, abordando a maior diversidade possível. Assim estabeleceram-se objectivos gerais e objectivos específicos para a aprendizagem da percussão.

Objectivos Gerais:

- Promover a integração do aluno no contexto escolar e na classe de percussão.
- Desenvolver a musicalidade e interpretação dos alunos.
- Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades pessoais.
- Estimular a participação em apresentações públicas.

Objectivos Específicos:

- Estabelecer o primeiro contacto com os instrumentos e conhecimento das suas especificidades de execução.
- Desenvolver o sentido da pulsação /ritmo /fraseio/articulação/dinâmica, etc.
- Adquirir uma postura corporal e equilíbrio correctos perante os instrumentos.
- Desenvolver a capacidade de concentração e memorização como prática habitual.
- Desenvolver a capacidade critica e autocrítica, adquirindo autonomia para a resolução de problemas

O repertório deve ser adaptado a cada aluno, tendo em conta as suas capacidades, mas respeitando o objectivo final de obter os níveis mínimos para cada grau.

### **2º CICLO DO ENSINO BASICO**

## 1° Grau

### Caixa:

- Elementary Studies for Snare Drum de M. Peters
- Studies for Snare Drum de S. Fink Vol I
- Metodo de Percusión de M. Jansen
- Developing Dexterity de M. Peters

### Marimba:

- Metodo de Percusión de M. Jansen,
- Bravo Percussion de Carol Barratt Vol I
- Funny Xylophone de N. Zivkovic
- Escalas maiores (até 2# e 2b) arpejos e inversões

### Timpanos:

- Estudos técnicos,
- Metodo de Percusión de M. Jansen
- Timpani Hits de T. Brown
- Studies for timpani de S. Fink Vol I

### Bateria:

- Exercícios técnicos do livro de Arnje Hoosterhout

## 2° Grau

### Caixa:

- Developing Dexterity de M. Peters
- Elementary Snare Drum Studies de M. Peters,
- Studies for Snare Drum de S. Fink Vol I

### Marimba:

- Escalas maiores, (até 4# e 4b) arpejos e inversões
- Bravo Percussion de Carol Barratt Vol I

- Funny Xylophone de N. Zykovic

Timpanos:

- Studies for Timpani de S. Fink Vol I
- Metodo de Percusión de M. Jansen
- Timpani Hits de T. Brown

Bateria:

- Continuação do livro Arnje Hoosterhout

Multipercussão:

- Estudo de Polirritmias
- Estudos do Metodo de Percusión de M. Jansen

**3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**3º Grau**

Caixa:

- Estudos de Intermediate S. D. Studies de M. Peters,
- Estudos de Studies for Snare Drum de S. Fink Vol I e Vol II

Marimba:

- 3 estudos a 2 baquetas de M. Peters
- Todas as escalas maiores e menores naturais em duas oitavas, arpejos, inversões
- 1 Peça a duas baquetas de Funny Mallets Vol I de N. Zivkovic, ou equivalente
- Peças a 4 baquetas de Images de B. Quartier, ou E. Kopetzki ou equivalente.

Vibrafone:

- Continuação de exercícios de técnica de pedal, acordes, progressões
- Exercícios a 2 e 4 baquetas de E.Kopetzki

Timpanos:

- Studies for Timpani de S. Fink Vol I
- Modern Method for Timpani de M. Peters

Bateria:

- Continuação do livro Arnje Hoosterhout

Multipercussão:

- Continuação do estudo de polirritmias
- Exercícios de Metodo de Percusión de M. Jansen

**4° Grau**

Caixa:

- Exercícios de Intermediate S. D. Studies de M. Peters
- Exercícios de Snare drum Studies de S. Fink Vol. II e III

Marimba:

- Todas as escalas maiores, menores (até 4 # e 4b) arpejos e inversões em duas oitavas
- Escalas cromáticas em 3 oitavas.
- Estudos de Images de B. Quartier
- Peça a quatro baquetas: Suite Mexicana, ou equivalente

Vibrafone:

- Continuação dos exercícios técnicos.
- Exercícios a 2 e 4 baquetas de E. Kopetzki

- Exercícios de Vibraphone Technique de D. Friedman
- Exercícios de 12 Etude pour Vibraphone de D. Sauvage, ou equivalente

Timpanos:

- Studies for Timpani de S. Fink Vol I
- Modern method for Timpani de M. Peters

Bateria:

- Continuação do livro Arnje Hoosterhout

Multipercussão:

- Etude n1 for Four Tom Toms de M. Peters ou equivalente

**5º Grau**

Caixa:

- Intermediate Snare Drum Studies de M. Peters
- 2 solos de 150 Rudimental Solos de Wilcoxon
- Exercícios de Snare drum Studies de S. Fink Vol. II e III
- Peça de caixa Struttin de Rudimental Contest Solos de J. Wannamaker ou equivalente.

Marimba:

- Todas as escalas maiores e menores, arpejos, acordes, inversões em duas oitavas
- Estudos de B. Quartier.
- Peça a quatro baquetas: Teardrops ou equivalente

Vibrafone:

- Um estudo do livro Estudos Musicais de Vibrafone de E. Sejourné
- Solobook for Vibrafone de Schluter
- Estudos de Dampening and Pedaling Thecnique de D. Friedman
- Exercícios de 12 Etudes pour Vibraphone de D. Sauvage

Timpanos:

- Studies for Timpani de S. Fink Vol II
- Modern method for Timpani de M. Peters
- Peça : Rockin Timpani de S. Fink ou equivalente
- Solo pieces for Timpani de G. Bomhof

Multipercussão:

- Tema e variações para 4 tom toms de Ney Rosauro ou equivalente

**SECUNDÁRIO**

**6° Grau**

Caixa:

- Exercícios de Snare drum Studies de S. Fink Vol. II e III
- Estudos de Intermediate S. D. Studies de M. Peters
- Peça de caixa: Cyclone de J. Wanamaker ou equivalente.

Marimba:

- Estudos de B. Quartier
- Estudos técnicos de G. Stout ou P. Smadbeck ou M. Burrit
- Peça a quatro baquetas: "Yellow After the Rain" de M. Peters, ou equivalente.

Vibrafone:

- Estudos de Dampening and Pedaling Thecnique de D. Friedman
- Solobook for Vibrafone de Schluter, ou equivalente
- Peça Bee de E. Sejourné ou equivalente

Timpanos:

- Studies for Timpani de S. Fink Vol I e Vol II
- Modern method for Timpani de M. Peters.
- Solo pieces for Timpani de G. Bomhof

Multipercussão:

Um solo de The Contemporary Percussionist — 20 Multiple Percussion Recital Solos de M. Udow e C. Watts, ou um estudo de multipercussão de A. Cirone

**7° Grau**

Caixa:

- Conclusão do livro Intermediate Snare Drum Studies de M. Peters
- Advanced Snare Drum Studies de M. Peters
- 3 solos de 150 Rudimental Solos de Wilcoxon Um estudo de J. Pratt
- Peça de caixa de Modern Rudimental Solos de Wilcoxon, ou equivalente

Marimba:

- Estudos técnicos de G. Stout ou P. Smadbeck ou M. Burrit
- Peça a quatro baquetas: Monograph IV de R. Gibson, ou equivalente

Vibrafone:

Estudos 14 a 20 de Dampening and Pedaling Thecnique de D. Friedman

Uma peça do livro Mirror from Another de D. Friedman ou equivalente

Timpanos:

Studies for Timpani de S. Fink Vol I e Vol II

Modern method for Timpani de M. Peters

Multipercussão:

Um solo de The Contemporary Percussionist — 20 Multiple Percussion Recital Solos de M. Udow e C. Watts, ou um estudo de multipercussão de A. Cirone

Um andamento de Inspirações Diabólicas de R. Tagawa

**8° Grau**

Caixa:

4 solos de 150 Rudimental Solos de Wilcoxon

3 solos de J. Pratt

Peça de caixa

Marimba:

Estudos técnicos de G. Stout ou P. Smadbeck ou M. Burrit

Peça a quatro baquetas contrastantes: Frogs de Keiko Abe ou equivalente e Preludio da 1ª suite para violoncelo de J.S.Bach ou equivalente

Vibrafone:

Conclusão de Dampening and Pedaling Thecnique de D. Friedman

Uma peça do livro Mirror from Another de D. Friedman, ou equivalente

Timpanos:

Studies for Timpani de S. Fink Vol II e Vol III

Modern method for Timpani de M. Peters

Uma peça de E. Carter, ou equivalente

Multipercussão:

Inspirações Diabólicas de R. Tagawa, ou equivalente.

# **ANEXO II - MATRIZ DOS TESTES DE PERCUSSÃO**



CONSERVATÓRIO  
DE MÚSICA D. DINIS  
ODIVELAS

## Departamento Instrumental – Curso Percussão

ANO LECTIVO 2015/2016

<b>Grau</b>	<b>Teste intercalar 2º período</b>	<b>%</b>	<b>Teste final 3º período</b>	<b>%</b>
<b>1º</b>	<b>Teste pelo professor Programa de carácter livre</b>	Avaliação Qualitativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Escala M</li> <li>• 2 Estudos (Peles e Lâminas)</li> </ul>	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>
<b>2º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Escala M</li> <li>• 2 Estudos (Peles e Lâminas)</li> </ul>	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Escala M</li> <li>• 1 Estudo*</li> <li>• 1 Peça*</li> </ul> *Instrumentos diferentes	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>
<b>3º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Escala M</li> <li>• 2 Estudos (Peles e Lâminas)</li> </ul>	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Escala M</li> <li>• 1 Estudo*</li> <li>• 1 Peça*</li> </ul> *Instrumentos diferentes	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>
<b>4º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 1 Estudo*</li> <li>• 1 Peça*</li> </ul> *Instrumentos diferentes	30% 35% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 1 Estudo</li> <li>• 2 Peças*</li> <li>• 1 Leitura</li> </ul> *1 peça de Multipercussão	10% 30% 25% 25% <u>10%</u> <b>100%</b>
<b>5º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 1 Peça*</li> </ul> *Instrumentos diferentes	15% 25% 25% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 2 Peças *</li> <li>• 1 Leitura</li> </ul> *Instrumentos diferentes	10% 15% 15% 25% 25% <u>10%</u> <b>100%</b>
<b>Secundário 6º (3º ciclo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 1 Peça*</li> </ul> *Instrumentos diferentes	15% 25% 25% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 2 Peças *</li> <li>• 1 Leitura</li> </ul> *Instrumentos diferentes	10% 15% 15% 25% 25% <u>10%</u> <b>100%</b>
<b>7º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 1 Peça*</li> <li>• *Instrumentos diferentes</li> </ul>	15% 25% 25% <u>35%</u> <b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> <li>• 2 Estudos*</li> <li>• 2 Peças*</li> <li>• 3 Solos</li> </ul> *Instrumentos diferentes	10% 15% 15% 25% 25% <u>10%</u> <b>100%</b>
<b>8º</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Escalas</li> </ul>	10% 15% 15%	<b>Consultar Matriz</b>	

	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 Estudos*</li><li>• 2 Peças*</li><li>• 3 Solos</li></ul> *Instrumentos	25% 25% <u>10%</u> <b>100%</b>	<b>De PAA</b>	
--	---	--------------------------------------	---------------	--

# APÊNDICES

**APÊNDICE I – FEEDBACK DE  
ALUNOS QUE FREQUENTARAM A  
DISCIPLINA LECIONADA AO LONGO  
DO ESTÁGIO**



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO Mestrado em Ensino da Música  
2015-2016

### QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Prof. estagiário: António Filipe Silva do Casal

#### AULAS DADAS

1. Como classificas o contributo das aulas do professor António Casal para o teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Gostarias de voltar a ter aulas com o professor António Casal?

Sim  Não

2.1. Porquê?

Ajudou a desenvolver alguns dos aspetos da organização da disciplina como o  
control

3. Classifica os seguintes itens relacionados com o processo de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor António Casal nas aulas: (utiliza uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à classificação mais baixa e 5 a mais alta)

- a) Clareza de discurso: 4
- b) Estratégias utilizadas para resolução de problemas/dificuldades: 5
- c) Conhecimento do professor acerca das matérias abordadas: 5
- d) Motivação gerada pelo professor: 5
- e) Gestão do tempo de aula: 3
- f) Relação de amizade/empatia criada entre professor/aluno: 4

4. Outras observações (opinião pessoal acerca das aulas, aspetos a melhorar, etc.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura do aluno (apenas iniciais): E N.

Data: 23/9 /2016



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO Mestrado em Ensino da Música  
2015-2016

### QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Prof. estagiário: António Filipe Silva do Casal

#### ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROF. ESTAGIÁRIO

1. Como avalias o contributo da masterclass de técnica, realizada na interrupção letiva do Natal do ano letivo anterior, no teu desenvolvimento musical? **(senão estiveste presente passa à questão 3.)**

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Foi importante para ti teres participado nesta masterclass?

Sim  Não

2.1. Porquê?

*Resolvi vários problemas sobre a minha técnica*

---



---

3. Como avalias o contributo da masterclass de música de câmara, realizada na interrupção letiva da Páscoa do ano letivo anterior, no teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

4. Como classificas o repertório trabalhado nesta masterclass apresentado em concerto?

Desinteressante  Interessante  Muito interessante

Assinatura do aluno (apenas iniciais): E.V.

Data: 8/9 /2016



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA  
2015-2016

### QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Prof. estagiário: António Filipe Silva do Casal

#### AULAS DADAS

1. Como classificas o contributo das aulas do professor António Casal para o teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Gostarias de voltar a ter aulas com o professor António Casal?

Sim  Não

2.1. Porquê?

*Porque é muito compreensivo, e explica sempre as coisas e explica todas as dúvidas. Para além de ser uma pessoa muito sociável e amigável.*

3. Classifica os seguintes itens relacionados com o processo de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor António Casal nas aulas: (utiliza uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à classificação mais baixa e 5 a mais alta)

- a) Clareza de discurso: 5
- b) Estratégias utilizadas para resolução de problemas/dificuldades: 5
- c) Conhecimento do professor acerca das matérias abordadas: 5
- d) Motivação gerada pelo professor: 5
- e) Gestão do tempo de aula: 4
- f) Relação de amizade/empatia criada entre professor/aluno: 5

4. Outras observações (opinião pessoal acerca das aulas, aspetos a melhorar, etc.)

Assinatura do aluno (apenas iniciais): I.F

Data: 23/9/2016



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA  
2015-2016

### QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Prof. estagiário: António Filipe Silva do Casal

#### AULAS DADAS

1. Como classificas o contributo das aulas do professor António Casal para o teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Gostarias de voltar a ter aulas com o professor António Casal?

Sim  Não

2.1. Porquê?

*É sempre bom aprender através de diferentes fontes e porque gostei de energia do professor.*

3. Classifica os seguintes itens relacionados com o processo de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor António Casal nas aulas: (utiliza uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à classificação mais baixa e 5 a mais alta)

- a) Clareza de discurso: 4
- b) Estratégias utilizadas para resolução de problemas/dificuldades: 4
- c) Conhecimento do professor acerca das matérias abordadas: 5
- d) Motivação gerada pelo professor: 5
- e) Gestão do tempo de aula: 3
- f) Relação de amizade/empatia criada entre professor/aluno: 4

4. Outras observações (opinião pessoal acerca das aulas, aspetos a melhorar, etc.)

*de gestão de tempo*

Assinatura do aluno (apenas iniciais):

*W.C.S.*

Data: 20/9/2016



I.S.E.I.T.  
 Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
 Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO Mestrado em Ensino da Música  
 2015-2016

**AULAS**

**DADAS**

1. Como classificas o contributo das aulas do professor António Casal para o teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Gostarias de voltar a ter aulas com o professor António Casal?

Sim  Não

2.1. Porquê?

Porque o prof. sabe ensinar bem.

3. Classifica os seguintes itens relacionados com o processo de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor António Casal nas aulas: (utiliza uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à classificação mais baixa e 5 a mais alta)

- a) Clareza de discurso: 4
- b) Estratégias utilizadas para resolução de problemas/dificuldades: 4
- c) Conhecimento do professor acerca das matérias abordadas: 5
- d) Motivação gerada pelo professor: 4
- e) Gestão do tempo de aula: 4
- f) Relação de amizade/empatia criada entre professor/aluno: 5

4. Outras observações (opinião pessoal acerca das aulas, aspetos a melhorar, etc.)

Nenhuma.

**ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROF. ESTAGIÁRIO**

Assinatura do aluno (apenas iniciais): Miguel Ricardo Fonseca

Data: 23/09/2016



I.S.E.I.T.  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares  
Campus Universitário de Almada

ESTÁGIO DO MESTRADO EM ENSINO DA MÚSICA  
2015-2016

### QUESTIONÁRIO AO ALUNO

Prof. estagiário: António Filipe Silva do Casal

#### ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROF. ESTAGIÁRIO

1. Como avalias o contributo da masterclass de técnica, realizada na interrupção letiva do Natal do ano letivo anterior, no teu desenvolvimento musical? **(senão estiveste presente passa à questão 3.)**

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

2. Foi importante para ti teres participado nesta masterclass?

Sim  Não

2.1. Porquê?

*Houve pelo menos duas questões técnicas que não a meu parecer não para a frente.*

3. Como avalias o contributo da masterclass de música de câmara, realizada na interrupção letiva da Páscoa do ano letivo anterior, no teu desenvolvimento musical?

Negativo  Fraco  Razoável  Bom  Muito Bom

4. Como classificas o repertório trabalhado nesta masterclass apresentado em concerto?

Desinteressante  Interessante  Muito interessante

Assinatura do aluno (apenas iniciais):

*Pedro Lopes*

Data: 23/09 /2016

## **APÊNDICE II – FEEDBACK DOS AUXILIARES DA AÇÃO EDUCATIVA**

O professor (estagiário) Antonio Casca durante o tempo de estagio no (C.H.1).G. foi um professor sempre atencioso com os alunos com dos outros professores deste consórcio bem como os funcionários do mesmo.

Sempre atento as necessidades dos alunos e do consórcio, (exemplo) num dos dias de muita chuva tivemos uma inundação na sala onde ele trabalhou e disponibilizou-se logo para ajudar os funcionários a limpar a sala.

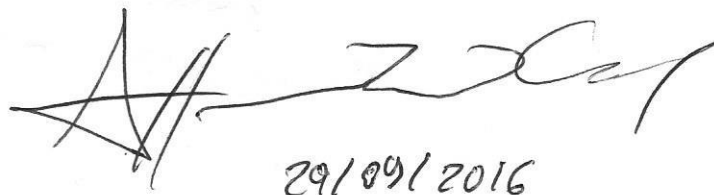
Honório de Sampaio

23/09/16

PROF ANTONIO CASAL

NO ESTAGIO PERCEBI QUE TINHA FACILIDADE DE CRIAR EMPATIA COM OS ALUNOS E TAMBEM COM STAFF DO COSECVATORIO D. VINIS  
.. NO WORK SHOP CRIOU UM AMBIENTE BASTANTE SAUDAVEL ENTRE ALUNOS E PROFESSOR.

DESEJO-LHE TODA A SUZGA DO MUNDO PORQUE ESTA NO BOM CAMINHO.



29/09/2016

# **APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**

# Questionário aos Professores

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Mestrado de Ensino da Música do Instituto Piaget (I.S.E.I.T. Almada), com o objetivo de conhecer a sua opinião, como professor do ensino artístico especializado, sobre as estratégias mais eficazes do ponto de vista motivacional para o ensino/aprendizagem do instrumento.

Os alunos-alvo deste questionário são: alunos do 5º ao 8º grau (cursos oficiais) ou alunos desde o 9º até ao 12º ano do curso profissional de música.

Quando nas questões for referido “performance de terceiros” entenda-se por “terceiros” o próprio professor; ensembles onde esteja presente o instrumento relacionado com o seu estudo; concertos a solo e ao vivo; visualização de vídeos; participação em masterclasses, ou outras atividades similares.

Manifesto, à partida, a minha gratidão pela ajuda que me puder facultar, esclarecendo também que este questionário é anónimo e os dados/resultados confidenciais.

**\*Obrigatório**

## 1. Indique o seu género \*

- Masculino
- Feminino

## 2. Indique o seu tempo de serviço na área do ensino artístico especializado \*

- Menos de 2 anos
- Entre 2 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 10 anos

3. Indique o seu grau acadêmico \*

- Doutorado
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato
- Frequência do ensino superior
- Outra: \_\_\_\_\_

4. Possui profissionalização? \*

- Sim
- Não
- Em processo de formação

5. Tipo de instituição onde leciona \*

- Conservatório Público
- Conservatório não Público (ensino privado e cooperativo)
- Escola Profissional de Música

## 6. Utiliza a performance de terceiros como forma de motivar os seus alunos? \*

(assinale a resposta que, para si, é a mais significativa)

- Sim porque considero que se trata de uma estratégia imprescindível
- Ocasionalmente porque acho que existem outras estratégias tão ou mais eficazes
- Utilizo-a apenas na sala de aula para corrigir erros dos alunos ou apresentar novos exercícios/estudos/repertório

## 7. Classifique os contextos em que utiliza/usa a performance de terceiros com os seus alunos de forma a que estes se sintam mais atraídos pelo estudo do instrumento. \*

(1 corresponde a um contexto que raramente utiliza e 5 a um contexto que utiliza com muita frequência)

	Não utilizo	1	2	3	4	5
Sala de aula (através exemplificação, correção ou apresentação de novo repertório)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concertos públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades promovidas através de intercâmbios entre escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7.1 Caso utilize com muita frequência outro contexto diferente, identifique-o sucintamente.

A sua resposta \_\_\_\_\_

8. A que tipo de performance de terceiros costuma recorrer maioritariamente, tendo em vista um melhor desempenho dos alunos? \*

- Tocar para o aluno, nas aulas e/ou em concertos a solo ao vivo
- Assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas
- Participar em masterclasses/estágios promovidos pelo próprio professor de instrumento
- Participar em masterclasses/estágios promovidos por diferentes professores formadores
- Visualizar vídeos
- Ouvir música
- Outra: \_\_\_\_\_

9. Nota que a maioria dos seus alunos procura ouvir repertório do seu instrumento do mesmo nível ou mais avançado? \*

- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Apenas na sala de aula quando toco para corrigir o aluno ou para lhe mostrar novo repertório/exercícios

**10. Como reagem os seus alunos, na sua maioria, no momento em que assistem à performance de terceiros? \***

(assinale a resposta mais significativa)

- Manifestam-se bons observadores
- Manifestam-se bons observadores e discutem sobre o que observam
- Mostram alegria e entusiasmo, aplaudindo
- Mostram-se indiferentes
- Sentem-se desmotivados porque acham que nunca irão alcançar o mesmo nível da qualidade da performance observada

**11. Que tipo de performance de terceiros, a seu ver, entusiasma mais os alunos? \***

- Tocar para o aluno, nas aulas e/ou em concertos a solo, ao vivo
- Assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas
- Participação em masterclasses/estágios com/do próprio professor
- Participação em masterclasses/estágios promovidos por outro(s) professor(es) formador(es)
- Visualizar vídeos
- Outra: \_\_\_\_\_

12. Que mudanças, se operaram na maioria dos seus alunos, após a exposição à performance de terceiros? \*

- Desempenho dos alunos melhora de forma significativa
- Desempenho dos alunos melhora de forma pouco significativa
- Alunos mostram-se mais empenhados mas os seus resultados não mudam
- Não há alteração significativa

13. Classifique cada uma das estratégias abaixo indicadas atendendo ao nível de motivação verificado na maioria dos seus alunos: \*

(1 corresponde a nada motivante e 5 muito motivante)

	Não utilizo	1	2	3	4	5
Reforço positivo (exemplo: elogio, reação positiva do professor, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação cordial e amistosa com o aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apostar num repertório dentro das preferências do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exposição à performance de terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inserir o aluno numa classe de conjunto instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualização de vídeos/ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Visualização de vídeos/ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em concursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização das novas tecnologias (software de apoio, play-alongs, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em concertos fora da escola (em locais mais e menos conhecidos dos alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivar os alunos a terem boas notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar o nível de exigência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.1 Caso utilize uma estratégia de motivação que considere fundamental, e que não conste na lista anterior, agradecemos que a apresente de forma sucinta.

A sua resposta

---

**Mais uma vez muito obrigado pela colaboração!**

**SUBMITER**

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

# **APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**

# Questionário aos alunos

Este questionário foi elaborado no âmbito de um Mestrado de Ensino da Música do Instituto Piaget (I.S.E.I.T. Almada), com o objetivo de conhecer a tua opinião sobre o que te motiva para o estudo do instrumento.

Os alunos-alvo deste questionário são: alunos do 5º ao 8º grau (cursos oficiais) ou alunos desde o 9º até ao 12º ano do curso profissional de música.

Manifesto à partida, a minha gratidão pela tua ajuda esclarecendo desde já que este questionário é anónimo e os dados/resultados confidenciais.

**\*Obrigatório**

## 1. Indica o teu género \*

- Masculino
- Feminino

## 2. Há quanto tempo estudas o instrumento que atualmente tocas? \*

- Menos de 3 anos
- Entre 3 a 5 anos
- Entre 6 a 8 anos
- Mais de 9 anos

3. Indica o nível em que te encontras \*

- 5º grau ou 9º ano do curso profissional de música
- 6º grau ou 10º ano do curso profissional de música
- 7º grau ou 11º ano do curso profissional de música
- 8º grau ou 12º ano do curso profissional de música

4. Em média, quantas horas estudas o teu instrumento por semana? \*

- Menos de 2h
- Entre 2h a 4h
- Entre 5h a 10h
- Mais de 10h

5. Nas aulas de instrumento, o teu professor toca para ti repertório mais avançado ou de igual nível, relativamente ao repertório que estás a estudar? \*

- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Apenas para corrigir erros ou apresentar novos exercícios/estudos/repertório

6. De que forma o teu professor de instrumento te expõe à performance de repertório para o teu instrumento, maioritariamente? \*

- Toca para mim nas aulas e/ou em concertos a solo ao vivo
- Convida-me a assistir a concertos de orquestras, outros agrupamentos ou solistas
- Incentiva-me a participar em masterclasses/estágios
- Incentiva-me a participar em masterclasses/estágios com outros professores diferentes
- Mostra-me vídeos
- Apresenta-me música para ouvir
- Outra: \_\_\_\_\_

7. Procuras ouvir repertório do teu instrumento do mesmo nível ou mais avançado relativamente ao que estás a estudar? \*

- Frequentemente
- Algumas vezes
- Raramente
- Apenas na sala de aula quando peço ao professor para tocar para mim, ou quando ele me corrige ou me mostra novas peças/estudos

**7.1 Caso tenhas respondido "frequentemente", "algumas vezes" ou "raramente", classifica numa escala de 1 a 5 a tua preferência relativamente às diferentes fontes abaixo mencionadas.**

1 corresponde à(s) fonte(s) de procura que menos preferes e 5 à(s) fonte(s) que mais preferes.

	Não utilizo	1	2	3	4	5
Vou a concertos onde esteja presente o meu instrumento a solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vou a concertos onde esteja presente o meu instrumento em orquestra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vou a concertos onde esteja presente o meu instrumento em música de câmara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vejo colegas meus a tocar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vou a masterclasses/estágios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço ao professor para tocar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compro música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouçó rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7.1.1 Quando assistes à performance desse repertório, de uma forma geral, como descreves a tua reação? \***

(escolhe apenas uma hipótese)

- Observo com muita atenção
- Observo com muita atenção e comento o que observei
- Fico alegre, entusiasmado(a) e aplaudo
- Não me manifesto
- Sinto-me desmotivado(a) porque acho que nunca irei alcançar o mesmo nível da performance que assisti

**7.1.2 Houve mudanças no teu rendimento no instrumento após teres contactado com a performance desse repertório? \***

- O meu desempenho no instrumento melhorou de forma significativa
- O meu desempenho no instrumento melhorou de forma pouco significativa
- Passei a estudar mais o meu instrumento mas as minhas notas mantiveram-se
- Não houve alterações significativas

8. Classifica os seguintes itens, utilizando uma escala de 1 a 5, de acordo com a influência que cada um tem para a motivação para estudares o teu instrumento. Estudo o meu instrumento porque: \*

1 corresponde a uma motivação muito baixa e 5 a uma motivação muito elevada.

	1	2	3	4	5
Quero ter boas notas na disciplina de instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu professor de instrumento é muito exigente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto muito da sonoridade do meu instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desejo tocar tão bem ou melhor que o meu professor de instrumento ou outros músicos/colegas que já vi e/ou conheço	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu professor incentiva-me a não desistir e faz-me acreditar nas minhas capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uma forma geral gosto do repertório para o meu instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação cordial e amistosa com o professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir a performance de repertório do meu instrumento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar em masterclasses/estágios de orquestra ou música de câmara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrar uma classe conjunto instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualizar vídeos/ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participar em concursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização das novas tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em concertos inseridos em intercâmbios entre escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em concertos fora da escola (em locais mais ou menos conhecidos dos alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.1 Há alguma estratégia que consideres fundamental (para a motivação do estudo do instrumento) que não esteja na lista anterior? Se sim, descreve-a sucintamente.

A sua resposta \_\_\_\_\_

**Mais uma vez, muito obrigado pela tua colaboração!**

**SUBMITER**

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

## **APÊNDICE V - OBJETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS E QUESTÕES**

Objetivos	Questões	
	Professores	Alunos
1. Qual a reação dos alunos no momento em que são expostos à performance	10	7.1.1
2. Averiguar as fontes de performance que mais atraem os alunos e em que contexto é que elas ocorrem	7, 7.1, 11	7.1
3. Que mudanças verificadas por professores/alunos ocorreram após o contacto com a performance	12	7.1.2
4. Perceber se os professores utilizam a performance (se sim de que forma) para tentar motivar os alunos	6, 8	5, 6
5. Que outras formas de motivação para o estudo de instrumento parecem ser igualmente (ou mais) eficazes, comparativamente com a performance de terceiros	13, 13.1	8, 8.1
6. Averiguar se os alunos têm interesse pela performance do seu instrumento	9	7