



Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral - um estudo de caso comparativo

Tânia Filipa Ramos Dias

Orientador

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Coorientador

Professor Doutor José Filomeno Raimundo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora adjunta da Unidade Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e coorientação do Doutor José Filomeno Martins Raimundo, Professor coordenador do Departamento de Música da Escola de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

março de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Vogais

Professora Doutora Ana Cristina Almeida

Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professora Doutora Maria Luisa Faria Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto de Politécnico de Castelo Branco

Ao meu marido pela dedicação, paciência e suporte
que demonstrou ao longo de todo este caminho.

Agradecimentos

O meu profundo agradecimento à professora Cristina Pereira, pelo apoio, encorajamento e disponibilidade na orientação do presente trabalho.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional e encorajamento ao longo deste percurso.

Ao universo escolar da Academia de música de Lagos pelo apoio e disponibilidade.

A todos os colegas e amigos, agradeço todo o apoio e encorajamento que me deram para finalizar esta tarefa.

Agradeço, ainda, à Escola Superior de Artes Aplicadas, juntamente com a Escola Superior de Educação, por me permitir frequentar o mestrado, que muito contribuiu para o enriquecimento da minha formação académica e profissional.

Resumo

O presente trabalho divide-se em duas partes: a primeira centra-se na descrição da Prática de Ensino Supervisionada de aulas de formação musical e de classe de conjunto coral; e a segunda parte consiste no Projeto de Investigação, que se centra na análise dos processos de aprendizagem e motivação presentes nas duas disciplinas. Pretende-se, com este estudo, comparar esses processos e apresentar estratégias de aprendizagem e motivação a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Assim, apresenta-se um enquadramento teórico destacando teorias de quatro autores que desempenham, ainda hoje, um papel importante na compreensão dos processos de aprendizagem e de motivação, em geral, bem como no âmbito da aprendizagem musical. De acordo com os objetivos, selecionámos, ao nível da aprendizagem, as teorias de Vygotsky, Bruner e de Swanwick e, ao nível da motivação, a teoria de Bandura e o seu conceito de autoeficácia.

Partindo da questão de partida - “A motivação dos alunos e os processos de aprendizagem serão diferentes ou idênticos nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral?” - traçaram-se objetivos a que pretendemos dar resposta ao longo do estudo. O método que mais se aproxima da natureza da investigação é o estudo de caso que nos permitiu conhecer e caracterizar o contexto e analisar o problema, sem generalizar. A partir da observação de um número significativo de alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem na área da música, nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral, traçaram-se como objetivos identificar as dificuldades de motivação e aprendizagem nas diferentes disciplinas; comparar os fatores motivacionais e processos de aprendizagem que ocorrem nestas e, por conseguinte, apontar estratégias a partir das dificuldades sentidas pelos alunos nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral.

Da análise resultante das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, concluímos que os alunos sentem maior motivação na disciplina de classe de conjunto coral, apresentando menores dificuldades e manifestando preferência pela mesma. Em relação à disciplina de formação musical, podemos afirmar que identificámos a necessidade de se refletir e ensaiar novas estratégias motivacionais, da parte do professor, já que os alunos apontam sentir maiores dificuldade nos conteúdos propostos da disciplina, o que é corroborado pelos professores. Verificámos, assim dificuldades de aprendizagem mas, sobretudo, dificuldades relacionadas com fatores motivacionais.

Palavras chave

Aprendizagem, Motivação, Ensino da música, Formação musical, Coro

Abstract

This work is divided in two parts: the first focuses on the description of Supervised Teaching Practice of classes of musical education and choir class; and the second part consists of the Research Project, which focuses on the analysis of learning processes and motivation present in both disciplines. The aim of this study is to compare these processes and introduce learning and motivation strategies based on the difficulties presented by the students.

Thus, we present a theoretical context emphasizing theories from four authors who still play an important role in understanding learning and motivation processes, in general, and also in the musical learning context. According to the objectives we want to achieve, we selected, concerning musical learning, Vygotsky, Bruner and Swanwick's theories. Concerning motivation, we chose Bandura's theory and his self-efficacy concept.

Taking the next question as a starting point - "Will students' motivation and learning processes be different or identical in the subjects of music education and choir?" - we traced goals that we intent to answer throughout the study. The method that is closer to the nature of this investigation is a case study that allowed us to understand and characterize the context and analyze the problem. From the observation of a significant number of students who demonstrate learning difficulties in music, in music theory and choir, the following objectives were traced: identifying the difficulties of motivation and learning in these different subjects; comparing motivational factors and learning processes that occur in these classes and, therefore, indicate strategies from the difficulties experienced by students in music education and choir's subjects.

From the analysis resulting from the techniques and data collected, we concluded that students feel more motivated in choir classes, showing fewer difficulties and expressing preference for it. Regarding musical education class, we can say that we have identified the need for teachers to reflect and to try new motivational strategies, since the students pointed out that they feel more difficulties in the contents of this subject, which is corroborated by the teachers. We have identified learning difficulties but on top of these difficulties there are the ones related to motivational factors.

Keywords

Learning, motivation, music education, music theory, choir

Índice geral

Introdução	1
Capítulo 1. Prática de Ensino Supervisionada (PES)	2
1.1. Caraterização da Escola e do Meio Envolverte	2
1.1.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e história da cidade de Lagos e Portimão	2
1.1.2. Academia de Música de Lagos, Conservatório de Portimão, Lagoa e Loulé. ..	4
1.1.2.1. Projeto educativo 2014/2015	5
1.2. O Ensino da Formação Musical e Classe de Conjunto Coral no Conservatório de Música de Portimão – “Joly Braga Santos”	7
1.2.1. Caraterização das turmas de estágio	7
1.2.1.1. Caraterização da turma de Formação Musical.....	7
1.2.1.2. Caraterização da turma de Classe de Conjunto Coral	7
1.3. Síntese da prática pedagógica da formação musical.....	8
1.3.1. Planificação anual para o 4º grau.....	8
1.3.2. Objetivos gerais e específicos para o 4º grau	10
1.3.3. Critérios de avaliação.....	11
1.4. Planificações das aulas de Formação Musical e Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada.....	11
1.4.1. Planificação da aula nº 13 e 14 de 29/10/2014.....	12
1.4.2. Relatório de Aula nº 13 e 14 de 29/10/2014.....	14
1.4.3. Planificação da aula nº 33 e 34 de 28/01/2015.....	15
1.4.4. Relatório de Aula nº 33 e 34 de 28/01/015	17
1.4.5. Planificação da aula nº 51 e 52 de 15/04/2015.....	18
1.4.6. Relatório de Aula nº 51 e 52 de 15/04/2015.....	20
1.5. Síntese da prática pedagógica da classe de conjunto coral	20
1.5.1. Planificação Anual	20
1.5.2. Objetivos gerais e específicos para a classe de conjunto coral	23
1.5.4. Critérios de avaliação.....	25
1.6. Planificações das aulas de Classe de Conjunto Coral e Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada	27
1.6.1. Planificação da aula nº 13 e 14 de 29/10/2014.....	27

1.6.2. Relatório de Aula nº 13 e 14 de 29/10/2014	29
1.6.3. Planificação da aula nº 29 e 30 de 14/01/2015	30
1.6.4. Relatório de Aula nº 29 e 30 de 14/01/2015	32
1.6.5. Planificação da aula nº 59 e 60 de 13/05/2015	33
1.6.6. Relatório de Aula nº 59 e 60 de 13/05/2015	35
1.7. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada.	36
Capítulo 2. Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral – um estudo de caso comparativo	37
2.1. Enquadramento Teórico.....	37
2.1.1. A teoria de Lev Vygotsky.....	38
2.1.1.1. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	39
2.1.2. A teoria da Aprendizagem de Jerome Bruner	42
2.1.3. Teoria da Autoeficácia na perspetiva de Bandura	45
2.1.4. O modelo de aprendizagem musical de Swanwick.....	50
2.2. Metodologia do estudo	55
2.2.1. Os objetivos de estudo e questões de investigação	56
2.2.2. Caraterização do tipo de pesquisa.....	57
2.2.3. Participantes no estudo.....	57
2.2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	58
2.2.4.1. Entrevista.....	59
2.2.4.2. Inquérito por questionário.....	62
2.2.5. Procedimentos	65
2.3. Apresentação e Análise de dados	65
Conclusão	93
Bibliografia	96
Anexo I – Guião da Entrevista.....	101
Anexo II – Inquérito por Entrevista nº 1.....	103
Anexo III – Inquérito por Entrevista nº 2.....	106
Anexo IV – Inquérito por Questionário alunos	109
Anexo V – Inquérito por Questionário Professores.....	112

Índice de figuras

Figura 1. Bração da cidade de Lagos e suas praias.....	3
Figura 2. Bração de Portimão e vista aérea da cidade	3
Figura 3. Perspetivas Individual e Social da ZDP	40
Figura 4. Tríade ilustrativa da interação entre a Pessoa, o Comportamento e o Meio	46
Figura 5. Processos metafóricos	51
Figura 6. A espiral do desenvolvimento musical.....	53
Figura 7. Instruções de preenchimento do questionário de professores	64
Figura 8. Instruções de preenchimento do questionário de alunos	64

Lista de tabelas

Tabela 1. Guia de questões para a entrevista relativas às disciplinas de F.M. e C.C.Coral	60
Tabela 2. Análise de conteúdo das entrevistas – Aprendizagem	61
Tabela 3. Análise de conteúdo das entrevistas – Motivação	62
Tabela 4. Questão 3. O que mudarias nas aulas de formação musical?	70
Tabela 5. Questão 6. O que mudarias nas aulas de classe de conjunto coral?	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idade dos inquiridos (Amostra do Grupo 1)	66
Gráfico 2. Género dos inquiridos (Amostra do Grupo 1)	66
Gráfico 3. Grau de Ensino (Amostra do Grupo 1)	66
Gráfico 4. Questão 1. Aulas de Formação Musical.....	67
Gráfico 5. Questão 2. Indica em qual dos seguintes conteúdos sentes mais dificuldades	69
Gráfico 6. Questão 4. Aulas de Classe de Conjunto Coral	72
Gráfico 7. Questão 5. Indica em qual das seguintes situações sentes mais dificuldades	73
Gráfico 8. Vista geral da escala de opiniões sobre as aulas de F.M e C.C.C.	75
Gráfico 9. Vista geral da escala de opiniões sobre as dificuldades sentidas nas aulas de F.M e C.C.C.....	76
Gráfico 10. Género dos inquiridos (Amostra do Grupo 2)	78
Gráfico 11. Grau de Ensino de lecionação (Amostra do Grupo 2)	78
Gráfico 12. Anos de Serviço de lecionação (Amostra do Grupo 2).....	78
Gráfico 13. Questão 1.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações, quando introduz um novo conteúdo	79
Gráfico 14. Questão 1.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos.	80
Gráfico 15. Questão 1.3. Que tipo de estratégia utiliza para superar essas dificuldades?	80
Gráfico 16. Questão 1.4. Como professor, que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas?.....	81
Gráfico 17. Questão 2.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações, quando introduz uma nova peça.....	82
Gráfico 18. Questão 2.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos.	83
Gráfico 19. Questão 2.3. Que tipo de estratégia utiliza para superar essas dificuldades?	84
Gráfico 20. Questão 2.4. Como professor, que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas?.....	84

Gráfico 21. Questão 3.1. Indique com que frequência utiliza estes comportamentos	86
Gráfico 22. Questão 3.2. Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem são causados.....	86

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

C.C.Coral – Classe de Conjunto Coral

F.M – Formação Musical

C(L)A(S)P – Composition, Literature, Audition, Skills, Performance

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco e é composto por dois capítulos: o primeiro é constituído pela descrição e reflexão da prática de ensino supervisionada que decorreu no Conservatório de Música de Portimão, enquanto o segundo é constituído pela apresentação e desenvolvimento do estudo de investigação intitulado: Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral – um estudo de caso comparativo.

O estágio da prática de ensino supervisionada permitiu vivenciar diversas situações de aprendizagem que determinaram a escolha do tema a investigar relacionado com a falta de motivação e dificuldades de aprendizagem. A prática de ensino das disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral despertou a necessidade de estudar a relação entre a motivação e a aprendizagem, nomeadamente a importância dos fatores motivacionais na aprendizagem da música. A partir da observação de um número significativo de alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem na área da música, nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral, traçaram-se como objetivos identificar as dificuldades de motivação e aprendizagem nas diferentes disciplinas; comparar os fatores motivacionais e processos de aprendizagem que ocorrem nestas e, por conseguinte, apontar estratégias a partir das dificuldades sentidas pelos alunos nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral.

Quanto às informações referentes à prática de ensino supervisionada, apresenta-se uma contextualização geográfica, histórica e socioeconómica da cidade onde se encontra localizada a instituição na qual foi realizada a prática pedagógica, durante o ano letivo de 2014/2015; descreve-se a prática pedagógica desenvolvida, com as planificações anuais e objetivos gerais e específicos de cada disciplina, bem como os critérios de avaliação e, ainda, algumas planificações de aula acompanhadas do respetivo relatório; finalizando com uma reflexão do trabalho desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada.

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo de investigação: num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento teórico, selecionado de acordo com os objetivos do mesmo. Descreve-se o decurso da investigação realizada contemplando os objetivos e questões de investigação, a descrição do tipo de pesquisa, a caracterização dos participantes, descrição dos instrumentos e técnicas, bem como os procedimentos para a recolha e análise de dados. Na parte final do segundo capítulo são apresentados os resultados, após respetiva análise quantitativa, realizando posteriormente uma análise final, qualitativa, cruzando os dados retirados do estudo.

Capítulo 1. Prática de Ensino Supervisionada (PES)

1.1. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte

1.1.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e história da cidade de Lagos e Portimão

Lagos¹, nome de origem celta que provém do nome Lacobriga, é uma cidade marítima com mais de 2000 anos de história. Celtas e cartagineses combateram os Romanos, que mais tarde tomaram esta cidade. No domínio Romano, Lacobriga cresce e prospera, tornando-se a província romana da Lusitânia. No século VI a cidade é ocupada pelos Visigodos do reino de Toledo e mais tarde pelos Bizantinos. No século VIII os Mouros tomam a cidade por um longo reinado, mudando o seu nome para Zawaia, que significa Lago. Durante a época dos descobrimentos portugueses no século XV, Lagos tornou-se numa grande cidade marcada pela exploração de África. Daqui o Infante D. Henriques comandou expedições para Marrocos e para a costa oeste do continente, com caravelas e naus de capacidades marítimas excelentes. Lagos foi neste tempo centro de comércio de produtos exóticos, marfim, ouro e prata. Foi para Lagos que foram trazidos os primeiros escravos na Europa.

Esta cidade foi fortemente atingida pelo terramoto de 1755, um tsunami atingiu esta cidade destruindo uma grande parte do seu património histórico. Ainda existem algumas muralhas reconstruídas do século XVI, o castelo do governador do século XVII e o local de um antigo mercado de escravos.

O concelho tem atualmente uma população de 21.000 habitantes, dispersa por uma área de 214Km². Os principais setores económicos são a atividade piscatória, agrícola, restauração e hotelaria. Sendo que o turismo tem sido o verdadeiro motor da atividade económica. Consta-se que tem havido uma modernização populacional, que se reflete na educação com um aumento da população escolar no ensino oficial e particular. (Carreiro, 1999).

Em 2015, a praia Dona Ana foi considerada a melhor de Portugal e umas das mais belas da Europa. Esta pertence á Costa Dourada de Lagos, conhecida pelos tons de cor amarela das rochas das suas praias.

¹Informação consultada in <http://www.algarve-portal.com/pt/cities/lagos/history/> e <http://www.visitalgarve.pt/visitalgarve/vPT/DescubraARegiao/162/Concelhos/Lagos/Historia/>



Figura 1. Braço da cidade de Lagos e suas praias.

Tendo em conta a proximidade geográfica, a história de Lagos e Portimão têm muitas semelhanças. A história de Portimão² é marcada pela presença fenícia e cartaginesa, tendo um papel importante no intercâmbio comercial e cultural entre o Mediterrâneo, o Atlântico e o Norte de África. Mais tarde é marcada por uma forte presença romana e árabe. A partir dos descobrimentos a então designada, Vila Nova de Portimão desenvolve-se como um centro de expansão comercial portuguesa.

Também o terramoto de 1755 causou uma estagnação que só seria completamente ultrapassada no século XIX, com o florescimento das indústrias ligadas à exportação de frutos secos, pesca e sobretudo à indústria conserveira.

O concelho de Portimão tem hoje cerca de 40.000 habitantes dispersos por uma área de 182Km². O Município de Portimão tem vindo a desenvolver ao longo dos últimos anos letivos uma oferta de atividades complementares de ação educativa a desenvolver em período curricular: ambiente, museografia, música, teatro, desporto, cidadania, segurança, entre outros.



Figura 2. Braço de Portimão e vista aérea da cidade.

² Informação consultada in <http://www.cm-portimao.pt/>

1.1.2. Academia de Música de Lagos, Conservatório de Portimão, Lagoa e Loulé.

A Academia de Música de Lagos foi fundada a 27 de Maio de 1986 por D. Maria Boulain Fogaça, iniciando a sua atividade cultural a 17 de Dezembro de 1988 com a realização do concerto inaugural na Igreja de Santa Maria de Lagos. Em Abril de 1990 abriu uma secção de música em Portimão, atualmente, Conservatório de Portimão Joly Braga Santos que é pedagogicamente autónomo. Em Novembro de 2003, abriu o Conservatório de Música de Lagoa.

Desde 1989 é reconhecido consecutivamente pelo Ministério da Cultura, o interesse cultural aos seus planos de atividade. É detentora da medalha de mérito cultural, concedida pela Secretaria de Estado da Cultura em Setembro de 1993, medalha de mérito municipal, grau prata, atribuída pela Câmara Municipal de Lagos em Outubro de 2002 e do Troféu Infante de Sagres para a área da cultura, atribuído na Gala “o Alagarve”. Em 2006 é ainda distinguida com o superior interesse cultural para as atividades desenvolvidas durante esse ano.

As escolas de música funcionam com autorização definitiva concedida pelo Ministério de Educação e Certificação pela direção Regional de Educação do Algarve, desde 1 Setembro de 2001. Estão autorizados os cursos de acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta transversal, guitarra clássica, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, tuba, trompete, oboé, viola d’Arco, violino e violoncelo. Para além do ensino dos instrumentos, também são oferecidos vários cursos em regime livre.

Desde 1 de Outubro de 1999, a Academia de Música de Lagos, oferece o curso completo do ensino vocacional da música do Conservatório Nacional. A Academia de Música de Lagos, secção de Lagoa, em parceria com a Escola Secundária Padre António Martins Oliveira, oferece cursos profissionais nível III com equivalência ao 12.º ano do ensino regular.

Anualmente são estabelecidos contratos de patrocínio com o Ministério da Educação e contratos programa com as câmaras municipais de Lagoa, Lagos e Portimão e Ministério da Cultura.

Hoje, esta é uma associação de utilidade pública sem fins lucrativos, que já conta no seu currículo mais de 2625 concertos de música clássica, 37 seminários, 8 conferências, 43 workshops, 23 master classes, 7 espetáculos de dança, 11 concursos, 3 exposições e 3 estágios para orquestra de cordas e 4 para orquestra de sopros e percussão³.

³ Informação consultada in <http://www.academiamusicalagos.pt/>

1.1.2.1. Projeto educativo 2014/2015

O Conservatório de Portimão – Joly Braga Santos é um estabelecimento de ensino da rede do ensino particular e cooperativo de estabelecimentos de ensino vocacional de música e ministra os cursos de Iniciação (do 1º ao 4º ano do ensino básico) e Básicos (do 5º ao 9º ano nos regimes articulado e supletivo).

CURSO DE INICIAÇÃO – MÚSICA

Disciplina	Carga horária semanal	Nº de alunos
Instrumento	60 min.	3 a 4 alunos
Formação Musical	60 min.	-----
Classe de Conjunto	60 min.	-----

CURSO DE INICIAÇÃO – DANÇA

Disciplina	Carga horária semanal
Técnica de dança clássica	135 min.
Técnica de dança moderna	135 min.

CURSO BÁSICO

	Disciplina	Carga horária semanal	Nº de alunos
Formação Vocacional	Instrumento – 1º ao 5º Grau	100 min.	2 alunos
	Formação Musical – 1º ao 5º Grau	100 min.(50 min.*)	-----
	Classe de Conjunto – 1º ao 5º Grau	100 min.(50 min.*)	-----

* A componente inclui para além do tempo letivo mínimo constante na disciplina de Classe de Conjunto/Formação Musical 50 minutos letivos a serem integrados em função do Projeto de Escola.

Para além de ministrar os cursos de Iniciação e Básico, possui cursos de oferta própria, nomeadamente o Curso de Iniciação Musical Infantil (alunos do pré-escolar); Curso Livre de Instrumento e/ou Canto; Métodos Infantis e Aulas Livres.

INICIAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Disciplina	Carga horária semanal
Instrumento	30 min.
Formação Musical	60 min.
Classe de Conjunto	45 min.

CURSO LIVRE

Disciplina	Carga horária semanal
Instrumento	60 min.
Canto	60 min.

CURSO DE MÉTODOS INFANTIS

Curso	Disciplinas	Carga horária semanal	Nº de Alunos
Método Infantil de Flauta	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Infantil de Piano	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Infantil de Trombone	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Infantil de Trompete	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Suzuki Violino	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Infantil Viola D'Arco (Violinhas)	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Método Infantil para Violoncelo (Bambicello)	Instrumento	30 min.	1 aluno
	Classe de Conjunto	60 min.	----
Pianinhos (4 anos)	Aula de Conjunto	60 min.	4 a 10 alunos

AULAS LIVRES

Disciplina	Carga horária semanal	Nº de alunos
Instrumento	60 min.	1 aluno
Formação Musical	60 min.	
Formação Musical (em conjunto)	-----	-----
Classe de Conjunto	-----	-----

1.2. O Ensino da Formação Musical e Classe de Conjunto Coral no Conservatório de Música de Portimão - “Joly Braga Santos”

1.2.1. Caracterização das turmas de estágio

1.2.1.1. Caracterização da turma de Formação Musical

A turma é constituída por doze alunos de 13 e 14 anos que frequentam o 8º ano, isto é o 4º grau de formação musical em regime articulado com a escola da Bemposta em Portimão, à exceção de uma aluna que frequenta o regime supletivo por questões de horário. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa à exceção de um aluno de nacionalidade ucraniana. Os instrumentos presentes na turma são o piano, a guitarra clássica, cravo, violino e bateria.

É uma turma que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem e, portanto, é uma turma mediana. No geral, revelam problemas ao nível da memorização e da compreensão dos conteúdos.

1.2.1.2. Caracterização da turma de Classe de Conjunto Coral

A turma é constituída por trinta alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que frequentam o 7º, 8º e 9º ano, ou seja, o 3º, 4º e 5º grau de coro em regime articulado com a escola da Bemposta em Portimão. Por motivos de dificuldade de ajuste de horários entre a escola e o conservatório, dois dos trinta alunos encontram-se em regime supletivo e em diferentes graus, 1º e 2º grau respetivamente. Dezasseis alunos frequentam o 3º grau, nove alunos frequentam o 4º grau e apenas três alunos são alunos de 5º grau.

Os instrumentos presentes na turma são o piano, cravo, saxofone, bateria, clarinete, trompa, trompete e guitarra clássica.

A turma tem muitos elementos de 3º grau e, por esse motivo, a maior dificuldade é a concentração e memorização. Os alunos falam e distraem-se muito tornando difícil

para o professor mas especialmente para os alunos que revelam bastante dificuldade em memorizar a sua melodia e cantar em diferentes vozes. Outra característica da turma que dificulta a aprendizagem é o facto de oito alunos de 3º grau serem do sexo masculino e encontram-se na mudança da voz.

1.3. Síntese da prática pedagógica da formação musical

1.3.1. Planificação anual para o 4º grau

Turma: 4º grau de Formação Musical

Horário: Quarta-feira das 17h00m às 18h55m

	Total de aulas previstas	Total de aulas dadas
1º Período	26	26
2º Período	22	22
3º Período	18	18

Competências Específicas	Conteúdos Programáticos	Situações de Aprendizagem	Tempo	Recursos / Materiais / Bibliografia	Avaliação
<p>-Aplicar corretamente a terminologia da linguagem musical</p> <p>-Ser capaz de raciocinar sobre questões teóricas e realizá-las na prática de forma mais imediata</p> <p>-Dominar sem dificuldades a leitura em claves de Sol, de Fá e de Dó na 3ª linha</p>	<p>-Construção de escalas cromáticas</p> <p>-Introdução à leitura na clave de Dó na 4ª linha</p> <p>-Classificação de intervalos melódicos até à 8ª Perfeita nas claves de Sol, fá, dó3 e dó4 e com alterações simples e duplas;</p> <p>- Cadências</p> <p>- Modos</p> <p>- Acordes Aumentados e Diminutos</p>	<p>-Ditados rítmicos a uma e a duas partes</p> <p>- Leituras rítmicas a uma e duas partes</p> <p>-Reconhecimento auditivo dos intervalos melódicos já aprendidos, introduzindo os de 6ª e 7ª maiores e menores, e o de 4ª aumentada, ascendentes e descendentes;</p> <p>-Ditados melódicos a uma voz e a duas vozes;</p> <p>-Exercícios de solfejo nas claves de sol e fá e dó na 3ª linha introdução à leitura sistemática em clave de Dó na 4ª linha</p> <p>-Entoações melódicas (canções)</p> <p>-Aplicação dos conhecimentos adquiridos através da prática e da teoria em contexto de exercícios de aula.</p>	<p>2 tempos letivos de 50 minutos / semana</p>	<p>- Caderno</p> <p>- Material de escrita</p> <p>-Sebenta de exercícios de solfejo, leituras rítmicas e leituras melódicas.</p>	<p>-Avaliação contínua por método de observação direta nas aulas e outras atividades, como audições e concertos.</p> <p>-Realização de um a dois testes ao longo do período</p>

1.3.2. Objetivos gerais e específicos para o 4º grau

Objetivos Gerais

- Estimular as capacidades dos alunos e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Fomentar a integração do aluno no seio da disciplina de Formação Musical, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Adquirir e desenvolver a sensibilidade musical através da audição, entoação e análise de música de diferentes épocas, géneros e estilos, para enriquecer as possibilidades de comunicação e de realização pessoal.

Objetivos específicos

- Desenvolver métodos de estudo para ultrapassar dificuldades no estudo individual;
- Fomentar a pluridisciplinaridade, fazendo paralelismo dos conhecimentos adquiridos na disciplina com a prática instrumental;
- Reconhecer e identificar os símbolos musicais – figuras, notas, claves;
- Desenvolver a descodificação prática, vulgo leitura, dos símbolos musicais;
- Adquirir a noção de pulsação e a forma de aplicar a figuração musical à mesma;
- Aplicar corretamente a terminologia da linguagem musical;
- Reconhecer os sinais de alteração e a sua função – sustenido, bemol e bequadro;
- Ser capaz de raciocinar sobre questões teóricas e realizá-las na prática;
- Dominar sem dificuldades a leitura em claves de Sol, de Fá e de Dó (na 3ª e 4ª linha).

1.3.3. Critérios de avaliação

Domínio da avaliação	Critérios Específicos	Instrumentos de avaliação	Peso na Avaliação
Cognitivos	Leituras (solfejo)	12%	Observação direta
	Leituras Melódicas)	12%	
	Ditados	11%	
	Teoria	5%	
	Teste escrito	20%	Provas
	Teste Oral	20%	
Sócio-afetivos/Atitudinais	Assiduidade/pontualidade	3%	Observação direta
	Participação	4%	
	Comportamento	3%	
	Material	4%	
	Realização de TPC	6%	

**Critérios de avaliação em vigor a partir do 2º período.

1.4. Planificações das aulas de Formação Musical e Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada

Neste ponto, apresenta-se as planificações das aulas de Formação Musical sob forma de tabela e as respetivas reflexões das respectivas aulas, evidenciando-se uma de cada período escolar.

A elaboração das planificações foram efetuadas partindo do programa da disciplina tendo em consideração a seleção dos conteúdos a transmitir e respectivos objetivos a atingir, bem como as atividades e estratégias a realizar para a aprendizagem desses conteúdos. Foi tido em atenção os recursos utilizados, a avaliação implementada e o tempo para cada aula.

1.4.1. Planificação da aula nº 13 e 14 de 29/10/2014


Turma: Formação Musical IV Grau Professora: Tânia Dias			Aula nº 13 e 14 Duração: 100 min. Data: 29/10/2014		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Escalas</p> <p>Escala de Si Maior.</p> <p>Escala de Sol# menor na forma natural, harmónica e melódica.</p>	<p>Compreender e realizar a escala de Si Maior e da sua relativa, Sol# menor, na forma natural, harmónica e melódica.</p> <p>Identificar as escalas auditivamente no modo Maior e menor na sua forma natural, harmónica e melódica.</p>	<p>Realização prévia das escalas em casa;</p> <p>Colocação de questão a um aluno sobre qual seria a armação de clave da escala de Si M e Sol#m;</p> <p>Explicação das regras de alteração dos graus a aplicarem no modo harmónico e melódico, tal como colocação de meios-tons;</p> <p>Entoação das escalas por parte do professor e reprodução por parte do aluno;</p> <p>Audição e identificação das escalas Maior, menor natural, harmónica e melódica.</p>	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p> <p>Marcador</p> <p>Piano</p>	<p>Observação direta e focada:</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p> <p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	50 min.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p><u>Melodia e Ritmo</u></p> <p>Ligaduras de prolongamento</p> <p>Ditado Melódico em Sol Maior</p> <p>Melodia à primeira vista</p>	<p>Reconhecer e identificar uma ligadura de prolongamento.</p> <p>Executar sem dificuldade as células rítmicas com ligaduras de prolongamento</p> <p>Ter noção do tempo e do compasso binário 2/4.</p> <p>Reconhecer e interiorizar a tonalidade de Sol Maior.</p> <p>Ter noção do tempo e do compasso ternário 3/4.</p> <p>Identificar a tonalidade e as notas da melodia.</p> <p>Entoar a melodia com nome das notas com noção do tempo e do compasso, à primeira vista.</p>	<p>Leitura Solfejada nº1 da pág. 9 da sebenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de elementos na partitura. • Ler ritmicamente, com recurso à sílaba “pam” e com marcação de tempo. • Realização da leitura com marcação do ritmo. • Solfejo da leitura com marcação de tempo. <p>Ditado Melódico em Sol Maior em compasso ternário 3/4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto da escala e arpejo de Sol Maior. • Escrita do ditado em 2+2+3 compassos com repetição no máximo de 5 vezes. <p>Melodia nº1 acompanhada à primeira vista em Ré Maior em compasso 4/4 do livro Musicanship in practice (4C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto da escala e arpejo de Ré Maior. • Canto da melodia interiormente por parte dos alunos durante cerca de 1 minuto. • Canto com acompanhamento do piano depois de dado o acorde inicial e a pulsação. 	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p> <p>Marcador</p> <p>Piano</p> <p>Sebenta em anexo.</p> <p>Página em anexo do livro Musicanship in practice</p>	<p>Observação direta e focada:</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p> <p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	<p>50 min.</p>

1.4.2. Relatório de Aula nº 13 e 14 de 29/10/2014

A turma na sua maioria realizou o trabalho de casa, ou seja, a escala de si maior e sol# menor nas suas formas natural, harmónica e melódica. No entanto, permanecem muitas dúvidas após algumas aulas de revisão, tanto na forma de fazer as escalas como na quantidade de sustenidos que devem ser usados. Deste modo, optou-se por não corrigir a escala e explicar o modo de descobrir a tonalidade com sustenidos e, o contrário, como descobrir a quantidade de sustenidos necessários na armação de clave para determinada tonalidade. Após a explicação e realização de exercícios em conjunto, os alunos fizeram vários exercícios no caderno que logo de seguida foram corrigidos. Por forma a solidificar a matéria, realizou-se, em conjunto, a escala de sol maior e mi menor natural e a escala de ré maior e si menor natural.

Na aula seguinte, após o intervalo, optou-se por realizar o ditado melódico proposto em sol maior, questionando os alunos sobre a armação de clave e, após tocar escala e arpejo de sol maior, questionei os alunos sobre a nota que deu início ao ditado. Foi dada a informação do compasso e antes de o realizar, os alunos cantaram a escala e o arpejo da tonalidade. Foram feitos os dois primeiros compassos e notou-se uma grande dificuldade na perceção da melodia ao qual foi solicitado aos alunos que cantassem em “no” o que ouviam. Não foi notada qualquer dificuldade na reprodução exata destes dois compassos mas sim no ato da escrita dos mesmos, continuando com essa estratégia até ao fim do ditado. Na altura da correção, no quadro, a reação dos alunos foi de frustração por perceberem a facilidade do ditado.

Posteriormente, foi realizada a leitura solfejada nº1 da página 9 da sebenta com referência ao uso da ligadura de prolongamento. Iniciou-se a leitura com uma breve análise dos elementos presentes na leitura como a identificação da unidade de tempo e unidade de compasso, do tempo *allegretto*, da ligadura de prolongamento e do sinal de repetição de compasso. Procedeu-se à leitura ritmicamente, com recurso à sílaba “pam” e com marcação de tempo e à realização da leitura com marcação do ritmo, registando-se alguma dificuldade por parte dos alunos no ritmo . Após a realização isolada desta célula rítmica com a sílaba “pam” procedeu-se ao solfejo da leitura com marcação de tempo.

No fim da aula, realizou-se a melodia nº1 acompanhada à primeira vista em ré maior em compasso 4/4 do livro *Musicanship in practice* (4C). Os alunos cantaram a escala e o arpejo de ré maior e de seguida dispuseram de cerca de 1 minuto para cantar a melodia interiormente. Para terminar, cantou-se a referida melodia, com acompanhamento do piano depois de dado o acorde inicial e a pulsação. Os alunos apresentaram alguma dificuldade à primeira vista melhorando significativamente quando esta foi repetida.

1.4.3. Planificação da aula nº 33 e 34 de 28/01/2015

Turma: Formação Musical IV Grau Professora: Tânia Dias		Aula nº 33 e 34 Duração: 100 min. Data: 28/01/2015			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p><u>História da Música</u></p> <p>Compositor: G. F. Haendel Época: Barroco Obra: "Fireworks"</p> <p><u>Melodia</u></p> <p>Entoação de notas</p> <p>Melodia à 1ª vista</p>	<p>Reconhecer o excerto do ditado realizado na aula anterior.</p> <p>Identificar o compositor, a época e os instrumentos.</p> <p>Ter noção do contexto histórico da obra.</p> <p>Identificar as notas.</p> <p>Entoar os sons correspondentes a cada nota musical.</p> <p>Memorizar os sons.</p> <p>Identificar a tonalidade e as notas da melodia.</p> <p>Entoar a melodia com nome das notas com noção do tempo e do compasso, à primeira vista.</p>	<p>Audição do excerto da obra: "Fireworks" de Haendel.</p> <p>Notas históricas sobre o autor, época e instrumentação.</p> <p>Exercícios de entoação da ficha: "Cent dictées musicales progressives" de Simon Petit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entoação do nº1, em turma, das notas a partir da nota dó dada ao piano; • Entoação do nº2, 3 e 4 de quatro em quatro notas, em grupos de dois. <p>Melodia nº2 acompanhada à primeira vista em Ré menor em compasso 3/4 do livro Musicanship in practice (4C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto da escala e arpejo de Ré menor. • Canto da melodia interiormente por parte dos alunos durante cerca de 1 minuto. • Canto com acompanhamento do piano depois de dado o acorde inicial e a pulsação. 	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p> <p>Marcador</p> <p>Piano</p> <p>Página em anexo com os exercícios realizados.</p>	<p>Observação direta e focada</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p> <p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	50 min.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p><u>Claves</u> Leitura entre claves</p> <p><u>Teoria musical</u> Ficha de trabalho</p>	<p>Reconhecer e identificar a clave de Dó na 4ª, clave de sol e clave de Dó na 3ª.</p> <p>Identificar e solfejar as notas nas diferentes claves.</p> <p>Realizar os exercícios autonomamente;</p> <p>Realizar os exercícios sem dificuldades.</p>	<p>Leitura de claves nº 4 da ficha 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler entre as claves de dó na 4ª linha, clave de sol e clave de dó na 3ª linha continuamente. <p>Realização individual da ficha de exercícios de revisão e consolidação da matéria.</p>	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p> <p>Marcador</p> <p>Piano</p> <p>Sebenta em anexo</p> <p>Ficha de trabalho em anexo</p>	<p>Observação direta e focada</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p> <p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	<p>50 min</p>

1.4.4. Relatório de Aula nº 33 e 34 de 28/01/015

A aula iniciou com a audição e visualização de um excerto da obra: "music for the royal fireworks" de Handel que havia sido a música do ditado melódico feito na aula anterior. Após a audição e a visualização do excerto, os alunos foram questionados sobre os instrumentos presentes e as diferenças que apresentavam em relação aos instrumentos da orquestra dos dias de hoje e sobre a possível época da obra e do autor. Sobre a obra informou-se os alunos que havia sido escrita por Haendel para celebrar o fim de uma guerra a pedido do rei da côrte para quem o compositor trabalhava. Não foram dadas mais informações porque, para casa, os alunos têm como tarefa pesquisar sobre o compositor, vida e obra. A turma mostrou-se muito interessada.

De seguida foram realizados exercícios de entoação em que foi dado o dó ao piano e os alunos cantaram à capela as notas em turma e o segundo exercício cantaram dois a dois cerca de quatro notas cada. Este exercício foi realizado com o intuito de memorizar os sons e preparar para a atividade seguinte que consistiu em cantar uma melodia à primeira vista com acompanhamento ao piano.

Em relação a este exercício notou-se melhoria na compreensão do mesmo, no entanto a turma revelou maior dificuldade em cantar com o piano a acompanhar. Assim, pediu-se à turma que cantasse a melodia à capella melhorando bastante. Por fim, cantou-se mais uma vez mas com o acompanhamento do piano.

Após o intervalo, realizou-se, um a um, o exercício nº4 da leitura de claves da ficha nº1 entregue pela professora na aula do dia 7 de Janeiro, em que cada sistema era feito com uma clave diferente, nomeadamente clave de dó na 4ª linha seguindo-se da clave de sol e clave de dó na 3ª linha.

Para finalizar, foi entregue uma ficha elaborada pela professora com o conteúdo lecionado até à data no sentido de assimilar a matéria teórica e preparar para o teste. Entretanto, uma vez que a turma mostrou interesse quando se falou na primeira parte da aula sobre os períodos da música, enquanto os alunos faziam a ficha de trabalho, colocou-se música de diferentes compositores de todos os períodos da música a pedido da turma.

1.4.5. Planificação da aula nº 51 e 52 de 15/04/2015

Turma: Formação Musical IV Grau Professora: Tânia Dias		Aula nº 51 e 52 Duração: 100 min. Data: 15/04/2015			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Ritmo</p> <p>Leitura Rítmica a duas partes</p> <p>Ditado rítmico a duas partes</p>	<p>Executar as frases rítmicas a duas partes em separado.</p> <p>Executar as frases rítmicas em simultâneo.</p> <p>Identificar e reconhecer as células rítmicas em duas vozes diferentes tocadas em simultâneo.</p> <p>Ter noção do tempo e do compasso binário 2/4 e 6/8.</p>	<p>Leitura rítmica nº 1,2 e 3 a duas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura das frases rítmicas em separado; • Leitura das células rítmicas por compasso, executando a frase superior com a mão direita e inferior com a mão esquerda em simultâneo. • Leitura integral da frase rítmica. <p>Ditado rítmico a duas partes 2/4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição do ditado rítmico; • Execução a duas partes dos 4 compassos, um de cada vez. <p>Ditado rítmico a duas partes 6/8:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição do ditado rítmico; • Execução a duas partes dos 4 compassos, um de cada vez. 	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p> <p>Marcador</p> <p>Piano</p> <p>Leituras em anexo</p> <p>Sebenta em anexo.</p>	<p>Observação direta e focada</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p> <p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	50 min.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Intervalos</p> <p>Classificação de intervalos entre claves</p>	<p>Identificar e reconhecer as diferentes claves.</p> <p>Identificar e reconhecer os intervalos entre diferentes claves.</p> <p>Classificar os intervalos a partir do intervalo escrito.</p>	<p>Exercícios exemplo de classificação e criação de intervalos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação das claves com a referência ao Dó central • Classificação do intervalo escrito pela professora. 	<p>Caderno pautado</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p> <p>Quadro pautado</p>	<p>Observação direta e focada</p> <p>Participação</p> <p>Comportamento</p> <p>Atitude</p>	50 min.
<p>Melodia</p> <p>Coral de Bach</p>	<p>Identificar e contextualizar a forma musical.</p> <p>Identificar a tonalidade e as notas da melodia.</p> <p>Entoar as diferentes vozes com nome das notas com noção do tempo e do compasso.</p>	<p>Coral nº 46 de Bach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização histórica e explicação da forma musical; • Audição do coral; • Entoação das vozes do soprano, contralto, tenor e baixo, acompanhado ao piano. 	<p>Marcador</p> <p>Piano</p> <p>Partitura em anexo.</p>	<p>Cumprimento de regras</p> <p>Autonomia</p>	

1.4.6. Relatório de Aula nº 51 e 52 de 15/04/2015

A aula inicia com a leitura rítmica a duas partes estudada em casa. Cada aluno executou uma leitura que depois foi realizada em conjunto. De seguida e aproveitando a memória auditiva e visual realizaram-se dois ditados rítmicos de 4 compassos, um a 2/4 e um a 6/8 com os ritmos utilizados na folha e lidos anteriormente.

Após o intervalo foi colocado no quadro uns exercícios, a título de exemplo, de intervalos entre claves, tendo o dó central como referência nas diferentes claves, para os alunos classificarem em conjunto com a professora que foi explicando à medida que os alunos respondiam.

Por fim, foi entregue um coral de Bach aos alunos que, após uma breve contextualização histórica e explicação, cantaram as vozes do soprano, do contralto, tenor e baixo acompanhados ao piano.

Para casa, os alunos deverão realizar exercícios de intervalos entre claves e as leituras rítmicas a duas partes nº1 e 2 da folha entregue pela professora.

1.5. Síntese da prática pedagógica da classe de conjunto coral

1.5.1. Planificação Anual

Turma: 3º/4º/5º grau de Classe de Conjunto Coral

Horário: 4ª feira das 15h10m às 16h55m.

	Total de aulas previstas	Total de aulas dadas
1º Período	26	26
2º Período	20	20
3º Período	18	18

Competências Específicas	Conteúdos Programáticos	Situações de Aprendizagem	Tempo	Recursos / Materiais / Bibliografia	Avaliação
<p>Domínio de técnicas de respiração.</p> <p>Manter a postura adequada à prática do canto.</p> <p>Desenvolvimento da dicção correcta em diferentes línguas.</p> <p>Homogeneidade nos diferentes registos.</p>	<p>- “Siyahamba” – Trad. Zulu</p> <p>- “I’ll be there” – Arr. Roger Emerson</p> <p>- “Vois sur ton chemin” – C. Barratier/B. Coulais</p> <p>- “Hamisha asar” – Arr. Nick Page</p> <p>- “Mango Walk” – Arr. Brent Fierce</p>	<p>-Exercícios de respiração</p> <p>-Exercícios de corpo e descontração.</p> <p>-Tradução dos textos para português.</p> <p>-Recitação dos textos com o ritmo.</p> <p>-Vocalizos variados com vogais e consoantes.</p>	<p>2 tempos lectivos semanais de 50 minutos cada.</p>	<p>* Lápis, borracha e sebenta</p> <p>* dvd’s e leitor de dvd’s</p> <p>*cd’s e leitor de cd’s</p> <p>*Piano</p> <p>*Partituras</p>	<p>*Avaliação contínua por método de observação direta nas aulas e outras atividades, como audições e concertos.</p> <p>* Um a dois testes ao longo do período.</p>

Competências Específicas	Conteúdos Programáticos	Situações de Aprendizagem	Tempo	Recursos / Materiais / Bibliografia	Avaliação
<p>Aproximação da voz falada ao canto.</p> <p>Uniformização das diferentes vogais.</p> <p>Desenvolvimento do trabalho em grupo/naipe.</p> <p>Desenvolvimento da leitura musical.</p> <p>Estruturação de uma formação auditiva sólida com base no desenvolvimento harmónico e melódico.</p>	<p>- “Stand upon the rock” – Rollo Dilworth</p> <p>- “Amani” – Jim Papoulis</p> <p>-“L’alligator”– Jean Gauffriau</p> <p>- “I’ m goin’ up a yonder” – Walter Hawkins</p>	<p>-Trabalho sobre vários aspectos técnicos como legato, stacatto, condução de frase, dinâmicas.</p> <p>-Trabalho de afinação por naipes separados e em conjunto.</p> <p>-Leitura da partitura através de solfejo e entoação.</p> <p>-Trabalho de memorização.</p>	<p>2 tempos lectivos semanais de 50 minutos cada.</p>	<p>* Lápis, borracha e sebenta</p> <p>* dvd’s e leitor de dvd’s</p> <p>*cd’s e leitor de cd’s</p> <p>*Piano</p> <p>*Partituras</p>	<p>*Avaliação contínua por método de observação direta nas aulas e outras atividades, como audições e concertos.</p> <p>* Um a dois testes ao longo do período</p>

1.5.2. Objetivos gerais e específicos para a classe de conjunto coral

Objetivos gerais

Sócia afetivas: Civismo; autoestima; socialização; responsabilidade e autonomia; hábitos de estudo; motivação.

- Assiduidade e pontualidade;
- Apresentação do material necessário para a aula;
- Interesse e empenho na disciplina;
- Motivar o aluno para o canto e para a expressão musical através da voz;
- Regularidade e qualidade nos métodos de estudo;
- Cumprimento das tarefas propostas;
- Interação e colaboração entre colegas dentro da própria classe como com outras classes;
- Respeito pelos materiais e equipamentos escolares.

Cognitivos: Aquisição de competências essenciais específicas; domínio dos conteúdos programáticos; evolução da aprendizagem.

- Despertar o aluno para a voz como instrumento musical;
- Desenvolvimento da técnica vocal de forma a controlar o instrumento em todas as suas vertentes técnicas e interpretativas;
- Promover a interação entre a formação técnico-vocal e artística;
- Concentração e memorização;
- Agilidade e segurança na execução;
- Audição e interesse pela musical coral;
- Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra;
- Capacidade de abordar e explorar repertório novo;
- Capacidade de formulação e apreciação crítica;
- Capacidade de diagnosticar problemas e a sua resolução.

Performativos: responsabilidade e compromisso artístico

- Rigor na indumentária apresentada;
- Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte;
- Participação nas catividades da escola (dentro e fora da escola).

Objetivos específicos:

- Controlar o corpo e a postura correta à prática do canto;
- Compreender e controlar a respiração diafragmática e intercostal.
- O ajuste da fala ao canto através de uma boa dicção e articulação de várias línguas, tais como o italiano, alemão, francês, inglês, latim, espanhol, português entre outras;
- Desenvolvimento de uma boa técnica de canto, através do controlo da passagem entre registos, as respetivas ressonâncias e a emissão vocal promovendo uma boa projeção e qualidade sonora;
- Desenvolvimento de um correto sentido de afinação;
- Desenvolvimento de uma boa pulsação e ritmo;
- Desenvolvimento auditivo melódico e harmónico;
- Realização de diferentes articulações, dinâmicas, agógicas;
- Respeito pelo andamento determinado;
- Desenvolvimento da leitura musical;
- Desenvolvimento da musicalidade;
- Abordagem a repertório de diversas épocas, tendo em conta as características estilísticas;
- Desenvolver competências artísticas através da apresentação regular de audições e concertos ao público;
- Estimular a audição e o interesse pelo repertório coral;
- Adquirir as competências necessárias que permitam o acesso ao Curso Secundário.

1.5.3. Repertório

O repertório trabalhado na classe de conjunto coral é escolhido pelo conselho disciplinar que decide três peças obrigatórias a trabalhar em cada período. No entanto, no caso de os alunos superarem os objetivos poderão ser trabalhadas outras três peças que sejam primeira hipótese das restantes da sebenta.

1º Período	2º Período	3º Período
Siyahamba	Hamisha assar	Adultos e crianças
I'll be there	Mango walk	Amani
Vois sur ton chemin	Stand upon the rock	L'alligator

(Outras peças: I'm goin' up a yonder; Lacrymosa; Fields of gold)

1.5.4. Critérios de avaliação

Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Peso na Avaliação*
Cognitivos (Aptidões, Capacidades, Competências)	Desenvolvimento técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Respiração; - Qualidade do som trabalhado; - Projeção vocal; - Realização de diferentes articulações; - Realização de diferentes dinâmicas; - Fluência da leitura; - Segurança na execução; - Respeito pelo andamento que as obras determinam; - Capacidade de concentração e memorização; - Capacidade de diagnosticar problemas e resolve-los; 	30%
	Desenvolvimento artístico	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra; - Capacidade de abordar e explorar repertório novo; - Sentido de pulsação /ritmo/harmonia/fraseado; - Apresentação em público (comportamento; postura de palco; - Rigor da indumentária apresentada) 	15%

Domínio da Avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos	Peso na Avaliação*
Atitudinais (Valores)	Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade e pontualidade; - Apresentação do material necessário para a aula; - Interesse e empenho na disciplina; - Métodos de estudo; - Atitude na sala de aula; - Cumprimento das tarefas atribuídas; - Regularidade e qualidade do estudo; - Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); - Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares; <ul style="list-style-type: none"> - Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte; 	30%
Prova(s)**	Avaliação individual	- Avaliação individual do aluno através de observação dos conceitos ministrados (competências técnicas e artísticas)	25%

1.6. Planificações das aulas de Classe de Conjunto Coral e Reflexões sobre a prática de ensino supervisionada

Neste ponto, apresenta-se as planificações das aulas de Classe de Conjunto Coral (coro) sob forma de tabela e as respetivas reflexões das respectivas aulas, evidenciando-se uma de cada período escolar.

A elaboração das planificações foram efetuadas partindo do programa da disciplina tendo em consideração a seleção dos conteúdos a transmitir e respectivos objetivos a atingir, bem como as atividades e estratégias a realizar para a aprendizagem desses conteúdos. Foi tido em atenção os recursos utilizados, a avaliação implementada e o tempo para cada aula.

1.6.1. Planificação da aula nº 13 e 14 de 29/10/2014

Turma: Classe de Conjunto Coral 3º, 4º e 5º Grau Professora: Tânia Dias			Aula nº 13 e 14 Duração: 100 min. Data: 29 /10/2014		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Aquecimento Vocal <u>Execução da obra:</u> “So this is Christmas” - John Lennon & Yoko Ono. Arr. Jorge Salgueiro	Dominar as técnicas de respiração. Reconhecer a postura adequada à prática do canto. Desenvolver a dicção correta da língua. Memorizar a letra	Exercícios de Relaxamento, Respiração e Ressonância Introdução da letra: <ul style="list-style-type: none"> • Repetição por imitação da letra falada com o ritmo; • Canto da melodia com letra. 	Piano Partituras Estante Página em anexo com os exercícios realizados. Sebenta em anexo.	Observação direta	50 min.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p><u>Execução da obra:</u></p> <p>“Vois sur ton chemin” – C. Barratier/B. Coulais</p> <p><u>Execução da Obra:</u></p> <p>“Siyahamba” – Trad. Zulu</p> <p>“I’ll be there” – Arr. Roger Emerson</p>	<p>Executar a obra com dinâmicas e respirações corretas.</p> <p>Executar a obra com a letra, dinâmicas e acentuação.</p> <p>Ler e cantar com nome de notas.</p>	<p>Execução de exercícios de dinâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização das dinâmicas presentes nas frases com voz falada. • Realização das dinâmicas cantando a melodia. <p>Marcação das respirações corretas.</p> <p>Interpretação da obra do início ao fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de dinâmicas e acentuação. <p>Execução da melodia com atenção às dinâmicas e acentuação.</p> <p>Canto da melodia dois a dois e trabalho de harmonia com dois em cada naipe.</p> <p>Solfejo entoado das notas com acompanhamento ao piano do compasso 1 ao 21.</p>	<p>Piano</p> <p>Partituras</p> <p>Estante</p> <p>Página em anexo com os exercícios realizados.</p> <p>Sebenta em anexo.</p>	<p>Observação direta</p>	<p>50 min.</p>

1.6.2. Relatório de Aula nº 13 e 14 de 29/10/2014

A primeira aula iniciou com o aquecimento vocal e trabalhou-se em primeiro lugar a peça para o concerto de natal: “so this is christmas”, nomeadamente a introdução da letra. A peça “vois sur ton chemin” foi vista no sentido de se trabalhar as dinâmicas e as respirações corretas. No entanto, foi necessário trabalhar os compassos 27 ao 35 porque os alunos demonstraram muita dificuldade nestes compassos.

Por fim, a última aula cantou-se a peça: “siyhamba” com intuito de marcar dinâmicas e respirações e trabalhar os compassos finais, nomeadamente as suspensões. Contudo, houve necessidade de voltar a cantar as vozes separadamente e dois a dois cantaram individualmente para assimilar a sua própria voz que ainda não conseguem manter ao cantar em conjunto. De seguida, juntaram-se as vozes por grupos de dois de cada naipe.

A peça “I’ll be there”, prevista na planificação não foi trabalhada porque os alunos estiveram muito agitados durante a aula, dificultando o normal funcionamento da mesma.

1.6.3. Planificação da aula nº 29 e 30 de 14/01/2015

Turma: Classe de Conjunto Coral 3º, 4º e 5º Grau Professora: Tânia Dias		Aula nº 29 e 30 Duração: 100 min. Data: 14 /01/2015			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Aquecimento Vocal</p> <p>Execução da obra:</p> <p>“Hamisha asar” – Arr. Nick Page</p>	<p>Dominar as técnicas de respiração. Reconhecer a postura adequada à prática do canto.</p> <p>Ter noção do compasso 7/8.</p> <p>Desenvolver a dicção correta da língua.</p> <p>Memorizar a letra. Executar a melodia com a respetiva letra. Identificar, reconhecer e executar a frase rítmica. Ler e cantar com nome de notas.</p>	<p>Exercícios de Relaxamento, Respiração e Ressonância.</p> <p>Execução dos compassos 1 ao 27:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto da melodia; • Introdução de letra. <p>Trabalho dos compassos 28 ao 52:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sopranos cantam melodia uma vez com nome de notas e depois com a sílaba “no”; • Contraltos e voz dos rapazes canto da melodia com a letra. • Junção das vozes. 	<p>Piano</p> <p>Partituras</p> <p>Estante</p> <p>Página em anexo com os exercícios realizados.</p> <p>Sebenta em anexo.</p>	<p>Observação direta</p>	<p>50 min.</p>

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Execução das obras:</p> <p>“Mango Walk” -Arr. Brent Fierce</p> <p>“Vois sur ton chemin” - C. Barratier/B. Coulais</p>	<p>Desenvolver a dicção correta da língua.</p> <p>Memorizar a letra.</p> <p>Executar a melodia com a respetiva letra.</p> <p>Identificar, reconhecer e executar a frase melódica.</p> <p>Ler e cantar com nome de notas.</p> <p>Executar a melodia em coro</p> <p>Cantar corretamente e em coro a obra do início ao fim.</p>	<p>Execução do compasso 4 ao 12:</p> <p>Canto da melodia; Introdução da letra.</p> <p>Execução do compasso 13 ao 20:</p> <p>Canto em naipes separadas com nome de notas; Junção das vozes dos sopranos e dos altos.</p> <p>Interpretação e execução da obra com os conceitos aprendidos.</p>	<p>Piano</p> <p>Partituras</p> <p>Estante</p> <p>Página em anexo com os exercícios realizados.</p> <p>Sebenta em anexo</p>	<p>Observação direta</p>	<p>50 min,</p>

1.6.4. Relatório de Aula nº 29 e 30 de 14/01/2015

O aquecimento vocal, composto pelos exercícios de relaxamento, respiração e ressonância, deu início à aula de coro.

A primeira peça a trabalhar, à semelhança da aula anterior, foi Hamisha Asar. Começou-se por rever o compasso 1 ao 27 e, devido ao entusiasmo demonstrado na aula anterior em torno da letra da música, optou-se por introduzir a letra com recurso à imitação. Uma vez consolidados os compassos com a letra, trabalharam-se os compassos 28 ao 52 com cada naipe, individualmente. O naipe dos sopranos cantou duas vezes com nome de notas, seguindo-se os contraltos e os baixos e tenores que cantaram uma vez apenas para relembrar já que mantêm a mesma melodia. Antes de juntar as vozes, solfejou-se a letra da música com o ritmo que é igual para todas as vozes. Ao juntar, os alunos demonstraram ainda pouca confiança nas vozes mas conseguiram cantar do início até ao compasso trabalhado com bom resultado.

A segunda peça, Mango Walk trabalhou-se já na segunda hora da aula com a revisão dos compassos 4 ao 12 e introduziu-se a letra destes compassos. Os napes cantaram individualmente de seguida, juntaram-se as três vozes. Passou-se para o compasso 12 ao 20, igualmente com os napes separados e apenas com o nome das notas. Entretanto, juntaram-se os napes dos sopranos e dos contraltos e deixou-se a voz dos baixos e tenores para a próxima aula, uma vez que não haveria tempo para cantar a peça “vois sur ton chemin” do primeiro período.

A obra “vois sur ton chemin” foi cantada à capella sobre a direção da professora, de início ao fim, com objetivo de ser apresentada em público na audição do segundo período. Sentiu-se necessidade de trabalhar ainda os compassos 27 ao 35 com os contraltos porque demonstraram dificuldades em permanecer na sua voz, fugindo para a voz dos sopranos.

1.6.5. Planificação da aula nº 59 e 60 de 13/05/2015

Turma: Classe de Conjunto Coral 3º, 4º e 5º Grau Professora: Tânia Dias		Aula nº 59 e 60 Duração: 100 min. Data: 13 /05/2015			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Aquecimento Vocal</p> <p>Execução da Obra: "Amani" – Jim Papoulis</p>	<p>Dominar as técnicas de respiração.</p> <p>Reconhecer a postura adequada à prática do canto.</p> <p>Memorizar auditivamente o ritmo e a melodia.</p> <p>Afinar com as restantes vozes/naipes.</p> <p>Executar ritmo e cantar em simultâneo.</p>	<p>Exercícios de Relaxamento, respiração e ressonância</p> <p>Execução dos compassos 19 ao 27:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalho de afinação por naipes separados e em conjunto. Realização do ritmo "marcha" em simultâneo. Introdução do ritmo no compasso 27. <p>Execução dos compassos 28 ao 33:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalho de afinação por naipes separados e em conjunto. Introdução do ritmo nos compassos 28 e 31 ao 33. 	<p>Piano</p> <p>Partituras</p> <p>Estante</p> <p>Sebenta em anexo</p> <p>Página com os exercícios realizados.</p>	Observação direta	50 min.

Conteúdos	Objetivos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p><u>Execução da Obra:</u></p> <p>“L’alligator” – Jean Gauffriau</p> <p>“Adultos e Crianças”- Danilo Guanais</p>	<p>Executar a melodia com a respetiva letra.</p> <p>Cantar em <i>canon</i>.</p> <p>Memorizar e executar o ritmo e a melodia.</p> <p>Afinar com as restantes vozes/naipes.</p>	<p>Execução da peça “L’alligator”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto das frases melódicas seguidas em unísono; • Exercícios com a escala de Dó M em <i>canon</i>. • <i>Canon</i> rítmico com a letra da peça; • Divisão em três vozes e realizar o canto em <i>canon</i>. <p>Execução dos compassos 7 ao 25:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de afinação por naipes separados e em conjunto até ao compasso 19. • Trabalho de harmonia de dois em dois compassos consoante a respiração frásica. • Trabalho de afinação por naipes separados e em conjunto até ao compasso 19. 	<p>Piano</p> <p>Partituras</p> <p>Estante</p> <p>Sebenta em anexo.</p>	<p>Observação direta</p>	<p>50 min.</p>

1.6.5. Relatório de Aula nº 59 e 60 de 13/05/2015

A aula iniciou com o aquecimento vocal e a primeira peça "Amani", nomeadamente os compassos 19 ao 27. Em primeiro lugar trabalhou-se a afinação por naipes separadamente e de seguida em conjunto no sentido de rever o trabalho da última aula. Entretanto, realizou-se o ritmo "marcha" que inicia no compasso 20 e juntou-se à melodia entoada. De seguida, introduziu-se o ritmo do compasso 27 recorrendo à repetição da célula que posteriormente foi executada com o canto da melodia em simultâneo.

Antes de terminar a primeira parte da aula, reviram-se os compassos 28 ao 33 trabalhando a afinação por naipes, isto é, cada naipe cantou separadamente a sua voz e depois em conjunto. Nos compassos finais, ou seja, os compassos 32 e 33, juntou-se os contraltos com a voz do soprano II por se encontraram a uma distância de um intervalo de 3^o realizando a mesma linha e de seguida os sopranos I juntaram-se com o naipe das vozes graves que se encontram a dobrar à 8va perfeita.

A segunda parte da aula foi dedicada à peça: "l'alligator". Inicialmente foi importante rever, em uníssono, a melodia com a respetiva letra; de seguida, realizaram-se exercícios de *canon* com base na escala de dó maior, aproveitando a escala descendente e o seu arpejo. No geral, este exercício foi bem entendido pelos alunos pelo que se procedeu à execução do *canon* apenas com a letra e ritmo, soando ao estilo de música "rap". No fim realizou-se o *canon* a três vozes dividido por filas, já com a letra e a melodia.

Para terminar a aula, estava previsto trabalhar a peça: "adultos e crianças". No entanto, não foi possível porque os alunos não estudaram os primeiros 19 compassos que já haviam sido trabalhados anteriormente e, por esse motivo, apesar das condições atmosféricas na sala não terem ajudado, ficaram de trabalhar em casa para, se não vier estudado, se realizar um mini-teste.

1.7. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada.

“É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar... É preciso ousar para dizer, cientificamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.” (Paulo Freire, citado por Fernandes, 2001, p.22)

A frase anterior reflete a minha visão do que é ser professor. Em muitas situações o professor é também um confidente e um psicólogo para os seus alunos. Se por um lado, a sabedoria intelectual e os conhecimentos da área de ensino são fundamentais para o seu bom desempenho, por outro é muito importante saber lidar e interagir com os alunos. No meu caso, este é um ponto muito importante dado que se encontram na fase da adolescência. Cada aluno tem a sua personalidade e os seus problemas.

No meu ponto de vista, enquanto professora, foi um desafio ter turmas que vão dos doze a trinta alunos por sala de aula. Cada aluno tem diferentes níveis de aprendizagem e diferenças ao nível pessoal, o que implicou da minha parte um esforço acrescido para cativar e motivar o coletivo.

Ao longo do ano letivo empenhei-me em transmitir os conhecimentos com clareza, simplicidade, paciência, diversão, sempre com boa disposição e vontade de ensinar e constante adaptação e reajuste de estratégias de ensino.

Tracei como objetivo ser um exemplo para eles, assim como eu tive a oportunidade de ter como exemplo grandes professores durante o meu percurso escolar, que ainda hoje recordo.

Como em todos os percursos, surgiram algumas dificuldades e obstáculos. Ficam o sentimento de missão cumprida no que respeita o seu desenvolvimento musical e os bons momentos vivenciados com os alunos que, certamente, irão marcar a minha vida pessoal e o meu percurso profissional.

Capítulo 2. Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral - um estudo de caso comparativo

2.1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo pretende descrever as abordagens de quatro autores que desempenham, ainda hoje, um papel importante na compreensão dos processos de aprendizagem e de motivação, em geral, bem como no âmbito da aprendizagem musical; essenciais na compreensão do estudo desenvolvido, neste contexto.

De acordo com os objetivos do estudo, selecionamos as teorias psicológicas de Vygotsky, Bruner e Bandura por permitirem uma análise clarificadora e válida das questões a que pretendemos dar resposta.

Numa perspetiva sócio-construtivista, a construção do conhecimento é produto da interação social. O sujeito é parte ativa na construção do conhecimento transformando e assimilando a informação. Entre os autores que defendem esta visão, são destacados, neste estudo, Vygotsky e Bruner.

Por sua vez, Albert Bandura apesar de integrar um quadro teórico neo-behaviorista, é um autor que apresenta uma visão inovadora ao destacar o papel da imitação de modelos para a aprendizagem, valorizando, paralelamente, o papel de variáveis cognitivas (processos de atenção, retenção e motivação) nesse processo. Na sua abordagem conceptual realçamos, ainda, o papel da autoeficácia no processo de aprendizagem.

Numa abordagem musical, destaca-se o autor Keith Swanwick, reconhecido pedagogo pelo seu modelo integrado sobre o processo de aprendizagem musical que, à semelhança de Bruner defende uma aprendizagem em espiral, apresentando uma forma de ensinar mais direcionada para o domínio e uma aprendizagem musical centrada em experiências musicais.

Face à problemática que se pretende estudar relativamente à falta de motivação e às dificuldades de aprendizagem que os alunos, na sua maioria, apresentam, decidiu-se estudar as teorias de Vygotsky, Bruner e Swanwick, ao nível da aprendizagem, considerando as semelhanças, entre os autores, relevantes para o estudo.

Se Bruner foi influenciado por Vygotsky ao afirmar que o desenvolvimento psicológico não é independente do meio social e cultural, este influenciou, igualmente, Swanwick na conceção sobre o desenvolvimento humano como um processo em espiral, presente no seu modelo de aprendizagem musical.

Ao nível da motivação realça-se o conceito de autoeficácia de Bandura que se integra na sua teoria de aprendizagem social e que diz respeito às crenças que cada

indivíduo tem em relação às suas capacidades para enfrentar uma determinada situação, influenciando a motivação individual nas diferentes tarefas.

2.1.1. A teoria de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky desenvolve as suas teorias através de uma abordagem cultural, histórica e instrumental; isto é, o pensamento desenvolve-se com base na cultura, através de instrumentos, produzindo um efeito histórico.

A propósito do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky estudou os processos neurofisiológicos (percepção, memória, atenção, solução de problemas, fala, atividade motora ...) até às relações entre os pensamentos intelectuais e a cultura, da qual os indivíduos fazem parte. Para o autor, a origem do pensamento e da consciência humana ocorre na interação social.

Vygotsky divide as funções psicológicas em elementares e superiores. As funções psicológicas elementares são de origem biológica, presentes na criança e nos animais e sofrem controlo do ambiente externo e as funções psicológicas superiores são de origem social, presentes no homem. As funções psicológicas elementares transformam-se gradualmente em funções psicológicas superiores, ou funções culturais (gestos, linguagem, sistema de símbolos, técnicas de mnemónicas, e solução de problemas).

Vygotsky (1986) expressa, em forma de lei genética do desenvolvimento que, no desenvolvimento psicológico (cognitivo) da criança toda a função aparece primeiro no plano social e posteriormente no psicológico, ou seja, ocorre primeiro no nível intersíquico e depois a um plano intrapsíquico.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento mental é marcado pela interiorização das funções psicológicas. **O processo de interiorização** consiste na transformação dos processos externos (partilhados entre pessoas) para criar processos internos (intrapésíquicos) através da mediação dos adultos, isto é, o ser humano interioriza os instrumentos sociais quando entra em contacto com a cultura a que pertence. Atua mediado pela atividade prática social sobre a realidade transformando-a e transformando-se a si mesmo. Vygotsky (1986) considera o uso de instrumentos fundamental na mediação da atividade humana e faz uma analogia entre ferramentas e signos. Enquanto as ferramentas são criadas e modificadas produzindo mudanças no objecto (realidade), os signos transformam internamente o sujeito que efetua a ação.

De todos os instrumentos a que o sujeito tem acesso através da experiência social, a linguagem é considerada, pelo autor no seu livro *Thought and Language*, como uma das principais responsáveis pela transição do nível de funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico.

Vygotsky (1986) acrescenta que a linguagem e o discurso assumem dois papéis no sistema psicológico. São uma ferramenta psicológica que ajuda a formar outras funções mentais (mediação semiótica), ao mesmo tempo, são parte dessas funções, servindo de instrumentos de comunicação, planificação e autorregulação.

A linguagem dá-se num primeiro momento ao nível social. É considerada uma linguagem egocêntrica que corresponde à linguagem que a criança fala, baixo para si mesma quando realiza uma tarefa e mais tarde, a linguagem interiorizada. Sala (2001) explica que quando a criança inicia a comunicação verbal, a linguagem segue a ação, é provocada e dominada pela atividade, surgem nos estados superiores uma nova relação entre a palavra e a ação. A linguagem, guia, determina e domina o curso da ação e aparece como função reguladora, de tal maneira que é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky considera que o significado da palavra é a chave para estudar as relações entre o discurso e o pensamento. Distingue, assim, entre o significado da palavra, que reflete um conceito generalizado e o sentido da palavra, que depende do contexto do discurso.

Para Vygotsky (1986, p.244), *the sense of a word is the sum of all the psychological events aroused in a person's consciousness by the word*. Uma palavra adquire o seu sentido dependendo do contexto em que aparece, ou seja, em diferentes contextos, o sentido da palavra muda. Enquanto o significado da palavra representa o discurso socializado, o sentido da palavra representa um confronto entre o pensamento individual e o pensamento verbal inteligível para o outro.

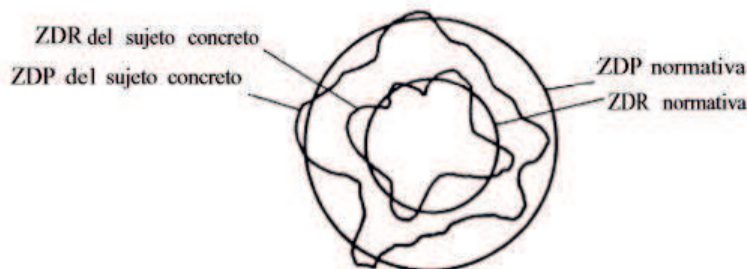
Sobre a teoria de Vygotsky, Jerome Bruner (cit. por Salas, 2001, p.62) assinala que *la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo...*

Outro ponto importante da teoria de Vygotsky para o desenvolvimento das funções psicológicas é o papel da aprendizagem.

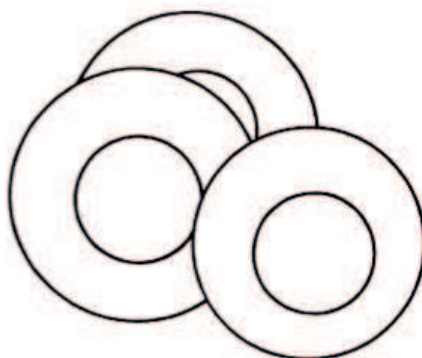
2.1.1.1. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

A aprendizagem precede o desenvolvimento e deve ser considerada como um fator de desenvolvimento, na ótica do autor. O autor refere dois níveis de desenvolvimento na criança: o nível atual/real do desenvolvimento e a zona de desenvolvimento próximo, a que se encontra em processo de formação, isto é o desenvolvimento potencial que a criança pode alcançar. O desenvolvimento infantil acontece quando o conhecimento é passado pelos adultos e pelos instrumentos, para a criança.

A ZDP pode ser definida como a distância entre o nível real atual de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento. É sensível e dinâmica e nela pode ocorrer a transmissão do funcionamento *interpsicológico* para o *intrapsicológico* pressupondo a transformação de um processo interpessoal (social) num intrapessoal (individual) através de um processo de interiorização.



La ZDP desde el punto de vista del potencial individual infantil



La ZDP desde el punto de vista social en general:
interfaces de desarrollo de los sujetos que participan en la interacción

Figura 3. Perspetivas Individual e Social da ZDP (in Alvarez & Rio, 1990, p. 115)

O tipo de funcionamento cognitivo das pessoas em interação é diferente do que teriam de se enfrentarem sozinhos com a mesma tarefa, isto é, o desenvolvimento cognitivo não é o mesmo de quando trabalhamos sozinhos ou em grupo.

Ao nível pedagógico, Vygotsky defende que a instrução só é boa quando vai adiante do desenvolvimento, quando desperta e traz à vida aquelas funções que estão no processo de maturação ou na ZDP. A sua preocupação não está centrada nos resultados mas na compreensão do funcionamento dos mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos e que se modificam em função do desenvolvimento.

O educador deve ter em conta o desenvolvimento do estudante nos seus dois níveis de desenvolvimento: real e potencial para promover níveis de avanço e autorregulação mediante atividades de colaboração.

Vygotsky parte da ideia de Piaget (Alvarez & Río, 1990) realçando a imitação como um processo de aprendizagem. A imitação é vista, pelo autor, como uma capacidade de construção a dois, ao contrário da perspetiva de Piaget que se fixa apenas no

processo psicológico interno individual. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais em atividade coletiva e sob orientação de adultos. *El adulto presta al niño, a través de esse processo imitativo, auténticas funciones psicológicas superiores externas.*(Alvarez & Río, 1990, p.112). Ensinar implica interação social e é por meio desta interação que a criança interioriza, a um nível elevado, os processos, conhecimentos e valores que usa. O que a criança é capaz de fazer sozinha é o que já interiorizou. O que é capaz de fazer com a ajuda de outros é o que está no processo de interiorização. Logo, não são eficazes aprendizagens em níveis de desenvolvimento que já foram atingidos.

O educador deve garantir diversas aprendizagens, dentro das metas e objetivos de determinado programa, e proporcionar recursos, assistência e apoio ao aluno para que o aluno alcance um nível mais elevado de aprendizagem que não seria possível sem ajuda.

A aprendizagem requer interiorização de processos, conhecimentos e valores mas, esta, por si só, não constitui o fundamento principal para uma pedagogia completa. *O aprendiz deve ser capaz de identificar o conhecimento, habilidades e valores que foram interiorizados, completando esta atividade de identificação o processo iniciado com a interiorização.*(Fino, 2001, p. 283).

Na realização de uma tarefa, o educador deve assistir e dirigir subtilmente a atividade do aluno até à conclusão da mesma. Raposo et al., (1998) refere que o papel da mediação exercido pelo adulto é focar a atenção da criança nas dimensões relevantes do ambiente, fornecendo estratégias e instrumentos para a resolução de problemas. Enquanto instrumentos cognitivos, as crianças interiorizam e quando interiorizados constituem a base do pensamento da criança.

A propósito da mediação, surge a questão da mediação na aprendizagem por pares mais capazes por parte de autores que emergiram a partir das ideias de Vygotsky. O tipo de funcionamento cognitivo das pessoas em interação é diferente do que teriam de se enfrentarem sozinhos com a mesma tarefa, isto é, o desenvolvimento cognitivo não é o mesmo de quando trabalhamos sozinhos ou em grupo. Então, o educador deve fomentar o trabalho em grupo pois a interação entre pares favorece a autorregulação do aluno. Através da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores, que ocorrem num determinado contexto social do qual o aluno faz parte, o aluno menos capaz vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a atividade, interiorizando os conhecimentos envolvidos, tornando-se mais autorregulado na tarefa. (Fino, 2001).

Um ensino adequado contribui para criar a ZDP. *La ZDP es un diálogo entre el niño e su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado.* (Matos, 1996 cit. por Salas, 2001, p. 62).

2.1.2. A teoria da Aprendizagem de Jerome Bruner

Jerome Bruner é um psicólogo que dá grande importância à aprendizagem por descoberta dando um grande contributo para a teoria de aprendizagem cognitivista.

Numa visão cognitivista os estímulos e as respostas são modificados de acordo com o significado que é dado ao estímulo. Para Bruner, o importante é desenhar um processo de ensino, através do qual o aluno possa compreender a estrutura de um assunto ou de uma matéria.

Tal como Piaget⁴ entende que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento humano, Bruner *pensa que o currículo deve ser organizado em espiral, isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos.* (Alarcão & Tavares, 1990, p. 103).

Ao nível pedagógico, a aprendizagem por descoberta permite, assim, a possibilidade de organizar um currículo que se adequa à ordem dos estádios de desenvolvimento (Raposo, 1983). No ensino pré-escolar o currículo deve contemplar atividades de manipulação de objetos e materiais, incluindo filmes e outros meios (representação icónica), assim como no ensino básico tendo em atenção o progressivo recurso ao modo de representação simbólica. No ensino secundário o currículo deve privilegiar a representação por meio de formas condensadas de pensamento, símbolos (representação simbólica) e recurso ao raciocínio hipotético-dedutivo.

Influenciado por Vygotsky, Bruner afirma, igualmente, que o desenvolvimento psicológico não é independente do meio social e cultural e que a educação tem a função de mediar entre o indivíduo e o meio histórico - cultural em que este se desenvolve.

A teoria de Bruner assenta em quatro princípios básicos: Motivação, Estrutura, Sequência, Reforço.

A **motivação** diz respeito à predisposição do aluno para aprender. Para o autor quase todas as crianças têm vontade de aprender (motivação intrínseca).

Os principais motivos que levam à motivação são a Curiosidade, que diz respeito à forma de despertar a curiosidade do aluno; a Competência que resulta do interesse maior pelas atividades em que o aluno é competente e a Reciprocidade que é a necessidade de interagir com os outros, isto é, trabalhar cooperativamente.

O professor pode tirar partido da motivação intrínseca do aluno ajudando a explorar alternativas. A exploração dessas alternativas envolve três fases:

⁴Jean Piaget, psicólogo suíço influente na área do pensamento da criança. Piaget torna-se célebre pelos seus métodos originais de estudar o pensamento da criança e pela conceptualização dos estádios de desenvolvimento cognitivo. (Chaplin, J.P (1981), dicionário de psicologia, Lisboa: Publicações Dom quixote.)

- Ativação, implica ter atenção às tarefas não devendo ser demasiado difíceis nem demasiado fáceis, pois podem levar à desmotivação;
- Manutenção, isto é, manter a exploração ativada assegurando à criança que não constitui uma experiência perigosa. O professor deve guiar mostrando que as vantagens são maiores do que os riscos;
- Direção, ou seja, a criança deve conhecer os objetivos e saber que a exploração de alternativas é importante para alcançar os objetivos. O professor deve realizar uma boa gestão por forma a aumentar a motivação intrínseca da criança. Por outras palavras, *a exploration of alternatives requires something to get it started, something to keep it going, and something to keep it from being random.* (Bruner, 1966, p.43)

A **estrutura** diz respeito ao modo como o professor organiza os conhecimentos. Caracteriza-se pelo modo de apresentação simples, de acordo com o nível da criança, uma economia de apresentação relacionada com a quantidade de informação, isto é, quanto menor a informação maior economia e o poder de apresentação que se resume à simplicidade da apresentação, pois quanto mais simples mais fácil de compreender e de estabelecer novas relações entre conceitos.

A criança tem três meios para alcançar a compreensão dos assuntos:

a) Representação Motora

O conhecimento obtém-se através da ação e manipulação. A criança age sobre os objetos ou situações desenvolvendo hábitos que resultam da repetição de ações ou atos. Na música a representação motora acontece quando a criança manipula e explora um instrumento, quando ouve o som e o reproduz cantando com sílabas neutras.

b) Representação Icónica

O conhecimento obtém-se através da imaginação. A criança é capaz de representar os objetos ausentes através da imagem, desenvolvendo a memória visual e auditiva.

Sendo assim, na formação musical, associar os nomes das notas aos sons (leituras melódicas), associar ritmos aos nomes dos seus padrões (leituras rítmicas), classificar intervalos, entre outros, fazem parte da representação do conhecimento por um conjunto de imagens.

c) Representação Simbólica

O conhecimento obtém-se através da linguagem, necessária para a formação de conceitos. A criança assume a representação da realidade de uma forma mais elaborada, codifica os estímulos, o que lhe permite a categorização e hierarquização do conhecimento. A este nível, a criança desenvolve habilidades de leitura e escrita musical, baseados no trabalho dos assuntos anteriores, presentes nos ditados rítmicos e melódicos, exploração de diversas métricas e ainda de diversos modos (Maior e menor).

Os autores Torres & Cruz (1998) referem que, para Bruner esta assimilação de conhecimentos só ocorre através da interação com o outro.

Outro princípio desta teoria é a **sequência** que afeta o grau de dificuldade do aluno para compreender a matéria. A aprendizagem deve ser realizada do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato, do mais específico para o mais geral.

Ensinar envolve levar os alunos através de determinada sequência, formada pelos vários aspectos da matéria. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 241). Segundo Torres & Cruz (1998), Bruner defende que estes meios de compreensão permanecem ativos durante toda a vida do indivíduo, ou seja, a representação motora não é exclusivo das crianças mais pequenas e que a qualquer momento se pode voltar à ação e manipulação (representação motora) ou até ao uso de esquemas e imagens (representação icónica). No entanto, a melhor sequência de apresentação segue a ordem de desenvolvimento: Representação motora – Representação Icónica – Representação Simbólica.

Por último, para que a aprendizagem seja mais eficaz o professor tem que fazer uma boa gestão na utilização dos reforços. O reforço deve ser dado de uma forma compreensível para o aluno, consoante o nível de desenvolvimento (seja a nível motor, icónico ou simbólico) e o assunto ou matéria em causa. O reforço deve ser dado sempre na altura certa.

A aprendizagem por descoberta favorece a motivação intrínseca e faz com que o estudante aprenda a organizar o material, ajudando a passar, no seu próprio ritmo, de um pensamento concreto para a utilização de símbolos. (Torres e Cruz, 1998).

Não obstante, o autor não quer dizer que a aprendizagem pela descoberta seja a única forma de aprendizagem, nem que os alunos tenham que descobrir por si próprios todas as soluções para todos os problemas (Sprinthall & Sprinthall, 1993), mas acrescenta que é mais duradoura e útil que a aprendizagem baseada na memorização e no condicionamento, ajuda o aluno a ter uma aprendizagem mais baseada na compreensão e no significado.

Para Bruner, o objetivo principal é que o aluno aprenda a aprender. Sempre que a criança é deixada sozinha inicia a descoberta por ela própria, dentro dos seus limites. *Our aim as teachers is to give our student as firm a grasp of a subject as we can, and to*

make him as autonomous as self-propelled a thinker as we can - -one who will go along on his own after formal schooling has ended. (Bruner, 1961, p.2).

O educador é um agente importante de mediação no processo de aprendizagem e deve:

- Esclarecer os objectivos das tarefas de aprendizagem por forma a tornar-se significativa para o aluno. Quando o aluno desconhece o objetivo da tarefa desinteressa-se dela;

- Fazer com que o aluno mantenha alguma tensão enquanto está na tarefa. Esta não deve ser demasiado difícil nem fácil pois pode levar ao desinteresse do aluno;

- Estimular no aluno uma autopercepção de competência para o ajudar a resolver problemas. O aluno precisa de sentir que tem algum controlo sobre os desafios e que estes não são inatingíveis e impossíveis de superar;

- Propor tarefas que requeiram o trabalho de grupo, o trabalho cooperativo, contribuindo para desenvolver a autoconfiança e a confiança nas relações interpessoais;

- Incentivar o aluno a explorar os dados do problema e alternativas de solução. Ajudar o aluno a decompor um problema em pequenos problemas mais fáceis de gerir e resolver;

- Orientar o processo de descoberta. O professor deve acompanhar o aluno nas suas diferentes tentativas e ajudá-lo; questionar, colocar as perguntas que poderão dar origem à descoberta das respostas adequadas e reencaminhar o aluno quando este se desvia do caminho;

- Esforçar-se por fazer apresentações simples, claras, compreensíveis ao apresentar matérias ou assuntos novos ao aluno. A matéria torna-se mais significativa se for bem organizada, se os assuntos forem bem sequenciados, se recorrer a ações concretas, a imagens e a formas simbólicas (por exemplo, textos escritos) que estejam a um nível compatível com o nível de desenvolvimento conceptual dos alunos;

- Apresentar os conteúdos de uma forma que se adapte ao nível de interesses do aluno, tornando-os significativos e úteis. Se o aluno não vir utilidade nos assuntos estes serão compreendidos (aprendidos) com maior dificuldade;

- Apresentar os assuntos e tarefas como desafios, mostrando ao mesmo tempo ao aluno que as vantagens em resolver estes desafios são maiores do que os riscos.

2.1.3. Teoria da Autoeficácia na perspetiva de Bandura

A partir da teoria de aprendizagem social, Bandura desenvolveu o conceito de **autoeficácia**. Se aprendemos socialmente e por observação do outro, isto é, por

modelação, na perspectiva do autor, seria importante explicar a mudança comportamental do indivíduo em determinadas situações, salientando, desta forma, a importância da aprendizagem social, nomeadamente os processos de modelação.

No decorrer da interação que ocorre no contexto social, o indivíduo pode modificar o seu comportamento como resultado das expectativas que os outros membros do grupo a que pertence têm acerca dele – **Processo de Socialização**.

Socialization as the process, beginning in infancy, whereby one acquires the attitudes, values, beliefs, habits, behaviour patterns, and accumulated knowledge of one's society, through child-rearing, education, and modification of one's behaviour to conform with the demands of the society or group to which one belongs. (Colman, 2001, p. 687)

A teoria da aprendizagem social defende uma tríade interacionista entre a pessoa, o comportamento e o meio, ilustrada na figura 4. *"In this model of reciprocal causation, behavior, cognition and other personal factors, and environmental influences all operate as interacting determinants that influence each other bidirectionally"* (Bandura, 1989, pp.2). De referir que estes fatores podem não exercer a mesma influência ou, ainda, que a mesma pode não ocorrer em simultâneo.



Figura 4. - Tríade ilustrativa da interação entre a Pessoa, Comportamento e o Meio (in Gonçalves, 2007, p.80).

Assim, a relação entre a Pessoa e o Comportamento reflete a interação entre o pensamento, o afeto e a ação. *What people think, believe, and feel affects how they behave.* (Bandura, 1986; Bower, 1975; Neisser, 1976 cit. por Bandura, 1989, p. 3).

A relação entre o Meio e a Pessoa diz respeito à interação entre características pessoais e as influências ambientais. *"Human expectations, beliefs, emotional bends and cognitive competencies are developed and modified by social influences that convey information and activate emotional reactions through modeling, instruction and social persuasion"* (Bandura, 1986 cit. por Bandura, 1981, p. 3).

No dia-a-dia o comportamento altera as condições ambientais que, por outro lado, é alterado pelas condições ambientais que este cria. *Because of the bidirectionality of influence between behavior and environmental circumstances, people are both products and producers of their environment.* (Bandura, 1989, p.4).

O indivíduo aprende imitando o comportamento dos outros ou de um modelo e, segundo o autor, este pode sempre aprender novas respostas observando simplesmente o comportamento dos outros, através do processo de modelagem. O observador seleciona os modelos em função dos seus atributos, tais como, o prestígio social, o estatuto, competência, o sexo, a idade, entre outros.

Durante o processo de aprendizagem por observação, o autor identifica quatro processos cognitivos que se relacionam:

- A Atenção, que determina o que vai ser observado pelo sujeito nos diferentes modelos sociais a que é exposto, de uma forma seletiva;
- A Retenção ou processo representacional que consiste no processo de memorização, isto é, o sujeito aprende a transformar a informação das atividades modeladas em símbolos e padrões que organiza para formar estruturas fáceis de lembrar;
- A produção, que consiste na conversão das representações simbólicas em ações. Funciona por ensaio e erro com o objetivo de chegar ao comportamento final adequado;
- A Motivação ou processo motivacional que envolve os fatores motivacionais que influenciam a modelagem do comportamento – efeito antecipatório do reforço. O observador repete e integra as respostas que observa e que são, para ele, as mais eficazes.

O autor insiste que nem toda a aprendizagem resulta do reforço direto de respostas mas reconhece a importância do condicionamento operante de Skinner⁵ (Sprinthall & Sprintall, 1991) na medida em que o mesmo pode proporcionar condições favoráveis na modificação de um comportamento, isto é, quando o reforço é observado no modelo, surte efeito através de outra pessoa porque o observador extrai a regra conceptual que lhe permite reproduzir esse comportamento.

Bandura considera que a conceção do comportamento apropriado para certas situações é construída a partir maioritariamente da observação e da avaliação dos efeitos do próprio comportamento. Os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento pois as expectativas sobre um determinado resultado exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si (Jesus, 1996).

Então, Bandura distingue essas expectativas entre "expectativas de resultado" e "expectativas de eficácia". A expectativa de resultado tem a ver com a expectativa do sujeito entre um dado comportamento e um determinado resultado. Apresentando-se

5 Skinner, Burrhus Frederic -Psicólogo norte-americano, conhecido como um dos principais representantes do behaviorismo. Skinner defendeu um behaviorismo radical e ideia de reforço na aprendizagem, descobrindo uma outra forma de condicionamento, o condicionamento operante. Foi autor da aprendizagem programada. (Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). Dicionário de Psicologia. Coimbra: Plátano Editora, S.A.

como uma avaliação do sujeito entre o comportamento e o resultado. A expectativa de eficácia diz respeito ao grau que o sujeito espera ser capaz de realizar uma atividade de forma a alcançar o resultado. Apresenta-se como uma avaliação do sujeito que se situa entre a pessoa e o seu comportamento.

Este autor define autoeficácia como *people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives* (Bandura, 1994, p.2). Diz respeito ao julgamento pessoal que as pessoas fazem sobre as próprias capacidades para lidar com situações futuras.

Um forte sentido de eficácia aumenta a realização humana e o bem-estar pessoal. Pessoas com noção das suas capacidades encaram tarefas difíceis como um desafio a ser dominado e ultrapassado e não como uma ameaça a ser evitada. São pessoas capazes de fixarem metas desafiadoras e comprometerem-se a elas. Em caso de fracasso, aumentam os seus esforços e rapidamente recuperam o seu sentido de eficácia, mesmo após falhas e contratempos, atribuindo esforço insuficiente, ou lacunas no conhecimento ou competências. Um forte sentido de eficácia resulta, assim, na realização pessoal, redução de *stress* e prevenção de depressão.

Por outro lado, pessoas que duvidam das suas capacidades afastam-se de tarefas difíceis que encaram como ameaças. Em vez de se concentrarem em como executá-las com êxito, debruçam-se sobre os obstáculos que podem vir a encontrar, sobre as suas fraquezas pessoais, desistindo com facilidade face às dificuldades. São pessoas com dificuldade em recuperar o sentido de eficácia após falhas porque atribuem ao fracasso aptidões insuficientes. Um fraco sentido de eficácia pode tornar as pessoas mais vulneráveis ao stress e a estados depressivos.

Sendo assim o sentido de eficácia pode ser desenvolvido através de quatro fontes de influência: experiências de mestria; experiências vicariantes; persuasão verbal; feedback fisiológico e emocional.

- As experiências de mestria (Bandura, 1977, 1994) dizem respeito a experiências de sucesso ou fracasso numa determinada área. O sucesso constrói uma crença robusta na autoeficácia. Desenvolver um sentido forte e resiliente de eficácia requer sucessos em tarefas difíceis, através do esforço constante.

- As experiências vicariantes (Bandura, 1977, 1994) referem-se à observação de sucesso em terceiros, em tarefas difíceis sem consequências adversas. Este processo cria no observador a expectativa de que também ele possui capacidade de realizar essa tarefa difícil com sucesso. O impacto da modelagem influencia fortemente a autoeficácia, pois quanto maior semelhança existir entre o modelo e o indivíduo, mais previsto será o sucesso, ou fracasso.

- A persuasão social (Bandura, 1977, 1994) refere-se ao encorajamento por parte dos outros levando o indivíduo a acreditar que ele possui a capacidade para atingir o sucesso de determinada tarefa.

- A última fonte de autoeficácia, o feedback fisiológico e emocional (Bandura, 1977,1994) diz respeito ao efeito que o estado fisiológico e emocional pode ter no desempenho pessoal, nomeadamente estados de ansiedade, *stress*, humor, uma vez que um indivíduo terá maior nível de eficácia quando está menos agitado. No entanto, não é apenas a intensidade da emoção ou da reação física que é importante mas antes a forma como são percebidas e interpretadas.

As crenças na autoeficácia produzem diversos efeitos que determinam como as pessoas sentem, pensam, se motivam e como se comportam. Assim, o autor (Bandura, 1994) refere 4 processos psicológicos através dos quais as crenças na autoeficácia afetam o funcionamento humano: processos cognitivos, motivacionais, afectivos e seletivos.

Processos cognitivos. *Much human behavior, being purposive, is regulated by forethought embodying valued goals.* (Bandura, 1994, p. 4). Os objetivos são estabelecidos por influência da auto-avaliação das capacidades do próprio indivíduo, ou seja, o indivíduo com sentido elevado de eficácia é capaz de visualizar cenários de sucesso que providencia um bom desempenho. Pelo contrário, o indivíduo com baixo nível de eficácia visualiza cenários de fracasso e centrará-o seu pensamento em todos os obstáculos que pode encontrar. O pensamento organiza, então, a maioria das ações que o indivíduo adota.

Processos Motivacionais. *Most human motivation is cognitively generated. People motivate themselves and guide their actions anticipatorily by the exercise of forethought. They form beliefs about what they can do. They anticipate likely outcomes of prospective actions. They set goals for themselves and plan courses of action designed to realize valued futures.* (Bandura, 1994, p.4).

Segundo o autor (Bandura, 1994) existem três formas diferentes de motivadores cognitivos à volta dos quais se construíram diferentes teorias, isto é, as atribuições causais (teoria das atribuições), expectativas de resultados (teoria de expectativa-valor) e objetivos reconhecidos (teoria dos objetivos).

As crenças da autoeficácia (Bandura, 1994) influenciam as atribuições causais na medida em que, o indivíduo com elevada eficácia atribui os seus fracassos ao esforço insuficiente enquanto um indivíduo com baixa eficácia atribui os seus fracassos à falta de capacidade.

Na teoria da expectativa-valor (Bandura, 1994) a motivação é regulada pela expectativa que um determinado comportamento produzirá certos resultados e pelo valor desses resultados.

O sentido de autoeficácia influencia a motivação, através do estabelecimento de objetivos (Teoria dos objetivos). Se o sentido de autoeficácia for elevado numa determinada área, o indivíduo estabelece objetivos mais elevados, uma vez que não teme fracassar e, logo, persiste mais quando se depara com uma dificuldade. Um

sentido de autoeficácia reduzido pode levar o indivíduo a desistir facilmente quando surge um problema (Woolfolk, 1998).

Processos Afetivos. *People's beliefs in their coping capabilities affect how much stress and depression they experience in threatening or difficult situations, as well as their level of motivation.* (Bandura, 1994, p.4) Isto é, o indivíduo que tenha a capacidade de enfrentar ou lidar com uma ameaça não permite a criação de pensamentos perturbadores que o impeçam de exercer controlo sobre ela. Contudo, aquele que não acredita que possui a capacidade de gerir as ameaças ou dificuldades podem experienciar níveis de ansiedade. Em suma, quanto maior o sentido de autoeficácia mais ousadia o indivíduo tem em controlar as tarefas difíceis, visualizadas como uma ameaça.

Não obstante, além dessa capacidade de lidar com as situações, que pode vir a ser inculcado através das experiências de mestria, o controlo dos pensamentos é o fator chave para regular o stress, a ansiedade ou depressão. Segundo o autor (Bandura, 1994) não é a frequência desses pensamentos que afetam a realização mas a incapacidade do sujeito se descentrar deles.

Processos Seletivos. *People are partly the product of their environment* (Bandura, 1994, p. 7). As crenças na autoeficácia podem mudar o caminho de vida do indivíduo influenciado pelas atividades e ambientes que escolhe. As pessoas selecionam as situações que acreditam ser capazes de lidar ou enfrentar e, a partir dessas escolhas cultivam diferentes competências, interesses e redes sociais que vão determinar a direção das suas vidas. Um exemplo que descreve o poder das crenças da autoeficácia na influência do caminho da vida é a escolha de uma carreira pois quanto maior o sentido de autoeficácia, maior quantidade de escolhas de opção de carreira podem ser consideradas.

2.1.4. O modelo de aprendizagem musical de Swanwick

Numa perspectiva de que a música deve ser vista como uma forma de discurso aliado ao recurso da metáfora, na sua obra *teaching music musically*, o autor procura dar uma perspetiva da natureza e do valor da música e o seu papel na sociedade.

Swanwick define discurso como *argumento, troca de ideias, conversação, expressão de pensamento e forma simbólica* (Swanwick, 1999, p. 2) e refere-se aos processos metafóricos, na música, como sendo um processo que nos permite ver as coisas de forma diferente, pensar em novas coisas.

Através do processo da metáfora identifica três formas em que a música funciona metaforicamente:

1. Transformação de sons em tons, gestos;
2. Transformação desses tons e gestos em estruturas;

3. Transformação destas estruturas simbólicas em experiências com significado.

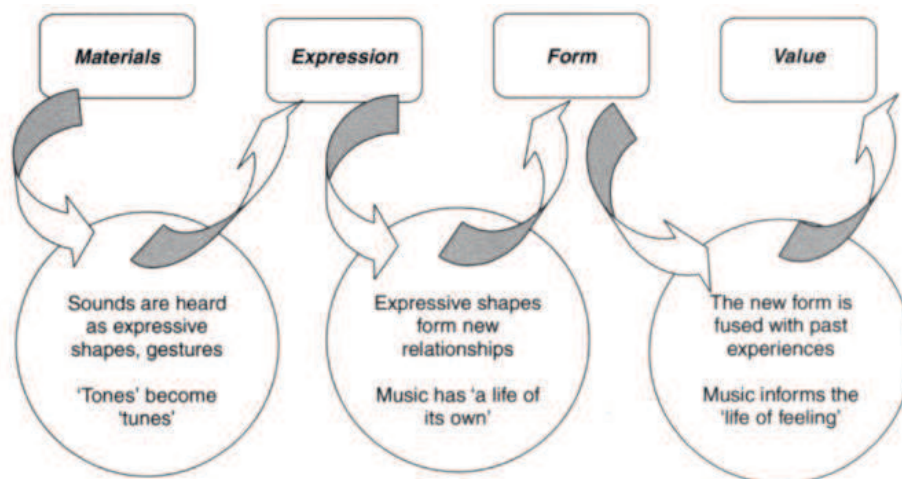


Figura 5. Processos metafóricos (in Swanwick, 1999, p.19.)

Estes três processos são internos e invisíveis mas os seus efeitos podem ser observados nas categorias de atividade musical: materiais, expressão, forma e valor.

However, music education is a special case, especially when it is statutory or is expected to form part of everyone's schooling. An education in music presumes that students have the possibility of access to all three metaphorical processes (Swanwick, 1999, p.41). Na sequência deste pensamento, partindo da premissa de que, basicamente, a música é uma forma simbólica, rica em processos metafóricos, (Swanwick, 1999), surgem os três princípios da educação musical:

1º Dar atenção ao discurso musical, isto é, ter em conta a capacidade do aluno de entender o que é proposto;

2º Dar atenção ao discurso musical do aluno, pois se o discurso não é, por definição, um monólogo cada aluno pode contribuir para o mesmo. É, portanto, importante observar o que o aluno traz da sua realidade, estar atento às suas conquistas e autonomia para despertar *curiosity; a desire to be competent; wanting to emulate others; a need for social interaction* (Swanwick, 1999, p. 54), ao que Bruner (cit. por Swanwick, 1999, p.54.) chamou *the natural energies that sustain spontaneous learning*;

3º Fluência no princípio e no fim, pois a música, sendo uma forma de discurso, será semelhante à linguagem. O importante é tornar o ensino fluente como uma conversa entre aluno e professor.

Swanwick desenvolve a sua teoria do desenvolvimento musical e cognitivo, também conhecida pela teoria em espiral e o modelo compreensivo da experiência musical, Composition, Literature studies, Audition, Skill Acquisition, Performance, também conhecido como modelo C(L)A(S)P, pois para o autor existem duas formas de ensinar, uma direcionada para o domínio e outra a criatividade.

A base teórica do desenvolvimento musical e cognitivo de Swanwick centra-se na ideia do jogo. *Podemos relacionarnos con el arte de estos tres modos: como creadores (compositores, improvisadores, pintores, coreógrafos, poetas); como intérpretes (músico, instrumentista, actor, bailarín, declamador de poesía); y como participantes (en una galeria de arte, sala de conciertos, lectura privada, escuchando una audición, asistiendo a un espectáculo).* (Swanwick, 1988, p. 49).

Como pedagogo influente e muito importante na educação musical, Swanwick assume a influência da ideia em Piaget (Swanwick, 1988) e refere que o jogo se caracteriza, na primeira infância, pelo simples prazer de explorar e de dominar o que rodeia a criança. De acordo com o autor, a procura desse domínio está presente na atividade musical em elementos como o controlo da voz, o manuseamento dos instrumentos, o desenvolvimento de uma série de destrezas, entre outros, sendo o domínio desenvolvido continuamente.

A imitação e a imaginação são os elementos que mais caracterizam o crescimento e desenvolvimento musical da criança, depois do domínio. A imitação é tão inevitável como o gosto pelo domínio dos materiais, relacionando-se com o carácter expressivo. Outro elemento presente no desenvolvimento é o jogo imaginativo relacionado com a estrutura, em que a criança cria um mundo de novas relações, uma outra realidade. Há uma sequência de desenvolvimento reforçando a ideia teórica domínio – imitação – jogo imaginativo. Na idade de ingressarem na escolarização formal já foram percorridos todos estes elementos.

Em suma, a primeira forma de experiência musical é a transformação e desenvolvimento do puro gosto pelo som e uma vontade de domínio, exploração e controlo dos materiais musicais. A segunda forma de experiência musical produz-se desde a expressão pessoal e a terceira forma em que o jogo imaginativo dá lugar a especulações sobre a estrutura musical, convertendo-se em compreensão estilística e idiomática.

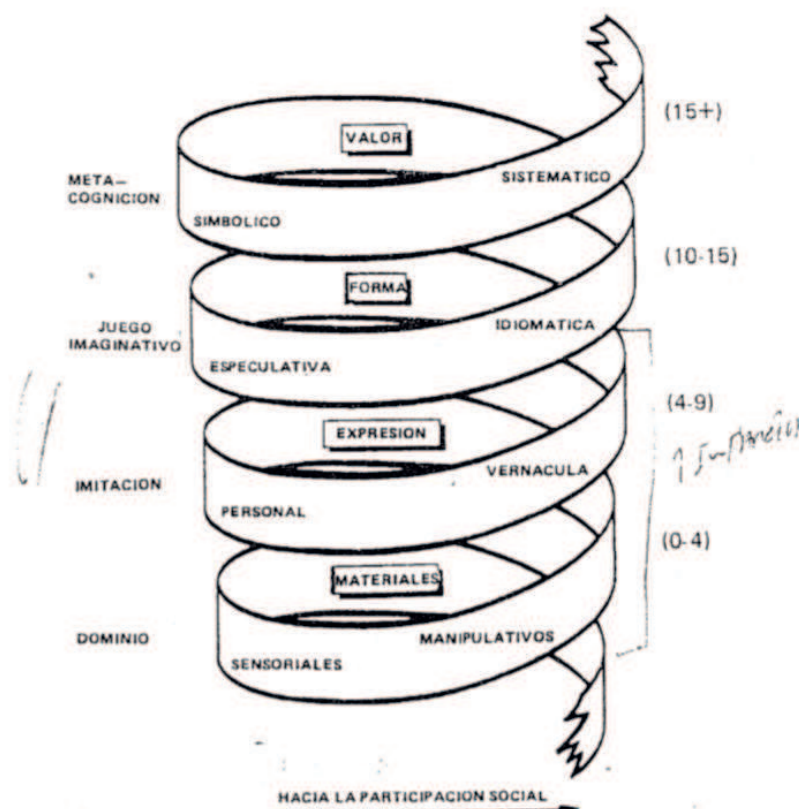


Figura 6. - A espiral do desenvolvimento musical (in Swanwick, 1988, p. 85.)

O desenvolvimento musical é caracterizado por oito modos evolutivos, conforme representado na figura 6:

Modo sensorial: A criança responde aos sons e ao timbre, sente atração pelo extremo, som forte e suave, etc., onde elementos musicais aparecem desorganizados.

Modo Manipulativo: A criança sente maior interesse na manipulação dos instrumentos. Ao nível dos elementos musicais, começam a ser mais organizados e o tempo de compasso é mais regular.

Modo de expressividade pessoal: A expressão pessoal aparece com maior evidência no canto. Ao nível instrumental, a expressividade é notória na mudança da velocidade da execução de compassos.

Modo vernáculo: Começam a aparecer modelos: figuras melódicas e rítmicas. As peças são breves (mais do que no modo de expressividade pessoal) e há uma organização métrica de 2, 4 a 8 compassos. As ideias musicais são captadas externamente.

Modo especulativo: Produzem-se surpresas nas composições. O controlo do tempo do compasso e de frase é menos claro porque querem perseguir a nota “correta” mas acabam por se desviar. Neste nível demonstram um desejo de explorar,

experimentar possibilidades de estrutura, através do contraste e modificando ideias estabelecidas. Para concluir com um final original, repetem frequentemente as ideias musicais.

Modo idiomático: As surpresas são mais claras num estilo concreto. Na idade dos 13 e 14 anos sentem-se motivados para integrar conjuntos musicais. A autenticidade harmónica e instrumental é importante. As peças assemelham-se a modelos prestigiosos e intérpretes conhecidos.

Modo simbólico: Nesta fase, que acontece com a adolescência, há uma forte identificação pessoal com determinadas peças, maior consciência do poder afetivo da música relacionado com a experiência musical, assim como, melhor conhecimento de si próprio.

Modo sistemático: Neste nível encontra-se a pessoa capaz de refletir sobre a sua experiência com a música. O trabalho pode basear-se em materiais musicais novos, como por exemplo a escala de tons inteiros ou a série dodecafónica, etc.).

Através deste modelo em espiral, Swanwick pretende apresentar uma proposta de desenvolvimento cognitivo como uma forma de ensinar direcionada para o domínio.

Para o autor, (Swanwick, 1992) é difícil falar da música sem falar de outros assuntos, como a técnica, o estilo, a história, mas nada como experienciar a música e o que ela transmite e a nossa reposta pessoal a ela. Ainda que a experiência pareça insuficiente, todos deveriam ter a oportunidade de se envolverem e experienciarem com a música. Se por um lado o professor deve assumir um papel de preocupação em estreitar a relação entre os alunos e a músicas, por outro os alunos deveriam assumir diferentes papéis em ambientes musicais variados.

Com base nestes pontos importantes, Swanwick apresenta os cinco parâmetros principais da sua teoria de experiência musical, C(L)A(S)P - Composition, Literature studies, Audition, Skill Acquisition, Performance. Contudo, o autor evidencia três parâmetros importantes através dos quais se deve centrar a educação musical, o CAP (Composition, Audition e Performance), deixando L (Literature) e S (Skills) assumir um papel secundário.

Em relação ao primeiro parâmetro *Composition*, o autor refere que se incluem todas as formas de invenção musical, pois a improvisação é igualmente uma forma de composição. *Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in a expressive way.* (Swanwick, 1992, p. 43). De referir que o objetivo principal é criar uma relação com a música e não produzir compositores.

Escutar é o principal ingrediente para qualquer atividade musical; não apenas ouvir música ou assistir a uma interpretação musical. Contudo, o segundo parâmetro refere-se a *Audition*, que envolve muito mais que ouvir ou escutar. *Audition*, é para o autor (Swanwick, 1992) um estado de contemplação, significando assistir a uma apresentação musical como parte do público, isto é, criar empatia com o intérprete,

ter um sentido de estilo musical, uma vontade de se deixar levar pela música, e a proeza de responder e relacionar-se intimamente com o respetivo objecto musical.

A *Performance* engloba vários assuntos, isto é, técnica, sentimentos, a preparação quer seja para uma interpretação formal ou informal. Independentemente da preparação existe sempre um risco e uma preocupação com a parte técnica, com o fato de se fazer música de qualidade, de se criar um ambiente especial (Swanwick, 2006).

De acordo com o autor (Swanwick, 1992) a partir do momento em que a *composition*, *audition* e *performance* se encontrem aceites como atividades centrais na música, perceber-se-á que a maioria das vezes o ensino da música preocupa-se com outros assuntos, como a análise musical, a história do compositor, o período das técnicas musicais usadas por determinado compositor, entre outras atividades. *None of these things are central to the experience of music, though sometimes they may help to bring about better composition, audition or performance.* (Swanwick, 1992, p. 45).

No entanto, estas atividades são igualmente importantes para a experiência musical podendo ser divididas nos dois restantes parâmetros *Literature studies* e *Skills Acquisition*.

O parâmetro *Skill Acquisition*, diz respeito à aquisição de competências tais como, controlo da técnica, tocar em conjunto, domínio do som com aparelhos electrónicos ou outros, desenvolvimento da percepção auditiva, capacidade de ler à primeira vista, e fluência na notação. O parâmetro *Literature studies*, refere-se aos estudos teóricos sobre a música, incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição.

Em suma, um professor deverá, sempre que possível, preocupar-se em realizar experiências musicais que recorra aos cinco parâmetros para que se relacionem entre si. O envolvimento com a música, em variadíssimas formas, deverá ser experienciado por todas as pessoas, especialmente nos primeiros anos de formação.

Esta teoria adquiriu grande importância em Portugal, uma vez que se encontra implementada nos programas oficiais da disciplina de educação musical.

2.2. Metodologia do estudo

O presente capítulo descreve o decurso da investigação realizada contemplando os objetivos do estudo e questões de investigação, a descrição do tipo de pesquisa, a caracterização dos participantes no estudo, descrição dos instrumentos e técnicas, bem como os procedimentos para a recolha e análise dos resultados.

Existe uma grande variedade de definições sobre “método” e “técnica” contudo, uma vez que são conceitos interdependentes, verifica-se confusão e ambiguidade na

sua delimitação (Carmo & Ferreira, 2008). Optámos por definir “técnica” como a representação de procedimentos ou etapas de operações adaptados ao objetivo que se quer atingir enquanto “método” é uma conceção intelectual de operações, isto é, um plano de trabalho que inclui, em geral, várias técnicas. (Carmo & Ferreira, 2008).

Considerando os objetivos e questões que delinearão a investigação, o contexto e as condições de realização do estudo, a metodologia utilizada foi o estudo de caso de natureza qualitativa.

2.2.1. Os objetivos de estudo e questões de investigação

A problemática que se pretende estudar relaciona-se com a falta de motivação e dificuldades de aprendizagem que os alunos, na sua maioria, apresentam.

Decorrente da prática de ensino das disciplinas de formação musical e de classe de conjunto coral, observa-se um número significativo de alunos que demonstram dificuldades de aprendizagens na área da música. Por hipótese e de acordo com a nossa experiência profissional, estas dificuldades estão associadas, na sua maioria, a problemas relacionados com a motivação face ao processo de aprendizagem.

Tendo em conta que as disciplinas de Formação Musical e de Classe de Conjunto Coral se complementam para um adequado processo de aprendizagem da música, decidiu-se estudar e comparar a motivação e os processos de aprendizagem subjacentes às duas disciplinas.

A partir desta problemática surge a questão de partida – A motivação dos alunos e os processos de aprendizagem serão diferentes ou idênticos nas disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto Coral?

Assim, de forma a responder à questão traçaram-se os seguintes objetivos:

- Identificar as dificuldades de motivação e de aprendizagens nas diferentes disciplinas;
- Comparar a motivação dos alunos nas disciplinas de Classe de Conjunto Coral e Formação Musical e os diferentes processos de aprendizagem que ocorrem;
- Apontar estratégias de aprendizagem e motivação, a partir da identificação de algumas dificuldades de motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e/ou classe de conjunto coral.

2.2.2. Caraterização do tipo de pesquisa

Partindo da problemática que se pretende estudar e dos objetivos da investigação, o método que mais se aproxima da natureza da investigação é o estudo de caso, *uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso.* (Craveiro, M. 2007, p. 206). Segundo o autor Yin (2009), é um método preferido ao qual recorrer quando se colocam as questões “como” ou “porquê”, quando o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre os acontecimentos ou eventos e o estudo se concentra num fenómeno atual dentro do contexto da vida real. O autor acrescenta, ainda, que *distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena.* (Yin, 2009, p. 4).

Assim, pretende-se com este estudo de caso, conhecer e caracterizar um contexto específico em profundidade com o objectivo de identificar, analisar e projetar possíveis estratégias pedagógicas de intervenção, a partir da perspectiva dos atores envolvidos. Não se pretende realizar generalizações dos resultados mas antes analisar o problema. *A finalidade deste método é interpretar e compreender, um dado caso real, e não generalizar.* (Craveiro, M., 2005, p. 209).

Os passos para a realização de um estudo de caso residem na definição do problema de investigação e conseqüentemente formulação das questões de investigação. Partindo das questões de investigação, segue-se a escolha das técnicas para a recolha dos dados que no nosso estudo assumiram a forma de observação, análise documental e inquérito por entrevista e por questionário (Carmo & Ferreira, 2008). Os autores salientam, ainda, a possibilidade de ser estudado um único caso ou casos múltiplos e que a análise dos dados pode ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambos.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados privilegiados foram o inquérito por entrevista e por questionário aplicados aos dois grupos de sujeitos que integraram a nossa amostra.

2.2.3. Participantes no estudo

Participaram no estudo 66 (sessenta e seis) alunos pertencentes à população escolar da Academia de Música de Lagos, Lagoa e Portimão e 10 (dez) professores constituindo a amostra do estudo, o *subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem e se estimam as características da população.* (Gil, A., 1989, p. 91).

A amostra considera-se intencional e de conveniência na medida em que *determinado grupo de indivíduos ‘representa’ particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo.* (Almeida e Freire, 1997, p. 105, citado por Craveiro, M., 2007, p. 235).

O grupo de alunos participantes no estudo frequenta as duas disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto Coral do 3º e 4º grau do ensino especializado da música das três escolas de ensino oficial e o grupo de professores lecionam ambas as disciplinas nas mesmas instituições.

No total de alunos, 44 são do género feminino e 22 do género masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dos quais 36 frequentam o 3º grau e 30 alunos que frequentam o 4º grau. No total do segundo grupo de participantes, 6 são do género feminino e 4 são do género masculino que lecionam desde a Iniciação Musical até ao Secundário entre os 2 e 8 anos de serviço de lecionação. A distribuição da amostra poder ser analisada de forma esquemática nos gráficos no capítulo 2.3.

2.2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Os instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados foram o inquérito por entrevista e por questionário.

Pode –se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigador e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. (Gil, A., 1989, p. 113).

O autor Gil (1989) refere, no livro *métodos e técnicas de pesquisa social*, que a entrevista pode ser, quanto ao grau de liberdade, informal, focalizada ou semiestruturada, por pautas e/ou estruturada. Gonçalves (2004, p. 71), acrescenta que *as entrevistas revestem formas e conteúdos diversos consoante o interlocutor (indivíduo ou grupo), o momento (entrevistas exploratórias, complementares ou comprovatórias), a função (informação, diagnóstico, terapia, avaliação, selecção, negociação), o centro de interesse (o indivíduo ou o colectivo através do indivíduo ou de um pequeno grupo), o alvo (atributos, opiniões, comportamentos, motivações), e o nível de profundidade (clínicas, centradas,...).*

A entrevista semiestruturada ou focalizada pareceu-nos o tipo de entrevista que mais se adequa aos objetivos em questão. A autora Craveiro (2007, p. 234) cita os autores Ludke e André (1986, p. 34) que apresentam uma definição de entrevista semiestruturada/estruturada como sendo aquela *que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.*

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um guião que foi utilizado apenas como referência e orientação para o entrevistador por forma a assegurar a obtenção

das informações pretendidas. O guião teve como função, de *levantar uma série de tópicos* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135 cit. por Craveiro, M., 2007, p. 233) e direcionar o assunto para que o entrevistado não se desvie demasiado do mesmo.

Quanto ao inquérito por questionário pode ser definido como *a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.* (Gil, A., 1989, p. 124).

Qualquer instrumento e técnica de recolha de dados apresentam vantagens e desvantagens. Contudo, a diferença fundamental entre o questionário e a entrevista está na forma como as questões são elaboradas, oralmente no caso da entrevista e por escrito no caso do questionário. (Gil, 1989).

2.2.4.1. Entrevista

Um inquérito por entrevista é uma interação direta entre dois interlocutores com o objetivo de abrir área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista. Ao iniciar a entrevista procede-se à apresentação do investigador, seguindo a apresentação do problema e, por fim, a apresentação e explicação do papel pedido ao entrevistado. (Carmo & Ferreira, 1998).

No caso do nosso estudo, a escolha da entrevista surge após a intenção de redigir o questionário e deve-se ao fato de não se encontrar as respostas pretendidas na documentação específica, disponível para elaborar o questionário a ser aplicado à amostra respetiva. Considerou-se importante formular perguntas ajustadas ao contexto a que iriam ser aplicados os questionários; entrevistar um universo diferente mas paralelo ao universo do estudo em questão; analisar o conteúdo das respostas e, posteriormente, elaborar os questionários a partir dessa análise.

Assim, contactaram-se professores que lecionam as duas disciplinas, formação musical e classe de conjunto coral, de uma outra escola que não a do universo da amostra para não influenciar na aplicação posterior dos questionários.

Com base nas questões e objetivos da investigação formularam-se questões, nomeadamente sobre as estratégias de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, do ponto de vista do professor, com a finalidade de criar um guião sólido e adequado à realidade dos alunos e dos professores para elaboração do questionário através das respostas dos entrevistados, como é apresentado na tabela seguinte.

Tabela 1. Guia de questões para a Entrevista relativas às disciplinas de Formação Musical e Classe de conjunto coral.

Questões	Explicação
1. Como expõe uma matéria nova nas aulas de formação musical ou introduz uma nova peça na classe de conjunto coral? Que estratégias utiliza?	Pretende-se perceber quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor. Identificar se o professor simplesmente expõe a matéria (discurso unidirecional), ou se se preocupa em envolver os alunos aproveitando a curiosidade inata e criar uma aprendizagem por descoberta (sentido do discurso bidirecional), como defende Bruner.
2. No seguimento da pergunta anterior, considera ter sucesso nas estratégias utilizadas? De que forma é notório esse resultado?	Quando o professor está na sala de aula e expõe um novo conteúdo ou peça coral aos alunos, tem um feedback que lhe permite depreender se está, ou não, a ser bem-sucedido. Fazendo a sua própria autoavaliação, pretende-se perceber de que forma é notório este resultado.
3. Nas duas disciplinas sente o mesmo envolvimento por parte dos alunos? De que forma é demonstrado?	Pretende-se ter uma opinião sobre a motivação, fazendo uma comparação entre as duas disciplinas e de que forma pode ser notório na sala de aula, por observação dos alunos.
4. Como professor, indique três dificuldades sentidas nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral? Que estratégias utiliza para contornar essas dificuldades?	Cada turma, assim como cada aluno tem características próprias com as quais o professor tem de saber lidar. Pretende-se identificar as dificuldades sentidas pelo professor e as dificuldades comuns que os alunos apresentam em cada disciplina e qual ou quais as estratégias utilizadas para as superar.
5. Mudaria alguma coisa na forma como organiza e planifica as suas aulas? Se sim, o quê?	Esta última questão pretende incentivar o professor a refletir sobre as suas próprias aulas, na perspetiva de melhorar ou corrigir alguns aspetos.

Após o contacto com alguns professores, foi possível realizar-se duas entrevistas. A primeira entrevista realizou-se a uma professora com dezasseis anos de experiência e a segunda entrevista a um professor com menos experiência (6 anos) a lecionar as duas disciplinas, seguindo a estrutura de uma entrevista estruturada que se desenvolve *a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados.* (Gil, A., 1989, p. 117).

Através da análise do conteúdo qualitativa das entrevistas realizadas a professores das disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto Coral, elaborou

–se o questionário a ser aplicado à amostra referente ao segundo grupo (professores de ambas as disciplinas) e, de seguida, retirou-se a informação pertinente para a elaboração do questionário a ser aplicado à amostra do primeiro grupo, refira-se os alunos de 3º e 4º grau que frequentam as duas disciplinas.

Recorreu-se à análise de conteúdo por ser considerada uma técnica de tratamento de informação que pode incidir sobre material não-estruturado. (Silva & Pinto, 1986, p. 104). Os autores acrescentam, ainda, que tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre a correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-media, etc.(Silva & Pinto, 1986, p.107).

Observem-se as tabelas seguintes:

Tabela 2. Análise de Conteúdo das entrevistas - Aprendizagem

APRENDIZAGEM			
		Estratégias adotadas pelos professores entrevistados	
Introdução de conteúdos	FM	Exposição da matéria, depois exemplificação e de seguida são feitos exercícios para assimilação da matéria	
		Imitação e repetição dos conteúdos	
		Expõe a matéria de forma resumida, exemplifica, questiona os alunos e realiza exercícios para assimilarem os conteúdos em questão;	
		Repetição dos conteúdos	
	C.C. Coral	Audição, memorização e repetição	
		Contexto sobre a peça a trabalhar para despertar a curiosidade	
		Estratégias adotadas pelos professores entrevistados	
		Tipo de Dificuldades	
Dificuldades sentidas nas aulas	F.M	Dificuldades Rítmicas	Jogos rítmicos, utilizando sons do corpo, Dinâmicas de grupo;
		Dificuldades na entoação dos intervalos e acordes	Imitação e repetição;
		Diferença cognitiva dos alunos	Interajuda entre os elementos da turma;
	C.C. Coral	Cantar a duas vozes porque o ouvido não está preparado;	Adequa-se as peças às idades dos alunos;
		Cantar desafinado	Mais insistência a técnica vocal e respiração, em grupo;
		Comportamento em grupo	Trabalhar com um pequeno grupo Não despender demasiado tempo nessa mesma atividade;

	F.M e C.C. Coral	Falta de estudo	Constantes revisões da matéria;
		Comportamento ao nível das atitudes e valores	Interromper a aula por forma a resolver assuntos de ordem educacional.

Tabela 3. Análise de Conteúdo das entrevistas - Motivação

MOTIVAÇÃO		
Envolvimento dos alunos	FM	É mais difícil porque é secante
	C.C. Coral	Gosto em cantar, trabalho em grupo, da apresentação em público
		Trabalho de casa menos exigente
		Notória a maior predisposição e interesse dos alunos
Estratégias de Motivação		Mudar as estratégias sempre que os alunos demonstrem dificuldades
		A energia e a forma como o professor entra em sala de aula
		Constante procura de novas estratégias tornando, sempre que possível, as aulas mais divertidas

Na sequência das respostas dos entrevistados, foi possível destacar as informações que se apresentam nas tabelas, agrupadas por dois conceitos principais que servem de motor para o estudo: a Aprendizagem e a Motivação. Destacam-se informações sobre a introdução de conteúdos; as dificuldades sentidas pelos alunos e pelos professores; a motivação dos alunos nas aulas, observada pelos entrevistados e a nível autorreflexivo, a necessidade de procurar estratégias de motivação e de aprendizagem, que foram definidas como categorias. De salientar que as unidades de registo se encontram divididas nas tabelas por disciplina, facilitando a sua comparação e que à cor rosa pertencem as respostas da primeira entrevista e à cor azul as do segundo entrevistado.

2.2.4.2. Inquérito por questionário

Na opinião do autor Gil (1989, p.124), *o inquérito por questionário constitui uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados de pesquisas sociais.*

A construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem reduzidos. (Gil, A., 1989, p.126) Deve ter-se atenção à sua apresentação gráfica; conter instruções para preenchimento; e conter uma introdução ao questionário. As perguntas podem ser classificadas em três categorias: abertas, fechadas e duplas. Nas questões abertas, as respostas não estão fixadas de antemão; o interrogado responde pelas suas próprias palavras e sem restrição no espaço reservado para o efeito. Este tipo de questão exige, normalmente, o recurso à análise de conteúdo. (Gonçalves, 2004). Por sua vez, nas questões fechadas todas as respostas são fixadas de antemão. Cabe ao interrogado assinalar uma ou várias das opções propostas, consoante se trate de respostas simples de respostas dicotómicas, ou múltiplas. Deve-se ter o cuidado de não destacar nenhuma resposta, sendo *todas da mesma dimensão, nível e âmbito*. (Gonçalves, A., 2004, p. 84). Nas questões semiabertas ou duplas, as principais respostas são fixadas de antemão tal como numa questão fechada, acrescentando a opção em forma de questão aberta onde o interrogado pode optar por uma resposta livre. (Gonçalves, 2004).

Na elaboração dos questionários, integraram-se questões relacionadas com os objetivos definidos para a realização do estudo, bem como com as informações obtidas através da análise de conteúdo das entrevistas, nomeadamente sobre o significado atribuído às disciplinas, as dificuldades sentidas em determinadas tarefas, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor. Incluiu-se uma escala com cinco itens, avaliados em formato de escala de Likert⁶ com as seguintes opções de resposta: (1) Nada, (2) Pouco, (3) Suficiente, (4) Bastante, (5) Muito e (1) Nunca, (2) Raramente, (3) Frequentemente, (4) Quase sempre e (5) Sempre.

Por forma a responder à questão de investigação, criaram-se dois questionários para serem aplicados aos alunos e aos professores de ambas as disciplinas apresentando duas diferentes perspetivas.

A estrutura dos questionários inicia com um pequeno cabeçalho introdutivo, apresentando o contexto da sua realização e objetivo informando *acerca do anonimato da pesquisa*. (Gil, A. 1989, p. 132).

Seguem-se questões de informação pessoal, contendo questões de variáveis qualitativas, como o género e variáveis quantitativas discretas ou de contagem, tais como, grau de lecionação e anos de serviço (questionário aplicado a professores) e idade e grau de ensino que frequentas (questionário aplicado a alunos).

Antes das questões de opinião, *o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões* (Gil, A., 1989, p.132), ilustrado nos excertos seguintes:

⁶ Escala de Likert é uma escala social que mede opiniões e atitudes de maneira mais objetiva possível. É de elaboração mais simples e de carácter ordinal. (Gil, 1989).

Selecione de 1 a 5 o nº que traduz a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

Nunca **1** Raramente **2** Frequentemente **3** Quase sempre **4** Sempre **5**

Figura 7. Instruções de preenchimento do questionário. Retirado do questionário de professores

Selecione de 1 a 5 o nº que traduz a tua opinião de acordo com a seguinte escala:

Nada **1** Pouco **2** Suficiente **3** Bastante **4** Muito **5**

Figura 8. Instruções de preenchimento do questionário. Retirado do questionário de alunos

O questionário aplicado aos professores divide-se em três grupos de questões principais, às quais as respostas se encontram apresentadas em escala de Likert:

No primeiro grupo encontram-se questões relacionadas com a disciplina de formação musical, nomeadamente “com que frequência acontecem determinadas situações quando introduz um novo conteúdo”; “as dificuldades sentidas pelos alunos” na opinião do professor; “que tipo de estratégias utiliza para superar essas dificuldades” e “que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas”. O segundo grupo de questões relaciona-se com a disciplina de classe de conjunto coral apresentando-se as mesmas questões, facilitando a sua comparação. Por fim, no terceiro grupo considerou-se importante inserir questões de autorreflexão no que respeita às estratégias de aprendizagem e de motivação utilizadas pelo professor, para medir a opinião e a atitude do professor e incentivar o professor a refletir sobre as suas próprias aulas, na perspetiva de melhorar ou corrigir alguns aspetos.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos, divide-se em seis questões que podem ser agrupadas em dois grupos de três perguntas: a disciplina de formação musical e a disciplina de classe de conjunto coral.

A primeira questão relaciona-se com a formação musical, nomeadamente os gostos pela disciplina e pelos conteúdos lecionados, seguindo-se a segunda pergunta sobre os conteúdos em que sentem mais dificuldades; ambas questões de resposta de escalas de Likert. A terceira “o que mudarias nas aulas de formação musical?” é uma pergunta aberta que pretende avaliar a opinião dos alunos em relação à disciplina. As questões 4, 5 e 6 são semelhantes, diferenciando-se apenas as opções de respostas, e relacionam-se com a disciplina de classe de conjunto coral.

Ao nível de interpretação de resultados, a estrutura do questionário permite fazer uma comparação direta entre o grupo de perguntas de cada questionário e entre os questionários de alunos e professores.

2.2.5. Procedimentos

A decisão do tipo de metodologia aplicada surge pela necessidade de responder às questões de investigação que emergem após a revisão da literatura sobre a aprendizagem da formação musical e na disciplina de classe de conjunto coral. Definiram-se objetivos e questões de investigação que levaram ao estudo de caso comparativo sobre a motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral.

Após a decisão da metodologia a utilizar escolheu-se a amostra à qual iria ser aplicado o estudo. Primeiramente, devido à falta de instrumentos que avaliam a aprendizagem e motivação nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral, optou-se por realizar entrevistas a professores das disciplinas, por forma a construir um questionário mais válido porque fundamentado quer na pesquisa bibliográfica, que na opinião de sujeitos com características semelhantes aos respondentes do questionário. Depois de elaborar um guião de entrevista e de aplicar a professores, realizou-se uma análise do conteúdo das entrevistas. Dessa análise, criaram-se dois questionários aplicados a alunos do 3º grau e 4º grau, das disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral, e a professores de ambas as disciplinas usando uma escala de cinco itens, avaliados em formato de escala de Likert e em formato de questões abertas. O preenchimento do questionário por parte dos alunos foi realizado na própria sala de aula, nas aulas de classe de conjunto coral, e o questionário dos professores foi entregue pessoalmente. De referir que em ambas as situações a taxa de retorno foi de 100%.

O tratamento de dados obtidos através dos questionários realizou-se com recurso ao programa Excel. Para a realização do procedimento estatístico foram definidas as variáveis quantitativas e qualitativas dos questionários, criadas tabelas de média, de frequência relativa e absoluta e geraram-se gráficos para ilustrar os resultados obtidos. Seguidamente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados estatísticos, apresentada no capítulo seguinte.

2.3. Apresentação e Análise de dados

Considerando a natureza das perguntas, a análise dos resultados do inquérito por questionário foi realizada de duas formas – análise estatística (quantitativa) e análise de conteúdo (qualitativa). A apresentação segue a ordem das questões dos questionários e realiza-se por grupos de amostras.

Relativamente à amostra I, a parte introdutória do questionário prende-se com questões de caracterização sociodemográfica como a idade, género e grau de ensino que os alunos frequentam.

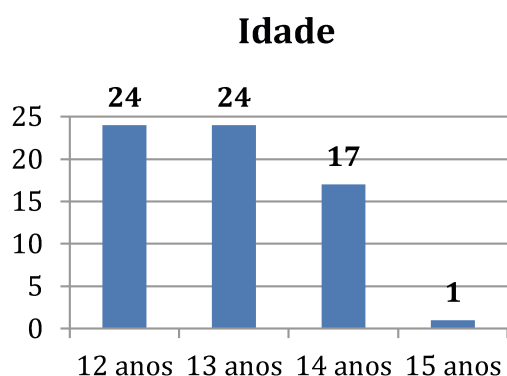


Gráfico 1. Idade dos inquiridos (Amostra do Grupo 1)

Quanto à idade, a média de idades dos alunos é de 13 anos de idade. Dos 66 alunos inquiridos, 24 alunos têm 12 e 13 anos de idade, correspondente a 36%, respetivamente; 17 alunos têm 14 anos, correspondente a 26% e, por fim, apenas 1 aluno tem 15 anos de idade, o que corresponde a 2% do total.

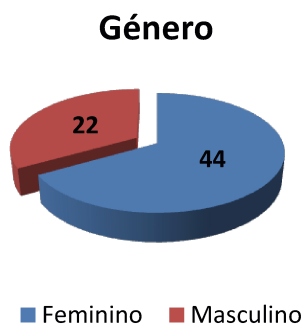


Gráfico 2. Género dos inquiridos
(Amostra do Grupo 1)

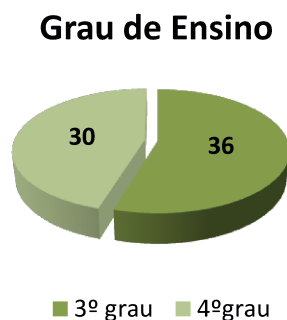


Gráfico 3. Grau de Ensino
(Amostra do Grupo 1)

Quanto ao género, 67% dos inquiridos são do sexo feminino, equivalente a 44 sujeitos e 33% são do sexo masculino, correspondente a 22, num total de 66 questionários.

Relativamente ao grau de ensino que os alunos frequentam, entre as respostas 3º grau de ensino e 4º grau de ensino, 30 alunos responderam que frequentavam o 3º grau (45%), e 36 alunos frequentavam o 4º grau (55%), no ano letivo 2014/2015.

Passando à primeira parte do questionário, as questões encontram-se agrupadas por disciplinas, sendo as primeiras três perguntas relativas às aulas de formação musical e as últimas três, relativas às aulas de classe de conjunto coral. Em cada gráfico apresentam-se os dois resultados mais escolhidos pelos inquiridos, não sendo apresentados todos os dados por questões de leitura mais funcional.

A primeira pergunta reúne dezassete itens sobre as aulas de formação musical, nomeadamente a opinião sobre a disciplina e sobre os respetivos conteúdos.

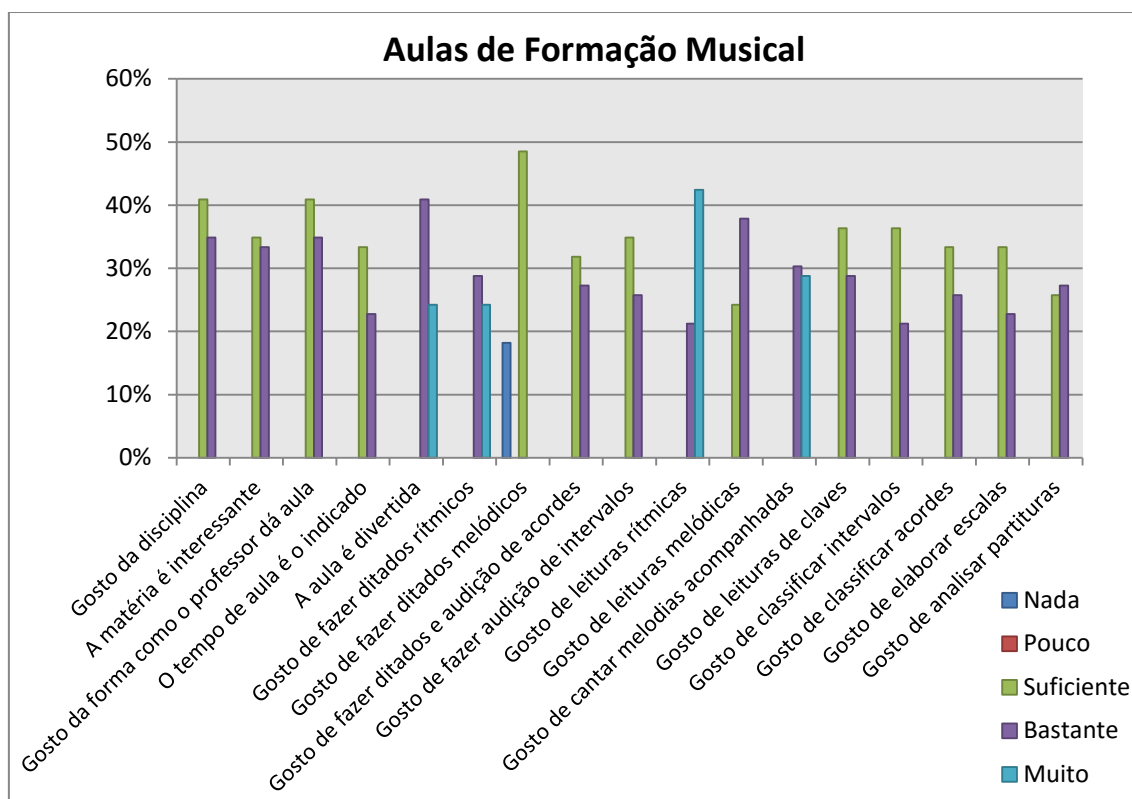


Gráfico 4. Questão 1: Aulas de Formação Musical

Em relação à opinião dos alunos sobre a disciplina, 41% responderam que gostam “suficiente” da disciplina e de como o professor dá a aula e 35% responderam que gostam “bastante”. Para 35% dos inquiridos a matéria é interessante o “suficiente” e para 33% a matéria é “bastante” interessante. Quando questionados sobre se consideram o tempo de aula indicado, 33% dos inquiridos consideram que é “suficiente” e 23% que é “bastante” indicado. Grande parte dos alunos considera a aula de formação musical divertida, sendo que 41% responderam “bastante” e 24% responderam “muito”.

Sobre os conteúdos da aula de formação musical, quando questionados sobre gostar de realizar ditados rítmicos, 29% dos inquiridos responderam “bastante” e 24% “muito”. O item mais votado corresponde ao item “gosto de fazer ditados melódicos”, ao qual a maior parte dos inquiridos respondeu “suficiente”, com 48%

das respostas. No entanto, o segundo valor mais escolhido pelos inquiridos, a este item, é “nada”, com 18%.

Relativamente à opinião sobre “gostar de realizar ditados e audição de acordes”, 32% responderam “suficiente” e 27% responderam “bastante”, assim como 35% gostam “suficiente” de realizar audição de intervalos e 26% gostam “bastante”.

Com 42%, os inquiridos responderam que gostam muito de leituras rítmicas e 21% responderam gostar “bastante”. Já em relação às leituras melódicas, 24% gostam “suficiente” e 38% gostam “bastante” de realizar leituras melódicas.

Cantar melodias acompanhadas é uma atividade que 30% dos inquiridos gostam “bastante” e 29% gostam “muito” de realizar nas aulas de formação musical. Quanto às leituras de claves, 36% responderam gostar “suficiente” e 29% gostam “bastante”.

Em relação à classificação de intervalos e à classificação de acordes, os inquiridos revelaram opiniões semelhantes, respondendo “suficiente”, com 36% e 33%, respetivamente e com 21% e 23% responderam gostar “bastante”, respetivamente. Assim como, 33% dos inquiridos escolheram gostar “suficiente” e 23% “bastante” no que diz respeito a gostar de elaborar escalas.

Por fim, analisar partituras é uma atividade que os inquiridos gostam “suficiente”, com 26% de respostas e “bastante”, com 27% das respostas.

No geral, é possível verificar, no gráfico 4, que não existem dados superiores a 50%, e o “suficiente” é opção mais escolhida pelos inquiridos. É de salientar, no entanto, que os alunos consideram a aula de formação musical “bastante” e “muito” divertida (65%). Com valores idênticos entre eles, de referir a relação entre gostar da disciplina e gostar da forma como o professor dá a aula, alertando para a influência do professor na disciplina, que poderá também influenciar a forma como os alunos consideram a matéria mais ou menos interessante. Em relação aos conteúdos, verifica-se que, no geral, todas as atividades que englobam o ritmo são as mais preferidas pelos alunos. Os ditados melódicos é das atividades que menos gostam de fazer, apenas 17% gostam “muito” e “bastante” mas, curiosamente, gostam de cantar melodias acompanhadas.

A segunda pergunta do questionário: Indica em qual dos seguintes conteúdos sentes mais dificuldades, contem um total de doze itens referentes aos conteúdos da disciplina de formação musical coincidentes com os conteúdos apresentados na questão 1.

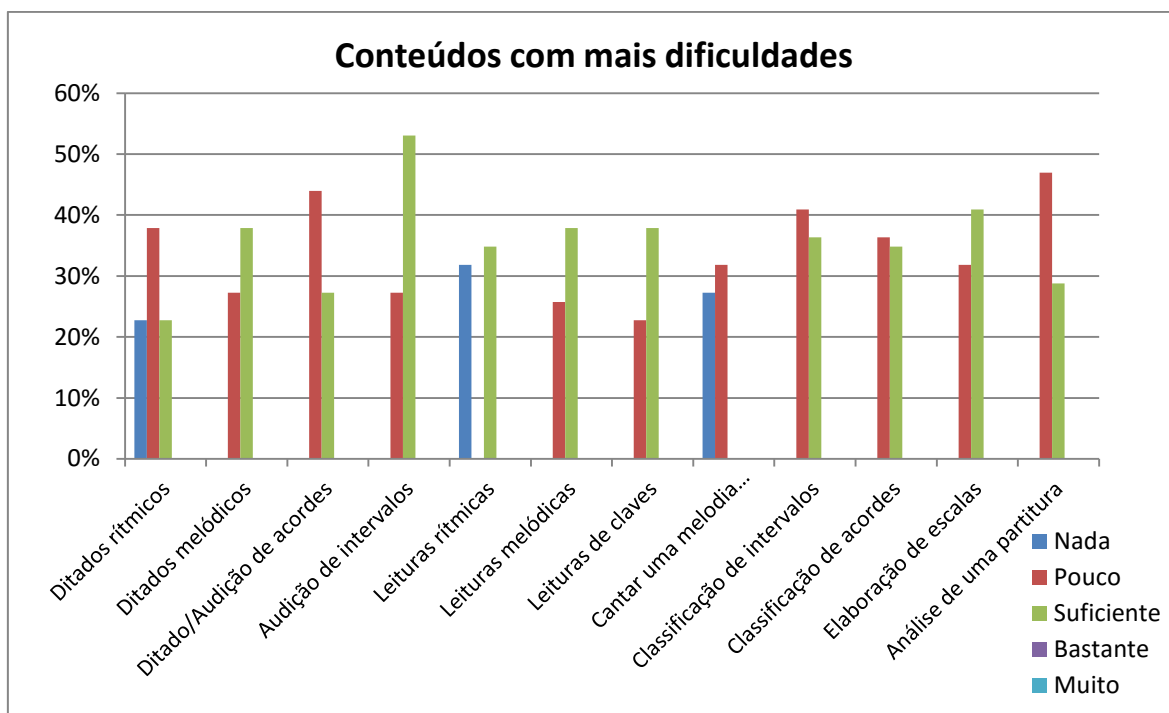


Gráfico 5. Questão 2. Indica em qual dos seguintes conteúdos sentes mais dificuldades.

No gráfico 5 o primeiro item, ditados rítmicos, apresenta três opções mais escolhidas pelos inquiridos, sendo uma exceção, uma vez que a opção “nada” e “suficiente” apresenta os mesmos valores (23%) e a opção “pouco” apresenta 38% das respostas dos inquiridos. Já nos ditados melódicos, 38% consideram “suficiente” as dificuldades sentidas e 27%, “pouco” em relação a esta atividade. Contudo, apesar de não estar representado no gráfico, é de salientar que 23% consideram sentir “bastante” dificuldades neste conteúdo.

No que diz respeito aos ditados/audição de acordes e à audição de intervalos, verifica-se que 44% e 27% dos inquiridos consideram sentir “poucas” dificuldades nos acordes e nos intervalos e com 27% e 53%, respetivamente, optaram por “suficiente”.

Nas leituras rítmicas os inquiridos optaram por “nada”, com 32% das respostas e “suficiente”, com 35%. Nas leituras melódicas consideram “poucas” as dificuldades sentidas, com 26% e “suficiente”. Contudo, também não representado no gráfico, 20% dos alunos consideram sentir “bastante” dificuldades nesta atividade. Em situação idêntica, encontra-se as leituras de claves, com 23% em “pouco” e 38% em “suficiente”. Cantar uma melodia acompanhada é, para a maioria dos inquiridos, uma atividade da qual não consideram ter dificuldades, sendo que 27% escolheu “nada” e 32% “pouco”. Em relação à classificação de intervalos, a opinião dos inquiridos manteve a maioria das respostas nos 41% em “pouco” e 36% em “suficiente”. Já na classificação dos acordes os inquiridos responderam ter “pouco” (36%) e com 35% responderam “suficiente”. Quanto à elaboração de escalas, 32% respondeu ter

“poucas” dificuldades e 41% respondeu “suficiente”. Por último, 41% respondeu ter “poucas” dificuldades na análise de uma partitura e 29% “suficiente”.

Da análise do gráfico 5 realçam-se três atividades às quais, os alunos, consideram não ter dificuldades, entre as quais ditados rítmicos, leituras rítmicas e cantar uma melodia acompanhada, com percentagens de “nada” superior a 22%. É possível, verificar, ainda, que tais atividades são, igualmente, as que mais gostam de realizar nas aulas de formação musical, como é possível constatar no gráfico 4. No geral, os alunos têm uma visão otimista das próprias dificuldades, mostrando tendência para responder “suficiente”, “pouco” ou “nada”.

A análise à terceira questão será analisada qualitativamente, através da análise de conteúdo. A análise das respostas à questão aberta permitiu elaborar uma tabela de categorias, tabela 4, que define as sugestões de alteração, propostas pelos inquiridos.

Tabela 4. Questão 3. O que mudarias nas aulas de formação musical?

Questão 3. O que mudarias nas aulas de Formação Musical?		Nº de unidades de registo
Categorias	Unidade de Registo	
<i>Sem sugestões de alteração:</i>	"Nada, pois eu adoro as aulas de formação musical"; "Agrada-me tudo"	18
<i>Com sugestões de alteração:</i>		
Gestão de comportamento inadequado	"só quem perturba-se a aula deveria abandonar a aula até estar consciente do que fez"; "Mudaria os meus colegas porque por vezes penso que sou o único que me interessa."	3
Fazer Revisões	"só mudaria que fizéssemos um pouco de toda a matéria que demos em todas as aulas, para rever"	1
Adequação do tempo de aula (tempo excessivo)	"Termos menos tempo de aula"; "Eu gosto muito de formação musical mas gostaria de ter mais intervalo".	21
Organização do espaço da sala de aula	"de mudar de lugar"; "Para começar os lugares"	3
Sugestão de estratégias de aprendizagem e avaliação	"Fazer mais jogos que têm a ver com as notas, ritmos." "que os professores ensinassem de maneira mais divertida"	28
Total de registos		74

Os resultados obtidos permitiram efetuar uma divisão entre duas categorias, isto é, sem sugestões de alteração e com sugestões de alteração.

Em relação à primeira categoria, verificaram-se 18 registos (24%) que indicam que os inquiridos não mudariam nada nas aulas de formação musical. Os indicadores

que comprovam esta afirmação são por exemplo: "Nada, pois eu adoro as aulas de formação musical" ou "agrada-me tudo".

Por outro lado, a maioria dos inquiridos, com 56 registos, sugere alterações nas aulas de formação musical ao nível da gestão do comportamento inadequado; fazer revisões; adequação do tempo de aula (tempo excessivo); organização do espaço da sala de aula e sugestão de estratégias de aprendizagem e avaliação. São, na sua opinião, a forma como o professor dá a aula ou apresenta a matéria (28 registos), "Fazer mais jogos que têm a ver com as notas, ritmos."; "que os professores ensinassem de maneira mais divertida"; assim como o excessivo tempo de aula (21 registos), "Termos menos tempo de aula"; "Eu gosto muito de formação musical mas gostaria de ter mais intervalo"; as sugestões mais apresentadas pelos inquiridos. A organização do espaço e da sala de aula, nomeadamente a mudança de lugares e a gestão do comportamento inadequado são fatores que apresentam 3 registos cada. Constata-se, ainda 1 registo no âmbito da revisão da matéria que pode ser significativo se associarmos ao fato de, grande parte dos inquiridos, considerar o tempo de aula excessivo.

Em suma, para a pergunta o que mudariam nas aulas de formação musical, realçam-se sugestões de estratégias de aprendizagem e avaliação bem como o tempo excessivo de aula.

A segunda parte do questionário é relativa às aulas de classe de conjunto coral e é realizada nos mesmos moldes que a primeira parte, para permitir uma comparação mais imediata entre as disciplinas.

Relativamente à quarta questão do questionário, é composta por doze itens, dos quais cinco relacionam-se com a disciplina e os restantes com os conteúdos/atividades realizadas na aula de classe de conjunto coral.

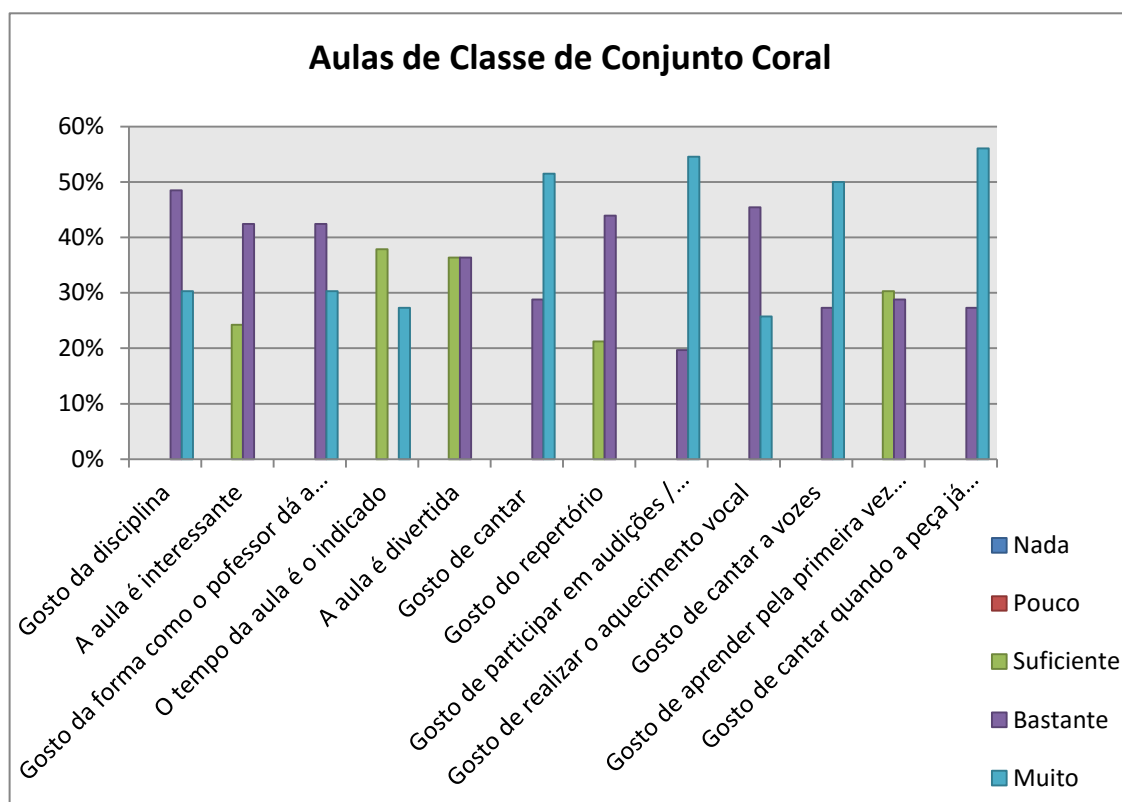


Gráfico 6. Questão 4. Aulas de Classe de Conjunto Coral

Constata-se, no gráfico 6, que 30% dos inquiridos gostam “muito” da disciplina e da forma como o professor dá a aula e 48% e 42%, respetivamente, dizem gostar “bastante”. Para 42% dos alunos a aula é “bastante” interessante e 24% consideram “suficiente”. Quanto ao tempo de aula, 38% consideram ser “suficiente” e 27% consideram ser “muito” indicado. A aula de classe de conjunto coral é “suficiente” e “bastante” divertida para 38% dos alunos.

Em relação às atividades realizadas na aula de classe de conjunto coral, a maioria dos inquiridos (52%) afirmam gostar “muito” de cantar e 29% afirmam gostar “bastante”. Quanto ao repertório, 44% gostam “bastante” e 21% “suficiente”. Participar em audições/concertos é uma das atividades eleitas pela maioria dos inquiridos, sendo que 55% gostam “muito” e 20% gostam “bastante”. É possível, ainda, verificar-se que a maioria dos inquiridos gosta “muito” (45%) e “bastante” (26%) de realizar o aquecimento vocal. Quando questionados se gostam de cantar a vozes, a maioria (50%) respondeu que gosta “muito” e 27% gosta “bastante”. Já aprender pela primeira vez uma canção, os 29% dos inquiridos gostam “bastante” e 30% reponderam “suficiente”. Por fim, com a maior percentagem, 56% dos inquiridos afirmam gostar “muito” e 27% gostar “bastante” de cantar quando a peça já está montada.

Os resultados obtidos, no gráfico apresentado, revelam que as opções “muito” e “bastante” obtiveram a maioria das opiniões dos inquiridos quanto à disciplina de classe de conjunto coral, revelando valores acima dos 50% que poderá ter explicação no tipo de atividades realizados na disciplina, nomeadamente cantar.

A análise dos resultados permite verificar que, uma vez mais, a relação entre professor e disciplina apresentam valores idênticos ou bastante próximos.

Das atividades, o repertório é o que gostam menos, assim como aprender pela 1ª vez uma canção.

A questão 5 do questionário tem a ver com sete possíveis dificuldades sentidas nas aulas de classe de conjunto coral, traduzidas no gráfico seguinte (gráfico 7):

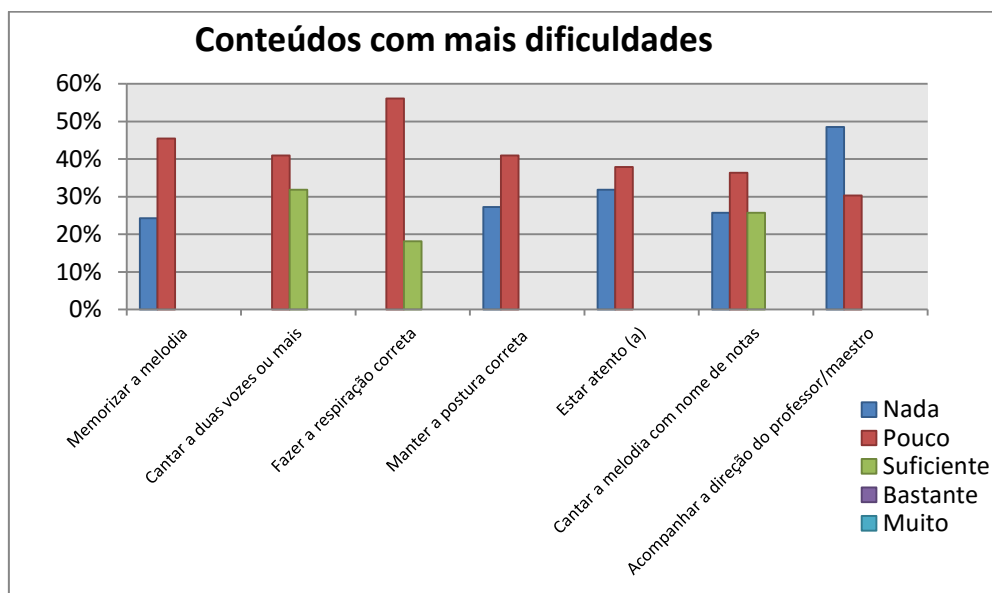


Gráfico 7. Questão 5. Indica em qual das seguintes situações sentes mais dificuldades?

Para os inquiridos, memorizar a melodia não é difícil, considerando que 24% respondeu “nada” e 45% respondeu “pouco”. No entanto, cantar a duas vozes, 41% considera ter “poucas” dificuldades e um número considerável (32%) afirma ter “suficiente”. Para os inquiridos é fácil fazer a correta respiração, sendo que 56% considera ter “poucas” dificuldades e 18% “suficiente”. Manter a postura correta não é difícil para a maioria dos alunos, para 27% não é “nada” difícil e para 41% é “pouco”; assim como estar atento, com repostas semelhantes entre os 32% e 38%, “nada” e “pouco”, respetivamente. O item, cantar a melodia com nome de notas encontra-se representado, no gráfico 7, com três valores, uma vez que as opções “nada” e “suficiente” apresentam os mesmos resultados, 26% e a opção “pouco” foi escolhida por 36% dos inquiridos. Quanto a acompanhar a direção do professor/maestro, a maioria dos inquiridos não sente dificuldades, sendo que 48% respondeu “nada” e 30% respondeu “pouco”.

No geral, os alunos não consideram sentir grandes dificuldades nos conteúdos propostos, sendo que “pouco” é a opinião que predomina neste gráfico. O “bastante” e “muito” apresentam valores pouco significativos (10%). O “Nada” e “suficiente” apresentam sempre valores idênticos, alternando entre o segundo e terceiro mais escolhido pelos alunos, à exceção do último item em que o “nada” predomina com 49%, realçando a atividade em que sentem menos dificuldades.

O que mudarias nas aulas de classe de conjunto coral é a última pergunta do questionário realizado aos alunos (amostra I). O processo de análise do conteúdo foi o mesmo que o da terceira pergunta. Através da análise de conteúdo, elaborou-se a seguinte tabela de categorias:

Tabela 5. Questão 6. O que mudarias nas aulas de classe de conjunto coral?

Questão 6. O que mudarias nas aulas de Classe de Conjunto Coral?		Nº de unidades de registo
Categorias	Unidade de Registo	
<i>Sem sugestões de alteração:</i>	"Nada pois gosto bastante da aula, gosto do professor e da maneira como explica." "Nada, gosto muito das aulas".	22
<i>Com sugestões de alteração:</i>		
Gestão de comportamento inadequado	"A maneira de como os meus colegas se comportam"; "Alguns colegas tomarem mais atenção para perdermos menos tempo de aula".	7
Adequação do tempo de aula (tempo excessivo)	"Menos tempo de aula"; "Queria que não fosse tanto tempo".	16
Organização do espaço da sala de aula	"só seria o lugar de algumas pessoas que ao estarem muito em baixo ou muito longe não vêm o professor."	1
Mudança de repertório	"Talvez mudaria as músicas, pois gostava que as músicas fossem mais conhecidas e mais alegres mas também podem ser tristes." "O que mudaria nas aulas de classe de conjunto coral eram algumas das peças que estamos a cantar."	15
Condições físicas	"As cadeiras porque são desconfortáveis"; "Eu mudaria o facto que nas aulas temos de ouvir os miúdos a gritarem lá fora."	2
Integração de níveis de aprendizagem diferenciados	"Não gosto de estar numa turma de coro com 3º e 4º misturada, acho que os do nível 3 abrandam o ritmo de trabalho do grau acima." "Nas aulas de classe de conjunto coral eu mudaria os meus colegas de terceiro grau (parte masculina) porque causam um mau ambiente e assim quem gosta da disciplina e quer aprender não consegue"	2
Sugestão de estratégias de aprendizagem e avaliação	"gostaria de ir mais vezes aos concertos"; "que os testes não fossem individuais ou à frente de todos";	10
Total		75

Da análise de conteúdo a esta questão, é possível verificar 22 registos na categoria sem sugestões de alteração, que corresponde a 29%, num total de 75 registos obtidos. Registaram-se 53 sugestões de alterações, sendo que 16 (21%) correspondem à subcategoria adequação do tempo de aula (tempo excessivo) e 15 (20%), à mudança de repertório, como é possível comprovar através das seguintes afirmações: "Menos tempo de aula"; "O que mudaria nas aulas de classe de conjunto coral eram algumas das peças que estamos a cantar", acrescentando, ainda, "...que as músicas fossem mais conhecidas". Outro valor significativo, com 10 registos, relaciona-se com sugestões de estratégias de aprendizagem e avaliação, sugerindo, entre outros exemplos, "gostaria de ir mais vezes aos concertos". Com 7 registos, os inquiridos focam a atenção na "maneira de como os meus colegas se comportam"; inserido na subcategoria, gestão do comportamento inadequado. As subcategorias, condições físicas e a integração de níveis diferenciados apresentam valores pouco significativos registando 2 ocorrências cada, assim como a organização do espaço da sala de aula que apresenta 1 registo.

Para explicar melhor os resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos do 3º e 4º grau da Academia de Música de Lagos e Lagoa e Conservatório de Portimão, reuniram-se as percentagens relativas às opiniões. Dividiram-se em dois grupos consoante as questões sobre as disciplinas e as dificuldades sentidas pelos alunos, por forma a comparar os resultados nas duas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral.

De referir que no primeiro grupo de gráficos, gráfico nº 8, os valores mais votados são tendencialmente positivos, uma vez que as questões associadas assim o permitem, o mesmo não acontece no segundo grupo de gráficos, gráfico nº 9, que os valores mais votados são tendencialmente os menos positivos, uma vez que as questões associadas dizem respeito às dificuldades sentidas nas aulas.

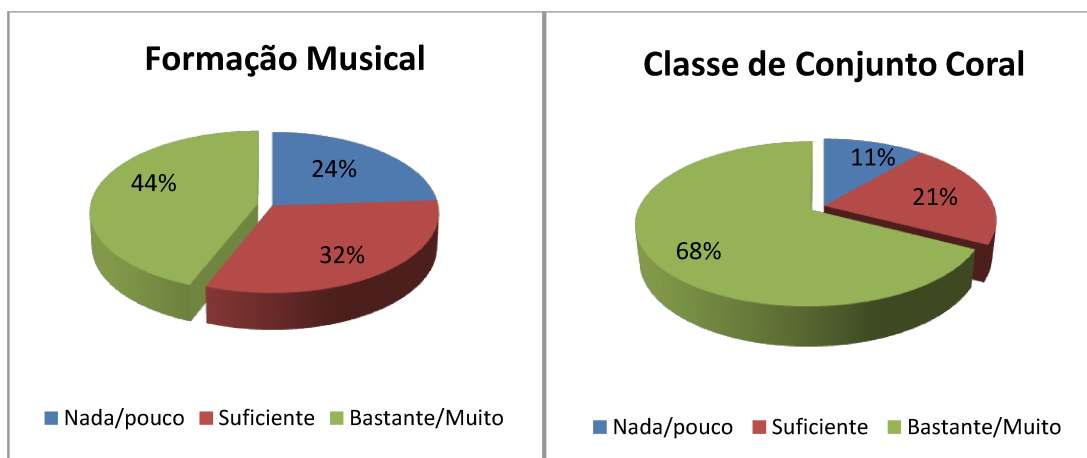


Gráfico 8. Vista geral da escala de opiniões sobre as aulas de F.M e C.C.C.

Assim, às questões sobre as aulas de formação musical e classe de conjunto coral verificam-se resultados bastante positivos, sendo que é notório que na classe de conjunto coral predomina, com mais assertividade, o “bastante/muito” com 68% dos resultados, manifestando maior preferência pelas aulas de classe de conjunto coral. Contudo, os alunos revelam, neste estudo, gostar também das aulas de formação musical.

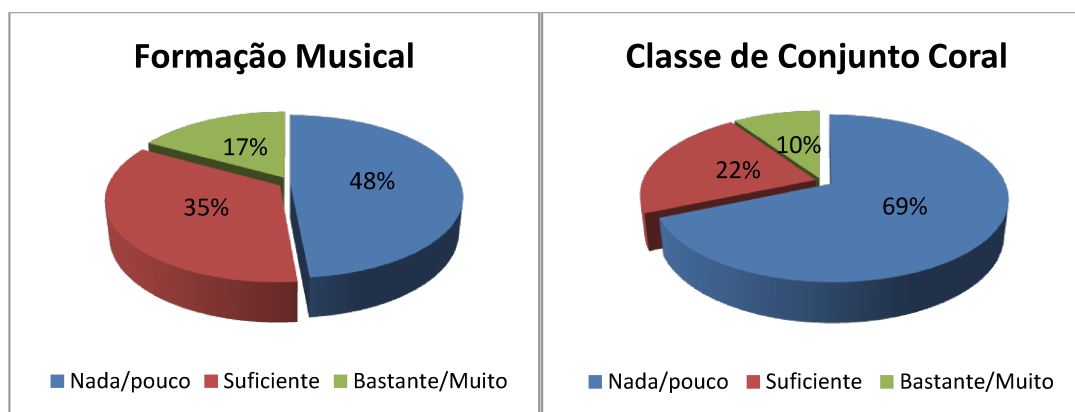


Gráfico 9. Vista geral da escala de opiniões sobre as dificuldades sentidas nas aulas de F.M e C.C.C.

Quanto às dificuldades sentidas, os resultados são positivos, uma vez que não consideram ter “bastantes/muitas” dificuldades nos conteúdos em ambas as disciplinas. No entanto, é claramente mais fácil, para 69% dos inquiridos, as aulas de classe de conjunto coral em que, apenas, 1 em cada 20 alunos, admite ter dificuldades.

Na opinião geral dos alunos, mudariam em ambas as aulas o tempo de aula, que consideram excessivo e as estratégias de aprendizagem e avaliação, acrescentando o repertório para músicas mais conhecidas nas aulas de classe de conjunto coral.

A análise dos resultados permite constatar a preferência dos alunos pelas aulas de classe de conjunto coral, em relação às aulas de formação musical, sendo observável que as dificuldades acompanham essa preferência. O fato de gostarem mais das aulas de c.c.coral permite-nos avançar que naturalmente sentem menos dificuldades nas tarefas propostas, nessa disciplina. Esse fato pode ser verificado, igualmente, nas três atividades de formação musical que os alunos elegeram como as que mais gostam; tais como, os ditados rítmicos, as leituras rítmicas e cantar melodias acompanhadas; que aparecem como as três atividades às quais os alunos consideram não ter dificuldade alguma. Podemos afirmar que, as atividades que mais gostam de realizar são as que consideram mais fáceis, isto é, às quais se sentem mais confortáveis. Quando as tarefas estão ao nível das suas capacidades, os alunos cumprem os objetivos mais facilmente, obtendo sucesso, contribuindo para o desenvolvimento da autoeficácia. É importante o aluno ganhar noção das suas capacidades, ultrapassando tarefas desafiantes, observando o sucesso de outros, através do encorajamento por

outros, sabendo lidar com a ansiedade que essa tarefa lhe possa causar (Bandura, 1994) para ter sucesso e vir a ser, até ele próprio, um modelo para os outros alunos.

Apesar dos valores sobre as aulas de c.c.coral apresentarem mais resultados positivos, em relação às aulas de f.m, sobressai um item: A aula é divertida. Curiosamente, com valores aproximados dos 70%, os alunos gostam “bastante/muito” da disciplina, da forma como o professor dá a aula e consideram-na interessante, mas, apenas, 50% consideram a aula “bastante/muito” divertida. Comparando com as aulas de f.m. cujos valores atingem os 65%, relativamente ao último item e aproximadamente 40%, gostam “bastante/muito” da disciplina, da forma como o professor dá a aula e a consideram interessante. A explicação pode estar relacionada com as estratégias de aprendizagem por parte do professor, uma vez que os alunos gostam naturalmente de cantar, estão facilmente predispostos a aprender, o professor pode não sentir necessidade de procurar novos desafios e estratégias para tornar a aula mais divertida para os alunos; já que as dificuldades de aprendizagem são menores, em relação às aulas de f.m, na opinião dos alunos.

Apesar de se verificar o gosto por cantar, alguns alunos mudariam o repertório. É, portanto observável a importância que a escolha do repertório poderá ter na motivação dos alunos, sendo a mudança do repertório a segunda opção mais nomeada pelos alunos, relativamente ao que mudariam nas aulas de classe de conjunto coral. Verifica-se que os alunos gostariam que as músicas fossem “mais interessantes”, “mais conhecidas” e “mais atuais”, alguns até acrescentam que as músicas “são chatas porque não são conhecidas”, revelando a importância que estes aspetos têm para eles. De acordo com as características das idades e dos alunos, adaptar o repertório, é fundamental para os envolver, tanto na c.c.coral como na formação musical. São características destas idades apresentar algum alheamento e desinteresse, até porque o grupo começa aos doze anos a ganhar relativa importância passando a ser de maior interesse aos 14 anos (Gesell, 1978). Também Swanwick (1988) constatou através de composições que, aos 12 anos, estes apresentam composições pouco concretas e que aos 13 e 14 estão motivados para integrar conjuntos musicais e mais importante, que as suas composições assemelham-se às dos seus ídolos. Assim, inserir no repertório tradicional, algum que não é convencional pode ser considerado uma oportunidade de criar uma experiência musical e uma estratégia para envolver os alunos e motivá-los para aprenderem mais.

Um fato interessante de observar é a relação entre a disciplina, a matéria e o professor que apresentam valores muito próximos entre si. Podemos afirmar que o professor, é para os alunos, uma peça importante e fundamental para os motivar a gostar da matéria e da disciplina e é-lhes difícil separar, essencialmente, a disciplina e o professor, principalmente aos 12 anos. Aos 13 e 14 anos, começam a ter juízos mais pormenorizados sobre o(a) professor(a), a matéria e a disciplina, sendo capazes de reconhecer o seu trabalho, mesmo que não gostem dele(a) pessoalmente (Gesell, 1978).

Relativamente à amostra II, realizada a professores do mesmo universo da amostra I, a parte introdutória do questionário prende-se com questões de caracterização sociodemográfica como o género, grau de ensino que lecionam e anos de serviço de leccionação).

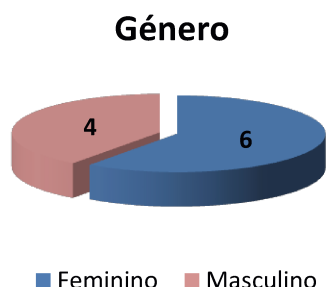


Gráfico 10. Género dos inquiridos (Amostra do Grupo 2)

Quanto ao género, verifica-se que 6 professores são do género feminino, correspondendo a 60% dos inquiridos e 4, do género masculino, equivalente a 40% dos inquiridos.

Graus de Ensinos de leccionação

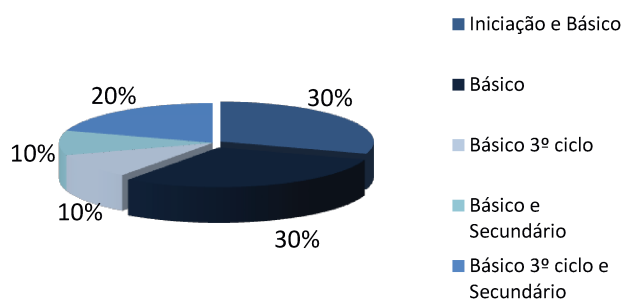


Gráfico 11. Grau de Ensino de leccionação (Amostra do Grupo 2)

Anos de serviço de leccionação

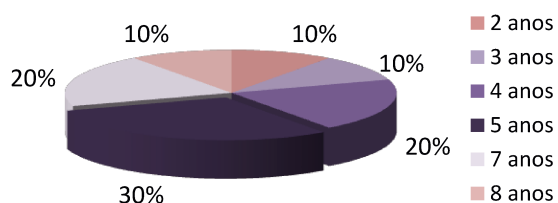


Gráfico 12. Anos de Serviço de leccionação (Amostra do Grupo 2)

Em relação aos graus de ensino de leccionação, 30% dos inquiridos lecionam iniciação e ensino básico; 30% afirma lecionar apenas ao ensino básico; 20% lecionam no ensino básico, ao 3º ciclo, e secundário enquanto 10% afirma lecionar

apenas no ensino básico, ao 3º ciclo. Ainda, 10% dos inquiridos leciona no ensino básico e secundário.

Da totalidade da amostra, 30% dos inquiridos leciona há 5 anos; 20% à 4 e 7 anos; e 10% leciona à 2, 3 e 8 anos, respetivamente. A média dos anos de serviço de lecionação dos inquiridos é de 5 anos.

O questionário aplicado ao segundo grupo da amostra encontra-se dividido em três grupos de questões. O primeiro grupo reúne quatro perguntas sobre as aulas de formação musical; aborda as aulas de classe de conjunto coral, com igualmente quatro perguntas, e a última engloba duas questões de autorreflexão. Quanto à estrutura da apresentação, serão apresentadas as duas opiniões mais escolhidas pelos inquiridos, por gráfico, pois permite uma leitura mais funcional, à exceção de opiniões com os mesmos exatos valores.

Apresenta-se, de seguida, análise às questões 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 sobre as aulas de formação musical.

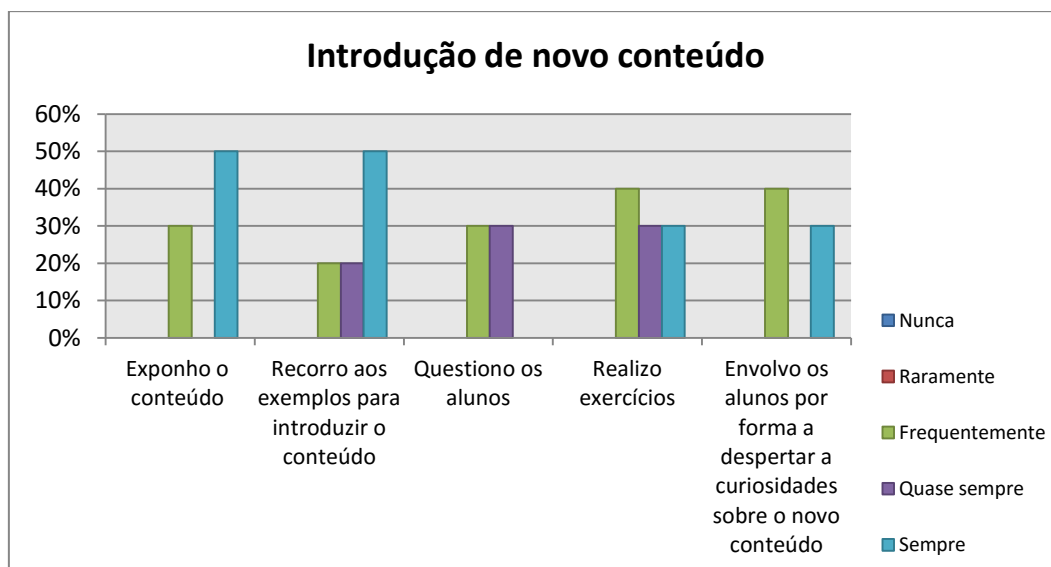


Gráfico 13. Questão 1.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações, quando introduz um novo conteúdo

Em relação à questão 1.1. sobre a introdução de um novo conteúdo, é possível verificar que 50% dos inquiridos afirmam expor “sempre” o conteúdo e 30% responderam “frequentemente”. Quando introduzem um novo conteúdo, 50% afirma recorrer “sempre” a exemplos, 20% “quase sempre” e 20% “frequentemente”. A maioria dos inquiridos questiona os alunos, sendo que 30% questiona “quase sempre” e 30% “frequentemente”; 40% realiza “frequentemente” exercícios, 30% “quase sempre” e “sempre” respetivamente. “Frequentemente”, 40% dos inquiridos envolvem os alunos a despertar curiosidades sobre o novo conteúdo e 30% envolvem “sempre” os alunos.

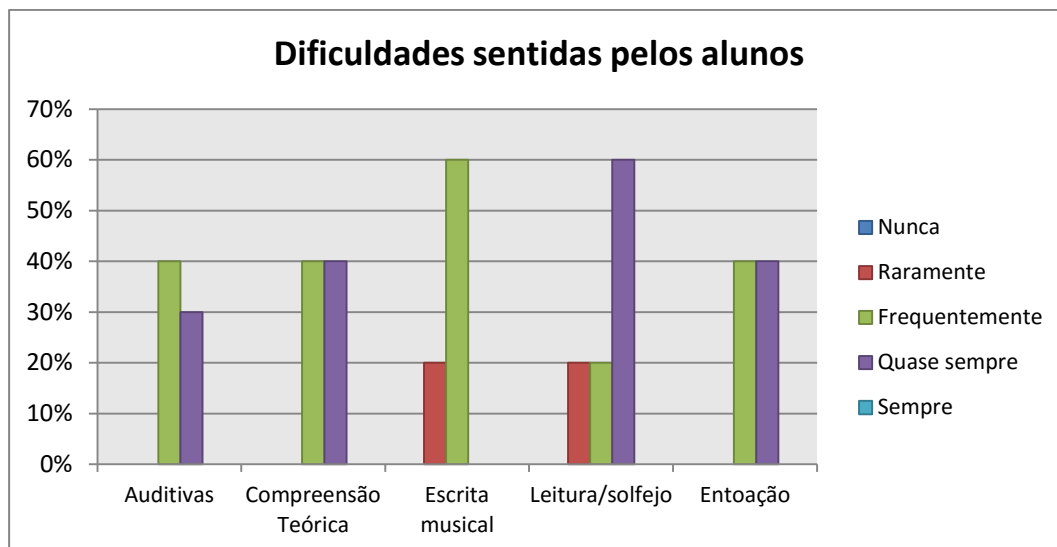


Gráfico 14. Questão 1.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos.

Quando questionados sobre as dificuldades sentidas pelos alunos; verifica-se no gráfico 12 que, 40% dos inquiridos acreditam que os alunos sentem, “frequentemente” e “quase sempre” (30%), dificuldades a nível auditivo. Ao nível da compreensão teórica as opiniões mantêm-se semelhantes, na opção “frequentemente” e “quase sempre” com um resultado de 40% cada. A escrita musical é, na opinião dos inquiridos, a atividade à qual os alunos sentem menos dificuldades, 20% consideram “raramente” e 60% “frequentemente”. Quanto à leitura/solfejo, é a maior dificuldade dos alunos, no parecer dos inquiridos considerando que votaram 60% em “quase sempre” e 20% em “frequentemente” e “raramente”, respetivamente. A entoação é, igualmente, uma dificuldade que os inquiridos encontram nos alunos, sendo que 40%, consideram ser “quase sempre” e “frequentemente”.

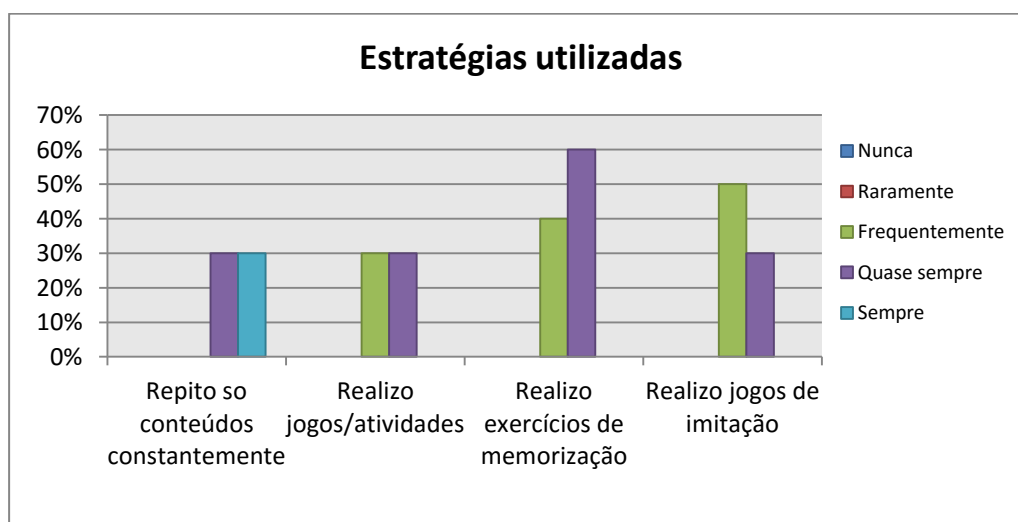


Gráfico 15. Questão 1.3. Que tipo de estratégia utiliza para superar essas dificuldades?

O gráfico 13 apresenta os dados relativos ao tipo de estratégia utilizada para superar as dificuldades descritas no gráfico 12. É possível verificar que grande parte dos inquiridos (60%) opta por repetir os conteúdos como estratégia, “sempre” e “quase sempre”, são as opções mais votadas com 30% dos votos cada. Realizar exercícios de memorização é, também, uma estratégia com importância significativa utilizada, com 60% das respostas em “quase sempre” e 40% em “frequentemente”. “Frequentemente” (50%) e “quase sempre” os inquiridos recorrem à imitação através de jogos e 30% recorrem “frequentemente” e “quase sempre” a jogos/atividades para ajudar os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem.

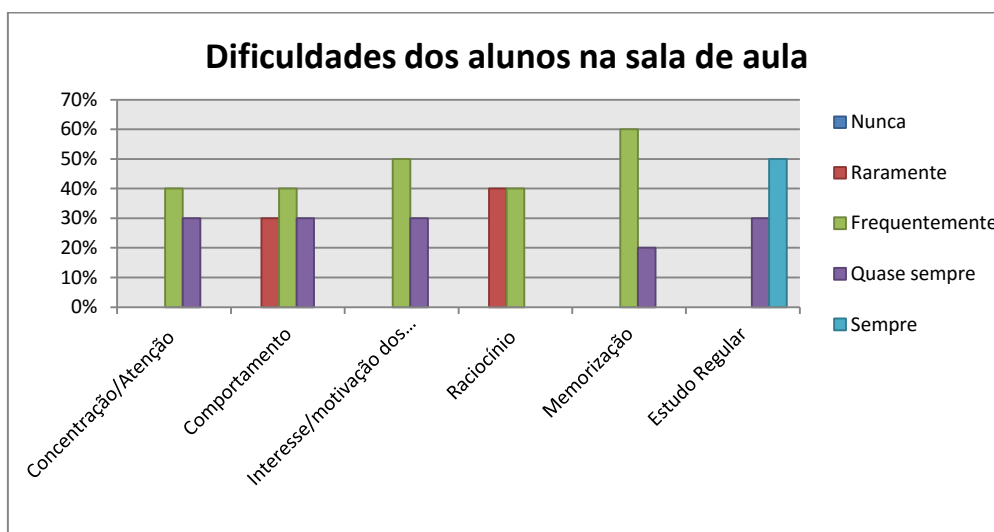


Gráfico 16. Questão 1.4. Como professor, que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas?

O gráfico 14 mostra as dificuldades que o professor pode encontrar nos seus alunos, no decorrer da aula, que poderá influenciar a aprendizagem dos alunos dos conteúdos apresentados no gráfico 12.

A concentração/atenção é, para, 30% dos inquiridos, “quase sempre” um problema e para 40%, “frequentemente”. Em relação ao comportamento, as opiniões dividem-se; se para 30% é “quase sempre” um problema e para 40% “frequentemente” uma dificuldade, para 30% dos inquiridos, o comportamento é “raramente” um problema. Quanto ao interesse/motivação dos alunos, 50% refere que é “frequentemente” notório e 30%, “quase sempre”. Grande parte dos inquiridos acredita que dificuldades de raciocínio não é o maior problema, sendo que 40% respondeu “raramente” e “frequentemente”, respetivamente. Para 60% dos inquiridos, os alunos apresentam “frequentemente” e “quase sempre” (20%) dificuldades de memorização. Por fim, o estudo regular é o maior problema dos alunos, pois 50% respondeu “sempre” e 30% “quase sempre”.

Da análise ao grupo de questões sobre as aulas de formação musical, podemos constatar a importância de realizar exercícios na introdução de novos conteúdos. No entanto, não havendo valores inferiores a 12% (entre “nada” e “pouco”) podemos afirmar que as situações apresentadas são frequentemente realizadas, pelos professores inquiridos. No geral, os professores inquiridos sentem que os alunos têm dificuldades em todas as áreas, sendo mais evidente a maior dificuldade na leitura/solfejo e menos na escrita musical. Para superar as dificuldades dos alunos, considerando que, apenas, 10% respondeu “nunca” e “raramente”, é possível verificar que os professores recorrem com frequência a todas as estratégias apresentadas, mostrando a preocupação em repetir os conteúdos, realizar diversas atividades/jogos ou até realizar exercícios de memorização. No entanto, apesar de apresentarem dificuldades, os professores inquiridos consideram que os alunos não apresentam quaisquer dificuldades cognitivas afirmando que o maior problema é o estudo regular, embora também apontam problemas de interesse/motivação, concentração/atenção e memorização.

Segue-se a análise às questões 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 sobre as aulas de classe de conjunto coral.

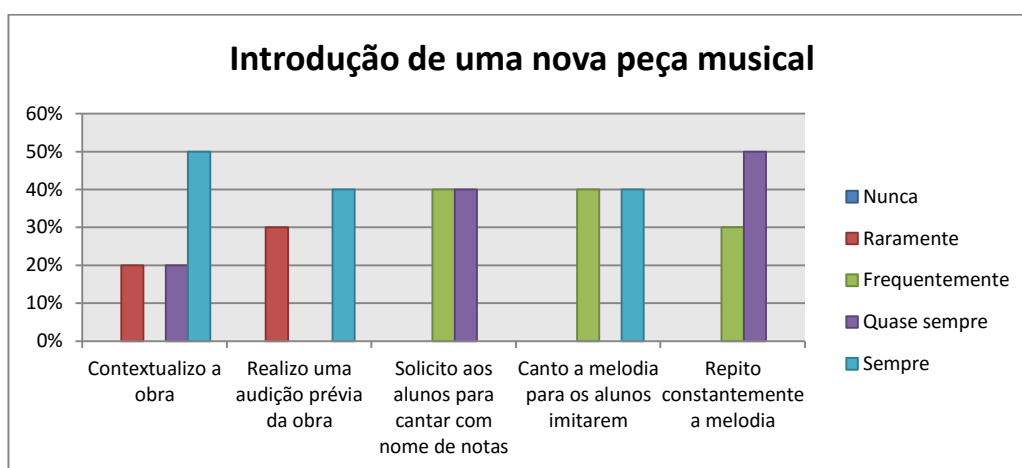


Gráfico 17. Questão 2.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações, quando introduz uma nova peça.

Da análise dos dados é possível perceber que a maioria dos inquiridos contextualiza a obra, quando introduzem uma peça, pela primeira vez aos alunos; sendo que 50% contextualiza “sempre” e 20%, “quase sempre”, ainda que 20% “raramente” o realize. Quanto à realização de uma audição prévia da obra, as opiniões dividem-se: 30% “raramente” realiza uma audição da obra e 40% realiza “sempre”. “Quase sempre” e “frequentemente”, com 40% das respostas cada, solicita aos alunos para cantar com nome de notas. Grande parte dos inquiridos canta, “frequentemente” e “sempre”, a melodia para os alunos imitarem, com 40% das respostas. Com 50%, os inquiridos referem que repetem “quase sempre” a melodia e 30% realiza “frequentemente”.

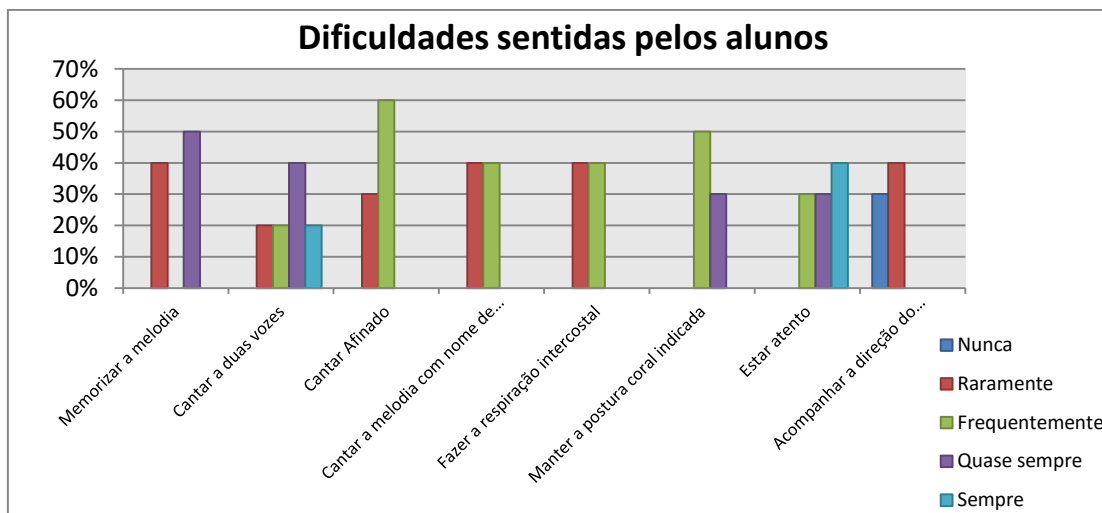


Gráfico 18. Questão 2.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos.

O gráfico 16 representa as dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de classe de conjunto coral. No que respeita a memorizar a melodia, os inquiridos revelam opiniões distintas. Enquanto 50% dos inquiridos acredita que memorizar a melodia é “quase sempre” uma dificuldade, 40% é da opinião que “raramente” isso acontece. Cantar a duas vozes é uma dificuldade sentida pelos alunos, na opinião de grande parte dos inquiridos, 60%, sendo que 40% preferiu escolher “quase sempre” e 20% “sempre”, no entanto, com os mesmos 20% acredita que cantar a duas vozes pode ser 20%, “frequentemente” e “raramente” uma dificuldade. Quanto a cantar afinado, 60% são da opinião que é “frequentemente” uma dificuldade sentida pelos alunos, por outro lado, é “raramente” (30%) uma dificuldade. Cantar a melodia com nome de notas ou fazer a respiração intercostal, reúne a mesma opinião junto dos inquiridos, de que “raramente” e “frequentemente”, (30% e 40%, respetivamente) é uma dificuldade. No entanto, manter a postura coral indicada, apresenta valores significativos, na ordem dos 30% em “quase sempre” e 50% em “frequentemente”. Dos dados apresentados, é possível verificar que estar atento é a maior dificuldade dos alunos, com 40% em “sempre” e 30% em “quase sempre” e “frequentemente”. Por outro lado, acompanhar a direção do maestro/professor não é uma dificuldade, na opinião dos inquiridos, que responderam “raramente” (40%) e “nunca” (30%).

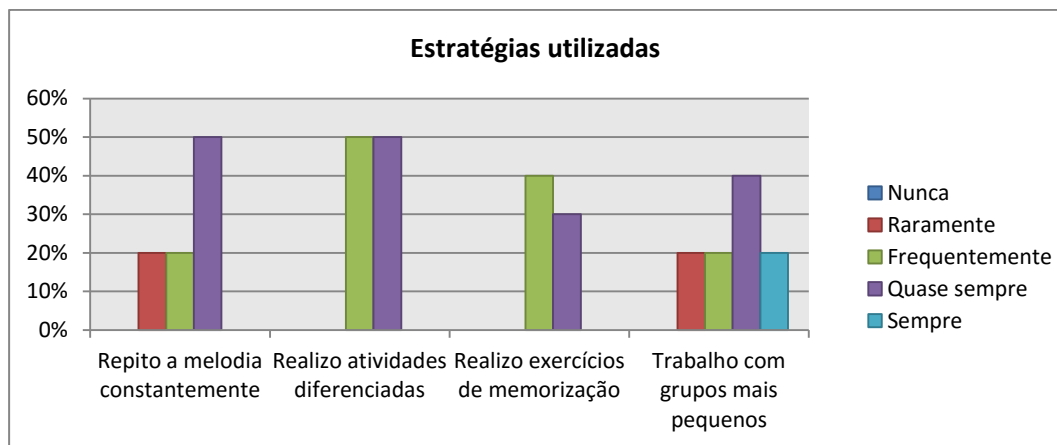


Gráfico 19. Questão 2.3. Que tipo de estratégia utiliza para superar essas dificuldades?

A questão 2.3 refere-se às estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de classe de conjunto coral. A maioria dos inquiridos repete “quase sempre” (50%) a melodia e realiza “quase sempre” (50%) atividades diferenciadas, assim como 20% repete “frequentemente” e “raramente” a melodia e 50% realiza “frequentemente” atividades diferenciadas. “Quase sempre” (30%) e “frequentemente” (40%) os inquiridos realizam exercícios de memorização. Em relação a trabalhar com grupos mais pequenos, é uma estratégia utilizada “sempre” (20%) e “quase sempre” (40%) pelos inquiridos. Com a mesma opinião, reunindo o mesmo valor de 20% cada, utilizam “frequentemente” e “raramente” esta estratégia.

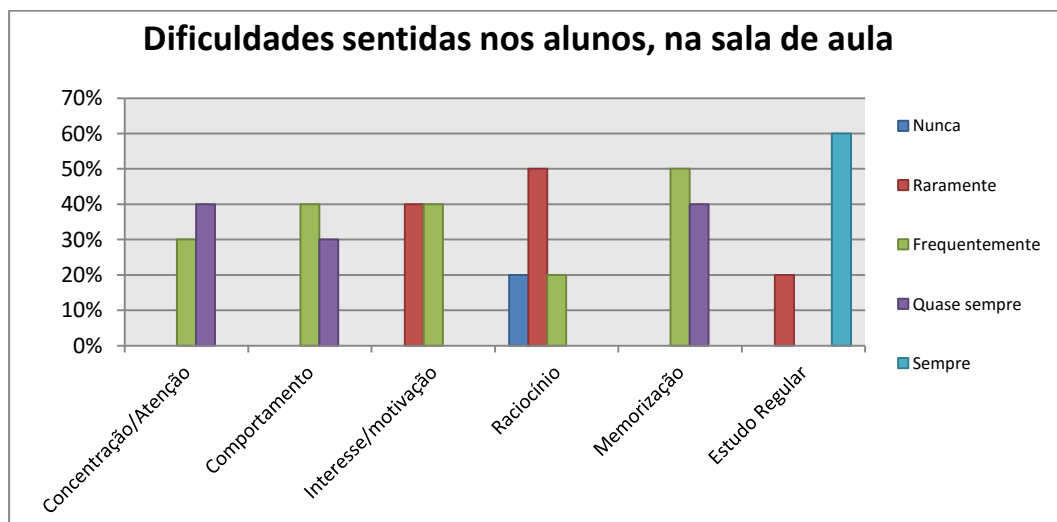


Gráfico 20. Questão 2.4. Como professor, que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas?

O gráfico 18 mostra as dificuldades que o professor pode encontrar nos seus alunos, no decorrer da aula, que poderá influenciar a aprendizagem dos alunos. Na opinião dos inquiridos, constata-se que o maior obstáculo na aprendizagem é o estudo regular, reunindo 60% das opiniões em “sempre”. No entanto, a opinião não é absoluta, verificando-se 20% das respostas na opção “raramente”.

Ao nível da concentração/atenção e do comportamento, as opiniões são idênticas registrando valores de 30% e 40% nas opções “frequentemente” e “quase sempre”. O interesse/motivação dos alunos é “frequentemente” e “raramente” um problema com 40% cada. Quanto ao raciocínio não se verifica ser uma dificuldade dos alunos, para 20% “nunca” é uma dificuldade e para 50% “raramente” é uma dificuldade, do ponto de vista dos inquiridos. Memorizar é, para os inquiridos “frequentemente” (50%) e “quase sempre” (40%) uma dificuldade encontrada.

Da análise ao grupo de questões sobre as aulas de classe de conjunto coral, podemos constatar que, entre contextualizar a obra ou realizar uma audição prévia, existe uma dispersão dos resultados, evidenciando diferentes abordagens entre os professores. Podemos, contudo, constatar que é consensual, as respostas “frequentemente”, “quase sempre” e “sempre” quando solicitam aos alunos para cantar com nome de notas; cantar a melodia para os alunos imitarem ou repetir constantemente a melodia, sendo que “nunca” e “raramente” têm uma percentagem de, apenas, 10%. No geral, os professores inquiridos sentem que os alunos têm algumas dificuldades, sendo estar atento a maior dificuldade dos alunos; contudo, cantar a duas vozes e memorizar a melodia são problemas comuns, entre os inquiridos, embora com opiniões oscilando entre os “raramente” e “quase sempre”. É de salientar que acompanhar a direção do maestro não é uma dificuldade, distinguindo-se com 30% em “raramente” e “nunca”. Para superar as dificuldades dos alunos, considerando que, “nunca” e “raramente” não são escolhas dos inquiridos, é possível verificar que os professores recorrem com frequência a todas as estratégias apresentadas, mostrando a preocupação em realizar atividades diferenciadas, realizar exercícios de memorização, repetir a melodia constantemente e trabalhar com grupos mais pequenos. No entanto, apesar das dificuldades dos alunos, os professores inquiridos consideram que os alunos não apresentam quaisquer dificuldades cognitivas afirmando que o maior problema é o estudo regular, embora também apontam problemas de comportamento, concentração/atenção e memorização. De salientar que o raciocínio e o interesse/motivação na aula de classe de conjunto coral não são de todo um problema, do ponto de vista dos professores.

A análise seguinte refere-se às questões 3.1 e 3.2. que são questões de autorreflexão no que respeita às estratégias de aprendizagem e de motivação utilizadas pelo professor, no sentido de incentivar o professor a refletir sobre as suas próprias aulas, na perspectiva de melhorar ou corrigir alguns aspetos.

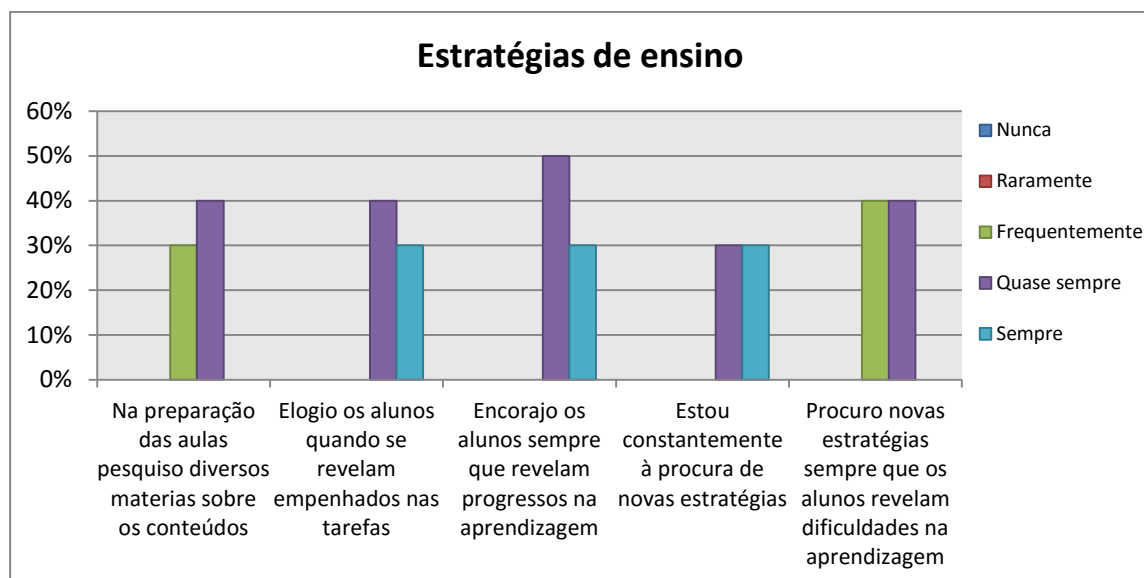


Gráfico 21. Questão 3.1. Indique com que frequência utiliza estes comportamentos.

Da análise dos dados, do gráfico 19, é possível verificar que os inquiridos, na sua maioria, elogiam “sempre” (30%) e “quase sempre” (40%) os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas; encorajam “sempre” (30%) e “quase sempre” (50%) os alunos sempre que revelam progressos na aprendizagem e afirmam estar “sempre” (30%) e “quase sempre” (30%) à procura de novas estratégias. Na preparação das aulas, 40% procuram “quase sempre” materiais diversos sobre os conteúdos e 30% pesquisam “frequentemente” diversos materiais. Grande parte dos inquiridos procuram novas estratégias sempre que os alunos revelam dificuldades na aprendizagem, sendo que 40% realizam-no “quase sempre” e “frequentemente”, respetivamente.

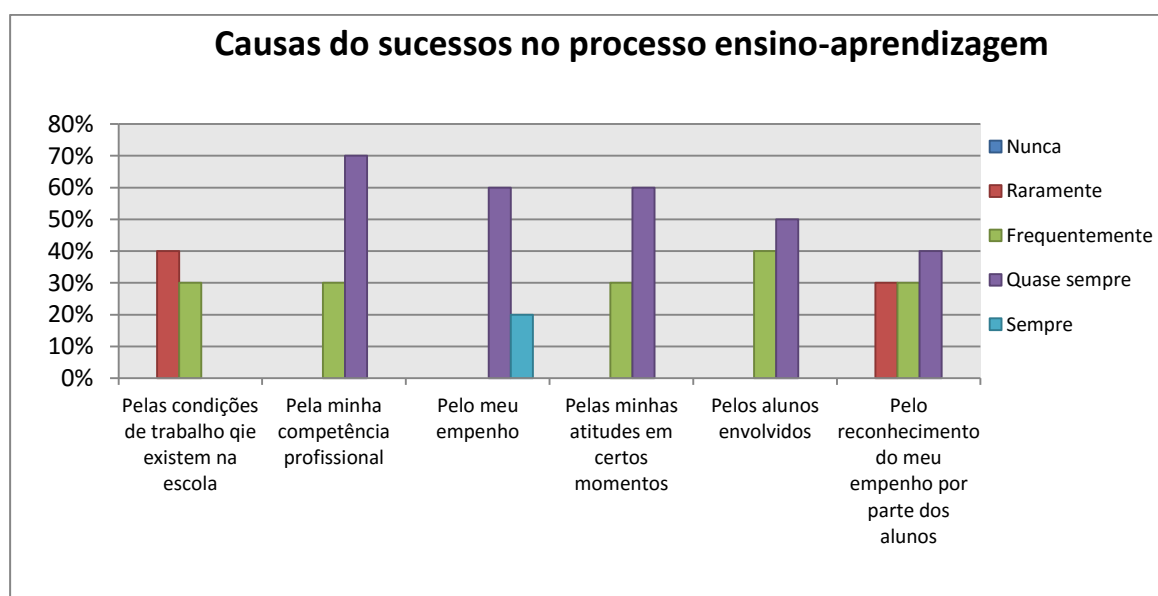


Gráfico 22. Questão 3.2. Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem são causados.

O gráfico 20 apresenta as causas do sucesso do professor no processo ensino-aprendizagem e da análise dos dados constata-se que a maior causa, na opinião dos inquiridos, é atribuída ao empenho dos próprios, sendo que 20% respondeu “sempre” e 60% respondeu “quase sempre”.

A maioria dos inquiridos atribui os seus sucessos à competência profissional, sendo que 70% refere “quase sempre” e 30% “frequentemente”; às atitudes em certos momentos, uma vez que 60% respondeu “quase sempre” e “30%” “frequentemente” e, ainda, 50% atribuem os seus sucessos “quase sempre” aos alunos envolvidos e 40% “frequentemente”. Em relação ao reconhecimento do próprio empenho por parte dos alunos, as opiniões dividem-se, sendo que 40% acreditam que “quase sempre” é um fator de sucesso, 30% acreditam ser “frequentemente; no entanto 30% atribuem “raramente” ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Com menor relevância, os inquiridos acreditam que “raramente” (40%) as condições de trabalho da escola são a maior causa dos seus sucessos e 30% acreditam ser “frequentemente”.

Da questão 3.1 e 3.2, podemos verificar que, no geral, as respostas são positivas, sendo que no gráfico 19, as respostas “nunca” e “raramente” correspondem a, apenas, 8%, revelando uma constante preocupação, por parte dos professores, no processo ensino-aprendizagem. A maioria dos professores inquiridos elogia os alunos, encorajam-nos sempre que revelam progressos de aprendizagem e admitem estar constantemente à procura de novas estratégias. Procuram “quase sempre” diversos materiais sobre os conteúdos e procuram estratégias sempre que os alunos revelam dificuldades. No entanto, admitem que as condições de trabalho que existem na escola não contribuem para o seu sucesso mas sim o empenho pessoal, atribuindo a maior percentagem de “muito”. Atribuem, ainda à sua competência profissional, às atitudes em certos momentos e aos alunos envolvidos que, alguns acreditam não reconhecerem o empenho do professor.

Da análise do questionário aplicado aos professores que lecionam as duas disciplinas, f.m e c.c.coral aos alunos (amostra I) da população da academia de música de Lagos, podemos constatar que, no geral, os professores preocupam-se com a aprendizagem e motivação dos alunos e reconhecem as suas dificuldades.

As estratégias mais utilizadas são a exposição dos conteúdos, no caso de formação musical, ou da exposição da obra a trabalhar, no caso da classe de conjunto coral, auxiliados por exemplos (audição da obra no caso de c.c.coral). Realizar exercícios ou recorrer à imitação são as estratégias preferenciais. Verifica-se, ainda, um número considerável de professores que dão relevância ao envolvimento dos alunos por forma a despertar a curiosidade sobre o novo conteúdo e à importância de questionar os alunos.

No geral, os professores inquiridos sentem que os alunos têm dificuldades mas, comparando os gráficos 12 e 16, é possível verificar que no gráfico 16, correspondente às dificuldades na disciplina de c.c.coral, as opiniões entre o “nunca” e “raramente” estão representadas em maior número, levando-nos a afirmar que os professores sentem que os alunos têm mais dificuldades nos conteúdos das aulas de formação musical do que em c.c.coral.

Para superar as dificuldades dos alunos os professores recorrem com frequência à repetição, a exercícios de memorização, à imitação e, no caso de c.c.coral, ao trabalho com grupos mais pequenos. Ainda nas aulas de classe de conjunto coral, os professores realizam mais atividades diferenciadas que nas aulas de formação musical, podendo influenciar a opinião dos alunos acerca das disciplinas.

Na opinião dos professores, o maior problema da aprendizagem dos alunos na sala de aula é a falta de estudo regular em ambas as disciplinas. Reconhecem, ainda, que, no geral, os alunos apresentam alguns problemas de concentração/atenção, comportamento e memorização mas, comparando o interesse/motivação dos alunos nas duas disciplinas, podemos constatar que os professores sentem que existe maior interesse/motivação nas aulas de classe de conjunto coral.

Quanto a estratégias de aprendizagem e motivação, a maioria dos professores inquiridos elogia os alunos, encorajam-nos sempre que revelam progressos de aprendizagem e admitem estar constantemente à procura de novas estratégias. Acreditam obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem devido ao seu empenho pessoal, assim como, à sua competência profissional, às atitudes em certos momentos e aos alunos envolvidos, que acreditam, contudo, não reconhecerem o empenho do professor. As condições de trabalho que existem na escola não são, para a maioria dos professores, a maior causa do seu sucesso.

A preocupação geral do professor é, ou pelo menos deverá ser, centrada nos alunos, individualmente e no contexto turma, nos meios pedagógicos e estratégias corretas de aprendizagem e de motivação. Ainda assim, deparamo-nos sempre com alunos com dificuldades para nos desafiar a encontrar a melhor solução que os ajude a superar essas mesmas dificuldades.

O aluno que sente dificuldades escolares tem necessidade de retomar a confiança em si mesmo. (Postic, 1995, pág. 9). Essa confiança é retomada quando sente que domina uma determinada situação e se apercebe que tem sucesso onde outrora falhara. (Postic, 1995). As dificuldades que os alunos sentem nas aulas de formação musical e de classe de conjunto coral são maioritariamente dificuldades relacionadas com factores motivacionais, considerando que as atividades e conteúdos aos quais consideram não ter dificuldades são curiosamente as que os alunos mais gostam de realizar; de entre todas são igualmente as atividades que apresentam menor grau de dificuldade. Todas as outras a que os alunos apresentam dificuldades são as que menos gostam, como por exemplo, cantar pela primeira vez preferindo cantar a peça

quando já está montada. Podemos afirmar que quando os alunos gostam das atividades encaram-nas como um desafio, independentemente do grau de dificuldade (Bandura, Self.efficacy, 1994) pois o que os alunos pensam, acreditam e sentem em relação às atividades que lhe são propostas, afeta como se comportam perante as mesmas. Seleccionam, inclusive, as atividades que acreditam ser capazes de enfrentar, já que os alunos têm maior interesse por atividades em que são competentes (Bruner, Chapter 3: Notes on a theory of instruction, 1966). Não obstante, propor tarefas muito exigentes para os alunos afeta a motivação. É importante que o professor perceba o grau de dificuldade do aluno para compreender a tarefa, devendo ter em conta o nível real de desenvolvimento do aluno e o potencial para que o aluno possa realizar o processo de aprendizagem.

Para os professores o maior desafio, na sala de aula, é a capacidade dos alunos permanecerem atentos, a capacidade de concentração e o comportamento. Já os alunos lamentam o tempo excessivo das aulas. Tendo em conta que as aulas para o ensino básico estão estipuladas, no projeto educativo da Academia de Música de Lagos e Conservatório de Portimão, para o ano letivo em questão, 100 minutos, acrescidos de 15 minutos de oferta escola, uma vez por semana; pensamos ser importante haver uma preocupação em adequar o tempo de aula, considerando que *também a capacidade para concentrar a atenção sobre dados estímulos, se altera e desenvolve com a idade* (Sousa, 2003, p. 49). Sugerimos, portanto, que o tempo de aula seja dividido em dois blocos de 50 minutos por semana, sempre que possível, pois acreditamos que melhora a capacidade de atenção/concentração e conseqüentemente o comportamento. Também a falta de atenção pode relacionar-se a falta de estudo, sendo o maior problema apontado pelos professores, que resulta da desmotivação, podendo conduzir a uma progressiva falta de competência e conseqüente redução na autoestima. Ora se o aluno não se sente motivado, naturalmente não sente interesse e vontade de continuar o trabalho em casa.

O professor deve perceber e ajudar o aluno a desenvolver a autoeficácia através das estratégias de motivação realizadas pelos professores deste estudo, nomeadamente elogiar e encorajar os alunos; estruturar os conhecimentos de forma simples, clara e compreensível, esclarecer os objetivos das tarefas; apresentar tarefas às quais sabe que o aluno é capaz de ter sucesso e que apresentam, ao mesmo tempo, um desafio; trabalhar em grupo pois a observação do outro ajuda o aluno a ganhar, não só, maior responsabilidade cognitiva e interiorização de conhecimentos sobre a tarefa, como cria uma expectativa de que ele também será capaz de a realizar. Precisamente, a motivação do aluno é também mediada pelo professor e pelo ambiente em que o aluno se encontra envolvido. *Os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem.* (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 256).

A relação entre a disciplina e o professor parece-nos uma relação interdependente. Os alunos gostam da disciplina porque gostam do professor e vice-

versa; naturalmente nestas idades (entre os 12 e 14 anos) carecem da ajuda do professor, quer ao nível pedagógico, quer ao nível afetivo (Gesell, 1978). A aprendizagem pode ser afetada pela motivação e pelas expectativas do professor em relação ao aluno. *Para além dos pais, os professores poderão ser o modelo mais importante no meio da criança* (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 255).

Porém, apesar de gostarem das aulas de formação musical, do professor, das atividades realizadas e até de a considerarem mais divertida; os alunos preferem as aulas de classe de conjunto coral. Como equilibrar esta situação ou como motivar os alunos a encararem a formação musical da mesma forma?

Torna-se importante perceber as características das aulas de classe de conjunto coral que podem suscitar tal motivação:

- As aulas de classe de conjunto coral são realizadas em interação com outras turmas. Ora, nas idades dos 12 aos 15 anos o grupo adquire uma importância crescente, sendo a interação com o grupo de pares um importante factor de aprendizagem e motivação.

- Não são realizadas em contexto da normal sala de aula. O espaço é organizado de forma diferente e a aula é realizada com os alunos sentados e ou de pé. É preciso referir que aos 12 anos ainda carecem de liberdade para se deslocar na sala de aula (Gesell, 1978).

- A atividade principal é cantar que é eleita favorita pela maioria dos alunos. *As crianças gostam de cantar divertindo-se e divertir-se a cantar.* (Lips, 1996, p. 38).

- O repertório, que pode ser um fator, tanto de maior motivação, como de desmotivação, se não for cuidadosamente escolhido. A seleção do repertório adequado é de grande importância para os alunos interiorizarem os conceitos, como, a correta respiração, dicção correta, fraseado musical. (Barlte, 2003).

Ainda assim, e apesar da preferência, consideram as aulas de c.c.coral menos divertidas em comparação com formação musical. É possível ir buscar essa motivação intrínseca para criar divertimento na sala de aula; acreditamos que é importante não realizar exercícios rotineiros, à parte das peças de estudo a realizar, aproveitando para variar, sempre que possível, nos exercícios de relaxamento, respiração e ressonância.

Propomos, assim, a introdução de algumas estratégias a utilizar na classe de conjunto coral, além das demais realizadas:

- Rir à gargalhada e de seguida pedir para fazer silêncio em forma de «sst» ou «pst». Trabalha o diafragma e dá-lhe flexibilidade;

- Movimentos do corpo acompanhando o canto. Evitam ao corpo, e consequentemente à voz, toda a rigidez;

- Recitar o texto em voz declamada, voz sussurrada, voz normal, alterando o volume, a rapidez e o tom (ajuda a distinguir a voz falada da voz cantada). *It's*

important to expand the range of your speaking voice as it begins to extend to your singing voice (Rao, 1993, p. 23).

Educar uma voz, é ao mesmo tempo formar uma pessoa (Lips, 1996, p. 22). O educador tem de ter a competência de provocar sem cessar o entusiasmo dos seus alunos com exercícios bem adaptados, repertório bem escolhido devendo ser ele próprio um cantor entusiasta. Em qualquer disciplina, o professor precisa de saber criar um clima de serenidade, alegria e bom ambiente. *O professor tem de ser vivo e flexível e tem de conhecer realmente a matéria* (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 243). A motivação e o entusiasmo do professor nas matérias que está a ensinar condicionam positivamente o envolvimento dos alunos. Como afirma Bruner (1999), um professor que não sente entusiasmo ou que não goste da matéria não é suscetível de ser eficaz em estimular esses sentimentos nos alunos.

Propomos, então, a introdução de algumas estratégias a utilizar nas aulas de Formação Musical, além das demais realizadas:

- Assistir mais a concertos com os alunos, dentro ou fora da escola e aproveitar para elaborar questões sobre o que viram e escutaram. (podem ser introduzidos conteúdos como técnica, instrumentação, história...);

- Elaborar exercícios de improvisação e ou criação musical, individual mas sobretudo em grupo. (Permite a exploração de diversos conteúdos ao nível teórico, auditivo e de escrita musical);

- Aproveitar os instrumentos e competências dos alunos e fazer apresentações ao público, formais e informais dessas improvisações e ou criações; (cria uma relação de interdisciplina entre a f.m e o instrumento);

- Introduzir o estudo de leituras recorrendo aos instrumentos de cada aluno ou usar as partituras que tocam na aula de instrumento. (estreita a relação entre o aluno e o instrumento e motiva-o na realização de solfejo e leitura musical);

- Sempre que possível, inserir na aprendizagem da teoria musical exercícios com o recurso ao canto e ao ritmo, considerando que são as atividades que mais gostam de realizar;

- Para além do repertório incluído no programa da disciplina, usar as músicas que os alunos gostam e ouvem para analisar em sala de aula e cantá-las.

As aulas de formação musical são mais exigentes ao nível de conteúdos mas é preciso motivar os alunos, aproveitando o fato de que os alunos consideram as aulas divertidas, adaptando as estratégias de aprendizagem. O professor pode, então, tirar partido da motivação intrínseca do aluno ajudando a explorar alternativas e despertar a curiosidade à criança. Para além das estratégias de aprendizagem e motivação que os professores já realizam, consideramos pertinente aplicar estratégias diferenciadas que emanam das perspectivas e reflexões dos autores em

estudo. O professor deve partir dos conhecimentos prévios do aluno e observar o que este traz da sua realidade para que possa contribuir para a atividade musical; criar uma relação com a música assumindo papel de criadores, intérpretes e participantes; abrir novos horizontes musicais dando a conhecer diferentes formas de arte; criar, no fundo, diferentes experiências musicais.

Partindo da concepção de Vygotsky, (1986) as salas de aula não são mais do que um meio social e cultural onde os alunos interagem e interiorizam processos, conhecimentos e valores, mediados pelo professor.

Conclusão

No presente relatório apresentaram-se algumas das componentes da descrição, planificação e reflexão inseridas no dossier de estágio referente à prática de ensino supervisionada (PES), realizada no Conservatório de Música Joly Braga Santos de Portimão e a descrição de um estudo prático sobre os processos de aprendizagem e motivação presentes nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral, implementado no âmbito da PES.

A prática de ensino supervisionada decorreu em duas turmas, uma de formação musical e outra de classe de conjunto coral do ensino articulado. Em ambas experienciei um processo de aprendizagem constante, pois cada aluno possui diferenças quer ao nível de aprendizagem quer a nível pessoal, implicando, da minha parte, um esforço acrescido para cativar e motivar o coletivo. A atitude de disponibilidade e de partilha de conhecimento que obtive dos colegas e em particular da professora cooperante, foi indispensável para a minha evolução enquanto professora, pois constituíram um suporte indispensável para a implementação de novas estratégias de ensino que levassem à superação de dificuldades e motivação dos alunos. Decorrente de uma dificuldade apresentada pelos alunos de classe de conjunto coral em cantar a três e quatro vozes, surgiu, dessa partilha, a estratégia de realizar exercícios de harmonia que foram introduzidos nas aulas e se revelaram fundamentais para a superação dessa dificuldade.

De seguida, apresentou-se o estudo sobre a motivação dos alunos e processos de aprendizagem nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral. Mas antes, considerou-se importante fazer um enquadramento teórico de quatro autores que desempenham, ainda hoje, um papel importante na compreensão dos processos de aprendizagem e de motivação, em geral, bem como no âmbito da aprendizagem musical. De acordo com os objetivos, selecionámos as teorias psicológicas de Vygotsky, Bruner e Bandura e a teoria sobre a aprendizagem musical de Swanwick.

Partindo da questão de partida – “A motivação dos alunos e os processos de aprendizagem serão diferentes ou idênticos nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto coral?” - traçaram-se objetivos a que pretendemos dar resposta ao longo do estudo.

Verificámos, assim dificuldades de aprendizagem mas, sobretudo, dificuldades relacionadas com fatores motivacionais. Da prática pedagógica, verifiquei algum desinteresse dos alunos, próprios da sua faixa etária, mas destaco a forma como encaravam os desafios propostos por mim, enquanto docente, respondendo com “não sei” e “não consigo”. Este aspeto foi o maior desafio com que me deparei durante a minha prática pedagógica que me levou à procura de novas estratégias de motivação e desenvolvimento da sua autoeficácia. Uma das primeiras estratégias que

implementei foi substituir, nas minhas aulas, o “não consigo” e “não sei” por “eu consigo”, “não sei mas vou tentar”; obtendo resultados muito positivos.

Comparámos as dificuldades de aprendizagem e motivação entre as duas disciplinas, concluímos que os alunos sentem maior motivação na disciplina de classe de conjunto coral, apresentando menores dificuldades e manifestando preferência pela mesma. Em relação à disciplina de formação musical, podemos afirmar que identificámos a necessidade de se refletir e ensaiar novas estratégias motivacionais, da parte do professor, já que os alunos apontam sentir maiores dificuldade nos conteúdos propostos da disciplina, o que é corroborado pelos professores.

Constatámos que para a maioria dos alunos, as tarefas precisam de ser motivantes, exigir pouco esforço e saberem a utilidade das mesmas. Daí que é importante saber como os alunos aprendem para, como professores, orientá-los e guiá-los para uma maior autoeficácia, devendo, para além de definir estratégias de aprendizagens em contexto coletivo, *adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias de cada aluno*. (Postic, 1995, p. 9)

Assim, podemos afirmar que o grande desafio dos professores é o de estimular a motivação e o interesse dos alunos para a aprendizagem musical; criar diferentes experiências musicais; realizar atividades musicais que despertem a sua curiosidade e que sejam desafiantes, que permitam ao aluno estreitar e reforçar a sua relação com a música, no sentido de alcançar o sucesso escolar.

Desta forma, este estudo permitiu-nos confrontar os conhecimentos teóricos, quer na área da psicologia da aprendizagem, quer na área da pedagogia musical, com um determinado contexto escolar, possibilitando a criação de estratégias de aprendizagem fundadas, também, na identificação das dificuldades dos alunos. Contudo, dado tratar-se de um estudo de caso de carácter exploratório, os seus resultados não devem ser generalizados.

Da sequência do estudo, partindo da ideia de Swanwick, realizei, em duas aulas de formação musical, a composição de pequenas peças musicais. A tarefa que foi realizada em grupo, consoante os instrumentos da turma, foi apresentada à turma, no final, revelando grande sucesso entre os alunos. Para além dos alunos se mostrarem motivados, colocaram em prática os conhecimentos já adquiridos.

A realização desta investigação foi um desafio constante, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional, tendo sido fundamental para crescer a ambos os níveis. Permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e motivação que envolvem os alunos na aprendizagem musical. Alertou-me para a importância da procura de estratégias que promovam maior motivação intrínseca, envolvimento e empenho nas tarefas e despertou-me uma maior consciência do papel do professor na relação com o aluno, ao nível cognitivo mas, especialmente ao nível afetivo.

Segundo Schafer a música é *um dos principais fatores para a formação integral da personalidade humana, possuindo características especiais de estimulação do desenvolvimento da criatividade.* (Sousa, 2003, p. 120). De igual modo, considero importante uma maior consciencialização do papel da música na formação do ser humano.

Bibliografia

- Almeida, L. (1991). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: APPORT.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alvarez, A. &. (1990). Cap. 6. Educación y Desarrollo: La Teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Proximo. In C. Coll, & J. &. Palcaios, *Desarrollo Proximo y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, nº 84, pp. 191-205.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta, *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachandran, *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: New York: Academic Press.
- Baptista, R. (2011). *Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim de Infância*. Setúbal: (Relatório do Projecto de Investigação). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Barlte, J. (2003). *Sound Advice - becoming a better children's choir conductor*. New York: Oxford University Press.
- Barros de Oliveira, J., & Barros de Oliveira, A. (1999). *Psicologia da educação, I. Aluno - Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, pp. 21-32.
- Bruner, J. (1966). Chapter 3: Notes on a theory of instruction. In *Toward a theory of instruction* (pp. 39-73). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *The process of Education* (25ª ed.). Cambridge, Massachusetts, Massachusetts: Harvard University Press.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. (2ª, Ed.) Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasco, M., & Fernandez, J. (1995). Modelo constructivista-contextual del aprendizaje :Vygotsky y Bruner. In M. Torres, & J. C. (Coordinadores), *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 403-423). Madrid: Pirámide.
- Carreiro, J. e. (1999). *Lagos no Final do milénio*. Lagos: Grupo dos amigos de Lagos.
- Colman, A. (2001). *Dictionary of Psychology*. New York: Oxford.

- Costa, M. (2009/2010). *O valor da música na perspectiva de Keith Swanwick*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto : Um estudo de caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Minho: Universidade do Minho.
- Fernandes, J. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos*. Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) : Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 273-291.
- Foulin, J., & Mouchon, S. (1998). *Psicologia da Educação*. São Paulo: Artmed editora.
- Gesell, A. (1978). *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I. Programa, Conteúdo, e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. (Relatório apresentado para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia). Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, S. (2007). *Práticas de Ensino. Coletânea de textos Teorias da Aprendizagem*. Coimbra: Instituto Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. [Consult. 15 Set. 2015] Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCEQFjABahUKewjLrYawmITJAhVDJQ8KH8ADp8&url=https%3A%2F%2Fsusgon.f>
- <http://www.academiamusicalagos.pt/>. (s.d.).
- <http://www.algarve-portal.com/pt/cities/lagos/history/>. (s.d.).
- <http://www.cm-portimao.pt/>. (s.d.).
- <http://www.visitalgarve.pt/visitalgarve/vPT/DescubraARegiao/162/Concelhos/Lagos/Historia/>. (s.d.).
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente : contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jordan, J. (2008). *Evoking sound: The Choral rehearsal (Inward bound : philosophy and score preparation)*. Chicago: Gia publicações, inc.
- Kemp, A. (2008). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lips, H. (1996). *Iniciação À técnica vocal - a voz da criança no canto e princípios de um trabalho vocal para os adultos*. Lleida: Orfeó Lleidatà.
- Lucci, M. (2006). A Proposta de Vygotsky: A Psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), pp. 1-11.
- Miranda, G., & Bahia, S. (. (2005). *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Miranda, M. (Julho de 2004/2005). Conceitos Centrais da Teoria de Vygotsky e a Prática Pedagógica. *Ensino em Re-Vista*, 13 (1), pp. 7-28.
- N. Raposo, e. a. (1998). *Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem* . Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, nº 25, pp. 105-132.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. (M. I. Lopes, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Queirós, A. (2014). Crenças de Autoeficácia de alunos de instrumento musical: uma pesquisa em andamento. *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais* . Brasília: Universidade de Brasília [Consul. 12 Nov. 2014] Disponível em <http://www.abcoamus.org/simcam/index.php/simcam/simcam10/paper/viewFile/437/127>.
- Rao, D. (1993). *We will sing . Choral music experience for classroom choirs*. New York: Boosey & Hawkes.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Rivière, A. (1990). La Teoria Cognitiva Social del Aprendizaje: Implicaciones Educativas. In M. Coll, J. Palacios, & A. M. (Compilación), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 69-80). Madrid: Alianza.
- Romão, D. (2012). *O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: Estudo sobre motivações e aprendizagens*. (Dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Roncin, C., & Vayer, P. (2007). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Salas, A. (2001). Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25 (2), pp. 59-65.
- Sil, V. (. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Silva, A., & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Silva, D. (2008). *A Avaliação dos Interesses como fonte da Auto-eficácia na tomada de decisão de carreira, em jovens do 9º ano: Planificação de Estudo*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sousa, B. A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, SA.
- Swanwick, K. (1992). *A Basis for Music Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Londres: Routledge.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* . Coimbra: Almedina.
- Torres, M., & Cruz, J. (1998). *Psicologia de la Educación y del Desarrollo*. Madrid : Pirámide.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. (A. Kozulin, Trad.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Woolfolk, A. (1998). Chapter 10: Motivation: Issues and Explanations. In *Educational Psychology* (pp. 370-403). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Anexo I - Guião da Entrevista

1. Como expõe uma matéria nova nas aulas de formação musical ou introduz uma nova peça na classe de conjunto coral? Que estratégias utiliza?

Pretende-se perceber quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor. Identificar se o professor simplesmente expõe a matéria (discurso unidirecional), ou se se preocupa em envolver os alunos aproveitando a curiosidade inata e criar uma aprendizagem por descoberta (sentido do discurso bidirecional), como defende Bruner.

2. No seguimento da pergunta anterior, considera ter sucesso nas estratégias utilizadas? De que forma é notório esse resultado?

Quando o professor está na sala de aula e expõe um novo conteúdo ou peça coral aos alunos, tem um feedback que lhe permite depreender se está, ou não, a ser bem-sucedido. Fazendo a sua própria autoavaliação, pretende-se perceber de que forma é notório este resultado.

3. Nas duas disciplinas sente o mesmo envolvimento por parte dos alunos? De que forma é demonstrado?

Pretende-se ter uma opinião sobre a motivação, fazendo uma comparação entre as duas disciplinas e de que forma pode ser notório na sala de aula, por observação dos alunos.

4. Como professor, indique três dificuldades sentidas nas aulas de formação musical e coro? Que estratégias utiliza para contornar essas dificuldades?

Cada turma, assim como cada aluno tem características próprias com as quais o professor tem de saber lidar. Pretende-se identificar as dificuldades sentidas pelo professor e as dificuldades comuns que os alunos apresentam em cada disciplina e qual ou quais as estratégias utilizadas para as superar.

5. Mudaria alguma coisa na forma como organiza e planifica as suas aulas? Se sim, o quê?

Esta última questão pretende incentivar o professor a refletir sobre as suas próprias aulas, na perspetiva de melhorar ou corrigir alguns aspetos.

Anexo II - Inquérito por Entrevista nº 1

1. *Como expõe uma matéria nova nas aulas de formação musical ou introduz uma nova peça na classe de conjunto coral? Que estratégias utiliza?*

Na formação musical depende da matéria que se está a dar. Se for teórica, abordamos a teoria e depois passamos a exemplos de como se faz e fazemos exercícios, se for a parte da entoação, fazemos por imitação, eu costumo fazer uma vez e eles repetem até assimilarem. Na classe de conjunto, também funciono muito à base de memorização, não gosto muito que utilizem partitura, até porque eles são de 5º ano e muitos ainda não sabem ler e gosto que eles memorizem. É sempre por imitação, eu faço e eles respondem. Primeiro letra, depois com vocábulo, depois introduzimos a letra na melodia.

Entrevistador - *E quando é a introdução de uma peça nova?*

Primeiro ouvem, dão a sua opinião, se gostam ou não.

2. *No seguimento da pergunta anterior, considera ter sucesso nas estratégias utilizadas? De que forma é notório esse resultado?*

Na classe de conjunto é mais notório, eles gostam mais, gostam de cantar, do trabalho em grupo, gostam de se apresentar. Na formação musical, há mais aquela parte chata da teoria que eles não gostam tanto de estudar, mas têm de estudar. Mas tem de se arranjar estratégias novas. Para ritmos utilizo jogos e outras coisas para lhes dar motivação.

3. *Nas duas disciplinas sente o mesmo envolvimento por parte dos alunos? De que forma é demonstrado?*

Não, é maior no coro, formação musical é sempre aquela base mais aborrecida, têm mesmo de estudar. Enquanto do coro já levam quase o trabalho feito. Mesmo a nível de respirações e dinâmicas trabalho com eles no coro, não precisam de ter muito trabalho em casa.

4. *Como professor, indique três dificuldades sentidas nas aulas de formação musical e coro? Que estratégias utiliza para contornar essas dificuldades?*

Em formação musical, na parte de entoação, de intervalos e acordes, tento sempre ajudar eu fazendo e eles imitando e ouvindo várias vezes, eu toco, eles ouvem. A teoria eles estudam muito pouco, estamos sempre a fazer revisões de tudo o que seja de escalas, classificação de intervalos, construção de acordes, estamos sempre a bater no mesmo ponto. A nível de coro eles têm muita dificuldade em cantar mais do que uma voz, fogem sempre para a voz principal. O ouvido não está educado e então tenho sempre essa dificuldade. Temos também alunos que não cantam afinado, têm uma voz sussurrada. Isso é um problema que deveria ser superado trabalhando com eles de forma individual, o que não se consegue, porque temos outros tantos que estão na

mesma sala e isso não pode ser feito. Portanto vamos tentando com técnica, com respirações superar esses problemas.

5. *Mudaria alguma coisa na forma como organiza e planifica as suas aulas?*

Se sim, o quê?

Eu acho que sim, temos sempre de mudar. Quando nós estamos a abordar uma matéria e vemos que não está a funcionar, se calhar temos de ir por outros meios para os incentivar. Não vamos assim com ritmos, então vamos fazer em grupos, agora vamos fazer aqui com palminhas e aqui com estalinhos. Coisas para os incentivar ... e nós estamos sempre a aprender também com eles. Se não funciona desta forma, vamos ver de outra maneira, pode ser que resulte.

Anexo III - Inquérito por Entrevista nº 2

1. *Como expõe uma matéria nova nas aulas de formação musical ou introduz uma nova peça na classe de conjunto coral? Que estratégias utiliza?*

As duas disciplinas são diferentes. Formação Musical há sempre aquela parte um bocado mais teórica e quando introduzo um novo conteúdo explico resumidamente a matéria e tento sempre exemplificar aquilo que explico. É importante também ir questionando um bocadinho os alunos, mais no sentido de ver se eles conseguem acompanhar ou não e depois fundamental é a realização de exercícios, porque é onde eles vão assimilar aquilo que estão a aprender. Em Formação Musical será mais ou menos isto.

Em Coro, é um bocadinho diferente, eu tenho o cuidado de contextualizar um bocadinho a obra. Por um lado acho que desperta um bocadinho a curiosidade e por outro lado também acho que torna a peça um bocadinho mais interessante para eles. Além da cultura geral que também um ponto importante.

2. *No seguimento da pergunta anterior, considera ter sucesso nas estratégias utilizadas? De que forma é notório esse resultado?*

Considero que sim, que tenho sucesso. Quando fazemos revisões de conteúdos, acabo sempre por ter um feedback, nos exercícios que eles fazem e quando corrijo alguma coisa que eles fazem tenho sempre um feedback se eles estão a perceber as coisas ou não. Considero que tenho um resultado positivo. A nível de Coro os alunos são mais interessados, logo acho que também estão mais predispostos a aprender.

3. *Nas duas disciplinas sente o mesmo envolvimento por parte dos alunos? De que forma é demonstrado?*

É completamente diferente, acho que os alunos numa disciplina de Coro são muito mais interessados naturalmente. Isto é como se perguntarmos a um miúdo o que é que ele gosta mais, se é de matemática se é de Educação Física, 90% dos miúdos vão dizer que gostam mais de Educação Física sem exitar. Aqui é um bocadinho a mesma coisa, entre Formação Musical e Coro.

4. *Como professor, indique três dificuldades sentidas nas aulas de formação musical e coro? Que estratégias utiliza para contornar essas dificuldades?*

Três dificuldades, isso é mais complicado. Em Formação Musical, as turmas por vezes até são um pouco grandes e há vários tipos de alunos. Se há alunos que percebem rapidamente as coisas, quando eu estou a explicar, há outros que demoram mais tempo e têm mais dificuldades até. Entretanto, uma pessoa se tem que repetir um bocadinho as coisas, por causa daqueles que tem mais dificuldade, aqueles que já perceberam acham aquilo um bocado chato. Já estão a ouvir pela segunda vez uma

coisa que já sabem e acho que isso torna a matéria um bocadinho menos interessante para eles, talvez, ou torna-se um bocadinho mais aborrecido. Agora, como é que isso se contorna? Acho que uma boa estratégia, e eu costumo aplicar isso é pelos a ajudarem-se uns aos outros, porque é uma maneira de aqueles que já sabem estarem a fazer alguma coisa, estão a ser úteis e ao mesmo tempo estão a ajudar aqueles que têm mais dificuldade.

Agora, por exemplo em relação a Coro, por vezes sinto uma dificuldade que é ... às vezes, quando estamos a ensaiar uma peça eu noto que há uma desafinação que vem ali daquela zona, ou noto que é preciso trabalhar ali uma coisa, por exemplo nos tenores ou nos baixos e para isso eu preciso me dedicar só ali a três ou quatro miudos, a questão é, se me estou a dedicar aquele grupo restrito o resto do grupo tem de se manter em silêncio para nós podermos trabalhar. Isso é uma dificuldade. O que é que eu faço para combater isto? Se realmente é preciso focar-me só naquelas duas ou três pessoas eu posso-me focar, mas sei que tenho o tempo contado. Sei que o tempo é limitado para fazer isso, e o que eu faço é não despende demasiado tempo nisso.

Uma terceira dificuldade que acho que é um bocadinho mais geral e aplica-se a Coro e Formação Musical, a ambas. É a questão do comportamento, que acho que os miudos têm problemas de comportamento e muitas vezes o professor faz o papel de Pai a educar os miúdos. Muitas vezes uma pessoa tem que interromper as aulas ... é a minha opção, interrompo várias vezes a aula para chamar um bocado à razão e para restabelecer um bocado a ordem dentro da sala. Porque se não às vezes uma pessoa ... aquilo descamba de uma maneira que é complicado. Por isso às vezes é importante parar a leção dos conteúdos, que é o nosso objetivo, interromper, chamalos um bocado à razão, restabelecer um bocado a ordem na sala e depois continuas a fazer aquilo que é o teu trabalho, que é ensinar o que queres ensinar.

5. *Mudaria alguma coisa na forma como organiza e planifica as suas aulas?
Se sim, o quê?*

Pessoalmente acho que nós podemos sempre melhorar. Há sempre coisas que podemos melhorar e nas aulas isso também acontece. Acho que sou uma pessoa sempre a tentar encontrar novas estratégias, novos métodos que tornem as minhas aulas mais interessantes, mais divertidas. Para que seja mais fácil assimilar a matéria. Às vezes, dependendo também das turmas que temos, é preciso adaptar um bocadinho e isso abriga-nos a modificar um bocadinho a nossa maneira de fazer as coisas. Acho que um ponto também importante, tem a ver com a própria energia com que o professor entra na sala de aula. Acho que isso é muito importante também, que é uma coisa que desperta os miúdos também, e que faz com que eles gostem das nossas aulas.

Anexo IV - Inquérito por Questionário alunos

Questionário aos alunos das disciplinas de F.Musical e C.C.Coral de 3º e 4º grau

O presente questionário destina-se ao estudo da aprendizagem e da motivação nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral, inserido num estudo mais alargado no âmbito da realização do mestrado em ensino da música – formação musical e classe de conjunto.

Garantimos o anonimato e os dados obtidos serão apenas utilizados para efeitos de investigação e analisados de uma forma global.

Agradecemos a atenção dispensada para a realização do presente questionário.

Tânia Dias

Idade: _____

Género:

Grau de ensino que frequentas:

Masculino

3º Grau

Feminino

4º Grau

Seleciona de 1 a 5 o nº que traduz a tua opinião de acordo com a seguinte escala:

Nada **1**

Pouco **2**

Suficiente **3**

Bastante **4**

Muito **5**

1 2 3 4 5

1. Estas perguntas são sobre as aulas de Formação Musical:

	1	2	3	4	5
Gosto da disciplina					
A matéria é interessante					
Gosto da forma como o professor dá a aula					
O tempo da aula é o indicado					
A aula é divertida					
Gosto de fazer ditados rítmicos					
Gosto de fazer ditados melódicos					
Gosto de fazer ditados e audição de acordes					
Gosto de fazer audição de intervalos					
Gosto de leituras rítmicas					
Gosto de leituras melódicas					
Gosto de cantar melodias acompanhadas					
Gosto de fazer leituras de claves					
Gosto de classificar intervalos					
Gosto de classificar acordes					
Gosto de elaborar escalas					
Gosto de analisar partituras					

2. Indica em qual dos seguintes conteúdos sentes mais dificuldades:

	1	2	3	4	5
Ditados rítmicos					
Ditados melódicos					
Ditado/Audição de Acordes					

Audição de intervalos					
Leituras rítmicas					
Leituras melódicas					
Leituras de claves					
Cantar uma melodia acompanhada					
Classificação de intervalos					
Classificação de acordes					
Elaboração de escalas					
Análise de uma partitura					

3.O que mudarias nas aulas de Formação Musical?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4.Estas perguntas são sobre as aulas de Classe de Conjunto Coral:

Gosto da disciplina					
A aula é interessante					
Gosto da forma como o professor dá a aula					
O tempo da aula é o indicado					
A aula é divertida					
Gosto de cantar					
Gosto do repertório					
Gosto de participar em audições / concertos					
Gosto de realizar o aquecimento vocal					
Gosto de cantar a vozes					
Gosto de aprender pela primeira vez uma canção					
Gosto de cantar quando a peça já está montada					

5.Indica em qual das seguintes situações sentes mais dificuldades:

Memorizar a melodia					
Cantar a duas vozes ou mais					
Fazer a respiração correta					
Manter a postura correta					
Estar atento (a)					
Cantar a melodia com nome de notas					
Acompanhar a direção do professor/maestro					

6.O que mudarias nas aulas de classe de conjunto coral?

Anexo V - Inquérito por Questionário Professores

Questionário aos professores de F.Musical e C.C.Coral

O presente questionário destina-se ao estudo da aprendizagem e da motivação nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral, inserido num estudo mais alargado no âmbito da realização do mestrado em ensino da música – formação musical e classe de conjunto.

Garantimos o anonimato e os dados obtidos serão apenas utilizados para efeitos de investigação e analisados de uma forma global.

Agradecemos a atenção dispensada para a realização do presente questionário.

Tânia Dias

Género: **Grau de ensinos que leciona:** _____

Masculino

Feminino

Anos de serviço letivo: _____

Selecione de 1 a 5 o nº que traduz a sua opinião de acordo com a seguinte escala:

Nunca 1 Raramente 2 Frequentemente 3 Quase sempre 4 Sempre 5

1.As perguntas seguintes são sobre as aulas de Formação Musical

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações quando introduz um novo conteúdo.

Exponho o conteúdo					
Recorro aos exemplos para introduzir o conteúdo					
Questiono os alunos					
Realizo exercícios					
Envolver os alunos por forma a despertar a curiosidade sobre o novo conteúdo					

1.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos:

Auditivas					
Compreensão teórica					
Escrita musical					
Leitura/solfejo					
Entoação					

1.3. Que tipo de estratégias utiliza para superar essas dificuldades:

Repito os conteúdos constantemente					
Realizo jogos/atividades					
Realizo exercícios de memorização					
Realizo jogos de imitação					

1.4. Como professor, que dificuldades sente nos seus alunos quando leciona as suas aulas:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Concentração/Atenção					
Comportamento					
Interesse/motivação dos alunos					
Raciocínio					
Memorização					
Estudo regular					

2. As perguntas seguintes são sobre as aulas de Classe de Conjunto Coral

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.1. Indique com que frequência acontecem as seguintes situações quando introduz uma nova peça.

Contextualizo a obra					
Realizo uma audição prévia da obra					
Solicito aos alunos para cantar com nome de notas					
Canto a melodia para os alunos imitarem					
Repito constantemente a melodia					

2.2. Na sua opinião, indique as dificuldades sentidas pelos alunos:

Memorizar a melodia					
Cantar a duas vozes					
Cantar afinado					
Cantar a melodia com nome de notas					
Fazer a respiração intercostal					
Manter a postura coral indicada					
Estar atento					
Acompanhar a direção do professor/maestro					

2.3. Que tipo de estratégias utiliza para superar essas dificuldades:

Repito a melodia constantemente					
Realizo atividades diferenciadas					
Realizo exercícios de memorização					
Trabalho com grupos mais pequenos					

2.4. Como professor, que dificuldades sente quando leciona as suas aulas:

Concentração/Atenção					
Comportamento					
Interesse / motivação dos alunos					
Raciocínio					
Memorização					
Estudo regular					

3.As perguntas seguintes são de autorreflexão referentes às disciplinas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.1.Indique com que frequência utiliza estes comportamentos:

Na preparação das aulas pesquisei diversos materiais sobre os conteúdos					
Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas					
Encorajo os alunos sempre que revelam progressos na aprendizagem					
Estou constantemente à procura de novas estratégias					
Procuro novas estratégias sempre que os alunos revelam dificuldades na aprendizagem					

3.2.Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem são causados:

Pelas condições de trabalho que existem na escola					
Pela minha competência profissional					
Pelo meu empenho					
Pelas minhas atitudes em certos momentos					
Pelos alunos envolvidos					
Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos					