



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Projeto: “Classband”

Mestrado em Ensino de Música - Instrumento e Música de Conjunto

Rui António Soares de Sousa

Orientador

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

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 de Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira, Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Setembro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho
Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Vogais

Professor Doutor Ilídio José Viegas Martinho Massacote
Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Mestre Pedro Miguel Reixa Ladeira
Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

À minha família.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador e amigo Pedro Ladeira pela sua disponibilidade e ajuda na construção deste projeto.

Aos meus amigos Carlos Salazar, David Machado e Tiago Gonçalves pelo incentivo, apoio e ajuda que me deram durante este processo.

À escola EB 2-3 de Silvares.

À Sociedade Filarmónica Silvarense.

Aos alunos envolvidos no projeto.

À escola onde fiz a prática de ensino supervisionada, o Conservatório de Música da Covilhã.

À minha família, que sempre me apoia e ajudou ao longo do meu percurso.

Resumo

Este trabalho está dividido em duas partes: a primeira é onde se encontra descrito a prática de ensino supervisionada, e a segunda parte é dedicada ao projeto de investigação.

A primeira parte centra-se na Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório de Música da Covilhã, onde está mencionado o programa que foi feito ao longo do ano nas aulas individuais e classe de conjunto, caracterização do meio e dos alunos envolvidos e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo desse ano.

A segunda parte é onde está descrito o projeto de investigação. Nesta parte encontra-se a descrição de um projeto implementado numa escola e um estudo caso feito numa instituição no concelho do Fundão. Relativamente ao projeto implementado, pretende-se descrever a importância que ele teve no meio cultural onde foi inserido e a sua metodologia. No estudo caso procura-se criar uma área, com o objetivo de compreender os fatores, influências e tipos de motivação que estão presentes na decisão de uma criança relativamente à aprendizagem de um instrumento e a sua permanência numa instituição cultural local (Sociedade Filarmónica Silvarense).

Palavras-chave

Aprendizagem de música; Aprendizagem cooperativa; Prática de Ensino Supervisionada; “Classband”

Abstract

This work is divided into two parts: the first one is where the supervised teaching practice is described, and the second part is dedicated to the research project.

The first part focuses on the Supervised Teaching Practice held at the Music Conservatory of Covilhã, where is mentioned the program that was done throughout the year in individual classes and class of group, characterization of the environment and the students involved and a reflection on the work developed during that year.

The second part is where the research project is described. In this part is the description of a project implemented in a school and a study done in an institution in the municipality of Fundão. Regarding the project implemented, it is intended to describe the importance that it had in the cultural environment where it was inserted and its methodology. In the case study, an attempt is made to create an area in order to understand the factors, influences and types of motivation that are present in a child's decision regarding the learning of an instrument and its permanence in a local cultural institution (Sociedade Filarmónica Silvarense).

Keywords

Music learning; Cooperative learning; Supervised Teaching Practice; "Classband"

Índice

| | |
|---|----|
| Parte 1 | 1 |
| Prática de Ensino Supervisionada..... | 1 |
| 1. Introdução | 3 |
| 2. Caracterização do Meio | 4 |
| 3. Caracterização da Instituição | 5 |
| 3.1 Conservatório de Música da Covilhã | 5 |
| 3.2 Comunidade Educativa | 6 |
| 4. Identificação dos alunos..... | 7 |
| 4.1 Aulas individuais..... | 7 |
| 4.2 Aulas de Classe de Conjunto | 7 |
| 5. Planificações | 7 |
| 5.1 Aulas individuais..... | 7 |
| 5.2 Planificação anual..... | 7 |
| 5.3 Planificação semanal..... | 8 |
| 5.4 Descrição e Reflexão das aulas selecionadas de Flauta Transversal | 15 |
| 5.5 Aulas de Classe de Conjunto | 21 |
| 5.6 Planificação anual..... | 21 |
| 5.7 Planificação semanal..... | 22 |
| 5.8 Descrição e Reflexão das aulas selecionadas de Classe de Conjunto..... | 27 |
| 6. Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada..... | 31 |
| Parte 2 | 33 |
| Projeto: “Classband” | 33 |
| 1. Introdução | 35 |
| 2. Questões e Objetivos do Estudo | 35 |
| 3. Enquadramento Teórico | 37 |
| 3.1 Aprendizagem musical..... | 37 |
| 3.2 Aprendizagem cooperativa..... | 41 |
| 3.3 Motivação | 45 |
| 3.4 Motivação intrínseca..... | 49 |
| 4. Motivação extrínseca | 53 |
| 5. Apresentação do estudo..... | 55 |

| | |
|---|-----|
| 5.1 Contextualização..... | 55 |
| 6.Classband..... | 55 |
| 7. Manual Essential Elements (2000)..... | 58 |
| 8. Escola EB 2-3 de Silvares..... | 62 |
| 9. Sociedade Filarmónica Silvarense..... | 63 |
| 10. Metodologia..... | 64 |
| 10.1 Caracterização dos Participantes..... | 67 |
| 10.2 Instrumento..... | 67 |
| 11. Apresentação e análise do questionário..... | 69 |
| 12. Implicações do estudo..... | 97 |
| 12.1 Implicações Internas..... | 97 |
| 12.1 Implicações Externas..... | 97 |
| 13. Conclusão..... | 98 |
| 14. Referências Bibliográficas..... | 100 |
| Webgrafia..... | 106 |
| 15. Anexos..... | 109 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Página nº 4 e 5 do manual de clarinete | 58 |
| Figura 2 – Página nº 10 do manual de clarinete..... | 59 |
| Figura 3 – Página nº 15 do manual de clarinete..... | 59 |
| Figura 4 – Página nº 18 e 41 do manual de clarinete..... | 60 |
| Figura 5 – Página nº 13 e 23 do manual de clarinete..... | 60 |
| Figura 6 – Página nº 42 do manual de clarinete..... | 61 |

Lista de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Caracterização dos alunos da classe de conjunto por gênero, idade e ano de escolaridade..... | 7 |
| Tabela 2 – Competências, conteúdos programáticos, estratégias, atividades e instrumentos de avaliação | 7 |
| Tabela 3 – Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal | 8 |
| 1º Período | 8 |
| Tabela 4 – Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal | 11 |
| 2º Período | 11 |
| Tabela 5 - Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal | 13 |
| 3º Período | 13 |
| Tabela 6 – Planificação da aula do dia 15 de Setembro de 2016..... | 15 |
| Tabela 7 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 15 de Setembro de 2016..... | 16 |
| Tabela 8 – Planificação da aula do dia 30 de Março de 2017..... | 17 |
| Tabela 9 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 30 de Março de 2017 | 18 |
| Tabela 10 – Planificação da aula do dia 11 de Maio de 2017..... | 19 |
| Tabela 11 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 11 de Maio de 2017 | 20 |
| Tabela 12 – Conteúdos, competências essenciais e objetivos de aprendizagem | 21 |
| Tabela 13 – Descrição das aulas de classe de conjunto | 22 |
| 1º Período | 22 |
| Tabela 14 – Descrição das aulas de classe de conjunto | 24 |
| 2º Período | 24 |
| Tabela 15 – Descrição das aulas de classe de conjunto | 26 |
| 3º Período | 26 |
| Tabela 16 – Planificação da aula do dia 27 de Setembro de 2016..... | 27 |
| Tabela 17 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 27 de Setembro de 2016..... | 27 |
| Tabela 18 – Planificação da aula do dia 31 de Janeiro de 2017 | 28 |
| Tabela 19 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 31 de Janeiro de 2017 | 28 |
| Tabela 20 – Planificação da aula do dia 16 de Maio de 2017..... | 30 |

| | |
|---|----|
| Tabela 21 – Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 16 de Maio de 2017 | 30 |
|---|----|

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Nível de afetividade com os professores..... | 70 |
| Gráfico 2 – Nível de motivação com os professores | 71 |
| Gráfico 3 – Nível de afinidade com o instrumento | 71 |
| Gráfico 4 – Nível de execução no instrumento..... | 72 |
| Gráfico 5 – Nível de estudo em relação à qualidade de execução | 72 |
| Gráfico 6 – Nível de satisfação em relação à participação na escola de música da banda..... | 73 |
| Gráfico 7 – Nível de incentivo em relação ao estudo..... | 74 |
| Gráfico 8 – Nível de capacidades e valores sociais em relação à escola de música | 74 |
| Gráfico 9 – Nível de satisfação em relação às atividades da banda..... | 75 |
| Gráfico 10 – Nível de estudo em relação à participação nas atividades da banda.. | 75 |
| Gráfico 11 – Nível no desenvolvimento musical em relação ao tocar em conjunto | 76 |
| Gráfico 12 – Nível na independência musical em relação ao tocar em conjunto | 77 |
| Gráfico 13 – Nível na forma como se sentem a tocar em relação ao tocar em conjunto | 77 |
| Gráfico 14 – Nível de percepção de trabalhar em conjunto em relação ao tocar em grupo | 78 |
| Gráfico 15 – Nível de velocidade de aprendizagem em relação ao tocar em grupo | 78 |
| Gráfico 16 – Nível de percepção das dificuldades em relação ao tocar em grupo..... | 79 |
| Gráfico 17 – Nível de autoestima e crescimento musical em relação ao tocar em grupo | 79 |
| Gráfico 18 – Nível de aperfeiçoamento do som e afinação em relação ao tocar em grupo | 80 |
| Gráfico 19 – Nível de aperfeiçoamento das capacidades auditivas em relação ao tocar em grupo..... | 80 |
| Gráfico 20 – Quantidade de alunos que prefere tocar sozinho ou em grupo | 81 |
| Gráfico 21 – Quantidade de alunos que se sente mais motivado a tocar sozinho ou em grupo..... | 82 |
| Gráfico 22 – Nível de afetividade com os professores..... | 84 |
| Gráfico 23 – Nível de motivação com os professores..... | 84 |
| Gráfico 24 – Nível de afinidade com o instrumento | 85 |
| Gráfico 25 – Nível de execução no instrumento | 85 |
| Gráfico 26 – Nível de estudo em relação à qualidade de execução | 86 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 27 – Nível de satisfação em relação à participação na escola de música da banda..... | 87 |
| Gráfico 28 – Nível de incentivo em relação ao estudo..... | 87 |
| Gráfico 29 – Nível de capacidades e valores sociais em relação à escola de música..... | 88 |
| Gráfico 30 – Nível de satisfação em relação às atividades da banda..... | 89 |
| Gráfico 31 – Nível de estudo em relação à participação nas atividades da banda.. | 89 |
| Gráfico 32 – Nível no desenvolvimento musical em relação ao tocar em conjunto | 90 |
| Gráfico 33 – Nível na independência musical em relação ao tocar em conjunto | 91 |
| Gráfico 34 – Nível na forma como se sentem a tocar em relação ao tocar em conjunto..... | 91 |
| Gráfico 35 – Nível de percepção de trabalhar em conjunto em relação ao tocar em grupo | 92 |
| Gráfico 36 – Nível de velocidade de aprendizagem em relação ao tocar em grupo | 92 |
| Gráfico 37 – Nível de percepção das dificuldades em relação ao tocar em grupo..... | 93 |
| Gráfico 38 – Nível de autoestima e crescimento musical em relação ao tocar em grupo | 93 |
| Gráfico 39 – Nível de aperfeiçoamento do som e afinação em relação ao tocar em grupo | 94 |
| Gráfico 40 – Nível de aperfeiçoamento das capacidades auditivas em relação ao tocar em grupo | 94 |
| Gráfico 41 – Quantidade de alunos que prefere tocar sozinho ou em grupo | 95 |
| Gráfico 42 – Quantidade de alunos que se sente mais motivado a tocar sozinho ou em grupo..... | 96 |

Parte 1

Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

Este trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música - Instrumento e Classe de Conjunto e está dividido em duas partes.

Na primeira parte, podemos encontrar a descrição do relatório da prática de ensino supervisionada e na segunda, é onde está exposto o projeto de investigação. Na primeira parte, encontra-se o relatório relativamente à prática de ensino supervisionada que foi feito durante o ano letivo 2016/2017 no Conservatório de Música da Covilhã. A segunda parte está reservada ao projeto de investigação e divide-se em dois capítulos. No primeiro, está descrito a importância da implementação de um projeto numa escola no concelho do Fundão denominado de "Classband". No segundo é onde se encontra o projeto de investigação feito através de um estudo caso numa instituição na vila de Silvaes.

A primeira parte começa com a caracterização do meio onde está inserida a instituição, caracterização da instituição e a comunidade educativa. Depois vem a identificação dos alunos da aula individual e da aula de classe de conjunto. De seguida, é onde se apresenta as planificações e o programa que foi feito ao longo do ano nas aulas individuais e nas de classe de conjunto. No fim da primeira parte encontra-se um campo reservado, com o objetivo de se fazer uma reflexão sobre o desempenho e trabalho que foi feito durante o ano letivo.

Na segunda parte, o primeiro capítulo está relacionado com a importância da música e aprendizagem de um instrumento no meio escolar e cultural da comunidade em causa (Silvaes). Além de dar aulas em várias escolas do ensino particular e cooperativo, sou professor de música em várias bandas do distrito de Castelo Branco. Ao longo dos anos que dou aulas nessas instituições, deparei-me com dificuldades, nomeadamente na aquisição de alunos para a escola de música. O caso que está mencionado no trabalho, demonstra como foi possível contrariar essa lacuna de forma a haver uma maior envolvimento na comunidade escolar e local em relação à música, aprendizagem de um instrumento musical e sentimento de pertença a uma instituição local. No segundo capítulo, é onde se encontra o estudo que fiz, com o objetivo de perceber as influências a que as crianças estão expostas na sua decisão, em fazer parte e dar continuidade nesta instituição (Sociedade Filarmónica Silvaesense) entre as quais podemos encontrar diferentes tipos de motivação, afetividade, a importância da aprendizagem em grupo, a relação com a instituição e valores sociais. Com este estudo, pretendo fazer uma reflexão de forma a entender as razões pelas quais as crianças, participam nestas coletividades, e tentar otimizar o seu desenvolvimento musical com a intenção de elas adquirirem competências para serem úteis à instituição.

2. Caracterização do Meio

A Covilhã é uma cidade portuguesa, que se situa na encosta sudeste da Serra da Estrela, com cerca de 35 000 habitantes. O município da Covilhã é constituído por 19 freguesias: União de Freguesias da Covilhã e Canhoso, União de Freguesias do Teixoso e Sarzedo, União de Freguesias do Barco e Coutada, União de Freguesias do Peso e Vales do Rio, União de Freguesias de Cantar Galo e Vila do Carvalho, União de Freguesias de Casegas e Ourondo, União de Freguesias de Vale Formoso e Aldeia do Souto, Boidobra, Cortes do Meio, Dominguizo, Erada, Ferro, Orjais, Paul, Peraboa, São Jorge da Beira, Sobral de S. Miguel, Tortosendo, Unhais da Serra e Verdelhos.

A cidade da Covilhã é uma das que tem um grande relevo na região juntamente com Coimbra, Aveiro, Viseu, Figueira da Foz, Guarda e Castelo Branco. O seu núcleo urbano estende-se entre os 450 e os 800 m de altitude.

Em 2015 o City Brand Ranking elaborou um estudo, que foi realizado pela consultora Bloom, sobre a qualidade de vida nas cidades portuguesas. A cidade da Covilhã ficou colocada na 30^a posição.

O nome da cidade da Covilhã é frequentemente associado ao da Serra da Estrela. É principalmente no inverno, com a chegada da neve, que há mais vida na cidade, devido à afluência turística. Na última década, a cidade tem tido um crescimento demográfico significativo devido à quantidade de alunos que têm concorrido às universidades que existem na cidade. De ano para ano, o número de alunos que concorre tem aumentado, o que tem contribuído para o desenvolvimento social, económico e cultural da cidade.

3. Caracterização da Instituição

3.1 Conservatório de Música da Covilhã

Em 1958 é fundado o Conservatório de Música da Covilhã por D. Maria Vitória Cordeiro Pires, o qual era composto por um Coro Etnográfico. No dia 21 de novembro de 1961, inicia a sua atividade com um total de 86 alunos. A partir desse ano, o número de alunos foi crescendo e conseqüentemente o número de professores também aumentou.

Com 120 alunos inscritos no ano de 1971/1972, o Conservatório já não tinha condições a nível das instalações para acolher tantos alunos. No dia 14 de junho de 1971, o Dr. Azeredo Perdigão e da Dra. Maria Madalena Azeredo Perdigão vão ao Conservatório, com o objetivo de perceber com que dificuldades a instituição se encontra. Essa visita torna-se um marco decisivo na história do Conservatório, pelo facto de terem chegado à conclusão que era necessário outro edifício. A 25 de Janeiro de 1973 com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, são inauguradas as novas instalações.

No dia 16 de Setembro é concedido o Alvará n.º 2218, para o Ensino Infantil – Primário, Disciplinas do Curso Geral do Conservatório Nacional: Solfejo, Canto, Piano, Órgão, Instrumentos de Corda, Acústica, História da Música, Português, Italiano e Dança e Disciplinas de Planos Próprios (Iniciação Musical, Solfejo Elementar e Complementar). Em 1979 é concedido o Paralelismo Pedagógico à Escola do 1.º Ciclo e mais tarde no ano letivo de 1987/88, o Conservatório de Música da Covilhã obtém o Paralelismo Pedagógico nos cursos básicos.

O principal objetivo com que o Conservatório de Música da Covilhã se depara a partir de 1979 é o crescimento da população escolar. Necessidade que estava relacionada com a sustentabilidade do projeto a longo prazo que pretendiam. Tal só seria possível com o reconhecimento por parte de toda a comunidade, nomeadamente, Pais, Encarregados de Educação, Famílias, Pessoal Docente e Não Docente, Instituições locais, entre outros. Pretendeu-se, assim, promover e consolidar a identidade e imagem da Escola junto dos seus clientes alvo, assim como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem para a excelência.

Atualmente o Conservatório de Música da Covilhã, partilha as instalações com a EPABI, junto ao Complexo Desportivo da Covilhã, dispondo de vários espaços entre os quais: Salas de Aula, Secretaria, sala de Professores, Sala de Convívio dos Alunos, Recepção, Refetório, Auditório (Anfiteatro) e Instalações Sanitárias.

Devido às especificidades do Ensino Especializado da Música, existe nas instalações do Conservatório de Música da Covilhã uma variedade considerável de equipamento, nomeadamente mobiliário, instrumentos musicais, equipamento informático, audiovisual, para além de livros e partituras.

O documento que tem maior importância na orientação e coordenação da escola é o Projeto Educativo. Nele podemos encontrar a identidade da Escola, e as atividades educativas que funcionam segundo as necessidades reais desta.

3.2 Comunidade Educativa

Atualmente existem cerca de 281 alunos inscritos, dos quais a maioria reside no concelho da Covilhã.

Os alunos que frequentam o Conservatório de Música da Covilhã estão inscritos nos seguintes cursos: Iniciação, Básico, Secundário e curso Livre. O curso Básico e Secundário é ministrado em regime Supletivo e Articulado.

4. Identificação dos alunos

4.1 Aulas individuais

A aluna que foi utilizada na prática supervisionada é uma criança com 13 anos, frequenta o 3º grau do curso básico articulado de flauta transversal e está no 7º ano de escolaridade. A aluna é natural da Covilhã, e vive com os pais e um irmão. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música da Covilhã aos oito anos de idade sobe a minha orientação. Desde que iniciou o estudo do instrumento, a aluna demonstrou uma grande adaptação o que fez com que a sua evolução fosse rápida e consistente. Ao longo destes anos a aluna tem feito um percurso muito interessante, participando em vários acontecimentos tais como: audições, concertos e outras atividades.

4.2 Aulas de Classe de Conjunto

O grupo utilizado na prática supervisionada de classe de conjunto é constituído por 5 elementos: dois violinos, um clarinete, um violoncelo e um piano.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos da classe de conjunto por género, idade e ano de escolaridade

| Género | | Idade | | Ano de escolaridade | |
|----------|-----------|---------|---------|---------------------|----|
| Feminino | Masculino | 13 Anos | 14 Anos | 8º | 9º |
| 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 |

5. Planificações

5.1 Aulas individuais

5.2 Planificação anual

Tabela 2 - Competências, conteúdos programáticos, estratégias, atividades e instrumentos de avaliação

| Competências | Conteúdos Programáticos | Estratégias e Atividades | Instrumentos de Avaliação |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade respiratória - Desenvolver a acuidade auditiva - Desenvolver o sentido rítmico - Desenvolver a emissão de som e | <ul style="list-style-type: none"> -Manuseamento e manutenção do instrumento -Postura, embocadura, produção de som e noções de respiração -Noções básicas de afinação -Escalas maiores até | <ul style="list-style-type: none"> - Explicação e execução do procedimento -Imitação do professor pelo aluno -Notas soltas -Pequenas melodias -Exemplificação | <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade -Pontualidade -Material -Atitude -Desenvolvimento técnico -Desenvolvimento musical |

| | | | |
|---|--|---|---|
| afinação - Desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista - Saber distinguir estilos musicais - Desenvolver o sentido crítico - Ter noções de musicalidade e de interpretação | quatro alterações e respetivos arpejos -Estudos e peças do programa oficial em vigor/ou equiparados -Pulsação, dinâmica, leitura, forma, frase musical | pelo professor -Explicação e exemplificação da importância do controlo diafragmático -Levar a aluna a assistir audições e apresentações públicas de outros alunos -A aluna deverá fazer no mínimo duas apresentações públicas, onde aplicará os conceitos dados e trabalhados nas aulas, como postura, pulsação, ritmo e agógica | -Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos -Realização do trabalho de casa -Audições -Provas de avaliação (semestral) |
|---|--|---|---|

5.3 Planificação semanal

Tabela 3 - Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal

1º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|------------|---|---|
| 15-09-2016 | Escala e arpejo de Láb M Estudo Nº14 – Amazing Studies Evening Dancing – J. Mackie | Trabalhar a escala, dividindo a mesma em duas articulações diferentes Legato e Staccato. Trabalhar o estudo, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada uma das partes. |
| 22-09-2016 | Várias Escalas Vários Estudos | Trabalhar a escalas, dividindo as mesmas em duas articulações diferentes: Legato e Staccato. Trabalhar as escalas |

| | | |
|------------|--|---|
| | | nas duas oitavas. Deverá ter em atenção a emissão do som (coluna de ar). Trabalhar com a aluna os estudos, com metrónomo começando num andamento lento e de forma gradual aumentar até à velocidade que é pedida. |
| 29-09-2016 | Escala e Arpejo de Láb M Duos para Flauta | Trabalhar a escala com diferentes articulações. Trabalhar as escalas nas duas oitavas. Deverá ter em atenção a emissão do som (coluna de ar). Trabalhar com a aluna os duos, com metrónomo começando num andamento lento e de forma gradual aumentar até à velocidade que é pedida. |
| 06-10-2016 | Escala cromática de Fá Leitura das peças do ensemble de sopros | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção para a segunda oitava que tem de ser sempre bem apoiada com o diafragma. Trabalhar as peças com metrónomo de uma forma gradual, até chegar ao andamento. Deverá fazê-lo de uma forma muito consistente. |
| 13-10-2016 | Escala cromática de Fá Estudo nº12 do livro aprende tocando la flauta Estudo nº 13 do livro aprende tocando la flauta | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção para a segunda oitava que tem de ser sempre bem apoiada com o diafragma. Trabalhar o estudo com metrónomo, para que a aluna tenha noção do stacatto igual em todas as notas, para isso terá que trabalhar a coordenação dedo-língua. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 27-10-2016 | Escala de Fá, Mib e Láb maior Estudo nº 14 do livro | Trabalhar a escalas, dividindo as mesmas em duas articulações diferentes: Legato e Staccato. Trabalhar o estudo |

| | | |
|------------|--|---|
| | Amazing studies | com metrónomo, para que a aluna tenha noção do stacatto igual em todas as notas, para isso terá que trabalhar a coordenação dedo-língua. |
| 03-11-2016 | Exercícios de sonoridade Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar os exercícios na oitava grave. A aluna deverá ter em atenção a qualidade sonora e a afinação. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada parte. |
| 10-11-2016 | Escala e Arpejo de Lá b M Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar a escala com diferentes articulações, mantendo a mesma sonoridade nas duas oitavas. A aluna deverá tocar a peça Evening Dancing, demonstrando domínio a nível técnico e sonoro. Criar situações de audição na aula. |
| 17-11-2016 | Escala cromática de Fá Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar a escala com diferentes articulações, mantendo a mesma sonoridade nas duas oitavas. Ajudar a aluna a ouvir o “todo” do conjunto da flauta e piano, mostrando-lhe a importância da coordenação entre os dois instrumentos. |
| 24-11-2016 | Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e com especial atenção as dinâmicas. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 15-12-2016 | Escala e Arpejo de Lá b M e Fám harmónica e melódica Estudo Nº 14 do livro Amazing studies Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar as escalas com diferentes articulações, mantendo a mesma sonoridade nas duas oitavas. Trabalhar as diferentes partes do estudo, com as articulações adequadas. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |

Tabela 4 - Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal

2º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|-------------|---|---|
| 05-01-2017 | Escala e Arpejo de LábM e Fám harmónica e melódica Estudo Nº 14 do livro Amazing studies Estudo nº 7 do livro Amazing studies | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com o metrónomo. Trabalhar as diferentes partes dos estudos, com as articulações adequadas. Trabalhar os estudos com o metrónomo. |
| 12-01-2017 | Escala e Arpejo de LábM e Fám harmónica e melódica Evening Dancing de J. Mackie | Trabalhar a escala em notas longas. A aluna deverá tocar a peça com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações, (dinâmicas, articulações e andamento). |
| 19-01-2017 | Escala e Arpejo de Láb M e Fám harmónica e melódica Estudo Nº 7 do livro Amazing studies Estudo Nº 14 do livro Amazing studies | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com o metrónomo. Nas notas mais agudas da escala, permanecer em quatro tempos, para ganhar consistência sonora nos agudos. Trabalhar as diferentes partes dos estudos, com as articulações adequadas. Estudar sempre com um andamento lento para que a aluna consiga dominar o estudo. |
| 26-01-2017 | Escala e arpejo de Láb M e Fám harmónica e melódica Estudo Nº 7 do livro Amazing studies | Trabalhar as escalas com metrónomo, aumentando gradualmente a velocidade. Trabalhar as diferentes partes do estudo, com as articulações adequadas. Estudar sempre com um andamento lento para que a aluna consiga dominar o estudo. |
| 02-02-2017 | Escala e arpejo de Láb M e Fám harmónica e melódica Estudo Nº 7 e 14 do livro Amazing studies Evening Dancing de J. Mackie | Realização da prova semestral em que apresentou o seguinte programa: Escala e arpejo de Láb M e escala e arpejo de Fám (harmónica e melódica), estudo Nº7 e 14 do livro Amazing studies; Evening Dancing de J. Mackie. A Constança apresentou-se muito bem. Teve apenas algumas hesitações na parte final da prova, pelo facto de estar um |

| | | |
|------------|---|---|
| | | <p>pouco cansada.</p> <p>A nota da prova foi de 18 valores, o que equivale ao nível 5.</p> |
| 09-02-2017 | Escala de Mi M Menuet de W. A. Mozart | Trabalhar a escala com metrónomo, aumentando gradualmente a velocidade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada parte. |
| 16-02-2017 | Exercícios de sonoridade Menuet - W. A. Mozart | Trabalhar os exercícios de forma a obter várias dinâmicas. Ex: forte, meio forte e piano. Pedir á aluna para tocar o Menuet de Mozart com o metrónomo muito devagar, fazendo uma leitura a mais pormenorizada possível. |
| 23-02-2017 | Escala e Arpejo Mi M Menuet - W. A. Mozart | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção para a segunda oitava que tem de ser sempre bem apoiada com o diafragma. Pedir á aluna para tocar o Menuet de Mozart com o metrónomo muito devagar, fazendo uma leitura a mais pormenorizada possível. |
| 02-03-2017 | Escala e Arpejo Mi M Menuet - W. A. Mozart | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para obter melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar o Menuet de Mozart num andamento razoável, tendo atenção no rigor das articulações. Pedir à aluna para tocar a peça toda, para testar a sua resistência física. |
| 09-03-2017 | Menuet - W. A. Mozart | Pedir á aluna para tocar o Menuet de Mozart num andamento razoável, tendo em atenção o rigor nas articulações. Pedir à aluna para tocar a peça toda, para testar a sua resistência física. |
| 16-03-2017 | Menuet - W. A. Mozart | A aluna deverá tocar o Menuet de Mozart tendo em conta as articulações e dinâmicas. |

| | | |
|------------|---|---|
| 23-03-2017 | Escala e Arpejo Mi M Leitura à primeira vista | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para obter um melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 30-03-2017 | Escala e Arpejo Mi M e Dó# m harmónica e melódica Allegro - Telemann Variações 1, 2, e 3 - Telemann Arabesque - Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada uma das partes. |

Tabela 5 - Descrição das aulas individuais de Flauta Transversal

3º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|-------------|---|---|
| 20-04-2017 | Escala e Arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica. Escala cromática de Mi. Arabesque - Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar o Arabesque de Burgmuller num andamento razoável, tendo em atenção o rigor das indicações presentes na peça. Pedir à aluna para tocar a peça toda, para testar a sua resistência física. |
| 27-04-2017 | Escala de Mi M e Dó# m harmónica e melódica. Escala cromática de Mi Arabesque - Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um |

| | | |
|------------|---|---|
| | | melhor som e afinação. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada parte. |
| 04-05-2017 | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica Allegro – Telemann Variações 1, 2 e 3 – Telemann Arabesque – Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada uma das partes. |
| 11-05-2017 | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica Variações 1, 2 e 3 – Telemann Arabesque – Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. Criar situações de audição na aula. |
| 18-05-2017 | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica Arabesque – Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Trabalhar o Arabesque com o intuito da aluna desenvolver a sua criatividade musical. |
| 25-05-2017 | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica Allegro – Telemann Variações 1, 2 e 3 – Telemann Arabesque – Burgmuller | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. Criar situações |

| | | |
|------------|---|--|
| | | de audição na aula. |
| 01-06-2017 | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica Allegro – Telemann Variações 1, 2 e 3 – Telemann Arabesque – Burgmuller | Realização da prova semestral em que apresentou o seguinte programa: Escala e arpejo de Mi M e escala e arpejo de Dó# m (harmónica e melódica); estudo Allegro de Telemann e Variações 1, 2 e 3 de Telemann; Arabesque de Burgmuller. A Constança apresentou-se muito bem. A nota da prova foi de 18 valores, o que equivale ao nível 5. |
| 08-06-2017 | Esta foi a última aula do ano. Iniciei a aula com uma conversa com a aluna sobre a sua evolução ao longo do ano. No final entreguei as partituras para a aluna estudar durante as férias. | |

5.4 Descrição e Reflexão das aulas selecionadas de Flauta Transversal

Planificação Semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã

Disciplina: Flauta Transversal

Data: 15 de Setembro de 2016 (Quinta-feira)

Hora: 19:30 Duração: 45 minutos

Grau: 3º

Materiais necessários: Flauta Transversal, uma estante, um lápis e um metrónomo.

Tabela 6 - Planificação da aula do dia 15 de Setembro de 2016

| Programa | |
|-----------------|-------------------------------|
| Escala | Escala e arpejo de Láb M |
| Estudo | Estudo Nº14 – Amazing Studies |
| Peça | Evening Dancing – J. Mackie |

Objetivos:

- Ajudar a desenvolver competências para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;

- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Ajudar a desenvolver a autonomia.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula

Tabela 7 - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 15 de Setembro de 2016

| Objetivos | Tarefas | Estratégias |
|--|---|--|
| A aluna deverá consolidar os conhecimentos adquiridos. | A aluna deverá tocar a Escala e Arpejo de Lá bemol M devagar. | Trabalhar a escala, dividindo a mesma em duas articulações diferentes Legato e Staccato. |
| Estimular na aluna um bom rigor de leitura. | A aluna deverá tocar com metrónomo o estudo nº 14. | Trabalhar o estudo, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| Estimular na aluna um bom rigor de leitura. | A aluna deverá apresentar consistência na execução da peça Evening Dancing num andamento lento. | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e ter especial atenção às dinâmicas. |
| A aluna deverá perceber a interpretação e forma da peça em estudo. | A aluna deverá entender a forma da peça Evening Dancing em termos interpretativos. | Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada uma das partes. |

Relatório crítico

Comecei a aula com a Escala de Lá bemol M. A Escala funciona sempre como aquecimento para fazer um trabalho de base.

A aluna na primeira oitava da escala não teve grande dificuldade, mas na segunda oitava revelou problemas a nível técnico. Para resolver esse problema, fizemos alguns exercícios que consistiram na alternância entre as notas agudas. Primeiro duas notas, depois três e assim sucessivamente.

Posteriormente a aluna tocou o Estudo Nº 14 do livro Amazing Studies. A aluna não apresentou dificuldades de ordem técnica, mas sim na regularidade do andamento. Para colmatar a falta de sentido de pulsação trabalhei com a aluna o estudo com metrónomo, sublinhando a importância que a aluna tem de ter um estudo rigoroso em casa, com o

metrónomo. Para que a aluna adquira uma boa percepção de andamento, trabalhei várias vezes o estudo com diferentes velocidades.

Quanto à peça, a aluna teve várias dificuldades rítmicas. Ajudei a aluna corrigindo esses erros. Alertei a aluna para a complexidade que a música tem. A aluna está muito preocupada com a leitura musical e obscura na parte da criatividade e musicalidade.

Terminei a aula, tocando para a aluna a peça, para que a aluna tenha uma melhor percepção da música que está a estudar.

Planificação Semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã

Disciplina: Flauta Transversal

Data: 30 de Março de 2017 (Quinta-Feira)

Hora: 19:30 Duração: 45 minutos

Grau: 3º

Materiais necessários: Uma Flauta, uma estante para partituras, um lápis e um metrónomo.

Tabela 8 - Planificação da aula do dia 30 de Março de 2017

| Programa | |
|---------------|---|
| Escala | Escala e Arpejo Mi M e Dó# m harmónica e melódica |
| Estudo | Allegro – Telemann |
| Estudo | Variações 1, 2, e 3 - Telemann |
| Peça | Arabesque – Burgmuller |

Objectivos:

- Ajudar a desenvolver competências para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;
- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Ajudar a desenvolver a autonomia.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula

Tabela 9 - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 30 de Março de 2017

| Objectivos | Tarefas | Estratégias |
|--|--|---|
| A aluna deverá consolidar os conhecimentos adquiridos. | A aluna deverá tocar a Escala e Arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica nas duas oitavas. | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade da aluna. | A aluna deverá tocar o estudo Allegro de Telemann, realçando os contrastes de dinâmicas e articulações. | Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade da aluna. | A aluna deverá tocar as Variações 1, 2, e 3 de Telemann, mostrando leveza e ao mesmo tempo sentindo o balanço próprio do carácter das variações. | Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. |
| A aluna deverá perceber a interpretação e forma da peça em estudo. | A aluna deverá entender a forma da peça Arabesque em termos interpretativos. | Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que perceba a sonoridade que tem que ter em cada uma das partes. |

Relatório Crítico

Começamos a aula com a Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica. Na escala e no arpejo maior a aluna não apresentou qualquer dificuldade, mas nas escalas menores e no arpejo apresentou muitas dificuldades na execução. Repetimos várias vezes as escalas e o arpejo, para que a aluna conseguisse assimilar melhor. Em relação às escalas menores a dificuldade sentida pela aluna era nas primeiras três notas devido ao uso do dedo mindinho, que até agora tinha sido pouco utilizado. Trabalhamos a passagem com as três notas várias vezes e com diferentes ritmos. Quanto ao arpejo teve muita dificuldade na passagem do dó# grave para o mi grave. Trabalhamos esta transição várias vezes, corrigindo-lhe a posição da mão e da coordenação dos dedos. Passamos para o estudo Allegro de Telemann.

A aluna não demonstrou grandes dificuldades, apenas teve alguns problemas a nível de articulação. Nas variações os problemas que a aluna teve foram a nível rítmico. Para ajudar a aluna usei o metrónomo, obrigando a aluna a tocar num ritmo lento e depois fui aumentando a velocidade gradualmente. No último ponto Arabesque de Burgmuller, a aluna teve dificuldades a nível técnico e sonoro em algumas passagens. Para a ajudar, isolei as passagens onde ela tinha dificuldade técnica e trabalhamos essas passagens com o metrónomo num tempo lento. Nas passagens onde a aluna apresentou dificuldades a nível sonoro, trabalhei essas passagens num andamento muito lento e em forte.

Planificação Semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã

Disciplina: Flauta Transversal

Data: 11 de Maio de 2017 (Quinta-Feira)

Hora: 19:30 Duração: 45 minutos

Grau: 3^o

Materiais necessários: Uma Flauta, uma estante para partituras, um lápis e um metrónomo.

Tabela 10 - Planificação da aula do dia 11 de Maio de 2017

| Programa | |
|---------------|---|
| Escala | Escala e arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica. Escala cromática de Mi |
| Estudo | Allegro - Telemann |
| Estudo | Variações 1, 2, e 3 - Telemann |
| Peça | Arabesque – Burgmuller |

Objectivos:

- Ajudar a desenvolver competências para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;
- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Ajudar a desenvolver a autonomia.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula

Tabela 11 - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 11 de Maio de 2017

| Objectivos | Tarefas | Estratégias |
|--|---|---|
| A aluna deverá consolidar os conhecimentos adquiridos. | A aluna deverá tocar a Escala e Arpejo de Mi M e Dó# m harmónica e melódica nas duas oitavas. E a escala cromática nas duas oitavas. | Trabalhar a escala com diferentes articulações, com especial atenção à emissão nas notas agudas. Ajudar a aluna a apoiar com o diafragma para um melhor som e afinação. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade da aluna. | A aluna deverá tocar o estudo Allegro de Telemann, realçando os contrastes de dinâmicas e articulações. | Pedir á aluna para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade da aluna. | A aluna deverá tocar as Variações 1, 2 e 3 de Telemann, mostrando leveza e ao mesmo tempo sentindo o balanço próprio do carácter das variações. | Trabalhar com a aluna as variações com o auxílio do metrónomo. |
| Estimular na aluna um bom comportamento e práticas, em situações de performance com a presença de público. | A aluna deverá interiorizar uma boa atitude e boa autoestima, para resultar numa boa performance. | Criar situações de audição na aula. |

Relatório Crítico

Iniciei a aula com a Escala e arpejo MiM e Dó# m, como forma de aquecimento. Em relação às escalas e arpejos maiores e menores a aluna não teve nenhum problema. Na escala cromática, a aluna demonstrou algumas dificuldades a nível técnico em algumas passagens. Para a ajudar a ultrapassar essas dificuldades, isolei essas partes e trabalhei com o metrónomo numa velocidade muito lenta. Passamos para o estudo Allegro de Telemann. A aluna já tocou o estudo sem dificuldades. Nas variações os problemas que a aluna tinha na aula passada foram ultrapassados.

Seguidamente, passamos para o Arabesque de Burgmuller. Decidi começar a trabalhar a peça, incidindo rigor do andamento. Trabalhamos várias vezes com metrónomo, com o intuito de aumentar de velocidade gradualmente. De seguida, trabalhamos a peça num panorama global, primeiro individualmente e depois com o

acompanhamento de piano. Neste a aluna sentiu algumas dificuldades, porque estava preocupada com a sua parte e não com a junção com o piano.

5.5 Aulas de Classe de Conjunto

5.6 Planificação anual

Tabela 12 - Conteúdos, competências essenciais e objetivos de aprendizagem

| Conteúdos/Competências/Objetivos |
|---|
| <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escalas - Exercícios de afinação - Peças |
| <p>Competências Essenciais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noções sobre o instrumento: postura, posição correta da mão e emissão de som. - Conhecimento sobre as particularidades das obras tais como: articulação, dinâmica e fraseado. - Desenvolver a capacidade auditiva de forma a reconhecer e identificar diferentes estilos e géneros musicais. - Desenvolver os conhecimentos a nível da musicalidade. - Aperfeiçoar a capacidade de reconhecimento da pulsação, do ritmo e da leitura musical. - Realizar um método de estudo planificado, individual e em grupo. |
| <p>Objetivos de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar mecanismos técnicos: velocidade, agilidade, pulsação/ritmo, fraseado, controlo sonoro e mecânico de toda a extensão do instrumento. - Desenvolver a noção de tonalidade. - Desenvolver noções de interpretação musical. - Aperfeiçoar os conhecimentos em relação á interpretação do repertório a executar. - Manifestar um conhecimento sólido dos estilos das obras. - Executar em público o programa – desenvolver a capacidade de interpretação. - Desenvolver um pensamento artístico, crítico e criativo. |

Recursos

- Instrumento
- Partituras
- Estante
- Equipamento informático e audiovisual

Estratégias de Desenvolvimento

- Exercícios práticos;
- Adaptação motora da postura física do aluno relativamente ao instrumento;

Avaliação

- Ponderação sobre a frequência das aulas, sendo contabilizado o estudo e trabalho técnico-musical individual, assiduidade, pontualidade, comportamento, empenho e responsabilidade;

5.7 Planificação semanal

Tabela 13 - Descrição das aulas de classe de conjunto

1º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|-------------|---|---|
| 20-09-2016 | Apresentação | Nesta aula, tive uma conversa com os alunos sobre o programa que iriam tocar e a forma como iriam decorrer as aulas. Ainda no decorrer da aula, os alunos fizeram propostas de peças que eles gostariam de tocar. |
| 27-09-2016 | London Rain – Wilbur | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
| 04-10-2016 | Escala de Fá M e notas longas London Rain - Wilbur | Trabalhar a escala, dividindo a mesma em várias articulações. Trabalhar com o grupo vários aspetos: sonoridade, afinação e dinâmicas. |
| 11-10-2016 | London Rain – Wilbur | Trabalhar a peça em partes distintas, de |

| | | |
|------------|---|---|
| | | forma que percebam o conteúdo que tem que ter em cada uma das partes. |
| 18-10-2016 | Escala de Fá M e notas longas London Rain – Wilbur | Trabalhar a escala, dividindo a mesma em várias articulações. Trabalhar com o grupo vários aspetos: sonoridade, afinação e dinâmicas. Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 25-10-2016 | London Rain – Wilbur | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e ter especial atenção às dinâmicas. Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 08-11-2016 | Gymnopedie I – E. Satie | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
| 15-11-2016 | Escala de Sol M e notas longas Gymnopedie I – E. Satie | Trabalhar a escala, dividindo a mesma em várias articulações. Trabalhar com o grupo vários aspetos: sonoridade, afinação e dinâmicas. Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e de leitura. |
| 22-11-2016 | Primavera – A. Vivaldi | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
| 29-11-2016 | Merry Christmas Poutporri – J. van der Goot | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |

| | | |
|------------|---|--|
| 06-12-2016 | Merry Christmas Poutporri - J. van der Goot Primavera - A. Vivaldi | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e ter especial atenção às dinâmicas e mudanças de andamento. Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 13-12-2016 | Primavera - A. Vivaldi Greensleves - Anónimo | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |

Tabela 14 - Descrição das aulas de classe de conjunto

2º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|-------------|--|--|
| 03-01-2017 | Star Wars - J. Williams | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
| 10-01-2017 | Star Wars - J. Williams Greensleves - Anónimo | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 17-01-2017 | Alleluia - G. F. Handel | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
| 24-01-2017 | Alleluia - G. F. Handel Greensleves - Anónimo Star Wars - J. Williams | Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as |

| | | |
|------------|--|--|
| | | informações da partitura. |
| 31-01-2017 | Alleluia - G. F. Handel Greensleves - Anónimo Pomp e Circunstance - E. Elgar | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| 07-02-2017 | Alleluia - G. F. Handel Greensleves - Anónimo Star Wars - J. Williams | Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| 14-02-2017 | Alleluia - G. F. Handel Greensleves - Anónimo Star Wars - J. Williams | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 21-02-2017 | Exercícios de afinação Alleluia - G. F. Handel Star Wars - J. Williams | Pedir ao grupo para tocar notas longas, tendo em conta a sonoridade e afinação. Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| 07-03-2017 | Pomp e Circunstance - E. Elgar Alleluia - G. F. Handel | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 14-03-2017 | Pomp e Circunstance - E. Elgar Alleluia - G. F. Handel Star Wars - J. William | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 21-03-2017 | Pomp e Circunstance - E. Elgar Alleluia - G. F. Handel Star Wars - J. William | Trabalhar as peças, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| 28-03-2017 | Pirates of the Carebean - K. Badelt The White Stripes - Seven Nation Army | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e de leitura. |
| 04-04-2017 | Pirates of the Carebean - K. | Trabalhar as peças em partes distintas, |

| | | |
|--|---|---|
| | Badelt The White Stripes – Seven Nation Army | de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |
|--|---|---|

Tabela 15 - Descrição das aulas de classe de conjunto

3º Período

| Data | Programa | Estratégias |
|-------------|---|---|
| 09-05-2017 | Pirates of the Carebean – K. Badelt The White Stripes – Seven Nation Army | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e de leitura. |
| 16-05-2017 | Pirates of the Carebean – K. Badelt The White Stripes – Seven Nation Army | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 23-05-2017 | Pirates of the Carebean – K. Badelt The White Stripes – Seven Nation Army | Trabalhar com rigor os aspetos rítmicos e de leitura. |
| 30-05-2017 | Pomp e Circunstance – E. Elgar Alleluia – G. F. Handel | O grupo deverá tocar as peças com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, articulações e andamento). |
| 06-06-2017 | Pirates of the Carebean – K. Badelt The White Stripes – Seven Nation Army | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| 13-06-2017 | Pirates of the Carebean – K. Badelt The White Stripes – Seven Nation Army Pomp e Circunstance – E. Elgar Alleluia – G. F. Handel | O grupo deverá tocar as peças com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, articulações e andamento). |

5.8 Descrição e Reflexão das aulas selecionadas de Classe de Conjunto

Planificação semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã

Disciplina: Música de Câmara

Data: 27 de Setembro de 2016 (Terça-feira)

Hora: 14:30 Duração: 45 minutos

Grau: 4º e 5º

Materiais necessários: Instrumento, estante, um lápis e um metrónomo.

Tabela 16 - Planificação da aula do dia 27 de Setembro de 2016

| Programa | |
|----------|----------------------|
| Peça | London Rain – Wilbur |

Objetivos:

- Ajudar a desenvolver competências adequadas para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;
- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Incutir o espírito de entreajuda e coesão.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula

Tabela 17 - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 27 de Setembro de 2016

| Objetivos | Tarefas | Estratégias |
|--|--|--|
| Estimular no grupo um bom rigor de leitura. | O grupo deverá tocar a peça London Rain devagar. | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |
| O grupo deverá perceber a interpretação e forma da peça em estudo. | O grupo deverá entender a forma da peça London Rain em termos interpretativos. | Trabalhar a peça em partes distintas, de forma que percebam o conteúdo de cada uma. |

Relatório Crítico

Comecei a aula com a leitura da peça de início ao fim num andamento lento, para que o grupo tivesse conhecimento da peça na sua totalidade.

Os alunos apresentaram várias dificuldades. Nesta aula tentei resolver as dificuldades a nível de leitura e ritmo. Dividi a peça em várias partes e pedi que tocassem individualmente cada uma.

Planificação semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã

Disciplina: Música de Câmara

Data: 31 de Janeiro de 2017 (Terça-feira)

Hora: 14:30 Duração: 45 minutos

Grau: 4º e 5º

Materiais necessários: Instrumento, estante, um lápis e um metrónomo.

Tabela 18 - Planificação da aula do dia 31 de Janeiro de 2017

| Programa | |
|-------------|--------------------------------|
| Peça | Alleluia – G. F. Handel |
| Peça | Greensleves – Anónimo |
| Peça | Pomp e Circunstance – E. Elgar |

Objetivos:

- Ajudar a desenvolver competências adequadas para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;
- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Inculcar o espírito de entreajuda e coesão.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula

Tabela 19 - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 31 de Janeiro de 2017

| Objetivos | Tarefas | Estratégias |
|---|---|---|
| Estimular a criatividade e a musicalidade do grupo. | O grupo deverá tocar a peça Alleluia com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações |

| | | |
|---|---|---|
| | articulações e andamento). | da partitura. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade do grupo. | O grupo deverá tocar a peça Greensleves com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, articulações e andamento). | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| Estimular no grupo um bom rigor de leitura. | O grupo deverá tocar a peça Pomp e Circunstance devagar. | Trabalhar a peça, tendo em conta vários aspetos: rigor rítmico, em seguida as articulações e por fim a sonoridade. |

Relatório Crítico

A aula começou com a peça Alleluia. Apesar de os alunos ainda apresentarem dificuldades em algumas partes, já conseguiram tocar com maior qualidade. Ainda apresentam alguns problemas nas entradas, nomeadamente os violinos e o piano. Para os ajudar, trabalhei individualmente, depois juntei o outro violino e depois o piano. Por fim juntei os outros elementos do grupo. Ainda não foi possível trabalhar outros aspetos nesta peça. De seguida os alunos tocaram a peça Greensleves. Durante a sua execução os alunos demonstraram uma maior coesão e equilíbrio, apesar de que a nível de andamento ainda não está na velocidade indicada. De seguida fizemos a leitura da peça Pomp e Circunstance de início ao fim num andamento lento, para que o grupo tivesse conhecimento da peça na sua totalidade.

O grupo demonstrou dificuldades a nível sonoro e de andamento, por causa das várias oscilações que aparecem ao longo da peça. Para os ajudar a melhorar o equilíbrio sonoro, pedi que tocassem sempre em piano, depois em meio forte e finalmente em forte. Em relação ao andamento, a forma como tentei ajudá-los foi, fazendo exercícios com escalas oscilando o tempo.

Planificação semanal

Instituição: Conservatório de Música da Covilhã
 Disciplina: Música de Câmara
 Data: 16 de Maio de 2017 (Terça-feira)
 Hora: 14:30 Duração: 45 minutos
 Grau: 4º e 5º

Materiais necessários: Instrumento, estante, um lápis e um metrónomo.

Tabela 20 - Planificação da aula do dia 16 de Maio de 2017

| Programa | |
|-----------------|---------------------------------------|
| Peça | Pirates of the Carebean – K. Badelt |
| Peça | The White Stripes – Seven Nation Army |

Objetivos:

- Ajudar a desenvolver competências adequadas para uma execução correta do instrumento;
- Estimular o prazer de tocar;
- Desenvolver a capacidade de concentração e disciplina;
- Incutir o espírito de entreaajuda e coesão.

Avaliação: Aperfeiçoamento do programa executado na aula**Tabela 21** - Objetivos, tarefas e estratégias a adotar na aula do dia 16 de Maio de 2017

| Objetivos | Tarefas | Estratégias |
|---|---|---|
| Estimular a criatividade e a musicalidade do grupo. | O grupo deverá tocar a peça Pirates of the Carebean com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, articulações e andamento). | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |
| Estimular a criatividade e a musicalidade do grupo. | O grupo deverá tocar a peça The White Stripes com o maior rigor possível tendo em conta todas as informações (dinâmicas, articulações e andamento). | Pedir ao grupo para tocar da forma que mais gostar a nível interpretativo, embora respeitando sempre as informações da partitura. |

Relatório Crítico

Comecei a aula com a peça Pirates of the Carebean. Durante a execução a aluna de piano revelou alguns problemas a nível técnico em algumas passagens. Pedi que me tocasse essas partes para que ela percebesse os erros que estava a fazer. Mais uma vez, salientei a importância do estudo individual no trabalho final do grupo. Na peça The

White Stripes apesar de os alunos ainda cometerem alguns erros a nível rítmico, demonstraram uma grande capacidade de interpretação, devido ao fato de eles terem instalado no telemóvel uma gravação da peça interpretada pelo grupo o que os ajudou a ter um conhecimento total da obra.

6. Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada

Aulas individuais

A minha preferência por realizar a prática de ensino supervisionada no Conservatório de Música da Covilhã está relacionada, com a excelente relação que tenho com a instituição e pelo fato de ser o professor de flauta transversal da aluna que participou neste projeto desde o seu início na aprendizagem do instrumento. Por esses motivos, estive sempre a par das necessidades e dificuldades que a aluna demonstrou durante o ano letivo 2016/2017, ano em que fiz a prática de ensino supervisionada.

A aluna durante esse ano letivo, adquiriu várias competências e conhecimentos, que lhe permitiu fazer um percurso muito interessante, revelado nas notas das provas semestrais e na qualidade que apresentou em concertos e audições. Apesar da sua juventude, a aluna apresenta uma grande maturidade na forma como interioriza os conteúdos dados e na maneira como os põe em prática durante a aula. A aluna teve sempre uma atitude de querer aprender mais, participou de forma ativa nas aulas e foi melhorando a sua compreensão a nível da qualidade sonora, estilos musicais, fraseado e a postura enquanto intérprete.

Durante o ano letivo, a aluna em algumas aulas demonstrou dificuldades em alguns parâmetros, por falta de regularidade no estudo. Nessas aulas tive uma abordagem diferente com a aluna no sentido de lhe explicar o quão importante é nesta fase estudar com regularidade, e conseguir organizar-se de forma a tentar arranjar tempo para praticar.

As aulas supervisionadas foram de extrema utilidade. O professor em causa já tem uma vasta experiência em lecionar, transmitindo assim conhecimentos muito úteis na condução do processo de ensinamento nessas aulas, que depois apliquei nos meus outros alunos. Todas as suas informações foram bem aceites pela aluna, conseguindo que a aula fosse otimizada, ajudando-me a alterar algumas estratégias que eu utilizava anteriormente mas que não tinham o efeito desejado.

Aulas de música de conjunto

O grupo em causa era bastante uniforme, quer a nível de idades quer na sua composição camerística. Trata-se de um quinteto de cordas com piano com a exceção da viola que é substituída por um clarinete. Existe um grande número de obras escritas para a formação original de quinteto de cordas com piano e facilmente se pode adaptar o clarinete em substituição à viola. Mas devido à complexidade dessas obras, não foi possível executar nenhuma. Devido a essa particularidade, fui obrigado a pesquisar obras que fossem exequíveis para esta formação e tive de fazer arranjos de várias obras o que me deu imenso prazer. Outro fator importante está relacionado com a formação

do grupo. Sou professor de sopros e nunca tinha trabalhado com um grupo onde a sua maioria eram cordas. Tive de pedir informações aos meus colegas, para perceber as particularidades desses instrumentos, o que me ajudou imenso no decorrer das aulas.

A nível da evolução, o grupo conseguiu atingir os objetivos com satisfação. Apesar do grupo ter uma formação funcional, os alunos não estavam habituados à exposição e responsabilidade que cada elemento do grupo tem. Em algumas aulas a produtividade não foi muito boa, pelo fato de alguns alunos não terem estudado individualmente as suas partes. De qualquer forma o grupo apresentou-se várias vezes em atividades proporcionadas pela escola e por mim. Mesmo depois de contactar com os meus colegas, acho que precisava de mais ferramentas e estudo sobre a particularidade de cada instrumento, de forma a conseguir obter melhores resultados no contexto de aula.

Este estágio foi muito benéfico para mim, no sentido de que me ajudou a abrir os horizontes relativamente às práticas pedagógicas. Essas informações forneceram-me uma maior bagagem de ferramentas e métodos de ensino, que foram e serão muito úteis na forma como eu organizo as aulas e na sua conseqüente melhoria e otimização de ensino.

Parte 2

Projeto: "Classband"

1. Introdução

Devido à demografia e situação geográfica, a vila de Silvares ao longo dos anos foi perdendo habitantes devido à migração e imigração entre os quais executantes da Sociedade Filarmónica Silvarense. Devido a este acontecimento, a Sociedade Filarmónica Silvarense passou vários anos por dificuldades em manter os seus objetivos e compromissos. O impacto que a imigração teve na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense foi também muito elevado, não só pelo facto de os pais terem levado os filhos consigo, mas também em outros casos em que apenas o pai imigrou. No caso em que o pai foi o único a imigrar, e que os filhos acabaram por sair da escola de música, explica-se pelo facto de os filhos perderem a relação entre a associação devido à ausência do pai. Como sabemos o sucesso da continuidade das crianças nestas instituições, está muito relacionado com o acompanhamento e participação dos pais. O estudo que tenciono fazer baseia-se num facto que aconteceu na Sociedade Filarmónica Silvarense e que se prende com o contributo de um projeto implementado na Escola Básica 2-3 em Silvares, que teve como objetivo angariar alunos para a escola de música da banda. Ao longo da minha carreira como professor de música em Bandas Filarmónicas, constatei que já há alguns anos as Bandas Filarmónicas da região do interior, nomeadamente no concelho do Fundão têm dificuldade em angariar alunos para as suas escolas de música. Essas instituições têm um papel fundamental seja na identidade da comunidade onde estão inseridas, como na construção de valores, atitudes e deveres nos jovens que as frequentam. As Bandas Filarmónicas foram desde sempre instituições que por causa da sua orgânica, cultivaram exemplos e formas de estar essenciais à construção do ser humano como um indivíduo com importância e utilidade no seio da comunidade. Por isso acho muito relevante este objeto de estudo visto que, estas associações desempenham um papel muito importante na vida social dos jovens na comunidade onde está inserida.

2. Questões e Objetivos do Estudo

Com este trabalho, pretende-se demonstrar como a implementação do projeto "Classband", foi importante e conseqüentemente em atingir os objetivos que se pretendiam. A outra parte do estudo está relacionada com a escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense onde pretende-se perceber quais os motivos e razões pelas quais as crianças frequentam esta associação. O estudo que efetuei teve como ponto de partida, uma atividade que exerço fora das escolas de ensino particular e cooperativo e teve como objetivo a subseqüente questão de investigação:

- Será que com a utilização do projeto "Classband" é possível contribuir para a mudança do ensino de música no meio escolar?
- Será que com a implementação deste projeto é possível trazer benefícios para outras instituições?

- Por que razões e motivos as crianças se inscrevem numa escola de música numa instituição local (Sociedade Filarmónica Silvarense), para aprender a tocar um instrumento?
- Por que razões as crianças tem gosto em continuar o seu percurso e consequente formação na instituição Sociedade Filarmónica Silvarense?

Relativamente à questão enunciada, foram estabelecidos os seguintes objetivos de observação:

- Perceber se o projeto “ Classband” pode contribuir para a aprendizagem de um instrumento de uma forma menos complexa
- Perceber se o projeto “Classband” pode contribuir com a sua metodologia no gosto pela aprendizagem de música
- Perceber se a aprendizagem de música na instituição (Sociedade Filarmónica Silvarense) proporciona situações de prazer e de satisfação
- Perceber se a aprendizagem de música na instituição (Sociedade Filarmónica Silvarense) fornece a aquisição de valores sociais
- Perceber se a aprendizagem de música em conjunto trás benefícios na aprendizagem do instrumento na partilha de conhecimentos e na obtenção de competências

3. Enquadramento Teórico

"A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação". (Faria, 2001, p. 24)

Como é referido por Faria na citação anterior, a música faz parte das nossas vidas e acompanha-nos durante o nosso percurso escolar ajudando-nos a tornar mais sociáveis. Com o intuito de proporcionar essa vivência no meio escolar na Escola EB 2-3 em Silvares, o presidente da Sociedade Filarmónica Silvarense em cooperação com o maestro Carlos Salazar no ano 2014/2015, decidiram implementar um projeto denominado de "Classband". Esse projeto contou com uma parceria entre a Câmara Municipal do Fundão, Escola EB 2-3 de Silvares, Sociedade Filarmónica Silvarense e empresas privadas. O outro objetivo desse projeto, era angariar alunos para a escola de música da banda.

No ano de 2004, o professor Carlos Salazar foi convidado pelo presidente da Sociedade Filarmónica Silvarense Sr. Carlos Morgadinho, a assumir o cargo de maestro e professor da escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense. Ao longo dos anos, o maestro sempre se questionou e apesar dos seus esforços e tentativas bem-sucedidas, que era preciso angariar mais alunos para a escola de música, para que a Banda tivesse uma sustentabilidade e um crescimento adequado com o projeto que ambicionava.

Segundo Swanwick a música pode manifestar-se e demonstrar-se de várias formas tais como «manifestação de auto expressão criativa, ou como uma atividade de aprendizagem, ou como uma parte da nossa herança cultural» (Swanwick, 1979, p.60). A razão pela qual propus fazer este tema, tem como base as descrições destes dois pedagogos relativamente à ideia do valor, função e uso da música na vida das pessoas, quer a nível escolar ou como objetivo pessoal. A primeira parte do projeto demonstra como foi importante a implementação do projeto "Classband" na dinamização e envolvimento da música na comunidade escolar enquadrando-se na perspetiva de Faria. A segunda parte é onde está exposto o estudo caso na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense e está ligada à conceção que Swanwick tem em relação à função da música ligada aos aspetos culturais.

3.1 Aprendizagem musical

"Quanto mais vasta e variada for a experiência física da criança, maior será também o número de facetas, por assim dizer, em que se refletirá a sua imaginação infantil. O resultado será, além de um excelente desenvolvimento físico, um refinamento da inteligência. É a inteligência que lhe permitirá tirar proveito da experiência" (Bachmann 1998 citado por Pereira, 2011, p. 25).

Existem muitas pesquisas e estudos sobre os efeitos e benefícios que a música e a sua aprendizagem tem no desenvolvimento do cérebro e no ser humano, que comprovam que ouvir música e aprender música ajuda a desenvolver a inteligência, capacidades cognitivas, psíquicas, competências a nível social e outras funções cerebrais.

Para Pestalozzi (1969), a educação e a aprendizagem deveriam estar vinculadas com a própria vida da criança, em cada fase de desenvolvimento, criando soluções para que ela possa vivê-las intensamente. Pestalozzi defende que na aprendizagem a criança aprende fazendo. Deve-se proporcionar à criança os primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. A criança precisa então de passar pela experimentação prática e pela vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. O processo de experimentar e criar durante a aprendizagem vai ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades, o que mais tarde se vai refletir na sua personalidade e identidade. McPherson (2002), defende que na aprendizagem de música as crianças devem ser expostas a uma série de aptidões de performance, quer visuais, auditivas e criativas, para assim ajudá-las e desafiá-las em diferentes meios, para que aprendam como coordenar os ouvidos, os olhos e as mãos.

A música e o ritmo devem ser atividades implementadas no início da formação de uma criança para que essa tenha um desenvolvimento adequado. Caufield (1999) e Scott (2004) partilham da ideia, que as crianças devem desde muito cedo entrar em contato com a música de duas formas, ouvindo e praticando. Para Chiarelli (2005), a música deve ter um papel de servir e dar um contributo no processo de desenvolvimento das crianças mediante vários aspetos tais como concentração, memória, coordenação motora, socialização e disciplina. A aprendizagem de música é uma ferramenta que pode ajudar um indivíduo a desenvolver várias capacidades a nível intelectual e social, também ajuda a desenvolver a fala, a leitura, na concentração durante mais tempo e ajuda as crianças a desenvolver e a criar o sentido de empatia pelos outros.

“ É a aprendizagem que determina o nosso pensamento, a nossa linguagem, as motivações, as atitudes, a personalidade” (Monteiro e Santos op. Cit.:209).

Nos primeiros anos de vida de uma criança a audição tem um papel muito importante no seu desenvolvimento. Para Jensen (2002) a audição no primeiro ano de vida de uma criança é um elemento e fator de grande relevância, por isso, ela deve ter múltiplas experiências com vários sons, para que o cérebro seja estimulado para que mais tarde ela possa ter uma maior interação, reconhecimento e identificação desses sons com os objetos. Blakemore e Frith (2000) referem que quando ouvimos música, é processado uma enorme quantidade de informação sem termos consciência disso. Através de experiências auditivas as crianças podem obter conhecimentos de forma a identificar outras culturas e identidades de outros povos. A aprendizagem de música tem um papel importante contribuindo para as culturas das sociedades, promove competências a nível social, de comunicação, tem grande influência na inteligência no desenvolvimento cognitivo e na autorregulação do comportamento (Hargreaves & North, 1999; North et al., 2004).

A aprendizagem torna-se mais eficaz quando as duas partes do nosso cérebro colaboram uma com a outra, que é o que acontece com a música, Silva (2012) refere esse facto, dizendo que pela sua complexidade devido a vários factores a que lhe estão associados tais como sons, ritmo, movimento, emoções ela tem a capacidade de unir as diversas áreas do conhecimento. Silva (2012) e Knudsen (2004) têm a mesma opinião de que a aprendizagem de música é um dos factores que ajuda a aumentar a plasticidade cerebral e que se deve desde muito cedo começar a estudar.

Os efeitos positivos na aprendizagem de música só vão ocorrer se for uma experiência compensadora e agradável e vão servir de estímulo e incentivo para que o aluno pratique durante mais tempo. Gold (et al. 2013), refere que a regularidade e a frequência do estudo de música estão relacionadas com agradáveis experiências, isto é, se as relações entre a música e as capacidades do indivíduo forem benéficas à repercussões na melhoria da aprendizagem à uma razão para continuar a praticar. Tocar um instrumento requer hábitos de estudo por causa de ser necessário praticar com regularidade, é preciso ser organizado e ter a habilidade de seguir as instruções dadas pelo professor, é preciso conseguir analisar para tentar resolver os problemas que aparecem, tomar decisões, precisão, concentração, criatividade, flexibilidade, competências na comunicação e cooperação (Lehmann, 1997). Aprender um instrumento pode levar a uma melhoria de confiança, autoestima e autodisciplina e melhora a coordenação motora. Dalcroze segundo Pereira (2011), afirma que na aprendizagem de um instrumento a relação da noção dos movimentos corporais tem uma grande importância. Segundo a sua teoria, um indivíduo para executar ou tocar qualquer instrumento tem de possuir boas capacidades ergonómicas.

"A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência". (Faria, 2001, p. 4),

O reconhecimento das emoções na música está relacionado com a inteligência emocional. Segundo Stefani (1987), as sensações e emoções que a música desperta em nós está relacionada com factos e experiências vividas pela qual passamos e que fazem parte da nossa formação e o meio social com que mais tarde nós escolhemos ou tentamos seleccionar para fazer o nosso percurso na vida. Studer (et al. 2011), acredita que a música pode ter uma forte influência nas emoções do ouvinte e no executante.

Segundo vários pedagogos, a aprendizagem de música facilita a aprendizagem da linguagem, leitura, desenvolvimento intelectual, autoestima. Após um estudo feito com crianças Milovanov (et al. 2008), encontrou relações entre as competências musicais e a aprendizagem de duas línguas demonstrando os benefícios que a aprendizagem de música tem na aquisição de duas línguas, também Butzlaff (2000), encontrou uma associação entre o treino de música e as competências na leitura. As crianças que estudam música desenvolvem o seu potencial porque vivenciam experiências compensadoras e gratificantes que as ajudam a desenvolver as suas capacidades a nível

cognitivo e social. Segundo Butzlaff o discurso e a música estão interligados a nível dos processos cerebrais que têm impacto na aprendizagem da leitura.

Nas aulas de música os alunos são obrigados a ter vários parâmetros durante a aprendizagem tais como atenção, memorização, coordenação e com essas capacidades que são desenvolvidas durante a aprendizagem musical conseguem obter melhores resultados em outros conteúdos. Corrigall (et al. 2013), defende que os alunos que estudam música têm boa memória e um QI alto devido á sua predisposição genética.

Como já foi referido atrás a aprendizagem de um instrumento ajuda a aumentar a autoestima, confiança, autodisciplina, e se expressar. Participar em grupos musicais promove amizades com pessoas de outras culturas e de diferentes idades que nos podem ajudar a passar valores morais e sociais. O sentido de pertença a um grupo faz com que o indivíduo desenvolva em si o sentido de realização, responsabilidade e compromisso. Aprender a tocar um instrumento, possibilita atividades interessantes e compensadoras a nível social. Brown (1980), fez dois estudos de forma a chegar a uma conclusão sobre os benefícios que se tem em participar numa escola de banda na América e constatou que esses indivíduos tinham melhorado os seus níveis de disciplina, participação em atividades, sentimento de tarefas cumpridas, autoconfiança, responsabilidade, autoestima, orgulho e felicidade. Também Hallam e Prince (2000), concordam com as conclusões que Brown obteve no seu estudo.

Baker e Soden (1997), dizem que na aprendizagem de música existe muitas evidências de que o envolvimento dos pais nos primeiros anos de aprendizagem do instrumento tem muita importância, está ligado ao sucesso musical, concluindo, tal como muitos outros investigadores, que o apoio familiar é um elemento fundamental para que a criança tenha uma boa aprendizagem e consiga atingir os seus objetivos com sucesso. Também McPherson & Davidson (2006), partilham da mesma opinião dizendo que os pais devem acompanhar os filhos de forma a avaliarem a situação para que encontrem formas de estimular os filhos a estudar regularmente.

Ao investigar a influência de padrões de interação da família na orientação geral de valores educacionais da criança, Smith (2005), descobriu que o ambiente interpessoal familiar é um fator importante na transmissão de valores e objetivos através das gerações. Ele concluiu que a comunicação, no que diz respeito a objetivos educacionais entre pais e filhos, tem um papel na determinação da criança e vai ajudá-la na sua orientação e aprendizagem.

3.2 Aprendizagem cooperativa

“Sem a cooperação dos indivíduos, a sociedade não pode sobreviver, e a sociedade do homem sobreviveu porque a cooperação entre os indivíduos tornou possível a sobrevivência ... Não foi um indivíduo vantajoso aqui e ali que fez isso, mas o grupo. Nas sociedades humanas, os indivíduos com maior probabilidade de sobreviver são aqueles que são mais bem capacitados para fazê-lo por seu grupo ”(Ashley Montagu, 1965).¹

Em Portugal o uso da aprendizagem cooperativa e das estruturas cooperativas como metodologia nas salas de aula é muito reduzido Lopes & Silva (2009), mas já nos E. U. A. vários professores tem usado este tipo de ensino como método nas suas aulas. Segundo vários estudos e investigações que se realizaram sobre este tipo de ensino, tudo indica que foi na Europa que ele teve a sua origem e depois mais tarde foi adotado em outros países, nomeadamente nos E. U. A. (Cruvinel, 2005). Tudo indica que as primeiras investigações sobre a aprendizagem cooperativa começaram a ser feitas no início do séc. XX. Um dos principais responsáveis pela abordagem e à implementação do uso deste tipo de ensino nos E. U. A. foi John Dewey. Mas é a partir dos anos 60 que essas investigações começam a ter mais relevância e a estudar outros aspetos tais como a sua utilização na sala de aula (Johnson e Johnson, 1994;Slavin, 1996).

A aprendizagem cooperativa para vários pedagogos tem como base as teorias construtivistas de Piaget e Vygótsky. Segundo estes dois grandes pensadores, o indivíduo não é simplesmente um coletor de informação mas sim uma pessoa que colabora e contribui durante o processo de aprendizagem. Na teoria construtivista de Piaget, a cooperação baseia-se numa troca de conhecimentos e pensamentos o que leva cada sujeito a se confrontar com as suas próprias convicções, fazendo com que ele reformule o seu pensamento ou tenha outra perceção sobre os factos. Desta forma o indivíduo é estimulado o que vai fazer com que ele melhore as suas capacidades cognitivas. Para Vygótsky, a forma como o aluno adquire o conhecimento não é exclusivamente individual, mas sim a partir de permutas entre alunos criando assim relações de reciprocidade e a nível social. Segundo Vygótsky a escola deve ter um papel de inclusão onde todos interajam partilhando experiências, conhecimentos, afetos para que uns possam aprender com os outros. Vygótsky em vários ensaios sobre a aprendizagem refere-se muitas vezes á importância das relações sociais e como estas têm uma grande influência na aprendizagem das crianças na expansão do seu desenvolvimento potencial a partir da troca de experiências entre elas tais como: cooperação, comunicação e reprodução.

Com as constantes mudanças que se tem vindo a assistir na sociedade atual, a utilização da aprendizagem cooperativa pode ser um mecanismo através do qual os

¹ “Without the cooperation of its members society cannot survive, and the society of man has survived because the cooperativeness of its members made survival possible.... It was not an advantageous individual here and there who did so, but the group. In human societies the individuals who are most likely to survive are those who are best enabled to do so by their group” (Ashley Montagu, 1965).

alunos possam fomentar e desenvolver vários aspetos tais como; sociabilização, integração e aceitação. Segundo Slavin (1991 b), a utilização deste tipo de ensino ajuda os alunos a desenvolver algumas competências a nível social dentre as quais pode se destacar a tolerância face a alunos de outras etnias, a alunos que foram criados num ambiente social e familiar com carências a vários níveis e também pode levar a uma diminuição dos conflitos escolares (Johnson et al, 1997; Stevahn et al, 1997; Johnson e Johnson, 1996; Johnson et al, 1996). Para Scheibel (et al., 2009) que também evidencia nas suas investigações as constantes mudanças que a sociedade tem sofrido ao longo dos tempos, afirma que a aplicação deste tipo de ensino em alternativa ao sistema atual, pode ser uma forma de colmatar e de ultrapassar as dificuldades que os professores e alunos sentem no processo de aprendizagem e na sua formação enquanto cidadãos.

O sistema educativo está organizado para que os alunos compitam uns com os outros, onde nessa competição só os que possuem melhores capacidades conseguem atingir os objetivos propostos. Os alunos vão á procura dos seus objetivos, sem se preocupar com os colegas de turma se conseguem ou não atingir os seus próprios objetivos criando assim um clima pouco favorável e adverso que leva em alguns casos a perder a autoestima e a confiança e a não se preocuparem sobre os resultados obtidos. Slavin (1996) diz que com a utilização da aprendizagem cooperativa, houve uma mudança de pensamento em relação às práticas de ensino que eram usadas anteriormente à data em que começaram a usar este tipo de ensino.

Vygotsky (1991) explica que nos grupos na aprendizagem cooperativa existem alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e que pelo facto de os alunos que têm mais dificuldades estarem em contato e cooperarem com alunos mais desenvolvidos, eles conseguem realizar mais rapidamente as suas tarefas. Em todas as escolas existe alunos com graus de aprendizagem diferentes. Quando um professor forma vários grupos para executar um trabalho, tem sempre alguma dificuldade em distribuir as tarefas e encontrar um grupo funcional de maneira a atingir o resultado que se pretende. Para que esse grupo funcione e consiga realizar o trabalho com êxito Pujolás (2001) refere que para um grupo ter sucesso, é necessário que os elementos que formam esse grupo se conheçam para que as tarefas atribuídas a cada um tenham em conta as capacidades que cada um possui. Para Lopes e Silva (2009) a interação entre os elementos do grupo, é muito importante se for bem conduzida, isto é, se houver uma entreajuda entre todos pode se criar um ambiente adequado para a realização das tarefas. Na aprendizagem cooperativa existe vários fatores que são necessários para que o grupo tenha um bom funcionamento, segundo Freitas e Freitas (2003) um fator que tem grande importância no trabalho de grupo são as competências sociais, competências que têm de ser adquiridas pelos alunos durante a sua formação para que possam ser utilizadas mais tarde. Os professores durante o processo de ensino têm de transmitir os valores e regras a nível social para que os alunos possam refletir sobre as suas atitudes e comportamentos de forma a perceber as diferenças de cada um para que posteriormente tenham uma maior facilidade em interagirem com os seus colegas o que pode ajudar a se integrarem na turma com mais facilidade.

A interação entre alunos em grupos ajudando-se mutuamente é comum em todas as aprendizagens cooperativas no entanto, o fato de estarem a trabalhar em grupo não

quer dizer que cooperem entre eles, se não houver um conjunto de elementos fundamentais nesse grupo, a falta de cooperação pode ter um efeito negativo na aprendizagem individual (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994 a; Kagan, (1997). Slavin (1983) refere que o uso de estruturas cooperativas define-se pela entreajuda e reciprocidade entre os vários alunos e tem como finalidade objetivos comuns. Para Kagan (1997) as estruturas e as atividades de aprendizagem cooperativa têm de ter a colaboração de todos os elementos do grupo para que dessa forma haja um aumento da compreensão através do processamento verbal.

Segundo Johnson, Johnson & Holubec (2013) existem cinco premissas que têm de se ter em conta para que um grupo possa funcionar de forma cooperativa:

- 1 – Interdependência Positiva
- 2 – Interação
- 3 – Responsabilidade Individual
- 4 – Competências Sociais
- 5 – Processamento do Grupo

A primeira resulta da ligação que é estabelecida entre os elementos do grupo onde eles acreditam que, o contributo de cada um é essencial para que todos tenham sucesso na aprendizagem.

A segunda é o contacto entre eles e que leva os elementos do grupo a se apoiarem, ajudarem, incentivarem e estimularem a aprender.

A terceira está relacionada com a responsabilidade de cada um em alcançar os seus objetivos e realizar as suas tarefas.

A quarta menciona a relação que é estabelecida entre eles, a forma como comunicam, a confiança e o respeito que é estabelecido entre eles e também ajuda na resolução de conflitos.

A quinta é onde o grupo tem consciência sobre as capacidades individuais de cada um e assim é identificado quem precisa de mais apoio e estímulo para aprender. Também ajuda o grupo a melhorar o seu processo de aprendizagem, agilizando-o e reduz ou elimina os fatores que não contribuem para a aprendizagem de grupo.

Se um grupo reunir todos estes fatores o professor vai ter o trabalho facilitado apenas assim servindo de mero mediador e facilitador do processo. É muito importante que estejam reunidas todas as condições para que o grupo possa trabalhar de forma funcional, dessa maneira cada elemento do grupo vai se sentir valorizado, responsabilizado, com o sentido de pertença o que vai fazer que melhore a sua autoestima e se esforce para atingir os seus objetivos.

"A cooperação tende a construir, apoiar e satisfazer a necessidade de pertencer a um grupo. Numa época de interdependência, a cooperação torna-se uma necessidade e não uma mera opção" (Jane Kita Cook e Mildred Hapt, 1986, p. 25)²

Para Johnson, Johnson, & Holubec (1994) a aprendizagem cooperativa pode ser a melhor ferramenta a usar para os alunos atingirem com maior eficácia os seus resultados, ajudar os alunos a se integrarem na turma e a criar um ambiente na turma mais saudável. Assim através desses mecanismos os alunos vão aumentar o seu esforço na aprendizagem de forma a obterem melhor resultado o que faz com que a sua motivação intrínseca aumente. Também são valorizadas as relações interpessoais que conduzem a um espírito de entre ajuda e de coesão entre eles e que faz com que os alunos adquiram competências a nível social que os levam a melhorar a sua autoestima. Segundo Johnson, Johnson & Holubec na aprendizagem cooperativa, o grupo é responsável pela aprendizagem de cada um e pela aprendizagem de todos para que consigam atingir as metas e os objetivos propostos. Cada aluno tem de completar a sua tarefa mas se alguém tiver alguma dificuldade em concluí-la, os colegas são responsáveis, por isso, devem ajudar os outros a concluir a sua tarefa para que o objetivo do grupo seja terminado com o sucesso de todos.

Na aprendizagem cooperativa depois de se formar um grupo são distribuídas tarefas por todos os elementos em que cada um é responsável pelo cumprimento dessa tarefa, Igel's (2010) refere que para uma aprendizagem cooperativa ter sucesso é preciso que as tarefas que são exigidas a um grupo tenham em conta a responsabilidade e autonomia de cada indivíduo. O professor tem de conhecer bem as capacidades dos seus alunos para que o trabalho que lhe é exigido seja adequado às suas capacidades para que este consiga atingir os seus objetivos com sucesso. Este tipo de ensino (aprendizagem cooperativa), assenta numa partilha de conhecimentos e experiências na tentativa de obter bons resultados no qual os alunos serão bem-sucedidos se cada um que integra a estrutura também for, que como afirma Johnson e Johnson (1999) numa estrutura cooperativa onde são usados grupos, os intervenientes só conseguem alcançar os seus objetivos se todos os elementos do grupo a nível individual conseguem atingir os seus limites.

Em todos os estudos realizados onde se encontram os contributos que a utilização da aprendizagem cooperativa tem na formação e aprendizagem dos alunos, os resultados e progressos que são obtidos e alcançados na sua maior parte como refere Sanches (1994) são, os fatores que estão ligados à interdependência positiva, responsabilidade individual, o empenho nas tarefas, a troca de conhecimentos, o desenvolvimento de estratégias cognitivas, a troca de ideias, a motivação para aprender, e o desenvolvimento do pensamento crítico.

² "Cooperation tends to build up, to support, and to satisfy the need to belong to a group. In an age of interdependence, cooperation becomes a necessity rather than a mere option," (Jane Kita Cook and Mildred Hapt, 1986, p.25)

A aprendizagem cooperativa em música

De acordo com os relatos e vários testemunhos de investigadores, a introdução ao ensino da música instrumental teve origem numa estrutura de grupo, na qual o professor dá as indicações e instruções a esse grupo de alunos (Allsup, 2003; Mantie & Tucker, 2008). Tudo indica que este fato de começar em grupo está relacionado com questões financeiras. O fato de os músicos terem a possibilidade de interagirem em estruturas cooperativas, pode moderadamente ajudá-los a atingir determinadas competências que de certa forma individualmente seriam mais difíceis de atingir. Larson (2010) defende que durante o processo criativo de execução numa estrutura cooperativa, o professor consegue identificar com mais facilidade as necessidades musicais individuais num grupo de músicos. A resolução e a identificação de problemas pelos alunos num contexto em ensino de música devem acontecer de forma independente como resultado de uma instrução. Elliott (1995) defende que os alunos devem criticar e refletir em tempo real e que com o exercício deste processo eles aprendem a tomar as suas decisões musicais e a resolver problemas.

Num contexto de grupo, onde numa sala de ensaio existem pessoas de várias idades e com conhecimentos muito diversificados, McPherson & Zimmerman (2002), referem que para pertencer a esses grupos é muito importante os indivíduos terem a capacidade de se controlar e de adaptar o seu comportamento e postura face ao ambiente que este tipo de estrutura possui. Segundo McPherson & Zimmerman essa autorregulação é aprendida e transmitida no contexto social que é a origem de um grupo musical, onde existe pessoas que partilham diferentes experiências e que posteriormente essas são transmitidas para a aprendizagem individual de cada elemento. Num grupo onde se partilha o espírito de elogiar e encorajar, existe um aumento de autoeficácia por parte dos elementos desse grupo, a ajuda que é fornecida ajuda na busca e obtenção dos objetivos e é transmitida para o estudo individual (McPherson & Zimmerman, 2002) e (Zimmerman, 1998).

Recentemente têm sido feitas algumas investigações sobre os efeitos da aprendizagem cooperativa em música, mas pouco se sabe sobre as consequências e os efeitos de que trabalhando e realizando atividades em estruturas cooperativas em música, contribuem para melhorar resultados individuais. Kaplen e Stauffer (1994) num livro sobre aprendizagem cooperativa, dão indicações de ideias e estratégias a implementar em aulas de música e em ensembles, mas esta pesquisa é baseada em assuntos académicos.

3.3 Motivação

“a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (Bzuneck, 2000, p. 9).

Existem inúmeros estudos feitos sobre a motivação relativamente ao comportamento humano, existindo um grande número de teorias que explicam o fenómeno sob as várias perspetivas de vários teóricos (Hallam, 2002). Nessas teorias

encontram-se os diferentes pontos de vista que os pesquisadores têm em relação à motivação. Alguns investigadores argumentam como sendo um fator que diz respeito apenas ao indivíduo, outros consideram a motivação como sendo um fator exclusivamente relacionado com o ambiente e outros consideram a motivação como sendo uma complexa interação do indivíduo com o ambiente (Hallam, 2002). Segundo Bzuneck (citado por Cavalcanti, 2009), a motivação é a força que faz com que um indivíduo tome decisões, comportamentos, se esforce e empenhe na procura e realização de um determinado objetivo. Kim (2006) refere que a motivação está associada ao comportamento humano e com as necessidades individuais de cada um. O sítio onde nascemos e crescemos é composto por determinadas regras e fatores culturais e sociais, na qual as pessoas estabelecem as suas relações e ações com a comunidade. Deci e Ryan (citado por Afonso & Leal, 2009), destacam o papel dos fatores socioculturais na forma como estes influenciam as decisões e os comportamentos das pessoas.

Hallam (2002), diz que o nosso comportamento é afetado pela forma como analisamos e compreendemos as experiências pelas quais passamos, e que por sua vez, a conclusão que vamos tirar a partir dessas experiências vão influenciar o nosso comportamento no futuro. A necessidade de aprender é uma das várias forças condutoras do comportamento humano e inclui a necessidade de obter sucesso e a necessidade de evitar a falha ou o erro. Muitas vezes ouvimos os pais e professores a dizer que o aluno está muito motivado ou ao contrário. Bzuneck (2010) refere que a motivação não é palpável, ela manifesta-se nos comportamentos. Stipek (1998) e Printich (2003), referem que a forma como os alunos mostram que estão motivados, é através dos seus comportamentos como o esforço, insistência e empenho que se dedicam a uma tarefa.

O'Neill & McPherson (2002), referem que a motivação é um fator muito importante no contexto da aprendizagem, também Mitchell (1992), partilha da mesma opinião, acrescentando que ela tem grande influência na qualidade da aprendizagem.

As razões com que os alunos justificam o seu sucesso ou insucesso têm também uma grande influência na motivação (Hallam, 2002). O equilíbrio que se estabelece entre a dificuldade da tarefa e o desafio relativamente às competências do indivíduo tem muita importância o que pode levar a pessoa a ter um desinteresse perante uma tarefa demasiado fácil e ansiedade perante uma tarefa demasiado difícil. Bandura (1993), defende que quando o indivíduo se sente competente e é desafiado a realizar uma determinada tarefa ou atingir um objetivo, a motivação atinge o seu ponto mais alto. Stipek (1998), é da opinião que os indivíduos que têm a noção de competência sentem-se mais motivados para realizar e participar em atividades. O valor que cada aluno confere a uma atividade, e conseqüentemente a sua motivação para a mesma, pode ser identificado através das razões com que ele justifica a sua participação nessa atividade (Asmus, 1986). Krueger, referenciado por Asmus, conclui nas suas investigações que a personalidade e a motivação estão fortemente ligadas ao sucesso de aprendizagem (Asmus, 1986).

A motivação é um dos fatores mais importantes na procura do sucesso e realização de objetivos no processo da aprendizagem. Um aluno se tiver motivado para realizar

uma determinada tarefa ou atingir um objetivo, vai despende mais do seu tempo, vai se empenhar muito mais por que aquilo que está a fazer dá-lhe prazer e satisfação.

Mitchell (1982), diz que a motivação é um fator complexo e multifacetado devido à presença de vários fatores e evidência o cognitivo e comportamental.

A maior parte das vezes o elemento que é usado para motivar os alunos e fazer com que melhore a sua autoestima é o elogio e o que geralmente serve de fator de desmotivação é a repreensão, mas segundo Brophy (1987) e Pintrich & Shunk (1996), às vezes o uso de um elogio pode ser prejudicial e a repreensão pode ter o efeito contrário.

Segundo o ponto de vista de Bandura (1989b), existem três elementos que exercem uma forte influência sobre a motivação de um indivíduo. Eles são: os fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Ele afirma com fundamento nestes três fatores, que o indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento e que pode alterar o desenrolar das situações mediante as posições que assume.

Campos (1986), revela que os professores têm um papel muito importante na motivação dos alunos, por isso, para ele desenvolver um trabalho eficaz com os alunos, tem de conhecer as necessidades, interesses e diferenças que podem condicionar a aprendizagem.

Faria (2008), é da opinião de que na aprendizagem existem dois elementos fulcrais e impulsionadores da motivação que são: a competência e o desempenho. Ele diz que durante a aprendizagem e a realização de tarefas se o aluno tiver dificuldades ou insucesso, esses dois elementos atrás referidos vão ajudar com que o aluno continue a se esforçar e persistir de forma a ultrapassar os obstáculos.

A motivação por parte de um indivíduo em atingir um determinado objetivo vem do seu interior e surge a partir das suas crenças e valores, mas também pode vir do exterior por meio de recompensas e fatores sociais e culturais.

Mitchell (1982), afirma que a motivação está ligada a fatores internos e externos que determinam a ação e o comportamento do indivíduo. Em todas as teorias que foram construídas em volta da motivação, existem vários pontos onde os teóricos são da mesma opinião. Todos evidenciam a relação entre a motivação e os fatores ambientais e sociais bem como salientam também a importância dos professores e dos pais na motivação dos alunos na aprendizagem (Hallam, 2002). A busca pelos objetivos e projetos pessoais é uma forma de motivação intrínseca caracterizada pela necessidade inata de competência e autodeterminação. A outra forma de motivação é a extrínseca que se caracteriza pela realização da tarefa com o objetivo de obter uma recompensa externa e independente da tarefa (Hallam, 2002). Segundo Sá (2004), os indivíduos que estão intrinsecamente motivados têm mais capacidade e interesse em realizar as suas tarefas. Os indivíduos que estão extrinsecamente motivados têm comportamentos controlados de forma que a realização das suas tarefas estão ligadas aos resultados do seu empenho e conseqüente recompensa.

Para terminar, Elliot e Dweck (2005), referem que os indivíduos não são motivados apenas pelo fato de serem competentes ou por terem determinadas capacidades, o

contrário também acontece, isto é, um indivíduo que possui menos aptidões para determinadas tarefas perante a sua crença e autodeterminação, se estiver motivado vai se esforçar e tentar ultrapassar as suas dificuldades para que consiga alcançar os seus objetivos com sucesso.

A motivação na aprendizagem de um instrumento

"A motivação é um elemento crucial na aprendizagem de um instrumento musical em todos os níveis" (Schmidt, 2005, p. 146)³.

Hallam (2002), sugere que a motivação para a prática de um instrumento depende da interação e das características individuais de cada aluno, do seu autoconceito, dos seus objetivos e também das características do ambiente envolvente.

Vários autores evidenciam o papel do professor no aspeto motivacional da aprendizagem. Importa referir que sendo um ensino especializado e individualizado, a proximidade entre o aluno e o professor é muito evidente. O professor assume assim, um papel preponderante na aprendizagem e no percurso do aluno. O professor tem o papel de incentivar o aluno na prática do instrumento e envolvê-lo em atividades que possam servir como estímulo. Stipek apresenta 5 estratégias a serem adotadas pelos professores de forma a melhorar a motivação dos alunos para a prática de um instrumento musical, através do aumento da sua autoeficácia: ensinar a estudar; orientar os alunos para definirem os seus próprios objetivos a curto e longo prazo; transmitir-lhes as expectativas em relação às capacidades deles e encorajá-los positivamente; certificar-se de que os alunos não estão excessivamente ansiosos em relação à performance; e por último, proporcionar-lhes modelos positivos de adultos e colegas (O'Neill & McPherson, 2002).

O'Neill & McPherson (2002), sugerem conversar com o aluno consciencializando-o para as competências que já adquiriu, os aspetos onde pode melhorar, os objetivos que propõe a si mesmo e a noção de que é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Hallam (2002), refere que o fator que mais influência na motivação para a prática de um instrumento musical é a autodeterminação do aluno. Esta autodeterminação não é, no entanto, fixa: pode aumentar através da experiência de estados de fluxo, por exemplo; ou pode diminuir, através do desinteresse por um repertório demasiado fácil ou demasiado difícil. É crucial ter sempre presente que cada aluno é um caso diferente que reage de forma diferente de um outro aluno ao mesmo estímulo. A adaptação do professor e a forma de promover a motivação em cada aluno é portanto essencial. O professor deve procurar fornecer bases ao aluno, para que o mesmo esteja preparado para interpretar as diferentes obras musicais, não apenas na vertente técnica, mas também desenvolvendo a sua capacidade criativa e interpretativa, desenvolvendo a sua expressividade.

³ "Motivation is a crucial element in learning a musical instrument at all levels" (Schmidt, 2005, p. 146).

McCormick & McPherson (2006), enumeram alguns desafios presentes na aprendizagem de um instrumento e que complicam a existência de motivação para o estudo, sobretudo em crianças/jovens. O facto de o estudo ser controlado pelo aluno relativamente ao tempo e à forma como é realizado dificulta o processo para alunos com níveis baixos de organização; o esforço físico, mental e emocional necessário reclama bastante resiliência pois a evolução é por vezes muito lenta ou não é visível a curto prazo; a necessidade de repetição do mesmo repertório durante muito tempo é outro fator que pode gerar desmotivação. A adequação do repertório às competências já adquiridas e bem assimiladas pelo aluno é por isso essencial. Importante é também que haja um equilíbrio entre o repertório que o professor considera importante para o aluno naquele estágio de aprendizagem e o repertório de que o aluno gosta, de modo a não desinteressar o aluno ou eliminar a motivação intrínseca que possa existir (O'Neill & McPherson, 2002).

De acordo com Manturzewska, as características individuais intrínsecas ao aluno, tais como o ambiente familiar e o ambiente social têm uma importante função no desenvolvimento do interesse e da motivação musical. A importância da família é grande, sendo nos primeiros anos da criança a maior responsável pela estimulação musical que poderá vir a ser essencial no desenvolvimento de um futuro interesse pela aprendizagem da música (Hallam, 2002). A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca ao aluno e pode ser também gerada ou apoiada por outros (Hallam, 2002). Rubin-Rabson afirma que o encorajamento verbal e as recompensas extrínsecas não são formas necessariamente eficazes de motivar os alunos para o estudo (Hallam, 2002). Contudo Hallam sustenta que a motivação extrínseca, sob a forma de performances públicas, é muitas vezes suficiente para incentivar a prática. Por um lado a motivação intrínseca pode gerar longos períodos de estudo por parte do aluno pois este sente prazer ao fazê-lo, por outro lado a motivação extrínseca pode proporcionar a adoção de estratégias de estudo mais eficazes de forma a diminuir o tempo de estudo necessário para concluir a tarefa, desenvolvendo ao mesmo tempo competências (Hallam, 2002).

3.4 Motivação intrínseca

“a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (Guimarães 2004a, p.37).

Segundo vários investigadores, a motivação intrínseca está associada a uma energia que vem do interior de cada indivíduo e que devido à determinação, interesse, personalidade e objetivo de cada um faz com que a pessoa se empenhe e se esforce de forma a se sentir realizada. Segundo Ryan e La Guardia (2000), as pessoas quando nascem, têm a pré-condição para explorar e serem pró-ativos não o fazem a partir de estímulos externos.

Ryan e Deci (2000a), argumentam que a motivação intrínseca está ligada à pré-disposição natural de cada indivíduo, na procura e na realização de objetivos e tarefas de

forma a desenvolver as suas capacidades. Segundo estes dois investigadores, a motivação intrínseca tem um papel importantíssimo no desenvolvimento cognitivo e ajuda os indivíduos a se integrarem na sociedade. Segundo Ryan e Deci (1985) e a sua teoria de avaliação cognitiva que tem como objetivo medir as influências dos fatores no meio social, referem que pelo fato das pessoas participarem em atividades no meio onde estão inseridas, faz com que elas desenvolvam um sentimento de pertença e competência. Ryan e Deci dizem que estes dois fatores anteriormente mencionados funcionam como um elemento para ampliar a motivação intrínseca.

Numa sociedade por norma existem pessoas que partilham de diferentes ideias, gostos e interesses. Em várias cidades e aldeias existem diferentes tipos de associativismo como por exemplo: clube de futebol, banda filarmónica, rancho, bombeiros e muitas mais.

Eccles e Wigfield (2002), são da opinião que um indivíduo motivado intrinsecamente participa num projeto ou atividade porque pessoalmente tem interesse e lhe dá prazer.

Deci e Ryan (1985), referem que existe três elementos relacionados com a motivação intrínseca e que estão associados ao interesse do individuo. Eles são: a importância, a razão e a autonomia. O primeiro está relacionado com o valor que cada individuo dá à atividade que está a exercer. O segundo tem origem no motivo pelo qual um indivíduo se disponibiliza para participar numa determinada tarefa. E o terceiro está associado à vontade e princípios do próprio indivíduo.

Hidi e Harackiewicz (2000), a partir de várias pesquisas que outros investigadores fizeram sobre o interesse de um individuo em participar numa atividade, concluíram que o interesse de um individuo é encarado como uma condição pré-estabelecida na motivação intrínseca.

Ryan e Deci (2000a), referem que a motivação intrínseca está relacionada com o interesse e prazer que cada individuo obtém na participação em atividades e no alcance de objetivos. Eles afirmam que ela existe sem o impulso de fatores externos.

Durante a realização de determinada atividade, alguns indivíduos tem dificuldade em continuar e persistir no cumprimento da mesma porque não se sentem motivados para a terminarem ou continuarem a colaborar.

Ryan e Deci (2000a), acreditam que a condição para saber se uma pessoa está motivada intrinsecamente depende da relação que ela estabelece com determinada tarefa.

Segundo Deci e Ryan (1985), um individuo quando toma a iniciativa de participar numa atividade por mero interesse e realização pessoal não pensa em qualquer tipo de compensação que pode usufruir, eles afirmam que este tipo de motivação aparece de uma forma natural que está ligada à realização pessoal de cada individuo e tem um papel determinante na aquisição de conhecimentos e competências. Qualquer indivíduo tem vontade própria para fazer algo. Quando ele toma a iniciativa de se integrar num determinado projeto ou de tentar aprender qualquer coisa nova ele fá-lo devido a uma força interior que está associada ao desejo. Muitas vezes ouvimos as crianças a dizer eu

quero isto, ou eu quero aprender a tocar música ou jogar futebol, isto acontece devido à sua pré-disposição para tentar satisfazer uma necessidade própria.

Ryan e Deci (2000a), referem que devido à motivação intrínseca, e ao grau de desenvolvimento e competências que as pessoas adquirirem na participação de várias atividades, contribui para um melhor desempenho, aprendizagem e consequente satisfação. Também Guimarães (2004a), partilha da mesma opinião dizendo que os indivíduos motivados intrinsecamente têm melhores resultados e participam com maior prazer no processo de aprendizagem. Um indivíduo que sinta gosto na atividade que está a realizar vai tirar mais benefícios, vai participar com mais determinação e naturalmente vai se sentir mais contente.

Para Bandura (1989), os dois elementos que são fulcrais para que um indivíduo consiga estar motivado intrinsecamente, são a competência e a autonomia, também Deci et al (1999), após vários estudos feitos sobre a importância destes dois fatores na motivação intrínseca, conclui que eles têm um papel fundamental na durabilidade da motivação intrínseca. Segundo estas conclusões pode-se constatar que se um indivíduo não tiver competência o que leva a uma perda de autonomia para realizar determinado tipo de tarefa, será uma questão de tempo para que ele a deixe de fazer.

Gottfried (1985, 1990), em várias pesquisas que realizou para identificar a importância da motivação intrínseca na obtenção e realização de melhores resultados, constatou que havia uma relação entre as duas, isto é, para um indivíduo conseguir atingir as suas metas com maior qualidade, tem de se esforçar mais e dedicar mais tempo nesse objetivo o que vai fazer com que a realização de um determinado objetivo seja alcançada com maior sucesso.

Segundo a teoria da autodeterminação criada por Deci e Ryan, os efeitos nos indivíduos da competência e a relação com os envolvidos nas atividades ajudam a motivar intrinsecamente. Existem vários estudos feitos que comprovam a influência destes dois elementos no aumento da motivação intrínseca.

Um termo muito utilizado pelos investigadores na teoria da autodeterminação é o "feedback". Existem dois tipos de "feedback": positivo e negativo. Segundo Blanck, Reis, Jacksan (1984); Harackiewicz, Larson, (1986); Vallerand (1983), o "feedback" positivo gera um aumento de motivação intrínseca porque é detetado durante a execução de uma tarefa fazendo com que o indivíduo aumente a sua competência pelo fato de se aperceber que tem capacidades para realizar determinadas tarefas. Ao invés, o "feedback" negativo tem o efeito contrário, isto é, o indivíduo a partir de uma má experiência ou falha na execução de uma tarefa, vai fazer com que a sua motivação intrínseca diminua e como consequência disso, também vai diminuir a sua competência (Deci, Cascio, Krusell, 1973).

Charms (1968), é da opinião que a influência da competência no aumento da motivação intrínseca só vai ser eficaz se esta for gerada a partir de uma sensação de autonomia.

Vários estudos foram feitos por vários investigadores com a intenção de identificarem os efeitos do envolvimento dos pais, professores e colegas na motivação intrínseca nas crianças. Grolnick e Ryan (1989), referem que quando as crianças sentem que os pais e o meio envolvente apoiam as suas escolhas e interesses, elas sentem-se mais motivadas e autodeterminadas para realizar os seus objetivos principalmente se forem promovidas de autonomia. Num estudo que foi realizado por Bakker (2005) na Holanda com o objetivo de identificar a influência que o "fluxo" tem nos professores e alunos de música, ele concluiu que o professor era gerador do aumento de "fluxo" nos alunos. Um professor quando sente que o aluno está motivado e interessado no conteúdo que ele lhe está a ensinar, transmite-lhe confiança, elogia-o e incentiva-o o que vai fazer com que aumente a sua autoestima, satisfação e motivação intrínseca e como consequência disso, a criança vai construir uma relação positiva com o que está a fazer.

Segundo Csikszentmihalyi (1992), a motivação intrínseca está relacionada com o "fluxo", isto é, a forma como os indivíduos se comprometem e se identificam com uma atividade. Devido a estes fatores o empenho do individuo na realização da tarefa vai fazer com que seja gerado um sentimento de satisfação e contentamento durante a sua execução.

Nem todas as crianças têm o mesmo interesse pelas matérias que lhes são ensinadas. Umas gostam mais e outras menos. Vallerand et al. (1989), nos vários estudos que fez sobre motivação intrínseca, chegou à conclusão que os alunos que apresentam uma maior motivação intrínseca, têm maior interesse e prazer na aprendizagem e partilham mais emoções e experiências positivas com os colegas, criando assim um melhor ambiente na sala de aula.

Connell e Wellbon (1990), após terem feito vários estudos sobre a motivação intrínseca em alunos, concluíram que os alunos que estão intrinsecamente motivados são mais determinados desenvolvendo assim a sua autonomia o que vai ajudá-los a obter melhores resultados e conseguirem se adaptar com mais facilidade ao ambiente escolar.

Estudos feitos sobre a influência de fatores externos como recompensas monetárias, prémios e outro tipo de compensações na motivação intrínseca, demonstram que as pessoas envolvidas numa determinada atividade, tendem a perder o interesse, determinação e empenho na realização das tarefas em comparação às que participam sem qualquer tipo de contrapartidas (Deci, 1971). Segundo esta conclusão constata-se que o fato de utilizar fatores externos de forma a controlar os comportamentos dos indivíduos tem um efeito negativo na sua autonomia diminuindo assim a sua motivação intrínseca.

Estudos feitos por Zuckerman, Porac, Lathin, Smith e Deci (1978), identificaram que quando os alunos têm a liberdade de escolher as atividades em que querem participar e a duração da mesma, sentem-se intrinsecamente mais motivados em relação a os que são impostas as tarefas a realizar.

Na motivação intrínseca, as competências, ações e decisões, dependem principalmente da importância, realização e objetivos por parte do individuo.

Segundo Fontaine (1990) e Arias (2004), os alunos impulsionados por motivação intrínseca têm como objetivo desenvolver e expandir os seus conhecimentos e competências.

Ryan e Stiller (1991), dizem que a motivação intrínseca tem um papel determinante na aprendizagem e que esta pode ser valorizada e incentivada ou menosprezada consoante as atitudes dos intervenientes na educação de um indivíduo.

4. Motivação extrínseca

Ryan e Deci (2000a), referem que na motivação extrínseca o indivíduo propõe-se a realizar uma atividade com o objetivo de receber algo em troca. Ele não participa por mero interesse pessoal ou porque lhe vai dar algum prazer ou satisfação em exercê-la. Também Guimarães (2004a), partilha da mesma opinião afirmando que este tipo de motivação está ligado a fatores externos. As pessoas predispõem-se a trabalhar ou a participar numa determinada tarefa, porque sabem que vão receber algum tipo de recompensa, para tal eles dedicam-se ao cumprimento desse trabalho de forma a demonstrarem às pessoas que as lideram que eles possuem e têm capacidades para executar o que lhes é pedido.

Este tipo de motivação contrasta com a motivação intrínseca. Pelo fato de que na motivação intrínseca, o indivíduo é que escolhe o que pretende fazer e na motivação extrínseca, o indivíduo aceita realizar uma tarefa com o objetivo de ser recompensado, isto é, ele é controlado por uma força externa (Ryan e Deci, 2000a).

Ryan e Connell (1989), nas suas investigações descobriram que existe diferentes tipos de motivação extrínseca, e que estes estão associados à autodeterminação e comportamentos controlados.

Deci e Ryan (1985), usaram a teoria do continuum da Autodeterminação para tentar perceber e compreender como funciona a motivação extrínseca nos indivíduos. Nessa investigação, eles encontraram quatro fatores de motivação extrínseca a partir da regulação externa que variam consoante a sua autodeterminação, os quais vou caracterizar em seguida.

Regulação Externa: é quando o comportamento dos indivíduos é condicionado e controlado por fatores externos de forma a serem compensados ou a serem castigados.

Regulação Introjogada: é quando o indivíduo começa a assimilar os conhecimentos e a entender os motivos das suas ações.

Regulação Identificada: nesta fase o indivíduo já toma decisões em participar em tarefas, já se nota a presença de um certo grau de autonomia. Aqui neste tipo de motivação extrínseca, dá-se a mudança de comportamento em função dos fatores externos e passa a ser autorregulado.

Regulação Integrada: aqui o indivíduo já possui um elevado grau de autonomia que leva a uma conseqüente autodeterminação nos seus comportamentos. A partir da

assimilação e avaliação das experiências vivenciadas pelos indivíduos, eles estabelecem uma relação positiva e adequada com os seus interesses e objetivos. É uma fase que contém características muito semelhantes à motivação intrínseca.

Schafer (1968), define a internalização como um método onde as pessoas atuam no processo de regulação a partir de fatores externos. Por exemplo, uma criança está a ter alguma dificuldade num certo conteúdo que o professor está a ensinar, ele só se vai interessar mais se tiver algum elogio por parte do professor. A internalização é a assimilação por parte da criança de que a aprendizagem de um determinado conteúdo através do processo de regulação se transforma em interna em vez de externa.

Segundo vários investigadores, o sentimento de pertença e o relacionamento com os outros, têm grande influência na obtenção de um maior grau de internalização. Os comportamentos das pessoas são estimulados por outros aos quais estamos ligados e nos relacionamos quer a nível familiar ou de amizade. Ryan, Stiller e Lynch (1994), num estudo que fizeram demonstram que as crianças que se sentem mais relacionadas e com um maior grau de cumplicidade com os pais e professores, conseguem internalizar melhor o regulamento adotando assim comportamentos mais positivos em relação à escola.

As pessoas geralmente escolhem participar em atividades para as quais elas se sentem mais aptas e a que determinados grupos sociais dão mais valor. Vallerand (1997), é da opinião que o apoio à competência facilita a internalização.

A internalização da motivação extrínseca é essencial para os alunos na iniciação e conservação da vontade para atividades educativas que não são interessantes. Além disso, os alunos aprendem melhor quando eles têm motivação extrínseca bem internalizada para a aprendizagem.

Ryan e Deci (2000a), referem que a motivação extrínseca está associada ao que um indivíduo pode ganhar com a sua realização e não com o que pode disfrutar pessoalmente. Também são da opinião que na motivação extrínseca, uma pessoa dispõe-se a fazer determinado tipo de atividade pelo seu valor e com o objetivo de alcançar um determinado resultado (Ryan e Deci, 2000).

Na motivação extrínseca, o recurso para manter os indivíduos a continuarem a exercer uma atividade é a recompensa, enquanto a repreensão ou o castigo têm um efeito de desinteresse. Existem várias investigações e estudos que mostram que muitas vezes a recompensa não funciona, porque a pessoa que recebe sente que está a ser controlada por outros. O uso de recompensa após um indivíduo terminar uma tarefa, tem influência na sua realização, desde que seja apoiada e com certas particularidades para que produza um efeito estimulador na pessoa.

Deci (1971), afirma que na motivação extrínseca os comportamentos motivados por fatores externos têm uma natureza instrumental. Quando um indivíduo é motivado extrinsecamente para fazer algo, ele não o faz por interesse mas sim porque a realização dessa tarefa vai-lhe dar alguma coisa que não está associada a essa atividade.

5. Apresentação do estudo

5.1 Contextualização

O projeto "Classband" foi implementado no ano letivo 2014/2015 na Escola EB 2-3 de Silvaes. A sua metodologia tem como base o ensino de vários instrumentos ao mesmo tempo, utilizando um método denominado de Essential Elements (2000). O projeto foi estruturado da seguinte forma: duas turmas do primeiro ciclo, uma do segundo e uma do terceiro. Os alunos do primeiro ciclo eram todos obrigados a frequentar o projeto, porque estavam inseridos no horário e funcionava como Atividade de Enriquecimento Curricular, os restantes tinham que se inscrever e adaptou-se um horário mediante a disponibilidade dos mesmos. Nesse ano o projeto contou com a participação de cinquenta e quatro alunos, trinta e oito do primeiro ciclo e os restantes dezasseis pertenciam ao segundo e terceiro ciclos. Este projeto teve como objetivo atrair os alunos, para que se inscrevessem na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvaesense. Devido ao contato direto e semanal que os alunos tinham nas aulas, tentou-se inculcar neles o gosto pela aprendizagem de um instrumento musical e a importância que eles podem ter como cidadãos em pertencer a uma instituição local. Durante esse ano letivo inscreveram-se na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvaesense trinta alunos. Devido ao sucesso e adesão dos alunos, criou-se um projeto que teve como parceira a Câmara Municipal do Fundão, projeto que é continuidade (noutro patamar) ao projeto "Classband", este denominado "Crescer musicando no Pinhal" na Sociedade Filarmónica Silvaesense. Neste projeto também foi e é utilizada a metodologia da "Classband" como sistema de aprendizagem.

6. Classband

É um sistema de ensino de música, que deseja proporcionar a aprendizagem de forma passiva, simpática e sem esforço em conjunto. Este tipo de aprendizagem emprega um modelo de ensinamento às aulas de música, logo desde o primeiro dia, para que estas se tornem mais agradáveis. Com esta forma de ensino, motivador e eficaz para o ensino da música, ambiciona-se que as crianças aprendam com entusiasmo a tocar um instrumento em grupo. Neste sistema de ensino, as crianças aprendem desde o início a tocar um instrumento em conjunto.

"Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual" (Vygotsky, 1978, p.57).

Aqui nesta citação está presente pelo qual se rege a metodologia da "Classband", que é aprendizagem do instrumento desde o início em conjunto. Segundo Vygotsky, a criança passa por duas fases na aprendizagem de conteúdos na sua formação "cultural" enquanto indivíduo. A primeira está relacionada com a relação entre a sociedade, isto é a envolvimento e contato com outras pessoas. A segunda diz que a aprendizagem é feita individualmente depois das experiências e transmissão de conhecimentos adquiridos através do contato e vivência que teve com outros.

Este sistema (“Classband”), tem como objetivo logo desde a primeira aula, formar uma orquestra, na qual, cada um dos alunos, aprende o instrumento que escolheu. Com esta metodologia, pretende-se que as crianças aprendam a tocar um instrumento em grupo, de forma que desse modo, o seu processo de aprendizagem de música se torne mais fácil, mais bem sucedido e mais motivador.

Com esta metodologia, tenta-se encontrar uma forma de ensino que proporcione vantagens para todos: alunos, pais, professores e escola, com o objetivo de dar às crianças e jovens a oportunidade de aprenderem a tocar um instrumento, num ambiente divertido, com a garantia de uma boa evolução e integração. Desta forma pretende-se que as aulas de música sejam atrativas devido ao fato dos alunos aprenderem no seio de um grupo motivado.

“Trabalhar em pequenos grupos musicais requer o desenvolvimento de confiança, respeito e habilidades de negociação e comprometimento” (Susan Hallam, 2010, p.2)⁴.

Na perspetiva da autora acima citada, a prática em conjunto tem vindo a demonstrar que a música tem o poder de desenvolver capacidades pessoais e sociais nos jovens. O objetivo desta metodologia é tentar proporcionar um ambiente de aprendizagem e convivência agradável, com a intenção de ajudar os jovens a desenvolver as suas capacidades não só musicais mas também sociais.

Funcionamento

A “Classband” funciona em formato de aulas coletivas, com a duração de 60 minutos. Os instrumentos ficam na sala de aula, e os alunos não têm que estudar em casa. Neste sentido os alunos podem estudar acompanhados, com o intuito de praticarem de uma forma descontraída e objetiva. O método utilizado (Essential Elements 2000) já referido anteriormente, trata-se de um método que utiliza em todas as lições excertos de obras. No início o aluno não terá de se preocupar com a leitura das notas. Apenas lhe é ensinado como produzir o som, a postura do corpo e as posições do instrumento. A partir daí desenvolve-se todo um conteúdo programático, aula após aula.

Como sabemos, não existem sistemas perfeitos. Apesar de este sistema (“Classband”) ter gerado grandes benefícios na aprendizagem de música em Silvares e na Sociedade Filarmónica Silvarense, existem outros fatores que acho relevante explicar e exemplificar em relação a este sistema.

Posto isto, em baixo irei mostrar os prós e contras que existem no sistema.

Fatores Internos:

- ✓ **Forças:** São as vantagens que o sistema possui.

As crianças, em simultâneo, aprendem:

⁴ “Working in small musical groups requires the development of trust and respect and skills of negotiation and compromise” (Susan Hallam, 2010, p.2).

- A tocar um instrumento de sopro de orquestra;
 - Os fundamentos básicos da teoria musical;
 - Aprendem e praticam um bom comportamento social e um convívio saudável;
 - Com a "ClassBand", alunos e professores colaboram para alcançarem objetivos comuns e criarem um bom ambiente de ensino e aprendizagem;
- ✓ **Fraquezas:** São as desvantagens que o sistema possui.
- As crianças não podem levar o instrumento para estudar;
 - As crianças não podem levar o manual para ler;
 - A evolução é lenta, devido ao pouco tempo que as crianças têm contato com o instrumento;
 - Alguns alunos não exercem o pleno das suas competências, devido ao facto de todos terem de fazer os mesmos exercícios;

Fatores Externos:

- ✓ **Oportunidades:** Aspectos externos positivos que o sistema possui.
- Fazer concertos em vários locais;
 - O reconhecimento das capacidades musicais por parte dos professores e pais;
 - Com a aquisição de competências pode abrir caminho para participar noutros grupos;
 - Ter contato com outras pessoas e grupos ligados à música;
- ✓ **Ameaças:** Aspectos externos negativos que o sistema possui.
- Preferência por outro método de ensino;
 - A comparação com outros colegas que se encontram noutro sistema de ensino;
 - O fato de haver concorrência a nível local. Ex: Rancho folclórico, Clube de Futebol;
 - O reportório utilizado noutro sistema de ensino pode ser mais motivador para os alunos;

7. Manual Essential Elements (2000)

Este manual usa o mesmo sistema do método de Suzuki, que é adquirir competências musicais através da imitação. Suzuki compara a aprendizagem de um instrumento, á aprendizagem da língua materna.

“Se uma criança fala fluentemente sua língua, ela tem possibilidades de desenvolvimento. Outras habilidades devem, portanto, se desenvolver de acordo com a maneira como ele é criado ”(Suzuki, 1981, p. 5)⁵.

De acordo com a perspectiva de Suzuki, a criança aprende a falar e a soletrar palavras, porque houve os pais a repetirem a mesma palavra várias vezes. O que acontece neste manual até um determinado exercício, está relacionado com esse processo. Os alunos tocam todos os mesmos conteúdos em unísono, para que os ajude a se familiarizar e identificar com as melodias, tornando-se mais fácil a sua aprendizagem tal como acontece com a aprendizagem da linguagem.

O método “Essential Elements 2000”, constitui um sistema avançado de aprendizagem, que ajuda a formar uma base sólida de conhecimentos, na qual os alunos melhoram continuamente a sua técnica e os professores conseguem ver o resultado dos seus ensinamentos, graças à motivação crescente dos alunos. O método é composto por um:

Sistema de Aprendizagem Otimizado

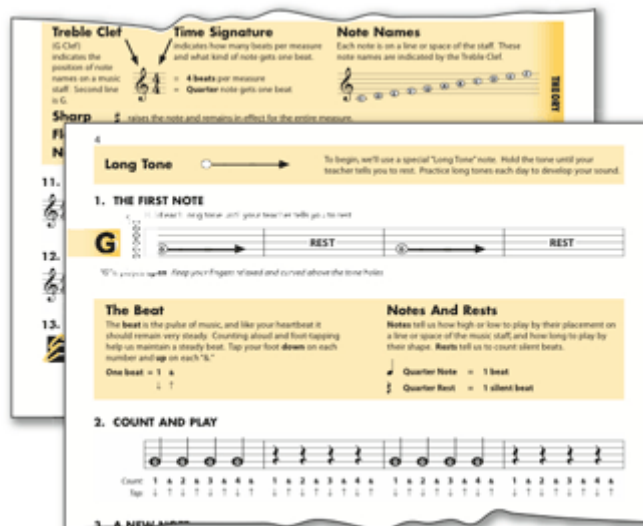


Figura 1 - Página nº 4 e 5 do manual de clarinete

5

“If a child speaks his language fluently, he has developmental possibilities. Other abilities should therefore develop according to the way he is raised.” (Suzuki, 1981, p. 5).

O livro usa notas longas sem duração para estabelecer uma boa produção de som desde o início e utiliza os valores das notas (semínimas) para ensinar pulso e ritmo. A partir do exercício 14, aparecem melodias conhecidas onde os alunos começam a ter uma noção de tocar músicas em conjunto como numa banda!

Para a trompa e oboé existe páginas especiais para o início da aprendizagem, devido às particularidades desses instrumentos.

Otimização de Aprendizagem Reforçada

Figura 2 - Página nº 10 do manual de clarinete

Os conteúdos novos têm em conta a evolução dos alunos, utilizam uma sequência e depois são fortalecidos. As notas novas são ensinadas para que se torne fácil a sua aprendizagem, depois são tocadas em intervalos maiores e em ritmos diferentes. Cada ritmo novo é introduzido como um "Rhythm Rap", depois repetido em notas simples, e finalmente, utilizado numa melodia apropriada.

Teoria, História, "Cross-Curriculum" e Criatividade

Figura 3 - Página nº 15 do manual de clarinete

Em cada livro, aparecem vários conceitos que estão relacionados com música. Desta forma os alunos conseguem aprender de uma maneira mais eficiente outros elementos que fazem parte do universo musical.

Aquecimento diário e “Rubank Studies”

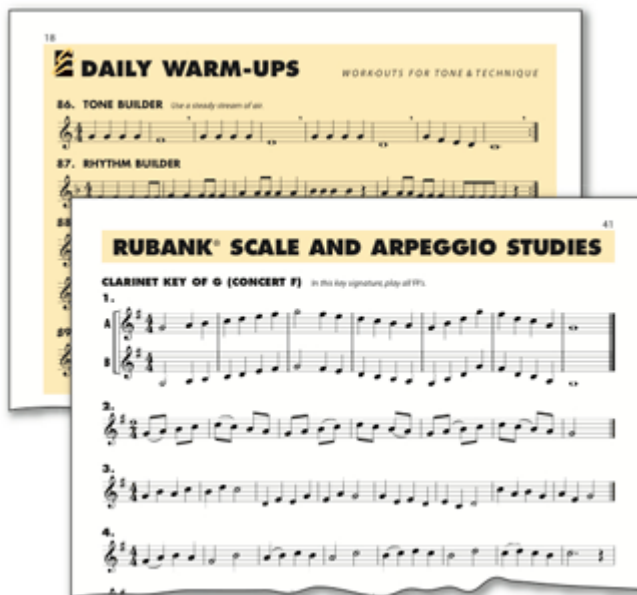


Figura 4 - Página nº 18 e 41 do manual de clarinete

Os autores aconselham criar hábitos de boa prática, som e técnica com os dois conjuntos de aquecimentos diários presentes em cada livro. Nos Estudos de Escalas e Arpejos de “Rubank”, estão presentes as quatro principais tonalidades que são usadas no livro.

12 Arranjos de bandas



Figura 5 - Página nº 13 e 23 do manual de clarinete

Estudos demonstram que os estudantes têm maior probabilidade de ter sucesso se eles realizarem um concerto para os pais dentro das primeiras semanas. No livro podemos encontrar 12 arranjos de banda completa depois de terem aprendido apenas 7 notas!

Estudos Rítmicos

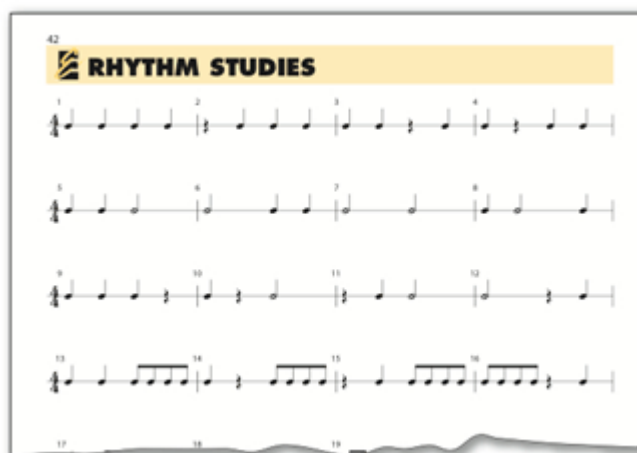


Figura 6 - Página nº 42 do manual de clarinete

Nas páginas onde se podem encontrar os Estudos Rítmicos estão organizadas de forma progressiva, que são utilizadas para otimizar o desenvolvimento rítmico em qualquer aprendizado. As faixas de play-along incluem acompanhamentos de percussão com diferentes velocidades. Com a pulsação de semínima utilizada no primeiro exercício, os alunos aprendem novos ritmos com rapidez e facilidade.

Em cada livro existe um CD onde se pode encontrar:

- Um vídeo de iniciação à aprendizagem do instrumento, onde se pode aprender o básico em cada instrumento.
- Um vídeo onde se pode assistir a um músico profissional executar do exercício 1-58.
- Um programa de controlo de velocidade, que pode ser utilizado para reproduzir as faixas no ritmo pretendido.
- Peças que dão para imprimir.
- Uma fonte discográfica, onde se pode ouvir grandes peças para banda.

8. Escola EB 2-3 de Silvares

Silvares é uma das principais vilas do concelho do Fundão, situando-se a uma distância de 20 Km. Fica situada perto da Serra da Estrela e na margem esquerda do rio Zêzere, numa zona conhecida como “zona do pinhal”. Em seu redor situam-se algumas freguesias e anexas que “interagem” com Silvares em todos os níveis.

Demografia:

O número de habitantes de Silvares tem-se alterado significativamente. Desde a década de 60, o fluxo migratório tem crescido aceleradamente. Foi durante a década de 70 que esse fluxo mais se acentuou, rodando os 50% da população.

Nem o maior Pólo de investimento realizado nessa época pela indústria de minério, situada nas Minas da Panasqueira, alterou o panorama migratório.

Atualmente tem-se vindo a verificar um fluxo migratório com destinos diferentes. Hoje em dia procura-se mais as grandes cidades como Pólo de referência para se ter melhor emprego, pois de há uns anos a esta parte alteraram-se as “boas” condições que se encontravam noutros países. Esse é, talvez, o maior problema com que a região se debate. Pois a desertificação tem vindo a aumentar, pelo que todas as entidades deverão unir esforços para combatê-la.

Instituições:

Na vertente cultural, recreativa e desportiva nota-se uma grande dinamização para uma localidade modesta como é Silvares. Na realidade, possui um grande conjunto de tradições que têm de ser preservadas, de resto esta posição é salvaguardada pelas diversas entidades locais: Rancho Folclórico de Silvares, Grupo Coral Etnográfico, Banda Filarmónica, Grupo Desportivo e Cultural de Silvares, Núcleo Sportinguista, Bombos de Silvares e Pinos Verde, associação sedeadada em Bogas de Cima.

Pequeno Historial

A escola de Silvares foi criada pela portaria n.º 760-A/90 de 28 de Agosto, do Ministério das Finanças e da Educação. No dia 1 de Setembro de 1990 iniciou a sua atividade nas instalações do Grupo Recreativo e Desportivo de Silvares. A partir do dia 15 de Novembro, passa a ter a designação de ESCOLA BÁSICA DOS 2.º e 3.º CICLOS DE SILVARES, pelo Decreto-Lei n.º 314/97. Em Janeiro de 1996 deu-se início à construção das instalações que hoje ocupa. No primeiro dia de aulas do terceiro período do ano letivo de 1996/97, procedeu-se à transferência de instalações sendo este o primeiro dia em que os alunos utilizaram o novo edifício da escola. No dia 12 de Março de 1999 as novas instalações são inauguradas por sua Exa. o Secretário de Estado, Guilherme de Oliveira Martins. Em 2001 deu-se início à construção do Pavilhão Desportivo tendo sido inaugurado por sua Exa. o Ministro-adjunto do Primeiro-ministro, Dr. José Luís Arnaut, com a presença do Presidente da Câmara Municipal do Fundão, Dr. Manuel Freches, em 23 de Junho de 2002. Durante o ano 2003, dá-se início ao processo de constituição do Agrupamento Vertical de Escolas de Silvares, por imposição do Despacho 13313, datado

de 7 de Julho, de sua Exa. o Secretário de Estado da Administração Educativa, sendo nomeada uma Comissão Executiva Instaladora. O Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Silvares é eleito em 2004. Nesse ano é aprovada a designação de "AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TERRAS DO XISTO", depois em 2008 é aprovada a designação de Escola Básica de Silvares, para a sede do Agrupamento de Escolas. Em Julho de 2009 é implementado o novo modelo de gestão e eleito Diretor do Agrupamento

9. Sociedade Filarmónica Silvarense

No ano de 1921 em Silvares, reuniram-se várias pessoas com a intenção de criar a associação Sociedade Filarmónica Silvarense. O principal impulsionador desta iniciativa foi o Pároco de Silvares, Padre José Lopes de Assunção, natural de São Vicente da Beira. Surge então a primeira direção da Banda, em data de 21 de Junho de 1921.

Os homens que faziam parte dessa direção eram: Padre José Lopes de Assunção, Joaquim Nunes, José Valentim, Joaquim Ferrão e António Rodrigues Fabião.

A criação da Banda tinha como objetivo, proporcionar aos jovens da aldeia uma formação e cultura musical que eles não tinham acesso nessa altura. Ao longo de vários anos, a Banda tem sido convidada a participar em diversas atividades nomeadamente festas e concertos a nível regional e no estrangeiro. Exemplo disso foi o 1º prémio alcançado pela banda num concurso de bandas organizado pela Câmara do Fundão nas comemorações do 5 de Outubro em 1981.

Desde a sua existência a banda tem passado por momentos altos e baixos, um exemplo disso foi quando por razões de tentar melhorar as condições de vida das famílias, vários elementos tiveram muitas vezes de imigrar, e assim houve momentos em que a Filarmónica teve de parar a atividade por falta de elementos.

Hoje a Banda e desde 2002 com a entrada da última direção em cargo, conseguiu concretizar vários objetivos tais como, uma carrinha para transporte dos seus elementos, uma sede feita de raiz com boas condições para ensaiar e dar aulas, renovaram completamente o instrumental e conseguiram criar um projeto desde essa data com o grande objetivo de aumentar em qualidade a formação de cada elemento para se poder refletir no final na qualidade da Banda. Hoje a banda já tem alguns licenciados na área da música. Esse resultado foi conseguido devido á mudança de filosofia dentro da banda desde 2004. Um fator muito relevante para essa mudança foi a

contratação do Professor de música o Sr. Carlos Salazar que muito contribui para tal resultado. A direção é composta pelos seguintes elementos:

A Direção: Carlos Manuel Antunes Morgadinho

Abílio São Martinho Pacheco

José J. Alentejano

Jorge Barroso

Maestros: Prof. Carlos Salazar

Prof. Rui Sousa

10. Metodologia

Para ter um maior conhecimento sobre os diferentes motivos pelos quais as crianças aprendem um instrumento na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense, foi feita uma investigação através de um estudo de caso de essência qualitativa e quantitativa.

A razão pela qual usei este tipo de método está relacionada com a descrição que Yin tem acerca desta metodologia, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 32), que visa compreender fenómenos sociais do quotidiano procurando uma descrição e compreensão singular de cada indivíduo.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi um questionário com 31 perguntas.

Tendo em conta as várias idades dos alunos e pelo facto de aprenderem todos juntos na mesma sala, dividiu-se a amostra em dois grupos. O grupo A é constituído por 10 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e o grupo B é formado por 7 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 16.

Em relação à divisão das categorias justifica-se, pelo fato de existir valores e conteúdos diferentes em cada uma delas, os quais vou explicar de seguida.

- **1 Categoria:** As questões estão relacionadas com os dados pessoais de cada aluno.
- **2 Categoria:** As questões centram-se em relações de afetividade: aluno e professor, aluno e pais, aluno e instituição, aluno e instrumento e aluno e grupo onde se encontram o maior número de questões.

“Participar em grupos musicais promove amizades com pessoas; auto confiança; habilidades sociais; rede social; um sentimento de pertença; trabalho em equipa; autodisciplina; Um senso de realização; cooperação; responsabilidade; comprometimento; suporte mútuo; ligação para atender às metas do grupo; aumento da concentração e proporciona uma saída para o relaxamento (Susan Hallam, 2010, p.2)⁶.

Como é citado pela autora acima, a aprendizagem de música em conjunto, pode ser extremamente benéfica no desenvolvimento de uma criança. Ela ajuda com que a criança se torne mais capaz de superar obstáculos, problemas, e outros elementos que fazem parte da sua identidade.

- **3 Categoria:** As questões estão ligadas à forma de aprendizagem.

Segundo Vygotsky, o crescimento e a aquisição de conhecimentos e competências são feitos primeiro em conjunto e depois individualmente.

“O que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, ele poderá fazer independentemente amanhã” (Vygotsky, 1987, p. 211)⁷.

- **4 Categoria:** As questões estão ligadas à razão pela qual escolheu Sociedade Filarmónica Silvareense para aprender música.

Nesta categoria, as questões efetuadas tem o propósito de saber as razões pelas quais os alunos escolheram uma instituição local para aprender música, e que vem de encontro à perspetiva que Fonseca tem em relação à importância que as Bandas Filarmónicas têm em Portugal, “introduziu na sociedade portuguesa novos critérios de avaliação social, valorizou a riqueza e o saber” (Fonseca, 1996, p.186).

- **5 Categoria:** Esta está relacionada com os aspetos de valorização pessoal.

“A realização geral pode ser influenciada pelo impacto que a música tem no desenvolvimento pessoal e social” (Susan Hallam, 2010, p.2)⁸.

⁶ “Participating in musical groups promotes friendships with like-minded people; selfconfidence; social skills; social networking; a sense of belonging; team work; self-discipline; a sense of accomplishment; co-operation; responsibility; commitment; mutual support; bonding to meet group goals; increased concentration and provides an outlet for relaxation (Susan Hallam, 2010, p.2).

⁷ “What the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow” (Vygotsky, 1987, p. 211).

⁸ “General attainment may be influenced by the impact that music has on personal and social development” (Susan Hallam, 2010, p.2).

Nesta categoria, as questões são direcionadas com o intuito de perceber de que forma a participação e envolvimento em atividades pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

10.1 Caracterização dos Participantes

O número total de alunos que participaram neste questionário foram 17. O grupo A é composto por 10 alunos e o grupo B por 7.

10.2 Instrumento

Para realizar este estudo foi elaborado um questionário com 31 questões. Este questionário foi dividido em 5 categorias. Na primeira estão quatro questões de recolha do perfil dos alunos (1-4), na segunda estão 19 questões na escala de likert em 4 níveis, onde o 1 corresponde a insuficiente, 2 suficiente, 3 bom e 4 muito bom (5-23), na terceira encontram-se duas perguntas fechadas (24-25), na quarta duas perguntas abertas (26-27) e na quinta estão quatro perguntas abertas (28-31). Na primeira categoria é onde se encontram os dados pessoais dos alunos. A segunda categoria é onde se procura saber o nível das relações que os alunos têm com determinados elementos tais como, as relações com os professores, com a aprendizagem do instrumento, com os pais, com a instituição e com o grupo. Na terceira categoria estão 2 perguntas relacionadas com a preferência do aluno na forma como aprende, na quarta 2 perguntas sobre a razão por que ele foi aprender e continua a aprender nesta instituição. E a quinta está relacionada com os aspetos de valorização pessoal.

1 Categoria

Dados Pessoais

Questões

- 1- Ano que frequenta na escola.
- 2- Com que idade iniciou o estudo do instrumento?
- 3- Ano de escolaridade que frequentava quando começou a aprender o instrumento?
- 4- Há quantos anos frequenta a escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

2 Categoria

Relação entre aluno e professor

Questões

- 5- Gostas dos teus professores?
- 6- Achas que os teus professores te motivam a tocar mais e melhor?

Relação entre aluno e o instrumento

Questões

- 7 – Achas engraçado tocar o teu instrumento?
- 8 – Achas que tocas bem o teu instrumento?
- 9 – Achas que se estudares mais podes tocar melhor?

Relação entre aluno e pais

Questões

- 10- Os teus pais gostam que tu frequentes as aulas de música na banda?
- 11- Os teus pais incentivam-te a estudar?

Relação entre aluno e a instituição

Questões

- 12- Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou valores sociais?
- 13- Gostas de participar nas atividades da banda?
- 14- Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

Relação entre o aluno e o grupo

Questões

- 15- Achas que tocar em conjunto é importante para o teu desenvolvimento musical?
- 16- Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical?
- 17- Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar?
- 18- Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto?
- 19- Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa?
- 20- Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades?
- 21- Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical?
- 22- Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?
- 23- Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas?

3 Categoria

Forma e motivação de aprendizagem

Questões

- 24- Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo?
- 25- Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo?

4 Categoria

Razão pela qual escolheu Sociedade Filarmónica Silvareense para aprender música

Questões

- 26-Por que razão se inscreveu na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvareense?
- 27- Por que razão ainda continua na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvareense?

5 Categoria

Valorização pessoal

Questões

- 28-Costumas assistir a concertos? Se sim, achas que é importante para o teu desenvolvimento musical?
- 29-Já realizou atividades musicais fora da Banda? Se sim, quais?
- 30-Achas que essas atividades são importantes para a tua formação? Porquê?
- 31-Sugere uma experiência que gostarias de ter e que fosse um contributo motivador para a tua formação enquanto músico.

11. Apresentação e análise do questionário

As idades que estão mencionadas no estudo são as idades que eles têm agora, isto é, quando preencheram o questionário, não é a idade com que eles iniciaram a aprendizagem do instrumento na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvareense.

Grupo A

1 Categoria

Dados pessoais

Deste grupo fazem parte 4 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino com uma média de idade de 11 anos – um com 9, dois com 10, três com 11 e quatro com 12.

Questão 1 – Ano que frequenta na escola.

Três Frequentam o 4º ano, três o 5º e quatro o 6º.

Questão 2 – Com que idade iniciou o estudo do instrumento?

A média de idades com que iniciaram o estudo do instrumento é de 8 anos, embora haja dois que começaram com 6 e um com 11.

Questão 3 – Ano de escolaridade que frequentava quando começou a aprender o instrumento?

A média do ano de escolaridade é o 3º ano, embora existam dois que começaram no 1º e um no 5º.

Questão 4 – Há quantos anos frequenta a escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

A média de anos que os alunos frequentam a escola de música é de 3 anos.

2 Categoria

Relação entre aluno e professor

Questão 5 - Gostas dos teus professores?

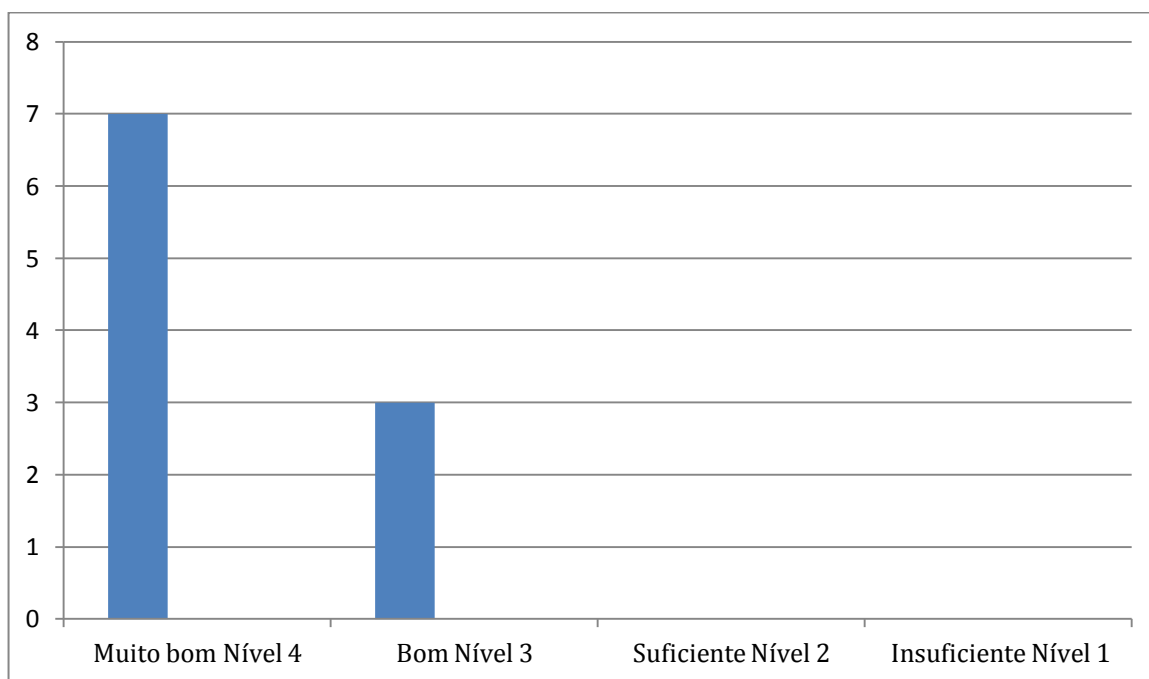


Gráfico 1 - Nível de afetividade com os professores

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e referem que gostam dos professores. Sete elementos atribuíram o nível quatro e três atribuíram o nível 3.

Questão 6 - Achas que os teus professores te motivam a tocar mais e melhor?

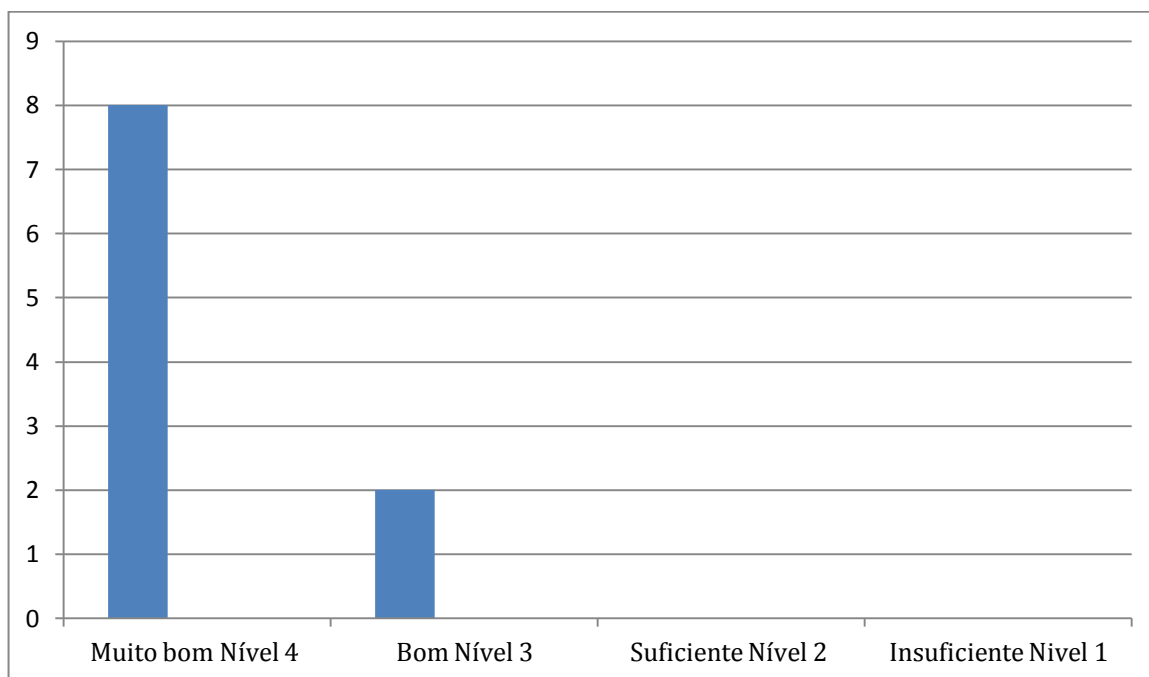


Gráfico 2 - Nível de motivação com os professores

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e referem que os professores os motivam a tocar mais e melhor. Oito elementos atribuíram o nível 4 e dois atribuíram o nível 3.

Relação entre aluno e o instrumento

Questão 7 - Achas engraçado tocar o teu instrumento?

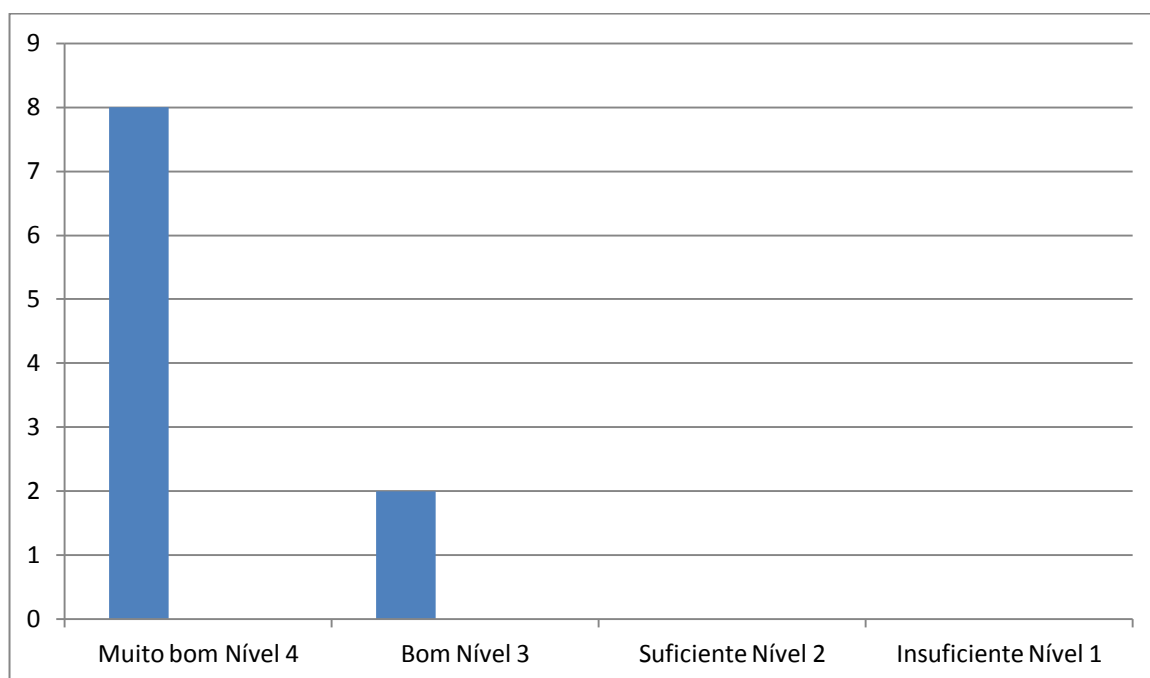


Gráfico 3 - Nível de afinidade com o instrumento

Nesta questão está demonstrada a satisfação com que os elementos se adaptarão e a consequente ligação/gosto pelo instrumento que aprenderam a tocar. Oito elementos selecionaram o nível 4 e dois escolheram o nível 3.

Questão 8 - Achas que tocas bem o teu instrumento?

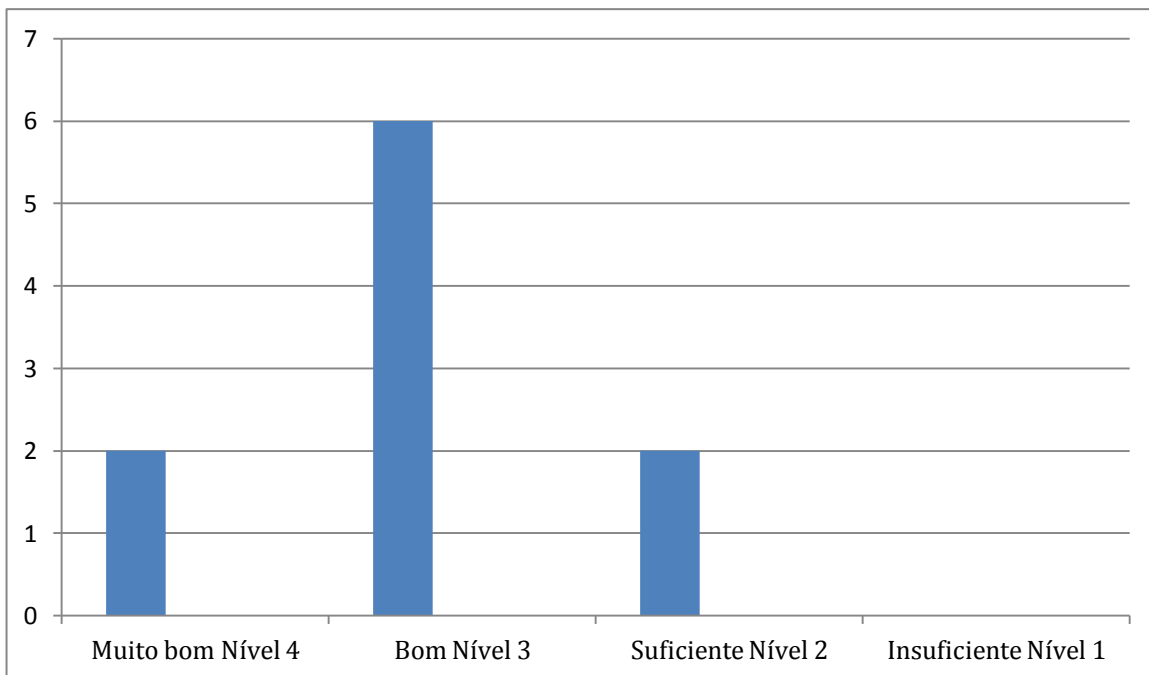


Gráfico 4 - Nível de execução no instrumento

Relativamente a esta questão as respostas são mais diversificadas. Os elementos dividem-se em relação à qualidade de execução do instrumento. Seis escolheram o nível 3, dois o nível 4 e dois o nível 2.

Questão 9 - Achas que se estudares mais podes tocar melhor?

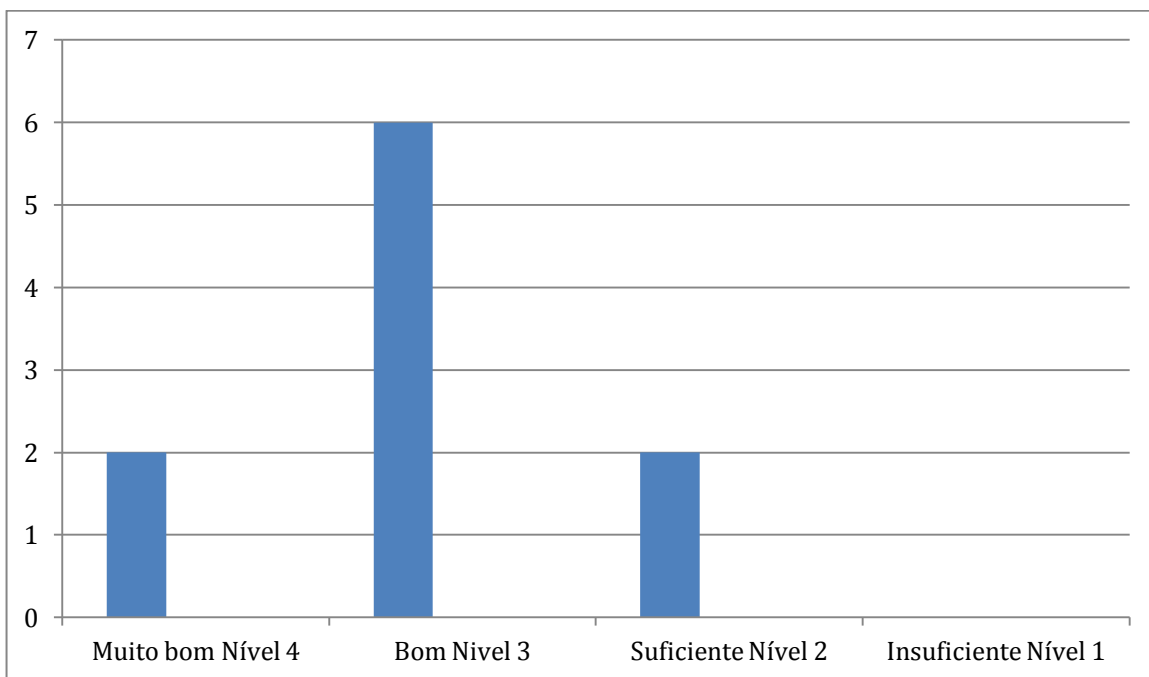


Gráfico 5 - Nível de estudo em relação à qualidade de execução

Comparativamente com a questão anterior, os elementos tiveram as mesmas opiniões. A reação dos elementos à questão se estudares mais podes tocar melhor. Seis escolheram o nível 3, dois o nível 4 e dois o nível 2.

Relação entre aluno e pais

Questão 10 - Os teus pais gostam que tu frequentes as aulas de música na banda?

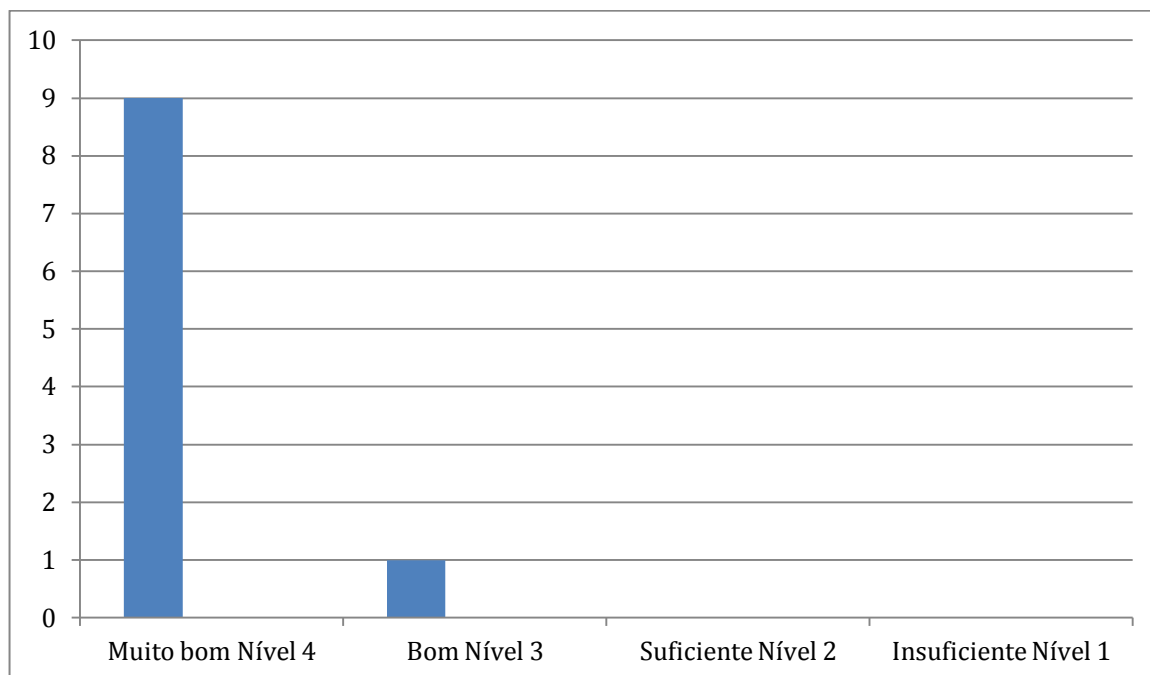


Gráfico 6 - Nível de satisfação em relação à participação na escola de música da banda

Nesta questão, nove elementos são da mesma opinião e escolheram o nível 4, para afirmar que os pais estão de acordo com que eles frequentem as aulas de música na banda. Apenas um selecionou o nível 3.

Questão 11 - Os teus pais incentivam-te a estudar?

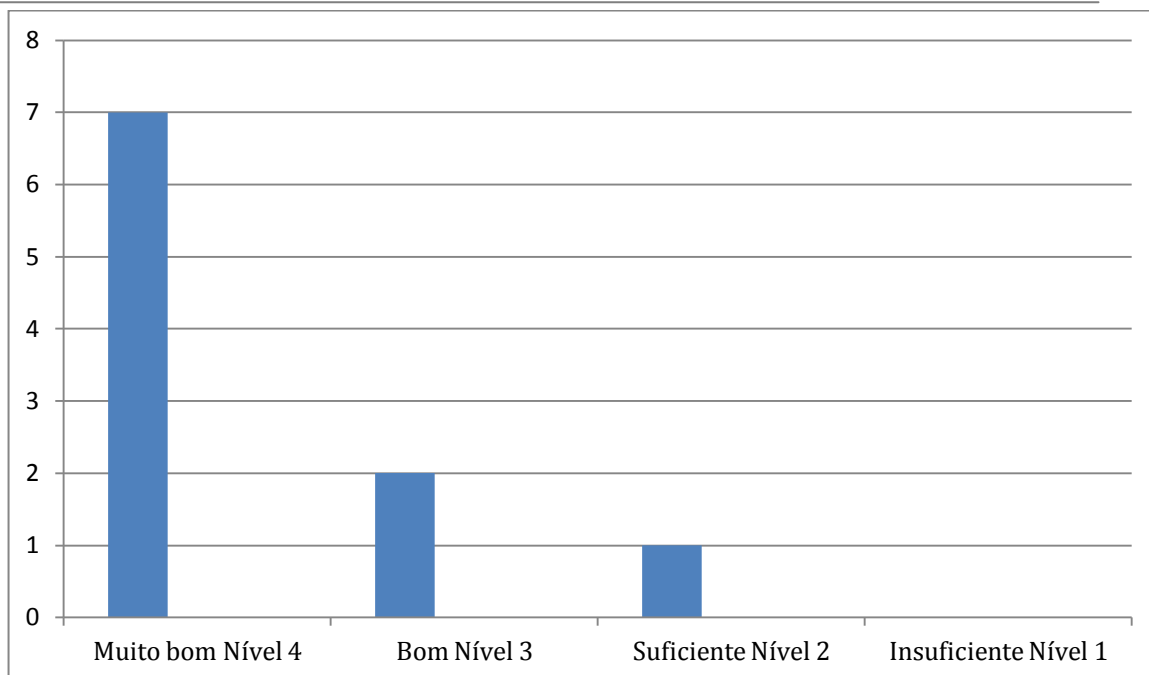


Gráfico 7 - Nível de incentivo em relação ao estudo

Quanto a esta questão relativamente ao papel dos pais no incentivo ao estudar o instrumento. Sete elementos seleccionaram o nível 4, dois o nível 3 e um o nível 2.

Relação entre aluno e a instituição

Questão 12 - Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou valores sociais?

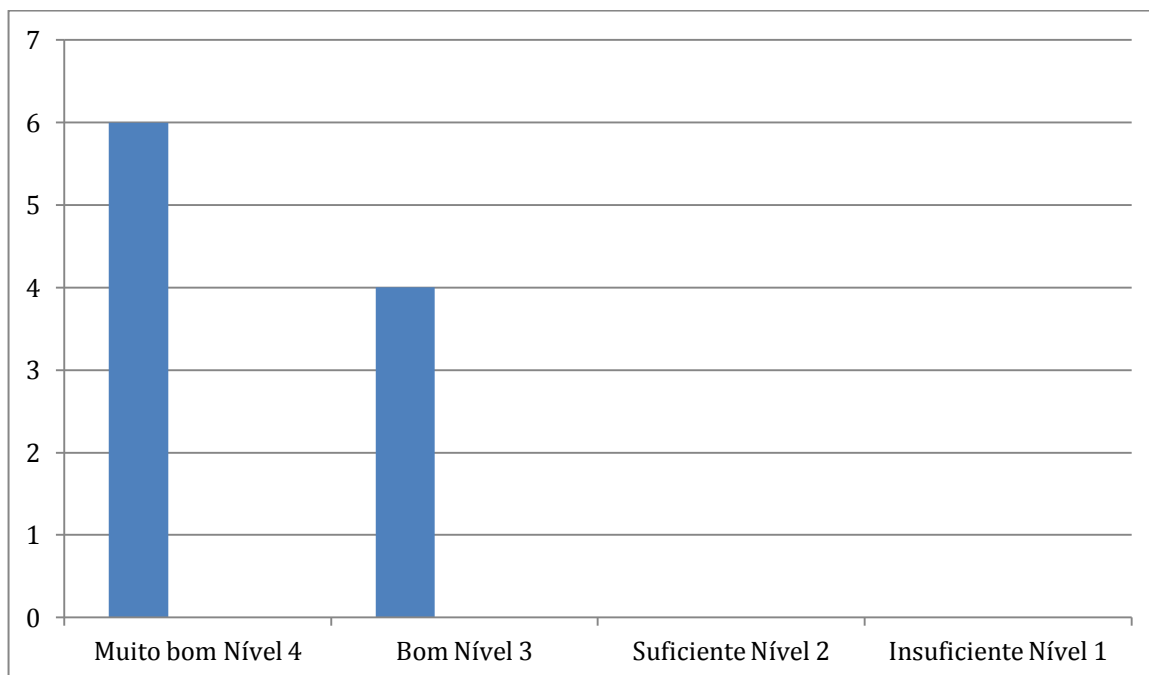


Gráfico 8 - Nível de capacidades e valores sociais em relação à escola de música

Na questão: Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou

valores sociais? A escolha foi dividida. Seis elementos são da mesma opinião e selecionaram o nível 4 e quatro elementos selecionaram o nível 3.

Questão 13 - Gostas de participar nas atividades da banda?

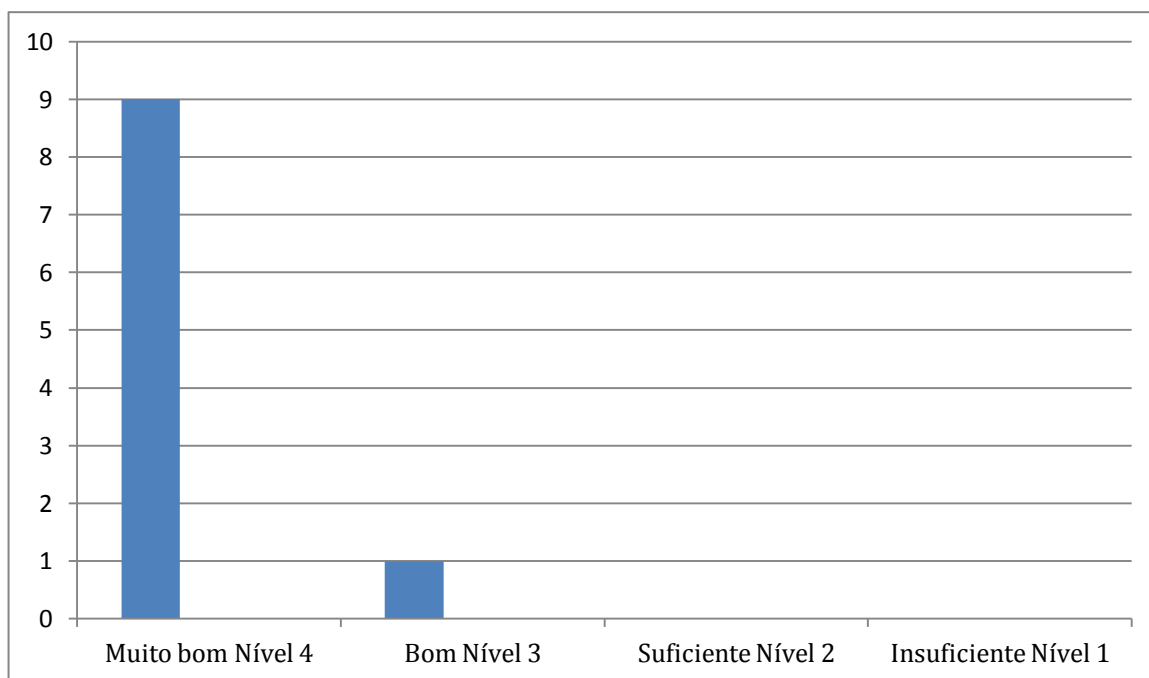


Gráfico 9 - Nível de satisfação em relação às atividades da banda

Quanto à questão: Gostas de participar nas atividades da banda? A maioria dos elementos concordou. Nove escolheram o nível 4 e um o nível 3

Questão 14 - Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

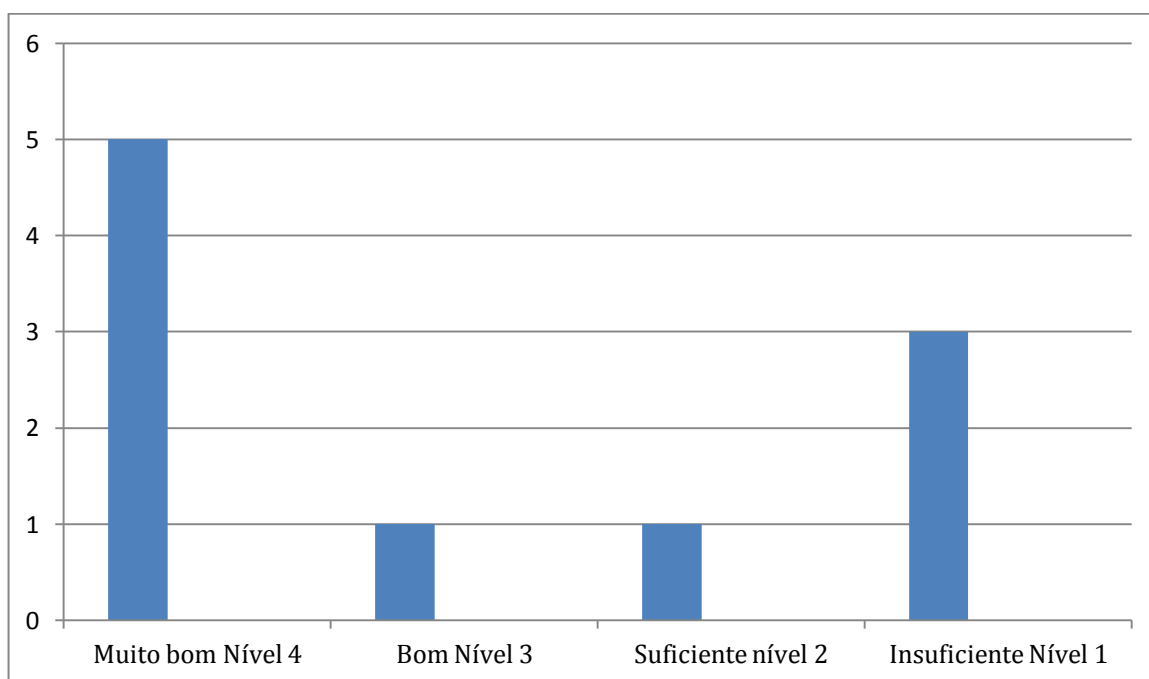


Gráfico 10 - Nível de estudo em relação à participação nas atividades da banda

Na questão: Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

A escolha foi muito diferenciada. Cinco elementos escolheram o nível quatro, dois escolheram os níveis intermédios, e a salientar três escolheram o nível 1.

Relação entre aluno e o grupo

Questão 15 - Achas que tocar em conjunto é importante para o teu desenvolvimento musical?

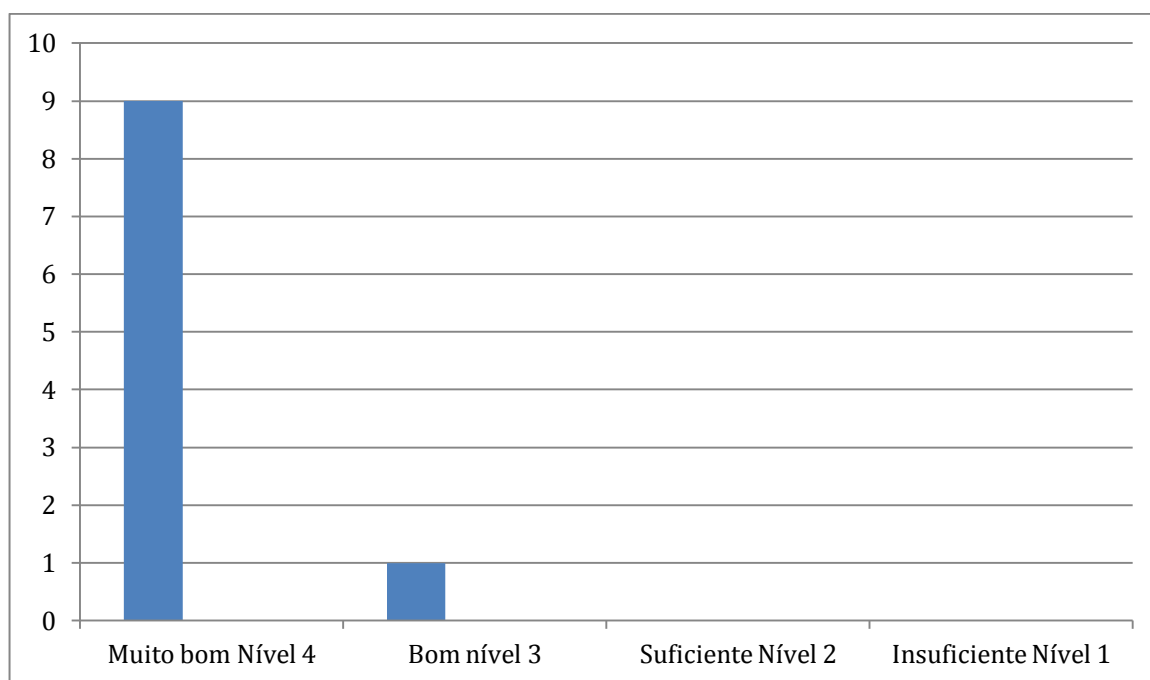


Gráfico 11 - Nível no desenvolvimento musical em relação ao tocar em conjunto

Quanto à questão: Achas que tocar em conjunto é importante para o teu desenvolvimento musical? Todos os elementos à exceção de um escolheram o nível 4. O outro elemento escolheu o nível 3.

Questão 16 - Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical?

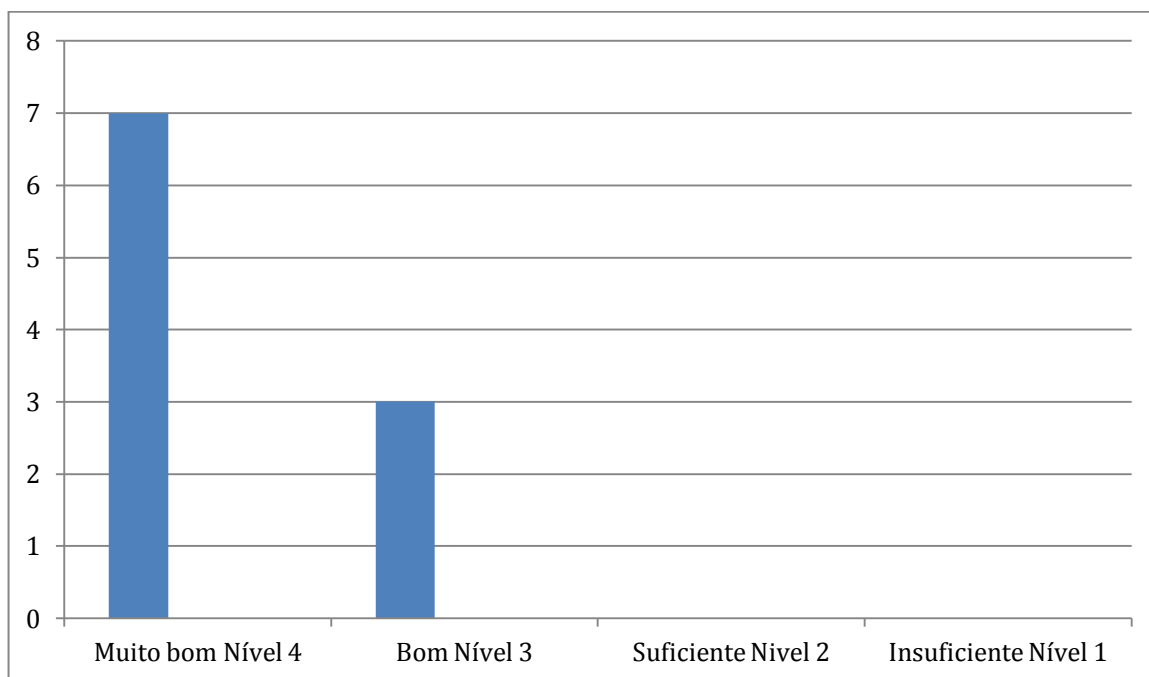


Gráfico 12 - Nível na independência musical em relação ao tocar em conjunto

Na questão: Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical? Sete elementos escolheram o nível 4 e três escolheram o nível três.

Questão 17 - Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar?

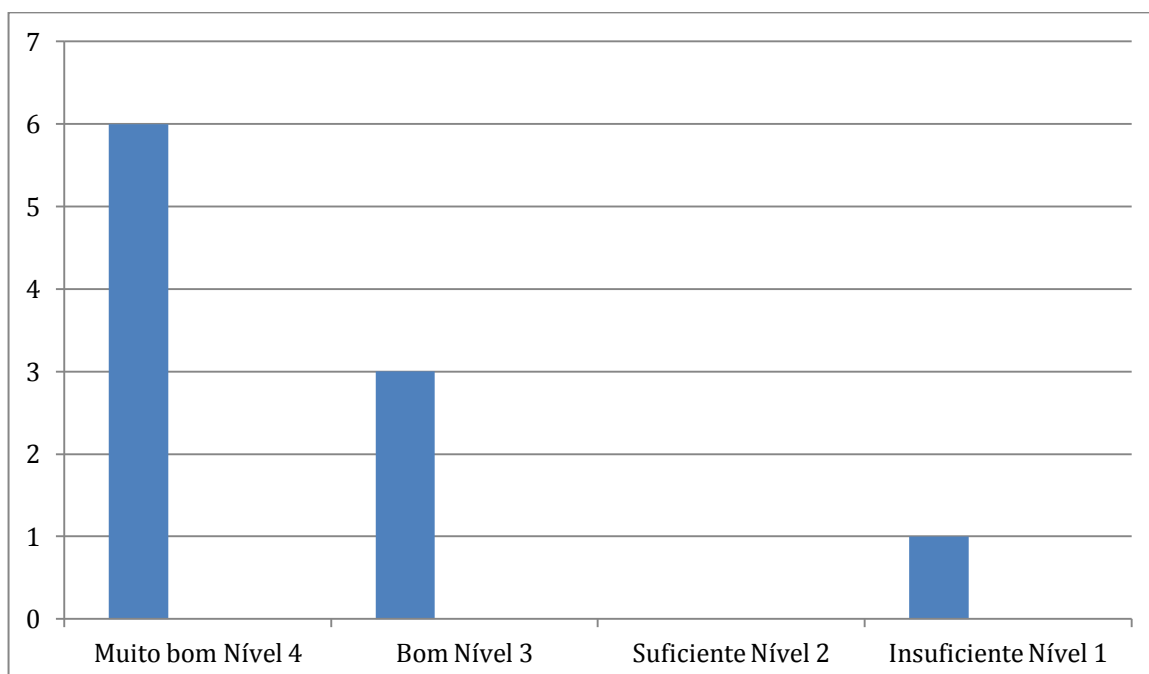


Gráfico 13 - Nível na forma como se sentem a tocar em relação ao tocar em conjunto

Quanto a esta questão Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar? Seis elementos escolheram o nível 4, três o nível três e um o nível 1.

Questão 18 - Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto?

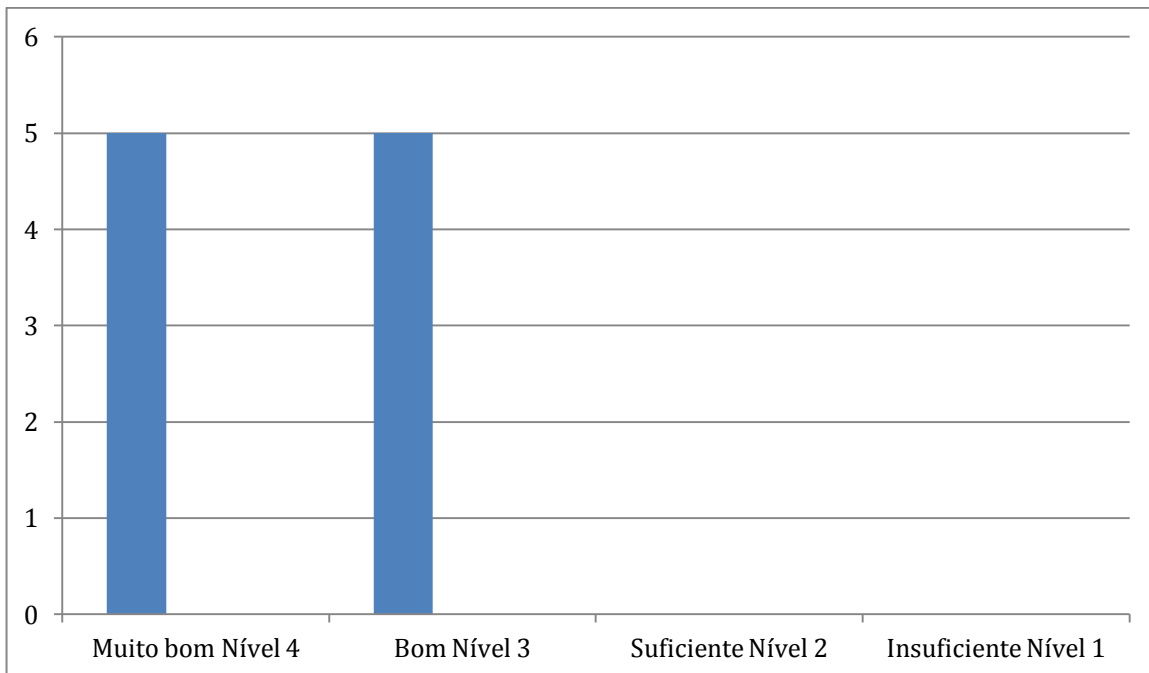


Gráfico 14 - Nível de percepção de trabalhar em conjunto em relação ao tocar em grupo

Quanto à questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto? Os elementos concordam mas dividem-se de forma igual, cinco selecionaram o nível 4 e cinco o nível 3.

Questão 19 - Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa?

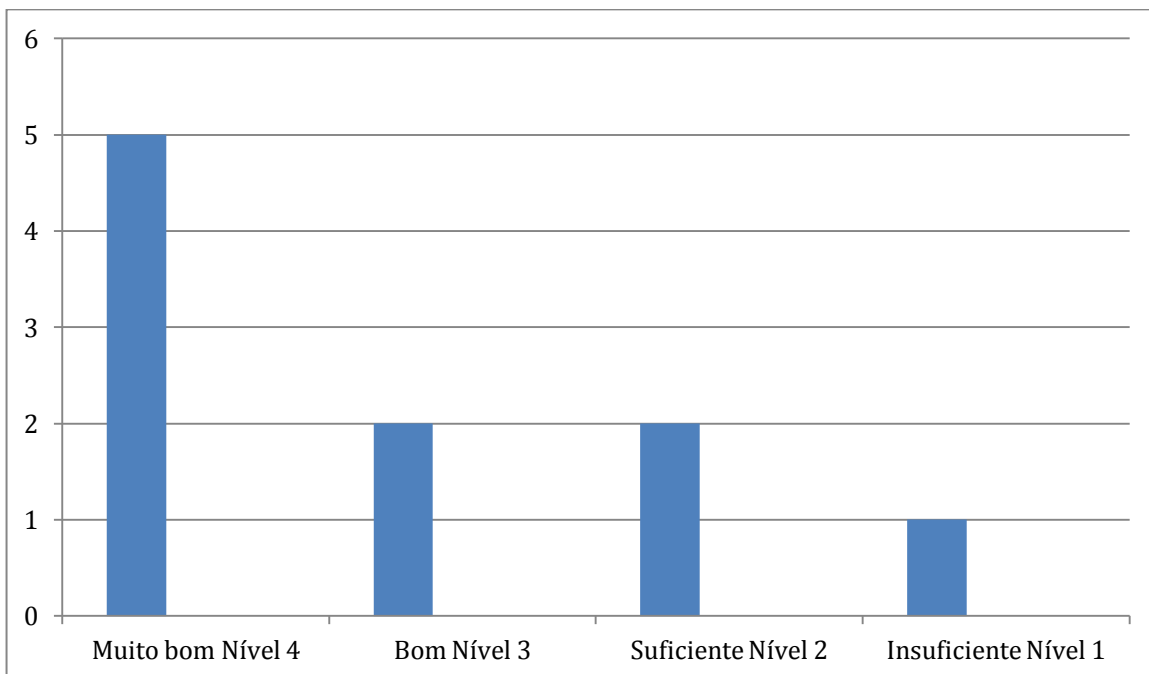


Gráfico 15 - Nível de velocidade de aprendizagem em relação ao tocar em grupo

Na questão: Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa? Houve várias respostas, cinco elementos escolheram o nível 4, quatro os níveis intermédios e um elemento assinalou o nível 1.

Questão 20 - Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades?

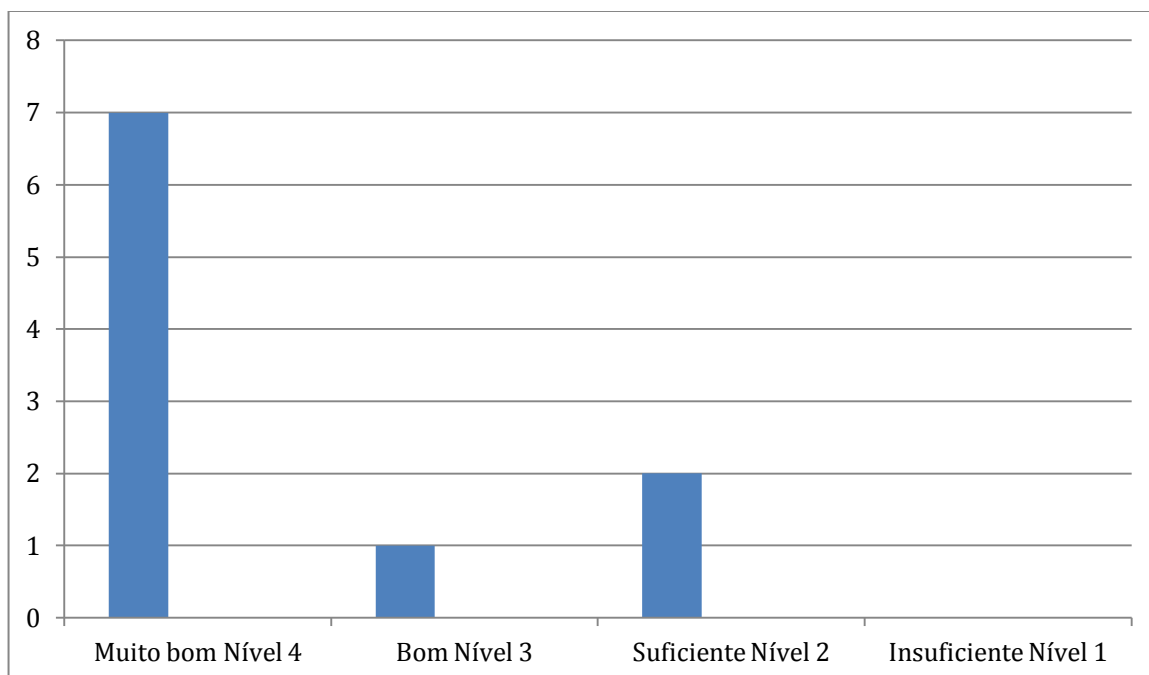


Gráfico 16 - Nível de percepção das dificuldades em relação ao tocar em grupo

Relativamente à questão: Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades? Sete elementos selecionaram o nível 4, um o nível 3 e dois escolheram o nível 2.

Questão 21 - Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical?

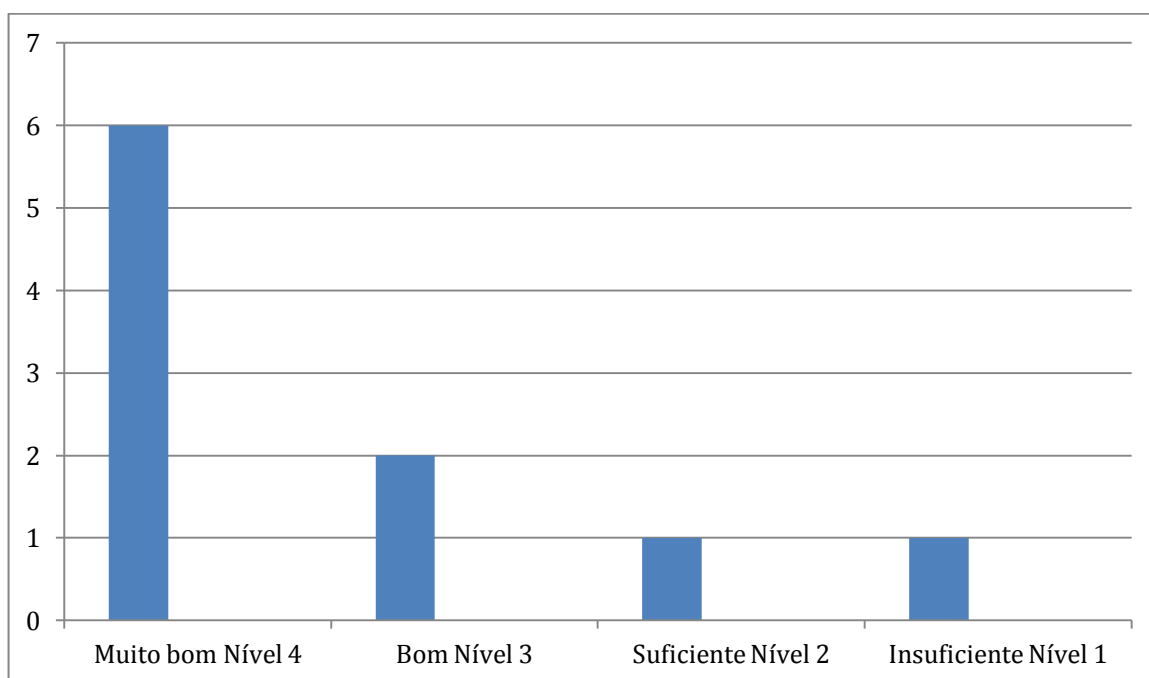


Gráfico 17 - Nível de autoestima e crescimento musical em relação ao tocar em grupo

Aqui as respostas foram divididas relativamente à questão: Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical? Seis elementos assinalaram o nível 4, três escolheram os níveis intermédios e um o nível 1.

Questão 22 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?

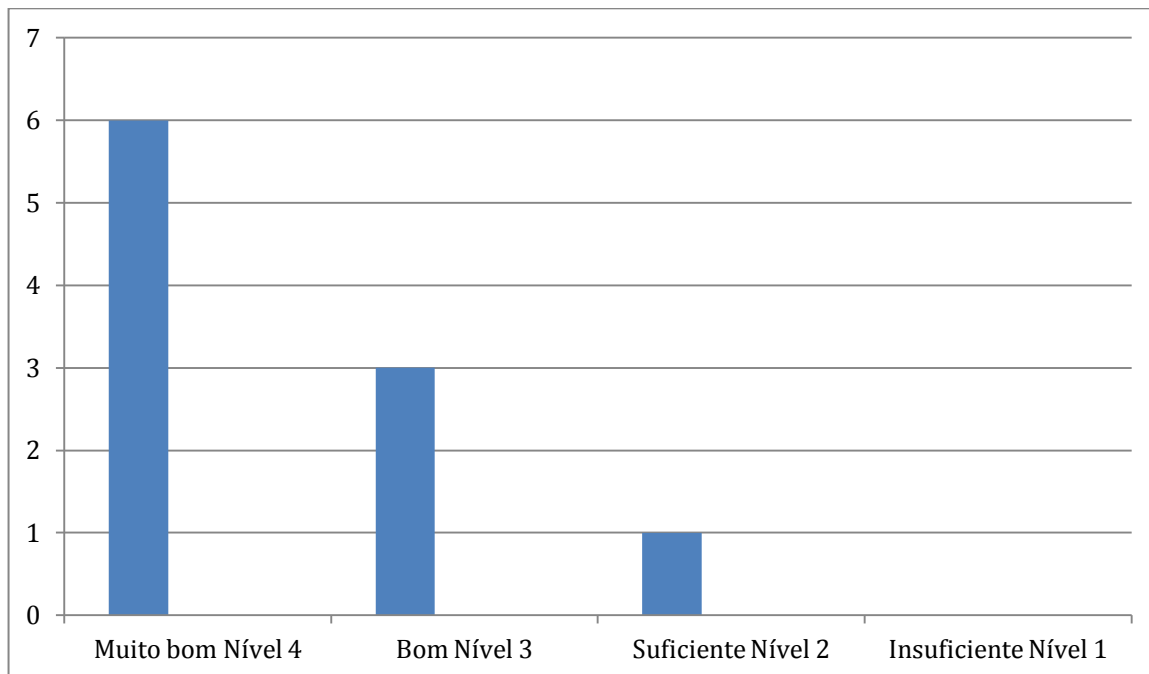


Gráfico 18 - Nível de aperfeiçoamento do som e afinação em relação ao tocar em grupo

Na questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?

Seis elementos escolheram o nível 4, três o nível 3 e um elemento o nível 2.

Questão 23 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas?

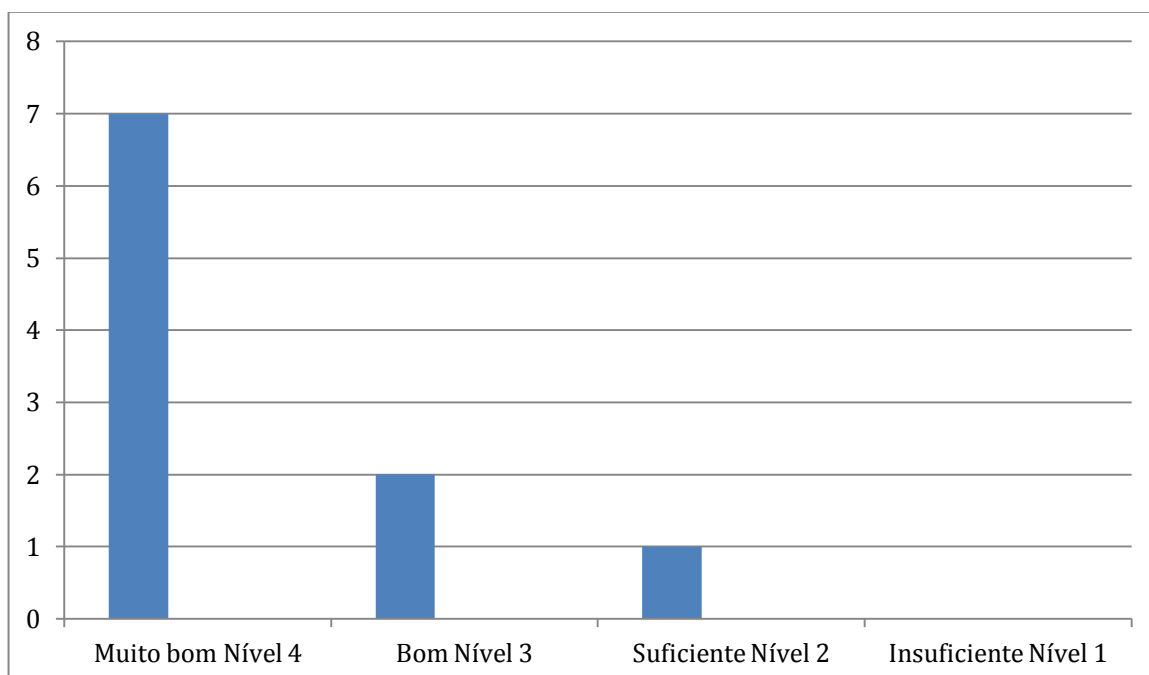


Gráfico 19 - Nível de aperfeiçoamento das capacidades auditivas em relação ao tocar em grupo

Relativamente à questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas? Sete elementos escolheram o nível 4, dois o nível 3 e um elemento o nível 2.

3 Categoria

Forma e motivação de aprendizagem

Questão 24 - Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo?

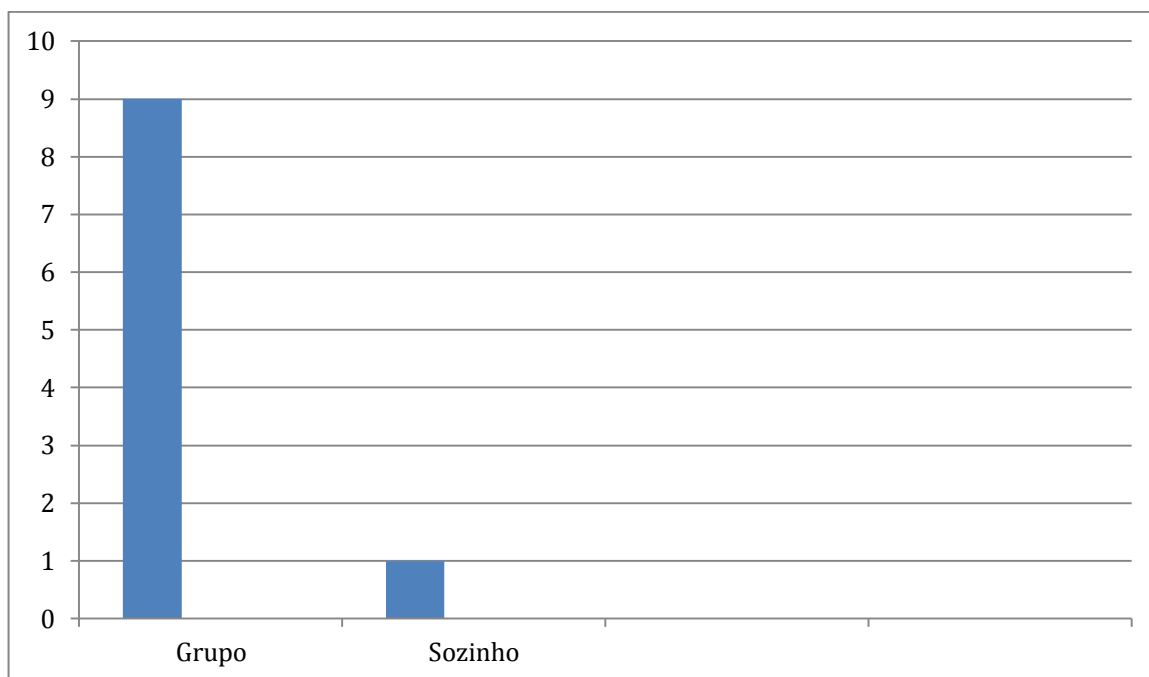


Gráfico 20 - Quantidade de alunos que prefere tocar sozinho ou em grupo

Quanto à questão: Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo? Nove elementos concordam que preferem tocar em grupo, apenas um diz que prefere sozinho.

Questão 25 - Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo?

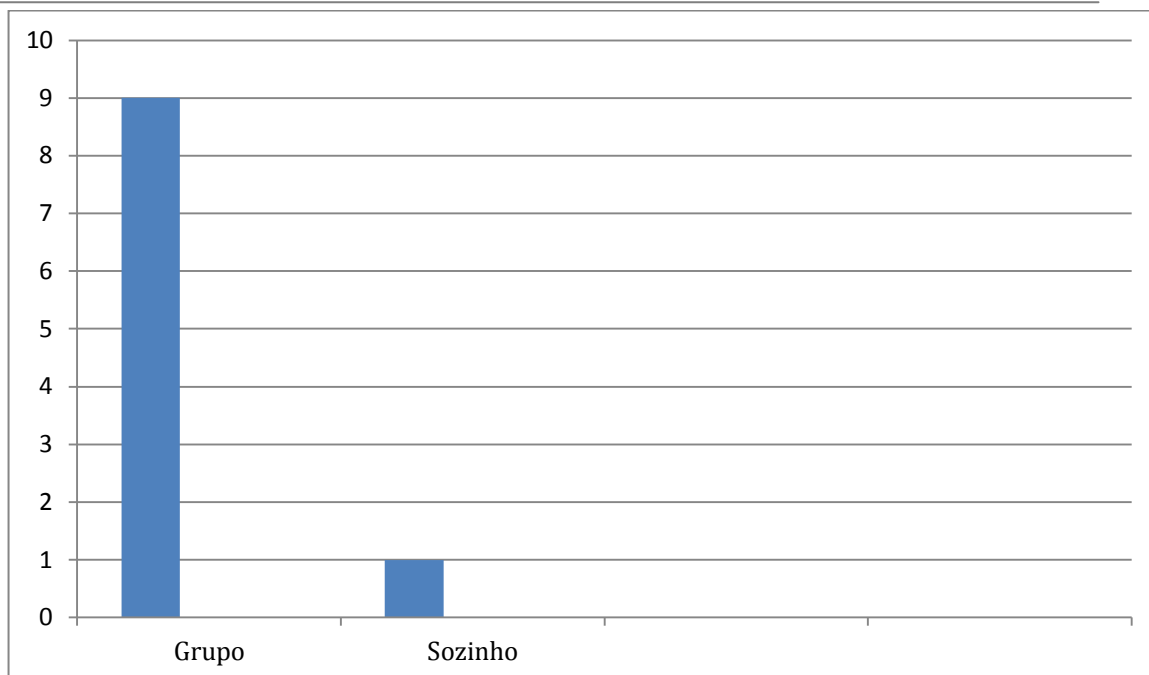


Gráfico 21 - Quantidade de alunos que se sente mais motivado a tocar sozinho ou em grupo

Relativamente à questão: Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo? A resposta foi idêntica à resposta anterior. Nove elementos responderam que se sentem mais motivados a tocar em grupo e um responde que é sozinho.

4 Categoria

Razão pela qual escolheu Sociedade Filarmónica Silvarense para aprender música

Questão 26 - Por que razão se inscreveu na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

Sete responderam “porque gosto”. Os outros três foram porque “incentivaram-me a aprender”.

Questão 27 - Por que razão ainda continua na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

Os dez elementos responderam porque “gosto”.

5 Categoria

Valorização pessoal

Questão 28 - Costumas assistir a concertos? Se sim, achas que é importante para o teu desenvolvimento musical?

Cinco responderam que sim e cinco responderam que não.

Nesta questão os elementos responderam em igual quantidade. Os que reponderam que sim, concordam com a importância do desenvolvimento musical, e acrescentam que podem “aprender mais”.

Questão 29 - Já realizou atividades musicais fora da Banda? Se sim, quais?

Seis Responderam que sim e quatro que não. Os que responderam sim referiram que já participaram com outros grupos em concertos.

Questão 30 - Achas que essas atividades são importantes para a tua formação? Porquê?

Seis elementos responderam que sim. A reposta foi quase unânime dizendo que ajuda a desenvolver as "capacidades técnicas" e aprendem outras coisas.

Questão 31 - Sugere uma experiência que gostarias de ter e que fosse um contributo motivador para a tua formação enquanto músico.

Uns afirmam que gostariam de ir a "Master classes", mas a resposta que a maioria dos elementos deu foi "assistir a concertos de outras bandas".

Grupo B

1 Categoria

Dados pessoais

Deste grupo fazem parte 3 alunos do sexo feminino e 4 alunos do sexo masculino com uma média de idade de 14 anos – um com 13, três com 14, dois com 15 e um com 16.

Questão 1 – Ano que frequenta na escola.

Um Frequenta o 8º ano, três o 9º e três o 10º.

Questão 2 – Com que idade iniciou o estudo do instrumento?

A média de idades com que iniciaram o estudo do instrumento é de 10 anos, embora haja dois que começaram com 7 e um com 14.

Questão 3 – Ano de escolaridade que frequentava quando começou a aprender o instrumento?

A média do ano de escolaridade é o 5º ano, embora existam dois que começaram no 3º e um no 9º.

Questão 4 – Há quantos anos frequenta a escola de música da Sociedade Filarmónica Silvareense?

A média de anos que os alunos frequentam a escola de música é de 5 anos, embora existam dois que começaram há 1 ano e dois à 6.

2 Categoria

Relação entre aluno e professor

Questão 5 - Gostas dos teus professores?

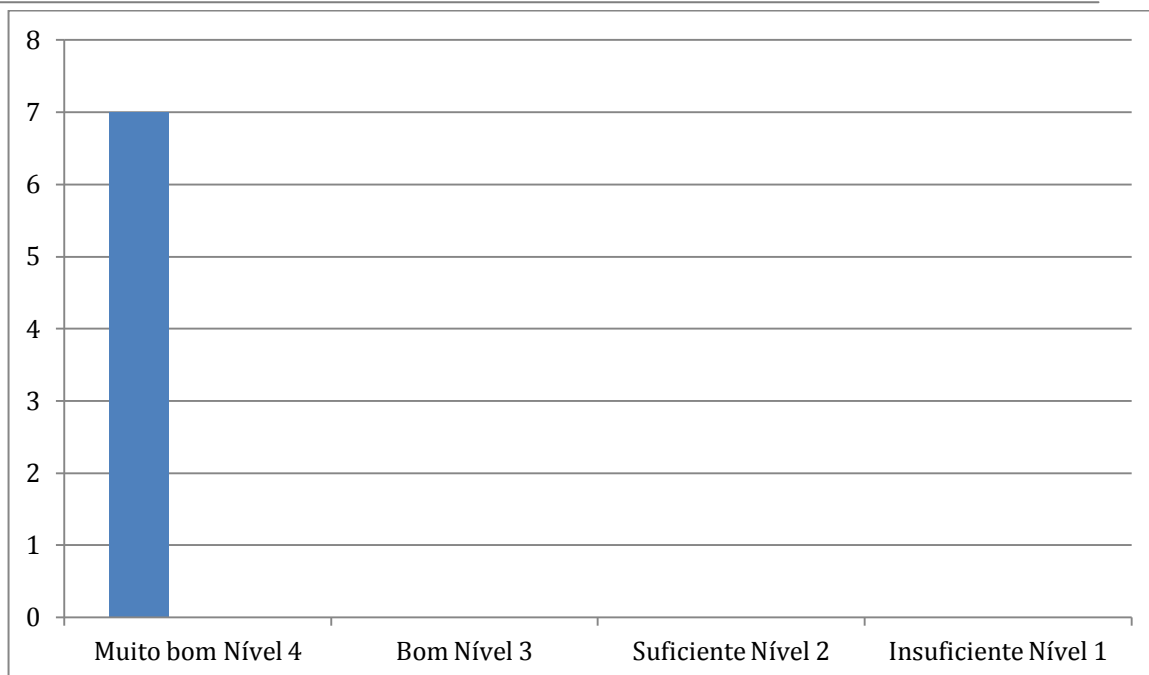


Gráfico 22 - Nível de afetividade com os professores

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e referem que gostam dos professores. Os sete elementos escolheram o nível quatro.

Questão 6 - Achas que os teus professores te motivam a tocar mais e melhor?

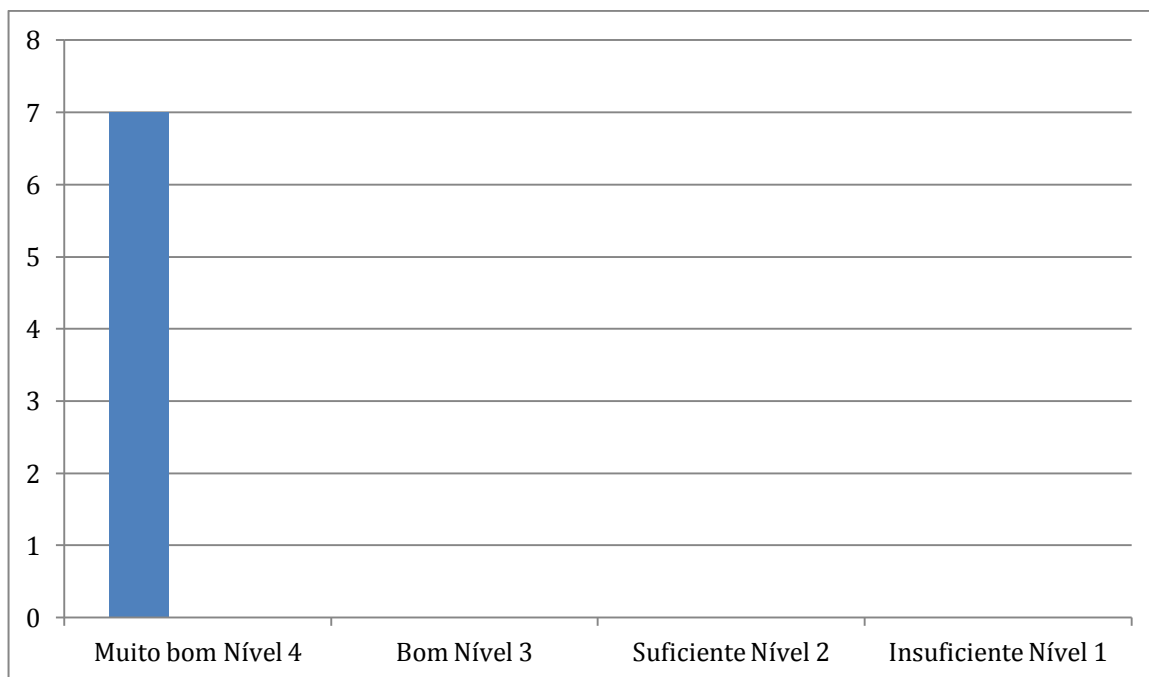


Gráfico 23 - Nível de motivação com os professores

Quanto a esta questão, todos os elementos são da mesma opinião e referem que os professores os motivam a tocar mais e melhor. Como na questão anterior, todos os elementos são da mesma opinião e escolheram o nível 4.

Relação entre aluno e o instrumento

Questão 7 - Achas engraçado tocar o teu instrumento?

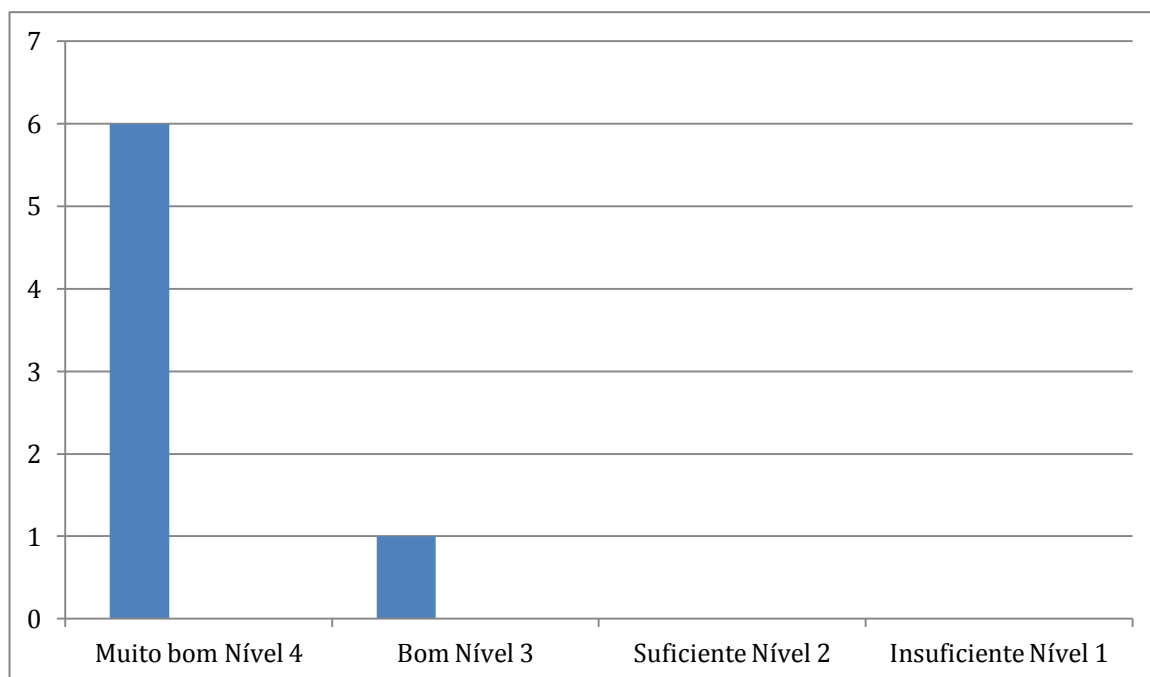


Gráfico 24 - Nível de afinidade com o instrumento

Nesta questão está demonstrada a satisfação com que os elementos se adaptarão e a consequente ligação/gosto pelo instrumento que aprenderam a tocar. Seis elementos escolheram o nível 4 e um o nível 3.

Questão 8 - Achas que tocas bem o teu instrumento?

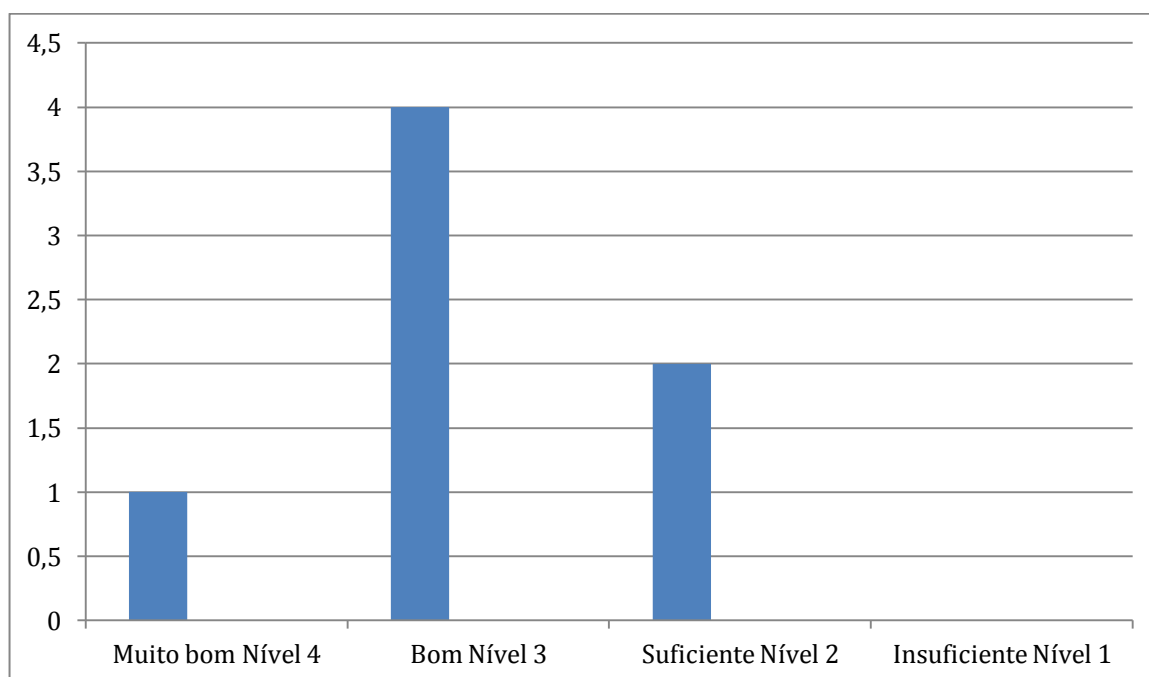


Gráfico 25 - Nível de execução no instrumento

Relativamente a esta questão as respostas são mais diversificadas. Os elementos dividem-se em relação à qualidade de execução do instrumento. Quatro escolheram o nível 3, um o nível 4 e dois o nível 2.

Questão 9 - Achas que se estudares mais podes tocar melhor?

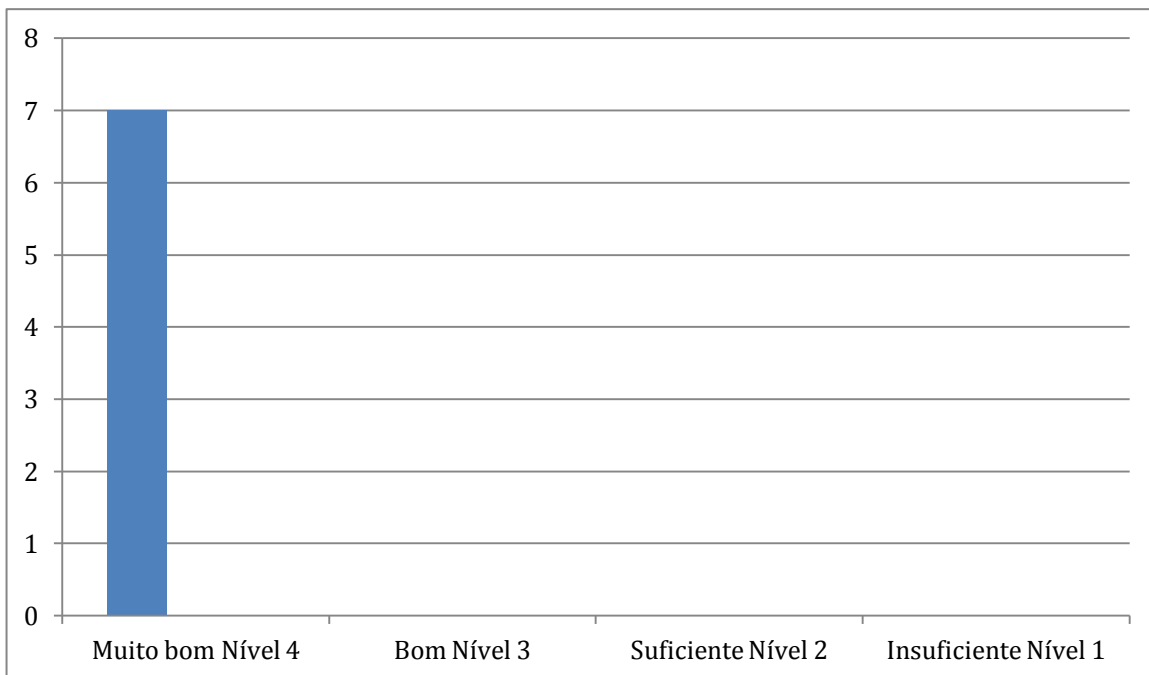


Gráfico 26 - Nível de estudo em relação à qualidade de execução

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e concordam que se estudarem mais podem tocar melhor. Os sete elementos escolheram o nível quatro.

Relação entre aluno e pais

Questão 10 - Os teus pais gostam que tu frequentes as aulas de música na banda?

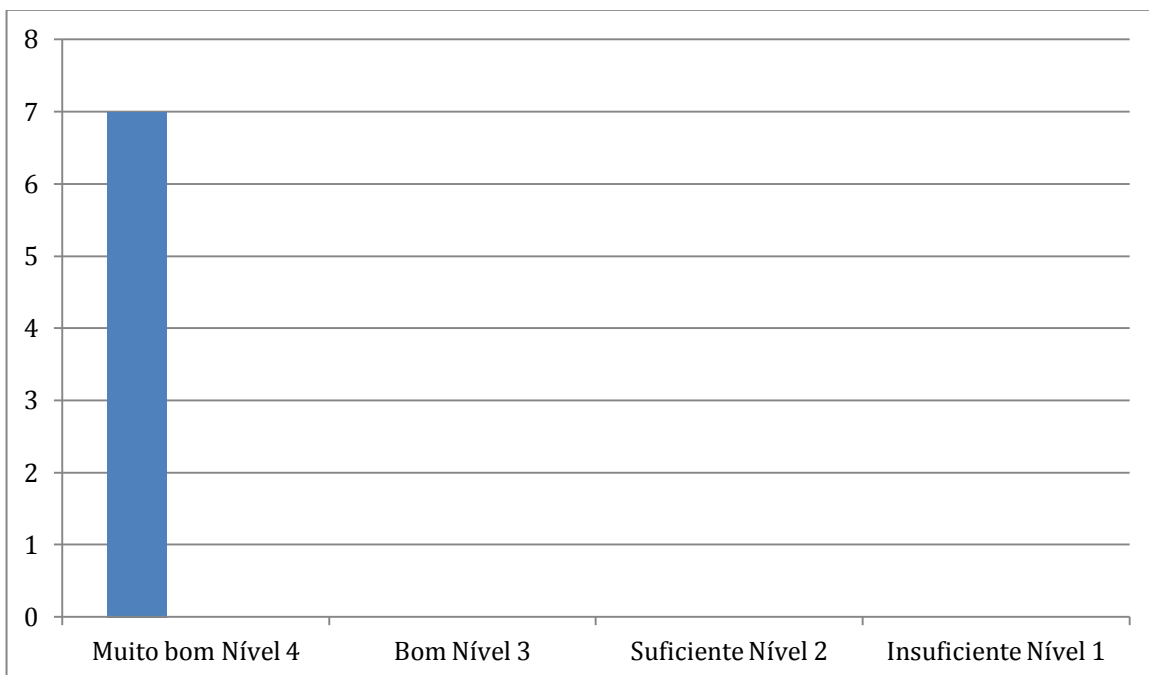
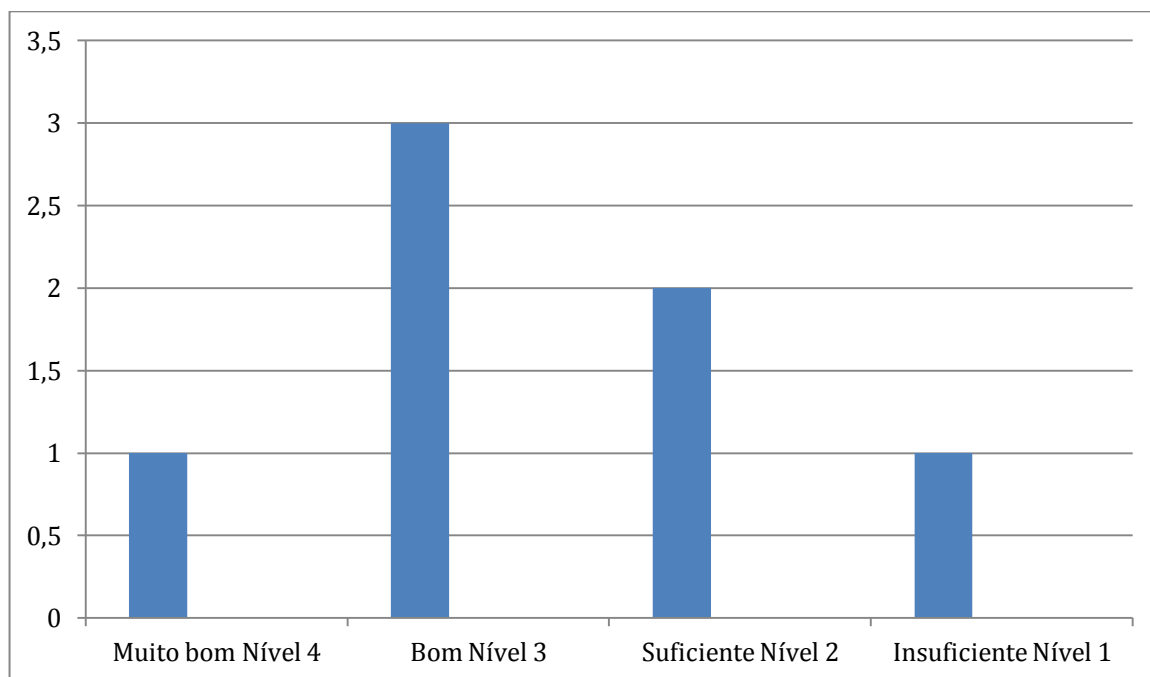


Gráfico 27 - Nível de satisfação em relação à participação na escola de música da banda

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e concordam que os pais gostam que eles frequentem as aulas de música na banda. Os sete elementos escolheram o nível quatro.

Questão 11 - Os teus pais incentivam-te a estudar?**Gráfico 28 - Nível de incentivo em relação ao estudo**

Quanto a esta questão relativamente ao papel dos pais no incentivo ao estudar o instrumento, temos várias respostas. Um elemento escolheu o nível 4, três o nível 3, dois o nível 2 e um o nível 1.

Relação entre aluno e a instituição

Questão 12 - Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarensense de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou valores sociais?

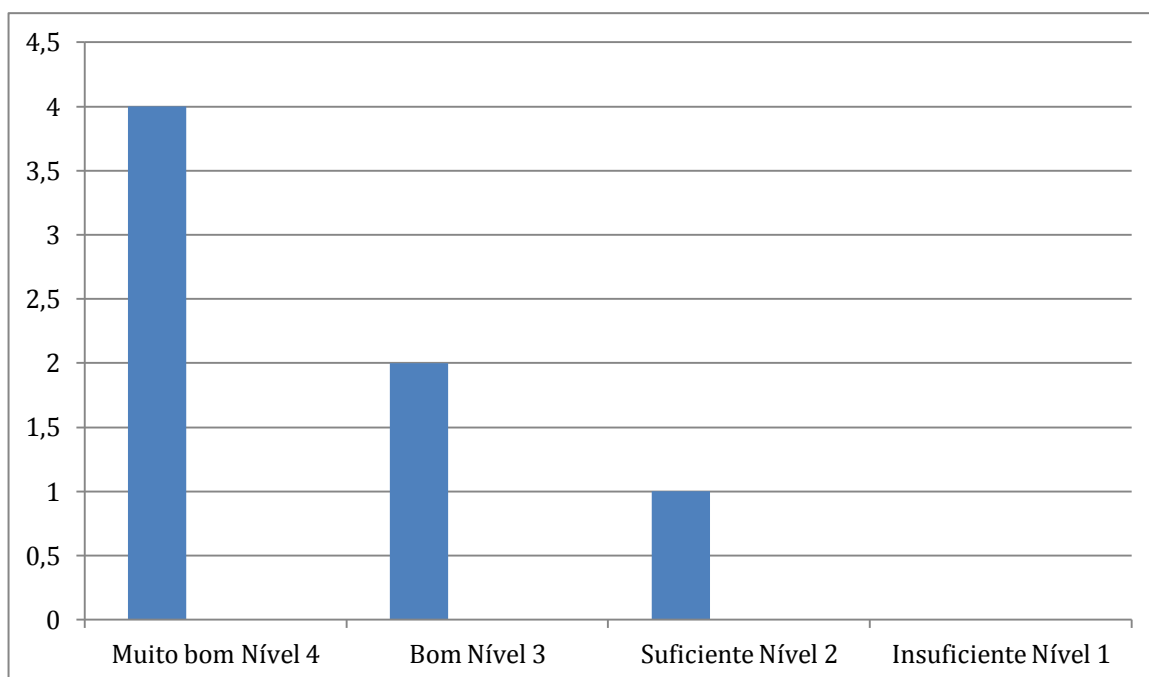


Gráfico 29 - Nível de capacidades e valores sociais em relação à escola de música

Na questão: Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarensense de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou valores sociais? A escolha foi dividida, quatro elementos são da mesma opinião e seleccionaram o nível 4, dois seleccionaram o nível 3 e um o nível 1.

Nesta questão, quatro elementos seleccionaram o nível 4, dois o nível 2 e um o nível 2.

Questão 13 - Gostas de participar nas atividades da banda?

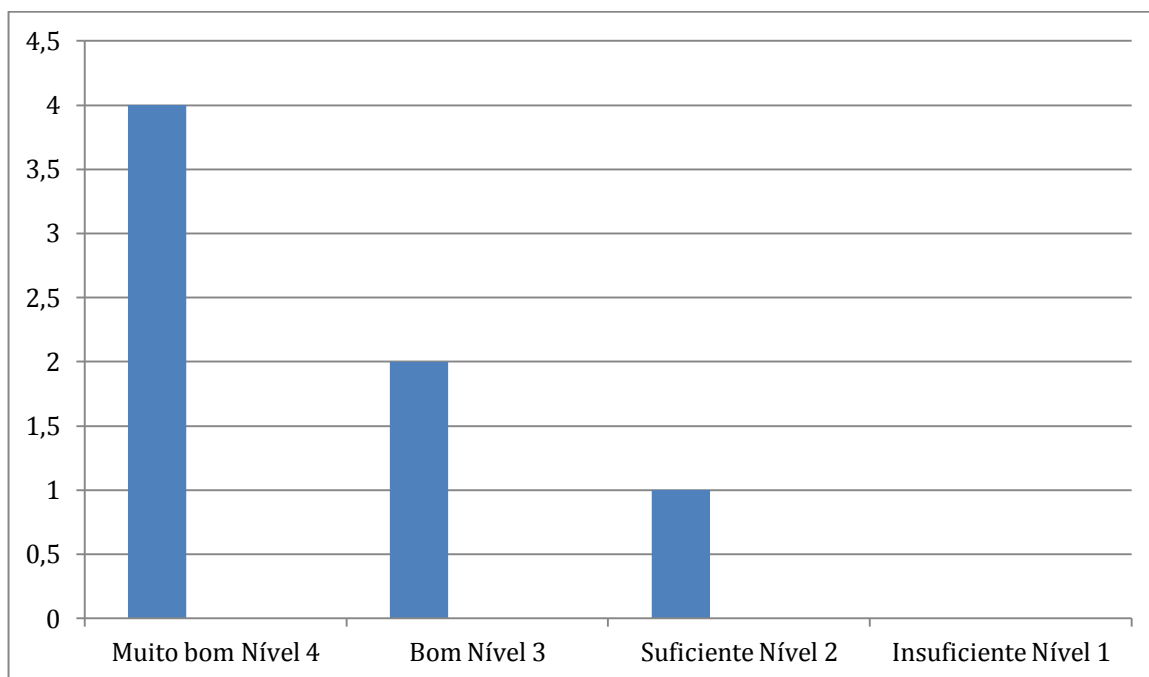


Gráfico 30 - Nível de satisfação em relação às atividades da banda

Quanto à questão: Gostas de participar nas atividades da banda? Quatro elementos escolheram o nível 4, dois o nível 3 e um o nível 2.

Questão 14 - Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

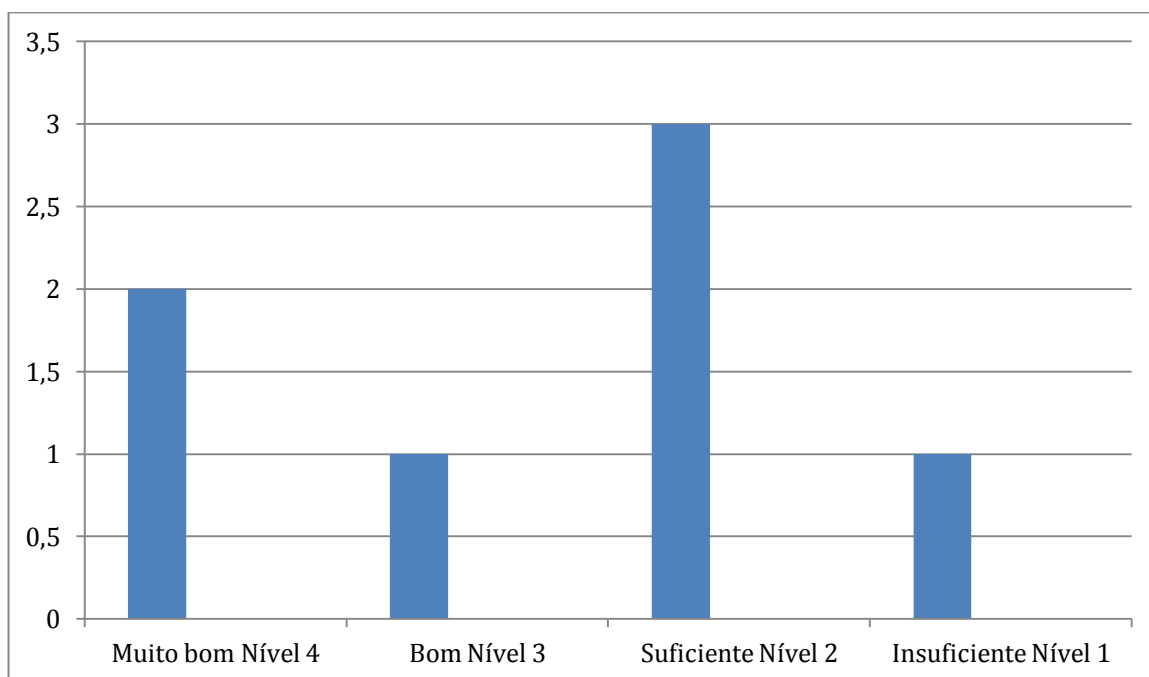


Gráfico 31 - Nível de estudo em relação à participação nas atividades da banda

Na questão: Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

A escolha foi muito diferenciada. Dois elementos escolheram o nível quatro, um o nível 3, três o nível 2 e um o nível 1.

Relação entre aluno e o grupo

Questão 15 - Achas que tocar em conjunto é importante para o teu desenvolvimento musical?

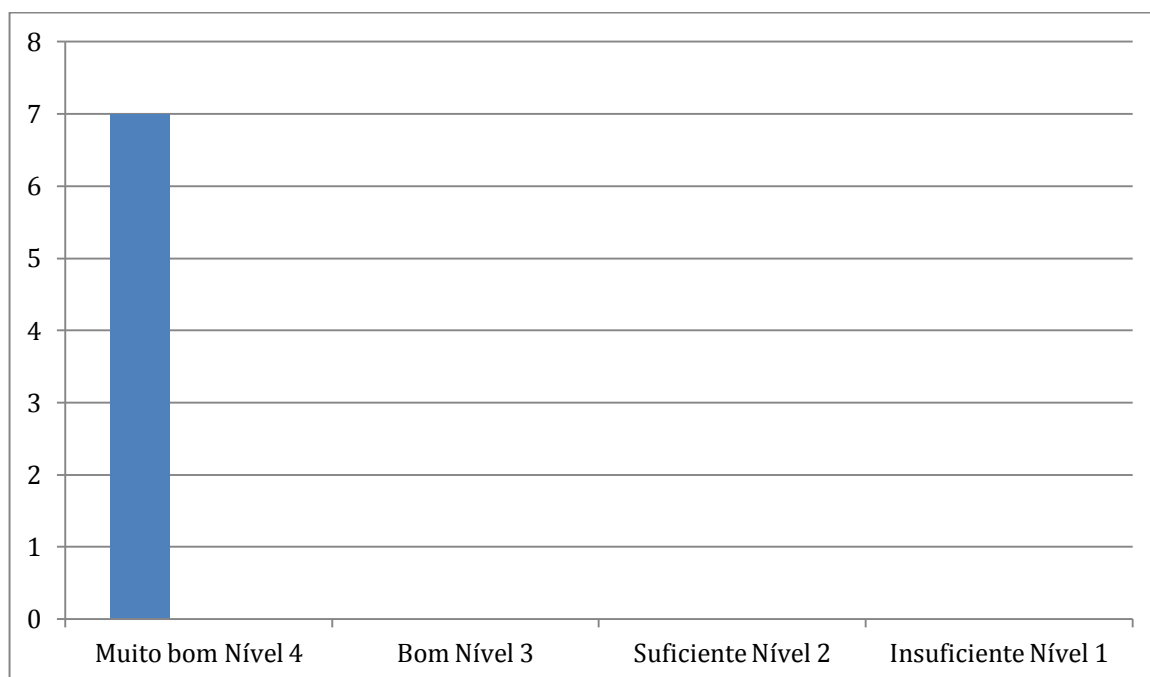


Gráfico 32 - Nível no desenvolvimento musical em relação ao tocar em conjunto

Nesta questão todos os elementos são da mesma opinião e concordam que tocar em conjunto é importante para o seu desenvolvimento musical. Os sete elementos escolheram o nível quatro.

Questão 16 - Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical?

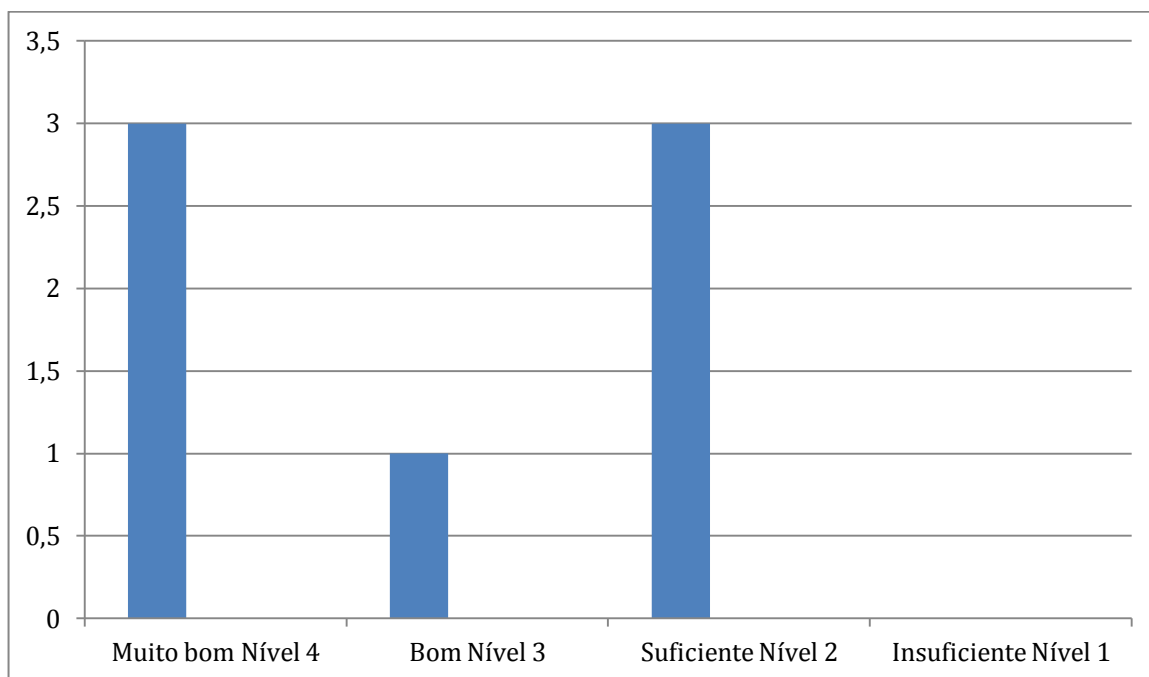


Gráfico 33 - Nível na independência musical em relação ao tocar em conjunto

Na questão: Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical? Três elementos escolheram o nível 4, um o nível 3 e três escolheram o nível dois.

Questão 17 - Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar?

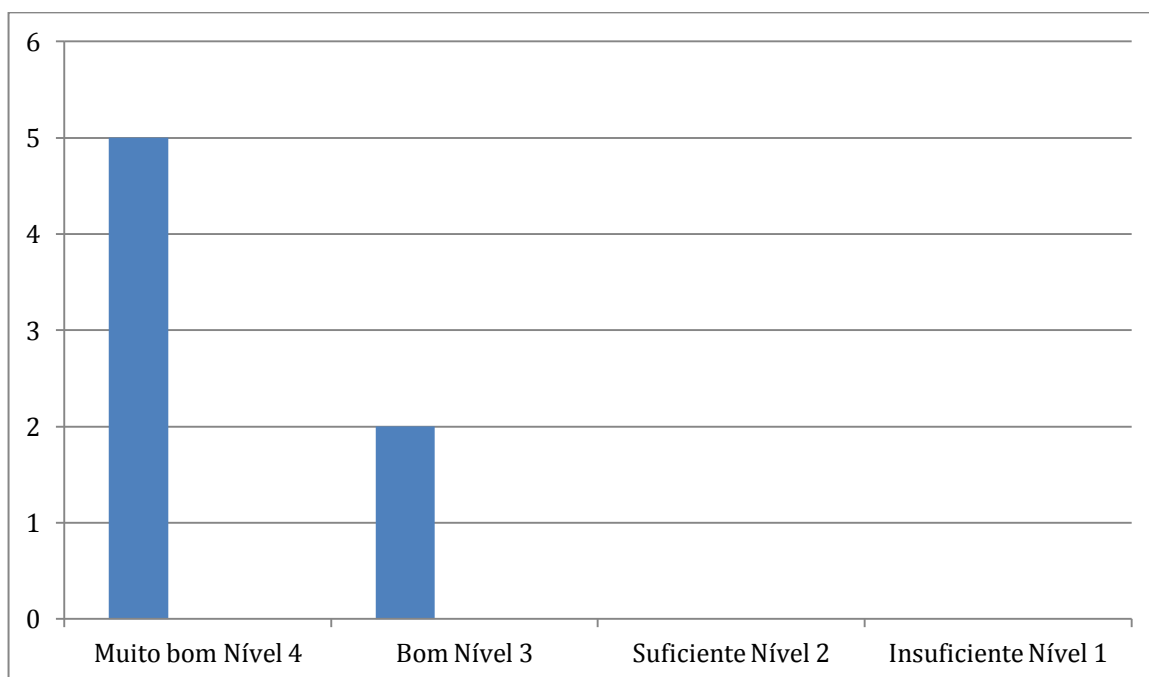


Gráfico 34 - Nível na forma como se sentem a tocar em relação ao tocar em conjunto

Quanto a esta questão Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar? Cinco elementos escolheram o nível 4 e dois o nível três.

Questão 18 - Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto?

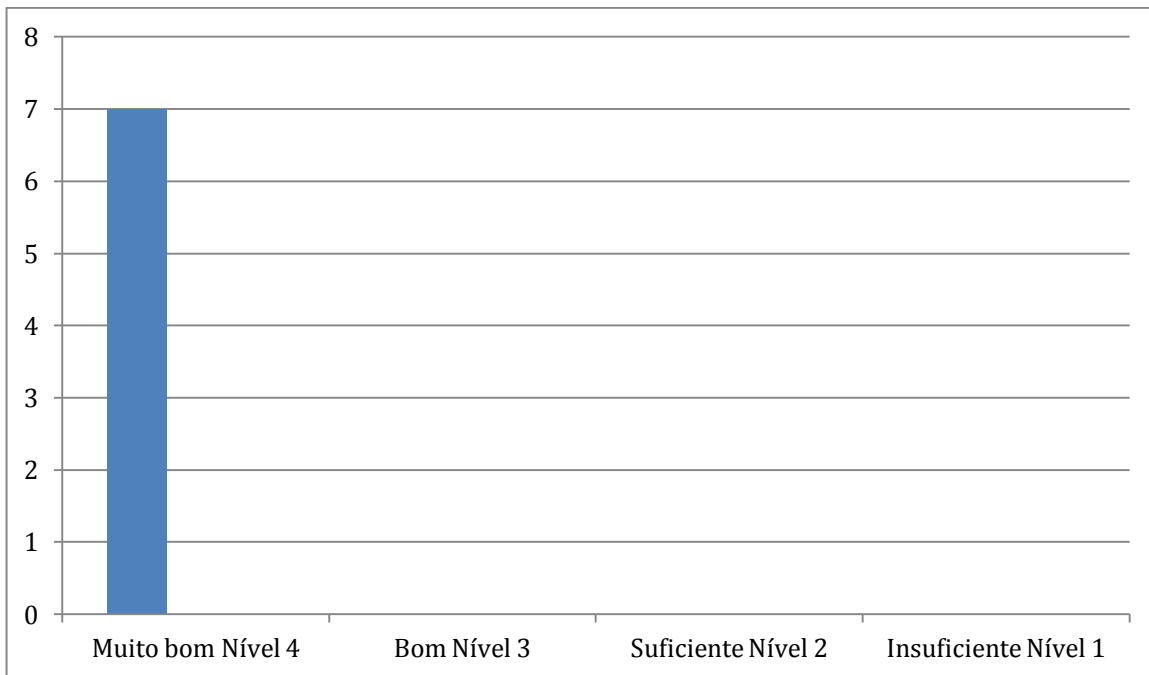


Gráfico 35 - Nível de percepção de trabalhar em conjunto em relação ao tocar em grupo

Quanto à questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto? Todos os elementos concordaram e escolheram o nível 4.

Questão 19 - Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa?

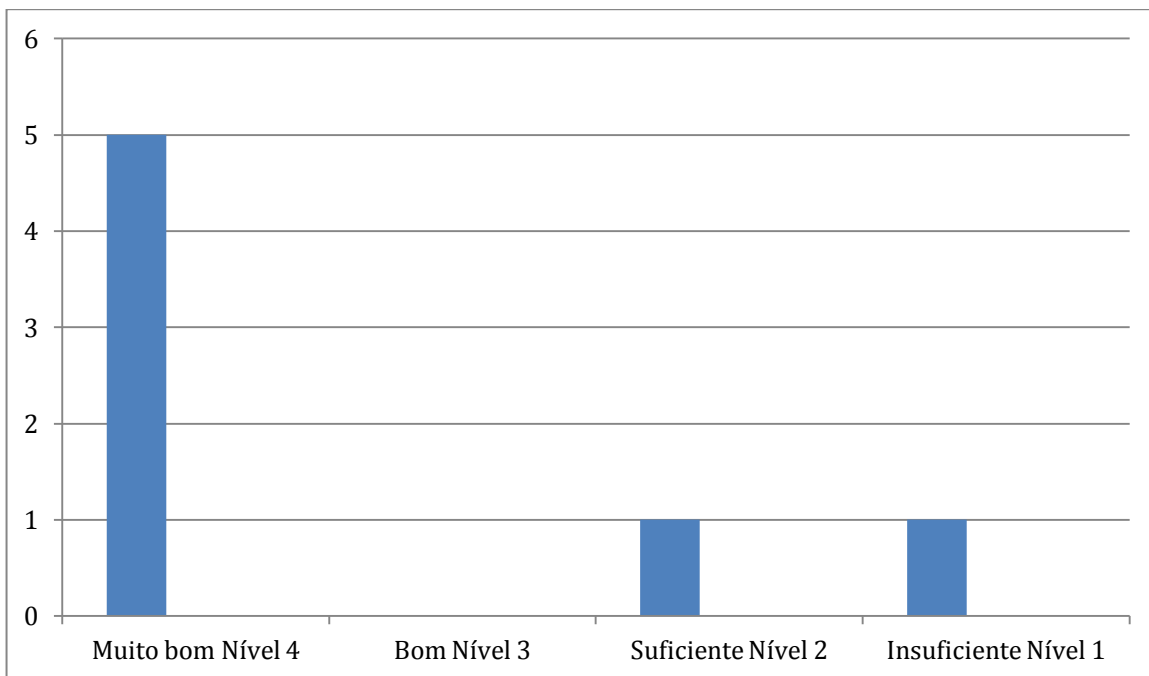


Gráfico 36 - Nível de velocidade de aprendizagem em relação ao tocar em grupo

Na questão: Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa? Houve várias respostas, cinco elementos selecionaram o nível quatro, um o nível 2 e a salientar um elemento que assinalou o nível 1.

Questão 20 - Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades?

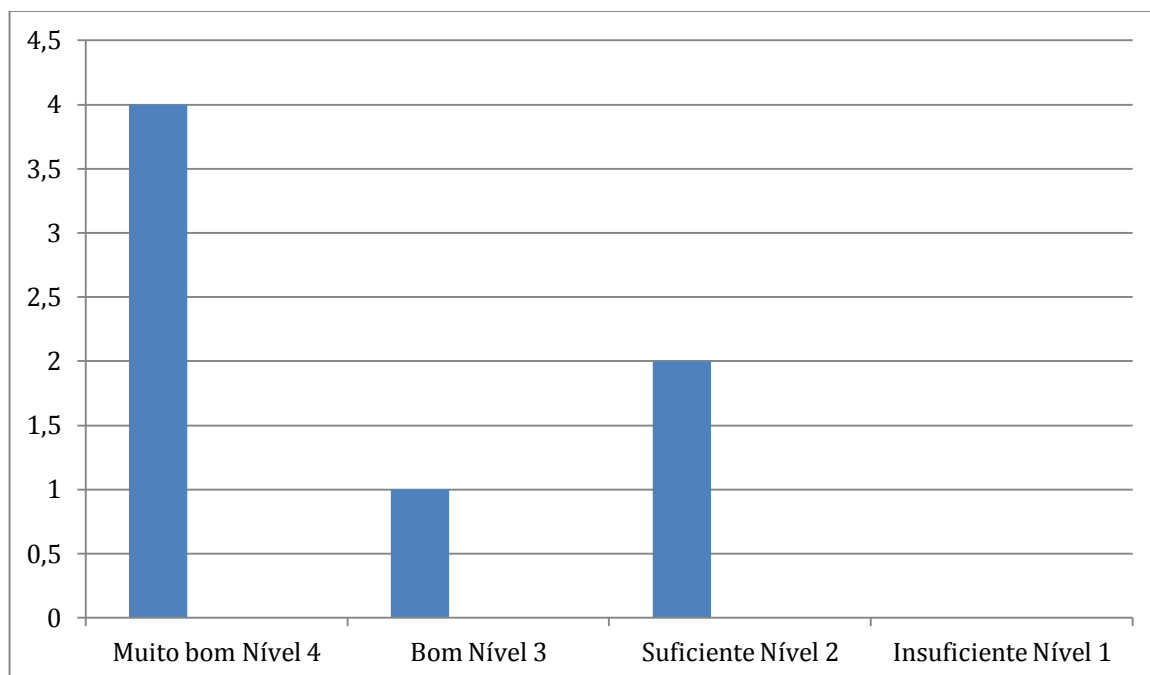


Gráfico 37 - Nível de percepção das dificuldades em relação ao tocar em grupo

Relativamente à questão: Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades? Quatro elementos selecionaram o nível 4, um o nível 3 e dois escolheram o nível 2.

Questão 21 - Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical?

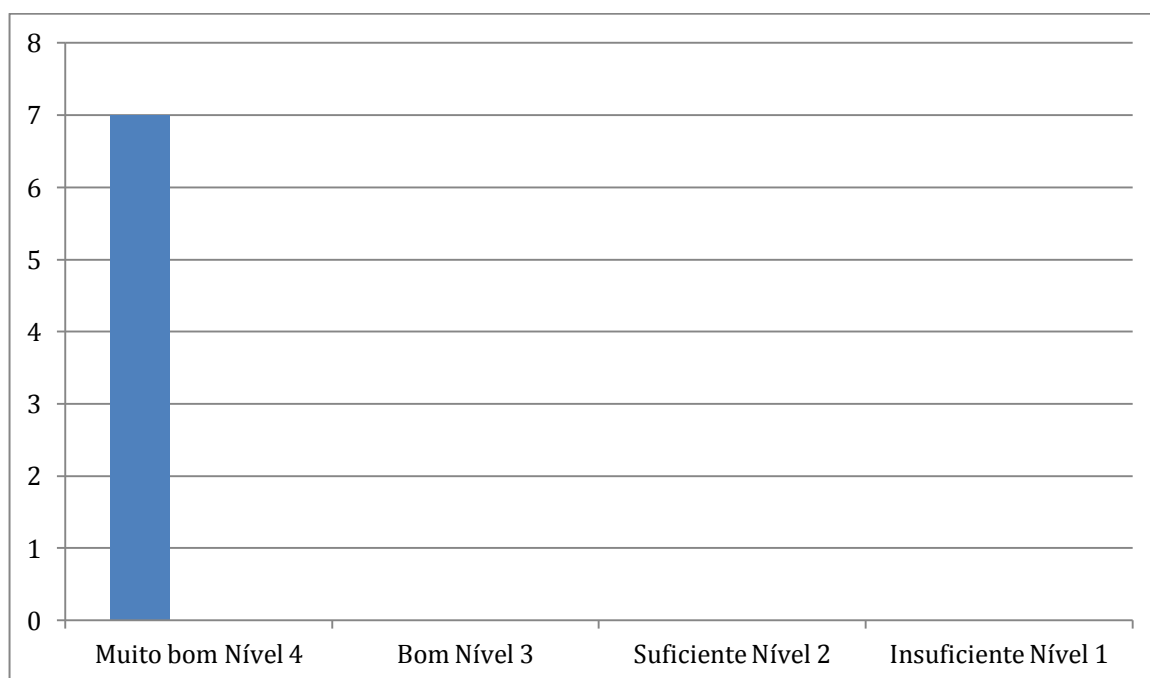


Gráfico 38 - Nível de autoestima e crescimento musical em relação ao tocar em grupo

Quanto à questão: Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical? Os sete elementos assinalaram o nível 4.

Questão 22 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?

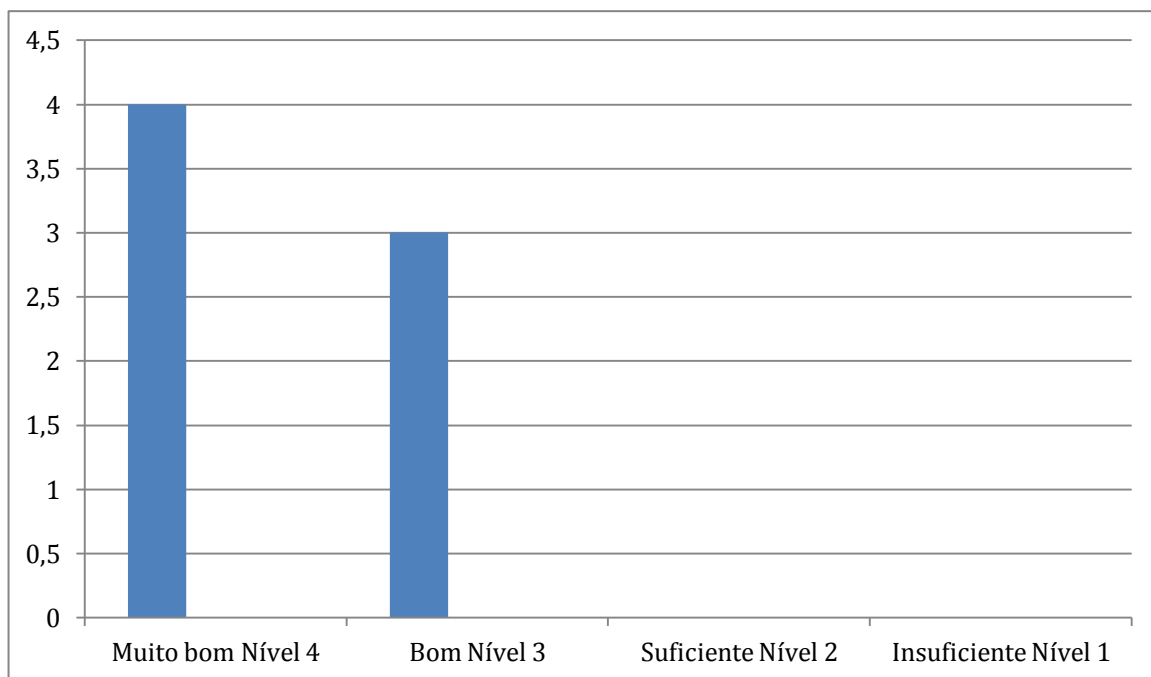


Gráfico 39 - Nível de aperfeiçoamento do som e afinação em relação ao tocar em grupo

Na questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?

Quatro elementos escolheram o nível 4 e três elementos o nível 2.

Questão 23 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas?

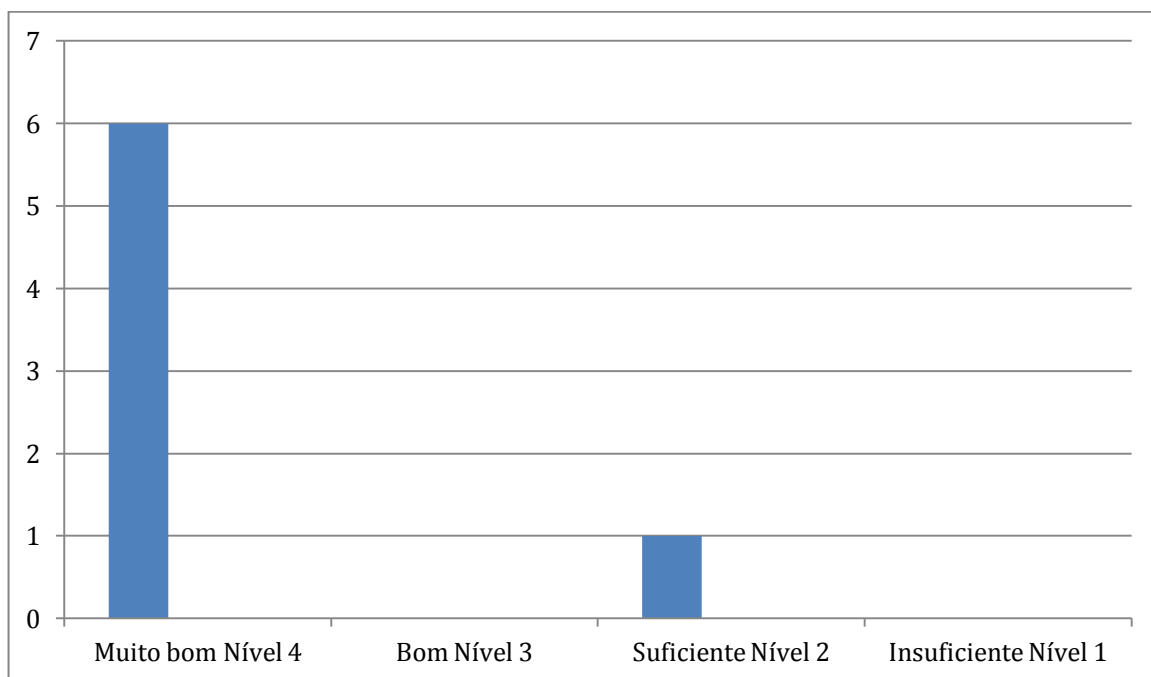


Gráfico 40 - Nível de aperfeiçoamento das capacidades auditivas em relação ao tocar em grupo

Relativamente à questão: Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas? Seis elementos escolheram o nível 4 e um elemento o nível 2.

3 Categoria

Forma e motivação de aprendizagem

Questão 24 - Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo?

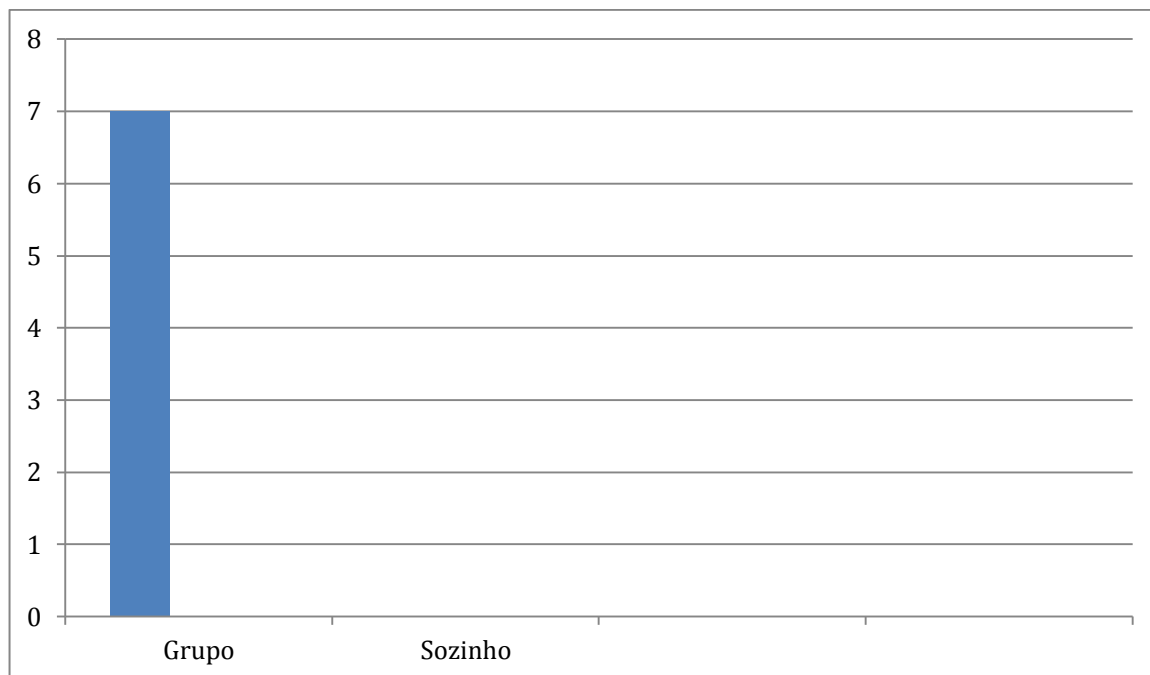


Gráfico 41 - Quantidade de alunos que prefere tocar sozinho ou em grupo

Quanto à questão: Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo? Os sete elementos concordam que preferem tocar em grupo. Todos os elementos escolheram o nível 4.

Questão 25 - Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo?

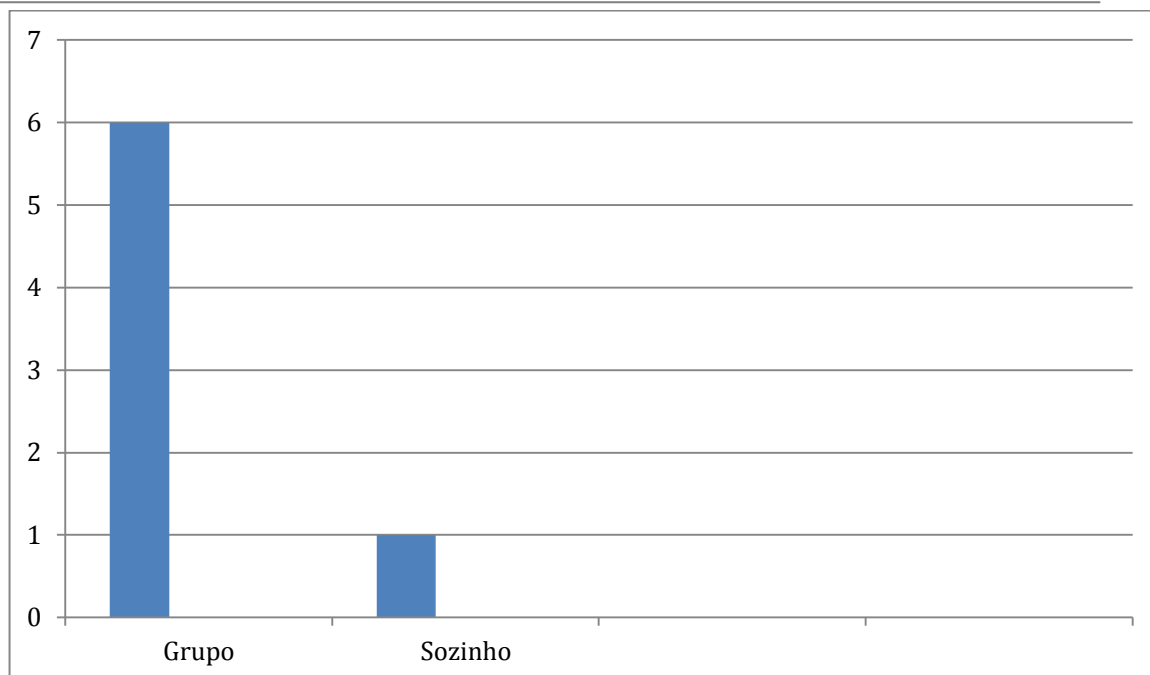


Gráfico 42 - Quantidade de alunos que se sente mais motivado a tocar sozinho ou em grupo

Relativamente à questão: Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo? Seis elementos responderam que se sentem mais motivados a tocar em grupo e um responde que é sozinho.

4 Categoria

Razão pela qual escolheu Sociedade Filarmónica Silvarense para aprender música

Questão 26 - Por que razão se inscreveu na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

Os sete elementos responderam “porque gosto” e “porque queria aprender a tocar um instrumento”.

Questão 27 - Por que razão ainda continua na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

Os sete elementos responderam porque “gosto” e porque “quero aprender mais”. Dois dos elementos também referiram que era “por causa do ambiente”.

5 Categoria

Valorização pessoal

Questão 28 - Costumas assistir a concertos? Se sim, achas que é importante para o teu desenvolvimento musical?

Dois responderam que sim e cinco responderam que não. Apesar de cinco elementos terem dado resposta negativa, todos eles responderam que é importante

assistir a concertos, porque podem aprender com os outros e dessa forma eles vão conseguir desenvolver as suas capacidades.

Questão 29 - Já realizou atividades musicais fora da Banda? Se sim, quais?

Cinco responderam que sim e dois que não. Os que responderam sim referiram que já participaram com outros grupos em concertos.

Questão 30 - Achas que essas atividades são importantes para a tua formação? Porquê?

Os cinco elementos responderam que sim. Esta questão teve várias repostas, uns dizem que ficam a conhecer mais repertório, outros porque ajuda a "desenvolver" e outros porque ficam com mais "conhecimentos a nível musical".

Questão 31 - Sugere uma experiência que gostarias de ter e que fosse um contributo motivador para a tua formação enquanto músico.

Uns afirmam que é "assistir a concertos de outras bandas", mas a resposta que a maioria dos elementos deu foi "fazer uma digressão no estrangeiro".

12. Implicações do estudo

12.1 Implicações Internas

Relativamente a este ponto que está ligado às motivações intrínsecas, para haver uma maior transparência sobre este tema, seriam precisas mais perguntas relacionadas com este tema. O que move uma criança a se envolver em determinada atividade, é a necessidade que ela sente de se superar, valorizar e transmitir que pode estar apta para determinada aprendizagem. As questões que estão direcionadas a este assunto, não estão focadas na perceção da razão que as levou a aprender música e a aprendizagem de um instrumento, mas sim na sua participação numa instituição local e o seu consequente desenvolvimento e relação com essa estrutura, por isso não se pode apurar o fator mais importante da motivação intrínseca que para Ryan & Deci "Talvez nenhum fenómeno isolado reflita o potencial positivo da natureza humana, tanto quanto a motivação intrínseca, a tendência inerente de buscar novidades e desafios, para estender e exercitar suas capacidades, para explorar e aprender." (Ryan & Deci 2000, p. 70)⁹.

12.1 Implicações Externas

Quanto às implicações externas, estas estão ligadas às motivações extrínsecas. Para ter ainda uma maior clarificação sobre estas influências, acho que seria útil também fazer um questionário aos outros elementos que aparecem no estudo como os

⁹

"Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn." (Ryan & Deci 2000, p.70).

professores, pais e a instituição que são os elementos que têm maior contato com os elementos do estudo. Qualquer um dos elementos anteriores tem um papel fundamental no envolvimento das crianças com a continuidade da aprendizagem. Se o professor não conseguir mentalizar o aluno que ele pode se superar, perante as competências que ele possui, sejam elas benéficas na sua aprendizagem ou transmissoras de alguma inadaptação, ele não vai fazer o esforço necessário, ou simplesmente vai se conformar com a sua condição. Quanto à importância da família, o acompanhamento dos pais, torna-se fundamental, pois os pais devem ter um papel ativo, para que ajudem os seus filhos a se sentirem incorporados e apoiados nas suas decisões. Relativamente à instituição, ela tem de proporcionar um espaço com condições adequadas ao desenvolvimento musical das crianças e conseguir promover um ambiente favorável à integração das crianças no âmbito social e educacional. As questões relacionadas com as motivações extrínsecas que estão presentes neste estudo, são bem visíveis devido ao campo de ação onde foi aplicado, que como Simão refere " Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém" (Simão 2005, p.11).

13. Conclusão

Este estudo teve como objetivo identificar e compreender que tipo de motivações e de que forma as relações afetivas e a aprendizagem em conjunto, condicionam a aprendizagem de um instrumento, o desenvolvimento de competências e o gosto por participar numa instituição local (Sociedade Filarmónica Silvarense). Todo este processo foi feito com um enorme prazer e com o intuito de adquirir mais conhecimentos nos conteúdos abordados. Estas questões são particularmente importantes, devido à minha envolvimento e participação em várias bandas. Este estudo, apesar de não haver uma comparação com outras escolas de música em Bandas Filarmónicas noutras concelhos onde eu sou professor e que têm uma orgânica e conceção diferente na forma como estão estruturadas, permitiu-me ter uma maior compreensão e perspetiva sobre a aprendizagem de música nestas instituições e ajudou-me a desenvolver estratégias e métodos de ensino, que podem ser um fator importante na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Relativamente às pesquisas sobre aprendizagem de música, motivação e aprendizagem cooperativa, essas tiveram uma grande importância e revelaram-se muito úteis na construção da investigação. Com o estudo desses temas, fiquei com um conhecimento mais abrangente e aprofundado que me ajudaram a refletir e atuar de forma diferente em relação à configuração, metodologia e abordagem no ensino de música. A motivação foi a que mais contribui para essa mudança. O fato de perceber que existem dois tipos de motivação fez, com que altera-se a minha perspetiva em relação às expectativas que tinha em relação às reações dos alunos. O estudo em causa está relacionado com a aprendizagem de música numa banda filarmónica. A maior parte dos alunos utilizou, fatores intrínsecos para justificar o querer aprender um instrumento, continuar a aprender, permanecer na escola de música da banda e no desenvolvimento de competências. A maior parte das questões, foram direcionadas para a aprendizagem

em conjunto, devido à orgânica que é utilizada na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense. O meu objetivo com este conjunto de questões foi, determinar os fatores ligados ao desenvolvimento das capacidades musicais e pessoais que levam as crianças a dar mais relevância. Devido à implementação do método de ensino "Classband", as aulas da escola de música começaram a ser dadas noutra formato. Os alunos passaram a ter mais tempo de aula em conjunto, e menos a nível individual. Em relação às questões relacionadas com a aprendizagem em conjunto, a maioria dos alunos são da opinião que tocar em conjunto ajuda a desenvolver competências em várias áreas.

A forma como os alunos responderam às questões que aparecem na parte final do estudo, demonstram que apesar de a maior parte dos alunos para além da banda, não participarem em mais atividades musicais, concordam que, participar, assistir a concertos e estar em contato com outras pessoas do meio da música, é benéfico para o seu desenvolvimento musical.

Ao longo da realização deste trabalho, todas as pesquisas que fiz e ensinamentos que me foram transmitidos, foram extremamente úteis e permitiram-me ter uma outra visão sobre vários conteúdos existentes no ensino de música. Todo esse procedimento fez com que alarga-se e adquira-se outras ferramentas com a intenção de melhorar a minha metodologia e pensamento no ensino de música.

Perspetivas futuras

Este estudo teve como participantes, os alunos que fazem parte da escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense. Entretanto desde o ano que o projeto "Classband" foi implementado, infelizmente alguns alunos desistiram em prosseguir a sua aprendizagem no ensino de música. Seria muito interessante em estudos futuros também perceber porque razões, esses alunos decidiram não continuar a aprender música nesta instituição.

14. Referências Bibliográficas

- Afonso, J. A. & Leal, I. P. (2009). Escala de Motivação: Adaptação e Validação da Motivation Scale (M.S.) de Rempel, Holmes & Zanna. *Psicologia, Saúde & Doenças*.
- Allsup, R. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345646>.
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el stúdio de la motivación: la teoria de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- Asmus, E. P. (1986). Students Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*.
- Baker, A.J. L., & Soden, L.M. (1997). *Parental involvement in children's education: A critical assessment of the knowledge base*. (Report No. PS-025357). Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407127).
- Bakker, A. B. Flow among music teachers and their students: the crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, n. 66, p.26-44, 2005.
- Bandura, A. (1989) 'Human agency in social cognitive theory', *American Psychologist* 44: 1175-84.
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*.
- Barroca, J, M. P. Sociedade Filarmónica Silvareense 1921-2003 (2003). Impressão: Grafiste, Artes Gráficas, Lda. – Fundão.
- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. London: Institute of Cognitive Neuroscience.
- Blanck, P. D., Reis, H. T., & Jackson, L. (1984). The effects of verbal reinforcement on intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles*, 10, 369-387.
- Brophy, J (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*.
- Brown, J.D. (1980) Identifying problems facing the school band movement. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *J. Aesthet. Educ.* 34, 167-178. doi:10.2307/3333642.
- Bzuneck, J.A. (2002). *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. Em: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A. (Orgs.). *Motivação do aluno* (p. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J.A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Orgs.). *Motivação para aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Campos, D. (1986). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis.
- Cavalcanti, M. M. P. (2009). A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

- Caufield, R. (1999). Mozart effect: Sound beginnings. *Early Childhood Education*, 27(2), 119-121.
- deCharms, R. (1968) *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Chiarelli, L. M. (2005). A importância da música na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Recrea@rte*, 3, 1699-1834.
- Cook, Jane Kita, and Mildred Hapt. *Thinking with the Whole Brain: An Integrative Teaching/Learning Model (K-8)*. Washington, D C: National Education Association, 1986.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corrigan, K.A., Schellenberg, E.G., and Misura, N.M. (2013). Music training, cognition, and personality. *Front. Psychol.* 4:222. doi:10.3389/fpsyg.2013.00222.
- Cruvinel, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. ICBC: Goiânia, 2005.
- Csikszentmihalyi, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1973, May). Sex differences, verbal reinforcement, and intrinsic motivation. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Washington, DC.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999) 'A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation', *Psychological Bulletin* 125: 627-68.
- Eccles, J. S. Wigfield, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v.53, p.109-132, 2002.
- Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346 Copyright © 1991, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford Press.
- Faria, M. N. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand - Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense - CTESOP/CAEDRHS.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livres/Legis Editora.
- Fonseca, H. A. (1996), "Protagonismo, Prestígio Social e Coesão", in *O Alentejo no século XIX. Economia e Atitudes Económicas*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 185 - 221.
- Fontaine (1990). *Motivação e realização escolar*. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, L. e Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

- Gold, B. P., Frank, M. J., Bogert, B., and Brattico, E. (2013). Pleasurable music affects reinforcement learning according to listener. *Front. Psychol.* 4:541. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00541
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guimarães, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. Cap.2, p.37-57.
- Hallam, S., & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. (London, DfEE).
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*.
- Harackiewicz, J. Ed., & Larson, J. R. (1986). Managing motivation: The impact of supervisor feedback on subordinate task interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 547-556.
- Hargreaves, D.J. & North, A.C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum.
- Hidi, S.; Harackiewicz, J. M. Motivating the academically unmotivated. *Review of Educational Research*, n.70, p.151-179, 2000.
- Igel, C. C. (2010). *The effect of cooperative learning instruction on K-12 student learning: A meta-analysis of quantitative studies from 1998 to 2009*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3435905).
- International Journal of Arts and Commerce Vol. 2 No. 7 July 2013.
- International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - 2013, volume 2, issue 2.
- [International Journal of Music Education](#) 28(3):269-289 · August 2010
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Porto: Asa.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1994) *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4ª edição), Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1996) «Teaching all students how to manage conflicts constructively: the peacemakers program», *Journal of Negro Education*, 65, 322-335.
- Johnson, D. W., e Johnson, R. T., Dudley, B., Mitchell, J., e Fredrikson, J. (1997) «The impact of conflict resolution training on middle school students», *The Journal of Social Psychology*, 137, 11-21.
- Johnson, D., Johnson R. (1999). *Learning together and alone – cooperative, competitive and individualistic learning* (5ª ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore, 1994.
- Kaplan, P., & Stauffer, S. (1994). Cooperative learning in music. Virginia: Music Educators National Conference.
- Kagan, S. (1997). Cooperative learning 2 nd edition. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kim, Dongho. 2006. Employee Motivation: "Just Ask Your Employees". *Seoul Journal of Business*. June de 2006, Vol. 12 .
- Knudsen, E. I.(2004). Sensitive periods in development of the brain and behavior. *J. Cogn.Neurosci.* 16, 1412-1425. Doi:10.1162/0898929042304796.
- La Guardia, J. G.; Ryan, R. M. Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux, et bien-être: théorie de l'auto détermination et applications [personal goals, fundamental psychological needs, and well-being: self-determination theory and its applications]. *Revue Québécoise de Psychologie*, v. 21, 283-306. 2000.
- Larson, D. (2010).The effects of chamber music experience on music performance achievement, motivation, and attitudes among high school band students (D.M.A. dissertation,Arizona State University. Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text: Publication No. AAT 3410633).
- Lehmann, A.C. (1997). The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In I. Deliège & J.A. Sloboda (Eds.) *Perception and cognition of music* (pp.161–187). Hove: Psychology Press.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor. Lisboa: Grupo Lidel.
- Mantie, R., & Tucker, L. (2008). Closing the gap: Does music-making have to stop upon graduation? *International Journal of Community Music*, 7(2), 217-227.doi: <http://dx.doi.org/10.1386/ijcm.1.2.2171>.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). New York: Oxford University Press.
- McPherson, G.E. & Davidson, J.W. (2006). Playing an instrument. In G.E. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development* (pp.331–354). Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*.
- Milovanov,R.,Huotilainen,M.,Valimaki,V.,Esquef,P.A.,andTervaniemi,M. (2008). Musical aptitude end second language pronunciation skills in school- aged children: neural and behavioral evidence. *BrainRes.* 1194, 81-89.doi:10.1016/j.brainers.2007.11.042.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New directions for theory, research and practice. *Academy of Management Review*.
- Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education* v. 25, n. 3.
- Montagu, A. (1965). *The human revolution*. New York: World Pub Co.
- Monteiro, M. e Ribeiro dos Santos, M. (1995) *Psicologia 2*, Porto Editora.
- Music Educators Journal*, Vol. 88, No. 4 (Jan., 2002), pp. 17-19+21-23.
- North, A.C., Hargreaves, D.J. & Hargreaves, J.J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception, Fall*, 22(1), 41–77.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*: Oxford University Press, 2002.

Pujolás, P. (2001) *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educación obligatoria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*.

Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Tese de Mestrado em Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. Acedido em 25 de março de 2013 em: <http://hdl.handle.net/10773/7574>

Pereira, M. S. (2011). *O impacto do ensino articulado para piano no ensino especializado*. Tese de Mestrado em Ensino da Música. Universidade de Aveiro.

Pestalozzi, J.(1969) - *The Education of Man-Aphorisms-Connecticut-USAI* Greenwood Press.

R. Parncutt, G McPherson. (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M.; Stiller, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. Connecticut: Jai Press, 1991. v.7, p.115-149.

Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, New York, v.25, n.1, p.54-67, 2000.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p.54-67, 2000a.

Sá, I (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem autorregulada. In A. Lopes da Silva, A.M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004.

Sanches, M. Chorão. (1994). "Aprendizagem cooperativa: Resolução de problemas em contexto de autorregulação". In *Revista da Educação*, Vol IV nº ½ 31-41.

Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.

Scheibel RS, Newsome MR, Troyanskaya M, Steinberg JL, Goldstein FC, Mao H, et al. Effects of severity of traumatic brain injury and brain reserve on cognitive-control related brain activation. *Journal of Neurotrauma*. 2009;26(9):1447-1461.

Schmidt, C. P. (2005). Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education* 146.

Scott, L. (2004). Early childhood brain development and elementary music curricula: Are they in tune? *General Music Today*, 18(1), 20-27. Retrieved from Academic Search Premier data base.

- Silva, P. C. (2012). *A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Simão, R. I. P. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA.
- Simonton, D. K. (2000). Genius and giftedness: Same or different? In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 111-121). Oxford: Pergamon.
- Slavin, R. E. (1983) «When does cooperative learning increase student achievement?», *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R E (1991b) «Synthesis of research on cooperative learning», *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Slavin, R E (1996) *Education for all*, Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Stefani, Gino. *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- Stevahn, L. (1997) «Effects on the high school students of conflict resolution training integrated into English literature» *The Journal of Social Psychology*, 137, 302-315.
- Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Studer,R.,Gomez,P.,Hildebrandt,H.,Arial,M.,andDanuser,B.(2011).Stage fright its experience as a problem and coping withit. *Int.Arch.Occup.Environ. Health* 84, 761-771.doi:10.1007/s00420-010-0608-1
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Theory and Research in Education* Copyright © 2009, sage publications, www.sagepublications.com vol. 7(2) 133-144 ISSN 1477-8785 DOI: 10.1177/1477878509104318.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Speech and Thinking*. In L. S. Vygotsky, *Collected Works*, Vol. 1 (p. 211). R. Rieber & A. Carton (eds), Minick, N., Tr. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., BriBre, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Yin. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, pp. 73–86.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

Webgrafia

<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/afetividade-e-aprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>

http://www.aesg.edu.pt/portal/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=7
[1https://www.halleonard.com/ee/band/book1.jsp](https://www.halleonard.com/ee/band/book1.jsp)

15. Anexos

Anexo A
Autorização do Questionário

Autorização

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado de Educação,

Eu, Rui António Soares de Sousa, no âmbito do mestrado em ensino de música, a frequentar na Escola de Artes Aplicadas de Castelo Branco, vem por este meio solicitar a V. Ex^a permissão para o preenchimento de um questionário por parte do vosso educando, cujo tema alvo de pesquisa visa a motivação dos alunos na aprendizagem de música.

Agradecendo desde já a vossa colaboração, estarei à disposição para mais informações.

Com os melhores cumprimentos,

Fundão, 7 de Julho de 2018

O professor

Eu, _____ Encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____, autorizo o meu educando a preencher o questionário acima referido.

Fundão, ____ de _____ de 2018

O encarregado de educação

Anexo B

Questionário



Faculdade de Educação
da Universidade de Aveiro
em Artes Aplicadas

Questionário

Sexo: M F

Idade: ____

1- Ano que frequenta na escola.

2- Com que idade iniciou o estudo do instrumento?

3- Ano de escolaridade que frequentava quando começou a aprender o instrumento?

4- Há quantos anos frequenta a escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

5- Gostas dos teus professores?

1 2 3 4

6- Achas que os teus professores te motivam a tocar mais e melhor?

1 2 3 4

7- Achas engraçado tocar o teu instrumento?

1 2 3 4

8- Achas que tocas bem o teu instrumento?

1 2 3 4

9- Achas que se estudares mais podes tocar melhor?

1 2 3 4

10- Os teus pais gostam que tu frequentes as aulas de música na banda?

1 2 3 4

11- Os teus pais incentivam-te a estudar?



Filarmónica Silharensis
Associação de Músicos
de Silves e Região
de Arte e Tradição

1 2 3 4

12- Achas que pelo facto de estudares na escola de música da Sociedade Filarmónica Silharensis de algum modo te ajuda a desenvolver outras capacidades ou valores sociais?

1 2 3 4

13 - Gostas de participar nas atividades da banda?

1 2 3 4

14 - Achas que pelo fato de participares nas atividades da banda estudas mais?

1 2 3 4

15 - Achas que tocar em conjunto é importante para o teu desenvolvimento musical?

1 2 3 4

16 - Achas que as atividades que fazes em conjunto ajudam a desenvolver a tua independência a nível musical?

1 2 3 4

17 - Achas que pelo fato de tocares em conjunto estás mais à vontade a tocar?

1 2 3 4

18 - Achas que tocar em grupo te ajuda a perceber como trabalhar em conjunto?

1 2 3 4

19 - Achas que em grupo aprendes a tocar mais depressa?

1 2 3 4

20 - Achas que pelo fato de tocares em grupo consegues perceber onde tens mais dificuldades?

1 2 3 4

21 - Achas que pelo fato de tocares em grupo te ajuda a teres mais autoestima e ajuda no teu crescimento musical?

1 2 3 4

22 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar o som e a afinação?

1 2 3 4



Associação Escola
de Música de Silvares
Filarmónica de
Silvares, 2019

23 - Achas que tocar em grupo te ajuda a melhorar as tuas capacidades auditivas?

1 2 3 4

24 - Gostas mais de tocar sozinho ou em grupo?

25 - Sentes-te mais motivado a tocar sozinho ou em grupo?

26 - Por que razão se inscreveu na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

27 - Por que razão ainda continua na escola de música da Sociedade Filarmónica Silvarense?

28 - Costumas assistir a concertos? Se sim, achas que é importante para o teu desenvolvimento musical?

29 - Já realizou atividades musicais fora da Banda? Se sim, quais?

30 - Achas que essas atividades são importantes para a tua formação? Porquê?

31 - Sugere uma experiência que gostarias de ter e que fosse um contributo motivador para a tua formação enquanto músico.

Obrigado!

