

Motivação na aprendizagem do piano: Estudo com alunos entre os 13 e os 17 anos

Inês Vicente Barreto

Orientadores

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Piano) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e da Professora Doutora Maria Luísa Vila-Cova Tender Barahona Corrêa do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Outubro 2024

Composição do júri

Presidente do júri

Informação indisponível à data da submissão do Relatório

Vogais

Informação indisponível à data da submissão do Relatório

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais. Por serem um exemplo de resiliência e motivação, por me apoiarem sempre e contribuírem para me tornar melhor pessoa.

Ao André, pelo exemplo que é, por toda a paciência e companhia diária, que proporciona um clima de companheirismo intenso onde existe ânimo para ultrapassar as adversidades.

A toda a minha família e amigos agradeço o apoio incondicional.

Para a minha investigação contactei vários professores que participaram no questionário e o passaram aos seus alunos. A eles agradeço a disponibilidade e por terem aceite participar no projeto.

Agradeço também à Escola de Música do Conservatório Nacional, por me acolherem e permitirem absorver tanto conhecimento ao longo do ano letivo. Um agradecimento especial à Professora Ana Valente e à Professora Anna Tomasik.

Por fim, agradeço às minhas orientadoras, Prof. Doutora Luísa Tender e Prof. Doutora Cristina Pereira. A sua disponibilidade e o seu conhecimento permitiram-me alcançar os meus objetivos.

Resumo

O presente relatório de estágio está estruturado em duas partes. Na primeira parte é descrito o estágio de Prática de Ensino Supervisionada, realizado no ano letivo 2023/2024 na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Na segunda parte é apresentada uma investigação sobre a motivação na aprendizagem do piano. É um estudo de cariz descritivo e exploratório baseando-se numa técnica de recolha de dados observacional transversal. Pretende-se identificar fatores e circunstâncias associados à motivação/desmotivação na aprendizagem do piano. O problema ou questão de partida é a como aumentar a taxa de sucesso, e diminuir desistências, na área do ensino-aprendizagem do piano. A investigação teve os seguintes objetivos: (i) Perceber o grau de motivação de um grupo de alunos de piano; (ii) Averiguar a perspetiva do professor e do aluno sobre a motivação; (iii) Identificar características e circunstâncias comuns entre alunos que se afirmam motivados, e entre alunos que se afirmam desmotivados; (iv) Entender se o grau de motivação reportado pelo aluno se correlaciona com os resultados académicos por si obtidos. A revisão de literatura permitiu conhecer teorias e modelos que clarificam os fatores associados aos processos motivacionais, e compreender o papel dos professores, dos encarregados de educação e dos próprios estudantes uma vez que os mesmos, tal como afirma Bandura (1986), influenciam na mobilização da motivação intrínseca e/ou extrínseca. De acordo com essa base concetual, prosseguiu-se para a elaboração de dois questionários, um destinado aos estudantes de piano, e o outro direcionado aos respetivos professores. Os resultados obtidos sugerem que a motivação é um fator crucial na aprendizagem do piano, influenciando os resultados dos alunos. A relação positiva entre aluno e professor, a adaptação das aulas às necessidades individuais, e o suporte na superação de desafios técnicos e organizacionais, segundo Decy e Ryan (2009), são elementos essenciais para fomentar a motivação dos alunos. Além disso, a relação entre a motivação e o desempenho reforça a importância de um ambiente de aprendizagem personalizado, capaz de responder às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave

Motivação, Aprendizagem do piano, Taxa de sucesso

Abstract

This internship report is structured in two parts. The first part describes the supervised teaching practice carried out in the 2023/2024 academic year at the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. The second part presents an investigation into motivation in piano learning. This is a descriptive and exploratory study based on a cross-sectional observational data collection technique. The aim is to identify factors and circumstances associated with motivation/demotivation in learning the piano. The problem or starting point is the high rate of failure, including dropouts, in the area of piano teaching and learning. The research had the following objectives: (i) To understand the degree of motivation of a group of piano students; (ii) To ascertain the teacher's and student's perspective on motivation; (iii) To identify common characteristics and circumstances among students who say they are motivated, and among students who say they are unmotivated; (iv) To understand whether the degree of motivation reported by the student correlates with their academic results. The literature review allowed us to learn about theories and models that clarify the factors associated with motivational processes, and to understand the role of teachers, parents and students themselves in mobilising intrinsic and/or extrinsic motivation. Based on this conceptual basis, two questionnaires were drawn up, one aimed at piano students and the other at their teachers. The results obtained suggest that motivation is a crucial factor in piano learning, influencing student results. The positive relationship between student and teacher, the adaptation of lessons to individual needs, and support in overcoming technical and organisational challenges are essential elements in fostering student motivation. In addition, the relationship between motivation and performance reinforces the importance of a personalised learning environment capable of responding to students' needs.

Keywords

Motivation, Piano learning, Piano failure rate

Índice geral

Introdução	1
Parte I - A prática de Ensino Supervisionada	2
1 Caracterização da escola e do meio envolvente	2
1.1 Contextualização histórica da instituição	2
1.2 Meio Envolvente.....	2
1.3 Oferta formativa.....	2
1.4 Linhas de orientação pedagógica	2
2 O ensino de piano no Conservatório de Música de Lisboa	3
2.1 Caracterização do aluno	3
2.2 Plano curricular de piano para o 4º grau.....	3
3 O ensino de música de conjunto no Conservatório de Música de Lisboa 4	
3.1 Caracterização do grupo	4
3.2 Plano curricular	4
4 Planificações e reflexões das aulas de instrumento	4
5 Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	8
Parte II - Investigação	9
1 Revisão da literatura	9
1.1 A motivação	9
1.2 Teorias da motivação	10
1.2.1 Teorias comportamentalistas.....	10
1.2.2 Teoria da aprendizagem social.....	11
1.2.3 Teorias humanistas	13
1.2.4 Teorias socioconstrutivistas.....	14
1.3 Motivação na aprendizagem	19
1.4 Motivação: perspetiva e comportamento do docente	20
1.5 Motivação na educação musical e na aprendizagem do piano.....	22
2 Metodologia	24
2.1 Problemática, questões e objetivos do estudo.....	24
2.2 Plano de investigação	24

2.2.1 Instrumentos de recolha dos dados.....	25
2.2.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados.....	25
2.2.3 Amostra.....	25
2.2.4 Questões éticas.....	25
3. Apresentação e análise de resultados.....	25
3.1 Questionário 1 – alunos que estudam piano.....	25
3.2 Questionário 2 – professores de piano.....	42
4. Discussão.....	51
5. Conclusão.....	53
Bibliografia.....	53
Anexos.....	56
Anexo I - Questionário 1, destinado aos alunos de piano.....	56
Anexo II - Questionário 2, destinado aos professores de piano.....	66
Anexo III - Autorização entregue aos encarregados de educação.....	72

Índice de figuras

Figura 1 Esquema concetual do condicionamento operante (Pinto, 2003).....	11
Figura 2 Esquema da interação dos três fatores de aprendizagem segundo Bandura (Cavalcanti, 2009).....	12
Figura 3 Hierarquia de necessidades de Maslow	14
Figura 4 Tipos de motivação (Deci & Ryan, 2000)	18
Figura 5. Idade dos inquiridos.....	27
Figura 6. Género dos inquiridos.....	27
Figura 7. Tempo de aprendizagem de piano.....	28
Figura 8. Origem da vontade de aprender piano.....	28
Figura 9. Escolha do piano como primeira opção	29
Figura 10. Significado atribuído à aprendizagem do piano	29
Figura 11. Frequência de estudo	30
Figura 12. Tempo de estudo.....	30
Figura 13. Desejo de dedicar mais tempo ao estudo de piano.....	31
Figura 14. Vontade de aprender piano.....	31
Figura 15. O que faz querer aprender piano	32
Figura 16. Adequação do <i>feedback</i> fornecido pelo professor.....	32
Figura 17. Reação perante o <i>feedback</i> do professor	33
Figura 18. Influência da família.....	33
Figura 19. Membro da família com mais influência	34
Figura 20. Frequência de atividades culturais	34
Figura 21. Elaboração de objetivos.....	35
Figura 22. Utilização de estratégias na elaboração de objetivos	35
Figura 23. Estratégias utilizadas.....	36
Figura 24. Capacidade de organizar o estudo.....	36
Figura 25. Sensação de frustração ao estudar em casa.....	37
Figura 26. Atribuição dos resultados à sorte	38
Figura 27. Comportamento perante um problema	38
Figura 28. Com mais motivação têm se mais resultados	39
Figura 29. Perceção do aluno sobre o professor	39
Figura 30. Relação com o professor	39
Figura 31. Perceção do professor sobre as dificuldades do aluno	40
Figura 32 Perceção do aluno perante a organização das aulas feita pelo professor	40
Figura 33 Realização dos objetivos propostos.....	41
Figura 34. Capacidade de autonomia.....	41

Figura 35. Relação com a instituição	42
Figura 36. Importância da motivação no processo de aprendizagem	43
Figura 37. O professor como agente motivador	43
Figura 38. Motivação do professor ao ensinar.....	44
Figura 39. Preocupação com o conhecimento das características do aluno.....	45
Figura 40. Conhecimento sobre o aluno.....	45
Figura 41. O que motiva os alunos a aprender piano.....	46
Figura 42. Planeamento das aulas	46
Figura 43. Características dos alunos aquando da planificação	46
Figura 44. Elaboração dos objetivos	47
Figura 45. Exposição dos objetivos aos encarregados de educação	47
Figura 46. Relação com os encarregados de educação	48
Figura 47. Importância da relação com os encarregados de educação.....	48
Figura 48. Compreensão da desmotivação	49
Figura 49. Perceção sobre as causas da desmotivação dos alunos.....	49
Figura 50. Preocupação em adaptar estratégias de ensino à causa da desmotivação do aluno.....	49
Figura 51. Estratégias motivacionais	50
Figura 52. O professor trabalha para a autonomia do aluno	50

Lista de tabelas

Tabela 1. Plano curricular de piano, 4º grau.....	3
Tabela 2. Planificação da aula nº25	6
Tabela 3. Planificação da aula nº28.....	8

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

TAD – Teoria da Autodeterminação

Introdução

A motivação tem sido amplamente reconhecida como um fator crucial no processo de aprendizagem, particularmente no contexto do ensino de instrumentos musicais, como o piano. A presente investigação tem como foco a motivação na aprendizagem do piano, centrando-se em alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. Este estudo surge da necessidade de entender como diferentes fatores influenciam a motivação dos alunos e como esta, por sua vez, afeta os seus resultados académicos e o seu desenvolvimento musical.

A primeira parte deste trabalho consiste na descrição da prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo de 2023/2024 na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Este estágio proporcionou uma visão prática das metodologias de ensino aplicadas e permitiu observar diretamente as dinâmicas entre professores e alunos no ambiente de aprendizagem musical. Na segunda parte, é apresentada uma investigação empírica sobre a motivação na aprendizagem do piano. O objetivo desta pesquisa é compreender o grau de motivação de um conjunto de alunos, averiguar a perspetiva do professor e do aluno sobre a motivação, identificar as características e circunstâncias comuns entre alunos motivados e desmotivados, e perceber se o grau de motivação do aluno está relacionado com os resultados académicos obtidos pelo mesmo. Para alcançar estes objetivos, foram aplicados questionários a 29 alunos e aos seus professores, cujos resultados constituem uma base de dados para a análise quantitativa e qualitativa. A discussão dos resultados foi orientada para uma comparação crítica entre os dados empíricos obtidos e a literatura, de modo a identificar congruências e discrepâncias, e a sugerir possíveis caminhos para futuras investigações.

Este estudo, não só contribui para uma compreensão mais profunda da motivação no contexto da aprendizagem do piano, como também oferece *insights* valiosos para educadores e instituições que procurem melhorar as suas práticas pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais motivador e eficaz.

Parte I - A prática de Ensino Supervisionada

1 Caracterização da escola e do meio envolvente

1.1 Contextualização histórica da instituição

Segundo a informação descrita no site da EAMCN, o Conservatório de Música em Lisboa foi criado em 1835 e dirigido por João Domingos Bomtempo. Inicialmente, era constituído por três escolas: Escola de Música, Escola de Teatro e Declamação, e Escola de Mímica e Dança. A Escola de Música foi a primeira a abrir as portas, no Convento dos Caetanos. Com a participação do rei D. Fernando II como presidente honorário e protetor da instituição, passaria a denominar-se como Conservatório Real de Lisboa. Em 1910, com a proclamação da República, passa a designar-se como Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919, com a nova direção entregue a Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco, o Conservatório aumentou substancialmente a sua população escolar. Contudo, devido aos cortes orçamentais, em 1930 o ensino sofreu um retrocesso. Esta instituição dividia-se em duas secções, Música e Teatro. Em 1983 a estrutura do Conservatório Nacional foi dissolvida e, no que diz respeito à Escola de Música, foi dividida em geral e superior. Posteriormente, em 1983, foi criada a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, que passa a integrar apenas o ensino básico e secundário. No âmbito da descentralização surgiram polos do Conservatório em Sacavém e na Amadora.

1.2 Meio Envolvente

Para além de manter os três polos em Loures, na Amadora e no Seixal, o Conservatório funciona atualmente nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, devido às obras de requalificação no seu edifício sede, no Bairro Alto. Esta mudança para outra zona da cidade, apesar de ter uma boa acessibilidade, excelentes equipamentos e uma boa oferta cultural, exigiu um esforço de adaptação da comunidade escolar.

1.3 Oferta formativa

A EAMCN oferece os seguintes regimes: integrado, articulado, supletivo, iniciação, básico, secundário e profissional. Este último tem o curso profissional de instrumentista de cordas, teclas, sopros e percussão Criados pelas Portarias n.º 220/2007 e n.º 221/2007, de 1 de março; e ainda curso profissional de instrumentista jazz Criado pela Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro.

1.4 Linhas de orientação pedagógica

Esta instituição tem como missão qualificar os alunos através de uma formação sólida nas suas diversificadas vertentes: humanística, científica, histórica, ecológica, musical, entre outras, capacitando-os para uma opção profissional como músicos. A EAMCN promove valores como a cidadania e a participação, a responsabilidade e integridade. Por outro lado, fazendo jus ao historial da instituição no que diz respeito a figuras de relevo que por lá passaram, a mesma cultiva valores como a excelência e exigência. Alguns dos objetivos da instituição são os seguintes:

- Preservar e desenvolver a tradição que integra a instituição, posicionando-se como uma escola de referência;
- Promover um ensino pautado pela qualidade, em todas as vertentes da formação do aluno;

- Promover o desenvolvimento de competências musicais;
- Formar para a autonomia e responsabilização do indivíduo;
- Promover parcerias e projetos internacionais;
- Estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade, e a inovação.

2 O ensino de piano no Conservatório de Música de Lisboa

2.1 Caracterização do aluno

O aluno observado encontrava-se a estudar na escola há dois anos, tendo começado os seus estudos ao piano na Academia de Música de Sta. Cecília. Ao candidatar-se à EAMCN, entrou para o 3º grau, estando assim este ano a frequentar o 4º grau no ensino integrado. As aulas tinham a duração de 1h30.

2.2 Plano curricular de piano para o 4º grau

O programa exigido para o 4ª grau é o seguinte:

4º GRAU

	Programa Mínimo Obrigatório	Prova de Passagem
Escalas	Escalas maiores e menores de Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá à distância de 8ª, 10ª e 6ª, respetivos arpejos com inversões e escala cromática na extensão de 4 oitavas	1 Escala Maior e menor, respetivos arpejos e escala cromática escolhidas pelo Júri
Arpejos	2 Estudos de Czerny Op.740 (ou Op.299)	1 Estudo de Czerny sorteado
Estudos	1 Estudo de Cramer 1 Estudo livre (Heller, Cramer, Czerny, etc.)	1 Estudo sorteado de entre Cramer e livre
Bach	2 Invenções a 2 ou 3 vozes	1 sorteada
Sonata	Obra completa*	1 andamento escolhido
Peças	2 peças de estilos diferentes*	1 escolhida

* Escolhidas de entre as que figuram nos programas de 3º e 4º anos da experiência pedagógica de 1973/74 ou de nível de dificuldade semelhante.

Tabela 1. Plano curricular de piano, 4º grau

Ao longo do ano, o aluno preparou o seguinte repertório:

- C. Czerny – Estudos op 299 nº3, 17 e 18; op 740 nº8, 41;
- J. B. Cramer – Estudos nº 1, 7;
- J. S. Bach – Invenção a duas vozes nº 1; Invenção a três vozes nº 6 e 8;
- J. Haydn – Sonata em Fá Maior, Hob. 16 nº23: I, II, III andamentos;
- L. V. Beethoven – Sonata em Dó menor op 10 nº 1: I-Allegro Molto e Con Brio;
- J. D. Bomtempo – Sonata em Sol maior, op 18 nº 1: I- Allegro Moderato Cantabile;
- R. Schumann – Fantasiestücke op 12, II-Aufschwung;
- C. Debussy – *La Plus Que Lente* ;
- F. Lopes-Graça – Álbum do Jovem Pianista, nº 21- Jornada Gloriosa.

3 O ensino de música de conjunto no Conservatório de Música de Lisboa

3.1 Caracterização do grupo

O grupo de música de câmara observado foi um trio: piano, violino e contrabaixo. Todos os elementos se encontravam no último ano de secundário estando o violino no regime profissional e o piano e o contrabaixo no integrado. As aulas tinham uma duração de 1h30.

3.2 Plano curricular

Não há um programa obrigatório da disciplina dada a diversidade de grupos que a frequentam. As provas de avaliação devem durar entre 10 a 15 minutos, sendo que as mesmas ocorreram trimestralmente. Uma vez que o grupo tinha como objetivo participar em concursos, foi trabalhado o seguinte repertório:

- S. Rachmaninoff – trio élgiaque nº1;
- J. Brahms – trio nº 1, I, II e III andamentos;
- B. Martinu – trio nº2, 3º andamento;
- B. Arensky – trio op 32, Elegie;
- A. Piazzolla – Outono Porteño e Inverno Porteño;
- J. Vianna da Mota – trio em si menor.

4 Planificações e reflexões das aulas de instrumento

Uma vez que ao longo do ano letivo a estrutura da aula se manteve intacta, diversificando apenas o conteúdo, será apresentada uma planificação geral com os conteúdos. Será feito de seguida um relato detalhado de aulas que a estagiária considerou particularmente interessantes.

Descrição da aula nº 19

14/03/2024

O professor e o aluno conversam que na aula seguinte será a prova e que por este motivo terá de treinar as escalas de mi, si e fá.

O aluno começa por executar a escala de fá maior e menor, que foi o combinado desde a aula anterior. As sextas estavam um pouco descoordenadas e a professora pediu para repetir e ouvir mais a mão esquerda. Apesar de fazerem os arpejos a sentir o tempo forte de 3 em 3 notas e posteriormente de 4 em 4, na prova o aluno fará apenas a 4.

A professora pediu a invenção de J. S. Bach nº6 e o aluno informou que não estudava a peça há duas semanas. Tocou devagar mas de memória e a professora comentou que não estava assim tão mal mas que existiam pormenores que podiam ser aprimorados. Por exemplo, o aluno não estava a controlar o movimento da mão na abordagem de algumas notas e, portanto este movimento foi trabalhado para que, o dedo pudesse empurrar a nota ao invés de a percutir e desta forma conseguir ligar sem acentos. Outro problema eram as apogiaturas, o aluno não lhes estava a dar a devida importância. Por fim, a professora referiu que a peça não era um estudo de velocidade, portanto o aluno devia estudar com a semínima com ponto a 60. Antes

de tocar o estudo de C. Czerny a professora questionou o aluno se tinha dúvidas ou se necessitava de o tocar, como a resposta foi negativa a peça ficou para o fim da aula caso sobrasse tempo.

Passaram assim para o 3º andamento da sonata de J. Haydn. Após o aluno tocar a peça, a professora referiu que J. Haydn era um compositor bem-disposto, portanto o andamento podia ser mais alegre, rigoroso, mas alegre. Cada nota devia ter um ataque diferente, devia também diferenciar as anacruses. Quando passava para modo menor devia ser mais expressivo, inclusive a mão esquerda que por vezes o aluno não dava a devida importância à sua sonoridade. Trabalharam o carácter, o aluno tinha tendência para fazer um tempo rápido e a professora mencionou que não o devia fazer para não perder o carácter da obra.

O aluno tocou a sonata de Bomtempo até ao fim. A professora comentou que estava bem e bonita, mas que o aluno podia explorar mais as vozes que vão aparecendo mais discretamente. A professora pediu ao aluno para timbrar o 5º dedo da mão direita e fazer a mão esquerda mais expressiva. Solicitou ainda para ter atenção às ligaduras na mão direita. Como não sobrou tempo a professora não conseguiu ouvir o estudo de C. Czerny mas, dado que o aluno já o tinha tocado na audição a professora afirmou acreditar que o aluno não iria ter problemas.

Descrição da aula nº 25

06/05/2024

A aula foi gravada visto ser dada pela estagiária e não existir nenhum professor orientador presente. O aluno começou por fazer a escala de mi e fá. Na escala de mi a mão esquerda não estava tão ativa quanto a direita então não estava nítida quando as mãos tocavam juntas. O aluno tocou apenas a mão esquerda bem ativa para saber o som que esta deveria produzir quando tocasse com a mão direita.

Continuaram a aula com o estudo de C. Czerny op 740 nº8. Trabalharam primeiro por secções, as oitavas quebradas já estavam melhores, contudo o aluno ficava com o maxilar tenso e por este motivo foi-lhe dito para que, enquanto tocava, pensar se está cem por cento relaxado. Tocaram os acordes iniciais, o aluno não estava a fazer a linha melódica devido ao movimento vertical que a sua mão fazia, para corrigir este facto foi-lhe dito para ter os dedos mais próximos das teclas e para não os atirar. Treinaram também o movimento de pulso da direita uma vez que o aluno estava com o pulso tenso e não estava a colocar o peso dos dedos no teclado, mas sim do braço. Tocaram de mãos juntas devagar, porém o aluno estava inicialmente muito focado na mão esquerda e, por esse motivo, a mão direita estava com a sonoridade vertical; após ser pedido pela estagiária para o mesmo ouvir mais a direita o aluno conseguiu melhorar. Na secção das oitavas quebradas da esquerda o aluno estava mais descontraído, contudo foi necessário ainda alertá-lo para a tensão do maxilar e do pescoço.

Passaram para a invenção a três vozes de J. S. Bach nº6. A linha do contralto não estava suficientemente audível, pelo que é pedido ao aluno para se certificar de que ouve as três vozes incluindo a central e o baixo uma vez que, por vezes, também era menosprezado. Foi solicitado ao aluno para estar mais descontraído e ser mais melódico.

Recursos pedagógicos	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos materiais	Tempo

Escala Mi e Fá maior e menor, respetivos arpejos	Preparação física para a prática do instrumento. Igualdade sonora entre os dedos.	Aquecimento e rigor técnico.	Tocar com metrónomo.	Piano	10 min
Czerny op 740 nº8	Igualdade sonora. Relaxamento do corpo e principalmente da mão esquerda.	Pulsação. Postura. Relaxamento dos braços e corpo.	Estudo de mãos separadas.	Piano Partitura do estudo.	25 min
Bach, invenção nº6, a 3 vozes	Audição das 3 vozes.	Estudo das vozes. Leveza melódica.	Prática das vozes em separado. Entender onde existem notas longas para lhes dar a devida atenção.	Piano Partitura da invenção.	10 min

Tabela 2. Planificação da aula nº25

Descrição da aula nº 28

20/05/2024

Esta aula foi dada pela estagiária e começou com a mesma a pedir ao aluno para executar as escalas de si e dó maiores e menores. Foi solicitado ao aluno que tivesse atenção ao fim das escalas, uma vez que ficava pouco nítido. Relativamente à execução dos arpejos, a sua colocação estava um pouco lenta, ou seja, o aluno não estava a preparar o movimento da passagem do polegar com a devida rapidez, levando-o a errar, por exemplo, as notas finais. Para corrigir este facto foi pedido ao aluno para fazer a sentir o tempo forte a 3, a 4 e com ritmos. Após o exercício o aluno tocou sem errar qualquer nota. A aula continuou com a audição da invenção de J. S. Bach nº6. Nesta treinaram com o objetivo de evitar os falsos acentos, foi pedido ao aluno para escutar bem as notas longas e testaram os pontos de referência. Como existiam alguns que o aluno não sabia, trabalharam este conteúdo, sendo pedido para tocar aleatoriamente dos diversos pontos até o aluno não errar nenhum.

A aluno prosseguiu com o estudo de C. Czerny op 740 nº 41. Neste foram também trabalhados os arpejos e a colocação de mão através das mesmas estratégias utilizadas no início da aula. Fez-se ainda a certificação, através de paragens ao longo da peça, de que o aluno estava relaxado. Uma vez que o aluno participará no Concurso Czerny, (evento que ocorre na instituição com o intuito dos alunos tocarem estudos de C. Czerny) com este estudo a estagiária

questionou o aluno sobre os pontos de referência ao que o aluno respondeu que ainda não os tinha treinado devido ao facto de serem muitos. Por este motivo analisaram os que o aluno tinha assinalado e chegaram à conclusão de que podia tê-los mais espaçados e deste modo diminuiria o seu número.

É ainda solicitado ao aluno o estudo de C. Czerny op 740 nº 8. Neste é pedido ao aluno para relaxar bem a mão direita, para conseguir timbrar o 5º dedo e para pensar na frase que existia ao invés de estar focado na mão esquerda. O aluno inicialmente cometeu alguns erros, mas quando conseguiu relaxar a mão esquerda conseguiu um bom resultado na melodia da mão direita. Trabalharam ainda os pontos de referência uma vez que o aluno só tinha ainda alguns organizados na sua cabeça. Acabaram por conseguir e desta forma a estagiária conseguiu que o aluno se sentisse mais seguro.

Recursos pedagógicos	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos materiais	Tempo
Escala Si e Dó maior e menor, respetivos arpejos	Preparação física para a prática do instrumento. Igualdade sonora entre os dedos.	Aquecimento e rigor técnico.	Tocar com metrónomo.	Piano	10 min
Bach, invenção nº6, a 3 vozes	Audição das 3 vozes. Execução simples e sem movimentos verticais. Testar os pontos de referência.	Estudo das vozes. Leveza melódica.	Prática das vozes em separado. Entender onde existem notas longas para lhes dar a devida atenção. Entendimento de onde podem acontecer falsos acentos. Tocar de vários pontos assinalados na peça.	Piano Partitura da invenção.	15 min

Czerny op 740 nº8	Igualdade sonora. Relaxamento do corpo e principalmente da mão esquerda. Testar os pontos de referência.	Pulsação. Postura. Relaxamento dos braços e corpo. Timbre da nota mais aguda dos acordes na mão direita.	Estudo de mãos separadas. Tocar de vários pontos assinalados na peça.	Piano Partitura do estudo.	10 min
Czerny op 740 nº41	Igualdade sonora. Testar os pontos de referência.	Relaxamento. Postura. Questionar o aluno do que pretende ao nível melódico.	Estudo de mãos separadas. Perceção do que é requerido ao nível melódico.		10 min

Tabela 3. Planificação da aula nº28

5 Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Após a conclusão do estágio anual, foi feita uma reflexão para a identificação dos aspetos mais relevantes e das estratégias úteis para melhorar o que teve um desempenho menos positivo. Através deste processo reflexivo é possível assimilar a experiência e progredir no desenvolvimento enquanto docente. Este ano letivo foi realmente enriquecedor. Ter a experiência de ver o funcionamento daquela que é a primeira escola de música do país, e ser recebida pelas professoras Ana Valente e Anna Tomasik foi um privilégio.

Relativamente às aulas de piano pude aprender através das observações e explicações que a docente fazia durante as aulas e toda a interação aluno-professor que existia. Esta experiência permitiu-me aprender novas estratégias de ensino e estimulou a procura de estratégias diferentes para cada atividade. Tive a oportunidade de acompanhar um aluno que demonstrava muito interesse na aprendizagem do piano o que proporcionou bons momentos de aprendizagem uma vez que o mesmo respondia bastante bem ao que era requisitado pela professora. Por outro lado, uma vez que o mesmo era ainda jovem, a professora deparou-se inúmeras vezes com o problema da concentração, ou seja, a mesma era limitada. Este facto no mundo educacional por vezes é difícil obter visto que muitos alunos estão a aprender piano por obrigação logo não aproveitam a oportunidade e a experiência que lhe está a ser possibilitada da maneira correta e completa.

Quanto à música de conjunto, tendo acompanhado um grupo que estava a terminar o conservatório e apesar de cada aluno ter percursos diferentes, todos se empenharam para alcançar os objetivos. Uma vez que se encontravam num ano decisivo, por vezes nem sempre

concretizavam as perspectivas que a docente tinha para eles demonstrando falta de maturidade e organização do grupo, contudo conseguiram fazer um trabalho muito bom.

Dado que foi possível observar duas faixas etárias diferentes foi muito interessante perceber e assimilar os diversos recursos educacionais utilizados ao longo da aprendizagem e como os alunos reagem ao *feedback* que lhe é fornecido. Sem dúvida que a ligação que se cria com o aluno é importante pois dessa forma consegue-se transmitir as informações adequadamente. Se o professor não conseguir entender o aluno o mesmo vai ficar desmotivado e vai ser mais difícil obter bons resultados.

Por fim, considero que ao longo deste ano letivo pude enriquecer as minhas capacidades enquanto docente. A experiência foi enriquecedora devido também às professoras que acompanhei e com quem pude aprender muito e aos alunos que observei que são também amantes de música.

Parte II - Investigação

1 Revisão da literatura

1.1 A motivação

A palavra motivação deriva do latim *movere* ou seja, alguém que se encontra motivado irá colocar-se em movimento para desenvolver uma atividade (Santandreu, 2014). Assim, a motivação é a força maior que gera e conduz aos resultados através das próprias capacidades (Veríssimo, 2013). A motivação é o que mobiliza as pessoas a interagirem no ambiente onde estão inseridas e determina a intensidade e a persistência do comportamento humano em atividades específicas (Rosado, s.d.). Nesse sentido, a motivação está intimamente ligada a estímulos externos e a um conjunto de crenças pessoais (Vero & Puka, 2017). Devemos fazer a distinção entre motivação e incentivo visto serem termos que se podem confundir, o último refere-se a um estímulo exterior que procura provocar no sujeito a vontade ou interesse para algo.

O processo motivacional tem sido objeto de estudo no âmbito da educação uma vez que é considerado favorável à aprendizagem e que o seu entendimento ajudará o trabalho dos professores, que desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem (Camargo, 2019). Ao longo dos anos, o papel que é atribuído ao modo como os indivíduos aprendem tem variado consoante as perspectivas de desenvolvimento humano e as conceções inerentes a cada paradigma (Imaginário et al., 2014). A aprendizagem é um construto multidimensional, ou seja, é o resultado da interação entre a mente e a inteligência, as conceções pessoais, as orientações motivacionais e o meio ambiente. Neste sentido, a aprendizagem implica uma mudança no indivíduo causada por uma experiência, daí que o processo de trocas que se gera entre o sujeito e o contexto em que se insere assumam uma especial relevância (Coutinho et al., 2018). Deste modo, verifica-se que a aprendizagem resulta de um processo de socialização e de assimilação de conhecimentos, no entanto, o que impulsiona para este processo é o reconhecimento por parte do aluno da necessidade de aprender. Assim, para que seja possível a aprendizagem, é imprescindível que o aluno esteja interessado e empenhado na tarefa de aprender, e isto ocorre quando o aluno se encontra motivado (Imaginário et al., 2014).

1.2 Teorias da motivação

Dada a complexidade do comportamento humano, para tentar compreender a origem da motivação no mesmo, este tema tem sido objeto de estudo formulando-se várias teorias (Santos, 2018).

1.2.1 Teorias comportamentalistas

Podemos considerar o início do comportamentalismo nas experiências com animais de Ivan Pavlov, nas teorias conexionistas de Thorndike e nos estudos de John Watson, na primeira metade do séc XX. Esta abordagem desenvolveu-se num contexto histórico em que a psicologia procurava afirmar o seu valor como uma área da ciência, e esta teoria conseguiu desenvolver-se visto que tinha como objetivo estudar o comportamento humano observável, não equacionando o que não é observável ou mensurável, como é o caso do pensamento. Deste modo, estabeleceu duas unidades básicas para a análise descritiva, o conceito de estímulo e de resposta. A partir destes dois conceitos, o ser humano passou a ser estudado como um produto das associações feitas ao longo da vida pelos estímulos e as respostas manifestadas através do seu comportamento (Santandreu, 2014; Santos, 2018).

Entre os trabalhos precursores do behaviorismo encontram-se os de Pavlov, referentes ao reflexo condicionado ou condicionamento clássico e os de Skinner, que definiu o condicionamento operante. Ambos os condicionamentos permitem a criação de novos padrões comportamentais que surgem com a interação dos estímulos existentes no ambiente, no entanto têm as suas diferenças.

No condicionamento clássico um organismo aprende a reconhecer que existem relações entre estímulos, ou seja, a receção de um estímulo vai ser associada a outro, desencadeando a mesma resposta. Por exemplo, quando um professor elogia o trabalho de um aluno, estímulo incondicionado, vai produzir no mesmo um estado de satisfação, resposta incondicionada; quando a interação referida anteriormente se repete o estímulo incondicional fica sob a contingência de uma resposta condicional uma vez que com a rotina a satisfação do aluno poderá ser uma condição que deriva do elogio. A psicologia cognitiva afirma que este tipo de condicionamento é mediado por processos cognitivos e não ocorre apenas por mecanização da repetição associativa de estímulos, tal como pretendia Pavlov (Azevedo, 1992).

O condicionamento operante é o processo de aprendizagem através do qual uma resposta é tornada mais provável ou frequente; a palavra operante refere-se ao conjunto de ações que existem na execução de uma atividade que geram consequências (Pinto, 2003). Skinner foi um psicólogo que estudou este tipo de condicionamento sendo o seu modelo conhecido como behaviorismo radical. Este autor aborda o comportamento com base no reforço, este é o estímulo que segue a resposta pretendida ou correta e que interfere na probabilidade futura da ocorrência da mesma (Pinto, 2003). Esta interação é representada na figura 1.

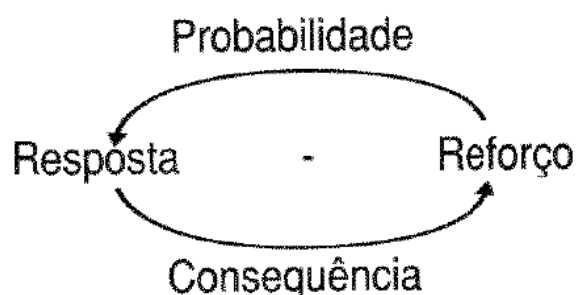


Figura 1. Esquema conceitual do condicionamento operante (Pinto, 2003)

Podem existir três tipos de reforço (Pinto, 2003):

- Reforço Positivo – o estímulo produz consequências benéficas para o indivíduo;
- Reforço negativo – existe uma situação adversa e a resposta pretendida permite evitá-la, restabelecendo a normalidade;
- Punição – o estímulo produz consequências adversas para o indivíduo.

Os dois primeiros conceitos aumentam a frequência futura da resposta sendo que o último conceito a diminui (Azevedo, 1992).

Azevedo (1992) e Pinto (2003) referem que, de acordo com Skinner, o ensino consiste no arranjo de contingências de reforço, sendo que o professor tem a função de descobrir o comportamento ideal através de reforços; deste modo o professor deve perceber quais os objetivos adequados para a pessoa a quem se dirigem também os adotar. Na planificação dos objetivos deve-se ter em consideração 4 passos (Azevedo, 1992; Pinto, 2003):

- 1º. Especificar o comportamento e os critérios de avaliação;
- 2º. Avaliar o comportamento inicial;
- 3º. Estruturar as situações favoráveis à ocorrência do comportamento, através da organização do ambiente de aprendizagem;
- 4º. Selecionar os reforços apropriados para cada aluno individualmente.

Neste condicionamento é importante ter em atenção as desvantagens do controlo repulsivo. Todas as formas de punição, como críticas severas ou o uso de sarcasmo, provocam o medo e atitudes negativas em relação à escola, que bloqueiam a aprendizagem posteriormente (Pinto, 2003). Para Skinner um ensino com qualidade corresponde à capacidade de organizar a sequência de reforços apropriada e de verificar que os mesmos são contingentes à emissão das respostas apropriadas por parte dos alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

1.2.2 Teoria da aprendizagem social

Esta teoria foi elaborada por Albert Bandura (1986) para conseguir explicar o comportamento humano. A sua perspetiva de análise sobre o comportamento humano valoriza a interação recíproca entre o sujeito e as várias variáveis em redor do mesmo. As pessoas têm um papel ativo nessa interação e interferem na perceção do ambiente, criam estímulos e incentivos, avaliam os acontecimentos enquanto os mesmos se desenvolvem e por isso têm influência sobre o próprio comportamento. Deste modo, o comportamento humano resulta da

interação permanente entre o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente, esta interação é apresentada através da figura 2 (Cavalcanti, 2009).

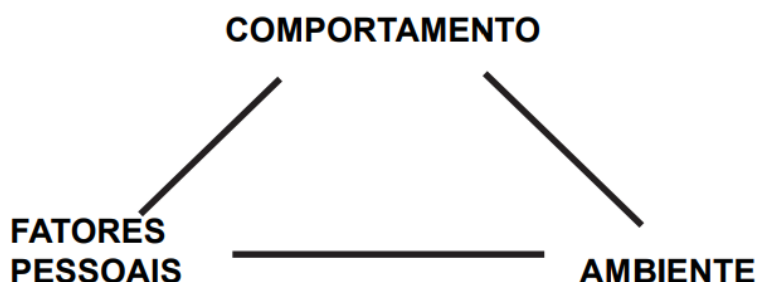


Figura 2. Esquema da interação dos três fatores de aprendizagem segundo Bandura (Cavalcanti, 2009)

De acordo com a Figura 2, a influência que estes três fatores exercem varia consoante as circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Nesta abordagem o sujeito possui determinadas capacidades, entre elas a autorregulação, a organização e a autorreflexão; esta última envolve as crenças que as pessoas têm de si mesmas (Cavalcanti, 2009).

A investigação de Bandura apresenta uma proposta teórica abrangente que viabiliza a sua aplicação em diferentes contextos, para além de incluir outras teorias na sua abordagem, entre as quais a teoria da autoeficácia (Cavalcanti, 2009). As crenças de autoeficácia fazem parte do sistema de autocrenças humano, são o cerne da teoria da aprendizagem cognitiva. O autor define-as como julgamentos das pessoas nas suas capacidades para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho. É uma avaliação ou perceção pessoal quanto às próprias habilidades, inteligência e conhecimentos, portanto não se trata de uma questão de se possuir ou não as capacidades, mas sim de acreditar que as tem. Portanto, as pessoas com esta crença consideram o próprio potencial, o objetivo de considerar as exigências que a situação específica propõe e as ações que conduzem à concretização deste objetivo (Cavalcanti, 2009). Um aspeto importante que acompanha o fortalecimento da crença anteriormente referida é a autorregulação, esta é a capacidade de organização que requer estratégias cognitivas e motivação; através das capacidades mentais é possível criar as competências académicas necessárias como a definição de objetivos. Os indivíduos autorregulados são ativos no processo de aprendizagem e tendencialmente mais motivados intrinsecamente. A autorregulação favorece deste modo a afirmação das crenças da autoeficácia pois é um mecanismo pelo qual é possível controlar o processo motivacional, o pensamento e o comportamento (Araújo, 2013). Na perspetiva sociocognitiva os processos de autorregulação dividem-se em 3 fases (Zimmerman, 2000):

- Fase da antecipação – Conjunto de crenças individuais que precedem uma ação. Estão na base deste processo a análise, onde se estabelecem objetivos, e a auto motivação, relacionada com as crenças individuais da autoeficácia.
- Fase da Performance – Conjunto de processos que ocorrem durante a aprendizagem. Nesta fase está implícito o autocontrolo, que permite que o aluno se concentre na performance, e a auto-observação, que envolve a monitorização do aluno informando-o do seu desempenho.

- Fase da auto-reflexão – São os processos reflexivos após a performance que geram a reação do aluno e a resposta aos procedimentos anteriores. Esta fase acontece através da autoavaliação, atribuição causal, autossatisfação e adaptabilidade.

Ao nível musical, os estudantes de música são também condicionados pela crença que têm sobre a sua autoeficácia uma vez que o nível de confiança nas suas capacidades vai influenciar as suas aspirações, o seu nível de interesse e o seu comprometimento com o estudo. Contudo, as crenças de autoeficácia não substituem a habilidade que o individuo realmente tem, ou seja, um músico não alcança o sucesso desejado simplesmente por acreditar que o pode fazer (Cavalcanti, 2009). Por sua vez, um aluno autorregulado monitoriza a eficácia dos métodos e estratégias usados na aprendizagem através do feedback fornecido pelo professor, ou seja, seleciona e utiliza estratégia de aprendizagem autorreguladas para alcançar os seus objetivos, com base no feedback sobre a eficácia da sua aprendizagem e das suas capacidades. Da parte dos professores o feedback fornecido deve ser produtivo e transmitido de forma positiva de modo a estimular o aluno e não ter um impacto negativo, ao ponto de afetar a sua motivação, principalmente no início do processo de aprendizagem onde os alunos ainda se encontram na fase inicial de autoconhecimento (Hallam et al., 2012).

1.2.3 Teorias humanistas

A abordagem humanista tem como pilar a autorrealização do aluno. Para tal deve existir uma realização integral nas dimensões cognitiva, motora e afetiva. De entre as muitas teorias que se baseiam nesta abordagem, é importante referir a Teoria das Necessidades de Maslow. Esta teoria identifica as necessidades humanas que o autor organiza em cinco níveis hierárquicos representados em pirâmide, sendo elas, começando pela base da pirâmide, as necessidades fisiológicas, a segurança, as necessidades sociais, a necessidade de estima e a autorrealização (Gupta, 2021; Vero & Puka, 2017). Através do esquema teórico que estabeleceu, demonstra que as necessidades desempenham um papel importante na motivação comportamental de cada individuo. Quanto mais básica for uma necessidade mais na base da pirâmide se encontra e quanto mais complexa for mais no topo da pirâmide fica. As necessidades da base estão mais relacionadas com a sobrevivência e o bem-estar físico e à medida que avançamos na pirâmide temos as necessidades mais complexas, de natureza cognitiva e socioemocional. Assim sendo, as necessidades estão organizadas como é apresentado na figura que se segue (Kleinman, 2021).



Figura 3. Hierarquia de necessidades de Maslow (Trybe, 2022)

Como referido anteriormente, na base temos o nível fisiológico, neste encontram-se as necessidades mais básicas e vitais para a sobrevivência. De acordo com Maslow, todas as outras necessidades são secundárias até as que deste primeiro nível estejam satisfeitas.

O segundo nível refere-se às necessidades de segurança e inclui a segurança pessoal, financeira e de saúde. O nível seguinte diz respeito às necessidades sociais e incluem o desejo de estar inserido em estruturas sociais e de ser aceite pelo Outro; estas podem ser satisfeitas através das relações interpessoais nas suas diferentes configurações. O penúltimo nível da pirâmide integra a necessidade de autoestima, ou seja, a necessidade de sermos respeitados e valorizados pelos outros, a sensação de que contribuimos para a sociedade. Uma autoestima elevada e o respeito dos outros pode criar confiança. Por fim, o último nível diz respeito à autorrealização ou autoatualização isto é, a necessidade de cada indivíduo para realizar e alcançar o seu potencial. Antes de alcançar este nível todos os anteriores devem estar concretizados (Kleinman, 2021).

Ao nível educacional esta teoria aplica-se visto influenciar a motivação tanto do aluno como do professor. Por exemplo, se um aluno sofrer de *bullying*, ao sentir ameaçada a sua necessidade de segurança, não vai querer ir para a escola e, por consequência, vai comprometer a sua aprendizagem, bem como as necessidades associadas aos níveis seguintes da hierarquia. Por outro lado, quando um aluno tem um bom relacionamento com os colegas vai-se sentir motivado para frequentar a escola e para adquirir novos conhecimentos, logo, tendo o nível de relacionamento satisfeito tem os meios para progredir para os níveis onde se integram as necessidades mais complexas.

1.2.4 Teorias socioconstrutivistas

O socioconstrutivismo é uma teoria que se desenvolveu com base nos estudos de Vygotsky, e os seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo esta definição, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo (Boiko & Zamberlan, 2001). Nesta

abordagem a educação e a escola possuem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, tendo o professor a função de promover e desafiar o desenvolvimento dos mesmos (Boiko & Zamberlan, 2001).

Dentro da perspectiva socioconstrutivista sobre o desenvolvimento e a aprendizagem destacamos a teoria de Bruner (1973) pelas suas importantes implicações na conceção e organização do processo de aprendizagem. Bruner identifica a sua perspectiva como uma teoria da instrução ao invés de uma teoria da aprendizagem, isto porque considera que uma teoria da aprendizagem descreve os factos *a posteriori*, enquanto que a sua teoria da instrução é prescritiva, ou seja, determina antecipadamente como um assunto pode ser melhorado. A teoria de Bruner tem quatro princípios fundamentais: a motivação, a estrutura, a sequência e o esforço; nestes princípios está implícita a crença de que todas as crianças têm uma vontade de aprender inerente. (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O primeiro princípio, a motivação, distingue as situações que predisõem um indivíduo para a aprendizagem. O autor afirma que a recompensa externa pode ser importante para iniciar determinadas tarefas, contudo defende que é na motivação intrínseca que se sustenta a aprendizagem e que as tarefas realizadas de acordo com esse processo são por si só motivadoras e recompensadoras, sendo assim autossuficientes. O segundo princípio, a estrutura, declara que qualquer conhecimento pode ser organizado de uma forma otimizada para ser transmitido e compreendido por qualquer aluno. Este autor afirma que o principal objetivo da escola é promover a compreensão geral da estrutura de uma matéria; esta compreensão estrutural sobre um determinado tema permite que outros assuntos se relacionem significativamente com o tema inicialmente abordado. Neste sentido, é extremamente importante a formação de conceitos globais na aprendizagem, porque quando os conteúdos da aprendizagem se organizam e inserem em estruturas mais globais, o processo de aprendizagem é mais duradouro e dificilmente esquecido (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O terceiro princípio, a sequência, é um fator que influencia a dificuldade que o aluno pode sentir ao tentar dominar uma matéria visto que Bruner acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre de acordo com uma sequência inata e ensinar envolve promover as aprendizagens também através dessa sequência. Por fim, o quarto, o reforço, tem implícito que para aprender é necessário reforço. Para atingir um objetivo é importante os alunos receberem feedback, sendo este procedimento crucial para o sucesso na aprendizagem. Chama, no entanto, a atenção para a forma como o educador faz a gestão da utilização dos reforços pois é fundamental este ser contingente e compreensível para o aluno.

Bruner referido por (Sprinthall & Sprinthall, 1993) considera também que as relações concetuais que as crianças descobrem a partir das suas experiências são mais retidas do que informações que tenham sido simplesmente dadas para memorizar. Um professor pode, assim, nesta perspectiva, dar a resposta ao aluno e pedir-lhe para analisá-la e perceber como a mesma foi dada, através deste exercício o aluno poderá adquirir hábitos de descoberta úteis no futuro. A partir da descoberta o aluno alcança um nível de aprendizagem que ultrapassa a memorização. Ao nível do ensino da música, principalmente em crianças, estimula-se muito este tipo de aprendizagem. Desta forma o aluno descobre a essência do instrumento por si, tendo como guia o professor. O docente neste tipo de aprendizagem tem de ser flexível, paciente e criativo, tem de conhecer muito bem o conteúdo de aprendizagem. As metodologias que fomentam a aprendizagem ativa devem continuar a ser aplicadas com os alunos mais velhos uma vez que com o aumento do grau de exigência na aprendizagem os alunos têm de preparar obras de forma autónoma e, portanto, é fundamental compreenderem bem o repertório para o conseguir aprender e tocar bem.

Por sua vez, Decy e Ryan, na década de 70 do passado século, elaboraram a Teoria da Autodeterminação (TAD). Esta é uma macro-teoria da motivação humana, do desenvolvimento da personalidade e do bem-estar. A mesma defende que todos os seres humanos, desde o seu nascimento, possuem apetências naturais para aprender, delineadas no desenvolvimento saudável e na capacidade de autorregulação.

Esta natureza humana ativa é evidente no fenómeno da motivação intrínseca, contudo, apesar de ser natural não implica que funcione de maneira sólida em todas as condições. Para que tal aconteça o ser humano necessita de apoios específicos do ambiente social de cada um. A estes apoios, nesta teoria, dá-se o nome de necessidades psicológicas básicas, ou seja, aquelas que são definidas como apoios e satisfações essenciais e necessárias para o crescimento psicológico, integridade e bem-estar (Deci & Ryan, 2009). Segundo estes autores existem três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, a interrelação e a competência. Quando estas três necessidades são apoiadas e satisfeitas facilitam o funcionamento das aptidões naturais para o crescimento e a integração, dinamizando o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000).

Devido às diferenças funcionais e experimentais entre a auto-motivação e a regulação externa, um dos principais focos desta teoria tem sido fornecer uma abordagem diferenciada à compreensão do processo motivacional. Ao considerar o que leva uma pessoa a agir através desta abordagem é possível identificar distintos tipos de motivação, cada um com consequências específicas para a aprendizagem, desempenho e experiência pessoal (Deci & Ryan, 2000).

Tal como foi referido anteriormente, os autores defendem que, desde o nascimento, as crianças, no seu estado natural, são ativas, curiosas e divertidas mesmo na ausência de recompensas. O conceito de motivação intrínseca descreve esta inclinação inata para a assimilação, domínio, interesse espontâneo para explorar, ou seja, algo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social e que representa uma fonte de prazer e vitalidade. Sendo assim, esta teoria não estuda a causa da motivação intrínseca, mas sim as condições que a sustentam ou prejudicam (Deci & Ryan, 2000).

Após a primeira infância, muitas atividades que as pessoas praticam não são intrinsecamente motivadas e, portanto, existe a questão de como é que os indivíduos adquirem motivação para concretizar essas tarefas, e como a mesma afeta a qualidade comportamental e o bem-estar. Assim na TAD, o termo de motivação extrínseca refere-se à realização de uma atividade com o objetivo de atingir um resultado distinto, contrastando com a motivação intrínseca onde o objetivo é a realização de uma tarefa pela satisfação inerente à mesma. Apesar de algumas perspetivas verem este comportamento como não autónomo, esta abordagem propõe que a motivação extrínseca pode dinamizar processos de aprendizagem significativa e promover a autonomia do aprendiz. Por exemplo, quando um aluno estuda porque entende que essa atitude terá valor futuramente, apesar da motivação ser extrínseca, está implícito um envolvimento pessoal e o sentimento de escolha, e é este tipo de motivação extrínseca que é procurada. (Deci & Ryan, 2000).

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida através de cinco micro-teorias que em conjunto formam a macro-teoria. Cada uma das cinco foi inicialmente introduzida para explicar fenómenos da investigação experimental sobre fatores que afetam a motivação humana e a otimização do seu funcionamento. Ordenadas segundo a sua introdução na Teoria da Autodeterminação, são as seguintes:

- Avaliação Cognitiva – analisa os agentes ambientais e sociais que influenciam a motivação intrínseca. Esta desenvolve-se espontaneamente a partir das necessidades psicológicas, dos interesses individuais e do crescimento pessoal sendo que, a percepção de competência apenas aumenta se estiver associada à autonomia. Os professores que apoiam a autonomia nos seus alunos alimentam o aumento da motivação intrínseca, da curiosidade e de desafio (Deci & Ryan, 2000, 2009).
- Integração Organísmica – sugere que a internalização, quando as pessoas assimilam um valor, e a integração, quando um indivíduo transforma uma norma alheia na sua própria norma, são facilitadas pelos apoios contextuais à autonomia, à competência e ao relacionamento.
- Orientações de Causalidade – descreve as diferenças individuais na forma como as pessoas se orientam para diferentes aspetos do ambiente na regulação do comportamento, como é o caso da autonomia e do controlo.
- Necessidades Psicológicas Básicas – desenvolve o conceito de necessidades básicas, relacionando-as diretamente com o bem-estar. Afirma que ao satisfazer as três necessidades básicas, autonomia, competência e relacionamento, é possível promover o funcionamento ideal do ser humano. Esta teoria sugere que os ambiente sociais podem variar o nível da motivação intrínseca.
- Metas Motivacionais – demonstra que o materialismo e outros objetivos extrínsecos não tendem a aumentar a satisfação das necessidades, logo não promovem o bem-estar mesmo quando se é bem-sucedido na sua obtenção. Em contrapartida, objetivos como o crescimento pessoal ou a contribuição para a comunidade conduzem para a satisfação das necessidades e, portanto, colaboram para o bem-estar.

No que diz respeito à primeira micro teoria, da avaliação cognitiva, podemos referir que a mesma sugere que existem dois subsistemas motivacionais. Um subsistema intrínseco e outro extrínseco, no primeiro as pessoas são motivadas por fatores intrínsecos, possuem controlo sobre o próprio comportamento; o segundo tem um locus de controlo externo, o indivíduo atribui o resultado do seu comportamento a fatores que não estão sobre o seu controlo. As recompensas extrínsecas reduzem a motivação intrínseca uma vez que afetam a autonomia e a percepção de competência. A finalidade desta teoria é determinar os fatores em contextos sociais que produzem alterações na motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Na segunda micro teoria, da integração organísmica, podemos referir ainda que a mesma detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação destes comportamentos. A figura 4, que é apresentada a seguir, ilustra os tipos de motivação, os mesmos estão organizados da esquerda para a direita segundo o grau de motivação pessoal.

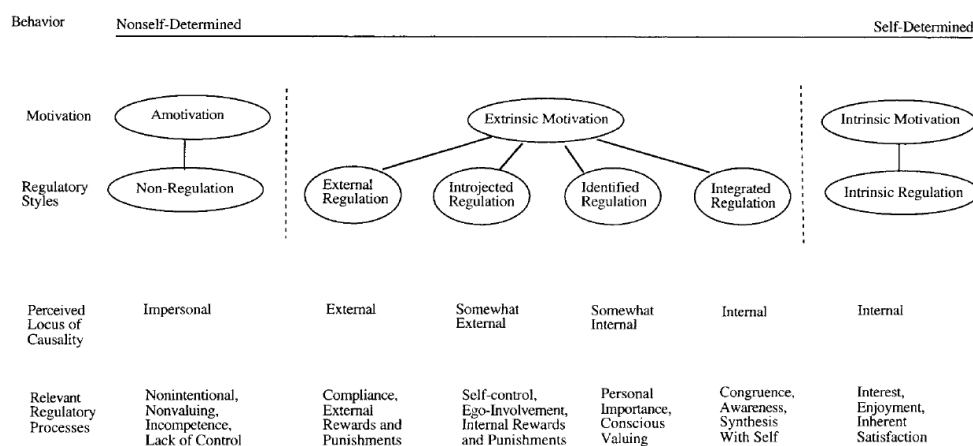


Figura 4. Tipos de motivação (Deci & Ryan, 2000, p.72)

O primeiro termo a aparecer é a desmotivação, ou seja, quando a motivação é inexistente e, portanto, as pessoas não têm capacidade nem intenção de agir. Este estado resulta do facto de o indivíduo não valorizar a atividade ou considerar que a mesma não vai produzir os resultados esperados.

De seguida, o termo motivação extrínseca subdivide-se em quatro:

- Regulação externa, quando os comportamentos são realizados para satisfazer uma imposição externa ou quando existe uma eventual recompensa. Esta regulação é a que é normalmente comparada, dado o contraste, com a motivação intrínseca nos primeiros estudos feitos ao tema. A este nível, o *locus* de causalidade é externo, ou seja, o sucesso e o fracasso nas aprendizagens são explicados por causas externas, nomeadamente as recompensas e punições.
- Regulação introjetada, envolve a aceitação de uma autorregulação pois os comportamentos são realizados para evitar culpa ou para o bem do ego. As pessoas têm a motivação de demonstrar capacidades para manter sentimentos de auto-estima. Neste processo o *locus* de causalidade continua, por vezes, a ser externo mas já se verifica auto-controlo e envolvimento intrínseco da pessoa através da utilização de recompensas e punições internas.
- Regulação identificada, reflete uma valorização consciente de um objetivo de tal forma que a ação é considerada pessoalmente importante.
- Regulação integrada, os processos de regulação são totalmente assimilados pelo Eu e por isso são avaliados e colocados em conformidade com outros valores e necessidades individuais.

Dado que a internalização é muito importante na experiência pessoal, é relevante entender como promover a regulação autónoma de comportamentos motivados extrinsecamente. Por sua vez, alguém regulado pela motivação tem mais tendência para desenvolver autonomia que, por sua vez, permitirá aos indivíduos transformarem valores gerais em valores próprios. Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994) demonstraram que fornecer uma justificação significativa, reconhecer sentimentos negativos e utilizar uma linguagem não controladora são algumas estratégias que, quando utilizadas pelos educadores/professores, sugerem que os apoios à relação e à competência facilitam a internalização e que os apoios à autonomia facilitam em particular a integração da regulação (Deci & Ryan, 2000).

1.3 Motivação na aprendizagem

No processo ensino-aprendizagem existem três grandes agentes de motivação: o aluno, o professor e os encarregados de educação ou o seio familiar.

Visto que a motivação é um dos fatores mais importantes a ter em conta no mundo da docência, é importante analisar também a influência e o papel que cada um destes três intervenientes tem (Vero & Puka, 2017).

A motivação exerce uma função fundamental na aprendizagem e no desempenho dentro de uma aula, a mesma pode afetar a captação de novas aprendizagens, mas também o desempenho das capacidades, estratégias e comportamentos previamente adquiridos. É um fator que, quando está presente, tem a capacidade de promover a aprendizagem, o rendimento escolar e o sucesso educativo em geral. Tem ainda a capacidade de influenciar o que, quando e como aprendemos, ao longo de toda a vida académica, não estando restrita a uma faixa etária em específico (Camargo et al., 2019).

Um aluno motivado é proativo, enfrenta desafios sozinho e tenta resolver os problemas de maneira mais eficaz; normalmente mostra-se entusiasmado durante o processo ensino-aprendizagem. Consequentemente são alunos com maior probabilidade de serem profissionalmente mais bem-sucedidos. Por outro lado, os alunos desmotivados não se esforçam desistindo com facilidade, utilizam sempre as mesmas estratégias, ficando por isso aborrecidos e até irritados, impedindo a continuação da aprendizagem (Veríssimo, 2013). Se no mundo profissional os trabalhadores podem ser motivados extrinsecamente com um ordenado maior (Gupta, 2021), a motivação académica é também afetada por inúmeros fatores individuais e sociais, ou seja, a motivação pode ter uma origem intrínseca ou extrínseca.

Relativamente ao professor, é necessário analisar como o mesmo interage e participa no processo educacional visto que, dependendo da sua atitude, pode ter mais ou menos influência na motivação dos alunos. Apesar desta dimensão não ser explícita naquelas que são as funções de um professor, se o mesmo desistir da tarefa que é motivar os seus alunos, esse facto terá repercussões graves na aprendizagem dos alunos, principalmente naqueles que não possuem mecanismos de auto-motivação. De acordo com a teoria da aprendizagem social, Bandura refere que a observação de modelos é determinante na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. Por este motivo, também os professores são modelos para os alunos. Se o professor tiver, também ele, a sua própria motivação e partilhar uma posição construtivista e animadora ao longo da aprendizagem e das metodologias que segue, a probabilidade de conseguir motivar os seus alunos será maior. Por outro lado, se o docente se sentir comprometido com a sua função enquanto professor, também ele procurará recursos a fim de proporcionar uma aprendizagem real e duradoura e não a simples associação de estímulo e resposta. A criação de objetivos e de metas de ensino-aprendizagem é uma estratégia que pode motivar o aluno a querer aprender cada vez mais. Para a criação destes objetivos o professor deverá conhecer o historial do aluno para saber os seus interesses e as suas fragilidades e ir ao encontro das suas necessidades e interesses (Camargo et al, 2019). Um bom professor é aquele que consegue manter os alunos motivados e compreender quando os mesmos estão desmotivados (Camargo et al., 2019; Veríssimo, 2013).

Os encarregados de educação e o seio familiar têm vindo a demonstrar que têm muita influência no sucesso escolar de um indivíduo. Pais que estão presentes no dia-a-dia educacional dos filhos, que demonstram interesse pelo sucesso académico e que têm atividades estimulantes com os filhos, como por exemplo a leitura, contribuem para a

construção da sua identidade e vontade de realização e superação das tarefas a que se propõem. Contudo, quando os progenitores recompensam os seus filhos sem enfatizar o esforço, os mesmos podem ficar dependente deste fator externo para a concretização de bons resultados, o que a longo prazo não é positivo. Por outro lado, quando o seio familiar tenta influenciar o educando no trajeto que tem de seguir academicamente o mesmo pode sentir-se obrigado ao invés de motivado (Sá, 2022; Camargo et al., 2019; Pinto, s.d.; Veríssimo, 2013).

Se os vários agentes de motivação estiverem conscientes do papel relevante que têm e da sua influência no processo de aprendizagem das novas gerações poderão contribuir positivamente para o sucesso educativo e a excelência (Pinto, s.d.).

1.4 Motivação: perspetiva e comportamento do docente

A motivação é processual e multideterminada e, portanto, o docente deve compreender que o interesse do aluno vai ter flutuações. Sendo multideterminada, o professor não é responsável nem capaz de motivar todos os alunos apesar de ser o agente educativo com mais impacto na promoção da motivação. Apesar de ser uma função do professor que não está explícita naquelas que são as funções do mesmo, se o docente desistir desta tarefa terá repercussões graves, principalmente em alunos que ainda não se conseguem auto-motivar (Veríssimo, 2013). Segundo Bandura (1977) a observação de modelos é um processo decisivo na aprendizagem e no desenvolvimento logo, também ao nível motivacional, os professores são considerados modelos. O professor através do seu comportamento motivado terá um impacto positivo na motivação dos seus alunos e, por este motivo, é importante que os professores reflitam sobre os seus níveis motivacionais e sobre as repercussões que os mesmos podem ter enquanto professores (Veríssimo, 2013). Ao estabelecer uma relação pedagógica estruturada, com regras claras e seguras de comportamento e trabalho, que traduz uma relação de interesse por cada aluno, permitirá ao aluno perceber uma maior legitimidade e credibilidade na atuação do professor e, conseqüentemente, promover o impacto do professor na motivação do aluno. Dado que não existem estratégias universais para promover a motivação, a intervenção do professor deve ser lógica e sequencial, sendo necessário entender as causas do decréscimo de motivação nos alunos (Veríssimo, 2013). Estas causas podem ser variadas, estando entre elas as que se seguem:

- Dificuldade em aprender – os alunos são confrontados com o insucesso, dificuldades e desilusão sucessiva. Estas situações abalam a motivação uma vez que desenvolvem no aluno uma baixa autoestima e um sentimento de incompetência.
- Pensar que aprender não é importante – os alunos consideram que os conteúdos e as tarefas académicas não têm relevância nem têm aplicação no dia-a-dia e, portanto, não têm interesse pessoal na aprendizagem; inevitavelmente estas considerações diminuem os níveis de motivação.
- Considerar que aprender não é agradável – nesta situação os alunos associam as tarefas, ao longo do processo de aprendizagem, a atividades maçadoras, pouco estimulantes e aborrecidas.

Perante a diversidade de causas subjacentes à falta de motivação dos alunos, a estratégia para promover a motivação também varia. Por exemplo, na primeira causa de desmotivação descrita anteriormente, é importante promover cognições motivacionais positivas relacionadas com a autoeficácia, com crenças de controlo e ativar a perceção de competência. De acordo com Veríssimo (2013), para o professor conseguir ativar estas cognições motivacionais deve:

- Construir com o aluno uma relação de confiança e de suporte. O processo ensino-aprendizagem ocorre através de uma relação interpessoal entre professor e aluno pelo que a qualidade desta relação tem implicações ao nível da qualidade da aprendizagem.
- Fornecer *feedback* claro e detalhado. O *feedback* dado ao aluno tem como objetivo o desenvolvimento das suas competências e, por este motivo, é importante informar o aluno de forma objetiva dos aspetos que deve aperfeiçoar e/ou corrigir e como deve proceder para alcançar melhores resultados. Contudo, é também relevante informar o aluno dos aspetos que já cumpre corretamente visto que, desta forma, o aluno reforçará a autoconfiança e terá tendência para persistir perante as dificuldades.
- Proporcionar tarefas para que o aluno seja bem-sucedido. Sendo um aluno com dificuldades em aprender é importante proporcionar momentos e atividades em que o aluno consiga experienciar o sucesso; deste modo o aluno recupera a perceção de controlo sobre a atividade e aumenta, consecutivamente, os níveis motivacionais.
- Oferecer momentos de autorregulação. É fundamental criar momentos em que o aluno tem de decidir o que fazer para evitar que o processo de aprendizagem seja exclusivamente dirigido pelo professor.
- Reconhecer as emoções negativas. Em contexto escolar é frequente ouvir alunos verbalizar “eu não consigo”. Perante esta afirmação o professor, para além de contrapor com a frase oposta, deve remeter o aluno para situações de sucesso para que o mesmo perceba que consegue.
- Valorizar o esforço e a qualidade ao invés d quantidade. Os alunos com dificuldades têm resultados mais fracos e são, por vezes, mais lentos no processo ensino-aprendizagem, por estes motivos é importante valorizar a qualidade para manter os níveis de motivação favoráveis.
- Evitar comparações. A comparação é uma característica natural de qualquer ser humano, principalmente sendo estudante. Assim não é útil nem positivo os agentes educativos reforçarem comparações que podem ser negativas.

Por outro lado, se o aluno estiver desmotivado por considerar que aprender não é importante o professor deverá (Veríssimo, 2013):

- Fornecer tarefas e materiais que sejam úteis. Os conteúdos devem-se relacionar com o dia-a-dia dos alunos sendo assim possível identificarem-se com as tarefas. Estas estratégias implicam que o professor conheça características pessoais do aluno e tenha também mais conhecimento do que aquele que o programa pede, pois, muitas vezes, o mesmo não vai ao encontro ao que o aluno precisa.
- Estimular a autonomia e proatividade dos alunos. Potenciar estas características permite que os mesmos se envolvam mais com a aula e, por consequência, tenham mais interesse.
- Estimular a criação de objetivos e ajudar o aluno a fazer projeções sobre o futuro. Através de objetivos é possível criar sistemas motivacionais, contudo, muitas vezes, estes objetivos não são feitos pelo aluno, mas sim por outros não sendo os mais eficazes e diminuindo a motivação nos mesmos. Por outro lado, projetar os alunos no futuro ajuda-os a compreender que as aprendizagens presentes podem ser úteis na sua vida profissional futura.

Por fim, das causas anteriormente referidas, se a desmotivação for consequência da perceção que os alunos têm do processo ensino-aprendizagem, considerando-o desinteressante, o docente deve (Veríssimo, 2013):

- Estabelecer relações pedagógicas personalizadas, ou seja, personalizar o ensino para que os alunos sintam que têm importância e se sintam mais envolvidos na aula.

- Proporcionar atividades estimulantes e que promovem curiosidade. Planejar atividades diversificadas e dinâmicas estimulam a motivação nos alunos ao contrário das atividades repetitivas.
- Demonstrar interesse pelo conteúdo da aprendizagem. Ao mostrar entusiasmo pelo material de trabalho o professor vai provocar interesse no aluno visto que o conecta e o envolve mais facilmente.
- Auxiliar os alunos na percepção de que o processo de aprendizagem não é sempre apazível. É importante deixar a mensagem de que nem todas as tarefas são gratificantes, contudo são necessárias pois fazem parte do processo de aprendizagem e, portanto, são necessárias para chegar ao objetivo final.

1.5 Motivação na educação musical e na aprendizagem do piano

A aprendizagem musical tem características únicas quando comparada com outras aprendizagens. Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de diversas competências tais como: auditivas, motoras, expressivas e performativas. A aquisição destas competências só é possível se for despendido muito tempo a estudar, a praticar e a repetir, algo que deve ser encarado como inerente ao processo de aprendizagem. Talvez por este motivo, a que acresce ainda a tensão ligada às audições e aos concertos, às aulas individuais e ao ritmo de aprendizagem imposto, o tempo de permanência dos jovens nas instituições de ensino da música tem vindo a decrescer. Atualmente os jovens conseguem ter resposta às questões que colocam rapidamente, basta aceder a um motor de busca como o *Google*, contudo, ao nível musical o esforço exigido mantém-se uma vez que ainda não existe nenhuma aplicação que permita aprender as peças automaticamente ou mais rápido, portanto, se o aluno não estiver realmente motivado e interessado denota-se que desiste cada vez mais cedo, não chegando muitas vezes ao 5º grau (Cardoso, 2007).

Atualmente existe uma propensão, até pelo nível de informação acerca dos benefícios da música nas crianças, como por exemplo desenvolver a memória, a persistência, o raciocínio lógico para se iniciar a formação musical cada vez mais cedo. Por este motivo é importante entender como é que as crianças se vão motivar para conseguirem praticar e repetir os processos para aprender. Enquanto crianças é natural que o processo motivacional se apoie em fatores essencialmente extrínsecos a essa atividade, até porque as mesmas integram o meio muitas vezes por escolha dos pais, contudo não implica que não gostem da atividade. Aliás, quando continuam a aprendizagem musical ao transitarem para a adolescência esse facto pode indicar que houve uma troca de fatores externos para internos na motivação. O facto de construírem uma vontade interna para aprender vai promover uma aprendizagem mais produtiva, alimentando a motivação. Esta construção e existência da motivação intrínseca vai depender de como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem uma vez que é uma relação de um para um e não estão inseridos em turmas. Nesse sentido, as atitudes que estes agentes vão ter ao longo do processo de aprendizagem vai ter muito mais impacto e influência do que se a criança/jovem estivesse inserida numa turma com interações múltiplas e mais diversificadas.

Tal como é exposto por Cardoso (2007), sendo aulas individuais o professor deve ter em conta alguns mecanismos específicos como por exemplo:

- O professor deve definir expectativas elevadas, mas realistas. O aluno ao sentir que o professor deposita nele expectativas altas vai sentir-se mais confiante e, por sua vez, mais motivado, contudo se as expectativas não forem realistas causarão ansiedade e

uma diminuição da autoestima do aluno. Como complemento à explicitação de expectativas o professor deve clarificar as metas e orientar o aluno de modo prático para que o mesmo consiga usar as ferramentas, que adquire ao longo da aprendizagem, para atingir os objetivos propostos.

- O professor deverá ajudar os alunos a atingir e a descobrir o seu nível máximo de eficácia. Isto significa que o professor deve ajudar o aluno a focar a sua atenção naquilo que realmente é necessário fazer para dominar a tarefa/problema. Neste processo é importante dar um *feedback* adequado quando o aluno atinge os objetivos, mas principalmente quando falha. Neste caso as críticas devem ser construtivas e centradas no processo de melhoria pois desta forma o aluno perderá o receio de falhar e aumenta a procura dinâmica de mais resultados. Os professores devem repetir as experiências positivas para promover a sensação de autoeficácia no aluno.
- O professor de instrumento auxilia também no desenvolvimento da motivação intrínseca. Quando os alunos sentem que as tarefas dadas estão ao seu alcance tendem a considerá-las agradáveis e conseqüentemente desenvolvem a motivação intrínseca.
- O professor deve conseguir promover nos alunos os mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma. Desta forma os alunos conseguirão fazer as suas próprias escolhas o que os leva a partilhar com o professor a responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências. Em momentos de avaliação o professor deverá explicar a razão do bom ou mau desempenho, assim o aluno aprenderá a autoavaliar-se.

Se um aluno tiver uma boa experiência ao longo da aprendizagem musical pode crescer não só musicalmente mas também como ser humano visto encarar situações que no ensino regular são menos prováveis que ocorram, como repetição intensiva de tarefas e a pressão pelo facto das aulas serem individuais e necessitarem de mostrar trabalho semanal (Cardoso, 2007).

Focando na adolescência, visto ser uma fase de inúmeras transformações quer ao nível físico como psicológico, por exemplo a procura pela liberdade, as mesmas podem trazer conseqüências para o processo de aprendizagem. O meio onde o adolescente está inserido e as vivências que o mesmo teve até esta fase vão influenciar as suas atitudes. O jovem vai estar em busca da autonomia e de ter o poder de decisão sobre os adultos, esta vontade pode trazer comportamentos de desobediência e protesto. Enquanto aluno, para o mesmo se envolver e manter o interesse, é importante o professor conhecer os seus interesses, aspirações e desejos. Para além disto, deve reconhecer o aluno como ser ativo no processo de aprendizagem e, portanto, estimular o aluno para que o mesmo aumente a autonomia e consiga reconhecer as suas opiniões e atitudes. Se o adolescente sentir que a sua autonomia é respeitada a sua necessidade de pertença é satisfeita e, conseqüentemente, a motivação alimentada. Nesta fase o aluno também cria a sua identidade musical, normalmente o hábito de ouvir música aumenta e tem interesse e vontade em escolher o repertório que vai estudar. De entre os vários fatores que podem afetar a motivação dos adolescentes para aprender música, encontram-se os seguintes:

- Experiências prévias na aprendizagem musical;
- Adequação de desafios;
- Ambiente na sala de aula/relação com o professor;
- Resiliência do aluno.

A escolha do repertório também influencia a motivação pelo que se deve conhecer bem o aluno para lhes dar alguma opção de escolha e respeitar a sua preferência. Contudo o professor não deve deixar de disponibilizar um repertório variado de modo a ampliar os conhecimentos do aluno e despertar novos interesses (Araújo & Safraider, 2022).

2 Metodologia

2.1 Problemática, questões e objetivos do estudo

Ao longo do percurso enquanto estudante e enquanto docente a autora deparou-se diversas vezes com a constatação, no meio institucional, da motivação como fator influente para a concretização de bons resultados. Apesar desta constatação, os fatores subjacentes à motivação para a aprendizagem musical que podem estar na base da persistência ou da desistência dos alunos neste processo continuam a ser insuficientemente compreendidos e analisados. Foi este o ponto de partida para a escolha da temática para o estudo que a autora pretendeu realizar, preocupada em compreender mas também em identificar estratégias que os professores podem utilizar para promover um maior envolvimento dos alunos e potenciar a sua motivação intrínseca e extrínseca, bem como desenvolver a sua autonomia e sentido de auto-eficácia.

O facto de muitas vezes, na prática, não ser conhecida, por exemplo, a razão para o ingresso na aprendizagem musical ou as frustrações e dificuldades que os discentes têm durante o processo de aprendizagem podem ser fatores que levam à desmotivação. Por outro lado, a obrigatoriedade na frequência da atividade por parte de familiares pode também gerar frustração levando, mais uma vez, à desmotivação.

Tendo como base de estudo a problemática apresentada anteriormente, colocam-se as seguintes questões: Como é possível manter ou suscitar motivação nos alunos? Quais os fatores que influenciam a motivação na aprendizagem do piano?

Através das respostas às questões anteriores deverá ser possível entender o que motiva os alunos e como aumentar a taxa de persistência no ensino da música e o gosto pela música, neste caso o piano.

Assim sendo, o presente estudo tem os seguintes objetivos:

- (i) Perceber qual o grau de motivação de um grupo de 29 alunos de piano com idades entre 13 e 17 anos;
- (ii) Averiguar a perspetiva do professor e do aluno sobre a motivação no processo de ensino-aprendizagem do piano;
- (iii) Identificar características e circunstâncias comuns entre alunos que se afirmam motivados, e entre alunos que se afirmam desmotivados;
- (iv) Entender a relação entre o grau de motivação reportado pelo aluno e os resultados académicos obtidos.

2.2 Plano de investigação

O presente projeto é um estudo de cariz descritivo e exploratório baseando-se numa técnica de recolha de dados observacional transversal. Tem como preocupação identificar fatores e circunstâncias associados à motivação/desmotivação na aprendizagem do piano para que, em futuros estudos, se poderem analisar, com maior profundidade, estratégias e recursos que possam contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. O problema ou questão de partida é a elevada taxa de insucessos, incluindo desistências, na área do ensino-aprendizagem do piano.

Numa primeira fase foram realizadas pesquisas bibliográficas que pudessem organizar-se como bases e fundamentos para uma revisão da literatura pertinente e adequada. De seguida

prosseguiu-se para a elaboração de dois questionários com base na revisão da literatura. A terceira fase destinou-se à recolha e análise dos dados. E, por fim, são tiradas as conclusões.

2.2.1 Instrumentos de Recolha dos dados

Para a elaboração deste estudo foram elaborados dois questionários identificados como Questionário 1 e Questionário 2.

- O Questionário 1 é destinado aos alunos de piano e inclui questões de resposta aberta e fechada (Anexo I)
- O Questionário 2 foi distribuído por professores e é também composto por questões de resposta aberta e fechada (Anexo II)

2.2.2 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Os dois questionários foram disponibilizados após a realização da revisão da literatura deste estudo através do *Google Forms*.

Para as respostas aos itens de resposta fechada foi feita uma análise descritiva e calculadas percentagens. No que diz respeito à organização e análise das respostas às questões de resposta aberta procedeu-se a uma análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos recomendados por Bardin (1977).

2.2.3 Amostra

Participaram neste estudo 29 alunos de piano com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos e 7 professores de piano que lecionam esta faixa etária. A descrição mais detalhada da amostra é disponibilizada aquando da apresentação dos resultados.

2.2.4 Questões éticas

Uma vez que o Questionário 1 se destinava a jovens entre os 13 e os 17 anos, ou seja, menores, foi entregue, aos respetivos encarregados de educação, um pedido de autorização para que os educandos pudessem participar no estudo. Apenas quando esse documento era rececionado pela autora do estudo é que se procedia à partilha do questionário. O documento entregue aos Encarregados de Educação encontra-se disponível no Anexo III.

3. Apresentação e análise de resultados

3.1 Questionário 1 - alunos que estudam piano

O questionário é composto por 26 questões estando elas elaboradas de acordo com os quatro objetivos apresentados inicialmente. As primeiras três questões têm como objetivo caracterizar a amostra. Para responder ao primeiro objetivo, ou seja, identificar o grau de motivação de um grupo de 29 alunos de piano, foram elaboradas as questões nº 4 - O que te levou a aprender piano? Selecciona até três opções, 5 - O piano foi a tua primeira escolha como instrumento?, 9 - Gostarias de dedicar mais tempo ao piano e 10 - Tens vontade de continuar a aprender piano?.

Para responder ao segundo objetivo foram elaboradas as seguintes questões: nº 13 - A tua família influencia a tua permanência no ensino do piano?, 20 - Alguma vez atribuíste os teus

resultados à sorte?, 24 - Achas que ele te conhece e consegue compreender as tuas dificuldades? e 27 - Sentes que consegues fazer um trabalho autónomo, por exemplo, preparar uma peça sozinho? Seleciona apenas uma opção.

No intuito de responder à terceira questão construíram-se as questões nº 4 - O que te levou a aprender piano? Seleciona até três opções, 6 - Estudar e tocar piano para ti é...Seleciona apenas uma opção, 7 - Com que frequência estudas piano por semana?, 8 - Quanto tempo estudas piano quando te sentas ao piano?, 9 - Gostarias de dedicar mais tempo ao piano, 14 - Costumas ir a atividades culturais (concertos, teatro) com a tua família?, 15 - Como elaboras os teus objetivos? Seleciona até duas opções, 16 - Utilizas estratégias para completares com sucesso os teus objetivos?, 17 - No caso de resposta afirmativa assinala das seguintes estratégias as duas que consideras serem mais importantes, 18- Consegues organizar o teu estudo, 19 - Alguma vez ficaste frustrado/a quando estás a estudar em casa?, 22 - Quando te sentes mais motivado consideras que tens resultados melhores?, 23 - Tens uma boa relação com o teu professor de piano? e 28 - Gostas de ir para a instituição onde aprendes piano? Seleciona até duas opções.

Por fim, para dar resposta ao quarto objetivo elaboraram-se as seguintes questões: nº 20 - Alguma vez atribuíste os teus resultados à sorte?, 21 - Quando aparece um problema numa peça, 26 - Consideras que consegues completar a maioria dos objetivos a que te propões?, 27 - Sentes que consegues fazer um trabalho autónomo, por exemplo, preparar uma peça sozinho? Seleciona apenas uma opção.

Foram recolhidas respostas de 29 participantes. Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos, bem como a sua análise e discussão. A exposição seguirá a ordem e a estrutura delineada pelo questionário, iniciando-se com a caracterização dos inquiridos, avançando posteriormente para questões relacionadas com a relação do aluno com o piano, com o professor e com o meio em redor. Finaliza questionando o aluno sobre a autonomia percebida e a concretização das tarefas propostas.

3.1.1. Caracterização dos alunos participantes

Os dados apresentados neste subcapítulo destinam-se ao conhecimento das características da amostra, os títulos de cada ponto correspondem a cada uma das questões feitas no questionário. Após a análise de cada questão o gráfico correspondente à mesma é apresentado.

3.1.1.1 Qual a tua idade?

10 inquiridos têm 16 anos. 7 dos jovens têm 14 anos e por fim a faixa etária dos 17, 15 e 13 anos cada uma com 4 indivíduos. A Figura 5 representa a idade dos participantes.

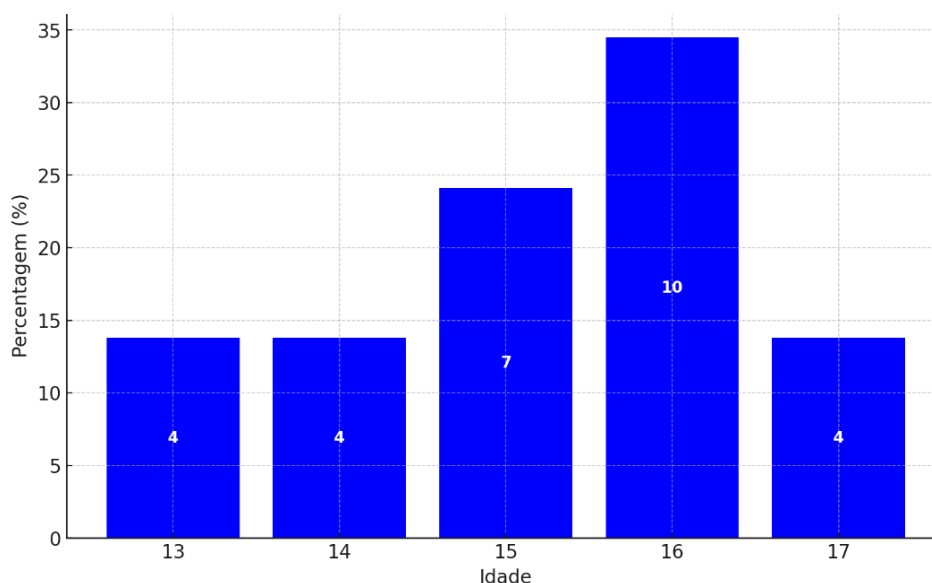


Figura 5. Idade dos inquiridos

3.1.1.2 Qual o teu género?

21 indivíduos da amostra são do género feminino e 8 são do género masculino.

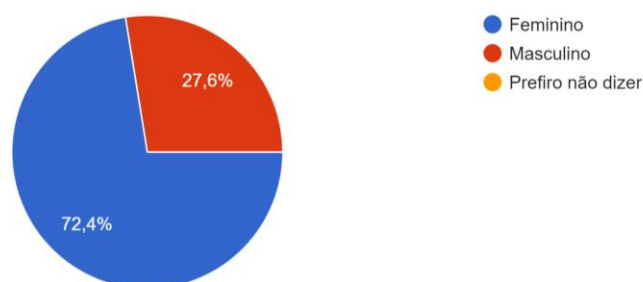


Figura 6. Género dos inquiridos

3.1.1.3 Há quanto tempo estás a aprender piano?

Como é possível verificar no gráfico 7 as respostas foram variadas nesta questão. A variação foi entre os 6 meses até aos 14 anos sendo que foram desconsideradas duas respostas por serem dúbias. A primeira é a resposta: 9/10 anos, uma vez que não se sabe se está a aprender piano há 9 ou 10 anos; e a segunda resposta excluída é a seguinte: desde os 8 anos, dado que o questionário era anónimo não é possível saber a idade atual deste aluno logo não se sabe há quanto tempo aprende o instrumento.

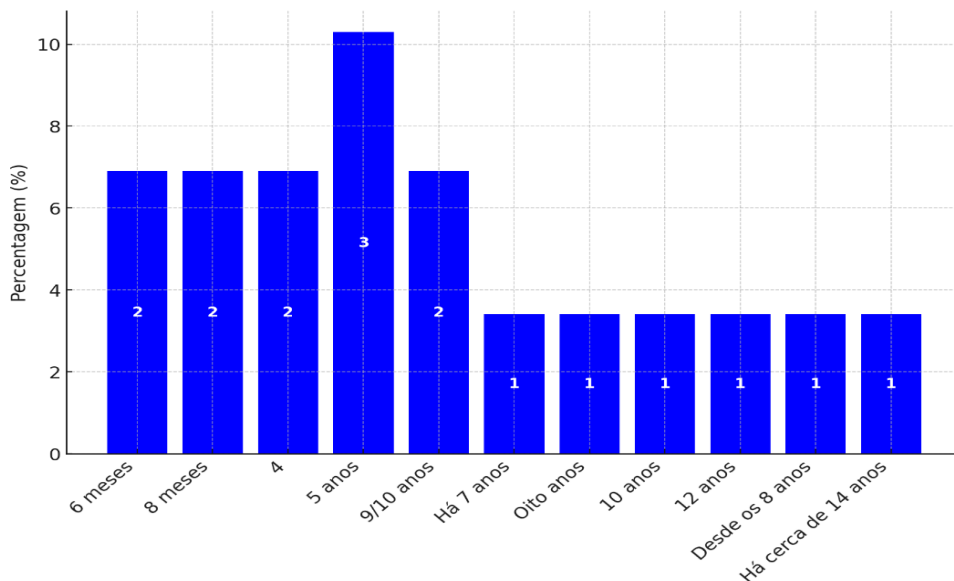


Figura 7. Tempo de aprendizagem de piano

3.1.1.4 O que te levou a aprender piano? Selecciona até três opções.

Existem duas causas segundo os resultados obtidos. Com a possibilidade de escolher até três opções, 28 dos 29 inquiridos seleccionou a opção “iniciativa própria” (12 respostas) e “incentivo da família” (12 respostas). Seguiram-se as opções ‘Tinhas amigos que também estavam a aprender?’, com 4 respostas e ‘Os meus pais simplesmente inscreveram-me no piano sem avisar’ com 3 respostas. Todas as outras opções tiveram apenas uma seleção.

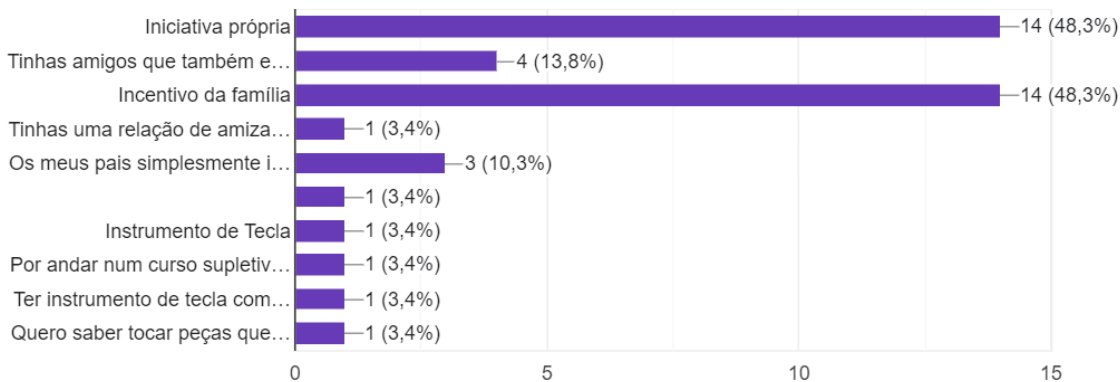


Figura 8. Origem da vontade de aprender piano

3.1.1.5 O piano foi a tua primeira escolha como instrumento?

22 dos inquiridos respondeu que sim e 7 respondeu que não.

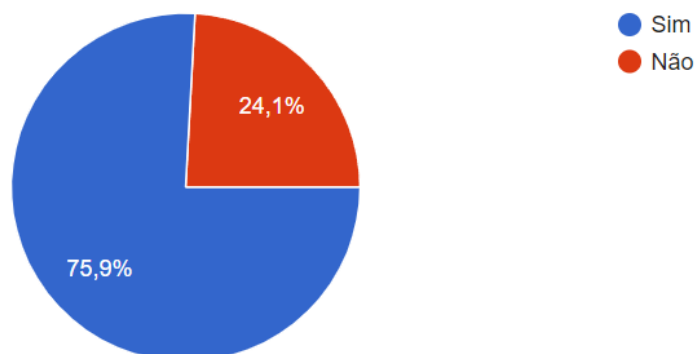


Figura 9. Escolha do piano como primeira opção

3.1.1.6 Estudar e tocar piano para ti é..... Selecciona apenas uma opção.

É possível perceber que 13 dos 29 sujeitos considera o piano um *hobbie*, sendo que 12 consideram o piano como uma atividade séria que poderá ser uma atividade profissional no futuro. Por fim, com 4 respostas, encontra-se a opção do piano ser uma obrigação.

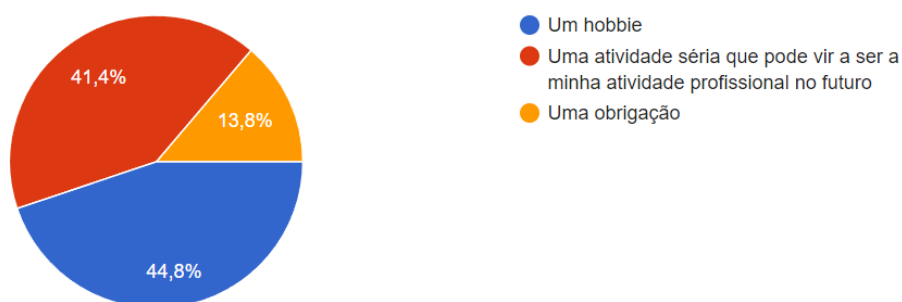


Figura 10. Significado atribuído à aprendizagem do piano

3.1.1.7 Com que frequência estudas piano por semana?

14 dos inquiridos afirmou estudar todos os dias. De seguida encontram-se aqueles que estudam três vezes por semana com 9 respostas, depois a opção de estudar duas vezes com 5 respostas e por fim, com uma resposta encontra-se a opção de estudar apenas uma vez por semana com 1 resposta.

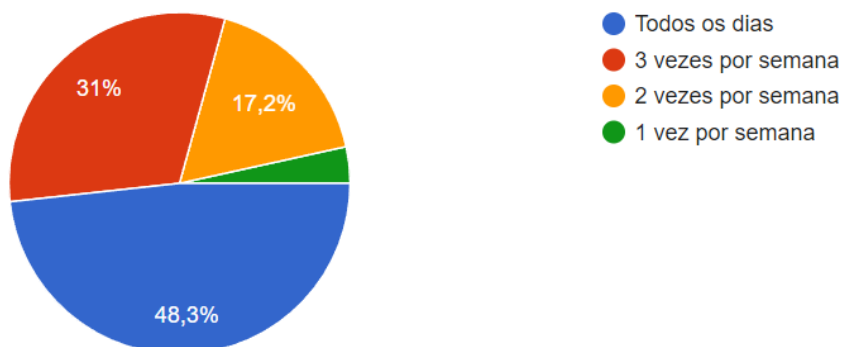


Figura 11. Frequência de estudo

3.1.1.8 Quanto tempo estudas piano quando te sentas ao piano?

De toda a amostra, 13 dos inquiridos afirmaram estudar menos de uma hora por dia, seguindo-se 9 respostas para mais do que uma hora e, por fim, 7 respostas para uma hora.

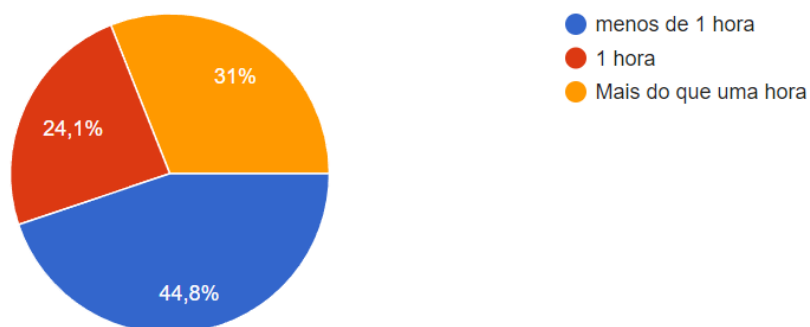


Figura 12. Tempo de estudo

3.1.1.9 Gostarias de dedicar mais tempo ao piano

23 dos inquiridos responderam que gostaria de dedicar mais tempo ao piano e 6 responderam o contrário.

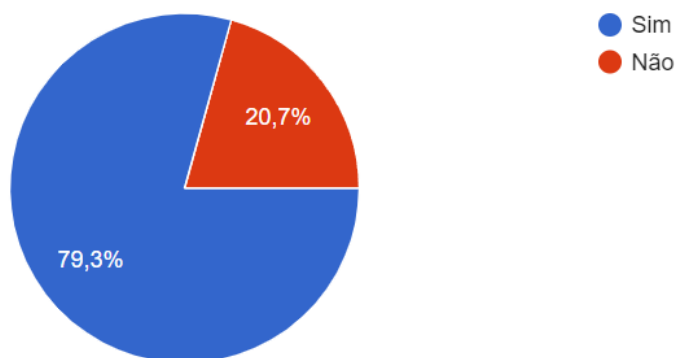


Figura 13. Desejo de dedicar mais tempo ao estudo de piano

Dado que a percentagem de respostas positivas ultrapassa os 50% as justificações foram várias, destacando-se:

- Excesso de trabalhos de casa da escola;
- Exigência pessoal para ter um bom percurso escolar;
- Falta de organização;
- Falta de salas na instituição;
- Muitas atividades extracurriculares.

Não foram consideradas para análise as respostas que se limitaram a referir como causa “falta de tempo” uma vez que não explicitam a causa desse constrangimento, não permitindo chegar a uma conclusão.

3.1.1.10. Tens vontade de continuar a aprender piano?

Mais de metade dos inquiridos respondeu que queria continuar a estudar piano 26 de 29.

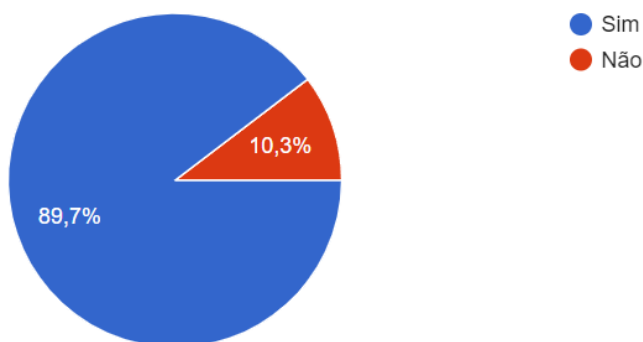


Figura 14. Vontade de aprender piano

Questionada a amostra com a seguinte questão: “Tendo em conta a tua resposta afirmativa, o que te faz querer continuar a aprender piano? Selecciona duas opções.” A principal causa apontada é a vontade de querer tocar peças mais difíceis com 15 respostas, seguida da opção de querer melhorar tecnicamente com 14 respostas e por fim a vontade de querer

aprender novas músicas com 13 respostas. Todas as outras opções tiveram uma percentagem de respostas consideravelmente mais baixa. O nº de opções/respostas ultrapassa o nº de inquiridos pois nesta questão era possível selecionar duas das opções apresentadas. É importante referir que a opção “querer continuar a estudar piano para receber uma recompensa” não recebeu qualquer escolha.

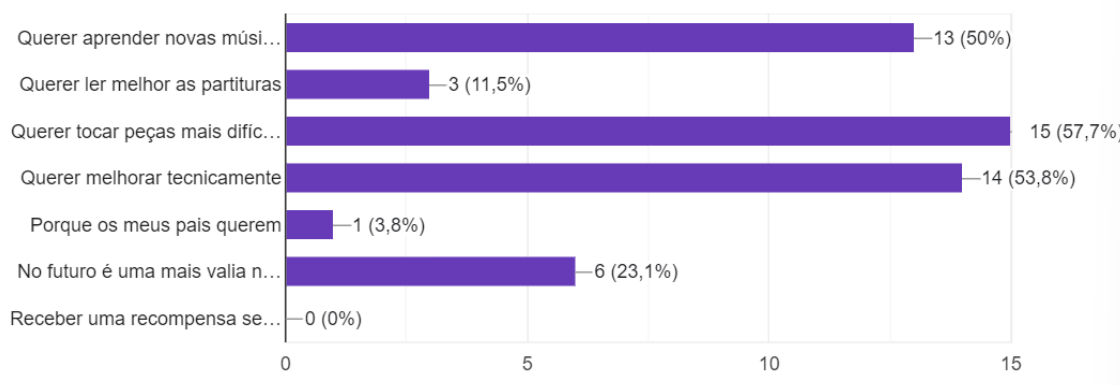


Figura 15. O que faz querer aprender piano

3.1.1.11. Consideras que o professor te fornece *feedback* corretamente?

Todos os respondentes consideraram que o professor de piano fornecia *feedback* corretamente.

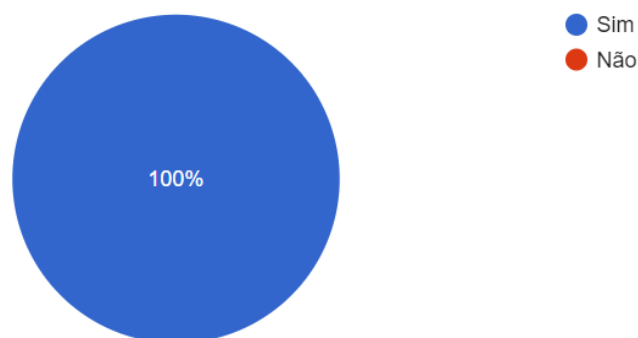


Figura 16. Adequação do *feedback* fornecido pelo professor

3.1.1.12. Quando recebes o *feedback* do teu professore como te sentes?

Mais de metade respondeu que se sentia com vontade para melhorar 20 de 29. 7 respondentes admitiu ficar sempre mais motivado após receber *feedback* do professor. As opções ‘Indiferente’ e ‘Podia ser mais claro’ têm uma resposta cada e as opções ‘Apetece-me desistir’ e ‘Deixa-me sempre com dúvidas e vontade de desistir’ não obtiveram qualquer seleção.

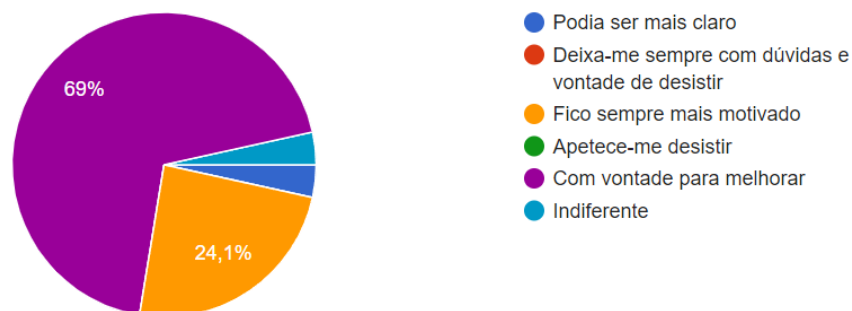


Figura 17. Reação perante o *feedback* do professor

3.1.1.13. A tua família influencia a tua permanência no ensino do piano?

17 membros da amostra responderam que a família influenciava a sua permanência no ensino do piano e 12 questionados afirmaram que a família não influencia a sua permanência no ensino de piano.

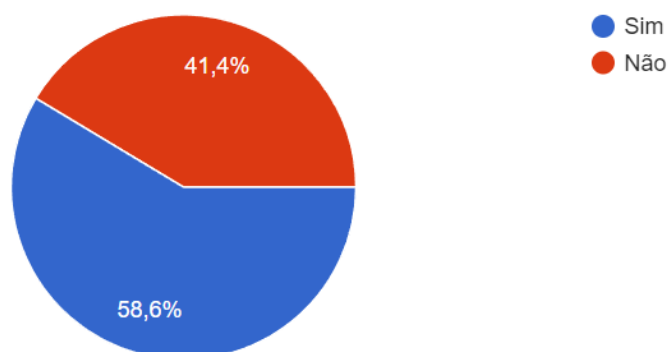


Figura 18. Influência da família

Quando questionados com “Qual o membro da família que tinha mais influência?” Obtiveram-se 9 respostas em que foi referida a mãe, seguida da figura paterna, o pai com 4 respostas. Existiram ainda 2 respostas que referiram ser ambos os pais que influenciavam.

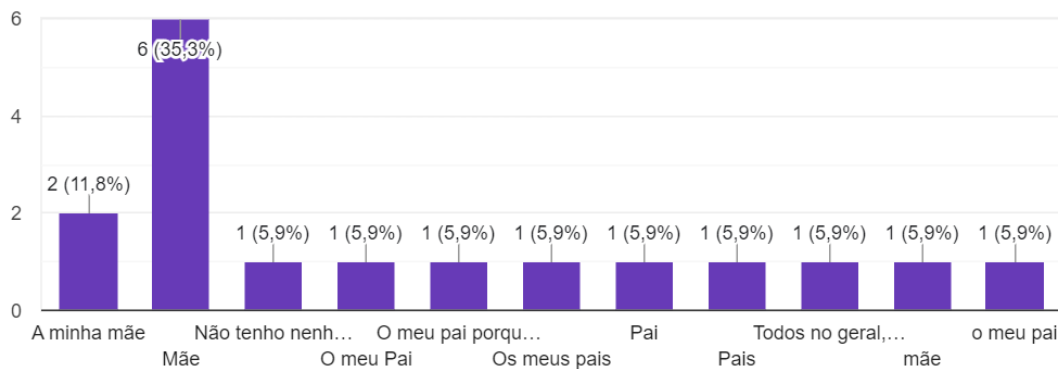


Figura 19. Membro da família com mais influência

3.1.1.14. Costumas ir a atividades culturais (concertos, teatro) com a tua família?

21 de 19 dos inquiridos responderam que tinha o hábito de ir a atividades culturais com a família, sendo que 5 sujeitos referiram que não costumam ir mas que gostavam de o fazer; por último, 3 afirmaram que não iam.

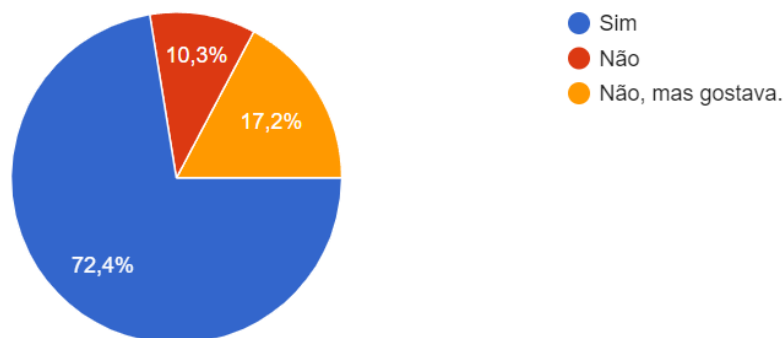


Figura 20. Frequência em atividades culturais

3.1.1.15. Como elaboras os teus objetivos? Selecciona até duas opções.

Tendo a possibilidade de seleccionar duas opções, existiram 18 inquiridos que referiram que preferem elaborar os objetivos sozinho/a; esta opção é seguida pela opção de elaborar os objetivos com o seu professor, com 15 respostas. Por fim, encontram-se as opções de elaborar os objetivos com o professor e os pais (5 respostas) e elaborá-los apenas com os pais (3 respostas).

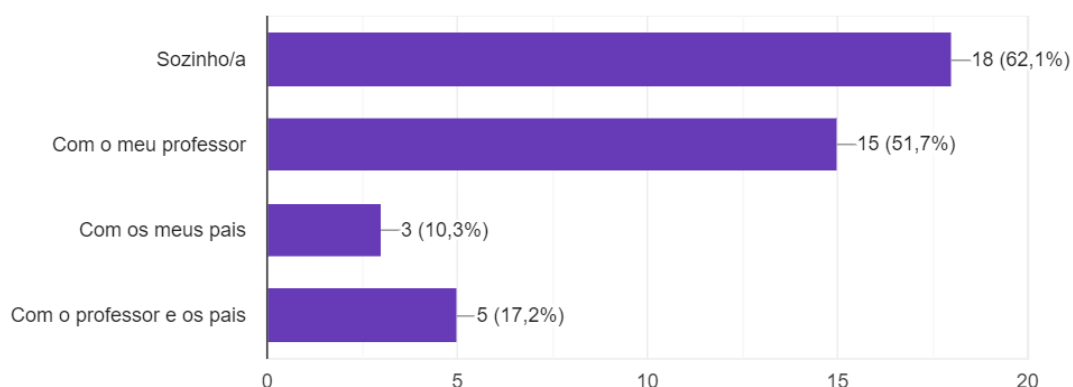


Figura 21. Elaboração de objetivos

3.1.1.16. Utilizas estratégias para completares com sucesso os teus objetivos?

Existiram 28 respostas afirmativas para a utilização de estratégias complementares para completar os objetivos com sucesso, existiu uma resposta negativa para a mesma afirmação.

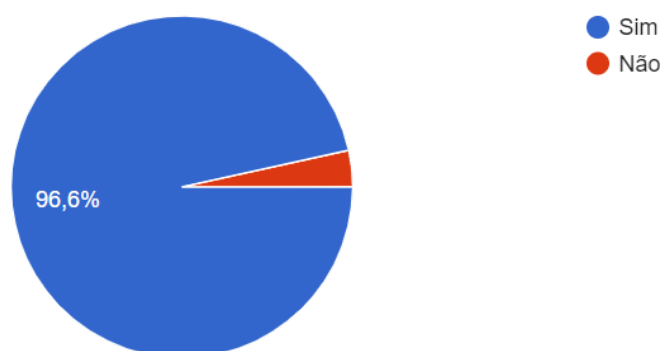


Figura 22. Utilização de estratégias na elaboração de objetivos

3.1.1.17. No caso de resposta afirmativa assinala das seguintes estratégias as duas que consideras serem mais importantes:

Na sequência da resposta positiva à questão anterior, foi pedido aos inquiridos que assinalassem duas das estratégias apresentadas que consideravam mais importantes. Das cinco opções, a mais selecionada foi a estratégia de organizar as peças por secções (18 respostas), seguindo-se o uso da estratégia de estudar de mãos separadas (13 respostas), seguida da estratégia de ter um horário de estudo (10 respostas) e de programar o que vai estudar antes de se sentar ao piano (8 respostas). Por fim, a estratégia considerada menos importante é começar o estudo pela peça mais difícil (6 respostas).

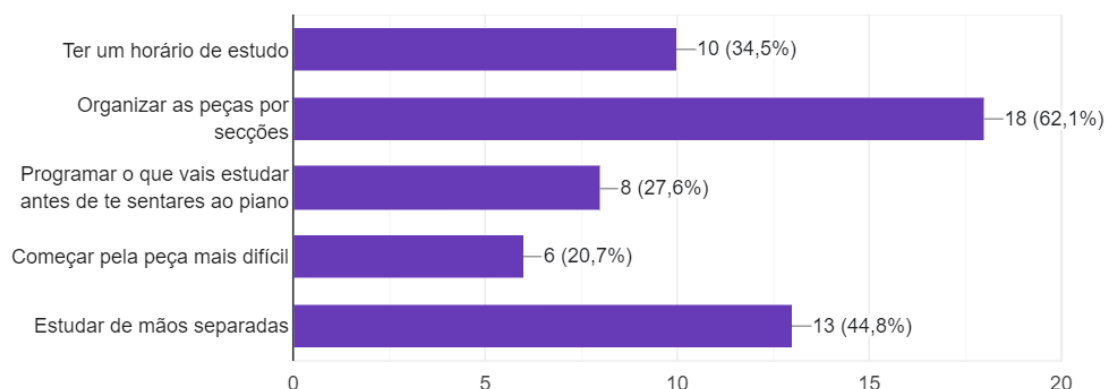


Figura 23. Estratégias utilizadas

3.1.1.18. Consegues organizar o teu estudo

24 sujeitos afirmam organizar o seu estudo sozinho 14 afirmam fazê-lo com o auxílio do seu professor. Não houve qualquer seleção da opção de organizar o estudo com o auxílio dos pais.

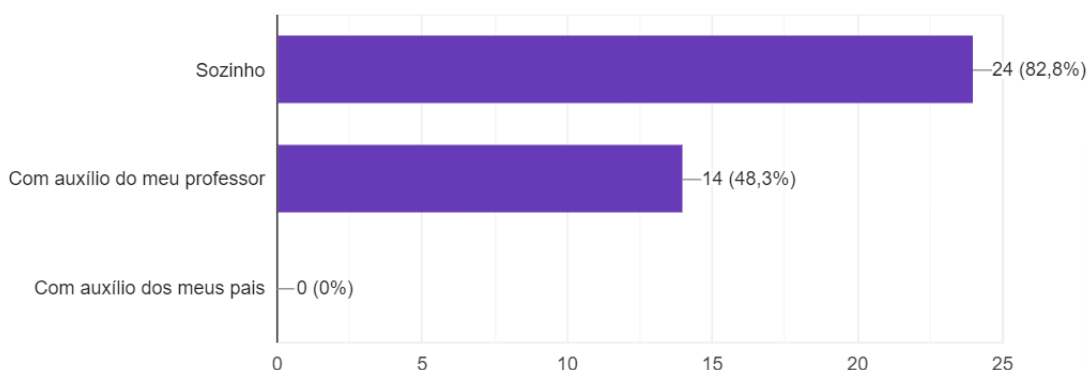


Figura 24. Capacidade de organizar o estudo

3.1.1.19. Alguma vez ficaste frustrado quando estás a estudar em casa?

23 sujeitos da amostra declaram que já se tinha sentido frustrados enquanto estudava em casa, existindo 6 respostas negativas à questão.

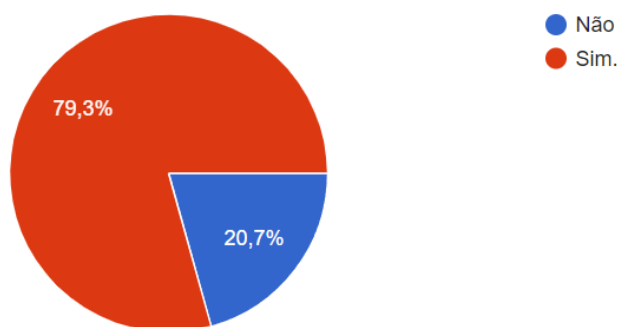


Figura 25. Sensação de frustração ao estudar em casa

Aos que responderam positivamente à resposta anterior foi-lhes pedido para justificarem a sua resposta, ou seja, para esclarecerem quando se sentem frustrados. As respostas foram variadas sendo agrupadas pelas seguintes categorias:

Dificuldades técnicas:

- Dificuldade na parte rítmica ao estudar sozinho
- Dificuldade na leitura
- Incapacidade de reproduzir o que se deseja e o que já se conseguiu reproduzir
- Incapacidade
- O teclado que tem em casa não satisfaz a exigência pedida
- Quando as mãos não correspondem ao que o aluno deseja tocar

Baixa auto-eficácia:

- Quando o aluno não consegue tocar uma parte da peça e tem de ficar a estudá-la muito tempo.
- Pouca paciência para repetir as passagens necessárias
- Dificuldade em entender porque existe a falha

Dificuldade de concentração:

- Em dias com menos inspiração as passagens mais difíceis não correm bem.

Ansiedade:

- Sensação de que se não fizer bem mais vale desistir
- Devido à ansiedade que é sentida mesmo ao tocar em casa

Motivação:

- Porque sente que quanto mais estuda pior fica
- Sensação de que não se evolui
- Considerar que a professora é demasiado exigente o que gera culpa e pressão no estudo
- Gostava que estivesse de outra forma
- Não consegue alcançar o que pretende

3.1.1.20. Alguma vez atribuíste os teus resultados à sorte?

Existindo três opções, apenas duas foram selecionadas. 18 dos inquiridos respondeu que nunca atribuiu os seus resultados à sorte e 11 inquiridos afirmaram que por vezes já tinham

atribuído os resultados que obtiveram à sorte. A opção de atribuir sempre os resultados à sorte nunca foi seleccionada.

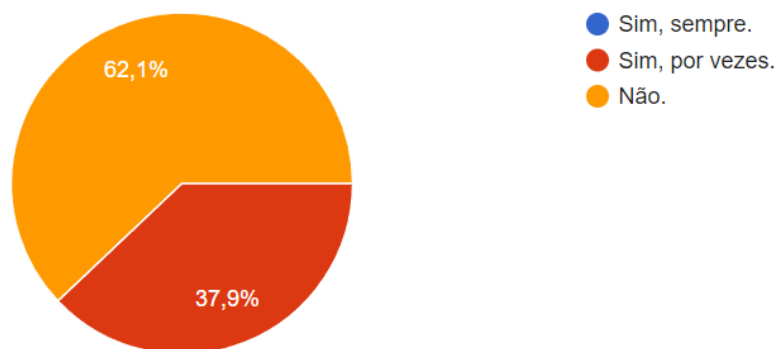


Figura 26. Atribuição dos resultados à sorte

3.1.1.21. Quando aparece um problema numa peça:

25 dos 29 inquiridos afirmou que perante um problema tenta resolver primeiro sozinho, sendo que apenas 4 dos 29 inquiridos respondeu que espera pela ajuda do professor.

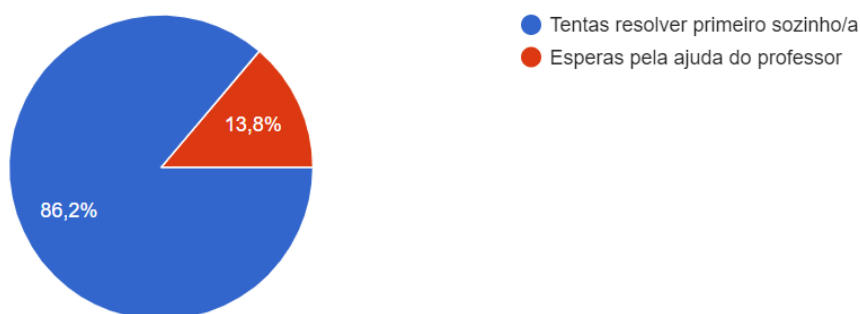


Figura 27. Comportamento perante um problema

3.1.1.22. Quando te sentes mais motivado consideras que tens resultados melhores?

A amostra afirmou, quase na sua totalidade, que quando se sentem motivados obtém melhores resultados, existindo apenas duas respostas contrárias à maioria.

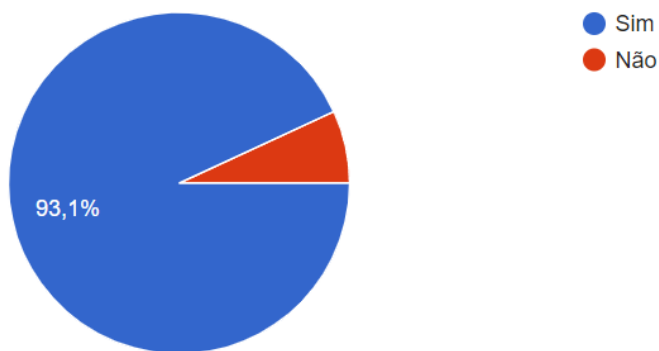


Figura 28. Com mais motivação têm-se mais resultados

3.1.1.22. Tens o teu professor como exemplo para seres um bom aluno e pianista?

Quase toda a amostra considera o seu professor de piano como um exemplo para ser melhor aluno e um bom pianista. Apenas 2 dos 29 inquiridos não consideram o professor um exemplo.

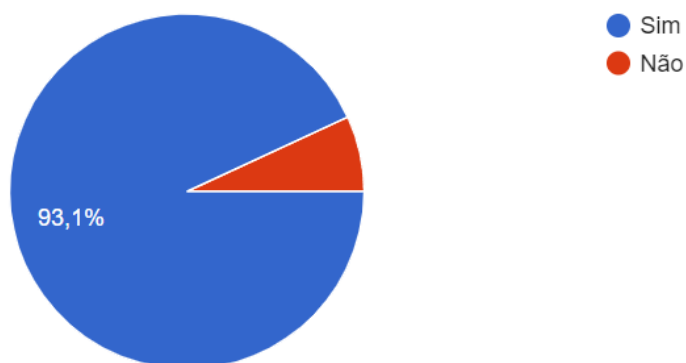


Figura 29. Perceção do aluno sobre o professor

3.1.1.23. Tens uma boa relação com o teu professor de piano?

Toda a amostra afirmou que tem uma boa relação com o seu professor de piano.

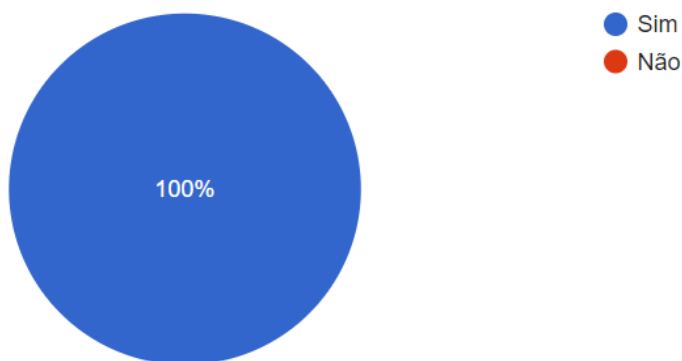


Figura 30. Relação com o professor

3.1.1.24. Achas que ele te conhece e consegue compreender as tuas dificuldades?

Dos 29 questionados 27 consideram que o professor consegue compreender as suas dificuldades, sendo que apenas 2 consideraram o contrário.

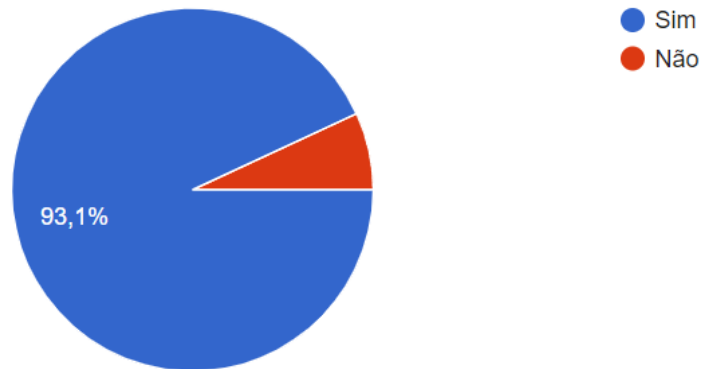


Figura 31. Percepção do professor sobre as dificuldades do aluno

3.1.1.25. Consideras que o teu professor organiza as tuas aulas tendo em conta as tuas características enquanto aluno?

Nesta questão 20 dos inquiridos declararam que pensam que o professor prepara as aulas consoante as características dos alunos. Por sua vez, existem 8 sujeitos que optaram por seleccionar a resposta “O professor não prepara a aula e apenas quando chega à sala e ouve o aluno é que decide o que vai ser feito”. Por fim, existiu apenas uma resposta para a opção que considerava que o professor preparava as aulas mas não pensava nas possíveis dificuldades que o aluno poderia sentir.

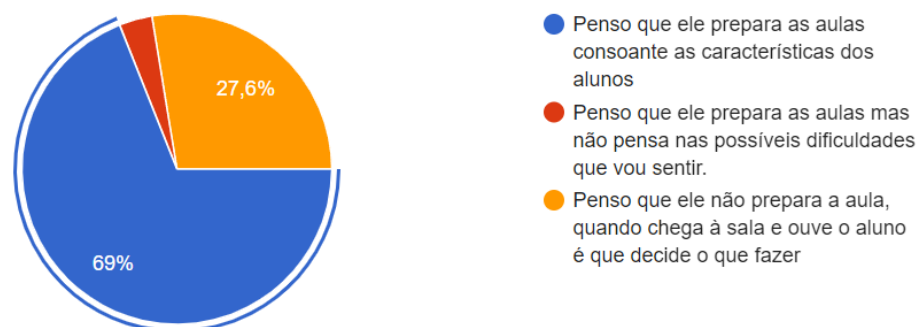


Figura 32 Percepção do aluno perante a organização das aulas feita pelo professor

3.1.1.26. Consideras que consegues completar a maioria dos objetivos a que te propões?

Mais de metade dos questionados (22 respostas) respondeu que consegue completar a maioria dos objetivos a que se propõe, sendo que apenas 7 sujeitos consideram que não o conseguem fazer.

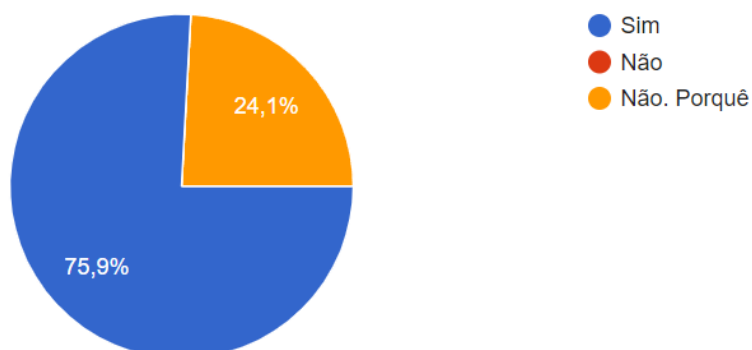


Figura 33 Realização dos objetivos propostos

3.1.1.27. Sentes que consegues fazer um trabalho autónomo, por exemplo, preparar uma peça sozinho? Selecciona apenas uma opção.

16 dos 29 respondentes considera que consegue ser autónomo, ou seja, se tiver de aprender uma peça sozinho consegue fazê-lo. A opção “não conseguir ser autónomo por não ter capacidade técnica suficiente” representa 7 das respostas e, por fim, 6 afirmaram não conseguirem ser autónomos por falta de organização. A opção de não ser autónomo devido a dificuldades na leitura não foi assinalada.

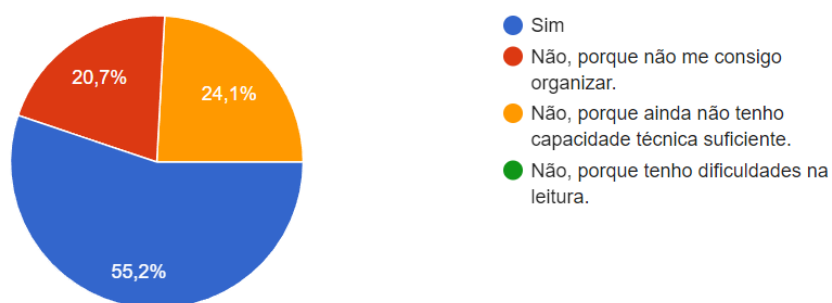


Figura 34. Capacidade de autonomia

3.1.1.28. Gostas de ir para a instituição onde aprendes piano? Selecciona até duas opções

Existindo a possibilidade de selecionar duas das cinco opções de resposta, a mais selecionada foi a de gostarem de ir para a instituição de ensino por ser um lugar seguro (16 respostas), seguindo-se a opção de gostarem de ir para a instituição por aí conseguirem concretizar alguns dos seus objetivos (15 respostas), e com um número de respostas também muito semelhante está ainda a opção de gostarem de ir para a instituição por terem lá amigos (14 respostas). Houve uma resposta que foi contrária a esta maioria ao responder que se sente desconfortável no ambiente da instituição. Não existiu ninguém a assinalar que não gostava de ir para a instituição por sofrer *bullying* nesse contexto.

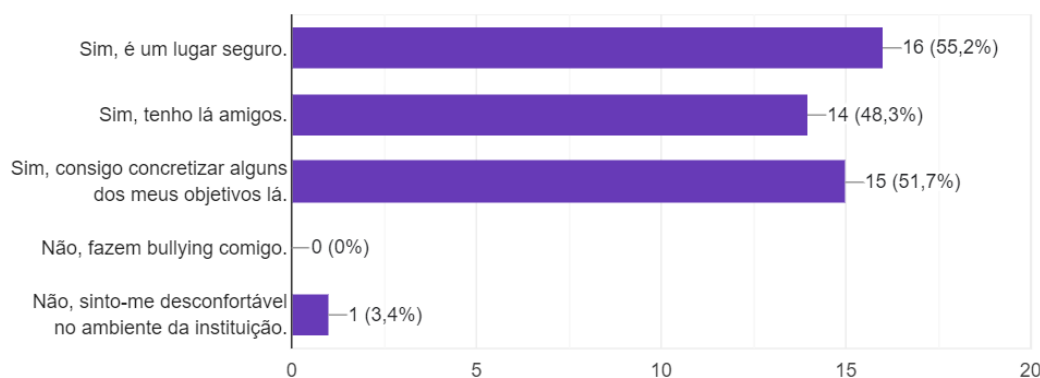


Figura 35. Relação com a instituição

3.2 Questionário 2 - professores de piano

Foram recolhidas respostas de 7 professores de piano. Sendo aplicada a mesma abordagem que nos questionários dos alunos, cada pergunta tem o objetivo de responder a pelo menos um dos objetivos propostos. Para o primeiro objetivo foram elaboradas as questões nº 1 - Quão importante considera ser a motivação no processo de aprendizagem? e 3 - Em geral, considera-se um professor motivado ao ensinar?

Para dar resposta ao 2º objetivo apresentámos as questões nº: 2 - Considera que é um agente motivador dos seus alunos?, 5 - O que motiva os seus alunos a aprender piano? e 12 - Em geral, quando algum aluno se desmotiva consegue compreender a causa da desmotivação?

Para o terceiro objetivo foram elaboradas as questões nº 4 - Tenta conhecer as características pessoais de cada aluno?, 5 - O que motiva os seus alunos a aprender piano?, 6 - Planeia as aulas com antecedência?, 7 - Na planificação da aula tem em conta as características do aluno?, 8 - Elabora objetivos com os alunos?, 9 - Expõe os objetivos definidos aos encarregados de educação do aluno?, 10 - Tem uma relação positiva com os encarregados de educação dos seus alunos?, 11 - Considera que essa relação é importante para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos?, 13 - Preocupa-se em adaptar a estratégia de ensino à causa da desmotivação do aluno? e 14 - Como professor tenta que os seus alunos atinjam a autonomia?. Relativamente ao quarto objetivo, uma vez que é relativo ao grau de motivação dos alunos e os resultados por eles obtidos, não foram feitas questões aos professores neste âmbito. Os subcapítulos que se seguem têm como títulos as questões elaboradas no questionário sendo que, após a análise, o gráfico correspondente à mesma é apresentado.

3.2.1 Quão importante considera ser a motivação no processo de aprendizagem?

Considerando a escala de 1 a 5, em que 1 é nada importante e 5 é muito importante, a maioria dos inquiridos considerou que a motivação é muito importante no processo de aprendizagem (6 respostas).

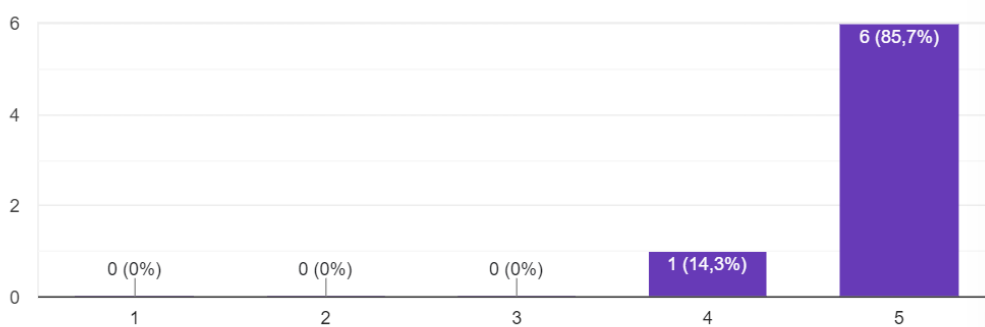


Figura 36. Importância da motivação no processo de aprendizagem

3.2.2 Considera que é um agente motivador dos seus alunos?

Toda a amostra (7 respostas) respondeu que considera ser um agente motivador dos seus alunos.

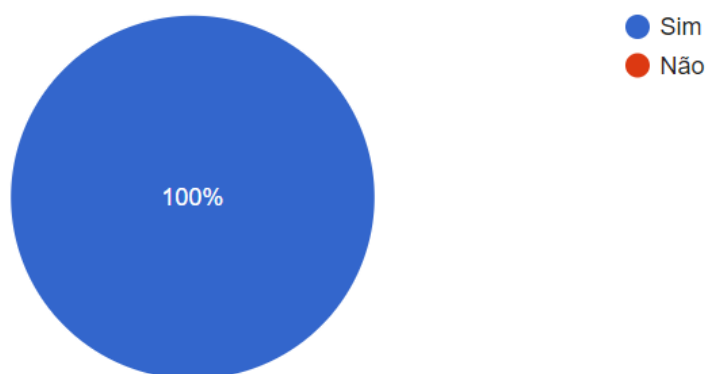


Figura 37. O professor como agente motivador

3.2.2.1 Justificação à resposta positiva anterior

Uma vez que todas as respostas à questão anterior foram positivas existem sete justificações. As mesmas são as seguintes:

- A motivação pode ser o parâmetro que faz a diferença entre um aluno prosseguir nos estudos ou não no instrumento;
- A motivação é o motor de ativação de todo o desenvolvimento do aluno;
- É motivando os alunos que estes atingem bons resultados;
- Demonstrando aos alunos aquilo que eles podem conseguir fazer e transmitir o gosto pela música e pelo processo de aprendizagem;
- O professor tem de ser um exemplo, dentro e fora de aula, na aula deve para e com os alunos, incentivar a ver e ouvir música, explicar todos os seus benefícios;
- O professor é um agente motivador quando os seus alunos têm um resultado significativo no processo do conhecimento. Deve procurar ser motivador tanto nas palavras quanto nas atitudes, sendo um exemplo, guiando-os em como estudar, na busca por uma melhor comunicação através do instrumento. Como exemplo disso, no início do ano letivo de 2023, foi

formado um grupo no WhatsApp chamado "grupo de estudo", e servia para que os alunos colocassem o tempo que estudaram durante a semana, no final do mês fazíamos a contagem de quem mais estudou. Resultou em motivação para o estudo em casa e num melhor trabalho no repertório;

- Mostrando o quão prazeroso é tocar, fazer música; o quanto é desafiante e interessante; tocando para os alunos; partilhando com eles vídeos de músicos interessantes (adultos e crianças como eles) estimulando a assistir a concertos; proporcionando vários momentos de performance na escola, e transformando esses momentos em experiências boas, mesmo quando não corre como desejado. Estimulando a que toquem para a família e amigos, fora do contexto escolar.

3.2.3 Em geral, considera-se um professor motivado ao ensinar?

Todos os inquiridos afirmaram estar motivados ao ensinar.

3 - Em geral, considera-se um professor motivado ao ensinar?

7 respostas

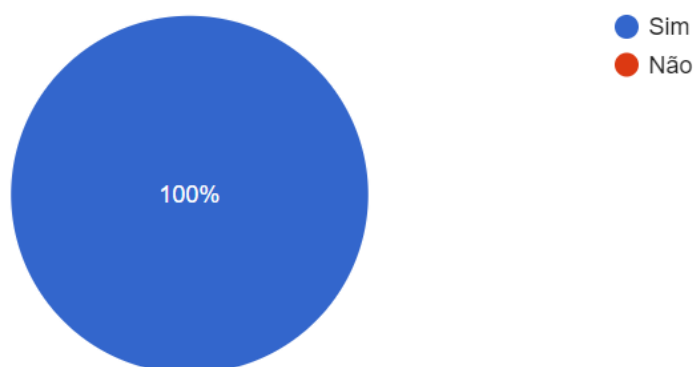


Figura 38. Motivação do professor ao ensinar (Google Forms)

3.2.3.1 Justificação em caso de resposta negativa

Uma vez que todas as respostas à resposta anterior foram positivas não existiram respostas a esta questão.

3.2.4 Tenta conhecer as características pessoais de cada aluno?

Todos os respondentes afirmaram que se preocupam em conhecer as características pessoais de cada aluno.

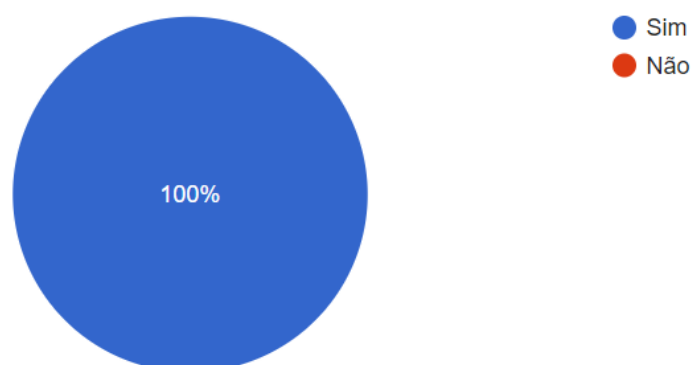


Figura 39. Preocupação com o conhecimento das características do aluno

3.2.4.1 Em geral, acha que consegue conhecer os seus alunos?

Toda a amostra considera que conhece os seus alunos.

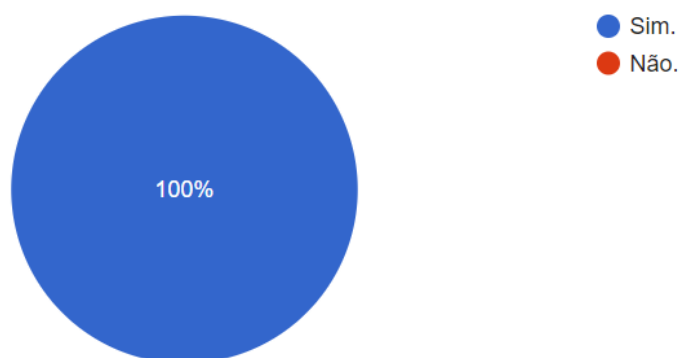


Figura 40. Conhecimento sobre o aluno

3.2.5 O que motiva os seus alunos a aprender piano?

4 sujeitos afirmaram que a motivação dos seus alunos provém do incentivo da família. Apenas 2 professores consideraram que a motivação dos alunos resulta da sua própria iniciativa e, por fim, verificou-se 1 resposta na opção que aponta para o facto da motivação resultar da conjugação das diferentes opções assinaladas, ou seja, da iniciativa própria, de ter amigos que também estavam ou estão a aprender, pelo incentivo da família e por existir uma relação de amizade com os alunos.

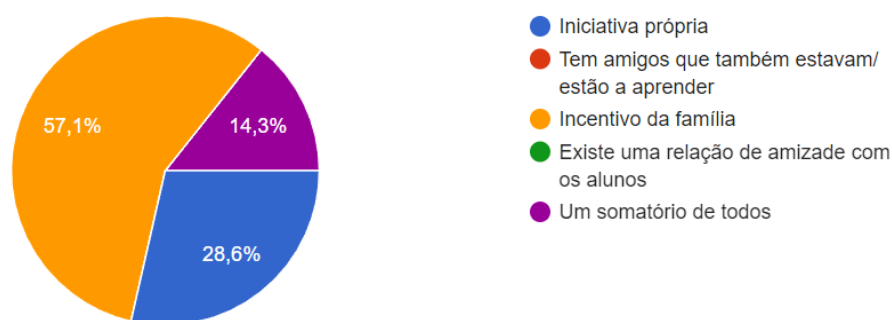


Figura 41. O que motiva os alunos a aprender piano

3.2.6 Planeia as aulas com antecedência?

6 dos respondentes responderam que planeiam as aulas com antecedência, sendo que apenas 1 respondeu não o fazer.

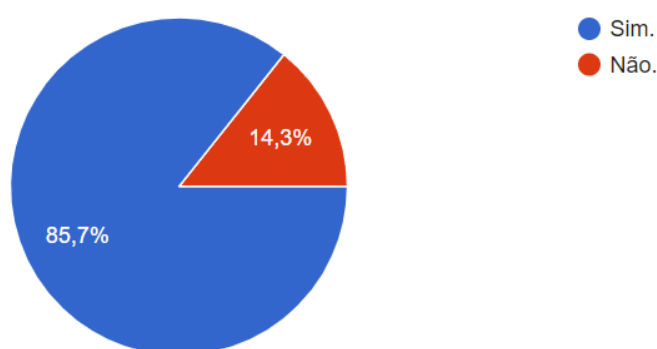


Figura 42. Planeamento das aulas

3.2.7 Na planificação da aula tem em conta as características do aluno?

Todos os inquiridos afirmaram ter em conta as características dos alunos ao planificarem as aulas.

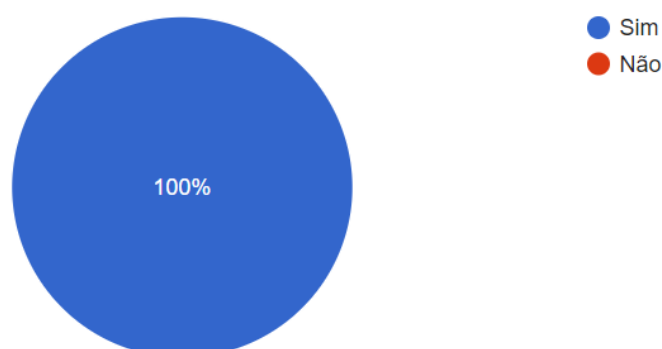


Figura 43. Características dos alunos aquando da planificação

3.2.8 Elabora objetivos com os alunos?

Todas as respostas foram positivas, ou seja, todos os professores que participaram responderam que elaboram os objetivos com os alunos.

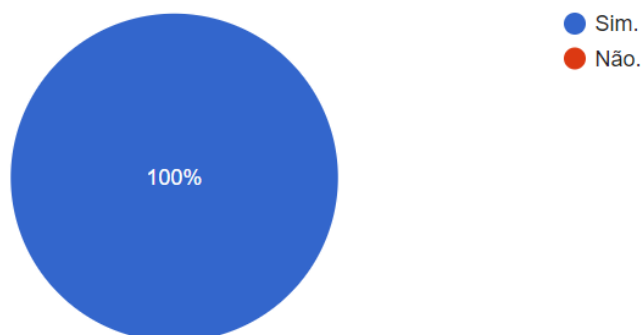


Figura 44. Elaboração dos objetivos

3.2.9 Expõe os objetivos definidos aos encarregados de educação do aluno?

6 respondentes responderam que expõem os objetivos definidos aos encarregados de educação. Existiu apenas 1 resposta negativa a esta questão.

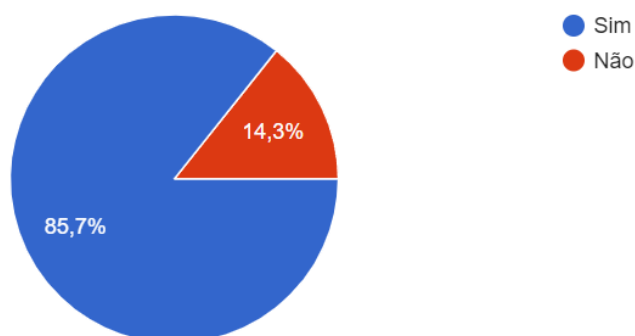


Figura 45. Exposição dos objetivos aos encarregados de educação

3.2.10. Tem uma relação positiva com os encarregados de educação dos seus alunos?

Toda a amostra respondeu que tem uma relação positiva com os encarregados de educação.

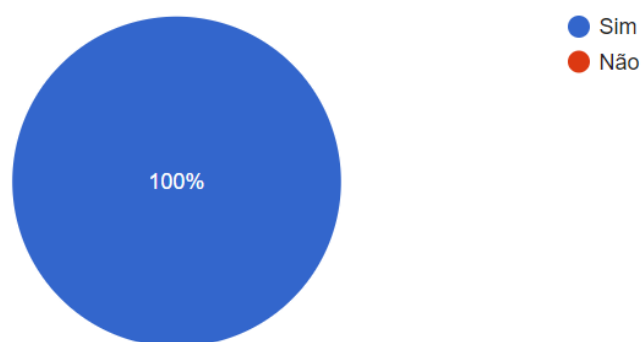


Figura 46. Relação com os encarregados de educação

3.2.11. Considera que essa relação é importante para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos?

Todos os inquiridos responderam que consideram importante ter uma boa relação com os encarregados de educação para o sucesso na aprendizagem.

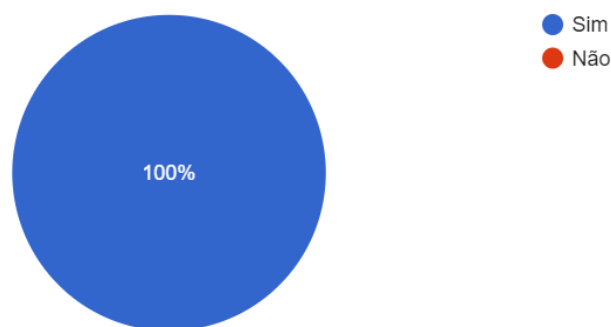


Figura 47. Importância da relação com os encarregados de educação

3.2.11.1 Justificação em caso de resposta negativa na questão anterior

Uma vez que todas as respostas à resposta anterior foram positivas não existiram respostas a esta questão.

3.2.12. Em geral, quando algum aluno se desmotiva consegue compreender a causa da desmotivação?

Toda da amostra respondeu que consegue perceber a causa da desmotivação de um aluno.

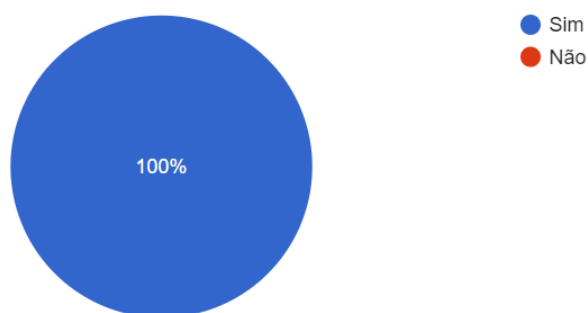


Figura 48. Compreensão da desmotivação

3.2.12.1 Qual considera ser a causa de desmotivação mais frequente?

Das 8 possíveis causas apresentadas, a que teve maior percentagem foi a de tocar por obrigação (2 respostas). As opções “considerar que não lhe acrescenta nada tocar piano” e “não gostar de piano” não obtiveram qualquer resposta. Todas as outras obtiveram uma resposta.

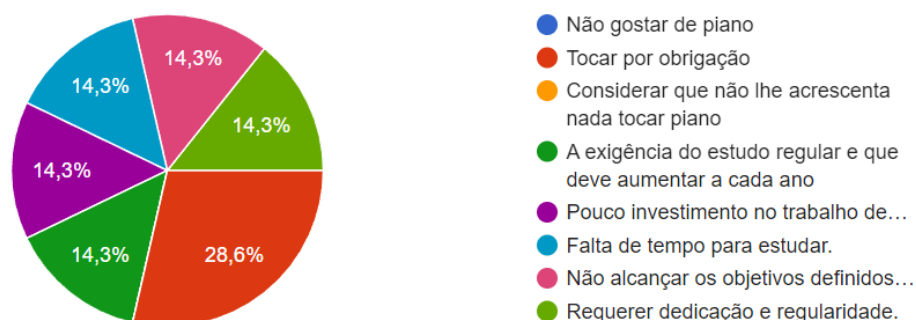


Figura 49. Perceção sobre as causas da desmotivação dos alunos

3.2.13. Preocupa-se em adaptar a estratégia de ensino à causa da desmotivação do aluno?

Todos os inquiridos responderam preocupar-se em adaptar a estratégia de ensino à causa da desmotivação do aluno.

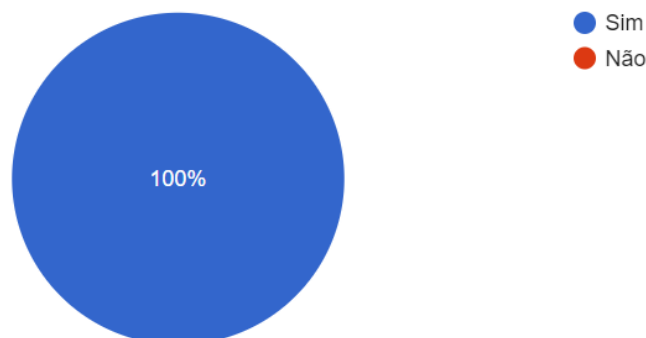


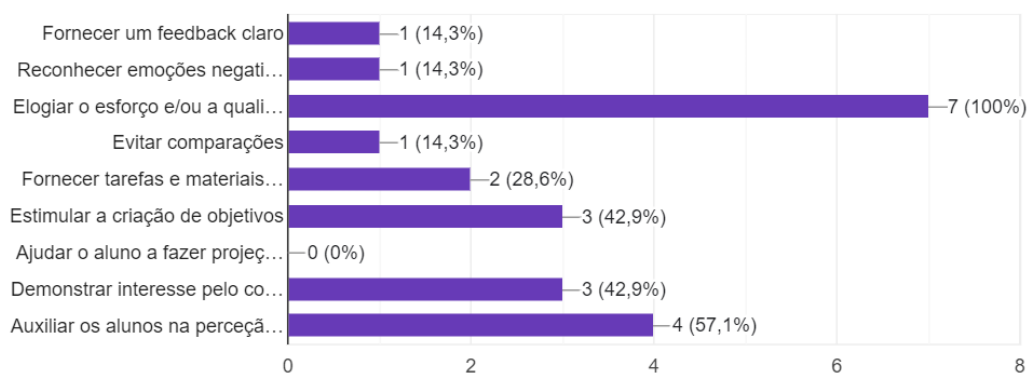
Figura 50. Preocupação em adaptar estratégias de ensino à causa da desmotivação do aluno

3.2.13.1 Justificação em caso de resposta negativa na questão anterior

Uma vez que todas as respostas à resposta anterior foram positivas não existiram respostas a esta questão.

3.2.13.2 Que estratégias de motivação mais usa? Selecione até 3 opções.

Com a possibilidade de escolher até 3 opções, a estratégia de elogiar o esforço e/ou a qualidade de trabalho foi selecionada por todos os inquiridos (7 respostas). Seguiu-se a estratégia de auxiliar os alunos na perceção de que o processo de aprendizagem não é sempre apazível (4 respostas). As estratégias de estimular a criação de objetivos e de demonstrar interesse pelo conteúdo da aprendizagem obtiveram 3 respostas, sendo que a opção de fornecer tarefas e materiais que sejam úteis obteve apenas 2 respostas. A opção de ajudar o aluno a fazer projeções futuras não obteve qualquer resposta e, por fim, as estratégias de fornecer um feedback claro, de reconhecer emoções negativas e de evitar comparações obtiveram 1 resposta.



Figura

51. Estratégias motivacionais

3.2.14. Como professor tenta que os seus alunos atinjam a autonomia?

Todos os inquiridos tentam que os seus alunos atinjam a autonomia.



Figura 52. O professor trabalha para a autonomia do aluno

4. Discussão

Na revisão da literatura destacou-se a importância da motivação na aprendizagem musical, com foco no piano. A motivação é considerada um fator essencial para a persistência e o sucesso dos alunos, influenciando diretamente a intensidade e a qualidade do seu envolvimento com o instrumento (Cardoso, 2007). Esta abordagem é suportada por diversos autores, como Deci e Ryan (2000), que afirmam que a motivação deriva tanto de estímulos externos quanto de fatores pessoais internos. No contexto educacional, é sublinhado que professores motivados e que compreendem as necessidades dos seus alunos são capazes de fomentar um ambiente propício para a aprendizagem eficaz e duradoura (Veríssimo, 2013).

Os resultados do questionário aplicado aos alunos de piano corroboram amplamente a informação apresentada na revisão da literatura. 27 de 29 alunos afirmaram que a motivação está diretamente ligada aos seus resultados, indicando que se sentem mais realizados e obtêm melhores resultados quando estão motivados. Segundo Decy e Ryan (2009) a motivação não é apenas um atributo individual, mas uma interação complexa entre o aluno e o seu ambiente. Esta ideia vai ao encontro dos dados obtidos no questionário quando, por exemplo, os inquiridos referem que foi o incentivo da família que os conduziu à aprendizagem do piano, sendo que 17 dos inquiridos afirmaram que a família continua a influenciar atualmente na sua permanência no ensino do piano. Por outro lado, 27 alunos reconheceram que os seus professores compreendem as suas dificuldades, o que sugere que a relação aluno-professor é fundamental para o processo de aprendizagem, tal como descreve Veríssimo (2013). O facto de os sujeitos da amostra terem por hábito a ida a atividades culturais também contribui para a motivação, estando este dado em consonância com os autores anteriormente referidos (Deci & Ryan, 2009; Veríssimo, 2013).

Existem, por sua vez, circunstâncias dos sujeitos da amostra que podem ajudar a compreender os resultados positivos relativos à motivação para a aprendizagem do piano. São exemplo (i) o facto do piano ser a primeira escolha de 22 dos inquiridos e (ii) o facto de apenas 13,8% da amostra afirmar que estudar piano é uma obrigação; de 79,3% desejar dedicar mais tempo ao estudo do piano. Destaca-se ainda o facto de apenas um respondente não gostar de frequentar o estabelecimento de ensino. Estes dados indicam que a motivação intrínseca é predominante na amostra o que pode dinamizar o processo de aprendizagem uma vez que, segundo Deci & Ryan (2000) o conceito de motivação intrínseca descreve a tendência inata para a assimilação, domínio, interesse espontâneo para explorar, ou seja, permite um desenvolvimento ao nível académico com prazer. Também Veríssimo (2013) refere que um aluno motivado é proativo e, portanto, enfrenta desafios sozinho, tenta resolver os problemas de maneira mais eficaz, normalmente mostra-se entusiasmado durante o processo ensino-aprendizagem; conseqüentemente são alunos com a probabilidade de serem profissionalmente mais bem-sucedidos. O facto da amostra demonstrar que a sua motivação é intrínseca vai promover uma aprendizagem mais produtiva, alimentando desse modo a motivação (Cardoso, 2007).

No que diz respeito à relação aluno-professor, 27 alunos reconheceram que os seus professores compreendem as suas dificuldades, aspeto que pode ser determinante para uma aprendizagem mais motivadora e eficaz, tal como descreve Veríssimo (2013). Por outro lado, todos os inquiridos afirmaram ter uma boa relação com o seu professor, o que pode ser interpretado como um reflexo do impacto positivo que essa relação tem na sua motivação e desempenho (Araújo & Safraider, 2022). Relativamente à preparação das aulas, 20 alunos indicaram que os seus professores preparam as aulas de acordo com as suas características

individuais, o que pode aumentar a motivação ao sentir que as suas necessidades específicas são atendidas.

Um dado interessante é a constatação de que 18 inquiridos afirmem elaborar os objetivos sozinhos e 24 afirmarem que organizam o seu estudo sozinhos, ou seja, quando são confrontados com um problema, tentam resolver, num primeiro momento, de forma autónoma. Contudo quando são questionados sobre a capacidade de fazer um resultado autónomo, ou seja, de chegar ao objetivo de forma independente sem auxílio do professor, as respostas são ambíguas. 16 sujeitos da amostra afirmaram ser capazes de estudar de forma independente, porém alguns alunos identificaram dificuldades técnicas e de organização que impedem uma autonomia plena. Este parâmetro sugere que, além de fomentar a motivação, é necessário também desenvolver estratégias pedagógicas que ajudem os alunos a superar essas barreiras, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para uma aprendizagem mais independente (Deci & Ryan, 2000).

Os autores descritos na revisão da literatura afirmaram que a motivação pode ser incrementada através de incentivos externos e internos (Bruner, 1973; Deci & Ryan, 2000; Veríssimo, 2013). Os resultados do questionário reforçam esta ideia, mostrando que os alunos se sentem mais motivados quando percebem um suporte claro e consistente dos seus professores (Veríssimo, 2013). Este suporte não ajuda apenas na resolução de dificuldades específicas, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador.

No que diz respeito aos professores, as respostas dos mesmos também vão ao encontro das ideias apresentadas na revisão da literatura. Segundo Bandura (1977) a observação de modelos é um processo decisivo na aprendizagem e no desenvolvimento, logo também ao nível motivacional, os professores são considerados modelos. A totalidade da amostra vai ao encontro desta perspetiva assumindo-se como um agente motivador. Todos os inquiridos afirmaram estar motivados ao ensinar e segundo Veríssimo (2013) o professor através do seu comportamento motivado terá um impacto positivo na motivação dos seus alunos.

De acordo com os participantes neste estudo os professores têm ferramentas corretas para motivar os alunos uma vez que os tentam conhecer, planeiam as aulas tendo em conta as características do aluno e elaboram os objetivos com os alunos, estratégias que são descritas por Veríssimo (2013) como adequadas e promotoras de aprendizagens. A construção e existência da motivação intrínseca vai depender de como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem (Cardoso, 2007). O facto dos professores questionados darem importância a esta relação e terem uma boa relação com os encarregados de educação, apresentando-lhes inclusivamente os objetivos delineados para os seus educandos, proporcionará coerência e articulação na aprendizagem, contribuindo para reforçar a motivação nos estudantes.

No que diz respeito à desmotivação, a amostra afirmou conseguir identificar a causa, enumerando inclusive algumas; este dado é bastante positivo uma vez que identificando a causa é possível atuar e pôr em prática a estratégia mais adequada e tentar contrariar a atitude desmotivadora. Perante os dados recolhidos pode-se considerar que a amostra é um conjunto de bons professores segundo Camargo et al. (2019) e Veríssimo (2013) uma vez que, para estes, um bom professor é aquele que consegue manter os alunos motivados e compreender quando os mesmos estão desmotivados.

Para terminar, relativamente à autonomia toda a amostra afirmou contribuir para que os seus alunos atinjam a autonomia, assim sendo, de acordo com Araújo & Safraider, (2022) a amostra está a contribuir para a motivação visto que se o adolescente sentir que a sua autonomia é respeitada a sua necessidade de pertença é satisfeita e, conseqüentemente, a motivação alimentada. Por outro lado, Cardoso (2007) refere que o professor deve conseguir automatizar nos alunos os mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma pois desta forma os alunos conseguirão fazer as suas próprias escolhas,

o que os leva a partilhar com o professor a responsabilidade pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências, aumentando a motivação.

5. Conclusão

Através deste estudo foi possível responder aos quatro objetivos propostos inicialmente. Relativamente ao grau de motivação do grupo analisado, a análise do questionário revelou que os alunos apresentam um elevado grau de motivação no estudo do piano. No que diz respeito à perspetiva do professor e do aluno sobre a motivação, ambos concordam sobre a importância da motivação no processo de aprendizagem. Os professores reconhecem o papel central da motivação e esforçam-se para compreendê-la e fomentá-la através de métodos de ensino adaptados às necessidades individuais dos alunos. Os alunos, por sua vez, sentem-se mais motivados quando percebem que seus professores compreendem as suas dificuldades e personalizam as aulas conforme as suas características individuais. O terceiro objetivo, segundo o questionário, os alunos motivados geralmente relatam uma boa relação com os seus professores, sentem que as aulas são preparadas de acordo com as suas necessidades e que os seus professores compreendem as suas dificuldades. Em contraste, os alunos desmotivados mencionam frequentemente desafios técnicos e de organização que não conseguem superar de forma autónoma, sugerindo a necessidade de maior suporte nessas áreas. Por fim, em resposta ao último objetivo, verificou-se que um aluno motivado obtém resultados positivos. Os dados indicam que os alunos mais motivados tendem a alcançar melhores resultados, confirmando a importância da motivação para o sucesso na aprendizagem do piano. Em futuras investigações seria interessante estudar o impacto de intervenções específicas destinadas a melhorar a motivação e a autonomia dos alunos, particularmente aqueles que enfrentam desafios técnicos e de organização.

Este trabalho sugere que a motivação é um fator crucial na aprendizagem do piano, influenciando os resultados dos alunos. A relação positiva entre aluno e professor, a adaptação das aulas às necessidades individuais e o suporte na superação de desafios técnicos e organizacionais são elementos essenciais para fomentar a motivação dos alunos. Além disso, uma relação positiva entre a motivação e o desempenho reforça a importância de um ambiente de aprendizagem personalizado.

Por fim, investir na formação de professores que, para além de serem tecnicamente competentes, são também capazes de criar um ambiente motivador e de apoio, é fundamental para maximizar o potencial dos alunos no estudo do piano. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia dos alunos e ajudem a superar as suas dificuldades específicas é igualmente crucial para alcançar melhores resultados na aprendizagem musical.

Bibliografia

Araújo, R. C. de. (2013). Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta - Revista de Cognição Musical*, 1(1), 55-66. [https://doi.org/10.34018/2318-891X.1\(1\)55-66](https://doi.org/10.34018/2318-891X.1(1)55-66)

Araújo, R. C. de, & Safraidier, G. S. (2022). A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *Orfeu*, 7(2), e0106. <https://doi.org/10.5965/2525530407022022e0106>

- Azevedo, M. (1992). As teorias clássicas de aprendizagem por condicionamento. <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz01Comportamental.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspetiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia Em Estudo*, 6(1), 51–58.
- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., & Souza, V. de O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Instituto Politécnico de Lisboa | Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical*, 127(2):8-11. <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Cavalcanti, C. R. P. (2009). Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista Da ABEM*, 21, 93–102. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/240>
- Deci, E. L. & R. R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. 2008, Vol. 49, No. 3, 182–185 <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- EAMCN. (n.d.-a). *Conteúdos programáticos, Instrumento Piano*. <https://drive.google.com/file/d/16wZEtaQ4IRfTrNEgIn9EFFrHDWzBfowA/view>
- EAMCN. (n.d.-b). *História*. <https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>
- EAMCN. (n.d.-c). *MISSÃO E VALORES*. <https://www.emcn.edu.pt/escola/miss%C3%A3o-e-valores>
- Fernandes, C. C., Imaginário, S., Jesus, S. N. de, Morais, M. de F., Santos, R., Santos, J. V. dos, & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um Instrumento de Avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusofona de Educacao*, 91–105. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4925>
- Gupta, A. K. (2021). Motivation Theories and their Application . *International Journal of Science and Research* (, 10(3), 1597–1600. <https://www.ijsr.net/archive/v10i3/SR21323110051.pdf>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012a). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012b). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Kleinman, P. (2021). *Psicologia, tudo o que precisa de saber*. (Marcador, Ed.).
- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6. <http://hdl.handle.net/10400.22/3150>
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem* (4th ed.). <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>

- Rosado, A. (n.d.). A motivação segundo a Teoria da Auto-Determinação. *Programa Nacional de Marcha e Corrida*. http://www.marchaecorrida.pt/uploads/5c2c9c48ef91b_1546427464.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sá, A. C. G. V. de. (2022). *O Impacto do Seio Familiar no Percurso Académico e Profissional: Um Estudo Empírico na FEP e na FLUP*. <https://hdl.handle.net/10216/146646>
- Santandreu, C. G. (2014). A motivação da aprendizagem de um instrumento musical em alunos do ensino básico articulado sob a perspetiva da teoria da auto-determinação no conservatório regional de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.21/4488>
- Santos, J. A. S. (2018). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *SiGMA*, 97–111. https://pedrofigueira.pro.br/wp-content/uploads/2018/10/teorias_da_aprendizagem_comportamentalista_cognitivista_e_humanista-pages-1-15.pdf
- Veríssimo, L. (2013). Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Ed.; pp. 73–91).
- Vero, E., & Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegnamento*, 57–66. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2164>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Anexos

Anexo I - Questionário 1, destinado aos alunos de piano

A motivação na aprendizagem do piano

O meu nome é Inês Barreto e sou professora de piano.

Este questionário insere-se na investigação realizada no âmbito do mestrado em ensino da música, e pretende analisar as motivações subjacentes à aprendizagem do piano, em alunos jovens.

Agradeço a tua disponibilidade e colaboração, garantindo o anonimato e a utilização dos dados obtidos exclusivamente para a realização deste estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1 - Qual a tua idade? *

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17

2 - Qual o teu género? *

- Feminino
 - Masculino
 - Prefiro não dizer
-

3 - Há quanto tempo estás a aprender piano? *

A sua resposta _____

4 - O que te levou a aprender piano? Selecciona até três opções. *

- Iniciativa própria
 - Tinhas amigos que também estavam a aprender
 - Incentivo da família
 - Tinhas uma relação de amizade com o professor
 - Os meus pais simplesmente inscreveram-me no piano sem avisar
 - Outra: _____
-

5 - O piano foi a tua primeira escolha como instrumento? *

- Sim
- Não

6 - Estudar e tocar piano para ti é.....Selecione apenas uma opção. *

- Um hobby
 - Uma atividade séria que pode vir a ser a minha atividade profissional no futuro
 - Uma obrigação
-

7 - Com que frequência estudas piano por semana? *

- Todos os dias
 - 3 vezes por semana
 - 2 vezes por semana
 - 1 vez por semana
-

8 - Quanto tempo estudas piano quando te sentas ao piano? *

- menos de 1 hora
 - 1 hora
 - Mais do que uma hora
-

9 - Gostarias de dedicar mais tempo ao piano? *

- Sim
- Não

9.1 - Tendo respondido sim, justifica porque não o fazes *

A sua resposta

10 - Tens vontade de continuar a aprender piano? *

- Sim
- Não

10.1 - Tendo em conta a tua resposta afirmativa, o que te faz querer continuar a aprender piano? Selecciona duas opções.

- Querer aprender novas músicas
- Querer ler melhor as partituras
- Querer tocar peças mais difíceis
- Querer melhorar tecnicamente
- Porque os meus pais querem
- No futuro é uma mais valia no meu currículo
- Receber uma recompensa se o fizer

11 - Consideras que o professor te fornece feedback corretamente? *

- Sim
- Não

12 - Quando recibes o feedback do teu professores como te sentes? *

- Podia ser mais claro
- Deixa-me sempre com dúvidas e vontade de desistir
- Fico sempre mais motivado
- Apetece-me desistir
- Com vontade para melhorar
- Indiferente

13 - A tua família influencia a tua permanência no ensino do piano? *

- Sim
- Não

13.1 - Qual o membro da família que tem mais influência? *

A sua resposta

14 - Costumas ir a atividades culturais (concertos, teatro) com a tua família? *

- Sim
 - Não
 - Não, mas gostava.
-

15 - Como elaboras os teus objetivos? Selecciona até duas opções. *

- Sozinho/a
 - Com o meu professor
 - Com os meus pais
 - Com o professor e os pais
-

16 - Utilizas estratégias para completares com sucesso os teus objetivos? *

- Sim
- Não

17 - No caso de resposta afirmativa assinala das seguintes estratégias as duas *
que consideras serem mais importantes:

- Ter um horário de estudo
 - Organizar as peças por secções
 - Programar o que vais estudar antes de te sentares ao piano
 - Começar pela peça mais difícil
 - Estudar de mãos separadas
-

18 - Consegues organizar o teu estudo *

- Sozinho
 - Com auxílio do meu professor
 - Com auxílio dos meus pais
-

19 - Alguma vez ficaste frustrado/a quando estás a estudar em casa? *

- Não
- Sim.

19.1 - De acordo com a tua resposta anterior justifica-a. *

A sua resposta _____

20 - Alguma vez atribuíste os teus resultados à sorte? *

- Sim, sempre.
 - Sim, por vezes.
 - Não.
-

21 - Quando aparece um problema numa peça: *

- Tentas resolver primeiro sozinho/a
 - Esperas pela ajuda do professor
-

22 - Quando te sentes mais motivado consideras que tens resultados melhores? *

- Sim
 - Não
-

23 - Tens o teu professor como exemplo para seres um bom aluno e pianista? *

- Sim
- Não

24 - Tens uma boa relação com o teu professor de piano? *

- Sim
 - Não
-

25 - Achas que ele te conhece e consegue compreender as tuas dificuldades? *

- Sim
 - Não
-

26 - Consideras que o teu professor organiza as tuas aulas tendo em conta as tuas características enquanto aluno? *

- Penso que ele prepara as aulas consoante as características dos alunos
 - Penso que ele prepara as aulas mas não pensa nas possíveis dificuldades que vou sentir.
 - Penso que ele não prepara a aula, quando chega à sala e ouve o aluno é que decide o que fazer
-

27 - Consideras que consegues completar a maioria dos objetivos a que te propões? *

- Sim
- Não

28 - Sentes que consegues fazer um trabalho autónomo, por exemplo, preparar uma peça sozinho? Selecciona apenas uma opção. *

- Sim
- Não, porque não me consigo organizar.
- Não, porque ainda não tenho capacidade técnica suficiente.
- Não, porque tenho dificuldades na leitura.

29 - Gostas de ir para a instituição onde aprendes piano? Selecciona até duas opções. *

- Sim, é um lugar seguro.
- Sim, tenho lá amigos.
- Sim, consigo concretizar alguns dos meus objetivos lá.
- Não, fazem bullying comigo.
- Não, sinto-me desconfortável no ambiente da instituição.

Anexo II - Questionário 2, destinado aos professores de piano

A motivação na aprendizagem do piano

O meu nome é Inês Barreto e sou professora de piano.

Este questionário insere-se na investigação realizada no âmbito do mestrado em ensino da música, e pretende analisar a perspetiva do professor perante o tema que é a motivação em alunos jovens.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração, garantindo o anonimato e a utilização dos dados obtidos exclusivamente para a realização deste estudo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1 - Quão importante considera ser a motivação no processo de aprendizagem? *

1 2 3 4 5

Nada importante Muito importante

2 - Considera que é um agente motivador dos seus alunos? *

- Sim
- Não

2.1 - Justifique a sua resposta à questão anterior.

A sua resposta

3 - Em geral, considera-se um professor motivado ao ensinar?

- Sim
- Não

Em caso de resposta negativa.

3.1 - Justifique a sua resposta.

A sua resposta

4 - Tenta conhecer as características pessoais de cada aluno?

- Sim
- Não

4.1 - Em geral, acha que consegue conhecer os seus alunos?

- Sim.
- Não.

5 - O que motiva os seus alunos a aprender piano?

- Iniciativa própria
- Tem amigos que também estavam/estão a aprender
- Incentivo da família
- Existe uma relação de amizade com os alunos
- Outra: _____

Considerando outra razão.

5.1 - Que outra razão motiva os seus alunos?

A sua resposta _____

6 - Planeia as aulas com antecedência?

- Sim.
- Não.

7- Na planificação da aula tem em conta as características do aluno?

- Sim
- Não

8 - Elabora objetivos com os alunos?

- Sim.
- Não.

Em caso de resposta negativa

8.1 - Escolha até 2 opções como justificação.

- Tenho expectativas e prefiro gerir os objetivos segundo as mesmas
- Prefiro que seja o aluno a definir os objetivos sozinho
- Não pois são os pais preferem dar objetivos aos filhos

9 - Expõe os objetivos definidos aos encarregados de educação do aluno?

Sim

Não

10 - Tem uma relação positiva com os encarregados de educação dos seus alunos?

Sim

Não

11 - Considera que essa relação é importante para o sucesso na aprendizagem dos seus alunos?

Sim

Não

Devido a resposta negativa anterior.

11.1 - Justifique a sua resposta.

A sua resposta

12 - Em geral, quando algum aluno se desmotiva consegue compreender a causa da desmotivação?

Sim

Não

Em caso de resposta afirmativa

12.1 - Qual considera ser a causa de desmotivação mais frequente?

- Não gostar de piano
- Tocar por obrigação
- Considerar que não lhe acrescenta nada tocar piano
- Outra: _____

13 - Preocupa-se em adaptar a estratégia de ensino à causa da desmotivação do aluno?

- Sim
- Não

Devido à resposta negativa anterior

13.1 - Porquê?

A sua resposta

Em caso de resposta afirmativa

13.2 - Que estratégias de motivação mais usa? Selecione até 3 opções.

- Fornecer um feedback claro
- Reconhecer emoções negativas
- Elogiar o esforço e/ou a qualidade do trabalho
- Evitar comparações
- Fornecer tarefas e materiais que sejam úteis
- Estimular a criação de objetivos
- Ajudar o aluno a fazer projeções sobre o futuro
- Demonstrar interesse pelo conteúdo da aprendizagem
- Auxiliar os alunos na percepção de que o processo de aprendizagem não é sempre apazível

14 - Como professor tenta que os seus alunos atinjam a autonomia?

- Sim
- Não, prefiro que o trabalho seja feito em aula

Anexo III - Autorização entregue aos encarregados de educação

Autorização

Sou a Inês Vicente Barreto sou professora de piano e neste momento encontro-me a fazer a investigação, para terminar o mestrado em ensino da música, que pretende analisar as motivações subjacentes à aprendizagem do piano, em alunos entre os 13 e os 17 anos. Nesse âmbito realizei um questionário que será entregue via Google Forms a vários alunos, o anonimato bem como os dados obtidos serão única e exclusivamente para a realização deste estudo.

Autorizo que o meu educando participe no questionário.
