

Atribuições Causais e a Aprendizagem do Clarinete

Bárbara Ramalho Dias

20150641

Orientadores

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professora Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

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, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo e sob a coorientação da Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2021

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra

Professora Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

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

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto de Ensino Artístico, do 2º ano de Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte descreve e analisa a Prática de Ensino Supervisionada de Clarinete desenvolvida no Conservatório Regional de Castelo Branco, no ano letivo 2019/2020. A segunda parte descreve o projeto de investigação realizado, cujo objetivo principal foi identificar quais as causas a que os alunos/intérpretes de clarinete atribuem para o êxito e/ou fracasso na aprendizagem/performance do clarinete e os seus efeitos na motivação para o desempenho académico/performance musical. Pretendeu-se também conhecer a opinião dos professores de clarinete acerca da importância das atribuições causais para o sucesso da aprendizagem/performance do clarinete.

As causas que os alunos/intérpretes percebem como intervenientes nos resultados que atingiram, ajudam a compreender a forma como estes se vêem a si próprios e ao mundo que os rodeia. Os esquemas de atribuição causal vão influenciar o comportamento, as emoções e as cognições de cada aluno. Ao perceberem as causas de um resultado, podem guiar o seu comportamento futuro, alterando as causas passíveis de controlar os seus desempenhos. O conhecimento das atribuições causais funcionam como motivação para um aluno/intérprete atingir melhores resultados futuros.

Sendo a motivação um impulsionador da aprendizagem e as atribuições causais um método de motivação, e de acordo com a experiência obtida enquanto docente na Prática de Ensino Supervisionada e como investigador no Projeto de investigação realço a importância das atribuições causais na aprendizagem do clarinete. Neste presente relatório estão descritas quais as causas mais atribuídas no bom e no fraco desempenho musical de estudantes de clarinete. Para situações de bom desempenho, as causas são maioritariamente internas, instáveis e controláveis, ou seja, dependem apenas do sujeito e passíveis de mudar. Para situações de fraco desempenho as causas apontadas neste relatório são maioritariamente externas, instáveis e incontroláveis, isto é, dependem do meio onde o sujeito está inserido e não dependem do controlo deste.

As atribuições são cruciais para o desenvolvimento do aluno/intérprete de clarinete pois podem instigar comportamentos futuros. Desta forma, o aluno/intérprete de clarinete poderá ter controlo da sua preparação para a performance e do seu desempenho, e o professor poderá agir de forma objetiva na evolução do aluno.

Palavras-chave

Clarinete; Aprendizagem; Atribuição causal; Motivação.

Abstract

This internship report was developed within the disciplines of Supervised Teaching Practice and Artistic Teaching Project of the 2nd year of Master degree in Music teaching at Escola Superior de Artes Aplicadas of Instituto Politécnico de Castelo Branco and it is divided into two parts. The first part describes and analyzes the Supervised Teaching Practice of clarinet developed at Conservatório Regional de Castelo Branco in the academic year 2019/2020. The second one describes the research project carried out, whose main objective was to identify the causes that clarinet students/performers attribute to the success and/or failure in the learning/performance of clarinet and its effects on motivation for academic performance/musical performance. It was also intended to know the opinion of clarinet teachers about the importance of causal attributions for the success of learning/performance of the clarinet.

The causes that students/performers perceive as intervening in the results they have achieved, help to understand the way they see themselves and the world around them. Causal attribution schemes will influence each student's behavior, emotions and cognitions. When they understand the causes of a result, they can guide their future behavior, changing the causes that can control their performance. The knowledge of causal attributions works as a motivation for a student/performer to achieve better future results.

Being motivation a driver in learning and causal attributions a method of motivation, and according to the experience obtained as a teacher in the Supervised Teaching Practice and as a researcher in the Research Project, I emphasize the importance of causal attributions in the learning of the clarinet. This report describes the causes most attributed to the good and bad musical performance of clarinet students. For good performance situations, the causes are mostly internal, unstable and controllable, that is, they depend only on the subject and are liable to change. For situations of bad performance, the causes pointed out in this report are mostly external, unstable and uncontrollable, which means that they depend on the environment where the subject is inserted and don't depend on its control.

Causal attributions are crucial to the development of the clarinet student/performer as they can instigate future behavior. In this way, the clarinet student/performer will be able to control his preparation for performance, and the teacher will be able to act objectively in the student's evolution.

Keywords

Clarinet; Learning; Causal attribution; Motivation.

Índice Geral

Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextualização da Escola e do Meio Ambiente	5
1.1. Contextualização geográfica, socioeconómica e histórica da cidade.....	5
1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco	6
1.3. Projeto Educativo	7
2. O ensino de clarinete no Conservatório Regional de Castelo Branco	8
2.1. Caracterização dos alunos de estágio.....	8
2.1.1. Plano de estágio	8
2.1.2. Caraterização do aluno de clarinete.....	8
2.2. Síntese da Prática Pedagógica de Clarinete	8
2.2.1. Objetivos gerais e específicos para a disciplina de clarinete	8
2.2.2. Conteúdos Programáticos para o 4º grau de clarinete	9
2.2.3. Metodologias de avaliação	11
2.3. Planificações e Relatórios de aula.....	12
3. O ensino da música de câmara no Conservatório Regional de Castelo Branco ...	18
3.1. Caracterização dos alunos de estágio.....	18
3.1.1. Plano de estágio	18
3.1.2 Caraterização dos alunos de orquestra	18
3.2. Síntese da Prática Pedagógica de Música de Câmara	19
3.2.1. Objetivos gerais e específicos para a disciplina de música de câmara....	19
3.2.2. Reportório	19
3.2.3. Metodologias de avaliação	20
3.3. Planificações e Relatórios de aula.....	21
4. Relatório de atividades extra-estágio	25
4.1. Audições.....	25
4.1.1. Audição dia 5 de novembro de 2019	25
4.1.2. Audição dia 10 de dezembro de 2019.....	25
4.1.3. Audição dia 3 de março de 2020	25
4.2. Concurso Nacional de Clarinetes da Associação Portuguesa de Clarinetes (APC)	26
4.3. Demonstração de instrumentos em escolas do Ensino Básico da cidade de Castelo Branco	26
5. Covid-19 e a Prática de Ensino Supervisionada	27
6. Conclusão/Reflexão Crítica	28

Parte II - Projeto de Investigação	30
Introdução.....	31
1. Enquadramento Teórico	32
1.1. Motivação.....	32
1.2. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.....	33
1.2.1. Motivação Intrínseca	33
1.2.2. Motivação Extrínseca	33
1.3. Motivação e a sua importância no processo ensino-aprendizagem.....	34
1.4. Teorias da motivação.....	36
1.4.1. Teoria de Maslow - Hierarquia das necessidades	36
1.4.2. Teoria de Nuttin	37
1.4.3. Teoria da Auto-eficácia de Bandura	37
1.4.4. Teorias da Atribuição Causal	38
1.4.5. Teoria da Atribuição Social de Rotter	38
2. Atribuições Causais	39
2.1. Psicologia do Senso-Comum de Fritz Heider.....	39
2.2. Teoria das Inferências Correspondentes de Edward Jones & Keith Davis....	40
2.3. Teoria da Covariação de Kelley	40
2.4. Julian Rotter e o Locus de Controlo.....	41
2.5. Teoria da Atribuição Causal de Weiner	41
3. Atribuições Causais e o Sucesso e Insucesso Escolar	44
4. Metodologia de Investigação	45
4.1. Objetivos do estudo	45
4.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	47
4.2.1. Questionário.....	47
4.2.2. Entrevista	48
4.3. Amostra	48
4.4. Procedimentos de recolha de dados	48
4.5. Tratamento de dados.....	49
4.6. Apresentação e análise dos dados	50
4.6.1. Inquéritos por questionário.....	50
4.6.2. Entrevistas	62
4.7. Discussão dos resultados.....	67
Considerações Finais.....	71
5. Bibliografia	73
6. Apêndices	81

Índice de figuras

Figura 1- Brasão da cidade de Castelo Branco	5
Figura 2- Fachada do Conservatório Regional de Castelo Branco	7
Figura 3- Hierarquia das necessidades de Maslow	36
Figura 4- Dimensões da teoria de Weiner	42

Lista de gráficos

Gráfico 1 -Idade.....	50
Gráfico 2- Género	51
Gráfico 3- Grau académico.....	51
Gráfico 4- Escola que frequenta.....	52
Gráfico 5- Tempo de estudo do clarinete	53
Gráfico 6- Horas de estudos semanal	53
Gráfico 7- O clarinete no futuro.....	56
Gráfico 8- Atribuições causais para um desempenho	57
Gráfico 9- O bom desempenho influencia a motivação?	58
Gráfico 10- Atribuições causais para o fraco desempenho	60
Gráfico 11- O mau desempenho influencia a motivação?	61

Índice de tabelas

Tabela 1- Plano de estágio da disciplina de Clarinete	8
Tabela 2- Objetivos Específicos da disciplina de Clarinete.....	9
Tabela 3- Escalas Lecionadas no 4º grau da disciplina de Clarinete	10
Tabela 4- Métodos Lecionados no 4º grau da disciplina de Clarinete	10
Tabela 5- Peças usadas no 4º grau da disciplina de Clarinete	10
Tabela 6- Concertos usados no 4º grau da disciplina de Clarinete	10
Tabela 7- Avaliação Periódica da disciplina de Clarinete	11
Tabela 8- Avaliação Semestral da disciplina de Clarinete	11
Tabela 9- Plano de aula de clarinete: 1º Período.....	12
Tabela 10- Plano de aula de clarinete: 2º Período	14
Tabela 11- Plano de aula de clarinete - 3º Período	16
Tabela 12- Plano de estágio da disciplina de Música de Câmara	18
Tabela 13- Objetivos gerais da disciplina de orquestra.....	19
Tabela 14- Objetivos específicos da disciplina de Orquestra	19
Tabela 15- Reportório trabalhado durante o ano letivo na disciplina de Orquestra	19
Tabela 16- Método de avaliação da disciplina de Orquestra	20
Tabela 17- Plano de aula da disciplina de Orquestra	21
Tabela 18- Plano de aula da disciplina de Orquestra	23
Tabela 19- Síntese das respostas à questão: "Porque escolheu o clarinete?" .	55
Tabela 20- Síntese das respostas à questão: "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"	58
Tabela 21- Síntese das respostas à questão "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"	61
Tabela 22- Síntese das respostas às questões das entrevistas	62
Tabela 23- Tratamento de dados da entrevista.....	69

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ESART- Escola Superior de Artes Aplicadas

IPCB- Instituto Politécnico de Castelo Branco

CRCB- Conservatório Regional de Castelo Branco

DECO- Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor

APC- Associação Portuguesa do Clarinete

CNS-IE- Children Nowicki-Strickland Internal External Scale

IAR- Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire

QARE- Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar

AMCC- Academia de Música de Costa Cabral

DeCA- Departamento de Comunicação e Arte

ESMAE- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

Introdução

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto do Ensino Artístico do 2º ano de Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, foi desenvolvido o presente relatório de estágio que se encontra dividido em duas partes.

A primeira parte integra a descrição do estágio realizado no Conservatório Regional de Castelo Branco no ano letivo 2019/2020, designadamente, a contextualização da instituição, a caracterização dos alunos, os objetivos e conteúdos programáticos, os critérios de avaliação, os relatórios das aulas, as atividades extra-curriculares desenvolvidas, e a reflexão crítica sobre o trabalho realizado ao longo do ano.

A segunda parte apresenta o projeto de investigação intitulado *Atribuições Causais e a Aprendizagem do Clarinete*, subdividida em duas componentes: componente teórica, onde é feito o enquadramento concetual, nomeadamente, a motivação e sua importância no processo ensino-aprendizagem, breve revisão histórica das várias teorias motivacionais, as atribuições causais e algumas das teorias atribucionais, e a componente da metodologia da investigação. Esta segunda componente integra a apresentação dos objetivos que foram tidos em conta na realização deste estudo. É também apresentada a descrição dos participantes do estudo, do material e dos procedimentos de recolha de dados e do seu tratamento posterior. De seguida, expomos e discutimos os resultados, terminando com as principais conclusões alcançadas com esta investigação.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização da Escola e do Meio Ambiente

1.1. Contextualização geográfica, socioeconómica e histórica da cidade

Apesar de não ser clara a história da fundação da cidade de Castelo Branco, algumas escavações arqueológicas revelam que a região é habitada desde o Paleolítico. Contudo, foi apenas no século XIII que surgiu um documento de doação aos Templários de uma herdade chamada Vila Franca de Cardosa. No ano seguinte, após a fundação da fronteira dos mouros, uma vila e uma fortaleza, o nome mudou para Castelo Branco.

No século seguinte (1343), o alargamento da vila de Castelo Branco foi ordenada por D. Afonso IV e, nos séculos seguintes houve uma notável expansão e aumento da população e do comércio. Castelo Branco foi elevado a cidade em 1771, por decisão de D. José I.

Situa-se no Interior de Portugal, na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul. É limitado a Norte pelo Município do Fundão, a Leste por Idanha-a-Nova, a Sul por Espanha, a Sudoeste por Vila Velha de Ródão e a Oeste por Proença-a-Nova e Oleiros.

O concelho de Castelo Branco é composto por 19 freguesias e tem cerca de 56 000 habitantes.

Em 2012, segundo um estudo da DECO, foi considerada a segunda capital de distrito do país com melhor qualidade de vida.

O Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) iniciou funções em 1980, tendo nessa década entrado em funcionamento com apenas duas escolas superiores. Atualmente conta com seis unidades orgânicas em atividade e de uma forma significativa marca a cidade de Castelo Branco com as atividades e a evolução de cada uma das escolas.



Figura 1- Brasão da cidade de Castelo Branco¹

¹ Fonte: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/heraldica/>; Acedido em novembro 2019.

1.2. Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) localiza-se em Castelo Branco no Largo da Sé, nº 20 e é uma Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos.

Foi fundado em dezembro de 1971 pelo professor Carlos Gama e foi-lhe atribuído o Alvará do Ministério da Educação que permitiu lecionar e realizar exames com programas oficiais e abarcar os diferentes graus de ensino. Mais tarde, em 1986, foi constituído como Associação Cultural.

Nesse mesmo ano, com cerca de 600 alunos, já com uma alargada oferta formativa e tendo sido apontado como uma das escolas de música mais dinâmicas e exemplares, o Conservatório foi promotor das Comemorações Nacionais do Dia Mundial da Música.

Foi então atribuída ao Conservatório Regional de Castelo Branco a Medalha de Mérito Cultural pelo Ministério da Educação e Cultura e respetiva Secretária de Estado da Cultura.

O Conservatório constitui secções em algumas localidades tais como a Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão.

Esta escola tem sido o alicerce de diversas atividades culturais de demarcada visibilidade no panorama cultural nacional, de onde se destacam o Festival de Guitarra de Castelo Branco, o Folefest — Festival de Acordeão, a Primavera Musical e Crescer Com a Música.

Em 2008/2009 o CRCB estabeleceu protocolos de articulação nos 2º e 3º ciclos, com alguns agrupamentos de escolas da cidade, de acordo com a reforma levada a cabo pelo Ministério da Educação.

Atualmente o Conservatório continua a sua atividade pedagógica com alunos em regime articulado no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, o Agrupamento de Escolas Afonso Paiva, o Agrupamento de Escolas Amato Lusitano e o Agrupamento de Escolas José Sanches e São Vicente da Beira.

Abarca quase todos os cursos de instrumento, Canto, Composição e Formação Musical desde a iniciação ao secundário e conta com um corpo docente que detem habilitação de grau superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música.



Figura 2- Fachada do Conservatório Regional de Castelo Branco²

1.3. Projeto Educativo

O Projeto Educativo de qualquer escola constitui-se como o núcleo da orientação educativa elaborada pelos órgãos de administração e gestão e aprovada pelos mesmos.

O documento do Projeto Educativo do Conservatório Regional de Castelo Branco tem servido de orientação à direção pedagógica da instituição desde 2017 e terminará em 2020.

Este documento está dividido em cinco tópicos, contando com os valores e princípios, a missão da instituição, os objetivos gerais, metas e estratégias usadas pelo CRCB, e, por último, os princípios reguladores no âmbito pedagógico.

Este Projeto Educativo segue em anexo (APÊNDICE A).

² Fonte: <http://gloriaqishizaka.blogspot.com/2011/09/portugal-castelo-branco-parte-1.html>; Acedido em novembro de 2019.

2. O ensino de clarinete no Conservatório Regional de Castelo Branco

2.1. Caracterização dos alunos de estágio

2.1.1. Plano de estágio

Tabela 1- Plano de estágio da disciplina de Clarinete

Aulas de Clarinete	Aulas assistidas
31	24

2.1.2. Caracterização do aluno de clarinete

Instrumento: Clarinete

Género: Masculino

Idade: 14 anos

Grau: 4º grau

2.2. Síntese da Prática Pedagógica de Clarinete

2.2.1. Objetivos gerais e específicos para a disciplina de clarinete

Objetivos gerais: Quando um aluno ingressa no ensino superior deverá já ter adquirido todos os conhecimentos que servem de base para todo o repertório vasto do Clarinete, para poder prosseguir os estudos. Deste modo, o objetivo principal da disciplina de clarinete no Conservatório é desenvolver o nível da aprendizagem artística do aluno através da prática instrumental em concertos a solo, de música de câmara ou orquestra.

Tabela 2- Objetivos Específicos da disciplina de Clarinete

Objetivos específicos:
- Iniciar as regras básicas para tocar clarinete;
- Desenvolver noções elementares do instrumento;
- Promover os hábitos de rigor, trabalho, estudo e responsabilidade;
- Iniciar os alunos na dinâmica de trabalho musical;
- Desenvolver o domínio de técnica da respiração;
- Apresentar e desenvolver a problemática dos diferentes tipos de articulação e afinação;
- Promover o interesse pela escolha do repertório;
- Proporcionar realizações que motivem os alunos para o estudo e conhecimento de repertório;
- Promover o interesse pelos principais gêneros e formações musicais;
- Contribuir para o desenvolvimento das capacidades expressivas e comunicativas;
- Desenvolver a capacidade de compreender e reagir à direção do maestro quando se executa em orquestra;
- Proporcionar um conhecimento e abordagem de gêneros musicais eruditos e não eruditos;
- Proporcionar aos alunos a realização de grandes obras que envolvam o maior número possível de instrumentistas;
- Promover a apresentação pública do trabalho desenvolvido nas aulas;
- Reforçar o espírito de grupo entre todos.

2.2.2. Conteúdos Programáticos para o 4º grau de clarinete

A disciplina de clarinete no Conservatório deverá servir como base no crescimento e na formação do músico até este escolher ingressar ou não no ensino superior.

Para esse efeito, os conteúdos programáticos são um guia ao professor, constituído por escalas, métodos e peças e concertos.

Tabela 3- Escalas Lecionadas no 4º grau da disciplina de Clarinete

Escalas:
Tonalidades Maiores e Menores (Natural, Harmónica e Melódica) desde três alterações – Articulações, terceiras dobradas e Arpejos (com o de sétima da dominante) com inversão de 3 notas e 4 notas, 1ª e 2ª inversão e Escala Cromática com articulações.

Tabela 4- Métodos Lecionados no 4º grau da disciplina de Clarinete

Métodos:
Kurkiewicz, L. - <i>Wybór etiud I cwiczen na klarnet, Vol.II</i>
Blancou, V. - <i>40 Études pour la Clarinette, Vol.I</i>
32 Estudos de C. Rose

Tabela 5- Peças usadas no 4º grau da disciplina de Clarinete

Peças:	
Barat - <i>Chant Slave</i>	Jolivel, A - <i>Méditation</i>
Bariller - <i>Arlequinade</i>	Menéndez - <i>Contemplation</i>
Beck - <i>Légende</i>	Meyer - <i>Redonnelle</i>
Barthelot - <i>Ouled Nail</i>	Noble - <i>Burlesca</i>
Bitsh - <i>Pièce Romantique</i>	Rasse - <i>Lied</i>
Braga Santos - <i>Aria</i>	Roussel - <i>Aria</i>
Clérisse - <i>Promenade</i>	Schmit, C. - <i>Prelúdio</i>
Clérisse - <i>Vielle Chanson</i>	Schmit, Florent - <i>Andantino</i>
Delmas, Marc - <i>Promenade</i>	Tomasi - <i>Chant Corse</i>
Desenclos - <i>D'un Troubadour</i>	Tomasi - <i>Complaint du Jeune Indien</i>
Dondeyene - <i>Romance</i>	Baermann - <i>Adagio</i>
Gallois Montbrun - <i>Humoresque</i>	Weber, Alain - <i>Melopée</i>

Tabela 6- Concertos usados no 4º grau da disciplina de Clarinete

Concertos:
Stamitz, C. - Concerto nº3 em Sib Maior

2.2.3. Metodologias de avaliação

O modelo de avaliação para o ano letivo 2019/2020, está dividido em duas partes; a avaliação periódica e a avaliação semestral.

Na avaliação periódica são avaliados o Interesse/Motivação, a Assiduidade/Pontualidade, o Aproveitamento/Estudo Individual e o Domínio Performativo/Apresentação Pública/Provas, tudo isto dividido em três grandes grupos que são as Atitudes e Valores, as Competências e a Avaliação:

Tabela 7- Avaliação Periódica da disciplina de Clarinete

	Itens de avaliação	1º	2º	3º
		100 %	100 %	100%
Atitudes e valores	Interesse/Motivação	10 %	10 %	10%
Atitudes e valores	Assiduidade/Pontualidade	10 %	10 %	10%
Competências	Aproveitamento/Estudo Individual	35 %	35 %	35%
Avaliação	Domínio Performativo/Apresentação Pública/Provas	45 %	45 %	45%

Na avaliação semestral são avaliadas as escalas, os estudos e as peças sendo a cotação dada 20%, 30% e 50%, respetivamente:

Tabela 8- Avaliação Semestral da disciplina de Clarinete

	1ª prova	2ª prova
	100%	100%
Escalas	20%	20%
Estudos	30%	30%
Peça(s)	50%	50%

2.3. Planificações e Relatórios de aula

1º período

Aula Nº 6 – Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de
Castelo Branco

Professor: Pedro Ladeira

Tabela 9- Plano de aula de clarinete: 1º Período

Dia: 14 de novembro de 2019 – Aula Nº6				
Tempo: 45 minutos				
Grau: 4º				
Conteúdo a trabalhar:	Objetivos/Competências:	Metodologias/Estratégias:	Temática de Aprendizagem:	Recursos Materiais:
<p>Escala de Sib Maior e Sol menor (harmónica e melódica) com aproveitamento de registo – legato e stacato;</p> <p>Respetivos arpejos de Sib Maior e Sol menor e inversões – legato e stacato.</p> <p>Escala Cromática</p>	<p>Sonoridade, coluna de ar, ritmo, técnica e articulação.</p>	<p>Assimilação de tarefas.</p>	<p>Execução.</p>	<p>Clarinete em Sib; Caderno de apontamentos.</p>
<p>Estudo Nº 3 de Lancelot</p>	<p>Leitura, sonoridade, interpretação e articulação.</p>	<p>Imitativo e indutivo.</p>	<p>Execução.</p>	<p>Clarinete em Sib; Método de estudos; Lápis.</p>
<p>Improviso de Jolly Braga Santos</p>	<p>Leitura, sonoridade, dinâmicas, interpretação e musicalidade.</p>	<p>Imitativo e indutivo.</p>	<p>Execução e interpretação.</p>	<p>Clarinete em Sib; Partituras; Lápis.</p>

Sumário:

- Escala de Sib Maior e Sol menor, com articulações e respectivos arpejos;
- Escala cromática;
- Estudo nº3 de Jacques Lancelot dos 22 Études;
- Concerto em Sib Maior de Dusek;
- Improviso de Joly Braga Santos.

Relatório da aula:

A escala apresentada na aula foi a escala de Sib Maior e de Sol menor.

Após a escala, o aluno apresentou dois estudos, tendo algumas dificuldades na articulação de um deles, pois era uma articulação bastante curta.

A obra de Jolly Braga Santos foi trabalhada na aula pois o aluno mostrou muitas dificuldades rítmicas. A obra foi então trabalhada com calma, frase a frase, de forma a que o aluno solidificasse algumas passagens de um trecho do início da obra. No final da aula, o aluno já parecia mais confiante e com uma pulsação mais estável.

O discente, na escala mostrou significativas melhoras quanto à aula passada.

Num dos estudos, o aluno mostrou-se admirado por perceber que era bastante semelhante a outra que já tinha tocado, o que mostrou falta de atenção durante o estudo ou mesmo ausência dele. No outro estudo, o aluno teve dificuldades em tocar o ritmo certo, e com a articulação escrita na partitura.

Na interpretação da obra, o aluno apresentou novamente dificuldade na pulsação e em algumas passagens, o que foi resolvido com a leitura individualizada das frases e tocadas pelo professor e pelo aluno, respetivamente.

2º período**Aula Nº 12 – Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de
Castelo Branco****Professor: Pedro Ladeira**

Tabela 10- Plano de aula de clarinete: 2º Período

Dia: 16 de janeiro de 2020 – Aula Nº 12				
Tempo: 45 minutos				
Grau: 4º				
Conteúdo a trabalhar:	Objetivos/Competências:	Metodologias/ Estratégias:	Temática de Aprendizagem:	Recursos Materiais:
<p>Escala de Lá Maior e Fá# menor (harmónica e melódica) com aproveitamento de registo – legato e stacato;</p> <p>Respetivos arpejos de Lá Maior e Fá# menor e inversões – legato e stacato.</p> <p>Escala Cromática</p>	Sonoridade, coluna de ar, ritmo, técnica e articulação.	Assimilação de tarefas.	Execução.	Clarinete em Sib; Caderno de apontamentos.
Estudo Nº 15 de Delècluse	Leitura, sonoridade, interpretação e articulação.	Imitativo e indutivo.	Execução.	Clarinete em Sib; Método de estudos; Lápis.
<i>Promenade</i> de Robert Clérisse	Leitura, sonoridade, dinâmicas, interpretação e musicalidade.	Imitativo e indutivo.	Execução e interpretação.	Clarinete em Sib; Partituras; Lápis.

Sumário:

- Escala de Lá Maior e Fá# menor, com articulações e respectivos arpejos;
- Escala cromática;
- Estudo nº15 de Delècluse dos 20 Études;
- Promenade de Robert Clerisse.

Relatório da aula:

A aula começou bastante bem com a escala e os estudos e o aluno foi apenas chamado à atenção para respeitar as dinâmicas de uma forma em geral, porque naqueles dois estudos apresentados, as dinâmicas iriam ajudá-lo em algumas passagens e mesmo na articulação.

Na obra “Promenade” o aluno mostrou-se à vontade nas passagens metronómicas vistas na aula passada (colcheia-semicolcheia-tercina).

A aula continuou com algumas dificuldades rítmicas mas fazendo um paralelismo com todas as aulas, desde o início do ano, a nível pessoal foi a melhor aula. O aluno não ficou ansioso nem se sentiu mal.

3º períodoAula Nº 16 – Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de Castelo BrancoProfessor: João Craveiro

Tabela 11- Plano de aula de clarinete - 3º Período

Dia: 13 de abril de 2020 – Aula Nº 16				
Tempo: 30 minutos				
Grau: 4º				
Conteúdo a trabalhar:	Objetivos/Competências:	Metodologias/Estratégias:	Temática de Aprendizagem:	Recursos Materiais:
<p>Escala de Lá menor com aproveitamento de registo – legato e stacato;</p> <p>Respetivos arpejos de Lá menor– legato e stacato.</p> <p>Escala Cromática</p>	Sonoridade, coluna de ar, ritmo, técnica e articulação.	Imitação; assimilação de tarefas.	Execução.	Clarinete em Sib; Caderno de apontamentos; Equipamento eletrónico com câmara; Plataforma Microsoft Teams; Ligação à Internet.
Estudo Nº 20 de Lancelot	Leitura, sonoridade, interpretação e articulação.	Imitativo e indutivo.	Execução.	Clarinete em Sib; Método de estudos; Lápis; Equipamento eletrónico com câmara; Microsoft Teams; Ligação à Internet.

Sumário:

- Escala e arpejo de Lá menor (natural, harmónica e melódica), terceiras dobradas na escala menor harmónica;
- Escala cromática;
- Estudo nº 20 - Lancelot (20 estudos fáceis).

Relatório da aula:

A aula iniciou com a escala de Lá menor, os respetivos exercícios e a escala cromática onde o professor advertiu o aluno para a importância de começar o exercício com uma pulsação mais lenta, de forma a ser mantida nos momentos mais difíceis dos exercícios.

De seguida o aluno tocou o 20º estudo dos 20 estudos fáceis de Lancelot onde mostrou uma boa coluna de ar. O aluno teve alguns problemas em manter a pulsação nas síncopas, falta de articulação e de dinâmicas. No entanto, quando o professor o corrigiu para todos os problemas que existiram, o aluno foi proativo, tendo conseguido melhorar os problemas de forma constante ao nível a que foi alertado.

Como as aulas começaram a ter menos tempo (30 minutos), a peça não foi vista na aula, mas o professor pediu ao aluno para durante o seu estudo esta semana gravasse o estudo com metrónomo e a peça para se manter o estudo em casa e mostrar evolução.

A aula correu bem embora com algumas limitações no formato da aula.

3. O ensino da música de câmara no Conservatório Regional de Castelo Branco

3.1. Caracterização dos alunos de estágio

3.1.1. Plano de estágio

Tabela 12- Plano de estágio da disciplina de Música de Câmara

Aulas de Orquestra	Aulas assistidas
22	16

3.1.2 Caraterização dos alunos de orquestra

Número de alunos: 31 alunos.

Quantidade em género: 18 alunos do sexo masculino; 13 alunos de sexo feminino.

Instrumentos: Flauta, Oboé, Clarinete, Saxofone, Trompete, Trompa, Eufónio, Tuba, Piano e Percussão.

Idades: Compreendidas entre 13 e 18.

3.2. Síntese da Prática Pedagógica de Música de Câmara

3.2.1. Objetivos gerais e específicos para a disciplina de música de câmara

Tabela 13- Objetivos gerais da disciplina de orquestra

Objetivos Gerais:
- Aquisições de competências;
- Domínio dos conteúdos programáticos;
- Aplicação de conhecimentos a novas situações;
- Evolução na aprendizagem;
- Hábitos de estudo;
- Desenvolvimento do sentido de responsabilidade, autonomia, autoconfiança e auto-estima;
- Desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação, de solidariedade, socialização e civismo.

Tabela 14- Objetivos específicos da disciplina de Orquestra

Objetivos Específicos:
- Coordenação Psicomotora;
- Sentido de pulsação, rítmico e melódico;
- Agilidade e segurança na execução;
- Capacidade de concentração;
- Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;
- Capacidade de afinação;
- Postura física e respiração em conjunto;
- Assiduidade e pontualidade;
- Apresentação de material necessário à aula;
- Participação nas atividades do conservatório, dentro e fora da sala de aula;
- Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos;
- Postura e atitude em apresentações públicas.

3.2.2. Reportório

Tabela 15- Reportório trabalhado durante o ano letivo na disciplina de Orquestra

Obras trabalhadas durante o ano:
Teatro “Tramédia” – Arr. Duarte Silva;

Irish Tune from Country Darry – Percy Grainger;
The Lion King – J. Higgins;
Night at the Opera – J. O'Relly.

3.2.3. Metodologias de avaliação

O método de avaliação do Conservatório Regional de Castelo Branco para a Classe de Conjunto (orquestra), tem um valor contínuo, visto que apura as atitudes e valores, o trabalho individual, a evolução técnico-artística e avaliação em contexto performativo.

Tabela 16- Método de avaliação da disciplina de Orquestra

Avaliação Contínua	
Atitudes e valores	20%
Trabalho individual Evolução técnico-artística	60%
Avaliação em contexto performativo	20%

3.3. Planificações e Relatórios de aula

1º período

Aula Nº 4 – Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de
Castelo Branco

Professor: Bruno Cândido

Tabela 17- Plano de aula da disciplina de Orquestra

Dia: 17 de outubro de 2019 – Aula Nº 4					
Tempo: 90 minutos					
Grau: 3º ao 8º					
Obras a trabalhar:	Objetivos/Competências:	Conceitos:	Conteúdo:	Recursos Materiais:	Avaliação:
Irish Tune from Country Darry - Percy Grainger; The Lion King - John Higgins.	Afinação; Tocar em Conjunto; Estimular o gosto pelo instrumento.	Som; Melodia; Afinação; ; Tocar em Conjunto.	Timbre; Respiração; Intensidade; Postura.	Partituras; Instrumento; Estante; Cadeira; Lápis.	Observação direta; Intervenções individuais; ; Atividades práticas; Atitudes e valores.

Sumário:

- Irish Tune - Percy Grainger;
- The Lion King – John Higgins.

Relatório da aula:

A aula iniciou com o aquecimento dado pela professora estagiária em que os alunos tocaram as escalas de Sib Maior e Fá Maior em efeito real.

De seguida o professor titular começou a trabalhar a obra “Irish Tune”, tendo pedido a diferentes naipes que tocassem sozinhos. Com este processo o professor pediu para tocarem sem se preocuparem com a afinação, de modo a que apenas se preocupassem com as notas e o ritmo.

A meio da aula, o professor entregou a obra “The Lion King” e explicou que a obra seria trabalhada para um concerto e prosseguiu para a leitura da obra a partir do compasso 10.

2º período**Aula Nº 12 – Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório Regional de Castelo Branco****Professor: Bruno Cândido**

Tabela 18- Plano de aula da disciplina de Orquestra

Dia: 16 de janeiro de 2020 – Aula Nº 12					
Tempo: 90 minutos					
Grau: 3º ao 8º					
Obras a trabalhar:	Objetivos/Competências:	Conceitos:	Conteúdo:	Recursos Materiais:	Avaliação:
The Lion King - J. Higgins.	Afinação; Tocar em Conjunto; Estimular o gosto pelo instrumento.	Som; Melodia; Afinação; Tocar em Conjunto.	Timbre; Respiração; ; Intensidade; Postura.	Partituras; Instrumento; Estante; Cadeira; Lápis.	Observação direta; Intervenções individuais; Atividades práticas; Atitudes e valores.

Sumário:

-The Lion King - J. Higgins.

Relatório da aula:

A aula começou com um pequeno aquecimento com a escala de Sib Maior em efeito real com diferentes pulsações e foram revistas as duas obras entregues na última aula.

Alguns trechos da obra foram canalizados para o naipe da percussão pois faltavam algumas vozes e outros para o naipe dos trompetes pela afinação. O acompanhamento de alguns “andamentos” das obras novas foi revisto porque são a base de toda a melodia e o carácter com que tocam compromete o resultado final.

Em seguida a obra trabalhada no primeiro período voltou à estante e alguns pormenores dos solos foram trabalhados.

4. Relatório de atividades extra-estágio

4.1. Audições

Ao longo do ano letivo 2019/2020, a classe de clarinetes proporcionou aos alunos a oportunidade de mostrarem publicamente o trabalho que havia sido feito nas aulas. Deste modo aconteceram três audições ao longo do ano. Os programas seguem em anexo. (APÊNDICE B).

4.1.1. Audição dia 5 de novembro de 2019

A audição foi realizada por todos os alunos da classe de clarinete do Conservatório e, de uma forma geral correu bastante bem.

O aluno teve uma prestação bastante boa, tendo tocado sem erros e tendo sido fiel à partitura. No entanto, mostrou-se um pouco nervoso, o que comprometeu um pouco a emissão de som e o controle do ar.

4.1.2. Audição dia 10 de dezembro de 2019

A audição correu bastante bem num nível geral. Todos os alunos parecem estar motivados e confiantes no estudo.

O aluno interpretou “Improviso” de Jolly Braga Santos mas sem acompanhamento de piano por terem sido feitos poucos ensaios com piano e não se sentirem confortáveis (aluno e pianista acompanhador). O aluno respeitou o discurso da obra, tendo-se mantido estável ao longo da audição.

4.1.3. Audição dia 3 de março de 2020

A audição contou com a presença da classe de clarinetes e alguns alunos da classe de flauta e, de um modo geral correu muito bem. Apesar de ter sido uma audição sem a presença do pianista, a classe mostra-se coesa e nota-se evolução em todos os intervenientes desde o último momento de avaliação.

Os nervos sentidos não deixaram o aluno de estágio tocar de uma forma confortável, sendo que o som estava pequeno e com alguns ruídos e a palheta não o deixava soprar à vontade, tendo sido, possivelmente, uma má escolha para a audição. No entanto, desde a aula anterior, mostrou uma boa evolução ao nível ritmico da obra.

4.2. Concurso Nacional de Clarinetes da Associação Portuguesa de Clarinetes (APC)

A Associação Portuguesa de Clarinetes (APC) tem organizado quase todos os anos um concurso nacional de clarinetes. Este concurso tem como objetivo juntar a classe de clarinetes portuguesa, independentemente das escolas em que sejam formados os estudantes. Este ano, o concurso dos mais jovens foi dividido em provas regionais de forma a apurar um leque mais pequeno de jovens clarinetistas para a prova nacional. Como professora estagiária do Conservatório Regional de Castelo Branco, tive o privilégio de poder assistir à prova regional de Castelo Branco onde aprendi como agir e como estar num concurso para alunos mais novos, de forma a ser uma experiência valiosa e enriquecedora para estes.

4.3. Demonstração de instrumentos em escolas do Ensino Básico da cidade de Castelo Branco

De forma a motivar alunos para a aprendizagem da música, o Conservatório faz demonstrações de instrumentos em várias escolas do ensino básico. Alguns professores da instituição deslocam-se às escolas para darem a conhecer às crianças os diferentes instrumentos que podem aprender a tocar no Conservatório Regional de Castelo Branco. No decorrer do segundo período, houve uma demonstração de instrumentos em três escolas do Ensino Básico na qual eu tive a oportunidade de participar. Enquanto futura docente, considero ter sido uma mais valia para a minha aprendizagem, pois as dúvidas colocadas pelos estudantes após cada demonstração fizeram-me pensar e perceber que todos os alunos são diferentes e que, por vezes, são necessárias diferentes formas de explicar o mesmo conceito.

5. Covid-19 e a Prática de Ensino Supervisionada

Covid-19 é o nome de uma doença causada por um vírus chamado SARS-CoV-2. Supõe-se que o vírus tenha sido introduzido na espécie humana a partir de uma espécie animal. Os sinais e sintomas do vírus variam de gravidade podendo haver pessoas assintomáticas, isto é, sem sintomas ou febre, tosse, cansaço, ou até eventual morte. A doença Covid-19 transmite-se através do contacto com pessoas infetadas (transmissão direta), ou através do contacto com superfícies e objetos contaminados (transmissão indireta).

Relativamente à situação epidemiológica da doença Covid-19, o Governo, através do Decreto-Lei nº 10 – A/2020, de 13 de março aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) suspendeu então todas as suas atividades letivas presenciais, tendo continuado a haver apoio aos alunos por parte dos professores de instrumento por meio de gravações.

No início do terceiro período começou a haver aulas embora não presenciais por meio da plataforma de video conferência Microsoft Teams. Quando a plataforma falha, os professores de instrumento têm a possibilidade de usar o Whatsapp.

A Prática de Ensino Supervisionada das aulas de instrumento foi realizada com base sobretudo na observação da exemplificação que era feita pelo professor, já que as aulas ficaram de menor duração; e das aulas de música de câmara foram canceladas até ao final do ano, pelo menos, por não existirem meios ou aplicações que permitam ter as condições mínimas de uma aula de conjunto.

6. Conclusão/Reflexão Crítica

Ao longo do meu percurso de clarinetista tinha uma ideia do processo de ensino-aprendizagem completamente diferente do que é a realidade. Esta experiência mostrou-se fundamental e determinante para o meu futuro enquanto docente pois ensinou-me a ser mais reflexiva e proativa, a adaptar a minha linguagem e as estratégias pedagógicas às especificidades dos estudantes (maturidade, capacidades de compreensão e aprendizagem, níveis de desenvolvimento, contexto familiar, etc) e a analisar/avaliar as dificuldades sentidas por cada um ms também as suas potencialidades.

Apesar de ter sido uma experiência extremamente importante para o meu crescimento pessoal e profissional, foram surgindo algumas dificuldades, tais como manter a motivação do aluno durante o ano letivo e identificar as suas dificuldades quando este não as verbaliza. A maior dificuldade foi manter a ansiedade do aluno minimamente controlada. Em algumas aulas, a ansiedade sentida pelo discente era muito grande e a dificuldade em a controlar comprometia a aprendizagem e a continuação da aula.

Durante o ano letivo em que decorreu o estágio, a classe de clarinete do Conservatório Regional de Castelo Branco foi sujeita a mudanças ao nível dos professores. O aluno de estágio mudou quatro vezes de professor, o que não é uma prática muito adequada. Para mim, enquanto professora estagiária, esta situação foi bastante positiva porque pude aprender com quatro profissionais diferentes, com conceções e práticas pedagógicas diferentes. Foi muito importante ter a oportunidade de refletir com os orientadores e supervisores sobre a minha ação enquanto professora de clarinete e redifinir com eles estratégias de ação mais adequadas. Relativamente ao aluno, sou de opinião que a sua mudança de professores não comprometeu a sua aprendizagem/performance e foi aprendendo a controlar a sua ansiedade em momentos de aula e de avaliação.

Embora tenha aprendido bastante na Prática de Ensino Supervisionada, tive ainda o privilégio de poder participar em atividades que me proporcionaram outras aprendizagens e o desenvolvimento de competências pedagógicas e relacionais, tais como, o Concurso Nacional de Clarinetes da Associação Portuguesa de Clarinetes (APC) e participar na realização do dia de demonstrações de instrumento em algumas escolas da cidade de Castelo Branco. Estas atividades para além de serem extremamente motivadoras a nível pessoal, foram muito importantes para o meu desenvolvimento enquanto docente e para me sentir inserida no seio da classe docente do Conservatório Regional de Castelo Branco.

Infelizmente, com a existência de uma pandemia a nível mundial as escolas foram obrigadas a fechar durante o segundo período letivo para proteger todos os seus alunos, professores e funcionários, e o CRCB não foi exceção. As aulas de clarinete continuaram a funcionar ao longo do terceiro período, em regime não presencial, o que

pode ter comprometido o processo ensino-aprendizagem. Algumas falhas ao nível do equipamento eletrónico e/ou da Internet foram acontecendo, tornando mais difícil ensinar e aprender. As aulas de música de câmara, por motivos inerentes às aplicações existentes online, não foram possíveis de lecionar de forma remota. No entanto, e tendo em conta a situação adversa a que fomos votados, considero que este ano letivo correu bastante bem, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas e relacionais mais adequadas para interagir com os alunos de uma forma mais personalizada, refletir sobre estratégias de ensino aprendidas, a partilhar dúvidas com os meus colegas na mesma posição e a crescer pessoal e profissionalmente.

Parte II - Projeto de Investigação

Introdução

O problema de investigação em causa teve origem no interesse que fui desenvolvendo sobre a motivação e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e sucesso escolar, especificamente sobre as atribuições causais, uma das variáveis pessoais com forte influência nos resultados escolares. O ser humano, ao identificar e compreender as causas de um resultado, pode guiar o seu comportamento futuro, alterando as causas passíveis de controlar quando quer obter um resultado diferente ou continuando com o mesmo padrão de ação se o resultado anterior é positivo. Para Weiner (2010), as pessoas tendem a explicar os seus comportamentos através de causas internas (próprias ao indivíduo) ou externas (situacionais, devidas a circunstâncias físicas ou sociais).

A revisão literária sobre este âmbito, a minha experiência enquanto estudante de música e algumas das reflexões feitas ao longo do estágio, orientaram o principal objetivo da presente investigação, com vista à compreensão da maneira como as atribuições causais podem explicar os resultados atuais dos estudantes de clarinete e influenciar as suas expectativas quanto ao futuro desempenho.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Motivação

A motivação é considerada uma das dimensões psicológicas mais importantes no processo de aprendizagem e de desempenho escolar, sendo reconhecida como um fator determinante de uma aprendizagem bem-sucedida (Pereira, 2011).

O estudo da motivação procura respostas para as causas do comportamento humano, isto é, compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objetos preferidos. Embora o estudo da motivação seja recente, a tentativa de perceber porque é que os indivíduos perseguem certas finalidades em vez de outras, é alvo de interesse desde Sócrates e Aristóteles (Lemos, 1993).

A motivação é estudada a partir dos comportamentos. O termo “comportamento” é referido em atividades intencionais do indivíduo. Segundo Nuttin (1984), “*a meaningful response to a meaningful situation*” (p.16).

O termo Motivação deriva do latim “*Movere*”. Para além de ser um fenómeno muito estudado em psicologia a fim de se perceber qual a razão de certas ações, é um elemento essencial para o desenvolvimento humano pois “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).

Os motivos movem o indivíduo na procura dos resultados que pretende alcançar, estando assim a motivação centrada na vontade do indivíduo (Oliveira, 2003, p.59).

Para muitos autores, a motivação é um fator interno que leva as pessoas a estarem determinadas a iniciar e a realizar determinadas ações, ou seja, a terem energia para reagirem ao impulso (Deci e Ryan, 2000), ao contrário de uma pessoa desmotivada que não sente nenhum impulso para agir.

Para Pintrich e Schunk (2002), a motivação é um processo e não um produto, isto é, apenas pode ser observada e inferida a partir de comportamentos. “Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Inferimos que “uma pessoa está motivada” com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo” (Ferguson, 1976, p. 3).

1.2. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

A motivação dos alunos pode ser diferenciada em motivação intrínseca e motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é quando um aluno elabora uma tarefa tendo em vista uma satisfação/melhoria pessoal e a motivação extrínseca é quando o aluno apenas faz o que lhe é pedido, tendo em vista recompensas que lhe foram prometidas se a fizesse (Otero, 2003, p.54).

1.2.1. Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca é a satisfação existente pela realização de tarefas por si só, ou seja, a realização de uma tarefa passa simplesmente pelo processo da autorrealização e não por fatores externos (Lemos, 2005, cit. por Ribeiro, 2015).

Um indivíduo intrinsecamente motivado, isto é, internamente motivado revela entusiasmo e confiança que resulta numa evolução da performance, da persistência e, conseqüentemente de uma autoestima elevada (Ryan e Decy, 2000, cit. por Ribeiro, 2015).

Embora um fator interno seja fundamental, é crucial que existam condições de suporte para esta motivação não ser descontinuada (Ryan e Decy, 2000, cit. por Ribeiro, 2015).

1.2.2. Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca é a elaboração de uma tarefa procurando um resultado ou uma consequência, ou seja, se existir uma recompensa a tarefa será concluída.

No entanto, nem todas as atividades que têm por base uma motivação extrínseca são despoletadas por elementos externos. A motivação extrínseca pode ser regulada internamente, partindo do princípio que o seu fim contribua para a sua valorização pessoal. A motivação extrínseca passa a ser definida então, “com base no caráter interno ou externo da regulação do comportamento, que por sua vez depende do grau de internalização e personalização das finalidades” (Lemos, 1999, p.72, cit. por Ribeiro, 2015).

Os dois tipos de motivação representam um tipo de comportamento intencional, embora dirigidos para diferentes objetivos (Lemos, 1999, p.72, cit. por Ribeiro, 2015).

1.3. Motivação e a sua importância no processo ensino-aprendizagem

A motivação nos últimos vinte anos surge como um fator determinante do sucesso escolar. No entanto, é necessário entender o processo de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo que difere dos fatores considerados inatos, isto é, que fazem parte do indivíduo. É, portanto, um processo desencadeado a partir do contacto do indivíduo com a realidade, com o meio ambiente, e/ou com outras pessoas que o permite adquirir informações, habilidades, atitudes, valores, etc. (Oliveira, 2001, p.57).

A aprendizagem pela motivação deve acontecer de forma natural, de maneira ao indivíduo ser consciente do seu desenvolvimento individual. Desta forma, o aluno ao estar motivado para alcançar os seus objetivos, ultrapassa obstáculos encontrados na sua aprendizagem, sente prazer no que faz e aprende com maior rapidez.

Então, para que exista interesse em aprender ou desenvolver competências, é necessário que o aluno tenha um objetivo que o motive durante o tempo em que a tarefa deve ser concluída (Ferreira, 2002). Assim, é o professor o principal responsável em encontrar e fornecer meios ao aluno que o estimulem nessa aprendizagem. Neste caso, considerando que estimular a aprendizagem é motivar, o professor deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno sendo que alunos de idades e graus diferentes não manifestam os mesmos interesses (Ferreira, 2002).

Relacionar a motivação no processo ensino-aprendizagem não é apropriado sem ter em conta as características do meio escolar (Brophy, 1983; Bzuneck, 2002). As tarefas e metas a serem atingidas pelos alunos são relacionadas com aspetos cognitivos como a concentração, a resolução de problemas, isto é, aspetos que podem sofrer alterações tendo em conta o meio em que o aluno está inserido.

“A importância da motivação nas atividades de ensino tem sido reforçada por pedagogos e psicólogos e o seu estudo pelo educador representa uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente em escolas democráticas, nas quais os conteúdos e os métodos da educação devem, sempre que possível, respeitar as características individuais dos alunos” (Eccheli, 2008, p. 200).

A aprendizagem musical, tendo um carácter diferenciado em relação a outras aprendizagens por envolver o desenvolvimento de competências motoras, auditivas, performativas e expressivas, contém um elevado grau de complexidade (Clarke, 2002, cit. por Cardoso, 2007). Torna-se então crucial manter um nível de motivação elevado ao longo de todo o processo de aprendizagem (Cardoso, 2007).

Os fatores que levam um aluno a frequentar o ensino da música são vários, e consequentemente as motivações podem ser também variadas. Por isso, é importante que haja uma gestão adequada do apoio por parte dos pais e professores, para que esses níveis de motivação se mantenham elevados durante todo o processo de

aprendizagem. No entanto, se a decisão de aprender a tocar um instrumento for do aluno, a motivação tende a ser maior (Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009; Harris & Crozier, 2000).

Existem agentes envolvidos no processo de aprendizagem da música que podem ajudar a manter elevados os níveis de motivação do aluno – os pais e professores. A valorização e o reconhecimento que os agentes da motivação têm no aluno têm um forte impacto na motivação deste (Hallam, 2009).

1.4. Teorias da motivação

As teorias da motivação são uma referência teórica para explicar os processos motivacionais e o sucesso escolar. Atualmente, devido à diversidade de teorias da motivação existentes, é defendida a perspectiva integrativa que conjuga os contributos de várias teorias complementares e comparáveis. Desta forma, torna-se importante conhecer e determinar os pressupostos das principais teorias cognitivistas que permitem a compreensão da motivação em contexto escolar.

1.4.1. Teoria de Maslow - Hierarquia das necessidades

A hierarquia das necessidades de Abraham Maslow é uma pirâmide que determina quais são as condições necessárias para que o indivíduo alcance a satisfação, seja ela pessoal ou profissional. Essa pirâmide inclui fatores físicos, sociais e psicológicos. Na base da pirâmide estão as necessidades que geram os comportamentos mais primitivos, e no cimo aquelas que geram comportamentos mais maduros.



Figura 3- Hierarquia das necessidades de Maslow³

Para Maslow (1962), esses fatores são as necessidades humanas que determinam a motivação de um indivíduo.

As necessidades hierarquizadas por Maslow são cinco: fisiológicas, segurança, sociais, autoestima e autorrealização. As necessidades fisiológicas são as necessidades do corpo; as de segurança são as que dão segurança e proteção contra danos físicos e emocionais; as necessidades sociais é a sensação de pertença a um determinado grupo;

³ Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/piramide-de-maslow/>; Acedido em outubro de 2020.

a auto estima inclui fatores internos de estima, tais como o respeito próprio e fatores externos de auto estima tais como o reconhecimento e a atenção; e a autorrealização é o alcance do seu próprio autodesenvolvimento. Maslow efetuou a pirâmide dividindo-a em duas partes sendo que as necessidades fisiológicas e de segurança são necessidades primárias e as restantes são necessidades secundárias (Robbins, 2005).

Quando as necessidades primárias estão satisfeitas o indivíduo torna-se mais consciente dos outros e menos preocupado consigo mesmo.

1.4.2. Teoria de Nuttin

Esta teoria defende que a motivação corresponde ao estado de interação entre o sujeito e o mundo, isto é, é uma força específica exercida num determinado objeto que depende da força da relação que o sujeito tem com esse objeto (Nuttin, 1985).

Esta interação indivíduo-mundo é pessoal, significando que cada um tem as suas próprias necessidades e motivações que, podem depender de pessoa para pessoa, assim como de cultura para cultura, consoante os projetos personalizados de cada indivíduo (Nuttin, 1980, cit. em Jesus, 2000).

Pode-se afirmar que a motivação dirige uma ação para uma categoria de objetos que satisfazem uma necessidade ou um impulso (Jesus, 2000).

1.4.3. Teoria da Auto-eficácia de Bandura

Albert Bandura foi um dos psicólogos que mais apostou no estudo da aprendizagem e do papel da motivação neste âmbito. Definiu quatro processos intervenientes na aprendizagem social: a atenção, a retenção, a reprodução e a motivação.

Bandura (1977), apesar de acreditar que um indivíduo não é isento da influência do meio, assumiu que o comportamento do indivíduo assenta nas suas crenças e não na realidade. A sua teoria da auto-eficácia refere-se, então, à perceção e à avaliação que o indivíduo faz das suas capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos.

Para o autor, o controlo dos acontecimentos da vida de um indivíduo depende de dois fatores: as expectativas dos resultados e da perceção da eficácia pessoal. “Em qualquer atividade são necessárias além das capacidades, as crenças pessoais de eficácia que possam garantir o uso eficaz dessas capacidades” (Nogueira, 1990, p.21).

Desta forma, um indivíduo só atua se considerar possível realizar o comportamento com eficácia e se as expectativas de resultado forem altas. Esta perceção da auto-eficácia é desenvolvida através de alguns fatores: as realizações comportamentais, ou seja, experiências pessoais bem sucedidas; as experiências vicariantes, isto é, observação e imitação de comportamentos bem sucedidos dos outros; a persuasão verbal, ou seja, a informação que os outros dão sobre a capacidade do sujeito, promovendo a sua auto-

eficácia; e o estado emocional do indivíduo, sendo que quanto maior for o nível de ansiedade e tensão do indivíduo, menores serão as expectativas da auto-eficácia (Jesus, 1996; Relvas, 1985; Leyens, 1979).

1.4.4. Teorias da Atribuição Causal

As teorias da atribuição tiveram origem em diversas investigações que procuraram esclarecer as causas que os indivíduos apresentam para explicar os acontecimentos.

Estas teorias estudam a relação entre a motivação e as atribuições causais que influenciam o nosso comportamento, uma vez que as nossas emoções e as nossas crenças têm um grande impacto no nosso comportamento.

A primeira teoria desenvolvida por Heider (1958), considerava que os indivíduos tentavam explicar o seu comportamento e o dos que o rodeiam por causas internas (capacidade e esforço) e por causas externas (sorte e dificuldade na tarefa).

As teorias de atribuição causal assentam então na necessidade do indivíduo refletir sobre os acontecimentos, interpretá-los e atribuir causas, para orientar o seu comportamento no futuro (Fontaine, 2005).

1.4.5. Teoria da Atribuição Social de Rotter

Esta teoria é uma das primeiras abordagens que podemos considerar cognitivo-comportamental, e quebra a dicotomia existente entre as teorias cognitivas e as teorias comportamentais.

Rotter (1954) defende que o comportamento é originado por motivos e encontra-se orientado para metas, refletindo a interação entre o sujeito e o seu meio significativo. Assim, os indivíduos aprendem a atribuir diferente valor a vários reforços consoante a cultura em que estão inseridos ou conforme as experiências pessoais acumuladas.

2. Atribuições Causais

A base da teoria de atribuição assenta no desejo de entender as causas de um determinado comportamento (Weiner, 1972). Para compreender o mundo que nos rodeia, os outros e a si próprio, o ser humano utiliza as atribuições. Ao rotular acontecimentos com causas internas ou externas, por exemplo, consegue guiar um comportamento futuro para que os resultados sejam diferentes ou, se os acontecimentos anteriores forem satisfatórios, iguais.

Esta teoria está diretamente ligada com a percepção social, isto é, com a forma como formamos opiniões ou impressões sobre as pessoas que nos rodeiam e como as avaliamos, julgamos e explicamos os seus comportamentos (Turner, 1994). É, portanto uma teoria que desempenha um papel mediador do comportamento humano e que influencia a interação dos indivíduos com o meio ambiente pois, após um indivíduo perceber os resultados passados, cria expectativas quanto aos resultados futuros através de esquemas cognitivos (Barros & Almeida, 1991).

2.1. Psicologia do Senso-Comum de Fritz Heider

Fritz Heider (1944), o fundador da teoria da atribuição na Psicologia, compara os indivíduos aos cientistas através da “psicologia ingénuo”. O autor acreditava que existe semelhança entre os processos utilizados pelos cientistas e os processos usados pelo homem comum para explicar os acontecimentos que procura analisar, destacando elementos do senso-comum que guiam a percepção das pessoas sobre si mesmas ou sobre os outros.

Heider defende que o comportamento de um indivíduo é o resultado de dois fatores: os fatores internos, isto é, pessoais, tais como a habilidade e o esforço; e os fatores externos, ou seja, ambientais (as pressões que o meio ambiente exerce sobre certo comportamento), tais como a oportunidade e a sorte (Heider, 1958).

Nesta teoria a intenção é o fator principal da ação. Desta forma, se ao observarmos um comportamento de alguém considerarmos que as causas na sua origem dependem exclusivamente da maneira de ser dessa pessoa, o fator que a levou a essa ação é interna; se considerarmos que a causa foi influenciada pelo meio, o fator é externo (Pereira, 1995).

Autores como Hewstone e Fincham (1996) afirmam que a maior contribuição de Heider para a teoria da atribuição foi esta divisão entre causas internas (pessoal) e causas externas (situacional).

2.2. Teoria das Inferências Correspondentes de Edward Jones & Keith Davis

Jones e Davis (1965), tendo em conta o critério da intencionalidade proposto por Heider, desenvolveram a Teoria das Inferências Correspondentes. Esta teoria procura perceber qual a intenção de um indivíduo com apenas uma ação/comportamento, ou seja, para o percetor saber se determinada ação foi intencional, este deve acreditar que o ator dessa ação conhecia todas as consequências da mesma (Eiser, 1980).

Segundo esta teoria, o percetor processa a informação desde os efeitos às ações, até à inferência sobre conhecimentos e capacidades do ator (Hewstone, 1992). Neste modelo de Jones e Davis, é apenas necessária a observação. No entanto, para ser possível induzir uma correspondência entre uma ação e uma intenção é necessário respeitar duas condições: a primeira é que o ator da ação deverá conhecer todos os efeitos que esse comportamento terá e a segunda é que é necessário pressupor que o ator terá as aptidões precisas para produzir a ação e para obter os efeitos desejados (Leyens, 1979; Eiser, 1980).

Hewstone (1992), caracteriza esta teoria com algumas limitações: Uma das limitações é o facto de existirem comportamentos não intencionais, como por exemplo, o descuido e o esquecimento; razão pela qual a teoria é aplicada apenas em comportamentos com elementos de opção e não em comportamentos involuntários (Eiser, 1983; KruGlanski, 1975). Outra limitação é a falta das atribuições, ou seja, a teoria não explica de que forma os indivíduos fazem as atribuições.

Embora na teoria de Jones e Davis seja necessário mais do que a aplicação de regras lógicas, no modelo de Kelley (1967) o raciocínio lógico é suficiente.

2.3. Teoria da Covariação de Kelley

A partir da teoria da interdependência que defende que a interação é a característica principal de todos os relacionamentos interpessoais, Kelley desenvolveu o Princípio da Covariação – Modelo ANOVA (1967).

A teoria de Kelley é, então, um modelo de atribuição, ou seja, determina as causas dos comportamentos, factos ou eventos observados. Para o autor, covariação é definida como a relação entre duas ou mais causas para o mesmo comportamento. Kelley afirma que enquanto existirem causas diferente a desencadear o mesmo comportamento, só serão consideradas as causas que demonstrarem estar constantemente relacionadas a esse comportamento.

Esta análise pode ser sumariada num cubo ANOVA definindo as três dimensões P (pessoa), S (estímulo) e T (tempo) (Kelley & Michaela, 1980). Assim, o modelo ANOVA defende que as atribuições podem ser avaliadas em três pontos: o consenso, a

consistência e a especificidade/distinguibilidade. O consenso é a forma como o indivíduo reage a estímulos iguais; a consistência é como reage a estímulos idênticos e a especificidade/distinguibilidade é a forma como o mesmo indivíduo reage a estímulos diferentes (Rodrigo, Assmar & Jablonski, 2000).

2.4. Julian Rotter e o Locus de Controlo

O Locus de Controlo é um conceito teórico baseado na Teoria de Aprendizagem Social de Rotter. A teoria do autor integra variáveis motivacionais e cognitivas na explicação dos comportamentos, podendo as causas destes serem divididas entre internas e externas.

Um indivíduo diz-se interno quando o seu próprio comportamento depende de si mesmo, e externo quando acredita que o seu comportamento depende de fatores externos como o poder dos outros ou a sorte (Barros, Neto & Barros, 1992).

Rotter, como teórico deste conceito, desenvolveu uma escala para avaliar o locus de controlo. De todas as escalas locus de controlo elaboradas, as mais utilizadas para crianças e adolescentes são a Escala Locus de Controlo Interno-Externo de Nowicki-Strickland (1973), conhecida por CNS-IE (Children Nowicki-Strickland Internal External Scale) e o Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual de Crandall, Katkowsky e Crandall (1965) conhecida por IAR (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) (Barros, Neto & Barros, 1988).

A primeira escala (CNS-IE) contém itens que descrevem situações de causas interpessoais e motivacionais como a dependência, o domínio, a afiliação e a realização. A segunda escala (IAR) procura avaliar se as causas são internas ou externas.

Rotter sugere que os indivíduos que se dizem internos tendem a desenvolver mais esforços de realização do que estar mais atento aos aspetos do meio ambiente do que os que se dizem externos. Uma forte internalidade pode conduzir a acentuados sentimentos de culpa se as coisas correrem mal (Phares, 1978).

2.5. Teoria da Atribuição Causal de Weiner

Como teoria de atribuição causal, a teoria de Bernard Weiner assenta no modo como os indivíduos percebem e interpretam um comportamento. Folkes (1978, citado por Weiner, 1979), afirma que nem todos os resultados de uma ação precisam de explicação causal e que, a probabilidade de um indivíduo se preocupar com as atribuições causais aumenta quando se depara com um resultado inesperado (Delfim, 2016).

Weiner inicialmente debruçou-se sobre o processo da atribuição em sala de aula, o que teve bastante importância para a compreensão das relações entre pensamentos, sentimentos e ação em contexto escolar. Mais tarde, estudou a relação entre as atribuições e as emoções (Coelho, 2004).

O sucesso e o insucesso é atribuído através de tarefas escolares como a inteligência/capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte (Weiner, 1971). Posteriormente, Weiner atribuiu o sucesso e o insucesso a outras causas como a motivação, as características do professor e o humor (Weiner, 2010). No entanto, como podem ser imensas as causas das atribuições, Weiner sugeriu um esquema de classificação das atribuições em três dimensões: o Locus de Causalidade, a Estabilidade e a Controlabilidade, todas com fundamentação empírica (Faria, 1998; Weiner, 1979).

A dimensão do Locus de Causalidade define se as causas são atribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo, sendo frequentemente associados a esta dimensão o esforço, a capacidade e o estado de ânimo como fatores internos, e a ajuda de outras pessoas, dificuldade da tarefa e a sorte como fatores externos. A Estabilidade define se as causas ocorrem com mais ou menos frequência (estabilidade e instabilidade), sendo que o esforço, a capacidade e a dificuldade são estáveis e a ajuda de outras pessoas, o estado de ânimo e a sorte instáveis. A dimensão da Controlabilidade define se é da responsabilidade do autor ou dos outros. Implica o controlo da vontade e a instabilidade da causa. As causas esforço estável, esforço instável e ajuda são, frequentemente associadas como causas controláveis e o acaso, a capacidade, a dificuldade da tarefa e o estado de ânimo como incontroláveis (Coleta & Godoy, 1986; Miranda & Almeida, 2018).

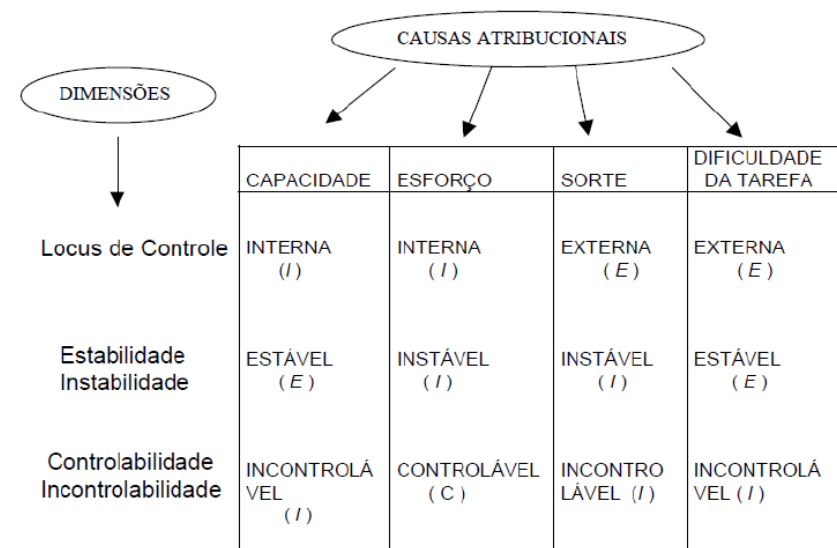


Figura 4- Dimensões da teoria de Weiner⁴

⁴ Fonte: Lozano (2000 cit. Yoshimoto. 2004. P. 44)

A relação entre atribuições causais e emoções demonstra que o afeto, como consequência do sucesso ou do fracasso na realização de uma tarefa, varia de intensidade de acordo com a importância dessa tarefa, da expectativa que o indivíduo cria e da atribuição causal que faz (Coleta & Godoy, 1986).

Com a idade as emoções ligadas às atribuições causais tornam-se menos intensas mas mais duradouras. Isso observa-se a partir das emoções que surgem primeiro como a alegria e a tristeza relacionadas com o sucesso e o fracasso que, com o crescimento do indivíduo se manifestam em orgulho, gratidão e zanga (Graham & Weiner, 1986; Weiner, Kun & Benesh-Weiner, 1980; Weiner & Graham, 1984).

As emoções mais percebidas pelas crianças são a surpresa e a zanga e, só mais tarde, a vergonha (Weiner, Kun & Benesh-Weiner, 1980).

A emoção de orgulho pessoal relacionada com as causas internas para o sucesso parece emergir aos seis anos de idade e evoluir com a maturidade cognitiva. Para as crianças mais novas a mesma emoção é sentida como uma emoção generalizada como por exemplo, a alegria, no caso do sucesso (Faria, 2000). Sendo assim, a emoção de orgulho pessoal é apenas relacionado com causas internas em crianças mais velhas.

Em pessoas mais velhas, a relação entre as causas internas e o orgulho pessoal já não é tão forte devido ao aumento de informações a processar e/ou o aumento dos mecanismos de defesa pessoais, por exemplo (Graham & Weiner, 1991). Por outro lado, a relação entre as causas e os afetos mostra-se mais forte com a idade e com a maturidade cognitiva, estando em primeiro lugar a associação entre falta de esforço-zanga, relativamente à associação entre falta de capacidade e pena (Faria, 2000).

Podemos então afirmar que a relação entre causa-afeto específico é mais complexa nas idades mais avançadas pois nas crianças são menos diversificadas e complexas, o que quer dizer que “a maturidade cognitiva parece contribuir para a diversificação da vida afectiva e para a redução da intensidade das experiências emocionais” (Faria, 2000).

3. Atribuições Causais e o Sucesso e Insucesso Escolar

A intenção da Teoria da Atribuição é perceber como algumas situações são interpretadas pelo autor da ação, uma vez que atribuir causas, seja para situações de sucesso ou de insucesso, é uma tendência humana (Schneider, 2011).

No contexto escolar, as atribuições são realizadas, muitas vezes, por parte dos alunos, de forma a responder a questões como: “Porque é que tirei má nota à disciplina X?” ou, no caso da música: “Porque é que a prova/audição me correu mal?”. Este processo de atribuir causas é repetido face ao rendimento escolar sob forma de aprendizagem (Silva, Mascarenhas, Silva, Miranda & Almeida, 2011; Melo & Coelho, Cruz & Barros, 1997; Silva, Mascarenhas & Silva, 2011).

Weiner e colaboradores, nos seus trabalhos afirmam que os alunos utilizam as atribuições para explicar os resultados obtidos, o que interfere indiretamente com a motivação pois influencia as emoções e as expectativas de desempenho futuro. Para muitos autores, as atribuições chegam a condicionar a motivação dos alunos e a refletir-se na aprendizagem (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012).

Os bons alunos tendem a revelar mais internalidade do que externalidade no processo atribucional, isto é, assumem que os bons resultados advêm da capacidade e do esforço, e os maus resultados à falta de esforço. O mesmo não se verifica com alunos que apresentam mais dificuldades nas suas aprendizagens, já que estes assumem os seus resultados à interferência do professor ou à falta de sorte nas avaliações (Almeida, Miranda, Salgado, Silva & Martins, 2012).

Partindo da diversidade de atribuições que um aluno pode aplicar nos seus resultados em casos de sucesso ou insucesso, Weiner (1986, 1992 cit. Almeida & Guisande, 2010) organizou-as em 6 fatores: a capacidade, o esforço, as estratégias, a tarefa, os professores e a sorte. A capacidade reflete-se no grau em que o indivíduo considera os seus conhecimentos; o esforço incide na energia que é empregue na realização das tarefas; as estratégias referem-se aos processos escolhidos para a elaboração da tarefa e para melhorar a sua realização; a tarefa enfatiza as características da atividade (dificuldade ou facilidade); os professores reflete-se na perceção por parte do aluno do papel do professor no auxílio e no ensino; e a sorte é relacionada como peso que aluno dá à sorte ou ao azar nos resultados (Silva, 2011).

4. Metodologia de Investigação

4.1. Objetivos do estudo

As Atribuições causais são crenças sobre as causas responsáveis por experiências de sucesso e insucesso (Paiva & Boruchovitch, 2014).

Um tema bastante atual, abrangente e útil a toda a comunidade escolar é o rendimento académico e a sua relação com as atribuições causais e, conseqüentemente com a motivação. Assim, torna-se importante identificar as causas atribucionais a que alunos/intérpretes de clarinete atribuem mais impacto no desempenho académico/performance.

Desta forma e tomando como quadro conceptual as teorias de atribuição causal, constituem-se como objetivos do estudo:

-Identificar as atribuições causais de sucesso/insucesso académico/performance do aluno/intérprete de clarinete;

-Analisar as relações entre as atribuições causais e a realização académica;

- Analisar a relação entre as atribuições causais e a motivação do aluno/intérprete;

- Analisar o papel do professor na motivação do aluno/intérprete e na identificação e compreensão das causas a que atribuem os seus êxitos e/ou fracassos.

Tendo em conta estes objetivos, optamos por uma pesquisa de natureza mista, isto é, quantitativa e qualitativa, que embora sejam retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis, tornam a investigação mais completa. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório.

Como afirmam Shaffer e Serlin (2004):

“Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas.”
(p.23)

Inicialmente, a investigação teve como objetivo fazer um estudo comparativo (estudantes de 3º ciclo do Ensino Básico, estudantes do Ensino Secundário e estudantes do Ensino Superior) por forma a identificar as causas a que alunos de clarinete, de diferentes graus de ensino, atribuem o seu desempenho académico/performance, mas a situação pandémica do Covid-19 e as medidas de restrição associadas inviabilizaram esta possibilidade. Os objetivos do estudo mantiveram-se, mas com uma amostra constituída por estudantes do 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior, sem diferenciação de níveis de ensino, dado o número insuficiente de estudantes de cada um dos níveis de ensino que responderam ao questionário.

Os instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação foram o inquérito por questionário aplicado aos estudantes de clarinete, e a entrevista dirigida a professores de clarinete que lecionam em vários níveis de ensino.

4.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

4.2.1. Questionário

Para Quivy (1998), “o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

Apresenta, no entanto, algumas limitações, tais como impedir o esclarecimento de dúvidas ao inquirido e o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido (Gil, 2008).

O inquérito por questionário elaborado teve como objetivo geral conhecer as atribuições causais de sucesso/insucesso académico/performance dos alunos/intérpretes de clarinete e está dividido em três partes. A primeira parte é referente aos dados sociodemográficos (idade, género, grau académico, escola...) e informações sobre o caminho musical até à data (há quantos anos estuda o instrumento, se pretende continuar...). A segunda parte apresenta um conjunto de causas que podem ser explicativas de sucesso de performance musical e a terceira apresenta também um conjunto de causas a que podem ser atribuídas as situações de insucesso de performance musical. É constituído por questões de resposta fechada e questões de resposta aberta (APÊNDICE C). Para a construção deste questionário tivemos por base os modelos das atribuições causais e dois questionários de estudos já realizados: o Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE; Miranda & Almeida, 2008) e o questionário elaborado e utilizado por Scneider, em 2011, na investigação intitulada *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. O questionário QARE avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho académico e divide-se em duas partes: A primeira parte integra questões referentes à recolha de dados sociodemográficos como o sexo, a idade, o ano escolar, o curso, a existência/quantidade de reprovações, como o estudante define o seu desempenho académico, etc.. A segunda parte apresenta 18 causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo Likert com 5 pontos (Miranda & Almeida, 2008). O segundo questionário analisa as atribuições causais na aprendizagem da música, fazendo referência a situações de performance de sucesso e de insucesso.

4.2.2. Entrevista

No sentido de responder aos objetivos do estudo construiu-se ainda um guião de entrevista (APÊNDICE D) a realizar a docentes de clarinete. Neste estudo optou-se pela entrevista semiestruturada, que de acordo com Quiny e Campenhoudt (2005, p. 194) é a mais utilizada e corresponde a um tipo de entrevista “em que o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informações por parte do entrevistado”, orientada em função do objeto de estudo. As entrevistas foram realizadas a professores da disciplina de clarinete que lecionam a diferentes graus de ensino. Antes de se iniciar a entrevista, procedeu-se à explicitação dos objetivos pretendidos com a entrevista em questão, esclarecendo-se ainda eventuais dúvidas sobre a mesma.

O guião da entrevista, constituído por seis questões, foi construído especificamente para esta investigação, seguindo, com orientação, algumas dimensões das teorias de atribuição causal, designadamente perceber de que forma as interpretações que os indivíduos fazem sobre os próprios resultados de desempenho, seja ele o sucesso ou o fracasso e a sua relação com a motivação. Assim, pretende-se conhecer a opinião de alguns docentes de clarinete em relação à importância que as explicações ou causas a que os estudantes atribuem o seu desempenho tem na motivação e na aprendizagem/performance.

4.3. Amostra

Para este estudo, foi selecionada uma amostra por conveniência, isto é, não probabilística, de estudantes e professores de clarinete de ambos os géneros.

Os participantes na presente pesquisa foram 16 estudantes e 4 professores de clarinete.

4.4. Procedimentos de recolha de dados

Após a elaboração e organização dos questionários e do guião das entrevistas, o primeiro passo foi analisar de que forma se iria operacionalizar a recolha de dados, dada a impossibilidade de contacto pessoal com os participantes (resultado das medidas restritivas do Covid-19). A recolha de dados decorreu no início do ano letivo 2020/2021, em formato online, por meio das redes sociais, mensagens de texto e chamadas telefónicas. O questionário foi publicado em grupos do instrumento de clarinete na plataforma Facebook. As entrevistas aos professores foram realizadas por mensagem, e-mails privados e chamadas telefónicas. Quer no que respeita aos questionários quer às entrevistas foi assegurado o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

4.5. Tratamento de dados

“A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (Chizzotti, 2006, p. 98).

As técnicas de análise de dados selecionadas foram as seguintes:

Análise descritiva: esta técnica foi usada para a análise das respostas dos alunos ao questionário e consiste em identificar o perfil da amostra através de gráficos. É a etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados.

Análise de conteúdo: esta técnica é bastante utilizada em estudos qualitativos e foi utilizada como forma de análise das entrevistas. A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados. Trata-se de um esforço de interpretação que oscila entre dois polos. O da objetividade e da fecundidade da subjetividade (Bardin, 1977). É, portanto, “um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.” (Grzybovski, D. & Mozzato, A.R., 2011).

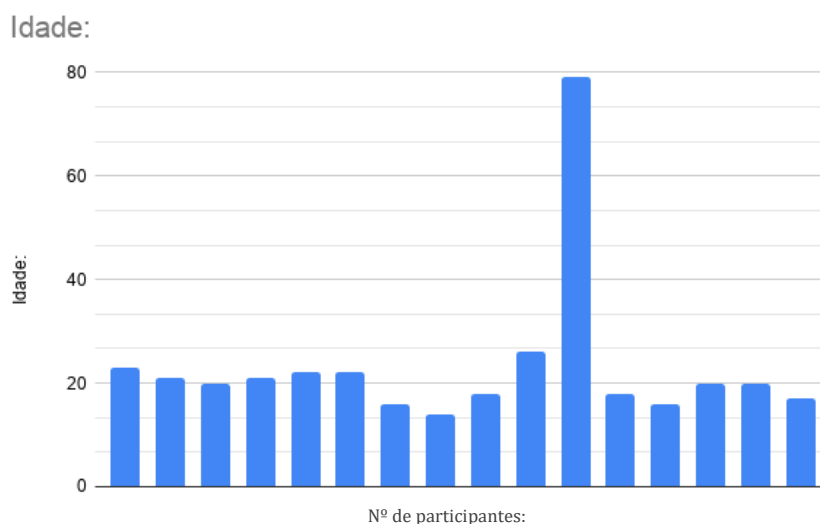
4.6. Apresentação e análise dos dados

4.6.1. Inquéritos por questionário

Após a análise dos dados provenientes dos questionários procedemos à apresentação gráfica dos mesmos e à sua descrição. É importante ressaltar que, nesta parte, foi realizada apenas a descrição dos dados. Começamos então pelos dados sociodemográficos de forma a caracterizar os participantes e posteriormente para o estudo das atribuições causais.

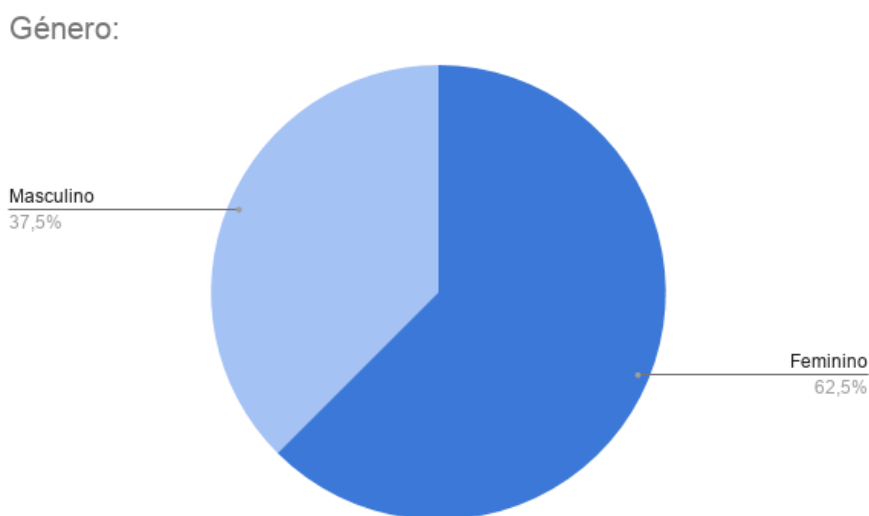
1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo:

Gráfico 1 - Idade



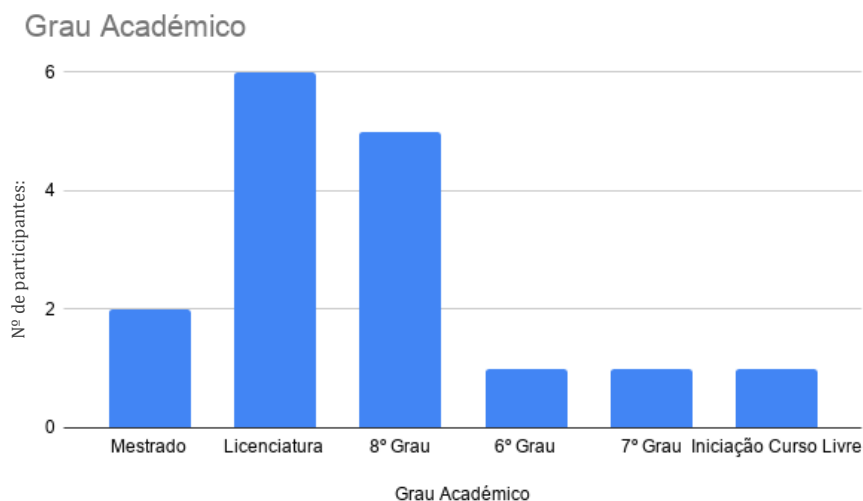
A idade dos participantes varia entre os 14 anos de idades e os 79 anos, sendo a média das idades de 23 anos. Dos dezasseis participantes, um tem 14 anos de idade, dois alunos têm 16 anos, um tem 17 anos, dois têm 18 anos, três têm 20 anos, dois têm 21 anos, dois têm 22 anos, um tem 23 anos, outro tem 26 anos e por fim, um tem 79 anos de idade.

Gráfico 2- Género



O gráfico 2 representa o género dos inquiridos, sendo que a nível percentual, 62,5% dos participantes (10 pessoas) são do sexo feminino, e os restantes, 37,5% dos participantes (6 pessoas) são do sexo masculino.

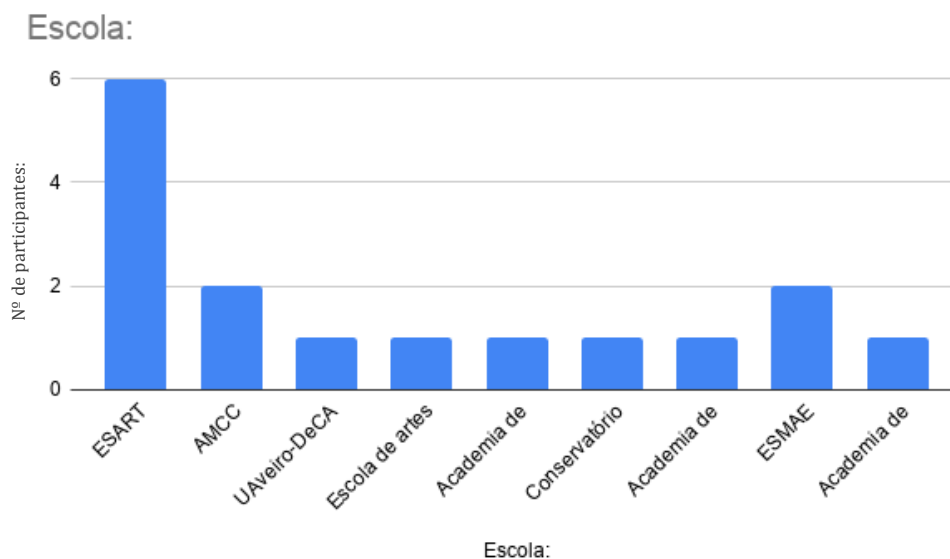
Gráfico 3- Grau académico



O gráfico 3 representa o grau académico dos alunos de clarinete que participaram no estudo. Dois indivíduos frequentam o mestrado, seis frequentam a licenciatura,

cinco estão no 8º grau, um no 6º grau, outro no 7º grau e um frequenta a Iniciação no Curso Livre.

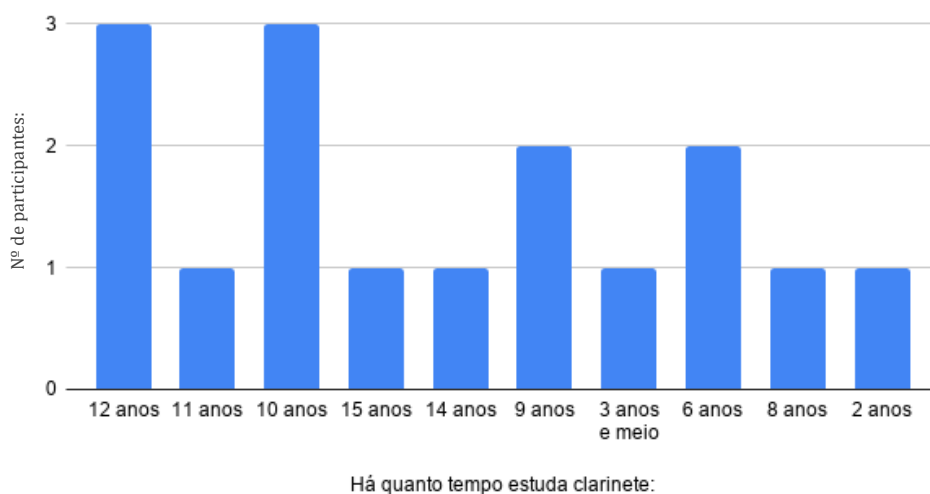
Gráfico 4- Escola que frequenta



No gráfico 4 estão representadas as escolas onde estudam os alunos participantes na investigação.

Seis dos alunos estudam na Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), dois na Academia de Música de Costa Cabral (AMCC), um é aluno da Universidade de Aveiro – DeCA, um da Escola de Artes da Universidade de Évora, um da Academia de Música de Almada, um aluno frequenta o Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, dois a Academia de Música de Óbidos e dois alunos são da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE).

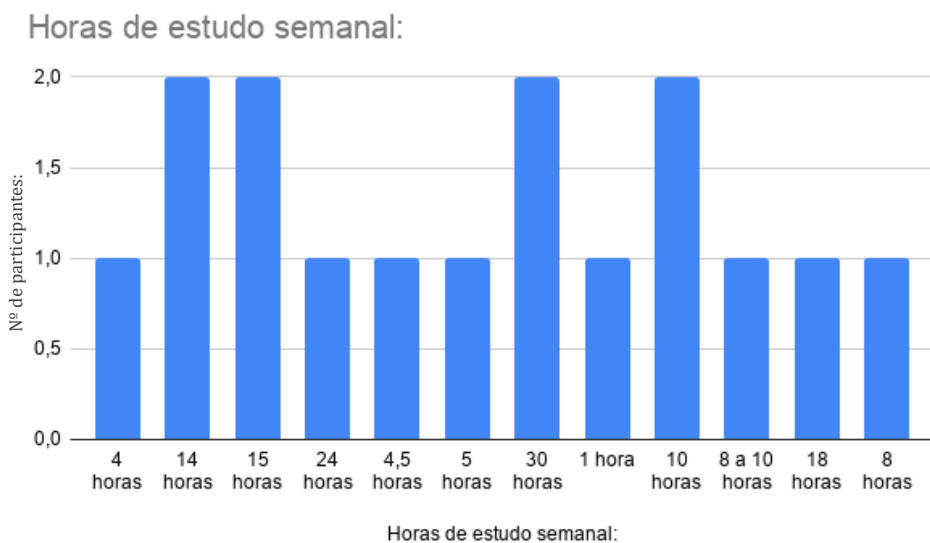
Gráfico 5- Tempo de estudo do clarinete



O gráfico 5 representa os dados relativos ao número de anos que os inquiridos estudam clarinete.

Três dos dezasseis participantes estudam clarinete há 12 anos, um inquirido estuda há 11 anos, três há 10 anos, um há 15 anos, outro há 14 anos, dois alunos estudam clarinete há 9 anos, um estuda há três anos e meio, dois estudam há 6 anos, um há oito anos e outro há 2 anos.

Gráfico 6- Horas de estudos semanal



De forma a identificar o número de horas semanais dedicado ao estudo do clarinete, o gráfico 6 permite concluir que a amplitude é diversificada, variando de uma hora a trinta horas semanais. Assim, um participante afirma que estuda 4 horas semanais, dois afirmam estudar 14 horas, dois 15 horas semanais, um participante estuda 24 horas semanais, outro estuda 4,5 horas, outro estuda 5 horas semanais, dois alunos estudam 30 horas por semana, um estuda 1 hora, dois estudam 10 horas por semana, um estuda 18 horas, outro estuda 8 horas e um indivíduo estuda entre 8 a 10 horas por semana.

Tabela 19- Síntese das respostas à questão: "Porque escolheu o clarinete?"

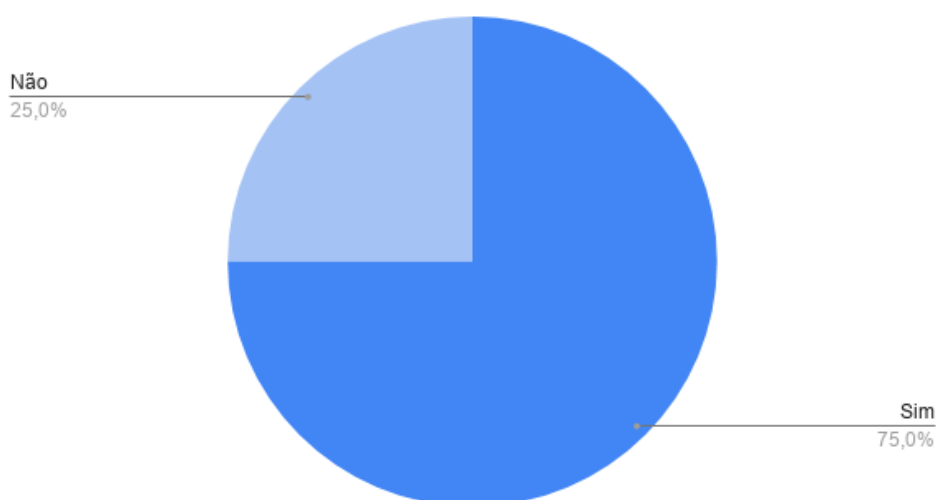
Tabela síntese de análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão aberta: " Porque escolheu o clarinete?"
"Fascínio pelo instrumento"
"Na altura, fiquei fascinada com a quantidade de chaves, parecer um instrumento complexo, e pelo som, principalmente nos graves"
"Foi ele que me conquistou. Na altura queria flauta transversal, na banda da minha terra."
"Gosto particular"
"Não tinha outra opção"
"Porque foi um instrumento que despertou bastante interesse pelo seu timbre"
"Porque foi o que me chamou a atenção numa foto de uma banda filarmónica"
"Porque gostei do clarinete"
"Na banda da minha aldeia haviam muitas meninas nos naipes de flauta e clarinete e por isso eu queria um desses dois. Uma vez que o meu irmão, que entrou no mesmo ano que eu, queria flauta, acabaram por dar-me o clarinete e eu fiquei muito feliz."
"Pelo timbre e pela sua versatilidade."
"Quando ingressei na academia onde comecei os meus estudos pediram-me para escolher 3 opções e posteriormente foi-me atribuído o clarinete."
"Foi o primeiro instrumento que experimentei e logo decidi aprendê-lo."
"Pelas características do som"
"Um desejo de adolescente"
"Gostei quando ouvi uma professora tocar"

“Porque fui obrigado”

Na tabela-síntese acima apresentada estão representadas as razões pela qual os participantes decidiram aprender clarinete.

Gráfico 7- O clarinete no futuro

Para si, o clarinete é uma possibilidade de futuro?



De forma a perceber se a continuidade do estudo do clarinete é ou não uma opção para o futuro, 12 (75%) dos participantes admitem que o clarinete é uma possibilidade de futuro e 4 (25%) não perspetivam a aprendizagem do clarinete como opção futura.

2. Estudo das Atribuições Causais – Bom desempenho

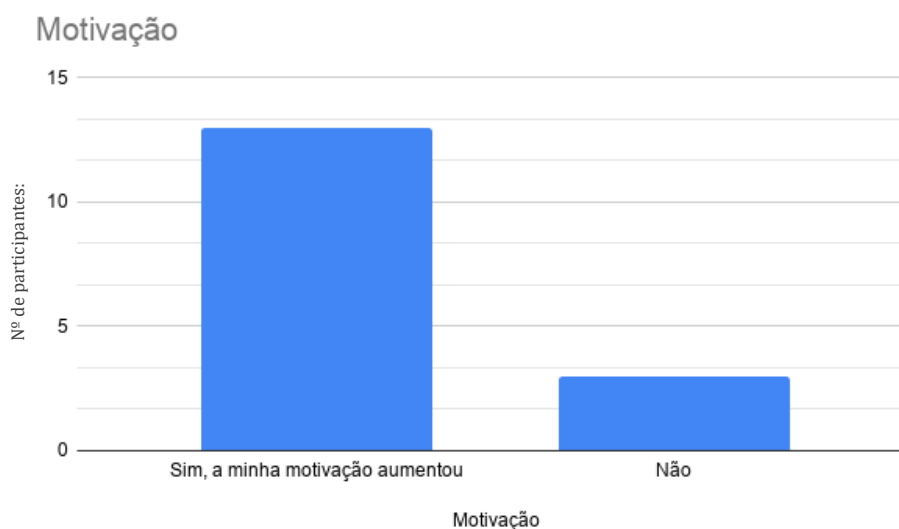
Gráfico 8- Atribuições causais para um desempenho



O gráfico 8 apresenta as causas mais atribuídas à performance, neste caso, ao bom desempenho.

As causas são variadas, mas as mais expressivas são o esforço e organização no estudo, a motivação e a influência do professor, e as menos expressivas são a influência da família e a sorte. Embora a motivação possa ser uma causa interna ou externa, a causa mais votada nesta questão, o esforço e organização do estudo, é considerada uma causa interna, instável e controlável, assim como a influência do professor uma causa externa, instável e não controlável.

Gráfico 9- O bom desempenho influencia a motivação?



O gráfico 9 representa a opinião dos estudantes sobre a relação entre a motivação e um bom desempenho, num momento de avaliação e/ou performance. De acordo com os dados, treze (81,3%) dos dezasseis participantes consideram que a motivação aumentou após o bom desempenho e três (18,8%) consideram que o seu nível de motivação se manteve inalterado.

Tabela 20- Síntese das respostas à questão: "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"

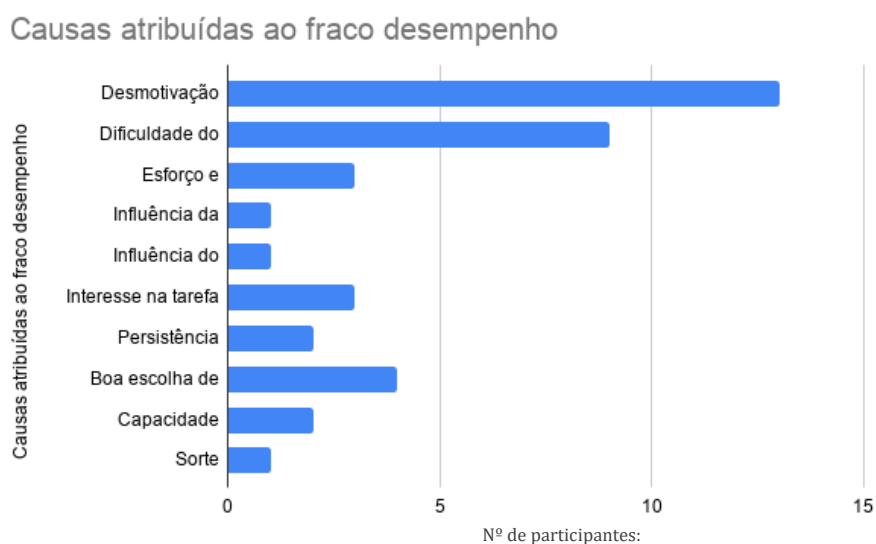
Tabela-síntese de análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão aberta: "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"
"Arranjar estratégias para me ajudar e motivar sempre"
"Não muito motivador"
"No meu caso o professor teve uma influência direta sobre a minha performance, pois foi ele que me guiou para a minha apresentação diante o público, e o aperfeiçoamento do repertório apresentado"
"Foi um agente motivador a nível pessoal e profissional"
"Orientação no estudo e nas ideias musicais"
"Dar muita informação sobre a interpretação da obra e transmitir a necessidade de estar consciente do nosso trabalho/estudo a fazer e o seu impacto no momento de performance."

“Ajudar-me a melhorar na performance e em tocar de formas diferentes, mais adequadas ou bonito.”
“Ajudou a preparar a peça.”
“Foi uma peça fundamental para o meu sucesso, não só pelos ensinamentos que me proporcionou ao longo dos anos, mas também pelo apoio que sempre me foi dado.”
“Deu-me uma orientação e apoio incrível.”
“A maior importância”
“Um papel motivador”
“Motivou”
“O professor de instrumento é uma peça fundamental para uma boa performance, pois o trabalho que desenvolve connosco ao longo do tempo é um dos fatores que contribui para a qualidade desse momento, esse trabalho aliado ao encorajamento e à motivação são as maiores contribuições que um professor de instrumento pode dar para o sucesso de um aluno”
“Ajuda técnica no trabalho desenvolvido e motivação”
“Tive inúmeros professores mas apenas dois tiveram um grande impacto no meu percurso ajudando-me imenso nesse resultado.”

A análise da tabela 20 permite concluir que apenas um aluno/intérprete refere que o professor não teve um papel motivador no seu desempenho. A maioria dos alunos afirma que o professor é fundamental para um bom desempenho.

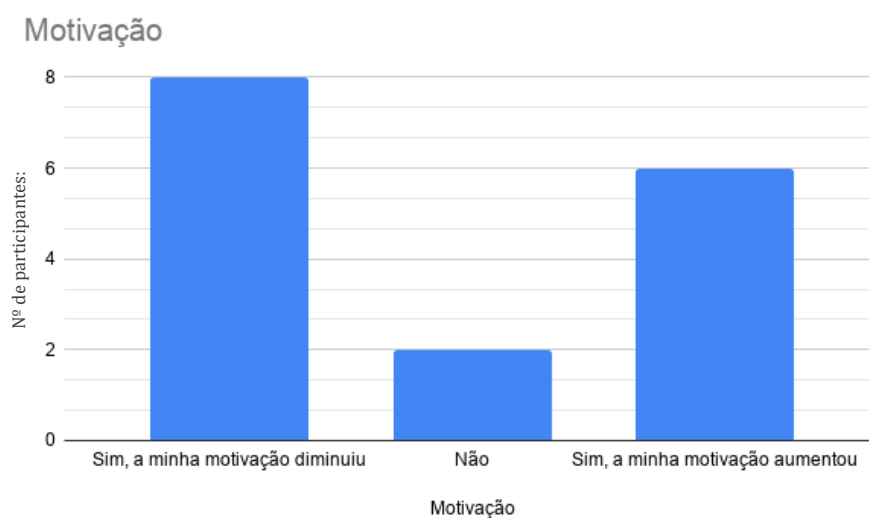
3. Causas atribuídas – Mau desempenho

Gráfico 10- Atribuições causais para o fraco desempenho



O gráfico 10 apresenta as causas atribuídas ao fraco desempenho. A desmotivação e a dificuldade do reportório são as causas mais atribuídas ao fraco desempenho. Neste caso os participantes atribuem valor à desmotivação que pode ser uma causa interna ou externa. Já a dificuldade do reportório é uma causa externa, instável e não controlável. Podemos dizer que existe uma atribuição de causalidade bastante diferente entre as causas do bom desempenho e as causas do fraco desempenho.

Gráfico 11- O mau desempenho influencia a motivação?



O gráfico 11 representa a opinião dos estudantes acerca do aumento ou diminuição da sua motivação após uma má performance. 13 (50%) estudantes consideram que o nível da motivação diminuiu após um fraco desempenho, 10 (35,7%) consideram que a motivação aumentou e 3 (14,3%) consideram que o nível da motivação se manteve inalterada.

Tabela 21- Síntese das respostas à questão "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"

Tabela síntese de análise de conteúdo das respostas dos alunos à questão aberta: "Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?"
"Não foi um agente motivador em nenhum sentido"
"Nenhum"
"O mesmo da pergunta anterior"
"Neste caso o meu professor "fez o que tinha a fazer", acho que foi simplesmente pouco empenho e estudo da minha parte."
"Ajudou mas correu mal"
"Acredito que a causa para o insucesso nesta prova não se deu, de todo ao professor, mas sim à minha entrega para com a preparação do repertório em questão e ao momento em si, no que toca à ansiedade e nervos."

“Isto foi no meu primeiro ano de estudos. O papel do meu professor sempre foi orientar-me, apoiar-me e não desistir de mim nem deixar que eu desistisse.”
“A maior importância”
“Um papel de desinteresse pelo aluno”
“Nenhum”
“Não considero que o meu professor tenha tido algum tipo de culpa ou responsabilidade em alguma performance menos boa que eu tenha tido, ele deu-me as ferramentas e eu é que as manobrei. Pelos motivos descritos acima e outros, não correr tão bem, a responsabilidade foi minha.”
“Ajuda técnica e motivação”
“Não me ter ensinado como estudar bem, ter-me desmotivado até ao ponto de ter a fase de descartar o clarinete.”

A tabela 21 sintetiza as respostas dos estudantes relativas à responsabilidade que atribuem aos professores quando o seu desempenho é insucesso.

As respostas são diversificadas e divergentes. Alguns estudantes afirmam que o fraco desempenho se deveu a causas pessoais, designadamente a falta de empenho, esforço e estudo, evidenciam o papel positivo do professor, outros são de opinião que o professor teve um papel desmotivador e de desinteresse e outros não lhe atribuem qualquer responsabilidade.

4.6.2. Entrevistas

Os dados procedentes das entrevistas realizadas a quatro professores de clarinete apresentam-se na tabela 22.

Tabela 22- Síntese das respostas às questões das entrevistas

Tabela-Síntese das respostas às questões da entrevista	
Questões	Respostas
Questão Nº1: Considera que as atribuições causais são importantes na aprendizagem do aluno? Porquê?	Professor 1: “Eu acho que as atribuições causais são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional (estudante ou trabalhador). Compreender o resultado obtido, positivo ou negativo, é fundamental para compreender o processo, de forma a ter

	<p>obtido determinado resultado. Agora, as dimensões às quais atribuí as causas, é, para mim, mais importante. O nível de estágio, meio sócio-económico e psicológico do aluno são fatores determinantes no uso/atribuição às dimensões corretas, a causa(s) do resultado obtido.”</p> <p>Professor 2: “Sim porque definem o percurso de qualquer ser humano”</p> <p>Professor 3: “Sim pois podem contribuir para o sucesso.”</p> <p>Professor 4: “Sim. Na aprendizagem do aluno é importante que o sucesso ou insucesso sejam reconhecidos pelo aluno, conectando-o às causas que potenciam ou não esses resultados.”</p>
<p>Questão Nº 2: Considera que na aprendizagem da música, neste caso do clarinete, as atribuições causais são igualmente importantes ou mais importantes? Porquê?</p>	<p>Professor 1: “Como referi à pergunta anterior, o processo de aquisição competências, teóricas ou práticas, advém de uma compreensão da aquisição do conhecimento. Assim, acho determinante a sua utilização. O estudo do clarinete, ou outro instrumento musical, impõe uma coordenação e transversalidade de conhecimentos adquiridos entre a teoria e a prática para a obtenção de resultados. Por exemplo: As opções no momento da execução, varia mediante diversos fatores externos, que colocam as atribuições causais do aluno à prova. Além de ter de apresentar as suas concepções musicais, tem de lidar com todos os fatores externos (fixos e “móveis”) que encontra e se vai deparando ao longo da execução.”</p> <p>Professor 2: “São ainda mais importantes porque o nosso psicológico interfere muito no nosso trabalho.”</p>

	<p>Professor 3: “Considero que são importantes tendo em conta o variado leque de fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem.”</p> <p>Professor 4: “Creio que são igualmente importantes, pois as suas funções servem tanto para o clarinete como para o futebol ou a matemática. Em todo o caso, ressalvo que pelas características de ser uma atividade individual, acredito que podem ter um maior impacto.”</p>
<p>Questão Nº3: Que aspetos positivos e negativos podem acarretar?</p>	<p>Professor 1: “Os aspetos negativos ou positivos estão intrinsecamente associados ao nível de estágio, meio sócio-económico e psicológico do aluno, como referi na primeira resposta. O uso correto das atribuições causais determinam o sucesso do resultado. Não analisar corretamente ou não aceitar determinadas atribuições, ditarão, a meu ver, os aspetos negativos.”</p> <p>Professor 2: “Positivo- podem ajudar-nos a desenvolver outros aspetos/ Negativo- podem dificultar o processo de aprendizagem”</p> <p>Professor 3: “Os aspetos positivos podem permitir ao aluno identificar com mais clareza os objetivos a atingir. Negativamente, a falta de capacidade pode desmotivar o aluno.”</p> <p>Professor 4: “Os aspetos positivos são a valorização pessoal, a resiliência e a capacidade de superação. Os aspetos negativos são a culpa, o desgaste e o desacreditar em si mesmo.”</p>
<p>Questão Nº4: Considera que existe ligação entre as atribuições e a motivação?</p>	<p>Professor 1: “Sim. Se as atribuições forem bem elencadas, atribuídas e explicadas, o aluno tenderá a melhorar o seu estudo e conseqüente desempenho.”</p>

	<p>Professor 2: “Sim”</p> <p>Professor 3: “Claramente!”</p> <p>Professor 4: “Considero que de maneira geral essa ligação existe, no entanto elas podem viver de forma independente, pois as atribuições causais podem levar-vos a um determinado resultado mas a motivação potencia-nos para o oposto.”</p>
<p>Questão Nº5: De que forma pode/deve o professor atuar de forma a ajudar o aluno na compreensão das suas atribuições?</p>	<p>Professor 1: “O professor é fundamental para uma boa orientação de como devem as atribuições ser utilizadas, onde as encontrar e qual o critério na sua escolha.”</p> <p>Professor 2: “Ser atencioso, compreensivo e ter uma relação com um bom ambiente”</p> <p>Professor 3: “Através da explicação dos vários recursos e metodologias utilizadas em sala de aula.”</p> <p>Professor 4: “Na minha opinião o professor deve estar atento ao processo de aprendizagem do aluno e identificar as possíveis causas que potenciam o sucesso/insucesso. Ao identificá-las, o professor deve partilhar com o aluno, tornando-o também consciente do seu processo.”</p>
<p>Questão Nº6: As atribuições causais são importantes em todas as idades ou considera que na aprendizagem do clarinete existe alguma idade/fase em que seja mais importante?</p>	<p>Professor 1: “As atribuições causais são importantes ao longo da vida. Só assim existe evolução. Contudo, a sua utilização desde o início, é imprescindível.”</p> <p>Professor 2: “Em todas as fases, mas principalmente entre os 12-15 anos.”</p> <p>Professor 3: “Até à conclusão do ensino secundário julgo que são as fases mais importantes, embora alguns casos no ensino superior possam ser</p>

	<p>abrangidos. No entanto, cada caso deve ser analisado com o devido detalhe e cuidado.”</p> <p>Professor 4: “Penso que depende do perfil do aluno, do seu ambiente familiar e das suas referências. Enquanto crianças, até ao início da adolescência, provavelmente as atribuições causais são menos sentidas devido à pureza e inocência das crianças. A partir do momento em que se dá o desenvolvimento para a fase adulta, penso que as atribuições ganham um maior peso e relevância para a vida deles.”</p>
--	---

Na tabela 22 estão apresentadas as respostas às entrevistas de cada professor. Como objetivo pretendido, percebemos que na opinião dos docentes as interpretações realizadas pelos alunos/intérpretes sobre os próprios resultados de desempenho, seja ele o sucesso ou o fracasso, fazem parte da vida académica, e que são classificadas como fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem, estando diretamente ligadas à motivação. A opinião dos entrevistados diz-nos ainda que o professor tem um papel importante ao guiar o aluno para que as atribuições realizadas dos resultados de desempenho estejam centralizadas no crescimento e sejam como uma alavanca para os próximos desempenhos.

4.7. Discussão dos resultados

Questionários:

De acordo com a análise dos dados sociodemográficos que mostra que o mais novo dos participantes tem 14 anos de idade, e com a literatura existente, os estudantes que constituem a amostra são capazes de utilizar atribuições causais para compreender o mundo que os rodeia, os outros e a si próprios. Segundo Nicholls (1978, 1984a, 1984b, citado em Faria, 2000): “as crianças não avaliam adequadamente a sua realização, sobrevalorizando-a, mas esta tendência diminui com a idade, pois as relações entre a auto-avaliação e os resultados reais tornam-se gradualmente mais intensas e positivas com a idade(...) A diferenciação dos conceitos de capacidade e esforço só parece estar completamente conseguida aos 12 anos de idade” (p. 26).

A análise dos dados provenientes dos questionários passados aos estudantes permite verificar que, apesar de todos os participantes serem estudantes de clarinete, existem diferenças relativas ao tempo que cada inquirido investe no estudo do instrumento, às razões pela qual escolheram o clarinete, ou a área geográfica (deduzindo que cada aluno frequenta a escola mais perto da sua área de residência.). Apesar destas diferenças, pode-se concluir que as atribuições de causalidade identificadas pelos estudantes têm bastante em comum. Começando pelas causas atribuídas ao bom desempenho, destaca-se que as causas mais atribuídas são o esforço e organização do estudo, ou seja, causas internas ao sujeito (localizadas dentro da pessoa). A motivação é outra causa (interna) apontada pelos estudantes como preditora importante no sucesso académico. A motivação, segundo as teorias cognitivo motivacionais apresenta-se com um processo cognitivo mediador entre o sujeito e o desempenho, podendo caracterizar-se por um conjunto de crenças e valores relativamente a si próprio incluindo as atribuições causais, auto-eficácia, expectativas de sucesso. A influência do professor (causa externa, isto é, causa localizada fora da pessoa) foi outra das atribuições causais identificada pelos estudantes. Logo a seguir a estas causas, estão o interesse na tarefa e a escolha do material, ambas internas. Os resultados deste estudo evidenciam a importância das atribuições internas, nomeadamente o esforço e a organização do estudo para o bom desempenho académico.

Quanto à relação entre o bom desempenho na performance musical e a motivação, a maior parte dos inquiridos atribui à motivação a causa do bom desempenho. O papel do professor como causa para o bom desempenho performativo é também referido. Os inquiridos enaltecem o papel do professor pela orientação dada para o momento musical, pela motivação, pelo encorajamento e por ser o transmissor de ensinamentos e estratégias para a performance.

Ao passar para o momento de performance de fraco ou pior desempenho, conseguimos perceber que as causas mais atribuídas são a dificuldade do repertório, ou seja, uma causa externa, não controlável, e a desmotivação, que por ser um processo

interno é considerada uma causa interna. Deste modo, percebemos que a motivação diminui e que o papel do professor tem quase o mesmo relevo.

Se cruzarmos os dados obtidos na presente investigação com a literatura existente e com outros estudos realizados (Schneider, 2011; Silva, 2011) percebemos que estes são muito semelhantes. No estudo de Schneider (2011), as causas atribuídas à melhor apresentação/performance são o esforço, a persistência e o interesse, seguidas da influência do professor. No estudo de Silva (2011), na situação de melhor apresentação/performance, as causas mais atribuídas foram o esforço, a organização e o método de estudo, maioritariamente a organização e as estratégias do estudo. Na presente investigação as causas atribuídas ao bom desempenho foram o esforço e a organização do estudo, causas internas e controláveis. Comparando estes resultados com os dos estudos acima referidos, verifica-se que são semelhantes na medida em que as causas atribuídas ao bom desempenho na performance musical são sobretudo causas internas, instáveis e controláveis, isto é, não dependem de mais ninguém a não ser do sujeito da ação e são passíveis de sofrerem alterações e controladas pela vontade do estudante/performer (Delfim, 2016).

Quanto às causas atribuídas à pior apresentação/desempenho, no estudo de Schneider (2011) são as causas emocionais e a dificuldade da tarefa. No estudo de Silva (2011), as causas são a falta de sorte e a infra-estrutura física e material da escola. Na presente investigação, as causas identificadas para o fraco desempenho são a desmotivação (causa interna, instável) e a dificuldade do repertório (causa externa, estável e incontrolável). Através dos estudos de Schneider (2011) e de Silva (2011), percebemos que as causas mais apontadas para o fraco desempenho em provas/performances são causas externas, instáveis e não controláveis, isto é, não dependem da ação do autor, com a exceção das causas emocionais e da desmotivação (consideradas causas internas).

Entrevistas:

As respostas às questões da entrevista, numa fase inicial, parecem estar de acordo umas com as outras, ou seja, todos os entrevistados parecem ter opiniões bastante semelhantes sobre a importância das atribuições causais. No entanto, e para uma melhor análise, elaborou-se um quadro onde constam as categorias estabelecidas à priori, tendo por base as questões do guião, e as respostas para cada uma delas.

Tabela 23- Tratamento de dados da entrevista

Categoria: As atribuições causais e a aprendizagem do clarinete	
Definição: Os entrevistados são de opinião que as atribuições causais desempenham um papel mediador e orientador do comportamento humano, influenciando a interação do sujeito com o seu meio externo e para explicar o sucesso ou insucesso nos resultados. São antecedentes que são usados para entender esses resultados.	
Temas	Exemplos de verbalizações
Importância das atribuições causais	Professor 1: “as atribuições causais são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional (estudante ou trabalhador).” Professor 4: “é importante que o sucesso ou insucesso sejam reconhecidos pelo aluno, conectando-o às causas que potenciam ou não esses resultados.”
Importância das atribuições causais na música	Professor 2: “são ainda mais importantes” Professor 3: “são importantes” Professor 4: “ressalvo que pelas características de ser uma atividade individual, acredito que podem ter um maior impacto”
Aspectos positivos	Professor 1: “O uso correto das atribuições causais determinam o sucesso do resultado” Professor 3: “permitir o aluno identificar com mais clareza os objetivos a atingir” Professor 4: “a valorização pessoal, a resiliência e a capacidade de superação.”
Motivação e atribuições	Professor 1: “o aluno tenderá a melhorar o seu estudo e conseqüente desempenho” Professor 4: “de maneira geral essa ligação existe, no entanto elas podem viver de forma independente”
Papel do professor	Professor 1: “é fundamental para uma boa orientação” Professor 2: “ter uma relação com um bom ambiente” Professor 4: “o professor deve estar atento ao processo de aprendizagem do aluno e identificar as possíveis causas que potenciam o sucesso/insucesso.”
Idades das atribuições	Professor 1: “são importantes ao longo da vida” Professor 2: “Em todas as fases” Professor 3: “cada caso deve ser analisado com o devido detalhe e cuidado” Professor 4: “depende do perfil do aluno, do seu ambiente familiar e das suas referências”

Com base na análise de conteúdo feita às entrevistas realizadas aos professores, pode-se afirmar que estes professores são de opinião que as atribuições causais são importantes para o sucesso da aprendizagem do clarinete e de uma boa performance, assim como as consideram imprescindíveis para a compreensão dos comportamentos de realização académica.

Considerações Finais

A performance musical quer seja em ambiente de concerto, com público a assistir, quer em contexto académico, como em audições, é de grande importância na vida dos estudantes de música por ser o resultado do seu estudo, envolvimento, esforço e dedicação. É, portanto, uma tarefa bastante complexa que envolve fatores internos e externos ao indivíduo que realiza a atividade.

Como forma de se sentir realizado no momento da performance, o aluno deve estar motivado e consciente das causas de sucesso e fracasso. Por estes motivos, esta investigação focou-se em perceber quais as causas mais atribuídas em momentos de sucesso e de insucesso, em analisar qual a relação entre a motivação e a identificação das causas e em identificar qual o papel que o professor tem neste processo. Como forma de organização, no início desta investigação foram traçadas algumas questões:

- As atribuições causais estão relacionadas com o sucesso e o controle da performance do aluno/intérprete de clarinete?
- O intérprete/aluno de clarinete atribui o sucesso do seu desempenho a causas internas ou externas?
- O intérprete/aluno de clarinete atribui o fracasso do seu desempenho a causas internas ou externas?
- O intérprete/aluno faz atribuições mais estáveis e controláveis em caso de sucesso do que em caso de insucesso?
- Haverá relação entre as atribuições causais e a motivação para o estudo de clarinete?
- Qual o tipo de atribuição causal a que o professor dá mais importância para a evolução do desempenho dos seus alunos?

De forma a responder às questões apresentadas esta investigação dividiu-se em duas fases. Na primeira fase foram realizadas pesquisas teóricas sobre a motivação, as atribuições causais e respetivos modelos teóricos, assim como a compreensão da maneira como estes fatores podem explicar os resultados atuais do aluno e influenciar as suas expectativas quanto ao futuro desempenho.

Na segunda fase foi realizado o estudo empírico, utilizando para a recolha de dados questionários e entrevistas. Apesar de considerar que as questões apresentadas anteriormente foram respondidas, é importante referir que o presente estudo apresenta limitações, resultantes do tamanho da amostra ser reduzido, que se julga ser consequência da situação pandémica atual, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados.

Após o tratamento e a análise de dados podemos concluir que as atribuições são bastante importantes para o crescimento académico do aluno de clarinete, pois podem ser um método de motivação e de preparação para momentos de performance futuros. Segundo Delfim (2016), atribuir causas tem duas funções importantes: diminuir a surpresa dos acontecimentos e ajudar a realizar objetivos futuros.

Auferimos também que as atribuições causais têm uma ligação direta com a motivação, podendo aumentar ou diminuir o nível desta. A motivação encontra-se vinculada com as atribuições de causa e é, “mais do que a inteligência, um fator explicativo de sucesso ou insucesso escolar” (Delfim, 2016).

Podemos ainda acrescentar que o papel do professor é crucial para o desenvolvimento académico dos alunos, dada a sua importância na construção pessoal do aluno (Pissaro, 2012).

Para além da amostra reduzida, existe outra limitação encontrada na investigação por questionário. A maior dificuldade sentida na análise dos dados foi não terem sido traçados os perfis dos alunos participantes, de forma a tornar esta investigação mais completa.

No entanto, e de acordo com a experiência descrita nesta investigação, realço que as atribuições causais são bastante importantes para a aprendizagem, valorizando a aprendizagem do clarinete.

5. Bibliografia

Almeida, J.F.R. (2017). *A influência da motivação no exercício da docência no ensino especializado da música*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5608/1/Joana%20Almeida%20.pdf>

Almeida, L.S., Miranda, L., Rosendo, A.P., Fernandes, E., Alves, J. & Magalhães, R. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: Um novo formato de prova para a sua avaliação. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. 369-376.

Almeida, L.S., Miranda, L.C., Salgado, A.M., Silva, M. & Martins, V.A. (2012). Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática. *Quadrante*. 21(1), 55-66.

Azevedo, A. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Associação Portuguesa de Psicologia*, 20(2), 69-93;

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K.G. Smith & M.A.Hillt (Eds.), *Great minds in management*. (pp.9-35). Oxford University Press. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura2005.pdf>

Barca, A., Mascarenhas, S. & Almeida, L.S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.

Barrera, S.D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poiesis Pedagógica*, (8) 159-175.

Barros, A.M., Neto, F. & Barros, J. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*. 5(1), 55-64.

Barros, J.H., Neto, F. & Barros, A.M. (1988). Avaliação do locus de controlo dos professores: adaptação da escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. (2) 103-112.

Bueno, M. (2002) As teorias de Motivação Humana e a sua contribuição para a empresa humanizada. *Revista do Centro do Ensino Superior de Catalão* (6). Disponível em:

http://welvitchia.com/Disciplinas_files/Doc%20AS%20TEORIAS%20DE%20MOTIVACAO%20HUMANA.pdf

Câmara, R.H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*. 6(2) 179-191.

Caracterização da Cidade de Castelo Branco - <http://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelobranco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/> (Acedido em novembro de 2019)

Caracterização do Conservatório Regional de Castelo Branco - <https://www.dropbox.com/s/p4wen7tgcut1glk/Projecto%20Educativo%20-%202017-2020.pdf?dl=0> (Acedido em novembro de 2019)

Chagas, A.T.R. (2011). O questionário na pesquisa científica. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod_resource/content/0/O_questionariona_pesquisa_cientifica.pdf

Cristina, S.M. (2012). *Motivações no trabalho remunerado em organizações sem fins lucrativos. O caso das instituições particulares de solidariedade social do Porto*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74249/2/25397.pdf>

Cruz, J.F.A., Barros, A.M., Melo, B.T. & Coelho, S. (1997). Atribuições Causais para o rendimento escolar a matemática e português. *Revista Portuguesa de Educação*. 10(1), 129-146.

Cunha, S.F.N. (2016). *Estratégias de motivação na iniciação do estudo do clarinete*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3190>

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). Diário da República: 2º suplemento, I Série, n.º72. Retirado de: <https://dre.pt/application/conteudo/131393158> - (acedido em junho de 2020)

Delfim, A.M.M.L. (2016). *Autoconceito, atribuições causais e resultados escolares: estudo com crianças do 7º ano*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.) Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/34010>

Dias, T.F.R. (2016). *Estudo Empírico: Motivação e aprendizagem nas aulas de formação musical e classe de conjunto coral – um estudo de caso comparativo*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5239>

Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: o papel do nível socioeconómico e da raça. *Análise Psicológica*, 2(XVII), 265-273.

Faria, L. (2000). Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português. *RiDEP*, 9,1. Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82447

Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*, Porto: Livpsic;

Ferreira, A., Vilas Boas, A.A., Esteves, R.C.P.M., Fuerth, L.R. & Silva, S. (2006). Teorias da motivação: uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementariedade. *XIII Simpep*.

Fonseca, J.L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. (Relatório de Estágio Profissional, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2736>

Fontaine, M & Faria, L (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5 – 18;

Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Editora Atlas.

Gomes, N.C.C. (2016) *A formação musical no ensino de música: Motivação e aprendizagens*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5490>

Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22, 201-210.

Grzybovski, D. & Mozzato, A.R. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/26126329.pdf>

Hoffman, J. & Weiner, B. (1978). Effects of Attributions for Success and Failure on the Performance of Retarded Adults. *American Journal of Mental Deficiency*. 82, 449-452.

Kelley, H.H. & Michela, J.L. (1980) Attribution theory and research. *Ann. Rev. Psychol*, 31, 457-501.

Leite, E.C.R., Ruiz, J.B., Ruiz, A.M.C., Aguiar, T.F. & Oliveira, M.R.C. (2005). Influência da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Akrópolis- Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*. (13) 23-29.

Lemos, M.G.S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29396

Lemos, M.S. & Silva, V.A. (2010). Motivação no Contexto Psicoterapêutico. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21498>

Leyens, Jacques-Philippe (1979). *Psychologie Sociale*, Bruxelas, Pierre Mardaga (trad. de Isabel Braga e Antonio Santos, *Psicologia Social*, Lisboa, Edições 70, 1988).

Lourenço, A.A. & Paiva, M.O.A. (2010). A motivação e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*. (15) 133-141.

Macedo, P., Zacarias, M.S. & Tribolet, J. (2005). Técnicas e Métodos de Investigação em Engenharia Organizacional: Projecto de Investigação em Modelação de Processos de Produção. Disponível em: <https://www.inesc-id.pt/ficheiros/publicacoes/2650.pdf>

Marques, L.G. (1988). O modelo Anova de Kelley: Análise, Críticas e Alternativas. *Análise Psicológica* (VII) 321-345.

Marques, L.G. & Marques, T.G. (2003). O legado de Harold H. Kelley: O estudo da interdependência e atribuição de causas. *Análise Psicológica*. (3) 259-266.

Maslow, A.H. (1943). Uma teoria da Motivação Humana. *Psychological Review*. (50) 370-396.

Menezes, M.G. (2018). *O estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical na aprendizagem do contrabaixo – relação e influência na motivação dos alunos*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6260>

Miranda, L.C., Almeida, L.S., Boruchovitch, E., Almeida, A.R. & Abreu, S.A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*. (17) 1-9.

Moraes, C.R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação*. Ano I (1)

Morais, A.M. & Neves, I.P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*. 20(2). 74-104.

Neves de Jesus, Saul (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Aveiro: Estante Editora.

Neves, L. (2010), Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 635-652.

Neves, L. & Faria, L. (2009). *Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar*. Disponível em : <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75583/2/92619.pdf>;

Paiva, C.P., Adas, L.D.S., Vendrame, F.C., Sarraceni, J.M. & Vendrame, M.C.R. (2009). *Uma abordagem às teorias motivacionais*. Disponível em: <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC11786905809.pdf>

Pereira, E.R.S. (2018). *O efeito dos prémios na motivação intrínseca dos trabalhadores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117215/2/301511.pdf>

Pinto, A. (2004). *Motivação para o Estudo de Música: Factores de persistência*. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3150>

Pissaro, S.P.F.M. (2012) *Variáveis Cognitivas, cognitivas-motivacionais e rendimento escolar em alunos com dificuldades de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado, Universidades Lusíada). Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/1266>

Projeto Educativo Anos Letivos 2017-2020 do Conservatório Regional de Castelo Branco - <https://www.dropbox.com/s/p4wen7tgcut1glk/Projecto%20Educativo%20-%202017-2020.pdf?dl=0>
(Acedido em novembro de 2019)

Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gravida

Reis, L.S. (1995). *Motivação para a prática Desportiva. Estudo de factores motivacionais que levam os jovens à prática de actividades desportivas competitivas e demonstrativas*. (Dissertação para Provas Públicas na Área Científica de Educação Física Actividades Rítmicas, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/379>

Santandreu, C.G. (2014). *A Motivação da aprendizagem de um instrumento musical em alunos do ensino básico articulado sob a perspectiva da teoria da auto-determinação no Conservatório Regional de Setúbal*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa). Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4488>

Santos, N.O. & Silva, T.D. *Motivação no Ensino de Música: contribuições para novas práticas pedagógicas*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230149071.pdf>

Schneider, A.F. (2011). *Atribuições Causais em situações de performance musical pública*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31431>

Silva, A.R. (2016). *A Motivação na Aprendizagem do violino*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5465>

Silva, C.C. (2018). *A relação entre a prática da improvisação no jazz, a autoeficácia, a autoconfiança e a motivação*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6230>

Silva, G.C.R.F. (2011) *Atribuições Causais sobre o rendimento escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas). Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2846>

Silva, G.C.R.F., Mascarenhas, S.A.N. & Silva, I.R. (2011). Propriedades psicométricas do QARE (Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar) aplicado a estudantes brasileiros/amazonas/manaus. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, (19) 87-102.

Silva, G.C.R.F., Mascarenhas, S.A.N., Silva, I.R., Miranda, L. & Almeida, L. *Diagnóstico das Atribuições Causais de Estudantes Manauaras a partir do questionário das atribuições sobre o rendimento escolar*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17245>

Siqueira, L.G.G. & Wechsler, S.M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica* (5). 21-31.

Sousa, J.P.S. (2014). *A improvisação livre. Em busca da motivação intrínseca nas crianças*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Disponível em: [https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/32/browse?type=author&sort by=1&order=DESC&rpp=90&etal=-1&value=Sousa%2C+Jos%C3%A9+Pedro+da+Silva&starts with=T](https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/32/browse?type=author&sort%20by=1&order=DESC&rpp=90&etal=-1&value=Sousa%2C+Jos%C3%A9+Pedro+da+Silva&starts%20with=T)

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*, Amadora: McGRAW-HILL Lda.

Todorov, J.C. & Moreira, M.B. (2005). O conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. (VII) 119-132.

Ventura, M.J.F. (2001). *Motivação e percepção das práticas pedagógicas nas aulas de matemática do 2º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29845

Vieira, P.N.B. (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do ensino profissional.*

(Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em:

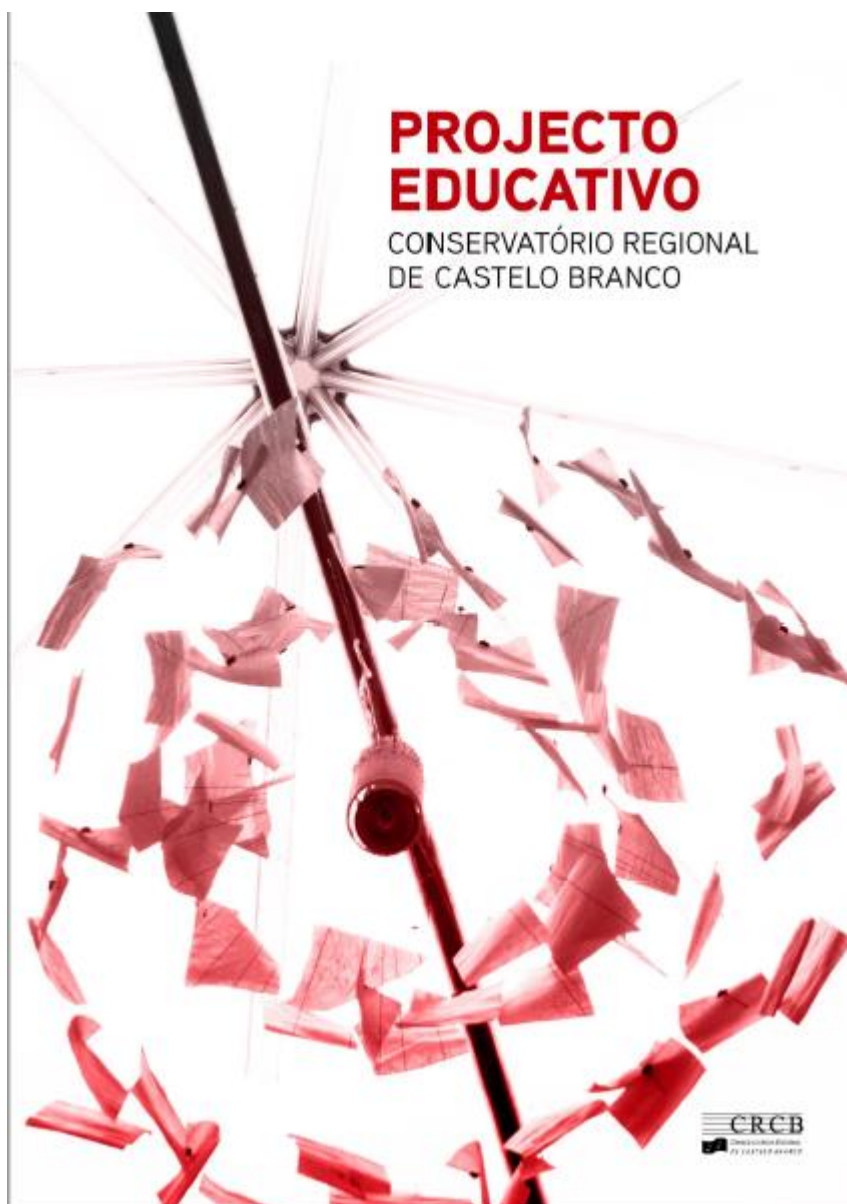
https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29972

Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 21-25

Weiner, B. (2010). Attribution Theory. *Informational Encyclopedic of Education*. (6) 558-563.

6. Apêndices

Apêndice A – Projeto Educativo do Conservatório Regional de Castelo Branco



INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo de uma escola é, nos termos legais, um dos instrumentos de constituição e de exercício do processo de autonomia pedagógica.

"No âmbito do seu projeto educativo, as escolas do ensino particular e cooperativo gozam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira." Artigo 36.º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro

Esta autonomia, de acordo com o artigo 37.º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, "...consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógico (...)."

O presente Projeto Educativo pretende expor as principais orientações e ações a desenvolver pelo Conservatório Regional de Castelo Branco – daqui em diante denominado CRCB, Escola ou Conservatório – enquanto escola do ensino especializado de música, ao longo de três anos letivos, iniciando-se no presente ano letivo 2017/18. Este será o documento estruturante, quer para os órgãos da Escola, quer para a comunidade envolvida ou a envolver nas suas atividades. Os objetivos a cumprir serão estabelecidos no quadro do presente projeto, em função de prioridades e metas que tenham em conta os diversos contextos, nomeadamente os que dizem respeito:

- aos recursos materiais e humanos disponíveis;
- ao próprio processo educativo e pedagógico;
- à exposição pública do trabalho desenvolvido em relação com a comunidade.

O presente documento visa a construção de uma organização estável, participada e adequada à especificidade e exigência do ensino de música, tendo como finalidade a promoção de uma formação artística e cultural abrangente da população de Castelo Branco e respetiva área de influência.

CAPÍTULO I

1. Conservatório Regional de Castelo Branco

1.1. Historial

Associação Cultural de utilidade pública e sem fins lucrativos, o Conservatório Regional de Castelo Branco, com sede no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, iniciou as suas atividades em 6 de Dezembro de 1971, após fundação por iniciativa do professor Carlos Gama, tendo-lhe sido atribuído o Alvará do Ministério da Educação n.º 2242, em 25 de maio de 1977, depois integrado nos termos do n.º 3 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80, de 21 de Novembro, que permitiu a lecionação e a realização de exames com programas oficiais e abrangendo gradualmente os vários graus de ensino. Posteriormente foi constituído como Associação Cultural, por escritura a 5 de dezembro de 1986.

Tendo por objetivo expresso o ensino da música e da dança, visava sobretudo a formação de professores e instrumentistas bem como o fomento da formação cultural da população de Castelo Branco e respetiva área de influência.

Já em 1986, com um corpo discente de cerca de seiscentos alunos e com uma oferta alargada de cursos de música, desde a iniciação, passando pelos cursos Básicos, Complementares, até ao Superiores de Instrumento, Piano e Composição, o Conservatório de Castelo Branco foi o promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música. No programa geral do evento, a então Secretária de Estado da Cultura, Maria Teresa Gouveia, disse: "A escolha desta Cidade justifica-se pela significativa vitalidade da sua atividade musical, desenvolvida em torno do Conservatório Regional, justamente apontado como uma das mais dinâmicas e exemplares escolas de música, do qual o País já beneficiou através dos numerosos professores e executantes que aí tiveram a sua formação".

Nesse mesmo ano foi atribuída ao Conservatório Regional de Castelo Branco, pelo então Ministério da Educação e Cultura e respetiva Secretária de Estado da Cultura, a Medalha de Mérito Cultural.

A área de influência do Conservatório tem-se estendido ao longo dos anos por um raio de mais de cem quilómetros, desde a Guarda, Covilhã, Ponte de Sor, Portalegre, Proença-a-Nova, Alpedrinha, Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão, tendo-se constituído secções da Escola em algumas destas localidades.

Vários organismos oficiais, para além dos supracitados, como a Câmara Municipal de Castelo Branco e o Governo Civil do Distrito, a Fundação Calouste Gulbenkian e as Câmaras Municipais de Idanha-a-Nova e Vila Velha de Ródão têm procurado dar o apoio material necessário à prossecução dos

projetos do Conservatório, não só pela confiança que lhes merece, como também pela esperança dos benefícios culturais que dele resultam.

Paralelamente às atividades pedagógicas, e como complemento das mesmas, tem sido levado a efeito um considerável número de audições e concertos, dentro e fora da Escola, no País e no estrangeiro, nomeadamente em Espanha, Holanda, Suíça e Polónia.

Entre 1993 e 2006, desenvolveu-se o Projeto “Crescer com a Música” que abrangeu todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, públicas e privadas da cidade de Castelo Branco. Este projeto foi extinto por deixar de ter enquadramento legal, na altura em que o Ministério da Educação implementou a reforma de Organização Curricular e incluiu o ensino da música como atividade de complemento educativo. Importa realçar que este projeto exerceu uma marcada influência em todo o país, refletindo-se na inspiração para o alargamento do ensino da música no 1.º Ciclo.

Nesse mesmo ano de 1993 deu-se início à organização e promoção do Festival Internacional de Música de Castelo Branco, “Primavera Musical”, que durou até ao ano de 2007, com o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco, dos Ministérios da Educação e da Cultura, entre outras entidades, que, nas suas diversas edições anuais, permitiu aos públicos da região o acesso à grande arte musical nacional e internacional, como atesta o preenchido historial de inesquecíveis concertos, com artistas como Jordi Savall, Quarteto Borodín, Orlando Consort, Natalia Gutman, Quarteto Takács, Trio Hantai, Egberto Gismonti, Anner Bylisma, Tallis Scholars, entre muitos outros artistas do mesmo nível artístico.

Entre 2007 e 2013, o Conservatório promoveu e organizou o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco – Folefest” em colaboração com a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tendo-se afirmado como um marco importante na dinamização deste instrumento na região e no país.

Cientes da importância de atividades desta natureza, e no seguimento do trabalho que se tem vindo a realizar, desde 2012 que o Conservatório Regional de Castelo Branco promove e organiza anualmente o “Festival de Guitarra de Castelo Branco”, que constitui já uma referência nacional no panorama guitarrístico.

Em 2008/09, de acordo com a reforma do ensino artístico especializado de música, levada a cabo pelo Ministério da Educação, o Conservatório estabeleceu, nos 2.º e 3.º Ciclos, protocolos de articulação com os seguintes agrupamentos de escolas da cidade de Castelo Branco: Agrupamento de Escolas António Faria de Vasconcelos, Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas João Roiz e Agrupamento de Escolas José Sanchez de Alcains, a fim de constituir turmas exclusivas (dedicadas) em regime articulado.

Atualmente, e após a criação dos Mega Agrupamentos, o Conservatório continua a sua atividade pedagógica com os alunos em turmas dedicadas em regime articulado, no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (Escola Básica Faria de Vasconcelos, Escola Básica Cidade de Castelo Branco e Escola Secundária Nuno Álvares), Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Escola Básica João Roiz e Escola Secundária Amato Lusitano) e Agrupamento de Escolas José Sanchez e São Vicente da Beira, em Alcains.

O prestígio das diversas formações instrumentais do CRCB valeu em 2005/06 o convite para a participação no "Festival de Música da Beira Interior" que, de forma ininterrupta se tem repetido, assim como no "Festival Internacional de Clarinete" e noutros festivais e eventos para o qual é convidado: "1001 Músicos – Festa das Escolas de Música", "Mostra Inter-Escolas de Música", "Guitarrafonia", para além de intercâmbios com outras escolas de música, estúdios, ou concertos.

Atualmente, o Conservatório abarca quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao secundário. Conta com um corpo docente formado na sua maioria por professores que iniciaram a sua formação nesta Escola e que detêm, hoje, habilitação de grau superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música.

O resultado é um trabalho transversal que resulta na obtenção de diversos prémios pelos seus alunos, e na frequente prossecução para estudos de nível superior na rede de oferta atual do país. Para esse nível de qualidade tem contribuído a realização de atividades muito diversificadas no Conservatório, desde a promoção de cursos e concursos, colóquios e conferências, *masterclasses* e *workshops*, seminários e concertos, muitos deles em colaboração estreita com várias instituições, como por exemplo, a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, ou outras instituições de relevo. Tem contado ainda com a colaboração de instrumentistas e músicos vindos de vários pontos do país e do estrangeiro.

1.2. Natureza da Escola

O CRCB é uma escola do ensino artístico especializado de música, com autonomia pedagógica concedida pela Diretora Regional de Educação do Centro, por despacho, por um período de 5 anos (2009/10 – 2013/14). Este estatuto foi reconhecido definitivamente ao abrigo do artigo 36.º e 37.º do Decreto-Lei 152/2013, publicado no Diário da República, 1.ª Série – n.º 213 de 4 de novembro de 2013 (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Dispõe de um corpo docente altamente qualificado, detentor de graus académicos superiores desde o antigo Bacharelato até ao Doutoramento, e de grande relevo artístico.

1.2.1. Contexto Geográfico

A cidade de Castelo Branco, capital de distrito, tem uma posição central a nível nacional. Situa-se, a Este, relativamente próxima da fronteira com Espanha (cerca de 30 km, por estrada, e menos de 20 km em linha reta). Recentemente, a Europa das Regiões, através dos projetos transfronteiriços, tem despertado fluxos de aproximação, cada vez mais crescentes, nos sectores económicos e culturais. Castelo Branco separa, em termos naturais, a nível nacional, duas realidades distintas: o mundo do granito, do carvalho e do castanheiro, a Norte, e o mundo do xisto, do montado, da oliveira e dos citrinos a Sul. A cidade localiza-se a 215 km da capital e a cerca de 80 km do ponto mais alto da Serra da Estrela. Nos últimos anos, a região tem estado a ser dotada de uma rede viária que a aproxima dos grandes centros, subtraindo-a ao isolamento a que durante tantos anos foi votada.

O concelho de Castelo Branco, que se enquadra na Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUT III) - Beira Interior Sul, é composto por vinte e cinco freguesias e tem uma superfície de 1.436 km² que representam 6,2% da totalidade da NUT II Centro, sendo o maior dos onze concelhos que compõem o distrito de Castelo Branco.

No que diz respeito à história recente, na primeira década do século XXI, Castelo Branco começou por evidenciar uma atmosfera de prosperidade material e socioeconómica, apresentando-se como uma exceção num vasto território em processo de despovoamento e com uma limitada interação com os polos urbanos regionais e sub-regionais mais próximos, em Portugal e em Espanha.

1.2.2. Contexto Sociocultural

A riqueza do património sociocultural e arquitetónico é visível na cidade. No que toca ao artesanato, destaca-se o Bordado de Castelo Branco, podendo encontrar-se inúmeras pessoas particulares a executá-lo e a ensiná-lo, para além duma oficina-escola de iniciativa autárquica. Além das colchas e painéis com o Bordado de Castelo Branco, existem trabalhos no campo da cestaria e latoaria.

As várias associações existentes na cidade e seu distrito desempenham um papel importante na dinamização cultural, recreativa e desportiva da cidade. De entre as associações musicais existentes, destacamos algumas onde são ativos alunos e professores deste Conservatório: o Orfeão de Castelo Branco, a Orquestra Típica Alcabastrense, a Banda Filarmónica Cidade de Castelo Branco, a Sociedade Filarmónica de Tinalhas (Tinalhas, Castelo Branco), a Associação Filarmónica Retaxense (Retaxo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica de Lourçal do Campo (Lourçal do Campo, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica Vicentina (São Vicente da Beira, Castelo Branco), a Sociedade Filarmónica de Educação e Beneficência (Fratel, Vila Velha de Ródão) e a Filarmónica Idanhense (Idanha-a-Nova), Grupo Musical Fraternidade Pampilhosense (Pampilhosa da Serra, Oleiros) e Banda da Covilhã – Associação Recreativa e Musical Covilhanense. As associações de bairro são igualmente importantes para o tecido social do concelho, tais como: a Associação Recreativa e Cultural “As Palmeiras”, a Associação do Bairro do Cansado, a Associação Recreativa do Bairro da Boa Esperança e a Associação Recreativa do Valongo, entre outras.

Culturalmente, a cidade vive tempos de grande dinâmica. O espaço central de atividade artística em Castelo Branco é o Cine-Teatro Avenida, edifício dos anos 50, com traça arquitetónica de época bem marcada, e que nas últimas décadas do século XX – período em que sofreu devastador incêndio nos anos oitenta – ficou votado ao abandono. No final da década de 90, a cidade assistiu a um vigoroso processo de requalificação urbanística e de profundas transformações no parque edificado público, com especial menção à recuperação integral do Cine-Teatro Avenida e, mais recentemente, do próprio edifício do CRCB. Paralelamente, surgiu na região, com diversos apoios autárquicos, nacionais e internacionais a Associação Belgais – Centro para o Estudo das Artes, cuja reconhecida ação artística, cultural e pedagógica teve um forte impacto na região e no país.

A partir de 2009 a autarquia decidiu investir fortemente na fruição cultural das populações, através de uma programação regular, diversificada e de grande qualidade, assumindo a vivência artística como uma vertente fundamental da qualidade de vida da cidade. Esta programação é divulgada através

da agenda Cultura Vibra, que centraliza a comunicação relativa à programação de todos os espaços culturais públicos da cidade. Desde então, tem-se mantido uma forte dinâmica cultural, com grande adesão dos públicos, que hoje atinge patamares a que nunca se assistiu noutras cidades da mesma dimensão no interior do país, e que envolve habitualmente os grandes nomes da produção artística internacional.

Para além da programação nas artes performativas, existe uma rede museológica de grande valor, constituída por museus de acervo e museus de circulação. Para além do acervo do Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o recente Centro de Cultura Contemporânea relaciona-se em protocolo com a Culturgest, Fundação Serralves, Fundação Berardo, entre outras instituições, por forma a permitir que as populações de Castelo Branco acedam a um grande conjunto de coleções e obras em circulação, integrando desta forma a rede de arte contemporânea europeia. É ainda de assinalar o Museu Cargaleiro, cujo acervo contém todo o espólio do Mestre Cargaleiro, doado por este ao município de Castelo Branco, incluindo quer o segmento principal de sua obra, quer a sua coleção privada.

Ainda do ponto de vista cultural e pedagógico, a abertura da Escola Superior de Artes Aplicadas, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, teve um forte impacto no tecido da região, bem como na interação entre o processo formativo do Conservatório e as instituições do ensino superior.

É inquestionável que a cidade de Castelo Branco se tem afirmado como o centro cultural de uma vasta região, num concelho onde a cultura e a prática artística têm a atenção prioritária das instituições locais, e nas quais a música tem um foco especialmente relevante.

2. Instalações

O CRCB, constituído como Associação Cultural, por escritura de 5 de dezembro de 1986, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, com sede no Largo da Sé n.º 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco, e Alvará n.º 2242 de 25 de maio de 1977 nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 353/80, de 21 de novembro. Do Conservatório faz parte integrante o Pólo de Idanha-a-Nova, que entretanto foi constituído e o seu funcionamento aprovado.

2.1. Edifício Sede

O Conservatório Regional de Castelo Branco reinsurguiu o seu edifício sede após as obras de requalificação, em 24 de novembro de 2008, que vieram dotar a Escola de melhores condições para o seu funcionamento. Apresenta agora um maior número de salas para as aulas e espaços dignos para os serviços administrativos e pedagógicos. A sua área está distribuída por três pisos, combinando a funcionalidade dos espaços com uma estética mais vanguardista sem, contudo, perder os traços históricos da instituição. Este edifício conta com 13 salas de aula, dois auditórios, sótão, sala de direção,

gabinete de apoio à direção, secretaria, reprografia, sala de professores, biblioteca, bar e sala de arquivo.

Além do edifício central, o Conservatório conta também com sete salas e um auditório no edifício II (antigos CTT), localizado junto ao edifício principal.

O Conservatório Regional de Castelo Branco está dotado dos equipamentos pedagógicos adequados ao ensino artístico nas diversas vertentes.

2.2. Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova

O Conservatório leciona também na localidade de Idanha-a-Nova, com o funcionamento enquadrado através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal dessa localidade. Os cursos aí realizados são os mesmos que se ministram na sede.

As instalações deste Pólo estiveram a funcionar até julho de 2008, provisoriamente, no Edifício da Incubadora de Empresas daquela localidade. Este espaço apresentava alguns problemas, nomeadamente: as más condições acústicas perturbavam o bom funcionamento das aulas; por se encontrar em plena zona industrial, fora da própria localidade, dificultava a boa gestão dos horários dos alunos. Dequi resultou um fraco envolvimento de alunos e encarregados de educação com a Escola e suas atividades.

Assim, em 2008/09, o Pólo passou para um novo edifício, cedido pela Câmara de Idanha-a-Nova, no centro da vila, melhorando consideravelmente a acessibilidade, bem como a qualidade das aulas no que respeita à boa acústica das salas. O protocolo com a Câmara Municipal viabiliza a utilização de espaços para audições e concertos em dois edifícios que possuem auditórios: Fórum Cultural de Idanha-a-Nova (possui piano de cauda) e Centro Cultural Raiano (possui piano de cauda).

Atualmente, e devido ao facto de as instalações que nos foram cedidas em 2008 estarem em requisição, as atividades letivas decorrem no Cyber Espaço, onde a escola conta com três salas e um auditório, devidamente vistoriados e autorizados pela Tutela.

3. Recursos Humanos

3.1. Alunos

O CRCB dispõe de uma oferta formativa muito abrangente, que vai desde os três anos de idade até ao final do secundário, tendo ainda em funcionamento uma vertente de formação de adultos.

3.2. Professores

O Conservatório dispõe de um corpo docente estável, motivado e detentor de um elevado nível de habilitações, que tem permitido dar continuidade aos projetos da instituição, alicerçados nos princípios básicos de uma educação de rigor e qualidade.

Apresenta-se abaixo o quadro de professores por disciplina, referente ao ano letivo 2017/18.

N.º DE PROFESSORES POR DISCIPLINA	DISCIPLINAS
2	Acordeão
1	Análise e Técnicas de Composição/Tecnologias e Física da Música
1	Canto
1	Clarinete
13	Classe de Conjunto
1	Contrabaixo
1	Flauta Transversal
3	Formação Musical
3	Guitarra
1	História da Cultura e das Artes
1	Oboé
1	Órgão
2	Percussão
4	Piano
1	Saxofone
1	Trompa
1	Trompete
1	Tuba / Eufónio
1	Viola d'Arco
4	Violino
1	Violoncelo

3.3. Pessoal Não-Docente

O Conservatório Regional de Castelo Branco conta, neste momento, com nove funcionários.

3.3.1. Assistente de Direção

Técnica Superior – O CRCB conta uma funcionária responsável pela gestão e monitorização de plataformas de administração pedagógica, pela gestão e atualização do site do CRCB e da página do Facebook, pelo desenvolvimento da imagem gráfica e pela divulgação das atividades desenvolvidas na Escola, bem como pelo apoio à Direção Pedagógica.

3.3.2. Auxiliares Administrativos

FUNCIONÁRIAS DA SECRETARIA		
Chefe de Secretaria Assistente Administrativa	Técnica	Técnica Superior
1	1	1

Para o trabalho de administração escolar e gestão de processos, o CRCB conta com uma Secretaria, com três funcionárias: uma chefe dos serviços, simultaneamente responsável pela área financeira e duas funcionárias para atendimento e secretariado.

3.3.3. Assistentes Educativos

O CRCB conta com seis Assistentes Educativos, os quais contribuem ativamente para a boa gestão pedagógica e administrativo-pedagógica. Estes elementos desenvolvem, em horário alargado, várias atividades, as quais estão especificadas no ponto dois (Trabalhadores não docentes) do anexo II do CCT celebrado entre a Confederação Nacional da Educação e Formação (CNEF) e a Federação Nacional da Educação (FNE) publicado no Boletim do Trabalho e Emprego n.º 31, de 22 de agosto de 2017.

CAPÍTULO II

1. Projeto Educativo

Passa-se a descrever os valores, objetivos e prioridades do Projeto e as estratégias de ação que o irão concretizar.

1.1. Valores e Princípios

Para além dos valores que necessariamente devem estar sempre vigentes em qualquer sociedade democrática que respeita os direitos humanos, o CRCB, como escola de música e instituição cultural, guia-se por valores e princípios que dizem respeito não só ao âmbito do ensino-aprendizagem, como ao âmbito da arte e sua pertinência social. Assim, promovem-se os seguintes vetores e princípios:

- a tolerância;
- o humanismo;
- a responsabilidade;
- a criatividade;
- a cooperação;
- a autonomia;
- a solidariedade;
- a organização;
- a disciplina;
- a interajuda;
- a iniciativa.

1.2. Missão

O projeto educativo é o documento que estabelece a orientação educativa da escola, contemplando princípios, valores, objetivos e estratégias através das quais se pretende cumprir a função educativa do mesmo.

A missão principal do CRCB assenta fundamentalmente na promoção da formação integral e artística dos alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares que potenciam a aprendizagem musical dos mesmos. Ao longo destes quase 30 anos ao serviço da música, o Conservatório propõe-se continuar a fomentar junto dos seus alunos um elevado sentido de responsabilidade, tolerância e rigor,

proporcionando o desenvolvimento da criatividade em cada indivíduo. Impõe-se desta forma a prática de um ensino de qualidade, que vise a continuidade dos alunos no ensino superior de forma sustentada.

1.3. Objetivos

Têm-se como objetivos gerais:

- elevar o conhecimento global, artístico e musical;
- valorizar a procura de conhecimento como elemento essencial ao desenvolvimento humano;
- valorizar as atividades de pendor intelectual e abstrato;
- expandir a sua aplicação e divulgação;
- estimular a noção de estética musical e artística;
- promover a formação integral do indivíduo e da comunidade
- desenvolver e aplicar os princípios de ética nas relações interpessoais na escola e com o meio;
- fomentar a autonomia e capacidade organizativa;
- fomentar a interdisciplinaridade em trabalho artístico e científico colaborativo.

O principal objetivo específico do Conservatório Regional de Castelo Branco, desde a sua formação, é o de promover a qualidade do ensino artístico especializado. Pretende-se ainda prosseguir com a dinamização do trabalho realizado junto da região, tornando a Escola numa instituição cada vez mais aberta à comunidade.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, alguns dos objetivos do curso Básico são "proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios". O Conservatório pretende prestar este serviço à comunidade escolar, potenciando os vários domínios de desenvolvimento dos nossos alunos através de ações que visem a sensibilização e motivação para a prática musical.

1.4. Estratégias

Neste triénio, estão a ser introduzidas algumas alterações na gestão curricular das Classes de Conjunto no Conservatório Regional de Castelo Branco. Estas alterações constituem a adoção de práticas utilizadas de forma generalizada há longo tempo na esmagadora maioria das escolas de música do ensino especializado, tanto no regime público como no particular e cooperativo.

De acordo com a Portaria 225/2012, que estabelece a estrutura curricular do curso básico de música (e, de igual forma, da 243-B/2012, relativa ao ensino secundário), entre o 3.º e 9.º anos, os alunos deverão ter uma carga horária mínima de dois tempos de 45 minutos de Formação Musical e

dois tempos de 45 minutos de Classe de Conjunto. Para além destes tempos, deverá existir ainda um tempo de 45 minutos a distribuir livremente pela escola entre a Formação Musical e a Classe de Conjunto.

A distribuição horária praticada mantém-se em relação ao triénio anterior: nos 5.º e 6.º anos, o tempo de 45 minutos livre é atribuído à Formação Musical, e, a partir do 7.º ano, é atribuído à Classe de Conjunto. Entendem os órgãos pedagógicos do Conservatório Regional de Castelo Branco que é de maior importância que os alunos de 5.º e 6.º anos possam frequentar três tempos de Formação Musical na fase inicial do seu percurso formativo, e, mais tarde, a partir do 7.º ano, quando as bases teóricas e sensoriais estão já mais desenvolvidas, bem como as capacidades técnicas, se possa dar um maior ênfase ao trabalho musical de conjunto, reduzindo os tempos de Formação Musical para dois e aumentando os de Classe de Conjunto para três.

De acordo com a referida portaria, o conceito de Classe de Conjunto integra Orquestras, Coros e Música de Câmara, sendo a distribuição interna dos tempos da responsabilidade da Direção Pedagógica e do Conselho Pedagógico de cada escola. O Conservatório Regional de Castelo Branco tem a obrigação de proporcionar aos seus alunos a formação mais exigente e alargada possível, dentro dos recursos disponíveis. Neste sentido, as opções pedagógicas tomadas devem estar sempre focadas no desenvolvimento global do aluno a médio prazo, não só no seu conforto atual, mas principalmente na eficácia da sua formação artística ao final de cada ciclo, e devem ser fundamentadas na prática pedagógica, nas boas práticas nacionais e internacionais, bem como na investigação relevante na área.

É indubitável que uma formação coral e vocal constante constituem uma ferramenta absolutamente essencial para o desenvolvimento de um jovem músico (Clift et al. (2007); Hallam (2010); Sichiwitz (2003); entre outros). O enorme impacto positivo que a prática coral constante tem no desenvolvimento do instrumento bem como no desenvolvimento de diversas competências cognitivas em geral está bem patente em diversos estudos realizados ao longo das últimas décadas. A prática coral constante é benéfica ao desenvolvimento das competências dos alunos em vários níveis, nomeadamente: controlo de respiração na performance instrumental; conhecimento aprofundado dos campos harmónicos; desenvolvimento da audição interior; desenvolvimento da memória auditiva; acesso a educação e cultura geral de repertórios e épocas estéticas; práticas de performance; cálculo e reprodução intervalar; autocontrolo da afinação individual e de conjunto; assimilação de técnicas de trabalho em conjunto; capacidade de interajuda; aprendizagem de preservação da saúde vocal; entre outros campos do desenvolvimento musical e humano. O impacto que estas áreas do desenvolvimento musical tem nas próprias competências específicas no instrumento é enorme.

Desta forma, o Conservatório Regional de Castelo Branco tem o dever de proporcionar esta formação a todos os seus alunos, cumprindo assim o seu papel de formador integral. Neste sentido, a escola estruturou o seu plano curricular para que pelo menos um dos tempos de Classe de Conjunto seja destinado obrigatoriamente à frequência de Coro, cuja organização se desenvolverá de forma integrada em patamares de desenvolvimento dependentes da faixa etária (coros de duas vozes e coros de quatro vozes, de acordo com a etapa de formação de cada aluno).

Por outro lado, é muitíssimo relevante que todos os alunos de instrumento tenham acesso à Classe de Conjunto instrumental (orquestras, música de câmara, etc.). Neste sentido, o Conservatório

Regional de Castelo Branco organizou os seus horários e oferta curricular no sentido de não excluir nenhum aluno desta formação. Assim, para os alunos de instrumentos de orquestra, no triénio em vigor haverá Orquestras distribuídas por faixas etárias, para que todos possam fazer a sua formação de Orquestra integrados num grupo pedagogicamente adequado, com trabalho de desenvolvimento de conjunto dedicado especificamente à sua etapa de formação. O trabalho pedagógico nas diferentes orquestras é olhado de forma integrada, de maneira a que o crescimento seja organizado por etapas definidas e interligadas. Assim, o Conservatório dispõe de Orquestras de Sopros, Guitarras e Cordas desde os anos iniciais até às etapas mais avançadas da formação, com patamares intermédios.

No que diz respeito à população escolar de alunos de instrumentos que não têm orquestra – piano, canto, acordeão, etc. – existe a mesma preocupação. Tipicamente, esta população escolar tem uma forte formação coral ao longo do seu percurso escolar, mas a formação em classe de conjunto instrumental é essencial para o seu crescimento enquanto estudantes de música. Desta forma, o Conservatório organizou uma série de percursos possíveis por forma a proporcionar também estes alunos uma formação integral, transversal e diversificada, seja através de Classes Orff, Ensembles de Acordeão e Música de Câmara.

Os órgãos pedagógicos do Conservatório Regional de Castelo Branco definiram que, para os alunos de instrumentos de orquestra, só um plano curricular que contemple a obrigatoriedade de frequência de, no mínimo, um tempo de Coro e um tempo de Orquestra em todos os graus do ensino articulado (do 1.º ao 8.º) promove uma formação musical e artística aprofundada, diversificada e global.

Estas linhas fundamentais de estruturação representam o mínimo indispensável de formação, de acordo com o quadro legal e as opções pedagógicas. No ensino articulado, a frequência de mais tempos de Orquestra, Coro, Ensembles ou Música de Câmara é disponibilizada pelo Conservatório sem custos, para que os alunos possam ter acesso a uma formação ainda mais completa, seja por vontade própria, seja por conselho do professor de Instrumento, Formação Musical ou Classe de Conjunto.

Todo este processo de estruturação curricular das Classes de Conjunto exige um grande esforço de organização do Conservatório, bem como de alocação de meios físicos e humanos. Trata-se, no entanto de um esforço com uma finalidade clara: proporcionar a todos os alunos a melhor formação musical e artística possível, num percurso integral, diverso, sólido e global, contribuindo para a formação de melhores músicos, amadores e seres humanos.

Para além disso, procurando ir ao encontro do cumprimento dos objetivos propostos, o Conservatório pretende criar condições para a realização das seguintes ações públicas elencadas no plano de atividades, que incluem, por norma:

- concertos de Natal, Páscoa, Final de Ano Letivo;
- concertos em colaboração com outras instituições da cidade e região;
- concertos em Idanha-a-Nova, Vila Velha de Ródão e Alcains;
- múltiplas audições e concertos internos;
- masterclasses destinadas a diversos instrumentos;
- audições interdisciplinares estimulando e dinamizando a cooperação entre alunos de diferentes instrumentos;

- audições de excelência, premiando os alunos que realizam um trabalho de excelência;
- Concurso Interno, estimulando a participação dos alunos neste tipo de eventos;
- realização de intercâmbios, permitindo a interação de alunos de diferentes escolas;
- visitas de estudo, possibilitando aos alunos um contato direto com a realidade musical ou de outras áreas;
- Mostra e Ronda de Instrumentos, por forma a promover o contato direto com os alunos de 1.º Ciclo, a fim de potenciar o gosto e interesse pela música, motivando-os dessa forma para possível ingresso no Conservatório Regional de Castelo Branco;
- realização de palestras, debates e conferências em torno de temáticas musicais
- "Festival de Guitarra", que se tem afirmado como um marco importante na evolução e dinamização da guitarra.
- continuação do Passaporte Musical, iniciativa que fomenta a integração dos alunos e famílias na vida musical da região;
- estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades representativas no distrito, com o intuito de alargar a oferta educativa do Conservatório;
- criação de novos cursos na oferta educativa, alargando o leque de escolha dos alunos;
- criação de novos pólos educativos;
- sensibilização de novos públicos.

1.5. Princípios Reguladores no Âmbito Pedagógico

Definem-se de seguida os princípios que deverão servir de guia para a operacionalização do projeto no âmbito da ação pedagógica:

Nos dias de hoje, formar músicos e cidadãos responsáveis implica um investimento acrescido, quer no desenvolvimento de competências de aprendizagem, quer na exposição do resultado final. É fundamental que as diversas áreas curriculares centralizem a sua ação no bom desenvolvimento e aplicação dos programas, na sua exposição à comunidade escolar, para um melhor acompanhamento e organização do seu trabalho, e na apresentação pública dos resultados através da promoção e participação em concertos.

Para a concretização do acima exposto é fundamental que os alunos sejam vistos como sujeitos em construção e como elos de construção de uma escola que se quer viva, autónoma, criativa e ativa. Assim, tratando-se de uma escola artística, deve-se ter em linha de conta a promoção do direito à diferença individual do músico em formação;

Na mesma linha de conta, deve evidenciar-se ainda a diferença que a própria instituição pode fazer, através de projetos pedagógicos inovadores que, recusando a perpetuação dos valores do sistema, se ajustem a uma aposta na mudança e na aproximação a realidades musicais sempre atualizadas e diversificadas, desde que esteticamente e cientificamente enquadradas no domínio da música enquanto arte literária;

Para que a capacidade de aprendizagem dos alunos seja desenvolvida, torna-se necessário melhorar as condições que apoiem carências individualizadas, detetar-se e estimular-se aptidões específicas, sempre apostando no enriquecimento da autoconfiança, autoestima e valorização pessoal;

Para que a capacidade pedagógica dos professores seja também desenvolvida e aplicada da melhor forma, é necessário promover e ajudar a desenvolver as suas qualidades como músicos. Criar-se-ão oportunidades para a sua formação contínua e desenvolvimento artístico.

2. Avaliação do Projeto

2.1. Operacionalidade

Este documento será revisto no ano letivo de 2020/21, visando a reflexão acerca do mesmo, elaborando-se a partir daí o projeto de revisão, que será novamente sujeito à apreciação e aprovação dos órgãos diretivos do Conservatório.

2.2. Disponibilidade do Projeto Educativo

Todos os membros da Comunidade Educativa deverão tomar conhecimento dos conteúdos presentes no Projeto Educativo.

O Projeto Educativo do Conservatório Regional de Castelo Branco é publicitado na escola, em local visível e adequado. A fim de ser consultado por parte de todos os interessados, estarão permanentemente disponíveis versões integrais do documento na sala de professores, Secretaria, Reprografia e site oficial do Conservatório.

É fundamental que o presente documento chegue a todos os intervenientes no processo educativo, de modo a poderem empenhar-se na sua aplicação.

2.3. Entrada em vigor

O Projeto Educativo do Conservatório Regional de Castelo Branco foi revisto e aprovado em reunião do Conselho Pedagógico, no dia 16 de fevereiro de 2018, de acordo com o n.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, entrando de imediato em vigor.

Apêndice B - Audições realizadas no ano letivo 2019/2020

- Novembro:



- Dezembro:

ORQUESTRASIMBÓLICA REGIONAL
DE CASTELHÃO BRANCO
2010-2011

10 / DIEZ
**clarinete
e flauta
transversal**

aulas das classes dos professores
Evaristo Aguiar, João Correia,
Pedro Laíno e Ana Domingues
...atendendo aos alunos



- Março:

UNLH | F. Ciências



**3 MAR
CLARINETE,
FLAUTA
TRANSVERSAL
E MÚSICA DE
CÂMARA**

Clases dos professores
Daniela Aguiar, João Craveiro
e Ana Sofia Domingues
_Audrônio Mahler, 18h30

Apêndice C - Questionário aos alunos de clarinete



No âmbito do relatório de estágio Supervisionado do Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, estou a desenvolver uma investigação sobre "Estilos Atribucionais e a Aprendizagem do Clarinete". Neste sentido, o presente questionário tem como objetivo principal identificar quais são as causas atribuídas por estudantes de clarinete em situações consideradas de sucesso e de fracasso de performance instrumental.

Por favor responda a cada questão com o máximo de rigor e objetividade; só deste modo os resultados serão úteis. As respostas são confidenciais e anónimas. Não escreva o seu nome em qualquer local deste questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Idade:

Género: Feminino Masculino

Grau:

Escola:

Há quanto tempo estuda clarinete:

Horas de estudo semanal:

Porque escolheu o clarinete:

Para si, o clarinete é uma possibilidade de futuro?

Sim Não

Tendo em conta os momentos de performance a solo em que já participou (audição, recital, prova, concurso...), gostaria que pensasse no momento que considera que apresentou o seu MELHOR desempenho:

A que causa (ou causas) atribui o bom desempenho?

Esforço e organização do estudo	
Interesse na tarefa	
Bom escolha de material (palhetas...)	
Sorte	
Motivação	
Capacidade	
Facilidade do repertório	
Persistência	
Influência do professor	
Influência da família	

Considera que após este desempenho o seu nível de motivação para a aprendizagem e performance sofreu alterações?

Sim, a minha motivação aumentou	
Sim, a minha motivação diminuiu	
Não	

Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?

Resposta:

Tendo em conta os momentos de performance a solo em que já participou (audição, recital, prova, concurso...), gostaria que pensasse no momento que considera que apresentou o seu PIOR desempenho:

A que causa (ou causas) atribui o seu desempenho?

Esforço e organização do estudo	
Interesse na tarefa	
Bom escolha de material (palhetas...)	
Sorte	
Desmotivação	
Capacidade	
Dificuldade do repertório	
Persistência	
Influência do professor	
Influência da família	

Considera que após este desempenho o seu nível de motivação para a aprendizagem e performance sofreu alterações?

Sim, a minha motivação aumentou	
Sim, a minha motivação diminuiu	
Não	

Qual o papel que o seu professor de instrumento teve para a obtenção deste resultado?

Resposta:

Apêndice D - Guião das entrevistas aos professores:



A presente investigação enquadra-se no âmbito curricular do projeto do ensino artístico, do 2º ano de mestrado em ensino de música, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco no estudo "Estilos Atribucionais e a Aprendizagem do Clarinete".

Este trabalho tem como objetivo perceber quais as Atribuições Causais mais recorrentes na Aprendizagem do Clarinete.

A Teoria da Atribuição é uma teoria que ajuda as pessoas a perceberem as causas de um determinado comportamento. (Weiner, 1972). Para compreender o mundo que o rodeia, os outros e a si próprio, o ser humano utiliza as atribuições. Ao rotular os acontecimentos com causas internas ou externas, por exemplo, consegue guiar um comportamento futuro para que os resultados sejam diferentes ou, se os acontecimentos anteriores forem satisfatórios, iguais. Diz-se então, que as Atribuições causais são crenças sobre as causas responsáveis por experiências de sucesso e insucesso. (Paiva & Boruchovitch, 2014).

-
- 1- Considera que as atribuições causais são importantes na aprendizagem do aluno?
Porquê?

 - 2- Considera que na aprendizagem da música, neste caso do clarinete, as atribuições causais são igualmente importantes ou mais importantes? Porquê?

 - 3- Que aspetos positivos e negativos podem acarretar?

 - 4- Considera que existe ligação entre as atribuições e a motivação?

- 5- De que forma pode/deve o professor atuar de forma a ajudar o aluno na compreensão das suas atribuições?
- 6- As atribuições causais são importantes em todas as idades ou considera que na aprendizagem do clarinete existe alguma idade/fase em que seja mais importante?

Muito obrigada pela sua colaboração!