



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Relatório de Estágio Profissional

A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos

Joana Lopes da Fonseca

Orientador

Professora Mestre Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa

Coorientador

Professora Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Professora Mestre Maria Luísa Vila Cova Tender Barahona Corrêa, Professora adjunta da Escola de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e coorientação científica da Professora Mestre Clotilde Alves Nunes Agostinho, Professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Novembro de 2014

Agradecimentos

Dedico o Relatório de Estágio Profissional à minha família, em especial aos meus pais, pela constante motivação, compreensão e apoio, encorajando-me a prosseguir e ultrapassar todos os obstáculos com que me confrontei na realização deste trabalho.

Agradeço o apoio, incentivo e disponibilidade dos Professores António Pereira e Luís Norberto no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Agradeço ainda o apoio, colaboração e motivação da Professora Clotilde Agostinho, pela dedicação e incentivo ao longo do desenvolvimento do Projeto de Investigação, bem como no exemplo que constituiu para mim profissionalmente e pessoalmente. Ainda à Professora Luísa Tender, pelo apoio, disponibilidade e incentivo prestado.

Gostaria ainda de agradecer aos meus colegas pelo apoio, incentivo e motivação, em especial à Rita Simões, pela simpatia, apoio e colaboração nesta etapa tão importante.

De agradecer ainda a colaboração do Conservatório de Música de Barcelos, por ter facilitado a implementação deste projeto, bem como a todos os alunos envolvidos na amostra, que permitiram a realização do projeto e obtenção da análise e recolha de dados.

Por fim, não menos importante, ao Pedro, o meu pilar, cujo apoio, compreensão e paciência foram essenciais em todo este percurso.

Resumo

Tendo como base as teorias motivacionais e a sua importância no processo de ensino aprendizagem, o presente projeto de investigação teve como objetivo identificar as motivações dos alunos para a aprendizagem da música, em particular da Viola D'Arco, assim como as estratégias motivacionais que os alunos consideram mais eficazes para se sentirem motivados e se envolverem no processo de aprendizagem. Neste sentido, procurou-se fazer uma revisão sobre algumas das principais teorias motivacionais e das suas implicações na aprendizagem e sucesso dos alunos, quer no campo da aprendizagem em geral, quer no campo da aprendizagem musical.

De forma a operacionalizar a implementação/exploração de algumas estratégias de motivação consideradas promotoras de maior interesse e envolvimento na aprendizagem, criou-se um Ensemble de Violas D'Arco, focado na aprendizagem colaborativa entre pares, escolha de algum repertório e de atividades a realizar, indo ao encontro do interesse/gosto dos alunos, desenvolvimento do sentido criativo, interação professor-aluno, responsabilização pelo resultado individual e do grupo e no envolvimento nas atividades propostas, promovendo maior capacidade, autonomia e eficácia face às atividades.

Com base na aplicação de dois questionários, um constituído por questões abertas e fechadas e outro constituído por questões abertas, a uma amostra de alunos do Conservatório de Música de Barcelos, foi possível avaliar o grau de motivação e interesse dos alunos face à Aprendizagem da Viola D'Arco, bem como explorar estratégias motivacionais no sentido de promover maior interesse, dedicação, e por conseguinte maior sucesso escolar.

Os resultados obtidos referentes ao questionário de questões fechadas, foram analisados utilizando o método quantitativo. Quanto aos resultados das questões abertas, foram obtidos a partir da análise de conteúdo das respostas apresentadas. A apresentação dos mesmos resultados evidenciou a existência de diferentes motivos que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens musicais, entre eles: as recompensas externas; a satisfação e o prazer que a música proporciona; o seu valor intrínseco, ou seja, o gosto, a curiosidade pessoal; a realização pessoal, traduzida pelas crenças nas capacidades e competências dos alunos na realização das tarefas; o ensino mais individualizado, o desejo/ambição de destaque na comparação com os outros, o reconhecimento, e por fim a relação interpessoal, com destaque para o envolvimento entre pares e interação entre professores e alunos.

Palavras chave

Conceitos de motivação e realização escolar, processos motivacionais, motivação na aprendizagem musical.

Abstract

Based on the motivational theories and their importance in the process of teaching and learning, this research project aims to identify the motivations of students for learning music, in particular Viola D'Arco, as well as to identify the motivational strategies that students consider most effective to feel motivated and involved in the learning process. According to this, we tried to do a review of some of the main motivational theories and their implications for learning and student success, whether in the field of learning in general and in the field of musical learning.

In order to operationalize the implementation / operation of some motivational strategies considered promoters of greater interest and involvement in learning, it was created an Ensemble of Viola D'Arco, focused on collaborative learning among peers in choosing a repertoire of activities, according to the interest / taste of the students, in the development of creativity, in the teacher-student interaction, in the individual and the group accountability for results and in the involvement in the proposed activities, to develop greater capacity, autonomy and effectiveness in activities.

Based on the application of two questionnaires, one consisting of opened and closed questions, and another consisting of opened questions, to a sample of students of Conservatório de Música de Barcelos, it was possible to assess the degree of motivation and interest of students to learn Viola D'Arco and to explore motivational strategies to promote more interest, dedication, and therefore greater academic success.

The results of questionnaire regarding multiple-choice questions were analyzed using a quantitative method. Regarding the results of the opened questions they were obtained from the content analysis of their responses. The presentation of these results showed the existence of different reasons that lead students to get involved in musical learning, including: external rewards; the satisfaction and pleasure that music provides; its intrinsic value, that is, taste, personal curiosity; personal fulfillment, translated by belief in the capabilities and skills of students in the tasks; the more individualized instruction, desire / ambition in comparison to others; recognition, and finally the interpersonal relationship, especially the interaction between teachers and pupils and students to students.

Keywords

Concepts of motivation and academic achievement, motivational processes, motivation in music learning.

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice	XI
Índice de gráficos	XIII
Lista de tabelas	XV
Introdução Geral	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
Capítulo I - Contextualização do Estágio Profissional	3
1. Descrição e caracterização da Instituição de acolhimento	3
1.1. Descrição e caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova ..	6
1.2. Descrição e caracterização do Agrupamento de Escolas de Manhente	7
1.3. Caracterização do meio socioeconómico e cultural do Concelho de Barcelos ...	8
1.4. Identificação dos alunos	9
Capítulo II – Objetivos	11
2. Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada	11
Capítulo III - Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada	13
Parte II – Projeto de Investigação	15
Introdução	15
Capítulo IV – Enquadramento teórico	17
3. O Ensino da Viola D’Arco em Portugal	17
3.1. Pedagogos e Metodologias recentes	18
4. A Motivação e realização escolar	19
5. Teorias Cognitivas da Motivação Humana	22
5.1. Caracterização da Teoria da autoeficácia de Bandura	22
5.2. Caracterização da Teoria Atribucional de Weiner	24
5.3. Caracterização da Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott	27
6. Teoria Relacional de Nuttin	33
7. A Motivação na Aprendizagem Musical	35
Capítulo V – Estudo de investigação	39
8. Plano de investigação e metodologia	39

8.1. Amostra/participantes no estudo.	40
8.2. Explicitação do estudo de investigação e descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa para a recolha de dados.	41
8.3. Descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa para a análise de dados ..	44
8.4. Apresentação e discussão dos resultados	45
Conclusão Geral.....	72
Referências Bibliográficas.....	75
Anexos	79

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Descrição da amostra de acordo com as seguintes variáveis: idade, anos e grau de estudo.	40
Gráfico 2 - Começaste a estudar música por:	45
Gráfico 3 - Porque escolheste a viola d'arco como teu instrumento?	46
Gráfico 4 - Estudar música para ti é?	46
Gráfico 5 - Gostas de estudar viola d'arco? Porquê?	47
Gráfico 6 - Com que regularidade estudas viola d'arco?	48
Gráfico 7 - Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto? Porquê?	48
Gráfico 8 - Consideras que a motivação é importante para o teu desempenho e sucesso na disciplina de viola d'arco.	49
Gráfico 9 - Sentes-te mais motivado quando?	50
Gráfico 10 - Sentes-te mais motivado quando tocas em conjunto? Porquê?	51
Gráfico 11 - A tua motivação aumenta quando és elogiado.	52
Gráfico 12 - Consideras que o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara.	53
Gráfico 13 - Quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara, sentes-te mais motivado.	54
Gráfico 14 - O professor é exigente no desempenho dos alunos.	55
Gráfico 15 - Estou mais motivado quando o professor trabalha repertório que é do meu interesse.	56
Gráfico 16 - O professor valoriza o trabalho dos alunos.	57
Gráfico 17 - O professor encoraja os alunos a terem bons resultados.	58
Gráfico 18 - Quando os alunos têm dificuldades, o professor encoraja-os a ultrapassar as dificuldades.	59

Lista de tabelas

Tabela 1 - Dimensões das orientações motivacionais dos alunos.	43
Tabela 2 – Sistema de categorização de acordo com as respostas obtidas no questionário 1.	60
Tabela 3 – Sistema de categorização de acordo com as respostas obtidas no questionário 2.	61

Introdução Geral

O Relatório de estágio que se apresenta insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco e é composto por duas partes distintas e complementares: a primeira parte é constituída pela apresentação, descrição, análise e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu no Conservatório de Música de Barcelos, sob a orientação científica do Professor António Pereira da Escola Superior de Artes Aplicadas, e a orientação cooperante do Professor Luís Norberto Silva do Conservatório de Música de Barcelos, enquanto a segunda é constituída pela apresentação e o desenvolvimento do projeto de investigação intitulado “A motivação no processo de aprendizagem musical: estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos”.

A experiência de Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da minha profissionalidade docente, permitindo desenvolver novas estratégias possíveis para ensinar/ajudar os alunos nas suas dificuldades e a evoluir.

O projeto foi concebido a partir de uma problemática vivenciada no Estágio de Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, apesar de consciente da relevância da motivação no processo de ensino aprendizagem dos alunos, foi a experiência de Prática de Ensino Supervisionada que despertou a necessidade de investigar na minha prática docente, a relação entre a motivação e a aprendizagem da música. De referir ainda que, a origem da problemática e a necessidade de realização do estudo de investigação surgiu com base na atitude de pouco interesse e motivação dos alunos face às atividades desenvolvidas na classe de conjunto, inseridas na Prática de Ensino Supervisionada.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo I - Contextualização do Estágio Profissional

1. Descrição e caracterização da Instituição de acolhimento

O Conservatório de Música de Barcelos, sito na Avenida das Pontes, nº 221 - Tamel S. Veríssimo, 4750 – 754 Barcelos, encontra-se instalado num edifício moderno, em formato quadrangular com dois pisos e amplo átrio central coberto. O primeiro piso dispõe de: 1 Sala de Educação Visual (Expressões), 1 Sala de Laboratório de Ciências; 3 Salas de Formação Musical; 2 Salas de Instrumento; 1 Sala de instrumento (Percussão); Capela – Sala para a disciplina de Instrumento (Órgão e classe de Conjunto); Serviços Administrativos; Gabinete da Direção Pedagógica; Sala de Professores; Biblioteca; Sala de Diretores de Turma e atendimento aos Pais e Encarregados de Educação; Sala do Aluno; Refeitório.

O 2º piso dispõe de: Salas de aula/turma; 3 Salas de Formação Musical, 14 Salas de Instrumento; Gabinete da Entidade Titular e Arquivo.

Através do despacho do Exmo. Sr. Diretor – Geral da Administração Escolar foi concedida a Autorização definitiva de Funcionamento ao Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, denominado Conservatório de Música de Barcelos, Ensino Artístico Especializado, cuja sua identidade titular é a AEEE – Associação de Ensino Especializado da Música (Autorização definitiva nº 1/EPC/Norte/2013).

Como Escola de Ensino Artístico Especializado da Música, o Conservatório de Música de Barcelos pretende trabalhar e orientar a sua ação consoante os seguintes pressupostos:

- Educar e formar pessoas de todas as idades para a música, cultivando talentos e criando um património de experiências musicais no sentido do desenvolvimento de uma personalidade artística singular, sendo este pressuposto o centro da política educativa da Instituição.
- Inculcar altos padrões de qualidade aspirando à excelência através de uma criteriosa seleção do corpo docente e de uma boa articulação entre o ensino especializado da música e o ensino geral, defendendo que a música é uma das expressões mais transcendentais da civilização humana e que o estudo da música fortalece as capacidades humanas, eleva a alma e prepara os alunos para uma vida mais plena.
- Fomentar e aprofundar o envolvimento dos alunos com o CMB, para que este funcione como suporte e como elemento potenciador da atenção individual que recebem dos seus professores.
- Reforçar e expandir a posição da música na sociedade assumindo a responsabilidade de contribuir para a educação e formação da próxima geração de músicos, bem como de um público que saiba apreciar a sublime arte que é a música.

A Instituição integra o Curso de Iniciação Musical; o Curso Básico de Música 2º e 3º Ciclo em regime articulado, integrado e supletivo; e o Curso Secundário de Música.

O Curso de Iniciação Musical é destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, com duração de 4 anos, tendo em funcionamento 4 turmas.

O Curso Básico de Música 2º e 3º Ciclo em regime articulado, integrado e supletivo, destina-se a alunos a partir do 5º ano de escolaridade, que demonstrem aptidão musical e vontade de beneficiar do Ensino Artístico Especializado da Música. Atualmente estão em funcionamento 27 turmas distribuídas da seguinte forma:

5º ano - 2 turmas em regime integrado

6º ano – 5 turmas em regime articulado e 1 turma no regime supletivo

7º ano – 3 turmas em regime articulado e 1 turma no regime supletivo

8º ano - 7 turmas em regime articulado

9º ano – 7 turmas em regime articulado e 1 turma no regime supletivo

O presente Curso, compreende como oferta formativa as disciplinas de Formação Musical; Instrumento e Classe de Conjunto. Na disciplina de Instrumento são lecionadas opções como: Piano; Órgão; Violino; Violoncelo; Guitarra Clássica; Flauta Transversal; Clarinete; Saxofone; Viola D'Arco; Trombone; Oboé; Acordeão; Fagote; Contrabaixo; Guitarra Portuguesa; Trompa e Percussão.

A disciplina de Classe de Conjunto abrange opções de prática de música em conjunto tais como: Coro e Orquestra.

O Curso Secundário de Música, tem como objetivo oferecer um plano de estudos equilibrado, amplo e de qualidade no contexto de Ensino Artístico Especializado, de forma a proporcionar uma boa base aos alunos que pretendam prosseguir os seus estudos a nível superior e com ambições em alargar as vias de profissionalização. [1]

No sentido de mobilizar as sinergias existentes no meio envolvente, o Conservatório de Música de Barcelos estabeleceu protocolos de articulação com as seguintes Instituições de Educação e Ensino:

Escola EB 2/3 Abel Varzim

Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes

Escola EB 2/3 de Manhente

Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova

Agrupamento de Escolas Cávado do Sul

Escola Básica Integrada de Fragoso

Colégio Didálvi – Cooperativa de Ensino.

Será importante realçar que seguidamente será feita também uma breve caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova, bem como da Escola EB 2/3 de Manhente, visto que a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com alunos envolventes nestas duas Instituições.

¹ Fonte: Projeto Curricular de Escola – Conservatório de Música de Barcelos.

1.1. Descrição e caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova

O Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Cova, constituído no ano letivo 2000/2001, situa-se no Concelho de Barcelos, distrito de Braga, e abrange as freguesias de Creixomil, Feitos, Mariz, Perelhal, Vila Cova e Vilar do Monte.

Atualmente o agrupamento engloba:

- 3 Escolas básicas de primeiro ciclo com jardim-de-infância (EB1/JI)
- 1 Escola básica do 1º Ciclo (EB1)
- 1 Jardim-de-infância (JI)
- Sede do Agrupamento: Escola Básica Integrada de Vila Cova (EBIVC).

A Escola Básica Integrada de Vila Cova funciona desde o ano letivo de 1995/1996, integrando o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Regular (CEB), e uma turma dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

A população escolar abrange 817 alunos, aproximadamente 17% na Educação Pré-Escolar, 39% no 1º CEB, 17% no 2º CEB, 25% no 3º CEB, e por fim 2% no CEF.

O Agrupamento é constituído por 73 professores.

Respetivamente ao meio sociocultural, verifica-se que a população abrangida pelo agrupamento é bastante homogénea, tanto do ponto de vista de profissões dos pais e encarregados de educação, bem como das habilitações académicas dos mesmos, sendo que 86% possuem como habilitação académica 6º ano, ou níveis inferiores e 64% exercem profissões do setor têxtil, agricultura e construção civil. Será ainda importante realçar que 9%, não exercem nenhuma profissão. [2]

1.2. Descrição e caracterização do Agrupamento de Escolas de Manhente

O Agrupamento de Escolas de Manhente fica situado no vale do Cávado e tem como área de influência as freguesias de Manhente, Areias S. Vicente, Galegos S.ta Maria, Galegos S. Martinho, Lama, Ucha (S. Romão) e Oliveira.

Este Agrupamento é constituído por 14 estabelecimentos de ensino:

- Escola Sede: Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Manhente
- 3 Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância: Areias (S. Vicente), Galegos (S.ta Maria) e Galegos (S. Martinho);
- 5 Escolas Básicas do 1.º Ciclo: Manhente, Piadela – Lama, Caminhos – Lama, Oliveira e Ucha;
- 5 Jardins de Infância: Manhente, Galegos (S. Martinho), Lama, Oliveira e Ucha.

O espaço físico que envolve os estabelecimentos de ensino deste Agrupamento caracteriza-se por espaços verdes com construções tradicionais e onde vão surgindo novos aglomerados habitacionais. Existem ainda estabelecimentos comerciais e indústrias de pequena e média dimensão que têm, na sua maioria, como atividade a produção de olaria e confeção. [3]

² Fonte: Projeto Curricular de Escola – Agrupamento de Escolas de Vila Cova.

³ Fonte: Projeto Curricular de Escola – Agrupamento de Escolas de Manhente.

1.3. Caracterização do meio socioeconómico e cultural do Concelho de Barcelos

Barcelos é um dos concelhos mais populosos da região Norte e Cávado, e abrange 120492 habitantes, de acordo com os dados preliminares dos censos de 2011. A população não está distribuída uniformemente pelo Concelho, sendo que mais de metade das Freguesias têm uma população inferior a 1000 habitantes.

Possui uma história e tradição forte em duas áreas do setor primário, nomeadamente na agricultura e no artesanato (olaria e cerâmica). No entanto, as transformações sociais contemporâneas diminuíram o desenvolvimento destas atividades, e conseqüentemente, é a população mais idosa que continua a representar estes setores.

Relativamente ao vasto património arquitetónico do concelho destacam-se: a ponte medieval de Barcelos, de estilo gótico, construída em meados da primeira metade do século XIV; o Templo do Senhor do Bom Jesus da Cruz, com o Passeio das Obras e monumentos barrocos; a Colegiada, atualmente designada por Matriz de Santa Maria Maior/Igreja Matriz de Barcelos; o edifício da Câmara Municipal; a Torre da Porta Nova, construída no século XV; o fontanário do largo da Porta Nova; o fontanário do Campo da Feira; o jardim do Passeio dos Assentos; o Solar dos Pinheiros; a casa do Condestável; a Igreja do Terço, exemplar do barroco; o Cruzeiro do Galo; e as Ruínas do Palácio do Duque de Bragança.

O Concelho tem também destaque nas suas tradições e lendas tais como: a feira antiga e tradicional, realizada todas as quintas feiras, onde evidencia a sua riqueza artesanal atraindo inúmeros visitantes; a Festa de São José, realizada no mês de março, a Festa das Cruzes, em maio, e a Festa de Santo António, em Junho; e por fim a criação iconográfica do Galo de Barcelos, e respetiva lenda.

O Concelho é considerado um dos maiores centros de artesanato do País, evidenciando-se a cerâmica, a olaria, a cestaria e a latoaria. Observam-se outras atividades como a tecelagem, a porcelana, os bordados, as passamanarias, as mantas e os retalhos, os tapetes e as passadeiras, a tamancaria, os arranjos florais, o trabalho do cobre e o fabrico artesanal de remos para barcos.[3]

³ Fonte: Projeto Curricular de Escola – Conservatório de Música de Barcelos.

1.4. Identificação dos alunos

A aluna Clara Rafaela Fernandes frequenta o 9º ano de escolaridade, e 5º grau do Curso Básico de Música, em regime Articulado.

A aluna demonstra motivação e empenho na realização dos objetivos definidos.

Revela facilidade no domínio técnico do instrumento.

Durante o ano letivo, observou-se uma progressão, cumprindo com excelência os conteúdos e objetivos propostos para o grau em questão.

Será ainda de salientar o interesse por parte da aluna, de frequentar no próximo ano letivo o Ensino Secundário numa Escola Profissional de Música.

Referente à classe de conjunto, é constituída por uma turma de 18 alunos, que frequentam o 7º ano de escolaridade, no agrupamento de escolas de manhente, e 3º grau do Curso Básico de Música, em regime Articulado. A classe de conjunto é constituída por 6 alunos de Cordas e 12 alunos de Sopros.

Inicialmente os alunos revelaram pouco interesse e empenho na realização dos objetivos propostos.

Durante o ano letivo, verificou-se que os alunos progrediram, cumprindo satisfatoriamente os objetivos e competências definidos. Contudo, será importante referir que observou-se falta de motivação e interesse por parte dos alunos perante tarefas que requerem o trabalho em conjunto, apoio e aquisição entre pares.

Capítulo II - Objetivos

2. Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

O Plano de Formação apresentado tem como objetivo fornecer ao aluno estagiário os requisitos necessários para a aquisição de competências relacionadas com a docência. Os professores, além de transmitirem o seu conhecimento nas respetivas áreas, desempenham outras funções relacionadas com os alunos e com a escola, nomeadamente a participação em reuniões, a organização de atividades, o acompanhamento dos alunos em atividades fora da escola, entre outras.

A relação com os colegas docentes, a integração na escola em que está colocado e a relação com os alunos são outras questões com que o professor tem que saber lidar. Desta forma, o estágio assume um papel de grande importância na preparação de um docente, uma vez que lhe permite lidar com as situações decorrentes numa instituição de ensino, sob orientação de um colega mais experiente que o ajudará a encontrar a melhor forma de o fazer.

Contudo, sendo esta uma profissão baseada no contacto entre seres humanos (professor/aluno), torna-se também uma constante aprendizagem, já que cada indivíduo tem características individuais. Dessa forma, ao encontrar uma solução para resolver um problema com um determinado aluno, essa solução poderá não ser aplicável a uma situação idêntica que envolva um outro aluno. A experiência é então um fator fulcral para o desenvolvimento das capacidades educativas do docente.

Na área da música, esta relação professor/aluno é ainda mais evidenciada nas aulas de instrumento por estas serem individuais. O professor poderá assim conseguir desenvolver ao máximo as capacidades do seu aluno, tendo para isso de ser capaz de encontrar a melhor forma de se relacionar com ele. O estágio inserido no Mestrado em Música para o Ensino Vocacional permite a preparação do aluno estagiário nesse sentido, através do acompanhamento constante de vários alunos.

Capítulo III - Reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada

Tendo concluído a Prática de Ensino Supervisionada, é o momento de fazer uma reflexão sobre as experiências envolventes.

A Prática de Ensino Supervisionada, aliada aos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares de Mestrado de Ensino da Música, mais concretamente a Didática da música e do Instrumento e a Psicologia da Aprendizagem, foram experiências determinantes na assimilação e evolução das minhas futuras práticas pedagógicas, enquanto docente.

A nível da orientação do Estágio, é de salientar que o Orientador Cooperante, sendo um professor profissionalizado e com vasta experiência enquanto docente, teve um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, relativamente à relação professor/aluno, planificação, gestão de aulas, aplicação de metodologias e estratégias, de forma a cumprir os objetivos e programa definido pelo Conservatório de Música de Barcelos.

Será ainda de referir que o Professor Luís Norberto teve sempre uma atitude prestável e disponível no acompanhamento das aulas por mim intervencionadas. Embora estando presente, proporcionou-me autonomia para conduzir as aulas, transmitindo apenas no final de cada aula a sua apreciação.

Em súmula conclusiva, é de referir que a Prática de Ensino Supervisionada ofereceu-me ferramentas essenciais na relação professor/aluno; na aquisição de novas estratégias e metodologias da prática de ensino; na necessidade de respeitar a individualidade do aluno, indo ao encontro das suas necessidades, e proporcionando o seu progresso; e estimular o reforço positivo.

Tendo em consideração os obstáculos vivenciados na Prática de Ensino Supervisionada, referentes à falta de interesse e motivação dos alunos face às atividades envolventes na prática de conjunto, foi desenvolvido um projeto de investigação sobre esta problemática, a apresentar seguidamente, com o intuito de compreender as motivações dos alunos face às aprendizagens, mais especificamente na Disciplina de Viola D'Arco, bem como constituir um "Ensemble de Violas D'Arco, considerado como um possível veículo de desenvolvimento de estratégias motivacionais que promovam maior interesse e envolvimento nas aprendizagens musicais, direcionadas para a aprendizagem colaborativa, o envolvimento entre pares e interação professor - aluno, o desenvolvimento de repertório e atividades que se ajustem ao interesse e gosto dos alunos, o envolvimento e responsabilização das atividades, desenvolvendo expectativas de sucesso, maior capacidade, autonomia e eficácia, e por fim o desenvolvimento do sentido criativo.

Parte II - Projeto de Investigação

Introdução

Atendendo a que o meu percurso profissional se tem desenvolvido na área do Ensino da Música, mais especificamente, na Disciplina de Viola D'Arco, tenho constatado que a motivação e o envolvimento dos alunos para e na aprendizagem desempenham um papel de grande relevância e explicam a diversidade dos percursos escolares dos alunos. Vários estudos têm evidenciado que os alunos motivados investem mais nas tarefas escolares, são mais persistentes perante as adversidades e apresentam resultados escolares mais positivos. (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, pp. 193).

Dado que o objetivo do projeto de investigação consiste na identificação das estratégias de motivação que promovam o interesse e o sucesso na aprendizagem musical, a fundamentação teórica centrar-se-á na abordagem das teorias motivacionais e da influência dos processos motivacionais na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos, designadamente no domínio da aprendizagem musical.

Relativamente à organização do trabalho a apresentar, é de referir que o mesmo se divide em duas partes: a fundamentação teórica, e a apresentação do estudo de Investigação.

A primeira parte, dedicada à revisão da literatura sobre a problemática da motivação, integra um primeiro capítulo que se inicia com uma breve abordagem ao Ensino da Viola D'Arco em Portugal e às metodologias mais utilizadas no ensino deste instrumento. Após esta abordagem, sucede-se a concetualização do conceito de motivação e realização escolar, a análise dos processos motivacionais e a sua influência na aprendizagem, e por último uma revisão das teorias cognitivistas da motivação, nomeadamente, a teoria da Autoeficácia de Bandura, a teoria Atribucional de Weiner, a teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliot, e a teoria Relacional de Nuttin, e as suas implicações educativas.

A escolha das mesmas teorias, prende-se com o facto de serem relevantes na explicação do comportamento humano, bem como na compreensão dos fatores motivacionais, ou seja, objetivos, crenças, atribuições e expectativas envolvidas na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos.

Após a explanação dos processos motivacionais envolvidos na aprendizagem em geral, é apresentada uma síntese sobre os processos motivacionais na aprendizagem musical.

A segunda parte, dedicada à apresentação da investigação realizada, é constituída pelo segundo capítulo, onde se faz a descrição da investigação, contemplando a caracterização do público-alvo que constitui a amostra, a descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa, a apresentação dos dados e a sua análise e discussão.

Após a discussão dos resultados, é elaborada uma síntese com as conclusões do Estudo de Investigação desenvolvido.

Capítulo IV - Enquadramento teórico

3. O Ensino da Viola D'Arco em Portugal

O Ensino da Viola D'Arco surgiu a partir de 1900 “pela mão” de alguns Pedagogos, designadamente, Vicente Tito Marsoni (1851 – 1880), Filipe Joaquim Real (1817 – 1860), Alexandre Moniz Bettencourt (1868 – 1945), entre outros, que lecionavam Violino e adaptavam as metodologias usadas no Ensino deste instrumento para o Ensino da Viola D'Arco.

É de realçar que, o ano de 1948 foi um marco muito importante no desenvolvimento do Ensino e criação da Classe de Viola D'Arco, com a chegada a Portugal do Pedagogo e Violetista Belga, François Broos (1903 - 2002).

François Broos aprofundou os seus estudos de Viola D'Arco no Conservatório de Paris com o Violetista Francês Maurice Vieux (1884 – 1951), cujo o método de ensino desempenhou um papel fundamental na história da Viola em França (Michalakakos, M. 2005). Em 1924, recebeu o seu primeiro prémio, tendo sido nomeado como membro da orquestra da Rádio Belga. Em 1930, centrava a sua atividade como docente no Conservatório de Bruxelas e como membro do quarteto da Rainha Elisabeth da Bélgica. Os acontecimentos da segunda Guerra Mundial, vieram prejudicar o percurso profissional de François Broos, que viria a ser expulso da Bélgica, em 1944. (Riley, M.W., 1993).

Por intermédio de um amigo da Rainha Elisabeth, François Broos, em 1945, viajou para Portugal, e foi viver para a cidade do Porto, tendo dedicado a sua atividade docente exclusivamente ao Ensino da Viola D'Arco, e onde desenvolveu e desempenhou o cargo de Violetista, na Orquestra da Rádio Difusão Portuguesa.

A pedagogia implementada por François Brois, foi fortemente influenciada pela formação que recebeu de Maurice Vieux e pelo impacto que o seu ensino conquistou na história da Viola em França (Riley, M.W., 1993).

Segundo Ana Bela Chaves (cit in Michalakakos, M. 2005), François Broos considerava e procurava transmitir aos alunos que a técnica deveria ser o meio para transmitir a música. Desta forma, seriam observados como intérpretes para servir a música, a serviço da arte, e não como uma mecânica.

No que respeita ao repertório, o pedagogo procurava trabalhar com os seus alunos obras originalmente escritas para viola, não usando neste sentido transcrições. Baseando-se na sua metodologia, escreveu estudos e exercícios adaptados especificamente para os estudantes, entre eles o “Método para principiantes”, e “os estudos preparatórios das 5 primeiras posições” (Michalakakos, M. 2005)

François Broos constituiu também um marco importante no contexto artístico e musical, pelo facto de ter sido intérprete e dedicatário de inúmeras obras de compositores como: Armando José Fernandes (1906 – 1983), Cláudio Carneiro (1895 – 1963), Fernando Lopes-Graça (1906 – 1994), Joly Braga Santos (1924 – 1988), e Luiz Costa (1879 – 1960), na estreia de obras de Darius Milhaud (1892 – 1974), Paul Hindemith (1895 – 1963) e William Walton (1902 – 1983) (Pereira, A. J., 2014).

De realçar também a sua participação como violetista no Quarteto Portugália, juntamente com a pianista Helena Costa, a sua irmã violoncelista Madalena Costa e o violinista Henri Mouton, grupo este, que viria a ser considerado um dos grupos instrumentais mais importantes no desenvolvimento do panorama musical da cidade do Porto. Em 1956, deslocou-se para Lisboa onde exerceu funções como primeiro violetista da Orquestra de Rádio de Lisboa e como professor no Conservatório de Música, até 1973.

Por fim, será ainda de salientar, que François Broos deu origem a um vasto grupo de violetistas, seus discípulos, como Ana Bela Chaves, António Oliveira e Silva, Isabel Pimentel, José Luís Duarte, Leonor Braga Santos e Teresa Abreu, prestigiados intérpretes da atualidade, que têm vindo a desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento do ensino da Viola em Portugal (Pereira, A. J., 2014).

3.1. Pedagogos e Metodologias recentes

Muitos foram os Pedagogos e as Metodologias que influenciaram o Ensino da Viola D’Arco, nomeadamente a Metodologia de François Broos, com o “Método para principiantes”, e os “estudos preparatórios das 5 primeiras posições”; o “Modern Viola Method” de Neil Mackay (1924); “String Builder, 3 Vol.”, de Samuel Applebaum (1904 – 1986); e estudos e exercícios técnicos de vários compositores como: Rodolphe Kreutzer (1766 – 1831); Maurice Vieux (1884 – 1951); Hans Sitt (1850 – 1922); Henry Schradieck (1846 – 1918); Tadeusz Gonet (1776 – 1831); entre outros (Klotman, R., 1996, p. 241 – 242).

Outros pedagogos e metodologias, embora tenham sido originalmente escritos para violino, foram importantes para o Ensino da Viola D’Arco, sendo exemplo: o método de Suzuki, o método de Paul Rolland’s, de Kató Havas; Leopold Auer; Carl Flesch, entre outros (Riley, M.W., 1993).

Perante a exposição de algumas das Metodologias aplicadas no Ensino da Viola D’Arco, será importante referir que, nenhuma destas é consensual, pois todas revelam vantagens e desvantagens. Assim, será de considerar que cada professor deverá retirar de cada Metodologia os ensinamentos que considerar pertinentes (vantagens), completando a sua metodologia própria de ensino, com outras influências pedagógicas de diversos pedagogos, autores, instrumentistas, de forma a adequar as metodologias ao contexto de ensino e à individualidade do aluno.

4. A Motivação e realização escolar

A motivação é uma das temáticas mais estudadas pela psicologia, na tentativa de compreender e explicar os mecanismos que regem o comportamento humano e as razões pelas quais as pessoas apresentam determinados comportamentos. Dada a complexidade do tema não é de estranhar o grande número de teorias de motivação, agrupadas em várias categorias, desde as teorias psicanalíticas, as sociais e as humanistas, as teorias cognitivas, de autoeficácia, de orientação para objetivos ou de autodeterminação, entre outras.

Quando se fala de aprendizagem e de realização escolar, uma das variáveis apontadas como decisiva na explicação do comportamento e sucesso escolar dos alunos é a motivação. Por esta razão, torna-se essencial analisar os vários modelos teóricos sobre esta dimensão humana bem como as suas implicações na qualidade da aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos.

Apesar da existência de diferentes modelos teóricos sobre a motivação, podemos afirmar que o conceito de motivação, está associado a “entusiasmo, envolvimento, a energia, a direccionalidade, a persistência, a atenção dirigida, a participação ativa” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 195). Assim, e de acordo com Lemos (1993, p. 8), a motivação é concebida como o “aspecto dinâmico do comportamento através do qual se procura compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objetos preferidos”.

Tradicionalmente o conceito de motivação era concetualizado apenas de duas formas: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, ou seja, uma dependente de fatores externos e a outra de fatores internos. A motivação intrínseca, porque relacionada com o interesse suscitado pelas características inerentes à atividade/tarefa, requer experiências de autonomia que são satisfeitas por reforços internos, desenvolvendo dimensões pessoais tais como a autodeterminação e escolhas pessoais, o interesse e curiosidade, o envolvimento cognitivo e autorresponsabilização.

Pelo contrário, na motivação extrínseca os fatores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, estão sobretudo dependentes de contingências alheias ao sujeito, sendo externamente regulados. A ação não é guiada pelo interesse genuíno do aluno, mas por motivos que se prendem com a obtenção de resultados. Esta é considerada como um meio para se atingir um fim. Desta forma, o aluno pode ter como razões para a sua aprendizagem a possibilidade de alcançar melhores notas, querer agradar pais e professores ou ainda a intensão de investir no seu futuro, numa carreira profissional. (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005; Jesus, 2004).

Os dois fatores motivacionais acima referidos, contribuem para a aprendizagem, no entanto, a motivação intrínseca é mais valorizada do que a motivação extrínseca e igualmente mais difícil de alcançar, por se revestir como uma forma mais pura de motivação.

Ao longo dos anos foram apresentadas várias perspetivas ao conceito de Motivação, que se podem organizar em três grandes grupos: as que consideram que a motivação advém de fatores internos ao indivíduo; as que consideram que a motivação advém de fatores externos ao indivíduo; e por fim as que consideram que a motivação consiste numa complexa interação entre o indivíduo e o ambiente mediada pela cognição (Hallam, 2002).

Do ponto de vista histórico, as perspetivas sobre a motivação humana, evoluíram desde as teorias das necessidades, que concebiam a motivação como um “comportamento com base na força das necessidades motivacionais individuais” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 196), ou seja, determinado por necessidades básicas como a sede, e a fome; para as teorias dos incentivos, também designadas como teorias behavioristas, que “enfatizam o papel dos estímulos e reforços externos na tendência do indivíduo para se aproximar ou afastar de certas atividades” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 196), ou seja, atribuem muita importância aos fatores externos ou ambientais tais como recompensas, punições ou pressões sociais. Pode-se afirmar que o foco desta teoria é na motivação extrínseca.

Na segunda metade do século XX, surgiram as teorias cognitivistas e sociocognitivas, inseridas nos modelos Expectativa-Valor.

Segundo este modelo, os fatores que orientam o comportamento não são os estímulos, mas sim os objetivos ou metas pessoais a atingir, as crenças e a expectativa de realização, permitindo desta forma perspetivar a dimensão de futuro, contrariamente ao Modelo Impulso – Hábito, que explicava o comportamento Humano em função de experiências passadas. Assim, “quanto maior é a expectativa de que a meta será alcançada e maior o valor do incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento instrumental apropriado” (Jesus, 1996, p. 92).

Atualmente, a perspetiva cognitivista da motivação merece mais credibilidade científica comparada com as concepções mecanicistas, sendo estas últimas consideradas por alguns autores (Ford, 1992; Weiner, 1992) como contributivas para a crise da Psicologia da Motivação.

Tal como refere Abreu (1982), as teorias cognitivistas surgiram como rutura às concepções behavioristas e psicanalistas da análise do comportamento humano, defendendo que todo o comportamento humano é motivado e personalizado. Desta forma, na perspetiva cognitivista, o princípio básico do funcionamento dos motivos não é o da redução da tensão ou do restabelecimento do equilíbrio homeostático, mas o da persistência da tensão ou da homeoquinesia.

A perspetiva cognitivista, valoriza particularmente os processos cognitivos, cuja atenção centra-se na “motivação intrínseca para a realização, nas atribuições, ou seja, nas perceções que os indivíduos têm acerca das causas do fracasso e sucesso, nomeadamente a perceção do próprio esforço e as crenças acerca do controlo que se pode ter sobre os acontecimentos” (Pereira, A., 2012, p. 451). A par disso, o sujeito adota um papel de “agente ativo e seletivo do próprio comportamento, e não passivo e reativo, estruturando-o em função das metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações” (Jesus, 1996, p. 89).

As cognições motivacionais assumem um papel fulcral na perspetiva cognitivista, sendo que as investigações são direcionadas para fatores do indivíduo e das situações, tais como as crenças, perceções, julgamentos e antecipações relacionados com a possibilidade de obter resultados desejados, e de evitar resultados indesejados. Desta forma, “incluem-se conceitos como as expectativas de sucesso, e conceitos relacionados, tais como as perceções de capacidade, a autoeficácia, as atribuições e o controlo percebido” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 197).

Por último, numa abordagem à perspetiva sociocultural, é de salientar o enfoque sobre a dimensão social, visto que realça a necessidade do envolvimento interpessoal, a importância da vinculação com os pais, bem como obter uma interação positiva entre o aluno e o professor.

Após esta breve concetualização relativa ao conceito de Motivação, seguidamente será feita uma abordagem mais aprofundada às teorias cognitivas, nomeadamente, a teoria da Autoeficácia de Bandura, a teoria Atribucional de Weiner, a teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliot. É de salientar que a escolha das mesmas prende-se com o facto de serem relevantes na explicação do comportamento humano, bem como na compreensão dos fatores motivacionais, ou seja, objetivos, crenças, atribuições e expectativas envolventes na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos.

5. Teorias Cognitivas da Motivação Humana

5.1. Caracterização da Teoria da autoeficácia de Bandura

A teoria de autoeficácia de Bandura refere-se à percepção e avaliação que o indivíduo faz das suas capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos. Por exemplo, “os alunos com níveis de autoeficácia elevados em matemática têm uma maior probabilidade de vir a gostar de desafios de cálculo e de resolução de problemas matemáticos” (Jordan, Orison, & Stack., 2008, p. 161).

Esta teoria tem como objetivo explicar e prever mudanças psicológicas obtidas através de duas grandes formas de intervenção para o desenvolvimento do senso de eficácia do indivíduo: uma de cariz comportamental, “proporcionando experiências de competência ao sujeito”, e outra mais cognitivista, “incidindo diretamente nos processos cognitivos que medeiam as mudanças comportamentais, nomeadamente as crenças e as expetativas” (Jesus, 1996, p. 104).

Aplicando a Teoria da Autoeficácia ao processo de aprendizagem, o foco centra-se na competência do aluno. “A avaliação que o aluno realiza de si próprio e o sentido de competência ou autoeficácia que advém dessa autoavaliação, atuam determinantemente no seu comportamento, influenciando as escolhas que efetua, o esforço despendido e a perseverança face a dificuldades” (O'Neill & McPherson, 2002, p. 34) e, como consequência, influenciando o processo de aprendizagem.

Na presente teoria, observa-se uma distinção entre as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado, sendo que as primeiras estabelecem o grau de expectativa que o sujeito obtém perante uma determinada atividade, realizando-a de forma competente, no sentido de alcançar resultados, enquanto que, as últimas, dizem respeito à causa de um dado comportamento quando relacionado com um determinado resultado.

Bandura (1977) estabelece ainda uma distinção entre as capacidades reais do sujeito ou seja, “o ser capaz de fazer”, e as expectativas de autoeficácia, “o querer fazer” (Jesus, 1996, p. 106). Como refere Nogueira (1990, p.21), “em qualquer atividade são necessárias além das capacidades, as crenças pessoais de eficácia que possam garantir o uso eficaz dessas capacidades”.

Poder-se-á afirmar que são as expectativas de autoeficácia que determinam a escolha, o esforço, e o tempo de persistência do sujeito face aos obstáculos presenciados numa determinada atividade. Assim, “os sujeitos que persistem face a atividades inicialmente encaradas como ameaçadoras e conseguem lidar com elas sem problemas reforçam o seu sentido de autoeficácia, enquanto aqueles que não persistem aos esforços, diminuem as expectativas de autoeficácia e aumentam a sua ansiedade face à situação” (Jesus, 1996, p. 107).

De acordo com Bandura (1977, cit in Jesus, 1996, p. 107),” as expectativas de autoeficácia advêm das realizações comportamentais, da experiência vicariante, da persuasão verbal e da ativação emocional”. Assim, as realizações comportamentais relacionam-se com as experiências pessoais de competência que o sujeito adquire face ao confronto com uma determinada situação, de forma a aumentar a percepção de competência com experiências de sucesso e diminuir com experiências de fracasso. De salientar que as experiências pessoais de confronto com as situações, são consideradas a “principal fonte das expectativas de autoeficácia” (Jesus, 1996, p. 107).

Quanto às experiências vicariantes, referem-se a experiências de observação na qual o observador ao presenciar situações em que outros sujeitos (modelos) são bem-sucedidos, poderá desenvolver expectativas de que com esforço e persistência conseguirá igualmente ser bem-sucedido.

A persuasão verbal, diz respeito às percepções que os sujeitos fornecem sobre a capacidade de um outro sujeito ser bem-sucedido numa determinada situação. É de salientar que para o desenvolvimento de expectativas de autoeficácia, a persuasão verbal terá menos impacto que as experiências pessoais de confronto vivenciadas pelo próprio sujeito. Contudo, poderá ser utilizada como estratégia benéfica, se for aliada à vivência de situações de sucesso, ou seja experiências pessoais de competência bem-sucedidas.

Por último, a ativação emocional, refere-se ao estado de ativação fisiológica, sendo que as expectativas de autoeficácia são tanto menores, quando associadas a níveis superiores de ansiedade e tensão que a situação provoca no sujeito.

Concluindo, será de salientar que de acordo com os fatores que influenciam o desenvolvimento das expectativas de autoeficácia em confronto com experiências de fracasso presenciadas no passado, o sujeito deve ser incentivado a “experienciar sucessos ou a ter experiências pessoais de competência” (realizações comportamentais), “a observar o comportamento de outros, com os quais se identifica, bem-sucedidos na situação aversiva” (experiência vicariante), (...), “deve ser sugerido que o sujeito também é capaz de realizar o comportamento em causa, se tentar e se persistir” (persuasão verbal), e “deve ser diminuída a ativação emocional associada à ansiedade que a situação aversiva provoca” (ativação emocional) (Jesus, 1996, p. 107).

5.2. Caracterização da Teoria Atribucional de Weiner

É inegável o poder que as teorias das atribuições possuem para o enquadramento das diversas investigações sobre a motivação, realizadas a partir dos anos 70, até à atualidade (Barros, 1993, cit. in Jesus, 1996, p. 110).

De acordo com a teoria atribucional de Weiner, a vontade do sujeito dar sentido aos seus comportamentos procurando explicações e causas, denominadas por atribuições causais, determinará as suas expectativas futuras, e conseqüentemente a motivação para o envolvimento numa determinada tarefa.

Esta perspetiva, focaliza o seu interesse nas “explicações apresentadas pelos sujeitos para os resultados obtidos em tarefas de realização, ou seja para o sucesso ou fracasso” (Jesus, 1996, p. 107).

Tal como considera Weiner, “não é o sucesso nem o insucesso que influenciam a motivação, mas sim as atribuições causais que cada um realiza em relação ao sucesso e ao insucesso” (O'Neill & McPherson, 2002, p. 36).

Segundo o mesmo, em contexto escolar, os estudantes relacionam o sucesso e fracasso académico a fatores como a capacidade, o esforço, e a dificuldade da tarefa, ou sorte.

Com base nos estudos relativos às atribuições causais, persiste uma preocupação em relacionar as causas e conseqüências face à vivência de situações de sucesso ou fracasso. Na apresentação das diferentes atribuições, distinguem-se várias dimensões causais, ou seja dimensões definidas como categorias à qual o sujeito classifica as causas que atribuem a escolha e a realização de determinadas tarefas.

Das várias dimensões da atribuição abordadas, destacam-se três dimensões fundamentais: o locus, a estabilidade, e a controlabilidade.

De acordo com estas dimensões, as atribuições podem ser classificadas como internas ou externas (locus), estáveis ou instáveis (estabilidade), e controláveis ou não controláveis (controlabilidade) (Weiner, 1986, cit. in Jesus, 1996, p. 111). Desta forma, “o locus refere-se à localização da causa relativamente ao ator, se é interna ou externa; a estabilidade à permanência ou não da causa ao longo do tempo, ou seja à duração temporal da causa; e a controlabilidade, respeitante à capacidade que o sujeito percebe para atuar sobre a causa, modificando-a ou não” (Jesus, 1996, p. 111).

Respetivamente ao locus, consiste numa dimensão que influencia as reações afetivas e a autoestima, ou seja “o sujeito vivencia grande orgulho e motivação, ou vergonha e baixa autoestima, depois de um resultado de sucesso ou fracasso, quando esse resultado é atribuído a causas internas, ao invés de externas” (Pereira, A., 2012, p. 459). Assim, a capacidade ou o esforço são observadas como causas internas, contrariamente à dificuldade da tarefa ou à sorte, consideradas como externas.

A dimensão da estabilidade, por sua vez, refere-se “às expectativas sobre o futuro”, ou seja, se os sujeitos atribuírem os seus fracassos a causas estáveis, como a capacidade na realização da tarefa, as suas expectativas para futuro serão de voltar a falhar na mesma tarefa. No entanto, “se atribuírem o fracasso a fatores instáveis, como os estados de humor ou a sorte, podem ter esperança de ter melhores resultados no futuro” (Pereira, A., 2012, p. 459).

Por último, a dimensão de controlo, considera que os sujeitos com pouco controlo sobre os resultados académicos obtém baixas expectativas e motivação para o sucesso na realização das atividades. Como refere Harter (1986), referenciado por Susan Hallam (2002, p. 231), altos níveis de controlo interno poderão ser negativos se o indivíduo não conseguir realizar a atividade.

É salientado ainda, o papel fulcral do esforço investido na tarefa quando associado a causas controláveis, em oposição às dificuldades da tarefa e à sorte consideradas como causas incontroláveis.

Os vários estudos de campo que se debruçaram sobre esta teoria, (Barros et al., 1993, cit. in Jesus, 1996, p. 113), apresentam os resultados de inúmeras investigações realizadas no domínio educativo, sociocultural e clínico, pelo que seguidamente será aprofundado apenas as que se referem ao domínio educativo, concretamente na avaliação das atribuições dos alunos para os resultados escolares.

Segundo Forsyth & Mc Millan (1981); Weiner, Heckhausen, Meyer & Cook (1972, cit in Jesus, 1996, p. 113), as investigações realizadas neste âmbito, concluíram que quando as causas de insucesso escolar estão atribuídas a fatores externos, e instáveis, como o esforço ou a sorte, os alunos apresentam expectativas de sucesso mais elevadas, enquanto que quando atribuem esse insucesso a causas internas e estáveis apresentam expectativas de sucesso académico mais baixas.

Lens & Decruyenaere (1991), num estudo comparativo entre o sucesso escolar dos alunos da via de ensino generalizado e da via profissional, verificaram que os alunos do ensino generalizado atribuem as causas de sucesso escolar a fatores internos e causas estáveis, e os fracassos a causas instáveis e internas, contrariamente aos alunos da via profissional.

Barros (1990) refere que, no que respeita aos estudos realizados com professores, o sucesso dos alunos é atribuído a causas internas, nomeadamente à competência pedagógica e aos métodos de ensino utilizados, enquanto que o insucesso é atribuído a causas externas, mais concretamente a inadequação dos conteúdos curriculares e baixo estatuto socioeconómico dos alunos.

Outro estudo realizado por Brophy & Rohrkemper (1982, cit in Jesus, 1996, p. 114), concluiu que os professores com atribuições causais mais internas responsabilizam-se pelo comportamento dos alunos na sala de aula, e apresentam uma menor exaustão emocional (McIntyre, 1984, cit. in Jesus, 1996, p. 111).

Respetivamente à intervenção sobre a mudança de atribuições causais dos professores, Kimmel e Kilbride (1991, cit in Jesus, 1996, p. 114), a partir de um programa de formação, avaliaram que a modificação das atribuições dos professores para os resultados escolares dos alunos, no sentido de atribuírem os sucessos a causas internas e os insucessos a causas externas, aumenta o controlo pessoal dos professores.

5.3. Caracterização da Teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliott

A teoria dos Objetivos de Realização surgiu na década de 80 com a finalidade de compreender a relação entre a definição e orientação de objetivos, e a motivação para a aprendizagem e desempenho dos alunos nas diversas tarefas em contexto de sala de aula.

Esta teoria surgiu como uma das teorias que alcançou mais enfoque nas investigações relativas à motivação para a realização em contexto de sala de aula (Pintrich & Schunk, 2002), na análise das influências dos professores e dos diferentes contextos educativos na adoção de objetivos de aprendizagem (Anderman, Patrick, Hruda, & Linnenbrink, 2002), e na forma como estes influenciam a aprendizagem e o desempenho escolar. Desta forma, a teoria não se foca no valor da atração, na percepção das capacidades e atribuições de causalidade, mas sim, na “importância, desejo, vontade, de realizar uma atividade” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 212).

Das investigações centradas na Teoria dos Objetivos de Realização, será importante mencionar a existência de 2 conceitos essenciais a definir: o conceito de objetivos de realização e de orientação para objetivos.

Os objetivos de realização, “referem-se à capacidade do aluno se envolver ativamente nas aprendizagens”, tendo como principal fim, como o nome indica, o alcance de resultados positivos em tarefas de realização, de forma a “demonstrar publica e privadamente a sua capacidade, e comparar o seu desempenho com o dos outros” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 213). Contrariamente, a orientação para objetivos, ao invés de centrar os seus objetivos nos resultados e desempenho das tarefas de realização, “relaciona os comportamentos de realização com os objetivos, expectativas, atribuições, concepções de competência, orientações motivacionais, comparações sociais e do self (eu)” (Schunk, 2000, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 212). Neste sentido, o seu principal objetivo foca-se nas razões que levam os indivíduos a atingir objetivos, bem como os critérios que utilizam para avaliar o progresso nas tarefas de realização desses objetivos.

Será ainda de salientar que a orientação de objetivos varia consoante cada indivíduo, bem como diferentes situações ou contextos escolares e de sala de aula. Assim, os diferentes tipos de orientação dos objetivos dos alunos derivam de formas distintas de motivação individual para a aprendizagem, como também diferentes formas de adaptação a estruturas de objetivos diferentes realçados pela escola e pelo professor em sala de aula.

No âmbito da orientação de objetivos de realização distintos, a literatura sobre a motivação em educação tem estudado diferentes designações, nos quais se observa maior enfoque para os objetivos de aprendizagem e os objetivos de resultados (Dweck & Elliot, 1983, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 213). Contudo, existem outras designações para definir objetivos semelhantes tais como os “objetivos do ego e objetivos de tarefa” (Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984 cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 213); e por fim, os “objetivos de mestria e objetivos de realização” (Ames & Archer, 1988, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 213).

Perante estas diferentes designações, o trabalho focar-se-á na teoria implementada por Dweck & Elliot (1983) optando pela designação: objetivos de aprendizagem e os objetivos de resultados, englobando também os objetivos sociais, ainda de uma forma menos aprofundada, dado a escassez da sua literatura.

5.3.1. Objetivos de Aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem centram-se na atenção dos estudantes sobre a aquisição de conhecimentos e estratégias que os ajudam a desenvolver competências pessoais, defendendo que o sucesso e alcance de bons resultados estão dependentes do esforço pessoal. Desta forma, tal como refere Weiner (1979,1986), o aluno ao envolver esforço nos resultados a alcançar, contribuirá para um maior empenho ao longo do tempo, bem como para o aumento da competência pessoal, elementos estas essências para o sucesso na realização das tarefas de aprendizagem, que por sua vez desenvolverão um nível mais elevado de competência percebida.

O facto de os alunos se centrarem na aprendizagem, leva-os a avaliar o sucesso a nível de melhoria pessoal, estimulando atitudes positivas de “orgulho, satisfação, e maior interesse intrínseco” perante a aprendizagem (Ames,1992b; Jagacinsky & Nicholls, 1984, 1987, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 213). Será ainda de referir que, segundo uma investigação seguida por (Ames, 1992b, Butler, 1987; Elliott & Dweck, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich & DeGroot, 1990), os alunos com enfoque nos objetivos de aprendizagem, são considerados mais autorregulados e possuem estratégias de processamento profundo, desenvolvendo o nível de atividade cognitiva.

Assim, alunos centrados nos objetivos de aprendizagem, estão envolvidos em ambientes que: possuem “oportunidades diversificadas de demonstrar mestria, adequam o ensino ao conhecimento prévio e à experiência pessoal, encorajam a exploração e minimizam a coação, definem o sucesso com base no progresso individual, e enfatizam o esforço e o método em tarefas desafiantes” (Ames & Archer, 1988; Meece, 1981, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 213).

5.3.2. Objetivos de Resultados

Os objetivos de resultados, ao invés de se centrarem na utilização de estratégias que promovem a aquisição de conhecimento e capacidade pessoal, centram-se na “obtenção de juízos favoráveis e rejeição de juízos desfavoráveis, baseados na comparação do desempenho próprio com os outros ou na capacidade de obter sucesso sem esforço” (Ames, 1984; Covington, 1984, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 214), desenvolvendo junto dos outros boas impressões relativamente ao desempenho obtido nas tarefas.

Para os alunos centrados nos objetivos de resultados, o que tem valor é a demonstração pública e avaliação ou apreciação realizada pelos outros acerca do seu desempenho. Desta forma, “o valor próprio fica refém da demonstração da capacidade” (Covington & Berry, 1976; Covington & Omelich, 1984, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 214).

Uma das consequências observadas pelos alunos centrados neste tipo de objetivos, consiste em atribuírem o insucesso à falta de capacidade, podendo desencadear o “desanimo aprendido” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 214), ou seja, considerarem que os seus próprios comportamentos são regulados pelos outros, ou por reforços externos, razão pela qual os leva a associar o sucesso a fatores não pessoais.

Será também de referir que os alunos destacam-se por evitar situações de esforço, afirmando que o esforço e a capacidade encontram-se relacionados inversamente. Neste sentido, como refere Covington & Omelish (1979, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 214), os alunos acreditam que o facto de aplicarem muito esforço sobre as tarefas, poderá revelar a falta de capacidades pessoais e de valor, logo evitam o esforço excessivo, para no caso de se envolverem com situações de insucesso, protegerem as capacidades e valor próprio.

Concluindo, alunos focados nos objetivos de resultados, tendem a acreditar que a capacidade é o fator do sucesso e insucesso; atribuem o sucesso a fatores incontrolláveis; evitam envolver-se em tarefas desafiadoras de forma a protegerem-se de situações de insucesso; demonstram afetos negativos perante o fracasso; o interesse face à aprendizagem revela-se mais extrínseco; utilizam estratégias menos eficazes, a curto prazo e baseadas na memorização (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 214).

5.3.2.1. Objetivos de Resultados por aproximação e evitamento

A teoria dos objetivos de resultados, em seguimento das investigações de Atkinson (1957) e McClelland (1953), veio a concluir que existe uma distinção entre os objetivos centrados no resultado por aproximação, e os objetivos centrados no resultado por evitamento.

Os alunos motivados por objetivos centrados no resultado por aproximação, como o nome indica, envolvem-se ativamente nas tarefas, tendo a preocupação de se envolverem ativamente nas tarefas, alcançando sucesso; demonstrar perante os outros capacidades e competências superiores.

Contrariamente, quando a motivação dos alunos incide para os objetivos centrados no resultado por evitamento, não se observa a vontade aprender ou de demonstrar capacidades superiores perante os outros, mas sim a preocupação em evitar tarefas que sintam que não são capazes de as realizar. Em consequência, evitam tarefas desafiantes, procurando realizar tarefas fáceis, que exigem pouco esforço.

Mais recentemente, Pintrich (2000) e Meece, Andreman & Andreman (2006), referiram que, também os objetivos de aprendizagem deveriam ser divididos em duas categorias: os objetivos de aprendizagem por aproximação, e por evitamento.

Os objetivos de aprendizagem por aproximação, motivam o aluno a dominar e compreender as tarefas de aprendizagem, e a melhorar o nível de desempenho. Baseiam-se na utilização de estratégias de aprendizagem que desenvolvem uma elevada perceção de competência e autoeficácia, bem como com atribuições positivas, mesmo quando confrontados com tarefas difíceis.

Em contrapartida, os objetivos de aprendizagem por evitamento, promovem sentimentos negativos e de rejeição de situações em que esteja presente muito esforço, a possibilidade de errar e consecutivamente, a inexistência de progresso.

Após a apresentação da Teoria dos Objetivos de Realização, abordaremos de seguida os Objetivos Sociais, não de forma tão extensa dada sua escassez literária (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 215).

5.3.3. Objetivos Sociais

Embora os objetivos sociais sejam mais limitados do que os objetivos apresentados anteriormente, são igualmente importantes na motivação para a realização, e na compreensão das consequências que obtém em contexto académico. Neste sentido, “os objetivos sociais referem-se às razões de natureza social para o envolvimento nas atividades escolares, tais como honrar a família, obter aprovação, ser leal, realizar os trabalhos a tempo ou ajudar os outros” (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, 2005, p. 215).

Os objetivos sociais podem ser subdivididos em 4 categorias: Objetivos de afiliação social, que se caracterizam por “incentivar os alunos a obter objetivos”, de forma a poder realçar a sua pertença a um grupo, mantendo ligações interpessoais; os objetivos de aprovação social, que se focam no “esforço por parte do aluno em alcançar os objetivos definidos, com o fim de obter a aprovação dos colegas, professores ou pais”; objetivos de preocupação social que, como o nome indica, “motivam os alunos a alcançar bons resultados, para de certa forma poderem apoiar no desenvolvimento académico e pessoal dos colegas”; objetivos de responsabilidade social, caracterizados pela “vontade dos alunos alcançarem objetivos com o intuito de responder aos compromissos interpessoais e obrigações sociais”, e finalizando os objetivos de estatuto social, baseados no “interesse em alcançar os objetivos, de forma a obter um estatuto social” (Downson, McInerney, & Nelson, 2006).

6. Teoria Relacional de Nuttin

A origem da Teoria Relacional de Nuttin, desenvolveu-se sob a influência dos conceitos desenvolvidos no Contexto da Psicologia Topológica de Lewin (Abreu 1986, cit in Jesus, 1996), ao considerar que um determinado comportamento só é compreendido a partir do sujeito desse mesmo comportamento, da sua história pessoal, projetos de vida, bem como situações em que ocorre.

A Teoria Relacional, centra-se na ideia de que existe uma relação entre o sujeito e o mundo, afirmando que só é possível estabelecer sentido um a partir do outro. Desta forma, tal como refere Jesus (1996, p. 60), “as necessidades do sujeito não são um estado de deficiência mas um estado de interação, requerida entre o sujeito e o mundo”.

Nuttin, (1980, cit in Jesus, 1996) refere ainda que a relação do sujeito e o mundo, advém de dois fatores: a dinâmica, tendo em conta que o sujeito tem necessidade de contactar com determinadas categorias de situações ou objetos, e cognitiva, pelo facto do sujeito representar simbolicamente os objetos, elaborando objetos – fim e projetos que permitem a concretização de objetivos.

Com base numa tese desenvolvida por Abreu (1980, 1982,a, cit in Jesus, 1996, p. 60), “as necessidades sociais e cognitivas são tão importantes como as biofisiológicas”, dado que o desenvolvimento da personalidade exige um envolvimento com o meio social, e por outro lado, o comportamento do sujeito é motivado por processos cognitivos, ou seja, é orientado com o intuito de concretizar objetivos.

Abreu (1982, cit in Jesus, 1996, p. 61), desenvolveu também outra tese respeitante aos motivos, afirmando que os mesmos não são aprendidos, uma vez que são “esquemas de relações preferenciais requeridas entre o sujeito e o mundo.” Neste sentido, os motivos são considerados como personalizados, pois existem em função de cada pessoa, e estão orientados para os objetivos preferenciais que regulam e dão sentido ao comportamento, para as relações preferenciais estabelecidas entre o sujeito e o mundo, promovendo perspectivas de futuro, na concretização e realização de objetivos e projetos pessoais.

A dimensão de futuro do comportamento humano possui também um papel relevante na Teoria Relacional, ao desenvolver a concretização de objetos - fim. Contudo, como refere Jesus (1996), a dimensão de futuro não envolve somente a concretização de objetos – fim, como também objetos – meio, que permitem alcançar os objetos – fim desejados.

Jesus (1996, p. 61) menciona ainda que “a intensidade motivacional para um ato - meio aumenta em função da motivação do sujeito para o objeto – fim e diminui da distância temporal do objetivo final, do número de meios alternativos disponíveis e do grau de instrumentalidade do objeto – meio”.

Tendo em evidência a perspectiva do futuro, é de referir o papel fulcral da perspectiva temporal, sendo que é em função deste tempo que são elaborados os projetos, considerados como imprescindíveis ao funcionamento motivacional. Assim, será necessário uma integração

temporal, por parte do sujeito, para que “a perspetiva temporal de futuro esteja em continuidade dinâmica com o presente e o passado, e estabeleça no comportamento, uma atribuição interna, assumindo a responsabilidade pelo resultado obtido” (Jesus 1996, p. 62).

A Teoria Relacional de Nuttin, apresenta uma ligação com outras conceções teóricas fundamentadas pelo modelo expectativa – valor, na medida em que o comportamento é regido em função de objetivos pessoais, logo serão valorizados pelo sujeito, como também é considerado que é por meio do valor instrumental, do ato – meio que o objetivo é alcançado, sendo este comportamento dependente da adequação do ato – meio para alcançar as metas, de forma a serem realizadas. Sendo que a teoria foca-se nos aspetos comportamentais orientados para uma perspetiva de futuro, considera-se que existe uma relação com os conceitos apresentados por Bandura (1977), na abordagem das expectativas de resultado e expectativas de eficácia.

7. A Motivação na Aprendizagem Musical

Ao longo dos tempos foram surgindo diversos modelos filosóficos relativos ao valor do Ensino e prática musical.

Numa visão naturalista o valor do ensino da música reside unicamente no desenvolvimento de competências meramente musicais relacionadas com a audição, o sentido rítmico, a coordenação motora e execução do som, considerando absolutamente irrelevante o significado de conceitos extramusicais.

No entanto, é de referir que todos os estímulos a que alunos são sujeitos, tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo e musical, estão também dependentes de fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, uma vez que estes irão proporcionar uma assimilação muito maior e mais rápida e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento das competências que se preveem ser adquiridas.

Desta forma, “no contexto da aprendizagem, a Motivação deverá ser observada como parte integrante do processo” (O'Neill & McPherson, 2002, p. 31).

A investigação sobre a motivação em música tem-se debruçado maioritariamente em “compreender a motivação para aprender um instrumento musical e a motivação para continuar a tocar apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências não só cognitivas como também motoras aquando da prática instrumental” (Hallam, 2002, p. 232).

Referente a este aspeto, Susan Hallam (defende que as teorias atuais dão grande importância à cognição, ou seja à “forma como a nossa perceção dos acontecimentos é determinada pela construção e interpretação dos mesmos” (Hallam, 2002, p. 226).

“A busca pelos objetivos e projetos pessoais é uma forma de motivação intrínseca, caracterizada pela necessidade inata de competência e autodeterminação”. A outra forma de motivação, a extrínseca caracteriza-se “pela realização de uma tarefa com o objetivo de obter uma recompensa externa e independente da tarefa” (Hallam, 2002, p. 228).

Conforme Sloboda e Davidson (1996), numa fase inicial da aprendizagem musical, “a motivação dos alunos remete maioritariamente para fatores externos, ou seja pelos elogios dos pais e dos professores, ou pelo facto de quererem agradar os pais”. A partir deste reforço, as aprendizagens dos alunos devem ser acompanhadas por “recompensas internas, de forma a estimular a motivação intrínseca” (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). Os mesmos autores referem também que a motivação intrínseca é um fator crucial para a continuação dos estudos musicais, bem como para o desenvolvimento de aprendizagens eficazes.

Susan Hallam (2009) propõe um modelo de motivação que referencia vários fatores fulcrais para o envolvimento e motivação para a música, fatores estes que diferem de aluno para aluno.

Entre estes fatores, observa-se a “necessidade de realização pessoal”, a “curiosidade e a autonomia” (Motte-Haber, 1984 cit. Hallam, 2009), a “necessidade de indução emocional” proveniente da música, assim como a “necessidade do reconhecimento social” que esta oferece (Nagel, 1987 cit. Hallam, 2009).

Será também de salientar que a motivação está diretamente ligada com a dificuldade da tarefa proposta e o valor que essa própria tarefa tem para o aluno. Desta forma, é crucial o equilíbrio entre a dificuldade da tarefa ou o desafio e as competências do aluno impedindo assim o desinteresse perante uma tarefa demasiado fácil ou a ansiedade perante uma tarefa demasiado difícil.

“O valor que cada aluno confere a uma atividade, e conseqüentemente a sua motivação para a mesma, pode ser identificado através das razões com que ele justifica a sua participação nessa atividade” (Asmus, 1986, p. 268).

A adequação do repertório às competências já adquiridas e bem assimiladas pelo aluno é por isso essencial. É também importante que haja um “equilíbrio entre o repertório que o professor considera importante para o aluno naquele estágio de aprendizagem e o repertório de que o aluno gosta, de modo a não desinteressar o aluno ou eliminar a motivação intrínseca que possa existir” (O’Neill & McPherson, 2002, p. 41).

Ainda de referir, que outro fator crucial na motivação para a música, persiste na interação com os colegas, pais e/ou professores, visto que a motivação dos alunos está dependente da percepção do aluno e dos outros, ou seja, crenças sobre as capacidades e envolvimento em ambientes positivos e desafiantes.

O grande desafio dos professores será o de estimular nos alunos a motivação para a gosto pela música; para a realização de atividades musicais promovendo momentos positivos, essenciais na evolução do seu processo de aprendizagem musical, bem como compreender como motivar intrinsecamente os alunos com o intuito de alcançar os resultados desejados.

Concluindo, é de referir que, Susan O’Neill e Gary McPherson (O’Neill & McPherson, 2002, p. 40) e Martin Maehr, Paul Pintrich e Elizabeth Linnebrink (Maehr, 2002, p. 365) apresentam algumas estratégias para aumentar os níveis de motivação intrínseca dos alunos que consistem em: envolver ativamente os alunos nas atividades de aprendizagem musical; reconhecer os níveis de excelência e desistência de cada aluno, e saber ajustar os objetivos e o nível de desafio/esforço necessário; incentivar o sentido de competência; assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos em situações de performance; fornecer modelos positivos; desenvolver tarefas com um nível adequado de exigência; fornecer instruções que estimulem maior controlo e responsabilidade na organização das atividades; ter consciência dos efeitos sociais provenientes do envolvimento dos alunos com a aprendizagem musical.

Tendo em conta as estratégias mencionadas anteriormente, o estudo de investigação a apresentar, foi desenvolvido com o intuito de avaliar o grau de motivação e interesse dos alunos face à Aprendizagem da Viola D'Arco, e bem como explorar estratégias motivacionais que possam promover maior interesse, dedicação e envolvimento e, por conseguinte, maior sucesso escolar.

De modo a compreender e a orientar melhor este estudo foram formuladas as seguintes questões:

1. O que motiva os alunos para a aprendizagem musical e em particular para a Aprendizagem da Viola D'Arco?
2. Que tipo de estratégias a utilizar para promover o interesse/ motivação e o sucesso dos alunos?
3. Em que medida é que o Ensemble de Violas D'Arco estimula o envolvimento dos alunos na Aprendizagem da Viola D'Arco e contribui para o sucesso das aprendizagens.

Capítulo V - Estudo de investigação

8. Plano de investigação e metodologia

O presente capítulo consiste na descrição da investigação realizada, contemplando o público-alvo, a descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa aplicados na recolha de dados, a descrição das técnicas e instrumentos para a análise de dados, e por fim a apresentação e discussão dos resultados.

De acordo com os objetivos e o contexto do estudo, a metodologia utilizada foi a de um estudo de caso. Segundo Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jiminez, 1996, citados por Coutinho, C. (2011), o estudo de caso é uma das estratégias metodológicas mais adequadas quando se pretende investigar e compreender o “caso” em profundidade, no seu todo e na sua unicidade, no seu contexto natural. O mesmo autor (1988) refere ainda que o estudo de caso é considerado a melhor estratégia quando o objetivo consiste em responder a questões de “como”, ou “porquê” (Carmo, H., & Ferreira, M.M, 2008, p. 236).

Os estudos de caso correspondem, em síntese, a um “modelo de análise intensiva de uma situação particular” (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, “permite a recolha de informação diversificada a respeito de uma situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. (Pardal & Lopes, 2011, p.33). Segundo Carmo, H., & Ferreira, M.M (2008, p. 236), “em estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

De acrescentar que, existe a possibilidade de ser estudado um caso único ou casos múltiplos, em que os dados recolhidos poderão ser analisados quantitativamente, qualitativamente, ou ambas. (Carmo, H., & Ferreira, M.M, 2008).

8.1. Amostra/participantes no estudo.

Para o presente estudo, eminentemente exploratório, a seleção da amostra é intencional, “escolhida a juízo do investigador 2” (Pardal e Lopes, 2011, p.63) e tem um carácter de conveniência na medida em que é constituída pelos alunos que frequentam a Disciplina de Viola D’Arco no Conservatório de Música de Barcelos, no ano letivo de 2013/2014. Trata-se de um estudo de um grupo específico de alunos (os alunos que frequentavam a disciplina de viola d’arco no ano letivo 2013/2014), num contexto específico (Conservatório de Música de Barcelos no ano letivo de 2013/2014). Uma amostra por conveniência é “centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria”. (Pardal & Lopes, 2011, p.64)

A amostra é constituída por treze alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos de idade, de ambos os sexos, do Conservatório de Música de Barcelos, que frequentaram, no ano letivo 2013/2014, o Ensino Básico Articulado da Música (I,II,III,IV,V graus), na Disciplina de Viola D’Arco, conforme gráfico apresentado seguidamente.

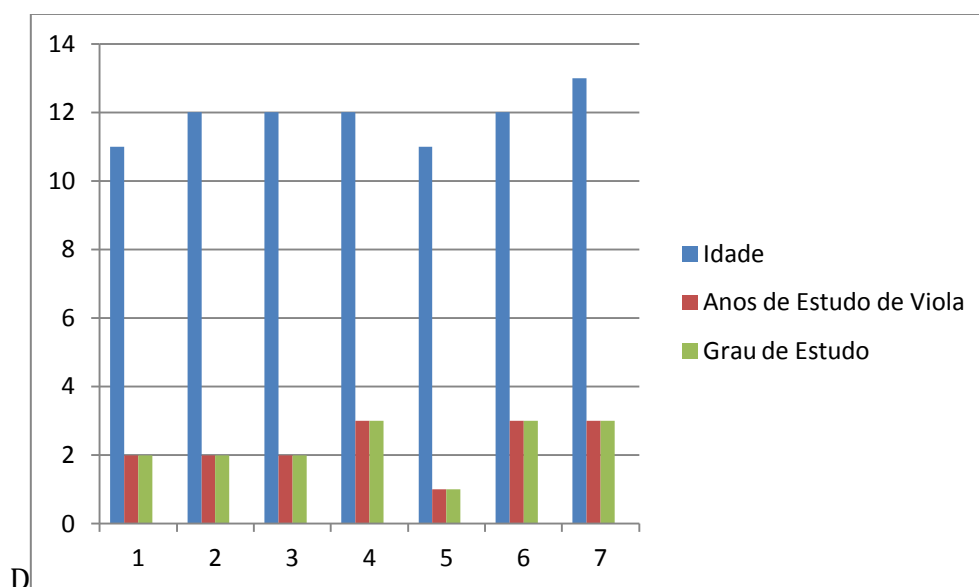


Gráfico 1 - Descrição da amostra de acordo com as seguintes variáveis: idade, anos e grau de estudo.

Como indica o Gráfico 1, a amostra é composta por 2 alunos de 11 anos (15,4%), 7 de 12 anos (53,8%), 2 de 13 (15,4%), 1 de 14 (7,7%) e 1 de 15 (7,7%). Dos alunos que integram a amostra, 1 frequenta o 1º grau; 3 o 2º grau; 5 o 3º; 1 o 4º; e 2 o 5º.

8.2. Explicitação do estudo de investigação e descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa para a recolha de dados.

Perante a natureza do objeto de estudo, e dado que o objetivo visa responder a questões relacionadas com a identificação, análise e operacionalização de estratégias de motivação na Aprendizagem da Viola D'Arco, previamente à implementação do projeto "Ensemble de Violas D'Arco" foi aplicado um questionário, questionário 1, constituído por 14 questões fechadas, e 3 abertas (Anexo A), de forma a permitir identificar e analisar as motivações do público-alvo para a Aprendizagem da Viola D'Arco.

Desta forma, será de referir que é aplicado uma triangulação metodológica, que, como Denzin (1978) define, consiste no uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa". (Carmo, H., & Ferreira, M.M, 2008, pp. 202). Patton, (1990), refere ainda que o uso de diferentes métodos e dados, inclui a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas (Carmo, H., & Ferreira, M.M, 2008).

A construção do questionário teve por base a Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD), original de McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado por Gomes, Azevedo & Dias, (Anexo B) bem como o Questionário de Interação do Professor (Q.I.P), original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok, 2010 (Anexo C).

A partir da aplicação do questionário e da análise dos dados, foi realizada a preparação do contexto para a implementação do Projeto, definindo os conteúdos programáticos (Anexo D), e planificação das atividades a desenvolver, delineando os objetivos, competências e metodologias aplicadas. (Anexo E).

A fase seguinte consistiu na implementação do Projeto "Ensemble de Violas D'Arco", envolvendo cinco alunos, de entre os treze da amostra inicial. Os critérios tidos em conta para integrar este Projeto foram, frequentar o mesmo grau de ensino e ter-se voluntariado para participar. Desta forma, o Projeto incidu sobre os 5 alunos do 3º Grau, focando-se nas seguintes estratégias motivacionais:

1. Adequar o repertório ao interesse/gosto dos alunos que constituem a amostra;
2. Incentivar a aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador;
3. Apoiar os alunos no desenvolvimento de expectativas de sucesso, promovendo maior capacidade, autonomia e eficácia face às atividades;
4. Desenvolver o sentido criativo, propondo que os alunos, componham eles próprios uma obra musical;
5. Estimular a integração em grupo, o envolvimento entre os alunos, bem como a interação professor-aluno;

6. Facilitar a realização de atividades de âmbito performativo, em forma de Concerto final, com o fim de promover a oportunidade dos alunos demonstrarem as suas capacidades a nível da performance musical.

De referir que, durante o desenvolvimento do projeto, foi aplicada a técnica de observação direta das atividades desenvolvidas, tendo como instrumento orientador grelhas de observação (Anexo F).

Numa última fase do projeto, foi proposto aos alunos envolvidos a elaboração de uma autoavaliação sobre os aspetos positivos/negativos das atividades desenvolvidas, bem como uma reflexão crítica (Anexo G), com o objetivo de analisar em que medida é que o Ensemble proporcionou negativamente / positivamente o desempenho dos alunos na aprendizagem.

Finalizado o projeto, surgiu a necessidade de aplicar novamente um questionário, questionário 2 (Anexo H), baseando-se numa avaliação qualitativa, com o objetivo de aferir uma maior compreensão dos comportamentos e valores dos alunos face à aprendizagem. Seguiu as mesmas fontes do questionário aplicado inicialmente e, para a sua construção teve por base o modelo utilizado pelo *Método de Indução Motivacional (M.I.M)* de Nuttin e Lens (1985). Este método consiste no completamento de frases e tem como objetivo a recolha de objetos motivacionais latentes ao nível representativo, os quais podem ser medidos em termos de extensão da Perspetiva Temporal de Futuro. É constituído por 10 indutores positivos (recolha de motivações positivas) e 10 negativos (recolha de motivações negativas). Embora a Perspetiva Temporal de Futuro não seja objeto do presente estudo, o instrumento que permite a sua determinação foi tido como modelo para a construção das 12 questões abertas que constituem o questionário acima referido. Estas questões consistem em inícios de frases, à semelhança dos inícios de frases dos indutores positivos da M.I.M, que os alunos têm que completar.

Ainda de referir que, a construção das questões abertas aplicadas nos dois questionários, seguiu também um guião de entrevista, utilizado num trabalho de investigação relativo à aprendizagem da arte, na Faculdade de Psicologia de Lisboa, intitulado "*Guião de Entrevista da Aprendizagem da Arte*" e elaborado por Duarte, A. M., em 2012a) (Anexo I). Aplicando apenas uma parte do guião, respeitante à orientação motivacional, a construção das questões abertas envolveu as seguintes dimensões: intenção; tarefa; satisfação; contexto.

Tabela 1 - Dimensões das orientações motivacionais dos alunos.

Dimensões	Objetivos	Questões
Intenção	Motivos pessoais para o envolvimento nas aprendizagens musicais (causas para o alcance de sucesso e evitamento de insucesso).	<ul style="list-style-type: none"> • O que me levou a iniciar os estudos musicais foi... • A aprendizagem musical faz parte da minha formação (académica/pessoal) porque... • A motivação é importante porque... • A motivação é importante porque... • Eu tenho interesse em estudar Viola D'Arco porque...
Tarefa	Perceções usuais das tarefas de aprendizagem, ou seja, o que representam e de que forma são envolventes.	<ul style="list-style-type: none"> • Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto? Porquê? • A música é.... • Tocar a solo para mim é.... • Tocar em conjunto para mim é...
Satisfação	Grau de satisfação empregue nas aprendizagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Gostas de estudar Viola D'Arco? Porque? • Sentes-te mais motivado em tocar em conjunto? Porquê? • Eu tenho interesse em estudar Viola D'Arco porque... • O que me motiva mais a estudar Viola D'Arco é... • A relação entre o professor e eu é...
Contexto	Contextos preferidos pelos alunos nas diferentes atividades.	<ul style="list-style-type: none"> • O Professor é importante para o meu sucesso na Viola D'arco porque... • Quando o Professor explica as aprendizagens de forma clara eu sinto-me... • Sinto-me mais motivado para estudar quando...

Retirado de Duarte, A. M. (2012a). Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

8.3. Descrição das técnicas e instrumentos de pesquisa para a análise de dados

Para a análise dos dados referentes ao questionário inicial, relativo às perguntas fechadas, foi utilizada o processo de Quantitização (Quantitizing), de modo a perceber a frequência de indicadores a cada pergunta. Assim, os dados recolhidos são tratados estatisticamente de forma a quantificá-los para poderem ser analisados através da comparação de respostas globais. (Quivy, 1992).

Relativamente à análise dos dados recolhidos a partir das questões abertas, de forma a obter resultados qualitativos, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Esta análise consistiu na utilização de grelhas de análise e de um sistema de categorização baseado nas dimensões mencionadas na tabela anterior, tabela 1. Desta forma, a categorização de cada indicador (resposta) obtido, foi concebida a partir do sistema de categorias relativas à orientação motivacional na aprendizagem, do *“Sistema de aprendizagem da Arte”*, elaborado por Duarte (2012) (Anexo J). Com a análise dos resultados obtidos, pretende-se desenvolver um sistema de categorização que classifique as dimensões/orientações envolvidas na motivação para a aprendizagem da música.

No desenvolvimento das grelhas de categorização, foi utilizada uma abordagem dedutiva, ou seja, foi necessário uma análise e interpretação dos diferentes indicadores. Quanto aos dados obtidos a partir das grelhas de observação utilizadas no desenrolar do projeto, foram analisados também através da análise de conteúdo, avaliando diferentes parâmetros de observação direta: objetivos e competências desenvolvidas; estratégias e metodologias utilizadas; atitudes e valores observados; recursos.

Por fim, numa última fase, os alunos realizaram uma autoavaliação e reflexão crítica relativamente ao projeto, tendo os resultados sido analisados também a partir da análise de conteúdo, baseado no mesmo sistema de categorização já referido anteriormente.

8.4. Apresentação e discussão dos resultados

Como já foi referido anteriormente, a análise das respostas às questões, foi possível a partir de um sistema de categorização, o qual define as orientações motivacionais dos alunos. Por uma questão de organização, os resultados serão apresentados pela mesma ordem das questões formuladas.

Assim, de seguida, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos com este estudo de investigação.

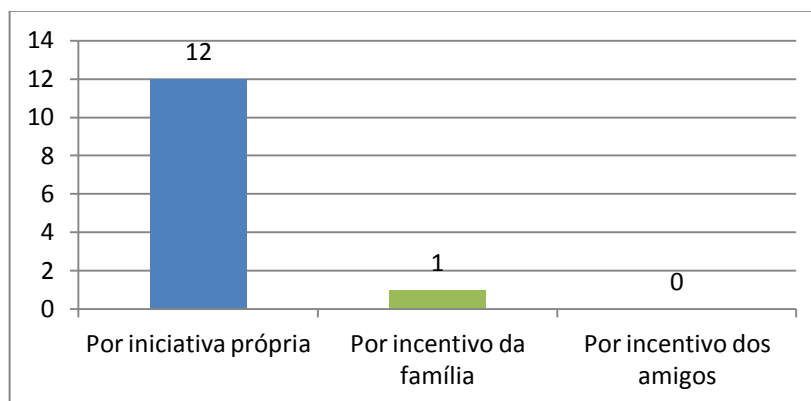


Gráfico 2 - Começaste a estudar música por:

Da análise do gráfico 2, verifica-se que 92,3% de alunos referiram que iniciaram os seus estudos musicais por iniciativa própria, sendo que 7,7%, ou seja apenas 1 aluno da totalidade da amostra, mencionou ter iniciado os estudos musicais por iniciativa da família.

Dos dados obtidos, poder-se-á afirmar que quase toda a totalidade da amostra, ou seja 12 alunos, justificam ter começado a estudar música por iniciativa própria, revelando interesse pessoal pela aprendizagem da música. Ousamos afirmar que estes alunos decidiram estudar música movidos por motivos intrínsecos. De referir que, tal como vários estudos demonstram, a motivação intrínseca possui um papel fulcral na aprendizagem da música e à continuação dos estudos na mesma (McPherson, 2001, cit. Cardoso, 2007; Maehr et al., 2002 cit. Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

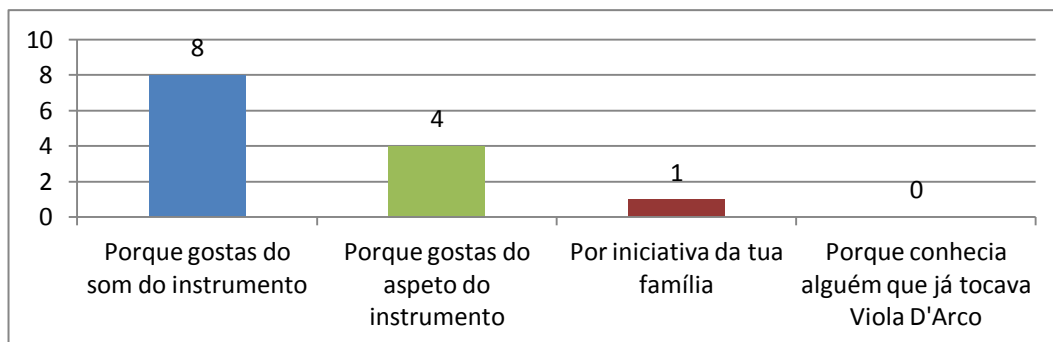


Gráfico 3 - Porque escolheste a Viola D'Arco como teu instrumento?

Os resultados relativos à razão da escolha da Viola D'Arco, demonstraram que 61,5% dos alunos justificaram a escolha pelo gosto do som do instrumento; 30,7%, pelo aspeto do instrumento; e por fim 7,7%, por iniciativa da família. Verifica-se assim que a grande percentagem dos alunos, indicou que a escolha pelo instrumento deveu-se a razões relacionadas com as características do instrumento e que a influência da família ou de alguém que toque o instrumento é muito pouco expressiva.

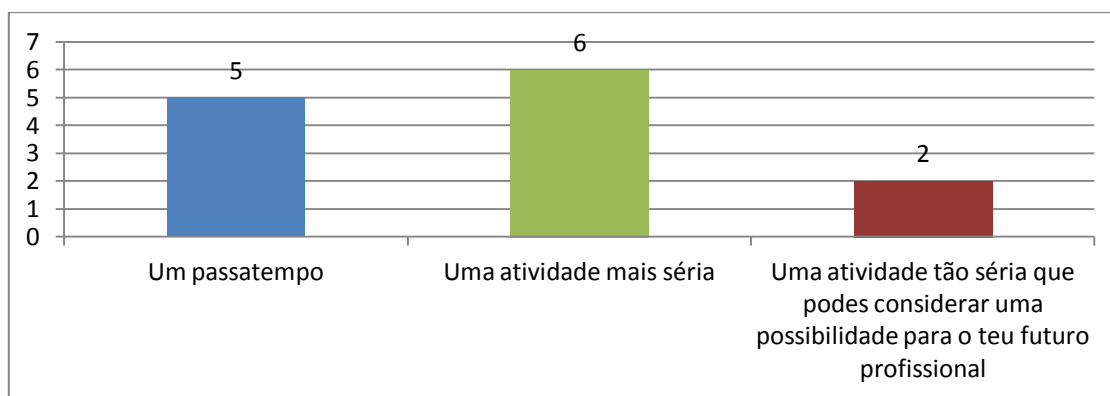


Gráfico 4 - Estudar música para ti é?

Como se constata pelo gráfico 4, seis dos participantes, 46,1%, consideram que o estudo da música é uma atividade séria, e dois dos participantes, 15,4%, uma atividade tão séria que pode considerar uma possibilidade para o seu futuro profissional. Cinco dos participantes, 38,5%, indicaram que estudar música é um passatempo. De acordo com os dados, pode-se concluir que a perceção que a maioria dos alunos (61,5%) revela sobre a aprendizagem da música é a de que esta é importante para a sua formação e implica esforço e empenho. Contudo, embora com menor relevância, é ainda considerada com uma função recreativa, de ocupação dos tempos livres.

De acordo com a literatura, “o valor que cada aluno confere a uma atividade, e consequentemente a sua motivação para a mesma, pode ser identificado através das razões com que ele justifica a sua participação nessa atividade” (Asmus, 1986, p. 268).

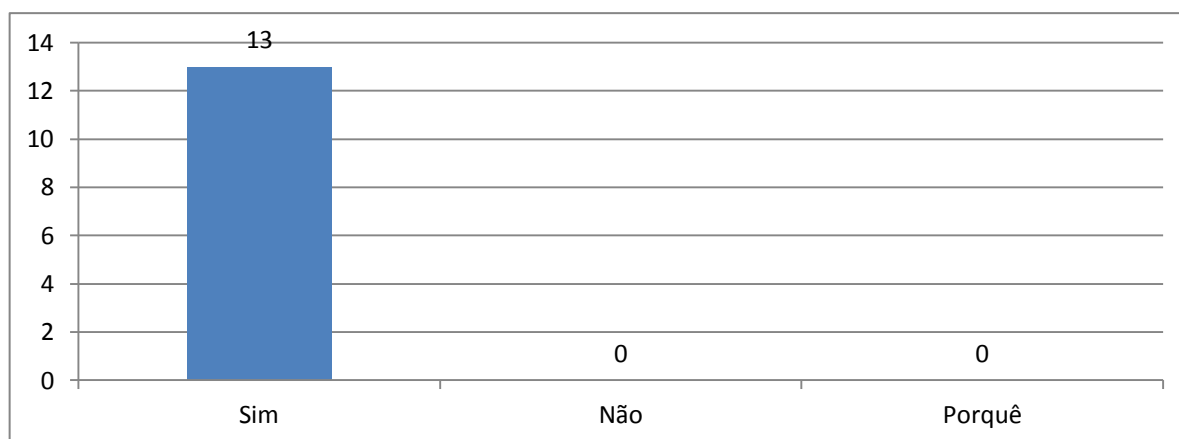


Gráfico 5 - Gostas de estudar Viola D'Arco? Porquê?

Da análise dos dados obtidos no gráfico apresentado, constatou-se que a totalidade da amostra, ou seja 100% dos alunos, gostam de estudar Viola D'Arco. Desta forma, poder-se-á colocar a possibilidade dos alunos justificarem o gosto pelo estudo da Viola D'Arco a partir de dois fatores, intrínsecos ou extrínsecos. Os fatores intrínsecos, caracterizam-se pela busca de objetivos e escolhas pessoais, e pela necessidade inata de competência e autodeterminação, desenvolvendo desta forma interesse, curiosidade e motivação intrínseca. Contrariamente, os fatores dependentes da motivação extrínseca, caracterizam-se “pela realização de uma tarefa com o objetivo de obter uma recompensa externa e independente da tarefa” (Hallam, 2002, p. 228).

A análise das justificações para este interesse no estudo do instrumento, obteve-se a partir da análise de conteúdo, ao qual foi possível observar a predominância de fatores relacionados com motivos intrínsecos. Assim, os alunos referem que o gosto pela Viola D'Arco deve-se a fatores intrínsecos, relacionados com o próprio interesse, desejo em desenvolver o domínio artístico através do aumento e aquisição de conhecimentos, a envolvimento nas atividades, perspetivando-as como oportunidades de descoberta, de desenvolvimento, e oportunidades de futuro, bem como o desejo de realização pessoal, ou seja, necessidade de se envolverem nas aprendizagens musicais de forma a se sentirem realizados pessoalmente. De referir que posteriormente, aquando a análise de conteúdo das questões abertas, será realizada uma análise mais aprofundada sobre as respostas obtidas, no sentido de adquirir uma melhor compreensão sobre as justificações direcionadas para o gosto e interesse pelo estudo da Viola D'Arco.

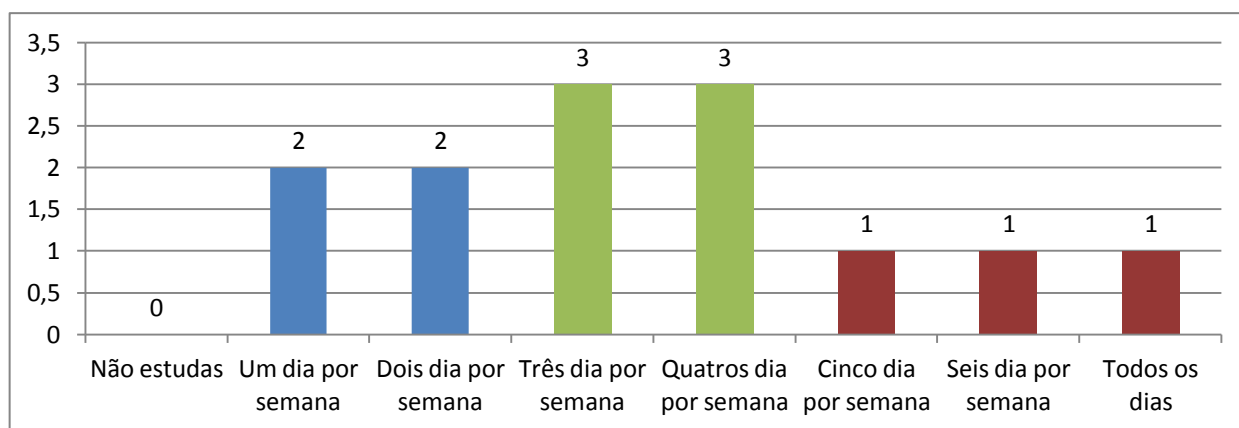


Gráfico 6 - Com que regularidade estudas Viola D'Arco?

Os resultados obtidos relativamente à frequência do estudo da Viola D'Arco, demonstraram que 15,4% dos alunos da amostra, estudam Viola D'Arco um dia por semana; a mesma percentagem, dois dias por semana; 23% referiram que estudam três dias por semana, e quatro dias por semana; 7,7%, estudam cinco dias; e por fim a mesma percentagem referiram que estudam seis dias, e todos os dias.

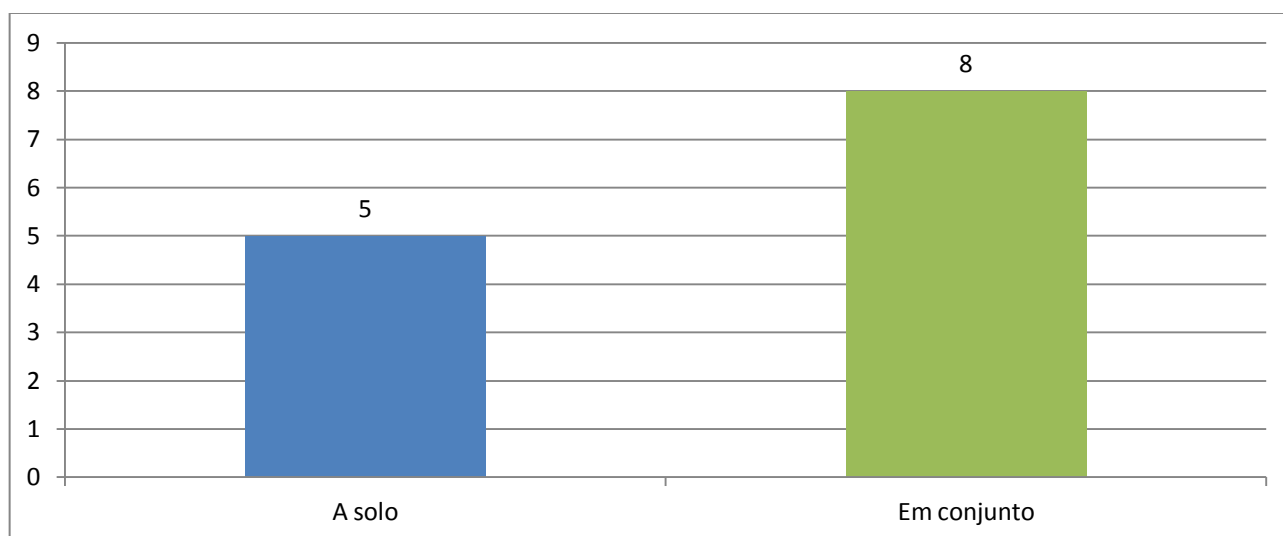


Gráfico 7 - Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto? Porquê?

Da análise dos dados obtidos no gráfico 7, concluiu-se que, 38,5% dos alunos têm maior preferência a tocar a solo, enquanto que os restantes, ou seja, 61,5% referiram que preferem tocar em conjunto.

A análise de conteúdo obtida a partir das justificações pelas quais os alunos têm maior gosto por tocar a solo ou em conjunto, baseia-se na preferência dos contextos de aprendizagens de cada aluno.

Resumidamente, os alunos que indicaram maior preferência em tocar a solo, defendem que o desenvolvimento da aprendizagem musical deve estar inserido em contextos de ensino individual, em situações de estudo autónomo. Inseridos neste contexto de individualidade, defendem que desenvolverão um maior conhecimento. Contrariamente, os alunos em que prevalece o maior gosto em tocar em conjunto, mencionam que têm maior preferência por atividades focadas na aprendizagem colaborativa, permitindo desta forma o desenvolvimento e partilha de conhecimento entre pares.

De referir que, posteriormente será realizada uma análise de conteúdo das questões abertas mais aprofundada, que permitirá uma melhor compreensão das causas que direcionam os alunos a terem maior gosto por tocar a solo ou em conjunto.

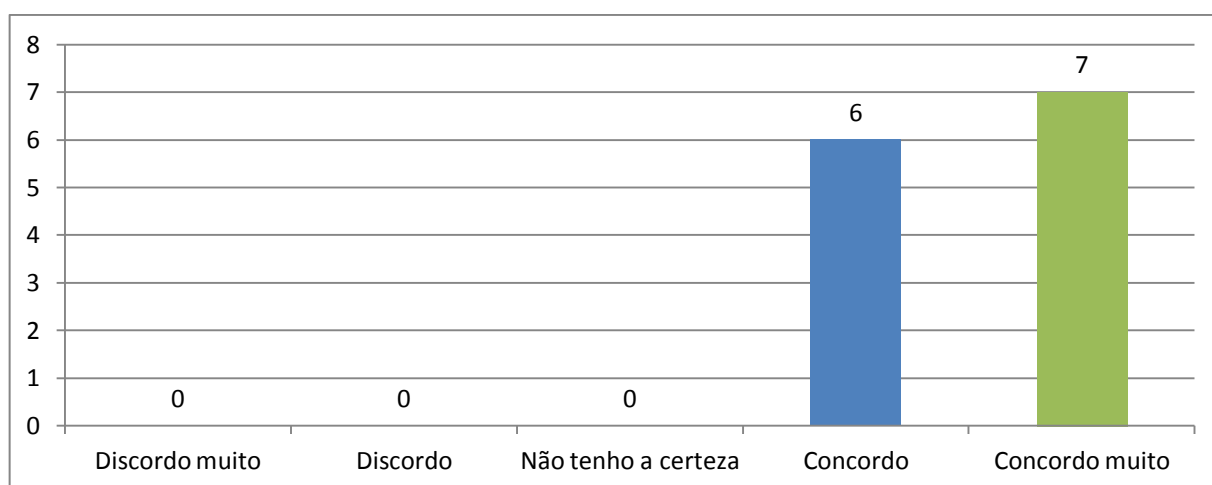


Gráfico 8 - Consideras que a motivação é importante para o teu desempenho e sucesso na disciplina de Viola D'Arco.

Da análise dos dados obtidos no gráfico apresentado, poder-se-á concluir, que a totalidade da amostra afirmou que a motivação é importante para o desempenho e sucesso na disciplina de Viola D'Arco. Das 5 opções possíveis (escala de likert), 46,1% da amostra responderam a opção 4 (concordo), e 53,8%, a opção 5 (concordo muito).

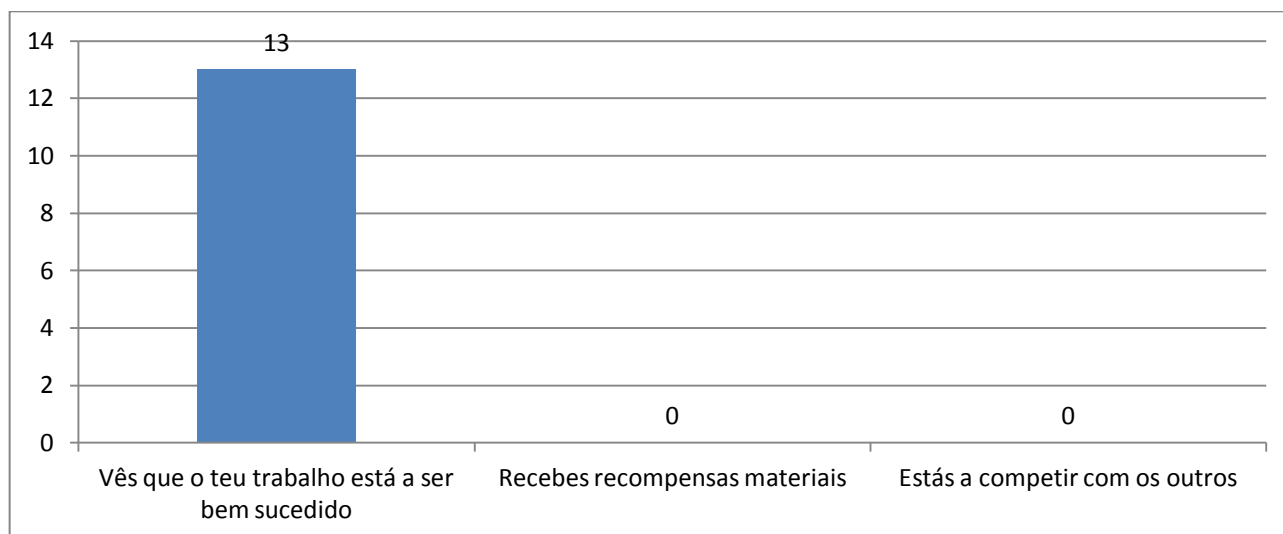


Gráfico 9 - Sentes-te mais motivado quando?

Os resultados obtidos a partir do gráfico 9, indicaram que a totalidade dos participantes (100%) sente-se mais motivada quando percecionam que o seu trabalho está a ser bem-sucedido. Estes resultados são reveladores da importância atribuída ao sucesso do seu desempenho como motivador da aprendizagem e do empenho na tarefa, reforçando a auto-eficácia dos alunos. O'Neill & McPherson (2002), faz referência ao sucesso obtido na aprendizagem como motor de motivação, empenho e envolvimento nas tarefas a realizar. Também Susan Halamm (2009) refere que quando os alunos entendem que são capazes e que têm competência para ultrapassar os desafios e atingir os objetivos, estão mais motivados para aprender.

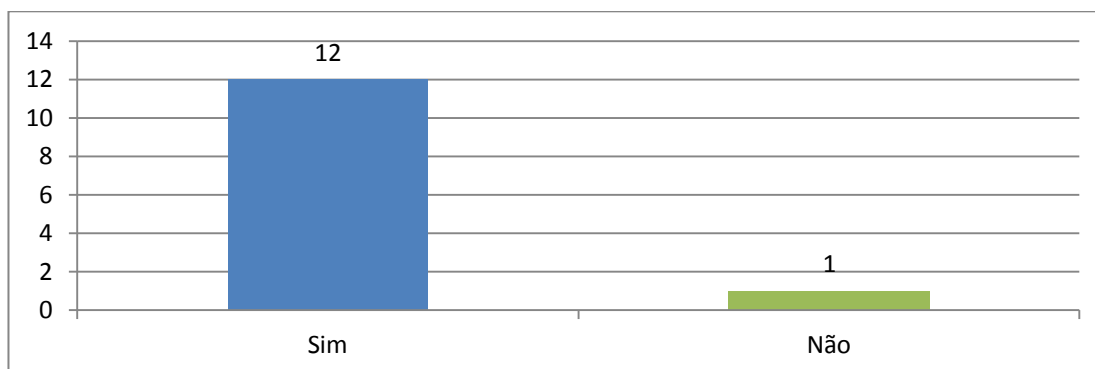


Gráfico 10 - Sentes-te mais motivado quando tocas em conjunto? Porquê?

Da análise dos dados obtidos no gráfico apresentado, constatou-se que 92,3% dos participantes afirmam que se sentem mais motivados a tocar em conjunto, sendo que apenas 7,7%, ou seja apenas um aluno, apresenta maior motivação a tocar solo, demonstrando desta forma preferência por contextos de ensino individual.

As justificações referentes ao aumento da motivação quando os alunos tocam em conjunto foi possível a partir de uma análise de conteúdo pormenorizada. Apresentadas sinteticamente as justificações obtidas, será de referir que a maior percentagem dos alunos mencionam que sentem mais motivação quando tocam em conjunto, pelo facto de preferirem contextos de aprendizagem que envolvem relações interpessoais, tanto com o professor, como com os colegas. Consideram também que a envolvimento neste contexto de aprendizagem, permite o desenvolvimento de conhecimentos e competências entre pares, bem como o espírito de competitividade.

A reduzida percentagem que referiu que não se sentem mais motivados em tocar em conjunto, justificam esta afirmação pelo facto de preferirem aprender em contextos de ensino individual, referindo que têm maior percepção do seu desenvolvimento quando estão inseridos neste contexto.

Ainda de referir que posteriormente, será realizada uma análise mais aprofundada referente às razões pela qual os alunos sentem maior/menor motivação na prática de conjunto.

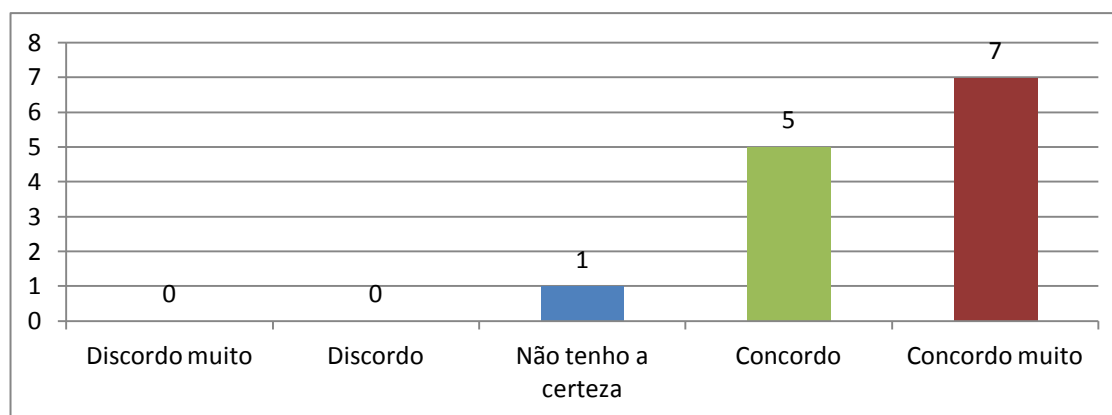


Gráfico 11 - A tua motivação aumenta quando és elogiado.

A partir da análise dos dados obtidos no gráfico apresentado, concluiu-se que a maior percentagem da totalidade da amostra, ou seja, 92,3%, consideraram que a motivação aumenta quando são elogiados. Das 5 opções possíveis, 38,5% da amostra, responderam a opção 4 (concordo), e 53,8%, a opção 5 (concordo muito). De referir que apenas 7,7% dos participantes responderam que não tinham a certeza. Podemos inferir que a relação entre o aumento da motivação e o elogio do trabalho realizado, apontada por grande parte dos participantes, pode estar relacionada com a importância que os alunos atribuem ao feedback positivo dado pelos seus professores, pais, pares, e outros ao seu desempenho, que, como nos dizem os estudos nesta área, conduz à satisfação e ao reforço das suas capacidades/competências.

O elogio pode ser considerado como uma estratégia de motivação extrínseca, que funciona quando o aluno tem como principal objetivo agradar a professores e/ou pais, para ter recompensas externas, receber louvores ou somente para evitar uma punição (Deci et al., 1991; Lens, 1994; Pfromm, 1987; Pintrich e Schunk, 2002, referidos por Lourenço, A.; Paiva, O M., 2010), contudo o elogio ao ser percebido pelos alunos como uma confirmação da sua eficácia, habitualmente, dá origem a comportamentos intrinsecamente motivados. É esta a interpretação que fazemos da opinião manifestada pelos alunos da amostra, apesar de reconhecermos que para a aprender, o ser humano, tem necessidade de estímulos externos e internos.

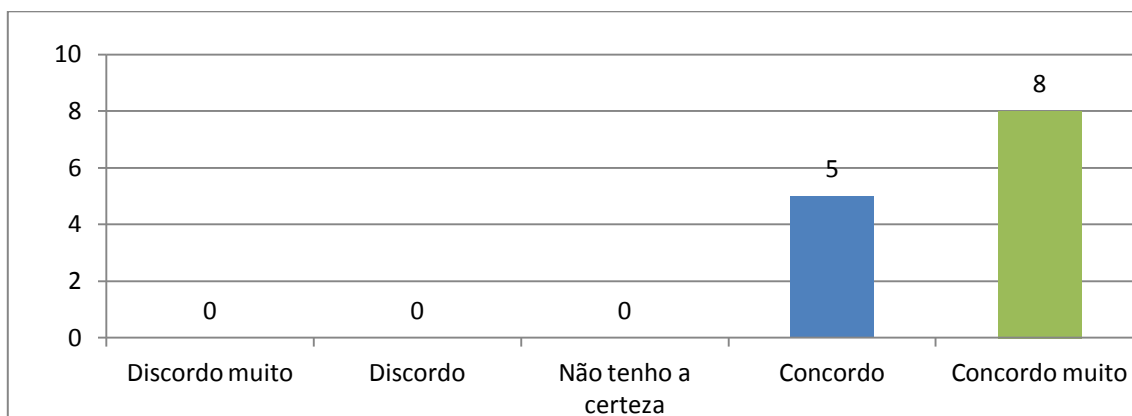


Gráfico 12 - Consideras que o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara.

A análise dos dados obtidos no gráfico 12, menciona que, a totalidade da percentagem da totalidade da amostra, ou seja, 100%, consideraram que o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara. Das 5 opções possíveis, 38,5% da amostra, responderam a opção 4 (concordo), e 61,5%, a opção 5 (concordo muito). Com a apresentação destes resultados poder-se-á concluir que a interação do professor e o uso de metodologias eficazes, promove a motivação, a compreensão mais eficaz da aprendizagem, e, por conseguinte, maior sucesso escolar.

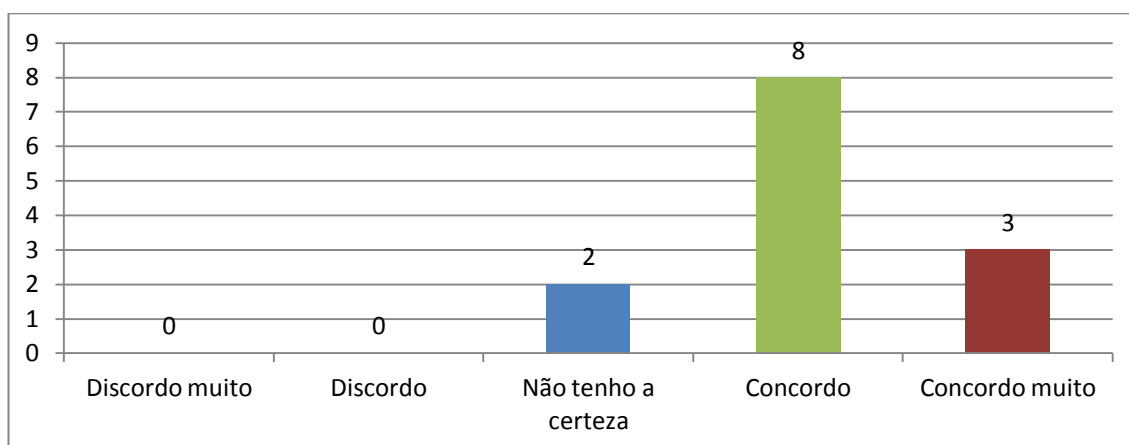


Gráfico 13 - Quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara, sentes-te mais motivado.

Os resultados obtidos a partir do gráfico 13, indicaram que 84,5% da amostra consideram que se sentem mais motivados, quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara, sendo que das opções existentes, 61,5% responderam que concordavam, e 23%, concordo muito.

De referir que apenas 15,4%, responderam que não tinham certeza.

As orientações claras e o uso de estratégias e métodos ajustados às necessidades e capacidades dos alunos, possibilitam uma melhor integração dos conhecimentos e uma maior motivação para aprender (Lourenço, A. ; Paiva, O.M., 2010).

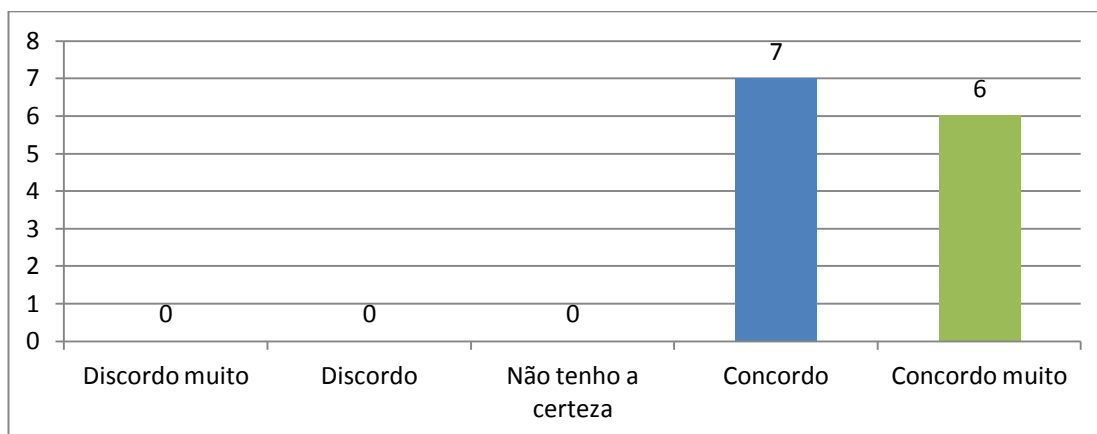


Gráfico 14 - O professor é exigente no desempenho dos alunos.

A análise dos dados obtidos no gráfico 14, indica que a totalidade da amostra considera que o professor é exigente no desempenho dos alunos. Das 5 opções apresentadas, 53,8% responderam que concordavam e 46,2% que concordavam muito.

De acordo com a literatura, os professores devem envolver os alunos em ambientes de aprendizagem desafiantes. Ainda de referir que a motivação está relacionada com a dificuldade da tarefa e o valor que a própria tem para os alunos. Desta forma, será fulcral existir um equilíbrio entre o grau de dificuldade da tarefa, ou desafio, e as competências dos alunos, de forma a impedir o desinteresse perante uma tarefa demasiado fácil, ou a ansiedade perante uma tarefa demasiado difícil.

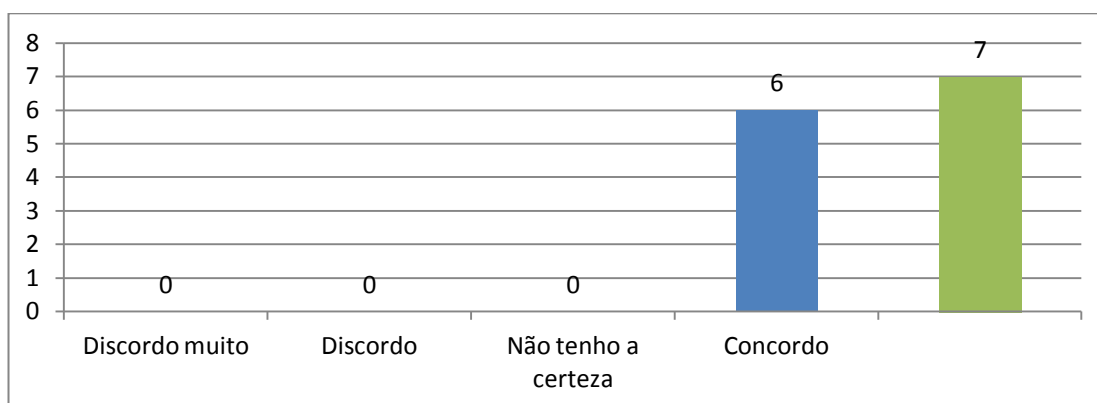


Gráfico 15 - Estou mais motivado quando o professor trabalha reportório que é do meu interesse.

Da análise dos dados obtidos no gráfico apresentado, constatou-se que, a totalidade da amostra, 100%, sente maior motivação quando o professor trabalha reportório em consonância com os seus interesses. Os resultados obtidos, estão de acordo com a opinião manifestada por O'Neill & McPherson (2002), relativa à necessidade de existir um equilíbrio entre o reportório que o professor considera importante para o aluno, num determinado grau de aprendizagem, e o reportório de que o aluno gosta, de modo a mantê-lo envolvido/motivado na tarefa, a participar de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitar uma aprendizagem efetiva.

Muitos são os estudos que concluem que um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. (Lourenço, A. ; Paiva, O.M., 2010)

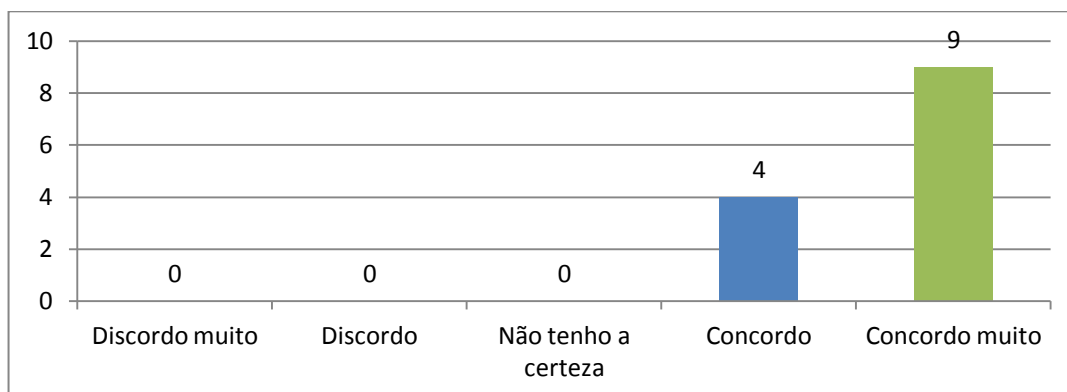


Gráfico 16 - O professor valoriza o trabalho dos alunos.

Os resultados obtidos no gráfico 16, permitiram constatar que a totalidade da amostra considera que o professor valoriza o trabalho dos alunos. Das 5 opções possíveis, 30,8% responderam a opção 4 (concordo), e os restantes, 69,2%, a opção 5 (concordo muito). A apresentação dos mesmos resultados, prova a interação e a envolvimento do professor em contextos de aprendizagem positivos e desafiantes, estimulando nos alunos, motivação e crença sobre as capacidades.

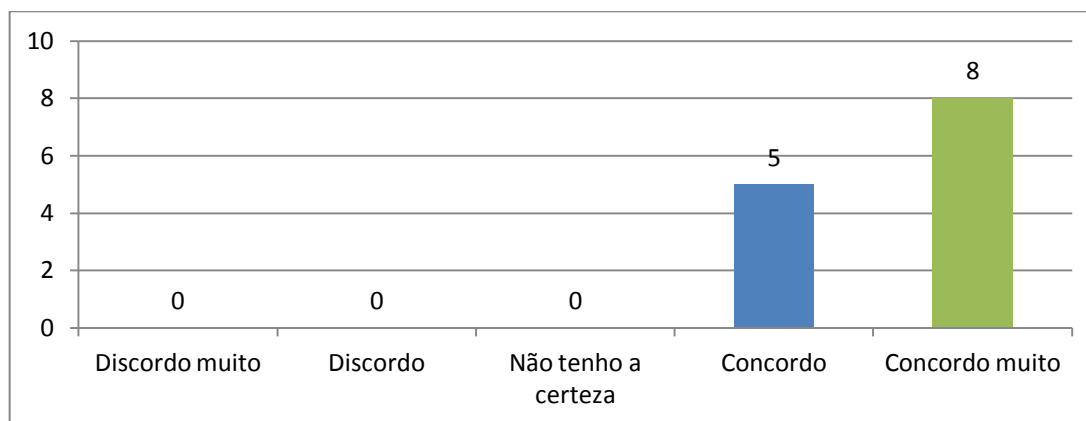


Gráfico 17 - O professor encoraja os alunos a terem bons resultados.

Os dados obtidos no gráfico 17, referem que a totalidade da amostra considera que o professor encoraja os alunos a terem bons resultados. Das opções colocadas, 38,5% responderam a opção 4 (concordo), e 61,5% a opção 5 (concordo muito). De referir, que é crucial que os alunos sintam que os professores os apoiam, os encorajam e promovem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos e desafiantes, promovendo o envolvimento, a persistência nas tarefas e o sucesso das aprendizagens realizadas.

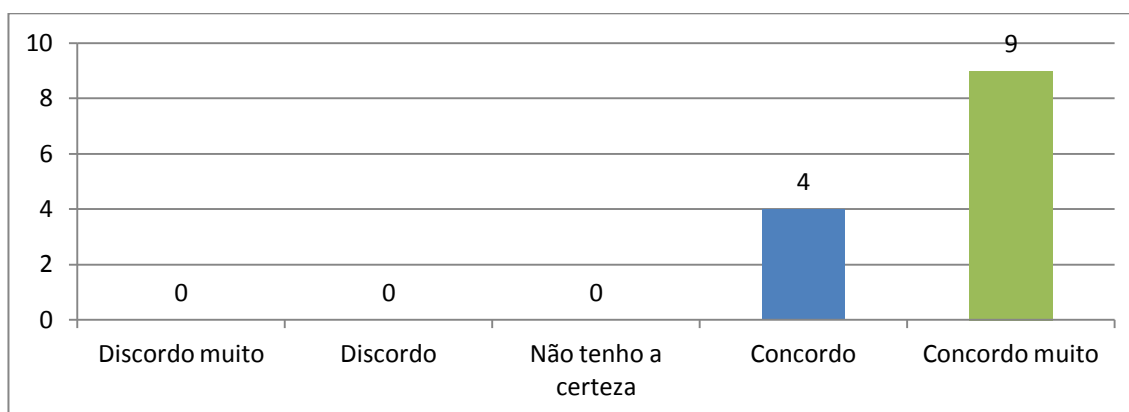


Gráfico 18 - Quando os alunos têm dificuldades, o professor encoraja-os a ultrapassar as dificuldades.

Como se observa a partir do gráfico apresentado, a totalidade da amostra menciona que quando sentem dificuldades, o professor encoraja-os a ultrapassar as dificuldades, sendo que das hipóteses possíveis, 30,8% responderam a hipótese 4 (concordo), e 69,2% a opção 5 (concordo muito). Desta forma, os resultados obtidos comprovam que os alunos sentem que o professor interage nas aprendizagens, encorajando-os a obterem esforço em situações de dificuldade, de forma a conseguirem alcançar resultados positivos.

Apresentados e analisados os dados relativos às questões fechadas do questionário 1, referido e descrito no ponto 5.4, procederemos de seguida à apresentação e análise das questões abertas do mesmo questionário.

A análise das respostas às questões abertas permitiu elaborar uma tabela de categorização, tabela 2, que define as orientações motivacionais dos alunos. A síntese desta análise será apresentada seguidamente:

Tabela 2 - Sistema de categorização de acordo com as respostas obtidas no questionário 1.

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
Gostas de estudar Viola D'Arco? Porque?	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse. • Curiosidade. • Oportunidades de futuro. <p>N=5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... “sim porque acho um instrumento interessante e é uma coisa nova para mim”. • “... é uma atividade que pode ser o meu futuro”.
Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Competência (domínio das aprendizagens) <p>N= 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem colaborativa • Partilha de saberes • Apoio <p>N= 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... “a solo porque aprendo mais nas aulas individuais” • “a solo porque é mais fácil, mais divertido e não me engano tanto...”. • “... em conjunto porque sou um bocado envergonhada” • “... em conjunto porque gosto de tocar com os meus colegas”.
Sentes-te mais motivado em tocar em conjunto? Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> • Competência (domínio das aprendizagens) e Competição. <p>N=3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... sim, porque acaba por ser uma competição saudável com os colegas”. • “... sim porque quero aprender mais e saber mais do que os outros”. • “Não porque não consigo ouvir o som do meu instrumento”.

N=Frequência de indicadores.

Após a apresentação da tabela de categorização, tabela 2, realizada a partir das respostas às questões abertas do questionário 1, sucede-se a apresentação e análise das questões abertas referentes ao questionário 2, em que, tal como sucedido no questionário 1, foi construída uma tabela de categorização, tabela 3, com base nas respostas obtidas no questionário 2.

Assim, seguidamente será apresentada a síntese desta análise:

Tabela 3 - Sistema de categorização de acordo com as respostas obtidas no questionário 2.

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
A música é....	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação e bem-estar • Realização <p style="text-align: center;">N= 5 alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intrínseco <p style="text-align: center;">N= 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma forma de me sentir melhor e animada...” • “melhorou a minha capacidade auditiva, ensinou a escutar-me a mim mesmo e aumentou o meu nível de concentração”. • “é uma Arte que desperta a atenção de qualquer pessoa, pela sua beleza.
O que me levou a iniciar os estudos musicais foi...	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e curiosidade • Gosto <p style="text-align: center;">N= 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de capacidades <p style="text-align: center;">N= 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “foi a vontade de aprender algo novo.” • “gostava de aprender um instrumento...” • “foi a paixão pela música”. • “foi porque gostava de aprender tocar um instrumento, e saber mais sobre música, e sobre os compositores.

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
A aprendizagem musical faz parte da minha formação (académica/pessoal) porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Investimento • Curiosidade <p style="text-align: center;">N= 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de futuro <p style="text-align: center;">N= 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... acho uma arte interessante e decidi explora-la”. • “...pode abrir novas portas no futuro”.
Eu tenho interesse em estudar Viola D’Arco porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Aprendizagem • Competência/conhecimentos do professor <p style="text-align: center;">N= 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competência (domínio das aprendizagens) e Competição. <p style="text-align: center;">N= 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... gosto de música, adoro o meu instrumento e aprendesse muito com os professores”. • “... quero aprender mais e saber mais do que os outros”.
Tocar a solo para mim é...	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão <p style="text-align: center;">N= 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do desempenho <p style="text-align: center;">N=4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade <p style="text-align: center;">N=2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para apresentação/exposição em público. <p style="text-align: center;">N= 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...bom porque posso-me exprimir mais” • “... um pouco enervante porque sinto que estou a ser avaliado e observado”. • “... é importante para tocar em audições...”. • “... uma forma de mostrar-mos as nossa capacidades de tocar individualmente.

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
Tocar em conjunto para mim é...	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem colaborativa • Partilha de saberes • Apoio <p style="text-align: center;">N= 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... importante porque além de aprender-mos juntos, ajudamo-nos uns aos outros”. • “...é bom porque assim conhece-mos o talento dos outros e mostra-mos também o nosso talento”. •
A motivação é importante porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação/entusiasmo <p style="text-align: center;">N= 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sucesso /êxito nas aprendizagens • <p style="text-align: center;">N= 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... faz com que esteja mais animada e consiga bons resultados”. • “... para o nosso sucesso a nível da aprendizagem da viola d’arco”.
O que me motiva mais a estudar Viola D’Arco ...	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse <p style="text-align: center;">N= 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação professor aluno e estratégias de aprendizagem utilizadas, competência do professor <p style="text-align: center;">N= 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desempenho/ performance nas audições <p style="text-align: center;">N= 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... gosto pelo instrumento”. • “... a professora, porque juntas tentamos arranjar métodos para conseguir ser sempre melhor”. • “... quando é para as audições porque estou preocupada se irei tocar bem ou mal.”

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
Sinto-me mais motivado para estudar Viola D'Arco quando...	<ul style="list-style-type: none"> • Segurança/autoconfiança relacionada com o domínio das aprendizagens N=5 • Avaliação/feedback positiva por parte do professor N=1 	<ul style="list-style-type: none"> • “...quando tenho a música mais bem estudada”. • “... sei que consigo tocar bem a música, e sinto-me bem preparado. • “o professor me diz que toquei bem”. •
O professor é importante para o meu sucesso na viola d'arco porque...	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da aprendizagem ativa. N=5 • Metodologias de ensino utilizadas pelo professor N=5 • Planificação das aprendizagens e do estudo. N= 5 	<ul style="list-style-type: none"> • “... ensina muitas coisas novas e incentiva a melhorar as minhas capacidades”. • “... ela dá-me a motivação necessária para evoluir.
A relação entre o Professor e eu é...	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito • Amizade • Motivadora • Relacionamento interpessoal afetivo <p>N= 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “... de amizade, respeito...”. • “... muito boa, e explica tudo de uma forma muito clara”.

Questões	Categorias	Indicadores ilustrativos
Quando o professor explica as aprendizagens a realizar de forma clara eu sinto-me...	<ul style="list-style-type: none"> • Realização pessoal/ competência/ êxito N= 5.	<ul style="list-style-type: none"> • “... feliz pois sei que consigo realizar um bom trabalho”. • “... sinto-me bem e com vontade tocar o que aprendi”.

N=Freqüência de indicadores.

Apresentados os resultados das questões abertas, impõe-se a sua interpretação. No que diz respeito à primeira dimensão (Intenção), esta integra os motivos pessoais envolvidos nas aprendizagens musicais, ou seja, as causas para o alcance do sucesso e o evitamento de insucesso. Dentro desta dimensão foi possível identificar três categorias: Realização, Intrínseco e Social.

A categoria realização traduz a capacidade do aluno se envolver ativamente nas aprendizagens, tendo como principal fim o alcance de resultados positivos de forma a demonstrar publica e privadamente a sua capacidade, e comparar o seu desempenho com o dos outros (Lemos, 2005, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p 213).

Os resultados obtidos demonstram que as razões para os alunos se envolverem e realizarem as atividades de aprendizagem, estão divididas em quatro subcategorias: a realização pessoal, eficácia, individualidade e competição. O desejo de realização pessoal, consiste na crença das capacidades e competências dos alunos, a quando a realização das tarefas. De referir que estes alunos, caracterizam-se por se centrarem nos objetivos de aprendizagem, valorizando o esforço e o desenvolvimento das competências pessoais, encarando as tarefas como desafios a serem superados, e por demonstrarem competência e envolvimento pessoal nas tarefas a realizar (Faria 1999, cit in Faria, 2007). Os indicadores que transcrevem esta categoria com maior destaque são: “A música melhorou a minha capacidade auditiva, ensinou a escutar-me a mim mesmo e aumentou o meu nível de concentração;” Quando o professor explica as aprendizagens a realizar de forma clara eu sinto-me...feliz pois sei que consigo realizar um bom trabalho”.

Respeitante à segunda subcategoria, eficácia, como refere Bandura, diz respeito às “expectativas que os alunos obtêm sobre uma determinada atividade, realizando-a de forma competente”, no sentido de desenvolver o domínio das aprendizagens, e facilitar o alcance de resultados de sucesso.

A partir da análise dos indicadores, concluiu-se que os alunos consideram que a aprendizagem musical é motivada pelo desejo de eficácia e competência, afirmação esta evidenciada nos seguintes indicadores: A motivação é importante para o nosso sucesso a nível da Aprendizagem da Viola D’Arco”; O que me levou a iniciar os estudos musicais foi porque gostava de aprender tocar um instrumento, e saber mais sobre música, e sobre os compositores”.

A individualidade, contrariamente à realização pessoal, consiste na vontade de demonstrar publicamente as capacidades e de se comparar e destacar dos outros. Assim, alunos envolvidos nesta subcategoria, destacam-se por centrar os seus objetivos nos resultados, ou seja, o que tem valor é a demonstração pública e avaliação ou apreciação realizada pelos outros acerca do seu desempenho. Desta forma, o “valor próprio fica refém da demonstração da capacidade” (Covington & Berry, 1976; Covington & Omelich, 1984, cit in Miranda, G.L. Bahia, S, p. 214). Os indicadores que evidenciam esta subcategoria são por exemplo: “Tocar a solo para mim é uma forma de mostrarmos as nossas capacidades de tocar individualmente”; “O que me motiva mais a estudar Viola D’Arco é quando é para tocar nas audições, porque estou preocupada se irei tocar bem ou mal.”

Relativamente à última subcategoria, é demonstrado pelos alunos o desejo da competição, de se evidenciar e terem um melhor êxito na performance musical, comparativamente aos restantes colegas. Esta subcategoria presencia-se por exemplo no seguinte indicador: “Eu tenho interesse em estudar Viola D’arco porque quero aprender mais e saber mais do que os outros”.

Seguidamente será abordada a segunda categoria envolvente na dimensão (intenção), denominada por valor intrínseco.

Segundo Susan Hallam (2002, p. 228), refere-se à “busca pelos objetivos e projetos pessoais dos alunos, caracterizada pela necessidade inata de competência e autodeterminação”. Conforme a literatura refere, os alunos necessitam de experimentar recompensas internas que facilitem o uso da motivação intrínseca, de forma a prever-se uma continuação dos estudos musicais, bem como desenvolver aprendizagens musicais mais eficazes (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

Como se pôde observar nos resultados obtidos, os alunos consideraram que a motivação intrínseca é o principal fator na realização das aprendizagens musicais, predominando o interesse intrínseco, curiosidade, gosto e desenvolvimento. Os indicadores que comprovam esta afirmação são por exemplo: Eu tenho interesse em estudar Viola D’Arco porque gosto de música, adoro o meu instrumento e aprendesse muito com os professores; “Eu gosto de estudar Viola D’Arco porque acho um instrumento interessante e é uma coisa nova para mim”.

Como última categoria presente na dimensão (intenção), observa-se a categoria social, que diz respeito à interação social entre pares, ou seja relação aluno/aluno e relação professor/aluno; e exposição em público.

Conforme Susan Hallam (2002), a interação com os colegas, pais e/ou professores, consiste também num fator crucial para a aprendizagem musical, visto que a motivação dos alunos está dependente da percepção do aluno e dos outros, ou seja, crenças sobre as capacidades e envolvimento em ambientes positivos e desafiantes.

Desta forma, o papel dos professores, será o de estimular nos alunos a motivação para a gosto pela música; para a realização de atividades musicais promovendo momentos positivos, essenciais na evolução do seu processo de aprendizagem musical, bem como compreender como motivar intrinsecamente os alunos com o intuito de alcançar os resultados desejados.

De referir que, os resultados obtidos demonstraram que as aprendizagens dos alunos são motivadas por fatores sociais, como a interação e o desenvolvimento de conhecimentos entre pares, quando nos indicadores é referido que “tocar em conjunto é importante porque além de aprendermos juntos, ajudamo-nos uns aos outros”; a interação professor/aluno, quando é referido que “a relação entre o professor e eu é de respeito e amizade; e por fim a exposição em público, partilhando o resultado das aprendizagens. Referente à exposição em público, os resultados obtidos, evidenciaram a existência de 2 sensações contrastantes: uma pelo desejo e satisfação pela execução em público, e outra pelo medo e insegurança, evidenciados nos seguintes indicadores: “Tocar a solo para mim é um pouco enervante porque sinto que estou a ser avaliado e observado”; “Tocar a solo para mim é importante para tocar em audições”.

A segunda dimensão (tarefa), consiste nas percepções usuais das tarefas de aprendizagem, ou seja, o que representam e de que forma são envolventes. A análise das respostas obtidas permitiu delinear 2 categorias, nomeadamente a exigência e o cenário de envolvimento.

Na primeira categoria (exigência), as tarefas de aprendizagem são observadas como exigências externas, tais como, exames, obras a executar e solicitações e apreciações dos professores. Com os resultados obtidos, poder-se-á concluir que os alunos realizaram as tarefas de aprendizagem em função da avaliação do desempenho nas audições, quando referem que “tocar a solo para mim é importante para tocar em audições”, bem como da observação e apreciação, ao mencionarem que “tocar a solo para mim é um pouco enervante porque sinto que estou a ser avaliado e observado”.

Na segunda categoria (cenário de envolvimento), as tarefas de aprendizagem implicam envolvimento, observando as tarefas como oportunidades de descoberta, de desenvolvimento, e oportunidades de futuro, como se pode observar nos seguintes indicadores: “o que me levou a iniciar os estudos musicais foi porque gostava de aprender tocar um instrumento, e saber mais sobre música, e sobre os compositores; “a aprendizagem musical faz parte da minha formação (académica/pessoal) porque pode abrir novas portas no futuro”.

Respeitante à terceira dimensão (satisfação), refere-se ao grau de satisfação empregue nas aprendizagens. A partir da análise dos indicadores, foi possível delinear duas categorias envolventes na dimensão, designadas por satisfação elevada e reduzida. A satisfação elevada é evidenciada pelo facto dos alunos considerarem a música como um meio para a expressão de sentimentos, como demonstra os seguintes indicadores: A música é uma forma de me sentir melhor e animada...; A motivação é importante porque faz com que esteja mais animada e consiga bons resultados.

Outro fator que estimula a satisfação elevada consiste na satisfação pela qualidade docente e relação com os mesmos, quando é referido pelos alunos que “ a relação entre o professor e eu é de amizade e de respeito”; bem como quando os alunos demonstram a satisfação e o prazer pelo facto de sentirem que o professor os apoia e se envolve nas aprendizagens, utilizando metodologias e estratégias que os estimulam a desenvolver aprendizagens motivadoras e alcance de sucesso, como comprova os seguintes indicadores: “O professor é importante para o meu sucesso na Viola D’Arco porque dá-me a motivação necessária para evoluir;” O professor é importante para o meu sucesso na Viola D’Arco porque ensina muitas coisas novas e incentiva a melhorar as minhas capacidades”.

A categoria de satisfação reduzida, contrariamente à elevada, atribui um grau de satisfação reduzido perante a aprendizagem musical, caracterizado pela pressão, insegurança e ansiedade resultante da observação e avaliação da performance musical, como é indicado nos seguintes indicadores: “Tocar a solo para mim é um pouco enervante porque sinto que estou a ser avaliado e observado”; “O que me motiva mais a estudar Viola D’Arco é quando é para as audições porque estou preocupada se irei tocar bem ou mal.”

Respeitante à última dimensão (contexto), diz respeito às preferências dos contextos de aprendizagem por parte dos alunos. Os resultados obtidos demonstraram que as razões pela qual os alunos têm preferência por diferentes contextos de aprendizagem, dispostos em três subcategorias: interpessoal; individual, e ativo.

A relação interpessoal, refere-se à interação social entre pares, relação professor/aluno e aluno/aluno. Os resultados obtidos, demonstraram que os alunos referem ter preferência por contextos de ensino cooperativo, ou seja em tocar em conjunto, pois sentem-se mais motivados quando as aprendizagens envolvem as relações interpessoais professor/aluno, e aluno/aluno, estimulando o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, e o apoio entre pares, como é referido nos seguintes indicadores: “A relação entre o Professor e eu é de amizade e respeito”; “Tocar em conjunto é importante porque além de aprendermos juntos, ajudamo-nos uns aos outros”.

Respeitante à segunda subcategoria (individual), realça a preferência da aprendizagem da música quando envolvida em contextos de ensino individualizado, como por exemplo, nas aulas individuais de instrumento. A partir da análise dos resultados obtidos, concluiu-se que os alunos justificam a sua preferência por contextos de ensino individualizado, pois defendem que desta forma, terão um maior desenvolvimento e conhecimento musical, como demonstram os seguintes indicadores: “Gosto mais de tocar a solo porque acho que aprendo mais nas aulas individuais; “Gosto mais de tocar a solo porque assim pode-mos ouvir os nossos erros e corrigir”.

A terceira, e última subcategoria (ativo), é respeitante à preferência por aprendizagens que desenvolvem a utilização de metodologias de aprendizagem ativa, estimulando a motivação e compreensão. Desta forma, o professor terá um papel essencial no envolvimento da realização das tarefas, usando metodologias e estratégias que estimulem os alunos a desenvolver aprendizagens motivadoras e alcance de sucesso. Os resultados obtidos evidenciaram a presença desta subcategoria nos seguintes indicadores: “O que me motiva mais a estudar Viola D’Arco é a professora, porque juntas tentamos arranjar métodos para conseguir ser sempre melhor”; “O professor é importante para o meu sucesso na Viola D’Arco porque ensina muitas coisas novas e incentiva a melhorar as minhas capacidades”; ela dá-me a motivação necessária para evoluir”.

Respeitante à reflexão crítica realizada na última fase do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”, verificou-se a predominância de 3 dimensões: investimento, tarefa e satisfação.

Na primeira dimensão (investimento), os alunos afirmaram que as razões para se envolverem e realizarem as atividades propostas, subsistiram no desejo de realização de pessoal, eficácia, e desejo de interação social. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos observaram as tarefas implementadas como oportunidades de desenvolvimento das competências musicais, como mencionam os seguintes indicadores: “Conseguir melhorar as minhas capacidades para tocar em conjunto e a solo”; “conseguir construir uma música e foi muito divertido”. A interação social está também presente como uma das razões pela qual os alunos se envolvem nas atividades, quando referem o desenvolvimento da prática de conjunto, o apoio e a partilha de saberes, e a relação entre pares, como fatores motivacionais, como é comprovado nos seguintes indicadores: “Dei o meu máximo para tocar bem e gostei dos meus colegas com quem trabalhei, pois ajudámo-nos uns aos outros e penso que a performance de todos nós foi alcançada com sucesso”.

Relativamente à segunda dimensão (tarefa), os resultados obtidos evidenciam a existência de duas categorias, nomeadamente a exigência e o cenário de confronto. Na primeira categoria (exigência), os alunos observaram as tarefas de aprendizagem como exigências externas proveniente das solicitações por parte do professor, comprovado no seguinte indicador: “A professora é muito exigente, mas sei que é para o nosso bem”. A segunda categoria refere-se à realização das tarefas de aprendizagem como algo que o aluno tem de enfrentar no desenrolar do seu processo de aprendizagem. Os resultados confirmam esta afirmação, ao demonstrar que os alunos observaram as tarefas como um cenário de obstáculo a ultrapassar, como é evidenciado no seguinte indicador: “Conseguimos bons resultados na peça “Bratchy Mambo”, que no início parecia bastante difícil”.

Por fim, respeitante à última dimensão (satisfação), foram descritas respostas relacionadas com a satisfação que os alunos sentem perante as atividades de aprendizagem desenvolvidas. Dentro da mesma dimensão, foi possível estabelecer uma categoria, que se refere à elevada satisfação. A partir da análise das respostas obtidas, concluiu-se que os alunos afirmaram que a elevada satisfação que sentem em relação às tarefas, deriva da satisfação com o ambiente em que se realizam, e pela satisfação pela qualidade docente e relação com os mesmos, transcrito nos seguintes indicadores: Eu acho que foi muito divertido e que consegui mudar a ideia que tinha sobre tocar em grupo”; “A relação entre o professor e eu é muito boa, e explica tudo de uma forma muito clara”.

Em súmula conclusiva, os resultados obtidos ajudaram a ter uma melhor perceção e compreensão das orientações motivacionais dos alunos para a aprendizagem musical, concluindo-se que as mesmas se enquadram nas teorias da aprendizagem em geral.

Desta forma, atendendo às razões que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens musicais, o estudo realizado revela que a aprendizagem musical é motivada por diferentes motivos entre eles: as recompensas externas; a satisfação que a música expressa; o valor intrínseco, ou seja, o gosto, curiosidade pessoal; a realização pessoal, dirigida pelas crenças nas capacidades e competências dos alunos na realização das tarefas; a individualidade, direcionada para um contexto de ensino mais individualizado, em que se observa o desejo de destaque e comparação com os outros; e por fim a relação social, com destaque para a interação entre professores e alunos.

Conclusão Geral

Ao longo da primeira parte do Estudo de Investigação, apresentou-se o enquadramento teórico sobre a motivação, designadamente alguns dos modelos teóricos explicativos desta problemática, assim como as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e, designadamente no processo de aprendizagem musical. Desta forma, o I capítulo iniciou-se com um abordagem sintética ao Ensino da Viola D'Arco em Portugal e às suas metodologias de ensino. Considerou-se que seria importante iniciar o enquadramento teórico fazendo uma incursão a esta área da aprendizagem da música, dado que o meu percurso profissional tem estado ligado à área do Ensino da Música, mais especificamente, na lecionação da Disciplina de Viola D'Arco, e por o Projeto de Investigação se ter centrado nos alunos que estudam viola d'arco. Seguidamente, estabeleceu-se a relação entre motivação e realização escolar, uma vez que o estudo de investigação se centrou na identificação e posteriormente na exploração de estratégias de motivação no processo de aprendizagem musical. De forma a obter uma melhor compreensão das orientações motivacionais dos alunos perante a aprendizagem, foi realizada uma abordagem aos processos motivacionais envolventes no mesmo processo. De referir que foi dada mais ênfase às teorias cognitivas, nomeadamente a teoria da Autoeficácia de Bandura, a teoria Atribucional de Weiner, à teoria dos Objetivos de Realização de Dweck e Elliot, e à teoria Relacional de Nuttin, visto que são consideradas relevantes na explicação do comportamento humano, bem como na compreensão dos fatores motivacionais, ou seja, objetivos, crenças, atribuições e expectativas envolvidas na aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos. Após a explanação dos processos motivacionais envolvidos na aprendizagem em geral, foi apresentada uma síntese sobre os processos motivacionais na aprendizagem musical.

A segunda parte, consistiu na apresentação do Estudo de Investigação, realizado com o intuito de identificar e analisar o grau de motivação e interesse dos alunos face à Aprendizagem da Viola D'Arco, bem como explorar as estratégias motivacionais mais valorizadas pelos alunos com o objetivo de promover maior interesse, dedicação, e por conseguinte maior sucesso escolar.

De concluir que os resultados obtidos neste estudo permitiram a análise e a compreensão das diferentes motivações que orientam os alunos para a aprendizagem musical, evidenciando que as mesmas estão de acordo com outras investigações já realizadas e que estas se enquadram nas teorias motivacionais da aprendizagem em geral.

Relativamente às razões que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens musicais, a investigação permitiu concluir que a aprendizagem musical é motivada por diferentes motivos entre eles: recompensas externas; o valor intrínseco, ou seja, o gosto, curiosidade pessoal; a realização pessoal, dirigida pelas crenças nas capacidades e competências dos alunos na realização das tarefas e a individualidade, direcionada para um contexto de ensino mais individualizado, em que se observa o desejo de destaque e comparação com os outros.

As orientações motivacionais apresentadas vão de encontro ao que é referido na literatura relativamente à motivação, quando é referenciado que a motivação intrínseca possui um papel fulcral na aprendizagem da música e à continuação dos estudos na mesma (McPherson, 2001, cit. Cardoso, 2007; Maehr et al., 2002 cit. Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). No que diz respeito à realização pessoal, Susan Hallam (2009) menciona que, quando os alunos entendem que são capazes e que têm competência para ultrapassar os desafios e atingir os objetivos, estão mais motivados para aprender.

Na componente das orientações motivacionais, a interação social é também evidenciada como um fator relevante na motivação para a aprendizagem musical, dando destaque à interação entre professores e alunos e à qualidade da relação pedagógica. De facto, a literatura refere-se à qualidade da interação com os colegas, pais e/ou professores como fator promotor da motivação. Estas relações, para além de possibilitarem ambientes de aprendizagem colaborativos, são muitas vezes responsáveis pelo desenvolvimento de uma imagem de si positiva e que acredita na sua eficácia da sua ação para obter sucesso. Sabemos que é, também, pelo feedback que nos é dado pelos outros que construímos a nossa autoeficácia.

Assim, poder-se-á afirmar que o grande desafio dos professores será o de estimular a motivação e o interesse dos alunos para a aprendizagem musical; criar situações que envolvam os alunos afetivamente e cognitivamente, realizar atividades musicais que sejam simultaneamente desafiantes e geradoras de vontade de aprender, de participação ativa, essenciais para o alcance do seu sucesso escolar.

A realização desta Investigação constituiu-se como um desafio, tanto a nível profissional como pessoal, pois permitiu-me desenvolver conhecimentos mais aprofundados sobre as orientações motivacionais que envolvem os alunos na aprendizagem musical, bem como a exploração de estratégias promotoras de uma maior motivação intrínseca, maior envolvimento e empenho nas tarefas, criação de uma sólida relação humana e pedagógica com os alunos e por conseguinte maior sucesso escolar. Desta forma, foi possível adquirir conhecimentos teóricos e competências práticas na área da motivação, essenciais para organizar, compreender, enquadrar e justificar as opções pedagógicas que melhor sirvam a aprendizagem dos alunos.

Importa ainda referir que este estudo, apesar de ter sido aplicado a uma amostra pequena, permitiu compreender que, no contexto educacional, é importante entender as orientações motivacionais dos alunos face às aprendizagens, de forma a desenvolver estratégias motivacionais que promovam aprendizagens mais eficazes, e por conseguinte o alcance de melhores resultados escolares. Uma das principais implicações dos resultados do estudo é a de ter permitido refletir sobre a nossa prática pedagógica no quadro geral das boas práticas do ensino/aprendizagem dos alunos.

Contudo, dado tratar-se de um estudo de caso, de carácter exploratório, os seus resultados não podem ser generalizados. Julgamos que, futuramente, será importante a realização de estudos semelhantes com amostras mais representativas que permita aferir outros possíveis resultados.

Referências Bibliográficas

Asmus, E. P. (1986). Students Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.

Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar* (7ª edição). Lisboa: McGraw-Hill.

BARRET, H. (1997). *The Viola: Complete Guide for Teachers and Students* (2ª edição). S.l: The University of alabama Press.

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Retirado em 10/02/2012 de <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>.

Carmo, H., & Ferreira, M.M (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição).Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, P. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, In: Anastácio, S. (2013). *Orientações Motivacionais para a Aprendizagem em Estudantes de Música*. Tese de Mestrado Integrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Retirado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10466>.

Duarte, A. M. (2012b). *Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. In: Anastácio, S. (2013). *Orientações Motivacionais para a Aprendizagem em Estudantes de Música*. Tese de Mestrado Integrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Retirado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10466>.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4, pp.225-244.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação, Vol.1*, 5-13.

Hill, M.M, & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto

Lemos, M.S. (1993). A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula. Tese de Douturamento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Retirado em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/17929>.

Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In Miranda, G.L. Bahia, S.(Orgs), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, pp.197-231. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lourenço, A.; De Paiva, O.M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista Ciências & Cognição* 2010; Vol 15 (2), 132-141.

Klotman, R. (1996). *Teaching Strings: Learning to Teach through Playing* (2ª edição). New York. Schirmer Books.

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3 ed.). New York: Harper & Row,Publishers.

McInerney, Roche, McInerney & Marsh (1997). Adaptado por Gomes, Azevedo & Dias. *Escala de Orientações Gerais para Objetivos de desempenho (EOGOD)*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. In : Gomes, A. (2012). Perceção da Interação Professor – Aluno como fator motivacional. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Retirado em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9488/1>.

Meece, J.L., Andreman, L.H (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Reviews Psychology*, 57, 487 – 503.

Michalakakos, M. 2005. Retirado em <http://amisdelalto.over-blog.fr/article-entretien-avec-ana-bela-chaves-86747024.html>.

O'Neill, S. A. (1999) Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação, Vol.1*, 35-43.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, pp. 31-46. Oxford University Press.

Pardal, L. e Lopes, E.S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pereira, J.P. (2014). Caminhos da Viola em Portugal. *Associação Portuguesa Viola D'Arco*. Porto

Quivy, R.; & Camenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Riley, M.W. (1993). *The History of the Viola, Vol. 1*, pp. 167 – 187, U.S.A.

Sprinthall, A. Norman & Sprinthall, C. Richard (1993). *Psicologia Educacional*. s.l, ed. McGraw-Hill.

Trindade, A. (2000), *A iniciação em violino e a introdução do método de Suzuki em Portugal* (Dissertação de Mestrado em Ensino Vocacional da Música), Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte. Retirado em <http://hdl.handle.net/10773/3822>.

Wubbels, Creton & Hooymayers (1985). Adaptado por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok (2010). *Questionário de Interação do Professor (Q.I.P)*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. In: Gomes, A. (2012). *Perceção da Interação Professor – Aluno como fator motivacional*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Retirado em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9488/1>.

Anexos

Anexo A - Questionário 1	81
Anexo B - Escala de Orientações Gerais para Objetivos de desempenho (EOGOD), McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado por Gomes, Azevedo & Dias.....	87
Anexo C - Questionário de Interação do Professor (Q.I.P), original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok, 2010.....	89
Anexo D – Conteúdos Programáticos.....	93
Anexo E – Planificações de aulas.....	101
Anexo F – Grelhas de observação de aulas	111
Anexo G – Reflexão crítica	121
Anexo H – Questionário 2.....	127
Anexo I - “Guião de Entrevista da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem.....	131
Anexo J - “Sistema de Categorização da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem.....	133

Anexo A - Questionário 1

Este questionário insere-se no Projeto de Investigação de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música a levar a cabo no Conservatório de Música de Barcelos, sob orientação da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O questionário tem como objetivo recolher dados sobre a motivação e interesse dos alunos face à Aprendizagem da Viola D'Arco.

Todos o dados recolhidos serão exclusivamente utilizados na realização do Projeto de Investigação apresentado, sendo que a identificação dos alunos nunca será revelada.

Deves começar por preencher os teus dados pessoais.

Dados pessoais
Quantos anos tens?
Há quanto tempo estudas Viola D'Arco?
Qual o grau que frequentas em Viola D'Arco?
Qual o regime que frequentas?
<input type="checkbox"/> Iniciação
<input type="checkbox"/> Articulado
<input type="checkbox"/> Supletivo

De seguida serão apresentadas 17 questões, às quais deverás responder colocando uma cruz na hipótese que consideras mais indicada.

Motivação

1. Começas-te a estudar música?

- Por iniciativa própria.
- Por incentivo da família.
- Por incentivo dos amigos.
- Por outra razão. Qual?

2. Porque escolhes-te a Viola D'Arco como teu instrumento?

- Porque gostas do som do instrumento.
- Porque gostas do aspeto do instrumento.
- Por iniciativa da tua família.
- Porque conhecia alguém que já tocava Viola D'Arco.

3. Estudar música para ti é?

- Um passatempo.
- Uma atividade mais séria.
- Uma atividade tão séria que podes considerar uma possibilidade para o teu futuro profissional.

4. Gostas de estudar Viola D'Arco?

- Sim.
- Não.

Porquê?

5. Com que regularidade estudas Viola D'Arco?

- Não estudas.
- Um dia por semana.
- Dois dias por semana.
- Três dias por semana.
- Quatro dias por semana.
- Cinco dias por semana.
- Seis dias por semana.
- Todos os dias.

6. Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto?

- A solo.
- Em conjunto.

Porquê?

7. Consideras que a motivação é importante para o teu desempenho e sucesso na disciplina de Viola D'Arco?

- Discordo muito.
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

8. Sentes-te mais motivado quando?

- Vês que o teu trabalho está a ser bem sucedido.
- Recebes recompensas materiais.
- Estás a competir com os outros.

9. Sentes-te mais motivado quando tocas em conjunto?

- Sim.
- Não.

Porquê?

10. A tua motivação aumenta quando és elogiado?

- Discordo muito.
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

11. Consideras que o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara?

- Discordo muito
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

12. Quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara, sentes-te mais motivado?

- Discordo muito
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

13. O professor é exigente no desempenho dos alunos?

- Discordo muito
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

14. Estou mais motivado para aprender quando o professor trabalha repertório que é do meu interesse?

- Discordo muito.
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.
-

15. O professor valoriza o trabalho dos alunos?

- Discordo muito.
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.
-

16. O professor encoraja os alunos para terem bons resultados?

- Discordo muito.
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.
-

17. Quando os alunos têm dificuldades, o professor encoraja-os ou ajuda-os a ultrapassar as dificuldades?

- Discordo muito
- Discordo.
- Não tenho a certeza.
- Concordo.
- Concordo muito.

Muito obrigada pela tua participação!
A Investigadora Joana Lopes da Fonseca

Anexo B - Escala de Orientações Gerais para Objetivos de desempenho (EOGOD), McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado por Gomes, Azevedo & Dias.

Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD)

(original de McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado à população portuguesa por Gomes, Azevedo & Dias, 2011)

Neste trabalho estamos interessados em perceber em que grau os alunos gostam do trabalho escolar. Vamos apresentar-te o que alguns alunos pensam e queremos que nos digas em que grau concordas com essas afirmações. Para tal, utiliza a escala de 1 a 5 para nos dizer que **DISCORDAS FORTEMENTE (1), DISCORDAS (2), NÃO TENS A CERTEZA (3), CONCORDAS (4) ou CONCORDAS FORTEMENTE (5)** com a afirmação.

Recorda que isto não é um teste. Não existem respostas certas nem erradas. Estamos apenas interessados em perceber o grau em que gostas dos trabalhos que fazes na escola. Algumas afirmações podem parecer parecidas mas são diferentes e importantes para perceber melhor a tua opinião sobre o estudo. As tuas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém na escola terá acesso a elas.

Interesse pelo trabalho na escola:	Discordo fortemente	Discordo	Não tenho a certeza	Concordo fortemente	Concordo
Aponta a tua resposta em todos os itens.					
1. A motivação é importante para ser bem sucedido na escola	1	2	3	4	5
2. Quando eu estou motivado, saio-me melhor na escola	1	2	3	4	5
3. Alunos que estão motivados saem-se bem na escola	1	2	3	4	5
4. Eu estou motivado na escola	1	2	3	4	5
5. Eu fico mais motivado quando vejo que o meu trabalho está a melhorar	1	2	3	4	5
6. Eu sou mais motivado quando sou bom em alguma coisa	1	2	3	4	5
7. Eu sou mais motivado quando trabalho com outros	1	2	3	4	5
8. Eu sou mais motivado quando estou a resolver problemas	1	2	3	4	5
9. Eu sinto motivado na escola durante muito tempo	1	2	3	4	5
10. Eu estou mais motivado quando estou a melhorar no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
11. Eu sinto-me motivado na escola a maior parte do tempo	1	2	3	4	5
12. Eu estou mais motivado quando estou confiante de que consigo fazer o meu trabalho escolar	1	2	3	4	5

13. Estou mais motivado quando estou num grupo	1	2	3	4	5
14. Eu estou mais motivado quando recebo recompensas	1	2	3	4	5
15. Eu estou mais motivado quando recebo boas notas	1	2	3	4	5
16. Eu estou motivado para estudar na minha escola	1	2	3	4	5
17. Eu estou mais motivado quando trabalho com amigos na escola	1	2	3	4	5
18. Eu estou geralmente motivado no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
19. Eu estou mais motivado quando sou notado por outros	1	2	3	4	5
✓ 20. Eu estou mais motivado quando estou a competir com os outros	1	2	3	4	5
21. Eu estou mais motivado quando estou encarregue de um grupo	1	2	3	4	5
✓ 22. Eu estou mais motivado quando sou elogiado	1	2	3	4	5
23. Eu estou mais motivado quando me estou a sair melhor que os outros	1	2	3	4	5
24. Eu estou mais motivado quando me torno o líder	1	2	3	4	5
25. Eu estou mais motivado quando estou a ajudar os outros	1	2	3	4	5
26. Eu estou mais motivado quando estou a mostrar preocupação pelos outros	1	2	3	4	5

Anexo C - Questionário de Interação do Professor (Q.I.P), original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok, 2010.

Questionário de Interação do Professor (Q.I.P.)

(original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado à população portuguesa por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & den Brok, 2010)

Neste questionário pedimos-te que descrevas o comportamento do teu professor. A tua colaboração pode ajudar o teu professor a melhorar a forma como ensina. **NÃO ESCREVAS O TEU NOME** porque as respostas são confidenciais e anónimas. Este questionário **NÃO É UM TESTE**. O teu professor não vai ler as tuas respostas e não vão influenciar as tuas notas. O professor irá apenas receber a média dos resultados da turma, não os resultados individuais.

Em seguida, irás encontrar 64 afirmações. Para cada afirmação, responde de 0 a quatro (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Por exemplo:

	Nunca			Sempre		
	0	1	2	3	4	
O professor expressa-se de forma clara	0	1	2	3	4	

Se consideras que o teu professor se expressa sempre de forma clara, faz um círculo no número 4. Se consideras que o teu professor nunca se expressa de forma clara, faz um círculo no número 1. Também podes responder 2,3 e 4, que são respostas intermédias.

Obrigada pela colaboração.

	Nunca					Sempre				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1. O professor é severo	0	1	2	3	4					
2. Temos de estar calados na aula deste professor	0	1	2	3	4					
3. O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	1	2	3	4					
4. O professor confia em nós	0	1	2	3	4					
5. O professor fica preocupado quando não o compreendemos	0	1	2	3	4					
6. Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	1	2	3	4					
7. O professor ameaça castigar-nos	0	1	2	3	4					
8. Podemos decidir algumas coisas na aula	0	1	2	3	4					
9. O professor é exigente	0	1	2	3	4					
10. O professor pensa que copiamos	0	1	2	3	4					
11. O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	0	1	2	3	4					

12. O professor acha que não sabemos nada	0	1	2	3	4
13. Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	0	1	2	3	4
14. Os testes deste professor são difíceis	0	1	2	3	4
15. O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	0	1	2	3	4
16. O professor fica zangado inesperadamente	0	1	2	3	4
17. Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	0	1	2	3	4
18. O professor simpatiza connosco	0	1	2	3	4
19. O professor tenta ridicularizar-nos.	0	1	2	3	4
20. Os níveis de exigência do professor são muito elevados	0	1	2	3	4
21. Conseguimos influenciar o professor	0	1	2	3	4
22. Precisamos da permissão do professor antes de falar	0	1	2	3	4
23. O professor parece inseguro	0	1	2	3	4
24. O professor olha-nos de cima	0	1	2	3	4
✓ 25. Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós	0	1	2	3	4
26. O professor é infeliz	0	1	2	3	4
27. O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	0	1	2	3	4
28. O professor deita-nos abaixo	0	1	2	3	4
✓ 29. O professor tem um interesse especial pelos alunos	0	1	2	3	4
30. O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	0	1	2	3	4

	Nunca				Sempre
31. O professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	3	4
32. O professor percebe quando nós não compreendemos	0	1	2	3	4
33. O professor deixa-nos levar a nossa avante	0	1	2	3	4
34. O professor é hesitante	0	1	2	3	4
35. O professor é amigável	0	1	2	3	4
36. Aprendemos muito com o professor	0	1	2	3	4
37. O professor é alguém com quem podemos contar	0	1	2	3	4
38. O professor zanga-se com facilidade	0	1	2	3	4
39. O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	0	1	2	3	4
40. O professor prende a nossa atenção	0	1	2	3	4
41. O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	0	1	2	3	4
42. O professor deixa-nos mandar nele	0	1	2	3	4
43. O professor é impaciente	0	1	2	3	4
44. O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	0	1	2	3	4
45. O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	0	1	2	3	4
46. É fácil gozar com o professor	0	1	2	3	4
47. O professor tem sentido de humor	0	1	2	3	4
48. O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	0	1	2	3	4
49. O professor dá-nos muito tempo livre na aula	0	1	2	3	4
50. O professor aceita uma piada	0	1	2	3	4
51. O professor tem mau fétio	0	1	2	3	4
52. O professor é um bom líder	0	1	2	3	4
53. Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	0	1	2	3	4
54. O professor parece insatisfeito	0	1	2	3	4

55. O professor é tímido	0	1	2	3	4
56. O professor é paciente	0	1	2	3	4
57. O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	0	1	2	3	4
58. O professor é desconfiado	0	1	2	3	4
59. É fácil começar uma discussão com o professor	0	1	2	3	4
60. As aulas do professor são agradáveis	0	1	2	3	4
61. Temos medo do professor	0	1	2	3	4
62. O professor age de forma confiante	0	1	2	3	4
63. O professor é sarcástico	0	1	2	3	4
64. O professor é brando	0	1	2	3	4

Anexo D – Conteúdos Programáticos.

Conteúdos Programáticos – EMSEMBLE DE VIOLAS D ‘ARCO	
Tipo	Descrição
Escalas	Ré M/arpejo (2 oitavas). Fá M/ arpejo (2 oitavas).
Duos	“Allegro” – G.F. Händel. “Menuet” – W. de Fesch. “.Bratshy Mambo” – Jean –Loup Lecomte. Obra musical composta.

32.

58 Allegro G. F. Händel 1685-1759

The image shows a musical score for Violin and Cello, measures 58-67. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro'. The composer is G. F. Händel (1685-1759). The score consists of two staves: Violin (top) and Cello (bottom). The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, with various articulations such as accents, slurs, and dynamic markings like 'p' and 'f'. The key signature is G major, and the time signature is 3/4. The score is divided into measures, with measure numbers 58 through 67 indicated. The notation includes stems, beams, and various note heads, with some notes having slurs or accents above them. The overall style is characteristic of the Baroque period.

117

19 Mendel

W. de Fesch 1808, 1759

Violino:

Solista:

The image shows a musical score for Violino and Solista. The score is divided into five systems, each with two staves. The top staff is labeled 'Violino' and the bottom staff is labeled 'Solista'. The music is in 2/4 time and G major. The Violino part features various melodic lines with slurs and accents. The Solista part provides harmonic support with chords and single notes. The score includes dynamic markings like 'f' and 'p', and articulation like 'acc'. The title '19 Mendel' and the composer 'W. de Fesch 1808, 1759' are at the top.

Viola II

Bratschy Mambo!

Jean-Loup Lecomte

1 2 1 2 3 4

p

6 *f*

10 *f*

14 *f* *f*

19 *pp*

24 *ff*

29 *pp*

33 *fff* *pp*

41 *f*

46 *f*

50 *f*

1. 2.

Viola III

Bratschy Mambo!

Jean-Loup Lecomte

1 2 1 2 3 4

p

6 *p* *f*

11 *f*

16 *f* 1. 2. *pp*

21

26

31

36

41 *f*

46 *f*

50 1. 2.

1ª Voz Viola

The image shows a handwritten musical score for Viola, 1st voice. The score is written on five staves, each beginning with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The notation includes various rhythmic values, slurs, accents, and dynamic markings such as *p*, *f*, and *ff*. The first staff has several accents and slurs. The second staff features a triplet of eighth notes and a series of sixteenth notes. The third staff includes a triplet of eighth notes and a slur over a group of notes. The fourth staff has a slur over a group of notes and a final note with an accent. The fifth staff is a short phrase ending with a double bar line.

Viola

2^a voz

The image shows a handwritten musical score for Viola, 2nd voice. The score is written on five staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music consists of a series of notes and rests, with various performance markings such as accents (v) and slurs. The notation is in a cursive, handwritten style.

Anexo E – Planificações de aulas

ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco

**PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO – EMSEMBLE DE VIOLAS D’ARCO****Contexto de Aprendizagem**

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: ARTICULADO
AULA: 1/2	DATA/ TEMPO DE INTERAÇÃO: 5 de abril de 2014/ 90’	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário:

- ✓ Escala de Ré maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas.
- ✓ “Allegro” – G.F. Händel.
- ✓ “Menuet” – W. de Fesch.

Objetivos gerais: Consolidar e adquirir competências relacionadas com a execução do instrumento e prática de conjunto; partilhar e desenvolver conhecimentos num ambiente positivo e motivador; desenvolver expectativas de sucesso; e estimular a interação aluno/aluno e professor /aluno.

OBJETIVOS:

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar destreza rítmica. • Executar as articulações e arcadas marcadas, usando uma boa distribuição de arco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar uma boa emissão sonora.
------------------------------	---	--

COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:

Ritmo/Pulsação <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma leitura rítmica correta. • Manter a pulsação durante a execução. Afinação <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a afinação em grupo. • Ter a capacidade de corrigir a afinação, tendo como referência a afinação do resto dos elementos do grupo. 	Dedilhações, articulações e arcadas <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dedilhações marcadas • Obedecer corretamente às articulações e arcadas pedidas. 	Distribuição do arco <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma divisão correta do arco. Sonoridade e Dinâmicas <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). • Procurar um som limpo.
--	--	---



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS:

<ul style="list-style-type: none"> • Preparação da sala (5min.) • Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) • Execução da escala e do arpejo na tonalidade da obra, trabalhando a afinação em grupo e utilizando diferentes arcadas com ligaduras e articulações de notas em staccato. (15 min.). • Execução da obra na sua totalidade, com o apoio do professor, para orientar os alunos na sua performance (3 min.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II). • Executar as passagens mais complexas ritmicamente (5 min.) • Executar, se necessário, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva (25min.). • Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a obra na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas (3 min.)
--	--	--

RECURSOS:

<ul style="list-style-type: none"> • 6 Violas D’Arco • Partituras. • 3 Estantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis e borracha
--	--

AVALIAÇÃO

<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação com base nos objetivos, competências e aspetos específicos da performance: ritmo; afinação em grupo; qualidade sonora; fraseado; e autonomia na capacidade de resolver os problemas técnicos. • Realização de uma Autoavaliação (alunos), onde os próprios fazem uma análise crítica sobre a sua performance durante a aula, e o trabalho que necessitam desenvolver ainda fora da aula. • Realização de uma Heteroavaliação (professor) onde realiza um feedback com os alunos das competências atingidas durante a aula, e as que ainda têm que desenvolver, orientando-o de que forma as deverá trabalhar.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO – EMSEMBLE DE VIOLAS D’ARCO

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 3/4	Data/tempo de interação: 12 de ABRIL DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário:

- ✓ Escala de Ré maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas.
- ✓ Revisão das obras executadas na aula anterior: “Allegro” – G.F. Händel, “Menuet” – W. de Fesch.
- ✓ Composição de uma obra musical.

Objetivos gerais: Consolidar e adquirir competências relacionadas com a execução do instrumento e prática de conjunto; partilhar e desenvolver conhecimentos num ambiente positivo e motivador; desenvolver o sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical; desenvolver expectativas de sucesso; estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno.

OBJETIVOS:

<p><u>Objetivos específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o sentido criativo, compondo uma obra musical. • Demonstrar dinâmica e espírito de grupo na realização das tarefas propostas. • Demonstrar sensibilidade na afinação em grupo e capacidade de correção da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar destreza rítmica. • Executar as articulações e arcadas marcadas, usando uma boa distribuição de arco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dinâmicas. • Procurar uma boa emissão sonora. • Desenvolver o sentido criativo. • Apresentar uma postura correta.
--	---	---



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco

**COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:**

<p><u>Ritmo/Pulsação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma leitura rítmica correta. Manter a pulsação durante a execução. <p><u>Afinação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a afinação em grupo. Ter a capacidade de corrigir a afinação, tendo como referência a afinação do resto dos elementos do grupo. 	<p><u>Dedilhações, articulações e arcadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dedilhações marcadas Obedecer corretamente às articulações e arcadas pedidas. 	<p><u>Distribuição do arco</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma divisão correta do arco. <p><u>Sonoridade e Dinâmicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). Procurar um som limpo.
--	---	---

METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS:

<ul style="list-style-type: none"> Preparação da sala (5min.) Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução da escala e do arpejo na tonalidade da obra, trabalhando a afinação em grupo e utilizando diferentes arcadas com ligaduras e articulações de notas em staccato. (10 min.). Revisão das obras executadas na aula anterior. (10min.) 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar as passagens mais complexas ritmicamente, que não tenham sido ainda clarificadas na aula anterior (15min.) Executar, se necessário, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva 15min.). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar as obras na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas (10 min.) Composição da obra musical, desenvolvendo o sentido criativo. (15 min).
---	---	--

RECURSOS:

<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas D’Arco Partituras 3 Estante 	<ul style="list-style-type: none"> Metrónomo Caderno Lápis e borracha
--	--

AVALIAÇÃO:

<ul style="list-style-type: none"> Avaliação com base nos objetivos, competências e aspetos específicos da performance: ritmo; afinação em grupo; qualidade sonora; fraseado; e autonomia na capacidade de resolver os problemas técnicos. Realização de uma Autoavaliação (alunos), onde os próprios fazem uma análise crítica sobre a sua performance durante a aula, e o trabalho que necessitam desenvolver ainda fora da aula. Realização de uma Heteroavaliação (professor) onde realiza um feedback com os alunos das competências atingidas durante a aula, e as que ainda tem que desenvolver, orientando-o de que forma as deverá trabalhar.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO – EMSEMBLE DE VIOLAS D’ARCO

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos AULA:5/6	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos. Data/tempo de interação: 19 de ABRIL DE 2014/ 90'	REGIME: Articulado HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário:

- ✓ Escala de Fá maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas.
- ✓ “Bratschy Mambo” – Jean –Loup Lecomte.
- ✓ Continuação da Composição de uma obra musical.
- ✓ Execução da obra musical composta.

Objetivos gerais: Consolidar e adquirir competências relacionadas com a execução do instrumento e prática de conjunto; partilhar e desenvolver conhecimentos num ambiente positivo e motivador; desenvolver o sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical; desenvolver expectativas de sucesso; estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno.

OBJETIVOS:

<p><u>Objetivos específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o sentido criativo, compondo uma obra musical. • Demonstrar dinâmica e espírito de grupo na realização das tarefas propostas. • Demonstrar sensibilidade na afinação em grupo e capacidade de correção da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar destreza rítmica. • Executar as articulações e arcadas marcadas, usando uma boa distribuição de arco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dinâmicas. • Procurar uma boa emissão sonora. • Apresentar uma postura correta.
--	---	--



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:

<p><u>Ritmo/Pulsação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma leitura rítmica correta. Manter a pulsação durante a execução. <p><u>Afinação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a afinação em grupo. Ter a capacidade de corrigir a afinação, tendo como referência a afinação do resto dos elementos do grupo. 	<p><u>Dedilhações, articulações e arcadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dedilhações marcadas Obedecer corretamente às articulações e arcadas pedidas. 	<p><u>Distribuição do arco</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma divisão correta do arco. <p><u>Sonoridade e Dinâmicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). Procurar um som limpo.
--	---	---

METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS:

<ul style="list-style-type: none"> Preparação da sala (5min.) Afinar individualmente cada instrumento (5 min.) Execução da escala e do arpejo na tonalidade da obra, trabalhando a afinação em grupo e utilizando diferentes arcadas com ligaduras e articulações de notas em staccato. (15 min.). Leitura integral da obra “Bratschy Mambo” – Jean –Loup Lecomte (5 min.). 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II) Trabalhar as passagens mais complexas ritmicamente (10min.) Executar, se necessário, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva (20min.). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar a obra na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas (5 min.) Continuação da composição da obra musical, desenvolvendo o sentido criativo. (15min). Execução integral da obra musical composta (10 min.).
---	--	--

RECURSOS:

<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas D’Arco Partituras. 3 Estante 	<ul style="list-style-type: none"> Metrónomo Caderno Lápis e borracha
---	--

AValiação:

<ul style="list-style-type: none"> Avaliação com base nos objetivos, competências e aspetos específicos da performance: ritmo; afinação em grupo; qualidade sonora; fraseado; e autonomia na capacidade de resolver os problemas técnicos. Realização de uma Autoavaliação (alunos), onde os próprios fazem uma análise crítica sobre a sua performance durante a aula, e o trabalho que necessitam desenvolver ainda fora da aula. Realização de uma Heteroavaliação (professor) onde realiza um feedback com os alunos das competências atingidas durante a aula, e as que ainda tem que desenvolver, orientando-o de que forma as deverá trabalhar.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO – EMSEMBLE DE VIOLAS D’ARCO

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 7/8	Data/tempo de interação: 26 de ABRIL DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário:

- ✓ Escala de Fá maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas.
- ✓ “Bratschy Mambo” – Jean –Loup Lecomte.
- ✓ Execução da obra musical composta.

Objetivos gerais: Consolidar e adquirir competências relacionadas com a execução do instrumento e prática de conjunto; partilhar e desenvolver conhecimentos num ambiente positivo e motivador; desenvolver o sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical; desenvolver expectativas de sucesso; estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno.

OBJETIVOS:

<p><u>Objetivos específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o sentido criativo, compondo uma obra musical. • Demonstrar dinâmica e espírito de grupo na realização das tarefas propostas. • Demonstrar sensibilidade na afinação em grupo e capacidade de correção da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar destreza rítmica. • Executar as articulações e arcadas marcadas, usando uma boa distribuição de arco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dinâmicas. • Procurar uma boa emissão sonora. • Apresentar uma postura correta.
--	---	--



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:

<p><u>Ritmo/Pulsação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma leitura rítmica correta. Manter a pulsação durante a execução. <p><u>Afinação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a afinação em grupo. Ter a capacidade de corrigir a afinação, tendo como referência a afinação do resto dos elementos do grupo. 	<p><u>Dedilhações, articulações e arcadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dedilhações marcadas Obedecer corretamente às articulações e arcadas pedidas. 	<p><u>Distribuição do arco</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma divisão correta do arco. <p><u>Sonoridade e Dinâmicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). Procurar um som limpo. Exploração de timbres e cores.
--	---	---

METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS:

<ul style="list-style-type: none"> Preparação da sala (5min.) Afinar individualmente cada instrumento (5 min.) Execução da escala e do arpejo na tonalidade da obra, trabalhando a afinação em grupo e utilizando diferentes arcadas com ligaduras e articulações de notas em staccato. (15 min.). 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II) Trabalhar as passagens mais complexas ritmicamente (10min.) Executar, se necessário, as passagens que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva (20min.). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar a obra “Bratschy Mambo” na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas (5 min.) Execução integral da obra musical composta (20 min.): trabalhando individualmente, por naipes, desenvolvendo o domínio rítmico e de afinação das passagens mais complexas.
---	--	---

RECURSOS:

<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas D’Arco Partituras. 3 Estantes 	<ul style="list-style-type: none"> Metrónomo Lápis e borracha
--	---

AValiação:

<ul style="list-style-type: none"> Avaliação com base nos objetivos, competências e aspetos específicos da performance: ritmo; afinação em grupo; qualidade sonora; fraseado; e autonomia na capacidade de resolver os problemas técnicos. Realização de uma Autoavaliação (alunos), onde os próprios fazem uma análise crítica sobre a sua performance durante a aula, e o trabalho que necessitam desenvolver ainda fora da aula. Realização de uma Heteroavaliação (professor) onde realiza um feedback com os alunos das competências atingidas durante a aula, e as que ainda tem que desenvolver, orientando-o de que forma as deverá trabalhar.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE CLASSE DE CONJUNTO – EMSEMBLE DE VIOLAS D’ARCO

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: ARTICULADO
AULA: 9/10	DATA/TEMPO DE INTERAÇÃO: 3 DE MAIO DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário:

Execução do repertório trabalhado no desenvolver das aulas. Conteúdos:

- ✓ “Allegro” – G.F. Händel.
- ✓ “Menuet” – W. de Fesch.
- ✓ “Bratschy Mambo” – Jean –Loup Lecomte.
- ✓ Execução da obra musical composta.

Objetivos gerais: Demonstrar segurança nas competências desenvolvidas no decorrer das aulas; partilhar e desenvolver conhecimentos num ambiente positivo e motivador; expectativas de sucesso; estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno.

OBJETIVOS:

<p><u>Objetivos específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o sentido criativo, compondo uma obra musical. • Demonstrar dinâmica e espírito de grupo na realização das tarefas propostas. • Demonstrar sensibilidade na afinação em grupo e capacidade de correção da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar destreza rítmica. • Executar as articulações e arcadas marcadas, usando uma boa distribuição de arco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as dinâmicas. • Procurar uma boa emissão sonora. • Apresentar uma postura correta.
--	---	--



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



COMPETÊNCIAS A ADQUIRIR:

<p><u>Ritmo/Pulsação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma leitura rítmica correta. Manter a pulsação durante a execução. <p><u>Afinação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a afinação em grupo. Ter a capacidade de corrigir a afinação, tendo como referência a afinação do resto dos elementos do grupo. 	<p><u>Dedilhações, articulações e arcadas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dedilhações marcadas Obedecer corretamente às articulações e arcadas pedidas. 	<p><u>Distribuição do arco</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma divisão correta do arco. <p><u>Sonoridade e Dinâmicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). Procurar um som limpo.
--	---	---

METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS:

- Preparação da sala (5min.)
- Afinar individualmente cada instrumento (5 min.)
- Execução integral das obras trabalhadas relembrando todas as competências musicais e técnicas desenvolvidas durante o Período.

RECURSOS:

<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas D’Arco Partituras. 3 Estante 	<ul style="list-style-type: none"> Metrónomo Lápis e borracha
---	---

AVALIAÇÃO:

- Realização de uma Autoavaliação (alunos), onde os próprios fazem uma análise crítica sobre a sua performance no desenrolar das aulas, e o trabalho que ainda necessitam desenvolver, posteriormente.
- Realização de uma Heteroavaliação (professor) onde realiza um feedback com os alunos das competências atingidas, e as que ainda tem que desenvolver, orientando-o de que forma as deverá trabalhar.

Anexo F – Grelhas de observação de aulas

ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco

**Grelha com os critérios para a observação das aulas do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.****Contexto de Aprendizagem**

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 1/2	Data/tempo de interação: 5 de ABRIL DE 2014/ 90’	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário

Apresentação dos objetivos e conteúdos programáticos do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.

“Allegro” – G.F. Händel.

“Menuet” – W. de Fesch.

Tempo	Objetivos e competências desenvolvidas	Estratégias e metodologias utilizadas	Atitudes e Valores observados	Recursos
90’	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Desenvolvimento de competências técnicas: domínio rítmico e afinação em grupo; bom som. Desenvolver expectativas de sucesso. Estimular a interação aluno/aluno e professor /aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução de escalas e arpejos, desenvolvendo o domínio da afinação em grupo. Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. Executar a obra na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interação aluno/aluno. Partilha e desenvolvimento de conhecimentos. Atitude positiva e motivadora face à interação aluno/aluno e professor/ aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas Partituras Estantes Metrónemo Lápis e borracha.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Análise/Observação/Reflexão

Nas tarefas desenvolvidas detetou-se que os alunos necessitam de maior desenvolvimento e segurança no domínio da afinação em grupo.

Assim, as principais orientações dadas no decorrer da aula, focaram-se no domínio da afinação em grupo, trabalhando cada uma das partes (Viola I/ Viola II), as passagens mais complexas melodicamente.

Como orientações para o estudo individual foi sugerido um estudo cuidado e rigoroso do **Allegro** – G.F. Händel; **Menuet** – W. de Fesch., tendo atenção às passagens, que exigem maior destreza e cuidado na afinação, trabalhando-as de forma repetitiva e progressiva.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Grelha com os critérios para a observação das aulas do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 3/4	Data/tempo de interação: 12 de ABRIL DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

<p>Sumário Escala de Ré maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas. Revisão das obras executadas na aula anterior: “Allegro” – G.F. Händel; “Menuet” – W. de Fesch. Composição de uma obra musical.</p>
--

<u>Tempo</u>	<u>Objetivos e competências desenvolvidas</u>	<u>Estratégias e metodologias utilizadas</u>	<u>Atitudes e Valores observados</u>	<u>Recursos</u>
90'	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Desenvolvimento de competências técnicas: domínio rítmico e afinação em grupo; bom som. Desenvolvimento do sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical. Estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução de escalas e arpejos, desenvolvendo o domínio da afinação em grupo. Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. Composição de uma obra musical, desenvolvendo o sentido criativo. Executar as obras na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interação aluno/aluno. Partilha e desenvolvimento de conhecimentos. Interesse e satisfação na composição da obra musical. Atitude positiva e motivadora face à interação aluno/aluno e professor/ aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas Partituras Estantes Metrónemo Caderno Lápis e borracha.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Análise/Observação/Reflexão

No decorrer da aula, verificou-se que os alunos assimilaram positivamente os conhecimentos e competências desenvolvidas na aula anterior, relacionadas com o domínio rítmico e de afinação em grupo. Os objetivos e competências desenvolvidas na presente aula, foram direcionadas para o domínio na distribuição de arco, alertado a necessidade de fazer uma boa divisão de arco, e para o domínio da sonoridade e dinâmicas, respeitando as dinâmicas e procurando uma boa qualidade de som.

Como orientações para o estudo individual, foi transmitido que necessitam de manter um estudo regular e cuidado das competências trabalhadas.

De referir ainda que, os alunos demonstraram grande interesse, motivação e satisfação no desenvolvimento da segunda tarefa proposta, ou seja, na composição de uma obra musical.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Grelha com os critérios para a observação das aulas do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 5/6	Data/tempo de interação: 19 de ABRIL DE 2014/ 90’	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário

Escala de Fá maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas
“Bratsky Mambo” – Jean –Loup Lecomte.
Continuação da Composição de uma obra musical.
Execução da obra musical composta.

<u>Tempo</u>	<u>Objetivos e competências desenvolvidas</u>	<u>Estratégias e metodologias utilizadas</u>	<u>Atitudes e Valores observados</u>	<u>Recursos</u>
90’	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Desenvolvimento de competências técnicas: domínio rítmico e afinação em grupo. Fazer uma divisão correta do arco. Respeitar as dinâmicas (p; pp; mf; f). Desenvolvimento do sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical. Estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução de escalas e arpejos, desenvolvendo o domínio da afinação em grupo. Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. Executar as obras na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas. Composição de uma obra musical, desenvolvendo o sentido criativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Interação aluno/aluno. Partilha e desenvolvimento de conhecimentos. Interesse e satisfação na composição da obra musical. Atitude positiva e motivadora face à interação aluno/aluno e professor/ aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas Partituras Estantes Metrónomo Caderno Lápis e borracha



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Análise/Observação/Reflexão

No decorrer da aula, verificou-se que os alunos assimilaram positivamente os conhecimentos e competências desenvolvidas na aula anterior, relacionadas com o domínio rítmico e de afinação em grupo. Os objetivos e competências desenvolvidas na presente aula, foram direcionadas para o domínio na distribuição de arco, alertado a necessidade de fazer uma boa divisão de arco, e para o domínio da sonoridade e dinâmicas, respeitando as dinâmicas e procurando uma boa qualidade de som.

Como orientações para o estudo individual, foi transmitido que necessitam de manter um estudo regular e cuidado das competências trabalhadas.

De referir ainda que, os alunos demonstraram grande interesse, motivação e satisfação no desenvolvimento da segunda tarefa proposta, ou seja, na composição de uma obra musical.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Grelha com os critérios para a observação das aulas do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 7/8	Data/tempo de interação: 26 de ABRIL DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário

Escala de Fá maior e respetivo arpejo, na extensão de 2 oitavas

“Bratsy Mambo” – Jean –Loup Lecomte.

Execução da obra musical composta.

<u>Tempo</u>	<u>Objetivos e competências desenvolvidas</u>	<u>Estratégias e metodologias utilizadas</u>	<u>Atitudes e Valores observados</u>	<u>Recursos</u>
90'	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Desenvolvimento de competências técnicas: domínio rítmico e afinação em grupo. Respeitar as dedilhações e articulações indicadas. <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as dinâmicas indicadas. Exploração de uma boa qualidade sonora. Exploração de timbres e cores. Desenvolvimento do sentido criativo, a partir da composição de uma obra musical. Estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução de escalas e arpejos, desenvolvendo o domínio da afinação em grupo. Trabalhar separadamente as partes de cada naipe (Viola I/ Viola II). Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. Executar as obras na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interação aluno/aluno. Partilha e desenvolvimento de conhecimentos. Interesse e satisfação face às aprendizagens e obras executadas. Atitude positiva e motivadora face à interação aluno/aluno e professor/ aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas Partituras Estantes Metrónomo Lápis e borracha.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Análise/Observação/Reflexão

No decorrer da aula, verificou-se que os alunos assimilaram com sucesso os conhecimentos e competências desenvolvidas nas aulas anteriores, ao apresentar maior segurança e domínio da afinação tanto individual como em grupo, bem como domínio na distribuição do arco e qualidade sonora.

A presente aula consistiu na aquisição de consistiu no aprofundamento das competências trabalhadas anteriormente, bem como na aquisição de competências relacionadas com a qualidade sonora, e procura de timbres e cores do instrumento.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Grelha com os critérios para a observação das aulas do Projeto “Ensemble de Violas D’Arco”.

Contexto de Aprendizagem

PROFESSOR: Joana Fonseca	ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música de Barcelos	
ALUNOS: 5 alunos	GRAU/FAIXA ETÁRIA: 3º grau/ 12 e 13 anos.	REGIME: Articulado
AULA: 9/10	Data/tempo de interação: 3 de Maio DE 2014/ 90'	HORA: 09h30-10h15 10h15-11h00

Sumário

Execução do repertório trabalhado no desenvolver das aulas. Conteúdos:

“Allegro” – G.F. Händel.

“Menuet” – W. de Fesch.

“Bratsky Mambo” – Jean –Loup Lecomte.

Execução da obra musical composta.

<u>Tempo</u>	<u>Objetivos e competências desenvolvidas</u>	<u>Estratégias e metodologias utilizadas</u>	<u>Atitudes e Valores observados</u>	<u>Recursos</u>
90'	<ul style="list-style-type: none"> Aquisição e troca de conhecimentos em grupo, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Demonstrar segurança nas competências desenvolvidas no decorrer das aulas. Desenvolver expectativas de sucesso; Estimular a interação aluno/aluno e professor/aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinar individualmente cada instrumento (10 min.) Execução de escalas e arpejos, desenvolvendo o domínio da afinação em grupo. Utilização da estratégia sequencial: Ouvir/ Imitar. Executar as obras na sua totalidade, para verificar se as competências trabalhadas, foram devidamente assimiladas. 	<ul style="list-style-type: none"> Interação aluno/aluno. Partilha e desenvolvimento de conhecimentos. Interesse e satisfação face às aprendizagens e obras executadas. Atitude positiva e motivadora face à interação aluno/aluno e professor/ aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> 6 Violas Partituras Estantes Metrónemo Lápis e borracha.



ESCOLA SUPERIOR DE ARTES APLICADAS DE CASTELO BRANCO
Mestrado em Ensino de Música – Classe de Conjunto – Ensemble de Violas D’Arco



Análise/Observação/Reflexão

No decorrer da aula, verificou-se que os alunos assimilaram positivamente os conhecimentos e competências desenvolvidas, ao apresentar segurança e domínio das competências trabalhadas ao longo do Projeto. Para finalizar, no sentido de entender se as atividades contribuíram positivamente/negativamente a motivação e atitude dos alunos perante as aprendizagens musicais, foi proposto a realização de uma autoavaliação, refletindo sobre o desempenho de cada aluno nas atividades, e fazendo uma reflexão crítica sobre os pontos positivos/negativos do Projeto.

Anexo G – Reflexão crítica**Reflexão crítica – Projeto Ensemble de Violas D’Arco**

Grau: 3º

Aspetos positivos:

- O que eu gostei mais foi quando compusemos a música.

Aspetos negativos:

- Por vezes falava-mos um pouco de mais, e a Professora tinha que nos chamar à atenção.

Reflexão crítica:

O Ensemble de Violas D’Arco foi uma experiência boa, porque assim aprende-mos mais. Acho que devia-mos ter esta experiência mais vezes.

A Professora, acho que toca muito bem, e ensina muito bem. Acho que foi a melhor Professora que já tive.

Um aspeto negativo é que é muito exigente, e às vezes, dá “sermões”, mas sei que é para o nosso bem.

Avaliação (nível 1 a 5): 4

Reflexão crítica – Projeto Ensemble de Violas D’Arco

Grau: 3º

Aspetos positivos:

- Achei o Projeto muito divertido.
- Aprende-mos a trabalhar em grupo.
- As músicas eram divertidas.
- Trabalhamos mais para desenvolver as nossas capacidades.

Aspetos negativos:

- A professora por vezes é exigente.

Reflexão crítica:

Eu acho que foi muito divertido e que consegui mudar a ieia que tinha sobre tocar em grupo.

Aprende-mos muitas coisas novas e tocamos músicas divertidas.

Gostei muito da parte de compormos uma música.

Relativamente à Professora, é muito exigente, muito divertida e amiga.

Avaliação (nível 1 a 5): 4

Reflexão crítica – Projeto Ensemble de Violas D’Arco

Grau: 3º

Aspetos positivos:

- Consegui melhorar as minhas capacidades para tocar em conjunto e a solo.
- Adorei compor uma música.
- Gostei das músicas que aprendi, e dos colegas com quem convivi.

Aspetos negativos:

- Ter de acordar cedo.

Reflexão crítica:

Dei o meu máximo para tocar bem e gostei dos meus colegas com quem trabalhei, pois ajudámo-nos uns aos outros e penso que a performance de todos nós foi alcançado com sucesso.

Avaliação (nível 1 a 5): 5

Reflexão crítica – Projeto Ensemble de Violas D’Arco

Grau: 3º

Aspetos positivos:

- Conseguimos trabalhar em conjunto.
- Conseguimos bons resultados na peça “Bratchy Mambo”, que no início parecia bastante difícil.
- Compusemos uma música e foi muito divertido.

Aspetos negativos:

- A Professora por vezes é exigente de mais.
- Por vezes falava-mos um pouco de mais, e a Professora tinha que nos chamar à atenção.

Reflexão crítica:

Foi divertido trabalharmos em conjunto, e construirmos uma música.

Acho que valeu muito a pena ter participado, mesmo tendo que acordar cedo.

A relação com os meus colegas e com a Professora era muito boa.

Avaliação (nível 1 a 5): 3

Reflexão crítica – Projeto Ensemble de Violas D’Arco

Grau: 3º

Aspetos positivos:

- Consegui-mos trabalhar em conjunto.
- Divertimo-nos.
- Foi um tempo bem aproveitado.

Aspetos negativos:

- Por vezes falava-mos um pouco de mais, e a Professora tinha que nos chamar à atenção.

Reflexão crítica:

A minha relação com a professora é boa, e com os meus colegas igualmente.

Avaliação (nível 1 a 5): 4

Anexo H – Questionário 2

Motivação para o estudo da Viola-d’arco

O questionário para o qual pedimos a tua colaboração, integra-se num estudo sobre a motivação dos alunos face à aprendizagem da Viola-d’arco.

Esta investigação visa a elaboração do Projeto de Investigação de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico

Todos o dados recolhidos serão exclusivamente utilizados na realização do Projeto de Investigação referido, sendo que a identificação dos alunos nunca será revelada.

Pedimos-te que respondas sempre de acordo com a tua opinião, realçando que não existem respostas corretas ou incorretas, boas ou más. O que nos interessa é conhecer a tua opinião.

Solicitamos-te que preenchas os seguintes dados pessoais:

Dados pessoais
Quantos anos têm? Clique aqui para introduzir texto.
Há quanto tempo estudas Viola-d’arco? Clique aqui para introduzir texto.
Qual o grau que frequentas em Viola-d’arco? Clique aqui para introduzir texto.
Qual o regime que frequentas?
<input type="checkbox"/> Iniciação
<input type="checkbox"/> Articulado
<input type="checkbox"/> Supletivo

Instruções:

De seguida, vais encontrar 12 inícios de diferentes frases que deverás completar, a partir do que cada uma delas te suscite dizer. Certifica-te que não deixas qualquer frase por completar.

18. A música...

19. O que me levou a querer iniciar os estudos musicais...

20. A aprendizagem musical faz parte da minha formação (académica/pessoal) porque...

21. Eu tenho interesse em estudar Viola-d'arco porque...

22. Tocar a solo para mim é...

23. Tocar em conjunto para mim é...

24. A motivação é importante

25. O que me motiva mais a estudar Viola-d'arco...

26. Sinto-me mais motivado para estudar viola-d'arco quando...

27. O professor é importante para o meu sucesso na viola d'Arco porque...

28. A relação entre o professor e eu é...

29. Quando o professor explica as aprendizagens a realizar de forma clara, eu sinto-me...

Muito obrigada pela tua participação!
A Investigadora Joana Lopes da Fonseca

Anexo I - “Guião de Entrevista da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem).

In: Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Exemplos de questões
Abordagens à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	Se lhe pedissem para caracterizar os motivos ou razões pessoais para aprender arte o que diria?
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	Se lhe pedissem para falar da quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte o que diria?
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	O que representam, para si, as tarefas de aprendizagem da arte?
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	Como valoriza o tempo que emprega empregue na aprendizagem da arte?
		Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem da arte	Como caracterizaria a sua satisfação com a aprendizagem da arte?
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	Fale-me dos contextos ou situações em que prefere aprender arte

Anexo J - “Sistema de Categorização da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem.

In: Duarte, A. M. (2012b). *Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Respostas Ilustrativas
Abordagens à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	“Não consigo imaginar a minha vida sem o desenho – aprendi a desenhar porque isso é vital para mim”
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	“Às vezes, quando estou a tentar aprender uma técnica nova de desenho, esqueço-me de tudo o resto”
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	“As oportunidades de aprender algo novo em arte são valiosas para mim”
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	“O tempo empregue na aprendizagem da arte nunca +e tempo perdido”
		Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem da arte	“Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho artístico”
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	“Prefiro aprender em aulas onde o professor nos dá liberdade para desenhar mas em que vai dando feedback sobre o que fazemos”