



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo entre os alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos que frequentam o ensino regular

Nicolás Ramírez Celis

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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

Julho, 2017

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Especialista Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa.

Vogais

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Doutor Rui Manuel Carreteiro

Instituto Nacional de Psicologia e Neurociências.

Dedicatória

Às duas mulheres da minha vida. Evandra e Nidra: obrigado por tudo.

À memória da minha mãe.

Agradecimentos

Caminante no hay camino, se hace camino al andar...

Antonio Machado

São muitas as pessoas a quem gostava de agradecer por terem feito parte do presente trabalho e, para ser justo, farei uma enumeração cronológica.

Aos meus pais pelos valores com que me formaram e a resiliência com que me dotaram.

Aos meus queridos amigos Marcia e Graham Watts pela amizade incondicional, o apoio paternal durante os meus anos em Cardiff e por me terem ensinado a ser um bom profissional.

À Cecile e ao Chris King pela amizade incondicional e pela decisiva ajuda para a realização do presente curso.

À Professora Ema Casteleira pela amizade e por ter-me proporcionado com a oportunidade de lecionar no Conservatório de Castelo Branco.

Ao Professor Doutor Fernando Raposo por acreditar em mim e pelo seu apoio fundamental para o meu ingresso ao Mestrado.

À direção do Conservatório de Castelo Branco, nomeadamente ao Professor Jorge Pires e à Dona Clara Vilela, pela amizade, compreensão e apoio incondicional durante estes últimos anos.

À Professora Doutora Cristina Pereira e à Professora Doutora Luísa Correia pela total disponibilidade, a compreensão, a paciência, a partilha de conhecimentos e o apoio incondicional e sincero que me ofereceram como orientadoras do presente trabalho e durante todo o meu percurso.

Ao Professor Doutor Valter Lemos pelas suas maravilhosas aulas de Análise Social da Educação e pelo seu papel decisivo no meu ingresso ao curso.

Ao Professor Doutor Paulo Silveira pela sua disponibilidade e paciência para me ensinar as bases do programa SPSS, ferramenta essencial para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos meus colegas, os Professores Ana Leão, Goretti Cravo, Mónia Roxo e José Manuel Nunes pela amizade, paciência e colaboração incondicionais. Sem a sua ajuda teria sido impossível realizar o presente trabalho.

À Designer Ana Cardoso pela amizade, paciência e toda a ajuda na parte gráfica de apresentação dos trabalhos.

À Professora Rosa Caetano, Diretora do Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira, em Alcains, e ao Professor Rui Duarte, Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva de Castelo Branco, pelo apoio e disponibilidade absoluta para a realização da minha investigação.

Finalmente, a todos os alunos do Conservatório Regional de Música de Castelo Branco, da Escola Básica Afonso de Paiva e da Escola Básica e Secundária de Alcains que participaram neste trabalho, pela paciência, a boa vontade e a boa disposição, essenciais para a elaboração do presente trabalho.

Resumo

O presente relatório consta de duas partes. A primeira é uma reflexão sobre a experiência adquirida durante os meus 20 anos de vida docente a lecionar as disciplinas de violino e prática de conjunto. A segunda consiste num projeto de investigação que desenvolvi durante o ano letivo 2016-2017 sob o título *Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo entre os alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos que frequentam o ensino regular*.

Tendo como pressuposto que a aprendizagem musical é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das crianças e que poderá promover e/ou exigir estilos de aprendizagem específicos, bem como níveis de perceção de autoeficácia elevados, pretendi comparar dois grupos de alunos, estudantes de música e alunos que nunca tiveram esta experiência, relativamente às variáveis “perceção da autoeficácia” e “estilos de aprendizagem”.

De forma a dar resposta aos objetivos do estudo, optei pela implementação de um *design* de investigação descritivo de cariz correlacional que permitiu identificar níveis significativamente superiores de autoeficácia nos estudantes do ensino especializado da música apesar de não se terem identificado diferenças significativas nos estilos de aprendizagem entre os grupos analisados.

Neste percurso investigativo, destaco o facto de ter tido como ponto de partida um problema que emergiu da minha prática profissional docente e que se foi organizando a partir de dados indutivos recolhidos nesse contexto. Este processo permitiu a identificação de questões de investigação decorrentes das observações realizadas e que considerei importante aferir de uma forma mais objetiva e suportada por dados quantitativos de forma a clarificar e validar uma primeira análise de natureza meramente qualitativa.

Palavras chave

Autoeficácia; estilos de aprendizagem; estudantes do ensino especializado da música; *design* investigativo misto.

Abstract

The following report is organized in two sections. The first section is a reflection on my 20 years of professional experience teaching the violin and ensemble classes. The second part is the result of a research that I did during the academic year 2016-2017 under the title *Self-efficacy and Learning Styles: a comparative study between students who receive specialized artistic education and students who receive a regular education*.

Assuming that musical learning is an important tool for the development of children and can promote and / or require specific learning styles as well as high self-efficacy perception levels, I compared two groups of students, music students and students who have never had this experience, regarding the variables "perceived self-efficacy" and "learning styles".

In order to respond to the objectives of the study, a descriptive, correlational research design was used to identify significantly higher levels of self-efficacy in students of specialized music education, although no significant differences were identified in learning styles between the groups analyzed.

In this investigative course, I highlight the fact that it had as a starting point a problem that immersed itself from my professional teaching practice and that was organized based on inductive data collected in that context. This process allowed the identification of research questions resulting from my observations that I considered important to assess in a more objective manner and supported by quantitative data in order to clarify and validate a first analysis of a purely qualitative nature.

Keywords

Self-efficacy; Learning styles; Students of specialized music education; Mixed research design.

Índice geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de tabelas	XVII
Índice de figuras	XIX
Índice de gráficos	XXI

Parte I – Reflexão sobre prática profissional

Introdução	3
1. Enquadramento concetual da prática individual	5
1.1 Elaboração de um programa de aulas de violino	5
1.1.1 Caracterização do contexto sociocultural da aluna	5
1.1.2 Aspetos gerais da planificação	7
1.1.3 Exercícios técnicos	8
1.1.4 Repertório	9
1.2 Planificação e análise do processo	10
1.2.1 Sumário das aulas individuais	11
1.2.2 Planificação e reflexão de 2 aulas individuais	12
2. Enquadramento concetual da prática coletiva	15
2.1 Construção do projeto “Ensemble de Cordas”	16
2.1.1 Motivação	16
2.1.2 Repertório	17
2.2 Planificação e análise do processo	17
2.2.1 Sumário das aulas de conjunto	18
2.2.2 Planificação de 2 aulas de conjunto	19
3. Conclusão	23

Parte II – Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem: um estudo comparativo entre os alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos que frequentam o ensino regular.

Introdução	27
1. Fundamentação teórica	29
1.1 O conceito de autoeficácia	29
1.2 Autoeficácia e sucesso escolar	31
1.3. Estilos de aprendizagem	34
1.3.1 A tipologia dos estilos de aprendizagem de David Kolb	35
1.3.2. O modelo dos estilos de aprendizagem de Felder e Silverman	36
2. Metodologia	39
2.1 <i>Design</i> investigativo	39
2.2 Caracterização da amostra	39
2.3 Instrumentos	43
2.4 Procedimentos de análise dos resultados	44
3. Apresentação e análise dos resultados	45
3.1 Estilos de aprendizagem	45
3.2 Autoeficácia	48
3.2.1 Níveis de autoeficácia específica	48
3.2.2 Níveis de autoeficácia geral	49
3.2.3 Autoeficácia e sucesso escolar	50
3.2.4 Autoeficácia e Apoio do professor	51
3.2.5 Apoio familiar e autoeficácia	53
3.2.6 Tempo de estudo	54
3.2.7 Método de estudo	55
4. Conclusões	57
5. Bibliografia	61
ANEXOS	65

Anexo A	67
Anexo B	69
Anexo C	71
Anexo D	73

Índice de tabelas

Tabela 1 – Sumário de 7 aulas individuais	11
Tabela 2 – Planificação da aula individual 1, dia 4 de janeiro de 2017	12
Tabela 3 – Planificação da aula individual 2, dia 14 de março de 2017	13
Tabela 4 – Sumário de 7 aulas de conjunto	18
Tabela 5 – Planificação da aula de conjunto 1, dia 5 de Janeiro de 2017	19
Tabela 6 – Planificação da aula de conjunto 2, dia 28 de março de 2017	20
Tabela 7 – Características da amostra - Estilos de Aprendizagem	40
Tabela 8 – Características da amostra - Autoeficácia	42
Tabela 9 – Estilos de aprendizagem nos alunos do ensino especializado da música	45
Tabela 10 – Combinações entre as dimensões dos estilos de aprendizagem nos dois grupos da amostra	46
Tabela 11 – Nível de intensidade de preferência para cada dimensão nos dois grupos da amostra	46
Tabela 12 – Estilos de Aprendizagem de alunos da universidade de Aalborg, Dinamarca (Kolmos & Holgaard, 2008)	47
Tabela 13 – Níveis de autoeficácia específica dos alunos no ensino artístico especializado e os alunos no ensino regular	48
Tabela 14 – Níveis de autoeficácia geral nos alunos no ensino artístico especializado e os alunos no ensino regular	49
Tabela 15 – Teste t-student de independência Autoeficácia-Sucesso Escolar	50
Tabela 16 – Autoeficácia e Apoio do professor	51
Tabela 17 – Apoio do professor e sucesso escolar	52
Tabela 18 – Apoio familiar e autoeficácia	53
Tabela 19 – Tempo de estudo e sucesso escolar	54
Tabela 20 – Método de estudo e sucesso escolar	55

Índice de figuras

Figura 1 – Tipologia dos estilos de aprendizagem de David Kolb (1984)	35
Figura 2 – Estilos de aprendizagem no modelo de Felder e Silverman	36

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Amostra de alunos do conservatório por sexo, estudo sobre estilos de aprendizagem	40
Gráfico 2 – Amostra de alunos no ensino regular por sexo, estudo sobre estilos de aprendizagem	41
Gráfico 3 – Amostra de alunos do ensino artístico especializado segundo o nível de ensino, estudo sobre estilos de aprendizagem	41
Gráfico 4 – Nível de ensino dos alunos de ensino regular, estudo sobre estilos de aprendizagem	41
Gráfico 5 – Amostra alunos do conservatório por sexo, estudo sobre autoeficácia	42
Gráfico 6 – Amostra alunos do ensino regular por sexo, estudo sobre autoeficácia	42

Parte I - Reflexão sobre prática profissional

Introdução

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos.

E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados.

E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros.

E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera."

Jan Comenius, *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*.

São vários os estudos que evidenciam a importância da aprendizagem musical no desenvolvimento das crianças. Segundo Davidson, Faulkner e McPherson (2009, p 1026):

A performance musical é um processo extremamente multifacetado pela quantidade de competências que engloba em si. Para além da coordenação e destreza motora – que constituem as competências mais imediatamente visíveis para quem assiste a um momento de desempenho musical –, a performance e prática musical requerem e desenvolvem inúmeras competências cognitivas, perceptuais, emocionais, comportamentais e, em variadíssimos contextos, competências sociais. A aquisição desta multiplicidade de competências reveste a aprendizagem musical e instrumental de características únicas quando comparada com outras aprendizagens, pelo que requer abordagens específicas e prática regular e contínua.

Durante o transcurso dos meus 20 anos de atividade docente, pude constatar que a aprendizagem de um instrumento musical tem várias particularidades que a separam de outro tipo de aprendizagens. Para aprender a tocar um instrumento é necessário adquirir uma variedade considerável de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas e cognitivas, pelo que o processo de aprendizagem só funciona quando o aluno dedica muitas horas ao estudo individual e revela níveis elevados de persistência e motivação.

Para O'Neill e McPherson (2002) existem poucas dúvidas de que a motivação para dar continuidade à prática instrumental está inextricavelmente relacionada com o ambiente social e cultural. No Reino Unido, por exemplo, o sistema de aprendizagem financiado pelo Estado é muito limitado pelo que desenvolvi grande parte da minha atividade docente no setor privado e dentro do formato de aulas particulares, o que os americanos chamam *studio*. Enquanto no sistema estatal era obrigado a dar aulas a

4 crianças em 30 minutos, nas aulas particulares podia dar 60 minutos de aula individual. Apesar de o aluno evoluir mais depressa neste contexto, era muito difícil manter a sua motivação devido ao isolamento da sua atividade musical e à falta de partilha musical com os seus colegas. No ensino artístico especializado em Portugal, vejo a minha atividade docente mais facilitada pois, para além de os alunos terem um tempo adequado de aula semanal, a instituição garante uma variedade de atividades de conjunto, uma das fontes de maior motivação para os alunos. Existe também uma riqueza considerável no que diz respeito às apresentações em público, com audições e concertos que podem ser considerados como motivadores positivos ou negativos, intrínsecos ou extrínsecos dependendo do ponto de vista, mas que exigem uma rotina de estudo individual minimamente regular.

Observei também, nos meus anos como docente, a importância que tem o apoio familiar na evolução do aluno, sendo o grau de apoio, na minha opinião, diretamente relacionado com a cultura familiar. Na minha atividade docente em Portugal, na maioria dos casos, os meus alunos são a primeira geração de alunos de música nas suas respetivas famílias. No Reino Unido, certamente devido a uma tradição mais sólida de envolvimento na música clássica do que em Portugal, tive vários alunos cujos pais tinham estudado música na sua juventude e, em geral, estes alunos demonstravam uma evolução mais marcada do que os alunos cujas famílias não tinham conhecimentos musicais. Em Portugal já tive a oportunidade de lecionar duas crianças de origem romena, uma cultura em que o sistema educativo é mais exigente que o português e que demonstraram sempre um grau de evolução técnico muito superior àquele dos estudantes de origem portuguesa. Paralelamente, no Reino Unido fui professor de um grande número de alunos chineses, japoneses, coreanos e indianos, cuja evolução era também muito superior àquela dos estudantes de origem britânica.

Não obstante a importância destes fatores, não há quantidade suficiente de apoio parental que possa fazer com que uma criança, sem algum interesse intrínseco, se envolva no esforço a longo prazo necessário para poder atingir níveis pelo menos modestos de execução instrumental. Consequentemente, considero que compreender como os alunos pensam acerca de si próprios, da tarefa e da sua performance, é importante para poder estabelecer e manter um contexto de aprendizagem estimulante e desafiante. Os alunos precisam sentir que o seu empenho em aprender a tocar um instrumento proporciona-lhes um sentido de escolha, de envolvimento e de responsabilidade para alcançar as metas que estabelecem para si próprios.

A seguinte secção visa a exemplificação do meu trabalho no que respeita à planificação de um módulo de ensino desenhado para uma aluna de violino do Conservatório Regional de Castelo Branco e para uma aula de conjunto na mesma instituição.

1. Enquadramento concetual da prática individual

1.1 Elaboração de um programa de aulas de violino

No caso das aulas de instrumento, a relação professor – aluno tende a ser mais profunda que no caso das aulas de conjunto. Para além de ser uma aula individual, no caso da aula de instrumento o professor é em geral o mesmo durante todo o percurso, que pode chegar a ter uma duração de até 10 anos. Devido a isto, o professor deve conhecer o aluno nas suas dimensões cognitivas, culturais e emocionais.

1.1.1 Caracterização do contexto sociocultural da aluna

No século XX concretizou-se finalmente o ideal de educação universal exposto por Comenius vários séculos atrás e um dos pilares das ideias da Revolução Francesa. Segundo o pensador francês Alexis de Tocqueville (1856), a Revolução Francesa foi o momento em que se deu início à modernidade. Foi nesse momento em que desapareceram, ou pelo menos se reduziram, as desigualdades de origem, que durante séculos dividiram os seres humanos. As desigualdades injustas desapareceriam, segundo Tocqueville, e só ficariam as desigualdades justas, aquelas relacionadas com o desempenho das pessoas (Dubet, 2000). Num ponto de vista totalmente oposto, Karl Marx (1867) denunciou as desigualdades como a base necessária para a existência do sistema capitalista. Para Marx, o sistema capitalista criava as desigualdades entre uma classe dominante e uma classe dominada, entre os que mantem o poder sobre os meios de produção e aqueles que se sujeitam às condições impostas pela classe dominante, para obter os bens produzidos. Portanto, para Marx, as desigualdades só desapareceriam se o capitalismo desaparecesse (Dubet, 2000).

Após a Segunda Guerra mundial, a educação passou a ser um instrumento essencial da economia. O plano Marshall, adotado pela maioria dos países de Europa Ocidental, propunha um investimento considerável na educação, possivelmente o maior investimento na educação na história da humanidade. A universalidade da educação era finalmente alcançada para apoiar o desenvolvimento económico. Os governos apostaram nas escolas e a procura social pela educação também aumentou. Percebeu-se que a educação dava poder pois as pessoas tinham maior valor quanto mais qualificadas eram. O conceito de mobilidade social, a ideia que uma pessoa humilde, através da sua educação, podia passar para outro grupo social superior, estimulou a procura de conhecimento. A escola passou a ser importante para a sociedade, mas também para o individuo. A escola, que durante séculos tinha sido um grande exemplo de desigualdade social, era agora aberta a todos (Seabra, 2009).

No entanto, colocar-se-ia um sério problema que haveria de ultrapassar o mero nível pedagógico chegando a estabelecer-se como uma questão de ordem política e que originaria uma série de estudos desenvolvidos por eminentes sociólogos, nomeadamente os relatórios de Coleman e de Plowden (Seabra, 2009). Como foi referido, a maioria dos países desenvolvidos realizaram investimentos enormes para garantir uma educação universal, gratuita e obrigatória e, no entanto, verificou-se em vários casos um resultado inesperado, o insucesso escolar. Estudos de destacados sociólogos como Coleman (1966), Bourdieu (1964), Bernstein (1971) e outros, mostraram que as desigualdades na escola continuavam. A escola não transformava os indivíduos, simplesmente reproduzia as desigualdades que já existiam à partida, as desigualdades de origem (Seabra, 2009).

A partir do trabalho destes sociólogos surgiram as ideias de “Capital Social” (conjunto das relações sociais, por exemplo: amigos, laços de parentesco etc.), e “Capital Cultural” (conjunto de objetos, conhecimentos, habilidades que o indivíduo adquire nas diversas instituições às quais tem vínculos, especialmente a família). Bourdieu (1964 como citado em Seabra, 2009) afirmava que o sucesso escolar estava relacionado com o capital social e cultural dos alunos, portanto a escola reproduzia as desigualdades sociais. A igualdade de oportunidades diante da escola (escola pública), não era o único fator necessário para atingir o sucesso escolar. Este sucesso relacionava-se mais com a posição social do indivíduo. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça, passou-se a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A escola, na teoria de Bourdieu, era uma das principais instituições por meio da qual se mantinham e se legitimavam os privilégios sociais (Seabra, 2009).

Assumindo a concepção da escola como reprodutora de desigualdades, consideramos, contudo que é importante relevar o papel de outras variáveis que apontam para processos de mediação cognitiva que cada estudante vai desenvolvendo a partir das interações particulares com o mundo geral e que podem ajudar a contrariar o “destino sociológico”. A aluna sobre a qual se apoia este trabalho apresenta um caso extremamente interessante a nível sociológico por desafiar as teorias sobre a escola como reprodutora das desigualdades sociais. A aluna é portuguesa, filha de imigrantes romenos. O capital cultural da família é muito limitado: tanto o pai quanto a mãe não possuem qualificações académicas e também não têm conhecimentos musicais. A aluna não teve oportunidade de frequentar o curso de iniciação, oferecido pelo conservatório a alunos menores de 10 anos, por ter um custo significativo pelo que, como a maioria, ingressou no Conservatório de Castelo Branco para usufruir do ensino da música oferecido gratuitamente pelo sistema articulado a partir do 5º ano de escolaridade. É uma aluna que nos seus 5 anos de estudo no conservatório (está presentemente, ano letivo 2016-2017, no 10º ano de escolaridade), sempre obteve uma avaliação de nível 5 na nota final de ano e que, graças à sua evolução, já foi escolhida para participar em orquestras nacionais juvenis e foi premiada em vários concursos nacionais e internacionais.

1.1.2 Aspectos gerais da planificação

Para a planificação de um módulo de ensino, proponho a análise dos conteúdos principais a serem trabalhados numa aula de instrumento com vista a uma futura prova final. Os conteúdos das provas instrumentais no Conservatório Regional de Castelo Branco estão divididos em 2 secções: apresentação de exercícios técnicos específicos (escalas e estudos) e apresentação de obras.

Com base na minha experiência profissional e tendo em conta que a aprendizagem instrumental envolve uma atividade tanto física quanto intelectual, sou da opinião que parte do sucesso da tarefa a ser realizada encontra-se na repetição. Mas trata-se aqui de uma repetição como um ato crítico, inerente ao processo de aprendizagem. Para existir evolução dentro das repetições, utilizo variadas estratégias entre as quais estudo lento para análise físico do movimento das mãos e cuidado com a afinação, e estudo com metrónomo para desenvolver regularidade e precisão nos dedos, entre outras.

No que diz respeito ao estudo das obras a apresentar, um hábito que estimula a autonomia é o hábito de analisar as peças antes de tocá-las, isto é, enquadrar as peças num marco histórico, tomar decisões estilísticas sobre a performance, analisar a sua estrutura, observar detalhadamente as indicações de carácter, tempo, ritmo etc. Uma vez realizado este estudo mental da partitura, torna-se mais fácil a execução instrumental. Através da análise, o aluno está a criar significados e, ao fazer isto, está a realizar uma construção cognitiva da realidade da obra.

Nas aulas instrumentais é também importante enfatizar o cuidado com a sonoridade, que está diretamente relacionado com o desenvolvimento da técnica violinística do aluno. Os alunos sentem-se altamente motivados quando percebem que existem muitas formas diferentes de usar o arco, e o seu domínio junto com o relaxamento muscular pode contribuir para uma variedade considerável de sonoridades. O tratamento da sonoridade está vinculado ao desenvolvimento auditivo do violinista. Quando o aluno aprende a escutar bem, os problemas de expressão – peso, articulação, *vibrato*, sonoridades graduadas, timbres diferenciados, *legato*, fraseado – terão solução quase espontânea.

Outro aspeto presente nas aulas de instrumento é o aspeto da interpretação de uma peça. Há uma serie de elementos a serem considerados para a interpretação, alguns deles objetivos e outros subjetivos. Essa capacidade de interpretação, de carácter individual, dependerá, por sua vez, das circunstâncias em que a interpretação musical se realize, da experiência prévia do aluno e, não menos importante, do seu grau de desenvolvimento emocional.

1.1.3 Exercícios técnicos

Tendo em conta que a performance musical é uma atividade tanto intelectual quanto física, torna-se importante a realização de exercícios técnicos de aquecimento. Para o 6º grau de violino, o programa inclui a preparação de escalas e arpejos maiores e menores com arcos separados e notas ligadas. A prática de escalas entende-se como essencial no desenvolvimento técnico dos alunos, principalmente porque estas se encontram na base da música erudita. A aluna é encorajada a encontrar por si própria a forma mais lógica para executar os exercícios. O seu conhecimento prévio permite-lhe entender a lógica de sequência de padrões de dedilhações e pontos de referência para melhor concretização do desafio. A prática de escalas e exercícios técnicos é vista como uma atividade pouco interessante musicalmente pois é geralmente abordada a partir de um ponto de vista puramente técnico. Tradicionalmente as escalas são ensinadas através de livros onde se encontram todas as escalas maiores e menores com as suas respetivas dedilhações e o aluno limita-se a estudar estas dedilhações e memorizá-las. Aqui o aluno simplesmente segue instruções, mas não compreende o processo que deu como resultado ditas dedilhações. Nas minhas aulas, no entanto, o aluno constrói as escalas mediante a informação que recebe sobre a forma mais efetiva de manter uma postura da mão esquerda relaxada. Desde os primeiros graus tento fazer uma ligação entre estes exercícios e as obras a executar, isto é, que os exercícios técnicos que os alunos devem preparar como parte do currículo tenham uma relação direta com as dificuldades técnico-interpretativas das peças que estão a preparar.

Dado o facto que a prática instrumental é uma atividade que deve ser realizada diariamente, manter a motivação dos alunos para o estudo destes exercícios apresenta-se como o maior desafio dentro do percurso de aprendizagem de qualquer instrumento. Nos meus anos de experiência enquanto professor tenho usado várias estratégias que visam desafiar os alunos a “serem melhores”, tornando a prática destes exercícios uma espécie de jogo. É realmente muito raro encontrar um aluno para o qual uma motivação extrínseca não tenha que ser utilizada para a realização diária destes exercícios. Para desenvolver a destreza digital, o metrónomo é uma ferramenta importante para desenvolver o equilíbrio e regularidade dos dedos. Mediante o estudo em várias velocidades das escalas, o aluno percebe por si conceitos complexos como o peso necessário para produzir um som, a independência digital, as várias articulações (*staccato*, *legato* etc.), fraseio (*crescendo*, *diminuendo* etc.). O desafio de conseguir concretizar os exercícios técnicos de várias formas em geral estimula o aluno a realizar esta atividade diariamente. O estudo dos exercícios técnicos desenvolve várias áreas da técnica violinística como a postura, posição das mãos, coordenação, equilíbrio entre os dedos e movimento do arco.

1.1.4 Repertório

Um dos conteúdos do programa de violino do 6º grau é a preparação de uma obra do estilo barroco. O estilo barroco identifica-se com uma fluidez musical e clareza de linhas da textura polifônica, um desafio muito grande tendo em conta que o violino é um instrumento principalmente melódico e muito limitado a nível polifônico. As figuras rítmicas repetidas exigem especial clareza de execução, assim como um tempo relativamente regular, e mesmo nos andamentos rápidos, o tempo não deve ser exageradamente rápido. A obra escolhida foi a *Giga da Partita em Ré menor* para violino solo de Bach, uma obra de caráter enérgico. Uma forma válida de interpretação desta obra deve necessariamente ter como base a sua análise. Em geral as partituras do período barroco não têm indicações interpretativas. É através dos conhecimentos prévios e de trabalho de pesquisa sobre elementos específicos de articulação, caráter etc. que o aluno decide a forma de executar a obra.

O segundo conteúdo refere-se à interpretação de um estudo. Neste caso a aluna está a preparar o estudo n.2 do método de Dont op. 35. A dificuldade de execução deste estudo encontra-se em manter o golpe de arco *spiccato* tendo em conta a extrema velocidade da música, o que implica um trabalho intenso da mão esquerda. A altura, intensidade, queda e quantidade do arco usado tem que ser sempre a mesma. Mais uma vez, o trabalho do professor, principalmente a este nível avançado é mais o de orientador. A motivação surge assim da confiança numa performance individual baseada numa pesquisa exaustiva por parte do aluno da forma mais relaxada, mais prática de conseguir o golpe de arco desejado.

O terceiro conteúdo refere-se à interpretação de uma obra virtuosística. Como o seu nome indica, as dificuldades técnicas que apresentam as obras virtuosas são extremas, combinando todas as ferramentas técnicas que um violinista tem ao seu dispor. A motivação para a aprendizagem deste tipo de repertório é em geral intrínseca pois são estas as peças que qualquer estudante sonha em tocar desde o início. No caso desta aluna, a peça a preparar é *Introdução e Rondo Capriccioso* de Camille Saint Saens.

Para além do programa específico de violino do conservatório, com os meus alunos faço frequentemente exercícios para praticar a leitura à primeira vista pois é claramente uma habilidade importante a desenvolver como suporte pedagógico auxiliar ao desenvolvimento da performance. A capacidade de ler a primeira vista é indicadora do conhecimento geral técnico e teórico que o aluno possui. Durante o exercício de leitura à primeira vista é importante desenvolver a competência do reconhecimento das informações contidas na partitura com exatidão e fluência, ou seja sem hesitações ou interrupções. Na prática de leitura à primeira vista o aluno utiliza os conhecimentos adquiridos durante o seu percurso a nível estilístico, harmónico, rítmico, melódico e técnico para interpretar, ou seja decifrar, um trecho musical. Os alunos são intrinsecamente motivados à prática de leitura à primeira vista

quando percebem a sua grande utilidade no que diz respeito à aprendizagem de repertório novo.

1.2 Planificação e análise do processo

Desde 2010 que leciono as disciplinas de violino e Classe de Conjunto no Conservatório Regional de Música de Castelo Branco. Tendo concluído a licenciatura na Colômbia na classe da Professora Krassimira Vasseva, continuei os meus estudos do violino no Royal Welsh College of Music and Drama onde, em 1999, obtive uma Pós-graduação em *Performance* e em 2001 obtive um Mestrado em *Performance*, na classe das Professoras Susanne Stanzeleit e Dona Lee Croft. Em 2002 obtive um *Junior Fellowship* em música de câmara, na mesma instituição. A partir de 2000, para além da minha atividade violinística como membro de várias orquestras e grupos de câmara, fui professor no departamento de música das escolas Monmouth School, St. John's College, Christ College Brecon e no Royal Welsh College of Music and Drama. Na Colômbia, fui professor assistente em várias academias de música entre 1994 e 1997, sendo nessa altura que nasceu o meu amor pela docência.

Pelo facto de ter 20 anos de docência, uma licenciatura com unidades curriculares direcionadas à pedagogia, uma pós-graduação e um mestrado em *performance* e um *junior fellowship* direcionado à prática pedagógica individual e de classe de conjunto, foi-me concedido, no âmbito do mestrado em que se insere este relatório, creditação à prática pedagógica, da qual fui dispensado. No entanto, quero deixar algumas evidências do meu trabalho pelo que apresento a continuação um quadro síntese das aulas de violino que decorreram entre os dias 04/01/17 e 14/03/17. No quadro está demonstrado o suporte pedagógico lecionado e os respetivos sumários. A aula de instrumento tem uma duração de 90 minutos e diz respeito à aluna mencionada nas secções anteriores.

1.2.1 Sumário das aulas individuais

Tabela 1 – Sumário de 7 aulas individuais.

Data	Suporte Pedagógico	Sumário
04/01/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Primeira vista.	Escalas e arpejos de Sol, Estudo 2 de Dont op. 35 (primeiras 8 pautas), Divisão por secções da peça de Saint Saens e trabalho na primeira secção. Gigue de Bach completa, exercícios de primeira vista
18/01/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Primeira vista.	Escalas e arpejos de Lá, estudo 2 de Dont op. 35 (primeira página completa, devagar), segunda e terceira secção da peça, Gigue de Bach completa, exercícios de primeira vista
01/02/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Primeira vista.	Escalas e arpejos de sib, estudo 2 de Dont op. 35 (segunda página completa, devagar), quarta e quinta secções da peça, Gigue de Bach completa, exercícios de primeira vista
15/02/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Primeira vista.	Todas as escalas e arpejos de Sol a fa#, com variações rítmicas e de arco, estudo 2 de Dont op.35 completo (devagar, com ritmos diferentes), sexta e sétima, Gigue de Bach completa, exercícios de primeira vista secções da peça
29/02/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Primeira vista.	Todas as escalas e arpejos de Sol a fa#, com variações rítmicas e de arco, estudo 2 de Dont op.35 completo (com metrónomo, várias velocidades, com ritmos diferentes), sexta e sétima secções da peça, Gigue de Bach completa, exercícios de primeira vista
14/03/2017	Escalas do método de Flesh, Estudo nº 2 de Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens, Gigue de Bach, Sinfonia espanhola de Lalo, Primeira vista.	Todas as escalas e arpejos de Sol a fa#, com variações rítmicas e de arco, estudo 2 de Dont op.35 completo (com metrónomo, várias velocidades, com ritmos diferentes), peça completa. Lalo 1º andamento sinfonia espanhola

1.2.2 Planificação e reflexão de 2 aulas individuais

Tabela 2 - Planificação da aula individual 1, dia 4 de janeiro de 2017

Conteúdos	Escalas Flesh, Estudos Dont op.35, Saint Saens, Introdução e Rondo Capriccioso, Gigue de Bach, exercícios de primeira vista
Objetivos	Planear o período; explicar o sistema de escalas; dividir por secções o estudo de Dont e da peça de Saint Saens
Estratégias	Leitura de artigos referentes à importância do estudo de escalas no desenvolvimento técnico do violinista; análise técnico do estudo e da peça para estabelecer as secções mais problemáticas; Sugestão de possíveis exercícios técnicos para ultrapassar as várias dificuldades técnicas do estudo e da peça; audição de várias versões da peça para compreensão do estilo.
Recursos	Estante, violino, lápis, Borracha, livro de estudos Dont, Partitura de peça, Livro de escalas, computador.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	30 minutos para o trabalho de escalas; 20 minutos para o estudo; 20 minutos para a peça 10 minutos para Bach 10 minutos para primeira vista.

Reflexão da aula 1

A aula começou com um diálogo sobre a importância do estudo regular das escalas no desenvolvimento técnico da aluna. Tendo a aluna atingido um nível violinístico excepcional no seu percurso de 5 anos de estudo, é a minha função como professor expandir os seus horizontes para além do que está estipulado no programa do 6º grau de violino. A aluna, no passado, não tinha manifestado muito interesse pelo estudo das escalas pelo que tive de adotar uma atitude firme.

De seguida passamos à análise do estudo nº2 op. 35 de Dont. Trata-se de um estudo de extrema dificuldade, principalmente devido à sua velocidade *presto*. A aprendizagem do violino no caso desta aluna tem sido bastante intuitiva e natural. No entanto, para poder ter acesso ao repertório mais virtuosístico para o instrumento, a

aluna tem de melhorar o movimento da mão esquerda, nomeadamente no que diz respeito a manter uma postura relaxada. O sucesso na interpretação deste estudo vem precisamente da forma pragmática como funciona a mão esquerda, pelo que o processo de aprendizagem metódico será de grande utilidade. Finalmente concluímos a aula com uma análise musical e técnica da peça *Introdução e Rondó Capriccioso* de Camille Saint Saens, que a aluna interpretará no dia 4 de Março, acompanhada pela orquestra sinfónica do Conservatório de Castelo Branco, parte do premio *Maria do Carmo* que a aluna venceu no ano letivo 2015-2016. A peça é de dificuldade extrema e o tempo até o dia do concerto não é muito pelo que é essencial dividir a obra por secções tendo em conta o seu grau e tipo de dificuldade e estabelecer metas a curto prazo para poder atingir um alto nível de execução na data indicada. A aula continuou com um trabalho estilístico sobre a *Gigue* de Bach, especificamente sobre o uso do arco nesta música. A aluna conhece bem o estilo barroco graças a ter tocado várias obras para violino solo de Bach no passado pelo que não é necessário aprofundar muito. A aula terminou com exercícios de leitura à primeira vista de excertos orquestrais.

Tabela 3 - Planificação da aula individual 2, dia 14 de março de 2017

Conteúdos	Escalas do método de Flesch, Estudos do método Dont op.35, Introdução e Rondo Capriccioso de Saint Saens. 1º andamento da Sinfonia Espanhola de Lalo
Objetivos	Aperfeiçoar as escalas, estudo e peças como preparação para a prova trimestral e concurso de violino.
Estratégias	Estudo das escalas com uma variedade de ritmos e arcadas diferentes. Gravação e discussão da interpretação do estudo e da peça
Recursos	Estante, violino, lápis, Borracha, livro de estudos Dont, Partitura de peça, Livro de escalas, telemóvel.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	20 minutos para o trabalho de escalas; 20 minutos para o estudo; 20 minutos para Saint Saens. 30 minutos para Lalo

Reflexão da aula 2

A aula começou com um trabalho de 20 minutos de escalas. A aluna mostrou uma atitude muito responsável perante este trabalho técnico e sente-se uma grande

diferença na desenvoltura com a qual consegue tocar passagens difíceis tanto no seu repertório individual quanto no repertório dos diversos conjuntos aos quais pertence. Seguidamente trabalhámos no estudo nº 2 op. 35 de Dont, especificamente para desenvolver estratégias que possam ajudar a aluna a decorar esta obra, devido ao concurso nacional no qual participará no dia 8 de Abril de 2017. Este trabalho de memorização já está praticamente concluído na peça de Saint Saens e na peça de Lalo (peça repescada do período passado, especificamente para o concurso anteriormente citado). Dado o facto de a aluna ter já conseguido memorizar peças de uma duração muito superior à do estudo, chegámos à conclusão que o fator que precisa de ser alterado no estudo individual da aluna é a quantidade de tempo de estudo que dedica ao estudo em relação às peças.

2. Enquadramento concetual da prática coletiva

Segundo Kagan (2006, p.15) “A aprendizagem cooperativa tem, talvez, a maior base de pesquisa empírica de qualquer inovação educacional. Mais de 1.000 estudos demonstram os seus efeitos positivos no desempenho académico, no desenvolvimento social/emocional, no desenvolvimento cognitivo, gosto pela escola e pelas aulas, bem como uma série de outros resultados positivos”. Para Fontes e Freixo (2004, citado por Moreira 2015, p. 58)

A Aprendizagem Cooperativa, organizada em grupos pequenos, permite que os alunos adquiram determinados valores e competências e exercitem atitudes ligadas à cooperação, em qualquer disciplina, desde a matemática, ciências físicas e da natureza, passando pelas tecnologias e até pelas línguas, tanto materna como estrangeiras. Esta cooperação grupal é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas. Desta forma, os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação. A capacidade de diálogo que se estabelece entre os diferentes elementos do grupo, ou grupos, para a co-construção do produto, ou resolução do problema, funcionam como uma força que vai regulando esses mesmos conflitos. [...] a Aprendizagem Cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano coletivo.

De acordo com Johnson e Johnson (1999) existem cinco elementos que devem ser introduzidos para que a aprendizagem em grupo seja bem-sucedida:

- Interdependência positiva: todos os elementos se sentem responsáveis pela aprendizagem de cada um; o objetivo do aluno só é atingido se todos os membros atingirem os objetivos deles.
- Interação estimulante frente-a-frente: promove o uso e o desenvolvimento de competências sociais e o desenvolvimento da autoestima; proporciona apoio e *feedback* a todos os elementos: facilita o processamento de informação nova.
- Compromisso individual e responsabilidade pessoal: para que cada um seja cooperante e contribua de forma responsável e equitativa para o sucesso do grupo.

- Desenvolvimento de competências interpessoais e de pequeno grupo: no sentido de criar e promover confiança entre os membros, respeito pela diferença, espaço para dialogar clara e abertamente e para que se possam resolver positiva e construtivamente eventuais conflitos.
- Avaliação periódica e sistemática do grupo: para compreender quais as estratégias que resultam e as que se devem eliminar, no sentido de melhorar a eficácia do trabalho cooperativo e do próprio grupo.

2.1 Construção do projeto “Ensemble de Cordas”

O *Ensemble de Cordas* do Conservatório de Castelo Branco foi fundado em 2013 para dar aos alunos mais avançados da classe de cordas a oportunidade de realizar um trabalho de conjunto de alto nível e de representar o conservatório em eventos no Concelho de Castelo Branco e em Portugal em geral. O *Ensemble de Cordas* tem-se apresentado no Museu Tavares Proença Jr., no Museu Cargaleiro, no Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco, na Casa da Cultura de Vila Velha de Ródão, na Igreja Matriz do Fundão e na Casa das Artes de Figueiró dos Vinhos. Em 2015 apresentou-se no âmbito do festival *Festa da Música* no Centro Cultural de Belém, em Lisboa. Este grupo tem uma particularidade que resulta do facto de não fazer parte do currículo obrigatório dos alunos do ensino básico ou secundário. Para todos os membros do grupo, a sua frequência implica mais 90 minutos de carga horária semanal e em grande parte significa uma despesa significativa em termos de transporte para os encarregados de educação. Apesar disto a assiduidade é de quase 100%.

2.1.1 Motivação

A palavra motivação deriva do latim *movere*, que significa deslocar-se, mover-se. Motivação é a força, o impulso que nos move e direciona o comportamento em busca da satisfação de uma determinada necessidade, por isso não podemos considerá-la como simples injeção de ânimo, que deve ser aplicada de vez em quando nos indivíduos, pois são as influências externas geradas, consciente ou inconscientemente, pelo próprio homem (Nagaro, Ecco e Rigo, 2014). No ambiente escolar, a motivação é um dos fatores favoráveis no processo de aprendizagem. A falta de motivação causa atitudes de passividade, indisciplina e desconcentração. “Em outras palavras haverá motivação por uma atividade se estiver bem claro para que executá-la e, portanto, a estratégia motivacional consistirá em mostrar esse valor instrumental, o que pode ser demonstrado de diversas maneiras” (Boruchovitch, 2010 p. 17). Marchesi (2006) identifica duas condições para se enfrentar uma tarefa de aprendizagem: a primeira é entendê-la, quer dizer, compreender em que consiste e

o que se deve fazer para resolvê-la; a segunda é sentir-se capaz de realizá-la ou, pelo menos, de pôr em ação as estratégias disponíveis para consegui-lo. “Os alunos com escassa motivação para aprender não têm uma delas ou, em muitos casos, nenhuma delas” (Marchesi, 2006, p. 64).

Existem vários fatores que ajudam ao sucesso do grupo. Em primeiro lugar, trata-se de um grupo cujo ingresso é feito por convite do Maestro em conjunto com a apreciação dos respectivos professores de instrumento, portanto encontram-se neste grupo os melhores alunos da classe de cordas do Conservatório de Castelo Branco. Para aqueles alunos que fazem parte do grupo, é um motivo de orgulho.

Outro fator de motivação para os membros do grupo é o elevado número de concertos em que o *Ensemble de Cordas* participa durante o ano. É um dos grupos “bandeira” do conservatório e, graças às suas particularidades logísticas que permitem uma mobilização de material mínima, o *Ensemble de Cordas* tem por norma a realização de entre 6 e 10 concertos por ano.

A dinâmica interpessoal estabelecida entre os alunos é outro fator importante. Tendo em conta que a maioria dos alunos estão no conservatório há pelo menos 4 anos, existe uma relação estreita entre eles e os ensaios e concertos do *ensemble* representam mais uma possibilidade de partilha entre eles.

2.1.2 Repertório

O repertório que o *Ensemble de Cordas* toca é uma grande fonte de motivação para os seus membros. Devido ao elevado nível de execução instrumental e ao número de concertos por ano, os alunos aprendem novas peças com uma velocidade bastante superior à das classes de conjunto grandes como a orquestra sinfónica e os vários coros. De forma a ser uma experiência pedagógica interessante, o repertório é bastante abrangente, com obras desde o período barroco ao século XXI, desde Bach e Vivaldi até Bartók e Queen.

2.2 Planificação e análise do processo

Apresento agora um quadro síntese das aulas de música de conjunto (*Ensemble de Cordas*) que decorreram entre os dias 05/01/17 e 28/03/17. No presente quadro está demonstrado o suporte pedagógico usado e os respetivos sumários. A aula de classe de conjunto tem uma duração de 90 minutos. O *ensemble de Cordas* foi criado no ano letivo 2013-2014 e conta presentemente com 13 membros, alunos de violino, viola d’arco e violoncelo.

2.2.1 Sumário das aulas de conjunto

Tabela 4 – Sumário de 7 aulas de conjunto.

Data	Suporte Pedagógico	Sumário
05/01/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	Primeiro andamento da <i>Serenata</i> ; Primeira secção de <i>Mantras</i> , primeiro andamento de Bartok, primeira secção de Bach, can't stop the feeling
19/01/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	Primeiro e segundo andamentos da <i>Serenata</i> ; Primeira e segunda secções de <i>Mantras</i> , segundo e terceiro andamentos de Bartok, segunda secção de Bach, can't stop the feeling
02/02/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	Primeiro e segundo andamentos da <i>Serenata</i> ; Primeira e segunda secções de <i>Mantras</i> , segundo e terceiro andamentos de Bartok, segunda secção de Bach, can't stop the feeling
16/02/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	Segundo e terceiro andamentos da <i>Serenata</i> ; toda a peça de <i>Mantras</i> , quarto e quinto andamentos de Bartok, toda a peça de Bach, can't stop the feeling
02/03/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	Quarto andamento da <i>Serenata</i> ; toda a peça de <i>Mantras</i> , sexto e sétimo andamentos de Bartok, toda a peça de Bach, can't stop the feeling
16/03/2017	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	<i>Serenata</i> de Leyden completa, <i>Mantras</i> completa, Bartok completa, Bach completa, can't stop the feeling.
28/03/17	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.	<i>Serenata</i> de Leyden completa, <i>Mantras</i> completa, Bartok completa, Bach completa, can't stop the feeling.

2.2.2 Planificação de 2 aulas de conjunto

Tabela 5 - Planificação da aula de conjunto 1, dia 5 de Janeiro de 2017

Conteúdos	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.
Objetivos	Entregar o repertório novo, Distribuir os alunos de violino por naipes, Ouvir e apresentar as peças, Organizar o trabalho do período. Ler as peças
Estratégias	Audição e análise das obras. Leitura à primeira vista.
Recursos	Estantes, instrumentos musicais, computador
Avaliação	Assiduidade e Pontualidade Atitude Manifestação de Hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Evolução na Adaptação ao Trabalho de conjunto
Tempo	10 minutos entrega de repertório 5 minutos distribuição dos violinos pelos naipes 30 minutos audição e apresentação das peças 15 minutos organização do trabalho 30 minutos leitura inicial das peças

Reflexão da aula 1

A aula começou com uma redistribuição dos alunos pelos naipes de primeiro e segundo violinos. Pretendo que o *Ensemble de Cordas* seja uma experiência pedagógica útil para os alunos, pelo que tenho por hábito fazer uma redistribuição de lugares por período, de maneira a todos terem a oportunidade de tocar no naipe dos primeiros e dos segundos violinos e em várias posições diferentes dentro do naipe. Em seguida, entreguei as partituras devidamente marcadas com arcos e dedilhações, do repertório a trabalhar durante este período. Apesar de ser um processo dispendioso, é um trabalho da minha parte que considero fundamental para o bom funcionamento do grupo. Com partitura em mão, fizemos uma sessão de audição das peças a ser trabalhadas: são todas peças muito variadas em relação às dificuldades técnicas e expressivas que apresentam, mas os alunos ficaram satisfeitos com as minhas escolhas. Finalmente, fizemos uma leitura geral das peças para os alunos terem conhecimento das secções difíceis em cada peça e como estudar para ultrapassar as dificuldades.

Tabela 6 - Planificação da aula de conjunto 2, dia 28 de março de 2017

Conteúdos	<i>Serenata para cordas</i> de Leyden, <i>Mantras</i> de Meyer, <i>concerto para violino em Lá menor</i> de Bach, <i>Danças romenas</i> de Bartok, <i>Can't stop the feeling</i> de Timberlake.
Objetivos	Preparar o concerto no Museu Tavares Proença Junior
Estratégias	Gravação e discussão da interpretação das obras. Trabalho do grupo sem Maestro para adquirir o hábito de ouvir os colegas.
Recursos	Estantes, instrumentos musicais, computador
Avaliação	Assiduidade e Pontualidade Atitude Manifestação de Hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Evolução na Adaptação ao Trabalho de conjunto
Tempo	Gravação: 30 minutos, rodagem e gravação do programa completo. 15 minutos, discussão dos aspetos a melhorar. 45 minutos trabalho do repertório sem Maestro.

Reflexão da aula 2

No início da aula tocámos e gravámos o programa completo de obras que serão interpretadas no nosso concerto de dia 8 de Abril de 2017 no Museu Tavares Proença Júnior. Simular um ambiente de concerto, com o conhecimento de estar a ser gravado e sem ter tido a oportunidade de aquecer, é uma excelente forma de preparação para um concerto. A intensão é de obrigar os alunos a pensar no que estão a fazer no presente e de esquecer os erros do passado imediato. São muitas as vezes que vejo nas audições alunos a “desistirem” da performance por causa de um ou dois erros. Tento inculcar nos meus alunos a reverência pela partitura que estão a tocar e a importância de transmitir a intenção do compositor ao público, a todo custo. Isto exige um elevado grau de intensidade e concentração que podem ser diminuídos por pensamentos negativos durante a performance. Após a audição da gravação, reparámos alguns problemas de equilíbrio entre as vozes que têm de ser resolvidos. Não é fácil chegar a um equilíbrio sonoro com este grupo em particular, pois na sua formação conta com 8 violinos e uma viola. No entanto a música não pode ser afetada por este problema técnico. Houve também alguns problemas de junção em algumas secções, nomeadamente na peça de Bartók que tem ritmos algo complexos. A origem dos problemas é a falta de atenção dos alunos pelo que está a acontecer nas outras vozes. Na música de conjunto é essencial estar atento a tudo o que está a acontecer à nossa volta. Basta um pequeno desfasamento de alguém, principalmente num grupo pequeno, para a performance colapsar. Uma estratégia para estimular os alunos a se ouvirem os uns aos outros (e que experimentámos a seguir) é de tocarem sem a ajuda do Maestro. A experiência foi bastante útil, embora os alunos não conseguissem tocar

nenhuma peça desde o princípio até ao fim desta forma, pelo que será importante realizar este exercício com maior frequência no futuro, de forma a ganharem mais independência e um conhecimento mais profundo das obras.

3. Conclusão

O objetivo principal da educação musical é o crescimento individual da pessoa por meio das descobertas e conquistas dos sons no instrumento resultando, finalmente, cada vez mais uma interação e apropriação do objeto pelo indivíduo. É importante enriquecer a experiência da aprendizagem dos alunos através da experimentação, buscando a resolução dos problemas. Um método tradicionalmente estruturado induz a cristalização de ideias, repetição automatizada e inconsciente de fórmulas prontas. Ao contrário, deve haver flexibilidade de adaptações com o momento, com a necessidade e individualidade de cada aluno.

Na educação virada para a experimentação, o professor deve catalisar tudo o que se passa na aula. Sem adotar a postura tradicional de ser o possuidor das respostas corretas e dos segredos de uma boa execução musical, deve desafiar a mente do aluno para estimular o seu crescimento artístico. Erros e dificuldades devem ser vistos apenas como parte desse caminho. A primeira tarefa do professor é procurar conhecer cada aluno nas suas diferentes dimensões (cognitiva, socio afetiva e motora), percebendo também os seus aspetos positivos e negativos. Um professor, principalmente no caso das aulas individuais, deve ajustar-se às necessidades dos seus alunos. Conhecer o estilo de aprendizagem predominante e o nível de autoeficácia de cada aluno são ferramentas essenciais para poder manter a sua motivação dentro e fora da sala de aula, numa sociedade em que cada vez é mais difícil inculcar valores como compromisso, sacrifício, respeito e tolerância.

**Parte II - Autoeficácia e Estilos de Aprendizagem:
um estudo comparativo entre os alunos
que frequentam o ensino artístico especializado
da música e os alunos que frequentam
o ensino regular**

Introdução

A investigação em Educação caracteriza-se pela multiplicidade e pela dependência contextual (Zabalza,1987). A multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e modelos (por exemplo, os modelos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, os métodos indutivo e dedutivo, as técnicas quantitativa e qualitativa), o que origina, por vezes, discussões dicotómicas e contraditórias sobre os aspetos epistemológicos e metodológicos da investigação. Estas características traduzem a complexidade da investigação sobre o processo educativo que se confronta com uma multiplicidade de variáveis e dimensões de análise.

A necessidade de uma complementaridade dos paradigmas de investigação é proposta por Campbell (1974) quando apresenta como objetivo chegar a uma perspetiva unificadora do conhecimento quantitativo e qualitativo, de acordo com os fundamentos da filosofia contemporânea da ciência. Por sua vez, Shulman (1986) propõe a utilização de uma grande estratégia de investigação ou de estratégias mistas e encara esse facto não como um fracasso dos paradigmas mas como uma urgência em captar o fenómeno educativo na sua totalidade.

Esta componente do relatório tem como objetivo descrever e analisar um estudo que teve como ponto de partida um problema que imergiu da minha prática profissional docente e que se foi organizando a partir de dados indutivos recolhidos nesse contexto. Este processo permitiu a identificação de questões de investigação decorrentes das observações participantes por mim realizadas e da análise de variáveis cognitivas (autoeficácia e estilos de aprendizagem) que pareciam interferir com a qualidade das aprendizagens realizadas pelos meus alunos. Neste percurso foram sendo delineadas hipóteses que senti necessidade de aferir de uma forma mais objetiva e suportada por dados quantitativos que pudessem clarificar e validar uma primeira análise de natureza meramente qualitativa.

Tendo como ideia de partida o pressuposto de que a aprendizagem musical é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das crianças que poderá promover e/ou exigir estilos de aprendizagem específicos, bem como níveis de percepção de autoeficácia mais elevados, considerando as exigências, desafios mas também as realizações obtidas nesse contexto, pretende-se estabelecer uma comparação entre dois grupos de alunos, estudantes de música e alunos que nunca tiveram esta experiência, relativamente às variáveis “percepção da autoeficácia” e “estilos de aprendizagem”.

Esta parte do relatório organiza-se da seguinte maneira: o primeiro ponto, a fundamentação teórica, consiste numa exposição dos construtos “autoeficácia” e “estilos de aprendizagem” sobre os quais se baseia a presente investigação. O seguinte ponto refere-se à metodologia escolhida para a realização da investigação, ao *design* investigativo, à caracterização da amostra, aos instrumentos de recolha de

dados e aos procedimentos de análise dos resultados. Em seguida, proceder-se-á à análise dos inquéritos sobre autoeficácia e estilos de aprendizagem preenchidos pelos alunos do Conservatório de Castelo Branco, da Escola Básica Afonso de Paiva de Castelo Branco e da Escola Básica e Secundária de Alcains.

1. Fundamentação teórica

1.1 O conceito de autoeficácia

As abordagens cognitivistas e construtivistas consideram que o sucesso na aprendizagem depende da construção e do envolvimento pessoais do aprendente, destacando-se o seu protagonismo nesse processo. Nesse sentido, a expectativa que o sujeito cria sobre o ser capaz de realizar com sucesso as tarefas é também considerado um fator muito importante para a obtenção de resultados positivos e de entre as variáveis que assumem um papel relevante na explicação do sucesso escolar, podemos destacar o uso deliberado de estratégias de aprendizagem e as expectativas de autoeficácia acadêmica (Bandura, 2006; Cruvinel e Boruchovitch, 2004; Pina Neves e Faria, 2007; Zimmerman, 1990, referidos por Torres, 2010).

O construto “autoeficácia”, introduzido por Bandura (1977), tem sido analisado e avaliado em inúmeras investigações, sendo considerado como um preditor dos processos de motivação e de aprendizagem (Zimmerman, 2000b).

Na definição de Bandura (1977, 1997) a autoeficácia refere-se à crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado. De acordo com o mesmo autor, o sentido de autoeficácia resulta da natureza e qualidade das interações do indivíduo com o mundo, não constituindo um traço ou uma característica estável, contudo, uma vez estabelecidas, as expectativas de eficácia são “resistentes” perante o fracasso, quando este é percebido como temporário. Neste sentido, a autoeficácia pode ser modificada e regulada, assumindo esta premissa uma enorme importância para a promoção do sucesso escolar.

Para Bandura (1994) a opinião das pessoas sobre a sua eficácia pode ser desenvolvida por quatro fontes principais de influência:

- Experiências de domínio (“mastery experiences”): os sucessos constroem uma opinião robusta sobre a sua eficácia pessoal; os fracassos diminuem-na, especialmente se ocorrem antes que um sentido de autoeficácia esteja firmemente estabelecido. Quando uma pessoa experimenta só sucessos fáceis, ela acaba por ficar sempre à espera de resultados rápidos e fica desanimada facilmente pelos fracassos. Um sentido resiliente de eficácia é desenvolvido só quando a pessoa tem a experiência de superar obstáculos por meio do esforço perseverante. Alguns revezes e dificuldades em empreendimentos humanos têm a finalidade útil de ensinar que o sucesso exige geralmente um esforço sustentado. Depois de as pessoas se convencerem que têm o que é preciso para alcançar o sucesso, perseveram face à adversidade e rapidamente recuperam

dos revezes. Ao persistir em tempos difíceis emergem mais fortes da adversidade.

- Experiências vicárias fornecidas por modelos sociais: ao ver pessoas similares a si próprio alcançarem o sucesso por meio do esforço sustentado, os observadores aumentam a sua própria crença de que eles também possuem a capacidade de dominar atividades comparáveis requeridas para conquistar igualmente o sucesso. Da mesma forma, ao observar o outro fracassar apesar do esforço elevado, diminuem-se os juízos dos observadores sobre a sua própria eficácia e afetam de forma negativa os seus esforços. O impacto dos modelos na autoeficácia é influenciado fortemente pela similaridade percebida com esses modelos. Quanto maior for a similaridade do observador com o modelo, mais persuasivos serão os sucessos e falhas dos modelos. Se as pessoas veem os modelos como muito diferentes de si mesmos, a sua autoeficácia não é tão influenciada pelo comportamento de modelos e os resultados que produzem. Influências de modelos fazem mais do que fornecer um parâmetro social de comparação das capacidades de si próprio. As pessoas procuram modelos proficientes que possuem as competências as quais aspiram possuir. Por meio dos seus comportamentos e a expressão dos seus modos de pensar, os modelos competentes transmitem conhecimento e ensinam aos observadores habilidades e estratégias eficazes para responder às exigências do ambiente.
- A persuasão social: as pessoas persuadidas verbalmente de que possuem as capacidades para dominar certas atividades provavelmente mobilizarão maior esforço do que aquelas que abrigam dúvidas pessoais e que se concentram nas deficiências pessoais quando os problemas surgem. Na medida em que a utilização de persuasão quanto à autoeficácia leva as pessoas a esforçarem-se duramente para alcançar o sucesso, acaba por promover o desenvolvimento de habilidades e um sentido de eficácia pessoal. No entanto, a utilização de uma persuasão de tipo irrealista conduz a resultados decepcionantes de esforços pessoais. Ao restringir atividades e diminuir a motivação, a falta de crença nas próprias capacidades cria a sua própria validação comportamental. Os construtores de eficácia bem-sucedidos fazem mais do que manifestar avaliações positivas. Para além de aumentar a crença das pessoas nas suas próprias capacidades, eles estruturam situações que conduzem ao sucesso e evitam coloca-las prematuramente em situações onde provavelmente falharão com frequência.
- Estado fisiológico: as pessoas utilizam a percepção sobre os seus estados somáticos e emocionais para o juízo sobre as suas capacidades. Elas interpretam as suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho. Nas atividades que envolvem a força e o vigor, as pessoas julgam as suas fadigas e dores como sinais de debilidade física. O humor e a percepção de bem-estar também afetam os julgamentos da pessoa sobre a sua eficácia pessoal: um sentido positivo perante a vida

potencia e é potenciado por uma apreciação positiva da autoeficácia; por sua vez, o humor negativo está associado a uma baixa autoeficácia. Para modificar uma baixa autoeficácia é necessário reduzir as reações de estresse da pessoa e alterar a suas propensões emocionais negativas e interpretações erradas dos seus estados físicos. Não é a pura intensidade das reações emocionais e físicas que importam, mas como são percebidos e interpretados. As pessoas que têm um sentido elevado de autoeficácia provavelmente verão o seu estado de excitação afetiva como um facilitador do desempenho, enquanto aqueles que são invadidos por dúvidas pessoais consideram a sua excitação como um debilitador. Os indicadores fisiológicos de eficácia têm um papel especialmente influente no funcionamento da saúde e em atividades performativas em geral.

1.2 Autoeficácia e sucesso escolar

Schunk (1991) especifica que, na área escolar, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais acerca da competência para realizar uma determinada tarefa com um grau de qualidade definida. Nesse sentido, envolve uma avaliação ou percepção pessoal sobre a própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo competência. Contudo, a autoeficácia não coincide com o facto de se possuir ou não tal competência; trata-se de a pessoa acreditar que a possui, ou seja, é a representação pessoal sobre o seu grau de competência.

A percepção de autoeficácia do indivíduo apresenta uma relação com a escolha de tarefas ou atividades, com os padrões de pensamento, com a motivação, a persistência e o desempenho nas tarefas de aprendizagem (Bandura, 1997a) o que implica que numa situação de escolha das tarefas a realizar, o sujeito tende a evitar aquelas que considera serem exigentes atendendo às suas capacidades e a investir naquelas face sobre às quais se avalia mais eficazmente (Bandura, 1977; Bandura e Cervone, 1983; Schunk, 1991).

Estes resultados revelam que quanto mais positiva for a percepção do sujeito como estudante, isto é, quando os sujeitos se percecionam como competentes, mais condições para o estudo e para a aprendizagem são reunidas, sendo igualmente melhores os seus resultados escolares. Outro dado interessante constata que apesar de se verificar, de um modo geral, que os aprendentes com maiores competências se sentem mais eficazes para a aprendizagem, comparativamente com aqueles que apresentam pouca capacidade, esta situação não é, contudo, linear. Assim, mesmo entre alunos igualmente capazes, a teoria da autoeficácia refere que os alunos com autoeficácia mais elevada face a um determinado problema terão um melhor desempenho do que aqueles que manifestam baixos níveis de autoeficácia.

Apresentamos, em seguida e com maior detalhe, os resultados de alguns estudos que analisaram a relação entre a variável “autoeficácia” e comportamentos mediadores do sucesso escolar. Lent, Brown, e Larkin (1984) examinaram a influência da autoeficácia na persistência e no sucesso dos alunos de ciências e engenharia da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos: 42 alunos participaram num inquérito que pretendia medir o seu nível de autoeficácia em 15 atividades específicas. Os investigadores constataram que os alunos com um elevado nível de autoeficácia obtinham notas finais mais elevadas e persistiam durante mais tempo nas tarefas relacionadas com a aprendizagem do que os alunos com baixa autoeficácia. Os investigadores concluíram pois que a autoeficácia é influenciada significativamente pelo sucesso escolar e vice-versa.

Por sua vez, Clark (2013) examinou o impacto que tinham a motivação, o estudo individual e o sucesso na autoeficácia de 4 estudantes de instrumentos de corda. Num estudo prévio (Clark, 2008 citado por Clark, 2013) o investigador tinha encontrado correlações significativas entre autoeficácia, sucesso e estudo individual deliberado. No seu estudo de 2013, Clark analisou especificamente o caso de alunos com elevado nível de autoeficácia e constatou que tinham em comum uma rotina de estudo diária e estratégias de estudo que incluíam estudo de uma música por secções, várias repetições alternando ritmos e velocidades, analisando a melodia por intervalos e estudando grandes secções, sem parar e procurando não cometer erros. Enquanto os alunos implementavam estratégias de estudo diferentes, estes quatro alunos com nível elevado de autoeficácia demonstraram uma capacidade superior de organização.

Mc Cormick e Mc Pherson (2006), após terem estudado uma população de alunos de música entre os 9 e os 18 anos, concluíram que o nível de autoeficácia tinha uma relação mais forte com o sucesso escolar dos alunos do que a quantidade de estudo individual. Encontraram também uma correlação negativa baixa entre grau e autoeficácia do aluno. Isto é, à medida que o aluno avança nos seus estudos musicais, o nível técnico requerido aumenta. Isto exige mais tempo de estudo individual, maior persistência emocional e uma capacidade superior de organização do estudo. Os seus resultados evidenciaram também que, mesmo no caso de alunos com talento, com frequência a constatação do facto que o estudo continuo e organizado do instrumento é uma necessidade, faz com que muitos não mostrem interesse em continuar com os estudos musicais no ensino superior.

McPherson e Zimmerman (2002) falam de 6 dimensões que influenciam o sucesso do estudo individual que, como já foi referido, está diretamente relacionado com o nível de autoeficácia:

- o motivo: definição de objetivos.
- o método: todas as estratégias modeladas ou guiadas de estudo, dando especial ênfase às estratégias mentais e cognitivas, separadas do instrumento musical, ou do som: por exemplo, a análise, pré-audição antes de começar a tocar, ensaio mental,

abordagem à aprendizagem musical profunda, não apenas técnica, mas sim musical e analítica, terminando com uma preparação psicológica para a performance em palco.

- o tempo: refere-se à quantidade de tempo planejado e utilizado, inclui o estudo formal (exercícios, escalas e estudos) e informal (tocar por prazer), sendo recomendado um equilíbrio entre os dois.

- o comportamento: autoavaliação do próprio desempenho.

- o ambiente físico: a capacidade do aluno de criar um ambiente próprio para o estudo.

- os fatores sociais: a relação com o professor, a procura de ajuda externa (colegas, internet), tocar para outras pessoas antes de uma apresentação importante.

Linnenbrink e Pintrich (2003) consideram também que a autoeficácia pode conduzir a um envolvimento comprometido nas tarefas, potenciando melhores aprendizagens e realizações. No entanto, é importante referir que para que os sujeitos apresentem bons desempenhos é fundamental conseguirem articular um sentido positivo de autoeficácia com competências e sentirem-se incentivados para realizarem tais desempenhos (Faria e Simões, 2002). De acordo com o exposto, as crenças de autoeficácia constituem uma das principais causas dos cursos de ação do ser humano, podendo assumir duas funções distintas no comportamento dos indivíduos: função orientadora e função explicativa (Pina Neves e Faria, 2007).

Em suma, os resultados de diferentes investigações valorizam o papel da autoeficácia no sucesso escolar, identificando, contudo, que o desempenho dos indivíduos depende de uma interação positiva entre várias variáveis. Somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidades, além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de autoeficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem.

Segundo Bandura (1997, citado por McPherson, 2006), “é evidente que a aprendizagem de um instrumento musical pode ser uma atividade difícil para qualquer jovem. A aprendizagem de um instrumento apresenta desafios especiais pois exige normalmente autorregulação no estudo individual.” Os esforços físico, mental e emocional necessários para persistir com os estudos musicais considerando que a evolução na aprendizagem é um processo moroso, dependente de uma atividade repetitiva de passagens musicais durante semanas ou até meses, exigem uma persistência e uma resiliência que nem todos os indivíduos possuem. Assim, como no desenvolvimento de competências em outros campos, as crenças de autoeficácia nas suas próprias capacidades determinam como e de que formas os estudantes de música persistirão face às dificuldades.

1.3. Estilos de aprendizagem

O construto “estilos de aprendizagem” é utilizado em diversas investigações atuais sobre os processos de ensino e de aprendizagem, considerando-se o seu carácter promissor a nível conceptual mas também a nível das suas implicações pedagógicas. (Esteban, Ruiz e Cerejo, 1996; Juárez, Rodríguez e Luna, 2012). A interpretação das diferenças encontradas nos alunos durante o processo de aprendizagem e nos resultados alcançados conduziu à consciencialização da existência de diferentes estilos de aprendizagem e da sua influência na forma como cada indivíduo compreende a realidade e processa as informações de forma a transformá-las em conhecimento (Kolb, 1984).

Na literatura existem inúmeras definições sobre estilos de aprendizagem, no entanto, de acordo com Alonso e Gallego (2008) todas elas apontam para um conjunto de traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que se organizam como indicadores relativamente estáveis da forma como os aprendentes percebem, integram e respondem aos seus ambientes de aprendizagem.

Por sua vez, Gonçalves (2008, p.10) referindo Chevrier, Fortin, Leblanc e Théberge (2000) e Kang (1999) evidencia os seguintes elementos definidores do conceito:

- Os estilos de aprendizagem são dinâmicos: podem modificar-se e desenvolver-se em função das experiências e oportunidades, variando também com as exigências das tarefas de aprendizagem e dos contextos académicos;
- São multidimensionais, referindo-se tanto ao processo como obtemos a informação como aos processos através dos quais a processamos.

Na linha do exposto, a compreensão sobre os estilos de aprendizagem é essencial pois, para além do reconhecimento das diferenças individuais dos aprendentes enquanto elementos ativos no processo de aprendizagem, pode contribuir para a operacionalização de uma ligação entre o ensino e os modos como os alunos preferem aprender e, caso isso aconteça, os estudantes poderem demonstrar melhores resultados e um desejo mais forte por aprender novos conteúdos programáticos (Ribas, 2002). Assim, a compreensão por parte dos professores sobre os vários estilos de aprendizagem pode potenciar a motivação na sala de aula, possibilitando que o aluno ultrapasse as suas dificuldades e consiga obter maior sucesso nas suas tarefas de aprendizagem.

No presente estudo, o interesse pela análise da variável “estilos de aprendizagem” em estudantes de música e em alunos do ensino regular que apesar de se confrontarem com experiências educativas formais nunca tiveram contacto com a aprendizagem musical relaciona-se com o facto de, tendo como base a minha experiência docente, se hipotetizar que as aprendizagens realizadas na área da música podem mobilizar estilos específicos na perceção e organização das informações.

1.3.1 A tipologia dos estilos de aprendizagem de David Kolb

A tipologia dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984) baseia-se no modelo de aprendizagem experiencial assente nas ideias dos seguintes autores:

i) Dewey, que coloca a experiência no ponto de partida do processo de aprendizagem, seguida pela revisão e generalização, que, então, devem ser testadas na prática, com novas experiências;

ii) Lewin, que também sugere um processo de aprendizagem, mas com cinco etapas sucessivas: abstração, implicação concreta, experiência, observação-*feedback* e reflexão. Kolb declara, ainda, ter usado como fundamento o T-group descoberto por Lewin, reforçando a ideia de que a aprendizagem é favorecida num ambiente em que haja uma tensão dialética entre a experiência concreta e o distanciamento analítico;

iii) Piaget, na sua descrição do processo de aprendizagem como uma dialética entre a assimilação das experiências em conceitos e a acomodação dos conceitos na experiência e seu trabalho na epistemologia – a relação entre a estrutura do conhecimento e como ele é aprendido.

No modelo proposto por Kolb (1984) os aprendentes são classificados em função da sua preferência relativamente à forma como recebem a informação: experiência concreta ou conceptualização; no que diz respeito à forma como processam a informação: experimentação ativa ou observação reflexiva. O cruzamento destas quatro posições são a base para a classificação dos quatro estilos de aprendizagem propostos pelo autor, de acordo com a Figura 1.

Figura 1 - Tipologia dos estilos de aprendizagem de David Kolb (1984)

Divergentes: Baseiam-se em experiências concretas e processam-nas de forma reflexiva; interessam-se pelo Outro e observam as situações a partir de diferentes perspetivas.	Assimiladores: Baseiam-se em teorias e conceitos que processam de forma reflexiva; procuram criar modelos, valorizando a sua coerência.
Convergentes: Baseiam-se em teorias e conceitos e processam-nos de forma ativa; controlam as suas emoções e privilegiam a resolução de problemas mais do que os contactos interpessoais.	Acomodadores: Baseiam-se em experiências concretas e processam-nas de forma ativa; gostam de se envolver em novas experiências, usando estratégias de ensaio e erro para resolver problemas. Gostam de desafios e de assumir riscos.

1.3.2. O modelo dos estilos de aprendizagem de Felder e Silverman

O professor de Engenharia Química Richard Felder, em parceria com a psicóloga educacional Linda Silverman (Felder e Silverman, 1988), construíram um modelo que classifica os diferentes estilos de aprendizagem em quatro escalas preferenciais, cada uma contendo dois extremos de qualidades opostas. Na perspetiva destes autores, os indivíduos podem lidar com a informação (sem uma ordem específica de realização) segundo o modelo apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Estilos de aprendizagem no modelo de Felder e Silverman (adaptado de Rosário, 2006)

Ativo	PROCESSAMENTO	Reflexivo
Concreto	PERCEÇÃO	Abstrato
Visual	RECEÇÃO	Verbal
Sequencial	COMPREENSÃO	Global

- Processamento: como prefere o estudante processar a informação:

- Ativo: experimentação, favorecem a aprendizagem em grupo.
- Refletivo: introspeção, favorecem a aprendizagem individual

- Perceção: que tipo de informação o estudante percebe preferencialmente:

- Concreto: sensações físicas, pensamento prático, orientado para factos. Facilidade para a memorização e dificuldade em lidar com coisas imprevistas. Tendem a ser cuidadosos e podem ser mais lentos na resolução de tarefas.
- Abstrato: palpites, possibilidades, pensamento inovador, orientado para teorias. Boa capacidade de compreensão de novos conceitos, pouco cuidadosos e mais rápidos na resolução de tarefas.

- Receção: através de que canal sensorial a informação externa é processada de forma mais eficiente:

- Visual: imagens, gráficos. Recordam-se melhor do que vêem.
- Verbal: palavras, sons. Recordam-se melhor de explicações faladas ou escritas.

- Compreensão: qual é o processo de compreensão da matéria por parte do aluno:

- Sequencial: aprendizagem por etapas pequenas. Aprendem melhor quando a matéria é apresentada numa progressão de complexidade continua.

Global: aprendizagem por etapas grandes. Podem não ser capazes de explicar como chegaram às conclusões, pois não necessitam de uma progressão estruturada da matéria.

O *modelo Felder-Silverman* diferencia os indivíduos que gostam de lidar com a informação através da experimentação ou da observação (“Ativos” e “Reflexivos”), que têm mais facilidade de aprender por observação ou por introspecção (“Concretos” e “Abstratos”), através de informações gráficas, ou escritas e faladas (“Visuais” e “Verbais”), e que preferem a informação disposta de modo ordenado, indo progressivamente do específico para o geral ou que aprendem mais facilmente quando o assunto é apresentado do geral para o específico (“Sequenciais” e “Globais”).

Estes estilos de aprendizagem representam as diversas maneiras de perceber, processar e organizar a informação, podendo os indivíduos situarem-se nos diferentes processos com diferentes intensidades.

O *modelo Felder-Silverman* é um instrumento que tem sido utilizado mundialmente para avaliar os estilos de aprendizagem principalmente de estudantes de engenharia. Na revisão da literatura só foi encontrada uma investigação sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes de música, comparando-os com os estilos de aprendizagem de alunos de biologia, amostra recolhida na Capital University, em Ohio (Ivey e Lee, 2014). Tendo como referência o estado da arte relativo ao construto “estilos de aprendizagem”, optei por utilizar o modelo de Felder-Silverman como referência de pesquisa e análise no presente estudo. A constatação do modelo não ter sido muito utilizado em estudos envolvendo estudantes da área da música reforçou o meu interesse em analisar esta variável junto de indivíduos com as características da presente amostra.

2. Metodologia

2.1 *Design* investigativo

- Tendo como ideia de partida o pressuposto de que a aprendizagem musical é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das crianças, mobilizando a utilização de estilos específicos de aprendizagem e uma crença de autoeficácia mais elevada, pretende-se neste estudo estabelecer uma comparação entre dois grupos de alunos, estudantes de música e alunos que nunca tiveram esta experiência, através da análise/aferição das seguintes hipóteses:
 - H1) Existem diferenças entre os estilos de aprendizagem dos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos no ensino regular.
 - H2) Os alunos que frequentam o ensino artístico especializado apresentam níveis superiores de percepção de autoeficácia específica em relação aos alunos que frequentam o ensino regular.
 - H3) Os alunos que frequentam o ensino artístico especializado apresentam níveis superiores de percepção de autoeficácia geral em relação aos alunos que frequentam o ensino regular.
 - H4) Existe uma relação entre autoeficácia e sucesso escolar nos alunos de ensino artístico especializado.
- Com o objetivo de dar resposta às hipóteses identificadas e introduzir algum rigor na análise dos resultados, foi realizado um estudo quantitativo de cariz correlacional no sentido em que se pretendeu identificar possíveis relações entre variáveis não manipuladas. Para contrapor aos planos experimentais e ainda dentro da categoria da investigação quantitativa, considerei realizar um estudo não experimental ou descritivo por contemplar as situações em que um investigador pretender conhecer um fenómeno ou encontrar relações entre variáveis, mas não pode manipular as presumíveis causas (Cook, T. e Campbell, D., 1979).

2.2 Caracterização da amostra

A amostra foi probabilística ou de conveniência pois não se organizou segundo um critério estatístico, para além de se tentar respeitar um número de sujeitos equivalente nos dois grupos em análise, bem como a equivalência nos níveis etários contemplados.

Para a análise dos estilos de aprendizagem, a amostra integrou um total de 244 alunos, sendo 122 do ensino artístico especializado da música e 122 do ensino regular. Em relação aos alunos do ensino artístico especializado, encontram-se presentemente entre o segundo e oitavo grau no Conservatório Regional de Música de Castelo Branco. Em relação aos alunos do ensino regular, foi mantida a mesma faixa etária do primeiro grupo e os participantes são alunos do 6º ao 9º ano na Escola Básica Afonso de Paiva e do 10º ao 12º segundo ano na Escola Secundária do Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira, em Alcains.

Tabela 7 - Características da amostra - Estilos de Aprendizagem

	Ensino artístico especializado da música	Ensino regular
Amostra	122 alunos	122 alunos
Género	Masculino; 49 alunos (40%) Feminino: 73 alunos (60%)	Masculino: 61 alunos (50%) Feminino: 61 alunos (50%)
Nível de ensino	Básico: 103 (84%) Secundário: 19 (16%)	Básico: 87 (71%) Secundário: 35 (29%)

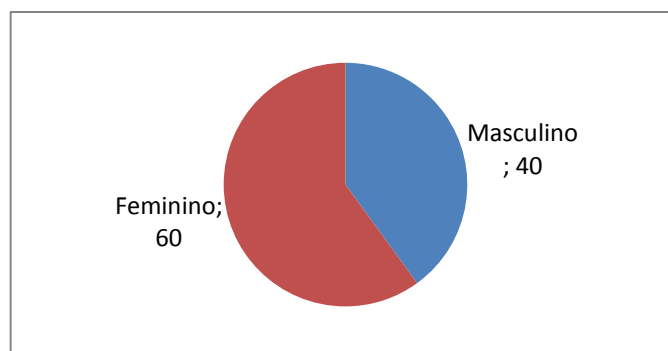


Gráfico 1 - Amostra de alunos do conservatório por sexo, estudo sobre estilos de aprendizagem

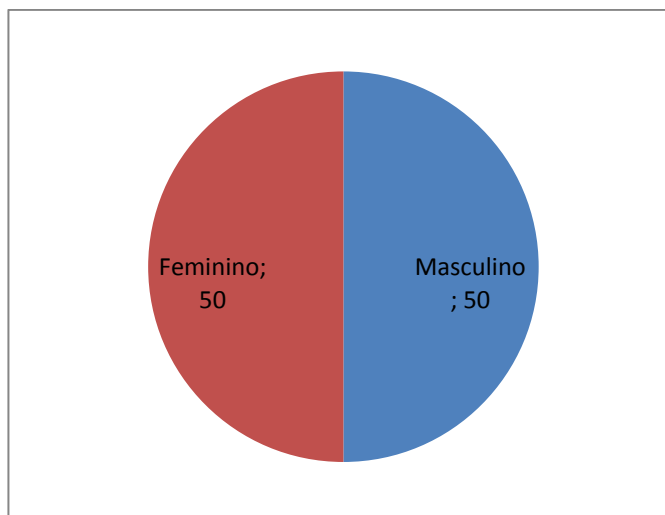


Gráfico 2 - Amostra de alunos no ensino regular por sexo, estudo sobre estilos de aprendizagem

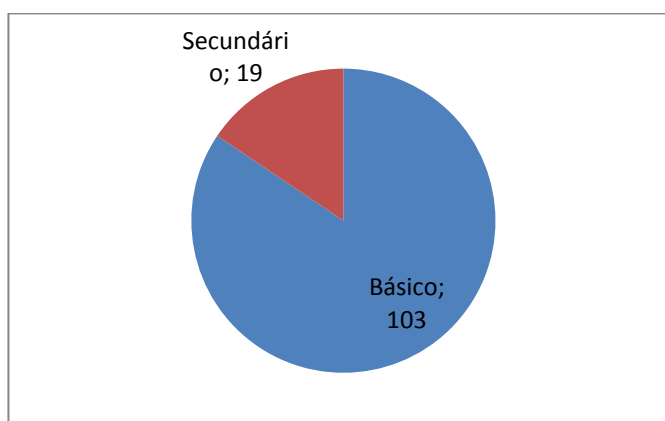


Gráfico 3 - Amostra de alunos do ensino artístico especializado segundo o nível de ensino, estudo sobre estilos de aprendizagem

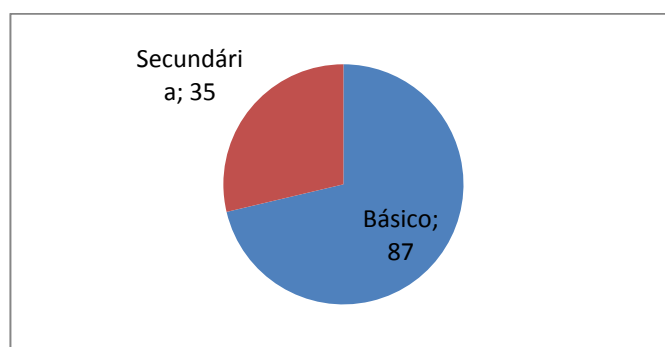


Gráfico 4 - Nível de ensino dos alunos de ensino regular, estudo sobre estilos de aprendizagem

Para a análise das crenças de autoeficácia específica e geral, a amostra integrou um total de 204 alunos, sendo 106 do ensino artístico especializado da música e 98 do ensino regular. Em relação aos alunos do ensino artístico especializado, encontram-se presentemente entre o segundo e 5º grau no Conservatório Regional de Música de Castelo Branco. Em relação aos alunos do ensino regular, foi mantida a mesma faixa

etária do primeiro grupo e os participantes são alunos do 6º ao 9º ano na Escola Básica Afonso de Paiva.

Tabela 8 - Características da amostra - Autoeficácia

	Ensino artístico especializado da música	Ensino regular
Amostra	106 alunos	98 alunos
Género	Masculino; 40 alunos (38%) Feminino: 66 alunos (62%)	Masculino: 49 alunos (50%) Feminino: 49 alunos (50%)
Nível de ensino	106 alunos	98 alunos

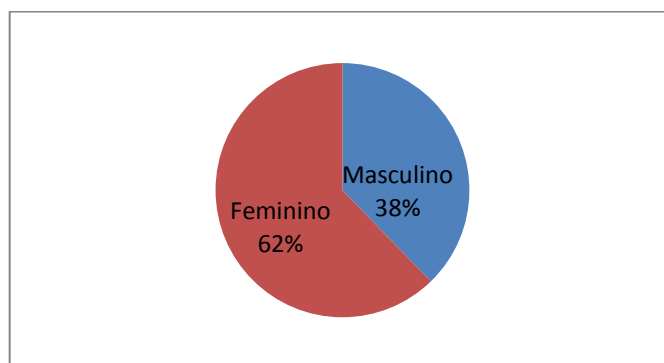


Gráfico 5 - Amostra alunos do conservatório por sexo, estudo sobre autoeficácia

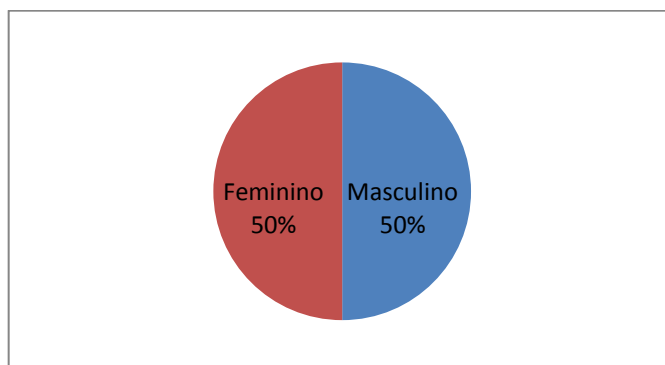


Gráfico 6 - Amostra alunos do ensino regular por sexo, estudo sobre autoeficácia

2.3 Instrumentos

Para a análise das crenças de autoeficácia foram utilizados dois instrumentos diferentes. Como já foi dito, a autoeficácia é específica da situação e, neste caso, os alunos do conservatório responderam imaginando que estavam prestes a tocar em público (Anexo A); no caso dos alunos de ensino regular, os alunos responderam imaginando que estavam prestes a realizar uma apresentação de um trabalho na escola (Anexo B). Foi utilizada a *Self efficacy scale*, de 11 itens, elaborada pelos investigadores Ritchie e Williamon (2010) e adaptada para a população portuguesa por Mikusova (2013). No entanto, tendo em conta que o enfoque no ensino artístico é na performance, enquanto que no ensino regular a apresentação pública é só uma parte da atividade académica (pelo que, *a priori*, os alunos do conservatório apresentariam um nível de autoeficácia específica superior ao nível de autoeficácia dos alunos de ensino regular), foi utilizado um segundo instrumento para poder estabelecer uma comparação mais objetiva entre os dois grupos de alunos. Para o efeito foi utilizada a *Self-Efficacy Scale* de Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs e Rogers (1982), adaptada para a população portuguesa por Ribeiro (1994) (Anexo C). Na sua adaptação, Ribeiro (1994) afirma que:

Embora se trate de uma escala desenhada para avaliar a autoeficácia, esta escala deve ser considerada como uma escala de avaliação da autoeficácia geral. Com efeito, a autoeficácia é específica da situação e o modo de a avaliar deve refletir isso: no entanto Bandura admite que "algumas experiências (...) desencadeiam um sentido de eficácia mais generalizado que vai bem além da situação específica" (1977, 1994)". Ribeiro (1994 p. 163-176).

Este instrumento consta de 15 itens. Tal como no instrumento anterior, os alunos avaliam o seu nível de concordância com as várias perguntas feitas seguindo uma escala Likert de sete pontos. No preenchimento dos dois inquéritos participaram 106 alunos do conservatório de Castelo Branco (66 do sexo feminino e 40 do sexo masculino) e 98 alunos da Escola Básica Afonso de Paiva (49 do sexo feminino e 49 do sexo masculino). Os alunos frequentavam entre o 6º e o 9º ano de escolaridade. Na minha adaptação dos inquéritos e de acordo com a revisão da literatura efetuada que permitiu identificar variáveis que interferem com o sentido de autoeficácia, decidi questionar os alunos sobre o seu sucesso escolar, quantidade de estudo individual, método de estudo, apoio do professor e apoio familiar, de forma a analisar possíveis relações.

No estudo sobre estilos de aprendizagem, foi utilizado o *Index of Learning Styles ILS* (Felder & Silverman, 1988), adaptado para a população portuguesa por Silva (2013) (Anexo D). Neste estudo participaram 122 alunos do conservatório de Castelo Branco (73 alunos do sexo feminino e 49 alunos do sexo masculino) e 122 alunos da Escola Básica Afonso de Paiva em Castelo Branco e da Escola Básica e Secundária de Alcains (61 alunos do sexo feminino e 61 alunos do sexo masculino).

2.4 Procedimentos de análise dos resultados

Com o objetivo de analisar os resultados e dar resposta às hipóteses norteadoras do estudo, foram feitas análises de frequência para identificar a preferência dos estilos de aprendizagens dos alunos dos dois grupos, as suas combinações mais frequentes (entre dois e quatro dimensões) e os seus níveis de intensidade.

Relativamente à variável “autoeficácia”, utilizando o programa estatístico *SPSS 20.0*, procedeu-se a uma análise descritiva para obter o nível de autoeficácia em cada um dos grupos da amostra e à aplicação do *t-Student* para amostras independentes com o objetivo de verificar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos da amostra. Este último teste foi também utilizado para estabelecer relações entre a variável autoeficácia e os fatores, “sucesso escolar”, “apoio do professor”, “apoio familiar”, “método de estudo” e “tempo de estudo”.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1 Estilos de aprendizagem

Na tabela 9 apresentamos os resultados da variável “estilos de aprendizagem” nos alunos do ensino especializado da música.

Tabela 9 - Estilos de aprendizagem nos alunos do ensino especializado da música

Dimensão	Ensino artístico Especializado da música	Ensino Regular
Ativo v/s Refletivo	Ativo: (75%) Refletivo (25%) P valor <0,001	Ativo: (75%) Refletivo (25%) P valor < 0,001
Concreto v/s Abstrato	Concreto; (59%) Abstrato: (41%) P valor<0,001	Concreto: (65%) Abstrato: (35%) P valor < 0,001
Visual/ Verbal	Visual: (82%) Verbal: (18%) P valor<0,001	Visual: (85%) Verbal: (15%) P valor < 0,001
Sequencial/Global	Sequencial: (70%) Global: (30%) P valor<0,001	Sequencial: (73%) Global: (27%) P valor < 0,001

Apresentamos, em seguida, duas tabelas com a identificação das combinações mais comuns entre os estilos de aprendizagem nos dois grupos de amostra (Tabela 10) e o nível de preferência para cada dimensão dos estilos de aprendizagem, baseado na escala de 1 a 11 do *Índice de Estilos de Aprendizagem de Felder* (Tabela 11).

Tabela 10 - Combinações entre as dimensões dos estilos de aprendizagem nos dois grupos da amostra

	Ensino artístico especializado da música	Ensino regular
Combinações 2 dimensões	Ativo/Visual: 65% Visual/Sequencial: 57% Ativo/Sequencial: 53% Concreto/Visual: 47% Ativo/Concreto: 44%	Ativo/Visual: 66% Visual/Sequencial: 62% Concreto/Visual: 56% Concreto/Sequencial: 56% Ativo/Sequencial: 54%
Combinações 4 dimensões	Ativo/Concreto/Visual/Sequencial: 26% Ativo/Abstrato/Visual/Sequencial: 19% Ativo/Concreto/Visual/Global: 11% Ativo/Abstrato/Visual/Sequencial: 9% Refletivo/Concreto/Visual/Sequencial: 7%	Ativo/Concreto/Visual/Sequencial: 36% Ativo/Abstrato/Visual/Sequencial: 14% Refletivo/Concreto/Visual/Sequencial: 13% Ativo/Abstrato/Visual/Sequencial: 11% Ativo/Concreto/Visual/Global: 6%

Tabela 11 - Nível de intensidade de preferência para cada dimensão nos dois grupos da amostra

	Forte (11-8) %		Moderada (7-4)%		Leve (3-0)%		Leve (0-3)%		Moderada (4-7)%		Forte (8-11)%	
	EAEM	ER	EAEM	ER	EAEM	ER	EAEM	ER	EAEM	ER	EAEM	ER
Ativo - Refletivo	39	34	37	38	24	28	75	75	20	21	5	4
Concreto - Abstrato	29	34	30	30	41	36	59	65	20	14	21	21
Visual - Verbal	48	57	34	29	18	14	82	85	12	12	6	3
Sequencial - Global	30	26	41	47	29	27	70	73	26	21	4	6

EAEM= ensino artístico especializado da música; ER= ensino regular

De acordo com este estudo os estudantes de ensino artístico especializado da música revelam uma preferência forte pelos estilos ativo (39%) e visual (48%). Revelam também uma tendência moderada pelo estilo sequencial (41%). No caso dos alunos de ensino regular os resultados revelam uma tendência forte pelo estilo visual (57%) e uma tendência moderada pelos estilos ativo (38%) e sequencial (47%). Ambos os grupos revelam uma tendência leve pelo estilo concreto (41% e 36%, respectivamente). Em geral, podemos afirmar que não foi possível identificar uma distinção nítida entre os alunos do ensino especializado da música e os que frequentam o ensino regular.

Comparando estes resultados com outras investigações constatamos que Teevan, Li e Schlesselman (2011) encontraram preferências pelos estilos concreto, visual e

sequencial numa amostra de alunos de Farmácia da Universidade de Connecticut nos Estados Unidos, tendo utilizado o mesmo instrumento de inquérito. Silva (2013) observa os mesmos resultados na sua pesquisa sobre os estilos de aprendizagem em estudantes de engenharia das universidades do Porto, de Coimbra, de Aveiro e do Minho. Realçamos o facto destas duas pesquisas apontarem para resultados semelhantes aos encontrados na nossa amostra, apesar da diferença nas idades e níveis de escolaridade dos estudantes. Referimos, ainda, que no nosso estudo se encontrou uma preferência mais nítida pelo estilo “ativo” enquanto nos dois estudos referenciados há uma preferência pelo estilo “concreto”.

Por sua vez, Kolmos e Holgaard (2008) elaboraram a seguinte tabela relacionada com os estilos de aprendizagem de alunos de vários cursos na universidade Aalborg, na Dinamarca.

Tabela 12 - Estilos de Aprendizagem de alunos da universidade de Aalborg, Dinamarca (Kolmos e Holgaard, 2008)

Curso	Ativo	Concreto	Visual	Sequencial
Arquitetura e Design (N=77)	79%	38%	96%	32%
Engenharia Civil (N=63)	84%	81%	95%	60%
Engenharia Informática (N=70)	71%	69%	81%	47%
Física (N=25)	80%	52%	92%	28%
Eletrónica (N=57)	72%	74%	88%	40%
Matemática (N=14)	50%	71%	79%	57%
Geografia (N=52)	77%	71%	81%	44%

Tendo em conta as percentagens encontradas nestes cursos, em cada uma das dimensões analisadas, os resultados não variam muito em relação aos resultados obtidos no presente estudo. A grande diferença observa-se na dimensão “sequencial” onde a percentagem de 44% implica uma preferência pelo estilo “global” nos alunos inquiridos enquanto a percentagem encontrada no presente estudo é de 71,5%. Uma possível explicação para a diferença encontrada pode ser o facto da amostra do nosso estudo integrar alunos a frequentar o ensino básico e secundário enquanto a amostra do estudo de Kolmos e Holgaard (2008) ser de alunos do ensino superior, revelando por isso competências cognitivas de maior abstração e de organização estrutural da informação.

Em síntese, de acordo com os resultados obtidos no presente estudo e numa perspetiva comparativa com outras investigações, evidencia-se uma predominância de utilização dos estilos de aprendizagem assente em estratégias de codificação, processamento e organização da informação visual, ativa concreta e sequencial. Neste sentido, não foi possível confirmar a hipótese colocada **(H1)** já que não foram

identificadas diferenças entre os estilos de aprendizagem dos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música e os alunos no ensino regular.

3.2 Autoeficácia

3.2.1 Níveis de autoeficácia específica

Apresentamos, em primeiro lugar, as tabelas dos resultados relativos à autoeficácia nos dois grupos de estudantes da amostra, obtidos com o instrumento, bem como do valor obtido no teste *t-Student* que evidencia a existência de diferenças significativas entre eles.

Tabela 13 - Níveis de autoeficácia específica dos alunos no ensino artístico especializado e os alunos no ensino regular

Group Statistics										
	cons_reg	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Autoeficacia específica.	conservatorio	106	57,04	11,017	1,070					
	regular	98	49,76	11,993	1,211					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoeficacia específica	Equal variances assumed	1,851	,175	4,521	202	,000	7,283	1,611	4,106	10,459
	Equal variances not assumed			4,505	196,756	,000	7,283	1,616	4,095	10,470

A média de autoeficácia específica das amostras dos alunos do ensino artístico especializado da música e dos alunos no ensino regular é de 57,04 e 49,76, respetivamente. Comparando os dois grupos de alunos do presente estudo, encontramos uma diferença estatisticamente significativa entre o nível de autoeficácia específica dos alunos no ensino artístico especializado da música e os

alunos no ensino regular: o teste *t-Student* para amostras independentes revelou que os alunos do ensino artístico especializado têm um nível de autoeficácia específica superior ao dos alunos no ensino regular (valor $p < .001$). Estes resultados permitem confirmar que os alunos que frequentam o ensino artístico especializado apresentam níveis superiores de percepção de autoeficácia em relação aos alunos que frequentam o ensino regular.

3.2.2 Níveis de autoeficácia geral

Tendo em conta o nível de autoeficácia geral destes dois grupos, os resultados são os seguintes:

Tabela 14 - Níveis de autoeficácia geral nos alunos no ensino artístico especializado e os alunos no ensino regular

Group Statistics										
		cons_reg	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean				
Autoeficácia geral	conservatorio		106	75,93	12,330	1,198				
	regular		98	71,74	11,721	1,184				
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoeficácia geral	Equal variances assumed	,265	,607	2,483	202	,014	4,189	1,687	,862	7,516
	Equal variances not assumed			2,487	201,839	,014	4,189	1,684	,868	7,510

A média de autoeficácia geral das amostras dos alunos do ensino artístico especializado da música e dos alunos no ensino regular é de 75,93 e 71,74, respetivamente. Comparando os dois grupos de alunos do presente estudo, encontramos uma diferença estatisticamente significativa entre o nível de autoeficácia geral dos alunos no ensino artístico especializado da música e os alunos no ensino regular: o teste *t-Student* para amostras independentes revelou que os

alunos do ensino artístico especializado têm um nível de autoeficácia superior ao dos alunos no ensino regular (valor $p < .05$).

Estes dois resultados permitem confirmar as hipóteses **(H2)** e **(H3)** segundo as quais os alunos que frequentam o ensino artístico especializado apresentam níveis superiores de percepção de autoeficácia específica e geral em relação aos alunos que frequentam o ensino regular.

3.2.3 Autoeficácia e sucesso escolar

Observando o caso específico dos alunos com nível 3 e os alunos com nível 5 (30 e 14 alunos, respetivamente) o teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com notas mais baixas (nível 3) e os alunos com notas altas (nível 5) em termos do nível de autoeficácia (valor $p < .05$).

Tabela 15 - Autoeficácia-Sucesso Escolar

Group Statistics										
	Nota_final	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Autoeficácia alunos conservatório	5	14	62,3571	8,49984	2,27168					
	3	30	51,0667	9,80124	1,78945					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoeficácia alunos conservatório	Equal variances assumed	,257	,615	3,704	42	,001	11,29048	3,04821	5,13894	17,44201
	Equal variances not assumed			3,904	29,114	,001	11,29048	2,89183	5,37703	17,20392

Os alunos com melhor nota final evidenciam crenças de autoeficácia mais elevadas, pelo que se confirma a hipótese **(H4)**. Na literatura portuguesa existe um outro estudo

(Mikusova, 2013) que analisa também o caso específico dos níveis de autoeficácia nos alunos do ensino artístico especializado de música, numa amostra de alunos de 5º e 6º ano de escolaridade. Em termos da relação entre o nível de autoeficácia e o sucesso escolar, este estudo revelou também uma relação positiva significativa.

3.2.4 Autoeficácia e Apoio do professor

O teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que se sentem muito apoiados pelo seu professor (54 alunos) e os alunos que se sentem apoiados pelo professor “mais ou menos/pouco” (52 alunos) em termos do nível de autoeficácia (valor $p < .05$). Os alunos que sentem um acompanhamento forte por parte do professor de instrumento evidenciam crenças de autoeficácia mais elevadas no momento de se apresentarem no palco.

Tabela 16 - Autoeficácia e Apoio do professor

Group Statistics										
	Apoio do professor	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Autoeficácia	Muito	54	59,6852	11,65515	1,58606					
	Mais ou menos, ou pouco	52	54,2885	9,67377	1,34151					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Autoeficácia	Equal variances assumed	,433	,512	2,589	104	,011	5,39672	2,08462	1,26284	9,53060
	Equal variances not assumed			2,598	101,809	,011	5,39672	2,07732	1,27628	9,51717

O teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com notas mais baixas (nível 3) e os alunos com notas altas (nível 5) em termos do apoio que sentem da parte do professor (valor $p < .05$).

Tabela 17 - Apoio do professor e sucesso escolar

Group Statistics										
	Apoio professor	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Nota final	Muito	54	3,89	,744	,101					
	Mais ou menos, ou pouco	52	3,54	,779	,108					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nota_final	Equal variances assumed	2,284	,134	2,370	104	,020	,350	,148	,057	,644
	Equal variances not assumed			2,367	103,277	,020	,350	,148	,057	,644

Os alunos que se sentem acompanhados pelo professor obtêm em geral melhores notas finais do que os alunos que não sentem este apoio. O apoio do professor, no presente estudo, revelou-se ainda mais importante do que o apoio familiar, no que diz respeito ao sucesso escolar, pois desta última análise (apoio familiar/sucesso escolar) não se obteve uma relação estatística significativa.

Sichivitsa (2007) verificou que os professores que exibiam um amplo conhecimento musical e tinham uma postura profissional geravam uma atmosfera na sala de aula que permitia os alunos concretizar desafios sem medo de erros e castigos. De maneira oposta, Duke e Henninger (1998), tendo estudado os efeitos de obtenção de feedback positivo e feedback negativo num grupo de 50 alunos que iniciaram a aprendizagem da flauta de bisel em grupo (25 alunos receberam *feedback* positivo da parte do professor e 25 alunos receberam *feedback* negativo), não encontraram uma relação significativa entre o tipo de *feedback* e o sucesso dos alunos na aprendizagem do instrumento. O grau de influência de um professor em aulas de conjunto é, ao parecer, inconclusivo.

3.2.5 Apoio familiar e autoeficácia

O teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que sentem o apoio familiar na sua atividade musical (71 alunos) e aqueles que não sentem muito interesse (mais ou menos/pouco) por parte da família na sua atividade no conservatório (35 alunos) em termos do nível de autoeficácia (valor $p < .05$).

Tabela 18 - Apoio familiar e autoeficácia

Group Statistics										
	Apoio familiar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
autoeficácia	Muito	71	58,7042	10,88563	1,29189					
	Mais ou menos ou pouco	35	53,6571	10,64381	1,79913					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
autoeficácia	Equal variances assumed	,537	,465	2,261	104	,026	5,04708	2,23204	,62087	9,47330
	Equal variances not assumed			2,279	69,169	,026	5,04708	2,21492	,62864	9,46553

Os alunos cujas famílias mostram interesse e acompanham o seu desenvolvimento musical evidenciam crenças de autoeficácia mais elevadas. No entanto, à diferença do observado na relação entre o apoio do professor e o sucesso escolar, não foi encontrada uma relação significativa entre este sucesso e o apoio que recebem os alunos da parte da família. Num estudo posterior seria interessante ver se esta relação varia consoante os conhecimentos musicais dos outros membros do círculo familiar.

Sichivitsa (2007) encontrou uma relação entre os alunos com alto nível de autoeficácia e os pais que apoiavam os seus estudos musicais, quando estes tinham conhecimentos musicais e /ou eram músicos profissionais. Apesar do “Capital Cultural” dos encarregados de educação poder influenciar o facto dos educandos

continuarem os seus estudos musicais, Borthwick e Davidson (2002) concluíram que estes atributos não garantiam um elevado nível de autoeficácia. Pais com conhecimentos musicais que manifestavam desagrado pela performance dos seus filhos, por exemplo, podiam potencialmente reduzir a sua autoeficácia. Concorrência entre irmãos é outra situação que pode afetar negativamente o nível de autoeficácia. Pode concluir-se que os comportamentos familiares podem ser demasiado complexos para fazer comentários gerais em relação a preditores de autoeficácia.

3.2.6 Tempo de estudo

O teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas, embora fracas, entre os alunos que estudam menos de 5 dias por semana (63 alunos) e os alunos que estudam 5 ou mais dias por semana (43 alunos) em termos da nota final (valor $p < .05$).

Tabela 19 - Tempo de estudo e sucesso escolar

Group Statistics										
	Tempo de estudo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Nota_final	5 ou mais dias	43	3,95	,754	,115					
	Menos de 5 dias	63	3,56	,757	,095					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nota_final	Equal variances assumed	3,078	,082	2,660	104	,009	,398	,150	,101	,695
	Equal variances not assumed			2,662	90,601	,009	,398	,149	,101	,695

Os alunos com melhor nota final em geral estudam mais do que os alunos que estudam pouco. No entanto não foi encontrada no presente estudo uma relação estatisticamente significativa entre o tempo de estudo e o nível de autoeficácia dos alunos. McCormick e McPherson (2006), tendo analisado os resultados de uma amostra de alunos de música de entre 9 e 18 anos de idade, concluíram que a

autoeficácia tinha uma relação mais forte com o sucesso escolar do que o tempo de estudo.

3.2.7 Método de estudo

O teste *t-Student* para amostras independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com algum método de estudo (que pelo menos tenham escolhido 3 das seguintes 5 estratégias de estudo: uso de metrônomo, estudo por secções, repetições de passagens com variações rítmicas, estudo devagar, audição de obras na internet) e os alunos que não têm um método de estudo específico, em termos da nota final. (valor $p < .05$).

Tabela 20 - Método de estudo e sucesso escolar

Group Statistics										
	Método de estudo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Nota_final	3 a 5 estratégias	11	4,45	,522	,157					
	Menos de 3	95	3,63	,759	,078					
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Nota_final	Equal variances assumed	1,380	,243	3,495	104	,001	,823	,235	,356	1,290
	Equal variances not assumed			4,685	15,387	,000	,823	,176	,449	1,197

Os alunos com um método de estudo rigoroso - entende-se por método de estudo rigoroso, segundo Clark (2013), os alunos que empregam as seguintes estratégias no seu estudo diário: repetição de secções, variações rítmicas, estudo devagar e aumentando a velocidade progressivamente, mudança de articulações, análise dos intervalos e estudar grandes secções sem parar-, têm em geral melhores notas que os

alunos sem um método de estudo específico. No presente estudo não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre o método de estudo e a autoeficácia. Nielsen (2004) examinou a relação entre estratégias de estudo e autoeficácia em alunos de música na Noruega e encontrou que os alunos com maior nível de autoeficácia usavam mais estratégias de estudo do que os alunos com baixo nível de autoeficácia.

4. Conclusões

O percurso construído ao longo do presente estudo permitiu-me constatar a pertinência na utilização de metodologias de investigação mistas quando se pretende aferir, com maior rigor, as questões de investigação que vão surgindo no contexto do desempenho profissional docente.

Os resultados encontrados vieram reforçar algumas evidências de cariz qualitativo que apontavam para níveis de perceção de autoeficácia mais elevados nos estudantes do ensino especializado da música relacionados com as exigências, desafios e realizações associados ao processo de aprendizagem da música. Outro dado relevante foi a identificação de uma relação positiva entre as crenças de autoeficácia e os resultados escolares, nos estudantes de música, resultado em consonância com investigações anteriores. Este estudo também revelou que a elevada autoeficácia está diretamente relacionada com os fatores “apoio do professor” e “apoio familiar”. No entanto, não houve relações significativas entre autoeficácia e os fatores “tempo de estudo” e “método de estudo”. Tendo em conta que não foi encontrada uma relação significativa entre o sucesso do aluno e o apoio familiar que recebe, enquanto encontrou-se uma relação significativa entre o sucesso e a relação aluno-professor, é possível afirmar que, no que diz respeito às aulas de instrumento, existe uma influência decisiva do professor na evolução musical do aluno. Seria interessante, num estudo posterior, analisar a relação entre o sucesso escolar e os fatores tempo de estudo e estratégias de estudo em alunos de ensino superior, onde as exigências técnicas e interpretativas dos alunos são superiores ao nível básico sobre o qual se baseia o presente trabalho.

Apesar de não ter sido possível identificar diferenças nos estilos de aprendizagem nos dois grupos de estudantes analisados, foi interessante constatar que os nossos resultados se aproximam de outras investigações, evidenciando uma predominância de utilização dos estilos de aprendizagem assentes em estratégias de codificação, processamento e organização da informação de estilo visual, ativo e sequencial. Estes resultados parecem evidenciar que a variável “estilos de aprendizagem” é também influenciada pelo processo de desenvolvimento cognitivo transversal a todos os indivíduos (cf. Piaget), independentemente da área específica de aprendizagem.

Se a utilização de um *design* de cariz quantitativo permitiu, na atual fase da investigação, dar consistência ou refutar as hipóteses emergentes do contexto do desempenho profissional docente, considero que os resultados obtidos irão, paralelamente, contribuir para introduzir alterações qualitativas na planificação do ato educativo. Para além de se considerar importante adequar as estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem identificados nos estudantes, a caracterização dessa variável permitiu-me compreender um dos motivos subjacentes às dificuldades demonstradas por alguns aprendentes, relacionado com um possível desajustamento

entre o estilo de ensino e os seus estilos de aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve apoiar a sua intervenção pedagógica em estratégias e materiais que apresentem a informação de forma visual e que mobilizem uma aprendizagem ativa mas programada, essencialmente, de uma forma sequencial. Ao adequar a sua intervenção aos estilos de aprendizagem dos aprendentes, poderá promover a motivação, o sucesso nas aprendizagens e dinamizar a construção de perceções de autoeficácia mais elevadas.

Desenvolver competências investigativas de carácter qualitativo e/ou quantitativo é, pois, imprescindível para a construção do conhecimento profissional docente, permitindo questionar, fundamentar e reajustar as ações e as opções educativas.

Tal como Alarcão (2001) salienta, o professor deixou de ser um mero seguidor do currículo, definido pelas entidades externas consideradas competentes, devendo assumir uma postura ativa e crítica que lhe permita ensaiar reajustamentos em conformidade com as características, necessidades e interesses dos alunos.

Em futuras pesquisas seria interessante analisar a diferença nos estilos de aprendizagem e níveis de autoeficácia de alunos de música e de outros cursos, no ensino superior. Pressupõe-se que a preferência pelo estilo refletivo aumentaria nesta faixa etária mas, nos outros domínios, seria interessante observar se existem diferenças mais marcadas entre estes dois grupos. Dentro dos alunos de música, seria também interessante observar se existem diferenças entre os dois construtos (estilos de aprendizagem e autoeficácia) no que diz respeito aos vários grupos de instrumentos (instrumentos harmónicos/instrumentos melódicos, instrumentos da família da orquestra/ instrumentos fora da família da orquestra, instrumentos temperados/instrumentos não temperados, etc.).

O presente trabalho veio reafirmar a minha convicção sobre a importância da aprendizagem da música no desenvolvimento das crianças. Tem sido com tristeza que tenho testemunhado a forma como, em Portugal, o apoio do Estado ao ensino artístico tem vindo a diminuir. Penso que estudos como o presente, numa dimensão nacional, são urgentes para conseguir uma mudança nas políticas educativas do país.

Esta investigação reafirmou também a minha perceção sobre a influência da minha postura como professor no crescimento dos meus alunos, não só a nível musical, mas humano em geral. Principalmente no que diz respeito ao contacto com os meus alunos nas aulas individuais, o impacto que posso causar neles é considerável e o sucesso, ou fracasso, do seu percurso no conservatório, deve-se, em grande parte, ao exemplo que eu der como professor. O presente estudo demonstrou que o apoio do professor (ou falta dele) pode ter um efeito ainda superior ao da família no sucesso escolar do aluno, pelo que a sua atuação deve ser pautada por uma postura de integridade, profissionalismo e humanismo. Sendo uma profissão tão essencial para a sociedade, muito mais devia ser feito nas escolas superiores para formar professores. Um aluno que acaba de terminar uma licenciatura e que até tem um Mestrado no Ensino da Música, mas que nunca acompanhou o processo de

aprendizagem de um aluno, claramente não está preparado para ser professor. A prática pedagógica devia começar no primeiro ano da Licenciatura, pois um professor mal preparado pode ter consequências nefastas para o desenvolvimento cultural do país.

5. Bibliografia

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2008). *Estilos de aprendizaje, presente y futuro*, *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1 (1), (pp. 4 – 15).
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), (pp. 191-215).
- Bandura, A. (1994). Self efficacy . *Ramachaudran, V. (Ed), Encyclopedia of human behavior*, 4, (pp. 71-81).
- Borthwick, S., & Davidson, J. (2002). Family dynamics and family scripts: A case study in musical development. *Psychology of Music*, 30, (pp. 131-136).Disponível, https://www.researchgate.net/publication/247733423_Family_Dynamics_and_Family_Scripts_A_Case_Study_of_Musical_Development
- Burochovitch, E. (2010). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Campbell, D. (1974). Qualitative knowing in action research. *Comunicação à Assembleia Americana de Psicólogos*, Los Angeles, CA, Estados Unidos da América.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Repositório Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal. Disponível em, http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1886/1/Artigo_apem_junho_2007.pdf
- Clark, J. (2013). A qualitative exploration of higher self-efficacy string students preparing for a competition. *International Journal of Music Education*, 31(1), (pp. 4-14).
- Coleman, J. (1975), *The concept of equality of educational opportunity*. School and Society. Cambridge, MA: Open University Press.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating Musical Learning. *The Psychologist*, 22(12), (pp. 1026-1029).
- Dubet, F. (2000). Les inégalités multipliées. *Texto da conferência proferida no XVI Congresso Internacional da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF)*, Universidade Laval, Quebec, Canada. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>
- Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*. 46(4), (pp. 482-486).

Esteban, M., Ruiz, C., & Cerejo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP – R. *Anales de Psicología*, 12 (29), (pp. 133 – 151).

Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988) Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), (pp. 674-681).

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gómez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, vol. Monográfico, (pp. 11-30).

Illeris, K. (2013). *Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana*. Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso.

Inácio, M. (2007). *Manual do formando “ O processo de aprendizagem”*. Delta Consultores e Perfil em Parceria. Lisboa, Portugal. Disponível em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=55606&img=324>

Ivey, M., & Lee, N. (2014). Do music and science students have the same learning styles?. *National Conference on Undergraduate Research*. University of Kentucky, Lexington, Kentucky, Estados Unidos da América. Disponível <http://www.ncurproceedings.org/ojs/index.php/NCUR2014/article/view/951>

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kagan, S.(2006). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 2009.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kolmos, A., & Holgaard, J. E. (2008). Learning Styles of Science and Engineering Students in Problem and Project Based Education. *In Book of Abstracts*, Sense Publishers.

Lawrence, G. (1993), *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*, 3ª ed., Gainesville, Fla.: Center for Applications of Psychological Type.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), (pp. 356- 362).

Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.

Mc Cormick, J., & Mc Pherson, G. (2006) Self efficacy and music performance. *Psychology of music, Society for Education, Music and Psychology Research*. (Vol 34 (3), pp. 325-339).

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation on Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 327 – 347) New York; Oxford: Oxford University Press.

Mikusova, K. (2013). *Impacto das crenças de autoeficácia no desempenho dos alunos de música*, dissertação de Mestrado, Escola de Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14716/1/Katerina_Mikusova.pdf

Moreira, V. (2015) *Aprendizagem instrumental em contexto individual e em grupo*. Dissertação de Mestrado, Castelo Branco, Portugal. Disponível em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2718/1/DM_MOREIRA_VANIA.pdf

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*. (Vol. 32 (4), pp. 418-431).

Nogaro, A., Ecco, I., & Rigo, L. (2014) Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Revista Espaço Pedagógico* (Vol. 21 (2), pp. 419-434) Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

O'Neill, S., & Mc Pherson, G. (2002) *The science and psychology of music performance: creative strategies for music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e mudança conceptual nos processos formativos – Uma investigação-acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em, <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/23/browse>

Ribas, L.A.M. (2002). *O professor do século XXI: Desafios e perspectivas atuais da escola pública do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil. Disponível, pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v60n133/v60n133a09.pdf

Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da autoeficácia geral. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 163-176). Braga: APPORT.

Ritchie, L., & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*. 39 (3) (pp. 328-244), Sage Publications.

Romanelli, F., Bird, E., & Ryan, M. (2009). *Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices*. Am J Pharm Educ. (73(1):9).

Seabra, T. (2009). Desigualdades sociais e desigualdades escolares. *Sociologia, problemas e práticas* n° 59, (pp. 75-108).

Schmidt, C. P. (1995). Attributions of success, grade level, and gender as factors in choral students' perceptions of teacher feedback. *Journal of Research in Music Education*. 43(4), (pp. 313-329).

Sherer, M., Madux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale; construction and validation. *Psychological Reports*, 51, (pp. 663-671).

Sichivitsa, V. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*. 29(1), (pp. 55-68).

Silva, I. (2013). *Construção de competências transversais no sector das telecomunicações*, Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em, <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12638/1/Tese.pdf>

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.

Teevan, C., Li, M., & Schlesselman, L. (2011). Index of learning styles in a U.S. School of Pharmacy. (pp. 82 – 87) *Pharmacy Practice* (Granada)

Zabalza, M. (1987). *Proyecto docente e investigador de didáctica general*. Dept. Didáctica y Organización Escolar, Univ. De Santiago de Compostela (policopiado).

ANEXOS

ANEXO A
AUTOEFICÁCIA ESPECÍFICA
ENSINO ARTÍSTICO

INQUÉRITO

Caros alunos: Estes dois inquéritos têm como objetivo estudar a crença de autoeficácia nos estudantes de música. As vossas respostas são anónimas e os dados recolhidos serão usados no meu projeto de investigação. Muito obrigado pela vossa colaboração!

Professor Nicolas.

Março, 2017.

1) Sexo: __ M __ F	2) Em que ano andas na escola? _____	3) Que instrumento tocas? _____	4) Qual foi a tua nota na prova de instrumento do período passado? _____
5) Quanto estudaste para a tua prova de instrumento? __ Muito __ Mais ou menos __ Pouco	6) Escolhe as opções que se aplicam no teu caso. Quando estudas a tua peça, tu __ usas metrónomo __ estudas por secções. __ repetes passagens difíceis com ritmos diferentes __ estudas devagar __ imaginas uma história relacionada com a música		7) Sentes que o teu professor de instrumento motiva-te: __ Muito __ Mais ou menos __ Pouco
8) A tua família apoia os teus estudos musicais: __ Muito __ Mais ou menos __ Pouco			

Marca com um X a tua resposta.

1= Discordo plenamente, 2= Discordo bastante, 3= Discordo, 4=Nem concordo nem discordo,

5=Concordo, 6= Concordo bastante, 7= concordo plenamente

Imagina o que sentes momentos antes de subir ao palco...

	1	2	3	4	5	6	7
1) Sinto que vou tocar bem.							
2) Estabeleci objetivos musicais e/ou técnicos que gostava de concretizar na minha performance mas não consigo fazer-lo.							
3) Provavelmente vou evitar desafios ou dificuldades técnicas durante a minha performance, mesmo que musicalmente o resultado seja menos bom.							
4) Se estou demasiado nervoso devido à minha audição, não consigo tocar.							

5) Se alguma coisa inesperada acontece durante a minha audição, consigo lidar bem com a situação.							
6) Prefiro não tocar numa audição se, na minha opinião, a peça é demasiado difícil.							
7) Não estou muito confiante em relação a esta audição.							
8) Nas audições eu desisto facilmente.							
9) Consigo lidar com problemas que possam surgir durante a audição.							
10) A possibilidade de errar na audição motiva-me a estudar mais.							
11) Sinto-me muito confiante em relação a esta audição.							

ANEXO B
AUTOEFICÁCIA ESPECÍFICA
ENSINO REGULAR

INQUÉRITO

Caros alunos: Estes dois inquéritos têm como objetivo estudar a crença de autoeficácia em estudantes de música e estudantes do ensino regular. As vossas respostas são anónimas e os dados recolhidos serão usados no meu projeto de investigação. Muito obrigado pela vossa colaboração!

Professor Nicolas Celis.

Março, 2017.

1) Sexo: __M __F	2) Em que ano andas na escola? _____	3) Qual foi a tua nota final a português no período passado? _____	4) Qual foi a tua nota final a matemática no período passado? _____
------------------------	---	--	--

Marca com um X a tua resposta.

1= Discordo plenamente, 2= Discordo bastante, 3= Discordo, 4=Nem concordo nem discordo,

5=Concordo , 6= Concordo bastante, 7= concordo plenamente

Imagina o que sentes momentos antes de fazer uma apresentação na escola...

	1	2	3	4	5	6	7
1) Sinto que a apresentação vai correr bem.							
2) Tenho altas expectativas em relação às apresentações mas não consigo concretiza-las.							
3) Provavelmente vou evitar fazer coisas complicadas na minha apresentação, mesmo se o resultado é menos bom.							

4) Se estou demasiado nervoso devido à minha apresentação, não consigo fazê-la.							
5) Se alguma coisa inesperada acontece durante a minha apresentação, consigo lidar bem com a situação.							
6) Prefiro não fazer uma apresentação se, na minha opinião, o tema é demasiado difícil.							
7) Não estou muito confiante em relação a esta apresentação.							
8) Nas apresentações eu desisto facilmente.							
9) Consigo lidar com problemas que possam surgir durante a apresentação.							
10) A possibilidade de errar na apresentação motiva-me a estudar mais.							
11) Sinto-me muito confiante em relação a esta apresentação.							

ANEXO C

AUTOEFICÁCIA GERAL

(igual para os dois grupos de alunos)

Marca com um X a tua resposta.

1= Discordo completamente, 2= Discordo bastante, 3= Discordo, 4=Nem concordo nem discordo, 5=Concordo, 6= Concordo bastante, 7= concordo completamente

	1	2	3	4	5	6	7
1) Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los							
2) Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir.							
3) Tenho dificuldade em fazer novos amigos.							
4) Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la							
5) Quando estabeleço objetivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar.							
6) Sou uma pessoa autoconfiante.							
7) Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida							
8) Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado							
9) Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente							
10) Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa							
11) Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar							
12) Desisto facilmente das coisas							
13) As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos							
14) Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas							
15) Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia							

ANEXO D

ESCALA DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

(igual para os dois grupos de alunos)

Marca com um X a tua resposta.

1) Percebo uma coisa melhor depois de: <input type="checkbox"/> experimentar-la <input type="checkbox"/> pensar nela	2) Prefiro ser considerado: <input type="checkbox"/> realista <input type="checkbox"/> inovador
3) Quando penso no que fiz ontem, geralmente eu: <input type="checkbox"/> formo uma imagem na minha cabeça. <input type="checkbox"/> penso em palavras.	4) Geralmente eu: <input type="checkbox"/> percebo detalhes de um assunto mas não me lembro bem da ideia geral. <input type="checkbox"/> percebo a ideia geral mas não me lembro bem dos detalhes.
5) Quando estou a aprender algo novo, ajuda-me se: <input type="checkbox"/> falo sobre isso. <input type="checkbox"/> penso nisso.	6) Se eu fosse professor, gostava mais de dar aulas de uma disciplina que: <input type="checkbox"/> tratasse de factos e situações da vida real. <input type="checkbox"/> tratasse de ideias e teorias.
7) Prefiro obter informações novas na forma de: <input type="checkbox"/> desenhos, diagramas, gráficos ou mapas. <input type="checkbox"/> indicações escritas ou informação verbal.	8) Uma vez que percebo: <input type="checkbox"/> todas as partes, percebo a ideia geral <input type="checkbox"/> a ideia geral, percebo como todas as partes se interligam.
9) Num trabalho de grupo em geral eu: <input type="checkbox"/> contribuo com ideias logo desde o início <input type="checkbox"/> sou passivo e escuto os outros.	10) Acho mais fácil: <input type="checkbox"/> aprender factos <input type="checkbox"/> aprender conceitos.
11) Num livro com muitas imagens e gráficos, geralmente eu: <input type="checkbox"/> estudo estas imagens e gráficos com atenção. <input type="checkbox"/> concentro-me mais no texto.	12) Quando resolvo um problema de matemática eu: <input type="checkbox"/> geralmente faço-o passo por passo até chegar ao resultado <input type="checkbox"/> sei qual deve ser o resultado mas custa-me decidir os passos para chegar lá.~
13) Na minha turma: <input type="checkbox"/> conheço bem todos os meus colegas <input type="checkbox"/> só conheço bem um número reduzido dos meus colegas.	14) Prefiro ler um livro que: <input type="checkbox"/> me ensine factos novos ou me ensine como se faz uma coisa <input type="checkbox"/> me faça pensar.
15) Prefiro professores que: <input type="checkbox"/> desenhem muitos gráficos no quadro. <input type="checkbox"/> passam muito tempo a explicar.	16) Quando estou a analisar um livro eu: <input type="checkbox"/> penso nos acontecimentos narrados no livro enquanto leio para perceber o seu tema geral. <input type="checkbox"/> só percebo o tema geral depois de ter acabado de ler o livro.

<p>17) Quando tento resolver um problema de Matemática geralmente eu:</p> <p><input type="checkbox"/> tento logo encontrar a solução.</p> <p><input type="checkbox"/> prefiro tentar perceber bem o problema antes de começar.</p>	<p>18) Prefiro os:</p> <p><input type="checkbox"/> factos</p> <p><input type="checkbox"/> teorias</p>
<p>19) lembro-me melhor:</p> <p><input type="checkbox"/> do que vejo</p> <p><input type="checkbox"/> do que oiço</p>	<p>20) eu aprendo melhor quando o meu professor :</p> <p><input type="checkbox"/> expõe a matéria de forma clara e organizada.</p> <p><input type="checkbox"/> apresenta uma ideia geral da matéria e faz uma relação entre esta matéria e outros temas já trabalhados.</p>
<p>21) Prefiro estudar:</p> <p><input type="checkbox"/> em grupo</p> <p><input type="checkbox"/> sozinho</p>	<p>22) Tenho fama de ser:</p> <p><input type="checkbox"/> cuidadoso com os detalhes no meu trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> criativo em relação à forma como faço o meu trabalho.</p>
<p>23) Quando peço indicações para encontrar um lugar que não conheço eu:</p> <p><input type="checkbox"/> prefiro um mapa</p> <p><input type="checkbox"/> prefiro instruções escritas.</p>	<p>24) Eu aprendo:</p> <p><input type="checkbox"/> de uma forma metódica. Se estudo bastante, acabo por perceber.</p> <p><input type="checkbox"/> de uma forma não muito organizada. Posso estar totalmente perdido e, de repente, percebo tudo.</p>
<p>25) Eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> experimentar as coisas</p> <p><input type="checkbox"/> pensar primeiro no que vou fazer.</p>	<p>26) Quando leio um livro, gosto dos autores que :</p> <p><input type="checkbox"/> escrevem claramente o que pensam</p> <p><input type="checkbox"/> escrevem as coisas de uma forma criativa e interessante.</p>
<p>27) Quando vejo um diagrama na aula, geralmente eu lembro-me mais:</p> <p><input type="checkbox"/> do diagrama</p> <p><input type="checkbox"/> do que o professor disse em relação ao diagrama.</p>	<p>28) Quando analiso uma grande quantidade de informação, em geral eu:</p> <p><input type="checkbox"/> concentro-me nos detalhes sem preocupar-me inicialmente pela ideia geral.</p> <p><input type="checkbox"/> tento perceber a ideia geral antes de entrar nos detalhes.</p>
<p>29) Lembro-me mais facilmente de:</p> <p><input type="checkbox"/> uma coisa que eu já fiz.</p> <p><input type="checkbox"/> uma coisa sobre a qual já pensei bastante.</p>	<p>30) Quando tenho de realizar um trabalho eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> dominar uma forma de fazê-lo</p> <p><input type="checkbox"/> inventar novas formas de fazê-lo</p>

<p>31) Quando alguém me mostra uma informação nova, eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> diagramas e gráficos</p> <p><input type="checkbox"/> um texto explicando os resultados.</p>	<p>32) Quando escrevo um ensaio, geralmente eu:</p> <p><input type="checkbox"/> trabalho no seu início e avanço progressivamente.</p> <p><input type="checkbox"/> trabalho em diferentes secções do ensaio e depois organizo tudo.</p>
<p>33) Quando faço um trabalho em grupo, primeiro eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> reunir o grupo para todos contribuírem com ideias desde o início.</p> <p><input type="checkbox"/> que todos os membros do grupo pensem no assunto individualmente e depois marcar um encontro para comparar ideias.</p>	<p>34) Considero um atributo maior ser:</p> <p><input type="checkbox"/> uma pessoa correta</p> <p><input type="checkbox"/> uma pessoa criativa</p>
<p>35) Quando conheço pessoas numa festa eu lembro-me mais da:</p> <p><input type="checkbox"/> aparência dessas pessoas</p> <p><input type="checkbox"/> do que falei com essas pessoas.</p>	<p>36) Quando aprendo uma coisa nova, eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> concentrar-me totalmente na questão, aprendendo o máximo possível sobre ela.</p> <p><input type="checkbox"/> tentar estabelecer conexões entre este assunto e outros assuntos relacionados.</p>
<p>37) Os meus amigos consideram-me uma pessoa:</p> <p><input type="checkbox"/> aberta</p> <p><input type="checkbox"/> reservada.</p>	<p>38) Na escola prefiro as disciplinas que lidam essencialmente com:</p> <p><input type="checkbox"/> material concreto (factos).</p> <p><input type="checkbox"/> material abstrato (teorias).</p>
<p>39) Para me entreter eu prefiro:</p> <p><input type="checkbox"/> ver televisão</p> <p><input type="checkbox"/> ler um livro</p>	<p>40) Alguns professores iniciam as suas aulas com um resumo do que vão falar. Este resumo é:</p> <p><input type="checkbox"/> mais ou menos útil para mim</p> <p><input type="checkbox"/> muito útil para mim.</p>
<p>41) A ideia de fazer um trabalho em grupo, com a mesma nota final para todos:</p> <p><input type="checkbox"/> agrada-me.</p> <p><input type="checkbox"/> não me agrada.</p>	<p>42) Quando faço operações matemáticas longas eu:</p> <p><input type="checkbox"/> tenho o hábito de rever todos os passos com cuidado.</p> <p><input type="checkbox"/> acho a revisão dos passos uma seca e tenho de me obrigar a fazê-la.</p>
<p>43) Em geral consigo visualizar lugares onde já estive:</p> <p><input type="checkbox"/> facilmente e com alguns detalhes</p> <p><input type="checkbox"/> dificilmente e com poucos detalhes</p>	<p>44) Quando resolvo problemas em grupo em geral eu:</p> <p><input type="checkbox"/> penso nos passos a seguir no processo de resolução</p> <p><input type="checkbox"/> penso nas aplicações do resultado .</p>